

VER COM (OUTROS OLHOS) NO INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT: MODOS COMO VAMOS NOS FORMANDO PROFESSORAS

SEE WITH (OTHER EYES) AT THE BENJAMIN CONSTANT INSTITUTE: WAYS WE ARE TRAINING TEACHERS

Daiana Pilar Andrade de Freitas SILVA¹

Leidiane dos Santos Aguiar MACAMBIRA²

Resumo: este artigo tem como objetivo apresentar um relato de experiência, no qual narramos encontros formativos no Instituto Benjamin Constant (IBC), instituição referência no atendimento de pessoas com cegueira e baixa visão, localizada no bairro da Urca, no Rio de Janeiro. Somos professoras e pesquisadoras das nossas trajetórias formativas e consideramos que a formação não está apenas circunscrita aos cursos de formação de professores, ela vai além, transbordando tais fronteiras. Nesse sentido, conviver no IBC nos proporcionou problematizar algumas certezas que alimentamos por algum tempo, fruto de uma formação sócio-histórica moderna e ocidental. Dentre elas, a desnaturalização dos modos como percebemos o mundo e decretamos juízo sobre ele. Assim, buscamos refletir, a partir de nossas experiências, sobre os elementos que têm nutrido nossa formação, nos permitindo ver com outros olhos, propondo uma reflexão sobre os efeitos das condições formativas a que somos submetidas em nossas ações educativas e contribuindo para pensarmos os processos formativos no que diz respeito à educação de pessoas nomeadas com deficiência visual, a partir do encontro com outros.

Palavras-Chave: Formação de professores. Educação Especial. Deficiência Visual.

Abstract: this article aims to present an experience report, in which we narrate formative meetings at Benjamin Constant Institute (IBC), a reference institution in the care of people with blindness and low vision, located in Urca, Rio de Janeiro. We are teachers and researchers of our formative trajectories and we consider that formation is not only limited to teacher education courses, but it goes beyond, overflowing such boundaries. In this sense, living together at IBC allowed us to question some certainties that we have nurtured for some time, the fruit of a modern and western socio-historical education. Among them, the denaturalization of the ways we perceive the world and pass judgment on it. Thus, we seek to reflect, from our experiences, about the elements that have nourished our training, allowing us to see with other eyes, proposing a reflection on the effects of the formative conditions to which we are submitted in our educational actions and contributing to think the formative processes regarding the education of named people with visual impairment, from the encounter with others.

Keywords: Teacher training. Special Education. Blindness.

¹ Doutoranda e Mestra em Educação. Professora de EBTT na Educação Infantil do Instituto Benjamin Constant - IBC. E-mail: daianapilar@hotmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7750-0324>

² Doutora em Educação. Professora no Instituto de Educação Professor Ismael Coutinho (IEPIC-SEEDUC-RJ). E-mail: leidianesamacambira@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9073-2448>

<https://doi.org/10.36311/2358-8845.2022.v9n2.p71-84>



This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License.

INICIANDO A CONVERSA

Se é possível acreditarmos que ensinar e aprender são processos que se envolvem com narrativas, com contar e ouvir histórias, então, talvez possamos pensar na educação como uma arte de entramar histórias. Uma arte que se materializa na criação autoral das nossas vidas como narrativas; dos personagens que somos, nas histórias que contamos, que ouvimos. (FILÉ, 2000, p. 123).

Na tentativa de pensarmos na educação enquanto uma arte de entramar histórias, decidimos trazer neste artigo, o relato de duas professoras que em seus encontros com as pessoas que habitam o Instituto Benjamin Constant tem produzido suas tramas formativas. Cuidamos de discutir a formação de professores, mais especificamente, as trajetórias que forjamos ao longo de nossas vidas e que vão nos constituindo educadoras através do relato de experiência de duas professoras-pesquisadoras no encontro com os sujeitos que compõem o Instituto Benjamin Constant (IBC), uma instituição referência no atendimento a pessoas cegas e com baixa visão localizada no bairro da Urca - Rio de Janeiro. Inspiradas por Sandra Nicastro e María Beatriz Greco (2012), “Al hablar de trayectoria nos referimos a un recorrido, un camino en construcción permanente, que tal como lo señala Ardoino (2005) va mucho más allá de la idea de algo que se modeliza, que se puede anticipar en su totalidad” (p. 23).

Ao alargarmos o conceito de formação de professores, agregando a ele as nossas trajetórias, nos deparamos com algumas questões com as quais temos lidado há algum tempo: quais os dispositivos que estão em jogo em nossa formação? Que elementos são necessários para sermos professoras no campo da Educação Especial? Movimentadas por estas indagações, puxamos alguns fios que consideramos importante para tecer esta trama. Nosso intento é trazer à tona, algumas experiências (LARROSA, 2014) produzidas no encontro com pessoas nomeadas com deficiência visual de modo a desnaturalizar o ver como condição única de quem tem o pleno funcionamento dos olhos. O próprio termo *peças nomeadas com deficiência visual*, utilizado nesta escrita já se implica com o modo como problematizamos o ver, para além do sentido biologicista de quem enxerga. Dizemos nomeadas em reconhecimento e enfrentamento à produção histórica da própria palavra deficiência, associada a uma investida de “construção de um homem padrão, que se enquadra em um molde pré-estabelecido, alicerçado em supostos universais de racionalidade e normalidade ocidental” (CLÍMACO, 2010, p. 215), ligada a uma ausência de eficiência, que nos remete a falta. Embora não seja esta a ênfase deste artigo, é necessário explicitar as nossas escolhas a respeito do uso de determinados termos no campo da Educação Especial. Isso que foi nomeado como deficiência, como mais uma dentre as tantas condições de vida existentes as quais também se relacionam e são afetadas pelo ambiente em que estão inseridas (GAMA; PARAVIDINI; GUIMARÃES; AMARAL, 2021), trazendo à tona que a perspectiva médico-clínica não é a única visão no campo, mas também não intentamos afirmar que a sua contribuição não seja necessária, mas talvez não nos caiba nesta escrita vinculada à educação, como encontro, como arte materializada na criação, como experiência, que propõe uma reflexão sobre os efeitos dessa condição de vida em nossa formação, enquanto professoras, educadoras nas diferenças.

Ao colocarmos as trajetórias enquanto dispositivos que atravessam a nossa formação, recorreremos também ao conceito de saber de experiência desenvolvido por Jorge Larrosa (2014) a partir dos estudos de Walter Benjamin. Experiência aqui, nada tem a ver com o tempo de atuação profissional, ou seja, aquele velho clichê de que somente se adquire experiência trabalhando, pois nos livros ou nos cursos encontra-se “apenas” a teoria. Não consideramos este sentido, mas

compreendemos o saber da experiência como tudo aquilo “o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que lhe vai acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece” (LARROSA, 2014, p.32). A experiência como acontecimento que diz respeito ao que nos passa nos forma e transforma na relação com o outro. Esse outro pode ser uma pessoa, um texto, uma recordação, uma situação vivida. Qualquer coisa que, com sua existência nos interpela, deslocando-nos do nosso lugar de conforto. Um acontecimento singular que traz em si uma pluralidade, pois apesar da experiência ser singular ela se desdobra no plural, já que diante de um mesmo fato, um mesmo texto, ou uma situação haverá sempre uma pluralidade de experiências. Acreditamos que essa forma singular e plural da experiência torna possível pensarmos as relações nos cotidianos e os encontros como possibilidade de formação contínua no tornar-se professoras.

Nesse contexto, partimos do relato de nossas experiências enquanto professoras atuantes no ensino público, na tentativa de explicitar os efeitos dos encontros junto às pessoas nomeadas com deficiência visual. Experiências que, embora singulares, foram agenciadas no espaço comum do Instituto Benjamin Constant — uma instituição pública especializada no campo da deficiência visual. Ao narrar não só expressamos a potência das relações cotidianas em seu poder de afetar e sermos afetados pela experiência, mas também damos a ver o modo singular como nos transformamos e nos formamos a partir dos acontecimentos.

Entendendo a experiência em sua potência de transformação que pensamos no relato, como uma escrita da experiência como possibilidade formativa. Acreditamos que nós educadoras/es somos experimentadoras/es, na relação, nos encontros. Ao escrevermos o que nos passa, nos acontece, nos transformamos, nos formamos. E, ao compartilhar podemos possibilitar outras experiências. Escrevemos, lemos para nos transformarmos. Assim compartilhamos neste artigo experiências produzidas em tempos diferentes, na relação com o outro em que o sentir e os sentidos se misturam, nos tirando do lugar de conforto, nos tocando, permitindo transitar por um espaço experiencial, espaço daquilo que nos passa, nos acontece, espaço da vida. A partir da experiência que nos permitimos ao encontro com outros modos de vida e percepção do mundo, fomos desconstruindo a ideia de realidade, ou melhor, a ideia de que existe um mundo fixo, o qual teria apenas um modo de ser percebido, nesse caso, percebido unicamente pela visão, executada especificamente pelos olhos.

A EXPERIÊNCIA COMO POSSIBILIDADE DE FORMAÇÃO

Uma experiência é qualquer coisa de que se sai transformado. Se eu tivesse de escrever um livro para comunicar o que já penso, antes de começar a escrevê-lo, não teria jamais a coragem de empreendê-lo. Só escrevo porque não sei, ainda, exatamente o que pensar sobre essa coisa em que tanto gostaria de pensar. De modo que o livro me transforma e transforma o que penso. Cada livro transforma o que eu pensava quando terminava o livro precedente. Sou um experimentador e não um teórico. Chamo de teórico aquele que constrói um sistema global, seja de dedução, seja de análise, e se aplica de maneira uniforme a campos diferentes. Não é meu caso. Sou um experimentador no sentido em que escrevo para mudar a mim mesmo e não mais pensar a mesma coisa de antes. (FOUCAULT, 2010, p. 289).

Foucault (2010) fala da experiência como alguma coisa que nos permite sair transformado, na medida em que escreve para mudar a si mesmo, e não mais pensar a mesma coisa que antes. Para o autor, a experiência tem esse sentido transformador como algo que desbanca o sujeito o tira de si,

portanto, uma transformação de si. Nesse mesmo caminho Larrosa (2014) nos ajuda a pensar na experiência como aquilo

[...] que nos acontece, não o que acontece, mas sim o que nos acontece. Mesmo que tenha a ver com a ação, mesmo que às vezes aconteça na ação, não se faz a experiência, mas se sofre, não é intencional, não está do lado da ação e sim do lado da paixão. Por isso a experiência é atenção, escuta, abertura, disponibilidade, sensibilidade, exposição. Se a linguagem da crítica elabora a reflexão de cada um sobre si mesmo a partir do ponto de vista da ação, a linguagem da experiência elabora a reflexão de cada um sobre si mesmo a partir do ponto de vista da paixão. O que necessitamos então é uma linguagem na qual seja possível elaborar (com outros) o sentido ou a ausência de sentido do que nos acontece e o sentido ou a ausência de sentido das respostas que isso que nos acontece exige de nós. (p. 28).

Nesse movimento que buscamos ao escrever: dar sentido ao que nos acontece, dar sentido à experiência e ao seu efeito transformador. Narrar o que nos passa, como experiência, possibilita-nos afirmar o encontro educacional como possibilidade de transformação, isto implica pensar a escola como espaço singular e plural, em que as relações podem ser potencializadas pela abertura, escuta, disponibilidade entre outros citados por Larrosa (2014), portanto, experiência. Consideramos que escola é efeito co-emergente do encontro entre sujeitos que convivem em um mesmo *espaçotempo*³, o acontecimento é fator fundamental para a constituição de seu cotidiano. Nesse sentido, na formação para esta empreitada, “o ponto de apoio é a experiência, entendida como um saber-fazer, isto é, um saber que vem, que emerge no fazer” (KASTRUP; PASSOS; ESCÓSSIA, 2014, p. 18).

Logo, se entendemos a experiência como aquilo que nos acontece em sua potência de transformação, é nela que vamos fazendo, aprendendo, nos tornando professoras em formação. Mergulhadas nas inquietudes e incertezas, problematizamos, pensamos, escrevemos, nos formamos e somos transformadas. No encontro com o outro experimentamos.

Em meio a um mergulho nas experimentações, temos a chance de acompanhar os pequenos acontecimentos que se colocam no entre, em uma zona avizinhada entre afecção e sentido transpassado. Um personagem deseja alcançar voo de suas antigas inquietações. Não há como representar o dito. A fim de criar mundos, conhecer implica tangenciar o limite que liga sensibilidade e problematização. (MOEHLECKE, 2015, p. 168).

Nesse contexto que pensamos, como nós, professoras, somos educadas a ver de um modo, que por vezes são até majoritários e enrijecidos. O que nos leva a inquirir sobre quais experiências nos movimentam a acolher em nossas práticas educativas outros modos de vida que percebem o mundo de maneiras diferentes da nossa? Nesse sentido, que pensamos nos encontros como possibilidade de produção de experiência, é no encontro com o outro que somos convidadas a pensar, agir, aprender: ver com outros olhos.

É no encontro, nesse meio de proliferação, que os corpos expressam sua potência de afetar e ser afetado. É nele que o desejar flui e cria mundos, agenciando modos de expressão e a conectividade da vida em suas múltiplas experimentações. (NEVES, 2015, p.69).

³ Em alguns momentos deste artigo, escrevemos unindo algumas palavras, com a intenção de produzir outros sentidos para elas. Fomos inspiradas pela Professora Dr^a Nilda Alves (UERJ), que em seus escritos aglutina determinados termos na tentativa de desconstruir as dicotomias produzidas nos discursos hegemônicos da modernidade.

Tornamo-nos professoras em formação a partir das experiências que se forjam junto a outros, no cotidiano, no convívio, nas leituras, nas admirações, nas estranhezas dos encontros. Educar é se encontrar. Isso implica uma ideia de coletivo, que acreditamos ser necessária quando pensamos em educação.

A educação é, necessariamente, um empreendimento coletivo. Para educar – e para ser educado – é necessário que haja ao menos duas singularidades em contato. Educação é encontro de singularidades. Se quisermos falar espinosamente, há os bons encontros, que aumentam minha potência de pensar e agir – o que o filósofo chama de alegria – e há os maus encontros, que diminuem minha potência de pensar e agir – o que ele chama de tristeza. A educação pode promover encontros alegres e encontros tristes, mas sempre encontros. (GALLO, 2008, p.1).

A potência de pensar e agir citada por Gallo (2008) ao referenciar Espinosa (2015) nos permite pensar a educação, os cotidianos das escolas como espaços de relações, encontros entre singularidades. Encontros que podem ser pensados em sua potência. Afinal o cotidiano escolar pensado como experiência tende a aumentar ou diminuir nossa potência de pensar e agir? Núria Perez de Lara e José Contreras (2010) nos provocam a refletir sobre a experiência educativa desde as suas implicações com o vivido, que o faz se tornar experiência para alguém. O que o faz pensar, o que o faz remoer e transformar os sentidos das coisas que o cercam. “Tiene que ver con las dimensiones del vivir en donde tu ser íntimo está implicado, y en cuanto tal, están implicadas las múltiples dimensiones del existir” (Idem, 2010, p. 23). Neste sentido, temos nos perguntado como podemos aumentar nossa possibilidade de fazer pensar e agir, formar e se transformar. Talvez pensando na educação como experiência.

ENCONTROS FORMATIVOS

Nada acontece que não seja nesse embate: agonia de nós percebermos tão pequenos diante do que é a vida e o medo de viver a potência de agir. Uma força desconhecida a partir da qual teremos que aprender algo no presente sem salva-vidas, nem garantias. Afetar denuncia que algo está acontecendo e que nosso saber é mínimo nesse acontecer. Sinaliza a força de expansão da vida e da atividade que podemos viver. A tensão se instala. O que se passa? (LAZZAROTTO; CARVALHO, 2015, p.26).

Narrar o cotidiano no qual estamos inseridas tem sido uma forma que encontramos para expressar nossos desejos de dar a ver, ouvir e falar os afetos que nos pedem passagem, pensarmos o que nos passa na experiência. E acreditamos que isso que nos passa traz em si a potência do encontro. Potência não do ponto de vista de algo bom ou ruim, mas sim em seu poder de afetação, de transformação, de afirmação da experiência como possibilidade de formação. É nesse sentido que narramos aqui a experiência no encontro, tendo em vista que os relatos apresentados a seguir são desdobramentos que movimentaram duas pesquisas de mestrado, desenvolvidas junto ao Coletivo Diferenças e Alteridade na Educação⁴, no Programa de Pós-Graduação em Educação Processos Formativos e Desigualdades Sociais da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PPGEDU-FFP-UERJ), que resultaram nas dissertações intituladas por “Encontrar(se), (não)ver(se), diferir(se): platôs para pensar a educação de pessoas que não veem

4 <https://www.facebook.com/coletivodiferencas/>

(apenas) com os olhos”⁵, na qual buscou conhecer as experiências e os percursos de vida de pessoas que não veem (apenas) com os olhos: seus processos de deslocamentos possíveis neste mundo saturado por imagens visuais, que ao vivê-lo resistem e fazem (re)existir mundos outros possíveis (MACAMBIRA, 2017). A segunda pesquisa foi intitulada por “Entre cartas e conversações: uma experiência literária nos encontros com crianças com cegueira”⁶, e que foi movimentada pelo desejo de narrar a experiência entre uma professora em formação e crianças com cegueira no IBC, onde se encontravam para ouvir, contar, sentir e produzir histórias (SILVA, 2018). As duas pesquisas atravessaram esse texto por meio de relatos citados, mencionados respectivamente como: registro pessoal de pesquisa 1 e registro pessoal de pesquisa 2. Portanto, poderá ocorrer em algumas partes desse artigo, o aparecimento de nomes fictícios dos/as participantes das pesquisas mencionadas. Para mais informações sobre cada uma delas, os/as leitores poderão acessar as dissertações na íntegra, disponibilizadas por meio de *hiperlinks* expostos na nota de rodapé acima. Ambas foram realizadas no Instituto Benjamin Constant, em tempos distintos, que ressoam até o momento, nos possibilitando pensar seus efeitos em nossa formação:

Hoje combinei de acompanhar uma das participantes de uma pesquisa que realizei no Instituto Benjamin Constant, no seu trajeto de volta para a casa — do IBC para a Rocinha — a fim de poder gravar o som deste percurso e produzir uma paisagem sonora. Como eu não conhecia o trajeto, tentei me preparar no dia anterior com buscas ao *Google Maps*. Íamos de ônibus, mas me senti na obrigação de saber o caminho, estava subentendido para mim, que o fato de enxergar me colocava no lugar de guia daquela viagem.

Chegado o dia seguinte, encontrei-me com ela e seguimos viagem. Chegou um momento em que ela adormeceu. Quando acordou, virou-se para mim e perguntou: onde estamos? Olhei pela janela na busca de elementos visuais como placas de endereços para poder me localizar, mas não encontrei. Agoniada e sem saber o que fazer, comecei a me desculpar dizendo que não sabia onde estávamos.

Ela me interrompeu: Espera. Ficou em silêncio por alguns segundos. Logo após disse-me: acho que estamos próximas da rua “tal”! Quando o ônibus andou um pouco mais adiante, vi uma placa e era realmente a rua que ela havia falado.

Perguntei-lhe: como ela sabia onde estávamos? Respondeu-me que foi pelo engasgo do ônibus. Nesta parte da cidade, o trânsito é mais movimentado e tem muitos sinais de trânsito, o que faz o motorista ter que frear muitas vezes. Toda vez que o motorista frea, o nosso corpo é jogado para frente e para trás, como um engasgo. (Registro pessoal da pesquisa 1, em 8 de maio de 2016).

O relato destacado acima nos dá pistas da nossa formação que ainda se estrutura em uma racionalidade ocidental moderna que elege determinados sujeitos como normais em detrimento daqueles considerados, nesta mesma lógica, como os anormais, os incompletos, os que têm alguma falta e que precisam ser moldados, de modo a se adequar, ou ao menos tentar se encaixar nos moldes da normalidade. Nessa relação, o sujeito outro é aquele ou aquela considerado incompleto, o corpo que falta, que é incapaz, que é “deficiente”. Nesse corpo, falta, porque o padrão de comparação é o corpo determinado pelo discurso médico e endossado pela arte, pelas ciências biológicas como o corpo perfeito. A imagem e semelhança do “Homem Vitruviano” de Leonardo da Vinci.

⁵ https://ppgedu.org/uploads/dissertacoes/2017/leidiane_dos_santos_aguiar_macambira.pdf

⁶ https://ppgedu.org/uploads/dissertacoes/2019/daina_pilar_andrade_de_freitas_silva.pdf

Assim que cheguei ao Instituto fiquei impressionada com sua dimensão, me refiro aos espaços físicos que o constituem. Tantos corredores, entradas, saídas, andares etc. Fui orientada, após passar pelo Departamento Pessoal (DP), a me dirigir ao DED. Logo, perguntei o que significava a sigla e onde se localizava. Assim me informaram:

— É o Departamento de Educação (DED) e fica localizado no prédio aqui à frente, você entrará em uma porta estreita, subirá uma escada de madeira passará pelo corredor de madeira e, logo assim que sentir o corredor de pedra, entrará na porta a sua direita.

Tentei gravar tudo, mas só ficou mesmo o prédio à frente, a porta estreita e a escada de madeira. Não achei a escada de madeira e quando vi estava perdida por entre os corredores do IBC. Resolvi pedir informação a um senhor que vinha no corredor em direção contrária à minha. Falei bom dia e perguntei:

— O senhor pode me informar em qual setor estou?

Ele começou a rir e disse:

— É difícil alguém pedir ajuda a um cego. Você é cega?

Eu imediatamente:

— Não.

Ele rindo:

— É que isso é um costume nosso. Mas você está no departamento médico no corredor onde fica a fisioterapia. Quer ir para onde?

— Quero ir ao DED.

— É lá em cima. Você continua seguindo na mesma direção e chegará ao vão central da portaria, tem duas escadas de pedra. Pode subir por qualquer uma. A sua frente vai ter o teatro, siga a direita e chegará ao DED.

O senhor me explicou outro caminho, mas que também me levaria ao DED. Consegui ir por esse caminho. Depois fiquei pensando quem era o cego naquele momento? Pensei também que podem existir vários caminhos para se chegar a um determinado lugar. É... são muitos os caminhos... tenho pensado nos meus... (Registro pessoal da pesquisa 2, em 17 de outubro de 2016).

Podemos dizer que o fato de estar perdida movimentou a professora a pedir ajuda a um sujeito com cegueira, pois “perderse significa recuperar esa frágil experiencia de la primera visita a una ciudad — la limpieza de la mirada inédita que es también la mirada del niño” (MOREY, 1990, p.8). Essa “mirada del niño” pode ser explicitada como um gesto de quem se abre para o novo. Ao se sentir perdida, a professora não se deu conta que pedia ajuda a uma pessoa com cegueira. Pensamos que naquele momento, sua condição de perdida não a permitiu ser movida pela ordem social padrão, de pedir ajuda a quem enxerga.

Desse modo, perguntamo-nos: Por que não temos o costume de pedir ajuda a um sujeito com cegueira? Visto que a própria pessoa que a ajudou estranhou o fato. Clímaco (2010) pode nos ajudar a pensar nesse sentido quando fala da construção do olhar relacionado ao sujeito dito com deficiência tendo por base o conceito de normalidade. Para ela “a normalidade faz visível a deficiência como condição supostamente biológica, constituída de sujeitos incompletos, imperfeitos, a-normais” (p. 8). Assim, o olhar que se tem sobre o sujeito dito “deficiente” é construído a partir do que conceituamos ser normal tendo geralmente um parâmetro de normalidade legitimado.

Para Skliar:

A presunção de que a deficiência é, simplesmente, um fato biológico e com características universais, deveria ser problematizada epistemologicamente. Nesse sentido é necessário inverter aquilo que foi construído como norma, como regime de verdade e como problema habitual: compreender o discurso da deficiência para logo revelar que o objeto desse discurso não é a pessoa que está em uma cadeira de roda ou o que usa um aparelho auditivo, ou o que não aprende segundo o ritmo e a forma como a norma espera, senão os processos sociais, históricos, econômicos e culturais que regulam e controlam a forma acerca de como são pensados e inventados os corpos e as mentes dos outros. Para explicá-lo mais detalhadamente: a deficiência não é um problema biológico e sim uma retórica social, histórica e cultural. A deficiência não é um problema dos deficientes ou de suas famílias ou dos especialistas. A deficiência está relacionada a própria ideia de normalidade e com sua historicidade. (SKLIAR, 1999, p. 18).

As palavras norma e normalidade só começaram a ganhar o sentido de ordem que serve de regra, padrão, por volta do século XIX, tendo muito a ver com a instauração da racionalidade moderna, uma sociedade industrializada onde se prioriza a produtividade, a necessidade de um sujeito adaptado, produtivo, eficiente. Nesse sentido, os parâmetros de normalidade nada têm a ver com algo natural, embora sejam naturalizados. Trata-se de uma produção histórica, pautada nos discursos da medicina. Nesse sentido podemos dizer que os discursos historicamente construídos para definir a cegueira — e também todas as outras condições do sujeito, nomeadas como deficiência — foram pautados de acordo com a ideia de um corpo normal, produtivo, completo, associado ao modelo biomédico do corpo. Como afirma Manso (2015),

Por esta via a cegueira estabeleceu-se no quadro das nossas representações culturais como uma condição patológica a que se chamou deficiência visual, nascendo em meio a modernidade, sob o signo da falta e do desvio em relação ao modelo biomédico do corpo (p. 23).

A autora problematiza a influência da biomedicina, colocada pelos referidos autores como um saber moderno, no processo de produção da normalidade, estabelecendo critérios a partir da anatomia e da biologia para legitimação de um corpo padrão, que se estabelece em sua dimensão física e produtiva. Nesse modelo biomédico de corpo saudável a pessoa com cegueira é colocada sob uma perspectiva de rendimento funcional, pela sua capacidade de realizar, ou não, as atividades exigidas pela demanda social. Surgindo a necessidade de reabilitação, que sugere recapacitação, medicalização, tratar para o sujeito ser capaz, voltar a ser capaz. E a normalização.

Problematizar esse discurso da cegueira enquanto uma *falta* se torna importante se pretendemos uma educação que afirma as práticas cotidianas como experiência, à medida que percebemos que somos preenchidos pelos discursos normatizados e através destes produzimos visões limitadas a respeito do mundo, dos sujeitos e das coisas. Talvez como educadoras, precisamos repensar tais discursos, não no sentido de negá-los, mas sim de cuidarmos para não deixarmos que tais discursos passem a frente da relação, diminuindo nossa potência de agir e pensar. A professora ao ser orientada por uma pessoa com cegueira conheceu um outro caminho. Entendemos o encontro relatado como um movimento formativo que nos permite problematizar: quais os caminhos temos escolhidos para chegar aos nossos alunos? Quem nos orienta por esses caminhos? São caminhos já definidos que antecedem ao encontro?

Cheguei ao IBC para mais um encontro. Havia pedido que trouxessem uma imagem que dissesse algo sobre si. Minha intenção era já introduzir a discussão sobre fotografias para que pudessemos avançar para a próxima etapa da pesquisa.

—Lembraram de trazer a fotografia e o texto que pedi? O silêncio reinou.

— Me desculpe! Acabei esquecendo!!! — foi a lacônica resposta de Sr. João.

As fotografias não chegaram... Fiquei preocupada com o andar lento da pesquisa. Mais um dia e não consigo avançar! Mantive-me em silêncio para ver se mais alguém se pronunciava.

— Olha, eu fiz uma paródia! Serve?

A resposta de Elias veio a mim como uma injeção de ânimo. Após a paródia, que Elias cantara, Samantha me disse que trouxe uma fotografia, da época em que ela participava de outra oficina de fotografia lá mesmo no IBC. Com meus olhos seguia todos os movimentos de suas mãos indo à bolsa, procurando pelo fundo... Tamanha era minha expectativa! Enfim, uma que salvasse a oficina! No entanto, a fotografia que ela apresenta era muito diferente daquela que ela narra. (Registro pessoal da pesquisa 1, em 4 de abril de 2016)

Figura 1 – Fotografia apresentada por uma das participantes da pesquisa 1



Fonte: Elaborado pelas autoras.

Esta foi a fotografia da fotografia apresentada por Samantha! — Está vendo? — perguntou. — Essa aí é minha amiga, ela está na praia de Botafogo. A fotografia que ela me apresentava era (in)visível naquela foto, que para mim era apenas um cartão de aniversário! (Registro pessoal da pesquisa 1, em 4 de abril de 2016)

Samantha nos deu a ver muito mais do que esperávamos. “Dar a [ver], então, é dar as [imagens] sem dar ao mesmo tempo o que dizem as [imagens]. Ou, melhor, interrompendo todas as convenções que nos fazem dar a [ver] o que já temos como próprio, o que já sabemos [ver]” (LARROSA, 2004, p. 20). Essa experiência nos ajuda a desconstruir preconceitos que temos arraigados em nossas concepções do que seria o ato de ver, associando-o apenas ao funcionamento

do olho. A imagem de Samantha interrompe em nós as nossas próprias convenções sobre as imagens que percebemos no mundo em que estamos inseridas, fazendo-nos questionar o que acreditamos já saber ver em nossas relações educativas.

Sem saber o que dizer, respondi: — Sim! Estou vendo! Mas não conseguia enxergar a sua amiga! O que via sempre e repetidamente era aquele cartão de aniversário. Toda vez que olhava para a foto, via sempre o mesmo cartão. Fotografia (in)visível de Samantha. (Registro pessoal da pesquisa 1, em 4 de abril de 2016).

Se pautarmos-nos em gerir apenas aquilo que já sabemos ver nas relações educativas, é impossível ver a amiga de que Samantha fala! Talvez estejamos acorrentadas a nossa razão.

Se eu pudesse me fotografar naquele exato instante em que olhava para a foto, teria talvez a mesma expressão do barbeiro de Nova Iorque, o mesmo fotografado por Chinolope, no momento crucial em que o gângster Joe Anastasia fora assassinado. (Registro pessoal da pesquisa 1, em 04 de abril de 2016)

Chinolope vendia jornais e engraxava sapatos em Havana. Para deixar de ser pobre, foi-se embora para Nova Iorque. Lá, alguém deu de presente a ele uma máquina de fotografia. Chinolope nunca tinha segurado uma câmara nas mãos, mas disseram a ele que era fácil: — Você olha por aqui e aperta ali. E ele começou a andar pelas ruas. Tinha andado pouco quando escutou tiros e se meteu num barbeiro e levantou a câmara e olhou por aqui e apertou ali. Na barbearia tinham baleado o gângster Joe Anastasia, que estava fazendo a barba, e aquela foi a primeira foto da vida profissional de Chinolope. Pagaram uma fortuna por ela. A foto era uma façanha. Chinolope tinha conseguido fotografar a morte. A morte estava ali: não no morto, nem no matador. A morte estava na cara do barbeiro que a viu. (GALEANO, 2002, p. 12).

Por assim dizer, vale ressaltar que a foto foi a grande façanha de Chinolope, pois ele havia conseguido fotografar a morte, que não estava nem no morto, nem no assassino, mas na cara do barbeiro que a viu (GALEANO, 2002, p. 16).

Estava na minha cara, a morte! Morreram as expectativas, os planos, as certezas, a oficina. Teria que fazer viver alguma coisa naquele momento, já que há muito vinha sendo dito por diversas formas que não era o que queriam. Necessitava negociar outros modos para seguirmos nos encontrando, para continuarmos convivendo. (Registro pessoal da pesquisa 1, em 04 de abril de 2016).

Talvez estejamos muito ligadas em apenas gerir o que já sabemos e sofreremos por não poder nos deslocar. Se não nos deixamos afetar pela presença do outro, não haverá convivência. Por quanto tempo ainda permaneceremos insistindo em encontrar na imagem que nos oferecem aquilo que possamos, com os nossos saberes, ver, saber e dominar?

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Ao desnaturalizar as condições de visão, nos foi possível, também, desconfiar das nossas certezas pedagógicas, se é que podemos dizer assim. Desconfiamos dos nossos modos de ensinar, dos nossos modos de chegarmos para o encontro com os nossos alunos. Desconfiamos porque, percebemos que o que “vemos” das nossas relações não necessariamente é a realidade tal e qual,

mas a produção de uma imagem que nos foi possível com base nos limites daquilo que podemos perceber do mundo. Que está intimamente relacionado às nossas vivências, às nossas crenças.

Portanto, o que vemos das pessoas que convivem conosco na escola, não são elas em si, mas sim, imagens que produzimos a partir daquilo que temos disponível em nós para poder vê-las. Estas imagens, são, portanto, sempre uma produção inacabada, temporal, precária e provisória possível diante das nossas condições de visão. As condições de visão estão ligadas às nossas experiências na relação com o mundo que nos cerca, com as crenças que alimentamos, com as certezas que nos acompanham. Se ver trata-se, então, de um complexo jogo agenciado pelas nossas experiências com o mundo, do que temos nos nutrido para então percebermos o mundo com o qual nos relacionamos? Que experiências, certezas e crenças têm nos acompanhado em nossas relações educativas? Certamente tais perguntas poderiam ser afirmações, mas escolhemos manter enquanto perguntas para que se preserve a essência da problematização. As perguntas podem ser, não necessariamente respondidas, mas pensadas de modo singular, como experiência, por isso entendemos que uma pergunta terá potência formativa de alcance bem maior que o de uma afirmação.

O mundo à nossa volta, as mídias, os meios de comunicação nos ensinam, afirmam o que ver e como ver. Entretanto, desaprendemos a perceber as coisas como necessitam ser percebidas. Vemos de maneira distanciada. Antecipamo-nos porque vemos, e se já vemos não precisamos tocar para saber o que é, aliás, de antemão fazemos uma série de preconceitos e definições para o que olhamos, atribuindo-lhe juízo.

Não nos permitimos ao toque, ao afeto. O ‘contato’ — a contiguidade, a fricção, o encontro e a colisão — é a modalidade fundamental do afeto (NANCY, 2007 *apud* SKLIAR, 2011). Se nos antecipamos criando sobre o outro uma série de preconceitos, não nos permitimos nos afetar, e, por conseguinte, não os/nos vemos. Olhamos, mas não vemos. Por que, vendo — com as condições de ver cheias de a priori acerca do outro — cegamos. O que tem nos impedido de ver na educação?

Jorge Larrosa (2007) em uma entrevista sobre a literatura, experiência e formação nos provoca a pensar as nossas condições formativas no que se refere à posição ética diante do encontro com o outro. Ele nos alerta dizendo que o essencial para essa condição é que seja uma relação de escuta e não de apropriação. Ou seja, “que o outro permaneça como *outro* e não como *outro eu*, ou como *outro a partir de mim mesmo*” (VEIGA-NETO, 2007, p. 133 grifo do autor). Aponta para um aspecto da nossa formação ocidental moderna que considera mais agressiva e autoritária: “É o homem que reduz tudo à sua imagem, à sua medida; aquele que não é capaz de ver outra coisa que não seja ele mesmo” (Idem, 2007, p. 134). Aquele que vê a partir do que já sabe, do que já viu.

Talvez essa nossa formação tenha nos levado a um gesto de relação com aqueles que ainda não sabemos ou que ainda não vimos, aquele que nos interpela que questiona as nossas certezas: o gesto de desviar o olhar... De retirar sua existência do nosso campo visual. Gesto esse traduzido por falas como “não estamos preparadas para lidar com determinados alunos” ou “a minha formação não abordou determinados aspectos e por isso hoje eu não consigo trabalhar com [...]” ou “eu não conheço determinados temas e por isso eu me sinto incapaz de tratá-los em minhas aulas”. Muitas são as falas que nos vem diante das situações que nos chegam à educação e com as quais acreditamos não sabermos lidar. E, talvez o gesto que temos realizado é o de desviar o olhar.

Skliar (2010) nos provoca a pensarmos em uma pedagogia do olhar na educação, mas não uma pedagogia do olhar que esteja relacionada a ensinar um jeito correto de ver. Pelo contrário, já

estamos imersos em uma pedagogia do olhar em nossa sociedade. Vivemos em uma cultura visual, na qual há excesso de profusões de visuais, que nos provoca uma sensação de *anorexia visual*. Carlos Skliar usa esse termo na entrevista no sentido de problematizar a profusão de imagens em nossa sociedade. Ou seja, temos muito o que ver, temos muitas informações que nos chegam, que passam por nós, mas ao mesmo tempo ficamos com a sensação de que nada é possível de ser visto, pois as informações chegam e vão numa velocidade que não nos permitimos nos relacionarmos com elas.

O autor nos apresenta alguns olhares que tem percebido em sua jornada investigativa e que gostaríamos de trazer aqui para pensarmos juntas e talvez elaborarmos alguma saída frente ao problema que estamos tentando enfrentar neste estudo.

Sabemos que hay miradas que ven borrosamente, que manchan y miradas asesinas, que matan. Por eso insisto tanto en trabajar sobre las miradas que posibilitan, que acompañan, que ayudan, que donan un tiempo y un espacio al otro. Miradas, en síntesis, que por un lado no permiten la existencia de otro y miradas que abren esa posibilidad. Además está decir que hay miradas que impiden, que estorban, que prohíben, que niegan, que hielan. (SKLIAR, 2010, n.p.)

Se há olhares que veem borrosamente e que quitam a possibilidade de existência do outro frente ao que já sabemos ver. Há também, aqueles olhares que não se desviam, que se abrem a possibilidade de estar com o outro desconhecido, por mais que esse gesto moleste nossa formação ocidental moderna que nos leva a ver apenas o que já sabemos ver. “Interpreto ‘educar la mirada’ no tanto como el efecto que provocan las imágenes (tanto fijas como en movimiento) sino como el efecto que provocan las miradas en el acto de educar” (SKLIAR, 2010, n.p.). Talvez, a pedagogia do olhar a que Skliar nos conduz a perceber seja a desconstrução daquilo que acreditamos saber ver. Seja a disposição ao gesto de abertura para se relacionar com o desconhecido para produzirmos alguma possibilidade de estarmos juntos.

REFERÊNCIAS

CASTAÑEDA, C. **Uma estranha realidade** (9.^a Ed.). Rio de Janeiro: Record, 1971.

CLÍMACO, Julia Campos. Direitos humanos, invisibilidade e educação especial. **Revista SER Social**, Brasília: jul./dez. 2010, v. 12, n. 27, p. 214-232. Disponível em: http://periodicos.unb.br/index.php/SER_Social/article/view/4143/3454. Acesso em: 01 mai 2016.

CLÍMACO, Júlia Campos. **Discursos jurídicos e pedagógicos sobre a diferença na educação especial**. FLASCO - Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales - Sede Académica Argentina, 2010.

CONTRERAS DOMINGO, José; PEREZ DE LARA, Núria. **Investigar La Experiencia Educativa**. Madrid: Morata, 2010

FILÉ, Valter. Tentativas e tentações: batidas no território da linguagem. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de (Org.). **Narrativas: outros conhecimentos, outras formas de narrar**. Rio de Janeiro: Faperj, 2010. p. 123-134

FOUCAULT, Michel. Conversa com Michel Foucault. In: FOUCAULT, Michel. **Repensar a política: Ditos e escritos VI**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010. p. 289-347.

- GAMA, Aline Costalonga; PARAVIDINI, Calili Cardozo dos Santos; GUIMARÃES, Décio Nascimento; AMARAL, Shirlena Campos de Souza. O ANTICAPACITISMO E O PODER DAS PALAVRAS: a linguagem como ideal de emancipação das pessoas com deficiência. **Revista Philologus**, Rio de Janeiro, v. 81, n. 27, p. 1762-1772, set. 2021. Disponível em: <https://www.revistaphilologus.org.br/index.php/rph/article/view/999>. Acesso em: 10 set. 2022.
- GALEANO, Eduardo. **O livro dos abraços**. Porto Alegre: L&PM, 2002.
- GALLO, Silvio. Eu, o outro e tantos outros: educação, alteridade e filosofia da diferença. In: **Anais do II Congresso Internacional Cotidiano: Diálogos sobre Diálogos**. Rio de Janeiro: Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, 2008.
- LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência**. Tradução Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.
- LARROSA, Jorge. Dar a ler... Talvez. IN: LARROSA, Jorge. **Linguagem e educação depois de Babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- LAZZAROTTO, Gislei Domingas Romanzini; CARVALHO, Julia Dutra de. Afetar. In: FONSECA, Tania Mara Galli; NASCIMENTO, Maria Lívia do; MARASCHIN, Cleci (orgs). **Pesquisar na diferença: um abecedário**. Porto Alegre: Sulina, 2015, p.25-27.
- MACAMBIRA, Leidiane. **Encontrar(se), (não)ver(se), diferir(se): platôs para pensar a educação de pessoas que não veem (apenas) com os olhos**. 2017. 133f. Dissertação (Mestrado em Educação: Processos Formativos e Desigualdades Sociais). Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2016. Disponível em: https://ppgedu.org/uploads/dissertacoes/2017/leidiane_dos_santos_aguiar_macambira.pdf. Acesso em 13/07/2019.
- MANSO, Carolina Cardoso. **Narrativas do não ver: (re) criações do corpo e do cegar**. Niterói: editora da UFF, 2015.
- MOEHLECKE, Vilene. Oficiar. In: FONSECA, Tania Mara Galli; NASCIMENTO, Maria Lívia do; MARASCHIN, Cleci (orgs). **Pesquisar na diferença: um abecedário**. Porto Alegre: Sulina, 2015, p.167-170.
- MOREY, Miguel. Kantspromenade, invitación a la lectura de Walter Benjamin. In. **Revista Creación**. Madrid, n. 1, p. 1-11, abr.1990. Disponível em: <http://www.mediafire.com/view/1422414gq39f343/BBF006.pdf>. Acesso em: 20 de março de 2018.
- NEVES, Claudia Abbês Baêta. Desejar. In: FONSECA, Tania Mara Galli; NASCIMENTO, Maria Lívia do; MARASCHIN, Cleci (orgs). **Pesquisar na diferença: um abecedário**. Porto Alegre: Sulina, 2015, p.69-72.
- NICASTRO, Sandra; GRECO, María Beatriz. **Entre Trayectorias: escenas y pensamientos en espacio de formación**. Rosario: Homo Sapiens Ediciones, 2012.
- SILVA, Daiana Pilar Andrade de Freitas. **Entre cartas e conversações: uma experiência literária nos encontros com crianças com cegueira**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores. 2018. Disponível em: <http://ppgedu.org/ffp/teses.html>. Acesso em 18/09/2022.
- SKLIAR, Carlos. A invenção e a exclusão da alteridade “deficiente” a partir dos significados da normalidade. **Revista Educação e Realidade**. Porto Alegre, v.24, p.15-32, jul/dez. 1999.
- SKLIAR, Carlos. Educar la mirada. **Revista Sin Puntero**, 2009. Disponível em <http://laescuelaylosjovenes.blogspot.com.br/2010/02/educar-la-mirada.html>. Acesso em 17 fev. 2014.

VEIGA-NETO, Alfredo; LARROSA, Jorge. Literatura, experiência e formação: uma entrevista com Jorge Larrosa: Uma entrevista com Jorge Larrosa. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação. Novos olhares na pesquisa em educação.** 3. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. p. 129-157.