

Eduardo Veras
Professor do
Departamento
de Artes Visuais
da Universidade
Federal do Rio
Grande do Sul
(UFRGS): docente
do Programa de
Pós-Graduação
em Artes Visuais
e no Bacharelado
em História da
Arte. Membro do
Comitê Brasileiro
de História da
Arte (CBHA).

Um cego guiando outros cegos

Un aveugle conduisant d'autres aveugles

Resumo: O artigo registra uma experiência de sala de aula. Relata episódio em que foi preciso adaptar uma disciplina acadêmica de História da Arte, tradicionalmente conduzida a partir da projeção de imagens, para incluir, em um grupo de quase 60 estudantes de Comunicação Social, dois alunos com restrições visuais severas (um deles nascido cego). A estratégia proposta tomou como referência o pensamento e o processo criativo do fotógrafo cego Evgen Bavcar, esloveno radicado na França, que se vale das descrições feitas por outras pessoas para a construção de suas imagens.

Palavras-chave: Ensino; história da arte; cegueira; Evgen Bavcar; descrição de imagens.

Résumé: L'article enregistre une expérience de classe. Il relate un épisode dans lequel il a été nécessaire d'adapter une discipline académique de l'histoire de l'art, traditionnellement menée à partir de la projection d'images, pour inclure, dans un groupe de près de 60 étudiants en communication sociale, deux élèves présentant des restrictions visuelles sévères (un des deux, né aveugle). La stratégie proposée a pris comme référence le processus de réflexion et de création du photographe aveugle Evgen Bavcar, de nationalité slovène basée en France, qui se utilise des descriptions faites par d'autres personnes pour la construction de ses images.

Mots-clés: Enseignement; histoire de l'art; cécité; Evgen Bavcar; Description des images.

Contei esta história algumas vezes para amigos próximos, e as reações, sempre estimulantes, me fizeram acreditar que haveria aí algo a merecer o endereçamento a um público mais amplo. A narrativa diz respeito a uma vivência de sala de aula. Antes de passar a seu registro textual propriamente dito, devo esclarecer que não tenho me dedicado à reflexão sistematizada sobre o ensino, embora já acumule uma prática de pouco mais de dez anos no ofício de professor (uma prática, obviamente, acompanhada por um pensamento). Meu foco, nesse período, sempre esteve mais na arte e na História da Arte do que na educação em si. Desconfio, porém, animado pelo interesse de meus interlocutores, que o relato a seguir nos reafirme a potência *educativa* presente nas práticas e nos processos de criação dos artistas.

O episódio se deu em uma disciplina que procurava trabalhar fundamentos das artes visuais e da História da Arte junto a estudantes de Comunicação Social. A cadeira tinha caráter obrigatório e lidava com a premissa do quão importante seria contar, no processo de formação acadêmica de futuros jornalistas, publicitários e relações públicas, com um repertório visual minimamente sistematizado, além de uma ampla mirada humanista, contemplando certa noção de *cultura geral*. A secretaria da universidade (instituição privada, de inspiração jesuíta), me advertira dias antes, via e-mail, que haveria na turma dois alunos com deficiência visual severa. Não me preveniram, e só descobri isto no primeiro dia de aula, que a turma somava, no total, cinquenta e sete alunos. Um deles nascera cego. O outro não via nada com um olho e enxergava muito pouco com o outro, sofrera já uma série de cirurgias, que pretendiam não exatamente melhorar sua parca visão mas ao menos prorrogar a perda completa.

Decidi que manteria a lógica, que eu entendia acertada, sobre o que uma disciplina de artes visuais vinha fazer em um curso de gradu-

ação naquela área de estudos: o primeiro mês voltava-se a definições possíveis do que é arte e a uma introdução à noção de campo da arte e dos papéis de seus diferentes agentes, uma espécie de sociologia da arte meio condensada. Na sequência, passávamos a uma revisão – não exatamente panorâmica, mas pontual – da História da Arte em si, privilegiando os momentos que me pareciam mais estimulantes ou referenciais para alunos de Comunicação Social: Renascimento, barroco, princípios da arte moderna, vanguardas históricas, Pop Art, arte conceitual e arte contemporânea.

Tentando imaginar como abordaria esses temas com uma turma tão grande, incluindo um aluno cego e outro quase, lembrei de Evgen Bavcar, o filósofo de origem eslovena, radicado em Paris, comumente identificado como *fotógrafo cego*. Nascido em Lokavek, em 1946, ele perdeu a visão do olho esquerdo aos 10 anos de idade, ferido por um galho de árvore. No ano seguinte, quando brincava com um detonador de mina, resquício da guerra, o olhar da Medusa – como o próprio artista descreve – atingiu seu olho direito. A perda total de visão não se deu de forma imediata. Em entrevista, Bavcar recorda:

A viagem, sem retorno, que me levou do dia à noite, durou mais ou menos oito meses. Na realidade foi um longo adeus à luz, isto é, uma história de amor em lentidão, apesar do destino fatal para o qual me preparava. Graças a algumas pessoas próximas e, sobretudo, à minha mãe, pude recuperar alguns objetos mais essenciais para este longo itinerário de uma transcendência imposta, que consegui aceitar apesar das inúmeras revoltas, fruto da minha juventude, e pelos meus sonhos de criança. Quando o tumulto cessou, me entreguei a uma nova forma de vida, guardando (talvez como um bom esloveno) uma grande nostalgia (em esloveno *hrepenje*) desta Ítaca que desde então me ajuda a iluminar todos os caminhos do mundo, tão curta e frágil foi a luz (SOUSA, 2003, p.115)

Ganhou da irmã mais velha uma câmera russa, imitação da Leica alemã, e passou a fotografar em uma operação que conjugava – e ainda hoje conjuga – memória, sonho e imaginação, trabalhando a partir de descrições e narrativas feitas pelas pessoas que lhe estão próximas. Observa Bavcar que as imagens com as quais convivemos não são necessariamente visuais. Todo cego, ele sublinha, tem o direito de dizer: “Eu me imagino” (TESSLER; CARON, 1998, p. 93). Imaginar, de acordo com essa lógica, é ter direito à imagem. Todo aquele que imagina, portanto, tem o direito de *produzir* imagens.

Recuperei um episódio que me fora confiado por uma amiga artista, bastante próxima de Bavcar. Em visita a Paris, ela combinara de visitar com ele uma exposição de arte no Grand Palais. Bavcar avisou que havia cinco trabalhos que ele gostaria de ver com a ajuda dela. Pelo catálogo, ela localizava a obra escolhida, conduzia o amigo até lá e passava a descrever o que percebia. À medida que ela falava, ele fazia perguntas, e, juntos, os dois iam de pouco a pouco adensando a conversa – e as imagens. Uma pintura renascentista em particular mereceu maior atenção. A artista contou ao amigo que se tratava de duas mulheres, uma mais velha e uma mais jovem, no interior de uma casa, ocupadas com afazeres domésticos. Ele quis saber exatamente o que elas faziam. Costuram, parece. Como você sabe? Elas têm novelos e linhas junto de si. E nas mãos? A mais jovem segura uma agulha. Algo mais? Acho que ela se espetou. Por quê? Um fiozinho de sangue escorre de um dedo. Qual é o nome do quadro? Só ela então ela verifica a etiqueta: *Maria e Jesus costurando*. A mulher mais jovem, na verdade, era o Cristo, ainda imberbe, e aquela cena doméstica, em princípio comezinha, antecipava o grande sacrifício. Martírio e morte vinham anunciados no filete vermelho. No Grand Palais, um cego fazia uma artista enxergar melhor.

Ocorreu-me ainda um depoimento do próprio Bavcar em que ele mencionava a necessidade de que as descrições que os outros lhe ofereciam fossem *inspiradas*, com as *palavras certas* para que as imagens comentadas *entrassem em sua alma*. Certa vez, ele pediu que o diretor do Museu do Louvre, especialista em Georges de La Tour, que descrevesse o tipo de vermelho que o pintor barroco empregava. “É um vermelho como vermelho de tijolo”, respondeu o curador. Assim que o sujeito se afastou, um amigo de Bavcar que ouvira o diálogo veio corrigir: “Não é um vermelho de tijolo, é um vermelho de tijolo quando o sol se põe”. Bavcar acrescenta: “A descrição inspirada faz uma diferença enorme. Mas muitas vezes prefiro que me leiam um poema sobre uma pintura do que uma descrição dela” (FONSECA, 2001).

Acreditei que haveria nessas experiências e nas narrativas que davam conta delas algo que pudesse me ajudar em sala de aula. Ainda no primeiro dia, ao final do encontro, perguntei aos dois alunos com problemas de visão se eles se incomodariam que, na aula seguinte, eu colocasse para toda a turma que isso, um aluno com cegueira congênita e outro com o olhar muito limitado em uma aula de artes visuais, era um problema, e que todos teríamos de lidar com isso. Os dois responderam prontamente que estava tudo certo. Na semana seguinte, conduzi a primeira parte da aula como de costume, e, depois do intervalo, expliquei ao grupo a situação que, juntos, teríamos de enfrentar. Conte a história de Bavcar e trouxe excertos de depoimentos do fotógrafo cego sobre a íntima ligação entre o verbal e o visual, a força das descrições, as sugestões poéticas, a busca pelas palavras mais certas por parte de quem descreve, a possibilidade de criar imagens com a imaginação, o direito, que até os cegos têm, de produzir e oferecer imagens. Por fim, projetei reproduções de pinturas de La Tour e fotografias do próprio Bavcar. Convidei a turma a

descrever as cenas para os colegas que não podiam vê-las. Uma menina, descalça, com vestido branco, corria por uma colina. Uma leva de pombas alçava voo sobre uma bicicleta sem ciclista. A mão de um homem, supõe-se que o próprio fotógrafo, tocava de leve o rosto de uma mulher; ela usava um chapéu largo, tinha os olhos fechados e sorria. A turma levou a proposta muito a sério, mas, ao mesmo tempo, pareceu que se divertia.

Essa metodologia repetiu-se ao longo das aulas seguintes. As imagens caras à História da Arte que eu tradicionalmente exibía e comentava agora vinham acompanhadas por descrições. Eu procurava não interferir muito nesses momentos, pedindo à turma que relatasse o que tinha diante de si. No entanto, sempre me certificava de que o rapaz com cegueira congênita havia compreendido. Quando ele dizia que não, eu insistia com os demais para que tentassem novamente. Quando chegamos a Diego Velázquez, tido como o primeiro pintor a representar o fora de foco, a turma precisou, de fato, empenhar-se para transmitir essa noção a alguém que nunca tinha visto nada. “É quando tudo fica meio nublado”. Perguntei ao jovem se ele entendia. “Não”, respondeu. “Imagina uma piscina, com a água bem parada; de repente, alguém, ou o vento, começa a agitar a superfície, e a água se mexe”. Com a cabeça, ele fez que mais ou menos, mas não parecia muito convencido. Alguém deve ter lembrado que o colega cego gostava de ouvir rádio: “Pensa que tu quer sintonizar uma estação, passa meio perto, mas fica aquela chiadeira, uma emissora se embaralhando com outra”. Finalmente, a descrição funcionou: “Agora eu entendi o que é o fora de foco”.

Certo dia, o semestre já avançado, tive a chance de conversar com uma aluna daquela turma, fora da aula, e perguntei o que ela vinha achando da disciplina. “Ah, professor, estou adorando”, respondeu, “principalmente quando a gente tem de descrever as obras de

arte para os cegos.” O comentário me animou, porque, entre os 57 estudantes, eram sempre os mesmos quatro ou cinco que se disputavam às descrições. Essa jovem não figurava entre eles, aliás nunca abria a boca na sala, mas, ainda assim, se percebia como parte do grupo, e estava entusiasmada com os exercícios.

Não conto essa história para me vangloriar. Devo ter cometido muitos erros. Lembro bem do último. Como a turma era grande, a avaliação, ao final do semestre, pedia uma prova e um trabalho em grupo. Os dois meninos com problema de visão fizeram, com outro colega, um belo trabalho sobre *A guerra dos mundos*, o conto de H. G. Wells recriado por Orson Welles em 1938, na célebre transmissão radiofônica que disseminou o pânico nos Estados Unidos – o programa parecia tão realista, tendo assimilado tão bem a linguagem do rádio que as pessoas não reconheceram a narrativa como ficção. A apresentação em aula incluía uma sequência de fotografias feitas pelo aluno da cegueira congênita, que supostamente correspondia ao que teria sido o ataque alienígena: imagens fora de foco, com enquadramentos estranhos, um terreno descampado, na cidade interiorana em que ele morava. Ocorre que, no dia da prova, simplesmente esqueci de providenciar uma prova específica para o rapaz. Pedi então que ele escrevesse um relato sobre como tinha sido estudar imagens sendo cego. Ele o fez. O texto saiu tão surpreendente que, na semana seguinte, tive de lê-lo em voz alta para toda a turma. O garoto afirmava que aquela era a melhor disciplina que havia cursado na universidade: “Nunca pensei que eu poderia saber do que tratava a *Mona Lisa*, de que tanto eu ouvia falar. Achava que era algo fora das minhas possibilidades. Nem cogitava que valesse a pena. Não me interessava”. Ao final, ele ponderava: “Isso só foi possível graças ao esforço dos meus colegas e do meu professor. Pensando bem, graças ao meu esforço também”.

Isso ocorreu há cerca de dez anos. Há seis já não dou mais aulas naquela escola jesuíta, nem tenho notícias sobre o rapaz cego ou sobre o outro, que pouco via. Era comovente ver os dois andando juntos pelo campus. Aquele que enxergava quase nada seguia na frente, com a mão do amigo sobre seu ombro. Sempre me ocorria o título de certo trabalho de Louise Bourgeois: *Um cego guiando outro cego*, de 1947. Em rápida pesquisa, para conferir essa data, encontro hoje uma fala da artista sobre a obra, que me parece, ainda agora, precisamente feliz. A escultura alterna pedaços de madeira dentados, pintados de preto e vermelho. Observa Bourgeois: “Mesmo que as formas sejam abstratas, elas representam pessoas. Elas são delicadas, como as relações humanas. Elas se olham e se debruçam uma sobre as outras” (CANTON, 1996, s/n).

Penso que esse episódio, como um todo, para além da narrativa de uma experiência de ensino-aprendizagem aparentemente bem-sucedida, seja revelador. Como anunciei antes, não tenho uma reflexão sistematizada sobre o tema, tampouco saberia precisar se há aqui alguma sorte de experiência com alunos cegos que valeria replicar – é provável que existam outros exercícios bem mais eficazes. No entanto, talvez advenha daí uma lição: a de que a chave para a construção de um processo significativo e transformador de ensino-aprendizagem pode vir da obra de arte em si, ou dos processos de criação e motivação dos artistas. Como se um cego guiasse outros cegos, e como se todos nós, professores e alunos, nos olhássemos e nos debruçássemos uns sobre os outros. Com alguma sorte, enxergando um pouco mais e melhor.

REFERÊNCIAS

CANTON, Katia. Louise Bourgeois passeia pelo inusitado. In: *Folha de São Paulo*, Ilustrada. São Paulo, 15 de mai. 1996. Também disponível

em <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/1996/5/15/ilustrada/20.html>.

FONSECA, Juarez; OTT, Clóvis. Entrevista: Evgen Bavcar. In: **Jornal da Universidade**. UFRGS, Porto Alegre, set. 2001.

SOUSA, Edson Luiz André de; TESSLER, Elida; VERAS, Eduardo. O verdadeiro valor do tempo. In: **Humanidades**. Editora da UnB, Universidade de Brasília, Brasília, n. 49, jan., p. 114-120, 2003.

TESSLER, Elida; CARON, Muriel. Uma câmera atrás de outra câmera escura. In: **Porto Arte**, Revista de Artes Visuais, Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais, UFRGS. Porto Alegre, v. 9, n. 17, nov. 1998.

031