

## Visualidades Expansivas:

### O Ensino da Fotografia Junto á Pessoas Cegas e Baixa Visão

Cristianne Patrícia Melo Amorim<sup>1</sup>

#### Resumo:

Pessoas cegas e com baixa visão produzem fotografias, elas recorrem a uma totalidade corpórea que olha. Tal produção imagética questiona discursos cristalizados socialmente ao expandir as compreensões sobre o ver, subverter o oclocentrismo, bem como ampliar as ponderações sobre a experiência sensorial no universo da fotografia. Diante este cenário, esta pesquisa indica que tais reflexões e processos de criação devem estar presentes no ensino da fotografia, incorporando de forma inclusiva estudantes videntes e não videntes. Pertence a cada estudante o papel de fonte emissora e criativa, articulador das suas próprias experiências e construções simbólicas. O referencial teórico encontra-se embasado nas perspectivas da arte-educação, da linguagem fotográfica e na fenomenologia da percepção. Para tanto, utiliza-se Bavcar (2000; 2015), Alves (2015, 2020), Merleau-Ponty (1994), Didi-Huberman (2010, 2012) entre outros.

**Palavras-Chave:** Fotografia; Arte-Educação; Deficiência Visual; Inclusão.

#### Abstract:

*Blind people with low vision produce photographs, they resort to a corporeal totality that looks. Such imagistic production questions socially crystallized discourses by expanding the understanding of seeing, subverting oclocentrism, as well as broadening the reflections on sensory experience in the universe of photography. Faced with this scenario, this research indicates that such reflections and creation processes must be present in photography teaching, inclusively incorporating both sighted and non-sighted students. Each student belongs to the role of emitter and creative source, articulator of his own experiences and symbolic constructions. The theoretical framework is based on the perspectives of art education, photographic language and the phenomenology of perception. The theoretical path involved Bavcar (2000; 2015), Alves (2015, 2020), Merleau-Ponty (1994), Didi-Huberman (2010, 2012) among others.*

**Keywords:** Photography; Art Education; Visual impairment; Inclusion.

---

<sup>1</sup> Cristianne Melo é professora titular na Universidade Federal de Campina Grande - UFCG, na Unidade Acadêmica de Arte e Mídia - UAAMI. Doutoranda em Educação Artística pela Universidade do Porto - Portugal; Mestra em Comunicação pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE; Especialista em Artes Visuais - SENAC; Graduada nos cursos de Arte e Mídia pela Universidade Federal de Campina Grande - UFCG e em Comunicação Social - Habilitação em Jornalismo pela Universidade Estadual da Paraíba - UEPB. É membro do Grupo de Pesquisa e Desenvolvimento em Fotografia - GPDF, vinculado ao CNPQ. Suas pesquisas e práticas estão relacionadas à Fotografia, Artes Visuais e Publicidade. Atualmente investiga o ensino da linguagem fotográfica para pessoas com deficiência visual, bem como a experiência estética germinada neste processo.

## **Introdução**

A fotografia propicia a materialização individual ou coletiva de crenças, identidades e discursos. Configurar-se como um atestado de existência ao marcar relações têmporo-espaciais, rememorativas e narrativas. Contudo, o que envolve o ato de fotografar? Quais as sensações evocadas? Que sentidos corpóreos são despertados e aguçados? Direcionada por tais questões e objetivando expandir o entendimento sobre a produção fotográfica, esta pesquisa questiona a captura imagética para além da materialização em uma superfície, seja ela digital física.

A fotografia apresenta-se como *rastro*, como um traço indicativo do tempo que almejou tocar, tempo este que é lido no presente, mas composto de outros suplementares. Este arquivo fotográfico não é um simples corte dos aspectos visíveis no mundo, a imagem nos toca e por esta razão arde, queima e deixa cinzas. Desta forma, como arquivo, possui natureza lacunar (DIDI-HUBERMAN, 2012).

Conforme este mesmo autor, para estudar tais lacunas, recorre-se a arqueologia do saber das imagens, ancorada em dois campos: *i*) o imaginativo, que explora as percepções e tem capacidade construtiva; e *ii*) a montagem: reorganização histórica, teórica e dialética. Interessa-nos neste momento, as questões presentes no campo imaginativo, uma vez que expande nosso entendimento sobre o ver, sobre a própria linguagem fotográfica.

Didi-Huberman (2010), nos ajuda a compreender a dualidade sensorial (sentidos ópticos, tátil, sonoro, etc) e semântica (simbólico) das imagens, na qual a imagem encontra-se separada da

fisicalidade do acontecimento, ela é algo que nos acontece. Logo, a imagem não é um objeto específico, depara-se entre o que vemos e o que nos olha, e se o que vemos está dentro de nós e não nos olhos de quem vê, o ver é inesgotável e pode ser realizado por meio de outros sentidos.

Fotógrafos não videntes afirmam capturar cenas por meio de um conjunto de sentidos, muitos ressaltam que existe uma *totalidade corpórea que olha*. Há desta maneira uma produção de conhecimento por meio da multissensorialidade e pelo corpo enquanto instrumento de mediação (MERLEAU-PONTY, 1994), no qual a criação fotográfica envolve tempo, espaço, sons, formas, texturas, cheiros, entre outros. A fotografia é, então, uma experiência sensorial.

Tal cenário amplia as reflexões sobre o *sentir*, e quando aplicado ao ensino da fotografia inquieta uma prática instrumentalizada, que se solidificou na propagação de aspectos técnicos, regras compositivas e metodologias analíticas. Na oposição deste panorama, o presente estudo visa debater a produção fotográfica desenvolvida junto às pessoas cegas e com baixa visão. Partimos das inquietações que este *fazer* subverte o oculocêntrismo, bem como amplia as ponderações sobre o sensorial no universo do ensino fotográfico.

### **A expansão do ver por meio da prática fotográfica por pessoas cegas e baixa visão**

O que compõem a imagem e onde ela acontece? Visão e ver referem-se a mesma coisa? Conforme Kosminsky (2013) a concepção de sentido por meio de discurso visuais perpassa o nexos visão-visualidade-visualização. Desta maneira, a visão corresponde a capacidade de enxergar; já a visualidade é um olhar como fator social, histórico, corporal, que obedece aos processos socioculturais que forjam padrões imagético, enquanto a visualização torna visível, mesmo que mentalmente, uma vez que se refere ao mecanismo subjetivo de criação. Portanto, pode ser traduzido como ver-olhar-criar (KOSMINSKY, 2013).

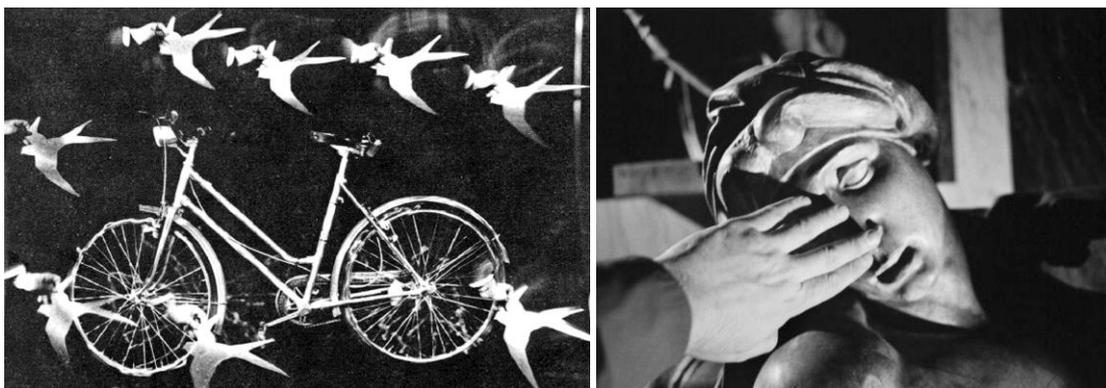
No momento que antecede a captura fotográfica, a imagem se forma na mente de quem a produzi. É neste espaço, nesta lacuna, que atuam os filtros culturais, as conexões corpóreas e sensoriais. A visualidade, que pode ser compreendida como endereço cultural, nos permite a visualização de acordo com o meio social, e quando alcançamos que ambas podem desligar-se da visão, compreendemos que pessoas cegas e baixa visão relacionam-se com imagens. Assim, o **SCIAS.Arte/Educação, Belo Horizonte, v.9, n.1, p. 129-144, jan./jun. 2021**

convívio com a cultura visual vai além da capacidade de enxergar, ele envolve processos socioculturais, memória, imaginação e linguagens e traduções. De fato, criação e recepção não são exclusivamente visuais.

Evgen Bavcar, fotógrafo esloveno, cego desde os 12 anos de idade, constrói imagens por meio de suas memórias, e ressalta que as prefere criar, ao aceitar passivamente a imagem do outro. Em suas fotografias (figuras 01 e 02), o entendimento sobre visão, cegueira e invisibilidade são refletidos, uma vez a foto produzida flutua entre o real e o lúdico, em um estado por ele defendido como uma transcendência imagética. “Certamente, nada somos além de intérpretes das obras do passado, pois a sua luz permaneceu somente ao criador, logo, aquele que dela tinha o saber absoluto” (BAVCAR, 2000, n.p.).

Para Magalhães (2004), Bavcar é criador, poeta e *performe* do seu próprio trabalho, cujo seu corpo entra em harmonia com o espaço e constitui parte indispensável do processo. A autora pontua a relação entre a visualidade, a experiência corporal e as demais percepções, que podem configurar-se como objetos da fotografia, ao pontuar a presença das mãos e braços que Bavcar inclui nas imagens como um atestado ao tato.

Figura 01: Nostalgie de la lumière por Bavcar e Figura 02: Sem Título, por Bavcar.



Fonte: BAVCAR, Evgen. *Le voyer absolu*. Paris: Éditions du Seuil, 1992.

O corpo humano é dotado de vários mecanismos para perceber o mundo, cujo sentidos dançam em uma confluência mútua para absorver e produzir informações. Para Merleau-Ponty (1994), a percepção se configura como nosso primeiro contato com as coisas, e nesta experiência o

corpo é instrumento de mediação. Corpo que é sensível, não restrito à sua matéria, e perante as relações de tempo e espaço produz *o sentir* e é sentido. Por este ângulo, a percepção exterior e a percepção do próprio corpo, configuram-se como duas faces de um mesmo ato, sincronicamente.

As pessoas com restrições severas de visão procuram produzir imagens fotográficas por meio da palavra alheia, das sonoridades, da movimentação espacial e da exploração tátil, como forma de compreender o que lhe circunda, dando visibilidade à sua própria existência (ALVES, 2009, p.11).

O principal elemento condicionante para a fotografia não é necessariamente a visão, mas sim o olhar. Esse olhar em sentido amplo pode ser associado à percepção dos elementos, composição prévia, mental, baseada em experiências pregressas e leitura das circunstâncias que rodeiam o fotógrafo. Embora sistemática e metodologicamente associemos somente à visão este papel interpretativo, o emprego e leitura de mundo apresentam diversas outras portas de entrada. O conhecimento para pessoas cegas e com baixa visão consiste em explorar sistemas de signos e símbolos a outros órgãos perceptivos, como pele e ouvidos, e esta percepção apesar de seguir um caminho diferente, não altera a leitura, pois os signos ali permanecem (VYGOTSKY, 1997).

João Maia, nascido em Bom Jesus – Estado do Piauí, foi o primeiro fotógrafo brasileiro com deficiência visual a registrar uma paralimpíada, fato ocorrido no Rio de Janeiro no ano de 2016. A pouca relação de cores e vultos que consegue enxergar ganha potência expressiva e sensível em suas imagens (figuras 03 e 04). João Maia explica que tudo é percepção, “Sendo deficiente visual, fotografar para mim é uma experiência sensorial. Eu utilizo principalmente minha audição, olfato e tato” (MAIA, 2017, n.p.).

Figura 03: Fotografia sem título, por Maia. Figura 04: Defesa de bola, por João Maia.



Fonte: [www.instagram.com/fotografiacega\\_](http://www.instagram.com/fotografiacega_)

Em uma breve análise comparativa das fotografias apresentadas, podemos distinguir pontos significativos. Bavcar prefere o contraste das imagens em preto e branco, ele recorre a multi-exposições que geram a repetição de elementos e criam subjetividades plásticas, sua mão ou objetos inseridos na cena enfatizam a sensação de movimento e a presença do fotógrafo. Já as fotografias produzidas por João Maia aproximam-se da objetividade do fato - como um fotojornalista -, congelam a ação, importam-se com a mobilidade do atleta e exploram cores vibrantes.

Tal antagonismo estético configura-se como um comprovativo para a identidade de cada fotógrafo, evidenciando que há escolhas pessoais e domínio da linguagem. De acordo com Crary (2012), há uma consciência da presença do corpo, no qual órgãos sensoriais não são aparatos neutros, mas se confundem com o objeto percebido. Os filtros culturais não são apenas imagens, mas palavras, sons, toques, etc. Ao produzir fotografias, as pessoas cegas e baixa visão criam visibilidades, postando-se como seres capazes de se expressar e de se constituir *na e pela* linguagem fotográfica (ALVES, 2009).

Segundo On der Weid (2020), para aqueles que já enxergaram, são fotos produzidas com o apoio de visões interiores e rememorativas - como as produzidas por Bavcar -, mas ao serem expostas perturbam o entendimento sobre tempo, imaginação, símbolos e representação. Já para os cegos congênitos, são resultados de estímulos externos, ao responderem as sensações que o corpo capta, percebe e sente, quando dispararam o obturador ao escutar algo ou sentir um cheiro que lhes

chamam a atenção. Deste modo, as imagens fogem das características pré-visuais e registram qualidades perceptíveis, como o som, o cheiro ou o tato.

Para explicitar esta produção, On der Weid (2020), recorre à imagem *The greatness of the sound and a sweet smell perplexes but stimulates the sight*, 2009, criada pelo mexicano Gerardo Nigenda, fotógrafo cego. Nesta foto (figura 05) destacam-se como estímulos sensíveis e determinantes da captura o cheiro dos arbustos presentes nos canteiros, bem como o som das patas do cavalo na rua de pedra à esquerda da foto. Tal registro auditivo também é espacial, ao indicar a localização dos elementos. Interessante perceber que na produção de Nigenda há a inserção do braille na própria fotografia, como um paradoxo de dupla cegueira, uma vez que a maioria das pessoas que enxergam não leem este sistema de escrita.

O próprio fotógrafo precisa de uma pessoa que enxerga para descrever a imagem visual que gerou para si mesmo, mas quem enxerga também precisa de uma pessoa cega que leia as imagens sensoriais – táteis, auditivas, propioceptivas – que também fazem parte do resultado final da obra, gravadas na foto pela escrita em relevo (ON DER WEID, 2020, p.30).

Figura 05: Fotografia produzida por Gerardo Nigenda.



Fonte: On der Weid (2020)

Há nestes exemplos campos frutíferos sobre a fenomenologia da percepção. O seu estudo e emprego é extrema importância para desconstruir o pensamento social que aponta o intelectualismo racional como único campo legítimo na educação, segregando muitas vezes o *pensar* do *sentir*. E ao aplicar este pensamento no panorama fotográfico, observamos também a subversão do

**SCIAS.Arte/Educação, Belo Horizonte, v.9, n.1, p. 129-144, jan./jun. 2021**

oculocentrismo. Vivemos uma Tirania Oculocêntrica Frontal (BAVCAR, 2015), pautada no domínio da visão e na exposição de obras alocadas para serem visualizadas neste posicionamento – de frente –, mesmo as tridimensionais como esculturas e instalações.

É neste cenário que a produção fotográfica desenvolvida por pessoas cegas e baixa visão encontra-se com o campo da arte-educação, ao integrar sensibilidades, desenvolvimento cultural e intelectual (BARBOSA, 2012). Pontuamos a necessidade de integrar estas pessoas no ensino, gerando inclusão, ensinando para videntes e não-videntes, sem segregá-los, explorando as contribuições de todos os alunos. Dito isto, partimos para a reflexão no campo educacional e alguns exemplos.

### **O sentir no ensino da fotografia**

Quando falamos sobre o ensino da fotografia estamos nos referindo a vivências fotográficas coletivas, as trocas a partir dos contextos culturais, processos de criação e os sentidos alicerçados no corpo, e não necessariamente na análise da foto materializada. Desta maneira, as reflexões fundamentam-se no *fazer* perpassado pelo *sentir*. Usamos da arte educação, pois ela não se preocupa com a expressão, mas com o caminho que a expressão percorre (BIESTA, 2017). Conforme Paiva (2014), é preciso distanciar-se do objeto, das linguagens que lhe conferem mérito e técnica, sendo importante valorizar:

[...] os modos de construção de relacionamento crítico com o artístico, com a cultura difundida e com as representações de realidade, bem como os modos de construções de significação e de discurso, assim como do prazer dos processos de fazer, de escutar, de ver, entender o corpo, sem procura de finalização (PAIVA, 2014, p. 04).

Tais métodos perceptivos e de construção são demasiadamente racionalizados e não experimentados. Conforme Bondía (2002), comumente associamos o processo de conhecimento e aprendizado - desde pequenos até a universidade -, ao procedimento de aquisição de informações e construções opinativas. “[...] primeiro é preciso informar-se e, depois, há de opinar, há que dar uma opinião obviamente própria, crítica e pessoal sobre o que quer que seja” (BONDÍA, 2002, p.23).

Contudo, é justamente tal panorama que anula nossas possibilidades de experiência, fazendo com que nada nos aconteça. “Pensar não é somente ‘raciocinar’ ou ‘calcular’ ou ‘argumentar’, como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece” (BONDÍA, 2002, p.21).

Nesta continuidade, pontuamos a necessidade de vivências a partir da dualidade experiência/sentido, distante da informação e do ritmo acelerado da contemporaneidade, cujo a experiência ao se configurar como algo que nos acontece e nos toca, não procura uma termologia ou um resultado, tampouco a validade sobre o certo e errado. Compreendemos que o momento educacional aparecerá dentro das vivências fotográficas, não exclusivamente no espaço físico da escola ou centros educativos.

Agamben (2008) nos questiona se ainda somos capazes de experimentar o mundo e transmitir experiências. Para este autor a ciência moderna faz da experimentação o lugar do método e coloca o conhecimento racional como caminho. Deste modo, a imaginação – enquanto ação mediadora entre sentido e intelecto – é eliminada pelo conhecimento. Mas, como dar espaço para o sentir? Também defendido por Merleau-Ponty (1994). Como explorar a experiência e a imaginação?

É nesta lógica que Agamben (2008) ressalta a importância da *infância*, não como estágio temporal no desenvolvimento humano, mas como o lugar da experiência que pode ser acessado em qualquer época. Pois, a infância rompe com a língua e discurso, e por ser anterior à palavra, ilumina aquilo que não se revela de imediato, na racionalidade do sujeito.

Elucidando o pensamento até agora construído, apresentamos alguns exemplos. O projeto *Educação do Olhar e Prática Docente - Fotografia e Deficiência Visual* foi realizado entre a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e o Instituto de Educação e Reabilitação de Cegos do Rio Grande do Norte (IERC), situado na cidade de Natal - RN. Conforme o professor Jerffeson Alves (2009), antes da captura imagética constituíram exercícios a partir da ação auditiva:

Sequencialmente, o processo de percepção sonora começou com os sons do corpo, depois os sons da sala (a professora introduzia sonoridades distintas e pouco escutadas); em seguida, os sons do ambiente escolar e, por fim, das ruas que circundavam a instituição. Cada uma dessas etapas foi concluída com a discussão entre os alunos sobre a experiência e sobre os sons identificados. A mediação da professora era norteada pelas propriedades do

som – timbre, duração, altura, intensidade -, considerando as experiências sonoras e culturais dos(as) alunos(as). (ALVES, 2009, p.1130).

Após esta experimentação, os estudantes realizaram um passeio para fotografar as ruas que compuseram a paisagem sonora trabalhada. Interessante perceber no relato deste projeto, que o processo fotográfico foi acompanhado pelo reconhecimento sonoro e exploração tátil. Já que Alves (2009) esclareceu que o trajeto construído provocou a necessidade de explorar os objetos com os quais se deparavam ao longo do itinerário. Assim, a partir do ouvir, tocar/pegar, os alunos do IERC produziram suas imagens, e tais ações vão além da “constituição de sistemas de referência para a locomoção espacial, as interações sonoro-tatéis permitem uma educação estética provocadora da constituição de imagens do mundo, no qual os sujeitos estão inseridos e no qual se gestam” (ALVES, 2009, p.1131).

Outro exemplo expressivo vem com o projeto *A Fotografia e o Sentir*, realizado pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) e o Instituto de Educação e Assistência aos Cegos do Nordeste (IEACN), ambos situados na cidade de Campina Grande - PB. Segundo Melo e Costa (2020), foi necessário apresentar aos alunos cegos e com baixa visão o local que abrigaria as capturas imagéticas, desta maneira, produziram uma maquete sonoro-tátil (figura 06) com as dimensões espaciais, edificações, acessos e a natureza orgânica.

Nesta experiência os alunos do IEACN sentiam as ruas, os prédios, escadas, edificações, gramado e os principais acessos para locomover-se. Além disto, em três pontos da maquete era possível ouvir a paisagem sonora daquele espaço. A cada toque uma nova informação era apresentada, a maquete foi produzida na escala 1:250, possibilitando a compreensão total do espaço. (Melo e Costa, 2020, p. 99).

Importante pontuar que o lugar não foi descrito antes da leitura da maquete, de acordo com os orientadores do projeto, era necessário que os alunos sentissem o lugar, pois, o objetivo estava ancorado na percepção sensorial, cujo tato e a audição foram aguçados, construindo um espaço para o sentir.

Figura 06: Fotografia de uma aluna lendo a maquete sonoro-tátil.



Fonte: Melo e Costa (2020)

A visão ocupa um lugar privilegiado no ensino e nas construções sociais. Para Crary (2012), “A dissociação subsequente do tato em relação à visão ocorre no interior de uma ampla ‘separação dos sentidos’ e uma reorganização industrial do corpo no século XIX” (CRARY, 2012, p.27). Tal pesquisador concorda com Guy Debord (1967), ao ressaltar que a *Sociedade do Espetáculo* reforçou uma tendência do *fazer ver* e estando distante do toque diário, a visão foi posta como sentido privilegiado.

Contudo, a percepção tátil – de maneira intencional ou passiva - nos fornece informações sobre textura, temperatura, escala, profundidade. Fotógrafos cegos tocam os modelos e sentem a quantidade de luz rebatida pela pele, percebem ambientes de luz direta ou difusa, verificam a distância entre objeto e câmera pelo tato, entre outros.

O pesquisador Donis A. Dondis (2007) afirma que a textura deveria funcionar como uma experiência sensível e enriquecedora e que tal elemento comunicativo deveria ser trabalhado

socialmente, não apenas para aqueles que não possuem o sentido da visão, mas para todos os seres humanos. Apesar disso, nossas experiências são óticas e não táteis, principalmente em sociedades voltadas para as aparências e profusão de imagens.

Já a paisagem sonora pode ser construída por todas as formas de sons relacionadas com o espaço, assim observamos o uso da reverberação como instrumento de medição, a noção espacial construída e a experiência com assimilações imagéticas. Bavcar, por exemplo, mensura a altura da câmera fotográfica por meio da voz do sujeito a ser fotografado.

Outro importante instrumento meditativo são as palavras e os seus significados. Evgen Bavcar escreveu “Logo que nós não dispomos mais de imagens, é o verbo quem nos fornece novas possibilidades” (2000, n.p.). Para este fotógrafo também são as palavras que produzem a imagem mental, e nesta experiência criativa, o verbo que é cego pode ser comparado como a escuridão, na qual as “trevas são um complemento, e não um inimigo a ser excluído do processo de criação” (2000, n.p.). Há um discurso que segrega a luz e a escuridão, mas a fotografia não se lança em nenhuma destas ocasiões, se faz no entre, nas sombras.

Vilém Flusser (2013), tratou da relação texto-imagem de forma cíclica. Para este filósofo, a partir do surgimento da escrita linear as imagens também foram transportadas para narrativas unidirecionais, e nesta relação dialética, as imagens também podem tornar os textos imaginativos. “Embora textos expliquem imagens a fim de rasgá-las, imagens são capazes de ilustrar textos, a fim de remagicizá-los” (FLUSSER, 2013, p.08).

Perante esta compreensão, o método de descrição de imagens é primordial para a recepção fotográficas, artísticas e educativas, o auxílio pode ocorrer mediante descrição das cenas e objetos enquadrados, antes da captura e no momento posterior. Assim, por meio da visualidade o fotógrafo avaliava sua intenção, cujo as palavras ditas constroem a linearidade da cena, bem como alimentam novas imagens, que por sua vez compõe novos textos.

Se minhas imagens existem para mim através da descrição dos outros, isto 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, 2000, n.p.).

O incentivo ao uso de diferentes percepções gera um distanciamento da preeminência visual na experiência estética. Conforme Oliveira (2002, p.23), “Se a arte fosse um fenômeno apenas visual, ela seria impossível para o cego, mas não é.” Para este pesquisador, a imaginação não depende da capacidade de ver as coisas, e mesmo que a Beleza esteja condicionado a harmonia, simetria e ordem, como defendido por Aristóteles, Tomás de Aquino e outros, tais características não são privativas da visão e podem ser percebidas pelo tato e audição, por exemplo.

### **O ensino inclusivo e não apenas acessível**

Para tornar-se um campo inclusivo, o ensino fotográfico deve aliar-se a existência de *ser* no mundo, sem destruí-lo, nem abandoná-lo. Segundo Biesta (2017), a arte, e neste caso a fotografia, é ferramenta para expressar a própria voz, criar seus próprios significados, descobrir-se. Não busca ofertar sentidos programados e representações *do* mundo, mas trabalhar *no* mundo, na relação entre *o pensar/sentir/fazer*.

Rogoff (2010) nos faz refletir sobre a produção de um conhecimento fora das ordens disciplinares, normatizantes e temáticas, um pensamento relacionado com as lutas contemporâneas. É nesta inquietação que esta pesquisa também se constrói, em uma prática de ensino fora da instrumentalização uniforme e de mecanismos de adaptação apenas para a tradução da informação. Buscamos proposições diversificadas, que relacionem arte, sensorialidades e estética, ao pensar por exemplo, nas potencialidades da áudiodescrição como ferramentas de estímulo sonoro para todos os alunos.

Ao raciocinar o ensino inclusivo, Alves (2015) nos convida a refletir sobre o conceito de interdependência - que se difere da dependência - e recomenda um conhecimento produzido *com* o outro e não *para* o outro, ou *no lugar* do outro. Neste sentido pensemos os materiais sobre a acessibilidade educativa e artística, estes devem ultrapassar os limites da informação – insuficientes em si mesma – e viabilizar o sentir, ao propor uma inclusão estética, e não um estudante cego ou baixa visão bem informado. Pontuamos uma prática fotográfica desenvolvida por não videntes junto

a videntes, acreditamos no desenvolvimento de todos os estudantes no coletivo, não videntes, surdos, baixa visão, videntes, ouvintes, com dificuldade de locomoção, entre outros.

Daina Leyton (2020), coordenadora do educativo a acessibilidade do Museu de Arte Moderna de São Paulo, explica que a acessibilidade não corresponde apenas ao acesso, mas explorar as relações do sentir, equiparando as oportunidades nas experiências educativas e artísticas. Tal pesquisadora exemplifica que na exposição *Obsessão Infinita* da artista japonesa Yayoi Kusama a descrição sobre vários círculos em repetição não é suficiente para transcrever a sensação de reverberação e profusão das obras, assim também foi construído uma caixa que ecoava a palavra dita pelo visitante.

Há nesta inclusão estética o intuito de promover corpos ativos, corpos que experimentam (ALVES, 2015), indo além da leitura de informações. Pois, tudo que existe passa pelo corpo, uma vez que a condição humana é corporal (LE BRETON, 2016). É este mesmo corpo que comunga e abriga os sentidos, utilizando-os em interdependência. Ora, se há uma totalidade corpórea que olha e se a produção fotográfica é sensorial, ao ser aplicada no ensino da fotografia, questionará oclocentrismo presente no ensino deste campo, e por consequência os demais.

Ao multiplicar as possibilidades sobre o ver, descontrói-se o entendimento da ausência de visualidades, da deficiência, pois não há um corpo defeituoso, há uma forma diferente de sentir e expressar. A falta de eficiência e capacidade de agir reforça no sentido antagônico um entendimento de normalidade em outros corpos. Socialmente ordenamos deficiência e eficiência, contudo faz-se necessário problematizar a normalidade não-marcada, já que o entendimento sobre deficiência é uma questão política, definindo quem somos e o que conta nos coletivos sociomateriais (MORAIS; ARENDT, 2011).

Professores, pais e sociedade apresentam poder e expectativa sobre os alunos não videntes, diante disto, é preciso estar atento ao não reforço do capacitismo e fetichismo com os estudantes. Não alimentar uma relação biopolítica, que na inclusão escolar, pode exercer um controle excessivo - escondido no discurso da proteção -, como também exigir mais do que o estudante consegue fazer - na justificativa e busca de modos de existências mais livres em prol da autonomia e reparo à deficiência (PAGNI, 2019).

Alves (2020) ressalta que há o modelo médico da deficiência, que a encara como individual, localizada e marcada no corpo, e que o problema está na exclusão destes corpos. Como também há o modelo social da deficiência, que a entende como uma categoria de opressão, cujo não é uma falta ou uma incapacidade, “a deficiência não é um problema de uma pessoa e um corpo. O que torna uma pessoa com deficiência é viver numa sociedade muito pouco sensível as diversidades corporais” (ALVES, 2020, n.p.).

Segundo Ana Mae Barbosa (2012), a arte-educação não trata apenas do estímulo as sensibilidades do aluno ou criatividade, mas do desenvolvimento cultural e intelectual, reforçando e ampliando os lugares do indivíduo no mundo. Ao desenvolver a capacidade crítica, permite analisar e mudar a realidade.

Isto posto, assinalamos que o ensino da fotografia não pode deter-se à percepção visual, pois ao fazer isto, os professores criam mais um marcador de exclusão. O compartilhamento da linguagem fotográfica, e das artes no geral, precisa ser inclusivo, operar na comunhão do sentir, no corpo presente. Desta forma, o estudante terá autonomia para decidir sobre o seu fazer, colocar-se no lugar social desejado.

### **Considerações Finais**

“Nada sobre nós sem nós”. Esta é a bandeira das pessoas com deficiência. Apoiado nesta compreensão propomos um ensino fotográfico inclusivo, desenvolvendo um espaço para todos e todas, pois é nesta junção das diversidades, que a exclusão e hierarquizações desaparecem. A cultura visual é um fato, nos circunda e é consumida por inúmeras pessoas, logo questionar o oclocentrismo é essencial.

Nos últimos anos a participação de pessoas com deficiência em redes sociais tem levantado reflexões importantes, tais como: esforços individualizados, invisibilidade social e pouco investimento em projetos inclusivos e em recursos de acessibilidade. Quanto o pensamento recai sobre o ensino e a formação de professores, o descaso, principalmente governamental, é nítido e alarmante.

É importante ressaltar que ao compartilhar exemplos de matérias pedagógicas e metodologias, não se impõe sua execução. Já que não faz parte dos objetivos deste estudo a instrumentalização do *sentir*, tampouco normalizar uma estética fotográfica acessível. A inclusão é um processo ininterrupto, que precisa estar aberto, ser revisto e modificado constantemente.

Habitualmente nos deparamos com projetos de educação formal ou não formal que propõe inclusão, porém não consideram o estudante não vidente como proponente da ação, participando apenas passivamente das experiências. Ressaltamos que o aluno precisa configurar-se como o articulador de construções simbólicas, vivenciar e sentir, de fato.

### Referências Bibliográficas

- ALVES, Camila Araújo. Acessibilidade cultural: A criação de outros modos de ver e não ver no espaço do museu. *Revista Forum*. Rio de Janeiro, INES, n.32, p. 38-50, Jul/Dez. 2015.
- ALVES, Camila Araújo. *Museus para igualdade, diversidade e inclusão*. São Paulo: Museu da Vida / Fio Cruz, 2020. Conferência.
- ALVES, Jefferson Fernandes. Deficiência visual e fotografia: O olhar pelo som, pelo tato e pela palavra alheia. *Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial*, 5, 2009, Londrina, PR. Anais.
- AGAMBEN, Giorgio. *Infância e história: destruição da experiência e origem da história*. 1.ed. trad. Henrique Burigo. Belo Horizonte: UFMG, 2008.
- BARBOSA, Ana Mae. As mutações do conceito e prática. In: \_\_\_\_\_. (org). *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- BAVCAR, Evgen. A Luz e o Cego. In: \_\_\_\_\_. *O ponto zero da fotografia*. VSA art do Brasil, 2000.
- BAVCAR, Evgen. O museu de outra percepção. In: LEYTON, Daina. et al. *Programa Igual Diferente*. São Paulo: Museu de Arte Moderna de São Paulo, 2015.
- BIESTA, Gert. *Letting Art Teach: Art Education 'After' Joseph Beuys*. Holanda: ArtEZ Press, 2017.
- BONDÍA, Jorge Larrosa. *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*. trad. João Wanderley Geraldi. *Revista Brasileira de Educação*. n. 19, p. 20-28, Jan/Abr, 2010.

CRARY, Jonathan. *Técnicas do observador: Visão e modernidade no século XX*. trad. Verrah Chamma. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

DIDI-HUBERMAN, Georges. *O que vemos, o que nos olha*. trad. Paulo Neves. 2.ed. São Paulo: 34, 2010.

DIDI-HUBERMAN, Georges. Quando as imagens tocam o real. *Revista Pós*, Belo Horizonte, v. 2, n. 4, p. 204 - 219, nov. 2012.

DONDIS, A. Donis. *Sintaxe da linguagem visual*. trad. Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

FLUSSER, Vilém. *Filosofia da caixa preta: ensaios para uma futura filosofia da fotografia*. São Paulo: Annablume, 2013.

KOSMINSKY, D. *Visualidade e visualização: olhar, imagem e subjetividade*. In: SZANIECKI, B.; DIAS LESSA, W.; MARTINS, M.; MONTA, A. S. Dispositivo fotografia e contemporaneidade. Rio de Janeiro: NAU; PPD ESDI/UERJ, 2013.

LE BRETON, David. *Antropologia dos Sentidos*. Trad. Francisco Morás. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

LEYTON, Daina. *Museu, acesso e relação*. II Fórum de Acessibilidade: Convergência entre arte, educação e saúde. São Paulo: Instituto Moreira Salles, 2020. Conferência.

MAIA, João. *Conheça João Maia, o fotógrafo cego*, 2017. Disponível em: <<https://college.canon.com.br/blog/conheca-joao-maia-o-fotografo-cego-56>>. Acesso em: 10. dez. 2020.

MAGALHÃES, Fernanda. O corpo performático de Evgen Bavcar. *Revista de Educação*, PUC Campina, n.16, p. 17 – 78, jun. 2004.

MELO, Cristianne; COSTA, Ian. A Fotografia e o Sentir: Não vidência e multissensorialidade. *Revista Apotheke*, Santa Catarina, v. 6, n. 1, p. 93-105, abril. 2020.

MERLEAU-PONTY, MAURICE. *Fenomenologia da Percepção*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

MORAIS, Marcia; ARENDT, Ronald João Jacques. Aqui eu sou cego, lá eu sou vidente: Modos de ordenar eficiência e deficiência visual. *Revista Caderno CRH*, Salvador, v. 24, n. 61, p. 109-120, Jan/Abr. 2011.

OLIVEIRA, João Ganzarolli. *Do essencial invisível: arte e beleza entre os cegos*. Rio de Janeiro: Revan Faperj, 2002.

**SCIAS.Arte/Educação, Belo Horizonte, v.9, n.1, p. 129-144, jan./jun. 2021**

ON DER WEID, Olivia. Fotografias de cegos: Olhar além da visão. Revista *Sociedade e Cultura*, v. 23, p. 1-48, 2020.

ROGOFF, Irit. Free. *e-flux journal*. v. 14. mar. 2010.

PAIVA, José Carlos. Emergir as tensões que habitam a ação e a investigação em Educação Artística. *Revista Derivas: Investigação em educação artística*. Porto, Mais Leituras, 1.ed. p. 01-06, jun. 2014.

PAGNI, Pedro Angelo. *Biopolítica, deficiência e educação: outros olhares sobre a inclusão escolar*. São Paulo: Unesp Digital, 2019.

VYGOTSKI, Lev. S. *Fundamentos da Defctologia: Obras Escogidas V*. Madri: Visor, 1997.