

Encontros com pessoas que não veem (apenas) com os olhos: um modo outro de dar a ver-ouvir-falar a pesquisa nas diferenças

Encounters with people who do not see (only) with their eyes: another way of giving a seeing-hearing-speaking the research in the differences

Rencontres avec des personnes qui ne voient pas (seulement) avec leurs yeux: une autre façon de donner a voir-entendre-parler la recherche en les différences

Leidiane Santos Macambira
Universidade Federal Fluminense
leidianesamacambira@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-9073-2448>

Allan de Carvalho Rodrigues
Universidade do Estado do Rio de Janeiro/ Universidade Estácio de Sá
allancr@id.uff.br
<https://orcid.org/0000-0003-0233-7697>

Clarissa Moura Quintanilha
Universidade do Estado do Rio de Janeiro
clarissa_quintanilha@hotmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-4455-9186>

RESUMO

Este trabalho narra a experiência de encontro com pessoas cegas que fazem reabilitação no Instituto Benjamin Constant. Esses encontros fizeram parte da pesquisa intitulada “Encontrar(se), (não)ver(se), diferir(se): platôs para pensar a educação de pessoas que não veem (apenas) com os olhos” no Programa de Pós-graduação em Educação da FFP/UERJ, no qual os três autores deste artigo cursaram o mestrado em Educação. Na pesquisa buscou-se conhecer as experiências 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. Sendo assim, o trabalho segue teoricamente pelos estudos dos cotidianos e da filosofia da diferença e se insere mitologicamente no campo das narrativas. Escolhemos trazer narrativas para pensar nossos fazeres na Educação Especial. Propomos uma mesa de trabalho na qual colocássemos em atenção e desnaturalização os modos consagrados enquanto norma, enquanto padrão. Neste caso específico, o que tem se colocado como norma do ver e do cegar.

Palavras-chave: Cegueira. Educação Especial. Inclusão. Visão.

ABSTRACT

This work narrates the experience of meeting with blind people undergoing rehabilitation at the Benjamin Constant Institute. These meetings were part of the research entitled "Finding (itself), (not) seeing(itself), differing(itself): plateaus to think about the education of people who do not see (only) with their eyes", guided in the Postgraduate Program in Education of FFP / UERJ, in which the three authors of this article attended the master's degree in Education. The research sought to know the experiences of people who do not (only) see with their eyes: their possible displacement processes in this world saturated by visual images, which when living it resist and make (re)exist other worlds. We chose to bring narratives to think about our actions in Special Education. We propose a worktable in which we put in attention and denaturalization the established ways as a norm, as a standard. In this specific case, what has been seen as the norm of seeing and blinding.

Keywords: Blinding. Eyesight. Inclusion. Special education.

RÉSUMÉ

Cet ouvrage raconte l'expérience de la rencontre avec des aveugles en rééducation à l'Institut Benjamin Constant. Ces rencontres faisaient partie de la recherche intitulée «(Se)Trouver, (ne pas) (se)voir, (se)différer: des plateaux pour réfléchir à l'éducation des personnes qui ne voient pas (seulement) avec leurs yeux», dans le programme d'études supérieures en éducation de la FFP / UERJ, dans lequel les trois auteurs de cet article ont suivi une maîtrise en éducation. La recherche a cherché à connaître les expériences de personnes qui ne voient pas (seulement) avec leurs yeux: leurs processus possibles de déplacement dans ce monde saturé d'images visuelles, qui en le vivant résistent et font (re)exister mondes autres. Nous avons choisi d'apporter des récits pour réfléchir à nos actions en Éducation Spéciale. Nous proposons une table de travail dans laquelle mettre en évidence et dénaturalisation les voies établies comme norme, comme standard. Dans ce cas précis, ce qui a été considéré comme la norme de voir et d'aveugler.

Mots-clé: Cécité. Éducation Spéciale. Inclusion. Vue.

Introdução

O presente trabalho é um desdobramento da pesquisa¹ realizada no setor de reabilitação do Instituto Benjamin Constant (IBC). Seu objetivo foi conhecer os diferentes modos de ver de pessoas que não veem (apenas) com os olhos e seus processos e deslocamentos possíveis neste mundo saturado de profusões visuais e os efeitos que produzem na composição de outros espaços do viver-resistir e (re)existir, inventando assim outros mundos possíveis de serem habitados. Portanto, nossa intenção para esta empreitada é refletir sobre as dimensões do ver o outro e a si mesmo em nossas relações

¹ A pesquisa encerrou-se com a dissertação intitulada "Encontrar(se), (não) ver(se), diferir(se): platôs para pensar a educação de pessoas que não veem (apenas) com os olhos" e foi orientada pela Prof^ª Anelice Ribetto. Alguns dados ainda estão ecoando.

pedagógicas, o encontro pedagógico nas diferenças. Para esta reflexão, escolhemos trazer algumas das narrativas para, com elas, pensar nossos fazeres no campo da Educação Especial. Mais que discutir a cegueira em si, em uma perspectiva médico-clínica, propomos, com este diálogo entre três colegas professores e investigadores em formação, uma mesa de trabalho sobre a qual colocássemos em atenção e desnaturalização os modos consagrados como norma, como padrão. Neste caso específico, o que tem se colocado como norma do ver e do cegar.

O IBC é uma instituição que é referência na educação de pessoas cegas e com baixa visão, situada no Rio de Janeiro - Brasil. Oferece atividades educativas formais e informais, atividades artísticas, médicas e de reabilitação. Diante do desejo de pesquisa, foram realizados, durante o período de um ano, encontros com quatro pessoas cegas que fazem reabilitação na instituição, as quais chamaremos por nomes fictícios, a fim de preservar suas identidades (Rosana, Elias, Jonas e Samanta).

Essas pessoas, com faixa etária entre 50 e 60 anos, moram em regiões periféricas da cidade do Rio de Janeiro. Tornaram-se cegas ao longo de suas vidas e fazem uso dos serviços de reabilitação oferecidos no IBC a fim de aprender outros modos de vida e de circulação independente pela cidade. Realizam, nesse setor, desde atividades da vida diária, como cozinhar e limpar, até atividades físicas e artísticas, como aulas de música, oficinas de cerâmica etc. Nosso objetivo foi ouvi-las sobre suas experiências durante sua estada no IBC e os novos aprendizados a partir da nova condição de visão – a cegueira.

Encontramo-nos semanalmente durante um ano no IBC. Nesses encontros tecemos conversas sobre o ver, o não ver, o cegar e o viver no mundo com as condições de cada um. Além das conversas, realizamos um passeio pela instituição, incentivado por eles; um dos autores deste artigo participou da visita com os olhos vendados. Segundo eles, precisávamos conhecer aquele lugar de outra forma. Realizamos também produções de imagens não visuais, chamadas de paisagens sonoras, para dar a ver-ouvir-falar o IBC praticado (CERTEAU, 2014) por pessoas que não veem (apenas) com os olhos. Gostaríamos de conhecer como elas teciam e forjavam modos outros para estar no mundo, ainda que este seja todo articulado em profusões visuais.

Os pressupostos teórico-metodológicos que ajudaram a nos orientar metodologicamente nesta investigação, fazendo-nos perceber a complexidade das experiências vividas e suas infinitesimais possibilidades de dar a ver-ouvir-falar, foram os estudos com os cotidianos. “Reconhecemos (...) o cotidiano como espaço de criação, de

inventividade, de práticas de resistência; e não apenas de reprodução e mesmice” (FERRAÇO; GOMES, 2013, p. 474). No encontro com os sujeitos da pesquisa, ao ouvir suas narrativas e mergulhados em seu cotidiano, demo-nos conta de que os dispositivos metodológicos de narrar uma pesquisa científica não eram suficientes para registrar os acontecimentos ali produzidos, no encontro entre pesquisadores e sujeitos da pesquisa. Precisávamos buscar, e até mesmo inventar, outras linguagens possíveis ao que pedia passagem naquele fazer investigativo.

Neste trabalho, portanto, traremos algumas das experiências vividas durante esse período. Com elas, intentaremos conversar e refletir sobre as questões já enunciadas aqui de algum modo: modos de ver e dar a ver e de nos encontrarmos na educação. Para esta conversa, trazemos também alguns interlocutores que têm nos ajudado a pensar nossos fazeres pedagógicos. Carlos Skliar (2011), com suas potentes provocações sobre o encontro e a convivência na educação; Jorge Larrosa (2014), Walter Benjamin (1994) e Núria Perez de Lara e José Contreras (2010), que nos ajudam a pensar as dimensões da experiência nos tempos modernos; e Heinz Von Foerster (1996), com suas interessantes questões sobre o ver e o não ver em nossa sociedade.

Sendo assim, o texto é uma composição entre os autores e entre pesquisa que se sustentam pelo reconhecimento das diferenças; e tece junto com elas os diferentes modos democráticos de pensar os atos educativos para além de uma lógica só do olhar, mas interrogamos: o que os olhos da educação enxergam? Como enxergam os sujeitos da educação? Este texto, como já dito, parte de uma pesquisa de um dos autores e que tem os outros como interlocutores, mas que não se encerra cronologicamente no período, porém ecoa; os dados ainda nos questionam, nos puxam querendo ser “olhados”. Neste momento, lembramos e, metaforizando o cantor/poeta Cazuzza, dizemos: “Saiba que ainda estão rolando os dados, porque o tempo, o tempo não para”. Não parar o tempo aqui para nós é especial, pois pesquisar a partir dos signos da filosofia das diferenças é sempre o tempo do devir, o tempo do acontecimento o tempo de *versentir*² com outros olhos a temporalidade de uma pesquisa com os cotidianos.

² Juntar termos dicotomicamente compreendidos pela ciência positivista moderna, como se se tratasse de processos e ações antagônicos, no intuito de pôr em questão tal cisão e mostrar as relações de retroalimentação e diálogo entre ambos é uma aposta muito cara ao campo dos estudos com os cotidianos.

Não vemos (apenas) com os olhos

Imers@s nesses mundos-outros – do ver e do cegar – percebemos outras dimensões do visível e as múltiplas formas de cegueiras entre pessoas que se consideram videntes, ou seja, pessoas que, por terem o “pleno” funcionamento do globo ocular, acreditam enxergar “bem”, enxergar a totalidade das coisas. Percebemos nossas próprias cegueiras, ainda que tendo olhos.

Para ampliar as proposições sobre as condições de visão que pretendemos discutir aqui, trouxemos trechos de um conto zapatista chamado *La historia de las miradas*, escrito pelo Subcomandante Marcos, principal porta-voz desse movimento indígena mexicano pela democracia. Ele diz:

Mira, Capitán, hubo un tiempo, hace mucho tiempo, en que nadie miraba... No es que no tuvieran ojos los hombres y mujeres que se caminaban estas tierras. Tenían de por sí, pero no miraban. Los dioses más grandes, los que nacieron el mundo, los más primeros, de por sí habían nacido muchas cosas sin dejar mero clarito para qué o por qué o sea la razón o el trabajo que cada cosa debía de hacer o de tratar de hacer.

Bueno, el caso es que los dioses primeros, los más grandes, nacieron el mundo, pero no dejaron claro el para qué o el por qué de cada cosa. Y una de estas cosas eran los ojos. ¿Acaso habían dejado dicho los dioses que los ojos eran para mirar? No pues. Y entonces ahí se andaban los primeros hombres y mujeres que acá se caminaron, a los tumbos, dándose golpes y caídas, chocándose entre ellos y agarrando cosas que no querían y dejando de tomar cosas que sí querían. Así como de por sí hace mucha gente ahora, que toma lo que no quiere y le hace daño, y deja de agarrar lo que necesita y la hace mejor, que anda tropezándose y chocando unos con otros. O sea que los hombres y mujeres primeros sí tenían unos sus ojos, sí pues, pero no miraban.

Y así se hubiera seguido todo hasta nuestros días si no es porque una vez pasó algo. Resulta que estaban los dioses primeros, los que nacieron el mundo, los más grandes, haciendo una su bailadera porque agosto era, pues, mes de memoria y de mañana, cuando unos hombres y mujeres que no miraban se fueron a dar a donde estaban los dioses en su fiestadero y ahí nomás se chocaron con los dioses y unos fueron a dar contra la marimba y la tumbaron y entonces la fiesta se hizo puro borlote y se paró la música y se paró la cantadera y pues también la bailadera se detuvo y gran relajo se hizo y los dioses primeros de un lado a otro tratando de ver por qué se detuvo la fiesta y los hombres y mujeres que no miraban se seguían tropezando y chocando entre ellos y con los dioses. Y así se pasaron un buen rato, entre choques, caídas, mentadas y maldiciones.

Ya por fin al rato como que se dieron cuenta los dioses más grandes que todo el desbarajuste se había hecho cuando llegaron esos hombres y mujeres. Y entonces los juntaron y les hablaron y les preguntaron si acaso no miraban por dónde caminaban. Y entonces los hombres y

mujeres más primeros no se miraron porque de por sí no miraban, pero preguntaron qué cosa es “mirar” (SUBCOMANDANTE, Meio digital, p. 13).

Esta belíssima história ecoa em nossos sentidos fazendo ressoar a pergunta que perseguimos neste exercício de escrita: que cosa es mirar? O que seria ver? Ou melhor, que forças estão em jogo quando vemos? Talvez essas perguntas não sejam possíveis de ser respondidas em um único trabalho; ao menos deixaremos aqui os saberes que apreendemos no encontro com as pessoas interlocutoras da pesquisa.

Ver não é algo simples, muito menos se limita ao funcionamento do olho. Nesse complexo jogo abrigam-se questões com que talvez a Ciência Biológica, sozinha, não dê conta. É necessário confrontar a rigidez do músculo ocular, esgarçar a abertura enrijecida que seleciona luzes, ângulos, dimensões para ampliar as condições de ver (ZANELLA, 2012, p. 172). Essa foi a principal ação a que nos expomos no exercício e pretendemos comunicá-lo neste artigo: ampliar as condições de ver.

Se os nossos olhos não são os únicos órgãos, ou, melhor dizendo, os únicos dispositivos em agenciamento no ato de ver, que outros dispositivos estão imbricados nesse jogo? Nele implicamos os nossos desejos, nossos medos, sonhos, certezas... De modo que tudo aquilo que nos passa, nos atravessa e nos modifica, o que se torna saber de experiência (Larrosa, 2014), compõe o jogo do ver.

“[William Blake] afirmava que não [vemos] com os olhos, mas através deles. Isto significa que ver (...) equivale a alcançar a compreensão de algo, utilizando todas as explicações, metáforas, parábolas etc. com que contamos” (FOERSTER, 1996, p. 59). Nosso olhar, portanto, é educado com base em nossas experiências ao longo da vida. Cotidianamente aprendemos a olhar. O mundo à nossa volta, as mídias, os meios de comunicação nos ensinam o que olhar e como olhar. Entretanto, desaprendemos a ver as coisas como necessitam ser olhadas. Olhamos de maneira distanciada. Antecipamo-nos porque vemos, e se já vemos não precisamos tocar para saber o que é; aliás, de antemão elaboramos uma série de preconceitos e definições para o que olhamos, atribuindo-lhe juízo.

A antecipação, como diz Evgen Bavcar (2001), nos distancia do que vemos. Segundo ele, os olhos são instrumentos da distância. Não nos permitimos o toque, o afeto. “O ‘contato’ – a contiguidade, a fricção, o encontro e a colisão – é a modalidade fundamental do afeto” (Nancy, 2007, p. 51, apud Skliar, 2011). Se nos antecipamos criando sobre o outro uma série

de preconceitos, não nos afetamos e muito menos permitimo-nos nos afetar. Por conseguinte, não o vemos.

Olhamos e de longe mesmo já presumimos que sabemos o que estamos vendo. Ao ver um aluno com cegueira ou com outra deficiência, por exemplo, antes mesmo de nos aproximarmos dele para conhecê-lo, já o vimos através dos discursos médicos, dos laudos, dos discursos descapacitantes, dos discursos preconceituosos. Assim o vemos e, tão logo decretamos nosso juízo sobre ele, que por vezes o limita às fronteiras produzidas pelo que sabemos sobre a deficiência, deixamos de lado o que ainda não sabemos, saberes que só são possíveis se nos dispusermos a encontrar-nos com o outro. Necessitamos abandonar esse olhar que imprime distância para nos permitir o gesto de aproximação, de toque, de sentir a presença do outro... Um gesto de abertura ao encontro, para então poder ver...

Cotidianos e narrativas: o ato de pesquisa e pesquisar para quem?

Nossa argumentação segue na direção de que trabalhar com os cotidianos pede um “outro olhar”, que visa uma construção que ensine que os conhecimentos são tecidos por várias redes de saberes, fazeres, lógica e políticas. São encontros plurais que nos guiam para a potencialidade da vida, permitindo um diálogo profundo com aquilo que vivenciamos/vivemos do ponto de vista da pesquisa e dos sujeitos, aqui tomados como praticantes, pois praticam seus modos de fazer e pensar no mundo, ou melhor, praticam *saberesfazeres* de viver a experiência da visão de um outro modo.

Sendo assim, o texto compartilha princípios e práticas das experiências como metodologia de pesquisa e de formação (GARCIA, 2014) para pensarmos formas de construir noções de como os sujeitos que não veem percebem o mundo de outra forma. Acreditamos que a produção dos saberes, as lutas cotidianas e o que se produz nas escolas pelos fios das experiências e memórias são alternativas de “escolhas epistemológicas, políticas e metodológicas nos processos formativos” (GARCIA, 2015) para pensarmos a formação dos pesquisadores como diálogo permanente entre os saberes.

Nessa direção, na pesquisa utilizamos como ferramenta principal os estudos dos cotidianos (ALVES, 2008) e os estudos das narrativas, da filosofia da diferença como arcabouço (*prácticoteórico*) que nos auxiliam a pensar: o que é o ato de pesquisar com modos de ver de pessoas que não veem (apenas) com os olhos e seus processos e deslocamentos possíveis num mundo pleno de chamados visuais.

Assim, ao contrário da formação aprendida e desenvolvida na maioria das pesquisas do campo educacional, inclusive em muitas sobre os cotidianos escolares, que, de maneira muito frequente, têm assumido uma forma de pensar que os vem negando como espaço tempo de saber e criação, vou reafirmá-lo com sendo de prazer, inteligência, imaginação, memória e solidariedade, precisando ser entendido, também, e sobretudo, como grande diversidade (ALVES, 2008, p. 18).

Muitas vezes, minimizamos as relações do cotidiano que nos formam nas ações cotidianas (ALVES, 2008). São tantas informações que não paramos para pensar as práticas que geram outro modo de olhar a formação, o aluno, os currículos produzidos (GARCIA, 2015) e as escolas. Como dizem Oliveira e Sgarbi (2008), “essas práticas, nas quais os sujeitos tecem suas redes de fazeres, onde vivem, agem, sentem, sofrem, amam” têm seus “praticantes ordinários” (CERTEAU, 2014). Parece que nos apoiamos em conhecimentos prontos, ou seja, o modo de pesquisar calca-se nas representações prontas e acabadas e pouco valoriza as reminiscências e os “múltiplos cotidianos” que tecem outros sentidos da pesquisa.

Certeau (2014), por sua vez, contribui para que consideremos o cotidiano como uma permanente invenção e criação. O cotidiano é algo que está sendo vivido e (re)criado a cada momento por seus sujeitos. Podemos, então, pensá-lo como algo fluído, repleto de possibilidades e de movimento. Não há, assim, como nos conformarmos quando pensamos nos cotidianos dos espaços escolares, com as explicações sobre uma escola homogênea e homogeneizante. Podemos pensá-la com base nos cotidianos, em que podemos perceber práticas heterogêneas que a permeiam e se entrecruzam, construindo um *espaçotempo* como espaço de produção de novos saberes e sentidos no processo de viver a experiência da pesquisa.

Pensar e trabalhar com os cotidianos, como afirmamos no início do texto, nos coloca em um espaço de grande dificuldade pela diversidade epistêmica e pelo desafio de fazer pesquisa com aqueles e aquelas que vivem e agem nos cotidianos escolares.

E, como sinalizam Oliveira e Sgarbi (2008), sem abrir mão do social, essa possibilidade de significar conhecimento e pesquisa busca redefinir o campo epistemológico do cotidiano, “de modo que se encontrem nele não a mesmice e os equívocos para formular regras e modelos do que ele deveria ser, mas para compreendê-lo como arma (PAIS, 2003), para uma melhor aproximação da realidade complexa” (p. 18).

Pensar os cotidianos como espaço de “invenção e criação”, de produção, de conhecimentos, de saberes e culturas é pensar e se indagar: como olhar para isso tudo? O

cotidiano é o espaço de encontros, encontros que estão sempre por vir, que provocam “acontecimentos” (DELEUZE, 1969) em nossos modos de agir e pensar. Podemos, então, pensar o cotidiano como imaginação, diversidade e memória.

Nesse sentido, os estudos com/nos cotidianos contribuem para essa discussão no intuito de reafirmar a importância de pensar como os sujeitos da pesquisa nos permitem pensar questões que só aparecem na hora em que o processo da experiência está acontecendo. Pensar o *espaçotempo* do cotidiano como produtor de currículo que interfere nas escolhas teóricas e metodológicas e na reflexão da construção da pesquisa, a fim de abrir-nos para os diálogos, as produções e as interrogações e, nesse percurso, orientar-nos para deslocar representações hegemônicas da escola e da docência e possibilitar uma produção mais coletiva e emancipatória de alternativas dos *fazeressaberes* (ALVES, 2008) dos sujeitos da pesquisa.

Compreendemos o cotidiano com base nas redes de solidariedade, entendendo que é junto com os outros que nossos conhecimentos são (re)criados e neles se misturam. Diferentes saberes, valores, fazeres, sentimentos, memórias, vontades e aprendizagens. Sendo assim, trabalhamos com os cotidianos e as práticas educativas como possibilidades de “puxar fios” desses encontros na direção de (re)pensar os processos formativos e a possibilidade de discutir práticas, saberes e conhecimentos.

Ao ouvir e perceber o movimento dos encontros como experiência dos praticantes, sentimo-nos como grandes aprendizes e amigos fiéis que compartilham as experiências próximas nas relações entre pesquisadores e pesquisados e, nesse processo de viver a experiência a partir dos encontros, também perceber outra lógica de ensinar e aprender:

Ensinar parece ser preponderante em relação a aprender. Aprender é uma consequência do ensinar. Do ensinar deriva-se o aprender. Parecia absurdo propor uma nova ordem? Aprendizagem-ensino? Ou ensino (sem aprendizagem)? Aprendizagem (sem ensino)? Desvincular uma expressão da outra nos parece de vital importância. Afinal, muito do que se ensina não é aprendido. Muito do que é aprendido não é ensinado. Entre ensinar e aprender não há uma relação simples e direta. Não há reciprocidade nem linearidade. Retirar o hífen e deslocar os termos talvez nos faça perceber as duas ideias conectadas de distintas formas. Separar os dois conceitos pode até mesmo nos levar a pensar em formas plurais de relação entre sujeitos envolvidos no ensinar e aprender (LEAL, 2011, p. 45).

Não há linearidade nos encontros-experiência; há um rompimento de qualquer lógica provocada pelos fluxos de idas e vindas que são tecidos nos movimentos políticos e

metodológicos durante o viver o processo de pesquisar. São os fluxos da memória que se incorporam à tessitura da pesquisa.

Ao evocar a memória, momentos significativos, vividos com tanta intensidade no *espaçotempo* da pesquisa, repleto de suas contradições, entrecortados de medos, perplexidades e possibilidades, percebemos o quanto faz falta viver a experiência de narrar com mais constância.

Nesse sentido, pensamos que a própria experiência do narrar, quando faz parte do nosso cotidiano, vai diluindo ao som das palavras a preocupação com a forma adequada de narrar. Tal experiência pode nos remeter também ao “processo da fala e da escuta” que Freire (1996, p. 116) menciona em *Pedagogia da Autonomia*, dando ênfase ao gosto em expressar a palavra, além da necessidade de dizê-la, e a de *O narrador*, de Walter Benjamin, no que diz respeito à fonte à qual os narradores recorrem na experiência que é passada de pessoa a pessoa. Ouvir e contar é uma “escolha” que não devemos permitir ficar à deriva de nossos caprichos³.

No Brasil, desde a década de 1990 o estudo com as narrativas vem sendo utilizado com maior difusão como percurso formativo docente e na pesquisa. Cabe destacar a importância de um teórico brasileiro que contribuiu para uma formação que pensa o sujeito comum em um viés microssocial em prol de refletir o macrossocial: Paulo Freire. Sua pedagogia reforça a importância da individualidade do sujeito comum; para ele, a leitura de mundo, das coisas precede a leitura da palavra. O indivíduo que vai para a escola está carregado de memórias, histórias que são entrelaçadas pelo conhecimento escolar. Paulo Freire notou a importância de trabalhar as histórias desses sujeitos; sua proposta de alfabetização contemplava um “círculo de cultura”, formado por um professor orientador que discutia com os alunos temas das suas histórias de vida, e essa roda favorecia a interação, o diálogo e o respeito mútuo. Na década de 1960, em Pernambuco, Paulo Freire inaugurou essa forma de alfabetizar adultos; o movimento ganhou importância em nível nacional em 1963, com o programa Educação de Adultos, coordenado por ele. Porém após o golpe militar Freire foi exilado e a sua pedagogia foi considerada subversiva.

Compreendemos que as narrativas são úteis para ampliar os modos de acesso ao cotidiano, permitindo uma compreensão daquilo que não foi percebido e/ou questionado.

³ Entendemos capricho aqui conforme Ortega y Gasset (2004, p. 545): “O capricho é fazer qualquer coisa entre as muitas que coisas que se podem fazer. A ele opõe-se o ato e hábito de *escolher*, entre as muitas coisas que se pode fazer, precisamente aquela que exige ser feita”.

O ato de narrar pode contribuir para a produção de novos saberes, não deve apenas apresentar e/ou descrever histórias; deve, sim, permitir novas reflexões, interpretações que podem auxiliar a desvelar teias da experiência. Alves (2000) amplia a discussão:

É preciso, pois, que eu incorpore a ideia de que, ao dizer uma história, eu a faço e sou um narrador praticante dos relatos que chegam até mim, neles inserindo o fio do meu modo de contar. Exerço, assim, a arte de contar histórias, tão importante para quem vive o cotidiano do *aprenderensinar* (p. 3, grifo da autora).

A arte de narrar, a experiência e a sabedoria (o lado épico) estão em vias de extinção. As narrativas são “férteis para a compreensão do desenvolvimento profissional, das dimensões de formação, da profissionalização docente e suas interfaces com a construção da identidade profissional e a autoformação” (SOUZA, 2008, p. 38). Quando narro, eu me formo, me deformo e me transformo; é nesse processo autoformativo, atravessado por memórias, sentimentos, intuições e pensamentos, que me desvelo um ser no mundo com os outros.

Encontros que pedem passagem

Como dar lugar ao ruído sem a ele imputar um código capaz de transformá-lo em algo uníssono e harmônico, anestesiando o mal estar que lhe concerne?
(SIMONI; RICKES, 2008, p. 102)

Tantos foram os ruídos que até hoje ecoam e reverberam sentidos em nossos corpos... Ruídos, porque são sons dissonantes, que provocam tensões nas melodias harmoniosas, com “notas de certezas e a priori”, com as quais estamos acostumados ou ao menos esperamos ouvir em nossos campos investigativos, dos “nossos” sujeitos de pesquisa. Esses ruídos provocaram em nós acontecimento, tirando-nos dos nossos lugares de conforto metodológico e epistemológico e, por isso, formativo. Baseados nessas experiências, narraremos alguns episódios para pensar as proposições deste trabalho: as dimensões formativas dos encontros.

Olha a minha amiga aí! Está vendo?

A fotografia e a pergunta usada como subtítulo deste fragmento foram apresentadas por Samanta em um dos nossos encontros. Na ocasião, nós havíamos pedido que trouxessem uma fotografia que dissesse algo sobre si. Imaginamos que todos iriam

trazer fotos de suas famílias, de si próprios etc., essas certezas que carregamos em nós, aquelas notas que formam nossas melodias harmoniosas. O pedido carregava em si um desejo de conhecermos as visualidades que faziam parte dos contextos em que viviam.

Somente uma participante trouxe a fotografia, essa que inaugura nossa narrativa. Ao mesmo tempo que procurava a foto dentro de sua bolsa, contava o contexto em que fora produzida. Ela dizia:

Faz algum tempo, fomos à praia de Botafogo com um grupo de colegas daqui da reabilitação. Então fotografei a minha amiga na praia. Está vendo? Olha a minha amiga aí. Perguntava ao mesmo tempo que sacava a foto da bolsa e colocava sobre a mesa, apalpando-a na intenção de posicioná-la da melhor forma para que pudéssemos vê-la. Essa foi a cena da fotografia apresentada por Samanta! – Está vendo? – perguntava laconicamente.



Fonte: Arquivo Pessoal de um dos autores

O que era visível naquela imagem não fazia nenhuma conexão com o que sua fala apresentava. Talvez a imagem que Samanta tentava nos apresentar fosse (in)visível aos nossos modos de ver e de compreender que poderia ser uma imagem, o que poderia ser uma paisagem, o que poderia ser a realidade. Samanta nos deu a ver muito mais do que esperávamos ao propor aquela atividade. “Dar a [ver], então, é dar as [imagens] sem dar ao mesmo tempo o que dizem as [imagens]” (LARROSA, 2004, p. 20), interpelando as nossas convenções sobre determinados regimes de visualidade.

O que aprendemos a ver, sempre e repetidamente, nas nossas lidas com a educação? E, principalmente, na Educação Especial, com as pessoas chamadas pelos outros de “pessoas com deficiência”? Conseguimos enxergar para além dos rótulos propostos pelos discursos

médicos, que por vezes funcionam como estigmas incapacitantes? Ecoamos a pergunta de Samanta: o que vemos? O que vemos quando vemos?

Não vemos que não vemos: disfunção de segunda ordem

Heinz Von Foerster (1996), com suas provocações, nos faz problematizar e desnaturalizar a sensação de vermos tudo que nos rodeia, como se pudéssemos capturar com este sistema ocular a totalidade do mundo. Segundo ele, “não vemos que não vemos”. Seria, portanto, muito reducionista se destinássemos o ver como algo possível apenas às pessoas que tenham o “sadio” funcionamento fisiológico do olho, do sistema ocular.

Outro encontro que nos ajudou a tensionar essas questões foi quando, já no final do passeio, estando com os olhos desvendados a caminho do estacionamento e na companhia de Rosana e Elias, este se vira para uma de nós e, em tom de sussurro diz: “olha! O bem-te-vi!” (e segue repetindo o nome do pássaro e imitando seu canto).

Paramos e, na tentativa de registrar a presença do pássaro, procuramo-lo para fotografar. Não o encontramos. Até suspeitamos de que talvez não fosse verdade a afirmação de Elias. Afinal, não conseguíamos vê-lo. Embora Elias estivesse incessantemente apontando a direção, não conseguíamos visualizar aquela ave. Naquele momento, nossos olhos não deram conta daquilo que queríamos ver.

Quando nos referimos ao trabalho do pesquisador, novamente a questão da construção de uma posição de olhar está em jogo, pois não raras vezes nos vemos frente ao desafio de não nos cegarmos às formas da vida, de não embaçarmos com a areia da teoria os olhos que querem capturar o movimento disruptivo da existência. Como se manter olhando quando a alteridade com a qual nos encontramos resiste a nossas condições de formar dela uma imagem estável e protegida em uma significação já conhecida? (SIMONI; RICKES, 2008, p. 102).

Seguíamos em frente quando Samanta interrompe dizendo que estamos indo para a direção errada. Se vamos para o estacionamento, devemos seguir para outra direção. Devemos virar para o lado onde o vento bate na nuca. Aqui eu não sinto o vento. Os modos de funcionamento apresentados por Samanta e Elias naquele trajeto nos ajudam a questionar os elementos de que nos dispomos para ver o mundo. E que, por vezes, consideramos esses modos de ver como universais e universalizantes, desconsiderando como possíveis outras percepções.

José Saramago, em *Ensaio sobre a Cegueira* nos alerta sobre isso. As nossas certezas, o excesso de informações e opiniões sobre o mundo, a cegueira luminosa que acometeu os seus personagens, podem nos cegar, impossibilitando-nos de perceber o mundo com base em outras lógicas, em outras epistemes, em outras sensibilidades.

Talvez nunca tenhamos dimensão de como nossa presença atravessa a vida do outro. “O registro do outro/Outro de seus rastros ou vestígios como produção de uma experiência se processa num campo de irreduzível tensão entre heterogêneos intransponíveis” (SIMONI; RICKES, 2008, p. 104). Na era da informação, dos excessos, como atravessar um cotidiano permeado por experiências diversas? O que é essa tal experiência? De acordo com Larrosa (2002, p. 21), “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca”. Nem todas as coisas que passamos na vida tornam-se experiência; em uma sociedade pautada na informação, na liquidez, na superficialidade, na fragilidade, na transitoriedade das relações (BAUMAN, 2004), a experiência torna-se cada vez mais difícil.

As pesquisas com as premissas epistemológicas e políticas cotidianas concedem-nos um grande respeito pelos processos das pessoas; aí reside a principal qualidade que as diferencia das outras metodologias de investigação em ciências sociais (NÓVOA, 2010). Ou seja, a *prima mater* é o ser humano, que, ao narrar a vida, a história acontece; ao contar, autobiografar, refletir sobre os processos formativos, captura a experiência. Só o que nos marca, nos toca, nos tomba, nos acontece pode se tornar significativo a ponto de narrarmos. Sabemos que nem tudo que narramos é experiência, porém é na narrativa que desvelamos experiências.

De acordo com Delory-Momberger (2014), o saber da experiência não coincide com o saber disciplinar; para a autora, as lógicas desses saberes são outras. Ou seja, o saber da experiência não é facilmente aprendido; é ligado à ação, é compósito, parcelado, heterogêneo e descontínuo. Em outras palavras: o saber da experiência e o saber disciplinar não nasceram nas mesmas estruturas simbólicas.

A noção sobre a experiência assume papel importante no campo educacional e na formação e, principalmente, nas profissões em que há interação humana com os outros, em tarefas laborativas que contenham o cuidado, a orientação e a assistência. Delory-Momberger (2016) enfatiza quatro aspectos em que há a valorização da experiência: a experiência permite identificar outras formas de aquisição do conhecimento e competências que foram adquiridas em ambientes acadêmicos; a relação entre formador e

formado assume um relacionamento de pessoa para pessoa, do mundo da experiência para o universo da experiência, atuando de maneira dialógica; a experiência é concebida por meio do processo de aprendizagem ao longo do desenvolvimento humano, no qual a pessoa cria dispositivos para usá-la em outras situações cotidianas; e, por último, a experiência constitui um movimento de construção de subjetividades, favorecendo uma edificação de si mesmo com a sua existência, ampliando a imagem simbólica de si. A experiência é imersa em uma pluralidade semântica que pode significar uma atividade, uma vivência, uma compreensão da pessoa pela vivência e o processo que emerge dessa vivência (DELORY-MOMBERGER, 2016).

A experiência pode assumir papel ficcional: “a experiência contada certamente não é a experiência vivida, é uma representação construída, uma configuração da primeira experiência” (DELORY-MOMBERGER, 2016, p. 35). Entra em questão aqui a maneira como o sujeito se apropria da própria vida pela vida, quais significações, representações, configurações ele extrai da experiência. Em outras palavras: um momento predominantemente doloroso pode favorecer uma experiência transformadora ou um aprisionamento no sofrimento emergido, gerando assim uma tentativa de paralisação. Não é difícil a percepção de que, nas fases da vida humana em que há a presença de estagnação, vazio existencial e paralisação, uma mácula está presente.

A experiência é sempre aquela que eu faço como instância e local da minha existência, que não pode ser assimilada ou identificada a qualquer outra; mas “a experiência, como sempre é feita e refeita, é composta e recomposta de acordo com configurações múltiplas e cumulativas às quais se tece ‘minha’ existência” (DELORY-MOMBERGER, 2016, p. 37).

Josso (2010) amplia a discussão por meio do processo autoformativo que as histórias de vida favorecem, no qual situa o centro da investigação: o sujeito aprendente. As experiências de vida possuem para ela um viés formativo.

Essa perspectiva de trabalho configura-se como investigação porque se vincula à produção de conhecimentos, às relações do sujeito com a experiência: ter experiência, fazer experiência e pensar a experiência. Ela é formação, porque parte do princípio de que o sujeito toma consciência de si e de suas aprendizagens experienciais quando vive simultaneamente os papéis de ator e investigador da sua própria história (JOSSO, 2010, p. 12).

A experiência está pautada na aprendizagem, ligada à identidade e à formação contínua desde que haja um processo reflexivo. Algumas vivências podem atingir um *status* de experiência, e a reflexão pode fomentar esse processo, mas por si só a experiência acontece. Para uma compreensão inicial do processo de elaboração da experiência, Josso (2010) traz três modalidades: ter a experiência, fazer experiências e pensar sobre a experiência. Ter a experiência é viver os acontecimentos cotidianos favorecidos pela vida sem a intencionalidade de provocá-los. Essas experiências coabitam contextos de interações sociais, transações conosco e com os outros, com o ambiente cultural e com as coisas. Fazer a experiência evidencia-se em situações provocadas por nós, apresentando intencionalidade transacional. Ou seja, criamos propositalmente essas experiências em prol do acontecimento de novas situações. Pensar sobre a experiência pode favorecer uma reflexão de experiência formadora, é uma busca constante por uma sabedoria de vida na própria vida. Refletir sobre a experiência é um movimento dialético constante, autointerpretativo (interpretação de nós mesmos) e cointerpretativo (partilha das experiências com a comunidade).

Nenhuma instância acadêmica baseada nos moldes newtonianos-cartesianos tem condição de apreender o saber tecido pela experiência, pelos relatos orais ou escritos, autobiografias, histórias de vida, relatos de vida, dossiês, biografias educativas (DOMININCÉ, 1990), e “um retorno reflexivo sobre eles mesmos e sobre seu percurso, um trabalho de conceitualização da experiência” (DELORY-MOMBERGER, 2014, p. 88-89) é possível transformar os saberes da ação em saberes formalizados e reconhecidos.

Considerações finais

Somos rodead@s por imagens, nos meios de comunicação, nas ruas, nos livros, nas redes sociais etc. as quais educam diariamente os modos como olhamos o mundo, aos outros e a nós mesm@s. O excesso de imagens nos provoca também uma sensação de anorexia visual (SKLIAR, 2010), porque tais informações nos chegam e se vão com tanta velocidade, que por vezes nos impede de ver. Talvez, tenhamos, enquanto educadores no campo da Educação Inclusiva, e até mesmo na educação básica, nos propor ao exercício de educar o olhar (SKLIAR, 2010). Não no sentido moralizante, o de ensinar a forma “correta” de ver. Mas de desnaturalizar nossas condições de visão em relação ao Outro das nossas relações. Talvez sejam os gestos cotidianos de disponibilidade ao encontro com o supostamente desconhecido, com o supostamente não visto até então. De nos atentarmos para o que

olhamos e como olhamos, perguntando-nos constantemente: o que provoca o nosso olhar sobre aqueles que olhamos? O que aqueles que são olhados provocam na vida dos que olham...

Referências

ALVES, Nilda. A narrativa como método na história do cotidiano escolar. In: I CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO. Educação no Brasil: história e historiografia. 6 a 09 de novembro de 2000. **Anais...** Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe1/anais/122_nilda.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2015.

ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho – os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: ALVES, N.; OLIVEIRA, I. B. **Pesquisas nos/dos/com os cotidianos das escolas sobre redes de sabres**. Petrópolis: De Petrus et Alii, 2008.

BAVCAR, E. **Jornal do Margs**, n. 72, set. 2001.

CASTAÑEDA, Carlos. **Uma estranha realidade**. 9. ed. Rio de Janeiro: Record, 1971.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano 1: artes de fazer**. 22. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

Deleuze, G. **Lógica do sentido**. São Paulo: Perspectiva, 1974. (Trabalho original publicado em 1969).

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto**. 2. ed. Natal: EDUFRN, 2014.

_____. Construção e transmissão da experiência nos processos de aprendizagem e de formação. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo; BARREIRO, Cristhianny Bento (Orgs.). **A nova aventura (auto)biográfica: tomo I** [recurso eletrônico]. Dados eletrônicos. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2016.

FERRAÇO, Carlos E.; GOMES, Maria Regina L. Sobre as redes que tecem práticas políticas cotidianas de currículo e de formação de professores/as. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 3, set./dez. 2013. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol13iss3articles/ferraco-gomes.pdf>>. Acesso em: 17 jun. 2017.

FOERSTER, Heinz Von. Visão e conhecimento: disfunções de segunda ordem. In: SCHNITMAN, Dora Fried (Org.). **Novos paradigmas, cultura e subjetividade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GARCIA, Alexandra. "Defina Metodologia": questões para pensar a pesquisa e a produção de conhecimentos nos currículos e processos formativos cotidianos. In: GARCIA, A; OLIVEIRA, B. (Orgs.). **Aventuras de Conhecimento: utopias vivenciadas nas pesquisas em educação**. Petrópolis: De Petrus et Alii/Faperj, 2014.

GARCIA, Alexandra. Currículo: sobre sentidos e produções cotidianas. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo et al. (Org.). **Diferentes perspectivas de currículo na atualidade**. Petrópolis: DP et Alii, 2015. p. 289-304.

KIRST, Patrícia Gomes. Redes do olhar. In: FONSECA, Tania Mara Galli; KIRST, Patrícia Gomes (Orgs.). **Cartografias e devires: a construção do presente**. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2003.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiência de vida e formação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

_____. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, nº 19, jan./abr. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>>. Acesso em: 30 jan. 2017.

_____; SKLIAR, Carlos (Orgs.). **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LEAL, Bernandina. M. S. **Chegar à infância**. Niterói: EdUFF, 2011.

NÓVOA, Antônio. A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no Projeto Prosalus. In: NÓVOA, Antônio; FINGER, Mathias (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 155-188.

OLIVEIRA, I. B.; SGARBI, P. **Estudos dos cotidianos e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

ORLANDI, Luiz B. L. **Um gosto pelos encontros**. São Paulo, 2014. Disponível em: <<http://deleuze.tausendplateaus.de/wp-content/uploads/2014/10/Um-gosto-pelos-encontros-Artigo-de-Luiz-Orlandi1.pdf>>. Acesso em: 5 abr. 2016.

PEREZ DE LARA, Núria; CONTRERAS, José Domingo. **Investigar la experiencia educativa**. Madrid: Morata, 2010.

SANTOS, Boaventura Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 7. ed. Porto: Afrontamento, 1995.

SARAMAGO, José. **Ensaio sobre a cegueira**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SIMONI, Ana Carolina Rios; RICKES, Simone Moschen. Do (des)encontro como método. **Currículo sem Fronteiras** (*on-line*), v. 8, n. 2, p. 97-113, jul./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol8iss2articles/simoni-rickes.pdf>>. Acesso em: 15 maio 2016.

SKLIAR, Carlos. Educar la mirada. Entrevista. **Sin Puntero**, n. 3, jul. 2009. Disponível em: <<http://laescuelaylosjovenes.blogspot.com.br/2010/02/educar-la-mirada.html>>. Acesso em: 10 maio 2012.

_____. Abordagens socioantropológicas em Educação Especial. In: SKLIAR, Carlos (Org.). **Educação & Exclusão: abordagens socioantropológicas em Educação Especial**. Porto Alegre: Mediação, 1997.

_____. Conversar e conviver com os desconhecidos. In: FONTOURA, Helena Amaral da (Org.). **Políticas públicas, movimentos sociais: desafios à pós-graduação em Educação em suas múltiplas dimensões**. Rio de Janeiro: ANPED Nacional, 2011. Disponível em: <<http://www.fe.ufrj.br/anpedinha2011/livro3.pdf>>.

SOUZA, Elizeu Clementino. (Auto)biografia, identidades e alteridade: modos de narração, escrita de si e práticas de formação na pós-graduação. **Revista Fórum Identidades**, São Cristóvão, v. 2, n. 4, p. 37-50, jul./dez. 2008. Disponível em: <http://200.17.141.110/periodicos/revista_forum_identidades/revistas/ARQ_FORUM_IND_4/DOSSIE_FORUM_Pg_37_50.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2015.

SUBCOMANDANTE MARCOS. **Los otros cuentos: relatos del subcomandante Marcos**. Comunidades zapatistas. Disponível em: <<http://www.redchiapas.org/proyectos/los-otros-cuentos/>>. Acesso em: 18 out. 2016.

ZANELLA, A. V. Olhar. In: FONSECA, M. G.; NASCIMENTO, M. L. do; MARASCHIN, C. (Eds.). **Pesquisar na diferença: um abecedário**. Porto Alegre: Sulina, 2012.

Revisores de línguas e ABNT/APA: Alexandre Rodrigues Alves

Submetido em 15/09/2020

Aprovado em 09/10/2020

Licença *Creative Commons* – Atribuição NãoComercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0)