

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Anelise Barra Ferreira

ALUNO FAZ FOTO?
O FOTOGRAFAR NA ESCOLA (ESPECIAL)

Porto Alegre
2012



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO

Anelise Barra Ferreira

**ALUNO FAZ FOTO?
O FOTOGRAFAR NA ESCOLA (ESPECIAL)**

Tese apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Orientadora Profa. Dra. Susana Rangel Vieira da Cunha:



Porto Alegre
2012

CIP - Catalogação na Publicação

FERREIRA, ANELISE BARRA
ALUNO FAZ FOTO? O FOTOGRAFAR NA ESCOLA (ESPECIAL)
/ ANELISE BARRA FERREIRA. -- 2012.
167 f.

Orientadora: SUSANA RANGEL VIEIRA DA CUNHA.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2012.

1. FOTOGRAFIA. 2. EDUCAÇÃO ESPECIAL. 3. PEDAGOGIA DO FOTOGRAFAR. 4. DEFICIÊNCIA INTELECTUAL. 5. ENSINO. I. CUNHA, SUSANA RANGEL VIEIRA DA, orient. II. Título.

Anelise Barra Ferreira

**ALUNO FAZ FOTO?
O FOTOGRAFAR NA ESCOLA (ESPECIAL)**

Tese apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Aprovado em 24 de fevereiro de 2012.


BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Susana Rangel Vieira da Cunha - orientadora

Profa. Dra. Maria Inês Naujorks - UFSM

Prof. Dr. Sérgio Roberto Kieling Franco - UFRGS

Profa. Dra. Silvia Sell Duarte Pillotto - UNIVILLE



**A vida,
aos amores,
aos sonhos.**

AGRADECIMENTOS

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do RGS, por investir na formação de professores que trabalham/pesquisam diretamente nas salas de aula do Ensino Fundamental.

Aos funcionários e professores do Programa de Pós-graduação da UFRGS.

A minha Orientadora, por me ensinar outras “formas de pensar/ser” e por valorizar o meu fazer.

Ao Sérgio, meu primeiro orientador, por ter acompanhado meus estudos/vida com tranquilidade, parceria e competência.

A minha banca de avaliação da tese, pela acolhida e leitura atenta do meu estudo.

À escola em que realizei esta pesquisa e aos meus colegas de trabalho, por sustentarem meus sonhos.

Aos meus alunos parceiros da pesquisa, pelo carinho e confiança.

As minhas colegas do grupo de pesquisa, pelas discussões regadas a vinho.

As minhas amigas Elaine, Cláudia, Márcia e Letícia pelo olhar/presença cuidadoso.

Aos meus amores.

Se os olhos estão na 'caixa de ferramentas', eles são apenas ferramentas que usamos por sua função prática. Com eles vemos objetos, sinais luminosos, nomes de ruas – e ajustamos a nossa ação. O ver se subordina ao fazer. Isso é necessário. Mas é muito pobre. Os olhos não gozam... Mas, quando os olhos estão na 'caixa de brinquedos', eles se transformam em órgãos do prazer de olhar, querem fazer amor com o mundo.

Rubem Alves – Por uma Educação Romântica

RESUMO

A fotografia participa da nossa vida nos mais variados momentos. A “ação de fazê-las” é uma prática cada vez mais comum. Na escola o fotografar era um projeto de trabalho que se tornou reflexão/conhecimento desta tese. A Oficina de Fotografia, por mim coordenada em uma escola especial, originou esta pesquisa, desenvolvida com duas turmas nos anos de 2009 e 2010, compreendendo dezessete alunos, de nove à dezenove anos de idade. O foco de estudo partiu da questão: “Aluno faz foto?” Compreende o ensino do fotografar e a produção de imagens pelos alunos com deficiência intelectual. Para as análises foram utilizadas contribuições dos Estudos Culturais e dos Estudos da Cultura Visual. O fotografar, como prática pedagógica, potencializava experiências de expressão e de autoria para os alunos. Constitui-se como uma forma de estabelecer relações para além do domínio de uma técnica. Os alunos o vivenciavam como uma “tecnologia para o encontro” – modo de declarar e construir afetos. As fotos expressavam histórias comuns ao seu grupo familiar e escolar. Eles não precisavam falar a mesma língua, estar alfabetizados, ou até mesmo falar. Esta experiência pedagógica possibilitava construir modos singulares de compor imagens pelos/com os equipamentos, uma relação com o corpo, com o ritmo mais lento e curioso de olhar. Os experimentos e a descoberta impulsionavam o “olhar pensando” constituído pelo professor e pelos alunos em “redes de criação”. O fotografar era um processo que se atualizava nos programas de edição, nas intervenções, em fotonarrativas e nas exposições. Os alunos não somente realizavam poses para uma câmera, mas subvertiam a lógica do espelho para a da criação de imagens disponibilizadas e reconhecidas pelo seu (nosso) olhar/sentir. Os temas por eles escolhidos para serem fotografados mostravam jovens com gostos, desejos, sonhos “comuns” - não marcados pelo especial. Esta pesquisa justifica o ensino do fotografar e solicita sua prática/vivência/experiência no currículo da instituição escola.

Palavras-chave: Educação Especial, educação, fotografia, fotografar.

FERREIRA, Anelise Barra. Aluno faz Foto? O fotografar na escola (especial). Porto Alegre, 2012, 167. Tese de Doutorado – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

RESUMEN

La fotografía participa de nuestra vida en los más variados momentos. La “acción de hacerlas” es una práctica cada vez más común. En la escuela tomar fotografías era un proyecto de trabajo que se tornó reflexión/conocimiento de esta tesis. El Taller de Fotografía, coordinado por mí en una escuela especial, originó la actual investigación, desarrollada con dos grupos en los años 2009 y 2010 comprendiendo 17 alumnos, de nueve a veinte años de edad.- El foco del estudio partió de la pregunta “El alumno hace foto?”. Abarca la enseñanza de fotografiar y la producción de imágenes por los alumnos con discapacidad intelectual. Para el análisis fueron utilizadas contribuciones de los Estudios Culturales y de los Estudios de Cultura Visual. La fotografía como práctica pedagógica potenció experiencias de expresión y de autoría para alumnos. Se constituyó como una forma de establecer relaciones más allá del dominio de una técnica. Los alumnos la vivieron como una “tecnología para el encuentro”.- forma de declarar y construir afectos. Las fotos expresaron por ellos historias comunes a sus grupo familiar y escolar, no precisaban hablar la misma lengua, estar alfabetizados, o incluso saber hablar.- Esta experiencia pedagógica posibilita construir modos singulares de componer imágenes por/con el equipamiento, una relación con el cuerpo, con el ritmo más lento y curioso del mirar.- Los experimentos y descubrimientos impulsan el “mirar pensando” constituido por el profesor y los alumnos en “redes de creación”. Fotografiar es un proceso que se actualiza en los programas de edición, en las intervenciones, y en las fotonarrativas en exposiciones.- Lo que los alumnos realizan no es solamente poses para una cámara, ellos subvierten la lógica del espejo para la de la autoría, de la creación de imágenes disponibilizadas por su (nuestro) mirar/sentir.- Los temas por ellos escogidos para ser fotografiados muestran a jóvenes con gusto, deseos, sueños “comunes” –no marcados por lo especial.- Esta investigación justifica la enseñanza de la fotografía y solicita su práctica/vivencia/experiencia en el currículo de la institución escolar.-

LISTA DE IMAGENS

<i>Autoria 1</i>	<i>ALINE</i>	<i>35</i>
<i>Autoria 2</i>	<i>STEVAN</i>	<i>45</i>
<i>Autoria 3</i>	<i>LUANA</i>	<i>49</i>
<i>Autoria 4</i>	<i>DESCONHECIDA</i>	<i>55</i>
<i>Autoria 5</i>	<i>STEVAN</i>	<i>56</i>
<i>Autoria 6</i>	<i>STEVAN</i>	<i>56</i>
<i>Autoria 7</i>	<i>ANTÔNIO</i>	<i>56</i>
<i>Autoria 8</i>	<i>COLETIVO ALUNOS</i>	<i>61</i>
<i>Autoria 9</i>	<i>COLETIVO ALUNOS</i>	<i>62</i>
<i>Autoria 10</i>	<i>ALICE</i>	<i>69</i>
<i>Autoria 11</i>	<i>IGOR</i>	<i>70</i>
<i>Autoria 12</i>	<i>SINARA</i>	<i>70</i>
<i>Autoria 13</i>	<i>DIEGO</i>	<i>71</i>
<i>Autoria 14</i>	<i>MARCO</i>	<i>72</i>
<i>Autoria 15</i>	<i>MARCO</i>	<i>72</i>
<i>Autoria 16</i>	<i>YAN</i>	<i>73</i>
<i>Autoria 17</i>	<i>COLETIVO ALUNOS</i>	<i>74</i>
<i>Autoria 18</i>	<i>COLETIVO ALUNOS</i>	<i>75</i>
<i>Autoria 19</i>	<i>COLETIVO ALUNOS</i>	<i>75</i>
<i>Autoria 20</i>	<i>DIEGO</i>	<i>76</i>
<i>Autoria 21</i>	<i>STEVAN</i>	<i>77</i>
<i>Autoria 22</i>	<i>MÁRCIA</i>	<i>77</i>
<i>Autoria 23</i>	<i>ALICE</i>	<i>79</i>

<i>Autoria 24</i>	<i>PEDRO</i>	<i>80</i>
<i>Autoria 25</i>	<i>MÁRCIA</i>	<i>81</i>
<i>Autoria 26</i>	<i>ANTÔNIO</i>	<i>82</i>
<i>Autoria 27</i>	<i>YAN</i>	<i>84</i>
<i>Autoria 28</i>	<i>STEVAN</i>	<i>86</i>
<i>Autoria 29</i>	<i>DIEGO; MARCO,IGOR;</i>	<i>88</i>
<i>Autoria 30</i>	<i>FABRÍCIO</i>	<i>92</i>
<i>Autoria 31</i>	<i>KAUANA</i>	<i>94</i>
<i>Autoria 32</i>	<i>MARCO</i>	<i>102</i>
<i>Autoria 33</i>	<i>IGOR</i>	<i>106</i>
<i>Autoria 34</i>	<i>MARCO</i>	<i>107</i>
<i>Autoria 35</i>	<i>PEDRO</i>	<i>108</i>
<i>Autoria 36</i>	<i>DIEGO</i>	<i>109</i>
<i>Autoria 37</i>	<i>KAUANA</i>	<i>110</i>
<i>Autoria 38</i>	<i>YAN</i>	<i>113</i>
<i>Autoria 39</i>	<i>STEVAN</i>	<i>113</i>
<i>Autoria 40</i>	<i>DIOVANA</i>	<i>116</i>
<i>Autoria 41</i>	<i>STEVAN</i>	<i>116</i>
<i>Autoria 42</i>	<i>YAN</i>	<i>117</i>
<i>Autoria 43</i>	<i>FABRÍCIO</i>	<i>118</i>
<i>Autoria 44</i>	<i>KAREN</i>	<i>119</i>
<i>Autoria 45</i>	<i>MÁRCIA</i>	<i>120</i>
<i>Autoria 46</i>	<i>FABRÍCIO</i>	<i>121</i>
<i>Autoria 47</i>	<i>YAN</i>	<i>122</i>
<i>Autoria 48</i>	<i>DIANA</i>	<i>123</i>

<i>Autoria 49</i>	<i>KAREN</i>	<i>123</i>
<i>Autoria 50</i>	<i>STEVAN</i>	<i>124</i>
<i>Autoria 51</i>	<i>TALES</i>	<i>125</i>
<i>Autoria 52</i>	<i>COLETIVO-ALUNOS</i>	<i>128</i>
<i>Autoria 53</i>	<i>ANTÔNIO</i>	<i>129</i>
<i>Autoria 54</i>	<i>KAUANA</i>	<i>131</i>
<i>Autoria 55</i>	<i>FABRÍCIO; STEVAN; YAN; LIS; KAREN; ANTÔNIO;</i>	<i>133</i>
<i>Autoria 56</i>	<i>DIEGO</i>	<i>134</i>
<i>Autoria 57</i>	<i>DIEGO</i>	<i>134</i>
<i>Autoria 58</i>	<i>STEVAN</i>	<i>140</i>
<i>Autoria 59</i>	<i>STEVAN</i>	<i>140</i>
<i>Autoria 60</i>	<i>ANELISE, DESCONHECIDA</i>	<i>141</i>
<i>Autoria 61</i>	<i>IGOR; DESCONHECIDA</i>	<i>141</i>
<i>Autoria 62</i>	<i>ANELISE</i>	<i>142</i>
<i>Autoria 63</i>	<i>MÁRCIA</i>	<i>144</i>
<i>Autoria 64</i>	<i>YAN</i>	<i>144</i>
<i>Autoria 65</i>	<i>STEVAN</i>	<i>145</i>
<i>Autoria 66</i>	<i>TALES</i>	<i>145</i>

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO	18
2 O LÁPIS ESCREVE FOTOGRAFIA NO CADERNO: A FOTOGRAFIA ESTÁ NA ESCOLA	24
3 PROCESSO DO PESQUISAR: TRANSFORMAR EXPERIÊNCIA EM CONHECIMENTO	32
3.1 MEUS ALUNOS E A ESCOLA	36
3.2 QUESTÕES DESTA PESQUISA	40
3.3 CONSTRUÇÃO DA PESQUISA.....	41
4 OUTRA(S) HISTÓRIA(S).....	45
4.1 OS ALUNOS QUE ESTUDAM FOTOGRAFIA NA ESCOLA (ESPECIAL)	47
4.2 NARRATIVAS VISUAIS.....	49
4.3 OS ALUNOS E SUAS FOTOS “PESSOAIS”	51
4.4 QUEM FAZ A FOTO?	56
5 REDE DE RELAÇÕES DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM	60
5.1 EXPERIMENTAÇÕES “FAZEM BEM”	65
5.2 EXPERIMENTOS:	69
5.2.1 Parece mágica: Quimigramas.....	70
5.2.2 Fotogramas	72
5.2.3 Brincar com a luz: sombras, “Fotos de Avatar”, <i>light-painting</i>	73

5.3 REPERTÓRIO VISUAL: - “EU ACHO QUE TUDO NA VIDA PODE SER PREENCHIDO COM FOTO” (LAURA, 2009)	75
5.4 PERCURSOS: OUTROS LUGARES.....	81
6 FOTOGRAFAR: “O FOTÓGRAFO DEIXA A FOTO ENTRAR” (STEVAN).....	85
6.1 EXPERIMENTOS COM AS CÂMERAS: FOTOGRAFAR É “OLHAR PENSANDO”	90
6.1.1 Os visores: “coisas pelas quais podemos ver”.....	91
6.1.2 A “Máquina-escura”.....	94
6.1.3 - “Professora a senhora é do tempo destas máquinas?” (KAREN, 2010).....	95
6.1.4 “Câmeras de filme”: - “Olha o passarinho” (MARCO, 2009).....	97
6.1.5 Câmera digital: - “A mão bem parada e clique” (YAN, 2010)	98
7 EXPERIÊNCIA DE AUTORIA: “FUI EU QUE FIZ”	100
7.1 TECNOLOGIA PARA O ENCONTRO	103
7.2 OS RETRATOS: “EU GOSTO QUANDO AS PESSOAS TIRAM FOTO DE MIM” (SINARA, 2009).....	106
7.3 FOTOGRAFANDO	112
7.3.1 Inventário,... envolvimento	113
7.3.2 Séries: ensaios fotográficos, narrativas visuais	118
7.3.3 Detalhes: descobertas ao fotografar	121
8. O FOTOGRAFAR EM PROCESSO	126
8.1 EDIÇÃO DE IMAGENS: - “POSSO DAR O MEU JEITO” (IVO, 2010).....	127
8.2 INTERVENÇÃO: FOTOS PODEM SER RISCADAS, RASGADAS, COLADAS, BORDADAS.....	131

8.3 FOTONARRATIVAS: COMPOSIÇÃO DE IMAGENS EM PROCESSO	133
8.4 EXPOSIÇÃO/APRECIÇÃO DE IMAGENS.....	138
9 ÚLTIMA HISTÓRIA.....	146
REFERÊNCIAS	150
APÊNDICES	165
APÊNDICE A : TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO AOS RESPONSÁVEIS	166
APÊNDICE B: TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO À ESCOLA.....	167



Nasci e uma máquina fotográfica foi comprada. Corpo de ferro, forte e delicado, solicitava ser cuidadosamente manipulado. Uma lente luminosa dava contorno as minhas formas e as das pessoas que me envolviam, registrava sentimentos, histórias, encontros. Com o tempo me apodero da máquina, quero senti-la, aprender a dominá-la. Objetiva, diafragma, o que a compõe? O que se vê com ela?

[...] Um tapete no chão e um brinquedo sobressaem no fundo neutro colorido em matizes de preto e branco. O olhar sério de uma criança dirige-se para quem a olha. [...] O papel é grosso as bordas são delicadamente recortadas. A assinatura do fotógrafo revela a autoria. Ela está presa por cantoneiras em uma moldura cartonada. [...] É a minha primeira e única foto em estúdio.

[...] Folheio um álbum de fotografias feitas com a máquina de meu pai. Várias fotos pequenas unidas por uma espiral de metal formam uma caderneta de imagens que mostram meus primeiros passos, meu primeiro ano, meus avôs... Contam minha história. Mostram as roupas que usávamos, as nossas casas, meus presentes (alguns guardo até hoje), lugares que íamos. Nada é preciso dizer, eu conheço os personagens, os lugares e os enredos. A trama carregada de significados compõe-se ao meu olhar.

Uma história:

Conta-se que na Grécia antiga existiam personagens muito peculiares, que eram os *theoros*. Eles tinham a responsabilidade de observar e relatar os acontecimentos da época. Distribuíam-se pelas localidades, preocupados em escolher o melhor lugar para ver, contemplar e compreender tudo. Dedicavam-se à invenção de meios cada vez melhores para tal. Após longas e exaustivas coletas de informações, se reuniam com os demais moradores para contar o que haviam visto. Cada *theoro* trazia o seu ponto de vista, que era, então, compartilhado com os demais. Os moradores ouviam atentamente, comparavam as informações com a sua própria experiência, formando sua teoria em função do ponto de vista escolhido. As teorias ordenavam e compunham as ideias desta localidade. Este ver concentrado e repetido ganhava pluralidade e suavidade ao reconhecer que havia possibilidade de se viVER sob diferentes óticas.

Apresento-me neste projeto/pesquisa como tal personagem – *theoro*. Devidamente equipada com uma câmera fotográfica, proponho narrar histórias, produzir imagens para as experiências vividas com o fotografar no interior de um local especial, distante da Grécia, localizado em um endereço denominado escola, uma escola de educação especial onde poucos são chamados a entrar.

Confesso que estou apaixonada, que tenho o fotografar como amante. Ele se apoderou da minha fala, da minha forma de olhar. Como fotógrafa amadora, descompromissada, toco com o olhar. Meu lado *voyeur* intensificou-se, observo e registro o teu/o meu desejo. Vejo com gosto, cheiro, forma. Sinto e me deleito na poesia de compor cenas.

A princípio a câmera passeava pela escola no horário do intervalo, desvinculada do peso do trabalho. Captava por querer, ao acaso do encontro: um rosto desatento, uma cena inusitada, texturas do pátio... Aproximava-se da sala de aula. O prazer de fazer imagens delineava-se na forma de “ser fotógrafa”, de me relacionar. Identificava-me como a “pessoa com câmera fotográfica”, que podia assim registrar.

Imagens eram realizadas, vistas, consumidas. Compunham-se em relicários – objetos preciosos, memórias, afetos.

Com o tempo, o fotografar se atreveu a interferir no meu trabalho. Insistiu e acabou sendo meu parceiro de sala de aula. Ser amadora virou profissão e estudo. O fotografar passou a ser objeto e instrumento de pesquisa – constituiu-se em trabalho pedagógico como uma Oficina de Fotografia. Seduziu os meus alunos que também passaram a fazer, criar imagens e se encontravam em uma nova linguagem que lhes conferia autoria e permitia que eles inscrevessem a sua história.

As fotos solicitavam o lugar das palavras. Elas compartilhavam com os gestos e sons pouco compreensíveis que anteriormente eram sua única forma de dizer. Um retrato declarava outro amor, gerava cumplicidade, encantava pelo olhar. Suas mochilas carregavam fotografias “roubadas” de casa como recurso para mostrar, partilhar suas vidas. Incitavam conversas - quem não podia falar com palavras mostrava cenas da sua casa, da sua família, da Kombi do pai, do cachorro. Enfim, se expressavam pelas fotografias, convidando os colegas a dele falar. O olhar pelas imagens estabelecia as narrativas.

Os alunos apoderaram-se da minha câmera e simplesmente fotografavam. Sentiram-se convidados a deixar seu lugar de objeto/foco do olhar do outro e registrar suas próprias imagens. Participavam de um ambiente artesanal, colocavam literalmente suas mãos à obra na oficina sob minha coordenação. Não tinha mais jeito, eles se espalhavam, deleitavam-se, transformavam-se em fotógrafos - também amadores (que amam). O fotografar passou a ter tempo e espaço próprio no fazer da Escola.

A paixão foi intensificada neste novo relacionamento. Invadiu os espaços e os modificou: o banheiro (tradicionalmente) foi transformado em laboratório. Provocou “uma química”. Um canto escuro, com luz vermelha, suscitou a concepção de variadas imagens que ocupavam o lugar do silêncio das palavras. A câmera digital participou desta relação. Assumimos o compromisso de tentar experimentar outros jeitos de ser escola, envolvidos (impulsionados) por esta linguagem que flerta intensamente com a arte e a educação.

Convido-os, então, a fotografar.

1 APRESENTAÇÃO

Júlia permanecia a minha volta e eu estava preocupada, pois ela podia bater no tripé e derrubar a câmera ou tirá-la do lugar já determinado para registrar um evento da Escola. Ela insistia, não olhava nos meus olhos, nada falava, mas se fazia presente. Júlia me fez deixar de lado o enquadramento, o suposto risco de danificar o equipamento e colocar a câmera em suas mãos. O seu encantamento era emocionante. Seu olhar tocou o meu, e atrevo-me a dizer que ela me viu sim, saindo do seu mundo quase sempre reservado. Olhava fascinada pela câmera, virando-a para um lado, para outro, para cima, vendo pela tela. Mostrei como apertar o disparador, ela deixou que eu a ensinasse. Dentre as inúmeras possibilidades, Júlia fotografou a sua professora com um bicho de pelúcia. Escolheu fotografá-los. Inscreveu em imagem uma demonstração de afeto, que seus gestos, traços e voz não diziam.

Esta cena poderia acontecer com qualquer menina da sua idade, sete anos, mas tornou-se diferenciada e ganhou importância por Júlia ter o diagnóstico de autismo, por aparentemente preferir não entrar em contato com as pessoas. Era difícil saber o que ela queria, o que gostava e o que pensava. Ao fotografar, ela conseguiu uma forma de mostrar que ela tem algo a nos dizer. O seu corpo, que rejeitava aproximações, procurou o meu. O seu olhar, que sempre fugia, encontrou a sua professora pela câmera.

Júlia validou o meu empenho de estudo e inclusão do fotografar como mais uma forma de expressão a fazer parte do currículo escolar: mostrou/falou pela sua imagem, se relacionou comigo sem nada falar.

Ela é uma menina entre tantos dos alunos que pediam para pegar a câmera e recebiam como resposta: “Somente fotografa quem estuda comigo na Oficina de Fotografia” [Júlia me fez quebrar mais esta regra].

A minha prática pedagógica nesta Oficina de Fotografia¹ é a experiência a partir da qual desenvolvi a atual pesquisa ao mapear e refletir sobre as relações/criações/afetos que os alunos estabeleciam com o fotografar, ao investigar as suas possibilidades de autoria e de expressão pelo fotografar.

¹Neste estudo quando estiver me referindo a “Oficina de Fotografia” usarei também a palavra Oficina com letra maiúscula inicial.

A questão que tenho como título desta tese se apresenta: Aluno faz Foto?² Complemento: alunos que estudam em uma escola especial fazem foto? Fotografar na escola, o que de especial pode ter? Parece-me que alguns momentos com Júlia já responderiam a esta pergunta - é uma reflexão necessária.

Tenho outros parceiros neste estudo: Um grupo de alunos, formado pelas turmas de 2009 e 2010 da Oficina de Fotografia, encontrou-se sistematicamente nas tardes de quarta-feira para viver, “falar” e fazer fotografia, sob a minha coordenação, uma professora que assumiu e assume o compromisso de ser pesquisadora da sua própria prática.

Esta Oficina de Fotografia estava situada na Escola Municipal Especial de Ensino Fundamental Prof. Elyseu Paglioli, sobre qual destaco sua história de 23 anos no ensino de pessoas com “deficiência intelectual”³, afirmando que cada aluno tem um nome e uma vida particular para além da marca da “não eficiência”. Escola que gerou inquietações e questionamentos pela sua constituição distanciada do entendimento tradicional centrado no atendimento clínico, na doença e na dificuldade de aprendizagem.

Por este seu fazer inovador, que propõe variadas formas de estabelecer relações de aprendizagem com seus alunos, a eu acconsidero uma escola com “jeito de artista”. Nela os professores compartilham suas “paixões pessoais”⁴, ao criar projetos diferenciados de trabalho nos Complementos Curriculares com os campos de expressão da literatura, do teatro, da dança, da música e das artes visuais (FERREIRA, 2000). Esta particularidade incentivou-me a criar o “Laboratório de Fotografia”⁵, no ano de 1999, unindo meus conhecimentos de fotógrafa amadora com a vontade dos alunos de aprender a fotografar, oficializando o estudo e o trabalho com a fotografia como parte do currículo escolar, proposta esta que originou a atual pesquisa.

² O “Aluno faz foto” foi o nome cunhado para designar os projetos e estudos com o fotografar realizados por escolas que propõe a produção de imagens fotográficas envolvendo os variados processos e técnicas como parte da sua prática pedagógica, projeto por mim criado e coordenado. Foi inaugurado em uma exposição fotográfica de imagens feitas por alunos de quatorze escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre no Memorial do Rio Grande do Sul, em abril de 2011, tendo como padrinho o Festival de Fotografia de Porto Alegre – FestFotoPoA, representado pelo fotógrafo Miguel Chikaoka, o qual dedica-se ao estudo do ensino do fotografar. Este foi o resultado de um sonho incentivado por esta pesquisa que ainda tem muitas histórias para escrever. Acesse o blog para maiores informações: www.alunofazfoto.blogspot.com.

³ O termo deficiência intelectual é utilizado desde o ano de 2004 por recomendação da Organização das Nações Unidas (ONU) para diferenciar do entendimento de pessoas com “doença mental” (estado patológico de pessoas que tem o intelecto igual ao da média, que podem por períodos não dispor de sua capacidade plena). A Organização Mundial de Saúde (OMS) indica que cerca de 5% da população mundial tem alguma deficiência intelectual. Utilizarei esta forma de referência, não por a qualificá-la como a melhor forma, sim como a maneira atualmente utilizada, frente à necessidade de situar de quem eu falo. Preferiria chamar as pessoas pelos seus nomes.

⁴ Vários professores têm outras formações e campos de interesse diferenciados da formação em educação especial que os habilita a dar aula, atividades que exercem nos seus horários de lazer, como participar de um grupo de teatro, aulas de canto, formação em ballet clássico, em fotografia.

⁵ A nomenclatura “Laboratório de fotografia” foi a primeira a ser utilizada para designar o trabalho desenvolvido. Atualmente “Oficina de fotografia”.

A origem da Oficina de Fotografia na Escola Elyseu Paglioli⁶ assemelha-se a minha relação como pesquisadora da Faculdade de Educação da UFRGS. Inicialmente, pensei em desenvolver no doutorado um projeto relacionado à minha pesquisa do Mestrado, que me qualificou a passagem direta, tendo como foco o processo de aprendizagem da leitura e escrita. Este foco estava legitimado pela minha prática de alfabetizadora, pelo concurso que prestei no Município de Porto Alegre, pela formação na graduação e pós-graduação – ensino formal. O fotografar participa de minha vida por outra via, como uma formação complementar, uma atividade de lazer que se tornou uma proposta de trabalho e estudo. No segundo ano do doutorado, ousei trocar o meu plano de estudo para um novo campo teórico. A participação em uma das disciplinas oferecidas pela minha atual orientadora Prof. Dra. Susana Rangel Vieira da Cunha foi decisiva. Fui generosamente encantada e adotada por ela e seus referenciais teóricos e me afastei do meu orientador Prof. Dr. Sérgio Kieling Franco para assumir este projeto.

Esta pesquisa continua a ter por base a minha preocupação pelo reconhecimento das possibilidades de aprendizagem dos alunos com “deficiência intelectual”, pela visibilidade das suas escolhas, inscritas pelo seu olhar, pelo seu corpo, que tomou forma nas imagens e nas relações que o fotografar propiciou, o que tem estreita relação com a forma de ensinar, portanto com as minhas intervenções que constituíam a pedagogia do fotografar com os alunos.

As fotos feitas na Oficina “tinham vida”, faziam parte de determinado tempo e local onde fomos (alunos e professora/pesquisadora) cúmplices e participantes ativos. Envolveu o vínculo afetivo com os acontecimentos, com as pessoas e com os objetos fotografados. Estas relações e imagens realizadas nos dois anos de pesquisa poderiam estar cuidadosamente guardadas em álbuns por fazerem parte da história de cada um que participou da Oficina de Fotografia da Escola Elyseu Paglioli. Diferia do estudo das imagens da mídia, da análise de fotógrafos renomados; foram feitas por alunos que estudavam na escola especial, pelos gestos e olhares de “pessoas comuns”. Minhas intervenções na coordenação das aulas compunham as suas (nossas) histórias. Abordo este grupo privado que compartilhava suas imagens.

⁶ Designarei neste relatório a Escola Municipal Especial Ensino Fundamental Prof. Elyseu Paglioli pela forma que é comumente referida “Escola Elyseu Paglioli”.

O fotografar como a “ação de fazer fotos” pelos alunos é o foco desta pesquisa portanto na prática pedagógica escolar. Questiono se o “aluno faz foto” investigando como a pedagogia do fotografar pode potencializar experiências de expressão e de autoria e como os alunos que estudam na escola especial estabelecem relações com a fotografia e com o processo de fotografar.

Para as análises foram utilizadas contribuições dos Estudos Culturais (CORSINI, GIROUX, SILVA), dos Estudos da Cultura Visual. (CUNHA, HERNÁNDEZ, MARTINS, TOURINHO). Diferentes campos do conhecimento relativos ao fotografar foram leituras que produziram efeito nesta pesquisa, destaco as produções/pesquisas realizadas por Roland Barthes, André Rouillé, Luiz Eduardo Achutti, Vanessa Maurente e Arlindo Machado. Estudos que deram contorno à reflexão teórica que se configurou nesta pesquisa e influenciaram na minha prática como professora e pesquisadora. Saliento que somente encontrei a pesquisa de Lineu Kohatsu sobre o ensino do fotografar com pessoas com deficiência intelectual.

As imagens que compõem esta escrita não são ilustração, têm algo a dizer, fazem parte da história deste pesquisar: a capa da tese foi escolhida por ser o símbolo do “Projeto Aluno Faz Foto”. A espiral da dedicatória refere-se ao meu modo de escrever/pensar que produziu esta “rede pesquisa” com fios em caracóis quando esperaríamos linhas retas e direcionadas a serem seguidas. O conjunto de fotos, após, faz parte da minha biografia visual, fragmentos da reflexão proposta pela minha orientadora sobre imagens que compõe a nossa vida [são sentimentos em forma de imagem]. Os textos visuais e escritos desenvolvem/registram este estudo, compõem a sua história. As fotos em preto e branco sinalizam que foram realizadas por mim, portanto não serão legendadas. As fotos dos alunos estarão devidamente sinalizadas demarcando a autoria.

Após esta apresentação, no segundo capítulo, “O lápis escreve fotografia no caderno”, questiono e justifico o reconhecimento da fotografia para além do registro dos eventos na escola. Reconheço o potencial das imagens na produção de conhecimento e os efeitos que geram no nosso cotidiano. Solicito à escola apropriar-se deste campo de conhecimento ao propiciar para os seus alunos o ensino do fotografar - proponho que os alunos façam suas fotos como uma prática transdisciplinar, assim como a escrita e a leitura. Apresento os alunos e suas relações com a fotografia – afirmo o potencial narrativo das imagens e a sua possibilidade de expressão para os alunos.

O terceiro capítulo, “Processo do pesquisar: transformar experiência em conhecimento” aborda o percurso investigativo, o que está diretamente ligado à construção do meu fazer/ser/sentir/viver como pesquisadora/professora. Isso envolve o local onde foi realizada

a pesquisa, o grupo de alunos participantes, as questões que a nortearam, a produção/análise dos dados registrados por imagens fotográficas e pela escrita (pela minha experiência), estudos referenciais que configuraram uma rede de reflexão construída por esta pesquisa.

O quarto capítulo, “Outras histórias”, refere-se ao ensino na escola especial, ao seu currículo, apresenta-o como uma história que reconhece os professores como narradores principais, ao desvincular esta instituição do histórico que a liga à doença. Demarco a importância das narrativas predominantes quanto a orientarem o ensino e classificarem pessoas que aprendem e não aprendem.

O quinto capítulo, “Rede de relações de ensino e de aprendizagem”, reflete sobre a pedagogia do fotografar que se configura neste estudo, considera as relações que envolvem o ensino e a importância da orientação do professor neste processo. Proponho o acaso, a flexibilidade e a experimentação como componentes do planejamento do professor e questiono o entendimento clássico sobre o fotografar como técnica.

No sexto capítulo, “Fotografar: o fotógrafo deixa a foto entrar”, abordo as relações que os alunos estabelecem com as câmeras fotográficas. Considero a construção do “olhar de fotógrafo” - uma forma de “olhar pensando” pelos equipamentos, pelo campo de conhecimento do fotografar. Saliento a participação dos alunos como produtores de imagens fotográficas – fotógrafos – pessoas que determinam pelas suas escolhas o quê fotografar – quem faz a foto.

O sétimo capítulo, apresenta o que por esta pesquisa passei a entender como “experiência de autoria”. Assim como destaco o estudo sobre as relações e criações que os alunos estabelecem ao fotografar.

No oitavo capítulo, “O fotografar em processo”, considero que o fotografar desenvolve-se para além da produção da fotografia originária, realizada com a câmera, na edição, intervenção, composição de fotonarrativas e na exposição das imagens.

Finalmente, conto a “Última história”. Surpreende-me, ao fim desta pesquisa a organização do texto que tomou uma linearidade não vivida durante este estudo e prática; retomo a imagem da espiral que, ao enredar-se, formou esta escrita - uma forma de olhar para o fotografar na escola mais complexo do que anteriormente concebia.



Disponibilizo este estudo ao olhar do leitor, espero inquietá-los e contar com parceiros para a produção de conhecimento e a ampliação de discussões sobre a pedagogia do fotografar.

2 O LÁPIS ESCREVE FOTOGRAFIA NO CADERNO: A FOTOGRAFIA ESTÁ NA ESCOLA

A “mão” adapta-se ao lápis. Ela o acolhe para poder fazê-lo executar a sua função primeira que é traçar. Como o pegamos, por onde ele escreve, são informações que aprendemos. A criança ao brincar com o lápis, inicialmente desconhece para que ele serve, coloca-o na boca, envolve-o com força com toda a sua mão, experimenta-o de várias formas sob diferentes superfícies. Está explorando o seu uso, aprendendo a sua técnica, divertindo-se.

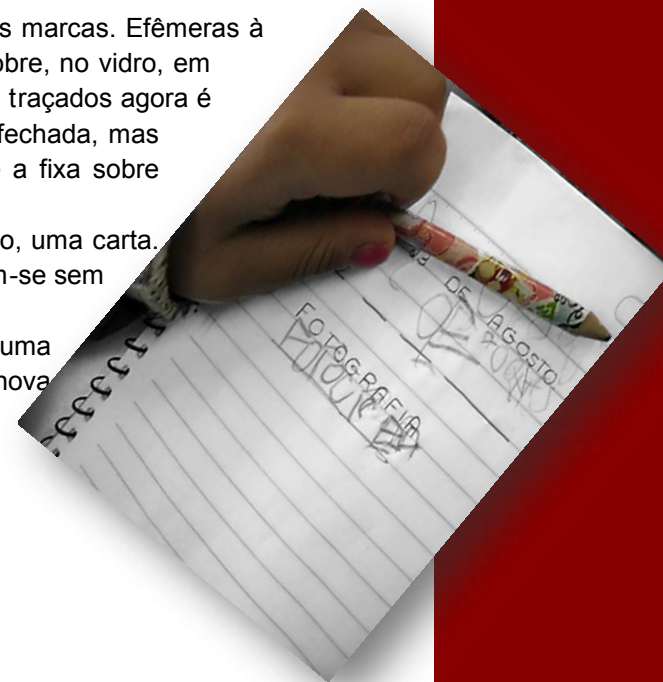
Mais tarde, esta mesma criança vai para a escola para aprimorar o seu uso, a ferramenta requer ser sensibilizada, utilizada. Os desenhos passam a ter contornos definidos, exercitá-los é preciso. Um círculo é, então, denominado como letra, letra “o”. Formas variadas têm significados diferenciados. Estes traços unidos formam palavras, constroem sentidos, colocam em contato com o mundo urbano escrito, permitem estabelecer relações, intervir, viver. Participam de um sistema que envolve a construção e apropriação de determinados significados, constituindo e sendo constituídos pela cultura escrita.

Não somente o lápis desenha. Sutilmente jogos de luz e sombra deixam suas marcas. Efêmeras à princípio, existem como formas móveis que passam a ser impressas em folhas de cobre, no vidro, em filmes e sensores. O material para a escrita da luz, ou melhor, para a inscrição destes traçados agora é uma caixa (como a caixa de brinquedos de Rubem Alves). Esta caixa precisa estar fechada, mas tem um pequeno orifício que, ao comando de quem a possui, deixa a luz entrar e a fixa sobre superfícies sensíveis. Esta inscrição foto-grafa.

Outras imagens ganham forma: uma casa, uma pessoa, uma árvore, um texto, uma carta. Cenas com significados variados são esboçadas. Criam. Linhas são borradas, repetem-se sem sentido aparente, abstraem-se de representar uma forma conhecida.

O lápis aprende um novo traçado e o escreve no caderno pelas mãos de uma menina que estuda na escola especial. A técnica primeira da escola registra uma nova matéria que faz parte do seu currículo. A mão da aluna que dificilmente consegue copiar as letras escreve a palavra “Fotografia”.

A questão está lançada: E se a câmera dividisse espaço com o lápis?



A construção do sistema de escrita pelos alunos foi meu tema de estudo no curso de mestrado, onde defendi a importância do ensino da cultura escrita na escola especial (FERREIRA, 2004). Propus outras formas de compreensão sobre a alfabetização, abrangendo os usos sociais dos diferentes suportes, sinais, símbolos, registros gráficos significativos à nossa cultura. Folhear um livro, compreender seu valor simbólico, reconhecer o caderno como um diário de vida/aprendizagem foi objeto de estudo. A figura do fotógrafo me acompanha desde o início desta pesquisa. Ele foi um personagem que explicava como os modos de olhar afetam nossas crenças, teorias e orientam que algo seja de uma maneira e não de outra. Estudo este que foi fundamental por me mostrar, que embora alguns alunos não escrevessem, eles poderiam identificar a parada do seu ônibus pelo desenho da placa ou o seu time de futebol nas fotos do jornal – a imagem apresentava-se como uma forma de expressão. O “fotógrafo” me perseguiu no doutorado, vindo o “fotografar” a ser o tema central desta pesquisa, contando agora, com a escrita como “personagem” para refletir sobre as possibilidades de aprendizagem dos alunos e a prática pedagógica da Oficina de Fotografia na educação especial.

Começamos a pensar sobre a fotografia no meio acadêmico. Neste ela é normalmente explorada como linguagem secundária, complementar e ilustrativa. Opõe-se à significação da linguagem fotográfica em relação à escrita, ao privilegiar-se o texto escrito como elemento central da formação do conhecimento e da informação. Nos relatórios de pesquisa, como neste estudo, as imagens precisam ser acompanhadas de legendas que as traduzam para a escrita, as colocamos nas listas de ilustrações. As imagens não tem liberdade para participarem do texto e fluir como as palavras

Pesquisas de diferentes campos têm se dedicado ao estudo da fotografia (ALVES, BARROS, BRANDIMILER, DANTAS), mas poucos estudos são realizados especificamente quanto ao ensino do fotografar na escola especial (LOPES, NOLASKO). A antropologia (ACHUTTI, SAMMAIN), a psicologia social (DIEHL, MARASCHIN, MAURENTE, MEIRA, TITTONI, THOYA), as artes visuais (FABRIS, LOPES, ROUILLÉ, SOUZA, WUNDER), a sociologia (MARTINS), historiadores (KOSSOY) desenvolvem pesquisas qualificadas sobre a fotografia como intervenção, metodologia de pesquisa e criação. A lista de referência é vasta. Os professores têm tido “tempo/oportunidade” para pensar sobre o que fazem nas suas salas de aula? Questiono como as fotografias e o ato de fazê-las participam da nossa prática.

As fotos entram nas salas de aula, mas não são “coladas no caderno” como matéria de estudo, de criação. Elas registram eventos. Nos antigos álbuns da escola onde esta pesquisa foi realizada, localizei cenas fotografadas da sua inauguração, das datas festivas do calendário, das turmas posando para a “foto do ano”. Mostram uma coleção de cenas semelhantes repetidas de 1988 a 1999. São imagens feitas com câmera analógica. Deparei-me com variadas fotos do aniversário da Escola, mas não encontrei fotos das reuniões dos professores, do trabalho feito com os alunos ou do processo de ensino da escrita. O que isto nos diz? Nos computadores da escola encontrei muitas fotos. A popularização do fotografar e a ampliação do uso de imagens no cotidiano aumentaram a sua produção na escola, mas as cenas fotografadas centram-se no mesmo tema dos “álbuns familiares”. As fotos de algumas festas foram editadas em narrativas visuais, apresentadas em blogs e movimentos isolados de alguns professores mostram cenas da sua sala de aula como documentação do seu fazer e da aprendizagem dos seus alunos – uma história diferente timidamente começa a ser escrita.

As fotografias participam do currículo informalmente, mas não ocupam o mesmo lugar de saber que o texto no planejamento pedagógico. Difere da cultura escrita que é amplamente reconhecida como objeto da escola. A fotografia está na escola, mas não no processo pedagógico. Como se faz para que a câmera passe a ter o mesmo peso que o lápis para alguns alunos? Eles dizem querer aprender a ler e escrever como sinônimo de estar na escola, poucos se referem a outras aprendizagens que lhes são possíveis. Os alunos comentam sobre a vontade de jogar futebol, de participar das aulas de dança, querem fotografar, mas são aprendizagens não descritas como fundamentais. O que a escola oferece para quem não aprende a ler e escrever, independente dos investimentos pedagógicos?

Pedi para um aluno ler um livro de histórias. Este livro tinha pouco texto e uma ilustração elaborada. Ele disse que não sabia ler. Mas, insisti e disse que ele poderia ler nas figuras. Ele olhou para mim e sem vacilar, disse: “*Não dá prá ler desenho, desenho a gente vê*”.⁷

⁷ As falas dos alunos serão identificadas entre aspas, transcritas em itálico.

Não há dúvida de que a alfabetização é fundamental, é um campo de produção e acesso aos mais variados conhecimentos. A sua importância é indiscutível, mas a escrita não abrange tudo, nem a todos. Existem outras formas de conhecer e produzir conhecimento, “[...] vivemos e trabalhamos em um mundo visualmente complexo, portanto, devemos ser complexos na hora de utilizar todas as formas de comunicação, não apenas a palavra escrita” (HERNÁNDEZ, 2007, p. 24). Complexo também, quanto às formas de interação das pessoas com este mundo.

Mas se a produção do conhecimento hoje não dispensa a nossa capacidade de dialogar com os aparatos tecnológicos, cabe tanto ao educador quanto aos jovens aprendizes construir, com esses aparatos tecnológicos, novas possibilidades de usos, submetendo as máquinas ao nosso poder e desejo de inventar outros jogos ainda não revelados na prática. Trata-se, portanto, de criarmos, por meio da educação, modos de confronto com a experiência tecnológica, colocando tanto educadores como educandos na posição de se sentirem responsáveis por inventar outras estratégias de interação na produção de conhecimento (SOUZA; LOPES, 2009).

As imagens, dentre elas a fotografia, cada vez mais fazem parte do nosso cotidiano e o invadem. Não é possível assistirmos a um show sem que alguém com a luz da tela da sua câmera se faça presente. A fotografia é o provedor de imagens da nossa sociedade, como nunca antes nos tornamos testemunhas em alguns momentos do que aconteceu (MANGUEL, 2006, p. 92). Sabemos da viagem do nosso amigo, instantes após ele ter chegado, o celular envia fotos, elas nos mostram a praia. Os pais fotografam seus filhos na escola. Realçamos a experiência e atestamos nossa existência por meio de fotografias (SONTAG, 2004, p. 34). Há uma exposição do privado, fazer fotografias enreda-se com o narcisismo contemporâneo (BERGER, 2001, p. 59) Cada vez mais pessoas têm acesso às câmeras e exercem “poder” de se fazer presente pelas imagens, de comunicar, ensinar, informar.

As imagens ganham sentido a cada contexto, são práticas subjetivas e culturais que afetam relações, acionam referências e criam conexões (MARTINS, 2009, p. 35). Apresentam-se como entretenimento, lazer, produção e circulação de informação e produção de conhecimento. A fotografia passa a ter importância para o trabalho do professor ao participar de parte significativa da nossa experiência cotidiana, por fazer parte da vida dos alunos e por eles quererem ter acesso ao fotografar.

A mais tradicional imagem das quais fizemos parte ao sermos retratados refere-se ao que somos e ao nosso tempo de vida. Lembro-me das fotos de escola feitas por fotógrafos profissionais, estes nos colocavam na frente de uma mesa, sentados ao lado da

Bandeira do Brasil e de uma pilha de livros (hoje fazem books fotográficos). Ao longo de sua história cada imagem oscila de significado conforme o contexto que a aprecia, a forma de enquadramento, pelos recortes que fazem ou pelas cenas individuais e coletivas que povoam nosso imaginário, orientando diferentes olhares, formas de dizer, de ser disponibilizadas ao olhar do outro. Participamos deste universo visual. Traços da cultura e da história são o que vivemos, como a escrita da data no caderno de uma classe de alfabetização, que indica que o dia na escola começa.

As representações visuais contribuem para dar sentido em constante interação conosco. As imagens interpretam e produzem o mundo em termos visuais ao exibirem modos particulares de vermos - “nunca são janelas transparentes do mundo” (ROSE, 2001, p. 75-76). Observem as cores e os estilos de roupa que usamos, entrem em uma loja do centro comercial, e vejam o que nos oferecem nesta estação. O que as revistas veiculam sobre o “bem” vestir, o “bem” pentear? Não são ofertas deterministas, mas nos afetam. A televisão que está presente na nossa casa, o que nos mostra? E a escola, com as paredes de tijolos, os muros, as classes de frente para o quadro, também dizem algo sobre o que nela acontece. Constituem-se marcadores via os artefatos culturais⁸, que elaboram campos de significações, classificando nossas condutas e comportamentos.

As imagens produzem conhecimento e nos ensinam, constituem-se em “pedagogias visuais”⁹ compondo um currículo paralelo à escola, não explicitado nos planejamentos pedagógicos ou sequer reconhecido em sua dimensão educativa dentro destes (CUNHA, 2005, p. 210). Estas não são ensinadas explicitamente (não entram nas listagens do plano-político-pedagógico escolar).

Vemos as imagens, mas não os significados, valores, inclusões e exclusões, as relações de poder que direcionam que algo seja de uma forma e não de outra (CUNHA, 2005, p. 76). Como nos posicionamos?

Diversas instâncias concorrem com a escola, hoje, os publicitários, curadores de exposições, os editores de jornais, revistas; os produtores de programas de televisão, os diretores de cinema informam, interagem, ensinam pelas imagens (BARROS, 1998). Realizam

8 “Um artefato cultural, segundo Paul Du Gay (1997:5), é algo que possui um conjunto particular de significados e práticas culturais em torno dele. São conceitos construídos em torno de um objeto, de uma produção cinematográfica, de um tipo de sapato, de uma boneca, de um aparelho eletrônico ou em torno de campos conceituais mais amplos como infância, maternidade, educação. Segundo o autor: ‘Os artefatos culturais pertencem à nossa cultura porque construímos um pequeno mundo de significados e este associar o objeto aos significados é que faz dele um “artefato cultura”’ (CUNHA, 2005, p. 25).

9 Pedagogias visuais é a denominação atribuída por Cunha aos “[...] processos educativos efetuados pelas imagens e que passam a compor um currículo paralelo, dentro e fora das escolas, funcionando como uma espécie de currículo visual. As pedagogias visuais instituem experiências visuais, modelam a percepção e a apreciação sobre o mundo’ (2009, p. 28).

pesquisas sobre seu público para melhor atingi-lo e captá-lo. Estudam como nos encantar e atrair nossos desejos. Dispõem de mais recursos do que tenho como professora de escola pública.

A escola e a família partilham a responsabilidade de preparar o jovem para viver em um mundo de poderosas imagens, palavras e sons. Crianças e adultos precisam ser alfabetizados em todos os três destes símbolos sistemas, e isso irá exigir uma certa reavaliação das prioridades educacionais. Essa reavaliação pode muito bem resultar em uma abordagem integrada para o ensino da linguagem e da comunicação¹⁰ (UNESCO, 1982).

As escolas onde convivo têm pouco acesso a imagens qualificadas, ampliações, impressões, formas de apresentação. Isto envolve custos e estes não são investimentos prioritários. A escola onde se desenvolveu esta pesquisa tem uma câmera digital antiga para uso dos adultos. Recentemente (2009) foram adquiridos projetores e computadores mais rápidos que permitem ver e editar imagens com maior facilidade. Os professores (alguns) levavam os seus equipamentos para a escola. Raros alunos dispunham de celulares que fotografam.

É crescente o interesse das crianças e dos jovens com a produção de fotografias, facilitada pelo acesso aos equipamentos, às formas de visualização e divulgação (internet, blogs, sites de relacionamento). Os alunos convivem em um ambiente no qual fotografar é/está cada vez mais comum. A fotografia continua a cumprir a função de registro de “momentos importantes” (festivos), como entretenimento para os alunos, algo para preencher o tempo ou como um recurso técnico auxiliar (BARROS, 1998). Desvalorizamos o potencial das imagens fotográficas, ao desconhecer que estas têm o seu próprio saber e suas pedagogias. Vale salientar que a forma de expressão que usamos confere significado, dá sentido ao que vivemos.

¹⁰ O setor de Comunicação e Informação (CI) da UNESCO foi fundado com a configuração atual em 1990, objetivando promover a “livre circulação de ideias, através da palavra e da imagem”, tendo como planejamento (2008-2013): “Construir sociedades inclusivas através da informação e da comunicação”. Em conjunto com a Organização Cultural e Científica firma às autoridades competentes a necessidade de formação em mídia impressa e eletrônica, incluindo a análise de produtos midiáticos e a “utilização dos meios de comunicação como meio de expressão criativa” desde a educação infantil aos professores. “Estimular atividades de investigação e desenvolvimento para o benefício dos meios de comunicação social da educação, a partir desses domínios, tal como psicologia, sociologia, comunicação e ciência”. Promover a cooperação internacional em mídia educação. UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação) - *Grunwald Declaration On Media Education*, 1982.

A escola faz fotografias de si, dos que nela se encontram e como se encontram, mas as imagens que os alunos têm acesso não são por eles produzidas. Estas são apresentadas para eles como os textos colocados no quadro a serem copiados, eles as observam, mas não se divertem, envolvem, encantam. Compete-nos refletir sobre a pluralidade de usos da fotografia, quanto ao seu reconhecimento como uma linguagem expressiva para os alunos.

Os limites do nosso conhecimento não são definidos pelos limites da nossa linguagem. No ocidente temos uma longa tradição filosófica que promove a visão de que saber algo requer uma formulação daquilo que sabemos em palavras; precisamos ter garantias para as nossas afirmações. Dewey diz-nos que enquanto a ciência declara significado, as artes expressam significado. o estético não pode ser separado do intelectual Nós recorremos à poesia quando enterramos e quando casamos. Nós estabelecemos as nossas práticas religiosas mais profundas dentro de composições que nós coreografamos. Quanto mais sentirmos a pressão para padronizar, mais necessidade temos de nos lembrar daquilo que não devemos padronizar (EISNER, 2008).

As imagens chegam “prontas” à escola (embora disponíveis à interpretação). Questiono a participação dos alunos na sua produção: “Aluno Faz Foto?”. A câmera em vez de escorregar furtivamente para as suas mãos, poderia ser oferecida a eles como foco de estudo. Fotografar na escola? Assistimos vídeos, visualizamos slides, apreciamos fotos. Algumas poucas vezes as fazemos, ou melhor, para registrar os eventos, elas são imprescindíveis. Mas, e os alunos, como participam do seu processo de composição, eles compartilham o seu olhar?

As imagens contam de nós, dos outros, para nós, para outros. A natureza dinâmica das práticas do ver, na atualidade, cria novas responsabilidades para a escola. De fundamental importância para a educação da cultura visual é o papel da escola no empoderamento de professores e alunos para agenciar diferentes percursos de produção e significação sob perspectivas inclusivas que dilatem o olhar pedagógico (TOURINHO, 2011, p. 4).

A produção de imagens fotográficas e o estudo deste campo de conhecimento estão sob a responsabilidade dos professores especializados em artes visuais¹¹. As imagens, como os textos, participam dos mais variados espaços da nossa vida, mas na escola as

¹¹ A fotografia conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) do Ensino Fundamental e Médio faz parte da área de artes, como uma das modalidades da linguagem das artes visuais resultantes dos “avanços tecnológicos e transformações estéticas a partir da modernidade” (PCN, 1997, p. 45). Quanto ao PCN do Ensino Médio a fotografia, e as artes compõe a

imagens estão “restritas”. Passo a defender aqui que, na escola, e principalmente na escola especial, o fotografar tenha existência como uma forma de expressão possível aos alunos.

Questiono a instituição escola quanto à necessidade de reconhecer as linguagens não verbais como parceiras da escrita e da oralidade, como outro campo de conhecimento a ser por ela desenvolvido, compondo-o como um conhecimento que perpassa as disciplinas. Na escola, a fotografia pode aliar-se a arte da escrita, da *performance*, da música, da oratória e possibilitar que seus alunos se expressem pela imagem como um campo transdisciplinar.

O caderno tem a sua página virada, nova data, o tema continua: pesquisar o fotografar na escola.

“Área de conhecimento: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias”, a qual é formada, também, pelas disciplinas de: Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Educação Física e Informática. “A concepção da área resulta de um arranjo estrutural que respeita a diversidade de cada disciplina, mas trata a aprendizagem dos conceitos de cada uma de forma convergente e passível de ser conduzida integralmente” (PCNEM, p. 26). Refere-se ao eixo da “Representação e Comunicação” que consiste em “manejar sistemas simbólicos e decodificá-los” (PCNEM, p. 24). Constitui em “saber usar as linguagens em diferentes situações ou contextos, considerando inclusive os interlocutores ou públicos” (PCNEM, p. 105).

3 PROCESSO DO PESQUISAR: TRANSFORMAR EXPERIÊNCIA EM CONHECIMENTO

Vejo as fotos dos meus alunos e as minhas como uma história, um diário que desenhou contornos marcando lugares e tempos. Traçados pedem passagem para comporem-se em letras, palavras que exigem a leveza de novas formas de relação. Pedem (peço) que falem do que eu sinto no encontro com o outro, que eu me fotografe na frente do espelho e nele veja o que está a minha volta em novo tempo e lugar. A experiência, então, passa a ser denominada de conhecimento, uma história agora compartilhada com o nome de pesquisa.

Em sala de aula,

A relação que os alunos estabeleciam com o fotografar era “íntima”. O registro do seu retrato e dos colegas era recorrente, assim como do que gostavam e faziam. Frente a isto solicitei que levassem para a aula “coisas que gostassem” para serem fotografadas. O tema os interessou e na aula seguinte todos trouxeram seus objetos. Estes foram colocados sobre uma grande mesa e depois apresentados para o grupo. Propus que escolhessem um lugar onde fotografar, acharam melhor o pátio, pois havia mais luz e ambientes diferentes. Os alunos espalharam-se e fotografaram - somente os observei. Estavam organizados por grupos para usar as três câmeras da Oficina. Algumas montagens geraram discussões sobre o lugar mais adequado para colocar os objetos, sobre quem “pegaria” a câmera primeiro, enquanto outras foram tranquilamente realizadas.

A ideia inicial era mostrar estas fotos para pensarmos na sua análise, mas considerei mais importante neste momento apresentar as relações que estabeleci ao pensar em como fazê-lo. Iniciei colocando as imagens nesta folha, escolhi onze. Uma foto de cada aluno. Tentei organizá-las, fazendo uma composição com tamanhos e posições diferenciadas. Buscava certo distanciamento e isenção da minha opinião. Ficou confuso, as reorganizei uma ao lado da outra. Classifiquei os objetos por campos de interesse: brinquedos, pertences pessoais, objetos referentes ao time de futebol, bonecas. Eram dados consideráveis, mas não estava satisfeita.

FO
TO
GRA
FI
A
S
...

Outra classificação possível surgiu: imagens feitas pelos alunos matriculados na escola especial e pelos alunos que estudam na escola comum. O que objetivava com isto? Eu as ordenei, então, pelo enquadramento: mais próximo ou distante, considerando as tonalidades contrastantes, como o amarelo do banco do IVO e o vermelho da revista de DIEGO; diferenciei os lugares onde foram realizadas, me ative à descrição como uma forma de organização.

Ainda observando o conjunto de imagens notei que os meninos trouxeram revistas de futebol, bola, toalha do seu time, fotografaram seus tênis, boné, luvas e carteira, material escolar (caderno e livro de história). Fotografaram também um porta-retratos com a foto da namorada e uma página de revista com moças. As meninas registraram as suas bonecas (três delas), um pato de borracha e um cd. Ative-me a refletir sobre esta divisão por gênero, visivelmente marcada como “coisas de menino e menina” ou melhor “de homem e de mulher”. Referia-se a uma discussão corriqueira que ainda não me satisfazia, pois não me surpreendia. Minha interpretação resumia-se a “estereótipos” palavras repetidas, fora de qualquer encantamento ou magia (BARTHES, 1990).

Tentei descrever as fotos: a foto de KARLA foi realizada no corredor que leva ao pátio, feita no chão acinzentado de uma placa de cimento, colocou no canto esquerdo superior da foto um cd de música, este se destaca pela sua cor vermelha e letras brancas em relação à cor do piso. O cd está dentro de um estojo de plástico transparente comum, colocado desencontrado da moldura da foto. Diferencia-se das demais pela forma que ela enquadrrou, não centralizando o objeto. Posso continuar esta descrição, mas para quê? Posso melhor descrever (ou seria escrever) as imagens, “traduzindo-as” para outra linguagem, mas seria um esforço em vão - a imagem é “irredutível às interpretações ou às significações, pois elas são sempre inesgotáveis” (MARCELLO, 2008, p. 143). O que busco então?

Retomo o meu percurso classificatório após leitura de textos/livros de Roland Barthes (1990). Muitos estudos sobre fotos referem-se a este autor. Compreendo então, que existem três níveis de análise do sentido das imagens. Agora classifico a minha análise. Até este momento centrei-me no nível informativo, que apresenta os objetos, o cenário, o que estava registrado nas fotografias. Nova tentativa levou-me a aproximação com o nível simbólico, da significação, parece ser onde me encontro, no sentido óbvio que considera o gênero, resumindo-o a feminino e masculino. Mas as classificações não são o que espero.

Busco algo que me surpreenda, ou talvez fale do cotidiano, do meu fazer como professora que por ser próximo torna-se óbvio. O que busco parece não ter palavra, algo que se encontra obtuso “[...] que é ‘demais’, que se apresenta como um suplemento que minha

intelecção não consegue absorver bem [...]”. O sentido obtuso não está na língua, circula, passa, toca, mesmo em se tratando da língua dos símbolos, das imagens, das fotografias. Não o encontro nos objetos, está nas relações, nos afetos, nos olhares que produzem visibilidade às imagens (BARTHES, 1990, p. 51-54).

O motivo de ter escolhido estas imagens/cena de uma aula foi por elas me sensibilizarem, pela relação de afeto que os alunos tinham com cada objeto/relíquia que compartilharam conosco. Julgo que me tocaram por me fazerem pensar e mudar de opinião. O que quero das/nas imagens não é saber o que as fotos supostamente diziam sobre os alunos, mas sim, questiono a possibilidade deles “algo” mostrar-olhar-produzir pelo “ato de fazer fotos”. Destaco a ação que confere sentido as imagens. Pergunto-me como foi possível [é possível], via trabalho pedagógico, construir com os alunos modos de expressão-criação-relação pelo fotografar na escola. Não sei se tenho palavras para isto.

[...] podemos desejar o objeto, a paisagem, o corpo que ela representa; seja amar ou ter amado o ser que ela nos dá a reconhecer; seja espantarmo-nos com o que vemos; seja admirar ou discutir o desempenho do fotógrafo, etc.; mas esses interesses são frouxos, heterogêneos; tal foto pode satisfazer a um deles e me interessar pouco; gostaria de saber, o que nessa foto era aventura. Tal foto me advém tal outra não. O princípio da aventura permite-me fazer a fotografia existir (BARTHES, 1984, p. 35-36).

Destaco um conjunto de fotos feitas por Aline (sua aventura), ela fotografou suas bonecas Barbie em diferentes locais e composições fazendo um ensaio construído em três aulas. A cada encontro ela pedia a câmera e fotografava experimentando cenários e posições, estava absorta pela/na sua criação. Chamou suas fotos de Barblines – unindo seu nome com o das bonecas. Encantava-se pelo jogo do desenho das formas como se produzisse poesias visuais, com o sentido aberto do poetar-fotografar. Este envolvimento me tocou.



AUTORIA 1 ALINE

3.1 MEUS ALUNOS E A ESCOLA

A escrita de uma história pelo meu ponto de vista de pesquisadora pede passagem por este relatório da investigação. Iniciamos com o local onde esta foi desenvolvida: a “Oficina de Fotografia” da Escola Municipal Especial de Ensino Fundamental Professor Elyseu Paglioli¹², um dos seus Complementos Curriculares. Esta escola é uma das cinco “especiais” da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, sendo a primeira a ser inaugurada em 1988. O especial no seu nome refere-se a destinar-se ao ensino de pessoas “com deficiência intelectual”, oferecendo escolaridade a crianças e jovens na faixa etária de 6 à 21 anos, em três Ciclos de Formação, organizados por idade. Atende também bebês e crianças de 0 à 5 anos. Está localizada no bairro Cristal, portanto, recebe alunos residentes na zona sul da cidade. Participo da sua equipe de trabalho deste o ano de 1994.

Enfatizo que pela manhã sou a professora referência de uma das cinco turmas do III Ciclo de Formação, coordeno diariamente este trabalho, do qual o fotografar faz parte do planejamento pedagógico. Desde que iniciei a fotografar como uma atividade de lazer (anos 90) reconheço o potencial criativo e expressivo do fotografar e a singularidade da produção das imagens de cada fotógrafo. Estas questões dirigiram à criação da Oficina de Fotografia da Escola Elyseu Paglioli em 1999. A partir desta data, por mais sete anos a coordenei, após me afastei para realizar o curso de mestrado (2006), retornando em 2009 para desenvolver esta pesquisa. Então, nos anos de 2009 e 2010, duas turmas de alunos estudaram fotografia nas tardes de quarta-feira, no horário das 13h e 30min às 17h, sendo meus parceiros desta investigação.

Cabe ressaltar que os Complementos Curriculares¹³ caracterizam-se por ser oferecidos na modalidade de oficinas relacionadas a diferentes linguagens expressivas (artes visuais, jogos dramáticos, contação de histórias, dança, música, etc.)¹⁴. A formação

¹² Recomendo como leituras complementares para quem quiser conhecer mais sobre a “Escola Elyseu Paglioli” a minha dissertação de mestrado intitulada “Imagens para além do olhar: escritas possíveis na escola especial” (2004). Indico também a dissertação de Neusa Hickel, “Viragens da Diferença: escola especial e produção de verdade” (2001); a de Marco Ferraz “Rompendo Silêncios: Alunos com necessidades Educativas Especiais narram suas Histórias de Inclusão” (2008) e a tese de Ricardo Ceccim, “Políticas da inteligência: educação, tempo de aprender e dessegregação da deficiência mental” (1998) e os estudos de Aromilda Grassotti Peixoto.

¹³ Conforme o parecer do Conselho Municipal de Educação 005/96, o qual aprova o Documento Referência para a Escola Cidadã (1996) e as Bases Curriculares do I, II E III Ciclos, instituindo os fundamentos para os “Ciclos De Formação” na Rede Municipal de Ensino, no item 5.9. (Caderno 9, 1996, p. 71) Observa-se que “... os complementos curriculares serão de

“complementar” dos professores - seu campo de investimento pessoal orienta o conteúdo desenvolvido. São optativos para os alunos, corresponde ao seu segundo turno escolar. Têm a duração de um ano letivo e ocorrem uma ou duas vezes por semana. Destacam-se por além de atender os alunos matriculados na escola, destinar metade das suas vagas (10 a 14 alunos por turma no total) para alunos matriculados nas escolas regulares da comunidade, portanto pessoas que não tem o diagnóstico de “deficiência intelectual”.

As duas turmas foram formadas de acordo com o procedimento regular de indicação para os Complementos, objetivava acompanhar a dinâmica normal de ingresso nas oficinas. As inscrições foram realizadas considerando o interesse dos alunos, a faixa etária, o número de vagas oferecidas e o parecer da equipe de professores responsáveis pelas Oficinas e pelas turmas referência - turmas regulares correspondentes ao II Ciclo de Formação, 9 à 14 anos e ao III Ciclos de Formação, 15 à 21 anos. O gosto pelo fotografar e a disposição para estudar nos dois turnos consecutivos eram considerados. Os alunos vindos das escolas regulares da comunidade faziam sua inscrição em data determinada, na qual conversávamos sobre o seu interesse pelo assunto desenvolvido, apresentando a proposta inicial de estudo. Além do interesse pela fotografia, eram critérios para participar das vagas disponibilizadas, a faixa etária (oito à dez anos), a possibilidade de frequentar todo o ano letivo e a ordem de chegada para preencher o cadastro.

O grupo de pesquisa foi constituído por 17 alunos, entre os dois anos, conforme quadro a seguir. A faixa etária destes variava de 9 à 19 anos. Os “alunos da comunidade”¹⁵ estudavam no Colégio Estadual Elpídio Ferreira Paes e na Escola Estadual de 1º Grau Incompleto Fernando Ferrari. Seis “alunos da comunidade” e um da escola, pertencentes à turma de 2010 desistiram por diferentes questões pessoais, cinco no primeiro semestre, e duas alunas da comunidade frequentaram a oficina, somente até a metade do segundo semestre.

Esclareço que ao me referir aos participantes da pesquisa os denominarei de “alunos”, condição específica que demarca o local e foco da pesquisa: são crianças e adolescentes que estudam fotografia em uma escola. Optei por trocar os seus nomes, para evitar expor

oferta obrigatória por parte da escola, sendo organizados de acordo com “as necessidades educativas sentidas na escola e aprovadas pelo Conselho Escolar, bem como de recursos humanos e materiais disponíveis” (Caderno 9, 1996, p. 60).

¹⁴ No ano de 2009 os Complementos Curriculares estavam organizados em cinco oficinas: jogos dramáticos, música e dança, contação de histórias, artes visuais e a oficina de fotografia e vídeo, esta última por mim coordenada.

¹⁵ Optei por usar a referência normalmente utilizada na escola para referir-se aos alunos que não estavam matriculados nesta: eram nomeados de alunos da comunidade, embora fossem nossos alunos nas Oficinas.

os alunos, embora seus familiares tenham autorizado sua utilização, o que não gera problemas para a pesquisa por me referir a “possibilidade de autoria”, sendo esta destacada independente da “assinatura do autor”.

Grupo de pesquisa						
Ano de 2009				Ano de 2010		
Alunos matriculados na escola especial		Alunos inscritos da comunidade		Alunos matriculados na escola especial		Alunos inscritos da comunidade
ANTÔNIO* (II Ciclo)	KARLA (II Ciclo)	LAURA (3ª série)	TALES (3ª série)	ANTÔNIO* (II Ciclo)	YAN (II Ciclo)	DIANA (3ª série)
ALICE (II Ciclo)	IVO (III Ciclo)	KAREN* (3ª série)	SINARA (3ª série)	LUANA* (III Ciclo)	STEVAN (II Ciclo)	KAREN (3ª série)
DIEGO (III Ciclo)	LUANA* (III Ciclo)	MARCO (3ª série)		MÁRCIA (III Ciclo)	FABRÍCIO (II Ciclo)	
PAULO (II Ciclo)						



*Os alunos assinalados participaram da pesquisa nos dois anos.

A Oficina de Fotografia foi o foco central deste estudo pela sua existência ter representado a inclusão formal do ensino do fotografar no plano-político-pedagógico desta escola. O uso de câmeras pelos alunos, a possibilidade deles fotografarem foi viabilizada e difundida por esta Oficina. Constituiu-se em um polo de referência e pesquisa de intervenções pedagógicas com o fotografar.

Observo que ao priorizá-la nesta investigação não desconsidero as turmas regulares. Pelo contrário defendo que o estudo das imagens e em especial da fotografia faça parte do currículo do ensino em geral. A fotografia está cada vez mais presente no trabalho que desenvolvo com o III Ciclo de Formação como professora regente e observo que o mesmo acontece com outros professores.

A investigação desenvolveu-se por dois anos fazendo um recorte no período de existência da Oficina de Fotografia (1999-2010). As duas turmas foram analisadas em conjunto formando um único grupo de pesquisa por dois anos. Considerei a diversidade de experiências pedagógicas vivenciadas com os alunos. Os grupos estavam ligados pelo fotografar e pelo meu fazer como professora e pesquisadora.

Convém salientar que poucos pesquisadores partilham deste tema. A arte educadora Ana Elisabeth Lopes (2005, RJ) realizou uma pesquisa-intervenção, denominada “Oficina de Photos&Graphias”, com o objetivo de investigar a linguagem fotográfica como meio e mediação dos processos de construção de conhecimento, de constituição de subjetividades e de inclusão social. A sua investigação foi realizada em uma oficina de fotografia por ela coordenada com jovens que tiveram paralisia cerebral. Os equipamentos foram adaptados ao corpo de cada um dos seus alunos, os quais produziram imagens e elaboraram narrativas orais e escritas sobre estas. Destaco a referência a importância da câmera como “disparador de formas de expressão e de relacionamento”. Relatou que um de seus alunos tendo dificuldade para falar expressava-se em imagens.

Outra pesquisa em uma oficina de fotografia foi coordenada pelo psicólogo Lineu Norio Kohatsu (1999, SP), intitulada “Estudo sobre a expressão de alunos e ex-alunos de uma escola especial através da fotografia”. Analisou as fotografias feitas sob sua orientação com ex-alunos de uma escola especial. A intenção explícita dos alunos ao registrarem as cenas foi por ele salientada. Sobre uma das suas colaboradoras da pesquisa com Síndrome de Down ele relata que “As 25 fotos do seu primeiro filme foram realizadas no interior de sua casa, provavelmente em uma única vez. É interessante notar como ela realizou seu trabalho, como um percurso pela casa como se estivesse apresentando-a ao observador das fotos”. Ele continua descrevendo-as: “O que para mim é significativo é esta relação da

fotografia como modo de expressão, de constituição de narrativas visuais, é a sua constatação de que os alunos apresentavam formas variadas e particulares de registro, diferenciados entre si” (1999, p. 10). Concordo com suas colocações.

3.2 QUESTÕES DESTA PESQUISA

Retomo a questão título e foco desta tese: O aluno faz foto? Qual o sentido do fotografar para o aluno (especial)? Divido-a em duas dimensões interligadas que norteiam a pesquisa:

- Foco na experiência pedagógica de ensino do fotografar (pedagogia do fotografar) para os alunos da Oficina de Fotografia, da Escola Municipal Especial de Ensino Fundamental Professor Elyseu Paglioli;
- Foco nos alunos que produzem imagens fotográficas na escola e o sentido que estas imagens têm para eles.

A questão desdobra-se, considerando que todo aluno está relacionado a um processo de ensino e de aprendizagem:

- Como o ensino do fotografar pode potencializar experiências de expressão e de autoria na escola?
- Como os alunos que estudam na escola especial estabelecem relações com a fotografia e com o processo de fotografar?

O estudo das experiências pedagógicas com o fotografar construída no período da pesquisa justifica-se por ela orientar as relações com o fotografar estabelecidas pelos alunos. Para esta pesquisa, o ensino do fotografar é a possibilidade de criação de intervenções e práticas com o “ato de fazer fotos” – constituiu-se em uma pedagogia do fotografar. Pedagogia compreendida como: rede de relações de ensino e de aprendizagem construídas pelo fotografar na escola.

Investigo as possibilidades dos alunos se expressarem pelo fotografar, de manifestarem suas escolhas, gostos, modos de ver e se relacionar pelo e com o fotografar. Isto implica nas possibilidades de ensino e de aprendizagem, que, neste momento, foram geradas e vivenciadas no período da pesquisa. Mais do que no conteúdo da imagem, estou interessada no que envolve a sua produção/criação considerando a experiência de autoria dos alunos pela prática pedagógica.

Saliento que esta foi uma “pesquisa de percurso/processo” diferenciada de um experimento onde determinadas hipóteses são validadas por uma metodologia previamente elaborada. Distingue-se do levantamento de dados para a realização de uma análise que irá

gerar uma classificação. Durante estes três anos e meio configurou-se como a pedagogia do fotografar construída pela reflexão/análise das relações de aprendizagem na escola mediante o meu fazer como professora (inicieei o foco neste tema em 2008/2). A intervenção pedagógica é foco da pesquisa e esta é também uma intervenção. A ação do pesquisador vai se “completando na interlocução continuada” (CASTRO, 2008).

Retomo que este não é só um relatório das conclusões da pesquisa. É uma construção teórica (modo de ver) que foi elaborada com este texto como uma rede de reflexão/produção do ensino e da aprendizagem do fotografar. A análise dos dados faz parte do corpo desta escrita, não há um capítulo destinado à teoria e outro a análise, compõe-se como na nossa vida, que não separa ser/sentir/pensar/fazer, é uma pesquisa intervenção.

O controle do processo não está roteirizado e ordenado por meio de mecanismos dos quais o pesquisador pode lançar mão, como, por exemplo, o grupo de controle, ou o uso de vários observadores para um mesmo fenômeno. Talvez não se possa falar de controle dentro desta perspectiva de pesquisa porque o objetivo não seria ‘limpar’ o processo de pesquisa para que possamos enxergar o ‘dado em si’, ou a ‘realidade em si’ da criança, já que essa realidade, como foi discutido antes, estaria sempre sendo produzida dentro das práticas de significação propiciadas pelos processos sociais, dentre os quais se encontra o dispositivo de pesquisa. Junto com O’Kane (2002) penso que esta abordagem de pesquisa com crianças responde à exigência de se dar voz às crianças e transformar as relações de poder entre pesquisador adulto e a criança.(CASTRO, 2008, p. 28)

3.3 CONSTRUÇÃO DA PESQUISA

A estratégia de investigação consistiu inicialmente no registro diário da proposta desenvolvida na Oficina de Fotografia, incluindo o registro por escrito, as fotos por mim produzidas e relatos e imagens feitas pelos alunos.

As anotações por escrito eram realizadas ao final de cada aula descrevendo o que foi feito e expondo observações que julgava pertinentes. Incluíu a reação dos alunos as propostas, questões geradas sobre o que foi realizado, transcrição da opinião dos alunos sobre temas abordados na aula e referência a desenhos ou registros que realizavam diferenciados da foto. Alguns poucos vídeos foram feitos, optei por priorizar a imagem fixa pela sua praticidade e pela minha maior intimidade com o fotografar.

Buscava dentro do contexto agitado da sala de aula ter sempre a câmera disponível e fazer o maior número de fotos possível, compondo a ideia do que foi vivenciado a cada aula. Inicialmente angustiava-me por não conseguir registrar “tudo”, como se isto fosse possível. Passei a compreender que a incompletude é parte do processo da pesquisa, considerando que os registros são sempre recortes elaborados pelo autor.

As fotografias por mim realizadas tinham a função de anotação e de produção de conhecimento sobre o objeto de estudo. O exercício do meu olhar enquanto pesquisadora fazia parte do pesquisar. Constituíam certo(s) ponto(s) de vista registrado(s) em imagens, o que justificava ter optado por não chamar outra pessoa para fotografar, embora nem sempre fosse fácil articular tal função com a coordenação das aulas. Considero esta posição coerente com o que venho defendendo, ao considerar a fotografia como uma forma de expressão singular, que faz sentido para quem participou da cena de sua produção (como acionador do disparador ou foco).

Conhecer o processo e o equipamento facilitava, pois ao proporcionar que dedicasse mais tempo à composição da cena, destacando o foco principal, por dispor de mais recursos para melhor fotografá-lo. “A eficácia da fotografia como um meio de capturar as imagens e de difundi-las depende, sobretudo, das capacidades do pesquisador, de sua aptidão para ver as coisas que o cercam, de sua habilidade e de seu domínio da técnica” (ACHUTTI, 2004, p. 94).

Ao fazer as fotos buscava o melhor enquadramento possível, centrava-me no assunto, para mostrar o que desejava, mas poucas vezes conseguia ater-me à composição dos elementos de cada imagem, desconsiderando o que estava no fundo, o foco, a nitidez, etc. O tempo de pegar a câmera e ligá-la, às vezes, era excessivo, considerando situações como o registro da expressão de um aluno. O tipo de equipamento influenciava, solicitando uma câmera com estabilizador de imagem, sensibilidade à luz suficiente para ambientes fechados, rapidez para a captação, capacidade de memória e bateria com longa duração.

O registro fotográfico das aulas solicitava a parceria dos alunos e a sua disposição para serem fotografados, visto que nem sempre deixar-se fotografar era confortável. Foi necessário organizar um ambiente de confiança, esclarecendo quais eram meus objetivos. A possibilidade dos alunos também fotografarem ajudou a suavizar o desconforto inicial que os afastava da câmera ou que os levava a parar o que faziam e posicionar-se para serem fotografados. A primeira tendência era recorrer a posturas “padronizadas” –

poses, ou dirigir seu olhar para a câmera. Com o desenvolvimento do trabalho na Oficina, a familiarização com o fotografar e o envolvimento nas propostas, a minha presença com a câmera passou a ser parte do contexto.

Como os alunos também fotografavam nas aulas, eles tinham direito a expressarem-se pela mesma forma que eu havia escolhido. Isto não ocorria com a escrita, somente os alunos que estudavam nas escolas regulares tinham relativa apropriação da produção e leitura de textos. Quatro alunos verbalizavam com dificuldade (pronunciavam sons, palavras chave e algumas frases curtas), assim como o desenho figurativo ainda não era construção de todos. O fotografar era a nossa possibilidade de inscrição comum.

As fotos foram arquivadas em pastas datadas, por dia, mês e ano. O conjunto de fotografias de cada aula formou narrativas visuais sobre o seu desenvolvimento. O acesso ao que elas expressavam dependia da minha interpretação. Percorrê-las após os dois anos de pesquisa, foi uma atividade ao mesmo tempo prazerosa e inquietante, por ser uma grande quantidade de material a deflagrar, ou melhor, produzir variadas lembranças e questões. As fotos tiveram a função de “provocar reflexões” sobre o processo de fotografar vivenciado na oficina, de produzir conhecimento.

A análise partiu do mapeamento dos dados em dois momentos interligados, em relação aos focos de desdobramento da questão central:

Primeiro momento: foco na experiência pedagógica de ensino do fotografar para os alunos da Oficina de Fotografia, onde realizei o mapeamento de como se desenvolveu a experiência pedagógica a cada aula. Para isso, foi feito um levantamento sucinto por escrito do que foi desenvolvido a cada aula nos dois anos - sessenta e três aulas ao todo.

Segundo momento: foco nos alunos que produzem imagens fotográficas na escola e o sentido que estas imagens têm para eles, onde realizei o mesmo levantamento com as fotos dos alunos, as suas falas e reações às propostas pedagógicas.

Construí um espaço de intersecção entre estes focos considerando as relações dos alunos com a fotografia e as que eles estabeleciam ao fotografar na Oficina. Considerei também as reações das pessoas aos alunos fotografarem e as minhas próprias reações frente aos questionamentos e reflexão no desenvolvimento da pesquisa. Este primeiro mapeamento foi organizado conforme:

- Foco 1: experiência pedagógica desenvolvida a cada aula.
- Foco 2: produção imagética dos alunos, registro no blog e fala dos alunos.

- A coluna do meio (de intersecção) foi reservada a observações e relações no cruzamento dos dados, formando uma rede de relações entre os dois focos, com comentários, observações e questões que, a princípio, julgava importantes para a análise.

Prosseguindo, dos dados anteriores foi selecionado o que se destacava e o que se perpetuava no conjunto das aulas. Foi feita nova seleção referente a constituição da proposta pedagógica do fotografar. Foram observadas as relações que os alunos estabeleciam na Oficina, e pela prática pedagógica com a fotografia e ao fotografar, objeto desta investigação – outra tabela foi construída.

Assim como destacamos fatos significativos de uma entrevista, o mesmo foi feito com as fotos. Selecionei as imagens e as editei, compondo este estudo. A organização deste processo aqui relatado resultou do estudo de composição da forma como observei, refleti e analisei o percurso das aulas na Oficina. Os dados desta análise construíram a atual construção teórica – relatório, construção de conhecimento sobre as relações-aprendizagem-ensino-sentimentos-vida do fotografar pela pesquisa.

O verbo pesquisar é o que a melhor descreve a proposta metodológica pelo movimento constante de apresentação e composição dos dados, pelas reflexões, estudos, questões que estão ligadas por esta escrita. Escrita e prática se interligaram influenciando uma a outra. O meu fazer como professora e pesquisadora estão diferentes desde o início deste processo. Os dados são o resultado da experiência, da prática, da teoria, dos afetos configurados em texto e imagem.

A importância e a dificuldade desta pesquisa estão na posição a qual me encontrei: pesquisadora da própria prática. Assumi uma relação delicada, que implicava em permitir que o “ser professora” desse passagem à “pesquisadora” - ao falar do fazer pedagógico abordo o meu fazer, buscando estudar “a partir dele”.

Mas pensar, não é apenas uma ameaça de enfrentar o espelho,
é sair para as varandas de si mesmo, olhar em volta e,
quem sabe, finalmente respirar,...“
(LUFT, 2004)

4 OUTRA(S) HISTÓRIA(S)

A fotografia fazia parte do currículo da escola onde se desenvolveu esta pesquisa. Mais do que pertencer a uma lista, refiro-me ao fotografar como algo que acontecia na “experiência educacional”, que lhe fazia sentido, mexia, mobilizava e por vezes nem estava escrito nos seus registros (SILVA, 2009, p. 191). Reconheço neste currículo, diferentes narrativas, pelas quais identidades podiam ser questionadas e formas de expressão e criação eram articuladas.

O currículo escolar, nesta pesquisa, é compreendido como uma forma de “contar histórias”, considerando que envolve “personagens” e determinado espaço que produzem modos de ser escola. O currículo da escola especial é composto por múltiplas narrativas.

O conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade (GIROUX, 2007, p. 15).

A escola especial tem este nome em função de diferenciar-se de outro “cenário escola” identificado como “comum”. Embora ambos pertençam ao ensino regular, seus enredos/currículos/estrutura são diferenciados. Esta instituição conta sobre “os outros”, que são considerados diferentes do esperado para o que se entende como uma “verdadeira escola”. Antigamente, ou nem tanto assim, nesta história médicos, psicólogos e terapeutas dirigiam a trama e os professores eram os personagens coadjuvantes. Diziam que neste local estudavam os “doentes”. O olhar médico justificava sua estada em um espaço especializado – a sua condição orgânica era determinante.

Mas, as histórias e os currículos alteram-se com o tempo, com as pessoas, estas são/podem ser contadas por vários narradores. A versão dos “mestres” é o que nos interessa neste estudo. Os



AUTORIA 2 STEVAN



professores, embora em sua formação especializada em deficiência intelectual tivessem estudado sobre as doenças, não reconheciam o tratamento terapêutico como sua função - a eles competia o ensino. Ouvi histórias que diziam que os professores podiam ensinar os alunos a tomar banho, a cuidar do seu material. As mochilas dos seus alunos tinham escovas de dente e uma troca de roupa. Mas este enredo/ensino não lhes pertencia. A família é institucionalmente reconhecida como protagonista desta história de ensino dos cuidados pessoais, mas a instituição familiar parecia, também, estar confusa com esta trama.

A narrativa mais difundida referia-se a escola especial como a instituição para os “alunos que não aprendiam” no ensino comum, alunos que não se adaptavam a forma de ensinar “padronizada/comum”. Mas, algo estava estranho, este texto parecia não estar bem escrito, pois como os professores vão ensinar se os alunos “não aprendem”? Pausa para revisão e mudança de enredo.

Os professores, enfim, relembram que haviam aprendido a ancestral arte de contar histórias – arte mais velha que as escolas. Recordam dos enredos que os faziam chorar, viajar para lugares distantes, se apaixonar - eles gostavam de lê-las. Aventuram-se a escrever o seu próprio enredo. Escrita que seus alunos. Eles e os alunos relatavam, dramatizavam, fotografavam, lhes conferiam múltiplas existências. Parece-me que a trama continua a se desenvolver.

Os professores escreviam em diferentes estilos: poesia, romance, crônica, reportagem, textos que não precisavam ser padronizados e nem lineares. Suas histórias eram interpretadas e vividas por linguagens comuns que os aproximavam da vida. Inventavam novos estilos, às vezes de difícil leitura. Estas narrativas poderiam criar outras formas de ser escola.

A saúde, nesta história dirigiu-se para seus gabinetes, e fragilmente tornou-se um capítulo da escola. Concordamos que ao falarmos de pessoas a saúde é fundamental, mas a trama principal passa a ser traçada pelos professores e por personagens que até então somente as ouviam/viviam. Os alunos descobrem que também sabem e têm histórias a contar, falam alto, fazem gestos, desenham, escrevem suas narrativas. Eles descobrem que os livros contêm imagens que podem ser interpretadas e criadas. Eles também podem e sabem contar histórias. Tem coisas que os “alunos que não aprendem” sabem.

Os alunos criam narrativas que, ao serem por eles contadas, inscrevem outras formas de se “dar a ver”; constroem visibilidade que lhes confere o título de aprendente – personagem principal da obra literária/currículo/escola.

Resumindo a trama: o currículo da escola é a antiga arte de fazer história.

4.1 OS ALUNOS QUE ESTUDAM FOTOGRAFIA NA ESCOLA (ESPECIAL)

Encontro-me na sala de aula de uma escola especial¹⁶ com um grupo de alunos que participam da experiência do fotografar na Oficina. Como apresentá-los sem fixá-los em determinadas categorias, para que a condição orgânica não se torne a sua identidade? É preciso falar da ausência de fala como uma dificuldade para podermos entender que existem outras linguagens, outras formas de “falar”. É necessário expor que temos alunos que não sabemos como ensinar a ler e escrever, para dizer que existem outras formas de escrita, que eles podem ser letrados e não alfabetizados (FERREIRA, 2004). O “não saber” é relativo a certo ponto de vista, abordagem, conhecimento, cultura, tempo histórico - à nossa compreensão.

Reafirmo a minha intenção de não me ater a análises individuais, mas ao estudo a partir das aprendizagens e da prática de ensino na Oficina. As histórias de Stevan, Karla, Diana, Karen, Sinara, Laura, Alice, Tales, Diego, Márcia, Fabrício, Marco e Antônio estarão presentes ao longo deste estudo, mas neste momento escolhi alguns representantes: escrevo sobre Paulo, Ivo, Yan e Luana por serem estudantes regulares da escola especial¹⁷ - “alunos com diagnóstico de deficiência intelectual”.

Paulo é um dos jovens desta pesquisa, ele tem Síndrome de Down, é necessário dizê-lo para falar do seu processo de fotografar, os “olhos puxados” demarcam a importância. Olhar que não é especial pela “deficiência” mas pela possibilidade de criação. Era difícil compreender o que ele dizia: ao tentar pronunciar as palavras, parecia repeti-las, cortá-las, o que impedia o entendimento para quem não o conhecia. Ele copiava algumas letras, escrevia seu nome, reconhecia algumas vogais, após anos de escolarização. Estes objetivos da escola ele não atingiu, mas eram objetivos da escola não dele. Paulo dançava muito bem, representava nas aulas de teatro e apresentava-se nos palcos. Os seus desenhos tinham detalhes diferenciados. Ele fotografava. Olhares o observavam fotografando e surpreendiam-se – histórias contam que pessoas com deficiência não podem fazê-lo.

¹⁶ A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN 9394/96, estabelece: “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (art.4º); “haverá quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela da educação especial” (art.58, parágrafo 1º) “O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular” (art.58, parágrafo 2º). A educação especial é uma modalidade de atendimento transversal a todos os níveis de ensino, tendo como proposta assegurar recursos e serviços educacionais especializados como apoio, suplemento ou complemento, aos alunos que apresentam durante o processo educacional.

¹⁷ Alunos que estão matriculados na escola, destacando o foco na escola especial.

Paulo me acompanhava em alguns eventos. Era responsável pela cobertura fotográfica destes, por construir narrativas visuais como aluno/repórter/fotógrafo. Era uma proposta de trabalho, embora não houvesse remuneração. Consistiam em encontros ocasionais para os quais alguns alunos eram convidados. Como professora buscava reconhecimento do fotografar para contar estas histórias. Paulo com a câmera realizava a cobertura necessária ao evento. Algumas pessoas frequentemente perguntavam: “Ele fotografa?” - constrangidas e ao mesmo tempo curiosas, ao vê-lo com a minha câmera (máquina delicada) nas mãos/olhos/corpo. Ele dirigia-se às pessoas, pedia licença, fotografava e apresentava a foto que fazia. Além do registro ele ensinava que podia fotografar sim, e que pela câmera ele conseguia nos dizer muito, e conseguíamos compreendê-lo facilmente.

Paulo em certa cobertura fotográfica fez uma coleção de retratos de jovens, meninas, fotos diferenciadas do combinado. O fotografar os aproximou e pelos sorrisos nas fotos foi bem aceito. O fotografar se tornou uma forma de sedução para ele e para Ivo, colega que o acompanhava.

Assim como Paulo, Ivo tem Síndrome de Down, mas não estuda desde pequeno na escola especial, ele é ex-aluno do ensino regular. Paulo nunca havia fotografado, aprendeu a fazê-lo na Oficina e Ivo tinha algum acesso à câmera da sua família. Era difícil entendê-lo ao falar, mas suas imagens eram claras e eficientes ao contar do evento que fotografou. Entre eles não era só a cobertura do evento que estava em jogo, incluía uma série de relações, de possibilidades de inscreverem outras imagens aos olhares das pessoas. Demarcava a responsabilidade da escola ao ensinar a fotografar como parceira da escrita, do teatro e da dança (Ivo dançava muito bem.). Como ficaria Paulo sentado atrás de uma mesa com um caderno, tentando copiar do quadro?

Apresento agora Yan, ele destacou-se por quase me fazer acreditar que estava errada ao pensar na autoria das fotos pelos alunos, por não conseguir reconhecer suas escolhas ao fotografar. Ele parecia somente apertar apressadamente o disparador. Yan me ensinou a compreendê-lo e ao mesmo tempo me mostrou que ele poderia aprender a “olhar”. Olhar que significava construir outro ritmo, mais lento, calmo, que me permitisse ver suas escolhas. A agitação era constante, uma, duas máquinas foram quebradas. O valor arrecadado para a compra da quarta câmera foi usado no conserto. Eu estava desistindo. Ele queria muito fotografar, o que fazia com que continuasse tentando. Varias intervenções pedagógicas foram proporcionadas como podem ser lidas ao longo deste estudo. Yan era mais novo que os outros meninos, não havia nenhuma marca no seu corpo que identificasse certa “deficiência”. O seu nome, ele

escrevia com letras soltas pela folha, que com o tempo passaram a ter um lugar como a máquina na sua mão, olhar corpo. Imagens que eram de sua autoria, feitas com intenção, a procura também do olhar do outro. Olhar que duramente nos ensinamos a ter, ele validou meu estudo. Foi também convidado a participar do grupo de “selecionados” que faziam a cobertura dos eventos.

Luana era outra parceira, ela frequentou a Oficina por dois anos, e anteriormente já havia participado. Lembro-me de uma cena marcante quando na apresentação de final de ano de projetos da escola e do “Teatro dos Professores”, eu a vi do palco, na plateia me fotografando. A seu pedido a família tinha emprestado a câmera. Ela ampliou as fotos e as dividiu conosco. Luana era a mais velha entre todos os alunos, tínhamos dificuldade para compreender o que ela dizia, pronunciava algumas frases curtas. Ela decorou a escrita de várias palavras e as usava nos bilhetes, nos cartões que gostava de fazer. Emprestei a câmera digital para ela levar para casa, Luana fotografou seus brinquedos, a aula de natação que praticava, seu professor, a sua casa, seus porta-retratos. Escolheu, dentro de um dia da sua vida, o que queria mostrar. Pelas fotos dava sentido a sua fala.

4.2 NARRATIVAS VISUAIS

Abri um envelope amassado entregue pelas mãos de Júlio¹⁸, dentro estavam várias fotos. O seu olhar me observava, ele sorriu. Comentei sua primeira foto: tua casa! O sorriso ampliou-se com um gesto afirmativo. Ah, a Kombi do teu pai! É com ela que vais trabalhar?

¹⁸ O nome do aluno foi substituído por Júlio.



AUTORIA 3 LUANA

Outro gesto afirmativo. A cada foto a minha fala construía a sua história. Oito ou nove fotos, várias histórias contadas com as imagens e os olhares que as significaram.

Júlio encontrou a sua forma de contar sobre a sua vida. Ele já havia tentado me explicar, de várias maneiras, qual era o seu trabalho, coisas sobre a sua casa, mas eu compreendia somente alguns dos seus gestos e alguns poucos sons que pronunciava. Júlio não desistiu e pegou, sem sua mãe saber, fotos da sua família. As fotos por ele mostradas foram conduzindo o que ele queria que eu entendesse. Júlio confirmava (ou não) o que eu dizia, as palavras que ele tentava pronunciar foram por mim compreendidas. Ele sabia que eu seria sensível ao que ele propunha, as fotografias faziam parte da nossa sala de aula.

Júlio incluiu na escola a fotografia como a sua forma de expressar o que ele desejava. Ele interagiu com os seus colegas, e com outras pessoas, reiterando com os encontros e olhares sua história, ele nada dizia e pelas imagens compreendiam a sua “fala”.

As fotos propiciavam que se estabelecesse uma forma diferenciada de relação pela qual conseguiam se entender. A situação lembra o filme “O Conto Chinês”, no qual duas pessoas de idiomas diferentes olhavam fotos e riam compartilhando o que viam, quando foram surpreendidas pelo terceiro personagem que vivia com o “Chinês” e não conseguia se comunicar com ele (BORENSZTEIN, 2011). Este questionou como se comunicavam e a pessoa que também falava espanhol, como ele, mostrou as fotos do passeio que haviam feito. Cenas corriqueiras recheadas de sentido pelas histórias vividas em comum.

Construímos nossa narrativa por meio de ecos de outras narrativas, por meio da ilusão do auto-reflexo, por meio do conhecimento técnico e histórico, por meio da fofoca, dos devaneios, dos preconceitos, da iluminação, dos escrúpulos, da ingenuidade, da compaixão, do engenho (MANGUEL, 2001, p. 28).



O sentido das fotografias era construído por estes grupos. A aproximação não era passiva, mas sim interativa e condizente com as experiências. Cada pessoa em função de sua cultura, emoções e repertório pessoal, constrói modos de representação e cria possibilidades de interpretação que lhe são próprios. A fotografia expressava uma visão particular e ao mesmo tempo coletiva.

A fotografia se oferecia ao olhar do outro que partilhava suas histórias. Os personagens do filme como os alunos não precisavam falar a mesma língua, estar alfabetizados, ou até mesmo falar, as imagens expressavam por eles ao fazer parte do que viveram. Relacionavam-se ao sentido que davam à situação, ou seja, as relações que estabeleciam entre as suas experiências e o que viam – ao seu olhar.

[...] o modo como os grupos sociais se apropriam delas nos contextos culturais (temporais e espaciais) determinam e constroem significados diferenciados. Nesta perspectiva as imagens são “narrativas visuais”, abertas e sujeitas às múltiplas leituras por aqueles que estabelecem diálogos com elas. A produção imagética não determina a priori os significados, ou ‘ilustra’ os valores aceitos socialmente, mas se ‘estabelece’ entre aqueles que compartilham os mesmos códigos culturais (CUNHA, 2009, p. 30).

Considerando que as fotografias “mostravam histórias”, então é “preciso reconhecer seu potencial narrativo”, relacionada à concepção mais ampla de narrativa (ACHUTTI, 2004, p. 83). O que vemos é sempre a imagem produzida/traduzida nos termos da nossa própria experiência, nenhuma narrativa suscitada por uma imagem é definitiva, exclusiva (MANGUEL, 2001). A fotografia, nesta pesquisa, narra possibilidades de contar histórias, de articular sentidos, de expressar, de criar maneiras pelas quais produzimos o nosso entendimento sobre o que nos passa.

4.3 OS ALUNOS E SUAS FOTOS “PESSOAIS”

As fotografias comprovavam relações de afeto, atestavam pertencimento, atualizavam sentimentos, provocavam recordações, criavam relações, eram íntimas, mostravam cenas do cotidiano das famílias, de momentos de lazer, de rituais sociais, cenas da escola. Foram feitas por familiares ou professores.

Solicitei aos alunos no início do ano que trouxessem fotos suas que gostassem. Buscava conhecê-las e conhecê-los pelo que eles escolheriam e contariam sobre elas. Disseram ter poucas fotos em casa e que estas estavam sob a guarda dos seus familiares. Eles comentaram sobre ter porta-retratos onde fotos suas eram expostas, citaram um álbum organizado pela mãe, a maioria referia-se a fotos guardadas em caixas e pastas nos armários.

Os alunos apresentaram as fotografias para o grupo, contando algo sobre elas, mostravam cenas do cotidiano das suas famílias ou da escola, eram mais antigas pela idade que eles aparentavam. As imagens foram feitas por seus pais, primos, tios, professores, pessoas que fotografam ocasionalmente. Fotos que embora elaboradas por amadores, ou melhor, por serem feitas por amadores, eram especiais a cada um. A maioria dos alunos recordava do seu produtor e das cenas que a originaram.

Conforme Karla, as suas poucas fotos haviam sido feitas na escola pelos professores: *“Tem uma foto minha, só minha. Tiraram no meu colégio, foi a Rejane [professora]”*. Para Marco não foi diferente: *“Eu tenho uma foto minha, eu e meu colega num outro colégio. Sora fez no celular dela, depois ela passou para o computador e imprimiu. Só para alguns, ela deu uma pra mim escondido”*. Marco fez questão de esclarecer que ele tinha sido privilegiado, que era especial para a sua professora.

O reconhecimento de quem as havia feito estava relacionado aos sentimentos provocados pelas imagens, os quais, para eles, estavam materializados pelas fotos. Estas eram o seu “comprovante da relação de afeto”, as expressões “*só minha*”, “*ela deu uma pra mim escondido*” o indicavam. As histórias vividas e as interpretações dos alunos construía significados sobre as imagens.



Marco também trouxe uma foto da sua família, de quando era pequeno, estava no colo do seu pai, no bar onde este trabalhava. Na foto de Paulo víamos o quarto de sua mãe e ele deitado sobre a cama. LAURA na foto estava com o seu cachorro, no pátio ajardinado de sua avó, foi escolhida por ela ter gostado das flores e por mostrar sua casa. TALES apresentou “o beco” onde morava. Algumas imagens, poucas, estavam escuras, ou desfocadas, ainda outras mostravam a cena retratada de forma clara, com os alunos em primeiro plano. Privilegiavam mais que a “técnica”, a expressão e o círculo de intimidade, como as palavras que na privacidade são mais expressivas que em público (ROUILLÉ, 2009, p. 186).

As fotos, na maioria, mostravam cenas das suas casas, de momentos vividos com os familiares. Estas “fotos pessoais” remetiam a cenas das suas vidas privadas, foram realizadas por pessoas que conviviam no mesmo grupo. Expor as imagens que estavam guardadas na casa de cada aluno era um campo delicado, por parecerem “conter sentimentos”, particulares sobre suas famílias, os quais passaram a ser partilhados conosco, implementados pelas narrativas dos alunos.

A relação de intimidade está “[...] inserida numa rede mais ou menos ampla e sistematizada de registos privados que têm como principal função eternizar memórias posteriormente partilhadas pelo grupo circunscrito de amigos e de familiares (DUARTE, 2010).

As imagens referiam-se às noções de pertencimento, de identidade, de relação com o outro, significados que lhes eram valiosos. Atualizávamos por elas relações emocionais com as pessoas e os lugares, “relações de pertencimento” ao grupo escolar, ao grupo familiar, aos rituais sociais.

Na sua foto, Sinara deveria ter em torno de um ano de idade, estava vestida de branco, sobre uma mesa, era o dia do seu batizado, disse ter mais algumas fotos sobre o evento. Luana estava abraçada com sua irmã, esta usava uma toga, era o dia da cerimônia de encerramento da graduação; lembrou-se da festa, e do quanto estavam “*bonitas*”. Karen vestia também uma toga, era a foto da sua formatura de primeira série. Fotos que mostravam rituais sociais dos quais elas participaram, guardadas como recordação destes momentos.

As câmeras acompanham a vida das famílias, comemoram suas conquistas e fazem parte dos rituais (...). Por meio de fotos cada família constrói uma crônica visual de si mesma (...) um álbum de fotos de família é, em geral, um álbum sobre a família ampliada – e, muitas vezes, o que resta dela (SONTAG, 2004, p. 18-19).

Ivo levou para a aula um porta-retratos embrulhado em tecido, o qual ele mostrou com delicadeza, dizendo: “*Meu amor*”. Ele referia-se a foto da sua namorada. Abraçou e beijou o quadro como se este fosse ela, certificando sua relação.

A fotografia adquire o valor de relíquia e de objeto substituto, relação semelhante a que depositamos a certos objetos como brinquedos de infância, uma roupa, um anel, guardados com carinho, recheados de simbolismo particular (DUARTE, 2010). (...) O aspecto desejante e afectivo da fotografia, ligado ao desejo de preservação e fixação daqueles que amamos, é demonstrado pelo facto da importância dessas imagens residirem na capacidade em testemunhar os momentos mais significativos das nossas vidas e em certificar a presença daqueles com quem estabelecemos laços de afecto, [...] (DUARTE, 2010).

Luana também compartilhou um álbum com fotos da sua infância, mostrou-o para o grupo e para as pessoas da escola. Provocava em mim a sensação de estar junto a sua família, vivendo da sua história, me sentia mais próxima dela. Vimos as fotos dos cachorros que ela tanto gostava e referia-se – eles eram diferentes do que eu pensava. Ela mantinha as mesmas feições de quando era pequena. Conheci sua avó, sim a sensação que eu tinha era estar sendo apresentada a ela que tanto marcou o modo de Luana se vestir e se relacionar. Esta “presentificação” foi provocada pela imagem fotográfica. Fui envolvida por suas fotos pessoais, suas falas recortadas, participei da sua intimidade. As fotografias pessoais constituíam uma história sobre a sua vida.

Mais que representar, as fotos pessoais pareciam registrar a existência com quem os alunos se relacionavam. Fotos que faziam sentido pela proximidade com quem nelas reconheciam e pela relação de afeto estabelecida. Alguns dos seus sentimentos mais profundos eram transferidos para os retratos chegando a dar existência a pessoas e situações que gostariam de viver. “Na fotografia o encontro entre a ordem das coisas e a ordem das imagens passa pelos procedimentos da crença” (ROUILLÉ, 2009, p. 67).

Márcia¹⁹ mostrou para a turma uma foto, aparentemente sua e de sua irmã em uma praia. A partir da foto falou sobre sua mãe, sobre as suas afinidades. Situação inesperada visto que ela desconhecia a sua família. A foto para ela era inquestionável, representava um vínculo familiar. Havia semelhança com a pessoa retratada: a altura, a cor da pele e do cabelo, mas estavam distantes, impossibilitando reconhecer os traços dos seus rostos. Márcia dizia que ainda guardava o biquíni que supostamente usava referendando a veracidade. Ela trouxe a foto de uma amiga para dar existência a uma relação que ela desejava. Criou “a sua imagem de família”.

A foto foi apresentada como um atestado de pertencimento a sua/uma família. Pela fotografia nos autorizamos a construir histórias, como se lhes conferíssemos comprovante de autenticidade, o poder de revelar afetos e emoções. “Por meio de fotos cada família constrói uma crônica visual de si mesma” (SONTAG, 2004, p. 19). O cinema encena várias situações que denotam este valor das imagens fotográficas na sociedade onde vivemos. No filme “*Green Card* – Passaporte para o amor” um casal precisava forjar comprovantes de um relacionamento que existia somente no papel e para tal produziram um álbum de fotos pelo qual mostravam a cerimônia de casamento, encontros, viagens, etc. (Peter Weir, 1990). Fotos de rituais que



AUTORIA 4 DESCONHECIDA

¹⁹ O nome da aluna foi alterado respeitando a delicadeza da situação.

normalmente fotografamos e participamos do nosso cotidiano quase sem percebermos. Outro exemplo encontra-se no filme *Blade Runner* (Ridley Scott, 1982), os andróides, personagens do filme, fizeram fotos criando o seu passado “[...] e isso conferia a eles uma existência humana” (CUNHA, 2005).

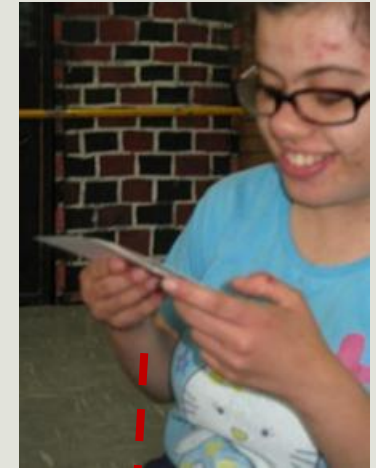
As fotografias exerciam certo “poder de comprovação”, delegado pelas narrativas dos alunos. A fotografia conferia pelos olhares dos alunos pertencimento ao constituírem-se como um vínculo físico com os acontecimentos e as pessoas.

4.4 QUEM FAZ A FOTO?

Os alunos foram convidados para fazer fotos no pátio da escola utilizando a câmera descartável com filme. Cada um poderia escolher o que e como gostaria de fotografar. A maioria buscou seus colegas como tema, solicitando que estes se posicionassem parados e olhassem para a câmera. As fotos foram reveladas e na aula seguinte as levei impressas. Relembrei com os alunos a sua confecção e pedi para identificarem quem as havia feito. Luana, Fabricio e Yan olharam uma a uma as fotos apresentadas por Marcia, conversaram sobre o que as imagens mostravam e identificaram de quem era cada foto. Tinham como referência a pessoa que estava nelas retratada: “*Está é tua, olha tu sempre junto com o Fabricio*”, dizia Yan para sua colega.

Estas imagens seriam suas? Nas fotos estavam expressos os seus rostos, a forma como se vestiam, reconhecíamos o local onde estavam, a postura que seu corpo assumira perante a câmera. Sem dúvida “eram suas imagens” impressas no papel fotográfico - o que justificava tal sentido de posse. A minha pergunta ainda não tinha sido respondida: quem fez a foto?

Silêncio.



AUTORIA 5 STEVAN



AUTORIA 7 ANTÔNIO E STEVAN

Questiono o que mobiliza esta cena. Os alunos haviam utilizado a câmera para fotografar, mas a autoria das fotos estava ligada a estarem ou não nelas retratados. Referiam-se a relação de propriedade da sua imagem (do que estava impresso no papel) que diferia da autoria da foto (de quem a fez).

Várias justificativas podem ser elaboradas como o fato dos alunos terem usado uma câmera analógica e, portanto não conseguirem visualizar o que faziam. O retorno imediato que a tela fornecia informaria o que fotografaram. Eles estavam num outro contexto, distante do processo de confecção. Já havia passado uma semana. Seria uma questão de difícil compreensão para os alunos considerando limitações atribuídas à deficiência intelectual?

Conforme Yan: “*A gente pega a câmera e clique*”. Mediante sua resposta seria a câmera que fez a foto? Não temos dúvida de que a fotografia foi realizada com este equipamento. Mas, quem estava com a câmera e fotografou?

Consideremos, também, que é comum referência à foto como sendo de quem a imagem nela está impressa. Falas como: “Olha a foto do fulano”, “Vem olhar a tua foto”, são normalmente ditas reforçando esta ideia de pertencimento. Pedidos são frequentes: “Deixe-me ver a minha foto! Como eu fiquei?”. Sua participação poderia referir-se a como eles se colocavam perante a câmera? Eles queriam sempre “se fotografar”. O retrato faz parte das coleções pessoais. Trabalhamos na aula as fotos “deles”, referindo-se as fotos onde os alunos apareciam, como os retratos em preto e branco com os rostos em primeiro plano (vide cap. 8).

Os alunos eram chamados a se ver nas fotografias feitas por outros. Normalmente eram fotografados pelos seus pais, tios, irmãos mais velhos. Eles não tinham acesso a fotografar. Estavam acostumados a somente ser objetos das fotos e não seus autores. Neste ponto pareço encontrar uma explicação possível para a cena anterior, a qual tem a ver com a proposta de ensino do fotografar. Os alunos sinalizavam necessitar aprender a fazer as suas fotos.

Embora esteja cada vez mais difundido e acessível o fotografar, poucos dos alunos haviam experimentado fazer fotos. Somente Luana e Ivo tinham acesso à câmera dos seus pais. Sinara e Laura fizeram uma ou duas fotos com celulares de parentes. Stevan havia sido meu aluno quando tínhamos somente a câmera analógica, mas ele não estava nesta atividade. Sendo assim, as oportunidades para eles decidirem o que e como fotografar, assim como o modo de participar da produção da foto eram raras. Eles não tinham a experiência de autoria das imagens.

Os alunos estavam no lugar de objetos, tema, assunto da fotografia, participando de situações onde eram fotografados, o que remete a refletirmos (escola) sobre esta “restrição autoral [...] na medida em que o cerne das enunciações fotográficas são os eventos e atividades em que a família registra a participação destas ou são captadas pelos membros da escola como forma de documentar as ações educacionais” (ALVES, p. 2, 2002).

Os alunos tinham experiência com a fotografia, não com o processo que a produzia. Eles observavam as fotos, os gestos de fotografar, mas não se experimentavam como fotógrafos. Não realizavam suas escolhas. Como poderiam se reconhecer na condição de autores?

A fotografia, assim como outros campos de conhecimento que compõe tradicionalmente o currículo escolar, demanda ser “objeto de estudo”. Imaginamos que alguém possa desenhar sem ter contato com lápis, papéis, canetas? É possível que reconheçam como seus desenhos sem terem passado por um processo de construção desta linguagem? O que inclui um longo tempo de experimentações, vivências, reflexões. Escrevemos somente observando atos de escrita? Com o fotografar não me parece ser diferente. Os alunos precisam aprender, vivenciar, refletir “o ato de fazer fotos”, para construir a sua forma de expressão pelo “ato de fazer fotos”.

A expressão pessoal e poética na fotografia conferia outro significado ao campo utilitário, informacional que massivamente compreende o meio fotográfico. “Coloca a subjetividade no meio, modificando os modos de ver e as maneiras de mostrar” (ROUILLÉ, 2009). O aluno (a escola) ampliava a sua posição de expectador para a de produtor das imagens.

O termo poética, em educação, configura um estado de ser e atuar em que a relação da arte com a vida, e a vida com o aqui e agora das ofertas culturais, se torna primordial (MEIRA; PILLOTO, 2010, p. 112). [...] Poética tornou-se um estilo de ser, mais do que um gênero de elaboração técnica (MEIRA; PILLOTO, 2010, p. 116).

O ensino do fotografar provocava a experimentação de uma posição diferenciada pelo aluno que faz a fotografia, a de autor, produtor de uma realidade (TITTONI, 2010, p. 65).

Contestavam o entendimento comum de que pessoas que estudam em uma escola especial não são capazes de fotografar. Questões que ocorrem com mais frequência do que desejávamos: “Mas, eles fotografam?”, perguntou uma repórter ao vir fazer a

cobertura de um evento da escola e observar que alguns alunos também estavam fotografando. O uso das câmeras pelos alunos causava estranhamento e admiração.

A possibilidade dos alunos utilizarem um equipamento que a princípio seria sofisticado pela tecnologia e exigiria certo domínio surpreendia, principalmente por serem alunos que estudam em uma escola especial, dos quais normalmente não é esperado que pudessem aprender a lidar com uma máquina. As pessoas que convivem diariamente com os alunos, também compartilhavam da mesma dúvida: “*Estas fotos foram feitas por ela?*” Questionou a mãe de uma aluna ao visitar a exposição onde as fotos eram apresentadas e ver sua filha utilizando uma câmera digital com propriedade.

Alunos que estudavam em uma escola especial ao fotografarem questionavam as expectativas sobre as suas possibilidades de aprendizagem: “Sim, eles podem”. Saliento a potência dos alunos fazerem imagens. Essa potência torna-se mais explícita e importante em termos de intervenção quando os sujeitos se encontram em situação nas quais suas possibilidades enunciativas são bastante estritas pela sua condição estrutural (DIEHL, 2007, p. 56).

A fotografia e o fotografar podem ser uma maneira de se fazer entender “criando ou ampliando o diálogo com os familiares, vizinhos e governantes” ao “instituir visibilidade” as ideias dos alunos (as nossas) e poder “contar” por imagens (FOTOLIBRAS, p. 12).

[...] cada pessoa tem um olhar diferente. Essas diferenças estão ligadas as suas experiências, a sua formação, a sua sensibilidade, bagagem pessoal. (...) Portanto estimular a produção de imagens fotográficas, por grupos que historicamente não tiveram acesso a esta ferramenta, enriquece a produção de bens culturais, tornando-a mais diversificada, mais rica (FOTOLIBRAS, p. 12). (...) Não só o aluno/fotógrafo se beneficia, mas a própria cultura fotográfica. Criamos imagens ao fotografar que estão ligadas a nossa língua, experiência, formação e criatividade (FOTOLIBRAS, p. 36).

Os alunos deixavam a sua marca em um suporte que lhes dava visibilidade e reconhecimento, como protagonista do seu fazer, sentir, viver. Outras visibilidades podiam ser produzidas: as suas vontades, desejos, sonhos combinavam-se com o que viam; com o que fazia ou não sentido e constituía a sua experiência-vida. A sua singularidade sobressaía à “singularidade do objeto fotografia” e se expressava pela imagem disponibilizada ao olhar do outro, compartilhada pelo seu grupo de convivência, que neste caso era a escola.

5 REDE DE RELAÇÕES DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM

A “pedagogia do fotografar” desenhava-se por redes de relações articuladas pelo professor /com os alunos e envolvia: relações, planejamento, acaso, flexibilidade, parceira, experimentação, experimentos, criação, - prazer ao ensinar/aprender a fotografar.

A Oficina na “Escola Elyseu Paglioli” desafiava construir com os alunos [e comigo] outras histórias de aprender e de ensinar na escola, que dispensassem as classes, o quadro, as horas de cópia e assumissem a posição do professor enquanto coordenador em vez de controlador. Diferenciava-se da experiência dos alunos que estudavam na escola comum e de alguns que estudavam nesta escola especial.

A pergunta de Paula ao conhecer a sala de aula das turmas básicas da Escola foi exemplar: “*O que ensinam nesta escola se não tem nada no quadro?*”²⁰ Pela sua vivência na terceira série do ensino comum o quadro de giz deveria estar cheio de texto escrito. O que não foi diferente com Márcio, meu aluno da escola especial, “com Síndrome de Down”²¹, ele indagou quando tínhamos aula de verdade, eu questionei o que era isto e ele pediu para que eu saísse e fechou a porta da sala. Após um momento ele me apresentou a “aula” com as cadeiras e classes organizadas uma a frente da outra viradas para o quadro. Naquele dia dei uma aula de verdade.

É importante o como a história é escrita, é importante como se fala para uma criança, é importante o que parece uma sala de aula, é importante o como alguém conta uma história. Ter isto correcto significa criar uma forma cujo conteúdo está adequado a um propósito. A arquitectura de uma escola pode parecer e sentir como uma fábrica ou como uma casa. Se nós queremos que as crianças se sintam como empregados de fábricas, as nossas escolas deviam parecer e sentir como fábricas. A forma e o conteúdo interessam e em tais casos são inseparáveis. Muda o ritmo de um verso de poesia e mudarás o significado do poema. A criação de relações expressivas e satisfatórias é o que o trabalho artisticamente guiado celebra (EISNER, 2008).

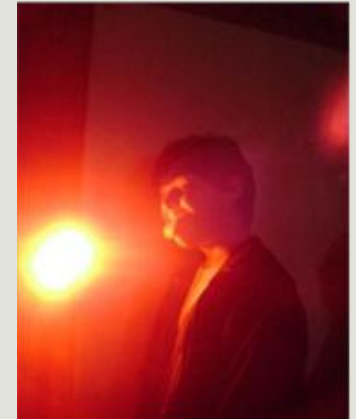
²⁰ Os nomes dos alunos citados neste parágrafo foram alterados, pois estes pertenceram a uma turma diferenciada das que participaram desta pesquisa.

²¹ Esta classificação foi necessária para salientar a importância da observação: os alunos não são uma marca orgânica.

A sala de aula da Oficina era ampla, possuía em um dos cantos uma mesa grande e longa, cadeiras e biombos. Nela funcionavam todos os Complementos Pedagógicos. A sala era modificada a cada aula conforme o material que era por mim selecionado: fantasias, adereços, maquiagem, espelho, molduras, tecidos, cds, instrumentos, materiais para desenho, equipamentos fotográficos, etc. Variados recursos á serem disponibilizados fornecendo diferentes contornos para o espaço, orientando o que seria realizado. A organização da sala de aula, conforme pesquisas tem grande influência no “[...] modo como as crianças, professores e gestores sentem, pensam e se comportam. Os ambientes exercem impacto direto e indireto (simbólico) sobre os indivíduos” (MOGNOL & PILLOTTO, 2011).

Uma das aulas merece ser compartilhada por ser “*A aula que todos nos gostamos*”, como disse Karla:

Biombos dividiam a sala, cortinas a escureciam. Tentamos montar as lanternas, mas as pilhas não funcionaram, não encontrávamos as bacias, os químicos e estava chovendo. O que fazer? A sala estava escura. Coloquei uma lâmpada vermelha na tomada. Uma das alunas ao preparar a câmera aproximou-se da luz vermelha e fez uma foto. O efeito ficou maravilhoso, a cor destacava e alterava as imagens. Os alunos fizeram fotos inusitadas, pegaram adereços usados na aula de teatro e começaram a fotografar. Ivo colocou o seu casaco sobre a cabeça e filmamos o monstro que ele interpretava, Luana o imitou. No som tocava Carmina Burana, o cd estava no armário. As fotos ganharam o nome de “fotos de fantasma, de terror”. Os olhos dos alunos brilhavam, divertiam-se, estavam satisfeitos com a sua criação. Realizamos outra aula de “fotos de terror”, Karla e Laura queriam que os colegas que haviam faltado participassem desta experiência. As imagens viraram um filme. A aula foi construída pelo “planejamento do acaso” como descoberta e envolvimento de todos.



AUTORIA 8 COLETIVO ALUNOS



O relato desta aula me mobilizou quando retomei os registros para análise, não por lembrar o acontecido, que realmente foi muito bom, divertido, mas por esta relação de aprendizagem-ensino-descoberta-criação que por ele compreendi que orientava a minha prática como professora. Difere da valorização a falta de planejamento, mas enfatiza a flexibilidade, o prazer, o acaso e a criação como parte da prática pedagógica. Este não é um objetivo simples a ser atingido. “A ideia de abertura e de provisoriedade que nos remete ao descompromisso, pelo contrário, é um compromisso ético que temos de constante atualização de ações, de posturas, de regras, de acontecimentos” (PEIXOTO, 2006, p. 49).

Nós professores normalmente fazemos o que sabemos prever e controlar, baseados na uniformidade dos conteúdos, na forma de intervenção, fomos educados para isto. A Oficina solicitava uma dose de incertezas. Os alunos exigiam criação, eles queriam aprender, mas nem sempre o que era ofertado pela escola [por mim], o que estava institucionalizado como o seu saber/ensinar era compatível com os desejos, necessidades e possibilidades dos alunos. A escola especial requeria ser flexível, os alunos, como disse, solicitavam que os reconheçêssemos no planejamento pedagógico.

Conhecer e saber o que fazíamos na sala de aula era diferente de elaborar uma lista de atividades a realizar. A lista podia ser útil, mas não era suficiente. O acaso surgia como um espaço de interferência no planejamento inicial. Remetia a momentos que envolvem o grupo, ou alguns alunos em especial, como um “planejamento do acaso” em oposição ao “planejamento linear” - caos e organização passaram a ser complementares (MEIRA; PILLOTTO, 2010). Planejamento este, baseado em relações que não deixavam de ser qualificadas ao serem estabelecidas pelos sentimentos, pelos detalhes que chamavam a atenção, pela experiência de ser professor.

As relações provocavam o acaso e configuravam-se em redes com amarras virtuais que precisavam ser constantemente reatadas. Requeriam a minha atuação como professora para fortalecer as relações/conexões deste enredo ao reconhecer o que os alunos queriam dizer/fazer frente ao que eu propunha. Não obedecia a hierarquia, nem garantia continuidade, explicitavam-se em alguns momentos da prática pedagógica. Requeria constante atualização e atenção/cuidado com o grupo de alunos.

A relação com a arte se caracteriza por experiências de estranhamento e surpresa, que deslocam o eu e mobilizam uma atenção aberta ao plano dos afetos. Não se ensina arte transmitindo informações. O professor atua como um dispositivo por onde circulam afetos. Ele não é professor porque detém um saber, mas porque possui um *savoir-faire* com esta dimensão da experiência (KASTRUP, 2005).

A rede de relações reconhecia o professor na posição de coordenador e o colocava [me colocava] na “função de DJ” em oposição ao “professor maestro”, quanto ao seu [meu] “cuidado” para com os alunos, ao tocar a música que os envolvia como participantes dessa relação que visa a aprendizagem. (HERNÁNDEZ, 2007, p. 16). Propunha que eu assumisse outro compromisso com o aluno.

A rede construiu-se no “pensamento das relações”²² em oposição ao “pensamento linear” (SALLES, 2006, p.17)”. Pensamento compreendido como uma forma de dar sentido ao coletivo, que neste estudo era a Oficina de Fotografia por mim coordenada. As conexões desta rede estabeleciam-se no “plano afetivo da experiência”, como algo que nos acontecia (pessoal, intrasferível, único) e não no “nível da transmissão da informação”, tradicionalmente concebido pela escola (KASTRUP, 2005).

O sentido de vitalidade e a explosão de emoções que sentimos quanto comovidos por uma das artes pode, também, ser assegurada nas ideias que exploramos com os estudantes, nos desafios que encontramos em fazer investigações críticas e no apetite de aprender que estimulamos (EISNER, 2008).

A sala de aula solicitava a proposição de uma série de conexões/atividades buscando o envolvimento dos alunos. A rede de relações era frágil. Os alunos nem sempre estavam dispostos a “ouvir a música que eu tocava” - talvez por não conhecê-la e recear aprender a ouvi-la. A música lembrou-me de Ivo, ele inicialmente não estava interessado pelo que fazíamos na Oficina, pensei em recomendar sua saída do curso, mas neste dia da “aula que todo mundo gostou” ele colocou o som e foi o monstro das fotos. Sua vaga estava garantida e o meu fazer como professora também.

A música do “Professor DJ”, a fotografia, nos ensinavam a enfatizar a descoberta, o encantamento, ao reconhecer outros caminhos em um traçado já marcado. Autorizava-nos a desviá-lo, sendo flexíveis e atentos ao desenvolvimento do processo. Deixar-nos, professor e aluno, nos surpreender era um exercício.

²² Salles compara o “pensamento das relações” em oposição ao “pensamento das essências”, referindo-se em síntese a não linearidade, a conectividades como elementos do processo de criação da obra do artista em contraposição a ideia da existência de um processo solitário, de uma origem essencial.

Os alunos na oficina experimentaram não só formas de fotografar, eles vivenciaram outras formas de ensino e possibilidades de aprendizagens na escola.

5.1 EXPERIMENTAÇÕES “FAZEM BEM”

A experimentação de diversos modos de fazer as imagens fotográficas era o que dirigia a minha prática pedagógica. Os procedimentos técnicos tinham sentido por estarem disponíveis aos autores das imagens possibilitando que melhor mostrassem o que desejavam e que se divertissem pela possibilidade de criação. Eu como professora poderia optar entre “treinar” os alunos para realizar “boas fotos” ou propor o exercício da descoberta por e de variadas técnicas.

O meu objetivo não se centrava no “bem fotografar”, mas na possibilidade do aluno ao fotografar construir formas singulares de expressão. As técnicas eram direcionadas a potencializar as relações, a expressão e a autoria dos alunos.

As escolhas que realizávamos ao fotografar dependiam de contextos variáveis. Há “tendências” quanto ao que fotografamos e a forma de fotografar. O que é aparentemente natural foi elaborado por certas “regras e padrões”.

A fotografia documental ao longo da sua história elaborou diretrizes que definem, mesmo que não nos demos conta, a forma como fotografamos e concebemos o que é uma (boa) foto. Herdamos da escola francesa de fotografia humanista determinadas regras do “bem fotografar” baseadas na ideia de exatidão e representação de uma suposta realidade, definida pela convergência entre imagem e mundo, pela geometria (linhas, pontos, superfície), pela nitidez e pelo equilíbrio e enquadre dos objetos (ROUILLÉ, 2009, p. 175). Uma “bela foto”, “a fotografia artística” requeria o cumprimento das regras de composição que enfatizam os aspectos geométricos. Fotógrafos como Robert Doisneau (1912-1994) e Henri Cartier Bresson (1908-2004) são referência desta estética considerada como clássica (ROUILLÉ, 2009).

Estas diretrizes passam a ter importância por orientar a nossa concepção e fazer na sala de aula. Minha formação em fotografia foi baseada no conhecimento destas “técnicas clássicas” e na sua aplicação, orientando a composição das imagens produzidas. As

técnicas são elementos da linguagem fotográfica que requerem ser considerados, mas não são regras a serem seguidas como garantia do “bem fotografar”. Manuais de fotografia e sites sobre o tema do “bem fotografar” referem-se ao que chamam de elementos da composição das imagens: linhas transversais, regras dos terços, profundidade de campo, planos de composição, ângulos, cor, luz (HEDGECOE, 2006). Cursos de fotografia orientam estas práticas. Não desqualifico as técnicas, as reconheço como parte do fotografar, o que questiono é a restrição e o treinamento para a composição das imagens como se houvesse somente uma maneira “clássica de bem fazê-lo”.

As produções expressivas ao invés de esgotar determinadas possibilidades técnicas na sala de aula da Oficina, redefiniam a maneira de entender e de lidar com elas. Compunham-se pela experiência de outras direções das que foram programadas. Possibilitavam refletir sobre a "imaginação fotográfica" como forma de produção de conhecimento que articula técnica, tecnologia, estética e visão de mundo (MARTINS, 2008).

A técnica não é atividade mental sem ser também ação significadora, processo de ordenação dos modos de operar que são procedimentais e mentais simultaneamente, algo que a experiência estética manifesta por imagens, conversa, texto escrito, modo de escolher uma foto, etc. (MEIRA; PILLOTO, 2010, p. 116).

A fotografia que difere da orientação clássica, que redireciona a perspectiva renascentista proposta pela câmera pode causar certo estranhamento para quem as vê. “*Olha só a foto dele, saiu toda borrada, ele nem sabe...*”, disse uma das alunas, e realmente este seria um problema se a sua intenção era mostrar o que fotografava, mas poderia ser uma forma de jogar com a luz e os “elementos da fotografia” como a experiência com a lâmpada vermelha relatada anteriormente. O que é uma boa foto é relativo. O não saber fotografar é relativo ao que entendemos por uma boa fotografia. As nossas intenções/escolhas podem construir formas diferenciadas de fotografar, considerando outras relações, incluindo, ou melhor, reconhecendo o acaso como parte do processo de criação. A boa foto na sala de aula deriva “da forma” [não da fórmula] do professor propor o fotografar [o Dj entra em cena].

A fotografia que evidencia o processo parece conter “defeitos”, estar errada. Incomoda também por exigir do observador outras formas de vê-la. A fotografia em intensa relação com a arte contemporânea permite a desconstrução da forma (ROUILLE, 2008, p. 326).

O aluno ao propor um enquadramento diferenciado, ao priorizar o desfoque ou mostrar a granulação do papel pode perturbar por sair de “certa ordem”. Os elementos aparentemente fora do lugar quebram a ilusão da máquina que fielmente representa.

Os alunos consideravam inicialmente o que as imagens mostravam não o como elas eram compostas (vide cap. 4) O experimento de variadas propostas, o fazer sobre o que gostavam e os atraía construía a sua maneira de fotografar e incluía outros elementos/relações. Não eram somente traçados de uma técnica que lhes foi ensinada, mas algo que lhes fazia sentido por deles/eles falar, pelas relações que estabeleciam, pelas escolhas e posicionamentos que solicitava, pelo prazer que proporcionava. O fotografar poderia diferenciar da pose, do retrato; os alunos poderiam trocar os temas, descobrir os elementos da fotografia em diversas composições (vide cap. 7).

Nesta busca de reinventar, as experimentações conduziam o processo de criação para diversos caminhos, tentativas onde o erro não ocorre, sim, produções diferenciadas da esperada, jogo no qual se percorrem trajetos conhecidos e outros tantos por conhecer. É possível avançar pela experiência, surpreender-se na busca, experimentar o novo (para cada um), o desconhecido. A aprendizagem criativa inclui a “invenção de problemas” (EISNER, 2008). As técnicas podem ser os problemas inventados para serem ou não resolvidos, sua função maior é a de manter o movimento [a pedagogia do Dj mantém a pista de dança cheia].

Estar disponível ao que se apresenta fazia parte de experienciar na Oficina de Fotografia, o que nem sempre era simples. A busca de uma solução provocava e impelia a procurar respostas ao que não sabíamos como acontecia. A experimentação criava eventos inesperados. Suportá-los era uma aprendizagem. Fotografar pode ser compreendido como fazer, suportar e olhar. (BARTHES, 1984, p. 20) O olhar do professor ajuda a significar o “acaso” como parte do processo de fotografar.

Nas artes os motivos tendem a ser assegurados pelas satisfações estéticas que o trabalho em si torna possível. Uma parte destas satisfações está relacionada com o desafio que o trabalho apresenta; os materiais resistem ao produtor, eles têm que ser trabalhados e isto requer uma intensa focalização na modulação de formas, à medida que resultam de um material que está a ser trabalhado. Esta focalização é frequentemente tão intensa que todo o sentido de tempo é perdido. O trabalho e o trabalhador tornam-se um (EISNER, 2008).

Cito a vivência de um aluno ao fotografar uma mesa com objetos: como pegar a câmera, onde melhor posicionar os dedos foi o trabalho inicial. Ele tremia pela responsabilidade de usá-la, pela exigência do movimento produzindo fotos “borradas” - sem foco, o que o surpreendeu pela beleza do colorido das manchas obtidas. A sua dificuldade física para pegar a câmera gerou imagens diferenciadas que o satisfizeram mais do que as fotos onde os objetos apareciam claramente. Criou a sua forma de fotografar, a qual fugia a expectativa do que seria uma boa foto.

O aluno/fotógrafo ao mesmo tempo fazia a foto e a apreciava, a tecnologia digital facilita a composição das imagens pela visualização em uma tela. Os alunos acionavam o disparador e viam o que faziam. Encontravam-se no papel de produtor e espectador. Como tal, podiam surpreender-se com o que estranhavam-admiravam na foto que produzam: sua “raridade”, “proeza”, o instantâneo que imobiliza o que de outro modo não seria visto, “as contorções”, alterações/derivações da técnica, o “achado” (BARTHES, 1984, p. 55-56).

A criação encontrava-se no gesto inesperado, na proposta que se desviava do objetivo inicial e surpreendia. Os acasos “emergem naturalmente de uma adequação entre as características técnicas do meio e a dinâmica de trabalho do fotógrafo” (ENTLER, 2005, p. 279).

A noção/condição de expressão do fotografar amplia esta concepção, considera os cortes irracionais, os rostos escondidos, os corpos deslocados, as imperfeições, o movimento da câmera, a solarização, os contrastes, o recorte, a fotomontagem, a interferência na produção da imagem. Questiona os regimes do visível e do invisível. Nestas imagens estão impressas a subjetividade, a forma de produção de quem as fez. (ROUILLE, 2009)

O que não significa que uma foto para ser criativa, tem que ter o horizonte deslocado, ou somente um detalhe realçado, mas o inusitado nestas imagens é a quebra da crença de que uma fotografia representa um suposto real, que uma máquina o imprime no sensor com precisão sem interferência do seu operador. A mão do fotógrafo dirigia a “execução da máquina”: o fotógrafo faz/cria a foto, compõe uma cena dentre tantas.

Produção de imagens que deixavam evidentes a posição do fotógrafo. [...] os enquadramentos em ângulos tortuosos e insólitos desnudam a função da fotografia como forma de exercício de olhar: posição excêntrica, a perspectiva age explicitamente como instrumento de deformação e a posição olho/sujeito se denuncia como agente instaurador de toda a ordem (COSTA, 2004, p. 43)

A experimentação era o modo de explorar possibilidades plásticas e expressivas ao ter familiaridade com os materiais. As técnicas eram experiências pedagógicas desafiadoras “[...] é na interação da criança com os objetos de conhecimento (desenho, pintura, modelagem, etc.), que o processo expressivo se constitui e para que isso aconteça é preciso que existam intervenções pedagógicas desafiadoras” (CUNHA, 1999, p.11).

Na Oficina os alunos experienciavam variadas formas de composição das imagens, em suas produções “regras” não eram obrigatórias, nem invariáveis. Fotos que brincavam com as cores, com as luzes, dividiam espaço com a imagem clara e nítida que mostra. Compartilhavam possibilidades de aprendizagem e reconhecimento do que sabiam e queriam aprender.



AUTORIA 10 ALICE

5.2 EXPERIMENTOS:

Primeira aula, alunos observavam o que iria acontecer, o que deveriam fazer e a pergunta insistia: mas o que é fotografia para vocês? Com certo constrangimento um aluno disse: “Fotografia é tirar foto e imprimir no computador”. Outro aluno levou a mão ao rosto e fez um gesto como se tivesse acionando a câmera e diz: “É assim oh!”. Karen que iniciava o segundo ano na Oficina respondeu: “É arte”.

A experimentação e a artistagem guiavam a composição da rede de ensino e de aprendizagem na Oficina. O fotografar é o encontro entre ciência e arte. Possibilita outras forças

de pensamento como “dança entre a informação e a imaginação, entre o registro e a invenção, entre a compreensão e o assombro” (WUNDER, 2008, p. 75).

A fotografia cria e confirma a nossa experiência cotidiana o “nosso real” e está é também a “sua arte” (ALMEIDA, 2010).

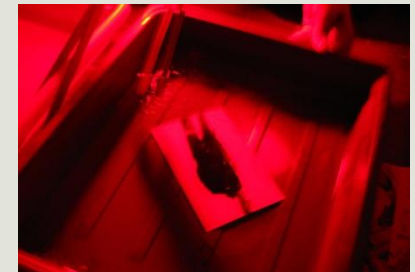
O fotografar envolvia a criação ao brincar/jogar/produzir com a luz, com as imagens, com as técnicas. A proposta era lançada por mim, o que dela desenvolvia-se era um experimento coletivo de modos/técnicas do fotografar. A aula começava.

Uma artistagem, de ordem estética, ética e política. Derivada dos sobressaltos e das alegrias de trabalhar nas fronteiras entre as disciplinas e as pós-disciplinas, os sujeitos e os não-sujeitos, os sentidos e os sem-sentidos. [...] Que, mais do que dialogar com as diferenças, trabalha e segue trabalhando com elas (CORAZZA, 2001).

5.2.1 Parece mágica: Quimigramas

Bacias, pinças, água, químicos, cheiros faziam parte do fotografar. Objetos dentro da água geravam jogos de competição – quem pega mais. O uso das pinças era exercitado, não podiam deixar cair. A água foi substituída por químicos. O papel dentro dela permanecia intacto, era especial: fotográfico. As folhas dos cadernos que havíamos colocado nas bacias desmanchavam-se. Existem papéis diferentes, estes são sensíveis à luz e ao revelador.

A aula ocorreu com as cortinas fechadas, biombos na frente das janelas, com bandejas coloridas (3) no meio da sala, uma pinça para cada, um balde com água e dois potes escuros contendo químicos. A abertura do primeiro pote parecia decepcionar: “*É água!*”, disse Karen. Os



AUTORIA 11 IGOR

Líquidos foram medidos e misturados nas bandejas. Uma caixa aberta com muito cuidado para não entrar luz, apresentou para os alunos o papel fotográfico: “*É branco? Não é uma foto?*”, comentou Marco. Expliquei que este tinha um lado fosco com letras (marca do papel) e outro brilhante, no qual iríamos desenhar. Com um pincel fino foi feito o primeiro traço sobre o papel com um líquido transparente – o revelador, o qual os alunos achavam ser água. Nada se via num primeiro momento, até que um leve sombreado foi escurecendo. A pouca luz da sala revelava esta marca: “*Tá ficando preto!*”. O papel foi colocado no interruptor (água com vinagre), a palavra escrita foi fixada: foto - “*Mágica!*”, nas palavras de Alice.

Os químicos tem esse poder de ao reagir provocarem essa sensação que parece inexplicável. Esse encantamento era também o que propunha, ao pedir que os alunos pintassem sobre uma folha de papel fotográfico (branca) com o revelador. Algo que havia descoberto nas experiências no antigo laboratório químico da Oficina, produzíamos quimigramas um experimento do fotografar.

Os alunos não imaginavam o que iria acontecer, surpreenderam-se com o que fizeram e com o que os outros conseguiam. Um aluno afirmava: “*A foto da Luana ficou a mais bonita!*” - a forma estava mais nítida; outro questionava: “*Professora a senhora já fez assim, que legal! Olha, só!*”.

O ritual continuou, mediu-se o tempo, contando até notarmos que a pintura estava fixa (sem escorrer): Uma luz forte, duas..., até dez. Hora de trocar de bandeja e fixar a imagem com outro químico por uns 20 minutos, depois era só secar e sair mostrando para os colegas: “*Ane posso levar prá casa?*” As fotos/desenhos foram expostas no refeitório da Escola, após os alunos as colaram em papéis coloridos e agregarem figuras de revistas.



Tudo ocorreu no chão no meio da sala, com bandejas e pinças rodeadas de alunos ansiosos. Havíamos usado as pinças em aulas anteriores, colocando fotos e observando o que acontecia com elas na água, transportando fotos de uma para outra bandeja, marcando o tempo. Brincamos de tirar com a pinça o maior número de objetos de dentro da água sem pingar. Experimentamos colocar vários papéis e observar o que acontecia, cheiramos a água, os químicos, o que os diferenciavam, o que é tóxico?

5.2.2 Fotogramas

Outra proposta colaborou para a criação e a compreensão da impressão da luz sobre o papel fotográfico: a composição de fotogramas. Consistiu no registro de silhuetas de objetos e partes do corpo diretamente sobre o papel fotográfico. Não foi possível ser feito na sala de aula, por esta não ser totalmente escura e não permitir a revelação adequada. A experiência realizou-se no Laboratório do Núcleo de Fotografia da UFRGS. Foi solicitado aos alunos que nesta aula trouxessem pequenos objetos de casa, levamos a “caixa de objetos” da sala, contendo bonecos, cordas, contas, carros, flores, utensílios de cozinha, brinquedos de plástico, etc. A entrada no Laboratório surpreendeu pela escuridão aliviada por uma luz vermelha. Os alunos se encontravam em um local nunca visto por eles. Observavam na penumbra da sala um grande tanque com bacias contendo químicos para a revelação, rodeado por ampliadores, viviam a sensação diferenciada dos odores. Cada aluno escolheu seu objeto, o colocou sobre uma folha de papel sensível, acendeu a luz do ampliador, contou até três, levou o papel a bacia do químico e revelou a imagem na bacia do químico. A “mágica” se fez, lentamente apareceu o contraste branco da



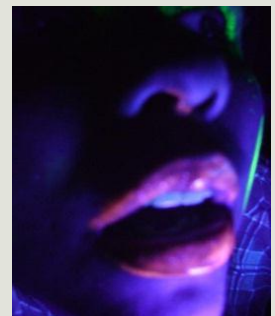
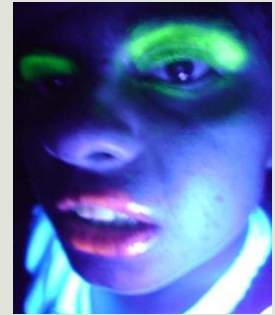
sombra do objeto sobre o entorno preto que havia recebido a luz. Após, seguiram-se os processos já vivenciados na técnica anterior. As mãos dos alunos foram também “foto-grafadas”.

5.2.3 Brincar com a luz: sombras, “Fotos de Avatar”, *light-painting*

Aprender a desenhar com a luz é fotografar. Conhecimentos abstratos como a necessidade da luz para fotografar eram experimentados como possibilidade de criação de imagens diferenciadas, de formas de relação com a luz e sua ausência. A sala de aula transformou-se em uma câmera: os alunos vendaram os olhos, espiavam por frestas, uma vela iluminava onde eles deveriam, ir, as lanternas faziam desenhos. “O olho vai acostumando”, comentou Diego. Os alunos eram “imagens em movimento” dentro da “sala de aula câmera” brincando no jogo da luz.

Várias descobertas foram registradas: a luz da rua era diferente da sala de aula, “Na rua era melhor”, segundo os alunos. Com pouca luz a foto ficava tremida: “Vira foto de terror, mas fica legal!”, disse Laura. Experimentávamos fotografar no escuro, no claro, de frente para o sol, de costas, o corpo envolvia-se. Refletores esquentavam a sala e me desafiavam a fazê-los funcionar. Brincávamos com teatro de sombras, os alunos procuravam sombras no pátio da escola, pisavam sobre elas, as imitavam, fotografavam. A luz era motivo para diversão

A luz na sala escura era projetada do chão por luminárias, objetos nas mãos dos alunos cresciam ao sabor das sombras, cada peça a sua silhueta. O tecido transparente era suporte para as formas de bonecos, papéis que se combinavam em imagens projetadas sobre a base do



retroprojetor, ganhavam variadas proporções. A água no prato transparente sobre ele fazia os objetos dançarem. Fotos voláteis, imaginárias.

Gestos e objetos do cotidiano dos alunos ganhavam outras cores, tamanhos, formas pelo brincar de fotografar, que necessariamente não fixavam as imagens pela câmera.

Construímos uma cabana escura no meio da sala, nela foram colocadas lâmpadas de luz negra. Os alunos foram maquiados com sombra e batom fosforescentes e entraram na cabana surpreenderam-se com o efeito provocado ao encontro da luz. Objetos e tecidos brancos foram experimentados e também tiveram sua cor alterada. Fabrício nomeou este experimento de fotos de Avatar²³.

O light painting foi uma técnica que nos envolveu, consistia em fotografar o desenho da luz de uma lanterna na sala escura. A câmera imobilizada no tripé, regulada em velocidade lenta, permitia captar somente a luz. Experimentamos diferentes fontes de luz. O uso do fósforo foi uma novidade, os alunos estavam autorizados a usá-los, assim como as lanternas que nas suas casas não são brinquedos. O gesto de virar a luz para a câmera, contornar algum objeto, fazer um traçado que seria impresso no sensor, eram sensações que precisaram ser vivenciadas. Era difícil para os alunos²⁴. Luana e Márcia compreenderam o processo e ficaram surpresas, os demais alunos não concebiam que os movimentos que executavam com a luz estavam registrados nas fotos. Tornou-se necessário retomar a técnica vinculando os traçados ao contorno de objetos e do corpo dos alunos. A câmera foi conectada à televisão, por ela víamos a foto imediatamente a sua confecção. Diversos efeitos foram criados com esta técnica.

²³ Referência ao filme Avatar (CAMERON, 2009).

²⁴ Observo que realizei esta atividade com adultos e eles tiveram dificuldades semelhantes a dos alunos.



AUTORIA 17 COLETIVO ALUNOS

5.3 REPERTÓRIO VISUAL:

“EU ACHO QUE TUDO NA VIDA PODE SER PREENCHIDO COM FOTO” (LAURA, 2009)

Certas imagens, cenas do nosso cotidiano são especiais, nos atraem, outras passam a ter sentido em determinados momentos. As árvores do caminho que percorria até a escola, sempre estiveram lá, eram árvores como tantas outras, mas quando se encheram de flores roxas, amarelas passaram a ter nome, serem reconhecidas. Estas imagens estão presentes, outras e outras virão a fazer sentido entre outras tantas que também, ainda, não sei nomear. Um mesmo texto sempre pode nos dizer algo diferente, ou melhor, sempre podemos ler algo que nos era diferente nele. Entre tantas cenas que compõe a nossa história, algumas delas são como as árvores que estão sempre ali, no nosso caminho, fazem parte de nós e as desconhecemos, de outras tantas nos afastamos, algumas nos encantam. Estas imagens especiais compõem os nossos repertórios visuais.

O olhar do fotógrafo é repleto de imagens que fazem parte da sua história compondo o seu repertório visual. As imagens que pertencem a este repertório orientam o que consideramos que deve ser fotografado. O que vemos constitui-se em experiência, como algo que nos toca e nos transforma, nos ensina. A nossa experiência visual é configurada pelo nosso olhar, é a forma como narramos e representamos a nossa maneira de ver e viver as coisas (MARTINS, 2009). Refere-se à construção cultural dos nossos olhares.

[...] as representações visuais são moldadas por práticas subjetivas e culturais que as transformam em visualidades, envolve todas as formas de ver, de ser visto e de se mostrar, transitam e emergem de repertórios visuais criando associações, acionando referências e evocando contextos (MARTINS, 2009, p. 35).



AUTORIA 18 COLETIVO ALUNOS

A nossa forma de olhar não é a mesma desde que nascemos, ela varia e amplia-se ao longo da vida. Cada contexto produz seus regimes de visualidade, as formas de produção de sentidos são variáveis, negociáveis a cada época cultural (CUNHA, 2005). As imagens são interpretadas de acordo com o que pessoas diferentes, em diferentes tempos e diferentes lugares sabem e conhecem.

A fotografia e os modos de olhar são produções culturais, algo da vasta quantidade de imagens que são ofertadas nos faz sentido e dirige a escolha – faz com que as vejamos. Pode haver variação na intensidade das relações, mas estas existem. Imagens que em determinado momento não chamavam a atenção podem vir a ter importância.

Cenas que para certo aluno passariam despercebidas tinham sentido especial para outro. A foto de um bebê prematuro destacada por Marco de uma revista, contava sobre sua história. Esta imagem passou a ter importância para o grupo por este fato. Os sentimentos influenciam o olhar: “vejo, sinto, portanto, noto, olho, penso” (BARTHES, 1984, p. 39).

Os nossos repertórios visuais, particulares compõe-se de imagens da família, da infância, dos afetos, de gostos/sensações que nos tocam, constituem nossa experiência visual.

A experiência visual e seus repertórios são responsáveis por sinapses entre conhecimentos objetivos e subjetivos configurados por referências culturais que, de alguma maneira, influenciam os modos e as práticas de ver dos indivíduos (MARTINS, 2006, p. 34).

As cenas que escolhemos para fotografar estão relacionadas com a nossa experiência visual. As imagens a que diariamente estamos expostos fazem parte do nosso repertório. Reconheço nas imagens dos alunos, cenas que também são comuns para mim, como os atores



AUTORIA 20 DIEGO

veiculados pela televisão, as propagandas de determinado produto, e certa marca de bebida fotografada por Márcia. Às temos como referência, mas não determinam o nosso olhar. Stevan ao fotografar os mesmos atores que Márcia, descobriu o reflexo no vidro da vitrine onde os objetos com a imagem destes estava. O reflexo passou a ser seu foco de interesse e ele foi “pesquisar” onde poderia encontrá-lo:



AUTORIA 21 STEVAN

Embora estivessem em um mesmo local, com interesses semelhantes pelo contexto cultural em que viviam e pela faixa etária aproximada, havia brechas e espaço de diversidade para a singularidade dos olhares e para a descoberta de “outras coisas para olhar” (MARTINS, 2006, p. 74).

Os alunos ao selecionarem o que gostavam em jornais e revistas referiam-se a temas variados, a saber: músicos (Zeca pagodinho, Cazuzza); mulheres (bailarina, modelo, freira, moças); homens (homem sentado em uma mesa com biblioteca ao fundo, homem com um cachorro, homem a cavalo com vários cachorros em volta, homens conversando, homens de terno); animais (cavalo, cachorros, peixes); esportes (luta marcial, lutador de judô, futebol, nadador), moradias (casas e edifícios), paisagem (céu azul, edifícios, árvores, flores); pinturas em



AUTORIA 22 MÁRCIA

uma galeria de arte; personagens veiculados na televisão (Xuxa, Simpson, Charlie&Lola) e brinquedos (bonecas, bolas, carros).

O ensino do fotografar pode proporcionar outras experiências com imagens que toquem os alunos compondo o seu “olhar de fotógrafo”. Diversas atividades dirigiam-se para este objetivo.

Os alunos montaram a sua coleção de imagens e as colaram em uma folha para apresentar para os colegas. As fotos mostravam seus gostos particulares, como as do Ivo cuja bola era o símbolo do futebol, as fotos de mulheres declaravam o interesse de Diego. Não eram recortes aleatórios, suas escolhas faziam sentido para eles, mesmo que os desconhecêssemos.

Paulo deu a entender que teria uma surpresa para o grupo e dirigiu-se a uma mesa grande que ficava na sala de aula e as dispôs sobre ela uma série de figuras de revista recortadas por ele. Trocava as imagens de lugar, até parecer satisfeito e nos convidou para olhá-las. Ao perguntar o que o atraía nelas ele respondeu nomeando-as: “*Mulher, carro, moto, sabonete, bicho, etc*”, eram temas variados que tinham a ver com ele. Sugeri que fotografasse sua coleção. Questionei sobre quem havia feito estas fotos, ele respondeu: “*Eu*”, referindo-se as ter trazido para a aula.

Antônio convidou alguns dos seus colegas a sentar com ele em volta de uma mesa. Tirou de sua mochila um saco plástico com imagens recortadas de revistas. Uma a uma ele ia mostrando as figuras e perguntando do que se tratavam. Essa cena repetiu-se algumas vezes, com novo conjunto de imagens. Estas a seu pedido, eram guardadas no armário da sala em uma pasta com as fotos de Paulo. Compunham o repertório de imagens da nossa turma.

Os alunos, na maioria, não relacionavam a imagem impressa na revista como feita por um fotógrafo. O contato e a observação de materiais do seu cotidiano, como os jornais e as revistas,



permitia que os alunos identificassem diversas imagens, que aprendessem a observá-las. O tema das fotos os atraía em primeiro lugar, reconheciam os jogadores de futebol do seu time, localizavam fotógrafos com suas câmeras, localizavam-se nos jornais guiando-se pelas informações fornecidas pelas imagens.

Os jornais continham os créditos das fotos permitindo relacionar a imagem ao seu autor – “profissional fotógrafo”. Identificar os autores tornou-se um jogo no grupo, os alunos procuravam semelhança entre as imagens, com minha orientação e auxílio na leitura dos créditos.

Fotografias, livros eram apresentados para os alunos considerando:

- o tema abordado pelas imagens: fotos de diferentes épocas, retratos, fotografias de temas que os alunos gostavam (animais, artistas, músicos, pôr-do-sol, cidade, brinquedos, esportes, carros, motos, etc.);

- o suporte: sites de pesquisa, projeção em tela, livros de artista, agendas, objetos de uso cotidiano, fotografias impressas em diferentes tamanhos e cores, fotos impressas em diferentes suportes (cerâmica, tecido, papel, etc.);

- a composição das cenas e as técnicas: fotos coloridas e preto e branco, fotos com movimento da luz, macrofotografias, fotografias figurativas e não figurativas, etc.

Variados jogos com fotos também faziam parte das aulas, como o jogos de memória ou o quebra-cabeça.

Apreciar imagens em livros de artistas de diferentes estilos e épocas era uma das atividades, também, realizadas na Oficina. A Escola dispunha de alguns/poucos livros, outros eram por mim apresentados. Livros de fotógrafos que mostravam imagens de Porto Alegre, de pontos conhecidos pelos alunos despertavam interesse pela proximidade com o tema. Incentivava a relacionar o fotografar com o nosso cotidiano e com a possibilidade dos alunos



comporem as suas imagens. Observávamos, inferíamos sobre as intenções do autor ao realizar as fotos, demarcando suas (hipotéticas) intenções.

Cada fotógrafo desenvolve temas e formas de fotografar que caracterizavam a sua produção. Os aspectos mais salientados pelos alunos eram o tema e a cor das fotos. Foram apresentados aos alunos fotógrafos que tinham produção semelhante às fotos que realizavam, como os fotogramas de Man Ray, as fotos de luz em movimento de Fernanda Chemale, os retratos de Sebastião Salgado e Nadar. As cenas do cotidiano de Robson Achutti. Realizei algumas fotos de locais próximos a escola para conversarmos sobre elas, as editei em preto e branco, outra forma de mostrar/olhar. Pesquisas por temas eram realizadas nos sites de imagens os temas animais, futebol (esportes), os cantores eram os preferidos

Objetivava estabelecer outras relações com as imagens que pertenciam ao seu cotidiano, com as fotografias realizadas por fotógrafos profissionais, propunha para os alunos ampliar a experimentação e a reflexão sobre e com o que viam. Marca tempo para “pensar” sobre o que viam. Questionava a autoria do fotografar. Os alunos tinham possibilidade de ampliar o seu campo de conhecimento do fotografar. Estas imagens tinham muito a nos ensinar sobre o que mostravam, sobre a sua forma de composição, sobre o que representavam e como mostravam diferentes contextos, sobre o que delas cada aluno poderia narrar.

O interesse dos alunos centrava-se no tema das fotos, mas eles começavam a trazer outros elementos ao se referirem as fotos para além do gostar: *“Essa aqui, tá boa de ver”*, *“Esta tem muita gente, varias fotos tem muita gente”*, *“Essas são coloridas e estas são pretas”*, *“Eu gosto do Lilás”*.

O “olhar de fotógrafo” solicitava “parar, olhar, apreciar, escolher e criar formas e cenas para olhar”.



AUTORIA 24 PEDRO

5.4 PERCURSOS: OUTROS LUGARES

Os locais por onde os alunos transitavam diariamente para chegar na escola, passaram a ser a nossa “sala de aula”. Outras relações foram constituídas com o seu entorno. As ruas que a circulavam, principalmente a rua em frente, foram transformadas em espaços de aprendizagem com/pelo fotografar.

Quando o mundo não é mais acessível a não ser através de um sistema de mediações, que o modifica em espetáculo, quando um fluxo sempre crescente de imagens o encobre e substitui, quando o mundo está, assim, reduzido a uma abstração, a um signo, a uma mercadoria que circula e se troca, então, nessa situação (a que prevalece no Ocidente), fotografar o cotidiano pode surgir como um modo de reatar com o concreto, o tangível, o vivido, o uso. Isso talvez consista em defender os valores da vida contra a predominância crescente do abstrato, do factício, do virtual, do alhures. Do superficial (ROUILLÉ, 2009, p. 362).

Durante cinco aulas a rotina era pegar as câmeras e ir para a rua. A maioria dos alunos morava em outros bairros e estavam acostumados somente a sair acompanhados pelos seus familiares. Deslocar-se com os colegas e a professora e decidir onde queriam ir para fazer a sua foto era uma nova aprendizagem. Estar com a câmera solicitava caminhar devagar, observar por onde andar, o que fotografar - exercitar o “olhar de fotógrafo”.

A Oficina tinha três câmeras, o que orientou a organização dos alunos em duplas. O conjunto de fotos seguia sendo registrado pelos olhares, a assinatura e as diversas relações e experimentos que realizavam marcava a autoria parceira deste grupo.

A proposta de sair para fotografar nasceu de uma ideia de Antônio, ele achou a foto de uma moto no banco de imagens de um dos computadores e pediu para trabalhá-la no Picasa



AUTORIA 25 MÁRCIA

(editor de imagens), perguntei se queria fotografar motos, ele disse que sim e cobrou na aula seguinte à realização da nossa saída. Combinamos o que cada um gostaria de fotografar: motos, carros, ônibus, caminhão (Antônio mudou de objeto), flores, casas.

Minha intenção inicial era proporcionar para os alunos fotografar o que desejavam. Esperava que este espaço diferenciado da escola suscitasse outras relações com o fotografar, mas não tinha a dimensão da potencialidade de tal intervenção.

Antônio, na primeira saída, deparou-se com o caminhão de uma empresa onde seu pai havia trabalhado e teve a oportunidade de falar sobre ele e sua profissão. Explicou para os colegas como funcionava a cabine que se elevava para arrumar os fios e podar as árvores, demonstrou ter conhecimento sobre o assunto. Os alunos fizeram uma série de fotos detalhando sua estrutura. Ficou explícito o motivo da sua escolha inicial por fotografar caminhões. Luana na segunda saída reconheceu o carro do Pastor de sua Igreja, conseguiu conversar com este e apresentá-lo para o grupo, contou com sua ajuda como o conhecia e o que realizava.

Havia solicitado anteriormente que justificassem suas escolhas e as respostas foram vagas ou inexistentes: “Porque eu gosto”, “Eu quero”. Os alunos, ao fazerem as fotos, deixaram claro quais eram os motivos de suas preferências. O que aparentemente poderia ser uma escolha aleatória justificava-se por relações pessoais anteriormente vivenciadas. As motos para Stevan referiam-se ao seu sonho de poder pilotá-las. O desejo de Fabrício fotografar carros estava relacionado às lembranças que tinha da oficina mecânica do seu avô.

As pessoas se sensibilizam com o grupo de alunos com as câmeras e se dispunham a participar das fotos, como ouvi de um rapaz: “Ah, se é para a Escola pode”. Algumas pessoas acenavam na rua pedindo para serem fotografadas. Os alunos sentiam-se reconhecidos na sua função de fotógrafos.

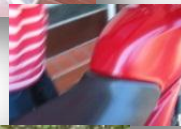
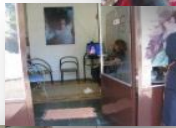


AUTORIA 26 ANTÔNIO

Fotografar viabilizou outras relações, como o encontro com moradores da comunidade. Propiciou que os alunos contassem sobre o que faziam na Escola – os vizinhos desconheciam o nosso trabalho. Permitiu que conversássemos com pessoas que eu não havia visto após muitos anos de trabalho no mesmo local. Algumas casas tinham cachorros, estes atraíam a atenção dos alunos e motivavam os donos a falar sobre eles. O objetivo inicial de fotografar os temas escolhidos foi ampliado com a possibilidade destes encontros não esperados.

A fotografia foi utilizada para descobrir o próximo, o cotidiano, as pessoas, os gestos e lugares familiares, “nos objetos usuais, invisíveis de tanto serem vistos” (ROUILLÉ, 2009, p. 358).

Foi exigido posicionamentos diferentes, o “novo” ambiente incitou a pesquisa de um outro lugar. Os alunos circulavam livremente conhecendo a comunidade, vendo a escola por diferentes ângulos, descobrindo coisas e formas de fotografar. As duplas encontraram outros interesses além do seu objetivo inicial.



6 FOTOGRAFAR: “O FOTÓGRAFO DEIXA A FOTO ENTRAR” (STEVAN)

Stevan fez um desenho, a meu pedido, para explicar o que era fotografar e o apresentou dizendo: “*O cara tirando foto dentro da máquina, abriu a máquina e entrou*”, não havia entendido, pensei que ele literalmente achasse que alguém estaria dentro da câmera. Precisei aprender a compreendê-lo, normalmente estava reservado, observando, falava pouco, era necessário convidá-lo a participar. O seu desenho me surpreendeu.

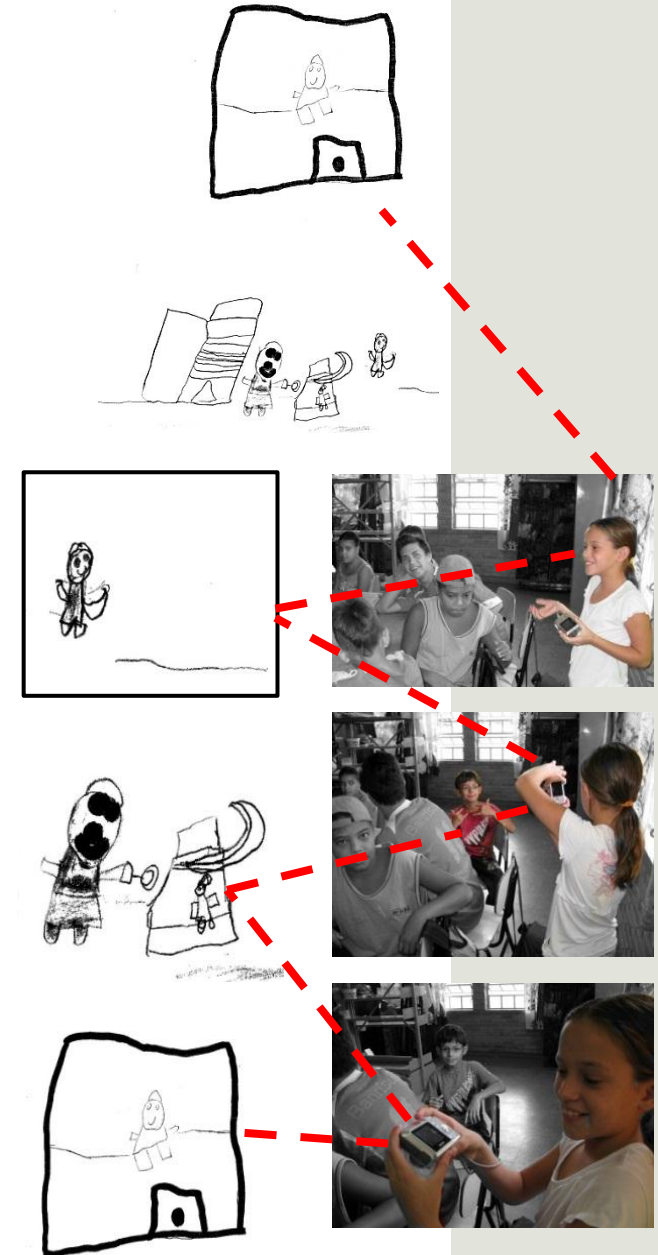
Stevan fez um esquema do processo de produção da imagem fotográfica: desenhou o fotógrafo com a câmera compondo a foto, a cena a ser por ele fotografada, e a tela/visor da câmera mostrando a imagem captada. Ele repetiu o mesmo desenho nos três momentos: uma pessoa com uma linha de base. A produção da imagem tridimensional para bidimensional foi descrita pelo desenho e pela sua fala.

A foto realizada foi destacada pelo desenho da tela. Os alunos normalmente compartilhavam o que haviam fotografado. Fazer a foto incluía mostrá-la para alguém ou quem dela participou. A câmera não estava na frente dos seus olhos, mas ao alcance de sua mão, como normalmente utilizavam a câmera digital, compondo a imagem pela tela. Este desenho foi realizado no segundo semestre de aulas na Oficina, portanto Stevan havia fotografado com a câmera digital como todos os demais alunos e vivenciado o processo do fotografar com este equipamento.

O fotógrafo está no centro, tem somente uma mão, esta é grande em relação ao corpo e está direcionada a câmera. Ele salientou a atuação do fotógrafo pela existência e tamanho da mão.

Stéfano em outro momento acrescentou: “O fotógrafo deixa a foto entrar”.

Esta era a sua experiência de autoria.



O fotógrafo cria a foto, mesmo que a tecnologia utilizada não explicita claramente a sua autoria como ao desenhar. A mão não desenhava diretamente sobre a superfície sensível a luz, esta era traçada pelo seu olhar, pela sua escolha do que e como fotografar.

O que concebemos sobre o fotografar tem relação com a história da fotografia, esta processualidade, nem sempre foi reconhecida, considerando a autoria da foto realizada. A máquina e a tecnologia não são neutras, correspondem aos modos de olhar e de ser olhado instituído pela sociedade que a originou. A sociedade industrial constituiu um regime de visualidade²⁵ o qual a fotografia adaptava-se, resultando no seu reconhecimento e divulgação (1839). Adequava-se a necessidade social e subjetiva de representar uma suposta realidade o mais fiel possível. Nesta concepção o aluno/fotógrafo teria a função de operar o aparato mecânico. A foto seria “tirada” como um decalque do objeto²⁶, pelo poder de impressão do dispositivo. Independeria de quem o portasse e do seu contexto. A máquina faria a foto como se o “dispositivo técnico” estivesse alheio às práticas sociais e aos usos da imagem (ROUILLÉ, 2009, p. 198).

Embora o conjunto ótico que a compõe proporcione uma determinada visualidade pela perspectiva renascentista²⁷, o fotógrafo percebe, experimenta, reconhece e seleciona (ROUILLÉ, 2009, p. 203). A imagem fotográfica resulta da intencionalidade do fotógrafo e dos instrumentos (da perspectiva linear dos óticos, da sensibilidade do sensor e dos filmes, dos recursos de estabilização e nitidez, das lentes, etc.).

A fotografia não se resume ao funcionamento mínimo do seu dispositivo técnico, assim como a técnica da pintura não se resume ao pincel e a tela, esta é ao mesmo tempo unificada pela câmera e diferenciada pela singularidade do olhar de quem a manipula.

O aluno inscreve a sua marca por meio da “técnica do fotografar”. A “máquina”, ou melhor, afastando da história que este termo carrega, a câmera fotográfica é o instrumento pelo qual elabora e dá visibilidade ao seu ponto de vista (ACHUTTI, 2004, p. 98).

²⁵ Cada contexto produz seus regimes de visualidade, as formas de produção de sentidos são variáveis, negociáveis a cada época cultural (CUNHA, 2005).

²⁶ “A película fotográfica registra não exatamente a ação do objeto sobre ela, mas certo efeito de luz que incide sobre um material sensível, e a fotografia estaria muito distante do conceito de índice pegada na areia. O verdadeiro objeto da fotografia é a luz e não os corpos que a refletem” (MACHADO, 2000). Caso contrário muitas coisas seriam fotografia como a marca do sol na pele.

²⁷ A perspectiva renascentista, linear cônica segue as leis da geometria (ciência exata), considerada, no período renascentista, a forma de representação bidimensional (desenhos, pinturas) “da realidade” mais coerente (ROUILLÉ, 2009, p. 158). Corresponde a projeção em uma superfície bidimensional de uma determinada cena tridimensional, tem como base o vértice do cone abrindo para sua base. Parte do olho/câmera e amplia-se.

Este entendimento, então, reconhece o aluno desta pesquisa como produtor de imagens, responsável pela escolha do que fotografar, pela maneira como, em cada caso estavam dispostos os aparelhos, os corpos, as luzes, os olhares. A câmera possibilitava que a fotografia acontecesse, mas esta era por ele utilizada de acordo com o seu posicionamento, conhecimento e vivência da realidade. A fotografia é um registro de sua opinião sobre as coisas, sobre o mundo, a abordagem sobre qualquer tema o define e o expressa.

O mais banal ponto de vista é escolha, é tomada de posição mesmo que aparentemente não vejamos sentido no que é fotografado. A impessoalidade atribuída à fotografia se desfaz em imagens singulares produzidas pelos alunos quando observamos o seu processo de fotografar.

A situação de um dos alunos é exemplar: este fez oito fotos semelhantes mostrando o chão da sala de aula e ao fundo parte de uma cadeira com uma mochila pendurada, o que aparentemente não fazia sentido parecendo ter sido registradas sem intenção. Estas fotos ao serem apresentadas para os colegas geraram exclamações imediatas: “É o BeN 10!” O aluno costumava repetir várias vezes o que falava, algumas vezes com fala aparentemente desconectada – neste caso, desconectada para mim que não o compreendia. Desconhecia este personagem, não havia visto que ele estava impresso na mochila, desconhecia sua intenção. Os colegas compartilhavam do mesmo repertório, da mesma rede simbólica expressa nas fotos.

A experiência do fotografar é uma ação complexa, mais abrangente que a fotografia registrada em um papel. O momento de apertar o botão do disparador demanda preparativos anteriores desde a construção do modo de olhar com os equipamentos.

Retomo uma história já contada na apresentação do desenvolvimento desta pesquisa, refere-se ao pedido que fiz aos alunos para trazerem “objetos que gostam” para fotografar. Agora me atendo ao seu envolvimento ao processo de produção das suas fotos.

Apresento os comentários dos alunos sobre o motivo pelo qual fizeram suas escolhas:

- *“Este pato ajuda minha irmã menor a dormir”*, disse Karen.
 - *“Foto eu, amor”*, comentou Yan mostrando a foto da namorada.
 - *“Inter, time meu!”*. Ivo levou também a sua toalha e o boné do seu time do momento.
 - *“Meu cd de música, é meu, gosto”*, falou Karen.
 - *“Minha identidade e a carteira onde eu guardo ela. É importante prá mim”*, falou Marco.
 - *“Foi meu pai que fez”*, explicou Sinara ao mostrar uma faixa com seu nome bordado. Ela também levou o urso que ganhou de Natal da sua mãe.
- Diego nada disse, só sorriu, como era costume e mostrou uma revista do seu time de futebol com fotos de mulheres.

Os alunos justificaram suas escolhas pela relação de afeto com os objetos que apresentaram, consideravam o que lhes fazia sentido, a sua história com cada objeto. Os objetos tinham relação com os seus gostos/afetos.

Os alunos decidiram ir para o pátio fotografar, organizaram-se em grupos. Escolheram lugares e planos diferentes para registrar suas fotos, envolvendo o que mostrar, como e onde. O chão, o galho de uma árvore, o parapeito da janela, em um brinquedo do pátio, no banco. Duas alunas fotografaram o mesmo objeto em mais de um lugar. A maioria registrou um objeto de cada vez, somente um aluno agrupou sua coleção, poderia continuar descrevendo inúmeros pontos que caracterizaram a produção destas fotos.

O objetivo era uma atividade aparentemente simples que envolveu uma série de intenções particulares. O processo de fotografar requer uma variedade de escolhas. Utilizo esta proposta para dar visibilidade ao processo de fotografar acompanhando o processo de escolhas realizadas



a cada momento, reconhecendo a participação do aluno/fotógrafo. As enumero sem obedecer a uma ordem de acontecimentos, as demarco:

1. Escolha do **objeto**/tema/assunto a ser fotografado.
2. Escolha do **parceiro** com o qual dividiria o uso da câmera,
3. Escolha da **câmera** - os alunos disputaram o uso do equipamento mais potente,
4. Escolha do **lugar** para colocar o objeto(s) a ser fotografado,
5. **Disposição** do objeto(s) no local,
6. Escolha do melhor local para fotografar – **posição do fotógrafo** com a câmera.
7. **Composição** da cena a ser fotografada pelo visor/tela,
8. Escolha do momento de **acionar o disparador**,
9. **Apreciação da imagem** realizada e avaliação **da necessidade ou não de realizar outra foto**.

Os alunos tinham que tomar uma série de decisões que compunham o processo do fotografar. Cada escolha demarcava a sua intenção. A ordem poderia alterar-se, ser retomada em nova sequência, mas independente da configuração da rede de relações que se estabeleciam, as escolhas eram suas e eram diversas como conseguimos observar com o exercício de enumerá-las.

O processo do fotografar é complexo. O seu ensino requer observar como se configura esta rede de relações e criação das imagens fotográficas, para orientar quais intervenções pedagógicas contribuem para os alunos construírem a sua forma de expressão ao fotografar.

6.1 EXPERIMENTOS COM AS CÂMERAS: FOTOGRAFAR É “OLHAR PENSANDO”

Antônio ao espiar por um visor duplo de brinquedo o qual a cada toque passava uma foto, concluiu: *“Este tem que ir passando bem devagarinho para ir pensando”*.

Ele destacava pontos importantes sobre o fotografar: o ritmo mais lento para ver, o processo de produção e a necessidade de pensar ao olhar. Salientava a sua relação ativa com o aparelho que estava em suas mãos. Ele pensava sobre o que o visor lhe propunha.

O seu “olhar pensando” referia-se à história que a sequência das fotos indicava e a possível interpretação que faria. Pensar era construir sentido ao que via na relação singular com o seu modo de olhar pelo/com o dispositivo. Expandia-se para além da lógica argumentativa e encontrava-se na sua experiência visual.

“Olhar pensando” era a proposta da Oficina ao estudar a fotografia com os seus alunos, envolvia o reconhecimento da sua participação neste processo de construção de modos de fotografar ao fazer/criar imagens e relações. Ensinar a usar as câmeras fotográficas e os diversos equipamentos como o visor que estava com Antônio fazia parte da Pedagogia do Fotografar da Oficina.

Para os alunos fotografar era: *“Pega a mánica e tira (gesto da mão na frente do rosto, fingindo pegar uma câmera e acioná-la). A mão bem parada e clique”* (YAN, março de 2010).

Fabício pegou uma câmera fotográfica analógica e a colocou na frente dos seus olhos, a lente estava na direção do seu rosto, ele brincou seriamente de tirar fotos, como se fosse real o que fazia. Um colega o avisou que estava virado, ele baixou a câmera a olhou e voltou a colocá-la na frente dos olhos. Esta câmera tinha um visor pequeno que precisava ser acessado para fotografar: ao fotografar olhamos por um aparelho.

- *“Ih, tá do lado errado!”*.



Os alunos conheciam as câmeras, mas não como utilizá-las, desconheciam o que poderiam ver/descobrir/criar ao olhar por elas. Fabrício, após um período de aulas aprendeu que para fotografar: *”Primeiro tem que arranjar a câmera, depois tem que colocar ela no pulso ou no pescoço, depois tem que segurar bem ela. Firme e forte para não sair tremida. E, tem que apertar no botão”*. Fotografar envolvia a construção de maneiras diferenciadas de olhar e de produzir olhares pelos equipamentos dirigidos a diversos objetos, locais, situações que eram vivenciadas na Oficina.

Os alunos eram convidados à construção/criação do seu “olhar de fotógrafo”²⁸, ao utilizar o equipamento fotográfico. Esta era uma expressão frequentemente empregada em sala de aula para designar que fotografar era mais do que acionar o disparador da câmera.

Aprender o “Olhar de fotógrafo” implicava em “olhar” pelos visores, permitir-se um ritmo mais calmo para observar, para escolher o que gostariam de fotografar, “clicar” e esperar a “foto acontecer” (aparecer na tela da câmera digital). Envolvia o “olhar pensando” proposto por Antônio.

6.1.1 Os visores: “coisas pelas quais podemos ver”²⁹

Uma simples folha de papel, comum na sala de aula, ao ser dobrado e cortado na forma de um quadrado, ganhou outro sentido e tornou-se um “dispositivo para ver”. Exercia variadas funções, propunha que enxergássemos com um olho só, desacomodava ao cobrir

²⁸ Referência ao “olhar fotográfico”, denominação utilizada por fotógrafos profissionais para referir-se ao conhecimento dos equipamentos a ponto de antever como se constituirá a imagem (ALMEIDA, 2008).

²⁹ Esclareço que as atividades propostas, os experimentos com os equipamentos não foram realizados na sequência aqui apresentada. Os alunos brincavam, utilizavam as câmeras digitais, conheciam as analógicas, construíam os visores, fotografavam conforme o desenrolar das aulas.

os olhos e deixar somente as laterais disponíveis. Os alunos sugeriram fazer um furo no papel. Olhar por “este” tornou-se uma brincadeira na aula. Observei que alguns alunos só o colocavam na frente do rosto, mas não conseguiam olhar por ele, assim como não conseguiam olhar pelo visor das câmeras. Aprender a olhar por uma moldura deflagrou a busca em diversos espaços da escola por “objetos pelos quais podíamos ver”.

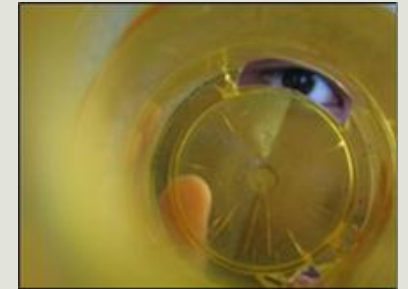
Os diversos visores exigiam que o corpo dos alunos se adaptasse: onde segurar, a distância para melhor colocá-lo, como olhar com um olho só, como caminhar sem derrubá-los, eram questões propostas pelo jogo de experimentá-los.

Um rolo de papel impulsionou um dos alunos a deitar-se no chão do pátio da Escola, a observar a areia, a grama, talvez algum inseto descoberto. Ivo criou a sua forma de olhar, e havia escolhido seu tema. Não consegui compreender o que dizia quando perguntei o que estava a olhar com tanta atenção, e como não estava com a câmera esta imagem não pode ser compartilhada.

Ver por diferentes molduras foi uma maneira dos alunos relacionarem-se com o que estava a sua volta. Descobriram diversas coisas pelos aparatos: pequenas marcas na parede, nomes nas portas das salas, a cor dos olhos dos colegas, os brinquedos no pátio de areia, as cores, etc. Construíam uma forma de olhar pelos objetos.

Antônio encontrou um brinquedo quebrado em forma de cone, havia um furo na ponta: *“Ane, olha, o que eu descobri, parece uma câmera, legal, né!”* Ele pediu a minha câmera³⁰ para fotografar pela sua “câmera de plástico amarelo”. Gerou observações quanto ao que se podia ver

³⁰ As câmeras digitais estavam presentes em todas as aulas, alguns alunos solicitavam, ou eram escolhidos para fotografar com elas em determinados momentos. A aprendizagem do uso do equipamento efetivava-se no desenrolar das aulas.



e como se via e a busca de uma forma de fotografar por ele. A cor amarela prevalecia nas fotos, no registro dos movimentos: “*Ficou toda borrada!*”, disse Fabrício ao fotografar – fotos podem ser “borradas”.

Risos, e estranhamento foram provocados por armações de óculos com lentes alteradas pela colagem de papéis e tecidos. [Existem várias formas de olhar] Óculos com lentes coloridas foram usados, as janelas foram cobertas pelos “visores quadrados” (feitos com as folhas de papel).

Os alunos experimentavam as cores, as possibilidades de contraste e saturação por estes “filtros” coloridos como os disponibilizados pelos programas de edição de imagens, como nuances que fazem parte do nosso dia e nem sempre paramos e nos deixamos ver. A agitação constante do grupo cedeu espaço à contemplação: ver de perto, de longe, buscar imagens diferenciadas, selecionar pelo visor.

Câmeras fotográficas de brinquedo, pelas quais ao acionar do disparador podíamos ver figuras, foram disponibilizadas para os alunos. Eles tinham que descobrir como funcionavam e contar o que notavam. Observaram que ao olhar com a câmera virada para a luz a imagem ficava mais clara. Os alunos contavam para os colegas o que observavam, divertiram-se dizendo o nome dos animais e figuras que viam (não sabiam nomear todas).

Fabrício explorava a câmera caleidoscópico: “*Descobri como mexer com os papeizinhos coloridos*” Trocavam as câmeras entre si e as experimentavam em vários espaços da escola. Os diferentes tempos indicados pelos equipamentos eram considerados.

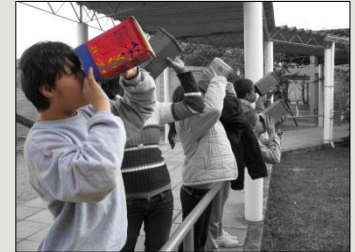
A aprendizagem do “olhar de fotógrafo” nesta proposta implicava em “parar, olhar, escolher e falar, desenhar, expressar o que viam”. Este “olhar” incluía certa maneira de ver/pensar pelo visor, para além do que a mecânica dos equipamentos podia proporcionar, constituiu-se na experiência singular de aprender a escolher o que e como olhar por objetos do cotidiano.

6.1.2 A “Máquina-escura”

Outra “forma de olhar” foi proporcionada pela câmera escura³¹ - visor que foi confeccionado pelos alunos. Consistia em duas caixas de papel retangulares, sendo que a abertura destas ficava nas pontas [cada uma foi feita com meia folha de papel cartaz]. Uma era ligeiramente menor para poder entrar na outra, esta tinha o fundo coberto com papel vegetal, local onde seria projetada a imagem. Uma das laterais da caixa de fora foi coberta com papel escuro com um pequeno furo feito com agulha para entrar a luz. O aparato estava pronto.

Os alunos olharam pela ponta aberta das caixas buscando algo encontrar. Era necessário “preparar o olho para ver”. A imagem que se formava no seu interior era invertida. A visibilidade era controlada pelo movimento das caixas – aproximar ou afastar garantia o foco. A “máquina escura”, como foi nomeada por Antônio, requeria a construção de uma forma diferenciada de olhar. Para conseguir ver por e com elas, era necessário realizar várias tentativas. Os alunos concluíram que no pátio, com o visor direcionado para o sol, a imagem se formava com maior nitidez. A aprendizagem do “olhar de fotógrafo” solicitava “parar, olhar, esperar, olhar, esperar, escolher, esperar, olhar, pensar”.

Utilizamos a câmera escura em variadas aulas, não foi simples aprender a ver com ela, eram muitos conhecimentos e posturas envolvidos que explicavam /vivenciavam o funcionamento da câmera fotográfica. A câmera permitia visibilidade da escolha do fotógrafo: conforme a direção que ele a colocava, alterava o que via. A luz entrava na caixa pelo furo. A caixa tinha que ser



AUTORIA 31 KAUANA

³¹ A câmera escura pode ser elaborada com outros materiais como latas e canos de papel, caixas de papelão. A colocação de lentes de aumento melhora a visualização.

escura. Questionados sobre o motivo de a imagem ficar invertida responderam: “*Porque a caixa está virada*”, “*Ela tá estragada*”, “*Sacode que melhora*”, “*Por que é assim, ora!*”. Não esperava que soubessem explicar o que acontecia, mas que “pensassem” sobre o que faziam/viam.

6.1.3 - “*Professora a senhora é do tempo destas máquinas?*” (KAREN, 2010)

As câmeras têm uma história (ou histórias) que orientam o que hoje conhecemos como “a forma” de fotografar. A câmera analógica para mim era algo natural, foi a minha primeira experiência. O filme, a revelação e ampliação são obsoletos para alguns alunos. As fotos coloridas faziam parte da minha infância, mas não da dos meus pais. Tenho poucas fotos de quando era pequena, pois o custo era alto e o fotografar não era tão popular, o que se diferencia da facilidade que temos hoje.

Abordar com os alunos a história da fotografia, mais que uma tradição, se fez necessário para dar visibilidade às transformações dos equipamentos, quanto ao que eles permitiam e a quem era reservado o acesso. Modificações são constantes. Nem sempre foi natural carregarmos uma câmera fotográfica na bolsa.

As câmeras mais antigas eram maiores (1839), exigiam mais equipamentos auxiliares, implicavam maior disposição de tempo do fotógrafo, maior conhecimento técnico, tanto na preparação da execução quanto no processo de revelação. As chapas de metal ou de vidro sensibilizadas precisavam de longos períodos de exposição para captar as imagens. O custo elevado exigia maior cuidado com o quê e como se fotografava visando um produto final que atendesse as expectativas do fotógrafo, relacionado a compreensão do que seria uma boa foto na época. As fotos em geral eram feitas por profissionais que atendiam os clientes em estúdios ou dirigiam-se as suas casas.

A câmera Kodak, lançada em 1888, ofereceu maior acessibilidade, realizou o objetivo de tornar a fotografia “tão conveniente quanto um lápis”, conforme sua campanha publicitária. Marcou o surgimento da fotografia instantânea, representada pelo slogan “Você

aperta o botão, nós fazemos o resto”. A simplicidade de manuseio, o tamanho reduzido dos equipamentos feitos em metal permitiam maior acessibilidade e liberdade de movimento do fotógrafo. A popularização do equipamento viabiliza o uso amador³².

Uma das primeiras câmeras digitais a Mavica (*Magnetic Video Camera*), lançada pela Sony, em 1981, protagonizou outra relação de produção de imagens.³³ A tecnologia digital evoluiu quanto aos recursos oferecidos, ao tamanho do equipamento, aos custos da produção e a forma de realização e visualização das imagens, proporcionando acesso a um número cada vez maior de pessoas - de fotógrafos amadores de variadas idades e contextos.

Hoje, 2011, as crianças começam a ter acesso aos equipamentos e a produzirem fotos. Câmeras são direcionadas para este público, as encontramos nas lojas infantis enfeitadas com motivos de personagens da TV, de filmes veiculados no momento ou com desenhos de animais. São recorrentes as câmeras digitais com as figuras da Barbie, da *Hello Kit*, da Xuxa ou da *Fashion Princess*, muitas possuem variados acessórios, como as capas, as cordas de pulso. Câmeras de brinquedo são apresentadas em um kit com filmadora, frasco de perfume, batom e relógio, todas na cor rosa supostamente direcionadas para as meninas. Assim como, sites vendem câmeras digitais do *Hot Wheels* e do Homem Aranha.

Podemos montar uma máquina com as peças da Lego. Equipamentos com imagem de conjuntos músicas, personagens de filmes dividem espaço nas prateleiras com os celulares com motivos de animais em extinção. Bebês podem ter câmeras de borracha e brinquedos com recursos de som e visualização de imagens ao toque da criança. Estas são vendidas com a proposta de serem “quase indestrutíveis”.

A cultura do fotografar prolifera-se, mas ainda poucos alunos participantes desta pesquisa tinham acesso aos equipamentos.

As câmeras fotográficas digitais e os celulares que fotografam apresentam uma estética própria, mais solta e lúdica. Os equipamentos coloridos, com desenhos, enfeites se contrapõem às câmeras pesadas e pretas. Estes trazem a proposta do brinquedo, da presença cotidiana como um acessório particular.

³² http://www.kodak.pt/ek/PT/pt/About_Kodak/Our_Company/1878-1929.htm

³³ http://www.fotodicas.com/historia/historia_fotografia_digital.html

6.1.4 “Câmeras de filme”: “*Olha o passarinho*” (MARCO, 2009)

A oficina tinha (tem) uma coleção de câmeras fotográficas, dispondo de modelos antigos aos mais recentes fabricados: profissionais com lentes cambiáveis, portáteis de diferentes formatos, aquática, descartável, médio formato, câmera-escura, entre outros. Este conjunto foi apresentado para os alunos. Manuseá-las possibilitou descobrirem o seu funcionamento, destacando as diferenças e semelhanças entre estas, assim como retomava por estes aspectos da história do fotografar. Os equipamentos interessavam mais aos alunos do que os slides e vídeos apresentados em aula sobre o tema.

Os alunos “brincavam de fotografar”, pois, em um primeiro momento, não era utilizado filme. Realizaram somente fotos com a câmera analógica profissional da Oficina e com uma câmera descartável, mas foram poucas devido ao custo.

O ato fotográfico diferenciava-se ao ser realizado com uma câmera *pinhole*. A fotografia na lata, como é reconhecida, consiste em um recipiente fechado com um pequeno orifício para a entrada de luz. São câmeras feitas artesanalmente com materiais comuns de simples confecção para os alunos. A imagem é realizada sem o controle visual com impressão direta sobre o papel. Dentro desta é colocado o papel fotográfico, e por um pequeno furo o fotógrafo controla a entrada de luz. A revelação da imagem necessitava de uma sala escura, e como não tínhamos as tentativas realizadas geraram imagens com pouco contraste e nitidez.

A aprendizagem do “olhar de fotógrafo” solicitava: “parar, olhar, experimentar, descobrir, relacionar”.

As câmeras analógicas permitiam acesso ao seu interior, o que não era possível com a digital, gerando questões a serem destacadas: “*Por que a câmera é preta por dentro*”, perguntou



Laura. Ela mesma respondeu: “*Para a luz bater só no filme. Tem que ter pouca luz, se não fica tudo branco.*”, falou após experimentar fotografar e um dos colegas ter aberto a câmera e velado o filme. Karen chamou as câmeras de “Caixas de luz”. Stevan concluiu: “A câmera é uma caixa, com um buraco”.

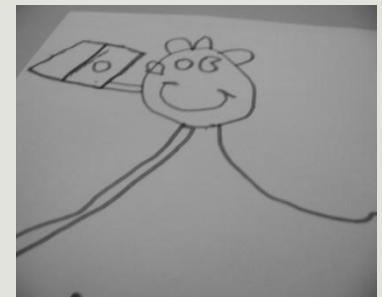
Cada câmera proporcionava diversas relações e problemas a serem resolvidos pelos alunos. Eles exercitavam o “olhar de fotógrafo”.

6.1.5 Câmera digital: “*A mão bem parada e clique*” (YAN, 2010)

A Oficina dispunha de duas câmeras digitais, sendo uma por mim doada e a outra comprada com o valor arrecadado em um “brechó” (venda de roupas usadas). A minha câmera particular também era utilizada pelos alunos. Iniciei a utilizá-las na Oficina em 2009, no início desta pesquisa. O ato fotográfico diferenciava-se com a câmera analógica e a digital.

A confecção de fotos sem custo, além da aquisição do equipamento incitava a criação. Os alunos podiam fotografar sem preocupar-nos com a quantidade limite de fotos, estavam liberados a experimentar. Permitia que o professor também experimentasse.

Ver a cena a ser fotografada pela tela ampliava o campo visual para a composição das imagens, o que era diferenciado pelo visor pequeno disponibilizado pelas câmeras analógicas. A câmera digital permitia o contato olho no olho com as pessoas retratadas, a visualização era realizada pela tela. Proporcionava também a confecção conjunta das imagens por esta tela, ou ao ser conectada a televisão.



Fazer e ver a foto imediatamente adequava-se aos alunos, por tornar a imagem visível após a sua captação pela câmera. Permitia que relacionassem o que viam com a produção da fotografia: viam na tela a imagem por eles escolhida “acontecer”. O estabilizador de imagens era um recurso importante para alunos que não tinham firmeza ao segurar a câmera e queriam fazer uma imagem nítida, o controle remoto era outro item válido.

Com a tecnologia digital o fotógrafo tem maior poder de controle, de intervenção sobre as suas imagens. O mito da objetividade e da veracidade fotográfica desaparecerá da ideologia coletiva e será substituído pela ideia muito mais saudável da imagem como construção e como discurso visual (MACHADO, 2005, p. 315).

Escolher o que fotografar, segurar a câmera firmemente (ou não) até a foto acontecer, dirigia o ritmo da sua produção. Marcava a posição atuante de quem fotografava, dentro de um ritmo construído com o equipamento/corpo/relação: “olhar, clicar, deixar a sua foto acontecer e olhar o que fez”.

7 EXPERIÊNCIA DE AUTORIA: “FUI EU QUE FIZ”

Ao fotografarmos na Oficina, o primeiro gesto era dirigir a câmera para o rosto e registrar os olhos. O olhar que direcionava a câmera e escolhia o momento de acionar o disparador assinava a foto.

Gesto que foi necessário por as três câmeras da Oficina serem usadas coletivamente o que dificultava à identificação de quem havia feito a foto. Inicialmente anotava o nome e a quantidade de imagens realizadas, o que era inviável e ineficiente (dispendia tempo e interferia no fotografar - centralizava na professora). Tomando como referência o gosto dos alunos por se fotografarem, combinamos então, que a nossa assinatura seria o olhar.

Os alunos a princípio, precisavam ser lembrados do gesto combinado, talvez mais do que pelo esquecimento, mas por começarem a experienciar a autoria pelo fotografar. A maioria não havia fotografado anteriormente, somente tinham a experiência de ser foco das câmeras.

A experiência de autoria constituiu-se por esta pesquisa como a possibilidade do aluno fazer inscrições reconhecíveis por ele mesmo, como sua forma de expressão.

A confecção e visualização de fotos demarcava a autoria: *“Esta foto eu fiz, aparece o carro igual ao do meu avó”*, disse Fabrício, após ter fotografado no entorno da escola variados modelos de carros por ele selecionados. Os carros faziam parte da sua história de vida, ele frequentava a oficina mecânica do seu avô. Yan também se pronunciava: *“Fui eu que fiz esta!”*, ao ver no computador a foto na qual compôs uma cena para delatar o namoro dos seus colegas, posicionando-os abraçados.

As fotos referiam-se ao que lhes tocava, o que lhes acontecia, constituíam sua experiência particular. Os alunos participavam do mesmo grupo de estudo da Oficina, mas a relação que estabeleciam com o fotografar e ao fotografar era única, o modo como respondiam ao que lhes passava os autorizava a dizer “fui eu que fiz”.



O aluno atribuía sentido a determinada cena no ato de fotografar, inscrevia sua escolha. O que diferia da produção de uma foto que os/nos surpreendesse pelas suas “boas qualidades”; compreendia a singularidade da sua experiência, o seu modo de responder e dar sentido ao que lhe acontecia, passava, e ao “passar transformava” (LARROSA, p. 26-27). O acontecimento era comum/coletivo, mas o “saber da experiência” era particular (LARROSA, p. 27).

A imagem está sempre ligada, muitas vezes profundamente a um sujeito, um ‘eu’, em suas ações, sentimentos e percepções, em suas infinitas singularidades (ROUILLÉ, 2009, p. 206).

O autor constituía-se no processo de fotografar, a produção das imagens lhes conferia a autoria. O autor/aluno/fotógrafo³⁴ era “o produto do ato de fazer a sua obra” (BARTHES, 1988, p. 51)³⁵. O antes e o depois compunham o processo do fotografar, mas o fazer a imagem e a existência desta, era o que conferia ao aluno a qualidade de autor.

A autoria era muitas vezes, compartilhada pelos alunos. A câmera digital permitia que o processo de composição fosse partilhado pela visibilidade da cena na tela. Eles produziam imagens coletivamente ou participavam da foto originalmente realizada (clorada) por outro, as (re)faziam nos programas de edição, interviam com outros materiais, ao comporem as fotos entre si e com diversas linguagens, mas a experiência era sua, algo de individual permanecia no coletivo e somava.

A possibilidade de expressão pelo fotografar afirmava-se pela “experiência de autoria”.

³⁴ A Legislação Brasileira reconhece a autoria conforme, Lei nº 9.610, de 19 de fevereiro de 1998. Capítulo II. Da Autoria das Obras Intelectuais: Art. 11. Autor é a pessoa física criadora de obra literária, artística ou científica. Parágrafo único. A proteção concedida ao autor poderá aplicar-se às pessoas jurídicas nos casos previstos nesta Lei Art. 12. Para se identificar como autor, poderá o criador da obra literária, artística ou científica usar de seu nome civil, completo ou abreviado até por suas iniciais, de pseudônimo ou qualquer outro sinal convencional. Art. 13. Considera-se autor da obra intelectual, não havendo prova em contrário, aquele que, por uma das modalidades de identificação referidas no artigo anterior, tiver, em conformidade com o uso, indicada ou anunciada essa qualidade na sua utilização. <http://www.cultura.gov.br/site/2008/02/02/lei-no-9610-de-19-de-fevereiro-de-1998/>

³⁵ “O autor, quando se acredita nele, é sempre concebido como o passado do seu próprio livro: o livro e o autor colocam-se a si próprios numa mesma linha, distribuída como um antes e um depois: supõe-se que o Autor alimenta o livro, quer dizer que existe antes dele, pensa, sofre, vive com ele; tem com ele a mesma relação de antecedência que um pai mantém com o seu filho. Exatamente ao contrário, o *scriptor* moderno nasce ao mesmo tempo que o seu texto; não está de modo algum provido de um ser que precederia ou excederia a sua escrita, não é de modo algum o sujeito de que o seu livro seria o predicado” (BARTHES, 1988, p. 51).

Alguns alunos como Márcia, combinavam com os colegas para fotografar o seu projeto/ideia. Márcia havia solicitado fazer fotos dos seus pés, por mais de uma aula este pedido se repetia, quando teve oportunidade convidou Fabrício para fotografá-la dirigindo a sua produção - ganhou parceria. A visualização da imagem após cada foto permitia que Márcia as avaliasse. O olhar dos dois assinava a foto? A autoria era partilhada. Na aula seguinte Márcia dirigiu a câmera e fez nova coleção de fotos sobre os seus pés, Fabrício a acompanhava. Os afetos impulsionavam a parceria, eles eram os namorados da foto de Yan.

Marco experimentava os efeitos de um programa de edição com uma foto que havia realizado, coloriu, aumentou a saturação, ampliou a imagem, recortou e surpreendeu-se: “*É uma saia!*”. Sentei ao seu lado, ele me mostrou encantado a sua saia cintilante postada no blog e disse que parecia uma poesia: “*Poesia saia*”, foram suas palavras e escreveu: saia. O incentivo: “*O que mais?*”. Ele escreveu: que saia. Perguntei: “*O que pode acontecer com ela?*” Ele escreveu “Saia, que saia, que suba pelo ar, que caia”.

A foto inicial havia se transformado, assim como a relação de MARCO com a imagem. A perna de sua bermuda, de uma foto feita pelo seu colega tomou distintos contornos, gerou palavras. A imagem foi nomeada por ele de poesia. A “saia” valorizada pelo olhar do outro, meu olhar, compartilhava a sua criação, que se delineou sem planejar, dando sentido a sua autoria pelo exercício de experimentar. Este “exercício de produção de sentido” passava pelo meu olhar que reconhecia a autoria desta foto-poesia.

A **autoria** solicitava o olhar do outro, o seu reconhecimento, era uma forma de inscrição no nosso grupo, na escola. “*Olha, só, o que ele fez! O que eu fiz!*”. Reconhecia a minha posição como professora, minha autoria do processo pedagógico. Complemento com uma frase sábia: “O seu olhar professor produz alterações no corpo da criança” (ALVES, 2008, p. 37).



Saia

Que saia

Que suba pelo ar

Que caia

MARCO, 2009

A assinatura pelo olhar inscrevia a experiência, a singularidade de ser autor legitimada pelo coletivo de colegas, professores, escola, família, pelo próprio aluno. A autoria não mais implica em somente sua aparição na foto.

A “experiência de autoria” referia-se ao reconhecimento pelo próprio aluno da possibilidade de realizar escolhas, de criar, de se expressar, vivenciar afetos e parcerias nesta rede de relações.

7.1 TECNOLOGIA PARA O ENCONTRO

Fotografar é conferir importância, um modo particular de se relacionar, é declaração de afeto, é dar importância, configura-se como uma tecnologia para o encontro. Os alunos fotografavam com os outros.

Tendo a câmera como suporte das suas intenções, o aluno ao fotografar dirigia seu olhar para alguma coisa ou alguém. A câmera propiciava a aproximação e delatava o ato. Um jogo elaborava-se. O olhar da pessoa a ser retratada confirmava sua disponibilidade, estabelecia relação de parceria com quem fotografava. O fotógrafo enquadrava e no “clique” a cumplicidade da imagem selava o encontro.

O fotografar para os alunos deste estudo era um processo interativo, uma forma de relação com o outro, consigo mesmo, com o que gostavam. Diferia das fotos que privilegiam o afastamento, a distância do olhar, que colocam o fotógrafo na posição de expectador.



Excedia a sua função de produzir imagens passando a ser uma forma de relação com o outro. O evento produzido com e pelo fotografar, a afinidade com o colega, orientavam o fotógrafo. A foto constituía-se como formalização dos seus sentimentos, das suas intenções.

Mais do que fotografar as pessoas, os alunos fotografavam com as pessoas. Elaborava-se um jogo de cumplicidade delatado pelos olhares e pelas escolhas. Eleger alguém para ser fotografado era uma declaração de afeto.

As primeiras fotos feitas espontaneamente pelas turmas participantes da pesquisa eram dos seus colegas e dos professores. O gesto de pegar a câmera frente a uma pessoa era um convite para que esta se entregasse ao ato, como se acionasse um disparador de afetos pela máquina.

Assim, coabitam na fotografia a razão e a emoção, o verbal e o não verbal, a contemplação e a criação. No acto fotográfico e na fotografia há uma relação de posse que é também de dádiva, em que o mundo não é só destapado, mas se dá, é chamado e se entregar, através de um registro vem até nós, dá-nos a prova de que existe e se nos pode entregar. Não é só o nosso olhar que vai mais longe ou mais fundo, é o encontro entre o que olha e o que é olhado e se fundem numa imagem conjunta que é a fotografia. (CÂMARA, 1994, p. 183).

As fotos de uma aluna mostravam o quanto ela estava interessada em namorar um colega, havia uma coleção de imagens deste feitas por ela. O fotografar constituiu-se para ela como uma forma de sedução explícita de seu desejo.

Fabrizio ao conversar com os seus colegas dizia estar namorando certa menina, o que para ele justificava-se por anteriormente ter feito uma série de fotos dela com os cabelos soltos em poses “sensuais”, semelhantes às imagens veiculadas pela mídia como “poses de modelo”. Posturas suscitadas pela possibilidade de serem fotografadas. Esta produção para a “sua



câmera”, para ele era um compromisso. Nestas como em outras circunstâncias, um(a) jovem fotografar uma jovem era indício de que ele gostava dela (dele).

As fotografias eram instantaneamente produzidas e vistas exercendo seu “papel de elemento aglutinador” (BARROSO, 2009). Fazer uma imagem de alguém pressupõe que esta pudesse ser apreciada. “Deixa eu ver!”, era pedido constante. Fazer a fotografia e mostrá-la era outra forma de relação – novo encontro pela imagem digital.

O fotografar é o resultado destes encontros, previstos ou inesperados. “A ‘verdade’ produzida pelo fotográfico não repousa sobre o referente e nem sobre o fotógrafo, mas no espaço entre ambos.” A fotografia é “uma tecnologia de encontro”, ou melhor para o encontro (KIRST, 2000, p.51).

A fotografia assemelha-se também a poesia compondo o que não tem nome, e não pode ser traduzido em palavras, no jogo das imagens; expressa ideias por um campo aberto de exploração para quem a vê. (ACHUTTI, 2004, p. 109). Um jogo que se desenvolve na relação com os outros.

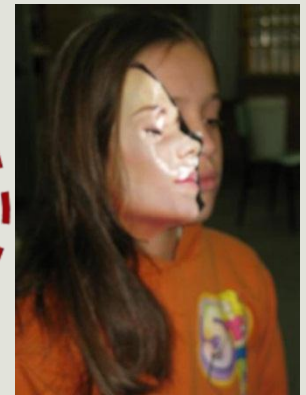
Situações que se apresentavam para mim sutilmente pela pesquisa ganharam visibilidade como parte de um processo mais abrangente que o ensino da técnica. Requer valorizarmos este envolvimento dos alunos na constituição de formas singulares de expressão de afeto pelo ato de fotografar. Para os alunos “fixar alguém” em imagem era conferir-lhe importância (FELIZARDO, 2000).

7.2 OS RETRATOS: “EU GOSTO QUANDO AS PESSOAS TIRAM FOTO DE MIM” (SINARA, 2009)

Os retratos foram as primeiras fotos realizadas pelos alunos. Os seus colegas, o seu próprio rosto eram o foco central da cena a ser feita. O retrato era uma foto pessoal produzida pelo olhar do outro-câmera. Era uma identidade social que como tal atestava pertencimento/adesão ao seu grupo, ao grupo que pela pose eram identificados (STRAPPAZZON, 2011, p. 95).

Configurava-se como uma forma de produção de si, pertencimento à cultura, representação da própria identidade. Participamos de certo contexto cultural, o posicionamento dos alunos (o nosso) está engajado a este, não é neutro. Uma infinidade de imagens fotográficas, fílmicas, televisivas, etc, “saturam nosso olhar, a ponto de conseguirem ter uma existência própria, não mais ser somente meios de ver, mas ser aquilo que vemos” (ROUILLÉ, 2009, p. 303). Esta apropriação não é passiva e nem dependente, os alunos não eram receptores, mas intérpretes e construtores (HERNÁNDEZ, 2000, p. 136). Algo delas lhes fazia sentido.

Imagens se constituíam em “pedagogias visuais” (CUNHA, 2005). Refletiam-se nos gestos executados pelos alunos perante a câmara, como os referentes a músicos da cultura hip-hop, aos “DJ’s” e aos “Manos”, a cantores e conjuntos por eles seguidamente nomeados. Os meios de comunicação visual os divulgavam. Novelas veiculadas pela televisão no período da pesquisa mostravam cenas de modelos posando em estúdios e cenários diferenciados, executando determinadas posturas, modos de se vestir, olhares representados também pelos alunos. Cenas comentadas e admiradas por eles. As revistas produziam farto material sobre o tema. Estes gestos faziam parte da sua cultura, compunham o seu entendimento sobre o que era considerado



adequado para ser fotografado e sobre como eles queriam ser vistos. Eram instruídos pelos ídolos/mídia.

Os alunos reconheciam que existiam formas pelas quais as pessoas (eles) queriam ser lembrados. Formas que eram socialmente construídas. A pose convertia-se na “imagem ideal que supomos ou queremos ser” (MACHADO, 1984, p. 151). No jogo de experimentar-se, construíam e configuravam traços identitários que os identificavam e representavam: assim eu me mostro; assim eu me escondo; assim eu me deixo ver fotograficamente (TOURINHO, 2011, p.10).

Compunham poses históricas e culturalmente construídas, como cenas ensaiadas do repertório cultural e do avanço tecnológico. A tradição das “poses” acompanham as artes visuais, desde as técnicas da pintura e da escultura, modelos dispunham-se conforme solicitava o executor das obras. A pose retoma no “momento aleatório da fotografia o momento ideal da pintura” (MACHADO, 1984, p. 51). Fotografamos hoje certas cenas que fazem parte da história da arte, relativas à como as pessoas devem ser representadas, formas que se perpetuam pela nossa história ocidental (FABRIS, 2004). A composição para uma foto retoma as belas-arts, as imagens planejadas e meticulosamente executadas. As fotos planejadas superam em quantidade as fotos casuais como observamos nos rituais do nosso cotidiano: em festas, casamentos e nas imagens que povoam os sites de relacionamento (MACHADO, 1984).

Fotografar estabelecia parceria com quem estava à frente da câmera, deflagrava estas relações,

Ora, a partir do momento que me sinto olhado pela objetiva, tudo muda: ponho-me a posar, fabrico-me instantaneamente um outro corpo, metamorfoseio-me antecipadamente em imagem. Essa transformação é ativa: sinto que a Fotografia cria meu corpo ou o mortifica, a seu bel prazer [...] (BARTHES, 1984, p. 22).



Tales solicitou montar um salão de beleza na Escola, o pai dele era cabeleireiro e este levou o material necessário. O destaque era a touca para arrumar o cabelo em “estilo moicano” - difundido por jogadores de futebol. Os jovens fizeram este penteado com Tales e as meninas soltaram e escovaram os cabelos e depois se maquiaram. Pediram os óculos escuros (a Oficina tinha uma coleção de óculos diferenciados) para compor o visual. Dois grupos foram organizados, onde um aluno fotografava enquanto os outros posavam. A sensualidade estava presente, posicionavam-se para serem olhados e admirados. O cabelo, a maquiagem e o vestuário diferiam do uso cotidiano.

Gestos e posturas que na imagem fotográfica configuram signos indiciais de algum tipo de reação desses indivíduos à presença física do fotógrafo e da câmera diante deles, no momento da tomada (...) dentro de padrões de visualidade e das limitações técnicas do momento (FRAYA, 2005, p. 191).

Karla, após várias aulas, deixou-se ser fotografada. Na maioria das vezes ela fugia das lentes, não gostava dos seus cabelos, do seu rosto. Aceitou lançar-se no jogo que a tornava “digna de ser fotografada”. Mostrava-se pelas “poses de modelo”. Explorava outros modos de ser pelas “poses estereotipadas” que denotavam a sua preocupação com as mudanças no seu corpo, os desejos, a vontade de se relacionar, como tantas outras meninas/jovens da sua idade.

Tales ao experimentar fantasias para ser fotografado procurou a roupa de prenda, maquiou-se, experimentou coletes, perucas, ria, fazia poses, atirava-se no chão. Autorizava-se, com certo receio, a experimentar outros gestos, gênero, posicionamentos mas, por fim escolheu o macacão de frentista de posto de gasolina e a peruca crespa para ser fotografado como o



AUTORIA 35 PEDRO

“machão que dá socos” no seu parceiro que interpretava uma “pessoa frágil” com a boca pintada de batom, como se estivesse sangrando.

Exercitavam marcas identitárias culturalmente construídas e criavam outras tantas formas possíveis no exercício de ser múltiplo. As fotografias realizadas pelos alunos eram de pessoas/jovens, diria “intencionalmente aqui comuns - não marcados pelo especial” (CORSINI, 2009)³⁶.

A câmera os convidava a encenar situações da sua vida, da fantasia, reeditando, construindo imagens que passavam a “ser originais” à experiência, que como tal é pessoal. Experimentavam não somente poses para uma câmera, mas subvertiam a lógica do espelho para a da produção de identidades a serem fotografadas, disponibilizadas ao nosso olhar/sentir.

Talvez esteja aí uma das discussões mais interessantes deste trabalho e uma das maiores contribuições da pesquisa de Anelise para a escola, reconhecer que ao se fotografarem e ao se deixarem fotografar ou ao se posicionarem para serem fotografados, os alunos mostram-se como jovens em meio a tudo que conforma e seduz a qualquer jovem. Isso para mim é mostrar como a escola especial também inclui. Qualquer escola inclui desde que as pessoas que estão dentro delas sejam olhadas com dignidade (CORSINI, 2009).

A fotografia tornou-se um dispositivo de visibilidade, de exercício de pertencimento ao grupo em que viviam e de “criação de novos sentidos”, diferenciados de uma suposta “identidade deficiente” a qual teria existência presumível em uma escola especial. O imaginário social faz vislumbrar um grupo de pessoas infantis, sem condições de participação e de efetivação de suas próprias escolhas. Os alunos pelas suas fotos não mostravam e nem concebiam a existência

³⁶ Conforme parecer de Maura Corsini na defesa do projeto desta Tese.



desta classificação. [Eles não teceram estas reflexões, elas são importantes para mim que estou no lugar de observadora e de outro que os olha].

O fotografar estava à disposição de todos que, por uma mesma forma de expressão, mostravam que participavam dos mesmos movimentos, grupos, gestos culturais aos quais atestaram pertencimento pelas fotos. O fotografar possibilitou vê-los para além da marca da deficiência, que mais do que nos seus rostos está na maneira como são olhados.

A identidade e a diferença têm que ser ativamente produzidas. Elas não são criaturas do mundo natural ou de um mundo transcendental, mas do mundo cultural e social. Somos nós que as fabricamos, no contexto de relações culturais e sociais. A identidade e a diferença são criações sociais e culturais (SILVA, 2000).

As fotos feitas pelos alunos mostravam o “seu olhar” que se diferencia de quem “os olha”. A câmera em suas mãos constituiu outras visibilidades. As suas imagens fotográficas não discriminavam alunos “com” e “sem” deficiência intelectual.

Existe um olhar que parte da mesmidade. Outro que se inicia no outro, na expressividade de seu rosto. Talvez esta distinção seja uma forma para poder olhar entre aquelas representações, aquelas imagens que tomam como ponto de partida e como ponto de chegada o eu mesmo, o mesmo – o sumidouro, o refúgio do próprio corpo e do mesmo olhar -, e aquelas que começam no outro e se submetem a seu mistério, seu distanciamento, sua rebeldia, sua expressividade, sua irredutibilidade. Uma imagem do mesmo que tudo alcança, captura, nomeia e torna próprio; outra imagem que retorna e nos interroga, nos comove, nos desnuda, nos deixa sem nomes (SKLIAR, 2003, p. 67- 68).

Os alunos tinham possibilidade de inscreverem-se em um suporte que lhes oferecia reconhecimento, eram protagonistas do seu fazer, sentir, viver. Alunos que olhavam revistas e



AUTORIA 37 KAUANA

assistiam televisão, pessoas que viam novelas, que viviam e participavam deste cotidiano. Outras visibilidades podiam ser exploradas.

Os alunos pertencem à mesma rede cultural, partilham o mesmo conjunto de valores, tradições que lhes mobilizam sentimentos e atitudes - nela estão inseridos (SILVA, 2007). Entendem o que lhes acontece e o que vivem de forma semelhante, atribuem sentido as mesmas coisas, utilizam e aceitam códigos culturais análogos por nela pertencerem.

A cultura é um campo de produção de significados no qual os diferentes grupos sociais, situados em posições diferenciadas de poder, lutam pela impossibilidade de seus significados á sociedade mais ampla. A cultura é nessa concepção, um campo contestado de significados (SILVA, 2007, p. 134). A cultura está em transformação, sempre aberta a conflitos e produção de sentidos, identidades peculiares a cada grupo (CORAZZA, 2001).

O fotografar e as imagens a que os alunos têm acesso são parte da sua cultura. As fotografias por eles realizadas referiam-se a jovens, mulheres, homens, pessoas com “Síndrome de Down”, alunos, professores, cabelereiros, modelos, pessoas com “transtorno global do desenvolvimento”, pessoas com sonhos, amores, dúvidas, entre tantas identidades que os/nos habitam e podem “vir a ser”. [Relembro-me do filme o Oitavo Dia - DORMAEL, 1996].

7.3 FOTOGRAFANDO

A fotografia no currículo escolar é uma forma de contar histórias, compor uma cena com certos personagens, em determinado cenário e em certo tempo. O aluno/fotógrafo escolhe dentro da infinidade de elementos como compor a sua narrativa.

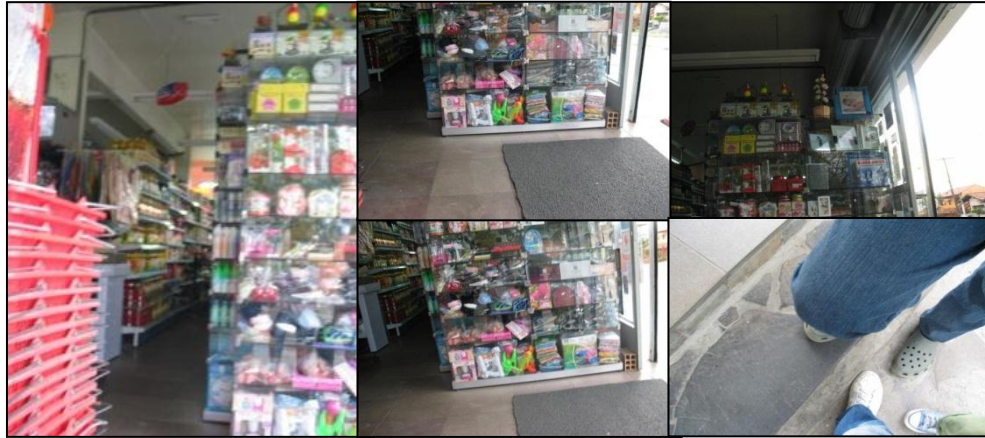
Os alunos ao fotografarem, selecionavam pontos do seu interesse. Olhavam pela câmera com o mesmo movimento do seu olhar, selecionando do que viam aquilo que lhes atraía, com o diferencial que pela câmera registravam também o que estava no entorno do seu foco, a câmera faz uma varredura: o olhar escolhe.

A relação entre o olho humano e a câmera fotográfica é normalmente difundida, mas há diferenciação, não vemos de forma estática e não capturamos todo o “quadro visual”. O olho realiza uma seleção da cena, como por uma atividade de varredura que une uma infinidade de pequenas capturas – de focos da nossa atenção. Vemos aos saltos atraídos pelos objetos significativos (ALMEIDA, 2010).

Envolviam-se, faziam inventários do seu entorno, compunham projetos fotográficos, fotografavam detalhes antes não percebidos, não mostrados em suas imagens. O olhar “aprende outras coisas para ver”. Os alunos fotografavam.



AUTORIA 38 YAN



AUTORIA 39 STEVAN



7.3.1 Inventário,... envolvimento

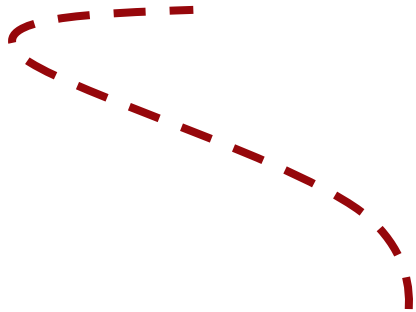
Paulo “fotografa de corpo inteiro”, o envolvimento manifesta-se pela postura corporal ao escolher como posicionar a sua câmera, ao demarcar no gesto a sua intenção. Estes gestos repetem-se com os alunos como se a câmera fizesse parte do seu corpo/olhar.



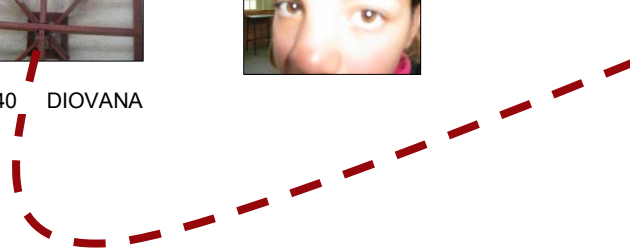
Diana fotografava pelo pátio, ela estava tão envolvida que nem notou que eu a acompanhava. Percorria cada recanto observando o que havia, parou sobre o banco da caixa de areia e olhou para o céu, dirigia a câmera e clicava, caminhava lentamente. O céu, as árvores, a areia, os brinquedos, o que fotografava? Chegou ao quiosque que fica em um dos cantos do pátio, completando sua volta, subiu na mesa e deitou-se sobre ela com a câmera apontada para o teto, olhava por ela. Estava em outro ritmo e relação com as coisas que encontrava, uma cena delicada, bonita, difícil de ser colocada em palavras. Perguntei quando peguei o equipamento o que fotografava e ela me respondeu: a cor [e só].

Diana experimentava, se experimentava fotografar, como que serenamente encantada pela possibilidade de ver pela câmera. As fotos mostravam que ela ao passear pelo pátio fez um inventário do que observava. Os seus movimentos repetiam-se, iam do chão ao céu, estudando o que fotografar. O envolvimento era estabelecido com as coisas que foram sentidas/vistas por Diana e passaram a ser imagem fotográfica. Buscava o que e como fotografar, refletia sobre o que fazia. Ela dava existência ao ser fotógrafa. Construía uma cadência para o seu “fazer foto”. As imagens do céu se destacavam pela cor (seria esta a cor de que falava)³⁷. Colocava a câmera ao seu serviço, seu “passeio” pelas cores/objetos/cenas no pátio constituíam uma forma possível de fotografar, que neste momento era a sua. Exercia as suas escolhas, a sua condição de autoria.

³⁷ A expressão “esta escola tem cor” é recorrente, recebi três visitantes em momentos diferentes que disseram a mesma coisa, referiam-se a “alegria” dos alunos, a movimentação da escola, as paredes com trabalhos dos alunos, a sua estrutura, a surpresa por encontrarem uma escola diferenciada da visão pré-concebida da escola especial “como um espaço cinza”, como falou uma aluna do curso de pedagogia da Ufrgs. O histórico da escola especial está ligado a doença, ainda hoje ouvimos pessoas referirem a escola como a dos doentes, atrelada a um atendimento clínico ortopédico. Conseguimos construir uma história com cor, retratada pelos olhos dos alunos, que são autores e não pacientes.

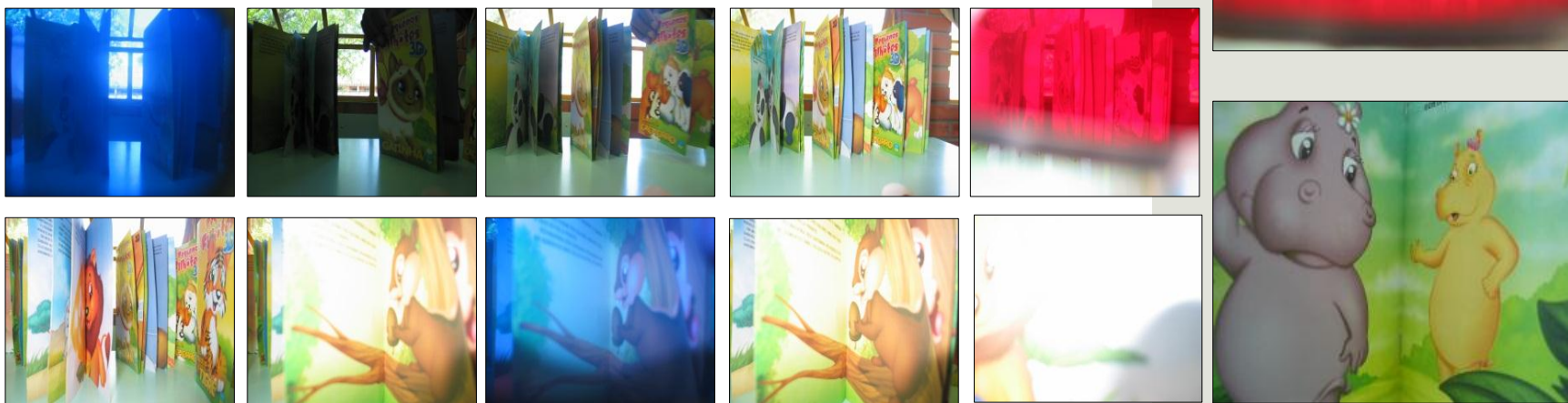


AUTORIA 40 DIOVANA



AUTORIA 41 STEVAN

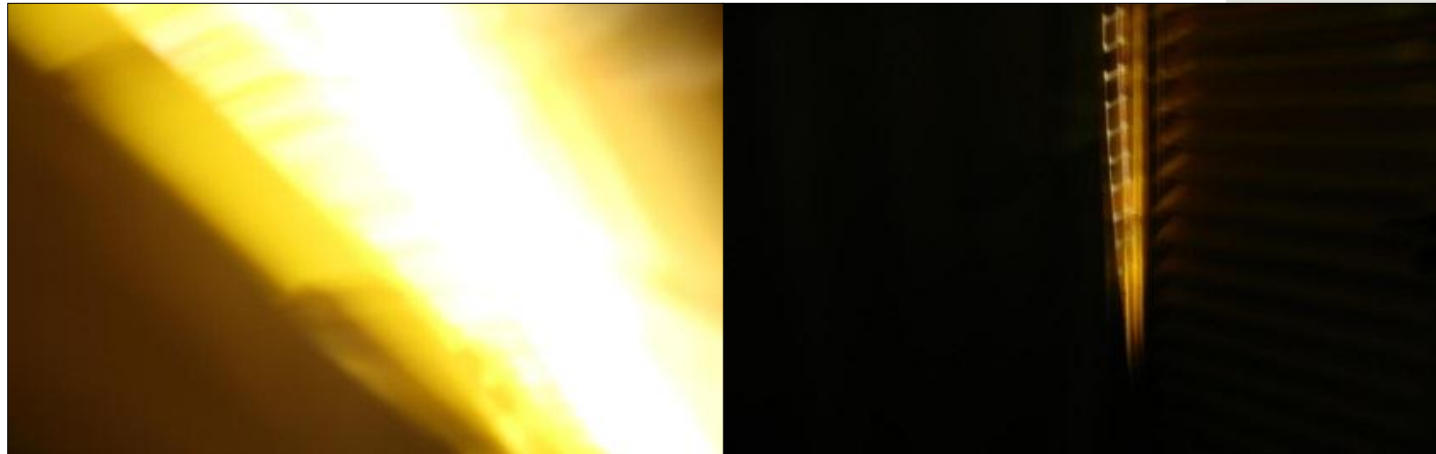
Yan trouxe seus livros comprados pela manhã, na Feira do Livro da Escola, organizou-os de várias maneiras para fotografar. Registrou uma por uma das imagens tendo o Stevan como parceiro. Trouxe com os livros, um óculos de papel com lentes vermelha e azul que ele colocou sobre o livro e na frente da lente da máquina para fotografar, confirmei esta intenção e ele seguiu experimentando. Provavelmente seguia a proposta que havíamos feito com luz negra nas aulas anteriores, jogando com a alteração das cores. Organizei as mesas e o tripé (peq) para melhor posicionarem a câmera e os livros. Ajudei Yan a regular a pressão sobre o disparador, ele apertava várias vezes com força, em vez de uma com firmeza. Essa agitação própria dele acalmou-se neste simples gesto e pelo envolvimento, passou longo período até fazer fotos de todos os seus livros. Seguiram os estudos envolvidos pelas suas descobertas, a presença do professor não mais se fazia necessária. O grupo apropriou-se do fotografar. Suas imagens poderiam ser editadas e comporiam uma fotonarrativa, mas não houve tempo e a proposta que trouxe era outra.



7.3.2 Séries: ensaios fotográficos, narrativas visuais

Os alunos realizaram séries de fotos sobre um mesmo tema. Eles determinavam como, o que e onde realizar as fotos, minha participação estava em reconhecer e viabilizar a execução. Encontro nas suas fotos “algo mais”, que relaciona-se com a aventura da criação. Outro diferencial consistia na dedicação a um período prolongado a fotografar um mesmo tema. Os projetos foram desenvolvidos no final do ano, relacionado com a ação pedagógica da Oficina que valorizava sua autoria. Apresento os ensaios fotográficos de Fabrício, “Carros”, de Karen, “Luzes” da Karen e o ensaio denominado “Pezinhos” de Márcia.





AUTORIA 44 KAREN



AUTORIA 45 MÁRCIA

7.3.3 Detalhes: descobertas ao fotografar

Os alunos experimentam formas de fotografar e descobrem temas diferenciados dos que realizava, constroem outros contornos, com o desacomodar do olhar treinado. O “olhar de fotógrafo” torna-se curioso. Os alunos descobrem as linhas, o reflexo, o recorte, a cor, a forma, a textura, como observamos pelas fotos:





AUTORIA 47 YAN



AUTORIA 48 DIANA



AUTORIA 49 KAREN



AUTORIA 50 STEVAN



AUTORIA 51 TALES

8. O FOTOGRAFAR EM PROCESSO

Observei por esta pesquisa que o fotografar não se restringia a fazer a foto com a câmera, que a partir da fotografia, que passo a chamar de originária, poderíamos realizar diferentes produções. O “objeto foto” impulsionava o processo, sem ser necessariamente a finalização. Atualizava as escolhas do fotógrafo, as suas experiências de autoria.

À princípio considerava que este fato se devia a utilizar a câmera digital, devido as facilidades que oferecia ao processamento da imagem. Retomando anos anteriores do trabalho na Oficina, observei que as exposições realizadas com as produções dos alunos mostravam fotos compostas como fotonovelas, tomavam forma de painéis de retratos do rosto de todos os alunos que estudavam na escola; eram recortadas, coloridas, pintadas impressas em transparência, coladas sobre suportes dos mais variados formatos. Fotos dos alunos foram ampliadas no tamanho de um metro e recortadas acompanhando o contorno do seu corpo, sendo expostas. Molduras de papel artesanal misturavam-se com as imagens, galhos secos as envolviam. O bordado era recorrente, em todos os anos fios contornavam ou perfuravam as fotos. Os painéis foram desmontados e reorganizados, os bordados refeitos. A foto podia ser recomposta de variados modos e sempre estava disponível a reedição.

Os alunos estavam presentes em todos os momentos dos processos de produção e participavam da autoria das obras realizadas pelo coletivo da Oficina. A interatividade, a recombinação e a criação eram atos coletivos desde a obtenção das imagens fotográficas à sua edição. As propostas construíram-se em redes de apropriação, ou melhor, de parceria com variadas ideias e sentidos que davam formas e cores às fotos realizadas pelos alunos.

As fotos tinham vida por um “processo³⁸” de escolhas, relações e transformações que ampliavam o fotografar. Havia um movimento de produção da imagem que instituíam o seu fazer constante. Este poderia ser interrompido a qualquer momento e talvez retornar em outro projeto, em variadas composições. Outras formas de ser fotografia foram instituídas. Alteramos o entendimento de fotografia que segue o “padrão 10x15”³⁹ colada nos álbuns comum ao cotidiano dos alunos. Construimos redes expressivas orientava o fotografar na Oficina, a foto originária era o seu disparador.

8.1 EDIÇÃO DE IMAGENS: “POSSO DAR O MEU JEITO” (IVO, 2010)

O processo fotográfico continuava em produção pelos programas de edição de imagens. A fotografia digital possibilitou outras formas expressivas pelo acesso a estes procedimentos. As manipulações foram facilitadas pela virtualidade da imagem - a luz registrada por combinações de números de maneira binária na memória do computador. Hoje, os laboratórios digitais nos acompanham nas próprias câmeras e aparelhos de telefone celular. Estes disponibilizam programas cada vez mais simplificados e com maior oferta de recursos para o fotógrafo amador.

Destaco a possibilidade do aluno de escolher e criar sobre a imagem originária ou simplesmente enfatizar o sentido que desejava expressar na foto anteriormente produzida com a câmera. Esse processo estava disponível à experimentação, superando, por vezes recursos que os equipamentos da Oficina ofereciam.



³⁸ O sentido que dou a palavra processo refere-se à possibilidade de transformação constante, diferenciada nesta colocação da ideia de evolução.

³⁹ Este é o tamanho padrão de ampliação de imagens pessoais. Este tamanho é popular pelo valor mais acessível em relação às demais possibilidades de ampliação.

Na escola as fotos realizadas pelos alunos com as câmeras digitais eram transferidas para os computadores no Laboratório de Informática. Semanalmente os alunos o frequentavam por quarenta minutos (um período). Cada aluno tinha o seu computador (havia 12 máquinas na sala) e a sua pasta de imagens, a qual, a princípio poderia ser acessada pela tela principal, mas como os computadores eram utilizados por várias turmas, muitas vezes foram apagadas e perdidas. Aspectos básicos como ligar o computador, localizar a pasta e o programa, salvar as imagens eram objetivos da aula. Exercitar o uso era necessário para aprenderem a gerenciar a sua produção e precisavam utilizá-lo sistematicamente, o que também era viabilizado no turno básico em que estudavam.

O programa mais utilizado para a edição foi o Picasa⁴⁰, escolhido por ser gratuito e oferecer recursos fáceis, dispondo de ferramentas para armazenamento, edição e compartilhamento de imagens. O laboratório contava com projetor e tela o que permitia usar o programa em conjunto. Normalmente o experimentávamos em grupo, para depois os alunos fazerem as alterações que desejavam individualmente. As fotos podiam ser cortadas e ampliadas, deixando somente uma parte como na saia do Marco (vide cap. 7), podiam ser coloridos, a cor da pele, as formas eram alteradas. Objetos e formas foram acrescentadas. “Dar o seu jeito” às fotos era a consigna.

As informações disponibilizadas pelo programa desde o desenho do ícone para localizá-lo na tela do computador à visualização dos efeitos dos filtros garantiam o acesso, esta informação visual era decisiva para que os alunos conseguissem usar o programa, pois a maioria não sabia ler. Uma série de “efeitos” era apresentada em uma janela que permitia observar uma mesma foto

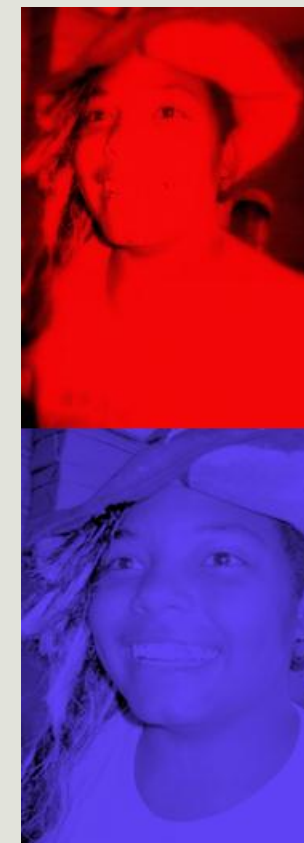


⁴⁰ Endereço do programa: www.picasa.google.com.

alterada pela aplicação de cada um dos doze filtros: nitidez, sépia, preto e branco, tons quentes, granulação, tingimento, saturação, etc., informação que permitia que os alunos escolhessem o que desejavam. Os filtros ofereciam outros recursos e poderiam ser sobrepostos. Inserção de textos também era realizada. Os efeitos de alteração de cor e saturação eram os preferidos, o acesso e a transformação eram evidentes. A cor era referida como critério de escolha do que fotografar, o que também se destacava na produção da imagem com a câmera, como Luana e Diana comentavam.

O foco central da produção da imagem na edição deslocava-se do assunto – do que e como fotografar. Os elementos de composição disponibilizados eram o centro do processo de edição, a imagem apresentava-se na tela de forma diferenciada da foto originária. Os objetos, pessoas, cenas fotografados não estavam presentes, sim a imagem anteriormente produzida com eles.

Os alunos podiam optar por editar qualquer foto produzida pelo grupo. As imagens adquiriam outros desenhos pelas suas mãos. Ao escolher uma imagem feita por outro, e influir na sua composição, geravam produções coletivas⁴¹ como nesta composição de fotos elaborada pelo grupo e exposta na Escola: conjunto de retratos produzidos pelo intenso interesse dos alunos pela sua imagem. O sentimento de autoria ampliava-se para o de co-autoria e autoria coletiva.



AUTORIA 53 ANTÔNIO

⁴¹ A autoria coletiva, hoje se apresenta como proposta de grupos de profissionais que dispensam a assinatura individual em nome de “Coletivos fotográficos” (Ex: CIA de Foto, Garapa). Estas configurações questionam o sentido de autoria ao não definir papéis nem hierarquia. Tem como centro da sua produção a fotografia, mas transitam por várias linguagens, estabelecem relações com artistas, publicitários, militantes de causas sociais, etc. Compõe-se por “múltiplas vocações” realizadas por criadores com diferentes habilidades. Reinventam-se como coletivo para dar conta das demandas que se apresentam, mantendo-se abertos a novos encontros. Quebram com o dogma do fotógrafo autossuficiente e solitário. “Mesmo que negociada entre vários sujeitos, permanece um vetor de identidade capaz de se desdobrar numa personalidade de grupo, num posicionamento político perante as instituições e numa poética que imprime coerência aos trabalhos” (ENTLER, 2011).

A possibilidade de experimentação via programas de edição, suscitavam questões. No início do trabalho os alunos não demonstravam preocupação em ceder a sua foto para o colega. O que gerava conflitos e brincadeiras era a imagem destes impressa na foto: “*O Yan tá verde! Sumiu tudo, o Stevan virou um borrão. E se ficar tudo preto!, Como é que se escreve?*”, eram questões correntemente suscitadas pela manipulação das fotos.

Alterar a foto do rosto de um colega nem sempre foi agradável pelos alunos estabelecerem relação direta entre a sua foto e eles próprios. Questão que precisou ser abordada brincando com a possibilidade de se ver de variadas maneiras. A utilização do programa “*Face in hole*”, pelo qual inseríamos fotos do rosto em imagens de variados personagens veiculado pela televisão “nos transformando” nestes. Os alunos exercitavam a composição de cenas onde o tema era o seu retrato e vivenciavam virtualmente situações que haviam participado “presencialmente” em atividades com fantasias, onde eram fotografados. Podiam fazer a sua própria imagem

A edição das fotos de outro colega também perturbou quando os alunos passaram a reconhecer a sua autoria. Fabrício não admitia que Yan alterasse a sua foto: “*Essa foto é minha!*”, dizia sobre a imagem de um caminhão. O empréstimo de sua composição precisou ser negociado e nem sempre foi autorizado, o que era respeitado.

O “olhar de fotógrafo virtual” solicitava escolher as fotos, os recursos que iriam acessar e finalizar o processo. Salvar a imagem no computador necessitava de leitura ou identificação de algumas letras para localizar os acessos, o que era mais difícil para a maioria dos alunos.

A edição das fotografias ampliava o seu potencial expressivo com as escolhas e experimentações realizadas, em processo constante de derivações. Variadas interações envolviam o processo de sua criação.



A produção da foto não se esgotava no momento da sua obtenção com a câmera fotográfica, podíamos alterá-las infinitamente. Os programas de edição de imagem abriam um grande campo de criação. Qualquer imagem podia ter um “outro jeito pessoal”.

8.2 INTERVENÇÃO: FOTOS PODEM SER RISCADAS, RASGADAS, COLADAS, BORDADAS

A intervenção consistia na impressão das fotos em diferentes suportes e tamanhos e na associação de outras técnicas e materiais ao negativo ou à fotografia impressa. Ampliava o processo de confecção das fotos. A fotografia multiplicava/alterava sua possibilidade de expressão associada a outros elementos.

Aprendemos a fazer arte sobre a fotografia disse Marco, referindo-se aos materiais utilizados, ao trabalho manual de intervenção, a criação. Arte poderia ter o sentido de fazermos algo que não é comum como riscar, rasgar, desenhar sobre uma foto. Jogar, furar as imagens – as pessoas, as coisas. Tivemos sérias reclamações da mãe de um aluno (2003) quanto ao uso do retrato do seu filho em um jogo de memória que relacionava a escrita do nome. A família questionou o fato de brincar com a imagem do seu filho: “*Ainda mais com estas crianças*”, como dizia referindo-se a “deficiência intelectual”. Os alunos não faziam esta relação, divertiam-se com suas imagens.

Ouvíamos outras observações: “Para que pintar, vão estragar a foto”. Questiono se tal comentário referia-se ao modelo da “boa foto”? (vide cap. 5)

As fotos adquiriam outras formas diferenciadas das que estamos acostumados (tamanho 10x15), eram cortadas, ampliadas no tamanho próximo ao dos alunos. Foram impressas em



tamanho 5x5 e repetidas, sendo utilizadas para jogar “memória”, conforme sugestão dos alunos. Uma mesma imagem era impressa várias vezes e composta formando um caminho no chão da sala, os alunos consideravam a cor, as linhas e o próprio formato para determinar como organizá-las. Fotos dos rostos dos alunos produzidas pelo programa de edição foram impressas e montadas de várias formas, cada aluno tinha o seu conjunto de imagens que organizava, considerando a cor e a pessoa retratada. Os conjuntos de composições foram reunidos em um painel e expostos.

Os negativos, normalmente guardados à distância, quase sacralizados, por nestes estarem as imagens, não eram conhecidos pelos alunos. Eles manusearam filmes velados na extensão que compreendia 36 “poses”, recortaram os fotogramas, os colocaram em molduras e desenharam com um prego sobre eles. Alguns negativos tinham imagens, o que foi uma surpresa para os alunos no momento em que foram projetados antes da intervenção. Desenhamos em um pequeno espaço e este traçado ampliado foi transformado em luz projetada, conferindo outra dimensão.

A foto-desenho foi a designação de Karen para o trabalho que envolveu desenhar com um prego sobre fotografia colorida. Utilizamos também a lixa em algumas partes. As fotografias foram realizadas por outra turma. Estas foram molhadas e depois sofreram intervenção. Os traços ficavam dourados sob o fundo azul da água do rio – tema das fotos.

Outra intervenção se desenvolveu em várias aulas com fotogramas anteriormente realizados (vide cap. 5). Os alunos inicialmente identificaram quais eram as suas fotos. Este processo possibilitou que retomássemos o que havia sido realizado no Laboratório Químico para a sua confecção. Cada foto era diferenciada e o motivo das escolhas era também salientado. O gosto por determinado objeto as guiou. Combinamos como iríamos expor estas fotos. Sugerimos que



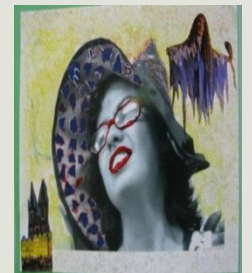
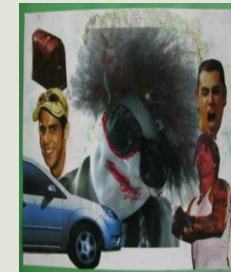
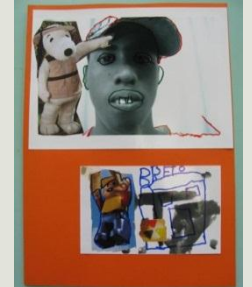
as bordássemos em tecidos formando quadros. As fotos foram coladas sobre bases de papelão forradas com cetim preto. Os alunos escolheram onde desejavam colocar a sua foto, após precisavam aprender a bordar. Escolhemos linha alaranjada. O desafio inicial foi colocar a linha na agulha e perpassá-la pelo papel desenhando com os fios. Foi necessário que acompanhasse as produções ensinando a bordar. Tales sugeriu que contas fossem colocadas. O envolvimento dos alunos foi constante. Cada foto tinha uma produção original. Todos os doze trabalhos formaram um painel (1,50 x 1,00) apresentado na escola. Após a exposição levaram os quadros para casa.

Retratos do rosto dos alunos fantasiados foram trabalhados no programa de edição, sendo transformados em preto e branco e impressos no tamanho 13x18. Os alunos acompanharam a impressão nas máquinas automáticas de um laboratório de fotografia próximo à escola. A proposta foi fazer variadas intervenções, como, colagem de figuras recortadas de revista (coisas que os alunos gostavam), colagem de papéis coloridos e pequenos objetos, desenho com caneta de retroprojeter e pintura com brilho. Olhar para a fotografia, observar seus detalhes, pensar no que poderia acrescentar era parte de sua confecção.

Questionamos a existência de determinados padrões ao vivenciarmos a possibilidade de altera-los.

8.3 FOTONARRATIVAS: COMPOSIÇÃO DE IMAGENS EM PROCESSO

O fotografar permitiu a construção de cenas imaginárias e inusitadas para contar pequenas histórias recheadas de intenções e significados maleáveis ao acaso. Fantasias



AUTORIA 55 FABRÍCIO; STEVAN; YAN; LIS;
KAREN; ANTÔNIO;

provocavam uma narrativa que se desenvolvia sendo fotografada passo a passo. Uma das alunas adolescente, pelas imagens pode ser noiva e participar de uma cerimônia de casamento, o altar era o banco do pátio da escola e a calçada delimitava o espaço da igreja. Os alunos encenavam, as convidadas, colegas, fingiam chorar compulsivamente pela perda de um pretendente. Diego fotografou os acontecimentos. O enredo foi desenvolvido sem roteiro prévio, elaborando-se a cada ato fotografado. As fotos foram colocadas em sequência em um programa de edição de filmes, uma música foi escolhida, o título e os créditos foram registrados compondo uma narrativa visual coletiva, denominada neste estudo de fotonarrativa.

[...] a experiência de construir narrativas visuais dá aos alunos a oportunidade de identificar situações significativas na sua trajetória de formação, de criar vínculos com questões subjetivas, mas, principalmente, de buscar uma compreensão de si mesmo tendo como referência as imagens e informações que escolheu como importantes e instituidoras da sua vivência pessoal e social. Dispõe de espaço para revisitar, retomar e rever criticamente aspectos, momentos de suas experiências narrando representações de suas trajetórias como indivíduos e alunos numa dimensão contextual (MARTINS, 2009, p. 36).

Algumas histórias seguiam um roteiro como as populares fotonovelas (anos 60-70) que mostravam várias cenas fotografadas, como a de casais apaixonados vivendo grandes romances registrados em imagens acompanhadas de falas ou pequenos textos, no formato de história em quadros. A lenda urbana “A Loira do Banheiro”, divulgada por programas de televisão, foi encenada informalmente, sem ensaio, produzindo em imagens a história anteriormente trabalhada em aula. Três câmeras fizeram as fotos. Destaco o envolvimento de todos os alunos na proposta, o que nem sempre era possível. Mais do que querer participar, eles construíam a sua forma de estar e contar a história, a flexibilidade da proposta permitia que o professor



AUTORIA 57 DIEGO

coordenasse espaço para todos. As fotos foram selecionadas pelo grupo ao serem ordenadas em um programa de edição de imagem. O texto foi recomposto a partir da observação das imagens, todos falaram sobre o que estavam vendo, sobre o que leram e viveram com a “Loira do banheiro”. Mesmo o aluno que falava por sons pode ter lugar pela abertura da trama. Com procedimentos rudimentares as imagens e o som foram editados. Constituiu uma história pessoal deste grupo. Sentiam-se orgulhosos pela sua participação e autoria.

A produção das fotografias associadas (ou não) a outras linguagens acompanhavam o ritmo que o grupo se colocava, sendo ativadas pelo prazer, pela curiosidade, por surpreender. A “qualidade técnica” das imagens e da edição cedia lugar à criação pelo coletivo de alunos, fazendo sentido para e com eles, sendo “uma forma de compreensão da experiência” pelo “processo performativo de fazer ou contar uma história” (MARTINS, 2009, p. 38).

As fotografias eram o centro de construção dos cenários, da criação das histórias, das realidades, dos conflitos, dúvidas, sentimentos “que revelam diferentes versões e perspectivas dos seres humanos” sendo uma “forma de contar algo sobre o mundo, sobre a existência, sobre o outro ou sobre si mesmo”. (MARTINS, 2009, p. 33)

As fotonarrativas na Oficina tinham como proposta criar histórias com fotos (e fragmentos de filmes) constituídas no processo de produção e visualização das imagens sem roteiro prévio. Eram realizadas coletivamente sendo geradas a partir de uma situação ou tema proposto em aula. Envolviam todos os alunos, alguns convidados e diferentes espaços da escola. Constituía histórias de vida do seu grupo de autoria.

Caracterizavam-se por ser uma sequência de imagens que compunham uma sucessão de acontecimentos criados ao fotografar e ao reunir as fotografias. Pelo ponto de vista técnico diferencia-se do filme (24 quadros por segundo) pela descontinuidade dos movimentos, por ser dada ênfase aos fotogramas (quadros), onde cada foto é responsável pela construção do sentido. A significação própria de cada imagem podia ou não ser alterada no conjunto da narração. Trocavam-se imagens de lugar, retomava-se a mesma posição, o jogo da montagem inventava novas realidades.

Narrativas são manifestações orais, escritas, sonoras e visuais que se organizam a partir de uma sucessão de episódios ou ocorrências de interesse humano que integram uma mesma ação. Uma sequência de ideias articulada através de palavras faladas ou escritas, e/ou através de sons e imagens é condição para que uma manifestação seja reconhecida como narrativa. Sequência e

organização são elementos que dão algum tipo de unidade a idéias, falas, frases, sons e imagens que se complementam como narrativa (MARTINS, 2009, p. 33).

As fotos eram unidas por um fio condutor que podia ser o tema que as originou, uma cor que se repetia, um detalhe diferenciado a cada imagem, jogos entre cenas mais amplas e recortes. Uma ideia e a imagem central poderia ser o disparador do qual derivariam as demais. Podiam requerer a união de imagens captadas por outros, fotos antigas, imagens que a princípio não teriam relação entre si. As fotografias originavam falas, escritas ou ainda, estabeleciam parceria com certa música, desenho, pintura, vídeo. As composições estavam abertas à criação.

Cada fotonarrativa, ao ser realizada, permitia e solicitava a experimentação de várias relações entre as imagens em busca da disposição que, naquele instante, mostrava-se a mais próxima do que o coletivo desejava e podia realizar. Diferiam-se dos “instantes captados”, dos documentos. Outras realidades eram inventadas pelo fotografar.

Outra forma de construção de sentido com imagens é fazer uso da montagem, isto é, dispor um conjunto de imagens fotográficas de forma que as relações entre elas, ou o seu todo produza a significação desejada. Com a montagem se tem uma maior maleabilidade para reproduzir situações narrativas, contrapondo ou encadeando imagens conforme a necessidade (GODOLPHIM, 1995).

O “isto foi”, expressão clássica ao referir-se sobre o estatuto da imagem, segundo Barthes foi substituído pelo “isto pode ser”, marca da constante possibilidade de renovação pelas infinitas formas de composição das imagens. A obra do fotógrafo norte-americano Duane Michals (1932) foi inspiradora neste sentido. O artista inovou ao relatar histórias e ao introduzir a escrita nas suas imagens, foi o primeiro fotógrafo a fazê-lo. Jogava com a possibilidade de manipular e inventar tempos pelas interrupções e continuidades confeccionadas pelo fotografar. As cenas que fotografava eram feitas por amigos em lugares familiares, sobre o cotidiano, sem artifício de luz ou equipamentos sofisticados (TACCA, 1999). Questiona em suas imagens a concepção originária da fotografia como espelho de uma dada realidade.

O fotografar podia estar vinculado a diferentes tempos (presente, passado, futuro), sendo a fotografia “disparadora de acontecimentos”, com a “possibilidade de criar e materializar um “acontecimento que passava a existir na e pela fotografia”, o qual de outra forma não seria⁴² (SOUZA, 2008, p. 18). Amplia-se o entendimento da fotografia como “mero registro” vinculado a um documento/memória do passado (SOUZA, 2008, p. 48).

A fotonarrativa, mais que uma técnica de animação fotográfica, constituiu-se como uma “tecnologia para o encontro” (vide cap. 6) por ser essencialmente coletiva, ao solicitar desde a mais tímida participação, por envolver complexa rede de relações e experimentações que reconhecia a todos os alunos e as suas formas de participação.

Brincar com e via as imagens era o convite para criar ilusões e fantasias, construir uma “realidade invisível”. As fotonarrativas podiam libertar as fotos do correr do tempo, jogar com a duração, com o desenvolvimento e o clímax, restituir continuidade, priorizando a expressão motivada pela fotografia na criação de outras narrativas. Eram compartilhadas com os colegas, os professores, os familiares, produzindo outras relações. As imagens geravam encontros com os afetos e com o imaginário de seus apreciadores.



⁴² A artista propõe ressignificar, “as imagens caducas” (fotografias antigas) tornando-as novamente ação, ao reconstruir seus cenários e personagens e jogar com estes, em variadas imagens “performance??, troca a idéia de instante pela de simultaneidade - “Máquina construtora de futuros possíveis”. Aborda a “tendência antecipadora da fotografia” em vez de considerá-la objeto de culto - “o duble não ídolo”. “A fotografia aqui é falência de sua suposta função de manter ou reaver o já perdido” (2008, p. 48).

8.4 EXPOSIÇÃO/APRECIÇÃO DE IMAGENS

A forma de apresentação das imagens contribui na direção do olhar de quem as contempla. Amplia-se em outras relações dos alunos com sua imagem materializada no papel ou projetada na tela, ou ainda disponibiliza-se ao olhar dos outros em espaços reconhecidos da cidade. Cada material, forma de apresentação e local propunha pela imagem o encontro com seu apreciador/visualizador. Constituíam-se atos de produção de sentidos, de interpretação, de apreciação do que estavam a ver. Estabeleciam encontros consigo mesmo pelo olhar do outro.

O estatuto evento de uma imagem fotográfica está constituído pelas circunstâncias concretas da sua visão. [...] Onde está imagem é apresentada e o que representa o lugar onde está exposta. Quando uma imagem é vista, da forma a nossa imaginação social e 'a estrutura de sentimentos' [autor usou aspas] que se associa a ela. A fotografia é um componente básico, dentro de uma estrutura mais ampla (GIROUX,2003).

Outros recursos além dos álbuns, das caixas de sapato são disponibilizados para mostrar e guardar as fotos: as telas dos aparelhos móveis, *dvds*, *pendrivers*, porta-retratos digitais, diversos dispositivos guardam as imagens digitais. A Oficina divulgava as fotos realizadas em exposições na escola e em espaços de exposição públicos destinados para tal na cidade, em blogs e em gravações entregues para os alunos.

A tecnologia digital viabilizava o compartilhamento das fotos e a simultaneidade entre a produção e a recepção. Novas redes de produção e circulação de imagens estão sendo implantadas, gerando outras formas de uso e interação pelas imagens. O celular e o computador permitem que em segundos as fotos sejam transmitidas por um único aparelho, que também as produziu. O fotografar

concretiza estas redes, as imagens cruzam olhares em diferentes direções. A Oficina possuía um blog (diário virtual)⁴³ no qual os alunos poderiam postar as fotos feitas e visualizá-las em qualquer local.

As fotos digitalizadas eram expostas em programas de visualização ou montadas em programas que permitiam alterá-las destacando detalhes, tempos, movimentos; os instrumentos apresentavam recursos diferenciados que influenciavam na apreciação. Projetá-la em uma grande tela ou na tela do computador, imprimir-las, produzia efeitos diversos. Envolvia a preparação dos equipamentos, a expectativa compartilhada pela projeção. O ritual de silêncio ou de agitação. Os comentários gerados. Os contextos, cenas compartilhadas ou não. O como víamos influenciava no que víamos.

As fotografias em variados formatos e suportes participavam das nossas narrativas cotidianas. “Estas diferentes localizações têm suas próprias economias, disciplinas e regras de como seu tipo particular de espectador deva portar-se, e tudo isso afeta o modo de determinada imagem ser vista também” (ROSE, 2001, p. 9).

O livro⁴⁴ e o álbum requerem um tempo dirigido a cada página, guiado pela distribuição das fotos no papel, pela sua textura e cor e pela própria qualidade da imagem impressa. As imagens podem surpreender ao folheá-lo, é possível retomar a visualização ao ser interrompido, retomá-la ao gostar de uma cena, continuar a vê-lo seguindo cada folha, conforme se convencionou. Ele está acessível a qualquer momento e lugar, podemos levá-lo conosco. Tínhamos poucos livros de artistas/fotógrafos à disposição dos alunos.

A apreciação e exposição envolve o material em que são impressas as fotos (papéis, transparências, vidros, madeiras, caixas de luz, entre outros), o tamanho, como estarão emolduradas ou não, a cor destes materiais, das paredes do fundo, onde serão presas. A forma de exposição: em biombos, varais, fios e a iluminação influenciam na sua apreciação. A forma tem relação estreita com o seu conteúdo, com a valorização do que é exposto.

⁴³ Os blogs são encontrados nos seguintes endereços: www.elyseunafoto2009.blogspot.com e www.elyseunafoto10.blogspot.com.

⁴⁴ Os livros são cada vez mais usados como meio de expressão. Os fotógrafos profissionais encontram no livro maior liberdade. Fotógrafos estão usando o livro como um meio de arte. Além de expor seus trabalhos fotográficos, eles fazem do próprio livro uma obra, observa a editora Beatriz Lefèvre, fotógrafa e editora: livro de fotografia torna-se um novo meio de expressão.

O museu, uma sala de exposições, solicita outra forma de relação com as imagens expostas, há uma preparação, que envolve desde o deslocamento. Indica determinada maneira de nos postarmos e nos relacionarmos com as imagens.

Estando em uma sala livre de obstáculos, como no Museu Iberê Camargo visitado pelos alunos, o conjunto de obras era observado de forma ampla, distanciada, oferecida como um todo e a um olhar produzíamos um sentido. Não havia *a priori* uma convenção pré-estabelecida. O curador e o autor de cada obra formulavam um convite ao jeito de olhar.

As imagens soltas em uma pasta, caixa estão livres para variadas associações, combinam-se pelo tempo, pelas cenas, pelas lembranças. Podem ser tocadas. Na sala de aula tínhamos uma caixa com fotos que realizamos durante o ano e uma pasta com imagens colecionadas por Paulo e Antônio. Estas estavam à disposição e algumas vezes eram motivo de encontro e conversa sobre o que mostravam.

As fotos feitas pelos alunos podiam ganhar a rua e participar do cotidiano das pessoas. Escolhemos fotos do entorno da escola para ser impressas em papel adesivo e colocadas nos mesmos locais fotografados. Os alunos identificavam o local fotografado colavam as fotos mediante autorização. As fotos foram por eles assinadas. Buscava ao dar visibilidade ao trabalho desenvolvido, estabelecer parceria com as pessoas e locais que nos receberam. Mas, interrompemos a proposta, pois as fotos foram logo rasgadas, frustrando a todos ao ver o estado em que estavam. Optei em não insistir, pela decepção e o alto custo do investimento. Este era uma proposta piloto, pretendia apresentá-las em tamanho maior. A “arte urbana” está sujeita a intervenção das pessoas, do tempo, esta é uma aprendizagem.

Os ambientes, as instalações em parceria com as fotos narram o que o fotógrafo quer mostrar. Cada montagem provoca expectativas e culturalmente tem distintos sentidos, expô-las



AUTORIA 58 STEVAN

em museus é diferente de apresentá-las no refeitório da escola [local utilizado na escola para mostra de produções dos alunos].

No ano de 2009 a Oficina recebeu convite para expor na Câmara dos Vereadores. O tema era o cotidiano da escola, doze fotos seriam apresentadas. As fotos foram feitas em preto e branco. O modo de captação disponibilizado pela câmera permitia registrar outra cor – foi escolhido o vermelho. Os objetos vermelhos foram destacados e o restante da cena foi captada em preto e branco. Cada aluno escolheu o que gostaria de fotografar, produzindo várias imagens. Uma foto de cada um foi escolhida com curadoria do grupo. A nitidez e o tema foram os critérios levantados pelos alunos. As fotos foram impressas no tamanho 20x25, montadas em molduras e expostas no fundo do corredor da entrada principal da Câmara dos Vereadores de Porto Alegre, os alunos não participaram desta etapa do processo. Ao visitarem a exposição surpreenderam-se. O primeiro movimento foi identificar seus nomes nas etiquetas que acompanhavam as fotos – sua autoria estava registrada em um espaço público. Os alunos comparavam as suas fotos com a de colegas de outras escolas que também estavam expondo. Uma pessoa foi pedir para não mexermos nas fotos e os alunos disseram que as fotos “eram deles” e que as estavam arrumando - grande momento.

No ano de 2010, conforme sugestão dos alunos foi realizada a edição das fotos dos carros e motos anteriormente fotografadas por eles. A cor foi alterada. Estas foram apresentadas no Teatro Túlio Piva em conjunto com outros trabalhos da Escola Elyseu Paglioli, como parte do evento “Elyseu em cena”. As fotos impressas no tamanho 20x25 estavam dispostas em um varal. Os alunos assinaram os seus nomes nas imagens. Eles, os colegas e os familiares tiveram sua produção reconhecida em um espaço público destinado a apresentação de produção artística.



AUTORIA 60 ANELISE, DESCONHECIDA

Alguns dos alunos participaram da Exposição “Aluno Faz Foto”, no Memorial do Rio Grande do Sul (abril de 2011). A série de fotos: “Sombras” realizada por nove alunos foi apresentada nos espaços reservados as imagens, contava com iluminação e expositores adequados para tal. A realização desta série originou-se da ideia de Diego ao fotografar sombras no chão do pátio da escola.

Nesta exposição, também, a aluna Aline mostrou parte do seu ensaio: “Barblines” (vide cap. 3). As imagens ampliadas foram colocadas em porta-retratos dispostos sobre um móvel antigo, aproveitando este local diferenciado. As fotos estavam acompanhadas de etiquetas com descrição em Braille e de pequenos objetos que identificavam o local onde as bonecas foram fotografadas (toco de madeira para representar a árvore, azulejo, etc.)⁴⁵. Réplicas das quatro bonecas apresentadas nas fotos foram disponibilizadas em uma base de argila à manipulação. Aline não conhecia o Braille, no dia da inauguração da exposição contou com a presença de um visitante que era cego que interpretou esta escrita. O encantamento dos dois por este momento foi fotografado, as imagens sugerem a emoção.⁴⁶ O visitante tinha um espaço reconhecido, uma forma de acesso às imagens e Aline pode compartilhar com ele este momento - os olhares/sentimentos eram cúmplices. O seu trabalho/criação foi reconhecido.

A sala de exposição especialmente preparada para as fotos, o museu são locais de destaque na nossa cultura, reconhecidos como espaços para obras de arte. Expor as fotos feitas



AUTORIA 62 ANELISE

⁴⁵ Realizei pesquisa em diversos materiais e instituições, conversei com pessoas cegas para compor esta exposição. Não há um consenso sobre a melhor forma de fazê-lo, não há um padrão de “não visão” – diversos elementos precisam ser disponibilizados para o acesso ao que a imagem pretende mostrar. A áudio-descrição foi sugerida, mas ficou inviável dispor o de som. As informações conforme sugestão deveriam ser objetivas e breves. A poesia das imagens de Aline foi vivenciada/sentida pelo encontro entre ela e o visitante cego - conduzida pela escrita dos pontos. Como pessoas cegas podem acessar a “poesia” das fotografias é para mim uma questão a ser desenvolvida. [Talvez existam pelos encontros que proporcionam.]

⁴⁶ Estão disponibilizadas no blog do evento: www.alunofazfoto.blogspot.br. Não obtive autorização para utilizá-las neste estudo.

pelos alunos, com curadoria adequada, demarca para eles, para a escola e suas famílias a importância e valorização não só pelo seu trabalho, mas pelo reconhecimento da sua autoria.

A exposição era uma forma de reconhecimento frente ao olhar do outro: *“Fui eu que fiz. Sim, eu posso”*.

Compartilhar as fotos possibilitava “ver de outra forma” quem as tinha feito, neste estudo refiro-me aos alunos que estudam na escola especial. Os alunos pelas fotos expostas se mostravam criativos, capazes. Além da obra, estava exposta a sua possibilidade de realizá-la. Os alunos mostravam as suas fotos na inauguração e em outras visitas com propriedade de autor com sua criação devidamente apreciada. Como disse Aline: “Eu não sou pouca coisa, Ane”.

Os alunos tinham seu trabalho exposto em espaços de “obras de arte”, contexto sacralizado pela nossa cultura. As fotos da escola, dos jogos de luz e sombra, das Barblines saíram desta e foram reconhecidas como “algo que tem valor”. O trânsito entre as instituições escola e museu os redimensiona. O cotidiano “escola/aluno/fotógrafo” participa do museu/artista.

A arte da escola estava em valorizar a produção dos seus alunos e a arte dos museus, humanizar os trabalhos expostos - são pessoas que lá expõe por serem reconhecidas pelo grupo/sociedade/cultura que os intitula como digno de estar em um museu. Os artistas também vão para as escolas.



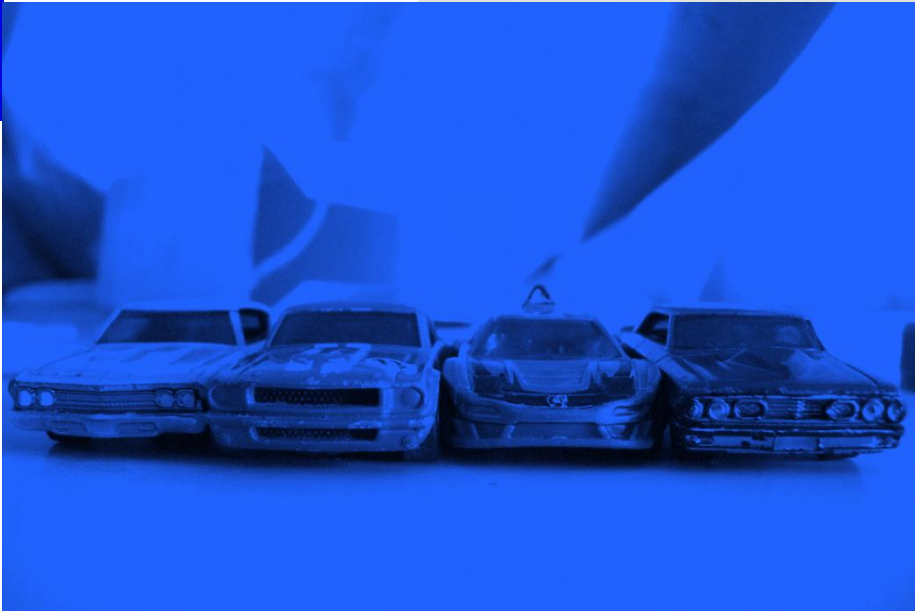
AUTORIA 64 YAN



AUTORIA 63 MÁRCIA



AUTORIA 65 STEVAN



AUTORIA 66 TALES

9 ÚLTIMA HISTÓRIA

Encontrei um livro que me absorveu, o li vorazmente. Ele falava de ferramentas e brinquedos e de caixas que os guardavam. A associação tornou-se óbvia, à “caixa de luz”, nomeada como câmera. Nela as ferramentas, estranhamente, estavam leves, delicadas, haviam se libertado do peso e aprendido a brincar pelas mãos dos *theoros* contadores de histórias. Estes encantavam, se envolviam pelo poder de com a caixa brincar. Prazer que solicitava parceria, o reconhecimento da experiência de deixar entrar a luz, os afetos, os gostos, de se encontrar/fazer pelo olhar de pessoas comuns em um lugar especial. As caixas criavam formas infinitas de ser em/por imagens – nos ensinavam a com elas brincar. Esta era a sua arte.

Escolher - Encontrar
Declarar afeto - Pertencer a um grupo
Experimentar - Experimentar-se - Expressar
Experienciar autoria - Fotografar – Criar

Retomo o livro e lembro que ele falava de uma pedagogia romântica, apaixonada. Paixão que pode ser ingênua pela abertura ao outro, piegas por falar do óbvio ao referir-se ao cotidiano da escola, por nos exigir outras formas de dizer sem palavras e por, ainda, nos emocionar ao fazer escola.

O modo como a proposta pedagógica da Oficina de Fotografia foi construída orientou a relação que os alunos estabeleceram com/ao fotografar. A fotografia pode ser considerada como uma técnica que requer treinamento para a realização do suposto “bem fotografar”. Nesta perspectiva, desvinculamos o saber dos alunos e ignoramos a sua possibilidade de invenção, relegando ao “bom domínio da câmera” o fazer da imagem.

A pedagogia do fotografar vivenciada na Oficina, por sua vez, considera que a necessidade expressiva direciona o fotografar. Os procedimentos técnicos tinham sentido somente por estarem disponíveis aos alunos, viabilizando que melhor mostrassem o que desejavam e que se divertissem ao descobrir formas de se expressar.

Fotografar era um modo de “olhar pensando”, de dar sentido ao que somos e ao que nos acontece. Envolve a construção do “olhar de fotógrafo” - condição singular, elaborada ao compor imagens pelos/com os equipamentos fotográficos, uma relação com o corpo, com o ritmo mais lento e curioso de olhar. Demarcava escolhas.

O momento de acionar o disparador era somente parte do processo do fotografar, a realização da foto iniciava na intenção de fazê-la, na escolha do tema, envolvia os recursos técnicos, a composição da cena a ser fotografada, a visualização da imagem, concebendo uma foto originária que poderia ser atualizada (ou não) nos programas de edição. A imagem fotográfica aliava-se a outras formas expressivas, compondo uma rede de relações. Fotonarrativas eram criadas, imagens ganhavam movimento e som em forma de vídeos. As fotos poderiam ser expostas, divulgadas de diversas formas. Os alunos, suas fotos ocupavam os museus, eram reconhecidos como autores de suas obras.

A experimentação guiava a composição desta rede de ensino e de aprendizagem na Oficina. A flexibilidade e o acaso compunham o meu planejamento, enquanto professora. A criação encontrava-se no gesto inesperado, na proposta que se desviava do que era esperado e surpreendia em cenas produzidas pelo fotografar.

O fotografar não era um ato solitário, requeria o olhar parceiro que autorizava a produção e a experiência de ser autor, ao fotografar, e explorar variadas identidades perante a câmera.

Os retratos foram as primeiras imagens realizadas pelos alunos. As poses e gestos por eles fotografados mostravam jovens que tinham interesses em comum e que participavam da cultura a que pertenciam, explorando, nas poses de modelos, nos gestos estereotipados, formas de ser homem e mulher. Condição diferenciada da postura infantilizada a que normalmente são identificados. Jovens que, além da marca que lhes conferem pela “deficiência mental”, tem interesses comuns a qualquer pessoa da sua idade.

A câmera direcionada para uma pessoa declarava afeto, seduzia no jogo de fotografar e se deixar fotografar - selava parceria. O fotografar para os alunos era uma produção para e com o outro, ao compartilhar pelo fazer imagens seus gostos e afetos. Mais do que fotografar as pessoas, os alunos fotografavam com as pessoas. Elaborava-se um jogo de cumplicidade delatado pelos olhares e pelas escolhas. Fotografar conferia importância ao outro e pertencimento a um grupo – constituiu-se como uma “tecnologia para o encontro” – modo de declarar e construir afetos.

O fotografar envolvia esta complexa rede de relações de afetos, pertencimento, visibilidade, reconhecimento - demarcava a participação dos alunos no grupo social escola. Os alunos faziam a sua marca de protagonista do seu fazer, sentir, viver.

A escola especial, pela Oficina, ao oferecer para os alunos com “deficiência intelectual” outros focos de estudo/criação, viabiliza que reconheçamos as suas possibilidades de aprendizagem. Considero que o não saber e o não aprender são relativos ao que está institucionalizado como foco central do ensino na escola.

Os alunos mostraram que pelas fotos podiam contar/dar a ver/inscrever histórias compartilhadas com o grupo. Conduziam pelas fotografias o nosso olhar, o que independia de estarem alfabetizados ou de compreendermos a sua fala. Eles sabiam, haviam aprendido mais do que fazer fotos.

O aluno ao fotografar alterava a sua posição de espectador e de foco das câmeras para a de autor da sua produção. A experiência de autoria constituiu-se, conforme este estudo, como a possibilidade do aluno fazer inscrições reconhecíveis por ele mesmo, como sua forma de expressão possível.

As fotos referiam-se ao que lhes tocava, ao que lhes acontecia, que, por tal, constituíam sua experiência particular, reconhecida pelo olhar do grupo ao qual pertenciam, pelo meu olhar como professora. Relações que não são neutras ao sofrerem efeitos da cultura a qual pertencem.

As relações que estabeleciam com o fotografar eram singulares no coletivo cultura/escola, o modo como respondiam/relacionavam ao que lhes passava os autorizava a dizer “fui eu que fiz”.

A fotografia configurou-se em um dispositivo de visibilidade, de exercício de pertencimento e reconhecimento pelo grupo em que viviam. O fotografar compartilhado com este estudo pede reconhecimento como parte do currículo da instituição escola.

A fotografia que compartilhava comigo momentos de lazer tornou-se meu objeto de pesquisa, intervenção pedagógica e investimento político junto às instituições e órgãos de ensino no incentivo e valorização da imagem fotográfica na escola. Esta tese é apenas parte de longas discussões, exposições, publicações e “invenções” sobre a pedagogia do fotografar.



O seu olhar

Arnaldo Antunes

O seu olhar agora

O seu olhar nasceu

O seu olhar me olha

O seu olhar é seu

O seu olhar seu olhar melhora

Melhora o meu

[A Professora toca uma nova música pelo fotografar]

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACHUTTI, Luiz Eduardo Robinson (Org). Ensaaios sobre o fotográfico. Porto Alegre: Unidade Editorial,1998.

ACHUTTI, Luiz Eduardo Robinson. Fotos e palavras, do campo aos livros. In: Studium, Campinas n. 12 (jan. 2003), 2p.

ACHUTTI, Luiz Eduardo Robinson. Fotoetnografia da Biblioteca Jardim. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2004.

ALVES, Jefferson Fernandes. Fotografia: revelando uma prática educativa do olhar. In: II Congresso Brasileiro de História da Educação, 2002. Natal - RN. Anais 2002 - II Congresso Brasileiro de História da Educação. Natal - RN : Editora Núcleo de Arte e Cultura - UFRN, 2002.

ALVES, Jefferson. A imagem do mundo escolar através do olhar fotográfico dos alunos. Disponível em: www.ufpi.br. Acesso em: 18/09/2011.

ALMEIDA, Ivan. OlharFotográfico: O que é isto? Disponível em: Ivan de Almeida - <http://www.riguardare.com.br/riguardare/texto01.html> Acesso em: 03/05/2011

AMORIM, Antonio Carlos. Fotografias, escritas, cotidiano e currículo de formação. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo (org). Cotidiano escolar, formação de professores (as) e currículo. São Paulo: Cortez, 2005.

AUMONT, Jacques. A imagem. São Paulo: Papirus, 1993.

AVATAR. Direção: James Cameron. EUA, 2009. DVD

BARROS, Armando Martins de. Educando o olhar: notas sobre o tratamento das imagens como fundamento na formação do pedagogo. In SAMAIN, Etienne (org.) O fotográfico. São Paulo: Hucitec, 1998.

BARROS, Armando Martins. Os álbuns fotográficos com motivos escolares – Veredas ao olhar. p. 117-132 Cap. IV. In: INÁCIO FILHO, Geraldo e GATTI JR., Decio.; ET ali. História da Educação em perspectiva. EDUF. Uberlândia, MG: EDUFU; Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2005.

BARROS, Armando; Abicail, Célia Belmiro; Afonso Jr., Delfim. Educação do olhar: desafios a formação nos cursos de pedagogia e de comunicação. TEIAS: Rio de Janeiro, ano 4, nº 7-8, jan/dez 2003.

BARROSO, CLICIO. Disponível em: <http://www.clicio.com.br/blog/2010/critica-curadoria-e-fotografia>. Acesso em: 23/10/2011

BARTHES, Roland. A Câmara Clara. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1984.

BARTHES, Roland. Aula. São Paulo: Cultrix, 1987, p. 7.

BARTHES, 1988. “A morte do autor”, in: O rumor da língua. São Paulo: Brasiliense, 1988.

BARTHES, Roland. O óbvio e o obtuso. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

BAUDRILLARD, Jean. A troca impossível. RJ: Nova Fronteira, 2002.

BLADE Runner. Direção: Ridley Scott. EUA, 1982. DVD.

BRANDIMILLER, Júlia Burger. Exercícios do olhar: a fotografia na educação infantil. 2011. 47 f. Trabalho de conclusão (especialização) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Curso de Especialização em Pedagogia da Arte, Porto Alegre, BR-RS, 2011. Ori.: Zordan, Paola Basso Menna Barreto Gomes.

BRANDÃO, Cláudia Mariza Mattos. Itercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação. XXXI Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – Natal, RN – 2 a 6 de setembro de 2008. Universos da Lata: Reflexões sobre experiências educativas, imaginários e fazeres fotográficos. Doutoranda do Curso de Educação da Universidade Federal de Pelotas, UFPEL, RS.

BENJAMIM, Walter. Pequena história da fotografia. In: Magia e Técnica, Arte e Política, Obras escolhidas Vol. I. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BERGER, John. Mirar. Barcelona: Editora: Gustavo Gili, 2001.

BONI, Paulo César. O discurso fotográfico: a intencionalidade de comunicação no fotojornalismo. São Paulo: Tese (Doutorado) ECA/USP, 2000.

BORIS. Fotografia e História. São Paulo: Ática, 2007.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. PCN; PCNEM. Disponível em: www.mec.gov.br. Acesso em: 10/10/09.

Cadernos Pedagógicos. Número 9. Secretaria Municipal de Educação. Porto Alegre, dezembro de 1996.

CÂMARA, Fernanda Dália Moniz de. Olhar a fotografia: um lugar onde a ausência se faz presença. 1994. Dissertação (Mestrado em Comunicação Educacional Multimídia). Universidade Aberta, LISboa, 1994.

CECCIM, Ricardo Burg. Políticas da inteligência: educação, tempo de aprender e dessegregação da deficiência mental. 1998. 221 f. Tese (doutorado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Clínica. Núcleo de Estudos e Pesquisas da Subjetividade, São Paulo, BR-SP, 1998. Ori.: Naffah Neto, Alfredo.

CHAUI, Marilena. Janela da alma espelho do mundo. In: O olhar. NOVAES, Aduino (Org.) São Paulo: Cia. das Letras, 1999.

CASTRO, Lúcia Rabello de. Pesquisa e Intervenção na Infância. Rio de Janeiro: Nau editora, 2008.

CORAZZA, S. M. Na diversidade cultural, uma docência artística. Porto Alegre, Pátio – Revista Pedagógica, ano V, n.17, maio/julho 2001. p. 27-30.

CORDEIRO, José. A fotografia e a convergência dos meios de comunicação. Disponível em: www.arfoc-sp.org.br Acessa em: 11/09/2008.

COSTA, Helouise; RODRIGUES, Renato. A fotografia moderna no Brasil. 2. ed. São Paulo: Cosac Naify, 2004.

COSTA, Marisa Vorraber. Estudos Culturais – para além das fronteiras disciplinares. IN: __ (Org.) Estudos Culturais em Educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema,... Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2000.

COSTA, Marisa Vorraber (Org.). Estudos Culturais em Educação – mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema... Porto Alegre: Ed. da Universidade, 2000.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da. Cor, som e movimento – A expressão plástica, musical e gramática no cotidiano da criança. Porto Alegre: Mediação, 1999.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da. Educação e cultura visual : uma trama entre imagens e infância. 2005. 254 f.: il. Tese (doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2005. Ori.: Pillar, Analice Dutra. Co-Ori.: Hernández, Fernando.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da. Pedagogias de Imagens. In: Dornelles, Leni Vieira. Apresentação: produzindo pedagogias interculturais na infância. In: Produzindo pedagogias interculturais na infância. Petrópolis: Vozes, 2007. P. 7-17

CUNHA, Susana Rangel Vieira, As imagens na Educação Infantil: Uma abordagem a partir da Cultura Visual, Revista eletrônica Zero a seis, UFSC, n19 janeiro/julho, 2009.

CUNHA, Susana R. Pedagogias de imagens. In: DORNELLES, Leni Vieira (org). Produzindo pedagogias interculturais na infância. Porto Alegre: Vozes, 2007, p. 113-145.

CUNHA, SusanaRangelVieirada. Cultura visual, gênero, educação e arte. Infância e cultura visual, 2005. - http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/4sessao_especial

DANTAS, Eugênia Maria. Educação-fotografia: impressões e sentidos. UFRN - Campus de Caicó. Disponível em: <http://www.anped.org.br>. Acesso em: 10/03/2009.

DANTAS, Eugênia Maria. Fotografia e complexidade: a educação pelo olhar. 2003. Tese (Doutorado em Educação). – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2003.

DIEHL, Rafael. Planografias em pesquisa : mapas e fotografias na saúde mental. In: Interface (Botucatu) : comunicação, saúde, educação Vol. 13, n. 30 (jul./set. 2009), p. 79-91.

DIEHL, Rafael; TITTONI, Jaqueline. Trabalho, poder e sujeição: trajetórias entre o emprego, o desemprego e os "novos" modos de trabalhar. Porto Alegre : Dom Quixote, 2007. 236 p.

DIETRICH, J. Câmara Obscura: Convidando o mundo a falar. In: SOUZA, Solange Jobim e. Mosaico: Imagens do Conhecimento. Rio de Janeiro: Rios Ambiciosos, 2000. DIFER, 1998.

- DONDIS, Donis A. Sintaxe da Linguagem Visual. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- DUARTE, Miguel Mesquita. A fotografia como prática afectiva: Conceitos de arquivo, coleção e memória, 2010 (artigo).
- DUBOIS, Philippe: O Ato Fotográfico, Papyrus Editora, São Paulo, 1994.
- ENTLER, Ronaldo. Poéticas do acaso: Acidentes e encontros na criação artística. Tese (doutorado) – Universidade de São Paulo. Escola de Comunicação e Artes. Departamento de Artes Plásticas, São Paulo, 2000. Ori: Ronaldo Entler.
- ENTLER, Ronaldo. Fotografia e acaso: expressão pelos encontros e acidentes. SAMAIN, Etienne. O fotográfico. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2005. p. 273-286.
- ENTLER, Ronaldo. Retrato de uma face velada: Baudelaire e a fotografia. In: Revista da Faculdade de Comunicação da FAAP.Nº.17, 2007, p.459.
- ENTLER, Ronaldo. Os coletivos e o redimensionamento da autoria fotográfica. Disponível em: studium.iar.unicamp.br. Acesso em: 01/04/2011.
- EISNER, Elliot. O que pode a educação aprender das artes, 2008. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org. Acesso em: 15/04/2010.
- FABRIS, Anna Tereza. Identidades virtuais: uma leitura do retrato fotográfico. MG: Editora UFMG, 2004.
- FANTIN, Monica. Currículo, narrativas e imagens. (UFSC) Disponível em: <http://www.culturainfancia.com.br/docs/curriculonarrativaseimagens.pdf>. Acesso em: 03/05/2011.
- FARINA, Maurício. Da fotografia a imagem. Disponível em: [www.studium.iar.unicamp](http://www.studium.iar.unicamp.br). Acesso em: 05/05/2011.
- FRANCO, Monique. Os freakshows na contemporaneidade: os “deficientes” em imagens e a “inclusão” escolar. Disponível em: <http://www.lab-eduimagem.pro.br/frames/seminarios/pdf/e5monfra.pdf> Acesso em 10/03/09.
- FERRAZ, Marco Aurélio Freire. Rompendo silêncios : alunos com necessidades especiais narram histórias de inclusão. 2008. 100 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2008. Ori.: Xavier, Maria Luisa Merino de Freitas.

FELIZARDO, L. C. O relógio de ver. Porto Alegre. FUMPROARTE, 2000.

FERREIRA, Anelise Barra. Fazendo Diferença: A Educação Especial na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Interrogando a segregação. Cadernos Pedagógicos n20. Secretaria Municipal de Educação. Porto Alegre, 2000. Pg. 49-51

FERREIRA, Anelise Barra. Imagens para além do olhar : escritas possíveis na escola especial. 2004. 305 f.: il. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2004. Ori.: Franco, Sérgio Roberto Kieling.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Identidade, cultura e mídia: a complexidade de novas questões educacionais na contemporaneidade. Cfe. Hall, Stuart. Século XII. Qual o conhecimento? Qual o currículo? SP: Editora Vozes, 1999.

FISCHMAN, Gustavo Enrique. Fotografias escolares como evento na pesquisa em educação. In: Educação & realidade. Porto Alegre. Vol. 28, n. 2 (jul./dez. 2003), p. 39-53

FISCHMAN, Gustavo Henrique. Las fotos escolares como analizadores em La investigación educativa. In: Educação & Realidade. Porto Alegre. n.2 (jul/dez 2006. P. 79-84.

FLUSSER, Vilém: Ensaio sobre a fotografia. Para uma filosofia da técnica, Portugal: Editora Relógio D'Água, 1999.

FONSECA, Tânia Galli. Cartografias e devires. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003.

FOUCAULT, Michel. O que é um autor? Disponível em: www.unicamp.br. Acesso em: 05/11/2011.

Fotolibras. Disponível em: http://www.fotolibras.org/pdf/guia_fotolibras_total.pdf. Acesso em: 10/04/2009.

FRAYZE-PEREIRA, J. A. Olho d'água: arte e loucura em exposição. São Paulo: Escuta/FAPESP, 1995.

GARCIA, Maria de Fátima. Pesquisa, tecnologias, mídias, currículo e formação de professores: multiplicidades em foco. Revista E-Currículo, São Paulo, v. 4, n. 2, jun. 2009. Disponível em: <http://www.pucsp.br/ecurriculum>. Acesso em: 10/08/2009

GIROUX, Henry André. McLaren, Peter. Silva, Tomaz Tadeu da.

Por uma pedagogia crítica da representação. In: Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. 4. ed. Petrópolis : Vozes, 2001. p. 144-158.

GIROUX, Henry. Atos impuros – a prática dos estudos culturais. Porto Alegre: Artmed, 2007.

GIROUX, Henry André. Silva, Tomaz Tadeu da. Praticando estudos culturais nas faculdades de educação. In: Alienígenas na sala de aula : uma introdução aos estudos culturais em educação. 5. ed. Petrópolis : Vozes, 2003. p. 85-103

GIROUX, Henry André. Silva, Tomaz Tadeu da. Memória e pedagogia no maravilhoso mundo da Disney. In: Alienígenas na sala de aula : uma introdução aos estudos culturais em educação. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 132-158

GODOLPHIM, Nuno. A fotografia como recurso narrativo: problemas sobre a apropriação da imagem enquanto mensagem antropológica. Horizontes Antropológicos, Porto Alegre, ano 1, n. 2, p. 161-185, jul./set. 1995.

GODOLPHIM, Nuno. Horizontes Antropológicos. Porto Alegre, ano 1, n. 2, p. 161-185, jul./set. 1995

GOMES, Patrícia. Da escrita a imagem: da fotografia à subjetividade. 1996. Dissertação (Mestrado em Psicologia)- Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1997.

GREEN Card. Direção: Peter Weir. França, EUA, Austrália, 1990. DVD.

HALL, Stuart. Identidade Cultural na Pós-Modernidade. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HEDGECOE, John. O novo manual de fotografia. SP: SENAC, 2006.

HERNÁNDEZ, Fernando. Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

HERNÁNDEZ , Fernando. Elementos para una génesis de un campo de estudio de lãs prácticas culturales de la mirada y la representación. (p. 13-62) Visualidades: Revista do Programa de Mestrado em Cultura Visual / Faculdade de Artes Visuais / UFG. – V. 4, n.1 e 2 (2006). – Goiânia-GO: UFG, FAV, 2006. V.:il.

HERNÁNDEZ , Fernando. Catadores da cultura visual: proposta para uma nova narrativa educacional. Porto Alegre: Mediação, 2007.

HICKEL, Neusa Kern. Viragens da diferença : escola especial e produções de verdade. 2001. 237 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Psicologia. Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional, Porto Alegre, BR-RS, 2001. Ori.: Eizirik, Marisa Faermann.

HOCKNEY, David. O conhecimento secreto. São Paulo: Cosac Naify, 2002.

HUMBERTO, Luis. Fotografia, a poética do banal. Brasília: Editora Universidade de Brasília; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 2000.

ISHERWOOD, Sue. Stanley, Nick. Creating vision: photography & the national curriculum. [London]: Arts Council of Great Britain, c1994. 96 p.: il. + appendices.

JOLY, Martine. Introdução à análise da imagem. São Paulo: Papyrus, 1996.

KELLNER, Douglas. Lendo imagens criticamente: Em direção a uma pedagogia pós moderna. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). Alienígenas em Sala de Aula. 6.ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. (Coleção Estudos Culturais em Educação) Educação. n. 19, Jan/Fev/Mar/Abr, 2002. p. 20-28

KASTRUP, Virginia. Ensinar e aprender: falando de tubos, potes e redes. Disponível em: <http://www.artenaescola.com/links/boletim/boletim40.pdf>. Acesso em: 05/03/2011.

KASTRUO, Virginia. Políticas cognitivas do professor e o problema do devir-mestre, 2005. Disponível em: www.scielo.br. Acesso em: 20/03/2010.

KIRST, Patrícia Gomes. Fotográfico e subjetivação : hibridização, multiplicidade e diferença. 2000. 120 f.: il. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Psicologia. Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional, Porto Alegre, BR-RS, 2000. Ori.: Fonseca, Tania Mara Galli.

KOHATSU, Lineo Norio. A expressão fotográfica de uma jovem com Síndrome de Down. In: 23ª Reunião Anual da ANPED - Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, 2000, Caxambu. Educação Não É Privilégio. Caxambu – Minas Gerais: ANPED, 2000.

KOHATSU, Lineo Norio. Estudo sobre a expressão de alunos e ex-alunos de uma escola especial através da fotografia. Temas sobre Desenvolvimento, São Paulo, v. 09, n. 53, p. 10-16, 2000.

KOHATSU, Lineo Norio. A fotografia como recurso de pesquisa na educação especial. In: Maria Cristina Marquezine, Maria Amelia Almeida, Sadao Omote. (Org.). Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial. 1 ed. Londrina: Eduel, 2003, v. 1, p. 43-51. KOSSOY,

KOSSOY, Boris. Realidades e ficções na trama fotográfica. Ateliê editorial. Cortia, São Paulo: 2002.

KROEF, Ada Beatriz Gallicchio. Currículo-nômade: sobrevôos de bruxas e travessias de piratas [manuscrito]. 2003. 172 f: il Tese (doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2003. Ori.: Corazza, Sandra Mara.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do Eu e Educação. IN: Silva, Tomaz Thadeu da (ORg.) O sujeito da educação: estudos foucaultianos. Petrópolis. Vozes, 1994.

LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência, 2002. Disponível em: www.educa.ufcc.org.br. Acesso em: 12/10/2011.

LARROSA, Jorge. Linguagem e educação depois de Babel. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LEFÈVRE, Beatriz. Livros de Fotografia: história, conceito, leitura. Disponível em: http://www.unicamp.br/unicamp/unicamp_hoje/ju/outubro2003/ju233pag12.html. Acesso em: 23/09/08.

LDBEN - lei de diretrizes e bases da educação nacional : lei nº 9.394, de 20 de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 5. ed. Brasília : Centro de Documentação e Informação, Edições Câmara, 2010. 60 p. (Serie legislacao ; 39)

LEITE, MÁRCIA. Remexendo Fotografias e Cotidianos. In: ALVES, Nilda & SGARBI, Paulo (Org). Espaços e Imagens na Escola. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

LOPES, Ana Elisabete Rodrigues de Carvalho Lopes; SOUZA, Solange Jobim (orientadora). Olhares compartilhados: o ato fotográfico como experiência alteritária e dialógica. Rio de Janeiro, 2005, 262 p. Tese de Doutorado – Departamento de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

LOPONTE. Luciana Gruppelli. Arte e metáforas contemporâneas para pensar infância e educação. Revista Brasileira de Educação, v. 13, p. 112-122, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em: 12/08/2011.

LUFT, Lya, Pensar e Transgredir. Rio de Janeiro: Record, 2004.

MACHADO, Arlindo. Fotografia : visão do fotógrafo ou visão do real. In Caderno do Professor da Caixa de Cultura : Fotografia. Núcleo de Ação Educativa. Itaú Cultural, 2a Edição, São Paulo, 2001.

MACHADO, Arlindo . Nuevas Formas de (Re)presentación: Ensayos Hipermediáticos. Telos Cuadernos de Comunicación Tecnología y Sociedad, Madrid, v. 56, p. 10-11, 2003.

MACHADO, Arlindo . Repensando Flusser y las Imágenes Técnicas. Impresión Gráfica, La Paz, v. 5, n. 5, p. 39-44, 2005.

MACHADO, Arlindo. A fotografia sob o impacto da eletrônica. In: SAMAIN, E. (Org.). O Fotográfico. São Paulo: Hucitec, 1998. _____. A Ilusão Especular. São Paulo: Brasiliense, 1984.

MAMEDE, Margarida. Cartas e Retratos uma clínica em direção à ética. São Paulo: Altamira, 2006.

MACHADO, Arlindo. A Ilusão Especular. São Paulo: Brasiliense, 1984.

MANGUEL, Alberto. Lendo Imagens. Uma história de amor e ódio. SP: Companhia das Letras, 2006.

MARCELLO, Fabiana de Amorim. A imagem que nos afronta. In: _____. Criança e imagem no olhar sem corpo do cinema. Porto Alegre, UFRGS, 2008, 237 p. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008, p. 140-158.

MARTINS, José de Souza. Ocultações e revelações. A fotografia e a vida cotidiana. Disponível em: <http://www.observatoriodaimprensa.com.br/artigos.asp?cod=506AZL002> - 7/10/2008. Acesso em: 12/12/2008

MARTINS, José de Souza. Sociologia da fotografia e da imagem. SP: Editora Contexto, 2008.

MARTINS, Mirian Celeste. Mediação: provocações estéticas. São Paulo: Unesp, 2005.

MARTINS, Raimundo. Educação e poder: deslocamentos perceptivos e conceituais da cultura visual. In: HERNÁNDEZ, Fernando; OLIVEIRA, Marilda Oliveira de. (orgs.). A formação do professor e o ensino das artes visuais. Santa Maria, UFSM, 2005.

MARTINS, Raimundo. Cultura visual: imagem, subjetividade e cotidiano. Disponível em: <http://www.corpos.org/anpap/2004/textos/ceaa/RaimundoMartins.pdf>. Acesso em: 24 jun. 2008.

- MARTINS, Raimundo. Narrativas visuais: imagens, visualidades e experiência educativa. In: Vis.Revista do Programa de Pós-graduação em Arte. Brasília, janeiro/junho de 2009, v. 8 nº 1, pp. 33-39.
- MARTINS, Raimundo. O valor educacional da arte. Porto Arte: Revista do Instituto de Artes, Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, ano 1, n. 1, p. 62-5, maio 1990.
- MARTINS, Raimundo. Sobre textos e contextos da cultura visual (p. 05-11) Visualidades: Revista do Programa de Mestrado em Cultura Visual / Faculdade de Artes Visuais / UFG. – V. 4, n.1 e 2 (2006). – Goiânia-GO: UFG, FAV, 2006. V.:il.
- MARTINS, Raimundo. Imagem, identidade e escola, 2011. Disponível em: www.tvbrasil.or.br. Acesso em: 23/10/2011.
- MAURENTE, Vanessa Soares. A experiência de si no trabalho nas ruas através da fotocomposição. 2005. 93 f. : il. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Psicologia. Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional, Porto Alegre, BR-RS, 2005 Ori.: Tittoni, Jaqueline.
- MAURENTE, Vanessa e MARASCHIN, Cleci. Experiencia de si e autoria: articulações teóricas a partir de oficinas de fotografia. Informática na Educação: teoria & prática. Porto Alegre, v.11. n. 2. Jul./dez. 2008.
- MAURENTE, Vanessa; TITTONI, Jaqueline. Imagens como estratégia metodológica em pesquisa : a fotocomposição e outros caminhos possíveis. Psicol. Soc. vol.19 n.3 Porto Alegre Sept./Dec. 2007
- MEIRA, Mirela Ribeiro. Metamorfoses Pedagógicas do sensível e suas possibilidades em “Oficinas de criação coletiva”. Porto Alegre, 2007. Orientadora Profa. Dra. Malvina Amaral Dorneles. Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFRGS.
- MEIRA, Marli; SILVIA, Pillotto. Arte, afeto e educação – a sensibilidade na ação pedagógica. POA: Mediação, 2010.
- MIRZOEFF, Nicholas. Uma introdución a la cultura visual. Tradução Paula Garcia Segura. Barcelona: Editorial Paodós Ibérica, 2003.
- MONTEIRO, Mario Bitt. Em Questão. Porto Alegre, v. 10, n. 2, p. 359-372, jul./dez. 2004.
- MONTEIRO, Mario Bittencourt. Teoria dos Universos Circundantes: percepção, espaço e fotografia: uma abordagem metodológica. Revista de Biblioteconomia e Comunicação da UFRGS, Porto Alegre,v. 8, p.251-271, jan./dez. 2000.

MOSENA, Thoya Lindner. Da perda implicada no registro: foto-grafando numa oficina terapêutica. 2008. 178 f. + Anexos Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2008. Ori.: Rickes, Simone Moschen.

NAME, José Otávio Lobo. A fotografia amadora como processo de criação. Disponível em: <http://www.joname.xpg.com.br/processo.html> Acesso em 06.06.09.

NAME, José Otavio Lobo. Reflexões para uma foto-educação. Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC/BA - <http://www.joname.xpg.com.br/foto-edu.htm>. 2005.

NAUJORKS, Maria Inês. Avaliação educacional, inclusão escolar e representações sociais, 2010. Disponível em: www.cascavel.ufsm.br. Acesso em: 12/03/2011.

NOBRE, Itamar de Moraes. A fotografia como narrativa visual. 2003. 145 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2003.

PAZ, Thais Raquel da Silva. Narrativas a partir da fotografia: uma proposta contemporânea na educação das artes visuais, 2011. Disponível em: www.educere.bru.com.br. Acesso em: 12/12/2011.

PEIXOTO, Aromilda Grassotti. Ceccim, Ricardo Burg. Educação e trabalho : costuras, tecidos e bordados de uma docência desterritorializada, que procura saúde. Caxias do Sul : Educus, 2007. 108 p. (Fronteiras).

Parâmetros curriculares nacionais : arte / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997.130p.

PESARO, Maria Eugênia. Identidade e fotografia: reflexões sobre uma experiência junto a grupo de pacientes psiquiátricos. 1998. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) Universidade de São Paulo, USP, Brasil. Orientador: João Augusto Frayze Pereira.

PILLOTTO, Sílvia; MOGNOL, Leticia. Arte-educação: reflexões sobre espaço e arte no contexto da educação infantil, 2011. Disponível em: www.culturainfancia.com.br. Acesso em: 12/12/2011.

OSTROWER, FAYGA. Universo da Arte: edição comemorativa. 30ª ed. RJ: Elsevier, 2004.

OITAVO Dia. Direção: Jaco van Dormael. França, Bélgica, 1995. DVD.

- RAIMUNDO, Martins. Narrativas visuais. VIS - Revista do Programa de Pós-graduação em Arte. Brasília: Editora Brasil. V. 8, N1. Janeiro/junho de 2009.
- RAMOS, Alexandre Dias. Mídia e arte. Porto Alegre: Zouk, 2006.
- REILY, Lúcia helena. Escola Inclusiva – linguagem e mediação. SP: Papyrus, 2004
- RIBEIRO, Rogério do Amaral. Arriscando fotografar pessoas e construindo personagens no instantâneo fotográfico [recurso eletrônico]. 2008. 1 CD-ROM.
- RODCHENKO, Alexander. A fotografia como máquina da história. São Paulo. Museu de Arte Moderna de São Paulo, 1997.
- ROSE, Gillian. Visual Methodologies: An Introduction to the interpretation of visual materials. London: SAGE Publications, 2001.
- ROUNIK, Suely. Cartografia sentimental, transformações contemporâneas do desejo. Editora: Estação Liberdade, São Paulo, 1989.
- ROUILLÉ, Andre. A fotografia entre o documento e arte contemporânea. SP: SENAC, 2009.
- SALLES, Cecília. Redes de criação: construção da obra de arte. SP: Editora Horizonte/Vinhedo, 2008.
- SAMAIN, Etienne. Entre a escrita e a imagem. Diálogos com Roberto Cardoso de Oliveira, Revista de Antropologia. vol.43 n.1 São Paulo: 2000.
- SAMAIN, Etienne. O Fotográfico. São Paulo: Ed SENAC, 2005.
- SANTAELLA, Lúcia. NOTH, Winfried. Imagem: cognição, semiótica, mídia. São Paulo: Iluminuras, 2005.
- SCHULTZE, Ana Maria. Fotografia e educação: a escola como formadora de leitores críticos da imagem midiática. Anais do XXVII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. Porto Alegre, ago/set/2004.
- SCHULTZE, Ana Maria. Mapas sensíveis: percursos de leituras do mundo através de imagens fotográficas. Instituto de Artes da Unesp. São Paulo: 2003. Dissertação de mestrado.

SCHULTZE, Ana Maria. Possibilidades de leitura da imagem fotográfica na escola fundamental. Anais do I Seminário Internacional de Educação - Cianorte, PR: set/2001.

SKLIAR, Carlos. A educação e a pergunta pelos Outros: diferença, alteridade e os outros "outros", 2003. Disponível em: www.perspectiva.ufs.br. Acesso em 10/10/2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000. P. 7-72.

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). Alienígenas na sala de aula : uma introdução aos estudos culturais em educação. 9. ed. Petrópolis : Vozes, 2011. 237 p.: il.

SILVA, Neiva. O uso da fotografia na pesquisa em psicologia. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/epsic/v7n2/a05v07n2.pdf>. Acesso em: 04/04/2009.

SONTAG, Susan. Ensaios sobre fotografia. Porto: Publicações Dom Quixote, 2004.

SONTAG, Susan. Fotografia: uma pequena suma. In: DILONARDO, Paolo; JUMP, Anne. Ao mesmo tempo: ensaios e discursos. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

SOUZA, Solange Jobim e LOPES, Ana Elisabete. Fotografar e narrar: a produção do conhecimento no contexto da escola. Cad. Pesqui. no.116 São Paulo July 2002. Scielo Brasil. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em: 06/04/2009

STRAPPAZZON, Maria Lúcia. Sou o que aparento: a pose no retrato fotográfico do adolescente. Especialização. Feevale. Programa de Pós-Graduação em educação, 2011. Ori: Elaine Tedesco.

TACCA, Fernando de. Resenha: "The essential Duane Michals", de Marco Livingstone - STUDIUM, número zero. Dezembro de 1999 – Disponível em: <http://www.studium.iar.unicamp.br/zero/index.html> Acesso em: 12/05/2008

TIBALLI, Elianda Figueiredo Arantes; JORGE, Luis Eduardo. A etnofotografia como meio de conhecimento no campo da educação. Habitus, Goiânia, v. 5, n.1, p. 63-76, jan./jun. 2007.

TITTONI, Jaqueline. A fotografia na pesquisa acadêmica: sobre visibilidades e possibilidades do conhecer. Educação: teoria e prática. Porto Alegre, v.13, n. 1 jan/jun, 2010.

TOURINHO, Irene. Cultura visual e escola – Introdução. P. 4-8 Ano XXI Boletim 09, Salto para o Futuro, Agosto 2011.

TOURINHO, Irene. Ver e ser Visto na Contemporaneidade as experiências do Ver e ser Visto na Contemporaneidade: por que a escola deVe lidar Com isso. p. 9-14. Ano XXI Boletim 09, Salto para o Futuro, Agosto 2011.

VASCONCELLOS, Luiz Paulo. Dicionário de teatro. Porto Alegre: L&PM, 2001.

WOLFF, Francis. Por trás do espetáculo: o poder das imagens. In: NOVAES, Adauto (org.). Muito além do espetáculo. São Paulo: Senac São Paulo, 2005.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 7-72.

WIACEK, Juslaine de Fátima Nogueira. Fora do ar, o devir-outro. E, na mídia, a (d)eficiência em cena em mais um programa para normalizar a diferença. Maringá. Universidade Estadual de Maringá, 2004. [Mestrado letras - Orientadora Silvia Inês Coneglian Carrilho de Vasconcelos.

WUNDER, Alik. Foto quase grafias, o acontecimento por fotografias de escolas. Tese (doutorado) Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, Brasil, 2008. Orientador: Antonio Carlos Rodrigues de Amorim.

VEIGA NETO, Alfredo José da. Paradigmas? Cuidado com eles! In: Costa, Maria Vorraber. (org.) Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação. 2. ed. Rio de Janeiro (RJ): Lamparina, 2007, v. , p. 35-47.

APÊNDICES

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO AOS RESPONSÁVEIS⁴⁷

Senhores Pais ou Responsáveis,

Sou Anelise Barra Ferreira pesquisadora do Doutorado da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, sob orientação da Prof. Dra. Susana Rangel Vieira da Cunha.

O seu filho/a _____ está convidado/a para participar como voluntário/a da pesquisa “FOTONARRATIVAS: O FOTOGRAFAR com(POR) ALUNOS NA ESCOLA ESPECIAL”.

Este estudo analisa o trabalho desenvolvido na “Oficina de Fotografia e Vídeo” da Escola Municipal Especial de Ensino Fundamental Prof. Elyseu Paglioli (Porto Alegre), coordenada pela pesquisadora. Abrange as aulas por ele/a frequentados/as, não exigindo nenhum envolvimento além do horário escolar.

Informo que para tal serão utilizados depoimentos do seu filho/a, registros do trabalho desenvolvido (gravação de som e imagem – fotografia e vídeo) e imagens por ele/a elaboradas. As informações e imagens obtidas serão empregadas para fins exclusivos de divulgação e publicação científica.

Comprometo-me a respeitar os valores éticos que permeiam esta pesquisa. Informo que a qualquer momento os Senhores poderão desistir de participar e retirar seu consentimento. Coloco-me a disposição para os esclarecimentos que desejarem.

Autorização:

Após ter sido devidamente informado de todos os aspectos desta pesquisa e ter esclarecido as minhas dúvidas, como responsável pelo meu filho/a, eu _____, RG _____ autorizo sua participação nesta pesquisa.

Assinatura do Responsável

Assinatura da Pesquisadora

Assinatura da Diretora da Escola

Porto Alegre, outubro de 2009.

Contato: anelisefe@gmail.com ou (051) 32414985

⁴⁷ O título do projeto de pesquisa redigido neste Termo de Consentimento foi alterado na fase final, sendo nesta tese intitulado: “Aluno faz foto? O fotografar na escola (especial)”.

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO A ESCOLA⁴⁸

Senhora Diretora,

Sou Anelise Barra Ferreira pesquisadora do Doutorado da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, sob orientação da Prof. Dra. Susana Rangel Vieira da Cunha.

Solicito sua permissão para desenvolver na Escola Municipal Especial de Ensino Fundamental Prof. Elyseu Paglioli (Porto Alegre), a pesquisa “FOTONARRATIVAS: O FOTOGRAFAR com(POR) ALUNOS NA ESCOLA ESPECIAL”.

Este estudo analisa principalmente o trabalho desenvolvido na “Oficina de Fotografia e Vídeo” por mim coordenada, destacando a produção de imagens fotográficas pelos alunos. Abrange as aulas regulares não exigindo nenhum envolvimento além do horário escolar.

Informo que para tal serão utilizados depoimentos dos alunos, registros do trabalho desenvolvido (gravação de som e imagem – fotografia e vídeo) e imagens por eles elaboradas. As informações e imagens obtidas serão empregadas para fins exclusivos de divulgação e publicação científica. Somente serão utilizadas mediante autorização dos responsáveis pelos alunos.

Comprometo-me a respeitar os valores éticos que permeiam esta pesquisa. Informo que a qualquer momento a Senhora poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Coloco-me a disposição para os esclarecimentos que desejarem.

Autorização:

Após ter sido devidamente informado de todos os aspectos desta pesquisa e ter esclarecido as minhas dúvidas, eu _____, RG _____, autorizo sua participação nesta pesquisa.

Assinatura da Diretora da Escola

Assinatura da Pesquisadora

Assinatura da Orientadora

Porto Alegre, outubro de 2009.

Contato: anelisefe@gmail.com ou (051) 32414985

⁴⁸ O título do projeto de pesquisa redigido neste Termo de Consentimento foi alterado na fase final, sendo nesta tese intitulado: “Aluno faz foto? O fotografar na escola (especial)”.