

CEGUEIRA, EDUCAÇÃO E ARTES VISUAIS: QUE PRODUÇÕES DE SENTIDOS SÃO POSSÍVEIS NESTE TENSIONAMENTO?

Marilda Oliveira de Oliveira¹
Vivien Kelling Cardonetti²
Francieli Regina Garlet³

RESUMO

Este artigo busca tecer discussões que tensionam duas instâncias na experiência educativa: a arte e a cegueira. Tem como propósito explorar o atravessamento de múltiplas vozes e o compartilhamento de experiências, lembrando que, neste diálogo, todos podem afetar e serem tocados, podem aprender e também ensinar. Dessa forma, buscando atender aos anseios desta investigação, optou-se pela perspectiva narrativa, presentificada na rede de afetos partilhadas e nas narrativas disparadas a partir do curta espanhol ‘Los colores de las flores’, assistido junto aos acadêmicos do Curso de Graduação à Distância de Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). As problematizações suscitadas a partir do cruzamento da imagem fílmica selecionada, das narrativas produzidas pelos acadêmicos envolvidos na investigação e dos conceitos dos teóricos convidados - Deleuze (1990, 2006), Deleuze e Guattari (1995a, 1995b, 2005, 2008), Kastrup e Moraes (2010) - agiram como vetor de ressonâncias, impulsionando a desnaturalização do que é dado como verdade, a abertura para insólitos fluxos de forças inventivas e a produção de outras construções de sentido.

Palavras-chave: Arte. Cegueira. Imagem Fílmica. Educação.

1 Professora Associada do Departamento de Metodologia do Ensino, do Centro de Educação, da Universidade Federal de Santa Maria. Atua na Graduação nos cursos de Licenciatura em Artes Visuais, Educação Especial e Pedagogia. Professora credenciada no Programa de Pós Graduação em Educação, Mestrado e Doutorado na Linha de Pesquisa LP4 – Educação e Artes. Coordenadora do GEPAEC – Grupo de Estudos e Pesquisas em Arte, Educação e Cultura da UFSM. Editora da Revista Digital do LAV. Desenvolve pesquisas na área de Educação e Artes Visuais.

2 Professora Substituta do Departamento de Metodologia do Ensino, do Centro de Educação, da Universidade Federal de Santa Maria. Atua na Graduação nos cursos de Licenciatura em Artes Visuais, Educação Especial e Pedagogia. Pós Doutoranda do Programa de Pós Graduação em Educação, Linha de Pesquisa LP4 – Educação e Artes. Pesquisadora do GEPAEC – Grupo de Estudos e Pesquisas em Arte, Educação e Cultura da UFSM. Desenvolve pesquisas na área de Educação e Artes Visuais.

3 Doutoranda do Programa de Pós Graduação em Educação, Linha de Pesquisa LP4 – Educação e Artes. Pesquisadora do GEPAEC – Grupo de Estudos e Pesquisas em Arte, Educação e Cultura da UFSM. Desenvolve pesquisas na área de Educação e Artes Visuais.

UM BREVE SOBREVÔO

A arte não se fixa em modelos limitadores em que o certo e o errado, o verdadeiro e o falso se fazem presentes e se digladiam. A arte nos invita a participar de um mundo em que somos iguais, mas também diferentes na nossa singularidade. Este cenário plural, em que a arte acolhe sem exigências, demarcações e ressalvas, pode propiciar o compartilhamento e a aprendizagem entre os envolvidos. Quando as possibilidades e as potencialidades de cada um são valorizadas, passa-se a dar espaço a um ambiente inventivo.

É pensando nisso, que compartilhamos da ideia que o tensionamento entre a arte e a cegueira na experiência educativa são instâncias fecundas para pensar singulares vias para a educação. A experiência com a arte, por não impor limites e não encapsular potências criadoras, contribui para que as pessoas cegas possam expressar sua maneira peculiar de ver o mundo, de se relacionar com coisas que para alguns de nós é intraduzível e de produzir outros sentidos com os diferentes elementos que dispõem.

Neste campo intenso das duas áreas, pretendemos, neste artigo, explorar o atravessamento de múltiplas vozes e o compartilhamento de experiências, lembrando que, neste diálogo, todos podem afetar e serem tocados, podem aprender e também ensinar. É no tangenciar de narrativas próprias e alheias que temos condições de nos deslocar do local seguro que nos encontramos para fazer inesperadas conexões, impulsionando-nos a ter encontros inusitados e a pensar o que não é usual.

Para tanto, levaremos em consideração algumas narrativas que foram disparadas na experiência em assistir ao curta-metragem 'Los colores de las flores' (LOS COLORES, 2011), junto à disciplina de Artes Visuais e Educação Especial 'A', com os acadêmicos de três polos (Foz do Iguaçu-PR, Santana do Livramento-RS e Três Passos-RS) do Curso de Graduação à Distância de Educação Especial (EAD), na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

Buscaremos neste emaranhado de relações com a imagem fílmica, com as narrativas dos acadêmicos e com os conceitos dos teóricos convidados, problematizar o que é dado como verdade, abrindo a insólitos fluxos de forças e impulsionando a produção de outras construções de sentido.

Nesta direção, acabamos optando pela perspectiva narrativa, com a intenção em atender os anseios da investigação, possibilitando que se estabelecesse “a experiência como pauta de discussão ou como focos de investigação” (OLIVEIRA, 2011, p. 178).

Ao narrar, não estamos apenas nos detendo em descrever eventos e percepções. Narrar é também criar, pois aquele que narra “tem a oportunidade de revisitar e reorganizar sua experiência de modo que ela adquira (...) sentido e significado ao evento ou situação relatados” (MARTINS; TOURINHO, 2009, p. 3). O narrador passa a escutar a si mesmo, fazendo relações que talvez não estivessem tão claras. Essa imersão pode propiciar um momento de contato com situações e coisas construídas durante sua vida e um olhar demorado sobre determinados momentos, possibilitando que outros significados possam ser tramados.

Quando estudamos as narrativas de outros, passamos a transitar em mundos que desconhecemos, pois se entrelaçam pensamentos e impressões diferenciadas. Essa multiplicidade contribui para que novas composições sejam acionadas, possibilitando outros arranjos.

A importância das narrativas está naquilo que elas nos provocam a pensar e nas outras conexões que elas nos desafiam a realizar. Por isso, poderíamos dizer que, ao optarmos por uma investigação de caráter narrativo, também estamos levando em consideração o cruzamento e o compartilhamento, pois tanto os colaboradores como os investigadores estão envolvidos neste processo.

Alguns questionamentos passaram a estar presentes na investigação: que construções de sentido foram impulsionadas pela imagem fílmica e, posteriormente, pelas narrativas produzidas pelos envolvidos nos encontros? Que impacto as narrativas realizadas pelos acadêmicos tiveram no grupo e o que elas foram capazes de provocar? Que articulações foram problematizadas entre a arte e a cegueira na experiência educativa a partir da imagem fílmica e das narrativas produzidas?

EXPERIÊNCIA EDUCATIVA: ENCONTROS CONTAMINADOS DE VIDA

Na experiência educativa as vivências do dia a dia dos envolvidos passam a ser levadas em consideração, oportunizando que cada um apresente o que construiu a partir da sua própria experiência, seja no ambiente estudantil ou pessoal.

Na experiência educativa são levadas em consideração as vivências junto aos indivíduos, as problematizações fomentadas, as narrativas realizadas, a relação com os materiais visuais e textuais e o que é possível produzir com tudo isso. É neste campo intenso que múltiplas vozes são atravessadas, que conhecimentos são compartilhados e que outras cenas para a educação são inauguradas.

Quando estamos à espreita dos encontros, passamos a ser um observador atento das sutilezas da vida cotidiana, trazendo para a discussão a capacidade de visualizarmos e de pensarmos as possíveis paisagens que podemos compor com os incidentes comuns, com o ínfimo, com aquilo que por vezes é desprezado e descartado no nosso cotidiano. A atitude alerta e vigilante oportuniza que pensemos na experiência educativa, passando a dar atenção às nossas escolhas, ao que deixamos de trazer para a discussão, ao que salientamos, ao que camuflamos, ao que maquiemos e ao que recusamos.

Esse estado de vigília em que nos colocamos, favorece uma condição atenta aos encontros com corpos e vozes desconhecidos, excluídos ou tolerados, intrigantes e incompreensíveis. São nessas circunstâncias, quando nos deixamos afetar por suas intensidades e intervenções, que passamos a perceber e aprender com suas potências inventivas e a criar distintas maneiras de viver e conviver.

No livro 'O que é filosofia?', Deleuze e Guattari (2005, p. 215) mencionam que "uma tela pode ser inteiramente preenchida, a ponto de que mesmo o ar não passe mais por ela; mas algo só é uma obra de arte se, (...), guarda vazios suficientes para permitir que neles saltem cavalos". Como na tela, nossos encontros quando totalmente preenchidos, não permitem intervenções, não convidam a interagir e não possibilitam o diálogo e a partilha entre os envolvidos. Tudo que está explicado a ponto de se tornar uma verdade absoluta pode vedar as possibilidades de invenção, pois não oportuniza espaço para escutar outras opiniões, experimentar outras coisas e pensar de outra maneira.

As lacunas e os vazios podem propiciar que os atravessamentos aconteçam e que o imprevisto possa fazer-se presente, permitindo espaço para a interferência. Os encontros quando permeados de espaços abertos, podem ser experienciados de uma forma renovada, pois nos convidam a contribuir e a fazer parte de algo. Este compartilhamento pode possibilitar o comprometimento dos

envolvidos, pois nos sentimos convidados a partícipes do que estamos vivendo e produzindo.

Quantas vezes, diante de uma aula, temos vontade de intervir em seus esquemas convencionalmente prescritos e em suas rotinas previamente planejadas? Sentimo-nos contrariados quando nada temos a fazer, quando tudo está completo, determinado, quando nos sentimos à parte desses encontros. Existem "tantos bordões que nada está aberto. Nenhuma possibilidade de experiência. Tudo aparece de tal modo que está despojado de mistério, despojado de realidade, despojado de vida" (LARROSA, 2010, p. 49).

É pensando nessas questões que acreditamos que o nosso maior desafio está em pensar um encontro com inúmeras entradas, disparador de experiências, propiciando um espaço aberto para que junto com os estudantes se possa ter a estreia de um pensamento, de um gesto. Dessa forma, estaremos nos colocando também na condição de aprendiz, em vez daquele que tudo sabe e que direciona.

Na experiência educativa, com a intenção de auxiliar a leitura de um texto, a visualização de uma imagem ou de um filme, passamos, por vezes, a direcionar os estudantes a fazerem associações e interpretações endossadas por verdades que acreditamos serem universais. No entanto, ninguém "poderia, com regra alguma, facilitar a leitura, consistindo esta num ato criador que não admite suplentes" (DELEUZE, 2006, p. 90). Não que as interpretações concebidas e oferecidas por nós professores não possam ser coerentes e válidas, mas são apenas mais uma das formas de ver um determinado tema.

Dessa maneira, para produzir movimentos que vão além de uma reconhecimento, ou que não se acomodem em uma reconhecimento, faz-se necessário problematizar o que nos é oferecido como verdade e abrir-se a potências afirmativas que nos impulsionem a avivar e possibilitar a invenção de outros horizontes de sentido.

Quando em nossos encontros, valorizamos os estudantes naquilo que eles possuem e não do que lhes carecem ou faltam, permitimos a abertura de outros fluxos de intensidades, passando a pensar o que ainda não conhecemos, em vez de nos contentarmos somente com o que já é dado e consolidado.

Quem define o que um corpo pode, são os encontros que

ele tem a cada vez. Portanto como nos afirma Moraes “ser deficiente não é algo que uma pessoa é em si mesma. Mas algo que ela se torna, quando articulada em certas práticas” (2010, p. 31). A ‘diferença’ como relação, e não como um sujeito como o senso comum costuma entendê-la. Skliar explicita que “quando a diferença se torna sujeito, existe ali uma acusação falsa, e sem testemunho, de desvio, de anormalidade, do incompleto, castigada de discursos autorizados, renovados, sempre atuais, sempre vigilantes e tensos” (2014, p. 156). Partindo desse viés, esse fragmento de Skliar nos instiga a pensar que no caso da cegueira, campo de estudo dessa investigação, pode-se correr o risco de perceber essa ‘limitação’ por uma ótica identitária das circunscrições que ela supõe.

Ao perceber a pessoa cega em suas diferentes relações com o mundo, podemos transpor as fronteiras de sua suposta (ou diagnosticada) ‘limitação’ e entendê-la a partir das relações que ela estabelece e segundo às inusitadas possibilidades de invenção que se abrem pelo próprio estar cego.

Mesmo as pessoas videntes têm dificuldade em perceber que não são “uma identidade perfeita” e que “a cisão, a contradição, a ambiguidade e a incompletude” as habitam (KASTRUP, 2010, p. 59). Costumamos entender a alteridade como fraqueza, enquanto é nela que borbulham forças que podem nos movimentar a pensar em outras maneiras de experimentar o mundo, forças que podem nos lançar “para além de nós mesmos” (KASTRUP, 2010, p. 59) e para além do que acreditávamos ser possível.

Investir em relações que estejam assentadas na afirmação, na potência e na invenção, põe em movimento uma multiplicidade de composições, abrindo-se possibilidades de inventar diferentes perspectivas de vida para o mundo em que vivemos. Estas considerações nos levam a pensar que a experiência educativa é permeada de capturas e que a diferença talvez se encontre em estar aberto às dissonâncias.

Dessa forma, alguns questionamentos passaram também a fazer parte dessa investigação: o que as dissonâncias podem produzir enquanto experiências, enquanto invenção? Como proporcionar encontros com a arte e a cegueira que não se resumam a uma única interpretação, mas que se abram para diferentes possibilidades de experimentação?

○ CONVITE FOI ENDEREÇADO

Ao trabalhar com o conteúdo Fundamentos da Linguagem Visual, na disciplina de Artes Visuais e Educação Especial 'A',⁴ no Curso de Graduação à Distância de Educação Especial (EAD), na UFSM, a primeira autora desta pesquisa propôs aos acadêmicos que assistissem ao curta-metragem 'Los colores de las flores' e postassem no ambiente virtual da disciplina questões para discussão a partir do filme.

O cinema, conhecido como sétima arte, por ser uma matéria pensante, uma matéria inteligível, pode impulsionar a criação de pensamentos, propiciando atuar no mundo apresentado e ficcionar outras possibilidades de vida. As imagens fílmicas, como qualquer outra visualidade, podem ser propulsoras do pensar, arremessando-nos a uma paisagem problematizadora. Não a imagem em si, mas a relação que se estabelece com a imagem e com as implicações do cenário circunstancial de cada encontro.

A imagem é relação e por isso não se tem como pensar a imagem individualmente, pois ela é aliança. É no entrelaçamento dos liames produzidos com a imagem fílmica que, talvez, venhamos a ser incitados e contagiados por signos que se encontram nesse potente campo de confluências.

Pensando no que foi exposto, buscamos nos debruçar nesta relação com o curta espanhol e o que se produziu a partir desse encontro. O filme, 'Los colores de las flores (2011)', da produtora Films Bosalay, com duração de quatro minutos, apresenta a história de um menino (Diego) que enfrenta o desafio de uma atividade escolar. Sua professora solicita que todos os estudantes da classe façam uma redação sobre as cores das flores. Sem o recurso da visão, Diego inventa uma lógica singular para se relacionar com a realidade e passa a produzir sentido para além das definições usuais e totalitárias.

Esta imagem fílmica foi escolhida com a intenção de dialogar com o tema que estávamos estudando e de ser um possível disparador do pensar, instigando os acadêmicos a fazerem um pouso, mesmo

4 No segundo semestre de 2012, a primeira autora deste artigo trabalhou como professora externa no Curso de Graduação a Distância de Educação Especial (EAD), na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Neste período ela compartilhou experiências educativas com oitenta e dois acadêmicos de três polos.

que breve, nas questões que se referem à representação e à invenção, à arte e à cegueira.

O filme trouxe para discussão uma visão diferenciada da lógica costumeiramente esperada, provocando a pensar no difícil movimento de desaprender o que já se aprendeu, aceitando a presença de outras verdades, além daquela que se acreditava ser única. Por isso, foi oferecido aos acadêmicos o encontro com esta imagem filmica, dando atenção ao que poderia nascer desta aliança e que discussões e narrativas poderiam surgir dessa composição. O convite foi endereçado, sem saber se chegaria ao seu destinatário.

Após o chamamento para assistirem ao filme, não demorou muito para que os acadêmicos começassem a postar questões no ambiente virtual. Muitas colocações foram enviadas, mas, neste artigo, optamos em lançar refletores para determinados fragmentos, com o intuito de pensar algumas questões que o texto se propõe.

A MULTIPLICIDADE COMO POSSIBILIDADE EM UM ENCONTRO

A professora deveria levar em consideração a deficiência visual que o menino apresenta e adequar o desafio proposto à sua situação de cego. (...) ela generalizou a atividade sem preocupar-se como Diego efetivaria a tarefa (Acadêmic@ EAD 01).

Como uma professora que sabe que em sua sala existe uma criança cega sugere esse tipo de atividade? Esse questionamento pode também nos levar a pensar que essa mesma professora sabe que essa criança cega é capaz, ou seja, conhece suas limitações e seu potencial e através dessa atividade o desafiou a querer buscar uma resposta (Acadêmic@ EAD 02).

As possíveis dificuldades do estudante devem ser respeitadas, procurando sempre fazer com que sejam sanadas. Sendo assim, a meu ver, a professora deveria, antes de pedir a atividade, ver se todos os estudantes tinham conhecimento do que é cor e se conhecem as mesmas (Acadêmic@ EAD 03).

O menino poderia simplesmente dizer eu não vejo cores, como vou fazer isto? Mas ele aceitou o desafio e fez a atividade criando uma lógica particular para se relacionar à realidade, criando definições diferentes para as cores das flores (Acadêmic@ EAD 04).

É perceptível a partir dos fragmentos acima, testemunhar que alguns estudantes se sentiram descontentes com as questões que o filme suscitava, outros se mostraram intrigados com as novas possibilidades. Os trechos selecionados, de certa forma, expõem o teor das discussões nos primeiros dias.

Cada colocação passou a não ser vista como uma oposição, mas como uma possibilidade a mais de se pensar e de se relacionar com aquilo que estava sendo colocado. As conexões realizadas passaram a ter sua potência de agir aumentadas (SPINOZA, 2010), ocorrendo a mistura e a composição dos corpos.

A intenção não foi de consenso, mas de aproveitar o debate para possíveis desdobramentos. O estiramento de outras possibilidades inaugurou o atravessamento de insólitos elementos e alianças, colocando em funcionamento campos que se encontravam estanques, firmados e definitivos.

O desafio esteve em saber tirar o melhor proveito dos signos e afetos implicados neste campo de confluências e de dissonâncias, detendo-nos no quanto eles nos propeliem à ampliação do leque de possibilidades do pensar, para, quem sabe, aumentar nossa potência de vida.

Privamo-nos de experienciar e pensar outras coisas quando estamos imunes a um cenário não costumeiro. O contexto conhecido passa a ser o nosso único campo de atuação, e por isso passamos, às vezes, a não perceber o que nos rodeia. Por não estarmos familiarizados com alguns signos, por não nos permitirmos uma experiência com eles, ou melhor, por não explorarmos o que o encontro com esses signos pode inaugurar, passamos a não experienciá-los.

No filme, o menino Diego precisou vivenciar a cor de outra maneira, em função de não ter o recurso da visão. Como lidamos com os desafios que aparentemente não estão ao nosso alcance? Como nos deixar tocar por aquilo que no primeiro momento não faz sentido para nós? Como deixar-se afetar por aquilo a que não estamos habituados?

O corriqueiro passa a ser um empecilho, pois os encontros que estão naturalizados passam a não ser mais percebidos em todo seu horizonte de possibilidades. Como deixar-se afetar por encontros que já estão naturalizados em nós? Às vezes, mesmo tendo o recurso da visão, ficamos cegos diante do que naturalizamos. Como permitir ao que naturalizamos, outras experiências que o modifiquem?

Confesso que, quando vi o vídeo, em um primeiro momento pensei: mas o menino está errado! Não existe um pássaro para cada cor! Depois percebi que a errada sou eu, que não percebo o que ele percebeu... Quem disse que não existe um pássaro para cada cor? Quem disse que a minha percepção e significação do mundo é a que está certa? (Acadêmic@ EAD 06).

O encontro com Diego nos rouba as certezas, pois introduz conceitos que desconhecemos, faz relações que não supúnhamos existir e nos desafia a pensar nas diferentes possibilidades de se chegar a um resultado, mesmo que provisório. Ele potencializa em nós o elemento da dúvida, ressalta a nossa fragilidade perante o que entendemos sobre as coisas e sugere "múltiplas formas de reinventar relações que ainda não estariam tomadas e inteiramente permeadas por sentidos e controles institucionais" (MARCELLO, 2008, p. 73).

As verdades com as quais atuamos são construídas social e culturalmente e por isso são provisórias e sujeitas a constantes revisões e invenções. A verdade está imbricada em jogos de poder e interesse, e é "a força pura do tempo que põe a verdade em crise" (DELEUZE, 1990, p. 159). Produzimos e somos produzidos por essas 'verdades do tempo', nas quais cremos e assumimos como modelo.

Todavia, isso também nos leva a pensar que verdades únicas e eternas não existem, pois elas podem ser rompidas, revistas e atualizadas. Ao vislumbrar outras facetas àquilo que, perpetuamente, foi apresentado sempre da mesma maneira, passa-se a desenhar outras paisagens de vida e a conceber o mundo como um processo de criação do novo.

O filme, neste sentido, encoraja-nos a auscultar outras possibilidades, pois não se trata de escolha do conceito mais apropriado, nem de exclusão, mas de aliança. Oportuniza-nos também a pensar que é possível ser isto, aquilo e mais aquele outro, pois quanto mais variadas forem as possibilidades, mais conexões estarão em movimento numa multiplicidade.

Neste cenário múltiplo, passou-se a conviver com visões que ignorávamos e a estabelecer provocativas relações. Houve tensão, afetação, contágio e misturas de corpos. A multiplicidade não seria justamente isso? Uma composição de dimensões que se deslocam,

prolongam-se e se relacionam umas com as outras com intuito de elevar as suas potências? Cada uma incorporando todas as outras em uma outra condição, em outro grau?

A tudo que nós seres humanos realizamos, atribuímos sentido e damos significados por meio de nossas relações com o mundo. (...) O menino escreveu os sinais que interpretou no campo, através do canto dos passarinhos, de forma emocionante. (...) e, assim, interpretou as cores das flores de forma diferente da que estamos acostumados (Acadêmic@s EAD 07 e 08).

Diego nos convida a rever o estigma da cegueira como um limitador para determinadas práticas. Ele apresenta um olhar que nos faz surpreender pelo que consegue alcançar e apreender, apresentando-nos um olhar para uma direção que desconhecemos. Ele visualiza com os sentidos que dispõe: audição, olfato, gustação, tato, enfim, com todo o corpo; deixando-se afetar pelas flores e pelo canto dos pássaros.

Ver com todos os sentidos pode nos auxiliar a desconfiar um pouco daquilo que estamos acostumados a ver, do que é evidente. Nos permite inventar outras possibilidades de sentir aquilo que vemos. As experimentações de uma mesma imagem pode se dar de maneira diferente, até mesmo em casos em que a experimentamos com o recurso da visão. Diferentes são as composições que experimentamos a cada vez, seja ao visualizar uma mesma imagem, ou mesmo ouvi-la, ou tateá-la. A cada vez é outro conjunto de relações que permitem à imagem encontros singulares com quem a experimenta, seja lá qual o recurso utilizado para este encontro.

A redação produzida por Diego é o testemunho que é possível subverter a visão unívoca e afirmar uma percepção múltipla do mundo. Ao permitir-se cruzar fronteiras e ampliar os horizontes do que é visto, passa a nos impelir a pensar que o potencial humano tem muito ainda para ser estudado e explorado.

Investir em encontros com pessoas cegas, “que as tome como *experts*, como parceiras na construção do conhecimento” (MORAES; KASTRUP, 2010, PREFÁCIO, p. XII), propõe pensar uma relação que é produzida *com* o outro, e não *sobre* o outro, tampouco *para* o outro ou *pelo* outro.

O curta 'Los colores de las flores' instiga-nos a pensar nas outras entradas e nas possibilidades inusitadas que se pode produzir com os não videntes. Onde parecia haver um único caminho, uma exclusiva versão e uma ordenação imutável de práticas, desponta uma variação com múltiplas, díspares e complexas perspectivas.

Provoca também a pensar nas inusitadas composições, fugindo de conceitos reconhecíveis e seguros, e lança a possibilidade de engendrar alternativas. Desafia-nos a exercitar um movimento de pensamento, pois nos deslocou "do afirmativo 'é assim' para aquele, talvez provocativamente, do 'e se fosse assim?'" (MARCELLO, 2008, p. 89, grifo da autora).

Para Deleuze e Guattari (1995a, 1995b) existe uma disputa na linguagem entre o verbo 'ser' e a conjunção 'e', entre 'é' e 'e'. O verbo 'ser (é)' exprime rigidez, ele é definitivo, e a conjunção 'e' se refere à variação contínua. O 'ser (é)' nos remete ao modelo da árvore, que é filiação, em que se busca vias expressas que progridem em direção a algo, necessitando estar ligado a uma estrutura principal, que volta sempre ao mesmo. A conjunção 'e... e... e...' nos reporta ao rizoma que é aliança.

O termo 'e' nos permite perambular no rizoma, transitando de forma descontínua, sem ter um porto seguro para desembarcar e definição precisa a encontrar. Por possuir múltiplas entradas, o 'e' pode explorar situações que fogem do controle, agregando o impenetrável, o imperfeito, o imprevisível.

Pensar a potência da conjunção 'e' significa perceber a relação intensiva que o termo 'e' propicia, inferindo as zonas de vizinhança e suas relações de intensidade, mas principalmente de implicação. Pois "uma expressão tão simples como e... pode representar o papel de tensor através de toda a linguagem" (DELEUZE; GUATTARI, 1995b, p. 44).

O filme possibilitou encontros interessantes, pois incitou a rever certos conceitos que se encontravam naturalizados, fazendo vivenciar coisas diferentes. Talvez seja o momento "de deixar de insistir na verdade das coisas e começar a criar as condições para a pluralidade do sentido. (...). E isso é dar um sentido de contingência, de relatividade e, enfim, de liberdade" (LARROSA, 2007, p. 155).

Ao aceitar um conceito não reconhecível e que não represente a totalidade, a professora possibilita que as crianças passem a ouvir uma definição diferente sobre as cores das flores, talvez não tão

conhecida, mas não menos significativa. A professora, ao escutar e levar em consideração a elaboração do conceito de Diego, faz uso da conjunção 'e' e abre a possibilidade de explorar novas entradas, facultando outras composições. Potencializa, também, a vinda do que não se pode prever, abrindo-se a situações inimagináveis e estando receptiva ao que não é rotineiro.

Conforme Moraes (2010, p. 30), "a experiência de interrogar o outro envolve um processo de transformação que não se passa apenas para o interrogado, senão também para aquele que interroga". Ao se permitir experienciar outras possibilidades, a professora também se coloca em variação contínua e acaba se constituindo e se encontrando em processo de devir.

Diego resolve romper barreiras com seu próprio eu, ir além da mesmice diária, acreditar que se pode fazer algo, mesmo quando isso não parece algo provável (Acadêmic@s EAD 09, 10 e 11).

Diego, sem o recurso da visão, inventa outro conceito para as cores das flores, e acaba utilizando uma linha não reconhecível, uma linha não costumeira. Os corpos, diante de sua impossibilidade, criam linhas de fuga, deslocam-se por fluxos surpreendentes, desencadeando diferentes conexões e inventando algo incomum.

Deleuze e Guattari (2008, p. 78) advertem que as linhas de fuga não consistem jamais "em fugir do mundo, mas antes em fazê-lo fugir, como se estoura um cano, e não há sistema social que não fuja/escape por todas as extremidades, mesmo se seus segmentos não param de se endurecer para vedar as linhas de fuga". Portanto, não se trata de escapar para fora de alguma coisa, mas de fazer escapar algo. Esse vazar é um ato de criação, pois novas linhas estarão sendo traçadas, uma insólita cartografia passa a ser concebida.

Por mais que se busque negar, as linhas de fuga sempre estarão lá, servindo de escape. "É evidente que a linha de fuga *não vem depois*, está sempre desde o início" (DELEUZE; GUATTARI, 2008, p. 79, grifo dos autores), pois a potencialidade da linha de fuga já se encontra lá, ao nível de virtualidade. São realidades, talvez, não visibilizadas, mas estão lá para serem utilizadas e inventadas a cada situação. Para obter a visibilidade das linhas de

fuga parece ser potente se manter à espreita, ao modo animal, com o intuito de avistar e experimentar situações que eram imperceptíveis até então.

É na transversalidade da linha de fuga que encontramos uma nova forma de movimento, em que se tem acesso a múltiplas conexões, rompendo com a hierarquização e a progressão. Quando ligadas transversalmente, as coisas passam a corromper e livrar-se de sua aparência predefinida e esperada, irrompendo com as formas estabelecidas e abrindo inusitadas possibilidades de comunicação.

As linhas de fuga são inventadas quando operadas efetivamente na vida. “Certos grupos, certas pessoas não as têm e não as terão jamais. Certos grupos, certas pessoas não possuem essa espécie de linha, ou a perderam” (DELEUZE; GUATTARI, 2008, p. 76). A dificuldade, talvez, encontra-se em fazer movimentar as linhas de fuga em nossas vidas, pois ainda temos temor da aventura no imprevisível, no instável e incerto da vida. O receio em intervir em si mesmo e se deixar desconjuntar, fraturar e deformar acaba, por vezes, prevalecendo.

Temos a tendência de evitar as sensações de estranhamento e desamparo, preferimos as linhas molares, pois nos garantem segurança, organização, estabilidade e conforto. “Tememos, o tempo todo, perder. A segurança, a grande organização molar que nos sustenta, as arborescências onde nos agarramos, as máquinas binárias que nos dão estatuto bem definido” (DELEUZE; GUATTARI, 2008, p. 109). Desativar em nós esse determinismo, essa estabilidade requer muito esforço, pois a linha molar está em toda parte, já que ocupa e atravessa toda nossa vida, e por vezes parece sempre ter êxito.

Necessitamos de todas as linhas para seguirmos vivos, não há linhas mais importantes que outras, todas nos compõem e passam a nos produzir. Entretanto, o desafio está em fazer com que as linhas de fuga elevem suas valências a cada vez que se conectarem com as outras linhas, ampliando a potência para fazerem escapar e escoar, compondo e criando o novo.

Nós, como futuros professores, sabemos realmente valorizar as potencialidades dos nossos estudantes, ou visualizamos somente suas limitações? Ou, ainda, será que respeitamos o jeito como os nossos estudantes veem

e significam o mundo, ou percebemos tudo conforme a nossa visão de mundo (Acadêmic@ EAD 05).

Perceber os indivíduos cegos exclusivamente pelo limite de sua deficiência, ainda é uma prática frequente em nossas vidas. Entretanto, Kastrup nos chama a atenção para duas formas de relacionar-se com o limite. “A primeira é considerar o limite como algo que não pode ser transposto. A segunda é tomar o limite tendo em vista sua transposição” (2010, p. 56).

A primeira perspectiva, por entender o limite como impraticável, propicia uma visão negativa da cegueira. Falta, carência, ausência, falha e insuficiência passam a fazer parte dos discursos e das práticas. Para suprir essa lacuna, busca-se promover ações imitativas, arbitrárias, limitadoras e assistencialistas.

A segunda vertente nos convida a ver o limite não como uma barreira, mas como uma força disparadora de variação, uma potência intensiva e uma fenda para a invenção. Pensar o limite como algo que impulsiona ao deslocamento, à alteração e à mudança, traz para o cenário elementos ignorados ou desconhecidos, arranjos inusitados, maneiras distintas de viver e de se relacionar com o mundo.

Parece ser paradoxal, mas essas vertentes, por vezes, atravessam-se, enleiam-se e se misturam umas nas outras. A disputa de forças é intensa, em algumas ocasiões teremos a impressão de não conseguir escapar de um cenário que nos direciona e constrange. Em outras, iremos nos surpreender ao perceber o quanto “os devires são reais na medida em que estão em nós. Eles constituem certa maneira de nos escrevermos a nós mesmos” (SCHÉRER, 2011, p. 74), de inventarmos outros de nós mesmos.

Nossas escolhas respingarão em nossas práticas e nossas práticas serão produtoras de modos de vida. Como ressalta Moraes (2010, p. 37), “nossas práticas não são neutras, elas são vetores que produzem realidades”.

Todas essas considerações nos fazem pensar na experiência educativa, reverberando outras questões: que paisagens estamos produzindo com nossas práticas? Como corromper o entendimento da cegueira como carência, fracasso ou incapacidade? Como redimensionar a concepção da cegueira na experiência educativa para além dos limites? Como trabalhar com a disciplina de artes visuais com cegos?

Nossa intenção ao lançar tantos questionamentos neste artigo, não esteve na pretensão em responder ou em oferecer soluções, pois mais importante que a resposta é a potência dessas questões, é o que elas nos fazem pensar, “porque a resposta poderia matar a intensidade da pergunta e o que se agita nessa intensidade” (LARROSA, 2010, p. 41). E não é essa nossa intenção.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES... SEM PONTOS FINAIS

[...] um desconhecido traz uma voz nova, uma irrupção que pode mudar o pulso da terra, um gesto nos faz rever o já conhecido, a palavra antes ignorada (SKLIAR, 2014, p. 15).

Os compartilhamentos entre a arte e a cegueira na experiência educativa podem ser um espaço de aprendizagem inventiva quando se tem o propósito de problematizar e de instigar a pensar possíveis desdobramentos que não se parecem com o mesmo, que não desencadeiem movimentos semelhantes, caindo em um prolongamento do que já existe. O desafio consiste em abrir mão das relações de reconhecimento e de representação, explorando possibilidades provisórias e substituíveis, sempre em devir.

Ao recair em práticas onde a dualidade esteja presente, dificultamos as possibilidades que o ‘e’ oferece, e passamos a recair em polêmicas com a utilização do ‘ou’. Na perspectiva do ‘ou’, o mundo divide-se em vetores de opostos: ou vidente ou cego, ou eficiente ou deficiente, ou capaz ou incapaz; passando a comparar, categorizar, segregar e excluir.

Também, ao fazermos o uso do verbo ‘ser (é)’, passamos a vedar e bloquear a entrada de outras possibilidades de ver o mundo. A imposição, a prescrição, a obrigatoriedade, a determinação e a categorização fazem parte desta perspectiva. Ao optarmos por esta concepção de mundo podemos incorrer em uma visão uníssona das coisas, das pessoas e das situações. Como alerta Kastrup (2010, p. 68), podemos incidir na ameaça e no “risco do visuocentrismo. Devemos estar cientes que cegos e videntes têm diferentes maneiras de perceber o mundo, sem que a maneira vidente seja a mais espontânea, natural ou correta”.

Quando despendemos um tempo precioso em práticas que vedam possibilidades de atravessamentos, de alianças, de invenção, passa-se a correr o risco de nos determos no reconhecimento e na exclusão, acarretando a prerrogativa da identidade e da discriminação.

Inventar um mundo onde a conjunção 'e' possa destronar a rigidez do verbo 'ser (é)' e operar a supressão da conjunção 'ou' não significa criarmos outro mundo, um mundo mais justo, perfeito e transcendente. A resistência não consiste em negar esse mundo, mas em investir nas infinitas possibilidades que 'os outros' do nosso mundo podem oferecer. Consiste em apostar na potencialidade inventiva de cada um, na sua possibilidade criadora e na sua singular forma de interagir no mundo. Incide em buscar "uma noção de corpos em relação, em que não exista nenhum vestígio sobre o que falta ou sobre o que faz falta. O fim da ideia do corpo normal. Fugir da obrigação de julgar. O encontro incondicional com o outro" (SKLIAR, 2014, p. 163).

Quiçá possamos tecer, neste tensionamento entre arte e cegueira, uma experiência educativa em que deixemos um desconhecido trazer uma voz nova, fazendo-nos rever o já conhecido ou aquilo que até então era ignorado. E, neste movimento imanente de forças, talvez venhamos a nos surpreender ao perceber o pulsar do mundo se modificar.

BLINDNESS, EDUCATION AND VISUAL ARTS: WHAT MEANING PRODUCTIONS ARE POSSIBLE IN THIS TENSIONING?

ABSTRACT

This paper aims to weave discussions that tension two instances in the educative experience: art and blindness. Its purpose is to explore the crossing of multiple voices and the sharing of experiences, taking into consideration that, in this dialogue, everybody can affect and be affected; people can learn and also teach. Thus, aiming at answering to this investigation expectations, the narrative perspective was opted, materialized in the web of shared affects and narratives triggered by the Spanish short film 'Los colores de las flores', watched along with the undergraduates of Distance Major in Special

Education at University of Santa Maria (UFSM). The problematizations raised by the crossing of the selected filmic image, the narratives produced by students in this investigation, and the concepts from theoreticians – such as Deleuze (1990; 2006), Deleuze and Guattari (1995a; 1995b; 2005; 2008), Kastrup and Moraes (2010) – acted as a resonance vector, prompting the denaturalization of what is given as truth, the opening to unusual fluxes of inventive forces and the production of other meaning constructions.

Keywords: Art. Blindness. Filmic Image. Education.

REFERÊNCIAS

DELEUZE, Gilles. Cinema 2: A imagem-tempo [tradução de Eloisa de Araújo Ribeiro]. São Paulo: Brasiliense, 1990.

_____. Proust e os Signos [tradução de Antônio Piquet e Roberto Machado]. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. Mil platôs: Capitalismo e esquizofrenia, vol. 1 [tradução de Aurélio Guerra e Célia Pinto Costa]. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995a.

_____. Mil platôs: Capitalismo e esquizofrenia, vol. 2 [tradução de Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão]. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995b.

_____. O que é a Filosofia? [tradução de Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Munhoz]. 2. ed. 4ª reimp. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2005.

_____. Mil platôs: Capitalismo e esquizofrenia, vol. 3 [tradução de Aurélio Guerra Neto ET alij]. 4ª reimp. São Paulo: Ed. 34, 2008.

KASTRUP, Virgínia. Atualizando virtualidades: construindo a articulação entre arte e deficiência. In: MORAES, Marcia; KASTRUP, Virgínia (Orgs.). Exercícios de ver e não ver: arte e pesquisa com pessoas com deficiência visual. Rio de Janeiro: Nau, 2010. p. 52-73.

LARROSA, Jorge. Literatura, experiência e formação. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). Caminhos investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação. 3. ed. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007. p. 129-156.

_____. Pedagogia Profana: danças, piruetas mascaradas [tradução de Alfredo Veiga-Neto]. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

LOS COLORES de las flores. Produtora Films Bosalay. Espanha, 2011. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=BhheUpOB640>>. Acesso em: 27 jan. 2016.

MARCELLO, Fabiana de Amorim. Criança e imagem no olhar sem corpo do cinema. Tese de doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2008, Porto Alegre, BR-RS.

MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. Pesquisa Narrativa: Concepções, Práticas e Indagações. CEAC, 2, Anais... UFSM, 2009.

MORAES, Marcia. Pesquisar COM: Política ontológica e deficiência visual. In: MORAES, Marcia; KASTRUP, Virgínia (Orgs.). Exercícios de ver e não ver: arte e pesquisa com pessoas com deficiência visual. Rio de Janeiro: Nau, 2010. p. 26-51.

MORAES, Marcia; KASTRUP, Virgínia. Introdução. In: MORAES, Marcia; KASTRUP, Virgínia (Orgs.). Exercícios de ver e não ver: arte e pesquisa com pessoas com deficiência visual. Rio de Janeiro: Nau, 2010. p. XII-XXIV.

OLIVEIRA, Marilda Oliveira de. Por uma Abordagem Narrativa e Autobiográfica: os diários de aula como foco de investigação. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Orgs.). Educação da cultura visual: conceitos e contextos. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2011. p. 175-190.

SCHÉRER, René. Devir-criança: devir maior ou devir-menor. Conversa com René Schérer. Tradução Gonçalo Zagalo Pereira. A mesa-redonda que aqui se transcreve teve lugar na Universidade Nova de Lisboa, a 17 de Março de 2011. Disponível em: <<https://www.yumpu.com/pt/document/view/22530337/devir-crianca-devir-maior-ou-devir-menor-conversa-com-ifl>>. Acesso em: 27 jan. 2016.

SKLIAR, Carlos. Desobedecer a linguagem: educar [tradução de Giane Lessa]. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

SPINOZA, Benedictus de. Ética [tradução e notas de Tomaz Tadeu]. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

Recebido em 1/julho/2016

Aprovado em 1/agosto/2016