



Movimentos formativos entre narrativa e imagens: a experiência de uma professora no exercício de ver e não ver

Formative movements between narrative and images: the experience of a teacher in the exercise of seeing and not seeing

Daiana Pilar Andrade de Freitas Silva¹
Universidade Estadual do Rio de Janeiro

Resumo

Este artigo trata-se de um relato de experiência ensaística a partir do encontro com pessoas cegas ao atuar como professora no Instituto Benjamin Constant. Portanto, coloco-me como praticante-pensante para narrar os movimentos formativos experienciados por mim nesses espaços-tempos que frequento. Movida pelos efeitos produzidos nesses movimentos entre ensinar-aprender, oriundos das relações com pessoas cegas no IBC, me permito pensar nos conhecimentos produzidos no cotidiano, no uso de imagens e tecnologia na escola. Considero a experiência, segundo Larrosa (2002), como aquilo que nos passa, nos atravessa, nos desloca e nos transforma e, para registrá-las neste trabalho, utilizo não só a narrativa escrita, mas também imagens que me possibilitam pensar conceitos que surgem de minhas inquietações nas relações tecidas entre os sujeitos da pesquisa e quanto os conhecimentos do cotidiano atuam como parte constitutiva em meu processo formativo. Início com uma introdução que chamo de "Movimentos iniciais", depois parto para o desenvolvimento que divido em "Movimentos (de)formação ou (trans)formação?", "Movimentos de ver e não ver: uma questão de olhar.", "Movimentos da/na prática", e; por último, apresento como considerações finais, longe de finalizar "Movimentos de (trans)formação".

Palavras chave: formação, cegueira, experiência e imagens.

Abstract

This article is about an essayistic experience from the encounter with blind people while working as a teacher at the Benjamin Constant Institute. Therefore, I place myself as a thinking practitioner to narrate the formative movements experienced by me in these spaces-times which I participate of. Moved by the effects produced in these movements between teaching and learning, resulting from relations with blind people in the IBC, I allow myself to think about the knowledge produced in everyday life, in the use of images and technology in school. I consider the experience, according to Larrosa (2002), as that which passes us, crosses, moves and transforms us; and, to record them in this work, I use not only the written narrative, but also images that enable me to think concepts that arise from my concerns about the relations between the research subjects and how the knowledge of daily life acts as a constitutive part of my formative process. Beginning with an introduction that I call "Initial Movements," I move towards the development that I divide into "Movements (of) formation or (trans)formation?", "Movements of seeing and not seeing: a matter of looking.", "Movements of/in practice", and lastly I present as final considerations, far from ending, "Movements of (trans)formation".

Keywords: training, blindness, experience and images.

Enviado em: 30/04/19 - Aprovado em: 10/06/19

Movimentos iniciais

Pensamos porque algo nos ocurre; pensamos como producto de las cosas que nos pasan, a partir de lo que vivíamos, como consecuencia del mundo que nos rodea, que experimentamos como propio, afectados por lo que nos pasa. (CONTRERA; LARA, 2012, p. 21).

O encontro com pessoas cegas somado a uma teia de conversas e problematizações oriundas do exercício como professora, há dez anos lecionando para crianças de escolas públicas, e desde o ano passado para crianças do Instituto Benjamin Constant (IBC)¹, tem me possibilitado pensar nos conhecimentos produzidos nos espaços-tempos escolares, entre os sujeitos que ocupam esses espaços num movimento constante de ensinar-aprender. Portanto muito tenho refletido a respeito da experiência como produção de conhecimento, experiência que nos permite pensar, como sugere Contrera e Lara, a partir do que vivemos. Pensar nessa relação, nesse movimento, nesse entre que nos move, nos desloca e no transforma e nos permite a experiência.

Mas tenho percebido também que a experiências vivenciadas por mim ao longo desses anos exigem uma condição de abertura ao encontro:

El encuentro pedagógico es un encuentro pasional, vivido como reconocimiento de la extrañeza en común, lo que no permite al maestro ni al alumno hablar del outro sino hablarse; donde no son recíprocamente un tópico sino el movimiento de lo que los une. Reconocer entre ellos aún la mayor familiaridad implicada por el saber del cuerpo, es también reconocer siempre la distancia infinita que dá lugar a una relación. Un cuerpo a cuerpo es un intervalo que mide lo que hay entre dos. Es la relación en la diferencia, y el silencio en la palabra. Y ya se sabe que no habrá velo poderoso para el propio yo, cuando reconoce un plus de apetito, de hambre que no es ese placer modesto, estupefacto, mudo, o deslumbrado ante un objeto que se cataloga casi siempre como indícible (GUTIÉRREZ, 2006, p. 167).

¹ O IBC é uma Instituição Federal, localizada na Urca, RJ, que oferece diversos tipos de serviços e atendimentos, destinados às pessoas com deficiência visual, tais como a capacitação de profissionais e assessoramento das instituições públicas e privadas na área de deficiência visual; reabilitação das pessoas que perderam ou estão em processo de perda da visão; atendimento médico à população, realizando consultas, exames e cirurgias oftalmológicas; e também com a produção e difusão da pesquisa acadêmica no campo da Educação Especial por meio da Imprensa Braille onde se edita e imprime livros e revistas em Braille, além de contar com um farto acervo eletrônico de publicações científicas.

O fato é que quando nos disponibilizamos a nos encontrar com o outro, nos colocamos abertos às experiências. O encontro não se dá, necessariamente, entre pessoas, posso me encontrar com objetos, com diversas formas de linguagem, um texto, uma foto, uma escultura, obra de arte, ou mesmo um lugar, cheiros, sensações que podem me atravessar, me tocar e provocar efeitos que me fazem pensar, me movimentar.

Pensando na pluralidade do encontro trago para essa narrativa, as experiências geradas pelo encontro com meus alunos, com os autores com os quais tenho conversado e com algumas imagens que me atravessam e atravessaram nesses movimentos de formação, (de)formação e (trans)formação.

Mas porque utilizo imagens? Vivemos num mundo repleto de imagens, porém não tão rico de percepções, visto que as formas orais e escritas condizem mais com os modos contemporâneos de se viver, caracterizados pela falta de tempo. Assim, podemos pensar na imagem e suas possibilidades de produção de experiência.

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não é o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia passam muitas coisas, porém ao mesmo tempo quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo que nos passa está organizado para que nada nos aconteça (LARROSA, 2016, p. 18).

As imagens neste trabalho, não servem apenas para ilustrá-lo, mas principalmente porque fazem parte da minha rede de relações, as imagens me fazem pensar, assim com os autores que leio, as conversas que tenho com meus alunos e outras pessoas, me proporcionando as experiências.

O que proponho aqui é narrar os efeitos dessas experiências. Neste caminho algumas pistas me movimentam: As formas como concebemos o conhecimento, que nomeio como Movimentos (de)formação ou (trans)formação? O conceito de cegueira para além da falta, como um modo de ser e estar no mundo, que chamo de Movimentos de ver e não ver: uma questão de olhar. O encontro com pessoas cegas na escola e as formas que criamos e recriamos no exercício de ver e não ver, que retrato como Movimentos da/na prática e algumas considerações finais que vou tecendo, não no sentido de finalizar a temática, mas para fechamento desse trabalho que nomeio como Movimentos de (trans)formação.

Movimentos (de)formação ou (trans)formação?

O modo como nos relacionamos com o outro e com o mundo está implicada na forma como concebemos o próprio conhecimento. Nesse sentido, trago aqui duas imagens que nos permite pensar sobre (de)formação e (trans)formação.



Figura 01.

Fonte: <https://www.significados.com.br/abaporu/>

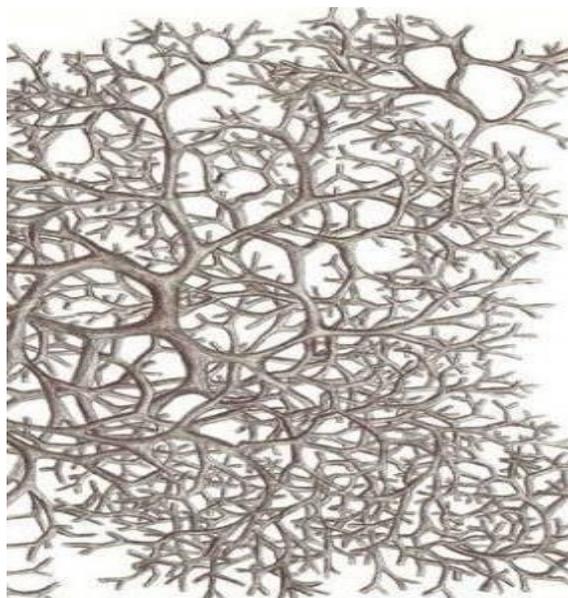


Figura 02.

Fonte: <https://razaoinadequada.com/2013/09/21/deleuze-rizoma/>.

A imagens 01, trata-se de uma pintura clássica, do modernismo brasileiro, feita pela artista Tarsila do Amaral, intitulada Abaporu, de origem tupi-guarani que significa "homem que come gente" (canibal ou antropófago), uma junção dos termos aba (homem), porá (gente) e ú (comer). Mas longe de avaliar o seu sentido artístico e épico a trago aqui para pensar

o conceito de (de)formação. A obra de Tarsila nos mostra um corpo fora da forma habitual, normatizada, a que estamos acostumados ver, um corpo sem forma, com sua forma negada, pois foge aos padrões normatizados, num movimento que sugere o próprio prefixo (de) que significa movimento de cima para baixo, separação, negação.

A imagem 02 representa um rizoma que na botânica significa um caule espesso que cresce horizontalmente abaixo ou na superfície do solo, com ramificações que se interligam. Está imagem nos permite pensar para além da mudança de forma, e no próprio movimento sugerido pelo estudo do prefixo (Trans) que nos sugere para além, movimento através. Deleuze e Guattari (1995) se apropriam desse conceito em contraposição a ideia cartesiana de conhecimento linear, associado a uma árvore. Nessa perspectiva o conhecimento é algo aberto a experimentações, não se fecha e nem se limita. As raízes se interligam permitindo as conexões que podem se espalhar por todas as direções.

Um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, intermezzo. A árvore é filiação, mas o rizoma é aliança, unicamente aliança. A árvore impõe o verbo 'ser', mas o rizoma tem como tecido a conjunção 'e... e... e...' Há nesta conjunção força suficiente para sacudir e desenraizar o verbo ser (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 36).

Por muito tempo, em meus movimentos formativos, pensei que fosse necessário apenas (de)formar, no sentido de mudar as formas habituais de ensinar meus alunos, mas continuava fazendo a mesma coisa, como em Abaporu, que continua sendo um corpo mesmo fora da forma normatizada não deixa de ser um corpo. Foi necessário ir além e pensar em vários corpos, não negar a forma, mas se interligar, num movimento horizontal, para além, onde os conhecimentos de vários corpos possam se conectar de forma rizomática. Assim, penso o processo de conhecimento como algo que não acontece de cima para baixo, mas num movimento contínuo, onde vários saberes que se interligam e produzem novos saberes. Portanto trata-se de uma questão também de (trans)formação e não apenas (de)formação.

O conhecimento pensado de forma rizomática nos permite um saber com e não apenas sobre, visto que "o saber com, diferentemente aprende com os eventos à medida que os acompanham e reconhece neles suas singularidades (ALVAREZ; PASSOS, 2015, p. 143)". Aprender com os eventos significa tecer os conhecimentos com os eventos do cotidiano, com a experiência do dia a dia, com o outro.

Movimentos de ver e não ver: uma questão de olhar

Lembro-me que assim que cheguei ao Instituto Benjamin Constant, achava que a cegueira se referia à falta de um sentido: a visão. Portanto, o ver se limitava aos olhos. A primeira coisa que pensei foi que eu não poderia utilizar os verbos ver e olhar, e toda vez que o fazia achava que estava cometendo uma gafe. Mas logo na primeira semana notei que meus alunos utilizavam esses verbos. O encontro com meus alunos me fez problematizar. Nesse movimento me veio a imagem de Argus.

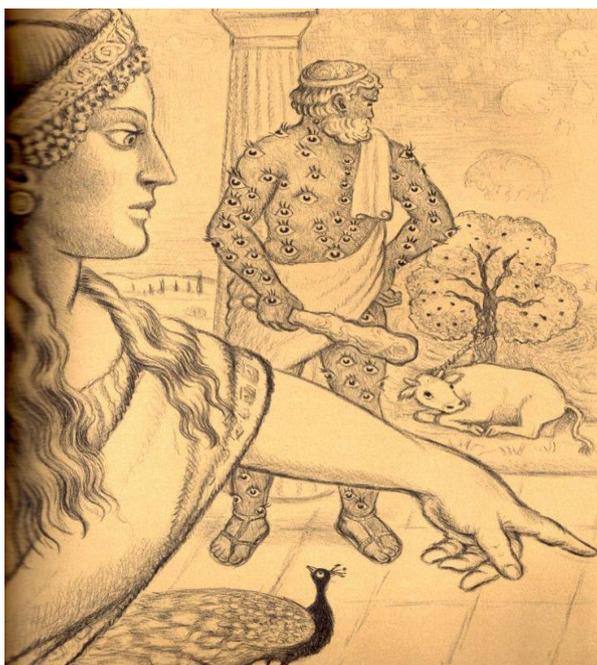


Figura 03.

Fonte: <https://br.pinterest.com/explore/panoptes-argus/>.

Argus ou Argos é um personagem de cem olhos, conhecido como servo fiel da Deusa Hera, esposa de Zeus. Diz a mitologia grega que o mesmo servia a era com toda dedicação vigiando as amantes de Zeus. Argos nunca dormia por completo fechava metade de seus olhos e mantinha a outra metade aberta. Certo dia Zeus, a fim de libertar sua amante Io, enviou Hermes, um contador de histórias que fez Argus dormir por completo e cortou-lhe a cabeça. Na imagem, podemos ver os cem olhos de Argus espalhados pelo seu corpo, inicialmente ao olhar a imagem, me provocou certo desconforto, pois Argus desvia-se do padrão de corpo, com nossos olhos no rosto. Por outro lado, a ideia de olhos espalhados pelo corpo, me permitiu pensar na extensão do ver pelo corpo, na possibilidade do ver para além dos olhos da face. Existem outros modos, e formas de ver não apenas com os olhos. Inclusive é preciso às vezes cegar os olhos da face para deixa-se ver por outros sentidos.

Nossos olhares estão sendo constituídos desde o momento em que nascemos, e dificilmente nos damos conta das estereotipias, dos enrijecimentos, dos vieses de classe social, de etnia, de gênero, de condição cultural, dos enrijecimentos ontológicos e epistemológicos que caracterizam as leituras que fazemos da realidade (ZANELLA, 2015, p. 172).

Em minha primeira semana como professora do IBC as crianças me deixavam instigada pela velocidade que passavam pelos corredores e pelas paradas certas próximas às paredes. Eu pensava: como conseguem sem enxergar? E cheguei à conclusão de que eu que não via muitas coisas que precisava ver. Por que não via? Era necessário problematizar o olhar, pensar esse olhar para além do olho físico e ver. Ver não apenas com os olhos.

Assim comecei a pensar nas possibilidades de se trabalhar imagens com meus alunos cegos. Problematizei o meu olhar a respeito da cegueira e em meio às problematizações me permiti o exercício de tirar meus óculos de correção e ver de outro modo. Sou uma pessoa com miopia e astigmatismo e a imagem abaixo retrata com maior proximidade o modo como vejo o mundo.



Figura 04.

Fonte: <https://www.facebook.com/MiopesOficial/photos/pcb.746776835504961/746776532171658/?type=3&theater>

Esses movimentos me fizeram pensar na cegueira não como a ausência de um sentido, mas como um modo de ser e estar no mundo.

... o estar cego não pode ser definido única e exclusivamente pelo não ver, pela perda da funcionalidade do órgão da visão. Logo não pode se definir de forma individualizada e centrada no corpo biológico. Percebemos que muitos elementos entram para compor o estar cego, elementos díspares e heterogêneos, e os efeitos das ordenações destes elementos nem sempre desembocam em uma existência deficiente (MANSO, 2015, p. 28).

As vezes ficamos cegos diante de um texto cuja língua não dominamos, ou sequer sabemos, diante do próprio código em braille, entre outras formas de não ver. Penso no cegar como um processo de invenção e reinvenção, de modos de ser e estar no mundo e não como uma incapacidade, falta ou ausência de um sentido.

Movimentos da/na prática

No Departamento de Educação do IBC, funciona a escola onde estudam crianças da educação infantil ao nono ano de escolaridade. Na educação infantil estudam crianças de 4 a 6 anos com deficiência visual, cegueira ou baixa visão, e crianças com deficiências múltiplas. É neste território que venho me tornando uma professora em formação.

A problematização do olhar tem me permitido ver o (in)invisível, digo buscar na experiência do encontro com meus alunos, outros modos de ensinar-aprender para além do já dito, do escrito, daquilo que já está legitimado.



Figura 05. Fonte: Arquivo do autor

Em outubro de 2016, iniciei o projeto Rodas de leitura com uma das turmas de educação Infantil do IBC. Tinha o desejo de possibilitar aos meus alunos o contato com a literatura, o desenvolvimento da linguagem, a confiança, e proporcionando a eles viver o imaginário, mas não somente isso, mas também porque acredito no poder da literatura como “ingrediente poderoso para se aprender a experimentar as forças do vivo, invisíveis nos fatos que nos envolvem. Ela nos sensibiliza, nos torna porosos à potência que pulsa na matéria do universo (VASCONCELLOS, 2010, p. 214)”. Assim, comecei a trazer as histórias para nossas “aulas”, que posteriormente passei a chamar de rodas de leitura, e entender esses momentos como encontros, onde nós, eu e meus alunos, contamos, ouvimos e produzimos. Portanto aqui narro a trajetória dos encontros nas rodas de leitura e como estes me fizeram pensar na produção e uso de imagens com meus alunos.

Os encontros foram ganhando forma nos permitindo, pensar nas possibilidades de uma construção de aprendizagem com o outro e não sobre o outro além de nos permitir viver as estranhezas em comum, pois não podemos pensar em seus efeitos a priori. A Literatura nos encontros trata-se de uma abertura às experiências e não uma questão técnica, pois não se tem como pretensão ensinar literatura para os alunos, nem avaliar um livro literário, nem “usar” como método de ensino. A questão, que se contorna é pensar, o que nos acontece quando nos encontramos para ouvir, contar, sentir e produzir histórias.

Por vezes a contação parte de uma história, por outras de uma poesia que nos permite conversar sobre nossos medos, coisas que nos passam, alegrias, tristezas, entre outros sentimentos. Nem sempre as histórias são contadas pelo docente, uns contam, outros ouvem e assim vamos num movimento incerto. A questão que coloco aqui é que os encontros me permitiram pensar no uso de imagens com pessoas cegas. Assim aconteceu:

Em um de nossos encontros contei uma história chamada “Quem soltou o Pum”, o título é chamativo para crianças. Logo que falei qual era o título alguns alunos fizeram uma cara de desconforto. Continuei, ouvia risos, algumas gargalhadas. Então no final da história um dos alunos revelou que o Pum era um cachorro. Tinha me programado para contar que o Pum era o nome de um cachorro, mas antes disso um aluno percebeu. Que bom! Mas perguntei o porquê que ele achava que o Pum era um cachorro, ele disse que o Pum saiu na chuva e voltou molhado, por isso não poderia ser Pum de verdade, só poderia ser um cachorro, pois todo mundo quase tem cachorro. Nesse momento, outro aluno disse que tinha um cachorro chamado Pipoca, conversamos bastante sobre o seu cachorro, ele disse ser levado, brincalhão, cheiroso entre outras características, e encerrou falando que ia levá-lo um dia para a escola. Umas três semanas posterior ao encontro o aluno, dono do Pipoca, chegou contente dizendo que trouxe o Pipoca para a turma conhecer. Eu olhei para

um lado, olhei para o outro e não vi nenhum cachorro, enquanto isso ele abria a bolsa. Eu pensava: será uma raça pequena que cabe na bolsa? Se for, coitado está sem respirar! Aí ele tirou o Pipoca de dentro da mochila. O Pipoca era um cachorro de pelúcia. Neste dia conhecemos o Pipoca, tateamos, cheiramos, pesquisamos, conversamos sobre cachorros de verdade e cachorros de pelúcia.

O acontecimento no encontro citado me fez pensar nas construções de imagens dos meus alunos a respeito das coisas, reais e não reais, e como isso se constrói em sua mente. É prática comum dos docentes a utilização de pelúcias, miniaturas de objetos para narrar e apresentar as características das coisas para as crianças. Era fato de que precisávamos de um cachorro de verdade, e posteriormente o conseguimos.



Figura 06.

Fonte: Arquivo do autor

O contato com os livros e as histórias estimula a imaginação dos alunos. Como podemos notar na imagem 06, me lembro que num momento de atividade livre um dos alunos se dirigiu até o cantinho de leitura da sala pegou um livro e começou a contar a história para outra aluna. Não se tratava de um livro com imagens em relevo, texturas e outros recursos inclusivos, mesmo assim ele foi descrevendo as imagens como costume fazer nas rodas de leitura.

As rodas de leitura nos permitem experienciar formas de pensar os recursos no que diz respeito a adaptação de imagens. Neste caso, o ver envolve todos os sentidos e se nos

limitarmos ao relevo estaremos reduzindo esse olhar ao tato. Assim, as rodas de leitura servem como pretexto para explorarmos diferentes sensações. Apresento aqui, um trabalho que realizamos nas rodas de leitura que se iniciou com a leitura do livro “A Árvore Generosa”, escrito por Shel Silverstein, traduzido por Fernando Sabino. a história mostra a relação entre uma árvore e um menino, inicialmente ainda crianças. Com o tempo essa relação vai se reinventando, o menino vai crescendo e árvore vai lhe oferecendo tudo que pode e quando já velho, lhe resta apenas o toco da árvore para sentar.

Trata-se de um livro que não foi adaptado para pessoas cegas, poderia antes de apresentá-lo aos meus alunos ter realizado algumas adaptações como, por exemplo, passar as ilustrações em relevo, mas não o fiz, e explico aqui o porquê. Não é minha intenção produzir sobre os meus alunos e sim com eles e a partir de seus interesses, inclusive a escolha do livro foi pensada a partir de uma ida nossa ao parquinho da escola onde tem algumas árvores e começamos a falar de árvores, para que servem, etc. Outro fato também é que nem tudo que compartilho e penso ser interessante para eles quer dizer que seja. Já pensei em coisas que na prática não causaram experiências, isto é, não tiveram os efeitos que imaginei. Entendo como muita pretensão de minha parte pensar em produções a priori para apresentar aos meus alunos. Portanto busco uma construção em conjunto, onde possamos compartilhar, inventar e reinventar.

Assim realizamos a leitura em roda, com descrição das imagens, depois conversamos sobre a história e buscamos explorar as sensações possíveis para a construção de imagens a partir da história. Visitamos uma área externa do IBC para colhermos e sentirmos, cheiros texturas referentes às árvores, terra e outros elementos que fazem parte da natureza. Sentimos o cheiro das folhas, tocamos em alguns frutos como: limão, laranja e jaca.



Figura 07. Fonte: Arquivo do autor

Posteriormente, fizemos uma releitura da obra em imagens com os materiais colhidos pelos alunos.

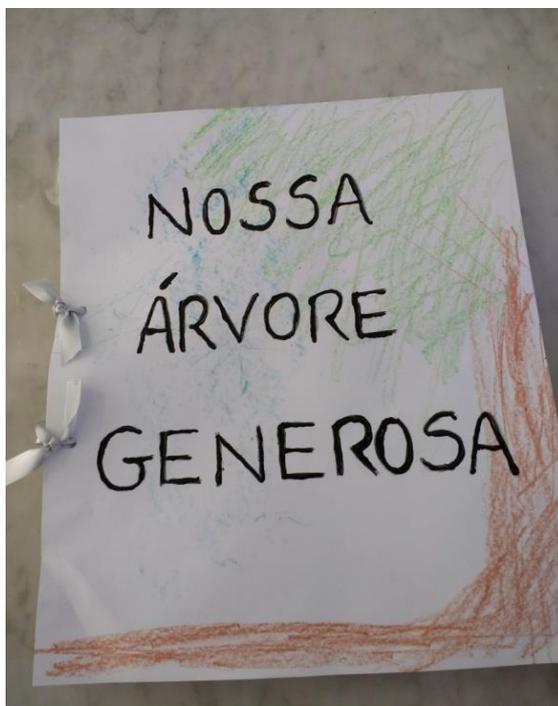


Figura 8.

Fonte: Arquivo do autor

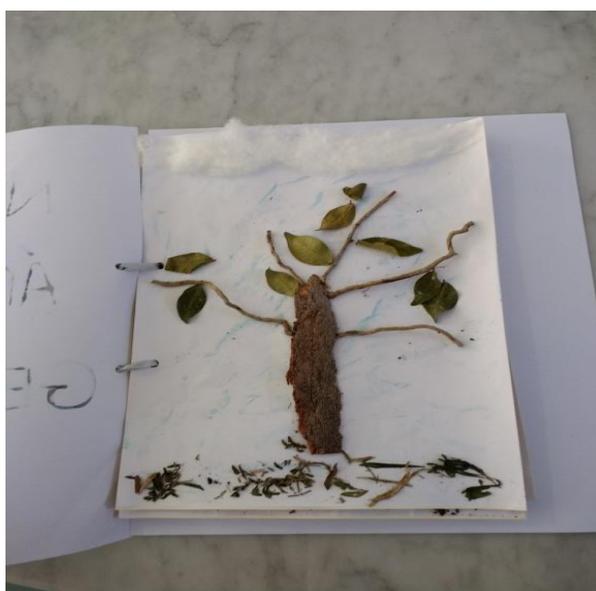


Figura 9.

Fonte: Arquivo do autor



Figura 10.

Fonte: Arquivo do autor



Figura 11.

Fonte: Arquivo do autor

A partir da mediação nas rodas de leitura vamos construindo conceitos, reinventando modos de ser, estar, ver e o não ver no mundo.

Movimentos de (trans)formação.

Minha aprendizagem foi e continua se dando em meio aos movimentos de problematização. A problematização entre o que vou construindo e aquilo que espero encontrar. Assim que comecei a trabalhar como docente passei a ter um olhar outro a respeito da construção do conhecimento. Olhar que me permite uma abertura para o outro, enquanto sujeito do saber, das práticas, portanto do conhecimento. Me abri para o (in)visível, isto é, aquilo que nem sempre está nos livros, em manuais, mas que existe, nos provoca, nos inquieta.

Quando penso nas imagens, me refiro as percepções e sensações que nos causam e os conceitos que nos permite formar, portanto a imagem faz parte também do cotidiano das pessoas com deficiência visual. Além de nos permitir refletir o próprio conceito de cegueira, num mundo repleto de imagens que em sua maioria não muito nos diz, ou melhor, não muito nos permite pensar. Isso me provoca problematizar as formas e modos de ver homogeneizados socialmente.

O que vem ao caso nesta escrita são os efeitos dos movimentos que narro, e que permitem experienciar, inventar e reinventar pensando e repensando nossas práticas. O que não quer dizer ignorar o já dito, mas sim possibilitar um olhar diferenciado, entre teoria-prática. O exercício de ver e não ver implica nos modos e formas de ser e estar no mundo, de um olhar, que muitas vezes está moldado, legitimado nos impedindo de ver para além do que está dito, de ver o (in)visível.

É nesse contexto que venho me formando, (de)formando e (trans)formando, forjando rodas de leitura que me permitem ver, sentir, perceber o entre desses meus movimentos docentes.

Referências

ALVAREZ, Johnny; PASSOS, Eduardo. Cartografar é habitar um território existencial. In: KASTRUP, Virgínia; PASSOS, Eduardo; ESCÓSSIA, Liliana da (orgs.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2015, p. 131-149.

CONTRERAS, J.; LARA, N.P. La experiencia y la investigación educativa. In: CONTRERAS, J.; LARA, N.P. **Investigar la experiencia educativa**. Madrid: Morota, 2010.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs**. Capitalismo e esquizofrenia. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.

GUTIÉRREZ, R. **História de Las Doctrinas filosóficas**. México: Editora Esfinge, 2006.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p.20-28, jan/fev/mar/abr, 2002.

LARROSA, J. **Tremores**: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2016. Coleção: Experiência e Sentido.

MANSO, Carolina Cardoso. **Narrativas do não ver**: (re) criações do corpo e do cegar. Niterói: editora da UFF, 2015.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Planejamento**: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político pedagógico. 21. ed. São Paulo: Libertad, 2010.

ZANELLA, A.V. Olhar. In: FONSECA, T.M.G.; NASCIMENTO, M.L. do; MARASCHIN, C. (Orgs). **Pesquisar na diferença**: um abecedário. Porto Alegre: Sulina, 2015.

¹ Mestra em educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação Processos Formativos e Desigualdades Sociais da Faculdade de Formação de Professores da Universidade Estadual do Rio de Janeiro/ FFP-UERJ (2018). Especialista em Educação Especial e Inclusiva pela Faculdade de Educação São Luis /FESL (2017). Especialista em Literatura Infantojuvenil pela Universidade Federal Fluminense/UFF (2011). Licenciada em Pedagogia pela UFF (2008). Atuou como professora na Prefeitura Municipal de São Gonçalo (2011), foi Orientadora Educacional da Prefeitura Municipal de Maricá (2013). Professora (2013) e Coordenadora Pedagógica (2014) da Prefeitura Municipal de Itaboraí. Atualmente é Professora de Ensino Básico Técnico e Tecnológico na Educação Infantil do Instituto Benjamin Constant. Participa do Grupo de Pesquisa e Estudos da Surdocegueira (GPESC), vinculado ao Centro de Estudos e Pesquisas do Instituto Benjamin Constant (CEPEQ) e também faz parte do Coletivo Diferenças e Alteridade na Educação (UERJ/FFP), onde pensa com outros sujeitos da educação, entre políticas, práticas e poéticas, como educadores, negociam cotidianamente os diferentes modos de ser e estar no mundo para se relacionar e trabalhar coletivamente numa perspectiva ética do encontro.

Como citar esse artigo:

SILVA, Daiana Pilar Andrade de Freitas. Movimentos formativos entre narrativa e imagens: a experiência de uma professora no exercício de ver e não ver. **Revista Digital do LAV**, Santa Maria: UFSM, v. 12, n. 2, p. 103-117, mai./ago. 2019.