

O olhar pelo tato e pela voz: não vidência, fotografia e prática docente

The look towards touch and voice: no clairvoyance, photography and teaching practice

Jefferson Fernandes Alves

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Resumo

O presente texto expõe uma iniciativa pedagógica envolvendo professores do Instituto de Educação e Reabilitação de Cegos do RN (IERC), na tentativa de dimensionarmos as possibilidades mediadoras da fotografia no processo de ensino-aprendizagem de portadores de deficiência visual. Tal iniciativa está relacionada à pesquisa *Educação do Olhar e Prática Docente: Fotografia e Deficiência Visual*, vinculada à Base de Pesquisa Saberes, Currículo e Práticas Educativas (DEPEd/UFRN), desenvolvida, colaborativamente, com o IERC em torno da formação continuada dos professores, tendo como referência a concepção do olhar não restrito à apreensão visual das coisas, mas englobando outros mecanismos sensoriais sintetizados na totalidade corpórea deflagradora de processos de semantização que revelam imagens sobre o mundo e sobre os próprios seres humanos.

Palavras-chave: Fotografia. Deficiência visual. Prática docente.

Abstract

The present article exhibits a pedagogic enterprise that gathers the Instituto de Educação e Reabilitação de Cegos do Rio Grande do Norte (IERC) professors – Blind Persons Education and Rehabilitation Institute of Rio Grande do Norte –, in an attempt to dimension the photography intervention possibilities in the visual deficiency persons teaching-apprehending process. This initiative is related to the research *Educação do Olhar e Prática Docente: Fotografia e Deficiência Visual* (Regard Education and Teaching Practice: Photograph and Visual Deficiency), linked to the Rio Grande do Norte Federal University Knowledge, Curriculum and Teaching Practices Research Nucleus (DEPEd/UFRN), which was developed with the IERC collaboration towards the continued teacher's formation, with reference to visual concept, not restrict to the visual things apprehension, but also embodying other sensorial mechanisms synthesized on the body totality that out-breaks a semantic process which reveals images about the world and about the human beings themselves.

Keywords: Photography. Visual deficiency. Teaching practice.



Levo a câmera à altura da boca e desse modo posso flagrar alguém que está falando perto de mim. O automático vale como muleta mas sei me virar sem ele. As mãos medem a distância e o resto fica por conta de uma estranha força que existe em mim. Batizei-a de mágica do terceiro olho. Ele me torna um pouco Dom Quixote – fotografo aquilo que imagino. (BAVCAR, Evgen, 2003).

Evgen Bavcar, fotógrafo cego esloveno, radicado na França, por meio de suas aventuras quixotescas no mundo das imagens fotográficas, rasura a relação entre fotografia e percepção visual, lançando-nos para a pujança reveladora da escuridão da não vidência como provocadora de imagens que possam promover a visibilidade expressiva dos deficientes visuais a fim de enxergarmos alguns itinerários imagéticos no processo ensino-aprendizagem de crianças e jovens cegos ou com baixa visão.

Assim, o presente texto expõe uma iniciativa pedagógica, envolvendo professores do Instituto de Educação e Reabilitação de Cegos do Rio Grande do Norte (IERC), na tentativa de dimensionarmos as possibilidades mediadoras da fotografia no processo de ensino-aprendizagem de portadores de deficiência visual. Tal iniciativa está relacionada à pesquisa *Educação do Olhar e Prática Docente: Fotografia e Deficiência Visual*, vinculada à Base de Pesquisa Saberes, Currículo e Práticas Educativas (Departamento de Educação/Universidade Federal do Rio Grande do Norte) que desenvolvemos, colaborativamente, com o IERC em torno da formação continuada dos professores.

A escolha do IERC como interface investigativa está relacionada ao próprio caráter de referência no tratamento educacional especializado de pessoas com deficiência visual. Entidade filantrópica, criada em 1952 e situada no bairro do Alecrim, Natal (RN), atende, atualmente, em torno de 340 alunos distribuídos na educação escolar formal (Educação Infantil e as séries iniciais do Ensino Fundamental) e em programas educacionais com atendimento individual ou em grupo (Estimulação Precoce, Informática, Oficinas Pedagógicas, Orientação e Mobilidade, Atividade da Vida Diária, Música).

Por conseguinte, em decorrência da experiência acumulada pelo IERC no atendimento educacional de pessoas com deficiência visual, propusemos a realização de uma pesquisa que elegesse a fotografia como

um componente curricular a ser investigado como mediador do processo ensino-aprendizagem, a partir da prática docente. Nesse processo investigativo, construído compartilhadamente, com oito professores dessa instituição, desenvolvemos três oficinas de fotografia, compreendendo os anos de 2004 e 2005. As duas primeiras, a partir dos próprios saberes e das próprias experiências fotográficas dos professores, centraram-se nos fundamentos técnicos e expressivos da fotografia. A terceira, objeto desse texto, consistiu na organização de situações de produção e leitura fotográfica em que os envolvidos estivessem de olhos vendados, na perspectiva de explorarmos o ato fotográfico a partir da mediação de outros sentidos. Antes de nos dedicarmos a essa última oficina, explicitaremos nossas escolhas teóricas em torno do fotográfico e de sua relação com a cegueira.

Um dos fundamentos que orienta nossa abordagem é a desmistificação da transparência da fotografia como aderência ao real, a qual norteia o processo de ressignificação dos saberes fotográficos que o agente educacional porta como sujeito que fotografa e é fotografado, que lê e é lido por meio das imagens fotográficas. Repensar seu próprio repertório imagético é uma condição básica para que (re)dimensione sua prática docente e (re)considere a fotografia como outras imagens técnicas, como um componente curricular que ultrapasse a mera instrumentalidade ou supletividade no processo de ensino-aprendizagem. Essa ressignificação da expressividade pessoal, por conseguinte, não pode ser dissociada do processo deliberado e intencional de (re)direcionamento da formação docente, nas suas dimensões inicial e/ou contínua.

Um outro aspecto importante norteador da referida pesquisa e, portanto, das idéias que expomos nesse texto, é o fato de que a educação do olhar, ao mesmo tempo que pressupõe a articulação entre linguagens, não se restringe à visão, uma vez que o *olhar* não se limita à apreensão visual da luminosidade das coisas, mas engloba outros mecanismos sensoriais sintetizados na totalidade corpórea deflagradora de processos perceptivos inerentes ao contínuo fluxo de semantização que revela imagens sobre o mundo e sobre os próprios seres humanos. Essa abordagem do olhar, como síntese de múltiplas linguagens e de múltiplos processos perceptivos, fundamenta a perspectiva de formação inicial e continuada dos profissionais da Educação em torno da Educação inclusiva e especial na confluência da imagem e da deficiência visual:



O tratamento epistemológico da imagem, do Olhar e da Cegueira abre-se como um campo para a capacitação de profissionais de ensino em exercício e como estudos de pós-graduação, envolvendo uma abordagem tanto do ponto de vista da *forma* quanto da produção de *significado*, aprofundando a investigação metodológica e didática quanto às relações entre a discursividade imagética, os diferentes suportes e os percursos presentes na tradição pictórica e fotográfica, questões onde a formação do educador não tem tradição. (BARROS; CORTES; GOUVEIA, 2003, p. 39, grifo dos autores).

Além da natureza codificada e codificadora da fotografia e da totalidade corpórea que olha, essa perspectiva de articular o fotográfico e a deficiência visual como campos articulados da prática docente ainda se orienta por três princípios pedagógicos: a ludicidade, a intersemioticidade e a intersubjetividade.

A ludicidade permite encarar o jogo como intrínseco ao fotográfico, pois aquele que fotografa pode estabelecer uma relação lúdica com o aparelho fotográfico, brincando com ele e contra ele, na perspectiva de descobrir formas de novos empregos e de novas possibilidades, assumindo a autoria da produção imagética como ato de afirmação de sua expressividade e não simplesmente como coadjuvante da máquina que gera imagens por nós, provocando, entre outras coisas, a própria revisão dos saberes fotográficos que portamos face aos conhecimentos acumulados e condensados no aparelhomedusa que congela a fluidez das coisas.

Por conseguinte, consideramos a ludicidade como um dos princípios pedagógicos da presença da fotografia no contexto escolar por compreender esta última como um jogo interativo e não simplesmente como predação do real (SONTAG, 1981) ou sua domesticação. (ALMEIDA, 1995). Dessa maneira, esse princípio transpõe a própria manipulação maquínica para, também, recobrir todo processo que a antecede e que a sucede como momentos configuradores da expressividade imagética dos sujeitos envolvidos com o fotográfico.

O fato de interpretarmos a fotografia como jogo interativo conduz-nos à necessária evocação de outro componente da natureza humana: a intersemioticidade. Deliberadamente, articulamos a linguagem fotográfica com as linguagens verbal e corporal por entendermos que o diálogo entre lin-

guagens provoca teias interpretativas que são, continuamente, construídas e reconstruídas nos processos interativos estabelecidos com a externalidade dos fenômenos. Essas teias interpretativas são inerentes aos processos compreensivos que se configuram por meio da responsividade de um signo em relação a outro.

Nesse caso, a própria produção e leitura fotográfica estão inseridas numa constelação *sígnica* concernente ao movimento contínuo de significação. Assim, a articulação deliberada das linguagens, no contexto formal de ensino, ao mesmo tempo em que deve proporcionar a constituição das referidas teias interpretativas não pode obliterar suas respectivas distinções, pois, por exemplo, a estruturação do enunciado fotográfico não obedece aos mesmos procedimentos do enunciado verbal, muito embora se complementem, conforme já enunciamos.

De outra forma, conforme nos lembra Jobim e Souza (2000) o diálogo entre linguagens aponta para a superação da tirania de uma única linguagem (verbal ou não verbal), à medida que propicia contextos intersígnicos de leitura e interpretação em que o sujeito interpretante exercita criativamente sua expressividade como forma de construir maior autonomia e poder de intervenção sobre o mundo.

Essa articulação intersígnica, por sua vez, faz-se acompanhar de um outro componente de interdependência relacionado ao caráter reversível da matéria *sígnica*: a intersubjetividade. À proporção que as linguagens possibilitam a apropriação da externalidade do mundo geram um movimento endógeno em seus agentes, permitindo-lhes que se apropriem de si mesmos, ou seja, que se construam intersubjetivamente, uma vez que a produção verbo-sonoro-corpóreo-imagético dos seres humanos está inserida em contextos sócio-históricos de interação.

Dessa forma, tais contextos interativos, ao mesmo tempo em que promovem processos perceptivos em relação à externalidade do mundo, implicam e pressupõem significações categorizadoras desse mundo e dos próprios sujeitos envolvidos, de tal modo que os saberes e as experiências, advindos da apreensão do que lhes é externo, vão se revelando como realidade interna em que, simultaneamente, habitam e são habitados pelo mundo. Habitar e ser habitado traduz um movimento intersubjetivo que nos liga uns aos outros e que nos remete à externalidade de tudo que se manifesta fora de nós, mas



passível de ser internalizado, "Porque cremos que a visão se faz em nós pelo fora e, simultaneamente, se faz de nós para fora, olhar é, ao mesmo tempo, sair de si e trazer o mundo para dentro de si." (CHAUÍ, 1989, p. 33).

A consideração desses três princípios, na eleição da fotografia como mediadora de um processo reflexivo sobre a prática docente, orienta-se pelo entendimento de que o fotográfico porta uma natureza epistêmica que permite a revelação da própria condição humana de aprendiz e que nos estimula a aprender com os não videntes a enxergar novas possibilidades da ação de ensinar.

Nessa perspectiva de aprender com a sombra, com a escuridão das coisas, como portadoras de luminosidades interpretativas do real, aproximamo-nos das reflexões de Bavec no trato com a fotografia. Evgen Bavec nasceu na Eslovênia, no povoado de Lokavec, em 1946. Antes dos doze anos já se achava cego por conta de dois acidentes consecutivos. No primeiro, perfurou o olho esquerdo com um galho ao bater em uma árvore, jogando bola. No segundo, esfacelou o olho direito em uma explosão, ao brincar em um campo mimado. Aos dezesseis anos faz seu primeiro registro fotográfico: um amor juvenil. Essa e outras experiências fotográficas construídas na adolescência demarcam seus interesses de estudo e de atuação expressiva, condicionando sua dedicação à arte fotográfica e sua formação acadêmica em História, Filosofia e Estética.

○ caráter político de sua produção artística reside no fato de que suas imagens implicam uma resignificação das idéias pré-concebidas a respeito da pessoa cega e de suas capacidades expressivas como insígnias da autonomia responsiva em relação às perguntas que o mundo formula:

Meu desejo por imagens pode ser comparado com a vontade de todos aqueles que querem responder as perguntas do mundo por seus próprios meios; prefiro criar minhas próprias imagens a aceitar passivamente o que os outros possam imaginar em meu lugar. (BVCAR apud FOULKES, 1999, p. 2).

Os ruídos, os cheiros, as vozes, trazidas pelo vento e, principalmente, o toque, são os mediadores sensoriais que o auxiliam a revelar as imagens internas que constrói como respostas às demandas interpretativas que a externalidade do mundo provoca. Nessa relação de dentro e fora, Bavec não se isola em si mesmo, ao contrário, lança-se à presença do outro como

cúmplice no processo de revelação imagética, quer seja como modelo, quer seja como leitor de sua fotografia. O contexto interativo que se gesta nessa relação de vidência e não vidência não apenas permite a materialização visual das imagens internas de Bavcar, mas provoca um desconforto perceptivo naquele que enxerga em função de que tais imagens atestam nossa cegueira decorrente da exposição excessiva ao turbilhão contemporâneo de imagens que nos impede de perceber a invisibilidade do visível.

É nesse sentido que Bavcar nos convida para mergulhar na pujança reveladora da escuridão como provocadora de imagens que nos estimulem a novos olhares sobre o vivido e sobre o já visto, tendo como referência processos multissensoriais de construção imagética em que o olhar se expande na totalidade corpórea que apreende as múltiplas vozes e múltiplas imagens suscitadas pela sua interação com o circundante.

Nessa ênfase multissensorial de Bavcar, a percepção tátil ganha destaque. De fato, para ele, a dimensão háptica converte-se em um *olhar aproximado* em função de que a apreensão dos fenômenos que se manifestam externamente ao interpretante pressupõe o contato físico, uma relação de proximidade, reiterando a materialidade da coisa percebida, em função da inseparabilidade entre sujeito e objeto do conhecimento. Dessa maneira, a revelação imagética, imbricada ao tátil, implica a efetivação de um contexto de continuidade em que o assunto (o outro ou a coisa) é percebido e apreendido pelo toque, geralmente acompanhado pelo diálogo em que o signo verbal emoldura a exploração háptica e fixa as distâncias e posições assumidas pelo assunto (no caso do ser humano) que está sendo fotografado.

Essa complementaridade do verbal auxilia nas interações em que a exploração tátil, por conta da ausência de contigüidade entre o fotógrafo e aquilo que está sendo fotografado, não contempla as relações de distância. Essa relação de descontinuidade, de separação entre o sujeito e o objeto do conhecimento é um atributo da percepção visual, cujo carecimento da visão, por parte do deficiente visual, é substituído pelo agenciamento da palavra de si e do outro.



O olhar aproximado

Baseando-se nas estratégias fotográficas de Bavcar que professa o agenciamento do tato e da voz do outro como mecanismos mediadores para o desenvolvimento do registro fotográfico, foi proposto aos oito professores do IERC, vinculados à Pesquisa Educação do Olhar e Prática Docente: Fotografia e Deficiência Visual, a experimentação do registro não vidente da fotografia, por meio da realização de uma oficina fotográfica de oito horas, designada de **olhar aproximado**.

Tal situação de aprendizagem tinha como propósito, além da experimentação do fotográfico, a partir da não vidência, o dimensionamento das possibilidades pedagógicas de sua utilização com os(as) alunos(as) com deficiência visual atendidos(as). Esquemáticamente, a mencionada oficina contemplou dois momentos distribuídos em dias espaçados (à tarde), nas dependências do IERC:

1º momento

- quando todos já estivessem no espaço determinado, os olhos deveriam ser vendados;
- formação de duplas (sentados em carteiras);
- exploração tátil do rosto do outro e registro fotográfico alternado;
- cada dupla escolheria um local para fazer a fotografia do colega;
- deslocamento aos locais escolhidos (com ajuda de “videntes”) e registro alternado;
- registro do grande grupo no espaço inicial do encontro;
- discussão do processo de registro fotográfico.

131

2º momento (com as fotos reveladas)

- todos devem estar com os olhos vendados;
- cada professor, alternadamente, tira a venda e vai “narrar” uma fotografia para os seus colegas que estão com os olhos vendados. Essa fotografia não pode ser a que ele fez;



- recomposição e leitura viso-corporal das imagens;
- discussão do processo de leitura.

Na fase de discussão do processo de registro fotográfico, o que ficou evidenciado por parte das professoras foi o impacto da não vidência. A despeito de ensinarem crianças e jovens portadores de deficiência visual, o fato de suprimirem, momentaneamente, a visão permitiu-lhes apreender as dificuldades corpóreo-perceptíveis dos seus(suas) alunos(as), colocando-se no lugar deles(as). Além disso, registraram a mudança dos estados emocionais, preponderando a insegurança, bem como, a tensão corporal. De fato, notamos receios e medos em corpos que se locomoviam com precaução, apesar de estarem sendo orientados por pessoas videntes e de disporem de uma memória espacial constituída pela percepção visual.

Um fato peculiar do processo de locomoção pelo espaço do IERC, para a efetivação do registro fotográfico, foi a condução de uma dupla de professoras por Marcos Silva, diretor do IERC, que, na condição de cego, apresentou maior desenvoltura por ter construído sua memória espacial do espaço determinado, preponderantemente pela experiência tátil. Tal discrepância permitiu-nos acentuar a dimensão multissensorial do olhar que, a despeito do provimento da visão, deveríamos aprender a “ver” as coisas de outras maneiras, tendo como parâmetro a própria apreensão dos não videntes em relação ao espaço que os circunda.

132

A locomoção com ajuda do outro



Fotos: Jefferson Fernandes (2005)

Assim, a exploração tátil-corpórea do espaço permitiu que os envolvidos apreendessem texturas, formas, volumes e sonoridades como norteadores

da constituição de sistemas de referência, a partir dos quais interagem com o outro e com o espaço, redescobrimo-se como seres sensíveis.

Essa redescoberta marcou o registro fotográfico do rosto do outro, a partir da exploração háptica. O toque revelou as nuances do rosto alheio ao mesmo tempo em que permitiu o dimensionamento da distância, da altura e do tamanho como pré-requisito para o enquadramento. Tal experiência ratifica a proposição de Bavcar de que a fotografia toca o outro, na condição de olhar aproximado, uma vez que os planos mais fechados (primeiro plano, close ou detalhe) sugerem, sinestesticamente, uma relação háptica entre o fotógrafo/leitor e aquele que é/foi fotografado. Desse modo, intersubjetivamente, dar-se à leitura tátil do outro é expôr-se à sua configuração mental como forma de desencadear processos internos de constituição da auto-imagem, no fluxo da imagem tátil para a imagem fotográfica. Trânsito inter-imagético necessário à formação identitária.

Do tato ao retrato: revelando a imagem de si e do outro



Fotos: Ednilza Horácio (2005) e Socorro Torres (2005)

Esse movimento intersubjetivo desdobrou-se no registro fotográfico do outro, considerando a interação estabelecida com o ambiente circundante como forma de explorar espacialmente as dependências internas do IERC. A passagem do rosto para o ambiente circundante traduz uma abordagem metodológica pautada no corporal como eixo das interações com o outro e com o espaço, bem como, do ato fotográfico, uma vez que o processo de registro e leitura imagética inscreve-se e se revela na corporeidade de quem fotografa, de quem é fotografado e de quem lê a fotografia.

O ato fotográfico: da exploração do ambiente ao registro imagético



Fotos: Jefferson Fernandes (2005) e Amélia Cristina (2005)

Embora o conhecimento prévio do ambiente, ou seja, a memória espacial tenha assumido uma expressiva importância no processo fotográfico não vidente é preciso acentuar a importância da palavra do outro como mediadora na constituição do sistema de referência e, por conseguinte, das opções sintáticas no processo de registro fotográfico. Aproximar-se, distanciar-se, alinhar a câmera, abaixar-se, manter-se de pé são algumas das polaridades assumidas pelo corpo a partir da manifestação da linguagem verbal. Nesse sentido, a palavra complementa a exploração tátil na apreensão corpóreo-espacial que enseja o registro fotográfico.

Na fase do registro grupal, a mediação verbal permitiu a localização do grupo fotografado, muito embora a posição daqueles que se submetiam ao olhar maquínico permaneceu inalterada nas três oportunidades de registro. Essa etapa poderia ter sido experimentada a partir da constituição de contextos e arranjos corporais diversos. De qualquer modo, o resultado alcançado, além de ratificar uma disposição corpórea convencional, inspirada em uma prática corrente do retrato de grupo, aponta para a necessidade de

○ registro fotográfico do grupo



Fotos: Amélia Cristina (2005), Gleide Dias (2005) e Marcos Silva (2005)

experimentarmos novos arranjos corporais como uma possibilidade pedagógica de ressignificação do retrato e da pose.

Essa necessidade de ressignificação está relacionada ao fato de que o retrato e, atrelado a ele, a pose, traduzem, de uma forma ou de outra, marcas figurativo-corporais mais ou menos estereotipadas de encenação para o olhar do outro que, no contexto pedagógico da educação do olhar, reclamam uma abordagem distinta que a considere como referência para a expressividade corporal que permita novas possibilidades de figuratividade. Essa ênfase aos arranjos corpóreos parte do princípio de que é a totalidade corpórea que fotografa. O corpo inserido no espaço seleciona, recorta, aproxima-se, abaixa-se, distancia-se, eleva-se nos processos de produção imagética. Por outro lado, ele também é objeto do olhar maquínico que o esquadrinha, que o apreende, bem como, assume a protagonização interpretativa nos momentos de apreciação imagética. Assim, fotografando, sendo fotografado e/ou lendo as fotografias, o corpo está visceralmente vinculado à própria natureza fotográfica. Explorar essa vinculação pode ser frutífera no processo de expressividade dos não videntes, sobretudo, por força das demandas de experiências pedagógicas em torno da educação corporal.

135

A leitura como performance

Esse imbricamento do corpo que fotografa, que é fotografado e que lê a fotografia, apresenta um componente a mais que diz respeito à leitura da imagem fotográfica para o outro que não enxerga. Nessa fase da situação proposta, cada professora lia para os demais (não videntes) uma imagem fo-

tográfica na tentativa de que suas palavras mediassem a configuração mental dessa imagem. Nesse processo, notamos a ênfase da descrição como expediente deflagrador dessa (re)composição mental por parte dos “ouvintes”, sobretudo, do autor da foto lida. A fala do leitor, segundo as professoras, permitia o retorno à fase da exploração tátil e a (re)configuração da imagem mental resultante. É de se notar que a emergência da palavra não se prestava a uma (re)figuração da imagem fotográfica, mas, essencialmente, sua transfiguração, uma vez que o trânsito de um código para outro, implica um processo interpretativo e não uma reprodução mimética. A própria fotografia, a despeito de sua aparente homologia com o real, traduz um processo de transcodificação.

O acionamento da palavra estava fundamentado na articulação verbo-imagética como eixo de uma *pedagogia da imagem* (JOBIM e SOUZA, 2000) que estimule a constituição de narrativas a partir do encontro entre linguagens como forma de revelar múltiplas imagens na imagem. De fato, para Bavcar a força reveladora da palavra reside no fato de que ela pode penetrar nos espaços invisíveis e revelar a partir do outro suas próprias imagens: “Se minhas imagens existem para mim através da descrição dos outros, isso não me impede em nada a possibilidade de vivê-las pela atividade mental. Elas existem mais para mim quanto mais elas possam se comunicar também com os outros.” (BAVCAR, 2003, p. 466).

Mesmo que a palavra possa nos revelar novas imagens e espaços invisíveis, a perspectiva de que ela mediasse processos interpretativos de portadores de deficiência visual nos conduzia a sua corporificação: “e o verbo se fez carne”. Em outros termos, propusemos uma experiência de leitura que imbricasse o verbal, o visual, o tátil e o corpóreo. Nesse caso, escolhemos algumas imagens para que fossem recompostas corporalmente no mesmo ambiente em que foram tiradas para que os outros com os olhos fechados, pudessem lê-las. Assim, tínhamos um movimento tríplice de leitura envolvendo aquele que reconfigurava a pose, aquele que a experimentava corporalmente e aquele que a lia por meio do tato.

Da imagem primeira à leitura háptico-corporal: o processo de recriação imagética



Fotos: Gleide Dias (2005) e Jefferson Fernandes (2005)

Essa perspectiva de leitura viso-verbo-háptico-corporal pode ser interpretada como uma *performance* nos termos propostos por Zumthor que, pautando-se na literatura medieval oral, designa-a “[...] como uma ação oral-auditiva complexa, pela qual uma mensagem poética é simultaneamente transmitida e percebida, aqui e agora. Locutor, destinatário(s), circunstâncias acham-se fisicamente confrontados, indiscutíveis.” (ZUMTHOR, 1993, p. 222). Embora se centrando nos atos locutórios, esse autor não desconsidera que o correspondente jogo poético centrado na voz insere-se no corpo que a projeta. Além disso, apresenta as articulações voco-gestuais inerentes a esse jogo e a implicação corporal dos destinatários na medida em que as vozes, os cantos, os gestos e os movimentos locutórios ressoam, vibram e contagiam os ouvintes. Ademais, Zumthor assinala que a própria leitura de uma obra escrita é uma modalidade performática uma vez que:

A posição de seu corpo no ato de leitura é determinada, em grande medida, pela pesquisa de uma capacidade máxima de percepção. Você pode ler não importa o que em que posição, e os ritmos sangüíneos são afetados. É verdade que mal conceberíamos que, lendo em seu quarto, você se ponha a dançar e, no entanto, a dança é o resultado normal da audição poética! A diferença porém aqui é apenas de grau. (ZUMTHOR, 2000, p. 38).

Portanto, designar a leitura fotográfica em questão de *performance* pressupõe uma abordagem que busque “uma capacidade máxima de percepção” em que as dimensões de leitor e produtor imagético se imbriquem no “aqui e agora” do ato de revisitação do espaço referencial como forma de recriação da imagem resultante, a partir da exploração do corpo e do seu entorno como imersos em um jogo poético de sons, texturas, linhas e formas.

○ retorno ao espaço referencial não corresponde à recuperação espaço-temporal da imagem primeira, mas, fundamentalmente, ao seu transbordamento em busca de outras imagens que possam dialogar entre si como mediadoras de um fluxo responsivo da configuração de imagens mentais em que, parafraseando Bakhtin (1988), uma imagem responde a outra imagem; em que a imaginação como a capacidade de produzir imagens (FLUSSER, 1985), em última instância, possa revelar (con)figurações intersubjetivas que unam e diferenciem os seres humanos. Desse modo, o mergulho na escuridão das coisas, ao mesmo tempo que permite aproximarmo-nos dos fundamentos da fotografia, subsidia-nos a investigarmos novos olhares que (re)signifiquem a prática docente no campo da deficiência visual, dimensionando no imagético novas fronteiras perceptivas como promotoras do exercício humano da expressividade como forma de interpretarmos e conhecermos o outro, o mundo e nós mesmos.

Essa experiência fotográfica, a partir da não vidência, indica-nos uma perspectiva promissora no sentido de sistematizarmos uma abordagem de produção e de leitura imagética direcionada para alunos(as) portadores(as) de deficiência visual que se pautem em estratégias multissensoriais e que pressuponha um processo contínuo de (re)aprendizagem imagética por parte dos(as) professores(as) como um dos fundamentos de uma pedagogia da imagem que possa nos revelar a multiplicidade de sons, formas, cores e texturas que se abrigam na singularidade do olhar que emerge do universo da não vidência.

Referências

ALMEIDA, Bernardo Pinto de. **Imagem da fotografia**. Lisboa: Assírio & Alvim, 1995.
BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 4. ed. São Paulo: HUCITEC, 1988.



BARROS, Armando Martins de; CORTES, Érica; GOUVEIA, Fernando. Quando a cegueira guia o olhar: notas sobre práticas educativas inclusivas ao deficiente visual. In: BARROS, Armando Martins de. (Org.). **Práticas discursivas ao olhar**: notas sobre a vidência e a cegueira na formação do pedagogo. Rio de Janeiro: E-papers, 2003.

BAVCAR, Evgen. A luz e o cego. In: NOVAES, Adauto. (Org.). **O homem-máquina**: a ciência manipula o corpo. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

CHAUÍ, Marilena. Janela da alma, espelho do mundo. In: NOVAES, Adauto. (Org.). **O olhar**. São Paulo: Cia. das Letras, 1989.

FLUSSER, Vilém. **Filosofia da caixa preta**: ensaios para uma futura filosofia da fotografia. São Paulo: Hucitec, 1985.

FOULKES, Benjamín Mayer. **Más allá de la mirada**. Disponível em: <<http://www.jornada.unam.mx/1999/ago99/990801/sem-mayer.html>>. Acesso em: 24 jun. 2004. (Entrevista com Evgen Bavcar).

JOBIM E SOUZA, Solange. Os paradoxos da imagem e a experiência com o conhecimento e a cultura. In: JOBIM E SOUZA, Solange. (Org.). **Mosaico**: imagens do conhecimento. Rio de Janeiro: Rios Ambiciosos, 2000.

MAGALHÃES, João. **Fotografia fora-de-série**. Disponível em: <<http://zonezero.com/exposiciones/fotografos/bavcar/introsp.html>>. Acesso em: 24 jun. 2004.

SONTAG, Susan. **Ensaaios sobre a fotografia**. Rio de Janeiro: Arbor, 1981.

ZUMTHOR, Paul. **A letra e a voz**: a literatura medieval. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

_____. **Performance, recepção, leitura**. São Paulo: EDUC, 2000.

Prof. Dr. Jefferson Fernandes Alves
Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Linha de Pesquisa Práticas Pedagógicas e Currículo
E-mail | jfa_alves@msn.com

Recebido 26 jun. 2006

Aceito 10 set. 2006