SOBRE A PRODUÇÃO DE UM CADERNO DIDÁTICO QUE INTENTA ABRIGAR VAZIOS

Francieli Regina Garlet /PPGE – Universidade Federal de Santa Maria
Vivien Kelling Cardonetti / Universidade Federal de Santa Maria

RESUMO
Buscamos neste artigo, apresentar algumas questões que tem nos movimentado a pensar o processo de produção de um caderno didático para o Curso de Graduação a Distância de Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria, cujo foco é a educação das artes visuais voltada para a educação especial. As problematizações que se esboçam nesta escrita emergem de nossa aproximação aos conceitos de atual, virtual e experiência do fora, abordados a partir de autores como Deleuze (2006b) e Levy (2011). E também decorrem de problematizações operadas pelos estudos da Investigação Baseada nas Artes (IBA), (HERNÁNDEZ, 2013). A partir de tais referenciais temos pensado em como produzir um caderno didático, enquanto um lugar de invenção que mantenha alguns espaços vazios, onde o leitor possa se colocar, e tecer suas problematizações.

PALAVRAS-CHAVE
caderno didático; experiência do fora; atual; virtual.

ABSTRACT
We aim, in this paper, to present some issues that have moved us towards thinking the production process of didactic material to the Special Education Distance Course at Federal University of Santa Maria, whose focus is on visual art education in special education. Problematizations drawn in these writings derive from our approximation to the concepts of actual, virtual, and outside experience, approached by authors such as Deleuze (2006b) and Levy (2011). They also derive from problematizations operated by means of Arts-Based Investigation (ABI) (HERNÁNDEZ, 2013). Departing from these theoretical framework we have been thinking on how to produce didactic material, as a place of invention, which presents some empty spaces where the readers can situate themselves, drawing their own problematizations.

KEYWORDS
didactic material; outside experience; actual; virtual.

Este texto parte de um desafio que temos experimentado o qual diz respeito a produção de um caderno didático para o Curso de Graduação à Distância de Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria, cujo escopo é a educação das artes visuais voltada para a educação especial. A pergunta que nos provoca e que, portanto, move esta escrita diz respeito à: Como produzir um caderno didático, enquanto um lugar de invenção? Um caderno didático que mantenha alguns espaços vazios, onde o leitor possa se colocar, e tecer suas problematizações? Destas questões também brotam outras: Como as imagens podem contribuir para tal experiência? De que maneira as propostas podem ser um disparador de invenção?

Tais problematizações emergem de nossa aproximação aos conceitos de atual e virtual a partir de autores como Deleuze (2006a e 2006b), Pelbart (2007), Levy (2011) e Kastrup (2010) e também do conceito de experiência do fora estudado a partir de Deleuze (2006b) e Levy (2011). E, de certa maneira, também emanam de problematizações operadas pelos estudos da Investigação Baseada nas Artes (IBA), Hernández (2013).

Pode um caderno didático abrigar vazios?

A palavra didático vem do grego (techné didaktiké) e uma de suas possíveis definições, encontrada no dicionário é designada “como arte ou técnica de ensinar”[1]. A partir de tal definição, poderíamos pensar, que um caderno didático teria por objetivo, sugerir, indicar métodos, passos de aprender um determinado conteúdo. Um primeiro estranhamento que nos surge de tal definição, é o uso das palavras arte e técnica. Estaria o dicionário colocando uma equivalência de sentido para tais expressões?

Bem, entendemos que um significado nunca está dado e o sentido das coisas se dá a partir de uma relação de forças (DELEUZE, 1976) permitindo, assim, diferentes perspectivas pelas quais podemos olhar para um determinado elemento. Se o dicionário está se referindo a arte como sinônimo de técnica, podemos afirmar que a perspectiva pela qual olhamos a arte, não se refere à mesma utilizada pelo dicionário. Mesmo que a arte em algum período histórico tenha sido pensada a partir

de sua relação com tal ação, entendemos a arte não somente como a exploração da técnica, mas, sim como abertura para conexões que se produzem a cada vez, como processo inventivo, tanto por parte de quem a produz, quanto por parte de quem a experimenta. Pensamos a arte como algo que "se desdobra para o fora, deixando-se atravessar pelas forças que o compõem" (LEVY, 2011, p. 38).

Arte ou técnica de ensinar... Tal definição não estaria embebida também em uma matriz platônica, que entende o aprender como recognição? (GALLO, 2012). Ensinar: que pretensões teria tal ação? Gallo (2012, p. 2) nos coloca que a etimologia da palavra ensinar está embebida de concepções como "transmitir algo à alguém"; orientar e conduzir; pondera também que as teorias pedagógicas do século XX estão interligadas a percepções de que "só se aprende aquilo que é ensinado", de que "não se pode aprender sem que alguém ensine" e que, portanto, "pode-se controlar o que, como, quanto alguém aprende".

No decorrer do seu artigo, Gallo (2012) vai nos apresentado também um outro modo de pensar a aprendizagem, e o faz a partir do modo com que Deleuze a conceitua no livro Proust e os Signos: como encontro com signos. A partir de tal noção afirma:

> Até aqui, nenhum desvio em relação ao sentido etimológico que vimos acima: se ensinar é "colocar sinais para que outros possam orientar-se", aprender é encontrar-se com esses sinais. Mas Deleuze tira o acento da emissão dos signos (o ensinar) para colocá-lo no encontro com os signos (o aprender), não importa por quem ou pelo que eles tenham sido emitidos. (GALLO, 2012, p. 3)

Uma aprendizagem a partir de um encontro com signos, diz respeito, assim, ao encontro com algo que nos violenta a pensar e que nos tira do campo da recognição. Diz respeito a um modo de pensar que não obedece a uma imagem do que seja pensar, e que nos lança para o fora. A partir de tais provocações podemos pensar em como foram surgindo nossas perguntas iniciais, e quantas outras foram se fazendo presentes em meio ao desafio de produzir um caderno didático. Perguntas que estamos experimentando neste processo, para as quais não temos uma resposta fechada e definitiva. Com as quais também não intentamos apresentar uma receita de como produzir este caderno didático 'outro'. Mas que, sim, nos servem de combustível, para esta experimentação em que estamos implicadas.

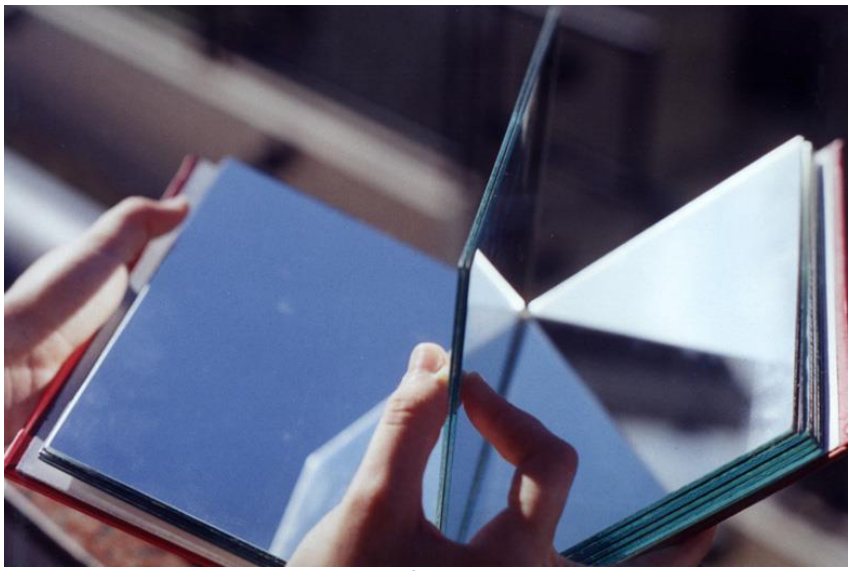
Poderíamos, afinal, produzir um caderno didático, enquanto um lugar de invenção, que mantivesse alguns espaços vazios, onde o leitor pudesse se colocar, e tecer suas problematizações? Um caderno didático que ao invés de passos e métodos, tivesse aberturas para que a aprendizagem aconteça? Como produzir um caderno didático enquanto obra de arte, cujo processo de feitura seja inventivo e que mantenha espaços abertos para possibilidades e recombinações que podem ser produzidas a cada vez... A cada encontro com um acadêmico do curso ou com um dos professores que ministrarem a disciplina ou mesmo com os tutores da disciplina? Como produzir um caderno didático como convite a habitar o fora? Afinal, que fora é este?

O fora segundo Levy "constitui o domínio das forças, das singularidades selvagens, da virtualidade, onde as coisas não são ainda, onde tudo está por acontecer" (2011, p. 102). Deleuze (2006b) coloca que é o pensar que "se dirige a um lado de fora que não tem forma". Segundo ele "pensar é chegar ao não estratificado. Ver é pensar, falar é pensar, mas o pensar opera no interstício, na disjunção entre ver e falar" (p. 93-94). O pensar, enquanto fora, se movimenta entre o ver e falar, movimenta a poeira formada pelo visível e pelo enunciável, produzindo a partir daí outras possibilidades. Levy (2011) fala em uma experiência do fora, que estaria relacionada principalmente ao pensar e a arte. Segundo a autora

> fazer do pensamento e da arte uma experiência do fora pressupõe o contato com uma violência que nos tira do campo da recognição e nos lança diante do acaso, onde nada é previsível, onde nossas relações com o senso comum são rompidas, abalando certezas e verdades. (LEVY, 2011, p. 100)

Lançamo-nos, portanto, ao desafio de produzir um caderno didático que se ofereça como experiência, como convite a pensar e não como explicação exaustiva de conteúdos. Como abertura para o acolhimento do imprevisível que chega, e para que o leitor possa produzir seu próprio movimento. Mas, claro, cientes de que ele pode ou não produzir encontros, pois estes dependem também da experimentação e da abertura de quem entrar em contato com ele.

Aberturas que convidam a habitar a virtualidade e a produzir atualizações...



Marilá Dardot
O livro de areia, 1999.
Livro encadernado com páginas de espelhos.
http://www.mariladardot.com/images.php?id=33

"Não se pode entrar duas vezes no mesmo rio".[2] A partir deste fragmento escrito por Heráclito e de um conto de Jorge Luis Borges, Marilá Dardot produziu a obra 'O livro de areia', um livro cujas páginas são produzidas com espelhos, e que nos convida a pensar em como acontece nossas experiências com a leitura, nossos encontros com os livros. Se não é possível entrar duas vezes no mesmo rio, poderíamos acessar um livro duas vezes da mesma maneira? Que leituras nos convidam a nos tornarmos outros? Que leituras nos repetem e reforçam? Que leituras nos fazem desconfiar de nós e de nossas certezas? Que leituras as reforçam?

Como afirmamos no inicio deste artigo os conceitos de atual e virtual também se colocam como disparadores das questões que permeiam e movimentam a produção do material didático. Estes conceitos nos permitem pensar que as coisas nunca estão fechadas e definitivamente prontas, pois elas sempre estarão acompanhadas de uma nuvem virtual pela qual podem se diferençar de si a partir de diferentes possibilidades de atualização, em suas recombinações que se produzem a cada vez, a cada encontro com o outro.

O virtual, enquanto algo informe, enquanto abertura, coexiste com a percepção do objeto (atual) e se atualiza em um processo pelo qual acontece a criação de um atual, ou a produção de uma diferença. Assim todo objeto é por sua vez duplo, possuindo metades desiguais de atuais e virtuais. O que ele é a cada atualização e o potencial de vir a ser.

Os atuais em nada se assemelham aos virtuais que eles atualizam, assim, sempre se produzem por diferença. Como afirma Deleuze, "a atualização rompe tanto com a semelhança como processo quanto com a identidade como princípio. Nunca os termos atuais se assemelham à virtualidade que eles atualizam" (DELEUZE, 2006a, p. 298-299). Isso nos permite diferenciar a partir de Deleuze (2006a) o virtual do possível, pois o virtual não deixa de ser real e se atualiza, se diferencia; já o possível é a semelhança que apenas realiza o que se imaginava possível, sem diferençar.

Kastrup, afirma que esta realização do possível se restringe a "realização de uma das possibilidades pré-existentes num conjunto fechado e dado de antemão" (2010, p. 55). Neste processo, portanto, não haveria espaço para a invenção, pois o processo pelo qual se desencadeia, se dirige a "limitação e seleção a partir de uma totalidade marcada por limites que não podem ser ultrapassados" (KASTRUP, 2010, p. 56). Já na atualização do virtual, segundo a mesma autora, temos um processo distinto pelo qual acontece a produção de uma diferença, neste, vislumbramos possibilidades que não estavam dadas de antemão, "que não estavam contidas num conjunto de possíveis pré-existentes" (KASTRUP, 2010, p. 56).

Como propor um caderno didático que se ofereça mais à atualização do que à realização de possíveis? Este movimento de atualização dependeria mais de quem experimentaria o caderno didático? Haveria possibilidades de nós enquanto produtores deste caderno torna-lo mais provocativo à atualização do que a realização de possibilidades já dadas? Como produzir um caderno didático que permita ao leitor/acadêmico/ professor/tutor retornar 'outro' ao experiencia-lo?

Entendemos que o modo com que o leitor se aproxima (com maior ou menor abertura) é que talvez esteja mais implicado em determinar se haverá um processo de atualização e produção de uma diferença, ou se haverá apenas a realização de

possibilidades já existentes. Entretanto, pensamos que a maneira com que o convite à experiência é lançado também tem implicações em tais modos de experimentação. Assim, se fecharmos muito as questões em conjuntos de possibilidades já dadas ou esperadas, ou se delimitarmos um modo único para que o leitor se desloque e experimente o que é proposto, ele nada mais tem a fazer do que realizar as possibilidades que estão determinadas por quem as propôs. O que pode neste caso é realizar os passos esperados, sem ser atravessado pelo que é proposto, sem atualizar o que é oferecido.

Porém, se oferecermos aberturas para que o leitor se coloque, se lançarmos questões e disparadores que violentem a pensar, que coajam quem experimenta o caderno a se aventurar nele, à experiencia-lo, podemos oferecer espaços para que a atualização aconteça. Neste processo nem o caderno didático permanece o mesmo – tendo em vista que suas aberturas vão sendo sempre experimentadas de uma outra maneira, por cada singularidade que o experimenta – nem quem o experimenta pode se dizer igual ao que era antes de experimenta-lo, pois já se tornou outro.

O virtual também nos permite pensar numa dimensão temporal em que coexistem passado, presente e futuro. Nos permite, assim, pensar a memória não como algo interior a nós, mas como algo que podemos habitar e no qual nos movemos. A memória como um fora que nos abraça e nos produz, ao mesmo tempo que a produzimos a cada vez. Não cabe, portanto, neste sentido, procurar nela o que somos, nossas origens, pois nos originamos e nos desfazemos a cada vez a partir das solicitações, dos encontros que temos no presente. Como afirma Deleuze, “assim como percebemos as coisas lá onde estão presentes, no espaço, nós nos lembramos lá onde elas passaram, no tempo, e tanto num caso como no outro saímos de nós mesmos” (DELEUZE, 2007, p. 121-122).

O que Deleuze, aponta a partir de Bergson como ‘duração’ se dá nesta dimensão temporal e se produz na psicologização da memória que se lança, se desdobra a um futuro, que irrompe uma mudança de natureza, uma diferença de si para consigo (DELEUZE, 1999). A duração enquanto variação é responsável por repetir e

atualizar o passado em diferentes vestimentas ou disfarces, a partir do que solicitam as percepções presentes. É ela a própria condição da experiência. Como afirma a tese de Hume mencionada a partir de Deleuze (1999), trata-se de uma repetição que mesmo sem produzir algo novo no objeto (em uma dimensão espacial), pode produzir algo novo no espírito que o contempla (dimensão temporal).

Estas vestimentas e disfarces, não dizem respeito à algo que vem recobrir aquilo que se repete, mas sim à algo constituinte desta repetição que a faz variar.

Como afirma Deleuze

> [...] é sempre a máscara, o figurino, o vestido que é a verdade do nu. A máscara é o verdadeiro sujeito da repetição. É porque a repetição difere por natureza da representação que o repetido não pode ser representado, mas deve sempre ser significado, mascarado por aquilo que o significa, ele próprio mascarando aquilo que ele significa. (DELEUZE, 2006a, p. 42)

A repetição vestida não abriga neste caso a semelhança, a representação, pois não é a repetição do mesmo (repetição nua), mas sim a repetição de um "signo que é desenvolvido no heterogêneo" (DELEUZE, 2006a, p. 48), a partir das solicitações presentes.

O presente por sua vez é sensório-motor, sensação e movimento, consciência que tenho do meu corpo, estado atual do devir, "corte quase instantâneo que nossa percepção pratica na massa em vias de escoamento" (BERGSON, 2010, p. 162). Pedaço de imanência ocupado por nosso corpo e tornado por ele atual a partir da conscientização de elementos virtuais que vem compor com a solicitação presente.

Conforme Bergson,

> [...] a consciência tem sobretudo o papel de presidir a ação e iluminar uma escolha. Ela projeta assim sua luz sobre os antecedentes imediatos da decisão e sobre todas aquelas lembranças passadas capazes de se organizarem utilmente com eles; o resto permanece na sombra. (BERGSON, 2010, p. 165)

O fato de o restante das lembranças permanecerem na sombra não significa que elas deixem de existir ou que não existam. O virtual não é eliminado pela psicologização, conscientização, ou atualização, ele permanece coexistindo com o

atual, ainda que de maneira inconsciente. Assim, o atual não é visto como o fim de uma evolução, mas sim como uma escolha ou recorte do virtual produzido e atualizado pelas solicitações de determinado momento. O virtual permanece em constante devir.

Pelbart, ao estudar o Tempo na obra de Deleuze, menciona que "o virtual se insinua não nas imagens-lembrança[3], mas propriamente no seu fracasso [...] (em) um afrouxamento sensório-motor" (PELBART, 2007, p. 15). Ou seja, o virtual se manifesta não em algo atualizado resolvido – mesmo que provisoriamente – mas sim na parte que não conseguiu se resolver, que permanece flutuante, não entendida, não subordinada à percepção. O afrouxamento sensório-motor, não diz respeito a uma organização ou a composição da lembrança-pura[4] junto à percepção presente tornando-a uma imagem-lembrança, mas sim, à impossibilidade de combinação, tornando incapaz a organização útil das lembranças à percepção presente. O virtual, assim, é o que se mantém não resolvido, e por assim ser abriga um potencial de vir a ser. É o que Pelbart (2007) chama 'reserva', a parte virtual do acontecimento que não foi atualizada e permanece como uma poeira, uma nuvem potencial ocasionada por ele.

Estas considerações sobre o virtual, contribuem para pensar um caderno didático que se ofereça também como experimentação de um outro tempo que não cabe, ou que escapa ao cronológico. De uma aprendizagem a qual se dá 'perdendo tempo'...

> Nunca se sabe como uma pessoa aprende; mas, de qualquer forma que aprenda, é sempre por intermédio de signos, perdendo tempo, e não pela assimilação de conteúdos objetivos. Quem sabe como um estudante pode tornar-se repentinamente "bom em latim", que signos (amorosos ou até mesmo inconfessáveis) lhe serviriam de aprendizado? Nunca aprendemos alguma coisa nos dicionários que nossos professores e nossos pais nos emprestam. O signo implica em si a heterogeneidade como relação. Nunca se aprende fazendo como alguém, mas fazendo com alguém, que não tem relação de semelhança com o que se aprende. (DELEUZE, 2003, p. 21)

Neste perder tempo, em que somos lançados, experimentamos uma virtualidade na qual algumas formas constituídas, algumas certezas que tínhamos se diluem, e permanecem por um tempo não resolvidas, nos provocando a buscar algo (que ainda não sabemos o que é) que produza com ela uma outra combinação e outras

possibilidades ainda não formadas, que a atualizem em uma diferença, em alguma aprendizagem. Experimentar a virtualidade é, portanto, degustar um tempo não cronológico, um tempo em que experienciamos algo que se prolonga ao momento presente, numa duração que o faz variar. Implica uma memória que se atualiza a cada encontro com o presente e assim supõe relações que são mais da ordem de um encontro que produz uma diferença (invenção), do que de um retorno ao mesmo (recognição).

A imagem como experimentação

Se pensarmos nos cadernos didáticos que conhecemos, e que já manuseamos em algum momento de nossas experiências educativas, percebemos na maioria dos casos a utilização da imagem enquanto ilustração, que vem para adornar ou mesmo para reforçar o que o texto quer dizer.

A partir das questões que tem emergido deste processo de produção de um caderno didático que se ofereça como experiência, temos também pensado o modo com que a utilização da imagem pode contribuir para tal experimentação. De que modo as imagens podem agir em tensionamento com o texto escrito e produzir com ele vazios, lançando quem experimenta o caderno, para fora, mesmo daquilo que é dito e visto ali?

Brigida Baltar
Abrigo, 1996
http://www.bamboonet.com.br/posts/primeira-feira-de-arte-contemporanea-de-estoril-encontra-no-desenho-seu-elemento-principal

De que maneira estes vazios podem ser potentes enquanto convites, que provoquem o leitor a retirar os tijolos de seus atuais abrigos (convicções) e produzir um abrigo outro, provisório, em meio ao fora ao qual foram lançados?

Os vazios, que intentamos produzir com tensionamentos entre imagem e texto, não desejam ser preenchidos, mas, sim, seguir abertos para que outros encontros sejam possíveis a cada vez, para que possam ser habitados por quem se permitir experimentá-los (ou for arrastado para experimentá-los), numa conexão com o que o toca, com o que o encanta ou incomoda, com o que o movimenta, com o que o incita a se jogar numa virtualidade e desmanchar o que tem naturalizado atualizando-o em outras possibilidades ainda não imaginadas.

Vazios enquanto espaços onde

> [...] é possível produzir abalos; provocar mudanças no que somos capazes de ver e de dizer; dar alegres cambalhotas; radicalizar nossas relações com o poder e o saber; partir as linhas; mudar de orientação; desenhar novas paisagens; promover outras fulgurações.

> Enfim, artistar, inventando novos estilos de vida e, portanto, de prática. (CORAZZA, 2007, p. 122)

Tais modos de pensar a imagem junto ao texto, dizem respeito também ao que os estudos da Investigação Baseada nas Artes (HERNÁNDEZ, 2013) vem experimentando e legitimando em termos de pesquisa. Aqui se trata de um caderno didático, mas que não deixa de ser pesquisa, que não deixa de ser invenção, e que apresenta um intento semelhante ao que a proposta da IBA abarca, a de oferecer intervalos, vazios nos quais o leitor possa se colocar, e inventar outras maneiras de habitar. Ou seja, uma aliança entre imagens e escritas que deixam vazios para diferentes experimentações, e que por assim se oferecer não se impõe como uma verdade final, a ser reproduzida por quem a experimenta.

Buscamos, pois, manter a imagem como acontecimento, ou seja, não subordinada ao texto ou aos intentos de que quem a produziu (significado fechado ou atrelado a um resgate de seu sentido), mas aberta a recombinações imprevistas que inventarão com ela outras possibilidades de pensá-la, outras significações, que podem emergir da fricção entre ela, texto e leitor.

Trata-se também de pensar a produção de um caderno didático, que consiga se manter em pé sozinho (DELEUZE; GUATTARI, 1992) como obra de arte, nunca fechado num sentido único, numa verdade que se mantém intacta.

Dar consistência sem nada perder do infinito – diziam Deleuze e Guattari, em ‘O que é a filosofia?’ (1992). Cremos que é este o maior desafio que se coloca para nós nessa produção do caderno didático. Como produzir algo consistente, mas que se mantém aberto a uma infinidade de possibilidades? Um bloco de sensações que se mantém em pé sozinho e que por assim se manter está sempre em devir, aberto àquilo que vem habitar seus vazios?

Cremos que nos retirar do propósito de apontar um caminho pronto e único para a aprendizagem; ou nos colocar na humilde posição de quem oferece alguns signos para experimentação; ou mesmo entender que ensinar é lançar sementes ao vento sem saber quando, como, e se germinarão alguma aprendizagem (GALLO, 2012), são pontos de partida para pensarmos tal produção.

Temos percebido o quanto este caminho é mais difícil, mas também percebemos o quanto ele é instigante, pois nesse processo nos colocamos como num processo artístico, em que nos deparamos a cada vez com outras questões e possibilidades de invenção.

Para finalizar a escrita do que aqui não termina e do que ainda está sendo experienciado...

O caderno didático de que tratamos aqui, ainda está em fase de produção. Entretanto, tem nos provocado, de modo que nos disparou esta escrita que apresentamos a este evento. É um modo de falar do que ainda está um pouco em fase de virtualidade, do que temos atualizado aqui e ali, a partir de leituras, do modo como temos operado nossas pesquisas no que tange a utilização da imagem e da produção da escrita enquanto experiência – que se coloca também aberta a produzir outras coisas no encontro com o leitor.

É um modo de falar e colocar em diálogo, escrever sobre o que tem nos disparado a produzir outras vias para pensar um caderno didático. Talvez a colocação em suspeita do que se tem entendido por caderno didático, possa contribuir para que outras possibilidades surjam. Tratamos, portanto, de tecer uma provocação à conversa, mais do que propor/impor uma outra maneira ou receita de produzir um caderno didático.

Acreditamos que um caderno didático que se ofereça mais como convite a pensar, e a produzir outras possibilidades oportuniza ao leitor toma-lo, degusta-lo como experiência. As imagens tensionadas ao texto, questionamentos que não se resumam a respostas únicas ou a um conjunto limitado de possibilidades, são nesse caso modos de produzir aberturas, nas quais o leitor possa se colocar e inventar a partir de si, a partir deste encontro singular com o caderno didático, outras possibilidades de pensar a si e àquilo que tem como naturalizado.

Notas

[1] Definição disponível em: http://www.dicionarioinformal.com.br/did%C3%A1tico/

[2] Fragmento de Heráclito acessado a partir do portfólio da artista Marilá Dardot, disponível em: http://www.mariladardot.com/portfolio.php

[3] As imagens-lembrança são entendidas a partir de Pelbart (2007) como um antigo presente que é trazido de volta, ou seja, não como passado em sua dimensão virtual. Representa, portanto, um presente que foi, mas não o passado 'em si', o em si do passado**.**

[4] A lembrança-pura é entendida a partir de Pelbart (2007) enquanto o passado em si, virtual e inconsciente; Bergson ao se referir à lembrança-pura infere: "independente de direito, não se manifesta normalmente a não ser na imagem colorida e viva que a revela" (BERGSON, 2010, p. 156).

Referências

BERGSON, Henri. *Matéria e memória*: ensaio sobre a relação do corpo com o espírito. Tradução Paulo Neves. 4º Ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

CORAZZA, S. M. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *Caminhos investigativos I*: novos olhares na pesquisa em educação. 3a Ed. Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2007. p. 103-127.

DELEUZE, Gilles. *A imagem-tempo.* Tradução Eloisa de Araujo Ribeiro. São Paulo: Brasiliense, 2007.

_____. *Bergsonismo*. Tradução Luiz B. L. Orlandi. São Paulo: Ed. 34, 1999.

_____. *Diferença e repetição*. 2º ed. Tradução Luiz Orlandi, Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2006a.

_____. *Foucault.* 6º reimpr. da 1º Ed. de 1988. Tradução Claudia Sant'Anna Martins; Revisão de tradução Renato Ribeiro. São Paulo: Brasiliense, 2006b.

_____. *Nietzsche e a filosofia*. 1º Ed. brasileira. Tradução de Ruth Joffily Dias e Edmundo Fernandes Dias. Rio de Janeiro: Editora Rio, 1976.

_____. *Proust e os signos*. 2.ed. trad. Antônio Piquet e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *O que é a filosofia?* Tradução de Bento Prado Junior e Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

GALLO, S. As múltiplas dimensões do aprender... *In*: *COEB - CONGRESSO DE EDUCAÇÃO BÁSICA*: APRENDIZAGEM E CURRÍCULO. 2 ed, 2012, Anais... Florianópolis: Prefeitura Municipal de Florianópolis. p. 01-10. Disponível em: www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/13_02_2012_10.54.50.a0ac3b8a140676ef8ae0dbf32e662762.pdf. Acesso em: 28 out. 2012.

HERNÁNDEZ, Fernando. A pesquisa baseada nas artes: propostas para repensar a pesquisa educativa. In: DIAS, Belidson; IRWIN, Rita L. (Orgs.). *Pesquisa educacional baseada em arte*: a/r/tografia. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013. p. 39-62.

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.

LEVY, T. S. *A experiência do fora*: Blanchot, Foucault e Deleuze. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

PELBART, P. P. *O tempo não reconciliado*: imagens de tempo em Deleuze. São Paulo: Perspectiva, 2007.

Francieli Regina Garlet
Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação Universidade Federal de Santa Maria; Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Arte, Educação e Cultura – GEPAEC/UFMS.

Vivien Kelling Cardonetti
Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria; pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Arte, Educação e Cultura – GEPAEC/ UFMS vinculado ao CNPQ; Pós-Doutoranda junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação, na Universidade Federal de Santa Maria – UFSM.