



Educação Unisinos

E-ISSN: 2177-6210

revistaeduc@unisinos.br

Universidade do Vale do Rio dos Sinos  
Brasil

Dalmaso, Alice; Sangoi, Deisi; Tadielo, Francine  
Encontros na formação: a fotografia como invenção de problemas  
Educação Unisinos, vol. 18, núm. 1, enero-abril, 2014, pp. 56-63  
Universidade do Vale do Rio dos Sinos  
São Leopoldo, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=449644342007>

- ▶ Como citar este artigo
- ▶ Número completo
- ▶ Mais artigos
- ▶ Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal  
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

## Encontros na formação: a fotografia como invenção de problemas

### Training meetings: Photography as an invention of problems

Alice Dalmaso  
alicedalmaso@gmail.com

Deisi Sangoi  
deisisf@gmail.com

Francine Tadielo  
frannmartins@hotmail.com

---

**Resumo:** O presente artigo tem como objetivo trazer a questão da aprendizagem numa perspectiva inventiva e, a partir disso, relatar uma experiência de produção de problemas através de fotografias, realizada num espaço de formação de professores. O desenvolvimento de um outro olhar sobre a temática da aprendizagem se deu no encontro com as leituras no campo da cognição de Virgínia Kastrup. Aprender, sob a perspectiva da arte e de uma cognição inventiva, faz a cognição diferir de si mesma, bifurcar, não submetendo a aprendizagem a seus resultados, num constante movimento de invenção de problemas. Neste contexto, através da utilização de fotos e do uso de diários pessoais, intervimos em um grupo de 10 alunos de disciplina de estágio de um curso de licenciatura, no desejo de um movimento que circulasse pela produção de problemas, de imposição de forças que permitissem rupturas cognitivas, afecção. Que imagem os afeta? O quanto se aprende frente a imagens que emitem signos? Da perplexidade diante das imagens, do não saber lidar com elas, de palavras não conseguirem ocupar o espaço em branco dos diários, das incertezas e das certezas que carregam, podemos aqui apenas inferir o efeito das imagens enquanto força que ela é e provoca.

**Palavras-chave:** aprendizagem, fotografia, formação de professores.

**Abstract:** This paper aims to discuss learning in an inventive perspective and, based on that, relate an experience of production of problems through photographs, held in a teacher training space. The development of a different view on learning occurred at the meeting of Virgínia Kastrup's readings on cognition. The act of learning, considering art and inventive cognition perspectives, makes cognition differ from itself, it does not submit learning to its results in a constant movement of problems invention. In this context, by using photos and personal diaries, we worked with a group of 10 students of an internship class of a college course. In this process, we created an environment that passed around problem productions, imposing strength that allowed recognitional break up and affection. What image affects us? How much is learned with images that send signs? The perplexity of being faced with those images, the not knowing how to deal with them, words that cannot fill the blank spaces in diaries and the uncertainties and certainties that we all carry with ourselves, we can only infer the effect of the images as a force of what they are.

**Keywords:** learning, photography, teacher training.

---

Este trabalho tem como objetivo tratar a questão da aprendizagem numa perspectiva inventiva e, a partir disso, relatar uma experiência de produção de problemas através de imagens, realizada num espaço de formação de professores. Nossa encontro com a temática da aprendizagem se deu com as leituras da Virgínia Kastrup, a qual toma como ponto de partida a arte e a invenção para um outro entendimento de aprendizagem, denominado por ela de aprendizagem inventiva.

Do que trata a aprendizagem inventiva? Kastrup tratou de ir a fundo nas construções da ciência cognitiva para poder questioná-la. A autora afirma a necessidade de se refazer a concepção cognitivista atual, na qual se aprende para obter um saber já constituído. Aprender é fazer a cognição diferir de si mesma, fazê-la bifurcar, não submetendo a aprendizagem a seus resultados, o que demanda uma certa abertura da cognição às experiências não-recognitionais e ao devir<sup>1</sup>. Para isso, ela traz a perspectiva cognitiva da invenção de problemas (e não apenas solução dos mesmos), da problematização, do afetar-se<sup>2</sup> pela novidade e pela surpresa. Isso implica uma cognição que não se esgota na simples repetição e na procura de soluções de hipóteses preconcebidas, mas se potencializa na possibilidade e capacidade do humano de problematizar e, na sua atividade inventiva, eliminar o determinismo que a cognição impõe.

Falamos de uma aprendizagem que deixa de ser única e exclusivamente experiências de recognition para o compartilhamento de experiências de problematização. A experiência de recognition

envolve uma síntese convergente entre as faculdades. No caso da percepção, trata-se da síntese da sensação e da memória: esta é a minha casa, o ônibus que pego para ir ao trabalho, o rosto familiar do meu amigo. As sensações ativam um traço mnésico e aí ocorre uma síntese, que é fonte de atividade de reconhecimento, a qual torna o presente, passado, e o novo, velho (Kastrup, 2001, p. 17).

Diferentemente das experiências de recognition, as de problematização permitem que nossas faculdades divirjam entre si. Sensibilidade, imaginação e memória circulam, misturam-se e, de encontro, produzem estranhamento e tensão, forçando-nos a pensar, a aprender e a construir um novo caminho cognitivo. A viagem, por exemplo, é uma experiência de problematização: “quando viajamos somos forçados a conviver com uma certa errância, a perder tempo, a explorar o meio com olhos atentos aos signos e a penetrar em semióticas novas” (Kastrup, 2001, p. 17). Quando transportados a outros espaços, os hábitos anteriores não bastam para nos apropriarmos deles. Somos então forçados a aprender, a nos movimentarmos em realizar outras atividades, a atentarmos para construções mentais que, até então, eram-nos tão simples e banalizadas que havíamos esquecido de seu caráter inventado. Para Kastrup, “tal aprendizagem não se esgota na solução de problemas imediatos, mas prolonga seus efeitos e sua potência de problematização” (2001, p. 17).

Logo, Kastrup elucida o exemplo da viagem quando afirma que o afastamento da cidade de origem pelo viajante prolonga-se num

afastamento da percepção banal e recognitiona cotidiana. Como se ocorresse uma abertura a partir da sensibilidade provocada pela viagem, invadindo a experiência da cidade de origem, permite que uma experiência que era até então apenas recognition, torne-se de problematização. Ou seja, memória e sensibilidade nesse momento não convergem mais, mas divergem, “gerando uma experiência de estranhamento potencializada pelo frescor da sensibilidade do viajante” (Kastrup, 2001, p. 18). Ocorreu aí um aprendizado “porque elevou as faculdades ao seu exercício disjunto, ultrapassando os limites do funcionamento recognitional. É que a aprendizagem começa quando não reconhecemos, mas, ao contrário, estranhamos, problematizamos” (p. 18). O que Kastrup permite com o exemplo do viajante é facilitar a percepção do problema da aprendizagem inventiva em seu caráter circular<sup>3</sup> que caracteriza o aprender a aprender.

## Aprendizagem e invenção: problematização

No entanto, não tratamos ainda do problema específico da invenção. De acordo com Kastrup, invenção é problematização. A autora utiliza-se da etimologia da palavra latina *invenire*, que significa “encontrar relíquias ou restos arqueológicos” (Stengers, 1983 *in* Kastrup 2007, p. 27), o que indica que a invenção não opera sob o signo da instantaneidade, implicando sim uma duração, “um trabalho com restos, uma preparação que ocorre no avesso do plano das formas visíveis”

<sup>1</sup> Conforme a autora, a cognição é devir porque se dá por bifurcações, por divergência em relação a si mesma (Kastrup, 2007). Nesse sentido, a cognição é inventiva. Porém, ela é também inventada, ela gera produtos, pois produzimos a nós mesmos e o mundo.

<sup>2</sup> Rocha e Kastrup (2009, p. 387) utilizam a origem latina da palavra *affectio* para explicar o que originou os vocábulos afeto, afecção, afetividade: “refere-se ao plano da facticidade, ou seja, o que me chega, o que se impõe a mim, aquilo que me faz, me constitui”.

<sup>3</sup> A circularidade funciona como a maquinaria da aprendizagem inventiva. Processo e produto, condição e condicionado, problema e solução circulam entre si, sem determinar experiências e aquisições. Por isso, o aprender a aprender, como algo processual, ininterrupto e ilimitado (Kastrup, 2001).

(p. 27). Conforme Kastrup e sua análise sustentada em Foucault, a psicologia cognitiva configurou seu projeto epistemológico e efetivou seu desenvolvimento apoiada em uma das vertentes da modernidade: a analítica da verdade. Vertente em que se situam as filosofias pós-kantianas que trabalham o tema da construção do conhecimento, considerando a existência de limites que não podem ser ultrapassados. O movimento da analítica da verdade opera em excluir completamente a dimensão temporal de seu objeto. É essa dimensão temporal – o resto da constituição da psicologia cognitiva explicitada – que Kastrup procura reativar para que a invenção surja. É na ontologia do presente – onde as filosofias “tomam o tempo como algo que constitui a substância mesma do real que, nesse caso, é sempre passível de transformação, de redefinição e de ultrapassamento de seus limites” (Kastrup, 2007, p. 22) – que a invenção poderá ser problematizada. Tempo trabalhado por Kastrup e denominado de diversas formas pelos teóricos que utiliza: perturbações, *breakdowns*, afecções, devires.

Situados nisso, não somos centros inventores, sujeitos psicológicos que inventam; a invenção surge justamente desse fundo temporal, que nos impede de distinguir e delimitar sujeito e objeto. Sujeito e objetos, então, tornam-se abalados em seu caráter apriorístico, subsistindo como efeitos da inventividade (Kastrup, 2007). Invenção então não se define como um processo psicológico a mais (além da percepção, do pensamento, da aprendizagem, da memória ou da linguagem) e sim como potência: potência de diferenciação, potência temporal, força que atravessa todos os processos psicológicos (Kastrup, 2005).

Por isso, o que nos interessa aqui é não concebermos a invenção

como um processo específico da propriedade cognitiva de artistas ou mesmo de cientistas. O interesse é pensarmos a inventividade que produz o nosso cotidiano e que permeia o funcionamento cognitivo de todos nós. Assim, Kastrup, a partir de (e com) Deleuze, convida-nos a colo-carmos o problema da aprendizagem inventiva sob o ponto de vista da arte; arte aparecendo enquanto uma maneira de operar e expor o problema do aprender. Interessa colocar o problema da aprendizagem devidamente no lugar de problema, como aquilo que queremos investigar, ou seja, “entender que toda aprendizagem começa com a invenção de problemas” (Kastrup, 2001, p. 19).

### **Aprendizagem de signos, rupturas: experiência**

Kastrup utiliza as colocações de Deleuze sobre aprendizagem de signos para pensarmos a aprendizagem inventiva:

Deleuze [...] afirma que aprender é considerar uma matéria ou objeto como se estes emitissem signos a serem decifrados. Aprender marcenaria é ser sensível aos signos da madeira; aprender medicina é ser sensível aos signos da doença; aprender a cozinhar é ser sensível aos odores, às cores, às texturas dos ingredientes da comida; aprender a jogar futebol é ser sensível aos signos da bola, do campo, da torcida, dos jogadores. Poderíamos multiplicar os exemplos, mas no momento basta sublinhar que tudo que nos ensina alguma coisa emite signos, e não se aprende senão por decifração e interpretação (Kastrup, 2001, p. 20).

Os signos nos interpelam, nos chegam, possuem uma força que nos coloca a pensar, exercendo sobre a subjetividade uma ação direta, sem utilizar-se da representação. É o plano de produção de subjetividade que é acionado no processo de aprendi-

zagem. Subjetividade constituída por múltiplas linhas e planos de forças que atuam ao mesmo tempo. Linhas duras (plano do visível ou molar), que é da ordem da forma, da consciência, das representações (que detêm a divisão binária de sexo, profissão, camada social, e que sempre classificam, decodificam os sujeitos) e do imaginário; e linhas flexíveis (plano do invisível ou molecular) em que não existe ordem, estrutura, identidade, modelo, mas sim fluxos, segundo os movimentos do desejo, que buscam constituir máscaras, engendrando diferentes formas (Ramão *et al.*, 2005). São essas linhas flexíveis, que possibilitam o afetamento da subjetividade pelas relações e encontros efetuados, pela intersecção com o “fora” que forma um agenciamento, as chamadas linhas de fuga (Romagnoli, 2009).

Este fora que nos chega, quando tocado pelos signos que emite – e que pela diferença que este fora potencialmente porta, produz linhas de fuga –, provoca uma experiência de problematização, de invenção de problema. Então, “só a partir daí ocorre a busca de solução e de sentido. Ao acaso dos encontros segue-se a necessidade imposta pelo que nos força a pensar. Aprendemos por coação, forçados pelos signos, ao acaso dos encontros” (Kastrup, 2001, p. 20). Conforme Kastrup, somente na busca de solucionar e dar sentido ao problema colocado frente aos encontros, é que a inteligência tende a agir, comparecendo e sendo acionada quando ao encontro dos signos. Portanto, aprendizagem inventiva nunca se restringe ao plano da inteligência.

### **Mas, e por que a arte nos serve de referência?**

Para Deleuze (2006), toda obra de arte revela uma essência: sendo ela mesma diferença, última e absoluta.

Somente a arte, “no que diz respeito à manifestação das essências, é capaz de nos dar o que procurávamos em vão na vida” (p. 39). Os signos da vida, das viagens, do amor, signos materiais – como coloca Deleuze em sua análise de Proust – não portam esta diversidade, essa diferença que a obra de arte, em essência, porta. E como a essência se encarna na obra de arte? Nas matérias: a cor para o pintor, o som para o músico e a palavra para o escritor. Mas não confundamos essência com o objeto, pois a arte é uma verdadeira transmutação da matéria, importando apenas “os temas inconscientes, os arquétipos involuntários, dos quais as palavras, como as cores e os sons, tiram o seu sentido e a sua vida” (Deleuze, 2006, p. 45). Ou seja, os signos da arte possuem uma superioridade em relação aos demais. Por serem potência de diferenciação, permitem que se estendam e se imponham nas formas perceptivas do viver. Emitem signos capazes de serem retroativos nas nossas vidas, fazendo parte de um ponto de vista. Ponto de vista que não será de um sujeito ou de um objeto, mas o da diferença e o da invenção que potencialmente a arte abarca.

Quando acionados pelo que nos chega, fugimos da recognição que nos mantém sempre conectados às coisas. Encontramos nos estudos sobre cognição de Varela (1992, *in* Kastrup, 2007) – após seu trabalho com Humberto Maturana –, o termo *breakdown*, uma espécie de quebra, de rachadura no fluxo cognitivo habitual; quebra na continuidade cognitiva e que, quando ocorre, remete-nos a um campo pré-subjetivo. Trata-se

de uma atividade caótica, de oscilações sinápticas muito rápidas, que precedem a formação dos agregados funcionais de neurônios, correlatos à estabilização da experiência

(percepção, hábito etc.), e que respondem pela recognição, ou como prefere Varela, pelos estados de prontidão cognitiva (Kastrup, 2007, p. 151).

Esta noção de *breakdown* procura mostrar o enraizamento da cognição no concreto, procurando abortar a cognição realizada apenas do ponto de vista da lógica, dos mecanismos gerais previsíveis e em equilíbrio, da representação. *Breakdown* percebido como problematização cognitiva é realização de uma atividade cognitiva que acontece no presente imediato e é nesse tempo presente que o concreto vive, na ação, na vida prática, sempre, portanto, inventando-se.

E a que tipo de situação passamos para que ocorra esse *breakdown*? A experiência estética é uma delas. Kastrup (2008) se fundamenta em John Dewey para conferir a prática da cerâmica por portadores de deficiência visual adquirida como uma experiência estética, a qual não se restringe apenas ao campo da arte. Apesar de Dewey dualizar a palavra “artístico” como referência ao ato de produzir uma obra e o termo “estético” ao ato de percepção e apreciação de quem se depara com a mesma, afirma que a experiência com a arte não faz a separação entre o sofrer e o gosto, ambos alternando e existindo em mútua relação:

O artista, enquanto trabalha, incorpora a atitude de quem percebe, como o pintor que precisa padecer conscientemente o efeito de cada toque do pincel ou não será capaz de discernir aquilo que está fazendo e para onde encaminha seu trabalho (Dewey, 2005 [1934]). Por outro lado, a experiência perceptiva é, ela própria, uma experiência criadora, e completa o trabalho de criação. Nesse sentido, as práticas artísticas, como as experiências estéticas, acionam processos de cognição inventiva e de produção de subjetividades,

engendrando domínios cognitivos e novos territórios existenciais (Kastrup, 2008, p. 193).

A partir de um encontro com os signos das artes, há uma quebra cognitiva – experiência de *breakdown* – que produz movimentos de alterização. Isso pode gerar um encontro consigo mesmo, onde acessamos o plano de produção de subjetividades, de forças moventes, encontro com intensidades. A experiência literária, por exemplo, aciona o leitor a experiências de estranhamento e problematização, num plano pré-subjetivo. Isso é encontro consigo mesmo, com as forças de alteridade que habitam o leitor (Cabral e Kastrup, 2006).

Nesse sentido, é importante salientar que, percebendo como a arte age sobre nossos modos de existência – não sendo ela um alvo, mas um “atrator caótico, um ponto que é tendencial, sem ser fixo e sem possibilizar falar em regimes estáveis ou em resultados previsíveis” (Kastrup, 2001, p. 19), talvez possamos aprender também a operarmos como atratores caóticos, permitindo a si e aos que nos rodeiam colocar-se “frente ao processo de aprender do ponto de vista da problematização, que define, então, uma forma de relação com os objetos, com os modos de ação e consigo mesmo” (p. 26).

## Desterritorializar em nós e com eles

Através da Disciplina de Docência Orientada I do curso de Mestrado em Educação da UFSM, intervimos na disciplina de estágios supervisionados I do ensino médio do curso de licenciatura em Ciências Biológicas, no primeiro semestre de 2011. Em um primeiro momento, havia o desejo de encontros que circulassem pelo acontecimento da surpresa/experiência estética. De provoca-

ções, colocações de problemas, de imposição de forças que permitissem rupturas cognitivas, afecção, estranhamento ao que chegava de diferencial e problemático. Desejo de lançar percursos desterritorializantes, buscarmos outros territórios existenciais, diferentes formas de nos percebermos no mundo (Ramão *et al.*, 2005), criando um espaço formativo diferente do habitual no âmbito dos estágios. No escuro, na inventividade da nossa própria investigação, nosso objetivo foi mexer com as estruturas institucionais a ponto de nos desfazermos de nossos aventureiros brancos, nem que seja momentaneamente, nem que sejam aqueles invisíveis que carregamos na mente, na linguagem (Guattari, 1990) e em nossas maneiras de estar no mundo.

Outro aspecto importante diz respeito ao registro que acompanha uma investigação. A todo momento nos indagávamos em como olhar para o que queríamos traçar. Tateando, havia a constante tentativa de produzirmos alguma coisa com os alunos naquele espaço, “alguma coisa” que somente o desenrolar do percurso produziria. Neste tateio, encontramos – e nos perdemos constantemente com ela – a cartografia:

O termo ‘cartografia’ utiliza especificidades da geografia para criar relações de diferença entre ‘territórios’ e dar conta de um ‘espaço’. Assim, ‘cartografia’ é um termo que faz referência à ideia de ‘mapa’, contrapondo à topologia quantitativa, que categoriza o terreno de forma estática e extensa, uma outra de cunho dinâmico, que procura capturar intensidades, ou seja, disponível

ao registro do acompanhamento das transformações decorridas no terreno percorrido e à implicação do sujeito percebedor do mundo cartografado (Kirst *et al.*, 2003, p. 92).

Portanto, se falamos de um espaço, de um tempo, de subjetividades e de aprender a inventar problemas (e não solucioná-los), o caminho cartográfico parecia se apresentar pertinente por constituir uma ferramenta de investigação que abarca a complexidade, colocando problemas, traçando o coletivo de forças das situações, evitando categorizações e reducionismos (Romagnoli, 2009, p. 169). Diferentemente de outros caminhos metodológicos e em contraposição à separação entre sujeito e objeto, a cartografia “convoca a imanência, a exterioridade das forças que atuam na realidade, buscando conexões, abrindo-se para o que afeta a subjetividade” (p. 169). Através dela, hoje percebemos que não cabe ao trabalho estabelecer um caminho linear para atingir um fim. Trata-se aqui de acompanhar um processo, e não representar um objeto.

Buscamos na cartografia uma nova forma de produzir conhecimento, modo que envolve “a criação, a arte, a implicação do autor, artista, pesquisador, cartógrafo” (Mairesse, 2003, p. 259). Conhecimento que acaba sendo produzido como autoconhecimento, desenvolvendo um olhar e um corpo destituído da “aura da sacralização da verdade, uma vez que todo conhecimento refere-se a um efeito das contingências que o engendraram” (Fonseca e Kirst, 2003, p. 11).

Procuramos inventar (e aprender): um espaço, um tempo, um

lugar de encontro, em que o fim dos encontros não indicasse o fechamento de um processo. Por isso, todas as produções que emergiram naqueles espaços e tempos serviram e continuam servindo como guia e fontes de compreensão do processo da pesquisa. Enquanto cartografia, o que nos interessa é o registro dos encontros compartilhados, capturando “no tempo o instante do encontro dos movimentos do pesquisador com os movimentos do território de pesquisa” (Kirst *et al.*, 2003, p. 100), aprendendo a explorar e interpretar os achados dos signos que compõem aquele tempo e espaço.

## Encontros<sup>4</sup> que nos movem aquém e além

[...] é preciso saber se perder para poder produzir um encontro (de Souza, 2003, p. 64).

Éramos um grupo de 10 estagiários, três mestrandas e uma professora orientadora. Experimentávamos outro tempo naquele espaço formativo através de uma série de encontros, contornando sempre um movimento de incerteza. Na sequência de oficina de máscaras de gesso, rodas de leitura coletiva realizadas<sup>5</sup>, e de uma roda de escuta de poesias/crônicas narradas, e música, nosso encontro constante com os escritos de Kastrup e Deleuze nos provocaram a instigá-los com imagens. Expostas em um varal, numa das tantas salas de aula do Centro de Educação (UFSM), algumas imagens da série “Êxodos” do fotógrafo Sebastião Salgado suspendiam-se à altura dos olhos de quem as observava.

Em todas elas, foram colocados faixas pretas de cartolina sob a

<sup>4</sup> Denominamos nossas intervenções no grupo em formação de Encontro a partir da conceitualização que Rolnik (2006, p. 31) faz do termo: “No encontro, os corpos, em seu poder de afetar e serem afetados, se atraem ou se repelem. Dos movimentos de atração e repulsa geram-se efeitos: os corpos são tomados por uma mistura de afetos. Eróticos, sentimentais, estéticos, perceptivos, cognitivos [...]”

<sup>5</sup> Rodas de leituras coletivas de textos literários a fim de promover um espaço de experiência literária em situação grupal. Num primeiro momento, essas leituras foram realizadas silenciosamente e depois em voz alta, propondo aos estagiários a escrita em um Diário Pessoal a fim de que pudessem utilizar desse artefato como espaço de escrita de si, relacionada àquilo que liam individual e coletivamente.

descrição que Sebastião costuma fazer da imagem. Por um contexto de problematização, as imagens não tinham a pretensão de serem narradas, explicadas, pois o que nos interessava eram as forças, afecções que surgiram ao se deparar com elas. Na sala das fotos, os alunos foram convidados a escolher uma (ou mais) das imagens expostas (a que mais lhe tocasse, incomodasse, afetasse), além de escrever e falar sobre sua escolha no Diário Pessoal, o qual já estava sendo utilizado nos encontros anteriores.

Os estrangeiros e imigrantes do mundo ocupavam o cenário de uma sala de aula-padrão. Imagens de rostos e paisagens chamam a atenção dos colegas quando entravam na sala. Andando pela sala, olhos levantados, fixos e atentos ao que se via, semblante ora triste, ora sombrio... sorrisos. Assim que escolhem suas imagens, voltam à sala em que costumaram trahávamos. Escrevem, escrevem muito. Olham suas imagens e escrevem novamente.

Trazemos aqui seus escritos, palavras que nos provocam a imaginar a cena (imagem) que descrevem. Neles e em nós, o encontro suscita perguntas, problemas, desterritorializações. Movimentos de deslocamento de seu mundo, de seu território habitual, para outros de acesso difícil e dolorido:

O que me chamou atenção: o sorriso. Lindo, espontâneo e verdadeiro da ‘primeira’ mulher; após isso eu comecei a olhar o contexto e percebi a situação em que se ela se encontrava e o cenário da foto, mas por alguns segundos isso simplesmente não importou, pois aquele sorriso me cativou a ponto de que nada parecia errado e nada poderia estar, afinal ela estava sorrindo. Qual o tamanho, a importância e o significado de um sorriso? Acho que não fui eu quem escolheu a fotografia e sim a fotografia que me escolheu, o sorriso que

eu talvez queira encontrar dentro de mim? Ou o que eu espero de alguém? Quem sabe os dois, quem sabe eu queira descobrir uma maneira nova de ser feliz? Tudo o que nos toca, nos transforma, e, depois disso, o passado torna-se algo distante, ou menos próximo.

Reside um eu que se questiona e que deseja ser notado. Procurar um sentido na imagem com a qual se depara (ou imagem de si que se busca?), que defina melhor como eu me sinto hoje diante do mundo. E que não foge de sua realidade em sala de aula:

Um menino. Um olhar tão penetrante que parece pedindo. Pedindo carinho, atenção? Será a necessidade para que um mundo o enxergue? Será que eu estou pedindo algo? Na verdade sempre estou querendo, mas não venço minha própria rotina, que eu escolhi e, em vez de diminuir, sempre estou buscando mais. Às vezes sem querer. Será necessidade de satisfação pessoal? [...] Olhando as fotos dos colegas, continuo preferindo a minha. Para mim, ele é lindo e cativante. Em vez de ser um olhar pedinte, pode também ser um olhar esperançoso. Espera de algo melhor. É uma foto. Será que quando encontro alguém na rua assim, reajo assim? E os meus alunos do fundamental, o que estão pedindo? Se parecem mais com essa foto que os do Ensino Médio.

Permitir escrever(se), permitir sentir(se):

[...] Todo mundo olha o exterior da foto. Todo mundo não, a maioria. Eu volto as reflexões pra mim, internamente. Acho um egoísmo na verdade. Isso é bom ou ruim? Pensando positivamente, acho que é bom. Porque as ações, as atitudes e as mudanças têm que começar por mim, para depois poder ter uma atitude em relação ao mundo exterior.

Os outros, até então desconhecidos, diferentes em sua potência de

excluídos, aparecem, misturam-se. “E uma só pessoa somos nós” (Chico César): por alguns instantes, o “eu” toma um lugar secundário na sensibilidade do futuro professor. O nós surge, um eu que é coletivo aparece. Um corpo se situa na imagem:

No momento em que estávamos na sala com as imagens, várias coisas me remeteram à mente, a questão da diversidade de culturas trazendo consigo também os contrastes sociais que aparecem entre os diversos povos e tribos. A questão da fome, do enclausuramento, das vestimentas, costumes, paisagens que mudam de um país para o outro ou até mesmo no mesmo país, só a relação de cidade e campo. Foram várias as imagens que me chamaram a atenção, porém, a que escolhi faz referência às mulheres as quais escondem seus rostos e corpos em baixo de um pano, pelo fato de ser proibido por sua cultura mostrarem em público sua identidade. Mas uma coisa que mais me chama a atenção quando vejo essa imagem é a relação que ela faz com a nossa cultura também porque nós mulheres brasileiras nos escondemos também do público, muitas vezes nos enclausuramos da mesma forma, não demonstrando o prazer da vida que realmente deveríamos demonstrar. A única diferença é que a burca das muçulmanas é algo materializado e a nossa burca não; há hipocrisia.

Imagens que provocam uma escrita de si, de um mundo que incomoda, de aflições que existem e não são negadas, de um desejo que não é falta, mas excesso:

Quero acreditar que vou viver num mundo que as crianças não sejam vítimas de uma sociedade cruel e inconsequente. Onde possamos dar valor ao sorriso franco e sincero de uma criança sem querer que se comporte conforme meus valores e conceitos. Onde possamos entrar no mundo dessa criança e ser criança também e entender: tudo tem um tempo para acontecer. Quero não

destruir a alegria de meu filho e sua criatividade e ingenuidade, podendo viver por inteiro cada etapa de sua vida e ajuda-lo nessa nossa nova realidade.

### Meu olhar pelo/com/no outro

Não se trata de uma imagem passivamente representativa, mas de um vetor de subjetivação (Guattari, 2000, p. 38).

Um pouco de si, um pouco do outro, um pouco do mundo em cada uma das imagens. Falar é falar-se. Para cada medo, revolta, angústia e alegria produzida com a fotografia de “Êxodos”, um desejo de romper com subjetividades obsoletas ou apenas reafirmá-las. Conectarmos estas falas e debruçarmo-nos sobre elas não tem o propósito de explicar e muito menos em revelar alguma coisa. Queremos, como afirma Rolnik (2006), mergulhar na geografia dos afetos produzidos aqui e percorrer com eles os agenciamentos criados. O que define as pontes de linguagens que tentamos traçar é um tipo de sensibilidade que procuramos que prevaleça.

O que é uma foto para você? As escritas circulam, permitem se emocionar e representar. Não importa. Parece-nos que é desse agenciamento entre as fotos e o diário, entre a imagem e o espectador, que uma produção, aprendizagem de si mesmo e de mundo, se efetua:

Fotos preto e branco são interessantes pelo fato de que o que ressalta aos olhos é a alma, a essência da foto, sem que uma overdose de cores atrapalhe essa percepção. A foto é um recurso incrível, pois ela captura um momento único, que nunca mais se repetirá. Pode captar uma paisagem que talvez no dia posterior não mais existirá. Bem como captar o último momento de felicidade de alguém.

Nunca se sabe ao certo o que ocorreu antes daquele momento da foto e também não se sabe o que ocorreu no momento seguinte. Um momento único, com emoção única.

Escrito de um aluno que nos provoca e compõe uma paisagem problemática quanto ao efeito da fotografia e que a coloca no embate com o conceito de aprendizagem inventiva. Traçando palavras, nosso desejo aqui é de compartilhamento: de mundos desconhecidos, de percepções desconhecidas e inventadas, de um sensível oculto, mas latente.

Na construção desse encontro nos deparávamos com as colocações de Deleuze (2006, 2007). Em suas análises referentes às obras de Francis Bacon, seus escritos nos provocavam o desejo de brincar com a sensação. Resume sensação como vibração, sendo ela mesma violenta: “À violência do representado (o sensacional, o clichê) opõe-se a violência da sensação, que se identifica com sua ação direta sobre o sistema nervoso, os níveis pelos quais ela passa e os domínios que atravessa [...]” (Deleuze, 2007, p. 46). Violência promovida por uma força:

[...] é preciso que uma força se exerça sobre um corpo, ou seja, sobre um ponto da onda, para que haja sensação. Mas se a força é a condição da sensação, não é ela, contudo, que é sentida, pois a sensação ‘dá’ outra coisa bem diferente a partir das forças que a confioncam. [...] É assim que a música deve tornar sonoras forças insonoras, e a pintura, visíveis forças invisíveis (Deleuze, 2007, p. 62).

Nesse sentido, nenhuma arte é figurativa, cabendo a ela a tentativa de tornar visíveis forças que não são visíveis. Se estendemos isso para uma imagem fotográfica ou mesmo para a literatura, história alguma pode ser narrada/ilustrada através dela, quando se trata de captar as forças que emanam. Por isso, optamos em esconder

as descrições das imagens. No entanto, a imagem por si só traz uma história, narrativa em si, a memória de algo. Quando Kastrup analisa Deleuze e afirma que “o amarelo dos girassóis de Van Gogh é um amarelo puro, novo, denso e inquietante, que não é objeto de reconhecimento” (2001, p. 21), nos faz inferir que a fotografia é pura representação e que por isso, seus signos talvez não nos permitem ver o mundo de forma diferente, causando-nos estranhamento diante do mundo. Por isso, se queríamos fugir momentaneamente de perspectivas representativas, por que usar imagens? Porque as imagens nos tocavam, e muito! Na tentativa de criação, queríamos experimentar, através das imagens – em um espaço representativo como o de formação de professores –, as forças que, ao encontro com elas, nos “violentavam”. Criar a possibilidade de abertura à “potência estética de sentir, embora igual em direito às outras – potências de pensar filosoficamente, de conhecer cientificamente, de agir politicamente” (Guattari, 1992, p. 130).

Kirst (2003) procura teorizar a construção e percepção da imagem a partir do conceito de rizoma de Deleuze e Guattari. A construção de uma imagem ocupa um espaço de múltiplas expressões, em que “as expressões encontradas em cada depoimento que uma imagem pode propiciar, podem ser pensadas como segmentos, articulações, espaços de autossuposição, reflexão ou territórios cartografados pelo olhar” (Kirst, 2003, p. 47). Se de fato como colocamos no início desse texto de “que tudo que nos ensina alguma coisa emite signos, e não se aprende senão por decifração e interpretação” (Kastrup, 2001, p. 20), podemos afirmar que houve aprendizagem de signos imagéticos? Podemos definir que resultado dessa aprendizagem obtivemos? Acreditamos que não se trata de medir e nem mesmo afirmar algo dessa natureza. Basta-nos a perspectiva de que

o construtor de imagens se desterritorializa no ato de obter imagens, tentando capturar uma mensagem com signos potenciais, para que seu objeto possa se reterritorializar através da produção de sentido, inventada por outros olhos. Este mapa está em constante constituição, criando devires com o sujeito e seu discurso/atribuição de sentido, em um processo de trânsitos que lança reflexões para mais e mais longe do próprio território imagético (Kirst, 2003, p. 46-47).

As escolhas específicas das fotografias de cada aluno não podem ser traduzidas e interpretadas por nós. As palavras, silêncios, lágrimas, sorrisos, olhares perplexos e surpresos, vagos, distantes, tristes – toda rede de sentido e não sentido produzida naquele encontro –, cabe-nos apenas aprender com eles:

Pelo fato do sujeito constituir-se de territórios dos quais é alienado, é que decorre a possibilidade, na produção de sentido, de diferir do que é, recriando-se. Precisamente, nos movimentos de devir frente à imagem, é que o sujeito poderá significá-la em outros códigos como a palavra, a escrita ou silêncio, revelando que se concede atenção somente às imagens que podem, de alguma maneira, tomar certo ordenamento e conexão com nossa própria trajetória, apresentando-se como alvo de possível tradução (Kirst, 2003, p. 45).

É da perplexidade diante das imagens, do não saber lidar com elas, de palavras não conseguirem ocupar o espaço em branco do diário, da incerteza de quem são, e das certezas que carregam, que podemos aqui apenas inferir o efeito das imagens nas relações de força que ela pôde desencadear, naquela tarde de quarta-feira.

Se imagens nos reafirmam ou nos reinventam, se tiveram ressonância ou não, o importante é percebermos que alguns de nós atravessaram fronteiras, outros permaneceram em seu limite territorial, sentindo-se estran-

geiros de si mesmos, ou ocupantes de novos territórios. Clandestinamente, aprendemos, pois “toda aprendizagem inventiva é crítica, no sentido de que concerne aos limites e envolve sua transposição, impedindo o sujeito de continuar sendo sempre o mesmo” (Kastrup, 2001, p. 24). No entanto, não há ninguém que possa resolver esse conflito, solucionar suposta desestabilização. Criaram-se problemas: e a aprendizagem (de si e de mundo), então, parece que teve início.

## Referências

- CABRAL, M.; KASTRUP, V. 2006. *Encontros que nos movem: A leitura como experiência inventiva*. Rio de Janeiro, RJ. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 174 p. Disponível em: [http://teses.ufrj.br/ip\\_d/mariadocarmocarvalhocabral.pdf](http://teses.ufrj.br/ip_d/mariadocarmocarvalhocabral.pdf). Acesso em: 10/09/2011.
- DE SOUZA, E.L.A. 2003. Utopias como âncoras simbólicas. In: T.M.G. FONSECA; P.G. KIRST (orgs.), *Cartografia e devires: a construção do presente*. Porto Alegre, Editora da UFRGS, p. 63-67.
- DELEUZE, G. 2006. *Proust e os signos*. São Paulo, Forense Universitária, 174 p.
- DELEUZE, G. 2007. *A lógica da sensação*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 183 p.
- FONSECA, T.M.G.; KIRST, P.G. 2003. Apresentação. In: T.M.G. FONSECA; P.G. KIRST (orgs.), *Cartografia e devires: a construção do presente*. Porto Alegre, Editora da UFRGS, p. 9-14.
- GUATTARI, F. 1990. *As três ecologias*. Campinas, Papirus, 56 p.
- GUATTARI, F. 1992. *Caosmose: um novo paradigma estético*. São Paulo, Editora 34, 208 p.
- KASTRUP, V. 2001. Aprendizagem, arte e invenção. *Psicologia em Estudo*, 6(1):17-27. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-73722001000100003>
- KASTRUP, V. 2005. Políticas cognitivas na formação do professor e o problema do devir-mestre. *Educação Social*, 26(93):1273-1288. Disponível em: <http://ref.scielo.org/w6gmps>. Acesso em: 05/06/2010. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302005000400010>
- KASTRUP, V. 2007. *A invenção de si e do mundo: uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição*. Belo Horizonte, Autêntica, 256 p.
- KASTRUP, V. 2008. O lado de dentro da experiência: atenção a si mesmo e produção de subjetividade numa oficina de cerâmica para pessoas com deficiência visual adquirida. *Psicologia, Ciência e Profissão*, 28(1):186-199. <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-98932008000100014>
- KISRT, P.G. 2003. Redes do olhar. In: T.M.G. FONSECA; P.G. KIRST (orgs.), *Cartografia e devires: a construção do presente*. Porto Alegre, Editora da UFRGS, p. 43-52.
- KIRST, P.G.; GIACOMEL, A.E.; RIBEIRO, C.J.S.; COSTA, L.A.C.; ANDREOLI, G.S. 2003. Conhecimento e cartografia: tempestades de possíveis. In: T.M.G. FONSECA; P.G. KIRST (orgs.), *Cartografia e devires: a construção do presente*. Porto Alegre, Editora da UFRGS, p. 91-101.
- MAIRESSE, D. 2003. Cartografia: do método à arte de fazer pesquisa. In: T.M.G. FONSECA; P.G. KIRST (orgs.), *Cartografia e devires: a construção do presente*. Porto Alegre, Editora da UFRGS, p. 259-271.
- RAMÃO, S.R.; MENEGHEL, S.N.; OLIVEIRA, C. 2005. Nos caminhos de Iansã: cartografando a subjetividade de mulheres em situação de violência de gênero. *Psicologia & Sociedade*, 17(2):79-87. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-71822005000200011>
- ROCHA, J.M.; KASTRUP, V. 2009. Cognição e emoção na dinâmica da dobra afetiva. *Psicologia em Estudo*, 14(2):385-394. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-73722009000200020>
- ROLNIK, S. 2006. *Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo*. Porto Alegre, Sulina, 248 p.
- ROMAGNOLI, R.C. 2009. A cartografia e a relação pesquisa e vida. *Psicologia e Sociedade*, 21(2):166-173. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-71822009000200003>

Submetido: 01/02/2012

Aceito: 29/10/2013

Alice Dalmaso  
Universidade Federal de Santa Maria  
Av. Roraima, 1000, Camobi  
97105-900, Santa Maria, RS, Brasil

Deisi Sangoi  
Universidade Federal de Santa Maria  
Av. Roraima, 1000, Camobi  
97105-900, Santa Maria, RS, Brasil

Francine Tadielo  
Universidade Federal de Santa Maria  
Av. Roraima, 1000, Camobi  
97105-900, Santa Maria, RS, Brasil