

A fotografia através do corpo: uma proposta pedagógica¹

Renata LOHMANN²
Universidade do Vale do Taquari, Lajeado, RS

RESUMO

Este artigo tem como objetivo desenvolver um projeto de ensino de fotografia que envolva deficientes visuais ou pessoas com baixa visão, de forma a abarcar suas necessidades e especificidades, assim como desenvolver uma atividade de conscientização e sensibilização do tema para os não-deficientes. A partir do trabalho do fotógrafo cego Evgen Bavcar, discutimos a práxis fotográfica e seu ensino como uma ferramenta de sensibilização e alteridade. Com auxílio da Teoria Geral do Imaginário, tratamos do corpo e os sentidos como forma de imaginação. A partir dessa discussão, desenvolvemos a oficina de fotografia denominada *Fiat Lux*.

PALAVRAS-CHAVE: fotografia; ensino; deficiência visual; teoria do imaginário; sensibilização.

1. INTRODUÇÃO

A fotografia é vinculada ao sentido da visão, tanto em seu fazer quanto em sua apreciação. Este trabalho se propõe a discutir o ato fotográfico a partir da experiência do fotógrafo cego Evgen Bavcar, como uma pesquisa teórica inicial visando articular um projeto de ensino de fotografia tanto para deficientes visuais quanto para incentivar pessoas sem deficiência a conscientizarem-se sobre o tema. Bavcar utiliza as descrições dos ambientes, os cheiros, os sons, o toque, para definir o que e como irá registrar suas imagens: o fotógrafo nos oferece uma imagem cuja fonte é a sua imaginação.

De nome de pronuncia difícil, Evgen Bavcar é um fotógrafo cego, nascido em Lokavek, na Eslovênia, em 1946. Em decorrência de um acidente com um galho de árvore, aos 9 anos, perdeu a visão do olho esquerdo. Aos 11 anos, manipulando uma mina terrestre transformada em brinquedo, feriu o olho direito, e em poucos meses perdeu o restante da visão: “Eu não fiquei bruscamente cego, mas pouco a pouco, como se se tratasse de um longo adeus à luz” (TESSLER, 2003, p. 09). No entanto, quatro anos

¹ Trabalho apresentado no GP Fotografia, XX Encontro dos Grupos de Pesquisas em Comunicação, evento componente do 43º Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação.

² Graduada em Comunicação Social - Jornalismo pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2011), mestra (2015) e doutora (2019) em Comunicação e Informação pela mesma universidade.

depois de perder a visão, teve o primeiro contato com a fotografia e percebeu que a cegueira não o impedia de fotografar: “Bavcar vê com sua imaginação, com seu tato, com todos os sentidos, enfim, com todo o corpo” (TESSLER, 2003, p. 11). Tessler faz a pergunta: mas afinal, quem são os cegos? De acordo com a autora, Bavcar e suas fotografias trazem uma frutífera reflexão sobre o tema. Bavcar se declara cego como os astrônomos: “eles apenas olham de maneira indireta. O que é que eles podem ver com seus próprios olhos?” (TESSLER, 2003, p. 12).

Auxiliado por seu acompanhante, a quem pergunta a todo instante “o que você está vendo?”, Bavcar faz a passagem da palavra e da narrativa, à imagem. Segundo Tessler, a fotografia para o eslovaco é, sobretudo, uma escritura feita com a luz:

Em seu trabalho, poderemos perceber o quanto o verbo e a imagem entrelaçam-se, oferecendo-nos, em uma estranha narrativa, suas memórias de eterna noite, onde sonho e realidade não têm mais nenhuma necessidade de distinção (TESSLER, 2003, p. 09-10).

De acordo com Tessler (2003), Bavcar define-se como um artista conceitual, que busca fazer surgir objetos, imagens, a partir de um “berço de trevas”, partindo de uma pré-imagem, concebida em pensamento, antes de torná-la realidade visível. “Bavcar instaura uma arte que revive incessantemente a origem do mundo: *fiat lux* – e das trevas fez-se a luz” (TESSLER, 2003, p. 10). Suas obras tratam da ruptura entre o visual e o visível, entre imagem e imaginário, entre o ver e o pensar.

Bavcar utiliza uma câmera analógica de exposição automática para fotografar, sendo que apenas o foco é manual. Ele depende de seus outros sentidos, que não a visão para realizar suas imagens, em especial a audição e o tato. Através do tato (figura 1), mede a distância entre ele e seus retratados, a fim de regular o foco da câmera. É também pelo tato que reconhece as formas do rosto e do corpo de quem fotografa – é possível ver sua mão e seu braço se estenderem para dentro do enquadramento em diversas fotografias. Através da audição, escuta os movimentos e sons dos ambientes que registra. Muitas vezes, solicita a descrição pormenorizada de onde se encontra, para assim decidir como enquadrar suas fotos.

Figura 1 – Da série retratos. Bavcar toca no rosto da retratada, a fim de medir a distância entre eles e ajustar o foco manual da câmera. Além disso, o toque serve para Bavcar conhecer, através das mãos, o rosto do seu retratado



Fonte: Bavcar

O tato e o próprio corpo são utilizados em suas fotos com a técnica de *light painting*, onde, com a ajuda de uma pequena lanterna, faz desenhos com a luz ou ilumina o ambiente noturno. Na figura 2, Bavcar retratou sua sobrinha brincando em um gramado. Para fazer o enquadramento enquanto ela corria, deu a ela um pequeno sininho, que ela esconde nas mãos, de forma que utilizou o som para mirá-la com a câmera. A audição também o ajuda no momento de fazer a curadoria de suas imagens já prontas, depois do processo de revelação, quando seu auxilia descreve as fotografias.

Figura 2 - O Anjo. Nessa imagem, Bavcar fotografou sua sobrinha. Para conseguir localizá-la e assim fazer o enquadramento e o foco, lhe entregou um sininho e a instruiu a correr pelo gramado. Através do som, pode realizar essa bela fotografia



Fonte: Bavcar

O olfato e o paladar são talvez, os menos utilizados na produção de suas fotografias, mas ajudam a construir seu panorama do ambiente em que se encontra.

Em uma viagem para a cidade de Porto Alegre, Bavcar relata sua relação com o corpo, a fotografia e os locais que visita: Preciso situar Porto Alegre aqui, com meu corpo e, depois, por meio das imagens captadas, reveladas e ampliadas – como uma nostalgia. Devo preparar-me para a ausência. Olho para uma cidade observando como os outros a olham (TESSLER, 2003, p. 08).

A fotografia é associada à visão em seu fazer e em sua fruição. Nesse sentido, como planejar e conduzir um processo de ensino e aprendizagem da fotografia para pessoas com deficiência visual? É possível pensar em outras formas de criação da imagem para além da visão? Esse artigo tem como objetivo discutir o corpo como forma de imaginação e planejar uma oficina de fotografia para deficientes visuais não-deficientes, de forma a abarcar suas necessidades e especificidades, assim como desenvolver uma atividade de conscientização do tema para aqueles não-deficientes.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

Como cada um de nós se posiciona diante do tema: educação e diferenças?; Em que medida o debate sobre a inclusão tem contribuído para que a educação dos sujeitos considerados ‘diferentes’ possa ser pensada como parte da educação?; Quais as chances de que a nossa análise considere a pluralidade de significados e sentidos que têm sido atribuídos ao conceito ‘inclusão’? (BAPTISTA, 2004, p. 03)

Baptista (2004) traz um ponto importante sobre o ensino e a inclusão, e Schultze, Bentes e Brandão (2008, p. 10) tratam da questão a partir do âmbito da imagem: “[...] para os cegos, a fotografia estaria interditada? Ou ela poderia ajudar os cegos e deficientes visuais a penetrar no puro enigma das figuras?”. De acordo com os autores, no Brasil e no mundo é cada vez mais frequente a realização de oficinas de fotografia para pessoas com deficiência visual. Através dessas práticas, que têm como propósitos o estímulo da autonomia expressiva e a inclusão visual dos cegos, almeja-se a visibilidade social e a ruptura de estereótipos.

Trazer a fotografia para o cenário da educação seria de vital importância, porque isso permitiria dismantlar processos arraigados: “Tradicionalmente vinculada a textos literários, a educação nem sempre se sentiu capaz de abarcar em seu cerne outras formas de documentos que não lidassem diretamente com a palavra” (SCHULTZE; BENTES; BRANDÃO, 2008, p. 02). Ademais, a imagem é reconhecida como via de acesso a nós mesmos e ao outro, considerando seu potencial como fonte na produção de conteúdos, de sentidos e significados, como documento histórico e meio expressivo, afirmam os autores.

De acordo com os autores, reproduções de obras de arte — incluindo a fotografia — são utilizadas nas escolas. Na maioria das vezes, no entanto, estão agregadas a um texto, sendo apresentadas como forma de ilustrar conteúdos ou como recurso facilitador da compreensão: “Raras ocasiões a imagem, qualquer ela, é reconhecida como plena de conteúdos próprios, como produto de uma linguagem expressiva. E maior é a resistência ao trabalho com a imagem técnica” (SCHULTZE; BENTES; BRANDÃO, 2008, p. 03). Para os autores, existe uma grande exposição dos jovens, desde a mais tenra idade, às imagens fotográficas. Desta forma, a escola não pode deixar de incluir a fotografia em seu repertório e currículo, procurando compreender sua linguagem e de que forma são apropriadas pelos alunos.

O maior desafio é, segundo Schultze, Bentes e Brandão (2008), ajudar os estudantes a perceberem que a imagem fotográfica é subjetiva, uma obra pensada e elaborada pelo fotógrafo ou artista. A imagem é composta a partir de suas referências pessoais, profissionais, sociais e culturais, e esse processo vai além da simples operação técnica do aparelho. Além do processo subjetivo de criação de cada fotografia, cada

“leitor” também carrega sua própria bagagem cultural, de forma a interpretar a imagem a partir do seu próprio repertório.

De acordo com os autores, é preciso entender que a humanização é constituída sócio-historicamente por múltiplos processos educacionais, com o que Sassaki (2009) corrobora, trazendo a importância das atividades de sensibilização:

Realização de atividades de sensibilização e conscientização, promovidas dentro e fora das escolas a fim de eliminar preconceitos, estigmas e estereótipos, e estimular a convivência com alunos que tenham as mais diversas características atípicas (deficiência, síndrome, etnia, condição social, etc.) para que todos aprendam a evitar comportamentos discriminatórios. Um ambiente escolar (e também familiar, comunitário, etc.) que não seja preconceituoso melhora a autoestima dos alunos e isto contribui para que eles realmente aprendam em menos tempo e com mais alegria, mais motivação, mais cooperação, mais amizade e mais felicidade. Pessoal capacitado em atitudes inclusivas para das atendimento aos usuários com deficiência de qualquer tipo. (SASSAKI, 2009, p. 06)

Para Baptista (2004), o debate sobre a inclusão tem como uma das suas vantagens o destaque de novas possibilidades para a intervenção educativa. Para o autor, a evolução do movimento de inclusão mostra uma tendência que mantém e atualiza princípios de uma educação “ampla”, “[...] propondo a *inclusão escolar*, cujos pontos fundamentais seriam uma *ampliação dos sujeitos inseridos* em contextos comuns de ensino e a necessária *transformação da escola* e das alternativas educativas para favorecer a educação de todos, com garantia de qualidade” (BAPTISTA, 2004, p. 10). A presença dos alunos reconhecidos como “diferentes” integrados no ensino comum poderia contribuir para o questionamento sobre a real capacidade da escola e dos sistemas educacionais de promoverem a educação dos alunos em geral, afirma o autor.

Em entrevista, Baptista (2002) afirma que é difícil definir a educação inclusiva, por se tratar de um conceito que não cabe em uma única definição:

Posso afirmar que a educação inclusiva é um conceito multifacetado, mas essa afirmação necessita de esclarecimentos complementares. A pluralidade que eu afirmo ser característica dessa perspectiva de educação pode ser identificada quando prestamos atenção nos discursos utilizados para justificá-la: um direito; uma nova proposta de educação que tende a conferir qualidade à educação geral; um modo mais “econômico” de oferecer atendimento educativo às pessoas com necessidades educativas especiais. Desse modo, quando nos perguntamos “o que é educação inclusiva?”, as respostas - nem sempre apropriadas - podem ser muitas [...]. (p. 162)

Baptista identifica o que considera essencial nesse conceito: embora reconheça que a abrangência da educação inclusiva é mais ampla, se refere à educação das pessoas com deficiências defendendo que as mesmas devem ser educadas em modo, predominantemente, conjunto com as demais pessoas. E para que isso ocorra no ensino comum, muitas mudanças são necessárias relativas ao currículo, à avaliação e à flexibilização do ensino. Para o autor, a educação inclusiva é um movimento e um paradigma. É um movimento no sentido de que podem ser reconhecidas ações propõem transformações e tais ações se unem a práticas diferentes que buscam romper critérios de classificação que resistiram durante décadas. E ao mesmo tempo o autor considera a educação inclusiva como um paradigma, porque “[...] lança uma perspectiva que tem propostas que imprimem uma direção ao trabalho educativo e à reflexão em educação” (BAPTISTA, 2002, p. 162 – 163)

2.1 Corpo e imaginação

Nos Estudos do Imaginário, a imagem é uma reapresentação de objetos pela consciência, objetos esses que não se apresentam de forma direta. As imagens iconográficas são excluídas desse conceito porque podem ser confirmadas pela apresentação do objeto em si. Para Durand (2000), quando uma imagem se une com um sentido, ela se torna um símbolo, significando que um símbolo tem uma relação natural com algo que não é concreto.

O imaginário seria um conjunto de produções mentais ou materializadas com base em imagens visuais ou linguísticas, “[...] formando conjuntos coerentes e dinâmicos, referentes a uma função simbólica no sentido de um ajuste de sentidos próprios e figurados”. (WUNENBURGER, 2007, p. 11). Conforme explica Barros, "Conscientes da intangibilidade do real, sabemos hoje que temos acesso apenas a sistemas simbólicos, não a um mundo em si" (BARROS, 2010, p. 129). Através do imaginário e seus diferentes constituintes, podemos obter através de uma interpretação valiosas indicações sobre o sujeito imaginante, que se utiliza desses constituintes para exprimir afetos, ideias e valores. Nesse sentido, Wunenburger complementa:

Como toda imagem isolada ou em composição (quadro, narrativa), o imaginário comporta uma vertente representativa e, portanto, verbalizada, e uma vertente emocional, afetiva, que toca o sujeito. O imaginário é, portanto, mais próximo das percepções que nos afetam do que das concepções abstratas que inibem a esfera afetiva. (WUNENBURGER, 2007, p. 11)

O imaginário faz parte do holístico, e não do atomístico, é ele que conecta as dimensões políticas, sociais, históricas e culturais dos fenômenos, e é a partir dele que a história, as relações sociais, a cultura e a comunicação se realizam.

Durand (1997) elabora sua metodologia de estudo do imaginário situando o corpo na origem da imaginação. Barros (2010) explica que o sistema de Durand é dividido em três universos míticos: o heroico, o místico e o dramático, que constituem um esquema de ação fundador, derivados de reflexos dominantes. Durand conecta esses reflexos dominantes a relações entre o corpo e as representações e cada universo mítico varia conforme o gesto que está em seu cerne. Esses conceitos de Durand foram inspirados no trabalho de seu mestre, Bachelard, cujo trabalho traz o conceito de imaginação material, baseada na relação entre a corporeidade e a atividade criativa e os quatro elementos — fogo, água, terra e ar. Bachelard propôs que a fotografia acionaria os elementos do ar.

Para Durand, a consciência da morte seria a base comum da experiência do ser humano e os esforços criativos consistiriam em uma forma de enfrentar a passagem do tempo, uma resposta a angústia primordial motivada pelos simbolismos teriomórficos, nictomórficos e catamórficos propostos (DURAND, 1997).

O regime diairético do imaginário irá adotar uma postura heroica para combater as faces do tempo, se utilizando dos esquemas ascensional, e o arquétipo da luz uraniana como contrapontos da queda, das trevas e do compromisso animal ou carnal (DURAND, 1997). Esses temas irão corresponder aos grandes gestos que constituem os reflexos posturais: “[...] verticalização e esforço de levantar o busto, visão e, por fim, tato manipulatório permitido pela libertação postural da mão humana” (DURAND, 1997, p. 124). Os símbolos ascensionais parecem marcados pela busca da reconquista e da potência perdida. Os símbolos especulares serão uma resposta contra as trevas e a cegueira. Teremos uma constelação simbólica para onde convergem o luminoso, o solar, o puro, o branco, o real e o vertical. Justamente com o isomorfismo da luz temos o olhar e a visão, assim como a valorização intelectual.

O antídoto do tempo não será encontrado na transcendência sobre-humana e na pureza das essências, mas na segura e quente intimidade da substância ou nas constantes rítmicas. O regime heroico da antítese será substituído pelos regimes místico - pleno de eufemismo – e o regime dramático - indicando uma ambivalência a partir da qual as atitudes em relação ao tempo podem se inverter. O regime místico é constituído por uma

pura e simples inversão do valor afetivo atribuído às faces do tempo, chegando-se praticamente à uma antífrase. O regime dramático “[...] vai ser axializado em torno da procura e da descoberta de um fator de constância no próprio seio da fluidez temporal [...]” (DURAND, 1997, p. 198), buscando sintetizar as aspirações da transcendência ao além e as intuições do devir.

No regime místico, a finalidade das constelações simbólicas não será o de ascensão, mas da penetração de um centro, da escavação. Teremos um processo de eufemização sem excluir totalmente os aspectos do regime diairético. O isomorfismo dos símbolos do universo místico liga a ideia de riquezas, pluralidade e da figura feminina da fecundidade, da profundidade aquática ou telúrica (DURAND, 1997). Aqui, ao invés de ascender, teremos a descida calma, lenta, controlada e quente, reforçada por símbolos da intimidade. Essa descida nos remete também à penetração branda e ao acariciante repouso do ventre digestivo e sexual. A boca, que antes era vista como “ferramenta” das bestas, estará simbolizando o ato sexual e também o engolimento que preserva e não destrói. Observamos também a inversão de valores tenebrosos atribuídos à noite pelo regime diairético, que se transforma no lugar onde se constelam os sonhos, o retorno ao lar materno, a descida à feminilidade divinizada, os esquemas da descida íntima se colorem com a espessura da noite. Sob este regime, toda a riqueza do prisma, das pedras preciosas e da própria Pedra Filosofal vão se desenvolver. Os símbolos da intimidade estarão vinculados ao repouso, invertendo, com a ideia de regresso à mãe, a valorização da própria morte e do sepulcro. A morte se reduziria ao repouso, ao sono eterno, ao retorno à pátria.

A negação do negativo e inversão de valores, com os terrores exorcizados pelo eufemismo no regime místico são uma prefiguração do regime dramático, cuja ambição fundamental de dominar o devir se dá pela repetição dos instantes temporais, pela domesticação do devir. As constelações simbólicas do regime dramático procuram dominar o tempo, gerando duas categorias simbólicas: o poder de repetição infinita de ritmos temporais e o domínio cíclico do devir ou, pelo contrário, o interesse pelo papel genético e progressista do devir (DURAND, 1997). Essas duas categorias de símbolos que se enlaçam ao tempo para vencê-lo terão como característica comum serem “histórias” ou “narrativas”, comumente conhecidas como mitos. A simbólica que envolve a repetição do tempo, o recomeço do calendário manifesta uma intenção de integração dos contrários, uma síntese na qual a antítese noturna contribui para a harmonia dramática

de um todo. A lua, como primeira medida do tempo, é arquétipo da mensuração. O caráter bifronte, *coincidentia oppositorum*, onde temos característica contraditórias associadas em um mesmo simbolismo, indicaria também o duplo caráter do tempo, ao mesmo tempo voltado para o passado e para o presente. Nesse mesmo sentido temos os simbolismos vinculados à androginia. O drama da morte e renascimento demonstra essa vontade sincrética de unificação dos contrários, e o simbolismo lunar à essa obsessão do tempo e da morte, já que com seus ciclos a lua sempre retorna a sua fase cheia.

As práticas de iniciação e do sacrifício ligam-se às práticas orgiásticas, comemorações ritualísticas do dilúvio, do retorno ao caos de onde o ser sai regenerado. Festas como o carnaval, *réveillon*, ou Natal assumem esse caráter: “A festa é ao mesmo tempo momento negativo em que as normas são abolidas, mas também alegre promessa vindoura da ordem ressuscitada” (DURAND, 1997, p. 312). Instrumentos e produtos de tecedura e da fiação fazem parte do simbolismo cíclico do devir: as grandes deusas ou então fadas fiandeiras fiam o destino. O círculo e a roda fazem parte desse isomorfismo, ligados ao movimento rítmico da roca de fiar.

Do esquema rítmico passamos ao mito do progresso, tendo na cruz o símbolo da união dos contrários, da totalização espacial. A união dos contrários obviamente nos leva à sexualidade e ao movimento rítmico do gesto sexual, assim como à queima da madeira pelo fogo. A maior parte dos instrumentos técnicos primitivos se encontra no universo dramático: o fuso, a roda de fiar, a roda do carro, o isqueiro de fricção. É nessa rítmica que começa toda a técnica, em especial as duas invenções mais importantes da humanidade: a roda e o fogo. Essa produção “técnica” nos levará a ideia de progresso:

[...] introduz-se uma nova dimensão simbólica do domínio do tempo. O tempo já não é vencido pela simples segurança do retorno e da repetição, mas sim porque sai da combinação dos contrários um “produto” definitivo, um “progresso” que justifica o próprio devir porque a própria irreversibilidade é dominada e tornam-se promessa os meios da própria produção [...] (DURAND, 1997, p. 338).

É através do olhar da teoria do imaginário que iremos refletir sobre a obra e a forma de Bavarcar fotografar, buscando as imagens simbólicas e tentando situar o imaginário alimentado e alimentador do fotógrafo.

2.2 Jogos de iniciação simbólica

Um dos objetivos estético-lúdico do imaginário, segundo Wunenburger (2007, p. 57) é concretizado pelas artes que, atestariam uma necessidade universal do homem de fabricar imagens e "[...] de dar corpo e controle a um imaginário visual e textual".

Como diz ainda Aristóteles, os homens precisam encenar sua condição, em seu aspecto melhor ou pior, a fim de extrair ritualmente emoções (prazer e tristeza) que apaziguam as verdadeiras por eles sofridas (*catharsis*). O *homo aestheticus*, ao criar para o prazer uma outra imagem do mundo, um outro modo de manifestação das coisas, modifica ao mesmo tempo seu mundo interior e o mundo exterior: por um lado, cria imagens para objetivar experiências sensoriais, afetivas, imaginárias, como se sua vivência interior, oculta, silenciosa, não fosse suficiente para experimentar toda a sua intensidade e toda a sua riqueza (WUNENBURGER, 2007, p. 58).

Durand (2000) fala dos ambientes formadores do simbolismo adulto. Além da reflexologia, que seria um nível natural, dois patamares de derivação, um de nível pedagógico e outro cultural (2000, p. 82). No nível pedagógico, "[...] o da educação da criança através do ambiente imediato", Durand explica que os jogos educariam a infância no "seio de um legado simbólico arcaico" (2000, p. 83), muito antes da sociedade adulta, e que esta pseudo-sociedade infantil "[...] dá à imaginação e à sensibilidade simbólica da criança a possibilidade de 'jogar' em plena liberdade" (2000, p. 83), mais do que a iniciação simbólica que é imposta pelos adultos e pela sociedade. Essa noção de jogar em liberdade nos lembra o que Flusser (2002) trata como a sua idealizada nova filosofia da fotografia. Para Durand, os jogos não surgem ao acaso, fazendo parte das rigorosas tradições simbólicas arcaicas. O nível cultural seria constituído pelas relações que os adultos do grupo estabelecem entre si, institucionalmente, em que "[...] as convenções sociais que o constituem se esfumam a tal ponto na consciência que os signos sociais surgem quase que como puramente arbitrários" (DURAND, 2000, p. 87).

Dessa forma "[...] os 'jogos', longe de serem de acaso, estão ligados à fase idealizante do pré-exercício e a rigorosas tradições simbólicas arcaicas" (DURAND, 2000, p. 84). Propomos, a partir dessa leitura de Wunenburger (2002, 2007) e Durand (2000) direcionada a obra de Bavcar, pensar na fotografia como um exercício pedagógico visando proporcionar, em especial, uma reflexão sobre as questões da deficiência visual e da acessibilidade. A partir dessa discussão teórica buscaremos articular um projeto de ensino da fotografia e sensibilização para deficientes e não deficientes visuais. Se trata de um exercício de criatividade e, sobretudo, de alteridade.

2.3 A imaginação simbólica do ato fotográfico

O tempo e, mais precisamente, o seu congelamento são fatores importantes para compreender a fotografia e sua potencialidade como resposta às angústias humanas. Barros (2009b) trata deste tema explicando que Bachelard falava de uma relação primeira entre corpo e materialidade, a qual gera quatro tipos de imaginação ligados aos elementos fogo, água, terra e ar (2009b, p. 186). A autora conclui que fotografar acionaria elementos ligados à imaginação aérea devido à sua práxis: os raios luminosos que cruzam o ar, a distância entre o fotógrafo e o objeto, e também as capacidades racionais requeridas para o correto manuseio e obtenção de uma boa imagem. A imaginação aérea traria à tona elementos como a subida, a ascensão, que para Bachelard também são uma metáfora para exprimir valores morais: "Uma imaginação aérea, portanto, terá sempre fácil propensão ao julgamento, habilidade sempre requerida para que se consume o gesto fotográfico (isto é fotografável, aquilo não)" (BARROS, 2009b, p. 186).

A partir da imaginação aérea de Bachelard, Barros traz então o regime diurno das estruturas antropológicas do imaginário — o universo mítico heroico — como base do gesto fotográfico, referindo-se aos regimes do imaginário propostos por Durand (2000). Desta forma, sendo a consciência da morte a base comum da experiência humana, todo o esforço criativo — cabe aqui a fotografia — seria uma forma de enfrentamento da passagem do tempo. Assim é que fotografar, como todos os outros gestos criativos humanos, seria, segundo Barros (2009b, pg. 188), também uma resposta a uma angústia primordial, motivada pelos simbolismos teriomórficos, nictomórficos e catamórficos propostos por Durand (1997). O simbolismo nictomórfico é relacionado à movimentação caótica, ao fervilhar dos vermes e à animalidade. Em reação a isso, o fotógrafo busca congelar o tempo registrando sua imagem, uma fatia única retirada da linha do tempo, que mesmo em uma imagem de um movimento borrado, permanece para sempre estática. O simbolismo teriomórfico é ligado às trevas, à cegueira e também à caducidade. O fotógrafo busca uma resposta a esse simbolismo pelo desejo de preservar a memória com imagens, e também pelo meio que é fundamental para seu registro, a luz, que combate as trevas. Por fim, o simbolismo catamórfico trata do medo da queda, dos movimentos bruscos, e também, de forma conceitual, medo da queda moral ou espiritual. O medo das

movimentações e manuseios bruscos seria a primeira experiência de queda e de medo pelos quais passa uma criança recém-nascida. Segundo Barros (2009b, p. 189), as fotografias de denúncia seriam uma resposta a esse simbolismo:

Podemos ilustrar essa última hipótese com a prática da fotografia de denúncia, aquela que retrata a sordidez humana com o aparente propósito de alertar consciências e melhorar o mundo, mas que não depende dessa teleologia para se justificar, pois seu propósito está realizado no momento mesmo em que é feita: dominar, pela figuração, a ameaça da queda moral.

É de uma forma heroica, portanto, que será dada a resposta a esses universos de angústia: ao recortar um momento no tempo, a distinção; ao julgar se uma foto foi de resultado satisfatório ou não e também o que é válido de ser fotografado, o julgamento; ao utilizar conceitos técnicos e matemáticos de forma a operar o equipamento fotográfico, a abstração racional. Barros conclui que, porém, ocorre o contrário: graças à função equilibrante do imaginário, os excessos diurnos do gesto fotográfico são compensados por imagens noturnas.

As conclusões de Barros (2009b) dizem respeito à fotografia convencional, seja ela profissional ou amadora. Ao pensarmos especificamente sobre o modo como Bavcar fotografa, nos parece que o gesto fotográfico não seja mais governado pelo regime diairético e nem que haja uma compensação dos excessos diurnos através de imagens noturnas. Ao que nos parece, a fotografia em Bavcar é regida predominantemente pelos regimes místico e dramático.

Apesar da câmera fotográfica e do ato fotográfico nos remeterem ao regime diairético, ao fotografar utilizando o corpo, e não a visão, como forma de percepção, nos aproximamos do regime místico do imaginário. Existe no corpo uma potência de materialização das imagens, do irreal mental para a realidade exteriorizada.

O tato manipulário nos remete ao regime diairético, já que ao ficar ereto, o ser humano tem as mãos livres para manipular ferramentas. No entanto, no regime místico, a finalidade das constelações simbólicas não será o de ascensão, mas da penetração de um centro, da escavação, escavação essa que também pode ser realizada pelas mãos. Os esquemas da descida íntima se colorem com a espessura da noite. Se os símbolos especulares serão uma resposta conta as trevas e a cegueira, temos em Bavcar não um enfrentamento contra a escuridão, mas uma aceitação e abraço da condição como fundante de sua obra. Teremos um processo de eufemização sem excluir totalmente os aspectos do regime diairético.

Bavcar menciona que primeiramente é através de seu corpo que percebe os lugares, e depois, através de suas imagens captadas, reveladas e ampliadas, no que chama de uma espécie de nostalgia. Como suas lembranças visuais são de sua infância na Eslováquia, podemos pensar que sua fotografia é memória, já que se trata de sempre se relacionar com esse imaginário interior, com as coisas que ele viu quando criança. Tudo o que "enxergou" depois de perdeu a visão é baseado no que viu com seus olhos de criança. Podemos, dessa forma, pensar no regime dramático nesse eterno retorno às imagens de seu passado como referência para criar o novo. Além disso, podemos relacionar a sua utilização da narrativa dos outros para construir suas imagens à simbólica do regime dramático. A própria curadoria das fotos escolhidas para suas exposições depende das descrições das fotografias realizadas vistas pelos olhos de outra pessoa.

As fotos de Bavcar são belas, mas Bandeira (2003) traz um ponto importante de discussão:

Só depois do primeiro estranhamento com a suposta incompatibilidade entre condição física e prática que a obra de Bacvar aparece em toda a sua originalidade, sem, no entanto, evitar remeter-se àquela condição (BANDEIRA, 2003, p. 16).

Quando falamos de Bavcar, muitos se surpreendem ao descobrir que as fotografias são produzidas por alguém com deficiência visual. Debater e refletir sobre sua obra vai auxiliar-nos a desenvolver um projeto que não só ensine a fotografar, mas que também utilize a fotografia como exercício de alteridade, como uma ferramenta pedagógica e de sensibilização daqueles que não-deficientes.

3. PROPOSTA DE OFICINA: *FIAT LUX*

A proposta dessa oficina, intitulada *Fiat Lux* — expressão em latim do capítulo Gênesis, da Bíblia — tem como base diversas atividades já realizadas em sala de aula, entre julho de 2018 e agosto de 2019, na Univates (Universidade do Vale do Taquari), onde leciono e coordeno o Curso Superior de Tecnologia em Fotografia. A partir dos depoimentos de meus alunos, essas atividades serviram como esboço para a construção desse projeto, cujo nome é muito simbólico: "faça-se luz" ou "que haja luz". Luz aqui pensada como *iluminação* em sentido figurado: conjunto de conhecimentos; ilustração, saber, inspiração, revelação que esclarece algo que era de difícil compreensão.

Cada oficina contará com 4 etapas:

- a) sensibilização;
- b) captação;
- c) revelação; e
- d) resposta de questionário.

3.1 Sensibilização

A etapa da sensibilização tem a função de preparar os alunos para a atividade fotográfica. Nela, os alunos serão posicionados em círculo. Em seguida, todos serão instruídos a colocarem vendas de forma a não enxergarem. Com os alunos vendados, será solicitado que permaneçam em silêncio. Serão distribuídos objetos com diferentes texturas para que eles manuseiem: objetos macios, duros, rígidos, moles, quentes, frios, leves e pesados, etc. Com a sala em silêncio, diferentes sons serão tocados em uma caixa de som, de forma a estimular a audição, como sons de chuva, vento, passos, etc. Além disso, diferentes fragrâncias serão utilizadas nesse momento, despertando o olfato.

3.2 Captação

Na segunda etapa, a turma será dividida em duplas para a captação de imagens, buscando ressignificar os saberes e práticas do fazer fotográfico. Um dos alunos será o **condutor**, enquanto o outro aluno será o **fotógrafo**, que estará vendado. Caberá a **condutor** guiar o colega **fotógrafo**, fazendo descrições, conduzindo o colega pelos espaços e auxiliando-o a manusear a câmera. Cabe ao **fotógrafo**, a partir dos sons, cheiros, tato e descrições do **condutor**, decidir quando e como realizar a captura das imagens. O **fotógrafo** é vendado em sala de aula, e faz todo o trajeto de 30 minutos sem enxergar, retornando à sala ao fim desse tempo. Somente quando estiver novamente na sala é que ele pode retirar a venda. Agora os papéis se invertem: o **condutor** virá **fotógrafo** e vice-versa.

Essa perspectiva de que o tato, os sons e a palavra (do outro) possam mediar processos perceptivos, desencadeadores da produção e da leitura da imagem fotográfica, conduziram-nos ao desenvolvimento de uma investigação que assume a fotografia como passível de inserir-se no processo ensino-aprendizagem de deficientes visuais [...] (SCHULTZE; BENTES; BRANDÃO, 2008, p. 11).

3.3 Revelação

Na terceira etapa da oficina faremos a apresentação das imagens. Cada fotógrafo escolhe uma foto sua para apresentar para a turma. Primeiro, ele descreve a foto para os colegas: cores, composição, cheios, texturas, etc. Os colegas, de olhos fechados, imaginam a fotografia. Depois de alguns instantes, a fotografia será apresentada para os colegas. É nessa etapa que os alunos discutem suas experiências, dificuldades (tanto como **condutor** quanto como **fotógrafo**), falam sobre suas expectativas em relação as fotografias e sobre sua impressão sobre o resultado final.

3.4 Resposta de questionário

Por fim, os alunos respondem um questionário com suas impressões sobre a experiência da oficina, de forma a servir de aporte para futuras pesquisas e possíveis adaptações da oficina:

1. Explique, em suas palavras, como se sentiu ao participar da oficina. Como se sentiu ao ser o condutor? Como se sentiu ao ser o fotógrafo?
2. Quais foram as maiores dificuldades que você sentiu ao realizar essa atividade?
3. A partir da experiência de hoje, o que você pensa sobre a acessibilidade para deficientes visuais no seu espaço de vivência?

4. BREVES CONCLUSÕES

A partir desse artigo, discutimos o trabalho do fotógrafo cego Evgen Bavcar, que utiliza seus sentidos além da visão para registrar suas imagens. Sempre que apresentadas as fotografias produzidas por Bavcar, muitos se surpreendem ao descobrir que se tratam de imagens registradas por alguém com deficiência visual. A partir de Barros (2009b), percebemos que ao fotografar utilizando o corpo — e não a visão — como forma de percepção, nos aproximamos do regime místico do imaginário já que no corpo existe uma potência de materialização das imagens.

A reflexão sobre a obra e práxis de Bavcar a partir da Teoria Geral do Imaginário auxiliou-nos a desenvolver a oficina *Fiat Lux*, com o foco não somente na fotografia, mas que também na sua utilização como ferramenta de alteridade, como um instrumento pedagógico e de sensibilização daqueles não-deficientes.

O desenvolvimento da oficina *Fiat Lux* marca o que consideramos apenas um ponto de partida. Nossa proposta tem como fim discutir preconceitos, estigmas e estereótipos, além de estimular a convivência com alunos que tenham as mais diversas características.

Referências bibliográficas

BANDEIRA, João. Entre o que se imagina e o que se pode tocar – com palavras no meio. IN: **Evgen Bavcar: memória do Brasil**. Org.: Elida Tessler e João Bandeira. São Paulo: Cosac Naify, 2003. p. 15-16;

BAPTISTA, Cláudio Roberto. A inclusão e seus sentidos: entre edifícios e tendas. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 12, 2004, Curitiba. **Anais...** Curitiba: Endipe, 2004;

BAPTISTA, Cláudio Roberto. Educação inclusiva. [Entrevista concedida a] Lucena Dall Alba e Maria Sylvia Cardoso Carneiro. **Ponto de Vista**, Florianópolis, n. 3/4, p. 161-172, 2002

BARROS, Ana Taís Martins Portanova. **A permeabilidade da fotografia ao imaginário**. Revista Fronteiras - estudos midiáticos, São Leopoldo, v. 11, n. 3, set./dez. 2009b. p. 185-191. Disponível em: < <http://www.imaginalis.pro.br/cms/arquivos/1285425026.pdf>>. Acesso em: 12 jun. 2017;

DURAND, Gilbert. **Campos do Imaginário**. Lisboa: Instituto Piaget, 1996;

_____. **As estruturas antropológicas do imaginário: introdução à arquetipologia geral**. São Paulo, Martins Fontes, 1997;

_____. **A imaginação simbólica**. Lisboa: Edições 70, 2000;

_____. **O Imaginário: Ensaio acerca das ciências e da filosofia da imagem**. Rio de Janeiro: Difel, 2011;

FLUSSER, Vilém. **A filosofia da caixa preta: ensaios para uma futura filosofia da fotografia**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002;

MACHADO, Arlindo. **A ilusão especular**. São Paulo: Brasiliense, 1984;

SASSAKI, Romeu Kazumi. Terminologia sobre deficiência na era da inclusão. **Revista Nacional de Reabilitação (Reação)**, São Paulo, Ano V, jan./fev. 2002, p. 6,9.

Disponível em:

<https://acessibilidade.ufg.br/up/211/o/TERMINOLOGIA_SOBRE_DEFICIENCIA_NA_ERA_DA.pdf?1473203540>. Acesso em: 11 out. 2019;

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação (Reação)**, São Paulo, Ano XII, mar./abr. 2009, p.

10-16;

SCHULTZE, Ana Maria; BENTES, Duda; BRANDÃO, Cláudia Mariza Mattos. Fotografia e Educação: alguns olhares do saber e do fazer. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 31, 2008, Natal. **Anais...** Natal: Intercom, 2008. Disponível em: <<http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2008/resumos/R3-0259-1.pdf>>. Acesso em: 14 out. 2019;

TESSLER, Elida. Evgen Bavcar em diagonal. IN: **Evgen Bavcar: memória do Brasil**. Org.: Elida Tessler e João Bandeira. São Paulo: Cosac Naify, 2003. p. 7-14;

WUNENBURGER, Jean-Jacques. **La vie des images**. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble, 2002. p. 7-54;

_____. **O imaginário**. São Paulo: Loyola, 2007.