

PROCESSOS TRANSFORMADORES DE UMA EXPERIÊNCIA DOCENTE: O CASO DE UMA PROFESSORA DE CEGOS

PROCESSES TRANSFORMERS OF A TEACHING EXPERIENCE: THE CASE OF A TEACHER OF BLIND

Alberto d'Ávila COELHO¹

Rita de Cássia Rosa dos SANTOS²

RESUMO: O presente texto tem como objetivo expor alguns resultados e conclusões de uma pesquisa realizada a partir das experiências de uma professora-investigadora e seus alunos, sendo estes não possuidores do sentido da visão ou com baixa visão. Os modos de existência destes corpos envolvidos em situações de aprendizagens cotidianas produziram subjetividades que serviram como matéria investigativa, agenciada a partir de uma pesquisa qualitativa de cunho cartográfico. Foram observados e problematizados alguns encontros e movimentações entre estes sujeitos na busca por responder questões, quais sejam: como uma professora vidente processa saberes junto a um grupo de alunos cegos em experiência sensorial? Como a cegueira deles interfere nos seus modos de “ver-se” no mundo e no exercício de sua docência? Seguindo um modo narrativo-cartográfico chega-se a alguns resultados apontados neste artigo: que um corpo não vidente exposto a sensações possibilita um aprender por outros modos de ver, ouvir e sentir vitalizando um viver desestimulado; que há um *corpo-força* junto ao corpo físico, trivial, que se efetua nas transformações que encontros potentes são capazes de promover quando na produção de desejo.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Especial. Cegueira. Corpo. Potência. Desejo.

ABSTRACT: The present text aims to present some results and conclusions of a research carried out from the experiences of a teacher-researcher and her students, who have no sense of sight or low vision. The modes of existence in bodies involved in everyday learning situations produced subjectivities that served as a research subject, based on a qualitative research of a cartographic nature. Some encounters and movements between these subjects were observed and problematized in search of questionnaire answers, which are: how does a psychic teacher process knowledge with a group of blind students in sensory experience? How does their blindness interfere with their ways of “seeing” themselves in the world and in the exercise of their teaching? Following a narrative-cartographic mode we arrive at some results pointed out in this article: that a non-clairvoyant body exposed to sensations enables a learning by other ways of seeing, hearing and feeling vitalizing a discarded life; That there is a corporation-force next to the physical, trivial body that is effected in the transformations that powerful encounters are capacities of promotion when in the production of desire.

KEY WORDS: Special Education. Blindness. Body. Power rating. Desire.

O presente artigo traz as experiências de uma professora com alunos que não possuem o sentido da visão ou com baixa visão. Tornando-se matéria para uma dissertação de mestrado, tais experiências ofereceram um campo investigativo no qual se movimentou uma produção de subjetividade entre os sujeitos envolvidos - alunos e professora-investigadora, problematizando o conceito de *corpo vibrátil* segundo Sueli Rolnik (2003, 2004), dentre outros. Destes encontros surgiram algumas questões, quais sejam: como uma professora vidente processa saberes junto a um grupo de alunos cegos em experiência sensorial? Como a cegueira deles

¹ Professor efetivo do Instituto Federal Sul-rio-grandense, campus Pelotas (IFSUL). Possui doutorado em Artes Visuais (2005-2009) e pós-doutorado em Educação (2014). Atua no Programa de Pós-graduação (Mestrado Profissional) em Educação e Tecnologia, na linha de pesquisa 2 Intervenções no espaço-tempo da educação básica: filosofia, arte e tecnologias.

² Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação (Mestrado Profissional) em Educação e Tecnologia, do Instituto Federal Sul-rio-grandense (IFSUL), campus Pelotas. Graduada em Pedagogia (2000) pela Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). Professora na rede pública (estadual e municipal) da cidade de Pelotas/ RS.

interfere nos seus modos de “ver-se” no mundo e no exercício de sua docência? Diante destas questões a investigação objetivou: processar saberes observando como a falta da visão produz outros modos de estar no mundo pelo corpo fazendo pensar uma docência e, oferecer a leigos e profissionais da área da educação uma dissertação relevante em sua constituição filosófica-pedagógica, que contribui para as discussões da formação de professores junto a cegos. Para alcançar estes objetivos foi realizada uma pesquisa qualitativa de cunho cartográfico, mediante o uso de alguns procedimentos que envolveram: pesquisa bibliográfica, gravações em vídeo e fotografias, conversas informais (individuais e coletivas) e anotações em um diário. Este material foi servindo para registrar ânimos e percepções, apontando as experiências ocorridas na coletividade junto aos sujeitos envolvidos pela produção de desejo.

Foi no ano de 2015, na Escola Louis Braille, que a professora-investigadora começou a atender alunos cegos e/ou com baixa visão. Conviver neste ambiente causou transformações no seu processo de atuação e de formação, tanto que sua pesquisa de mestrado incluiu em seu campo problemático vivências realizadas nesta escola. Esta se encontra no município de Pelotas/ RS e foi fundada em 10 de junho de 1952. É uma sociedade civil sem fins lucrativos que presta atendimento gratuito para pessoas com deficiência visual (pessoas cegas e de baixa visão). Ela tem direcionado suas atividades para crianças, jovens e adultos, a maioria proveniente de famílias com baixa renda ou totalmente carentes, não só de Pelotas, mas também de diversos municípios do extremo sul do estado. Seu principal objetivo é resgatar o vínculo das pessoas com deficiência visual com suas famílias e com a sociedade, trabalhando no sentido de estimular a independência nas tarefas do dia-a-dia, criando oportunidades para o exercício de atividades profissionais, a fim de que exerçam sua cidadania.

Assumindo sua atividade docente, nos primeiros dias de trabalho nesta escola, a professora-investigadora se perguntou: se os olhos dos educandos não exerciam mais a função de olhar, então, como eles iriam conhecer/reconhecer o mundo a sua volta e aos estímulos visuais? Até este momento ela acreditava que o aprender estava intimamente relacionado com a visão, e que tudo partia da visão, mas logo que começou a atendê-los, em atividades práticas, começou constatar seus equívocos. Surgiram, então, novos questionamentos, estes viriam provocar processos transformadores em sua experiência docente. Perguntava: afinal de contas, quem era o “deficiente” nessa história? Quem é que não “via”? Apenas o aluno cego? Ou ela, que não via a possibilidade da existência de outras formas para se aprender? Que não via a possibilidade de um aprender que utilizava outros sentidos, como o tato ou a audição, o que para os cegos era tão natural?

Começavam assim seus primeiros dilemas e interrogações, inquietações que encontraram no programa de mestrado uma possibilidade para fazer da (sua) “cegueira” um tema de investigação acadêmica, a qual foi concluída com êxito e defendida no ano de 2016. Parte destes resultados vem compor este artigo, o qual se apresenta de uma forma implicada com as subjetividades que se movimentaram ao longo dos dias que se passaram, e que permitiram a professora-investigadora empreender uma caminhada na pesquisa acadêmica para pensar em suas transformações docentes.

Na escrita das vivências com alguns alunos da escola Louis Braille, passagens que veremos relatadas mais adiante, a professora-pesquisadora colecionou um material documental com o qual ela foi montando sua investigação e fazendo algumas constatações: que havia uma possibilidade de viver e aprender mesmo sem ter o sentido da visão; que um aluno cego não teria a mesma vida que perdeu, pois não seria possível pensar numa espécie de “devolução” do passado para ele, mas que, apesar disso havia outros modos de se relacionar com o mundo, de

entrar em contato com as forças de uma vida potente e produtora de desejo, e que era pelo corpo. Estas afirmações se fundamentam no conceito de *corpo* segundo Suely Rolnik (2003, 2004), para quem junto ao corpo-forma, corpo físico o qual manifesta transformações que os encontros promovem, age um outro, que é o corpo-força este, ao ser acionado promove um viver mais intensivo, apesar da ausência da visão ou de qualquer outro dos sentidos.

Para começar a contar um pouco destas transformações, vamos voltar ao início da caminhada da professora-investigadora na área de Educação Especial, em 1998. Esta começou por um estágio remunerado na APAE, onde ela trabalhou com estimulação precoce de bebês de 0 a 3 anos, com sequelas causadas por paralisia cerebral, lesões bastante sérias e irreversíveis, e que chegam a modificar o corpo físico. A experiência com os bebês “especiais”, portadores de necessidades especiais, exigia atenção, uma orientação apurada, uma formação específica. Foi após a esta experiência com bebês que a professora-investigadora passou a trabalhar com cegos e/ou baixa visão, o que surgiu como um outro desafio. Na época da APAE ela sabia que tinha um pensamento conservador em relação aos deficientes, isso pela falta de conhecimento e de não problematizar o senso comum. Segundo suas confissões ela acreditava que a “deficiência” de uma pessoa tornava-a um ser incapaz de exercer sua cidadania, e de fazer parte da sociedade. Mas isso veio a se modificar.

Na Escola Louis Braille atuou como pedagoga e psicopedagoga, capacitada em estimulação precoce e deficiência visual, neste período começou a constatar junto aos alunos e seus familiares, uma série de conflitos percebidos já nos primeiros contatos com a sala de aula e a instituição. Chamava-lhe a atenção, por exemplo, o sentimento de impotência da família para lidar com aquele familiar que perdeu a visão, com atitudes superprotetoras e cuidados excessivos. Observando isso, dedicou-se a realizar atividades que valorizassem seus alunos de maneira não preconceituosa, mas sim, levando-os a acreditarem em suas ações e a investirem em seu potencial, propiciando, através de práticas pedagógicas, oportunidades para seu autoconhecimento e valorização de si, orientação que chegaria as suas famílias.

Os relatos a seguir auxiliam a trazer o contexto problemático que diz respeito a experiências que encaminharam sua investigação. Elas dão a ver um plano de investigação empírico no qual se ergueram os acontecimentos que desestabilizaram os modos de ouvir, ver e sentir da professora-investigadora no contexto da educação especial, e que abriram possibilidades para pensar os processos transformadores de sua experiência docente a partir do contato com alunos cegos e/ou de baixa visão que recebem nomes fictícios.

O primeiro relato vem de um passeio à praça Dom Antônio Zattera, à qual fica localizada na zona central da cidade de Pelotas. O dia estava ensolarado, propício para ser fotografado, um dia de outono no mês de abril. A professora com uma máquina fotográfica na mão empurrava a cadeira de rodas de Emilio, aluno com baixa visão, junto com sua turma; ele se esforçava para observar os movimentos e piruetas que um grupo de meninos barulhentos fazia na pista de skate que se localizava na praça. De repente virando-se para a professora, com uma fala esperançosa e um olhar instigante, comentou: - *O que será que eles sentem andando de skate? Vamos perguntar para eles professora?* A pergunta provocou-lhe questionamentos sobre o que e como Emilio se sentia em relação aqueles meninos que andavam sobre pranchas com rodinhas. Sentimento a ser compartilhado por um desejo produtor de sensações. Como ele “via” um skatista? Quem era, ou como era, um menino brincando de skate? A professora tinha conhecimento da inexatidão de sua visão e de que borrões produziam imagens para um pensamento. Ela falou: - *Mas será que eles vão querer conversar conosco?* E ele respondeu: - *Chame*

eles e pergunte, se a gente não tentar não saberemos! Diante da resposta corajosa e desprevenida de preconceito ou medo de Emilio, a professora compreendeu que quem sentia tais sentimentos era ela. Por alguma razão ela tinha medo de expor seus alunos a uma situação conflituosa e de sofrimento que tal acontecimento poderia causar. Por fim, contagiou-se da coragem de Emilio e chamou um menino do grupo de skatistas. Ele veio até ela com suas roupas opacas e boné importado. Natural e sorrindo, cumprimentou-a. Feita as apresentações necessárias o menino de boné foi avisado que Emilio e demais colegas eram deficientes visuais, e que eles estavam curiosos, interessados em conversar e saber mais sobre skates e skatistas, para que uma produção de imagens pudesse produzir naquele dia de sol outras sensações para eles.

Foi perceptível que, no momento em que ouviu sobre a condição de cegueira da turma, o menino de boné chocou-se, desorientou-se, como se caísse do seu skate prateado. Pois parecia que aquilo que ele via chegava como algo nunca visto ou ouvido antes. Na intuição da professora o menino skatista podia ter até visto pessoas cegas, no entanto, não havia interagido com elas. Isso era possível perceber através de seus gestos, pois, enquanto falava gesticulava como se tentasse usar a linguagem de sinais, a LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais), só que esta não serve aos cegos e sim aos surdos. Mesmo sem demonstrar nenhum conhecimento sobre esta língua, fazia gestos aleatórios. Realmente a professora estava certa, segundo ele mesmo, nunca antes havia encontrado ou falado com cegos. Diante da estranheza do momento, num gesto generoso, disse: - *Vou chamar um cara que é melhor com as palavras, vai saber explicar melhor pra vocês qual que é a sensação!* Gesticulando com as mãos chamou um amigo, este veio caminhando apressadamente, trazendo consigo a leveza da juventude, o sorriso de um andante de skate e a delicadeza em seus cabelos longos, loiros e cacheados. Ele foi apresentado pelo menino do boné ao grupo e informado da sua missão naquele momento, descrever para Emilio e os demais, a sensação de andar de skate, e assim ocorreu.

O rapaz dos cabelos cacheados, entre uma mexida nos cachos e outra, com um tom de voz que remetia a um segredo pessoal, confidenciou calmamente a sua percepção quando estava em movimento, e as sensações de seu corpo físico ao fazer as manobras no skate: - *Para mim cada manobra que eu faço com o skate é como se vencesse uma batalha da vida, eu tenho uma sensação de liberdade intensa, me sinto livre, me sinto poderoso, me sinto capaz.* Ao mesmo tempo em que falava, olhava para seus pés sobre a terra, sentindo-se capaz de qualquer manobra radical com o skate.

Esta conversa produziu ressonâncias nas percepções da professora, que observava atentamente as expressões de seus alunos durante a conversa. E assim, enquanto o menino de cachos relatava suas experiências, outros skatistas juntavam-se ao grupo. Neste momento era um único grupo: skatistas e alunos da Escola Louis Braille. O brilho daquele sol da manhã produziu uma sensação de segurança e conforto. Estar junto àqueles jovens conversando, tomando chimarrão, contando histórias, sorrindo e demonstrando espontaneidade reforçava a ideia de que pontos em comum e limitações compõe uma coletividade. Estavam todos ali, sem qualquer compromisso com verdades, preconceitos, medos ou deficiências. Os meninos falavam do que sentiam a partir de um vocabulário monossílabo, fazendo manobras na pista. Um deles, alegremente, convidou os demais para experimentar: - *Vocês querem andar de skate?* O outro skatista disse: - *Não cara, como que eles vão andar? Tá maluco?* Mas o menino sorridente, que ofereceu o skate, não se importou com a negativa do colega, e simplesmente entregou o skate para Gepeto, este foi o primeiro a andar no skate, com sua despreensão e alegria que lhe é imanente, um aluno de vinte e três anos, sorridente e feliz, que na relação com a professora e colegas, parece

perceber o mundo de forma colorida e festiva. O menino que ofereceu o skate ajudou Gepeto a andar, segurando-o pelas duas mãos.

Cazuza foi o segundo, rindo timidamente de felicidade. Este aluno fala que “enxerga” o mundo pelo cheiro, pelo tato e pelos ouvidos (formas olfativas, táteis e auditivas) utilizando lembranças. É um adulto tímido dentro de um universo de luzes e cheiros. Olhando para aquela cena, naquele momento impar, a professora sentiu a importância das coisas simples, da melodia que envolve cada tempo, dentro de um espaço relacional que torna os corpos mais sensíveis ao mundo.

No mesmo dia, depois do encontro com os skatistas, o grupo seguiu o passeio pela Praça Dom Antônio Zattera, chegando aos brinquedos, ao pipoqueiro, ao parquinho com seus cavalinhos coloridos. Antigamente, nela habitavam macacos dentre outros animais, por isso foi chamada popularmente de “Praça dos Macacos”. Enquanto passeavam pelo entorno da praça, a professora relatava a eles o que ia vendo, pois alguns do grupo de alunos não enxergavam nada, ou enxergavam pouco. Descrevia as flores, o prédio da antiga Academia Sul Rio-grandense de Letras, a Cruz Cristã que se encontrava próximo à academia, os artefatos simbólicos da marinha, o busto do Almirante Tamandaré, interagindo com os artefatos como se fossem brinquedos. Chamando a atenção para as espécies da flora brasileira que a biotecnologia possibilitou ali serem plantadas, e a infinidade de árvores existentes – as grandes são frondosas e as pequenas possuem folhas miúdas, enquanto a professora descrevia uma das árvores que era imensa, Cazuza disse: - *Eu nunca toquei em uma árvore grande, ela é grande quanto?* Ele queria saber o tamanho exato da árvore, pois as árvores que conhecia e tinha tocado, estavam próximas ao seu tamanho. A professora percebeu o quanto sua descrição era limitada. Por mais que fossem dados detalhes sobre o que é ou como é uma árvore grande, alguma coisa escapava, e era exatamente sobre esta “coisa” que Cazuza queria saber, senão ele não teria feito a pergunta. Para ajudar o aluno a construir a ideia de uma árvore grande, enorme, a professora propôs uma utilizar o corpo físico, o toque, os seus sentidos, dizendo: - *Cazuza, queres tocar na árvore para ver o quanto ela é grande?* Ele respondeu que sim. Então, conduzido até a árvore, suas mãos foram colocadas sobre o tronco. Ele se abraçou à árvore dizendo: - *Nossa! Mas é muito grande, precisa duas pessoas para fazer a volta nessa árvore! Eu não pensei que fosse tão grande assim!* Naquele momento um reconhecimento pelo corpo possibilitou uma apropriação. Cazuza sentindo a árvore com o próprio corpo pode construir uma ideia de mundo, deu sentido às coisas que ouvia falar, no caso uma árvore, elaborando seu próprio conceito de “árvore” pelo corpo, mas não só, também sobre natureza, espaço, percepção, enfim sobre a vida. A professora pensou: - *É, o mundo está aí para ser sentido, principalmente naquilo que é tão comum aos meus dias, e que os vejo sem dar muita importância, ou valorização apropriada.* Indagou-se, reflexivamente, sobre como seus alunos, e a ela mesma, tornavam-se mais potentes? Como seus corpos em experiência poderiam aumentar ou diminuir a vontade de agirem, de viverem, de aprenderem?

No dia seguinte, o passeio na praça produziu ressonâncias e significações na escola, logo na chegada da professora houve várias abordagens dos alunos com baixa visão querendo saber informações a respeito das fotos do passeio, se ela as havia trazido para mostrar para eles. Estavam em um estado de euforia e felicidade. Em sala de aula, Emilio comentou sobre o jovem de cabelos cacheados dizendo: - *Me imagino andando de skate, deve mesmo ser uma baita sensação de liberdade, se para eles é, imagina para mim, se um dia eu conseguisse sair da cadeira de rodas e realizar manobras em um skate...!* Para quem não sabe andar de skate, pensava a professora,

deveria ser difícil começar a fazer manobras em cima de uma tábua com rodinhas, assim como, também, deveria ser difícil andar pelo mundo sem enxergar.

Outro momento que chega como relato da professora, diz assim: certa vez em sala de aula Cazuzo, o que andou no skate, ao ouvir Bento, aluno com baixa visão, chamar a professora de “fofa”, e esta perguntando se era fofa de gorda ou fofa de querida, falando antes de Bento, disse: - *Bah, como tu vai chamar a professora de gorda?*

E Bento respondendo: - *Ué, mas ela é mesmo gordinha, que tu não sabias Cazuzo, que ela é gordinha?*

Cazuzo: - *Não, eu não sabia, eu imaginava ela diferente!*

Neste momento a professora percebeu que Cazuzo não tinha a noção de como ela, e talvez seus colegas, era fisicamente. Perguntou como ele a imaginava, como ele criava a imagem de alguém, se ele nunca havia enxergado a pessoa. Ele respondeu que ouvia a voz, sentia o cheiro, sentia o coração quando permitiam, assim, com estas percepções ia criando imagens, comparando umas pessoas com as outras que ele já havia “visto”. Perplexa com a resposta, a professora indagou: - *Como assim, pessoas que tu já “viu”?* Ele respondeu com muita tranquilidade: - *Professora, eu vejo diferente de ti. Tu vê, com os olhos, e eu com os outros sentidos, como o tato, tocando o corpo das pessoas, com o olfato sentindo os perfumes. Tem algumas pessoas que eu conheço pelo cheiro, outras pelo andar, outras pela voz. Tu vê com olhos e eu vejo de várias outras maneiras. Tu me entendes, professora?* A professora afetada com a pergunta de Cazuzo parou para pensar em sua condição de “ignorância”, de eterno aprendiz. E puxou Cazuzo para um abraço. Mais uma vez viu as possibilidades dadas pelo corpo como interface para sentir e perceber o mundo.

Outro relato da professora, que vem no sentido de seus processos transformadores, reporta-se a uma mãe que revelava sua insegurança e medo de assistir seu filho apresentando-se na festa de Páscoa da escola, pois temia seu fracasso. Seu filho era Emilio, o mesmo que pediu para falar com os skatistas na praça, adulto de quarenta e um anos, cadeirante por paralisia cerebral, deficiente visual, baixa visão, com limitações na linguagem expressiva devido à paralisia. O fato aconteceu dias antes da data da referida festa. A mãe chamou a professora e disse: - *Professora, a senhora tem certeza que vai colocar meu filho para ler uma mensagem diante de tanta gente?* A professora havia planejado que todos os alunos iriam realizar uma apresentação de páscoa, inclusive Emilio. Sem pestanejar ela respondeu: - *Sim, eu tenho certeza. Acredito no potencial de seu filho. Ele está preparado para ler, pois estou trabalhando com esta turma para desenvolver autonomia, independência, maturidade e autoconfiança. E ele se mostrou disponível para se apresentar, e isso é a prova concreta do desenvolvimento de suas habilidades e potencialidades.* Ela, imediatamente, respondeu: - *Tomara que a senhora saiba o que está fazendo! Não gostaria de ver meu filho frustrado, por não conseguir ler, e também pela possibilidade das pessoas não conseguirem entendê-lo!* E o desfecho deu-se deste modo: chegado o dia da festa, estava tudo preparado. O texto produzido coletivamente pelos alunos, baseado em uma crônica de Luís Fernando Veríssimo e Rubem Alves, foi impresso em letra *Times New Roman*, fonte 36, que era o tamanho legível para Emilio. O texto trazia uma reflexão sobre porque é coelho de páscoa e não galinha de páscoa, já que coelho não põe ovos e sim, a galinha. Quando chegou a hora de sua apresentação, Emilio posicionado em sua cadeira de rodas, juntamente com seus colegas, e com o auxílio de sua professora, leu o texto junto ao microfone em alto e bom tom. Com suas limitações sim, mas leu. Naquele momento, a professora pode perceber que não somente para seu aluno, mas também para ela, para a mãe e para muitos de seus colegas, algo havia acontecido. Não podia

falar pelos outros, mas podia dizer que para ela tinha sido um grande momento de superação. Superações, melhor dizendo, como logo viria a perceber, pois, desde o dia em que ela afirmou com muita convicção para aquela mãe, sobre acreditar no potencial de seu filho, que ele iria surpreender, também afirmou e reafirmou para si mesma o que estava guardado como dúvida. Sim, no seu íntimo ela temia o que poderia acontecer em relação à repressão e desaprovação dos presentes naquela festa de Páscoa, mesmo sendo um espaço escolar de aprendizagem e formação sensível. A professora temia que, no momento da apresentação, Emilio chegasse diante de todos e, por timidez, por medo, ou por algum outro motivo qualquer, não conseguisse falar. O que ela faria, educadora tão “senhora de si”, tão confiante, se ele viesse a se incomodar com a possível reação de risos da plateia? Mais uma vez ela aprendeu.

Passando a estudar estes relatos, a dar uma atenção especial a eles, e junto, a pensar em suas práticas pedagógicas, com leituras, participações em orientações e em encontros com seu grupo de pesquisa no curso de mestrado, a professora-investigadora se sentia desconfortável, provocada por acontecimentos que a antiga “Rita” (era esse seu nome) não se importava, por não trazer qualquer significado a ela, mas que, neste momento, começavam a produzir sentido e a pedir respostas. Estas surgiam como uma produção de saberes sufocados por uma “Rita” que exercitava a razão desprovendo-se de certas aberturas para as forças sensíveis do mundo. Foi pensando neste desconforto que ela encontrou em suas leituras o referencial teórico sobre corpo, um aporte que veio a projetar luz sobre suas questões.

A professora-pesquisadora comparando o que foi vivido em cada experiência com seus alunos - o passeio à praça, o encontro com o skate e os skatistas, o abraço à árvore, o abraço ao corpo “fofo”, percebeu que havia algo comum nestes momentos, ou seja, a necessidade de conhecer o mundo a partir da experiência do corpo e assim produzir alguma coisa, algum entendimento ou sensação, mas pela experiência háptica. Percebia que o corpo provocado a interagir com o mundo sensível disparava vibrações que produziam saberes pelo desejo. Ele forçava o pensamento ao evidenciar seus sentidos. A professora sentia como se esse modo de conhecer o mundo aumentasse a vontade de viver de cada um de si e de seus alunos, uma questão *de grau de potência*.

Foi com Suely Rolnik que encontrou uma possibilidade para pensar o corpo, que é o *corpo vibrátil*, corpo de sensações, um corpo-força que toma consistência naquelas experimentações que revelam estados inéditos ao sujeito, algo ainda não manifestado nele. Como informa Suely Rolnik (2014) há um corpo que sente, um corpo em ondas nervosas que percorrem os afetos, é o *corpo vibrátil*, assim

Conhecer o mundo como forma convoca a percepção, operada pela sensibilidade em seu exercício empírico; já conhecer o mundo como força convoca a sensação, operada pela sensibilidade em seu exercício intensivo e engendrada no encontro entre o corpo, como campo de forças, decorrentes das ondas nervosas que o percorrem, e as forças do mundo que o afetam (ROLNIK, 2003, p.2).

Tomada por este corpo em suas vibrações a professora-investigadora trouxe aqueles estados vividos pelos seus alunos e por ela em cada uma das experiências relatadas. O corpo se dimensiona em todas as formas do sensível. Produzindo assim propostas e possibilidades em uma lupa de aumento, como em uma grande angular de uma fotografia. Não algo comum, dos olhos adestrados, mas uma lupa do sensível, do invisível, afetos que potencializam as formas de criação, efeitos os quais segundo Suely Rolnik tratam do “acesso ao corpo vibrátil que orienta

seu exercício de modo a dar consistência existencial ao processo de emancipação que se faz necessário” (ROLNIK, 2003, p. 4). Mudanças operam nas sensações, estas indicam que algo pede um novo sentido, outros recortes e regras, atuando no sentido da invenção de mundos. Pensa-se a experimentação através do *corpo vibrátil*, um modo de viver e libertar-se que possibilite outras formas, caminhos, cruzamentos que vão se produzindo discretamente, despercebidamente em paixões que possibilitem novas formas de criação, que envolvam as novas dimensões que o corpo poderá ocupar quando reinventado.

A forma que compõe o mundo é a matéria e, dentro desta, encontra-se as subjetividades que movimentam duas forças, a de criação e a de resistência. Ambas dependem de mecanismos e pontos de ativação, um paradoxo irresolúvel, potência da subjetividade pelas dimensões do sensível.

A fisiologia/ motricidade e a percepção/afecção são componentes de um corpo que não estão em contraponto, são engendramentos que permitem processar uma experiência em sua possibilidade de criação, mostrando de que forma estes termos forcem um movimento deste corpo, potencializando atos com experimentações.

No plano referencial de criação nestas experimentações do corpo está o desejo. Pensemos o conceito de desejo, ele não surge como algo isolado, abstrato. É composição de agenciamentos, um conjunto de outras coisas que vem inundado de subjetividades em construção. Quando desejamos já estamos no território dele, do desejo; já estamos desejando antes mesmo de desejar, e cercados de elementos. Quando se deseja algo não se deseja apenas o objeto “seco”, e sim o objeto fluido com muitas outras nuances de cores e molduras que compõem um território. É isso que Deleuze (2002, p. 130) chama de *desejo*. Somos tomados pelo desejo quando queremos abraçar uma árvore ou uma pessoa, deslizar com um skate sobre a superfície, falar ao microfone para uma plateia, principalmente quando se trata de situações inéditas que possuem a força de nos impelir a querer, inclusive podendo correr riscos. Desejo é produção.

Agenciando-se com Nietzsche e Espinosa, Deleuze e Guattari contrapõe-se a concepção de desejo da filosofia idealista e ao pensamento ocidental binário, escapando do senso comum, possibilitam linhas de criação que permitem pensar no desejo como *produção*. O desejo não pode ser castrado, pois se trata de algo revolucionário “constrói máquinas que, inserindo-se no campo social, são capazes de fazer saltar algo, de deslocar o tecido social” (Deleuze e Guattari, 1976, p.20). Justamente assim poderemos ser máquinas desejantes, ao criarmos fluxos, cortes, novos processos, mergulhando no caos entre organização e desorganização. O desejo sem formatação completa está sempre aberto às possibilidades de fluidez e liquidez, “faz passar estranhos fluxos que não se deixam armazenar numa ordem estabelecida” (Deleuze, 1997, p 34), algo que não pode ser definido apenas pelo objeto estático, mas que flutua em névoas as quais vão se engendrando, formando rizoma em um território em constante construção. Desejo não é promessa de satisfação estática. São caminhos percorridos e movimentos de experimentações inacabadas de um corpo, que se nutre pela indefinição do *desejar*.

Quando a professora-investigadora está com seus alunos, percebe o desejo fluindo, sendo produzido entre eles. Buscando adentrar no mundo da criação, da potência e das forças que produzem desejos, ela se interessa não pela petrificação social, mas pelo que move os percursos que provocam cortes e outros desejos. A professora, atenta às práticas de si e dos seus alunos, não busca por um resultado concreto. Para a professora, o desconforto muitas vezes sentido era um destes percursos do desejo, a inquietação causada era inédita em sua vida de

professora. Assim como para Cazusa, quando abraçou a árvore gigante e quando encontrou o corpo “fofo” da professora. Há o desejo de marcar um percurso, processo que levante perguntas e questionamentos, pois isto de alguma forma flui seu estado professora-pesquisadora.

Vale lembrar que, segundo Pelbart, “jamais sabemos de antemão qual é a nossa potência, de que afectos somos capazes. É sempre uma questão de experimentação” (2014, p. 01)³. Com os estratos que poderão ser processados dentro do plano da experimentação em qualquer território, poderão acontecer agenciamentos advindos dos desejos engendrados em um eterno devir. A potência criadora, a produção de bens imateriais, aquilo que é intangível, dá-se no plano das subjetividades, e não é algo abstrato, são forças permanentes que potencializam as formas que afetam a todos, incidindo no corpo como fluxo. Segundo Deleuze, entende-se por subjetividade os processos pelos quais passamos, mas como algo que se dá sempre no coletivo o que inclui corpos humanos e não-humanos, sendo a subjetividade uma construção erguida por essas passagens, esses processos, e isso sempre está em relação a um regime de forças, não depende exclusivamente de um sujeito, embora ele seja um dos *corpos* que se envolvem com outros corpos, encontros que favorecem um modo de estar-no-mundo, de viver. Estudioso de Baruch Espinosa Deleuze escreve:

Espinosa propõe aos filósofos um novo modelo: o corpo. Propõe-lhe instituir o corpo como modelo: ‘não sabemos o que pode o corpo...’. Esta declaração de ignorância é uma provocação: falamos da consciência e dos seus decretos, da vontade e de seus efeitos, dos mil meios de mover o corpo, de dominar o corpo, e as paixões, mas nós nem se quer sabemos do que é capaz um corpo. Porque não sabemos, tagarelamos (DELEUZE, 2002, p.23).

Ao buscar as forças que envolveram os fatos no dia de Páscoa, a professora percebeu que lá se anunciou um ato de superação de seus medos, o que já algum tempo, aguardava por ela. Havia, sim, uma necessidade de autoconvencimento de que seu aluno Emilio tinha realmente condições de realizar a leitura do texto, mesmo com suas limitações. Esta situação a colocou à prova, forçando um investimento, uma aposta no desconhecido, no que ela não sabia que poderia dar certo, era a professora produzindo desejo. Mas, convivia com ela uma suspeita, sobre uma reserva de forças que iria lhe ajudar a encarar outros desafios e todas as consequências que deles demandassem. A professora pensava: - *Necessito superar meus medos também!* Ela foi percebendo que existia uma antiga “Rita” que pensava de forma condicionada às regras imutáveis, aliás, comportamento bastante comum à maioria das pessoas que começam uma caminhada como a que ela vinha trilhando na Educação Especial. Tomada por esta vontade de transformação e autoconhecimento ela se deu conta de que as atividades que se tornaram relatos foram pensadas por ela, sendo que aos alunos só coube execuções. Por exemplo, foi ela que escolheu levar os alunos à Praça Dom Antônio Zattera, que selecionou a escrita do texto para a festa da Páscoa, dentre outras que ficaram de fora deste artigo como o último trabalho do ano de 2014 um tipo estilizado de árvore de Natal. É claro que, apesar destas experiências terem sido escolhidas por ela, pode-se dizer que houve a promoção de um grau de provocação e que foram causa de experiências inéditas, tanto para ela como para seus alunos, afinal foram estas que acabaram permitindo a elaboração de seu projeto de dissertação, e a chegar a resultados considerados relevantes para o trabalho com cegos e a formação de professores.

³ PELBART, Peter Pál. Poderíamos partir de Espinosa. Disponível em: <<http://artesescenicas.uclm.es/index.php?sec=texto&cid=182>> . Acesso em 12. 06. 2014.

Envolvida por uma necessidade vital, ela não conseguia prosseguir seu trabalho sem falar sobre o desconforto vivido, experiência que a fez perceber uma potência transbordante que a obrigou repensar seu fazer, suas práticas pedagógicas e a buscar outros modos de constituir novos caminhos para atender seus alunos, cegos ou videntes. Passou a perguntar-se: como promover um espaço de escolha para seus alunos? Quais formas podem ser buscadas para permitir a criação de si, problematizando outras formas de enxergar e sentir a partir do corpo?

Do seu desconforto, admitido e enfrentado nas dobras do percurso, nasceu uma percepção que mudou seus modos de ser professora, de preparar aulas, de considerar seus alunos. Pelo desconforto a professora passou a pensar na possibilidade de criar práticas que partissem das próprias experiências de seus alunos, encontros sensíveis a produzir subjetividades pela experiência do *corpo vibrátil*, passando a selecionar junto com eles, o que fazer, quais jogos, quais experiências, sem dar os modelos prontos, tal como vinha fazendo. Pensou que apontar em várias direções, permitir vários trajetos para o pensamento fluir, teria de vir de quem estivesse com ela, não queria ser mais como antes, quando ela tentava dirigir os acontecimentos para que chegassem a algum resultado pré-determinado. Porque não permitir tomadas de decisões, de escolhas por onde e como trilhar, ao invés de condicionar tudo?

Assim, em algum momento a nova “Rita” pensou em não ser a executora, mas sim uma propositora, mais uma a participar do grupo de seus alunos. Enfim, começou a sentir-se outra, vendo com “outros olhos” a deficiência visual. Lembrou-se da vez em que conversava com um casal, um deles cego, quando contavam empolgados sobre uma viagem que haviam feito há pouco tempo. A esposa dizia que eles viajavam muito, pois era algo que seu marido adorava fazer. Enquanto a conversa rolava a professora em sua “ignorância” pensava que viajar nestas condições não tinha finalidade alguma, e que não existia nada de interessante numa viagem, principalmente para ele que era cego. Se ele não vê nada como desfrutar de um passeio? Agora ela se dá conta: - Quanta ingenuidade!

Houve um momento em que ela pensava que ficar cego era muito difícil, que deveria ser uma tristeza sem fim, pois para ela tudo o que envolvia o mundo começava pela visão. Mas, foi precisos viver um tempo de estudo e maturação, para ela compreender que o cego pode, tanto quanto qualquer pessoa que tenha o sentido da visão, ser capaz de produzir paixões, de ser tocado profundamente pelas forças que captura em seu viver, afetando-se. Diz isto em contraposição a antiga Rita, que pensava as situações referentes ao lidar ou se comportar com seus alunos em outra direção. Hoje ela entende que não é o grau de dificuldade que mede as possibilidades de uma pessoa, mas sim o grau de potência, de paixão, de desejo, algo capaz de transformar sua própria vida.

Assim, ao longo de sua investigação ela foi entendendo que movimentar-se no “dentro” de uma pesquisa produzia muitos afetos, nem sempre agradáveis, mas, quase sempre produtores de desejo, mostrando o quanto a experiência do corpo era um fator fundamental para que algo novo fosse dito, proposto, escrito, principalmente diante das inquietações, frustrações e medos que apareciam. Seguiu buscando sair da inércia, muito atenta às experiências. Tanto na prática de pesquisa, como naquelas de ensino de sala de aula, tentando seguir com outros procedimentos, inventando atividades e palestras mais participativas, fugindo das tarefas programadas, da matéria posta, da tinta escolhida, da moldura formatada. Professora e alunos, corpos vibráteis na busca por produzir subjetividades pelos caminhos que se abrem à experimentação.

De fato o desejo por habitar outros territórios, já existia desde o início de sua carreira, pois se viu sempre querendo desempenhar ainda melhor seu papel como educadora. Mas foi a entrada no programa de mestrado que se abriu efetivamente a oportunidade para mudanças mais efetivas. Mesmo que algumas incógnitas tenham sido resolvidas, outras apareceram, o que a faz continuar sempre com a vontade de descobrir mais sobre si, sobre alunos, cegos ou não. A professora passou a recorrer procedimentos criadores não para encontrar respostas, mas sim para aprender durante o processo tratando de aprender o que necessita ser aprendido, mas sem querer provar uma “verdade”. É o próprio processo de investigar que irá mostrar quais os questionamentos mais relevantes e é durante o desenrolar da caminhada, que o conhecimento vai surgindo, criando, assim, novos saberes, abrindo-se para processos transformadores na experiência docente.

Para finalizar, talvez o que pode ser inédito em tudo que ela produziu, esteja no modo como ela os produziu, por ter se envolvido tão intensamente com sua investigação, seus alunos, a cegueira e a docência, ao ponto de ver sua vida transformada profundamente pelo aumento da potência de muitos viveres.

REFERÊNCIAS

- BRUNO, Marilda Moraes Garcia; MOTA, Maria Glória Batista da. *Deficiência Visual*, Série Atualidades Pedagógicas. Brasília, Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, 2001.
- COELHO, Alberto d'Avila. *Instalações Interativas Computacionais: Exercícios de Contemplação Interfaceada de Sensações*. Instituto de Artes. PPGAV. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. (Tese de Doutorado). 2009.
- DELEUZE, Gilles. GUATTARI, Félix. *Mil Platôs*. V. 4. São Paulo-SP: Editora 34, 1997.
- _____. *Mil Platôs*. V. 5. São Paulo-SP: Editora 34, 1997.
- _____. *O Anti-Édipo*. Rio de Janeiro, Imago Editora. 1976.
- DELEUZE, Gilles. *Empirismo e Subjetividade: ensaio sobre a natureza humana segundo Hume*. São Paulo: Editora 34, 2001.
- _____. *Espinosa: filosofia prática*. São Paulo. Ed. Escuta. 2002.
- _____. *O Abecedário de Deleuze*. Transcrição integral do vídeo, para fins exclusivamente didáticos. Disponível em: <http://escolanomade.org/wp-content/downloads/deleuze-o-abecedario.pdf>. Acesso em: 03 de mar 2014.
- KASTRUP, Virginia. Atenção a Si mesmo e Produção de Subjetividade numa Oficina de Cerâmica para Pessoas com Deficiência Visual Adquirida. PSICOLOGIA CIÊNCIA E
- KOURY, Mauro Guilherme Pinheiro. *Cultura e subjetividade: questões sobre a relação luto e sociedade*. In KOURY, Mauro Guilherme Pinheiro; LIMA, Jacob Carlos; RIFIÓTIS, Theophilos (orgs.). *Cultura e subjetividade*. João Pessoa: Ed. UFPB, 1996.
- LEPORACE, Gustavo. *Importância do treinamento da propriocepção e do controle motor na reabilitação, após lesões musculoesqueléticas*. Disponível em: http://www.actafisiatria.org.br/detalhe_artigo.asp?id=102. Acesso em: 02 jul 2014.
- MASINI, Elcie F. S. *O perceber e relacionar-se do deficiente visual: orientando professores especializados*. (Tese de Livre Docência). Universidade de São Paulo. 1990.

NIETZSCHE, F. *Humano, demasiado humano*. Um livro para espíritos livres. Companhia das Letras: São Paulo. 2000.

PELBÁLT, Peter Pal. Da claustrofobia contemporânea. In *Vertigem por um fio: políticas da subjetividade contemporânea*. São Paulo: FAPESP/Iluminuras, 2000.

_____. *Podíamos partir de Espinosa*. Disponível em: <http://artesescenicas.uclm.es/index.php?sec=texto&cid=182>. Acesso em: 12 jun 2014.

PEREIRA, Marcos V. *O limiar da experiência estética: contribuições para pensar um percurso de subjetivação*. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010373072012000100012&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 12 dez 2014.

PROFISSÃO, PSICOLOGIA CIÊNCIA E PROFISSÃO, 2008, p. 186-199. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-98932008000100014&script=sci_arttext. Acesso em: 23 jun 2014.

ROLNIK, Suely. *A clínica em questão: conversações sobre clínica, política e criação* (DA de Psicologia UFF e Universidade Nômade, Niterói, 05/12/03). Disponível em: <http://www.pucsp.br/nucleodesubjetividade/Textos/SUELY/falecomele.pdf>. Acesso em: 09 jul 2014.

_____. *“Fale com ele” ou como tratar o corpo vibrátil em coma*. In *Corpo, arte e clínica*. GALLI, Tânia Maria Fonseca; ENGELMAN, Selda (Orgs.). Porto Alegre: editora da UFRGS, 2004.

SAMPAIO, Marcos Wilson [et al]. *Baixa visão e cegueira: Os caminhos para a reabilitação, a educação e a inclusão*. Rio de Janeiro: Cultura Médica: Guanabara Koogan, 2010.

SANTOS, Admilson. *O cego, o espaço, o corpo e o movimento*. Disponível em: http://www.deficienciavisual.pt/txtcego_espaco_corpo_movimento dmilson_Santos.html. Acesso em: 02 mai 2014.

Recebido em: 02 de janeiro 2018

Modificado em: 29 de março de 2018

Aceito em: 30 de junho de 2018