

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA**

Laura Kemp de Mattos

**SOBRE FOTOGRAFIA E (IN)VISIBILIDADES:  
OLHARES DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL**

Florianópolis - SC  
2011



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA**

Laura Kemp de Mattos

**SOBRE FOTOGRAFIA E (IN)VISIBILIDADES:  
OLHARES DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Psicologia pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFSC, na área de concentração Práticas Sociais e Constituição do Sujeito, linha de pesquisa 1 - Relações éticas, estéticas e processos de criação.

Orientador: Prof. Dra. Andréa Vieira Zanella

Co-orientador: Prof. Dr. Adriano Henrique Nuernberg

Florianópolis - SC  
2011

Catálogo na fonte pela Biblioteca Universitária  
da  
Universidade Federal de Santa Catarina

M444s Mattos, Laura Kemp de  
Sobre fotografia e (in)visibilidades [dissertação] :  
olhares de crianças com deficiência visual / Laura Kemp de  
Mattos ; orientadora, Andréa Vieira Zanella, co-orientador,  
Adriano Henrique Nuernberg. - Florianópolis, SC, 2011.  
136 p.: il., tabs.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa  
Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Programa de  
Pós-Graduação em Psicologia.

Inclui referências

1. Psicologia. 2. Crianças deficientes visuais. 3.  
Fotografia. 4. Percepção visual. I. Zanella, Andrea Vieira.  
II. Nuernberg, Adriano Henrique. III. Universidade Federal de  
Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. III.  
Título.

CDU 159.9

*Laura Kemp de Mattos*


***Sobre Fotografia e (In) Visibilidades: Olhares de Crianças com Deficiência Visual***

Dissertação aprovada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina.

Florianópolis, 25 de agosto de 2011.



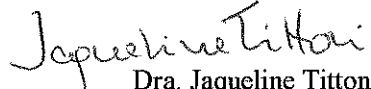
Dra. Maria Aparecida Crepaldi  
(Coordenadora - PPGP/UFSC)



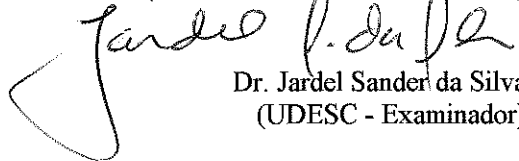
Dra. Andréa Vieira Zanella  
(PPGP - UFSC - Orientadora)



Dr. Adriano Henrique Nuernberg  
(PPGP - UFSC - Co-orientador)



Dra. Jaqueline Tittoni  
(PPGPSI-UFRGS - Examinadora)



Dr. Jardel Sander da Silva  
(UDESC - Examinador)

Dr. Kleber Prado Filho  
(PPGP - UFSC - Suplente)



Dedico este trabalho às crianças com quem pesquisei, aos seus familiares, à ACIC e à todas as pessoas com deficiência visual.





## AGRADECIMENTOS

À família e aos amigos que, ao longo da minha vida, sempre apoiaram, acreditaram e possibilitaram o meu trajeto. Em especial, aos meus pais Tânia Kemp e Sérgio de Mattos e minha irmã Luiza Kemp, pessoas muito amadas que me constituem.

À minha orientadora, professora Andréa Vieira Zanella, pelo compartilhar de experiências, ideias, textos e contextos indispensáveis à minha formação ética, pessoal e profissional. Agradeço muito pelo carinho, paciência e comprometimento dedicados ao meu processo de aprendizagem do pesquisar.

Ao meu co-orientador, professor Adriano Henrique Nuernberg, com quem muito aprendi, co-autor desde a graduação do meu trajeto na psicologia junto ao NED. Muito grata por todo o empenho, confiança, pelas oportunidades, projetos, pesquisas, discussões, reflexões e possibilidades de in(ter)venção do fazer psicologia.

À Daniela Neri, parceira há muitos anos em projetos de vida. Agradeço por contribuir e participar desta pesquisa criando experiências sensíveis na oficina estética, comprometidas com a emancipação humana.

À ACIC por abrir as portas para o desenvolvimento da pesquisa. Em especial à Inês Berlanda e Fabiano Pimentel pela parceria na oficina, à Patrícia Muccini, Carla Pimentel, Marcilene Aparecida, Maristela Sartorato, Luiz Alberto Rigotti pelo amparo à realização desta experiência e, em memória, ao Adilson Ventura pelo exemplo de uma vida comprometida com a inclusão social, que apoiou, incentivou e enfatizou a importância da realização deste estudo.

Às crianças que participaram desta pesquisa in(ter)venção, protagonistas, autoras e diretoras no pesquisar. Muito obrigada em especial aos familiares pela confiança e disponibilidade para participar deste estudo.

À toda a equipe do filme, por possibilitarem experiências significativas no fazer cinema e atuarem também, com muita responsabilidade, como mediadores do trabalho com as crianças. Agradeço especialmente às diretoras Luiza Kemp e Sofia Franco pela parceira na construção e desenvolvimento da oficina estética, além da excelente produção documental realizada.

Ao Evgen Bavčar pela inspiração, parceria e orientação “via VoIP”, superando a distância física. As discussões metodológicas e teóricas que tivemos foram indispensáveis para a realização da pesquisa. Muito grata pelo carinho, confiança e apoio.

Ao NDI pela contribuição para a realização desta pesquisa. Agradeço em especial à Sônia Jordão, Verena Wiggers, Regiani Freitas e Vânia Bröering, parceiras também desde a minha graduação, pelas incríveis oportunidades de aprendizagem e companheirismo que me proporcionaram, embasando muitas reflexões e criações de possibilidades de in(ter)venção com as crianças.

À Oficina do aprendiz, em especial ao Oswaldir Viegas e Cláudio Mallmann, pela confiança e apoio com empréstimo de brinquedos, instrumentos e outros materiais necessários para realização das atividades.

Aos colegas do mestrado e do NUPRA, em especial à Rafaela Mund, Murilo Cavagnoli e Flora Muller pelas contribuições e discussões teóricas, além da parceria e amizade que foi se constituindo.

À professora Kátia Maheirie e ao professor Jardel Sander pelas contribuições importantíssimas na banca de qualificação do projeto de mestrado, além de toda a parceria, para além das questões teóricas.

À professora Jaqueline Tittoni por me apresentar a possibilidade de in(ter)venção fotográfica na psicologia e contribuir para a resignificação dos meus objetivos de pesquisa.

Aos pesquisadores com quem dialogo, que constituem minha prática e embasam este estudo, com exemplos de pesquisas inventivas e emancipatórias.

Ao PPGP pelo apoio, em especial à Helena Del Fiaco, Léia Caetano e aos colegas bolsistas pelo companheirismo no trabalho na secretaria.

À UFSC e a CAPES por viabilizarem e fomentarem a realização desta pesquisa.

*Se voltarmos à pré-história do conhecimento humano sobre o mundo teremos que começar pelos sentidos. Para conseguirmos compreender os novos modos de aprender e de conhecer precisamos criar um novo dicionário, revitalizar nossas palavras, (...) como a de olhar. Mas não só de olhar: é preciso que pensemos sobre os outros modos de perceber o mundo: o tato, o contato. O toque, a experiência dos dedos na terra, na água, as sensações e ritmos do movimento que no fundo é também o contato de mais fluidez ou mais fricção do nosso corpo com o ar à nossa volta. O gosto - a fruição dos sabores, a possibilidade de literalmente "provamos" as substâncias do mundo, descobrindo os recados das folhas, das frutas, das sementes, da água. O olfato, o faro. Inclusive "faro" como metáfora de um sentido de exploração, de busca de orientação em meio à profusão, à multipicidade de informações em que por pouco não nos afogamos.*

(Girardello, 2006, p. 52)



## RESUMO

Esta pesquisa problematiza olhares de crianças com deficiência visual mediados pela fotografia. A proposta é tensionar, com a mediação da imagem fotográfica, o que se vê e o que se deixa de ver, sobre as visibilidades e invisibilidades que caracterizam as relações estabelecidas com a realidade. Assim, este trabalho discute, a partir de fotos produzidas por cinco crianças com deficiência visual seus olhares sobre o contexto em que vivem. Faz-se necessário enfatizar que considera-se o pesquisar como acontecimento, processo em constante movimento, interligado a outros acontecimentos. Com isso, pesquisar se dá no encontro com os sujeitos, as crianças são protagonistas no processo e criam-se espaços de enunciação que possibilitam o pesquisarCOM. Para tanto, desenvolvemos uma oficina estética com o grupo de crianças com quem pesquisamos. Na oficina foram realizadas atividades que possibilitavam a (re)criação do olhar e, para além dos encontros da oficina, as crianças foram convidadas a criar imagens fotográficas do contexto em que vivem. A oficina foi registrada através de filmagens, fotografias e registros em diário de campo, e constituem, juntamente com o material produzido pelas crianças, o conjunto de informações analisadas. As imagens criadas foram organizadas em quatro categorias de análise, unidades temáticas que dialogam entre si. São elas: imagens que apresentam sentidos estabelecidos na relação com o contexto social, fotografias de objetos significativos, imagens de sons, cheiros e texturas e, por último, autoretratos fotográficos. Os resultados permitiram constatar que a deficiência visual possibilita à pessoa ver com os olhos dos outros e com todo o corpo, levando-a a usar, para a construção de imagens, a linguagem verbal, a imaginação, a memória e o pensamento, juntamente com todos os sentidos. Concluiu-se que essa pesquisa possibilitou olhares estéticos para o cotidiano e criação de sentidos outros, sendo essa condição inventiva o que permite caracterizá-la como in(ter)venção.

**Palavras-chave:** deficiência visual, fotografia, olhar



## ABSTRACT

This research discusses glimpses of children with visual impairment mediated by photography. The proposal is tense, with the mediation of the photography image, what is seen and what is wanted to see on the visibility and invisibility that characterize established relationships with the reality. Thus, this research discusses, from images produced by five visually impaired children their looks about the context in which they live. It is necessary to emphasize that we consider the search as an event, a process in constant motion, connected to other events. Thus, research takes place in the encounter with subjects; children are protagonists in the process and to create spaces that allow the utterance *pesquisarCOM*. For this purpose, we developed a workshop with the aesthetic group of children who researched. The workshop activities were performed that allowed the (re)creating the look and, in addition to the meetings of the workshop, children were invited to create images of the context in which they live. The workshop was recorded by film, photographs and records in a field diary, and constitute, together with the material produced by children, the set of information reviewed. The images created were organized into four categories of analysis, thematic clusters to talk to one another. They are: images that have established meanings in relation to the social, photographs of significant objects, images, sounds, smells and textures and, finally, photographic self-portrait. The results show that the visually impaired enables one to see with the eyes of others and the whole body, causing it to use, for the construction of images, language, imagination, memory and thought, with all senses. It was concluded that this research possible aesthetic looks to the creation of daily life and other senses, and this inventive condition which allows characterizing it as *in(ter)vention*.

**Keywords:** visual impairment, photography, look.





## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Ponto de Partida da Oficina Estética.....	61
Figura 2: Mapa do Trajeto entre as casas das Crianças e a ACIC.....	62
Figura 3: A oficina Estética e o Filme Documentário .....	64
Figura 4: Encontro com o Fazer Cinema.....	64
Figura 5: Encontro com o Fazer Cinema .....	65
Figura 6: Conhecendo o Boom.....	65
Figura 7: Olhar de outro olhar.....	66
Figura 8: A equipe do Filme e as Crianças.....	68
Figura 9: A equipe do Filme e as Brincadeiras.....	68
Figura 10: (Re)Criação de Instrumentos.....	69
Figura 11: Tocando violão.....	70
Figura 12: Expressões Faciais.....	71
Figura 13: Caretas.....	71
Figura 14: Uma tarde ensolarada.....	72
Figura 15: Brincadeiras no Parque.....	73
Figura 16: Brincadeiras no Parque.....	73
Figura 17: Sabores da Experiência.....	74
Figura 18: (Re)conhecendo os personagens do boi de mamão.....	75
Figura 19: Cantando o Boi de Mamão.....	76
Figura 20: Dançando o Boi de Mamão.....	77
Figura 21: Dançando e tocando o Boi de Mamão.....	77
Figura 22: Brincando de faz-de-conta.....	78
Figura 23: Túnel de entrada.....	79
Figura 24: Múltiplos Sentidos.....	80
Figura 25: Múltiplos Sentidos .....	80
Figura 26, 27, 28, 29 e 30: Retratos de Naiara, Ana Carolina, Eduarda, Vinícius e Pâmela.....	81
Figura 26, 27, 28, 29 e 30: Retratos de Naiara, Ana Carolina, Eduarda, Vinícius e Pâmela.....	81
Figura 26, 27, 28, 29 e 30: Retratos de Naiara, Ana Carolina, Eduarda, Vinícius e Pâmela.....	81
Figura 26, 27, 28, 29 e 30: Retratos de Naiara, Ana Carolina, Eduarda, Vinícius e Pâmela.....	81
Figura 26, 27, 28, 29 e 30: Retratos de Naiara, Ana Carolina, Eduarda, Vinícius e Pâmela.....	81
Figura 31: Ana Carolina fotógrafa.....	83
Figura 32: Jonathan fotógrafo.....	84
Figura 33: Cartaz e fotografia produzida por Pâmela.....	87

Figura 34, 35, 36 e 37: Autorretratos de Ana Carolina, Vinícius, Naiara e Jonathan.....	90
Figura 34, 35, 36 e 37: Autorretratos de Ana Carolina, Vinícius, Naiara e Jonathan.....	90
Figura 34, 35, 36 e 37: Autorretratos de Ana Carolina, Vinícius, Naiara e Jonathan.....	90
Figura 34, 35, 36 e 37: Autorretratos de Ana Carolina, Vinícius, Naiara e Jonathan.....	90
Figura 38: Bichinhos de pelúcia fotografados por Pâmela.....	92
Figura 39: Bichinhos de pelúcia fotografados por Naiara.....	92
Figura 40: O cachorro fotografado por Ana Carolina.....	95
Figura 41: O pássaro fotografado por Ana Carolina.....	95
Figura 42: A televisão e a caixa de som fotografados por Jonathan.....	97
Figura 43: Jonathan e seu tambor.....	98
Figura 44: Alan e Alex experimentando instrumentos.....	99
Figura 45: O contexto da oficina estética fotografado por Vinícius.....	100
Figura 46: O contexto da oficina estética fotografado por Vinícius.....	101
Figura 47: A casa fotografada por Ana Carolina.....	102
Figura 48: A rua fotografada por Ana Carolina.....	103
Figura 49: Jardim de Naiara.....	104
Figura 50: A escada de Naiara.....	105
Figura 51: A casa fotografada por Naiara.....	107
Figura 52: Mosaico de fotos: olhares polifônicos.....	109

## SUMÁRIO

<b>SUMÁRIO.....</b>	<b>19</b>
<b>1. INTRODUÇÃO.....</b>	<b>21</b>
<b>2. CEGUEIRA: MÚLTIPLOS MODOS DE (VI)VER A REALIDADE.....</b>	<b>29</b>
<b>3. OLHAR E CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO.....</b>	<b>33</b>
<b>4. (IN)VISIBILIDADES: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE FOTOGRAFIA.....</b>	<b>45</b>
<b>5. MÉTODO.....</b>	<b>51</b>
5.1 – OS SUJEITOS COM QUEM PESQUISAMOS.....	53
5.2 – OFICINA ESTÉTICA.....	55
5.3 – IMAGENS FOTOGRÁFICAS PRODUZIDAS PELAS/DAS CRIANÇAS.....	57
5.4 – PROCEDIMENTOS PARA COLETA E ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES.....	58
<b>6. NARRATIVA DA OFICINA ESTÉTICA “EXPERIÊNCIAS DE (RE)CRIAÇÃO DO OLHAR”.....</b>	<b>61</b>
<b>7. IN(TER)VENÇÃO FOTOGRÁFICA.....</b>	<b>85</b>
<b>8. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES NO/DO PERCURSO DE PESQUISAR.....</b>	<b>109</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>115</b>
<b>APÊNDICE A.....</b>	<b>127</b>
<b>APÊNDICE B.....</b>	<b>129</b>
<b>APÊNDICE C.....</b>	<b>131</b>
<b>ANEXO A – Declaração.....</b>	<b>133</b>
<b>ANEXO B – Declaração II.....</b>	<b>135</b>



## 1. INTRODUÇÃO

Tudo depende do olhar contextualizado de um leitor situado em seu espaço tempo, ou seja, em sua prática cultural – olhar esse que também compõe o processo de construção da imagem (OLIVEIRA, 2002, p. 08).

Falar sobre o olhar nos remete muitas vezes apenas à visão, ao olhar com o “olho”. No senso comum o olhar é compreendido de modo fragmentado e percebido erroneamente como um sentido capaz de apreender a realidade tal como é, de modo objetivo e direto. Nesta pesquisa, ao contrário do senso comum, discutirei as múltiplas possibilidades de ver, com todo o corpo e com os “olhos” de muitos outros que nos constituem. Assim, é com a epígrafe de Oliveira (2002) que inicio a discussão sobre fotografia, olhar e cegueira. Um extrato de texto que possibilita compreender a imagem fotográfica marcada ao mesmo tempo pelo olhar de quem a fotografou, pelas circunstâncias de sua produção e pelos olhares de quem a admira. Sendo estes olhares socialmente constituídos, compreender esse processo possibilita a contraposição à suposta naturalização dos modos de (vi)ver o mundo. Partindo dessa compreensão, a proposta desta pesquisa é justamente tensionar, com a mediação da fotografia, o que se vê e o que se deixa de ver, as visibilidades e invisibilidades que caracterizam as relações estabelecidas com a realidade em que se vive.

Para o enfoque Histórico-Cultural em psicologia, nas relações interpessoais produzem-se significações sobre o vivido que são singularmente apropriadas, promovendo a constituição do psiquismo, daquilo que faz (ser)humano. As relações interpessoais, por sua vez, são mediadas pela polifonia das vozes sociais que constituem a cultura (BAKHTIN, 1995) e se objetivam de variadas formas, nos espaços e suas condições arquitetônicas, no modo como se organiza a vida em sociedade, nos objetos que elegemos como depositários de afetos.

Com esse pressuposto buscamos a relação com o contexto social para investigar alguns olhares que sobre esse se tecem e, mais especificamente, o olhar de crianças com deficiência visual que, privadas funcionalmente das sensações visuais, criam, a partir de um

intenso e complexo processo de produção de significações, olhares para o entorno que evidenciam o caráter mediado da experiência visual. Os olhos são “lentes fisicamente naturais, mas culturalmente ensinadas”, destacam Oliveira (2002, p. 12) e Sacks (1995), e são algumas dessas inscrições culturais que serão perscutadas nas imagens fotográficas analisadas nesta pesquisa.

As significações, coletivamente produzidas nas relações entre as pessoas e a realidade, são apropriadas e viabilizam que se constituam olhares, modos singulares de (vi)ver o mundo. São olhares, portanto, que não dependem apenas da visão, pois envolvem os cinco sentidos, as emoções, o pensamento, a atividade reflexiva e as relações estabelecidas com outros (ZANELLA, 2006a).

No que tange à linguagem verbal, para Vygotski<sup>1</sup> “a palavra vence a cegueira” (VIGOTSKI, 1997a, p.108). De acordo com o autor, a mediação pelo signo verbal é uma possibilidade social que favorece a superação dos limites impostos pela restrição da experiência visual, viabilizando a inserção no universo simbólico. Nesse sentido, para os cegos é pela palavra que as imagens são (re)conhecidas e compartilhadas (BAVČAR, 2000).

Em todas as relações humanas a linguagem, seja verbal, gestual ou de sinais, é mediadora tanto do que se vê, se ouve e se imagina, quanto do que não se vê e não se ouve. As invisibilidades e visibilidades (re)produzidas em nossa sociedade são mediadas pela linguagem. Desse modo, também o olhar de um cego é um modo de (vi)ver o mundo, constituído a partir de outros modos de (vi)ver o mundo, outras vozes sociais que são seu alicerce. Nosso olhar, portanto, é um recorte de um contexto de (inter)relação com outras pessoas que nos constituem, dentre um vasto campo de possibilidades.

Nos estudos, pesquisas e intervenções que desenvolvi durante minha graduação em psicologia junto ao Núcleo de Estudos sobre Deficiências (NED) da UFSC tive oportunidade de trabalhar numa instituição de educação especial, onde se deu o encontro com a “multiplicidade dos modos de existir da deficiência visual” (MORAES, 2010, p. 26). Nesta prática profissional observei que muitos conceitos,

---

<sup>1</sup> Optou-se por utilizar essa grafia do nome do autor, respeitando a grafia original das obras consultadas.

em decorrência da ausência da visão, eram apropriados de modo fragmentado e confuso. Por exemplo, um cego adulto que só conhecia a galinha servida no “prato” ou a adolescente que aos 14 anos soube que a chapeuzinho vermelho era uma menina, pois antes não haviam lhe descrito as imagens do livro.

Nesse âmbito, destaca-se que deficiência não pode mais ser definida como uma condição meramente biológica, inscrita no corpo, mas como o produto de uma interação do sujeito com o meio físico, social, cultural, econômico e político. Atualmente os Disability Studies<sup>2</sup>, pautados pelo modelo social da deficiência e enraizados no movimento de vida independente, enfatizam em suas investigações questões de poder, opressão, desenvolvimento político/econômico e direitos civis. A variação corporal que caracteriza o impedimento ou lesão corporal é compreendida como uma possibilidade da condição humana, sendo a deficiência uma experiência produzida na interação deste corpo com ambientes não adequados às suas necessidades para a participação social. Assim, a deficiência é uma experiência social, um processo transversal à constituição dos sujeitos, assim como as categorias de gênero, etnia, geração etc. (OLKIN & PLEDGER, 2003; DINIZ, 2007; MARTINS, 2010).

A inclusão social das pessoas com deficiência implica, portanto, a ressignificação de determinadas práticas, considerando a dimensão interativa da deficiência como uma condição funcional, produzida na relação com as barreiras existentes no contexto social. Os documentos atuais sobre classificação da deficiência<sup>3</sup> incorporam o modelo social de deficiência, cujo argumento central aponta a opressão social como causa das desvantagens vividas por esse grupo social (FARIAS & BUCHALLA, 2005; DINIZ, 2007; AAMR, 2006). Nesse contexto, a exclusão social é uma violação dos Direitos Humanos, que provoca sofrimento psicossocial. Estar no mundo implica sofrimento, mas outra coisa é o sofrimento decorrente estritamente do modo de organização social que agrega “um contingente de produção de sofrimento absolutamente desnecessário e evitável se decidirmos operar, enquanto sociedade, de um modo diferente” (SILVA, 2005, p. 24 e 25).

---

2 Campo internacional de estudos sobre deficiência.

3 Por exemplo, a Classificação Internacional de Funcionalidades (CIF).

As desvantagens vivenciadas pelas pessoas com deficiência são, em sua maioria, o resultado de barreiras construídas pela sociedade em que vivemos. As transformações históricas que (re)orientam a organização social e dialeticamente possibilitam novos processos de subjetivação ensejam mudanças nas políticas sociais. Com relação à educação brasileira, as políticas de inclusão escolar são decorrentes de um longo processo de democratização do ensino, mas só vêm se efetivando nas últimas décadas (FÁVERO, 2009). Ainda hoje práticas sociais excludentes são (re)produzidas, corroborando a segregação desses grupos sociais. Cumpre ressaltar que muitas desvantagens por eles experienciadas fundamentam-se em preconceitos historicamente produzidos e cristalizados, que afetam as relações sociais e deixam marcas significativas na constituição desses sujeitos (AMARAL, 1998).

A difusão da Declaração Mundial de Educação para Todos em 1990, da Declaração de Salamanca em 1994 e mais recentemente a ratificação da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência em 2008, influenciaram no Brasil a superação das políticas de integração, a favor das novas políticas de inclusão. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) visa promover uma educação de qualidade para todos, demandando transformações nos contextos sócio-educacionais para garantir esses sistemas de apoio aos alunos. Pretende valorizar as diferenças e garantir as necessidades educacionais especiais decorrentes da deficiência, por meio de sistemas de apoio. Defende a igualdade, a dignidade, os direitos, a equiparação de oportunidades para alunos com deficiência.

Para tanto, transformações sociais são necessárias visando garantir condições dignas de existência a todos. Consideramos que “a deficiência não é algo que uma pessoa é, nela mesma, mas algo em que ela se torna” (MORAES, 2010, p. 39), na relação com o contexto social que está inserida. Sabemos que na cidade, as ruas, escolas, edifícios e equipamentos urbanos em geral não são acessíveis. São inúmeras as barreiras enfrentadas no cotidiano, assim como as (re)invenções de modos outros de (vi)ver.

Se tais barreiras enfrentadas pelos cegos são de certo modo conhecidas ou previsíveis, há muitas outras barreiras invisíveis. Dentre estas destaco o estranhamento que causa às pessoas de modo geral a



possibilidade de um cego fotografar. Com relação ao ato de fotografar para muitas pessoas, inclusive pessoas com deficiência visual, não faz muito sentido um cego ser fotógrafo, pois pensam ser a visão indispensável para direcionar o foco, corrigir o ângulo, garantir a iluminação, entre outros aspectos técnicos. Com os resultados desse estudo, no entanto, essa possibilidade foi ressignificada, na medida em que as imagens fotográficas produzidas dão visibilidade a outros modos de ver o mundo.

Com base nas reflexões expostas e compreendendo que uma imagem fotográfica depende do olhar de quem a fotografou para a sua produção e dos olhares de quem a admira para ser lida, olhares esses socialmente constituídos, o objetivo deste trabalho é problematizar, a partir de imagens fotográficas produzidas por crianças com deficiência visual, seus olhares sobre o contexto em que vivem.

A partir desse objetivo, como método de pesquisa desenvolvi uma oficina estética com o grupo de crianças com quem pesquisamos. Nessa oficina foram realizadas atividades diversas que possibilitaram a (re)criação do olhar e, para além dos encontros da oficina, as crianças foram convidadas a produzir imagens fotográficas do contexto em que vivem. A oficina estética foi registrada através de filmagens, fotografias e registros em diário de campo, e constituem, juntamente com as imagens produzidas pelas crianças, o conjunto de informações analisadas.

Com as imagens fotográficas produzidas e criadas pelas crianças objetivei dar visibilidade aos modos como veem o contexto e ao mesmo tempo contribuir para a reinvenção de olhares; produzir sentidos outros em nossas relações. Portanto, para a transformação do olhar possibilitarei a criação “de situações de encontros e confrontos, de emergência de relações com variadas intensidades, de constituição de olhares que possam transitar por variados ângulos, que consigam escapar às estereotipias (...), enfim, de olhares estéticos” (ZANELLA, 2006a, p. 140). Assim, a experiência desencadeada por essa pesquisa possibilitou a construção de imagens fotográficas que (re)apresentam a rede de sentidos que compõem o cotidiano das crianças, sentidos estes que com a produção das fotos, certamente foram transformados.

O pesquisar é concebido nesta investigação como acontecimento, processo em constante movimento, interligado a outros acontecimentos,

conhecimentos e valores sociais. Pesquisar é um ato de compor fragmentos, (re)criar experiências e transformar realidades. Com isso, se dá no encontro com os sujeitos; criam-se espaços de enunciação que possibilitam o pesquisarCOM, no qual pesquisador e sujeito de pesquisa produzem conhecimento (MORAES & KASTRUP, 2010). Assim, nesta pesquisa as crianças são protagonistas no processo de pesquisar, autoras de sua própria existência.

A partir do banco de teses da CAPES<sup>4</sup> foram encontradas 147 pesquisas relacionadas à deficiência visual combinada com os seguintes descritores: arte, cidade, fotografia, imaginação, linguagem, olhar, percepção e psicologia (Apêndice A). A maior parte desses estudos são da área da educação e enfocam aspectos como a inclusão escolar, formação de professores, ensino da matemática, adaptação de livros, políticas públicas de atendimento, acessibilidade e fracasso escolar. Foram também encontrados trabalhos da área de educação física voltados à orientação e mobilidade, guias atletas, idosos, atividade física, jogos escolares e desportos para cegos. Outras pesquisas são das áreas de oftalmologia, arquitetura, serviço social, engenharia civil, geografia, turismo, paisagismo, engenharia elétrica, desenho industrial, neurologia e linguística.

No que tange aos objetivos desta pesquisa, foram selecionados, dentre os 147 encontrados, 13 trabalhos mais significativos e que dialogam direta ou indiretamente com os resultados obtidos. Em alguns desses estudos os descritores estão mesclados, como pode ser observado nas Tabelas 2 e 3 (Apêndice B e C). Esses trabalhos são das áreas de artes, educação, arquitetura e urbanismo, psicologia e música.

Os objetivos desses 13 estudos são os mais variados tais como: estudar as possíveis mediações da deficiência visual com a arte (MARTINS, 2005; MENCARELLI, 2006); analisar as práticas pedagógicas de artes visuais para a inclusão escolar (FISCHER, 2008); apresentar a acessibilidade como uma dimensão do direito à cidade (FERNANDES, 2006); investigar como a pessoa cega apreende saberes escolares mediados pela imagem em um contexto de educação inclusiva (ALVES, 2008); estudar a proposta da educação infantil destinada à criança cega e com baixa visão do Instituto Benjamin Constant

---

4 Consulta realizada nos dias 24 e 28 de fevereiro e 03 e 22 de março de 2011.

(AQUINO, 2008); compreender como ocorre a apropriação do espaço por adultos com deficiência visual (PARANHOS, 2008); investigar o programa de áudio para a promoção da leitura e literatura (RÉGIS, 2009); investigar o padrão de interação social entre crianças cegas e com baixa visão, tendo como canal mediador o ato lúdico que envolve o contar história (BAPTISTA, 2005); buscar aproximação das significações imaginárias e dos saberes construídos na trajetória de vida de uma alfabetizadora cega (OLIVEIRA, 2008); observar a interação de crianças com deficiência visual no contexto de grupos de convivência na perspectiva histórico-cultural (SILVA, 2008); investigar a percepção de estudantes com deficiência visual de música e de seus respectivos professores acerca das condições atuais de aplicação da musicografia braille ao campo da educação musical (BONILHA, 2006) e estudar os processos de elaboração conceitual e apropriação de conhecimento nas relações de ensino (ANDRADE, 2008).

Cumprir destacar que apenas duas dessas pesquisas são da área da psicologia e embora muitas abordem deficiência visual, imaginação, percepção, arte, fotografia, linguagem, olhar e cidade, nenhuma delas investiga especificamente o olhar de crianças com deficiência visual na sua relação com o contexto, mediado pela fotografia e linguagem e a maior parte delas se funda no modelo médico da deficiência, onde a pessoa com deficiência é vista como objeto (passivo) de uma intervenção, seja educacional, psicológica ou de reabilitação geral.

Nesse ínterim, com os resultados desta pesquisa, pretende-se contribuir com o conhecimento no tocante aos processos de constituição do psiquismo de crianças com deficiência visual. Além disso, espera-se fornecer subsídios à formação de profissionais para atuar com crianças com deficiência concebendo-as como sujeitos ativos da produção do conhecimento, colaborando para (re)pensar estratégias pedagógicas acessíveis a todas as crianças. Estratégias estas, nas quais as limitações decorrentes da ausência da visão possam ser minimizadas por processos mediados semioticamente, viabilizando as trocas sociais e a plena inclusão da criança com deficiência visual no ambiente escolar. Nesse sentido, consideramos que a psicologia pode contribuir e subsidiar a reflexão necessária para a inclusão de todas as pessoas, independente de suas características pessoais.



## 2. CEGUEIRA: MÚLTIPLOS MODOS DE (VI)VER A REALIDADE

O olho vê, a lembrança revê e a imaginação transvê, transfigura o mundo, faz outro mundo - Manoel de Barros (JARDIM & CARVALHO, 2002).

Para todos os seres humanos é pela palavra que as imagens são (re)conhecidas e compartilhadas. Assim, tanto imagens como palavras atuam como signos mediadores da existência humana, socialmente constituída. Para Bavčar, autor e fotógrafo cego, "não se percebe nada se não se pode formular uma linguagem, e enxerga-se só aquilo que se sabe. Os limites da nossa visão são assim semelhantes àqueles da língua" (BAVČAR, 2000, p. 20). Para esse autor não se pode separar a parceria que formam, "uma vez que a imagem condiciona o texto e vice-versa. Ou por outra, logo que nós não dispomos mais de imagens, é o verbo quem nos fornece novas possibilidades" (ibid., p. 09).

Eugen Bavčar procura encontrar a origem das imagens visuais no espaço do invisível, ou seja, busca a linguagem como mediadora desta produção. Bavčar (2000) considera o verbo cego, um lugar de escuridão na relação com a imagem, mas simultaneamente momento de gênese desta imagem, possibilidade de sua iluminação. Assim, para ele ambos os termos, palavra e imagem, são dialeticamente constituídos e constitutivos: a linguagem é um estado indispensável e latente à ordem das imagens visuais.

Nesse âmbito, concordamos com Oliver Sacks (2010, p. 210) e também nos questionamos:

se de fato existe uma diferença fundamental entre a vivência e a descrição, entre o conhecimento direto e o conhecimento mediado do mundo, por que então a linguagem é tão poderosa? A linguagem, a mais humana das invenções, pode possibilitar o que, em princípio, não deveria ser possível. Pode permitir a todos nós, inclusive os cegos congênitos, ver com os olhos de outras pessoas.

A relação estabelecida entre linguagem, imaginação e pensamento conceitual possibilita às pessoas com deficiência visual construir imagens intrapsicológicas<sup>5</sup> dos aspectos visuais de sua experiência. De acordo com afirmação de Oliver Sacks no documentário *Janela da Alma* (JARDIM & CARVALHO, 2002), para os cegos o imaginário é olho do pensamento, um olhar cujo substrato não se pauta no registro mnemônico das sensações visuais, mas nas significações produzidas a partir dos sentidos remanescentes transformados socialmente na/pela cultura. Com isso, a imaginação tem um papel diferenciado, pois os possibilita "ver" e criar uma imagem com base em outras informações sensoriais, mediadas principalmente pela linguagem, na sua capacidade de conferir à realidade uma existência simbólica.

Nesse âmbito, precisamos esclarecer que para as pessoas privadas da visão o psiquismo se (re)organiza para relacionar-se com a realidade. Conforme Sacks (2007; 2010), a plasticidade e a flexibilidade do cérebro humano viabilizam que o córtex visual seja realocado para os demais sentidos, possibilitando relações outras entre os processos psicológicos superiores. Bavčar (2010) afirma que do mesmo modo que vemos imagens visuais a partir da reflexão da luz, os cegos ouvem o nascer do dia com o canto dos passarinhos e distinguem a "voz" da manhã e da noite.

Essas reflexões nos permitem constatar que a cegueira possibilita à pessoa "ver" com os olhos dos outros e com todo o corpo, levando-a a usar os demais sentidos, juntamente com as descrições verbais, a imaginação, a memória, os afetos e pensamentos para construir imagens intrapsicológicas. Destacamos que não são apenas os cegos veem com todo corpo, mas também aqueles que enxergam, sendo "difícil dizer se alguma coisa é puramente visual, puramente auditiva ou puramente qualquer coisa" (SACKS, 2010, p. 208).

Importante enfatizar que tanto o ver como o não ver são socialmente constituídos, na medida em que "o mundo não nos é dado: construímos nosso mundo através da experiência, classificação, memória e reconhecimento incessantes" (SACKS, 1995, p. 129). Assim, independentemente da visão, constituímos modos de (vi)ver o mundo a

---

5 Utilizamos o termo imagens intrapsicológicas ou intrasubjetivas para nos referirmos àquelas imagens produzidas pelo sujeito para ele mesmo, imagens que não se objetivam ao outro.

partir da nossa percepção com todos os demais sentidos e pelos olhos dos outros.

De acordo com Vygotski (1997b), o desenvolvimento de uma criança com deficiência ocorre do mesmo modo que as crianças sem deficiências, apenas ocorrem por meio de vias alternativas à dimensão visual (GARCIA, 1990; OCHAÍTA & ROSA, 1993). Como os processos psicológicos surgiram ao longo do desenvolvimento histórico da humanidade, sua estruturação depende da coletividade em que a criança se insere e da qual participa. Uma mediação qualificada para a criança com deficiência pode possibilitar maior atenuação das consequências da lesão e viabilizar a constituição do seu psiquismo. Assim, as limitações orgânicas, quaisquer que sejam, podem ser superadas por processos de natureza social, mediados simbolicamente (NUERNBERG, 2008; NUNES & LOMÔNACO, 2008; ORRÚ, 2008). Nesse sentido, para o desenvolvimento das crianças com deficiência visual, devem-lhes ser possibilitadas múltiplas experiências, como para qualquer criança; elas precisam brincar e explorar os recursos que dispõem.

Nesse aspecto, a compreensão do desenvolvimento psicológico para Vygotski (1996) deve superar qualquer noção de pessoa com deficiência partindo do pressuposto de normalidade (do que falta à pessoa). Em contrapartida, é fundamental identificar como se organiza o psiquismo frente à deficiência, quais são os outros caminhos e vias alternativas encontradas por essas pessoas para que nelas se invista (Ibid., 1997b).

Para Vygotski, a mediação semiótica é a possibilidade de superar as limitações decorrentes da restrição da visão (CAIADO, 2003; CUNHA & ENUMO, 2003; MARTÍN & BUENO, 2003; NUERNBERG, 2008; NUNES & LOMÔNACO, 2008; OCHAÍTA & ROSA, 1993). Os processos de significação são, portanto, indispensáveis para a constituição dos sujeitos com deficiência visual, pois atuam no enfrentamento das dificuldades vivenciadas no acesso à informação visual e na esfera da orientação e mobilidade (NUERNBERG, 2008). Assim, a mediação semiótica faz-se indispensável, principalmente na apropriação dos conceitos relacionados à experiência visual. De acordo com Ochaíta & Rosa (1993, p. 351),

La mediación semiótica abre todo un mundo de posibilidades de conocimiento que va mucho más allá de la representación de los objetos concretos que resultan accesibles a la exploración sensorial. Este proceso, que permite la aparición del pensamiento abstracto, y que tiene una importancia fundamental para el desarrollo de todo sujeto humano, alcanza una importancia, si cabe aún mayor, en el caso de los ciegos, pues será a través de la mediación semiótica como podrá llegar a representarse, a conocer, buena parte de la realidad que no le resulta accesible de un modo sensorialmente directo.

Muitas das dificuldades vivenciadas pelas crianças com deficiência visual em seu processo de aprendizagem estão relacionadas à ausência da imitação por meio da visão e à carência de experiências, decorrentes ou da superproteção dos cuidadores em alguns casos, ou da falta de estimulação e de atenção em outros (GARCIA, 1990). É fundamental que os educadores e familiares de crianças com deficiência visual sejam orientados sobre a importância de serem mediadores de suas relações, de enriquecerem suas experiências e promoverem a elas desafios, percebendo suas potencialidades e os diferentes meios que utiliza para explorar o mundo, atentando-se aos recursos específicos que necessita para o seu desenvolvimento.



### 3. OLHAR E CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO

Nunca a questão do olhar esteve tão no centro do debate da cultura e das sociedades contemporâneas. Um mundo onde tudo é produzido para ser visto, onde tudo se mostra ao olhar, coloca necessariamente o ver como um problema. Aqui não existem mais véus nem mistérios. (...) O mundo se converte num cenário, os indivíduos em personagens. Cidade-cinema. Tudo é imagem (PEIXOTO, 1990, p. 361).

Nesta nossa sociedade marcada por paradigmas visuocêntricos, constituem-se modos de (vi)ver o mundo extremamente pautados por uma lógica da visão, da (re)produção de imagens. E aqueles que não veem? Como constituem modos de ver e viver a cidade? Como se constituem olhares estéticos em pessoas com deficiência visual? Estas inquietações mobilizam esta pesquisa e me levam a tecer um diálogo com diferentes autores e contextos, visando (re)compôr fragmentos e propor reflexões para ampliar o conhecimento sobre o tema.

No contexto econômico e político atual, sob os padrões capitalistas de produção e consumo, “banalizam-se as imagens, transformando-as em clichês” (PEIXOTO, 1990, p. 362). Vivenciam-se, vendem-se e compram-se imagens; com a exposição excessiva elas passaram a constituir a realidade e as subjetividades. Então, “como olhar quando tudo ficou indistinguível, quando tudo parece a mesma coisa?” (Ibid., p. 361). Nesse aspecto, a profusão de imagens faz com que nos pareçamos de certo modo com os homens da caverna de Platão. Para Achutti (2004, p. 100)

ainda que de forma mais moderna, estamos “acorrentados” agora ao ambiente de nossas casas e de nossos laboratórios, recebemos imagens e informações do mundo pela internet, trocamos as sombras pelos impulsos luminosos e a parede da caverna pelo monitor de nossos computadores. E, como os homens das cavernas, também nós corremos os riscos da alienação e do equívoco, com a diferença que desta vez são luminosidades

projetadas que nos sugerem o real e suas representações simbólicas.

O que somos capazes de perceber enquanto imagem constitui-se a partir da nossa experiência anterior, das lentes e véus que constituem nossa visão; experiência esta que ao mesmo tempo em que possibilita o olhar estético e crítico, pode também invisibilizá-lo ao torná-lo excessivamente cotidiano.

Cumprido destacar que o olhar estético é ininterruptamente constituído, compondo modos de (vi)ver o mundo. Assim, olhares estéticos não dependem apenas da visão, mas das relações concretas que as pessoas estabelecem, relações essas compreendidas como “estéticas na medida em que se constituem em experiências pautadas por uma sensibilidade que descola ambos sujeito e realidade ad-mirada, do imediato, da existência física e objetiva” (ZANELLA, 2006a, p. 145).

Faz-se necessário, portanto, destacar as condições de possibilidades de constituição sócio-histórica do olhar, pois se,

por um lado depende do olho físico, por outro, o transcende na medida em que é produzido nas/pelas relações sociais (...). Falo de olhares, portanto, ao invés de olho, pois as relações que cada pessoa estabelece com os outros, com a realidade e consigo mesmo são necessariamente relações mediadas pelos modos de ver o mundo, modos estes culturalmente instituídos e que carregam as marcas históricas de sua produção e dos muitos outros, presentes e ausentes, que os forjaram (Ibid., p. 143).

O processo de constituição de olhares, de modos de (vi)ver a realidade, de acordo com o enfoque histórico-cultural em psicologia, se dá nas/pelas relações sociais. Nos relacionamos com fragmentos do real, com determinados recortes do contexto social que nos são significativos. Para Vygotski:

Um olho que tudo visse, precisamente por isto nada veria; uma consciência que se desse conta de tudo, não se daria conta de nada; se a introspecção tivesse consciência de tudo, não teria consciência de nada. Nossa consciência encontra-se encerrada entre dois limiares, vemos apenas um fragmento

do mundo; nossos sentidos nos apresentam um mundo compendiado em extratos que são importantes para nós (VIGOTSKI, 1999, p. 284).

Importante esclarecer que as relações que estabelecemos com o mundo são sempre mediadas “pelos valores característicos do momento social e histórico em que vivemos, bem como pela nossa história de vida e o que, decorrente dela, consideramos significativo” (ZANELLA, 2004, p. 132). Deste modo, compreendo que ao invés de realidade, seria mais pertinente falar em realidades no plural, pois estas são múltiplas, complexas, híbridas e polissêmicas. Realidades em constante transformação, constituídas por múltiplas singularidades em contínuo devir (MORAES, 2010). A constituição dos sujeitos, por conseguinte, tem sua gênese nas relações socioculturais.

Esse modelo teórico, fundamento do presente estudo, tem sido significativamente difundido e explorado pela produção científica brasileira nas últimas décadas (GÓES, 1991 e 1997; PINO, 1995, 2000 e 2005; ZANELLA, 2003 e 2004; SMOLKA, 2004; CARNEIRO, 2008; NUERNBERG, 2008). Para Vygotski o alicerce da constituição do psiquismo está na conversão pelo sujeito das significações, produzidas nas/pelas relações sociais num determinado contexto histórico-cultural.

Nesse processo, as significações coletivamente produzidas nas relações entre as pessoas e dessas com a realidade, são apropriadas singularmente e viabilizam o desenvolvimento dos processos psicológicos<sup>6</sup>. Assim, para o autor a personalidade é social; é “o conjunto de relações sociais, encarnado no indivíduo” (VIGOTSKI, 2000, p. 33).

Pasamos a ser nosotros mismos a través de otros; esta regla no se refiere únicamente a la personalidad en su conjunto sino a la historia de cada función aislada. (...) La personalidad viene a ser para sí lo que es en sí, a través de lo que significa para los demás (Ibid., 1997a, p. 149).

Dito de outro modo, a relação entre as pessoas mediada pela linguagem possibilita significações que são convertidas no plano pessoal, constituindo processos psicológicos singulares, como a atenção,

---

6 O autor utiliza em suas obras o termo funções psicológicas, no entanto, preferimos substituir a palavra função por processo, por melhor caracterizar seu dinamismo e constante vir a ser.

memória, linguagem, imaginação, pensamento etc. Para Vygotski (1997a e b) esse processo é a sociogênese do psiquismo, a dupla formação, para qual todo processo psicológico ocorre em dois planos que se constituem mutuamente: entre as pessoas, ou intersubjetivo, e intrasubjetivo. Para ele, “todas las funciones psíquicas superiores son relaciones interiorizadas de orden social, son el fundamento de la estructura social de la personalidad” (Ibid., 1997a, p. 151).

Assim, para Vygotski (1997a) esta transição do partilhado para o singular modifica o próprio processo, transformando suas estruturas e funções. Por isso ele define o desenvolvimento como um complexo processo dialético não apenas marcado por transformações quantitativas, mas também qualitativas; processo esse marcado por constantes avanços, conquistas, crises e retrocessos.

Para elucidar sua teoria, Vygotski demonstra como o desenvolvimento da linguagem nos possibilita compreender a sociogênese dos processos psicológicos (Ibid., 1999). A linguagem vai desenvolvendo-se, na/pela mediação dos outros, a partir da apropriação pela criança dos sentidos das palavras, quando se tornam significativas na relação com os objetos e contextos.

Deste modo, para Vygotski a relação entre a linguagem e pensamento é fundamental, pois "la palabra significativa es el microcosmos de la consciencia humana" (VIGOTSKI, 1992, p. 346 e 347). Em outros termos, o autor compara o pensamento a “uma nuvem, da qual a fala se desprende em gotas. (...) O pensamento não apenas se expressa na palavra, mas nela se realiza" (Ibid., 1999a, p. 182).

O uso das palavras como ferramentas simbólicas culturais e o emprego dos signos pela criança, exige experiência acumulada anteriormente. Para Smolka (2004, p. 38) "o sentido não é o signo, não está no signo, mas produz-se a partir do signo". Apropriamo-nos dos sentidos entabulados nas relações sociais. Cumpre enfatizar que:

Os signos só emergem, decididamente, do processo de interação entre uma consciência individual e uma outra. E a própria consciência individual está repleta de signos. A consciência só se torna consciência quando se impregna de conteúdo ideológico (semiótico) e,

consequentemente, somente no processo de interação social (BAKHTIN, 1995, p. 34).

E a constituição do sistema psicológico da criança, portanto, depende da apropriação de processos de significação, do desenvolvimento do pensamento conceitual. Assim, o sentido das palavras transforma-se juntamente com o pensamento (VIGOTSKI, 1997a, 1999, 2001 e 2003; BAKHTIN, 1995).

Com isso, a criança descola-se do contexto imediato e pode agir sobre o meio social e físico com base em ferramentas simbólicas. O que torna semiótica as atividades é a significação que elas têm na relação com o outro<sup>7</sup>. Cumpre sublinhar que "a ideia de mediação é inerente à noção de signo" (SMOLKA, 2004, p. 37). Para Bakhtin (1995) um signo implica relação com outros signos, (inter)relação entre muitas vozes, muitos outros presentes ou ausentes, que o constituem. São os signos em sua significação, num determinado contexto cultural, que possibilitam a comunicação entre as pessoas, as relações interpessoais e a atividade humana.

No universo semiótico e cultural as pessoas se constituem na/pela mediação dos outros. É por meio dos signos, de sua reversibilidade, que o movimento de objetivação e subjetivação realiza-se. Esse movimento caracteriza a dupla direção da atividade humana, "pois na medida em que, por seu intermédio, o sujeito se objetiva e transforma a realidade, ao mesmo tempo transforma a si mesmo e se subjetiva" (ZANELLA, 2004, p. 132). O desenvolvimento dos processos psicológicos, portanto, é mediado semioticamente; o signo, viabiliza a apropriação de sentidos, a (re)criação do contexto em que vivem e a regulação da própria conduta (PINO, 2005; SMOLKA, 2004).

Em síntese, ao longo de suas experiências a criança apropria-se dos sentidos entabulados nas relações com os outros e torna subjetivos fragmentos da realidade. Para Bakhtin (1995, p. 95): "Na realidade não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. A palavra está sempre carregada de um sentido ideológico ou vivencial". Portanto, os sentidos estão sempre

---

7 "A palavra pela sua natureza sgnica, permite relacionar a ordem do real (o das coisas) à ordem simbólica (o das representações), o que torna aquela pensável e comunicável. É essa a função dos signos" (PINO, 1995, p. 38).

relacionados às dimensões volitivas, afetivas e interpessoais. A cada nova experiência a criança passa a estabelecer relações entre os signos anteriormente apropriados, organizando-os para interagir com o contexto histórico-cultural. E como elucidado, a base estrutural do desenvolvimento cultural é a atividade mediadora e a utilização de signos como meio para o desenvolvimento do psiquismo (SMOLKA, 2004; VIGOTSKI, 1997a).

A linguagem que a principio é um meio fundamentalmente de comunicação com os outros, paulatinamente se converte em linguagem interna, com a função de organizar os processos psicológicos e regular a própria vontade. Por conseguinte, no processo de constituição dos sujeitos linguagem, atenção, pensamento, memória, imaginação e emoção estão imbricados, como fios constitutivos de um tecido. E o sentido, vínculo que os une, transforma-se e amplia-se ao longo de suas vivências. O sentido para Vygotski é a “unidade do pensamento e da linguagem (VIGOTSKI, 2001, p. 398) e, portanto, de todo o psiquismo.

Cumprir destacar que a linguagem diferencia-se do pensamento, na medida em que o pensamento na (inter)relação dialógica com o outro é mediado por signos e singularmente mediado por sentidos. Os signos são em sua origem meios de comunicação social intersubjetiva. E a significação é o processo de produção de sentidos (Ibid.).

Assim, as pessoas se relacionam e (re)agem no contexto cultural em que estão inseridas de acordo com seus olhares, interesses, emoções e projetos produzidos constante e incessantemente em sua experiência singular, a partir de processos de significação ou, dito de outro modo, com a mediação de sentidos forjados socialmente. De acordo com o sentido apropriado pelo sujeito referente a um determinado signo, esse adquire a propriedade de afetá-lo de modo idiossincrático. Vygotski afirma que, "não podemos separar a percepção enquanto tal do sentido, do significado desse objeto" (Ibid., 2003, p. 25 e 26). Desse modo, também as fotografias podem nos afetar, no entanto, o que nos afeta não é a foto em si, mas sim aquilo que ela significa, significação essa social e historicamente produzida e singularmente apropriada pelo sujeito.

Sentidos se transformam ao longo do espaço-tempo e implicam realidades generalizadas, mediadas semioticamente e socialmente compartilhadas. Em âmbito psicológico, a modificação dos sentidos no

processo de constituição dos sujeitos possibilita que novas relações se estabeleçam entre os processos psicológicos.

Para Vygotski, o que se modifica com a apropriação de novas formas de mediação são as relações interfuncionais entre os diferentes processos psicológicos; conexões distintas entre percepção, memória, linguagem, pensamento, imaginação etc. Inicialmente há um predomínio da percepção nas conexões dos processos psicológicos. A criança apropria-se do contexto social pautada principalmente por processos sensoriais interligados à motricidade. Com a ampliação de sua experiência, novos processos e complexas conexões vão desenvolvendo-se, constituindo novos sistemas psicológicos. O desenvolvimento principalmente das conexões interfuncionais com a mediação da linguagem possibilitam à criança um maior distanciamento do contexto imediato e inserção no mundo simbólico (Ibid., 1997a, 1999 e 2003).

Nesse âmbito, para Vygotski (2009) é a linguagem que torna possível o faz de conta e a criação da situação imaginária. Com a apropriação da linguagem, as ações da criança no mundo vão transformando-se. Sua relação com os objetos, inicialmente marcada pela percepção direta, vai distanciando-se do concreto e tornando-se mediada pelos signos.

Na fase inicial do desenvolvimento da linguagem, a criança transfere aos signos as propriedades dos objetos, como se a palavra fosse uma das suas qualidades constitutivas (Ibid., 1997a). Posteriormente, as brincadeiras imaginárias possibilitam às crianças o progressivo afastamento do campo perceptivo e viabilizam-nas criar no campo do significado. Permitem-nas, por exemplo, transformar os objetos para atingir seus objetivos na brincadeira, emancipando com essa ação, o sentido da palavra do seu respectivo objeto. “Neste sentido, podemos compreender o brincar como uma ação que emancipa, já que, ao atribuir novos significados aos objetos e às ações na esfera lúdica, possibilita à criança a criação de outras realidades para além do imediato” (PETERS, 2009, p. 43).

As atividades lúdicas ajudam as crianças a reconhecerem suas potencialidades e a desenvolverem sua consciência corporal, além de colaborarem para aumentar a autoconfiança (RAMIRO, 1997; GIL, 2000). Vygotski (2009) enfatiza ainda o papel da imitação, pois em todas as brincadeiras as crianças reproduzem algo que viram ou ouviram. No

entanto, esses elementos não se reproduzem no contexto da brincadeira da mesma forma que aconteceram. A brincadeira

não é uma simples recordação do que vivenciou, mas uma reelaboração criativa de impressões vivenciadas. É uma combinação dessas impressões e (...) a construção de uma realidade nova que responde às aspirações e aos anseios da criança. (...) É essa capacidade (...) de combinar o velho de novas maneiras, que constitui a base da criação (Ibid., p. 17).

O desenvolvimento cultural do ser humano em constante processo de vir a ser é possibilitado pela atividade criadora humana. Vygotski enfatiza que a cultura é produto da imaginação e da criação humana que nela se baseia; todos os objetos do cotidiano são expressão de imaginação e criatividade. Na vida cotidiana, portanto, a criação é condição necessária à existência e constitui-se como resultado ao longo da vida. "O que a criança vê e ouve (...) são os primeiros pontos de apoio para sua futura criação. Ela acumula material com base no qual, posteriormente, será construída sua fantasia" (Ibid., p. 36). Com isso, a criação é social, cultural e historicamente constituída, assim como os demais processos psicológicos.

No tocante à relação entre imaginação e realidade, cumpre destacar que os elementos ou impressões da realidade são combinados, modificados, reelaborados pela imaginação e podem ser objetivados novamente na realidade. Vygotski destaca que a atividade criadora é cíclica, movimento constante de objetivação e subjetivação do sujeito na relação com a realidade. Portanto, as experiências e relações da criança com o contexto social em que vive são os alicerces de sua imaginação.

A imaginação criadora é complexa e desenvolve-se gradativamente ao longo do processo de constituição do psiquismo. As (inter)relações entre a imaginação e os demais processos psicológicos modificam-se. Imaginar depende da experiência, da relação da pessoa com o contexto social em que está inserida; ela transforma-se em função da ampliação da apropriação do simbólico, do desenvolvimento da linguagem e passa também a operar com palavras e conceitos.

Por conseguinte, deve-se proporcionar diversas experiências às crianças para que possam ter subsídios à atividade criadora. O vivido e a



memória são os apoios à fantasia e ao ato criador, contudo, a criança não reproduz a experiência anterior, mas a recria, há sempre algo novo. Ao mesmo tempo em que inicialmente a imaginação apoia-se na experiência, depois a experiência passa a se apoiar na imaginação. Deste modo, a imaginação pode ser compreendida como um "meio de ampliação da experiência de um indivíduo porque, (...) ele pode imaginar o que não viu, o que não vivenciou diretamente em sua experiência pessoal" (VIGOTSKI, 2009, p. 25).

A imaginação, com isso, permite-nos ir além do imediato e abre um futuro de possibilidades. "É exatamente a atividade criadora que faz do homem um ser que se volta para o futuro, erigindo-o e modificando o seu presente" (VIGOTSKI, 2009, p. 14). Faz-se importante destacar que também para Bakhtin (2003) a atividade criadora cria o novo e com isso enriquece a existência do sujeito. É a criação que possibilita o devir, uma constante possibilidade de transformar a própria existência. Nas palavras do autor: "(...) nunca creio até o fim que sou apenas o que de fato sou aqui e agora, completo-me com o vindouro, o desejado, o devido" (BAKHTIN, 2003, p. 115).

O que desencadeia um processo de criação é uma motivação que o impulsiona. Assim, a imaginação pode objetivar-se na realidade e transformá-la. Nesse sentido, a imaginação pode tornar-se realidade e um objeto imaginado quando objetivado torna-se compartilhado. Em síntese, para Vygotski esse processo criativo da imaginação acontece num movimento cíclico, pois inicialmente a realidade propicia elementos para a imaginação, que os reelabora, recria e reorganiza-os; e ao final se completa novamente na realidade, tomando uma forma, objetivado nas obras de arte, literatura, fotografia, música etc.

Cumprido destacar que a relação entre imaginação e realidade envolve e fundamenta-se nas emoções. "Qualquer emoção tende a se encarnar em imagens conhecidas correspondentes a esse sentimento" (VIGOTSKI, 2009, p. 25). Concordamos com Sacks que afirma no documentário *Janela da Alma* (JARDIM & CARVALHO, 2002): "(...) todas as nossas percepções, nossas sensações e experiências são carregadas de emoção (...). Acredito que a emoção fique, por assim dizer, codificada na imagem". Desse modo, a emoção leva-nos a agregar signos, sentidos, objetos etc. que tem a capacidade de nos afetar psicofisicamente; emocionam-nos, pois tem um signo emocional

comum, apropriado a partir da nossa experiência, num determinado contexto cultural.

No que tange à arte, tanto o ato criador, como a relação estética estabelecida por um espectador com a obra de arte, implicam processos de criação. Na relação com objetivações artísticas sempre nos transformamos, nos modificamos ampliando nossa experiência (VIGOTSKI, 1998, p. 325).

A finalidade última da obra de arte é ampliar e enriquecer o território humano. O homem amplia ou enriquece seu mundo criando um objeto que satisfaz sua necessidade especificamente humana de expressão e comunicação. A arte não é propriamente imitação de uma realidade natural, mas criação de uma nova realidade (humana ou humanizada). O valor supremo da obra de arte, seu valor estético, o artista o alcança na medida em que é capaz de imprimir uma forma determinada a uma matéria, a fim de objetivar um determinado conteúdo ideológico e emocional humano, como resultado do qual o homem amplia sua própria realidade (SANCHEZ VÁZQUEZ, 1978, p. 124).

De acordo com Sanchez Vázquez (1999), o estético não é uma propriedade inerente aos objetos, mas emerge na relação entre pessoas como um modo de expressão e afirmação do humano. A produção estética é compreendida como transutilitária, ou seja, "é justamente na medida em que o objeto tem importância por meio de sua forma sensível, que ele assume para nós uma nova função (...): justamente a que chamamos de estética" (Ibid., p. 87).

Faz-se necessário enfatizar que a estética, no contexto deste estudo, não se refere a uma estética do belo e não está necessariamente ligada às obras de arte. Aqui, estética é compreendida "enquanto dimensão sensível, modo específico de relação com a realidade, pautado por uma sensibilidade que permita reconhecer a polissemia da vida e transcender o caráter prático-utilitário da cultura capitalística" (ZANELLA, 2006b, p. 36). Uma relação estética, portanto, pode emergir em qualquer situação cotidiana.

Neste âmbito, concordamos com Kastrup (2010) que a relação estética pode criar estranhamento, provocar mudanças na posição do olhar. “Ela afeta, surpreende, mobiliza, espanta, faz pensar e provoca uma suspensão na nossa maneira habitual de perceber e viver” (Ibid., p. 53).

A atividade criadora, por sua vez, implica um olhar estético, socialmente produzido e transformado. Um olhar que é ininterruptamente constituído desde o nascimento, compondo vieses/modos de (vi)ver, nem sempre reflexivos sobre contextos e realidades.

Esse olhar estético envolve processos de significação não só na esfera estética, mas também nas dimensões éticas e políticas que a compõe. Para Kastrup (2010, p. 53), “a arte faz ver, amplia a percepção” e com isso os modos de (vi)ver as relações com os outros, com o mundo e consigo mesmo.

A partir desses pressupostos, utilizo a fotografia nesta pesquisa como modo de possibilitar atos de (re)invenção de si, tanto para os sujeitos com quem pesquisamos e para os pesquisadores como para todos os demais envolvidos no processo e nos produtos do pesquisar, contribuindo para ampliar a reflexão sobre os modos de (vi)ver o mundo.



#### **4. (IN)VISIBILDADES: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE FOTOGRAFIA**

Um signo não existe apenas como parte de uma realidade; ele também reflete e refrata uma outra (BAKHTIN, 1995, p.31).

Consideramos que a fotografia (re)apresenta a realidade, cristaliza um instante num espaço. Recria como imagem algo que aconteceu, não o que foi, mas o que da realidade foi possível capturar, “marcada pelo olhar de quem a produz, pelo ângulo, intencionalmente escolhido ou não, pelas luzes e cores que se transformam no percurso entre o acontecimento e a objetivação do seu registro” (ZANELLA, 2006a, p. 141). Nesse sentido, a fotografia pode ser considerada um processo de criação e (trans)formação da realidade, pois o sujeito a (re)elabora, convertendo-a em um produto de sua imaginação e o objetivando na imagem fotográfica.

A história da fotografia é marcada pelo embate entre considerá-la testemunho da realidade ou linguagem artística. Dubois (1993) define a atitude que considera a fotografia como um espelho do mundo, um analogon objetivo do real, como um dos três tempos dessa história. Esse modo de ver considera a imagem fotográfica "como se fosse a realidade ela mesma, o próprio mundo capturado em fatias" (SANTAELLA & NÖTH, 2008, p. 101).

Assim, desde os primórdios da fotografia no século XIX, ela é considerada como mais perfeita imitação da realidade (ROCHA DE OLIVEIRA, 2008; DUBOIS, 1993; ACHUTTI, 2004; BAURET, 1992, SONTAG, 2004; SANTAELLA & NÖTH, 2008), em decorrência do procedimento mecânico para sua produção, que faz aparecer uma imagem objetiva e automática, sem ser necessária a mão do artista a cada pincelada, como ocorre nas obras pictóricas. Nesse ínterim, para Rocha de Oliveira (2008, p. 53):

Não é de se admirar que imagens, sobretudo as fotográficas, sejam consideradas documentos, ou seja, registro ou prova incontroversa de uma realidade preexistente, capturada num tempo

passado, congelada tal qual, e cujo significado lhe é inerente e estático. (...) Funcionando como memórias congeladas, ou produtos, de um passado, essas imagens-documentos relacionam-se com a realidade 'física' de seu referente como espelhos (...). É justamente essa relação dual entre o mundo bidimensional da imagem, geralmente impressa no papel e sua realidade exterior, ou realidade física do referente, atrelada à semelhança ou relação de contiguidade, que lhe transforma em prova incontrovertida dessa realidade física.

E assim irrompeu o embate entre fotografia e obra de arte. Vários discursos fomentavam esse posicionamento como, por exemplo, o de Charles Pierre Baudelaire que considerava a "fotografia como simples instrumento de uma memória documental do real e a arte como pura criação imaginária" (DUBOIS, 1993, p. 29). No entanto, essa discussão extrapola aos objetivos desse trabalho e não nos deteremos a ela.

Em contrapartida, também desde os primórdios de sua existência outros discursos questionam que a fotografia não representa fielmente a realidade, sendo apenas um reflexo dela, na medida em que existem diferenças entre a imagem e o real, como o ângulo de visão escolhido, a distância, o enquadramento, a redução da tridimensionalidade a uma imagem bidimensional e a cor reduzida a variações de preto e branco, por exemplo. Para Dubois (1993), esse é o segundo momento da história da fotografia, que "consiste em denunciar essa faculdade da imagem de se fazer cópia exata do real. Qualquer imagem é analisada como uma interpretação-transformação do real, como uma formação arbitrária, cultural, ideológica e perceptualmente codificada" (DUBOIS, 1993, p. 53).

De modo similar, para Achutti "(...) a matéria prima da fotografia - realidade refletida - são os reflexos luminosos da realidade selecionados pela mente do fotógrafo e inscritos com grãos de prata, mediante procedimentos químicos e utilização de equipamentos específicos. De fato, fotografar não é apenas refletir a realidade, é também reflexionar sobre ela e nela refletir-se" (ACHUTTI, 2004, p. 71). Também para Bauret (1992), "o fotógrafo, ao captar o instante e jogando com a sua mobilidade, não capta apenas uma forma ou a

arquitetura; registra também uma situação, um encontro entre duas personagens no que tem de fugidio, mostra o que um olhar pouco exercitado não consegue ver, quando caminha habitualmente na rua” (Ibid., p. 29).

Cumpra sublinhar que o fotografar constitui-se na relação entre as pessoas e ao mesmo tempo possibilita a ampliação das vivências e emoções (BAURET, 1992). De acordo com Sontag (2004), embora a câmera “capture” em certo sentido a realidade, as fotos são uma interpretação do mundo, assim como as pinturas e desenhos. Também para Kossoy (2007, p. 147), “através da fotografia aprendemos, recordamos, e sempre criamos novas realidades”. E, para Achutti:

Se, de certa forma, a própria realidade empresta suas formas aos fotógrafos, ao contrário do que acontece com escultores, pintores, desenhistas, que têm de fazê-la com as mãos, o fotógrafo, à semelhança desses, é também soberano de suas escolhas e nada mais faz, assim como os demais artistas e cientistas, do que traduzir o real, transmitir um ponto de vista sobre o real, reinventar uma realidade. Se fotografar é dar a ver, fotografar é também, a priori, uma forma de pensar e olhar o real (ACHUTTI, 2004, p. 99).

Nesse sentido, o ato de fotografar constitui-se pelo olhar do fotógrafo, olhar este que envolve os cinco sentidos e a visão de mundo social e historicamente produzida.

No que tange à utilização a fotografia como ferramenta de pesquisa, nas últimas décadas no Brasil vários estudos a vêm utilizando. Dentre eles, destaca-se o realizado por Fernando de Tacca, que forneceu câmeras fotográficas para trabalhadores de indústrias de calçados solicitando que fotografassem o seu cotidiano. Compreendeu nesse estudo a fotografia como instrumento de auto representação, o qual viabilizou a investigação de condições do processo social de produção de sentidos (DE TACCA, 1991; TITTONI, 2009).

Outra pesquisa que merece destaque é a realizada por Luiz Eduardo Robinson Achutti (ACHUTTI, 2004): trata-se de uma fotoetnografia da biblioteca jardim, relatando sua aproximação com o campo de pesquisa e o novo contexto em que se inseria. A fotografia, para Achutti, deve ser compreendida como o "discurso de um olhar". As

imagens são apresentadas em separado do texto, sem o uso de legendas ou textos explicativos. Para ele, a narrativa fotográfica, nesse caso produzida pelo pesquisador, "não se deve sobrepor a outras formas narrativas: ela deve ser valorizada na sua especificidade" (Ibid., p. 108).

No âmbito da psicologia, a fotografia é considerada uma "forma alternativa de linguagem em pesquisa" (MAURENTE & TITTONI, 2007, p. 34). É uma estratégia metodológica para a produção de conhecimento e compreendida com base em diferentes referenciais teóricos. Muitas pesquisas que utilizam esse recurso inscrevem-se no contexto da pesquisa-in(ter)venção, procurando ampliar a visão do pesquisador e explorar pontos de vista distintos. O campo de pesquisa constitui-se desse modo num espaço de encontro entre pesquisador e pesquisado, tensionando a relação do sujeito com a temática investigada. Assim, é um "recurso para ampliar as linhas de visibilidade, como uma forma de exercício do olhar" (TITTONI, 2009, p. 19).

A fotografia, portanto, expressa sentidos, olhares e mobiliza a emergência de outros, tanto para quem a cria como para quem a admira. Conforme Sontag (2004), as imagens fotográficas são indícios dos modos de (vi)ver o mundo. A foto amplia o que se vê, foca um recorte da realidade que o "olho não enxerga normalmente ou não consegue isolar" (Ibid., p. 106). Com isso, ao mesmo tempo em que a fotografia se abre à diversidade, "mostrando a multiplicidade dos olhares, também foca-se, direciona-se, dirige-se através do olhar do fotógrafo" (TITTONI, 2009, p. 13).

Destarte, cumpre elucidar que a fotografia no contexto desta pesquisa é compreendida como linguagem, como uma produção dialógica, discursiva, de sujeitos que ocupam determinados lugares sociais e dialogam com o contexto de sua enunciação. Nesse sentido, a fotografia é um signo imagético que, assim como as demais linguagens artísticas e culturais, só pode existir na relação com um outro.

De acordo com Bakhtin, todos os signos não-verbais "banham-se no discurso e não podem ser totalmente isolados nem totalmente separados dele (...). A palavra está presente em todos os atos de compreensão e em todos os atos de interpretação" (BAKHTIN, 1995, p. 37-38). Bauret vai ao encontro desta discussão ao afirmar que "da mesma maneira que não existe pensamento fora das palavras, não existe percepção de um sentido visual sem recurso a uma articulação comum à



linguagem verbal” (BAURET, 1992, p. 35). O discurso, portanto, não se funda e se objetiva apenas em palavras, mas também em gestos, imagens, ações etc. Com isso enfatizamos que um enunciado pode se realizar não só em palavras, mas também em imagens fotográficas.

Cumpramos destacar, como dito anteriormente, que a objetivação é uma (re)elaboração criativa de experiências vivenciadas; na imagem fotográfica podemos expressar fragmentos dos sentidos, de acordo com nossos olhares, interesses, emoções, projetos etc. produzidos constante e incessantemente em nossa experiência singular. A fotografia como linguagem, nesse sentido, é uma produção de um único instante no decorrer do tempo, um recorte do contexto, um “click” que é atravessado, marcado e direcionado pelo olhar de seu criador. É produção de uma subjetividade a partir da condição espaço-temporal e deve ser compreendida a partir do contexto histórico e cultural de sua produção. Vigotski (2001) destaca que a palavra deve ser compreendida na frase, a frase no texto e o texto no contexto; assim também a imagem fotográfica, como produção discursiva, deve ser compreendida a partir do contexto de sua produção e leitura.

Com isso, para compreender os sentidos implicados na imagem e no ato de fotografar possibilitei às crianças a criação de objetivações imagéticas nos contextos que habitam e que as habita, contextos em que estão inseridas ou mesmo excluídas. Deste modo, faz-se necessário ao entendimento do ato de fotografar compreender “as múltiplas teias que o enlaçam ao contexto histórico e à vida social em que se insere” (KOSSOY, 2007, p. 52).

Com base nessas reflexões, investigo os vestígios dos sentidos compartilhados nas fotografias produzidas pelas crianças, buscando analisar os distintos modos de (vi)ver o mundo socialmente constituídos. Deste modo, a fotografia nesta pesquisa pretende simultaneamente revelar modos de visibilidade e de enunciação e potencializar “fluxos de produção de resistência e de criação” (TITTONI, 2009, p. 16). A fotografia neste contexto objetiva tensionar invisibilidades e visibilidades produzidas nas relações sociais, inscritas num determinado modo de (vi)ver a realidade.



## 5. MÉTODO

O objetivo desta pesquisa foi problematizar, a partir de imagens fotográficas produzidas por crianças com deficiência visual, seus olhares sobre o contexto em que vivem. A partir desse objetivo, desenvolvi uma oficina estética com o grupo de crianças com quem pesquisamos. Nessa oficina foram realizadas atividades diversas que possibilitaram a (re)criação do olhar e, para além dos encontros da oficina, as crianças foram convidadas a produzir imagens fotográficas do contexto em que vivem. Para tanto, fiz uma breve jornada por aspectos teóricos que fundamentam esse estudo nos capítulos anteriores. Agora faz-se necessário descrever as escolhas metodológicas desta pesquisa.

Primeiramente destaco que concordo com Moraes & Kastrup (2010) e Jobim e Souza & Castro (2008) que pesquisar em psicologia é pesquisarCOM, um modo de intervir e produzir realidades outras. As crianças que participam dessa pesquisa, por conseguinte, são protagonistas, ativas no processo de pesquisar, autoras de sua existência e agentes de transformação social. Nesse âmbito, procuramos redesenhar os dispositivos de pesquisa para possibilitar transformações nos modos de (vi)ver, que por sua vez reverberarão nos modos de (vi)ver de muitos outros com os quais convivem.

Cumpre enfatizar que neste estudo adotamos princípios metodológicos apontados por Vygotski tais como: compreender o processo ao invés do produto, buscando o movimento histórico-cultural do fenômeno estudado e investigação dos sentidos estabelecidos nas relações sociais (ZANELLA et.al., 2007). Nesse âmbito,

Entendemos a pesquisa como produção histórica e social. Sendo histórica, há o envolvimento de diferentes saberes, olhares, opiniões, crenças. Há uma produção de conhecimento que se processa no movimento da vida, no encontro da vida que se produz em seu imediato, pela surpresa, pelos afetos, na reinvenção de nós mesmos (COSTA & COIMBRA, 2008, p. 127).

Considerar a pesquisa como produção histórico e social implica em compreendê-la numa perspectiva ética de viver, concebendo o pesquisar como um acontecimento comprometido com outros

acontecimentos, valores e conhecimentos socialmente constituídos. Além de ético o pesquisar é estético, pois pauta-se em aspectos sensíveis da realidade, afirma o ser humano enquanto humanidade. Com isso, a pesquisa é também política, engajada numa perspectiva de vida que se quer (re)produzir em resistência às forças hegemônicas, na luta pela garantia da diversidade humana (ASSIS & ZANELLA, 2009).

Conceber o pesquisar como acontecimento no encontro com sujeitos é compreendê-lo como processo, em constante movimento; o que se estuda, o que se objetiva é apenas um instante deste processo. Este pesquisar acontecimento é também intervenção, pois contribui para a ressignificação dos modos de (vi)ver o mundo. Na pesquisa-in(ter)venção o pesquisador, os sujeitos participantes e o acontecimento do pesquisar se constituem mutuamente (COSTA & COIMBRA, 2008; JOBIM e SOUZA, 2006).

Isso significa que os resultados são constantemente transformados em processos, o que define esta abordagem como tendo uma dimensão política, além de educativa (...). Os pressupostos da "pesquisa-intervenção" sublinham a intrínseca relação entre pensamento e ação e o comprometimento político e ético com a produção do conhecimento. A "pesquisa-intervenção" apresenta-se, portanto, como instauração de modos de discursividade entre pesquisador e os sujeitos da pesquisa. Assim sendo, a dimensão dialógica e alteritária é o aspecto central dessa abordagem metodológica" (JOBIM e SOUZA, 2006, p. 210).

Compreende-se, então, que a pesquisa e o pesquisar se constituem no diálogo com o contexto. E o acontecimento torna a linguagem possível no pesquisar, "seu potencial de fazer enunciar (...). O entendimento da pesquisa como acontecimento confere-lhe espaços vazios, distâncias e ausências, e sua conclusão cronológica só poderá vir a ser a continuidade da operação de problematização" (FONSECA et. al., 2006, p. 657).

Cabe evidenciar que na realização da oficina estética a linguagem verbal foi mediação fundamental para que as crianças pudessem construir imagens dos espaços, dos objetos e do contexto. Essa criação

imaginária só é possível porque, de acordo com Vigotski (1997a), os processos psicológicos superiores se organizam numa rede interfuncional, numa rede que articula todos eles. Assim, nas pessoas com deficiência observamos uma mudança nos nexos estabelecidos. No processo de desenvolvimento cultural uns processos se substituem por outros, traçando-se vias alternativas e elos que oferecem novas possibilidades (NUERNBERG, 2008).

Nesse ínterim, a fotografia foi utilizada como ferramenta no acontecimento de pesquisar por ser considerada como um percurso de mão dupla entre objetivação e subjetivação de sentidos, que se realiza de modo simultâneo e inseparável (FONSECA et. al., 2006). Faz-se necessário destacar que Lopes (2005) usou algumas estratégias metodológicas similares às realizadas neste estudo em sua tese de doutorado, estratégias tais como: trabalhar com fotografias produzidas por crianças com deficiência<sup>8</sup>, propor o diálogo entre palavras e imagens, além da organização do grupo de sua pesquisa-in(ter)venção ser formado por crianças com e sem deficiência, favorecendo a inclusão.

## 5.1 – OS SUJEITOS COM QUEM PESQUISAMOS

Os participantes desta pesquisa foram 11 crianças com idades entre quatro a 12 anos de idade, sendo seis cegas congênitas, duas sem deficiência visual e três com baixa visão<sup>9</sup>. Nesta pesquisa uso os nomes verdadeiros das crianças, garantindo a autoria e identidade de cada um, pois expô-los não irá submetê-las a nenhum risco (KRAMER, 2002): ao contrário, é um modo de dar visibilidade a estas crianças e todas elas consentiram em participar. São elas: Alan e Alex Martins da Silva, irmãos gêmeos cegos com 4 anos de idade; Geisiane Martins da Silva, irmã mais velha dos gêmeos, sem deficiência visual, com 7 anos; Jonathan da Silva Martins, cego e com 7 anos; Jasmine Wacholz Chaves, cega com 10 anos; Eduarda Rosa, cega com 4 anos; Pamela

---

8 Nesta pesquisa Lopes (2005) trabalhou com crianças com paralisia cerebral.

9 “A décima revisão da classificação internacional de doenças e problemas relacionados à saúde (CID-10) define que uma pessoa tem visão subnormal (VSN), ou baixa visão, quando sua acuidade visual corrigida no melhor olho é menor que 20/70 e maior ou igual a 20/400 e cegueira quando esses valores estão abaixo de 20/400” (SILVA, MATOS & LIMA, 2010, p. 266 e 267).

Maiara Castro, cega e com 11 anos; Ana Carolina Ferreira, com 7 anos e com baixa visão; Vinícius Luiz Maciel, com baixa visão e 8 anos; Alice Berlanda Seidell, sem deficiência visual e filha da Inês, com 12 anos; Naiara Ramilo da Silva, com baixa visão e 10 anos de idade.

As crianças sem deficiência visual são familiares dos demais participantes, precisariam acompanhá-los e foram convidadas a participar também da oficina. Em geral as crianças residem em bairros de classe econômica de baixa renda de Florianópolis/SC<sup>10</sup> e algumas delas vivem em situações precárias.

As crianças com deficiência visual são alunos da rede regular de ensino e participam de atividades de contraturno em educação especial na Associação Catarinense para Integração do Cego (ACIC). A ACIC é uma organização não-governamental que atende pessoas com deficiência visual de idades variadas. Os alunos participam de diversos atendimentos de Habilitação/Reabilitação funcional, como Orientação e Mobilidade (OM), Atividades da Vida Diária (AVD), Ensino do sistema Braille e da escrita cursiva, informática, profissionalização etc<sup>11</sup>.

O primeiro contato com a instituição para a viabilização da pesquisa foi realizado numa reunião com a direção técnica e coordenação pedagógica da ACIC, no dia 18 de março de 2010. Nesse momento inicial foi apresentada a proposta da pesquisa e verificado o interesse da instituição em participar. Em seguida à autorização devidamente firmada mediante assinatura da declaração (Anexo A), foi realizada uma pré-seleção dos alunos. Para participar desta pesquisa a criança deveria demonstrar interesse pela proposta, além de estar na faixa etária de quatro a 12 anos e dominar a linguagem verbal.

Em seguida, encontrei-me com os responsáveis pelas crianças na ACIC, apresentei a proposta do trabalho, expliquei-lhes o objetivo da pesquisa e identifiquei se as famílias as autorizavam a participar, mediante assinatura de termo de consentimento livre e esclarecido

---

10 “A microrregião de Florianópolis é uma das microrregiões do estado brasileiro de Santa Catarina pertencente à mesorregião Grande Florianópolis. Sua população foi estimada em 2006 pelo IBGE em 842.627 habitantes, área total 2.488,592 km<sup>2</sup>. Está dividida em nove municípios: Antônio Carlos, Biguaçu, Florianópolis, Governador Celso Ramos, Palhoça, Paulo Lopes, Santo Amaro da Imperatriz, São José e São Pedro de Alcântara” (SANTA CATARINA, 2009, p. 2).

11 Para saber mais: <http://www.acic.org.br/index.php/quem-somos/programas.html>

(Anexo B). Cumpre destacar que o projeto de pesquisa foi aprovado pelo comitê de ética em pesquisa com seres humanos da UFSC, com o código FR-340245.

## 5.2 – OFICINA ESTÉTICA

A oficina estética “Experiências de (re)criação do olhar” foi realizada na sede da ACIC. Foram desenvolvidos cinco encontros com o grupo de crianças, no período de 19 à 23 de julho de 2010 durante as tardes, entre 13:30 e 17:30 horas, totalizando 20 horas de atividades.

Na oficina foram proporcionadas às crianças vivências estéticas utilizando diferentes linguagens artísticas como ferramentas para a sensibilização do olhar, possibilitando reflexões sobre os modos de (vi)ver o mundo e produção de sentidos outros da/na realidade. Compreende-se que trabalhar com linguagens artísticas possibilita aos sujeitos participantes realizarem o ciclo objetivação-subjetivação no permanente movimento de constituição dos sujeitos, em contínuo devir. Compreendo educação estética no contexto de pesquisar como uma formação que possibilita relações sensíveis e criativas das crianças com a realidade, com os outros e com elas próprias. Relações estéticas implicam (re)inventar a realidade, transpô-la e são, portanto, fundamentais para o desenvolvimento humano (ZANELLA, 2007).

Nesse âmbito, as atividades realizadas na oficina pretenderam oportunizar às crianças objetivarem sua imaginação em diferentes linguagens, por meio de palavras, ações, expressões corporais, produções fotográficas e artísticas.

Foram responsáveis por planejar, organizar e ministrar os encontros a pesquisadora principal; Daniela Neri, arte-educadora, professora de teatro e música para crianças; e Inês Berlanda, pedagoga, professora e coordenadora do CADI<sup>12</sup> da ACIC.

Durante o planejamento da oficina, teci também parcerias com o NDI<sup>13</sup> e com a Oficina do Aprendiz<sup>14</sup>, que apoiaram a pesquisa com

---

12 Centro de Aprendizagem e Desenvolvimento Infantil da ACIC.

13 Núcleo de Desenvolvimento Infantil da UFSC.

14 A Oficina do Aprendiz é uma “Loja Interativa/Cafê” situada em Florianópolis, é um espaço de divulgação e construção do conhecimento utilizando como ferramental o lúdico, o

empréstimo de brinquedos, instrumentos e outros materiais necessários para realização das atividades. Além disso, encontros com os profissionais dessas instituições foram fundamentais para a reflexão e criação de possibilidades de in(ter)venção com as crianças.

Durante a oficina as crianças cantaram e dançaram ao som do violão tocado por Daniela; ouviram e tocaram instrumentos variados; inventaram, gravaram e ouviram diferentes ritmos e sons. Realizamos atividades de entonação, audição de histórias, dramatização, dança, fotografia, expressão corporal e facial, entre outras brincadeiras e vivências lúdicas. As atividades foram coordenadas pela Daniela, eu e a Inês atuamos como mediadoras. Encontros entre nós três anteriores ao início das atividades com as crianças e também nas noites e manhãs durante a semana de desenvolvimento da oficina foram indispensáveis para a (re)criação do trabalho com as crianças e do próprio pesquisar.

Como meio de divulgação dos resultados da oficina estética, foi realizado um filme que propôs abordar a infância e os processos de criação de crianças com deficiência visual, por meio do registro audiovisual dos encontros e de entrevistas com as crianças, familiares e educadores. O Documentário “Olhos Abertos Para Ouvir” (FRANCO & KEMP, 2010), foi desenvolvido por uma equipe dos cursos de cinema e jornalismo, como parte do trabalho de conclusão de curso das alunas da UFSC Luiza Kemp de Mattos, do curso de Cinema, e Sofia Franco, do curso de Jornalismo. Elas são as diretoras do filme.

A equipe do documentário é formada por: Stella Bloss, assistente de direção; Francisco Orlandi, Luiza Kemp, Nina Kopko, Sofia Franco e Stella Bloss como operadores de câmeras, Cândido Gazzoni e Thiago Santana, operadores de som, Thiago Santana na mixagem do som, Luiza Kemp e Sofia Franco na montagem e edição; Mariana Coelho, Patrícia Monegatto, Paulo Maisatto e Saulo Rosa na produção; e cenografia por Nélia de Oliveira Franco. Cumpre destacar que o lanche das crianças durante a oficina foi disponibilizado e preparado pela equipe de produção do filme.

Como o processo de construção da oficina se produziu no diálogo com as crianças participantes, foi fundamental a parceria com Daniela,

---

brinquedo educativo e os jogos que fizeram e fazem parte da herança cultural de povos e nações e que hoje se tornaram patrimônio cultural de toda a humanidade. Para saber mais: [http://oficinadoaprendiz.com.br/?page\\_id=2](http://oficinadoaprendiz.com.br/?page_id=2)



com Inês e com a equipe do filme para que pudéssemos discutir o devir do processo. Como pesquisarCOM é um acontecimento, está suscetível a imprevistos e desencontros, vicissitudes de seu acontecer. Assim, (re)criamos diariamente o planejamento das atividades.

### 5.3 – IMAGENS FOTOGRÁFICAS PRODUZIDAS PELAS/DAS CRIANÇAS

Durante a oficina estética, as crianças foram convidadas a criar imagens fotográficas do contexto social em que vivem. Solicitei à elas objetivarem em imagens fotográficas experiências significativas e elementos importantes de seu cotidiano. Ensinei como usar o equipamento e expliquei que as fotos poderiam ser produzidas no diálogo com outra pessoa. Nesse aspecto concordo com Evgen Bavčar (2000; 2003; 2010) que a fotografia é como diálogo para um cego, pois tem uma existência interativa. A foto poderia ser criada a partir do diálogo com outros, contudo, o olhar do fotógrafo deveria ser o olhar da criança; ela deveria ser a protagonista e diretora das fotografias. Para tanto, foram disponibilizadas às crianças câmeras fotográficas descartáveis com 27 poses cada que elas levaram para casa e devolveram após uma semana, com os 27 “clicks” livremente criados em suas relações com o contexto em que vivem.

Na seleção e análise que fiz das imagens produzidas busco descrevê-las e discuti-las a partir do que dão a ver; expressei o meu olhar de pesquisadora sobre os sentidos ali objetivados e dialoguei com os autores que fundamentam esse estudo. Considero que as imagens falam: são expressão do olhar das crianças, das escolhas que fizeram e do que puderam fotografar. São portanto, produções discursivas, com as quais cabe ao pesquisador dialogar (CORD & FERREIRA, 2006). Nesse âmbito, a “fotografia é vista como um espaço de encontro, de entrecruzamento de olhares, aberto a múltiplas leituras, ao jogo combinatório de construção de significados e ao intercâmbio de experiências” (LOPES, 2005, p. 167).

Apresento então, uma leitura possível de algumas imagens fotográficas criadas pelas crianças, olhar este aqui objetivado a partir do meu lugar de pesquisadora e psicóloga, com um prévio conhecimento do

contexto em que elas vivem, em razão da minha experiência anterior como estagiária na ACIC. Nesse sentido, parto, assim como Peters (2009), do

pressuposto bakhtiniano de que não existe neutralidade, tanto na pesquisa quanto no texto por ela produzido; pois enquanto escrevo este texto (...) dialogo com as inúmeras vozes que compuseram o meu percurso acadêmico, as quais constroem o meu discurso no ato da escrita. Ao escrever, dialogo também com os sujeitos da pesquisa, com meus orientadores, com meus colegas de trabalho, com o que li até então e com minha própria trajetória pessoal e acadêmica que se expressa em meio a isso tudo. Como pesquisadora, sou também um agregado de relações sociais e meu texto reflete e refrata esta multiplicidade de vozes que me constituem (PETERS, 2009, p.46).

Selecionei fotografias produzidas por cinco crianças para análise nessa etapa da pesquisa. Dentre elas, duas são cegas e três tem baixa visão. O critério de seleção do conjunto de fotos foi a faixa etária das crianças que devolveram as câmeras, a partir de sete anos. As imagens produzidas e criadas pelas crianças trazem a possibilidade de ampliar a visibilidade, produzir sentidos outros, despercebidos aos olhares habitados. Com este estudo, portanto, pretendo contribuir para ampliar a discussão sobre as relações entre visão, linguagem e imaginação, compreendendo pensamento verbal para os cegos como um dos principais alicerces para o pensamento imagético.

#### 5.4 – PROCEDIMENTOS PARA COLETA E ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES

As informações analisadas nesta pesquisa foram inicialmente coletadas pela própria pesquisadora e colaboradores por meio de observações participantes registradas em diários de campo e registros audiovisuais no contexto de uma oficina estética. Para o registro audiovisual foram utilizadas câmeras filmadoras e fotográficas. Somam-

se a esses registros as objetivações artísticas e fotográficas produzidas pelas crianças.

Tanto as imagens brutas da oficina como o documentário foram utilizados como fontes de informações. Cumpre destacar que o documentário será disponibilizado a contextos de ensino, à ACIC, às crianças participantes da oficina e seus familiares assim que for concluído. Buscamos, deste modo, compartilhar alguns dos resultados da pesquisa com o contexto em que foi realizada, contribuindo para uma sociedade inclusiva.

No que concerne à análise dos arquivos de vídeo, considero o psiquismo humano um sistema dinâmico, em constante processo de vir a ser, no qual o olhar estético permite ao sujeito produzir novos sentidos. Portanto, no que tange à análise dos dados da oficina, para a investigação que realizamos foi preciso estudar as relações estéticas em movimento. Nessa diretriz, a estratégia metodológica que foi utilizada, usual nos estudos em psicologia histórico-cultural (SMOLKA & GÓES, 1996; GÓES, 2000), foi o recorte de episódios interativos e análise das imagens.

Com relação à leitura e análise das imagens fotográficas produzidas pelas crianças, uma foto, assim como a palavra, é compreendida como ato, acontecimento singular do pesquisar, produção discursiva aberta ao devir dos acontecimentos. Para Dubois “não é apenas uma imagem produzida por um ato, é também, (...) uma imagem-ato” (DUBOIS, 1993, p. 59). Assim, cada sentido constituído pelo sujeito a partir dos signos é criado num momento, no/em constante movimento (BAKHTIN, 2003). Com isso, nesta pesquisa procurei ler sentidos nas fotos criadas, “o trajeto do olhar, as impressões visuais globais, as rupturas ou contradições entre o que é percebido e o que é compreendido” (PEIXOTO, 1998, p. 222). Valorizando o potencial narrativo da imagem fotográfica, procurei ler textos visuais como forma de escritura (ACHUTTI, 2004; MANGUEL, 2001).

As imagens e a fotografia, assim como o ato de fotografar, fazem parte da nossa vida cotidiana, ocupando diversos lugares, modos de existência e funções sociais em diferentes contextos culturais. Como recurso metodológico, a fotografia nesta pesquisa é considerada um recurso para ampliar as linhas de visibilidade e (re)criar olhares (TITTONI, 2009). Pesquisar constituiu-se assim num espaço de

encontro entre pesquisador e sujeitos com quem pesquisamos, tensionando as relações estabelecidas com o contexto social e os modos de (vi)ver de um e outro.

Busquei, portanto, a fotografia como ferramenta mediadora do processo de construção do conhecimento por possibilitar a leitura dos sentidos nela objetivados pelas crianças, relacionados aos contextos em que vivem. Com isso, problematizo a partir do que elas trouxeram como temáticas de investigação seus olhares e modos de (vi)ver, “contrariando a lógica comunicacional adultocêntrica” (ROCHA, 2008, p. 49). Essa é uma tarefa complexa, pois “colocar-se no ponto de vista da criança, e ver o mundo com os olhos da criança, exige do pesquisador o descentramento do seu olhar de adulto para poder entender, por meio das falas das crianças, os mundos sociais e culturais da infância” (BARBOSA, 2009, p. 28). Para Bakhtin (2003, p. 23):

O excedente de visão é o broto em que repousa a forma e de onde ela desabrocha como uma flor. Mas para que esse broto efetivamente desabroche na flor da forma concludente, urge que o excedente de minha visão complete o horizonte do outro indivíduo contemplado sem perder a originalidade deste. Eu devo entrar em empatia com esse outro indivíduo, ver axiologicamente o mundo de dentro dele tal qual ele o vê, colocar-me no lugar dele e, depois de ter retornado ao meu lugar, completar o horizonte dele com o excedente de visão que desse meu lugar se descortina fora dele, convertê-lo, criar para ele um ambiente concludente a partir desse excedente da minha visão, do meu conhecimento, da minha vontade e do meu sentimento.

Nesse âmbito, na relação com um outro, de acordo com Bakhtin, há sempre um excedente da visão, na medida em que o vemos de um modo que lhe é inacessível. O autor destaca que esse excedente é sempre constituído pela nossa singularidade, pela "insubstitubilidade" do lugar que ocupamos no mundo. Deste modo, no lugar de pesquisadora que ocupo, após aproximar-me do olhar das crianças distancio-me buscando o excedente de minha visão, para estabelecer um possível diálogo outro sobre os nossos modos de (vi)ver o mundo.

## 6. NARRATIVA DA OFICINA ESTÉTICA “EXPERIÊNCIAS DE (RE)CRIAÇÃO DO OLHAR”

Compreendemos conhecer como a invenção da própria vida; conhecer cuja ética se entrelaça com o alargamento das possibilidades do olhar (FONSECA et. al., 2006, p.660).

Optei por realizar a oficina durante as férias escolares, com o intuito de reunir todas as crianças, pois durante o período letivo elas estudam em turnos diferentes, o que impossibilitava os encontros. Para tanto, foi necessário viabilizar transporte para as crianças<sup>15</sup>, garantindo durante toda a oficina o deslocamento com segurança, pois muitos pais não poderiam acompanhá-las. Assim, na ida e na volta dos encontros as crianças que moram em bairros afastados foram juntas num micro-

Figura 1 - Ponto de Partida da Oficina Estética



Fonte: Registro áudio visual da oficina estética

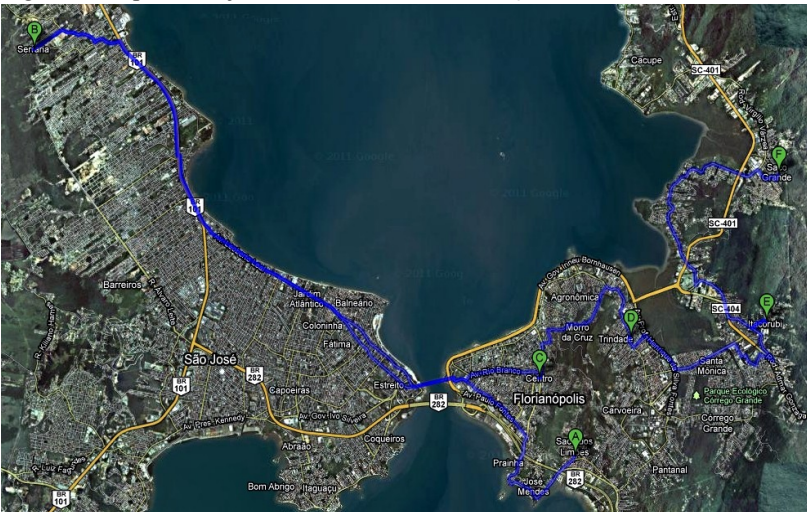
---

15 O transporte foi custeado pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFSC.

ônibus. Abaixo vemos a imagem fotográfica do ônibus em uma de suas chegadas à ACIC (Figura 1). Essa imagem fotográfica, assim como muitas outras que serão apresentadas neste capítulo, foram por mim capturadas a partir do registro videografado da oficina e expressam, portanto, um recorte do olhar das diretoras do documentário. Na Figura 1 em 1º plano, ocupando quase toda a imagem, pode-se ver a parte da frente, inferior e esquerda do micro-ônibus de cor branca, com o farol de milha acesso. A sua porta está aberta e nela há alguns detalhes pintados em vermelho e amarelo. Pode-se ver também a calçada em frente à ACIC, com piso podotátil<sup>16</sup>.

O momento de deslocamento com o transporte coletivo tornou-se também parte do processo de pesquisarCOM. A empresa contratada buscou e levou as crianças em suas casas e eu as acompanhei em todos os dias; no percurso íamos ouvindo músicas, cantando e conversando,

Figura 2: Mapa do Trajeto entre as casas das Crianças e a ACIC



Fonte: Google mapas

16 Cumpre destacar que a colocação do piso foi feita de modo equivocado, de acordo com as normas estabelecidas na NBR9050 (ABNT, 2004). O piso direcional está corretamente instalado na parte central da calçada, no entanto, na borda de toda a calçada foi colocado o piso alerta.

dentre outras coisas, sobre as atividades realizadas. O trajeto realizado pelo micro-ônibus nas idas e vindas pode ser observado na Figura 2, uma imagem de satélite.

O percurso começava no bairro Saco dos Limões (Ponto A da Figura 2) em Florianópolis, onde me encontrava com o motorista. Seguíamos para o bairro Serraria em São José, município vizinho (Ponto B da Figura 2), no qual buscávamos 4 crianças. Voltávamos para Florianópolis e no centro da cidade (Ponto C da Figura 2) pegávamos duas crianças. De lá seguíamos até os bairros Trindade e Itacorubi (Pontos D e E da Figura 2), onde nos encontrávamos com mais duas crianças e seguíamos até a ACIC<sup>17</sup> (Ponto F da Figura 2).

No grupo formado nesta pesquisa, algumas crianças já se conheciam e eu também conhecia algumas delas, mas outras ainda não. Portanto, foram muito importantes esses momentos que antecederam e sucederam a oficina para formação e consolidação de vínculos entre nós, por propiciarem oportunidades de interação dos pares e das crianças comigo, num trajeto outro entre suas casas. A cada ponto do trajeto os colegas eram recebidos ansiosamente.

Em função da gravação do documentário, desde o primeiro dia de encontro com as crianças haviam muitas pessoas na sala em que se realizou grande parte das atividades da oficina. Como pode ser observado na fotografia registrada pela equipe do filme e apresentada na Figura 3, as crianças deitadas em círculo ocupam o centro da imagem e compartilham o espaço com parte da equipe do documentário. A foto nos mostra uma sala, dividida por uma cortina de esparsos fios coloridos estendidos verticalmente. Atrás da cortina de fios aparece o grupo de crianças e as mediadoras da oficina abaixadas próximas à elas. O piso se destaca em losangos grandes formando um xadrez preto e branco, que auxilia a dar ênfase ao conjunto. Além disso, parte da equipe de filmagem aparece em cena; na imagem vemos duas câmeras filmadoras e seus operadores, além de duas pessoas da equipe de som e o microfone boom, à esquerda na imagem.

---

<sup>17</sup>Apenas três crianças que moram no bairro onde localiza-se a sede da ACIC não nos acompanharam no trajeto.

Figura 3: A oficina Estética e o Filme Documentário



Fonte: Registro fotográfico da oficina estética

Como haviam muitas pessoas no espaço, logo que apresentamos a proposta do trabalho as crianças caminharam lentamente pela sala, buscando conhecer tudo que havia ali. Na medida em que encontravam

Figura 4: Encontro com o Fazer Cinema



Fonte: Registro áudio visual da oficina estética

peças, apresentavam-se, procurando tatear os equipamentos e conhecer a equipe. Eram três câmeras, cada uma com um operador, um microfonia e o operador de som. Uma produtora de set. Um computador com caixas de som e microfones que eu operei nesse momento inicial.



As fotografias (Figuras 4 e 5) produzidas a partir do registro videografado da oficina, apresentam Naiara em duas situações. Na primeira ela está conhecendo uma das filmadoras (Panasonic HVX), olhando pelo visor da câmera. Na segunda foto Naiara está conhecendo uma claquete e a assistente de direção do filme. Ao manipular a claquete ela faz o som de marcação do tempo e diz: “corta!”

Figura 5: Encontro com o Fazer Cinema



Fonte: Registro áudio visual da oficina estética

Na Figura 6, foto também produzida a partir de arquivos de vídeo da oficina, Allan conhece o operador de som da equipe do filme e o microfone boom, tateando todo o equipamento. Ainda enquanto explicávamos como se daria esta atividade de exploração do espaço e interação com a equipe que ali estava, Allan disse que queria falar ao

Figura 6: Conhecendo o Boom



Fonte: Registro áudio visual da oficina estética

microfone. Ele adora cantar e anteriormente numa atividade na ACIC teve oportunidades de cantar segurando o microfone.

Explicamos então que para esse microfone não era necessário segurar, que o som era captado pelo boom que fica suspenso.

Todos exploraram o ambiente, tocaram os equipamentos e conheceram a equipe. Ao final, as crianças sentaram em círculo no chão. A próxima atividade foi de apresentação em roda, na qual todas elas indo uma a uma ao meio da roda falaram seus nomes, associando-os a um movimento ou som corporal. Logo nessa primeira atividade as

câmeras não mais chamavam atenção das crianças, que por mais que soubessem que estavam ali compartilhando o mesmo espaço, ficaram logo desinibidas<sup>18</sup>. Esse aspecto chamou atenção de toda a equipe de filmagem e de nós, mediadores que nos preocupávamos se os equipamentos não iriam atrapalhar no desenvolvimento da proposta de trabalho da oficina.

Na fotografia (Figura 7) criada durante a oficina estética e registrada pela equipe do filme, vê-se no foco da imagem o visor de uma das câmeras filmadoras que registra uma atividade. Destaca-se a imagem pelo colorido do conjunto e pela filmadora que leva o

Figura 7: Olhar de outro olhar



Fonte: Registro fotográfico da oficina estética

observador a interagir com o olhar do operador e ao mesmo tempo do fotógrafo. Também nessa foto, produzida na mesma sala e atividade registrada na Figura 3, a cortina de fios aparece à frente e atrás o grupo

<sup>18</sup> Apenas as crianças que não tinham deficiência visual mantiveram uma postura de timidez frente as câmeras.

de crianças. Em 1º plano se vê uma filmadora registrando a cena que se passa atrás da cortina. É onde podemos apreciar os detalhes, pois do ângulo em que a foto foi tirada a filmadora ocupa cerca de 60% da foto, ocultando em grande parte o que está ocorrendo atrás da cortina; assim a atenção daquele que admira a imagem é direcionada para a tela da filmadora como se ele próprio a estivesse operando, como se aquele fosse seu olhar do contexto. Na tela da filmadora, vemos através da cortina duas pessoas em pé em meio a um grupo de crianças, que se encontram deitadas em almofadas grandes e coloridas; suas roupas são igualmente coloridas. A pessoa que se encontra próxima à cortina é Daniela e está gesticulando, o que sugere uma possível conversa com as crianças. Mais ao fundo está uma das operadoras de câmera da equipe do filme, filmando com outra câmera a cena de cima para baixo. Pode-se ver também microfone boom que aparece acima e à esquerda da imagem.

A experiência de participar da oficina e da gravação do filme foi muito significativa para as crianças com quem pesquisamos, para as mediadoras da oficina, para a equipe de filmagem e para muitos outros envolvidos no processo de pesquisar. Em duas das entrevistas com as mães exibidas no documentário “Olhos Abertos Pra Ouvir” (FRANCO & KEMP, 2010), elas relatam que seus filhos chegavam em casa eufóricos após os encontros da oficina, contando tudo o que haviam feito, criado e aprendido.

No que tange à equipe do filme, as relações estabelecidas no set de filmagem foram bastante singulares, ou mesmo exóticas eu diria. Para não interferir nas atividades da oficina, a comunicação entre eles foi em grande parte gestual e pelo olhar; as marcações das claquetes foram silenciosas. Ainda em muitos momentos membros da equipe tornaram-se educadores, auxiliaram as crianças a lanchar, beber água e ir ao banheiro, mediaram deslocamentos pela ACIC e brincadeiras, como pode ser observado nas Figuras 8 e 9.

Na primeira fotografia (Figura 8), capturada a partir das filmagens da oficina, aparecem Saulo com seus quase dois metros de altura, membro da equipe do filme de

mão dada com Eduarda, uma das crianças do grupo de quatro anos de idade e vestida de cor de rosa. Saulo segura na outra mão uma bengala. Os dois no instante do “click” estavam caminhando pelo gramado até o

Figura 8: A equipe do Filme e as Crianças



Registro áudio visual da oficina estética

balanço do parque infantil, localizado na área externa da ACIC. Na imagem podemos ver o parque colorido, principalmente na cor vermelha, feito de madeira. Ao fundo visualiza-se uma casinha de bonecas, também em madeira e em com vermelha, com alguns detalhes e colunas pintadas de amarelo.

Figura 9: A equipe do Filme e as Brincadeiras



Fonte: Registro áudio visual da oficina estética

Na segunda fotografia (Figura 9), produzida por membros da equipe, aparecem em pé, movimentando os braços e em círculo, Mariana da produção do documentário vestida de preto e as crianças Jasmine e Alice vestidas com roupas em tons de rosa e vermelho. Elas brincam do jogo pedra, papel e tesoura, após o lanche, no refeitório da ACIC.

Na oficina estética exploramos várias atividades para que as crianças criassem sons, inclusive com o próprio corpo, como na atividade de apresentação, por exemplo. Propomos atividades de estimulação de todos os sentidos, ampliação da experiência, dos modos sensíveis de ver e viver a realidade. As crianças participaram e gostaram dos exercícios propostos, o que ficou evidente em seus sorrisos e verbalizações.

Durante os encontros as crianças ouviram e tocaram instrumentos variados, conhecendo-os e os (re)criando. Na Figura 10, por exemplo, o foco central é uma das crianças segurando um pau de chuva e investigando como criar um som com esse instrumento. Essa imagem é o registro imagético da objetivação da atividade criadora de Vinícius que, a partir de sua experiência anterior, (re)criou a realidade, atribuindo outro sentido ao instrumento que ali se apresentava. Na imagem fotográfica, posicionando o pau de chuva como uma espécie de flauta, ele sopra e simula que toca.

A musicalidade e a sonorização foram trabalhadas por meio de brincadeiras de entonação, eco e ritmo, além de noções básicas de alguns instrumentos musicais, como tambores, chocalhos, apitos que imitavam sons de pássaros, calimba, chocalhos, uma cabaça com uma mola que simula sons de vento e tempestade, cocos etc. As crianças inventaram ritmos diferentes, gravamos e ouvimos vários sons.

Figura 10: (Re)Criação de Instrumentos



Fonte: Registro áudio visual da oficina estética

A fotografia trazida na Figura 11 retrata uma atividade de vivências e experimentações com instrumentos. Nela Eduarda dedilha o violão que está sendo segurado por Daniela.

Figura 11: Tocando violão



Fonte: Registro áudio visual da oficina estética

Foram também realizadas atividades explorando expressões ligadas aos afetos e sensações. De acordo com Inês Berlanda em seu depoimento no documentário “Olhos Abertos Pra Ouvir” (FRANCO & KEMP, 2010), brincadeiras

que proporcionem expressões faciais e corporais são fundamentais, pois muitas crianças cegas não conhecem as diferentes expressões de seu corpo. Nesse âmbito, a mediação do outro, principalmente por meio da linguagem verbal, faz-se indispensável. Nas atividades propostas cada movimento corporal era descrito verbalmente e as crianças os (re)produziam.

Cabe ressaltar que também para as pessoas que enxergam a percepção e consciência corporal se constituem na relação com o outro. Para Bakhtin (2003) não vemos todo o nosso corpo por uma impossibilidade física, tanto para pessoas com ou sem deficiência visual. É impossível ver todo o corpo; mesmo quando estamos nos vendo no espelho é apenas um reflexo, uma imagem. Assim, os corpos se constituem a partir e na alteridade.

Com base nestas reflexões sobre o corpo, nos encontros realizamos atividades de alongamento e experimentação corporal dos múltiplos sentidos, como pode ser observado nas Figuras 12 e 13. Em atividades de alongamento facial as crianças fizeram caretas, contraindo músculos, abrindo e fechando a boca, colocando a língua para fora. As caretas de cara de medo, susto, feliz, fome, sono, bravo, assustado, triste etc. foram objetivadas em expressões faciais, por meio da mediação das palavras. Foi perceptível ao (re)ver as primeiras imagens da oficina como as caretas foram ficando mais expressivas ao final dos encontros.

As fotografias (Figura 12 e 13) são recortes da filmagem de dois momentos subsequentes de uma das atividades propostas que envolviam as expressões faciais. Nas imagens os personagens são Alan e Jasmine, mediados por Inês. Na sequência de imagens destaca-se o modo como se deu a mediação. Cumpre destacar que os três são cegos congênitos e por meio do tato reconheceram suas caretas e compartilhavam entre eles suas descobertas.

Figura 12: Expressões Faciais



Fonte: Registro áudio visual da oficina estética

Figura 13: Caretas



Fonte: Registro áudio visual da oficina estética

Com relação à consciência corporal, não é raro que as pessoas cegas apresentem estereótipias de comportamento (MARTÍN & BUENO, 2003; OCHAÍTA & ROSA, 1993), como movimentar o corpo, as mãos, ficar com a cabeça baixa, coluna curvada e com as mãos nos olhos. Algumas crianças apresentaram estes movimentos e posturas, que as dificultava na realização de certos exercícios. Visando transformar esse quadro de modo lúdico, inventamos uma historinha que no centro do nosso peito ficava o sol. E para o sol brilhar cada um deveria abrir o peito, esticar o corpo e levantar o rosto. Quando perguntávamos, todos se esticavam, levantavam a cabeça e mostravam orgulhosos o sol. Repetimos essa brincadeira diversas vezes ao longo da semana.

Nas imagens da Figura 14 pode-se observar quatro fotos produzidas a partir do registro audiovisual da oficina, uma sequência que ilustra o movimento de Eduarda para mostrar seu sol, corrigindo assim sua postura. Inicialmente ela está sentada com a cabeça baixa e com a mão direita apertando o olho. Me aproximo e pergunto pelo sol dela. No mesmo instante ela alinha a coluna, mostra o sol e sorri.

Figura 14: Uma tarde ensolarada



Fonte: Registro áudio visual da oficina estética

Na oficina foram também realizadas brincadeiras, dinâmicas e jogos teatrais. Em alguns encontros possibilitamos às crianças brincarem livremente no parque da ACIC. Foi gratificante essa experiência, todos brincaram e divertiram-se muito. Foram as primeiras vezes que brincaram todos juntos no parque, pois apesar de serem alunos da mesma instituição de ensino especial, muitos deles frequentam as atividades realizadas na ACIC em turnos e horários distintos, o que inviabiliza encontros como esse.



As Figuras 15 e 16 mostram dois desses momentos. Na primeira foto e em primeiro plano caminham em direção ao fotógrafo da equipe

Figura 15: Brincadeiras no Parque



Fonte: Registro áudio visual da oficina estética

do filme, à pesquisadora e algumas crianças de mãos dadas sobre a grama verde do parque. No chão sobre a grama se evidencia uma calçada de cimento com rodapés pintados de amarelo. Ao lado do grupo podemos ver um brinquedo conhecido como gira-gira, ecorregadores, balanços

e outros brinquedos coloridos típicos dos parques infantis.

Na segunda foto Jonathan, Pâmela, Ana Carolina e Jasmine brincam no gira-gira e dão gargalhadas.

Durante a semana de oficina proporcionamos experiências táteis, auditivas, proprioceptivas, olfativas e gustativas às crianças. Até mesmo lanchar era uma brincadeira: no lanche fizemos atividades de degustação/adivinhação de cheiros e sabores de frutas e alimentos. Todos experimentaram e tentavam adivinhar os alimentos.

Figura 16: Brincadeiras no Parque



Fonte: Registro áudio visual da oficina estética

A Figura 17 apresenta uma sequência de duas fotos capturadas das filmagens mostra a degustação e adivinhação do melão, fruta favorita de Pâmela. Nas imagens pode-se ver três crianças sentadas numa mesa retangular e eu com uma bandeja com pedaços de melão, passando a fruta por cada uma das crianças, para elas sentirem o cheiro e tentarem adivinhar qual era a fruta. Na primeira foto Pâmela reconhece

o cheiro do melão e na segunda imagem ela comemora, movimentando os braços e dizendo “eba, eba”.

Figura 17: Sabores da Experiência



Fonte: Registro áudio visual da oficina estética

Outras atividades em grupo como audição de histórias, brincadeiras de roda, cantigas e quadras populares, vivência folclórica regional do boi de mamão, dança com diferentes músicas, relaxamentos etc. foram realizadas. Propor experiências do folclore e da cultura que nos constitui possibilitou às crianças espaços para a objetivação e (re)criação de sentidos, olhares socialmente tecidos.

Estas atividades foram desenvolvidas de modo acessível à todos. Para o boi de mamão, por exemplo, os bonecos dos personagens foram emprestados pelo NDI que permitiu a realização de algumas adaptações, como inserir relevos em olhos e bocas de personagens para que fossem perceptíveis tatilmente. Importante destacar que os bonecos são feitos com cores, contrastes, relevos e texturas variados, que possibilitavam acessá-los e imaginá-los por diferentes canais perceptivos.

Ao longo da semana já vínhamos cantando e tocando as músicas do boi de mamão, as crianças que ainda não conheciam foram se familiarizando. No terceiro encontro, antes de entrarmos na sala vendamos as crianças sem deficiência e com baixa visão. Dissemos que seria uma surpresa o que ia acontecer na sala. As crianças na ACIC estão

acostumadas com a antecipação verbal dos acontecimentos. Portanto, com a surpresa ficaram bastante inquietos, curiosos e agoniados com as vendas. Entramos em silêncio na sala.

Quando todos estavam deitados em seus lugares colocamos a história do boi de mamão<sup>19</sup>, gravada em áudio pelo NDI. As crianças ouviram a história atentamente, movimentaram o corpo no ritmo da música e sorriram em diversos trechos. Nesse âmbito, compreendo e concordo com Ortiz (2008) que a literatura possibilita que se estabeleçam relações estéticas e (re)criações de sentidos na/da realidade, fundamentais para a (trans)formação do olhar.

Em seguida, a proposta foi que as crianças pudessem sentir, tateando, cada um dos personagens do boi de mamão (Figura 18).

Figura 18: (Re)conhecendo os personagens do boi de mamão



Fonte: Registro áudio visual da oficina estética

---

19 O Boi de Mamão é folgado catarinense mais conhecido e popular. As suas raízes são do Bumba Meu Boi. Há várias explicações para a origem do nome “Boi de Mamão”, uma delas diz ter sido em decorrência do uso de um mamão verde para fazer a cabeça do boi. Além do personagem do boi, também dançam a Cabrinha, o Cavalinho, o Vaqueiro, o Pai Mateus, a bernunça, a maricota, o cachorro, entre outros. Disponível em: <http://www.velhobruxo.tns.ufsc.br/BrincaBoiMa.html> Acesso em: 20 de julho de 2011.

Passamos um a um os personagens. Eles exploraram as partes, perguntando o que era e tentando adivinhar. Mostramos o boi, o cavalo, a bernunça, a bernuncinha, a dona Maricota, a cabra etc, como pode ser observado nas fotografias da Figura 18 produzidas a partir das filmagens da atividade.

Na primeira foto podemos ver no primeiro plano a pesquisadora principal mostrando a bernuncinha para Jasmine e Jonathan. O Vinicius aparece no plano de fundo da imagem. Na segunda imagem Daniela mostra o Boi de Mamão ao Alan, que tateia os chifres do boneco e sorri verbalizando: “é um Boi de Mamão!”. Na terceira Jonathan e Vinicius manipulam e tateiam a cabra. E finalmente na quarta fotografia Pâmela tateia a cabeça do cavalinho e sorri. Cabe ressaltar que o tato é um modo de conhecer o mundo e fundamental, juntamente com a linguagem verbal, para possibilitar que as crianças com deficiência visual criem imagens intrasubjetivas.

Também cantamos e dançamos o boi de mamão, encenando a história no pátio externo da ACIC (Figuras 19, 20 e 21).

Figura 19: Cantando o Boi de Mamão



Fonte: Registro áudio visual da oficina estética

Na fotografia apresentada na Figura 19 observa-se as onze crianças sentadas em cadeirinhas formando um semicírculo, Daniela tocando violão e Fabiano Pimentel, professor de percussão da ACIC que

colaborou nessa atividade. Ao fundo da imagem podemos ver uma cerca e algumas árvores.

Nas imagens fotográficas (Figuras 20 e 21) as crianças tocaram, cantaram e dançaram, escolhendo papéis para desempenhar, instrumentos para tocar e personagens para encenar.

Na primeira foto (Figura 20) vemos um tecido de chita florido em tons de vermelho e verde ocupando o canto à direita da imagem.

Figura 20: Dançando o Boi de Mamão



Podemos também ver Jonathan dançando com o cavalinho e Eduarda no plano de fundo dançando com a bernuncinha.

Na segunda foto (Figura 21) vemos Jonathan dançando em primeiro plano com um fantoche do boi, um pouco afastado do

grupo. Ao fundo observamos Gesiane sentada tocando pandeiro, uma criança de costas dançando com a maricota, cuja roupa também em estampa florida em tons de amarelo e rosa e Vinícius dançando com o cavalinho.

Destaco a seguir uma interação significativa estabelecida durante essa atividade entre Jonathan e Vinícius, como pode ser observado na Figura 22.

Ao centro da imagem fotográfica (Figura 22) produzida a partir dos arquivos de vídeo da oficina vemos Jonathan abaixado com o

Figura 21: Dançando e tocando o Boi de Mamão



Fonte: Registro áudio visual da oficina estética

boneco Boi de Mamão, usando um chapéu de palha que esconde seu rosto. Ao seu lado Vinícius também está abaixado, olhando para o colega e segurando o fantoche do Boi. Pouco antes da cena fotografada Jonathan sugeriu que o Boi estava com sede e abaixou-se para dar água a ele. Vinícius compartilhou a brincadeira e também foi dar água ao seu Boi.

Figura 22: Brincando de faz-de-conta



Fonte: Registro áudio visual da oficina estética

Nesse jogo de faz-de-conta registrado na Figura 22 as crianças (re)elaboraram a realidade, convertendo-a em imaginação e a objetivaram novamente por meio de gestos, ações e verbalizações (VIGOTSKI, 2009; RAMÍREZ, 2010). O personagem do Boi, criado originalmente para dançar na folgança, foi (re)criado no contexto da brincadeira, adquirindo novos papéis. Cumpre ressaltar que para Benjamin (2002) e Brougère (1995) não é o brinquedo que define a brincadeira das crianças, mas ao contrário, é a brincadeira que lhe atribui sentidos. Assim, a brincadeira dos meninos possibilitou uma atividade criadora que o olhar do câmara registrou.

No quarto encontro realizamos atividades com elementos multisensoriais tais como: túnel de tecido, caminho com inúmeros fios de diferentes texturas pendurados ao longo da sala, exploração de texturas com as mãos e com todo o corpo. Para esta atividade

produzimos diferentes tipos de pompons com algodão, fitas, tecidos, plásticos, plumas etc. Passamos um a um nas mãos, rosto, barriga e pés de cada criança.

Antes de entrar na sala cada criança uma a uma colocava um trezinho num trilho vertical e na medida em que o trem ia descendo elas abaixavam-se seguindo o som. Como estratégia para equiparar as possibilidades perceptivas, vendamos as crianças sem deficiência e com baixa visão. Abaixadas elas entravam num túnel de tecido que era a porta de entrada da sala (Figura 23).

Figura 23: Túnel de entrada



Fonte: Registro áudio visual da oficina estética

Assim que saiam do túnel as crianças seguiam por um caminho com inúmeros fios de diferentes texturas pendurados ao longo da sala. Exploravam as texturas com as mãos, tocavam tambor e tateavam sementes, produzindo sons. Deitavam-se e aguardaram até que todos entrassem na sala. Ao explorar as sementes de garapuvu Alan disse: “barulho da chuva, tá chovendo, ou tá garoando, sai da chuva”. Na imagem fotográfica capturada dos arquivos de vídeo podemos ver, atrás de alguns fios em tom alaranjado, o túnel de tecido com a mesma cor e dentro dele pode-se ver uma das crianças.

Quando todos entraram na sala fizemos uma vivência tátil, passando pompons de diferentes texturas feitos com lã, algodão, papel,

Figura 24: Múltiplos Sentidos



Fonte: Registro áudio visual da oficina estética

plástico etc., que foram sentidos pelas crianças com todo o corpo (Figura 24 e 25); possibilitamos o contato com o rosto, mãos e pés e barrigas.

As fotografias (Figura 24 e 25) são registros dessa atividade. Na primeira foto Jonathan sorri ao sentir a textura do algodão em

seu rosto.

Na segunda Alan dá gargalhadas ao sentir a textura da lã em sua barriga. Todos adoraram essa vivência e se divertiram muito.

Após o lanche, nessa mesma tarde, realizamos uma atividade com a câmera fotográfica para que as crianças

Figura 25: Múltiplos Sentidos



Fonte: Registro áudio visual da oficina estética

pudessem conhecer o equipamento, seu modo de funcionamento e noções básicas de fotografia. Algumas crianças não haviam tido nenhum contato anterior com câmeras fotográficas. Nessa atividade a sequência de participação das crianças foi aleatória e a cada novo momento de escolha se ouviam vários “eu, eu, eu, eu...”. Enquanto cada um participava, as demais crianças aguardavam sua vez ansiosamente, observando e interagindo com o colega que ali se apresentava como modelo/fotógrafo. Uma a uma cada criança escolheu individualmente um dos pompons para “pousar” para uma foto, usando-o na composição do quadro, do modo como quisessem usar. Após escolher, cada um descreveu sua “pose” com o pompon, o porquê da escolha e o que



sentiu quando teve contato com o pompom na atividade anterior. As fotos nesse primeiro momento foram tiradas por mim e pela Daniela.

Nas Figuras 26, 27, 28, 29 e 30 apresento algumas das imagens em que as crianças foram modelos, com os pompons que escolheram para compor a foto.

Figura 26, 27, 28, 29 e 30: Retratos de Naiara, Ana Carolina, Eduarda, Vinícius e Pâmela



Fonte: Registro áudio visual da oficina estética

A primeira fotografia (Figura 26) é de Naiara que inclina a cabeça no ombro esquerdo, sorrindo, com um pompom feito de algodão sobre a cabeça. Ao fazer a pose ela diz: “quando ele passou na minha barriga eu senti muito arrepio e macio. Eu pensei que fosse algodão”.

A segunda foto é Ana Carolina (Figura 27) vestida de vermelho e rosa, contrastando com o plano de fundo, uma das paredes da sala pintada de preto. Na fotografia ela sorri e segura com as duas mãos na altura do quadril um pompom feito de tule vermelho. Ana Carolina escolhe o pompom vermelho, assim como sua roupa. Ela pula e sorri

alegremente com o pompom nas mãos. Faz pose e diz: “Meu nome é Carol, eu tenho 20 anos mas eu gostei disso aqui que passou dentro da minha cara”. O Vinícius diz: “você tem sete anos”.

A terceira foto é de Eduarda (Figura 28) que também segura com as duas mãos um pompom de fitas de cetim sobre a cabeça. Antes de escolher o pompom ela diz: “quero o azul”. Nós não lhe damos o azul, mas mostramos todas as possibilidades para que ela escolha. Ela tateia vários pompons e escolhe o de fitas azuis. Ela não pede novamente pelo azul, mas tateia e diz: “esse”. Ênfase com essa experiência a importância das cores, de sua função social, também para as pessoas cegas. Não sei como ela descobriu que o pompom de fitas era azul, provavelmente alguém lhe falou durante a vivência tátil, mas as câmeras não registraram esse momento. Ao posar para foto ela diz brincando: “Meu nome é Eduarda, tenho seis anos e minha mãe tirou minha foto em casa”. Fala também que gostou quando as fitas passaram na sua barriga.

A quarta foto (Figura 29) é de Vinícius com uma expressão facial séria e cabeça inclinada para a frente, com um pompom feito de papel higiênico sobre ela que esconde a maior parte de seu rosto. Ao escolher o pompom e pousar para a foto ele diz, assim como Nairara: “gostei quando ele foi dentro da minha cara daí”.

A quinta imagem (Figura 30) é de Pâmela sorrindo com um pompom de plumas em tons de rosa e lilás sobre o ombro esquerdo e a cabeça levemente inclinada para frente. Para escolher ela tateia os pompons e pergunta pelo de pelinho. O encontra e sorrindo diz: “quando ele passou em mim eu senti uma sensação de pinicando”.

Cumpramos destacar que crianças escolheram criar posições e quadros bem distintos para seus retratos. Elas diferenciaram suas fotografias dos colegas que as procederam, no diálogo com as criações anteriores. Com isso, demonstraram que a atividade criadora é um processo dialógico e dialético de recriar experiências.

Em continuação, cada criança também produziu uma foto individualmente, escolhendo alguém ou algum objeto da sala para fotografar. Eu e a Daniela orientamos como poderiam enquadrar e cada um produziu sua imagem. Usamos para isso uma máquina fotográfica descartável para todo o grupo. Cada criança podia escolher alguém ou algum objeto da sala para fotografar, desde que não repetissem as

escolhas dos colegas. A diversidade de composição, já presente na atividade anterior foi aqui proposta às crianças. Apesar de possibilidades de fotografar diversos brinquedos, equipamentos e instrumentos as crianças escolheram apenas pessoas para fotografar e as primeiras modelos eleitas foram as mediadoras da oficina, dando assim visibilidade aos vínculos ali estabelecidos. Com o desenrolar da atividade foi criando-se uma rede de relações, uma teia que entrelaçou os membros do grupo presente.

Essa foi a primeira vez que elas fotografaram com a máquina descartável. Adoraram a atividade e, entusiasmadas, fizeram poses e tiraram fotos, mostrando diferentes modos de relacionarem-se com a câmera fotográfica, a partir de seus olhares e experiências anteriores com o ato de fotografar.

Na Figura 31 Ana Carolina é a fotógrafa que posiciona a câmera, com o auxílio da Daniela, visando enquadrar a Jasmine, escolhida por ela para ser sua modelo fotográfica segurando também o tule vermelho. Para montar a foto Ana Carolina diz para Jasmine: “segura isso aqui e encosta na parede”. Ela olha pelo visor da câmera para tirar a foto.

Figura 31: Ana Carolina fotógrafa



Fonte: Registro áudio visual da oficina estética

Na Figura 32 Jonathan é o fotógrafo e escolhe criar uma imagem de Pâmela. Ao se afastar e posicionar o equipamento ele diz: “Pronto, Pâmela, sorria”. Ela, que estava um pouco inibida, sorri para a foto.

Figura 32: Jonathan fotógrafo



Fonte: Registro áudio visual da oficina estética

Na Figura 32 Pâmela, vestida de rosa claro está encostada na parede preta e Jonathan encontra-se afastado cerca de cinco passos dela. Segura a câmera com as duas mãos, no entanto não a posiciona próxima ao olho, como fizeram outras crianças. É curiosa essa opção, aparentemente óbvia, posto que Jonathan não enxerga, mas é na verdade uma característica atual de muitas pessoas que fotografam com câmeras digitais e optam por ver a imagem antes do “click” na tela, ao invés do pequeno visor das câmeras.

As atividades realizadas na oficina estética possibilitaram (re)inventar o sentir, o ouvir e o ver. As experimentações com as câmeras fotográficas, equipamentos utilizados como uma espécie de prótese dos olhos, permitiram às crianças criarem imagens e, de certo modo, interviram nos seus modos de ver. Foram atividades significativas, cujos efeitos puderam ser objetivados nas fotografias por eles produzidas nos lugares que habitam, apresentadas e analisadas no próximo capítulo.

## 7. IN(TER)VENÇÃO FOTOGRÁFICA

"Uma fotografia é a materialização de um olhar, é o discurso de um olhar" (ACHUTTI, 2004, p. 111).

Nesta pesquisa as fotografias produzidas pelas crianças são compreendidas como intervenção por tensionar sentidos do contexto em que se circunscvem e, simultaneamente, como possibilidade de invenção de sentidos outros. Nesse ínterim convido os leitores deste estudo ao exercício de ver, imaginar e ler as imagens produzidas pelas crianças em suas in(ter)venções fotográficas. Convido-os a experimentarem ler textos visuais como forma de escritura reconhecendo o potencial narrativo da imagem fotográfica (ACHUTTI, 2004).

Compreendo que “quando lemos imagens - de qualquer tipo, sejam pintadas, esculpidas, fotografadas, edificadas ou encenadas -, atribuímos a elas o caráter temporal da narrativa. Ampliamos o que é limitado por uma moldura para um antes e um depois (...), conferimos a imagem imutável uma vida infinita e inesgotável” (MANGUEL, 2001, p. 25-27). Cumpre ressaltar que cada pessoa faz sua leitura de acordo com sua experiência singular, dentre um vasto campo de possibilidades de ler/ver/sentir/imaginar um texto visual.

Nesse âmbito, concordo com Rocha de Oliveira (2008) que se os signos para Bakhtin (1995) não são apenas parte de uma realidade, mas também refletem e refratam outras, então “essas imagens ou reflexões, de uma certa forma, são nossos reflexos e nós somos seus espectadores e seu espetáculo” (ROCHA DE OLIVEIRA, 2008, p. 27). Ou ainda, dialogo com as considerações de Dubois quando diz: "(...) há Narciso diante da fonte; há o espectador diante do quadro; e é a mesma relação que, em cada caso, une um ao outro. (...) qualquer olhar para um quadro é narcísico" (DUBOIS, 1993, p. 143). Assim, como nos quadros, também diante das fotografias qualquer olhar é de certo modo narcísico, pois a foto depende do olhar de quem a admira para ser lida, olhar esse socialmente constituído e marcado pelos referenciais do observador.

Destarte, na leitura das imagens busco investigar fragmentos de olhares das crianças nas fotografias a partir dos sentidos nelas expressos, amalgamados às afecções que pessoas, objetos e contextos evocam. Entendo que a minha relação de pesquisadora certamente mobiliza a emergência de sentidos outros, para além do objetivo do fotógrafo que as criou. Assim, na análise das imagens, compreendidas como produções discursivas das crianças, busco lê-las a partir de suas “condições de produção (...) procurando articular as várias dimensões que atuam na produção destes sentidos” (PETERS, 2009, p. 60).

Cumpre enfatizar que neste estudo a fotografia é considerada um processo de criação e (trans)formação de sentidos, na medida em que o fotógrafo (re)elabora a realidade em sua imaginação e a objetiva numa imagem fotográfica que intervém na realidade. E como a proposta desta pesquisa é problematizar por meio da fotografia olhares de crianças com deficiência visual sobre o contexto em que vivem, solicitei às crianças que criassem fotos de aspectos significativos de seu cotidiano.

A proposta da atividade foi recebida com muito ânimo e interesse pelas crianças; elas falaram várias vezes sobre suas fotos, ficaram curiosas em saber como as imagens reveladas saíam. A descrição feita por elas dos objetos fotografados me possibilitaram, ainda bem antes de ver as fotos, imaginá-las. O surpreendente foi que ao ver as fotos pela primeira vez, em muitas imagens, eu me experimentei como as revendo, reconhecendo aquelas imagens que eu havia imaginado, mas nesse momento posterior, com o intermédio da visão. Com esta experiência pude observar e constatar que a mediação da linguagem possibilita a criação de imagens, contudo, cumpre enfatizar que essa criação se dá a partir de um lugar, de um olhar, de um modo de (vi)ver o mundo, constituído a partir da experiência subjetiva. E da mesma maneira, se vê a partir de um modo singular de (vi)ver o mundo.

No conjunto de imagens produzidas pelas crianças há alguns aspectos comuns. Tentarei salientá-los de modo geral, sem me deter a características de cada imagem fotográfica isoladamente. O primeiro ponto de similaridade diz respeito à vida privada, aos contextos familiares. Nas produções imagéticas todas as crianças fotografaram seus familiares em cenas cotidianas: foram produzidas muitas fotos de senhoras nos sofás, pessoas na cozinha, crianças brincando, casais deitados, sendo que nem sempre essas pessoas posavam para fotos ou

mesmo pareciam estar contentes em serem fotografadas. Algumas fotos registraram momentos e olhares cotidianos, espontâneos, em ângulos de visões diferentes dos comumente registrados em álbuns de família<sup>20</sup>. Fotografar a família expressa sentidos e emoções das crianças que as levaram a produzir as imagens, sentidos esses relacionados aos vínculos afetivos que ali se inscrevem e se fortalecem no cotidiano familiar.

Assim, elas deram visibilidade a aspectos afetivos de suas vivências sociais, como por exemplo, na imagem que se vê na Figura 33 criada por Pâmela, de um cartaz feito com borracha E.V.A<sup>21</sup>, no qual está escrito “Mãe eu te amo”! O cartaz foi feito numa folha de E.V.A preta com a colagem de várias formas recortadas em E.V.A.s coloridos,

Figura 33: Cartaz e fotografia produzida por Pâmela



Fonte: Fotografias produzidas pelas crianças

como borboletas, nuvens, passarinhos, peixes, árvores, flor, sol, entre outras. Destaca-se a dimensão afetiva presente nesta e na maioria das

---

<sup>20</sup>As imagens em que haviam pessoas não serão aqui apresentadas, respeitando a privacidade dos familiares. Apenas as fotos das crianças participantes da oficina, cujo uso da imagem está consentido, serão analisadas.

<sup>21</sup>A borracha EVA é uma mistura de Etil, Vinil e Acetato.

imagens produzidas pelas crianças para a pesquisa. Elas fotografaram o que mais lhes afeta emocionalmente no cotidiano.

Cumprе enfatizar que a maioria das fotos foram criadas no interior das residências. Essa característica do conjunto de imagens, embora possa ser justificada em virtude da condição de crianças com deficiência visual, objetiva também uma tendência do mundo atual, do cotidiano e da vida privada não só de crianças cegas, mas de toda a sociedade, qual seja, uma privatização da vida. “A vida privada não é uma realidade natural, dada desde a origem dos tempos: é uma realidade histórica, construída de diversas maneiras por sociedades determinadas. Não existe uma vida privada de limites definidos para sempre, e sim um recorte variável da atividade humana entre a esfera privada e a esfera pública” (PROST & VICENT, 1992, p. 15).

Os âmbitos público e privado da sociedade contemporânea são resultado de um longo processo de constituição histórico e cultural, assim como a construção de sentidos sobre a infância. O estudo de documentos iconográficos feito por Philippe Ariès (1981) traz importantes contribuições para a compreensão dessa condição. Para o autor, o sentimento de infância era desconhecido até meados do século XIII, quando surgiram as primeiras representações de crianças em telas, geralmente temáticas bíblicas.

Ao longo do processo histórico, a organização da família se transformou, modificando as relações com a criança. Até o século XIX milhões de pessoas trabalhavam nas próprias casas. Eram operários em domicílio e trabalhadores independentes, como agricultores, artesãos e comerciantes, os quais contavam com a participação de toda a família na produção. A família era “uma unidade de produção autônoma, uma célula econômica (...) todos os seus membros (...) participam da produção” (PROST & VICENT, 1992, p. 26). Foi somente com o processo de industrialização, que os filhos por não mais poderem apreender o ofício de seus pais, deveriam apreender uma profissão fora, na escola.

A distinção entre a vida privada e pública, para Prost & Vicent (1992), sofreu profundas transformações ao longo dos séculos. No início do século XX até meados da década de 50, a família burguesa separava nitidamente o público do privado, tornava público apenas o que julgava ser “apresentável” e omitia tudo aquilo que pudesse denegrir sua



imagem. Dentro das casas havia aposentos exclusivos para a família e outros para visitas. No entanto, as camadas mais baixas da população não tinham uma distinção tão delimitada entre a vida coletiva e a intimidade familiar. Muitas famílias viviam em pequenas casas ou cômodos, nas quais mal havia a separação em diferentes aposentos. A falta de espaço privado fazia com que as pessoas saíssem as ruas, inclusive com seus móveis, para que fosse possível realizar as atividades diárias dos membros da família. Portanto, a vida privada era um privilégio de classe (PROST & VICENT, 1992).

Os modos de organização da sociedade contemporânea foram assim se constituindo. Na cidade atual suas ruas, esquinas e praças, possibilidades de encontros de outrora, são constantemente vivenciadas apenas como passagens. Aqueles que transitam, pouco interagem socialmente. O viver está cada vez mais individualizado, assim como os espaços públicos mais privatizados. As pessoas vivem apressadas neste cotidiano da cidade; transitam pelas ruas indo e vindo, em permanente movimento (ZANELLA, 2009). Por conseguinte, os modos de vida que organizam a cidade constituem as subjetividades e olhares daqueles que a habitam, como podemos observar nas produções fotográficas das crianças.

Outro aspecto presente nas produções de quatro das cinco crianças com quem pesquisamos foram os autorretratos (Figuras 34, 35, 36 e 37). Solicitadas a fotografarem o contexto em que vivem, o que lhes era significativo, as crianças escolheram se posicionar em frente à câmera. Nessas imagens fotográficas elas foram modelos e direcionaram o olhar para o fotógrafo.

Na primeira foto (Figura 34) Ana Carolina sorri diante da câmera abraçando uma boneca da Mônica, sentada no banco do passageiro de um carro cujo volante aparece ao fundo. O seu sorriso é maroto, descontraído e de cumplicidade com a cena; as cores em tons de rosa da sua roupa e da boneca predominam na foto. Na segunda imagem (Figura 35) Vinícius com olhos fitos na câmera encontra-se em pé, apoiado em uma mesa de jantar na sala de uma casa. Suas roupas são em dois tons de azul que contrastam com as cores mais suaves da sala. Ao fundo uma senhora sentada num sofá observa a cena.

Ao centro da terceira foto (Figura 36) Naiara sorri. Num ambiente familiar ela está sentada, mas não é possível afirmar se sob uma cama ou sofá. Ao fundo, sobre um móvel vê-se uma televisão, ao lado uma Bíblia aberta sob um suporte e um vaso com um girassol. No quarto retrato (Figura 37) Jonathan faz pose sentado num triciclo motorizado. Seu olhar é dirigido para baixo e os cantos da sua boca estão alegremente erguidos em um doce sorriso de alegria. Jonathan é o colorido da imagem; suas roupas azuis com detalhe em vermelho

Figura 34, 35, 36 e 37: Autorretratos de Ana Carolina, Vinícius, Naiara e Jonathan



Fonte: Fotografias produzidas pelas crianças

contrastam com o plano de fundo árido da foto, formado por um muro com reboque de cimento e um chão também em tons de cinza.

Não é possível dizer quem produziu as fotos, provavelmente pessoas próximas às crianças. Mas é possível pressupor que elas tenham colaborado ativamente na composição da imagem, via a escolha dos cenários e os modos como se apresentaram para o “click”. Se esse

pressuposto é aceito, as crianças podem ser consideradas coautoras ou diretoras da imagem, além de protagonistas. Assim, elas produziram fotografias de si em que se apresentam para um outro como protagonistas principais. Evidencia-se, assim, a importância do olhar do outro como constitutivo do olhar de si (BAKHTIN, 2003), nesse caso objetivado em fotos.

De acordo com Bakhtin (1995), os signos não-verbais, dentre eles as fotografias, inserem-se num determinado contexto dialógico. Um enunciado pode se realizar, portanto, não só em palavras, mas também em imagens fotográficas e sua entonação não é necessariamente verbal, podemos percebê-la nos sentidos objetivados nas fotos. Entender o pesquisarCOM como acontecimento possibilita que seja criado um campo de enunciação entre sujeitos, pesquisador e contexto. Cada enunciado é compreendido como uma unidade da comunicação discursiva. Destacam-se nas imagens em diferentes entonações os enunciados das crianças a partir de outro lugar, não como crianças com deficiência visual, mas autoretratos de um lugar da infância, como crianças e nada mais.

Nas imagens (Figuras 34, 35, 36 e 37) delineiam-se contextos significativos a quem as produziu; nelas as crianças aparecem com brinquedos ou em ambientes domésticos. Esses contextos nos remetem a conhecidos espaços de conforto e afeto, espaços do brincar e do compartilhar em família. Assim, elas retratam “espaços-tempos, com suas histórias e nossas histórias neles e por eles” (LEVITAN et. al., 2009, p. 294).

Contextos da infância também são fotografados por Pâmela (Figura 38) e Naiara (Figura 39) e também trazem à luz possibilidades afetivas, transmitindo aconchego e conforto. Elas fotografaram um mesmo objeto: bichos de pelúcia e bonecas, brinquedos significativos ao universo em que brincam.

Na primeira imagem (Figura 38) Pâmela fotografa uma cama de solteiro, coberta por um lençol em tom de branco. Na cabeceira da cama, ao fundo da imagem, se veem vários bichinhos de pelúcia coloridos dispostos aleatoriamente. Muitos deles estão virados de cabeça para baixo. Na segunda imagem produzida em sequência, como pode ser observado no filme fotográfico, o objeto é o mesmo, mas ela muda o enquadramento visando destacar os bichinhos de pelúcia amontoados.

Figura 38: Bichinhos de pelúcia fotografados por Pâmela



Fonte: Fotografias produzidas pelas crianças

Nessa segunda foto eles ocupam a maior parte da imagem e pouco se vê da cama sob a qual estão.

Na Figura 39 Naiara também fotografa bichinhos de pelúcia. Na

Figura 39: Bichinhos de pelúcia fotografados por Naiara



Fonte: Fotografias produzidas pelas crianças

imagem ela registra um canto de uma sala destinado a brinquedos, um espaço de brincar. Esse canto está localizados na parte esquerda da imagem, à direita ela enquadrando a parede que faz uma quina com esse espaço. Os bichinhos de pelúcia e bonecas estão sob uma pequena mesa coberta por uma toalha colorida, encostados na parede ao fundo. Todos estão de frente e a maioria sentados na mesinha. Destaca-se um ursinho puf, maior que os demais, no centro da imagem.

O brincar, de acordo com a psicologia histórico-cultural, é uma atividade cultural e essencial ao desenvolvimento humano (VIGOTSKI, 1997a e 2009; PETERS, 2009). Cumpre enfatizar que o brincar faz-se indispensável à constituição dos sujeitos, porque é um dos modos de conversão ao mundo simbólico. Assim, a brincadeira de faz de conta é particularmente importante, por viabilizar os modos de representação e inserção na cultura (HUEARA et. al., 2006).

O brincar é, portanto, resultado de um processo de inserção da criança na cultura que possibilita a ela dessa se apropriar e ao mesmo tempo reinventá-la. De acordo com Benjamin (2002) e Brougère (1995; 1998), o brincar e os brinquedos são produtos de uma determinada sociedade, revelam aspectos culturais e expressam modos de ver o mundo socialmente compartilhados. Para Benjamin (2002, p. 94) “as crianças não constituem nenhuma comunidade isolada, mas antes fazem parte do povo e da classe a que pertencem. Da mesma forma, os seus brinquedos não dão testemunho de uma vida autônoma e segregada, mas são um mudo diálogo de sinais entre a criança e o povo”.

Cumpre salientar que para Benjamin (2002) também a transformação de brinquedos está relacionada a processos de transformação socioculturais. Em sua história cultural o brinquedo originalmente surgiu do trabalho artesanal, “das oficinas de entalhadores de madeira, de fundidores de estanho etc. Antes do século XIX, a produção de brinquedos não era função de uma única indústria<sup>22</sup>” (ibid., p. 90). Assim, nas oficinas pais e filhos compartilhavam o processo de produção dos brinquedos; faziam-se objetos em miniaturas, ricos em detalhes e produzidos com materiais distintos, o que os tornava atrativo às crianças.

---

22 Com a produção capitalista, a grande maioria das oficinas artesanais não puderam competir no mercado econômico.

Nesse ínterim, Brougère (1998) define a cultura lúdica como “rica, complexa e diversificada”. Para ele, o jogo, produzido nas interações sociais das crianças, cria sentidos e possibilita a construção de uma cultura lúdica que ele próprio necessita para existir. O autor ressalta ainda que “essa cultura diversifica-se segundo numerosos critérios. Evidentemente, em primeiro lugar, a cultura em que está inserida a criança e sua cultura lúdica. (...) Elas se diversificam também conforme o meio social, a cidade e mais ainda o sexo da criança. (...) é interessante observar que a cultura lúdica das meninas e dos meninos é ainda hoje marcada por grandes diferenças, embora possam ter alguns elementos em comum” (ibid., s/n).

As brincadeiras do universo feminino, portanto, diferenciam-se do masculino. Para Brougère (1995), ainda nos dias atuais prevalecem nas escolhas das meninas temáticas de brincadeiras relacionadas aos cuidados da casa e da família. Brincar de casinha, de interpretar o papel de mamãe nos cuidados com bebês são jogos de faz-de-conta compartilhados em culturas lúdicas que são (re)criados a partir dos valores e papéis sociais da cultura mais ampla em que se inscrevem. As fotografias de Naiara e Pâmela de suas bonecas e bichinhos de pelúcia, por conseguinte, expressam esse aspecto cultural do brincar feminino e contrastam com a Figura 37 que apresenta Jonathan em um triciclo motorizado.

As imagens criadas por Ana Carolina também expressam emoções e afetos. Na imagem da Figura 40 ela enquadra de cima para baixo um cachorro, posicionado bem ao centro, equilibrado nas duas patas traseiras, pulando em sua direção e olhando para a câmera. O cachorro é grande e seu pelo curto é na maior parte de cor preta. As patas são marrons e no peito ele tem uma mancha branca. Na parte inferior da imagem pode-se ver alguns tijolos e uma grade branca, separando o cachorro e a fotógrafa no instante do “click”. Na área em que o cachorro se encontra o solo é de terra batida. Ao fundo vemos um muro com reboco de cimento.

Analisando o filme fotográfico pode se observar a sequência de movimentos de Ana Carolina para a produção das imagens. Primeiro ela fotografou um cachorro (Figura 40) e em seguida um pássaro (Figura 41).

Figura 40: O cachorro fotografado por Ana Carolina



Fonte: Fotografias produzidas pelas crianças

Na fotografia (Figura 41) ela registrou de baixo pra cima, no centro da imagem, uma gaiola que estava pendurada no teto de um

Figura 41: O pássaro fotografado por Ana Carolina



Fonte: Fotografias produzidas pelas crianças

banheiro com um pássaro dentro. As paredes do banheiro são rebocadas com cimento e não estão pintadas. No lado esquerdo da gaiola e da imagem vemos um chuveiro. No lado direito uma caixa de descarga plástica. O teto é telha de fibrocimento em tom de cinza e pode se ver alguns fios de energia elétrica expostos.

Criou, com isso, uma cadeia semiótica, mostrando a relação de um signo com outro signo que lhe é significativo; ao criar objetivações de vivências subjetivas, expressou redes de significação que a constituem enquanto criança. Não posso afirmar que esses são seus animais de estimação, pois não tenho essa informação e não sei quais foram os objetivos de Ana Carolina com as fotos, mas analisando o que ela quis nos dizer em imagens, podemos observar os sentidos e cadeias semióticas que se estabeleceram.

As crianças quando receberam as câmeras fotográficas foram orientadas sobre as possibilidades de produzirem imagens de aspectos táteis, auditivos, gustativos ou olfativos, pois não só o que é visual pode constituir uma imagem, mas também outros elementos aparentemente invisíveis. Por exemplo, numa de suas fotografias Evgen Bavčar fotografou o invisível, o som do sininho que sua sobrinha utilizava ao correr e dançar.

Destaco que também sentidos invisíveis podem ser lidos em algumas imagens criadas pelas crianças como na foto do cantar do pássaro (Figura 41) ou do latido do cão (Figura 40), em que Ana Carolina pode ter produzido imagens de sons. Assim, ao criarem imagens dos aspectos visuais de sua experiência pautadas por outros canais perceptivos, as pessoas com deficiência visual podem “ver” com a imaginação, “o olho do pensamento” (SACKS, 2007). Cumpre sublinhar que o que difere a organização do sistema psicológico de pessoas com deficiência são apenas as mediações e os nexos estabelecidos entre os processos psicológicos (VIGOTSKI, 1997b). No que tange à cegueira, relações estabelecidas entre linguagem, pensamento, imaginação e percepção viabilizam a (re)organização do psiquismo, socialmente constituído, superando as limitações decorrentes de ausência de visão.

Também uma fotografia de elementos sonoros foi produzida por Jonathan, qual seja, uma imagem de uma televisão e de uma caixa de som (Figura 42), registro de bens de consumo que para ele devem ser



importantes. Nesse âmbito, concordo com Gerardo Ningenda, também fotógrafo cego, para quem "las imágenes las construimos en la mente a partir de los estímulos que no necesariamente son visuales"<sup>23</sup>. Ao criarem imagens fotográficas a partir de imagens constituídas com os demais sentidos, as pessoas com deficiência visual (re)inventam modos de (vi)ver e apresentar o mundo.

Figura 42: A televisão e a caixa de som fotografados por Jonathan



Fonte: Fotografias produzidas pelas crianças

Nessa fotografia (Figura 42) Jonathan enquadrou, ligeiramente à direita da imagem, uma televisão 14 polegadas sob uma cadeira de plástico com braço na cor amarela. À esquerda vemos parte de uma caixa de som na cor preta. Os objetos estão encostados numa parede com reboco de cimento.

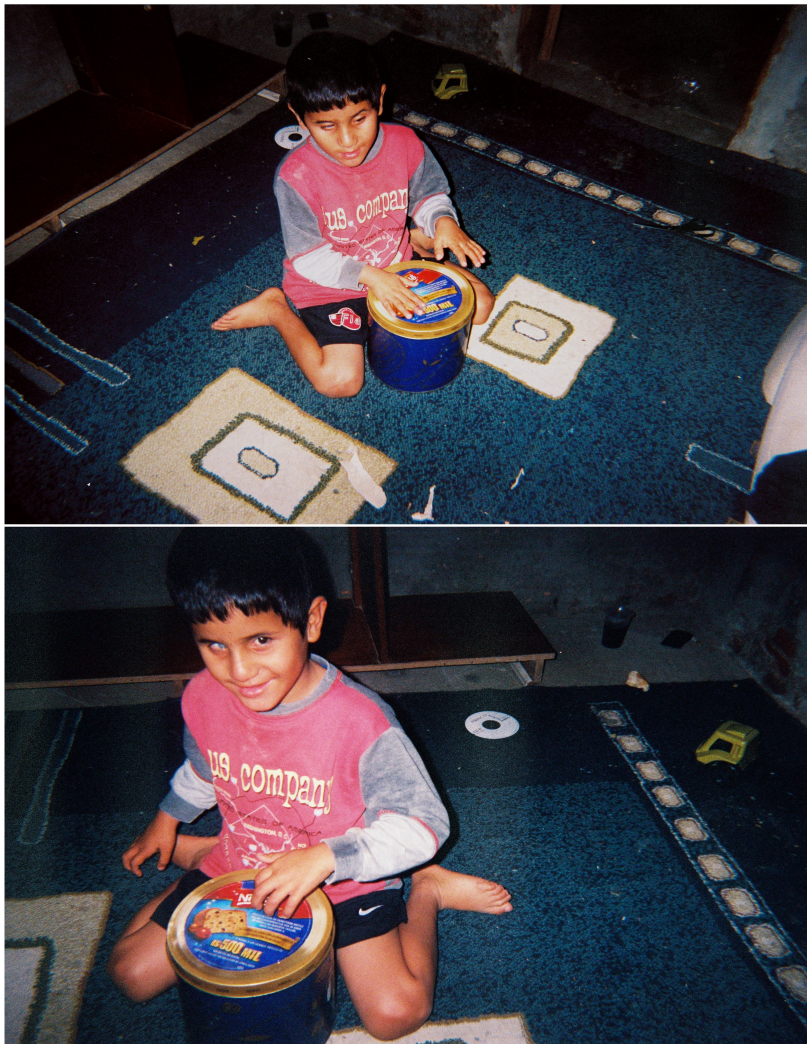
Como a fotografia nesta pesquisa é compreendida como uma produção discursiva de sujeitos que dialogam com o contexto de sua enunciação, é considerada um signo imagético que possibilita a comunicação entre o sujeito com quem pesquisa e pesquisadora.

---

<sup>23</sup>Disponível em: <http://www.elisarugo.com/nigenda/>, Acesso em: 02 de junho de 2011.

Dialogam com o contexto, especificamente com a oficina estética, algumas imagens de Jonathan e Vinícius. As fotos criadas pelo

Figura 43: Jonathan e seu tambor



Fonte: Fotografias produzidas pelas crianças

Jonathan (Figura 43) dialogam com a oficina demonstrando sentidos estabelecidos nas relações ali firmadas, intangíveis para aqueles que não compartilham do contexto de sua enunciação.

Nas imagens em que ele é o modelo, simula tocar um tambor, no caso um pote azul de panetone grande, sentado num tapete também em tons de azul na sala de uma casa. Na primeira imagem ele está com uma fisionomia séria, parecendo estar concentrado, movimentando as mãos para tocar seu instrumento. Na segunda imagem, num quadro mais próximo, ele sorri, com uma mão sob o “tambor” e outra sobre o tapete. O objeto pote de panetone é transformado pela atividade criadora de Jonathan, recriado por ele que lhe atribui uma nova função. A foto poderia ser de um menino segurando um panetone, prestes a abrir a caixa. No entanto, a fotografia foi feita no contexto da oficina estética no qual desenvolvemos diversas vezes atividades similares, como pode ser observado na Figura 44.

Figura 44: Alan e Alex experimentando instrumentos



Fonte: Fotografias produzidas pelas crianças

Na fotografia (Figura 44) capturada a partir dos registros videografados da oficina estética, Alan toca um tambor e Alex escuta o som de um chocalho numa atividade de experimentação com instrumentos.

Portanto, nesse contexto de enunciação é possível fazer a leitura das fotos de Jonathan (Figura 43) a partir das vivências possibilitadas na oficina. Nas imagens ele comunica que é uma criança atenta, uma criança que aprende e que leva para o contexto cotidiano as aprendizagens que foram para ele significativas.

Dialogam também com a oficina estética as fotografias de Vinícius, que foram criadas no espaço da oficina ou no trajeto (Figuras 45 e 46). Uma delas foi produzida na sala durante uma das tardes quando nos organizávamos para ir embora (Figura 45). Vinícius fotografou a mim, Ana Carolina, Gesiane e Pâmela sentadas, aguardando os colegas.

Figura 45: O contexto da oficina estética fotografado por Vinícius



Fonte: Fotografias produzidas pelas crianças

A outra foto (Figura 46) é uma imagem de Inês, mediadora da oficina, de perfil sentada no banco da frente da Van durante o trajeto entre a casa das crianças e a ACIC. Vinícius posicionado no banco de trás do veículo a fotografou de perfil. Assim, as imagens retratam pessoas que, é possível dizer, foram significativas para ele no processo da oficina.

Figura 46: O contexto da oficina estética fotografado por Vinícius



Fonte: Fotografias produzidas pelas crianças

Além das pessoas e dos objetos de afeto registrados em contextos privados, algumas crianças produziram fotos ao ar livre. Essas imagens contam dos lugares por onde transitam, ainda que não seja possível ao leitor afirmar que espaços são esses, por ser a imagem deslocada da narrativa de quem a produziu sobre as condições e locais de sua produção.

Apesar da impossibilidade de afirmar o onde, é possível compreender que o trajeto do olhar de Ana Carolina dialoga com o contexto por onde circula; são produções discursivas de seu cotidiano em diferentes situações. Ela produziu uma imagem (Figura 47) de uma casa, fotografando-a a partir da área externa.

A casa (Figura 47) está localizada no plano de fundo, atrás de três árvores frutíferas. A maior delas, enquadrada no centro da foto, aparenta ser uma mangueira. As outras duas não puderam ser identificadas. À esquerda da fotografia, atrás de uma das árvores, vemos uma garagem em que há um jipe preto estacionado. E à direita observamos uma caixa d'água vazia e tombada. O chão do quintal é de terra batida, assim como

também observamos na imagem do cachorro (Figura 40), semelhança que pode nos levar a conjecturar tratar-se do mesmo espaço, porém fotografado de diferentes lugares.

Figura 47: A casa fotografada por Ana Carolina



Fonte: Fotografias produzidas pelas crianças

A casa tem uma arquitetura singela, elevada do terreno, com paredes de painéis de madeira e cobertura de telha de fibrocimento. Também na fotografia do pássaro (Figura 41) o telhado é de fibrocimento, mas não há como afirmar ser a mesma casa com os elementos que a imagem dá a ver. Bem próxima à parede da casa observamos uma grade branca, que aparenta também ser a mesma grade registrada por ela na fotografia que produziu do cachorro (Figura 40). Próximo à grade vemos um triciclo com as rodas cor de rosa.

Como é possível observar no negativo fotográfico, duas fotos depois da Figura 47, na sequência de imagens, Ana Carolina fotografou uma rua, com um pequeno declive (Figura 48), possivelmente a rua onde localiza-se a casa retratada na imagem anterior.

Figura 48: A rua fotografada por Ana Carolina



Fonte: Fotografias produzidas pelas crianças

Na imagem fotográfica apresentada na Figura 48 vemos um casario com paredes de alvenaria, telhados com duas e quatro águas<sup>24</sup>, com telhas de barro queimado. A rua em si não aparece na imagem, mas uma observação cuidadosa nos mostra alguns indicativos: uma garagem com um carro estacionado e os fios na parte superior da foto que acompanham o declive do casario sinalizam a presença da via, não dito da imagem cujos rastros revelam. Também aparecem na foto, no lado direito uma árvore Chapéu-de-praia e outras árvores orna típicas da região litorânea

Ainda com relação a espaços externos, destaca-se uma série de fotos produzidas por Naiara de plantas num belo jardim, em que ela traz nas imagens a polissêmica relação entre visão, tato e olfato (Figura 49). Nessas fotografias o verde predomina. Vemos várias plantas como: maria-sem-vergonha, gibóia, samambaia, antúrio, coléu, boa noite, entre outras que interagindo compõem um belo jardim. As fotos mostram diferentes folhas e flores, com texturas, formas e cheiros variados,

24 Nome dado cada uma das faces do telhado.

tornando difícil separar aspectos visuais, auditivos, táteis, afetivos (SACKS, 2010).

Figura 49: Jardim de Naiara



Fonte: Fotografias produzidas pelas crianças



Ver é apropriar-se ativamente de sentidos socialmente compartilhados (tensionando-os, transformando-os) o que não implica necessariamente ver com os olhos, mas com todo o corpo. Cumpre enfatizar que para as pessoas com deficiência visual não se trata da audição, tato ou olfato substituírem a visão, mas de uma (re)organização do sistema psicológico como um todo. Assim como Rocha de Oliveira (2008), amplio o significado do verbo “ver”, compreendendo-o como um ATO, de “construção de sentido a partir de todos os nossos sentidos” (Ibid., p. 25). É desse modo que leio as fotografias aqui apresentadas, como um amálgama de cores, texturas, odores, sabores, sentidos e emoções, pautado pela escolha deliberada das crianças do foco da câmera fotográfica.

Naiara também criou uma imagem de uma escada rústica com sete degraus em tons de cinza (Figura 50), emoldurada à direita por um corrimão de madeira pintado de branco na parte inferior e de azul na parte superior e, à esquerda, por uma parede ecológica com samambaias e trepadeiras gibóia.

Figura 50: A escada de Naiara



Fonte: Fotografias produzidas pelas crianças

O contraste entre o verde da natureza, o cinza da escada e o azul e branco do corrimão sobressaem nessa imagem, capturam a visão de quem a admira. Em geral às escadas são atribuídos diversos sentidos como de movimento, deslocamento, desafio, ascensão, entre outros. Destaco que para a maioria das crianças que conheço, tenham ou não alguma deficiência, as escadas são espaços de exploração, desafios, jogos e brincadeiras.

A escada emoldurada, portanto, é significativa à Naiara: foi cuidadosamente enquadrada e ocupa mais da metade da imagem. Abaixo na lateral à direita vemos um canteiro com capuchinhos, maria-sem-vergonha, espada-de-são-jorge, entre outras plantas. Ao fundo, no canto direito da foto, observamos um bloco cerâmico sem reboco.

Há uma estética nessa imagem que provoca o leitor a produzir sentidos para o que é dado a ver e, ao mesmo tempo, para o que nesse cenário acontece cotidianamente, mas não está registrado. A bela composição de verde das plantas, cinza, azul e branco da escada, somado a distribuição dessas cores na foto, nos leva a imaginativamente subir ou descer os degraus e conjecturar os locais que conecta, quem por ali transita, as pessoas que nas imediações vivem.

A fotografia também de Naiara apresentada na Figura 51 expressa sensibilidade, assim como as anteriores. Destacam-se na imagem aspectos visuais como o enquadramento, iluminação, ângulo de visão, composição, equilíbrio de cores etc. Novamente o contraste entre os objetos e plantas fotografados é marcante. No plano de fundo, com muita força, vemos uma parede com reboco rústico e pintura branca. Na parede, no centro direito da foto, uma janela tipo vitró<sup>25</sup> pintada de azul, com cortinas vermelhas. No primeiro plano à direita da imagem vemos um vaso de xaxim com samambaia sobre uma pequena mesa redonda de concreto com tampo revestido por cacos de azulejo. Vemos ainda à direita, na parte superior da imagem, outro vaso com uma samambaia, aparentemente suspenso no ar, provavelmente preso ao telhado, outro (in)visível da imagem. À esquerda observamos uma luminária fixada à parede e uma placa de numeração da casa, ambas pintadas de azul.

---

25 As janelas tipo vitró tem pequenas folhas de vidro que são abertas por meio de alavanca.

Figura 51: A casa fotografada por Naiara



Fonte: Fotografias produzidas pelas crianças

Sem conversar com as crianças sobre as fotos não há como saber se esta é a casa de Naiara, nem se aquela rua é a de Ana Carolina, ou as casas em que Vinícius, Pâmela e Jonathan moram. No entanto, a partir da rede de sentidos que eles constituíram com essa in(ter)venção fotográfica, podemos ler essas imagens e depreender que, independente de habitarem ou não tais espaços, esses contextos as habitam.

Assim, as crianças fotografaram o contexto em que vivem a partir de diferentes canais perceptivos; diferentes caminhos e meios para a produção, apropriação e objetivação de sentidos. As imagens produzidas, portanto, revelam a polissemia e polifonia dos olhares das crianças com quem pesquisamos e refratam olhares outros, possibilitando experiências estéticas aos leitores pautadas pelo ver, ouvir, cheirar, saborear, sentir, imaginar, criar, resistir e (vi)ver.



## 8. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES NO/DO PERCURSO DE PESQUISAR

Figura 52: Mosaico de fotos: olhares polifônicos



Fonte: Fotografias produzidas pelas crianças

Viver o acontecimento desta pesquisa foi significativo para mim, para as crianças com quem pesquisei e para muitos outros envolvidos no processo. O diálogo que se entreteceu entre essas múltiplas realidades subsidiou a reflexão sobre a polissemia da vida, sobre os diferentes modos de (vi)ver o mundo.

A oficina estética e a in(ter)venção fotográfica, como ferramentas metodológicas, possibilitaram o pesquisarCOM. As crianças participantes foram protagonistas no processo de pesquisar e, assim, pesquisamos COM elas e não SOBRE elas. Deste modo, criou-se um campo de enunciação que permitiu o diálogo entre a pesquisadora, as crianças, os educadores, a equipe de filmagem e o contexto social; tornando assim a pesquisa um acontecimento.

Muito há ainda para analisar de todo o material produzido nas oficinas. No entanto, considerando o objetivo desta dissertação - problematizar, a partir de imagens fotográficas produzidas por crianças com deficiência visual, seus olhares sobre o contexto em que vivem -, as crianças (re)criaram, com a mediação das imagens, sentidos para o contexto social que estão inseridas e, ao objetivarem aspectos significativos do modo como veem esse contexto, viabilizaram a problematização sobre possibilidades outras de (vi)ver o mundo.

A apresentação, ainda que breve, da oficina estética e dos exercícios de ver com todo o corpo mediados por equipamentos técnicos ofertados às crianças possibilitou ao leitor deste estudo compreender condições que foram intencionalmente produzidas para a (re)invenção do olhar, do sentir, do estar com outros. As fotografias produzidas pelas crianças, por sua vez, deram visibilidade aos seus modos de ver e ao mesmo tempo as possibilidades de sua transformação.

Analisei as imagens a partir das circunstâncias de suas produções e dos fragmentos de olhares nelas expressos; olhares de quem as fotografou e dos pesquisadores que as admiraram. A produção e a leitura de imagens é sempre mediada pela experiência, pelas lentes e véus que (in)viabilizam o olhar. Compreendendo estes olhares como socialmente constituídos, tensionei diferentes modos de (vi)ver o mundo presentes ou ausentes, visíveis ou invisíveis.

Para essa discussão, as fotografias foram organizadas em categorias de análise - unidades temáticas que dialogaram entre si. A saber: imagens que apresentam sentidos estabelecidos na relação com o

contexto social, fotografias de objetos significativos, imagens de sons, cheiros e texturas e autoretratos fotográficos que apresentaram olhares de si para o outro.

Na leitura das produções discursivas das crianças, de alguns dos sentidos ali objetivados utilizei a palavra como principal mediadora, pois é ela que permite que os signos imagéticos sejam compartilhados e (re)conhecidos.

Olhar uma foto requer uma atividade complexa que envolve processos psicológicos como memória, linguagem verbal e extra verbal, pensamento conceitual, atenção mediada, imaginação, emoção etc. E como os processos psicológicos amalgamam-se com a emoção, as fotos produzidas neste estudo afetam cada pessoa singularmente, de acordo com o modo como as veem.

A leitura das imagens, por sua vez, revelou possibilidades de ver e não ver não somente das crianças, mas também da pesquisadora e leitores outros das fotografias. Procurei ir além do que nas imagens estava objetivado e realizar investigações outras, olhar para as lacunas e para as (in)visibilidades que as fotos apresentaram.

As imagens fotográficas foram muito significativas em seu aspecto sensível e afetivo. Ao analisá-las, olhar para elas, falar e pensar sobre cada fotografia estabeleci relações estéticas com essas imagens, que possibilitaram a produção de sentidos outros e transformação do meu próprio olhar.

Cumpram enfatizar que o olhar estético está relacionado à atividade criadora e é justamente ela que, num movimento cíclico, possibilita o constante vir a ser e (re)criação do existir. Neste estudo a realidade propiciou elementos para a imaginação que foram novamente objetivados, adquirindo novas formas de existência, tanto nas fotografias das crianças como nas suas leituras posteriores. Esses processos criativos, portanto, realizaram-se em movimentos dialéticos e dialógicos no contexto de sua própria produção.

Compreender a criação das fotos como atividade em movimento das crianças no contexto em que vivem, permitiu dar-lhes visibilidade nas múltiplas formas de ver e de serem vistas, como artistas, autoras e diretoras da própria existência. O ato fotográfico foi então compreendido como intervenção por tensionar sentidos e como

possibilidade de invenção por criar sentidos outros, problematizando modos de (vi)ver o mundo.

Os resultados permitiram constatar que não só o que é visual pode constituir uma imagem, mas também outros elementos aparentemente invisíveis, como texturas, odores, sons e sabores. Destacou-se que a deficiência visual possibilita à pessoa ver com os olhos dos outros e com todo o corpo, levando-a a usar, para a construção de imagens intrapsicológicas e fotográficas, a linguagem verbal, a imaginação, a emoção, a memória e o pensamento, juntamente com os outros processos psicológicos.

Ao problematizar olhares de crianças com deficiência visual com a mediação da fotografia e ao ler a rede de sentidos por meio da qual elas apresentam seu cotidiano, implicou o pesquisar como espaço de ação política, em busca de transformar os modos de (vi)ver o mundo, indispensável à inclusão social de todas as pessoas.

Adotar uma posição implicada não significa buscar verdades e respostas, mas sim problematizar condições. A partir dessa compreensão, criamos estratégias metodológicas diferenciadas e realizamos uma pesquisa inventiva para discutir o tema desse estudo. Com isso, muitas questões levantadas, permanecem sem respostas. Ainda é necessário investigar com mais afínco como se constituem os modos de (vi)ver o mundo dessas crianças numa sociedade extremamente pautada por uma lógica da visão, ampliando a discussão sobre a epistemologia do conhecimento, sobre a produção de (in)visibilidades na nossa sociedade e sobre os processos de constituição do psiquismo de crianças com deficiência visual.

Para tanto, faz-se necessária uma análise mais ampla das imagens produzidas, do processo de fotografar e do discurso das próprias crianças sobre suas produções. No entanto, o volume de informações que seriam coletadas e a longa discussão e revisão teórica que demandariam inviabilizaram que outras estratégias metodológicas fossem desenvolvidas neste estudo, em decorrência do curto prazo para a defesa da dissertação<sup>26</sup>. Assim, abre-se um caminho para aprofundar o

---

26 Foi aprovado o processo de mudança de nível desta pesquisa do mestrado para o doutorado e estabelecido pela CAPES, a partir da data de aprovação (30 de maio de 2011) um prazo de três meses para a conclusão da dissertação.



conhecimento e criar espaços reflexivos de diálogo no doutorado sobre práticas sociais promotoras da diversidade e emancipação humana.

Apesar das limitações, nesta pesquisa foi possível enfatizar um lugar outro para a fotografia: com as imagens fotográficas produzidas por crianças com deficiência visual foi possível olhar outras vozes para possíveis auscultas, ampliando a relação entre visão, os demais sentidos, a linguagem e a imaginação.

Ademais, os sentidos enfocados sobre o ver e o não ver trazem à luz a realidade das crianças, independente de serem crianças com deficiência visual. Este aspecto foi muito significativo: os modos de (vi)ver o mundo expressos nas imagens são antes de tudo olhares de crianças. Utilizei o recurso da câmera fotográfica para ampliar as possibilidades de expressão e, com isso, a deficiência visual foi suplantada pelo uso da câmera fotográfica, que proporcionou a elas nos mostrarem em imagens seus olhares sobre o contexto em que vivem. Destarte, esta pesquisa-in(ter)venção proporcionou olhares estéticos do cotidiano e permitiu a (re)invenção de sentidos outros despercebidos aos olhos desacostumados à polifonia da vida.



## REFERÊNCIAS

- AAMR - ASSOCIATION ON MENTAL RETARDATION. **Retardo mental**: definição, classificação e sistemas de apoio. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- ABNT - Associação Brasileira de Normas Técnicas **NBR9050** - Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos, 2004.
- AMARAL, L. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. In: AQUINO, J. **Diferenças e preconceitos na sala de aula**. São Paulo: Ed. Summus, p. 11-29, 1998.
- ANDRADE, J.J. **Modos de conhecer e os sentidos do apre(e)nder**: Um estudo sobre as condições de produção do conhecimento. Orientado por Dr<sup>a</sup>. Ana Luiza Bustamante Smolka. (Tese de Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas. Campinas: Unicamp, 2008.
- AIRÈS, P. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Editora S.A, 1981.
- ASSIS, N. & ZANELLA, A.V. Oficinas de arte em programas de educação complementar para jovens. In: XV Encontro Nacional da Associação Brasileira de Psicologia Social. Psicologia social e políticas de existência: fronteiras e conflitos, Maceió. **Anais do XV Encontro Nacional da Associação Brasileira de Psicologia Social** – ABRAPSO, 2009.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1995.
- \_\_\_\_\_. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAPTISTA, P.O. **Lendas amazônicas**: um instrumento de possibilidade de interação social entre crianças com deficiência visual. Orientado

por Maria Socorro dos Santos Aguiar. (Dissertação de Mestrado em Psicologia). Universidade Federal do Pará. Belém: UFPA, 2005.

BARBOSA, S. “O que você está escrevendo?” - Na pesquisa com crianças, o exercício de compreender e ser compreendido. In: KRAMER, S. **Retratos de um desafio: crianças e adultos na educação infantil**. São Paulo: Ática, 2009.

BAURET, G. **A Fotografia**. Título original: *Approches de la Photographie*. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1992.

BAVČAR, E. **O Ponto Zero da Fotografia**. Rio de Janeiro: Very Special Arts do Brasil, 2000.

\_\_\_\_\_. **Memórias do Brasil**. São Paulo: Cosac & Naify, 2003.

\_\_\_\_\_. Celebración de Evgen Bavčar. **Diecisiete**, año uno, número dos, p. 6-43, 2010.

BENJAMIN, W. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Duas cidades, 2002.

BIAZUS, P. O. **Resenha Fotoetnografia da Biblioteca Jardim** (ACHUTTI, Luiz Eduardo Robinson. *Fotoetnografia da Biblioteca Jardim*. Porto Alegre: Editora da UFRGS: Tomo Editorial, 2004). **Horizontes Antropológicos**, Ano 12, p. 301-306, 2006.

BONILHA, F.F.G. **Leitura Musical na ponta dos dedos: Caminhos e desafios do ensino da musicografia Braille na perspectiva de alunos e professores**. Orientado por Claudiney Rodrigues Carrasco. (Dissertação de Mestrado em Música). Universidade Estadual de Campinas. Campinas: Unicamp, 2006.

BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. **A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência Comentada**. CORDE. Brasília, 163 p, 2008.

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 1995.

\_\_\_\_\_. A criança e a cultura lúdica. **Rev. da Faculdade de Educação**. São Paulo, v. 24, n. 2, 1998.

BURGIN, V. Olhando fotografias. In: FERREIRA, G. & COTRIM, C. (orgs.) **Escritos de artistas: anos 60/70**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, p. 389-400, 2006.

CAIADO, K. R. M. **Aluno Deficiente Visual na Escola: lembranças e depoimentos**. Campinas: PUC, 2003.

CARNEIRO, M. S. C. **Adultos com Síndrome de Down: A Deficiência Mental como Produção Social**. Campinas: Papyrus, 2008.

CORD, D. & FERREIRA, E.P. Considerações sobre o discurso visual. In: LENZI, et.al. **Imagem: Intervenção e Pesquisa**. Florianópolis: Editora da UFSC NUP/CED/UFSC, 2006.

COSTA, E.A.P. & COIMBRA, C.M.B. Nem criadores, nem criaturas: Éramos todos devires na produção de diferentes saberes. **Psicologia & Sociedade**, vol. 20, n. 1, p. 117-124, 2008.

COSTA, I.C. **Um olhar sobre o direito à cidade em salvador: acessibilidade ao meio físico no centro da cidade para pessoas com deficiência**. Orientado por Ana Maria Fernandes. (Dissertação de Mestrado em Arquitetura e Urbanismo). Universidade Federal da Bahia. Salvador: UFBA, 2006.

CUNHA, A. C. B. & ENUMO, S. R. F. Desenvolvimento da criança com Deficiência visual (dv) e interação mãe-criança: Algumas considerações. **Psicologia, Saúde & Doenças**, Vol. 4, n. 1, 2003, p. 33-46, 2003.

DE TACCA, F. **Sapateiro: o retrato de casa**. 1991. Disponível em: <http://www.studium.iar.unicamp.br/10/4.html> Acesso em: 27 de maio de 2010.

DIETRICH, J. Janela com boas vistas: fotografia, arte, participação e aprendizagem. In: LENZI, et.al. **Imagem: Intervenção e Pesquisa**. Florianópolis: Editora da UFSC NUP/CED/UFSC, 2006.

DINIZ, D. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

FARIAS, N. & BUCHALLA, C. M. A classificação internacional de funcionalidade, incapacidade e saúde da organização mundial da saúde: conceitos, usos e perspectivas. **Rev. Bras. de Epidemiologia**, vol. 8, n. 2, p. 187-193, 2005.

FÁVERO, O. **Tornar a educação inclusiva**. Brasília:UNESCO, 2009.

FONSECA, T.M.G.; KIRST, P.G.; OLIVEIRA, A.M.; D'ÁVILA, M.F. & MARSILAC, A.L.M. Pesquisa e acontecimento: o toque no impensado. **Psicologia em Estudo**, vol. 11, p. 655-660, 2006.

FRANCO, S. & KEMP, L. **Olhos Abertos para Ouvir**. [Filme-vídeo]. Florianópolis: Centro de Comunicação e Expressão, 2010.

GARCIA, L.G. **Psicomotricidad para Deficientes Visuales (4-7 años)**. Salamanca: Amarú Ediciones, 1990.

GARCÍA, R.C. Como enseñar arte a través de los medios. **Revista Comunicar**, v.9, n.17, p.166-169, 2001.

GARROCHO, L.C.A. **Cartografias de uma improvisação física e experimental**. Orientado por Fernando Antonio Mencarelli. (Dissertação de Mestrado em Artes). Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte: UFMG, 2006.

GIL, M. **Cadernos da TV Escola 1 – Deficiência Visual**. Brasília: MEC, 2000.

GIRARDELLO, G. (2006) A imaginação infantil e a educação dos sentidos. In: LENZI, et.al. *Imagem: Intervenção e Pesquisa*. Florianópolis: Editora da UFSC NUP/CED/UFSC.

GÓES, M. C. A natureza social do desenvolvimento psicológico.

**Cadernos CEDES**, n. 24, p. 17-24, 1991.

\_\_\_\_\_. As relações intersubjetivas na construção de conhecimentos. In:

GÓES, M. C. R. et. al. **A significação nos espaços educacionais**.

Campinas: Papyrus, p. 11-28, 1997.

\_\_\_\_\_. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: Uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. In: Centro de Estudos Educação e Sociedade. **Relações de ensino: Análises na perspectiva histórico-cultural**. Campinas: CEDES Unicamp, 2000.

HUEARA, L. et.al. O faz-de-conta em crianças com deficiência visual: identificando habilidades. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, Vol.12, n.3, p.351-368, 2006.

JARDIM, J. & CARVALHO, W. **Janela da Alma**. [Filme-vídeo]. Rio de Janeiro: Copacabana Filmes, 2002.

JOBIM E SOUZA, S. A pesquisa em ciências humanas como intervenção nas práticas do olhar. In: LENZI, et.al. **Imagem: Intervenção e Pesquisa**. Florianópolis: Editora da UFSC NUP/CED/UFSC, 2006.

JOBIM E SOUZA, S. & CASTRO, L.R. Pesquisando com crianças: subjetividade infantil, dialogismo e gênero discursivo. In: CRUZ, S.H.V. (Org.) **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008.

KASTRUP, V. Atualizando Virtualidades: construindo a articulação entre arte e deficiência visual. In: MORAES, M. & KASTRUP, V. **Exercícios de ver e não ver: arte e pesquisa COM pessoas com deficiência visual**. Rio de Janeiro: NAU editora, p. 52-74, 2010.

KOSSOY, B. **Os tempos da fotografia - O efêmero e o perpétuo**. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2007.

KRAMER, S. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Cadernos de Pesquisa**, n.116, p. 41-59, 2002.

LOPES, A.E.R.C. **Olhares compartilhados: o ato fotográfico como experiência alteritária e dialógica**. Orientado por Dra. Solange Jobim e Souza. (Tese de Doutorado). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Psicologia. Rio de Janeiro: PUC RJ, 2005.

MANGUEL, A. **Lendo imagens**. São Paulo: Companhia da Letras, 2001.

MARTINS, B.S. Deficiência e política: vidas subjulgadas, narrativas insurgentes. In: MORAES, M. & KASTRUP, V. **Exercícios de ver e não ver: arte e pesquisa COM pessoas com deficiência visual**. Rio de Janeiro: NAU editora, p. 240-263, 2010.

MARTÍN, M.B. & BUENO, S.T. (2003) **Deficiência Visual: aspectos psicoevolutivos e educativos**. São Paulo: Santos.

MAURENTE, V. & TITTONI, J. Imagens como estratégia metodológica em pesquisa: a fotocomposição e outros caminhos possíveis. **Psicologia & Sociedade**, 19, p. 33-38, 2007.

MORAES, M. PesquisarCOM: política ontológica e deficiência visual. In: MORAES, M. & KASTRUP, V. **Exercícios de ver e não ver: arte e pesquisa COM pessoas com deficiência visual**. Rio de Janeiro: NAU editora, p. 26-51, 2010.

MORAES, M. & KASTRUP, V. Introdução. In: MORAES, M. & KASTRUP, V. **Exercícios de ver e não ver: arte e pesquisa COM pessoas com deficiência visual**. Rio de Janeiro: NAU editora, p. XIII-XXIV, 2010.

NUERNBERG, A.H. Contribuições de Vigotski para a educação de pessoas com deficiência visual. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 13, n. 2, 2008. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-73722008000200013&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722008000200013&lng=pt&nrm=iso).



Acesso em: 23 de junho de 2010. doi: 10.1590/S1413-73722008000200013.

NUNES, S.S. & LOMÔNACO, J.F.B. Desenvolvimento de conceitos em cegos congênitos: caminhos de aquisição do conhecimento. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional** (ABRAPEE.) Vol. 12, n. 1, p. 119-138, 2008.

OCHAÍTA, E. & ROSA, A. **Psicología de la Ceguera**. Madrid: Alianza, 1993.

OLIVEIRA, B.M. **Construção de saberes e significações imaginárias na trajetória de vida de uma alfabetizadora cega**. Orientado por Helenise Sangoi Antunes. (Dissertação de Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria: UFSM, 2008.

OLIVEIRA, G.R. **Ver Para Crer: A Imagem Como Construção**. Orientado por Dr. Lynn Mario Trindade Menezes de Souza. (Dissertação de Mestrado). Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2002.

OLIVEIRA, R.V. **Itinerário educacional de uma aluna cega e a busca pela imagem adaptada**. Orientado por Jefferson Fernandes Alves. (Dissertação de Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal: UFRN, 2008.

OLKIN, R. & PLEDGER, C. Can Disability Studies and Psychology Join Hands? **American Psychologist**. Vol. 54, n. 4, p. 296-304, 2003.

ORRÚ, S.E. Os estudos da análise do comportamento e a abordagem histórico-cultural no trabalho educacional com autistas. **Revista Iberoamericana de Educación**. n.º 45/3, 2008.

ORTIZ, I.M. **“As aventuras de Pinóquio” e as (des)venturas do processo de constituição do(a) leitor(a)**. Orientado por Dra. Andréa Vieira Zanella. (Dissertação de Mestrado) Universidade Federal de

Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Psicologia.  
Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2008.

PARANHOS, M. **Apropriação de espaço por adultos com deficiência visual**: estudo de casos. Orientado por Marlise Aparecida Bassani. (Dissertação de Mestrado em Psicologia). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo . São Paulo: PUC, 2008.

PEIXOTO, N.B. O olhar do estrangeiro. In: NOVAES, A.O. (Ed.) **O Olhar**. São Paulo: Companhia das Letras, p. 361-366, 1990.

PEIXOTO, C.E. Caleidoscópio de imagens: o uso do vídeo e a sua contribuição à análise das relações sociais. **Desafios da imagem**: Fotografia, iconografia e vídeo nas ciências sociais. Campinas: Papirus, p. 213-224, 1998.

PEREIRA, L.H.L. **Educação Infantil no Instituto Benjamin Constant**: estudo da proposta de educação para criança cega e com baixa visão. Orientado por Ligia Maria Motta Lima Leão de Aquino. (Dissertação de Mestrado em Educação). Universidade Católica de Petrópolis. Petrópolis: UCP, 2008.

PETERS, L.L. **Brincar para quê? Escola é lugar de aprender!** Estudo de caso de uma brinquedoteca no contexto escolar. Orientado por Dra. Andréa Vieira Zanella. (Tese de Doutorado). Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2009.

PINO, A. Semiótica e Cognição na Perspectiva Histórico-cultural. **Temas em Psicologia**, 3, p. 31-40, 1995.

\_\_\_\_\_. O social e o cultural na obra de Vigotski. **Educação e Sociedade**, n. 71, p. 45-78, 2000.

\_\_\_\_\_. **As marcas do humano**: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski. São Paulo: Cortez, 2005.

PROST, A. & VICENT, G. **História da vida privada** – Da primeira guerra aos nossos dias. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

RAMÍREZ, A.F.M. Juego Creador y Expresión Infantil. In: MORALES, S.A. (org.). **Psicología del arte: diálogos para una interdisciplina**. Universidad Autónoma de Nuevo León. Monterrey: México, p. 86-108, 2010.

RAMIRO, V.C. **O Brincar da Criança Cega: um estudo psicológico sobre a atividade lúdica de crianças deficientes visuais**. Orientado por Prof. Dr. Arnaldo Antonio Penazzo. (Dissertação de Mestrado). Universidade São Marcos. São Paulo: Universidade São Marcos, 1997.

RÉGIS, M.C.A.S. **Categorias Literárias, programas de áudio para o incentivo à leitura de deficientes visuais: um olhar transdisciplinar**. Orientado por Maria Luisa Sprovieri Ribeiro. (Tese de Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo. São Paulo: USP, 2009.

ROCHA, E.A.C. Por que ouvir crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar. In: CRUZ, S.H.V. (Org.) **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008.

SACKS, O. Ver e não ver. In: SACKS, O. **Um antropólogo em Marte**. São Paulo: Companhia das letras, p. 123-164, 1995.

\_\_\_\_\_. O olho da mente. **Mente & Cérebro**, Ano XV, n. 176, p. 33-43, 2007.

\_\_\_\_\_. **O olhar da mente**. São Paulo: Companhia das letras, 2010.

SANCHEZ VÁZQUEZ, A. **As idéias estéticas de Marx**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

\_\_\_\_\_. A relação estética do homem com o mundo In: SANCHEZ VÁZQUEZ, A. **Convite à Estética**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, p. 69-103, 1999.

SANTA CATARINA. Governo do Estado de Santa Catarina. Secretaria da Assistência Social Trabalho e Habitação. Diretoria de trabalho e emprego SINE/SC - Sistema Nacional de Emprego. **Características gerais da mesorregião da Grande Florianópolis**. Florianópolis, 14 p, 2006. Disponível em:

[www.sine.sc.gov.br/diversas/arquivos/77\\_estudo\\_sobre\\_a\\_mesorregiao\\_florianopolis.pdf](http://www.sine.sc.gov.br/diversas/arquivos/77_estudo_sobre_a_mesorregiao_florianopolis.pdf) Acesso em: 13 de novembro de 2010.

SANTIAGO, M.C.A.C.B. **Uma experiência estética com os portadores de baixa visão: uma aproximação com a vida.** Orientado por Mirian Celeste Ferreira Dias Martins. (Dissertação de Mestrado em Artes). Universidade Estadual Paulista. São Paulo: UNESP, 2005.

SARDELICH, M.E. Leitura de imagens, cultura visual e prática educativa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 128, p. 451-472, 2006.

SILVA, M.A. **Linguagem e apropriação de praticas sociais em crianças com deficiência visual e alterações no desenvolvimento.** Orientado por Cecília Guarnieri Batista. (Dissertação de Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas. Campinas: Unicamp, 2008.

SILVA, M.V.O. A psicologia, os psicólogos e a luta pelos direitos humanos: da reflexão à ação. In: MACHADO, et. al. **Psicologia e direitos humanos: educação inclusiva, direitos humanos na escola.** São Paulo: casa do psicólogo, 2005.

SILVA, A.M.T.C.P, MATOS, N.H.B.R. & LIMA, H.C. **Arq. Bras. Oftalmol.** Vol. 73, n. 3, p. 266-270, 2010.

SILVEIRA, T.S. **Vendo com as mãos: práticas pedagógicas inclusivas de artes visuais.** Orientado por Julianne Fischer. (Dissertação de Mestrado em Educação). Universidade de Blumenau. Blumenau: FURB, 2009.

SMOLKA, A.L.B. Sentido e Significação.. In: M. C. ROSSETTI-FERREIRA et. al. **Rede de Significações e o Estudo do Desenvolvimento Humano.** Porto Alegre: Artmed, p. 35-49, 2004.

SMOLKA, A.L. & GÓES, M.C.R. **A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento.** Campinas: Papirus, 1996.

SONTAG, S. **Sobre Fotografia**. São Paulo: Companhia das letras, 2004.

SPINK, M. J. P. Pesquisando no cotidiano: recuperando memórias de pesquisa em psicologia social. **Psicologia & Sociedade**, vol. 19, p. 7-14, 2007.

TITTONI, J. Fotografia e Psicologia. In: TITTONI, J. (org) **Psicologia e Fotografia: Experiências em Intervenções Fotográficas**. Porto Alegre: Dom Quixote, p. 7-23, 2009.

VIGOTSKI, L.S. **Obras escogidas II**: problemas de psicología general. Madrid: Visor, 1992.

\_\_\_\_\_. Génesis de las funciones psíquicas superiores. In: **Obras Escogidas - Tomo III**: Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores (1931). Madrid: Editorial Pedagógica, p. 139-168, 1997a.

\_\_\_\_\_. **Obras Escogidas - Tomo V**: Fundamentos de defectología. Madrid: Editorial Pedagógica, 1997b.

\_\_\_\_\_. Arte e Vida. In: VIGOTSKI, L.S. **Psicologia da Arte**. São Paulo: Martins Fontes, p. 303-329, 1998.

\_\_\_\_\_. **Teoria e Método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

\_\_\_\_\_. Manuscrito de 1929. Tradução: Alexandra Marenitch. **Educação & Sociedade**, ano XXI, p. 21-44, 2000.

\_\_\_\_\_. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

\_\_\_\_\_. **O Desenvolvimento Psicológico na Infância**. São Paulo: Martins fontes, 2003.

\_\_\_\_\_. **Imaginação e Criação na Infância**: ensaio psicológico - livro para professores. São Paulo: Ática, 2009.

VYGOTSKI, L.S. El problema de la edad. In: VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas IV**. Madrid: Visor, p. 251-273, 1996.

ZANELLA, A.V. Reflexões sobre a Atuação do(a) Psicólogo(a) em Contextos de Escolarização Formal. **Psicologia: Ciência e Profissão**. v. 23, n. 3, p. 68-75, 2003.

\_\_\_\_\_. Atividade, significação e constituição do sujeito: considerações à luz da psicologia histórico-cultural. **Psicologia em estudo**, n. 1, p. 127-135, 2004.

\_\_\_\_\_. Sobre olhos, olhares e seu processo de (re)produção. In: LENZI, et.al. **Imagem: Intervenção e Pesquisa**. Florianópolis: Editora da UFSC NUP/CED/UFSC, p. 139-150, 2006a.

\_\_\_\_\_. “Pode até ser flor se flor parece a quem o diga”: reflexões sobre educação estética e o processo de constituição do sujeito. In: DA ROS, S.Z.; MAHEIRIE & ZANELLA, A.V. (Orgs.) **Relações estéticas, atividade criadora e imaginação: sujeitos e(em) experiência**. Florianópolis: Editora da UFSC NUP/CED/UFSC, 2006b.

\_\_\_\_\_. Educación Estética y actividad creadora: herramientas para el desarrollo humano. **Universitas Psychologica La Revista**, vol. 6, n. 3, p. 483-492, 2007.

\_\_\_\_\_. Cidades, imagens e existências entretidas: reflexões com a refração do encontro entre psicologia social, comunicação e arte. In: BERNARDES, Jefferson; MEDRADO, Benedito. (Org.). **Psicologia Social e Políticas de Existência: fronteiras e conflitos**. Maceió: ABRAPSO, p. 95-105, 2009.

ZANELLA, A.V.; REIS, A.C.; TITON, A.P.; URNAU, L.C.; DASSOLER, T.R. Questões de Método em Textos de Vygotski: Contribuições à Pesquisa em Psicologia. **Psicologia & Sociedade**, vol. 19, n. 2, p. 25-33, 2007.

ZANELLA, A.V., LEVITAN, D. & FURTADO, J.R. Jovens, imagens de si e a cidade: discursos em movimento. **Rev. Bras. Crescimento Desenvolvimento Hum.**, vol. 19, p. 283-296, 2009.

ZANELLA, A.V.; MAHEIRIE, K.; STRAPAZZON, A.L.; GROFF, A.; MAXIMO, C.E.; SCHEWEDE, G. Breve retrato de algumas das muitas voltas do coração: as pesquisas do NUPRA. In: ZANELLA, A.V. & MAHEIRIE, K. **Diálogos em Psicologia Social e Arte**. Curitiba/PR : Ed. CRV, p.11-27, 2010.

## APÊNDICE A

Tabela 1 – Total de teses e dissertações encontradas por descritores e ano

Descritores	Anos					total	
	2009	2008	2007	2006	2005		
Deficiência Visual	arte	1	0	0	2	1	4
	cidade	13	6	9	5	4	37
	fotografia	3	4	2	2	1	12
	imaginação	0	1	1	0	1	3
	linguagem	3	5	2	3	3	16
	olhar	3	3	2	6	0	14
	percepção	9	9	11	7	4	40
psicologia	4	4	6	4	3	21	
Total de Teses e Dissertações						147	





## APÊNDICE B

Tabela 2 - Teses e Dissertações significativas a esse estudo disponíveis no banco de teses da CAPES com os descritores arte, linguagem, cidade, percepção, psicologia e fotografia.

Descritores	Título	Autor	Orientador	Nível	Universidade	Ano	Área do conhecimento	Palavras-Chave	Objetivos
Arte; Linguagem	Uma experiência estética com os portadores de baixa visão: uma aproximação com a vida	Maria Cecília do Amaral Campos Ferreira Barros Santiago	Miriam Celeste Ferreira Dias Martins	Mestrado	UNESP	2005	Artes	Arte; Baixa visão; Experiência estética; Mediação	Estudar o prejuízo perceptivo causado por duas doenças da visão: retinose pigmentar e retinopatia diabética e as possíveis mediações com a arte. Pesquisar em artes cênicas que se caracteriza como improvisação física e experimental na modalidade de estudos compositivos. A pesquisa transita por vivências e fontes heterogêneas, como as oficinas com crianças, adolescentes com deficiência visual, usuários do sistema de saúde mental e aquelas que se deram nos espaços de formação teatral, incluindo as oficinas com atores e bailarinos.
Arte	Cartografias de uma improvisação física e experimental	Luiz Carlos de Almeida Garrocho	Fernando Antonio Mencarelli	Mestrado	UFMG	2006	Artes	Improvisação; Experimentação; Teatro Físico; teatro pós dram	
Arte; Cidade	Vendo com as mãos: práticas pedagógicas inclusivas de artes visuais	Tatiana dos Santos da Silveira	Julianne Fischer	Mestrado	FURB	2009	Educação	Inclusão Escolar; Educandos Cegos; Arte Educadoras	Analisar as práticas pedagógicas de Artes Visuais para a inclusão escolar de educandos cegos nas aulas de Artes.
Cidade	Um olhar sobre o direito à cidade em Salvador: acessibilidade ao meio físico no centro da cidade para pessoas com deficiência	Islandia Conceição Costa	Ana Maria Fernandes	Mestrado	UFBA	2006	Arquitetura e Urbanismo	acessibilidade, cidade, Salvador	Apresentar a acessibilidade como uma dimensão do direito à cidade, e que gera uma demanda por novos padrões construtivos e, sobretudo, pela incorporação de novos valores nas formas de se pensar e conceber arquitetura. O recorte utilizado no estudo abrange relações entre as dimensões do trabalho do arquiteto, o meio físico e as pessoas com deficiência.
Cidade; Percepção; Psicologia	Itinerário educacional de uma aluna cega e a busca pela imagem adaptada	Rubem Varela de Oliveira	Jefferson Fernandes Alves	Mestrado	UFRN	2008	Educação	inclusão escolar; deficiência visual; imagem adaptada	Investigar como a pessoa cega aprende saberes escolares mediados pela imagem em um contexto de educação inclusiva e como pode ser (ou é) desencadeada a adaptação das imagens para a apreensão (até) da pessoa cega e seu correlato processo de leitura.
Fotografia	Educação Infantil no Instituto Benjamin Constant: estudo da proposta de educação para criança cega e com baixa visão	Luzia Helena Lopes Pereira	Ligia Maria Motta Lima Leão de Aquino	Mestrado	UCP	2008	Educação	criança cega e com baixa visão; educação infantil	Estudar a proposta da educação infantil destinada à criança cega e com baixa visão do Instituto Benjamin Constant (IBC).



Tabla 3 - Teses e Dissertações significativas à esse estudo disponíveis no banco de teses da CAPES com os descritores percepção, psicologia, fotografia, linguagem, imaginação e olhar.

Descritores	Título	Autor	Orientador	Nível	Universidade	Ano	Área do conhecimento	Palavras-Chave	Objetivos
Fotografia; Psicologia	Apropriação de espaço por adultos com deficiência visual: estudo de casos	Marina Paranhos	Marlise Aparecida Bassani	Mestrado	PLUC	2008	Psicologia	deficientes visuais; psicologia ambiental; percepção espacial	Compreender como ocorre a apropriação do espaço nas escolas ambientais mais significativas selecionadas por adultos com deficiência visual, procurando apontar quais outros fenômenos da Psicologia Ambiental poderiam ser identificados nesse estudo
Fotografia; Olhar	Categorias Literárias: programas de áudio para o incentivo à leitura de deficientes visuais: um olhar transdisciplinar	Maria Claudia Alves de Santana Régis	Maria Luiza Spivotieri Ribeiro	Doutorado	USP	2009	Educação	educação especial; deficiência visual; biblioteca virtual	investigar o programa de auto ajuda de leitura e literatura, tendo por objetivo divulgar Categorias Literárias como um projeto que faz uso das tecnologias da informação e comunicação para melhorar a vida de pessoas com DV, com relação à leitura e literatura, alcançando também pessoas sem deficiência visual
Imaginação; Percepção	Lendas amazônicas: um instrumento de possibilidade de interação social entre crianças com deficiência visual	Petruska Oliveira Baptista	Maria Socorro dos Santos Aguiar	Mestrado	UFPA	2005	Psicologia	interação social; crianças	Investigar o padrão de interação social entre crianças cegas e com baixa visão, tendo como canal mediador o ato lúdico que envolve o contar história enquanto atividade direcionada ao processo de construção de conhecimento dentro do contexto do brincar.
Imaginação	Construção de saberes e significações imaginárias na trajetória de vida de uma alfabetizadora cega	Biviane Moro de Oliveira	Heleneis Sangoi Antunes	Mestrado	UFMS	2008	Educação	história de vida; alfabetizadora cega; imaginário social	O objetivo desse estudo constitui-se na busca de aproximação das significações imaginárias e dos saberes construídos na trajetória de vida de uma alfabetizadora cega, reentende-se, neste estudo, o uso de um instrumento de crianças com deficiência visual, com outras deficiências associadas, no contexto de grupos de convivência, com o intuito de identificar indicadores de desenvolvimento e processos de apropriação de práticas sociais, na perspectiva de
Linguagem; Olhar	Linguagem e apropriação de práticas sociais em crianças com deficiência visual e alterações no desenvolvimento	Michelli Alessandra Silva	Cecilia Guameri Batista	Mestrado	Unicamp	2008	Educação	deficiência visual; deficiência múltipla; linguagem	Investigar a percepção de estudantes de música com deficiência visual e de seus respectivos professores acerca das condições atuais de aplicação da musicografia braille no campo da educação musical.
Percepção	Leitura Musical na ponta dos dedos: Caminhos e desafios do ensino da musicografia Braille na perspectiva de alunos e professores	Fabiana Fator Gouvêa Bomilha	Claudiney Rodrigues Carrasco	Mestrado	Unicamp	2006	Música	noção musical; musicografia braille; educação inclusiva	Apresentar um estudo sobre os processos de elaboração, conceitual e apropriação de conhecimento nas relações de ensino. Problematisar-se questões de ordem epistemológica como a construção de pensamento científico ao longo da história e questões psicológicas como as particularidades do desenvolvimento humano no ato de conhecer.
Psicologia	Modos de conhecer e os sentidos do apreender: Um estudo sobre as condições de produção do conhecimento	Joana de Jesus de Andrade	Ana Luiza Bustamante Simolka	Doutorado	Unicamp	2008	Educação	epistemologia; desenvolvimento humano; ensino de ciências	

## APÊNDICE C



**ANEXO A – Declaração****DECLARAÇÃO**

Declaro para os devidos fins e efeitos legais que, objetivando atender as exigências para a obtenção de parecer do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, e como representante legal da Instituição, tomei conhecimento do projeto de pesquisa: OLHOS ABERTOS PARA OUVIR e cumprirei os termos da Resolução CNS 196/96 e suas complementares, e como esta instituição tem condição para o desenvolvimento deste projeto, autorizo a sua execução nos termos propostos.

Florianópolis, março de 2010.

---

Maristela Sartorato Pauli Bianchi  
Direção técnica da ACIC



**ANEXO B – DECLARAÇÃO II**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA**  
**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Eu,....., responsável por ..... confirmo que a mestranda de psicologia da UFSC **Laura Kemp de Mattos** discutiu comigo este projeto de pesquisa de mestrado. Compreendo que:

1. Nós participaremos de uma oficina estética para pesquisa de mestrado em psicologia, realizada na Associação Catarinense para Integração do Cego (ACIC).
2. O objetivo geral é investigar a constituição de olhares protagonizados por crianças com deficiência visual a partir de oficinas estéticas para a criação de narrativas audiovisuais no/d contexto social.
3. A oficina estética será realizada em duas etapas: oficinas em grupo para (re)criação do olhar e in(ter)venção fotográfica na relação com o contexto social.
4. O primeiro momento da oficina será realizada no período de 19 à 23 de julho, com duração de 20 horas. Serão responsáveis por ministrar os encontros a professora de teatro e música para crianças, Daniela Neri, a mestranda de psicologia autora desse projeto, Laura Kemp de Mattos e Inês Berlanda, coordenadora do CADI, pedagoga e professora de sorobã, Braille e elaboração conceitual da ACIC.
5. Nesse momento serão realizadas brincadeiras, dinâmicas e jogos do teatro, que envolvam os elementos necessários à criação da história. Além disso, serão realizadas atividades de desenho e fotografia, possibilitando às crianças e responsáveis representarem simbolicamente seus olhares.
6. Como meio de divulgação dos resultados desta etapa da pesquisa será desenvolvido um filme documentário, que será disponibilizados à ACIC, às crianças autoras participantes da oficina e aos familiares. O Documentário “Olhos Abertos Pra Ouvir” propõe abordar a infância de pessoas com deficiência visual por meio do registro áudio-visual da oficina, além de entrevistas com seus familiares.

7. Autorizo o uso das imagens, sons e discursos produzidos na oficina estética e nos encontros com as crianças para registro, análise dos resultados, divulgação das informações em publicações e eventos científicos e para compor o documentário. Autorizo o uso de filmagens e registros fotográficos da oficina e dos encontros com as crianças para registro, análise dos resultados, divulgação das informações em publicações e eventos científicos e para compor o documentário.
8. Posso escolher participar ou não deste estudo.
9. As minhas dúvidas serão esclarecidas antes e durante a pesquisa. Se eu tiver alguma dúvida a respeito, eu posso contatar os orientadores responsáveis pelo projeto de mestrado, Dr<sup>a</sup>. Andréa Vieira Zanella pelo telefone (48) 3721-8566 ou pelo e-mail [azanella@cfh.ufsc.br](mailto:azanella@cfh.ufsc.br) e Dr. Adriano Henrique Nuernberg pelo telefone (48) 3721-8609 ou pelo e-mail [adrianoh@cfh.ufsc.br](mailto:adrianoh@cfh.ufsc.br).
10. Concordo em participar dessa pesquisa-intervenção.

Participante: \_\_\_\_\_ Data: \_\_/\_\_/\_\_  
ACIC: \_\_\_\_\_ Data: \_\_/\_\_/\_\_  
Mestranda: \_\_\_\_\_ Data: \_\_/\_\_/\_\_  
Orientadora: \_\_\_\_\_ Data: \_\_/\_\_/\_\_  
Co-orientador: \_\_\_\_\_ Data: \_\_/\_\_/\_\_