

**CENTRO UNIVERSITÁRIO UNIVATES  
CURSO PEDAGOGIA**

**VOAR NO CHÃO**

**Alissara Zanotelli**

**Lajeado, junho de 2015**

Alissara Zanotelli

## **VOAR NO CHÃO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado na disciplina de Trabalho de Curso II, do Curso de Pedagogia, do Centro Universitário UNIVATES, como exigência parcial para a obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Prof. Dra. Angélica Vier Munhoz

Lajeado, junho de 2015

Alissara Zanotelli

## **VOAR NO CHÃO**

A banca examinadora abaixo aprova o Trabalho de Curso apresentado na disciplina de Trabalho de Curso II, na linha de formação específica em Pedagogia, do Centro Universitário UNIVATES, como parte da exigência para obtenção de grau de Licenciada em Pedagogia:

Profa. Dra. Angélica Vier Munhoz – orientadora  
Centro Universitário UNIVATES

Profa. Dra. Morgana Domênica Hattge  
Centro Universitário UNIVATES

Prof. Dr. Cristiano Bedin da Costa  
Centro Universitário UNIVATES

Lajeado, junho de 2015

**Inauguro esta dedicação:**

**à beleza de viver.**

## AGRADECIMENTOS

À Anesir e ao Amélio, meus pais, por me ensinarem a persistir e acreditar, a vencer pelo próprio mérito e que os outros caminham ao nosso lado. *Se queiram bem.*

Ao Jonas, meu grande amor e um esplêndido homem, pelo empenho em me fazer feliz e me mostrar a luz em cada desafio; por construir comigo a minha caminhada individual, acreditando que ela é nossa.

Ao Alex, meu irmão, pela inspiração e luz que é em minha vida, pois me mostrou que acreditar em um sonho vale a vida.

Aos meus familiares que me querem tão bem e me ensinam a força e o valor de uma família unida.

Aos amigos, pela presença e alegria de estarmos juntos. Vocês adoçam o viver e fazem rir a tristeza. Obrigada Quarteto pelo companheirismo de ano a ano.

Às colegas de trabalho e aos alunos que me impulsionam a pensar a educação e seus modos de fazê-la.

Às minhas colegas de faculdade. Tu, Morga, és orgulho, tua força de vontade, delicadeza e dedicação me inspiram a cada segundo e me faz ser melhor. Contigo e mais um bando, viva os cafés coloniais!

Aos professores inventores. Àqueles que de algum modo permitiram que

criássemos e fôssemos nós a cada dia, acreditando nas mais estranhas possibilidades de ensinar. Em especial à minha orientadora Angélica, que confiou na minha escrita e nas minhas invenções.

Às pessoas da minha vida. *Gracias por haberme dejado conocerlos y poder llevarme algo de ustedes.*



Fonte: Imagens do acervo pessoal da autora.

## RESUMO

Voar no chão. Permitir que os voos fossem inventivos e os terrenos, palpáveis, sensíveis aos corpos. A invenção escapa, flui, não planifica, é imprevisível. A cognição inventiva não se produz no âmbito do estável, do planejado, mas do imprevisto. Pensar a formação docente no contexto da cognição inventiva tornou-se o objetivo desse trabalho, que se desdobrou em outro: De que modo as oficinas de fotografias podem contribuir para um pensar inventivo? O trabalho partiu de uma investigação, realizada em forma de oficina, na disciplina de Estágio Supervisionado do Ensino Médio do curso de Pedagogia, Centro Universitário Univates, no ano de 2014. Assim, acompanhar os movimentos inventivos das estudantes/professoras nos encontros com a fotografia foi o pulso investigativo desta pesquisa. Os conceitos de reconhecimento e cognição inventiva, a partir de autores como Gilles Deleuze, Félix Guattari e Virgínia Kastrup, bem como a noção de punctum em Barthes, foram fundamentais para os aportes teóricos desse trabalho. Além disso, a aproximação com os pressupostos do pensamento da representação mapearam inicialmente o percurso da pesquisa. Por fim, conclui-se que pensar a formação docente nas tramas da invenção exige potencializar múltiplas formas de aprender, ensinar e viver.

**Palavras-chave:** Invenção. Cognição. Formação de Professores.



## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – A mãe de Napoleão.....	21
Figura 2 – Olho.....	29
Figura 3 – A casca e o nada.....	36
Figura 4 – Borboletas.....	37

## INVENTOS

I UMA GRANADA, UMA PEDRA PRECIOSA.....	10
II ENTRE VALES E MONTANHAS.....	13
III AS POSSIBILIDADES DE UMA FORMAÇÃO INVENTIVA .....	188
IV CARICATURA DE UMA ÉPOCA .....	211
V - PERCURSOS DA COGNIÇÃO .....	26
V. I Aprender: resultado de uma cópia perfeita .....	26
V. II Experimentar, criar, singularizar .....	288
V. III Invenção e Cognição .....	311
VI PUNCTUM E A FOTOGRAFIA: PRÁTICAS DE INVENÇÃO .....	35
VII POR LO QUE VALE LA PENA VIVIR.....	40
REFERÊNCIAS.....	44
ANEXO A – Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE).....	46

## I UMA GRANADA, UMA PEDRA PRECIOSA

Longe de escrever parágrafos para justificar ou comprovar uma pesquisa ou um tema, esta escrita se apresenta no sentido de abrir o assunto em que me proponho a trabalhar, a pesquisar. Um tiro, quando o damos, tem a intenção de acertar um alvo. Porém, algumas vezes ele pode seguir em outra direção, pois existe um meio que está entre o atirador e o alvo.

Pesquisar, pois pouco sei e muito preciso buscar. No decorrer do curso de Pedagogia, do Centro Universitário UNIVATES, convivi com diversas pessoas. Entre elas, funcionários de laboratórios, professores, alunos e, a cada encontro, algo produzia efeito em meu pensamento. No entanto, determinadas disciplinas fizeram com que minhas ideias fossem ideias questionadoras, quanto aos elementos teóricos que abordavam. Resisti a alguns trabalhos propostos, realizando-os, mas afirmando não concordar com o que se apresentava como resultado. Lembro-me de dizer que estas práticas diferentes não dariam certo na escola, e eu não colocaria meu filho em uma escola que trabalhasse desta maneira.

Deixei-me enganar pela ideia de que somente a proposta de escola em que os alunos sentam-se um atrás do outro, funcionaria. As práticas foram chegando e pude experimentar minhas maneiras de “professorar”, deixar que minhas ideias de experimentar o novo tomassem conta. Com os bebês, com as crianças de primeiro ano, com as crianças de Educação Infantil, com as crianças de um bairro em ONGs, com meus alunos e alunas, com os familiares.

As convivências, as práticas, foram produzindo granadas no meu existir, às quais, com um pequeno toque, explodiam, transformando-se em muitos outros fragmentos e cada fragmento em uma pedra preciosa. Os primeiros passos foram sendo estimulados pelos professores orientadores, sugerindo inovações, e aos poucos sentia que inovar e inventar poderia dar certo, ou poderia fazer com que me perguntasse ainda mais sobre o que havíamos proposto.

Procurava oferecer perguntas aos que tinham contato com a prática pedagógica, algo que os fizessem pensar sobre o que eu havia produzido. No entanto, em uma das práticas pedagógicas realizada com uma turma de primeiro ano, as crianças apresentariam sua criação para os colegas sentados em sua cadeira. Eles foram finalizando sua arte e uma ideia surgiu: sugerir que sentassem dentro do círculo que suas classes estavam formando na sala. Algo tão simples e que poderia ter sido brevemente planejado, mas não foi. Este momento de sentarem em cima do papelão, que momentos antes nos serviu de barco dos índios, produziu aprendizagens que não estavam programadas. Além de discutirmos sobre o que haviam produzido, conversamos sobre assuntos que surgiam, mas que era do interesse das crianças, pois perguntavam sobre a vida dos índios, se ainda viviam em ocas, o que eles faziam hoje, se eles tinham uma casa como a nossa.

Essas práticas vivenciadas por mim iniciaram interrogações em meus pensamentos. Percebia-se que também outras colegas realizavam atividades diferentes, novas, inovadoras, e relatavam às acadêmicas do curso. Eu sempre me perguntava de onde elas pensavam tudo isso? Será que das observações das crianças ou alguém lhes orientou? Para quem realizavam estas experimentações? Para a disciplina que cursavam? Para as crianças que participavam da prática pedagógica?

Conhecendo-me durante a trajetória acadêmica, percebi que gosto mais do que não sei do que daquilo que já posso palestrar. O que provoca em mim inquietação, até mesmo angústia e raiva, torna-se minha nova leitura, minha nova fonte de investigação. O que não sei me atrai, e quanto mais busco mais percebo que não sei nada. Busco o pensamento de Barros (2010, p. 470), “a mãe reparou

que o menino gostava mais do vazio do que do cheio, falava que os vazios são maiores e até infinitos”.

Quando buscamos o cheio, não enxergamos nada, está tão cheio, que não há espaço para nós. O vazio, o preenchemos do cheio que vem chegando. O cheio novamente se esvaziará, assim que se evapora e permeia nosso ser. Este cheio pode ser os saberes que vivemos: uma música ali, um passo de dança acolá, um exercício aqui, uma brincadeira acolá.

Poderíamos permear o mundo se quiséssemos. No entanto, nosso pensamento alcançaria voos demasiados. Não que as coisas sobre o pensar são exageros, mas não caberia num curto e preciso trabalho de investigação, pois estes voos não seriam alcançados. Tendo em vista os vastos conceitos que filósofos, pensadores, estudiosos já realizaram, elegi alguns para que o meu pensar penetrasse nas entranhas da invenção. Assim me aproximo de alguns autores, tais como, Gilles Deleuze e Félix Guattari, Virgínia Kastrup, Rosimeri de Oliveira Dias.

## II ENTRE VALES E MONTANHAS

“[...] é que não há chão firme sobre o qual pisar” (SOMMER, 2005, p. 71).

Percorrer as ideias, os movimentos das acadêmicas do curso de Pedagogia enquanto circulam e pensam a prática pedagógica. Descobrir por onde perpassam suas ideias, como acontece a invenção em seus momentos de estudo. Acompanhar os movimentos inventivos das estudantes/professoras foi meu pulso investigativo durante este trabalho, e quem sabe além dele. Contudo, para que o todo começasse a pulsar se fez necessário problematizar. O que me intrigou inicialmente foram as falas, gestos, ideias, ações, e como estes se deram de modo inventivo.

A investigação está relacionada ao projeto de extensão Formação Pedagógica e Pensamento Nômade - mais especificamente às oficinas realizadas na disciplina de Estágio Supervisionado no Ensino Médio, do curso de Pedagogia do Centro Universitário Univates. As oficinas foram realizadas no período de 17 de outubro a 4 de novembro de 2014, em três momentos, dois deles com alunos do Ensino Médio - Modalidade Normal - de escolas da Região do Vale do Taquari/RS, e um momento com alunos do curso de Pedagogia da instituição. Junto a um grupo de colegas, matriculadas no referido estágio, planejamos e ministramos a oficina intitulada “A Educação Infantil e a fotografia como possibilidade”. Tal oficina teve como referencial teórico o livro “A câmara clara” de Roland Barthes (1983).

Essas oficinas do estágio supervisionado no Ensino Médio são realizadas por pequenos grupos, em que as alunas, sob orientação de uma professora orientadora, organizam um projeto de pesquisa, a partir de uma problematização que, em um segundo momento, se torna uma prática a ser efetuada através de oficinas pedagógicas. Os participantes das oficinas (alunos das escolas de Ensino Médio – modalidade normal; alunos da Pedagogia da Univates; professores da escola básica) livremente se inscrevem nas temáticas que serão trabalhadas pelos grupos no campus do Centro Universitário Univates.

O projeto de extensão Formação Pedagógica e Pensamento Nômade, no qual as oficinas de estágio estão vinculadas, traz como proposta problematizar a formação pedagógica uma vez que a mesma se encontra em constante mudança e permeada pela própria vida. Para que esta proposta ocorra o projeto traz também como objetivo o pensar nômade. O nomadismo não significa mudar de lugar, mas habitar outros modos de pensar a educação, pois “para o nômade, a relação com a terra é constituída pela própria desterritorialização, e é mesmo nela que ele haverá de se reterritorializar” (MUNHOZ et al, 2013, p. 49).

Deste modo, além da gravação de vídeo e áudio da última oficina, realizada com o curso de Pedagogia, também foram utilizados para a investigação, os grifos da pesquisadora, suas anotações diante das atividades. Além disso, não ficaram de fora os escritos dos participantes das oficinas, que conferem também expressão do pensamento e matéria investigativa.

Estar com o grupo, ser partícipe da oficina, contempla um afeto ao trabalho pesquisado. O pesquisador, faz junto a pesquisa, participa, sente, interfere na fala e com o sensível no produto da investigação. A escolha de lançar este trabalho na proposta de oficinas foi mais um indicativo para compreender o pensamento no lócus da formação de professores, uma vez que, tanto os alunos do curso de Pedagogia como os alunos de Curso Normal encontram-se nesta perspectiva de formação docente.

A análise nada mais é que a prática pensada a partir de alguns conceitos dos autores estudados. Deste modo, não se fez distinção entre teoria e análise, pois os processos construídos coletivamente nas oficinas estão permeados de pensamentos

e ideias de tais autores. Também não se fez distinção das falas e apontes entre professores, alunos ou alunas estagiárias, uma vez que todos foram coprodutores da proposta das oficinas. De antemão, todos os envolvidos com este trabalho foram esclarecidos e informados sobre o mesmo, sendo que, livremente, assinaram um termo de esclarecimento de sua participação e colaboração (ANEXO A).

A partir do que emergiu das oficinas, pensei em dar continuidade ao meu trabalho investigativo, pois o interesse estava na formação de professores e de que modo o pensar inventivo poderia acontecer neste lócus formativo. As oficinas tinham um intuito formativo se pensarmos que elas se apresentavam como experiência e desafio ao pensamento, estimulando movimentos inventivos à prática pedagógica. Deste modo, as oficinas apresentaram-se como aliados da investigação, auxiliando na proposta de pensar a cognição nas redes da invenção.

Assim, a proposta de trabalho nesta pesquisa não está em dizer quem, mas de que modo o pensamento pode se fundir, acontecer, se inventar.

A aposta de uma formação inventiva é fazer com o outro, e formar é criar outros modos de viver-trabalhar, aprender, desaprender e não apenas instrumentalizar o outro com novas tecnologias ou ainda, dar consciência crítica ao outro. Uma formação inventiva é exercício da potência de criação que constitui o vivo, é invenção de si e do mundo, se forja nas redes de saberes e fazeres produzidas histórica e coletivamente (DIAS, 2012, p. 36).

Desta forma, o meu problema de pesquisa engendrou-se em meio às teias do pensamento: “Pensar a formação docente no contexto da cognição inventiva”, que se desdobrou em outra questão: “De que modo as oficinas de fotografias podem contribuir para um pensar inventivo?”.

Contudo, o chão está suspenso, mole, o próximo passo não se sabe onde vai firmar. A vivência não é estática nem sólida. Deste modo, não se buscou firmeza no pisar, nas cavas, mas uma areia movediça, que ao pisar nela não solucionasse o caminhar, mas problematizasse o próximo passo. Cada ato pedagógico, cada passo ao caminhar está singular, não pode se colocar igual aos outros que já foram pisados ou aos que estão por vir. “[...] Todas as nossas descobertas, todas as nossas asserções de conhecimento e de valor têm escassas possibilidades de generalização” (SOMMER, 2005, p. 69).



Com o chão de areia movediça, tentei me “[...] perder pelos atalhos do caminho” (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2009, p. 204). Para que possamos compreender melhor o que este trabalho escolheu como caminho de investigação, dedilhei alguns pontos, que atuaram como princípios e estes foram usados como ferramentas para pensar e analisar o material investigativo.

**(Des) orientação** – O pesquisador segue sua desorientação, no sentido de não se limitar a um ato, a perguntas fixas e fechadas. Ele precisa se inserir na realidade pesquisada, vasculhá-la, e não somente saber dela. Ali, ele encontrará o que lhe punge, as pistas necessárias para desenhar suas análises. Estar na pesquisa confere a ele, experiência. O pesquisador não pode encontrar-se morno, aquele que não se revela. Ao contrário, é preciso intervenção.

[...] Quando já não nos contentamos com a mera representação do objeto, quando apostamos que todo conhecimento é uma transformação da realidade, [...] Restam sempre pistas metodológicas e a direção ético-política que avalia os efeitos da experiência [...] para daí extrair os desvios necessários ao processo de criação (PASSOS; BARROS, 2009, p. 30).

**Voar, pousar e levantar** - “Voos e pousos conferem um ritmo ao pensamento, e a atenção desempenha aí um papel essencial” (KASTRUP, 2009, p. 35). Para que se possa desenvolver uma análise diante da riqueza apresentada nas oficinas, a atenção fez parte deste processo. Estar atento ao que veem, acolhendo as falas, gestos, e pensamentos torna-se fundamental, além de deixar que esta atenção flutue, e possa olhar para o interior. A atenção a si pode recorrer a saberes e interesses, todavia é preciso entrar em harmonia com os interesses da pesquisa (KASTRUP, 2009). “A atenção não busca algo definido, mas torna-se aberta ao encontro” (KASTRUP, 2009, p. 38), é o acolhimento do que surge, do que emerge deste encontro de pesquisa. A atenção fará com que se problematize um olhar, despiste-se o foco, e se retorne ao objetivo, ao mesmo tempo em que, não se preocupará se algo passar despercebido. Não estar atento a tudo também faz parte desta atenção que flutua, pausa e levanta voo, pois pesquisar,

[...] é vasculhar em suas formulações teóricas um ponto de encontro com nós mesmos, com aquilo que escolhemos como objeto, com aquilo em que nós investimos nossa vida, nosso trabalho, nosso pensamento; tem a ver com uma entrega, nossa entrega a um tema, a um objeto, a um modo de pensar, que assumimos como pesquisadores (FISCHER, 2005, p. 120).

Deste modo o desejo é de que a investigação nos impulse a problematizar estando:

[...] diante dos livros, das palavras de alguns autores, dizer, escrever, pensar sobre – aquilo que ali nos seduz, que nos faz vibrar, que nos encoraja a uma certa audácia de pensamento sobre o presente que vivemos, sobre o tema de pesquisa pelo qual nos apaixonamos, sobre a inquietação que determinado problema, sobre o que “vai mal” no campo da Educação e a respeito de que se faz urgente perguntar (FISCHER, 2005, p. 122).

A pergunta, o cheiro, a leitura, a escrita, o abraço, o contato, o sorriso, a sobrelha erguida, o sono, a preguiça, a chuva, a dor, o arrepio, o nervosismo, a tranquilidade. Tudo conferiu a este trabalho a largada para mais pensamento, para mais invenção.

### III AS POSSIBILIDADES DE UMA FORMAÇÃO INVENTIVA

Para atingir sua expressão Fontana  
Miró precisava de esquecer os traços e as doutrinas que aprendera nos livros.  
Desejava atingir a pureza de não saber mais nada.  
Fazia um ritual para atingir essa pureza: ia ao fundo do quintal à busca de uma árvore.  
E ali, ao pé da árvore, enterrava de vez tudo aquilo que havia aprendido nos livros.  
Depois depositava sobre o enterro uma nobre mijada florestal.  
Sobre o enterro nasciam borboletas, restos de insetos, cascas de cigarra etc.  
A partir dos restos Miró iniciava sua engenharia de cores.  
Muitas vezes chegava a iluminuras a partir de um dejetos de mosca deixado na tela.  
Sua expressão Fontana se iniciava naquela mancha escura.  
O escuro o iluminava.

(BARROS, 2013a, p. 27)

Para Barros (2013), Miró se iluminava com o escuro, do insignificante produzia suas obras. A arte nasce de doses de atenção, de vontade de invenção. Uma vida de professor artista não está em pintar quadros, em produzir esculturas, mas em permitir que o insignificante se torne pulso de encontros e criações. Estar em constante movimento, permitir que os saberes se enterrem, habilita-nos a pensar e problematizar um espaço em um tempo que nasce naquele instante. Espaços, tempos, saberes, enterros, nascimentos, coisas, miudezas, matéria que converte ao professor, invenção.

Dias (2012, p. 30) coloca que é necessário “pensar a formação de professores como uma experiência complexa”. E nada mais interessante, pois este complexo entendido no contexto da cognição inventiva é bifurcante, não está como

um sistema linear, mas como uma rede cheia de encontros, que vão se abrindo mais e mais para todos os lados, com diversas e diferentes conexões (KASTRUP, 2007).

A formação de professores, algumas vezes, se encontra entendida como um “dar forma”, preparar o aluno para lecionar, preparar o aluno para estar preparado. Contudo, nos perguntamos, preparado para um mundo que está em constante mudança? Se o professor preparou-se hoje, em seguida já estará despreparado, pois seus alunos não serão os mesmos e, mesmo que os fossem, os dias não seriam iguais, tão pouco as necessidades.

No entanto, não existem coisas ou objetos naturais como formação, educação, técnica, competência, pedagogia ou licenciando. Elas são correlatadas das práticas históricas que as objetivaram. Em cada época, o conjunto de práticas forja um singular em que se acredita reconhecer o que se chama de educação, formação, ciência, etc. A formação como prática histórica, é material e produz mundos relacionados a outras práticas (DIAS, 2012, p. 29).

A formação de professores é construída, não dada como pronta, e se apresenta conjuntamente com o ritmo da vida. A história produz a cada instante o que se apresenta como relevante à educação, e assim à formação. Mas, em que contexto poder-se-ia pensar a formação de professores, uma vez que ela se torna necessária para as pessoas que desejam envolver-se com esta área de trabalho, de estudo?

No decorrer das discussões da oficina intitulada “A Educação Infantil e a fotografia como possibilidade” (processos da oficina podem ser conferidos no capítulo VI), em certo momento realizou-se a leitura de um trecho do livro “A câmara clara” de Roland Barthes (1983), em que alguns participantes disseram:

Muitas vezes a gente não consegue expressar [...] aquilo que talvez esteja vendo (PARTICIPANTE 8).

Se espera coisas prontas, coisas fáceis [...] coisas práticas, fáceis de fazer (PARTICIPANTE 5).

Estes modelos de fazer professor, de dar forma a um bom mestre estão intrínsecos em nossa formação docente. O que se coloca como um desafio é pensar a formação docente, os modos de constituir-se professor, o que nos provoca a ensinar, a aprender, a pesquisar, a viver.

Dias (2012, p. 26) escreve que “o problema da formação de professores não pode ser discutido sem que se leve em conta o problema da aprendizagem, da construção do conhecimento e, em última instância, da cognição”. E por acreditar que a cognição faz parte deste emaranhado que acompanha a formação de professores, resolvo pensá-la no contexto da invenção, uma vez que, a cognição inventiva é colocada como criação de problemas, e não resolução deles, mas como bifurcação, como modos/caminhos de fazer formação de professores. Encarar a prática da cognição inventiva é colocar-se neste mundo e poder vê-lo com nossos próprios olhos, para que façamos de nós uma bela existência.

## IV CARICATURA DE UMA ÉPOCA

“Você me representa? Podes mandar um representante! Não tem alguém para te representar?”. Estas são frases do cotidiano que não raro escutamos ou falamos. Neste sentido, a representação poderia ser compreendida como fazer presença por alguma coisa, por um filho menor de idade ou por um executivo que não pode estar presente na reunião com a diretoria.

No Dicionário da Língua Portuguesa (FERREIRA, 1999, p. 1747) encontra-se o significado de representação como “[...] 4. Reprodução daquilo que se pensa. [...] 9. *Filos.* Conteúdo concreto apreendido pelos sentidos, pela imaginação, pela memória ou pelo pensamento”. Apesar de haver outros significados no dicionário, utilizarei estes dois citados acima, pois se familiarizam com o que descrevem alguns pensadores sobre o termo.

Quando se lê os significados de representação, recordo-me da obra “A coroação de Napoleão”, do pintor Jacques-Louis David (1748-1825), em cujo quadro, hoje encontrado no Museu do Louvre, localizado na capital francesa, observa-se o momento em que Napoleão Bonaparte é coroado imperador.

Figura 1 – A mãe de Napoleão



Fonte: Acervo pessoal da autora.

O quadro, acima representativo de um momento da história francesa, o qual se encontra no Museu Louvre, registra a presença da mãe de Napoleão no ato da coroação. Contudo, ao escutar o áudio dos historiadores<sup>1</sup> que comentam sobre a obra, percebe-se que ela não se fez presente no dia da coroação. No entanto, está representada no quadro de David (1748-1825). Como se escuta, Napoleão (1769-1821) pediu ao então pintor da corte francesa – Jacques-Louis David – que pintasse sua mãe para que ficasse representada sua presença no dia de sua coroação, mesmo que ela não estivesse presente, pois não concordava com o casamento do filho com Josephine.

Um pequeno fragmento nos conta um pouco da história das sociedades representadas em pinturas. O quadro representa uma ideia da coroação de um nome significativo da história. A coroação de Napoleão serve como modelo, como ideia, para a pintura de David. No coroamento sua mãe não estava presente, no entanto é representada na pintura. Hoje se reflete que esta representação do momento histórico foge do que realmente teria acontecido no dia. Pensar esta cópia do coroamento é dizer que ela não representa a ideia original. A pintura de David como um simulacro, conceito que será analisado em seguida.

---

<sup>1</sup> Refiro-me a visita realizada ao Museu Louvre em abril de 2014 com auxílio de áudio guia, oferecido pelo Museu.

Poderíamos relacionar a ideia de representação analisada no quadro com aquilo que trazem os participantes da oficina, pois a fotografia, pensada como uma representação pode escapar da ideia original, do que aconteceu no momento em que foi clicada. A fotografia, como é colocada pelos participantes, representa alguma coisa que foi importante em algum momento. Porém esta representação pode não ser fiel àquele momento, uma vez que já vista e contada pelos olhos de outro espectador. Também na oficina realizada os participantes relataram sobre o que pensavam do questionamento feito: o que se pode dizer através da fotografia? Um deles comenta:

Eu coloquei então memórias, sentimentos, sonhos, momentos, realizações, objetivos atingidos e vida. Pensei que através da fotografia a gente busca representar alguma coisa que foi importante, que de alguma forma tocou em algum momento (PARTICIPANTE 11).

E ainda outro participante diz:

A fotografia expressa tipo a essência da pessoa, muitas vezes tem aquelas fotos tiradas sem que a pessoa esteja vendo, muitas vezes [...] expressa a essência dela, como ela é realmente, a maneira de se portar talvez, ou o sorriso, talvez seja uma pessoa que esteja sempre sorrindo, com uma cara franzida, e assim por diante (PARTICIPANTE 10).

Como a pintura em outros séculos, a fotografia hoje também pode representar um instante do tempo. A fotografia a serviço da lembrança, como um arquivo que poderá auxiliar a cognição a voltar no tempo. Nota-se que na fala do participante a fotografia pode representar “uma pessoa que está sempre sorrindo”. Mas a fotografia poderia afirmar esta característica humana num instante de tempo em que ela sorriu? Assim, percebe-se como a fotografia pode se caracterizar como representação, por estar em nome de algo, de alguém e até mesmo – como relatam os participantes 11 e 10 – de sentimentos e essência, algo que não é palpável, mas está no campo abstrato das ações humanas.

Na trajetória acadêmica em educação, pode-se escutar sobre o tema “Representação”. Quiçá já estudamos ou ao menos nos perguntamos de onde provém esta palavra, este termo. Tudo é produzido em algum lugar. A representação também é uma produção e como escreve Machado (1990, p. 25-35), é possível pensar a representação ainda em Platão (428/427 a.C-348/347 a.C). Machado (1990, p. 26) mostra que para Platão o sensível não auxilia na compreensão das coisas, “o sensível é um obstáculo ao pensamento”. Para compreender bem uma



determinada situação, para obter a “inteligibilidade de uma coisa” (MACHADO, 1990, p. 26), se deve “afastar o sensível”, assim a essência se sobrepõe ao sensível – o aparente. As hipóteses deveriam servir como apoio ao princípio já pensado para o problema. Assim o platonismo (MACHADO, 1990) fala de uma doutrina de dois mundos: “mundo sensível e mutante das cópias e aparências; mundo suprassensível e imutável, que é o mundo verdadeiro das essências, o modelo” (MACHADO, 1990. p, 27).

O modelo está para as cópias, o modelo seria a ideia, a essência. A cópia se assemelha ao modelo, assim uma cópia bem fundada. “A cópia só se assemelha verdadeiramente a alguma coisa na medida em que se assemelha à ideia da coisa [...]” (MACHADO, 1990. p, 30). Mas há cópias que não se assemelham à ideia, esta lhe compete o nome de simulacro. E simulacro, em seu significado, se entende como a má cópia. A cena da mãe não ter comparecido à coroação e estar representada na pintura, poderia ser analisada como uma espécie de simulacro, ao modo de Platão. Um retrato representando um fato. Um retrato que escapa do que ocorre realmente na história. Então, esta cópia, esta obra relacionada a um momento da história, não se apresenta como uma cópia fiel.

A “verdadeira” distinção, estabelecida por Platão é entre dois tipos de imagens, dois tipos de cópia: a boa cópia, a cópia bem fundada, [...] que é uma imagem dotada de semelhança, e a má cópia, a cópia que implica uma perversão, o “simulacro-fantasma”, que é uma imagem sem semelhança (MACHADO, 1990, p. 29).

A má cópia é entendida aqui como simulacro. O modelo, a ideia, por sua vez, vem para obter a boa cópia e renegar o simulacro. A fotografia, como nos relatam os participantes da oficina, está para a boa cópia, a dotada de semelhança.

Eu acho melhor, tu pode tirar a foto dele ali no dia a dia até pra depois poder mostrar como que é realmente a interação dele [...] isso com as crianças na escola (PARTICIPANTE 12).

A criança interagiu naquele momento de um modo, mas ela pode interagir de diversos modos, seria possível justificar o modo de interação da criança por apenas um dos momentos de seu dia a dia? A fotografia não se caracterizará pela cópia fiel, mas se encontrará no simulacro, na cópia que não mais se assemelhará com a ideia, pois as crianças mudam, vão se constituindo de experiências e de novas interações. Para Platão o simulacro deve ser renegado, pois não está igual ao

modelo. Contudo, o simulacro, a diferença, a cópia que escapa do modelo, se torna potente para Deleuze (2006), pois diz respeito à potência de criação, de invenção. Neste ponto é que Deleuze pensa o simulacro como diferença.

O simulacro é o sistema em que o diferente se refere ao diferente por meio da própria diferença. [...] o sistema do simulacro afirma a divergência e o descentramento; a única unidade, a única convergência de todas as séries é um caos informal que compreende todas elas. Nenhuma série goza de um privilégio sobre a outra, nenhuma possui a identidade de um modelo, nenhuma possui a semelhança de uma cópia. Nenhuma se opõe a uma outra nem lhe é análoga. Cada uma é constituída de diferenças e se comunica com as outras por meio de diferenças de diferenças. As anarquias coroadas substituem as hierarquias da representação; as distribuições nômades substituem as distribuições sedentárias da representação (DELEUZE, 2006, p. 384).

O simulacro para Deleuze escapa, não encaixa. O simulacro é a diferença que se encontra pelas suas diferenças, é ar de diferença. A cópia não existe. Tudo se dá pelo que difere, assim não há possibilidade de representar alguma coisa, pois o que nasce cresce novo, ou seja, diferente.

O conceito da palavra simulacro se assemelha à simulação, a uma cópia imperfeita, assim, compreende-se o simulacro na filosofia da diferença. A representação não pode tomar o simulacro para si, pois ela está “a serviço das generalidades” (SCHÖPKE, 2012b, p. 45), o simulacro é o singular, o ser em suas singularidades.

[...] O pensamento moderno nasce da falência da representação, assim como da perda das identidades e da descoberta de todas as forças que agem sob a representação do idêntico. O mundo moderno é o dos simulacros (DELEUZE, 2006, p. 15).

Não se trata aqui de uma política entre o simulacro e a representação, mas de compreendê-los no sentido de potencializar as experiências de vida. Uma vez que nos associamos ao mundo dos simulacros e entendemos a diferença pela diferença há possibilidade de criação, de invenção por aquilo que se difere, pois inventar nada mais é que uma produção dada pela diferença.

## V - PERCURSOS DA COGNIÇÃO

### V.I Aprender: resultado de uma cópia perfeita

A modernidade como um projeto de viver. Dentre os estudos sobre a modernidade pode-se pensá-la como um “[...] projeto de totalização, pois exclui o que se encontra fora dele, recalcando o que se furta à representação” (KASTRUP, 2007, p. 49). Neste projeto a cognição se instaura como: aprender resultado de uma cópia perfeita, sendo que o pensar como invenção, o aprender como criação não entram no quadrado proposto. Fundada na representação, a cognição se torna reconhecimento.

Assim a reconhecimento seria entendida como o reconhecimento de determinada coisa, pois “é marcada pela repetição, por um funcionamento que se mantém sempre o mesmo, resguardado de efeitos de transformação” (KASTRUP, 2007, p. 67). As experiências de reconhecimento se mostram básicas, experiências do dia a dia, assim como descreve Kastrup (2007, p. 67-68), “[...] aquelas que permeiam nossa banalidade cotidiana, quando funciona conforme o senso comum ou, dito de outro modo, aquelas nas quais o funcionamento cognitivo revela-se estável”. Estas experiências de reconhecimento são automáticas, pois, por exemplo, ao ver um objeto e nomeá-lo, sua ideia já está em nossa memória, apenas precisamos repeti-la. “[...] É exatamente a fórmula do ‘todo mundo sabe’ que torna o pensamento apenas um puro ato cognitivo” (SCHÖPKE, 2012a, p. 30).

No início da oficina, a proposta era que os participantes, com um espelho à sua frente, falassem da imagem projetada em reflexo. Destacam-se duas falas:

Bom, essa é a participante 7, ela tá aproximadamente no finalzinho do sexto semestre [...] (PARTICIPANTE 7).

Essa é a participante 6, eu tô no quarto semestre [...]” (PARTICIPANTE 6).

Percebe-se que a participante 7 conduz seu discurso com o pensamento voltado para a imagem e a participante 6 inicia falando da imagem, mas logo na segunda frase se volta para si e esquece o exercício de pensar sobre o que aparece projetado no espelho. Um exercício rápido que movimenta o pensamento e o força a executar tarefas não postas. Falar de si se torna cotidiano nas apresentações em grupo e a cognição já está apta, muitas vezes, com a fala organizada. Pensar sobre a sua própria imagem projetada, requer organização tanto do que dizer como do modo como nos vemos. Assim, já não encontramos aquela fala de todos os inícios de semestre, é preciso transformar o que já foi dito.

Algumas vezes, estas experiências nos escapam do pensamento já representado em nossa memória. Aquilo que tínhamos gravado como imagem não se apresenta mais como modelo e a memória não nos auxilia a reconhecer o que se põe em nossa dianteira. Kastrup (2007, p. 69) explora com simplicidade uma situação que nos parece comum: quando se volta a um determinado lugar anos mais tarde e o local já não está o mesmo, não o reconhecemos, ao contrário o estranhamos. O reconhecimento deste local, a recongnição, não resolverá nosso problema de estranhamento. Desse modo, é necessário inventar uma nova forma de conhecer este espaço que se apresenta familiar, mas não mais igual. “Por isso, é um tipo de experiência de problematização: intriga, faz pensar, força a invenção. [...] é uma experiência de inquietação, de instabilização cognitiva” (KASTRUP, 2007, p. 69). Nesta situação,

[...] não é a presença de um objeto desconhecido que melhor indica que a recongnição não esgota a cognição inteira, mas as experiências de problematização, nas quais a familiaridade ancorada nos esquemas recongnitivos revela-se impotente para deter o estranhamento provocado pelo objeto (KASTRUP, 2007, p. 72).

A recongnição, por vezes, se mostra falha, sendo que necessita se utilizar de mecanismos que fazem reconhecer o objeto em questão. Mas a própria experiência da vida nos aponta situações, como a citada acima. Os bebês, por exemplo, quando

pequenos, vão desenvolvendo-se em relação ao que chamamos aquisição da linguagem: balbucios, fonemas, palavras, frases. No entanto, chega um momento em que eles se encontram diante de diversas situações nas quais torna-se necessário mais do que somente repetir as palavras, é preciso comunicar-se e se fazer entender para os outros que com eles convivem. As frases precisam ser construídas por eles e nesse sentido está a problematização. Estas sequências de palavras não estão no campo da reconhecimento, mas da invenção. Por isso se diz que nesta situação é o pensamento que entra em jogo, e “[...] o pensamento só é ativado quando uma força externa tira a razão de sua atividade recongnitiva (que sem dúvida pode ser essencial à vida orgânica, mas não ao pleno exercício do pensamento)” (SCHÖPKE, 2012a, p. 33-34). A reconhecimento faz parte da existência, mas para que esta existência continue existindo de forma criadora e potente, se faz necessário forçar o pensamento e ultrapassar os quadros recongnitivos, já que a reconhecimento “[...] tende à estabilidade e ao equilíbrio [...]” (KASTRUP, 2007, p. 76).

Também nas falas dos participantes da oficina podem se encontrar sopros para os quais a reconhecimento não encontra respostas.

E eu acho que a gente pode pensar na própria palavra, acho que assim, o dizível não é algo que não existe. Ele existe, te provoca uma reação, um sentimento, te incomoda, te transforma de alguma maneira, mas talvez tu não consegue colocar numa palavra. Porque muitas vezes a gente coloca uma palavra, mas não é essa, é outra, mas também quando eu coloco essa outra, não é essa né. Então acho que essa ideia de pensar assim “Dizível” é algo que te provoca, mas que tu não consegues colocar numa palavra ou em algumas palavras (PARTICIPANTE 16).

Para a participante o dizível quer se fazer presente em alguma palavra, mas não encontra a melhor a ser dita. Este dizível quer encontrar um signo que o represente, um conceito que vá nomeá-lo e lhe permitir presença. No entanto este dizível provoca um afeto, incomoda, mas não encontra uma forma para encaixar-se, pois transborda. A reconhecimento está presente no cotidiano, mas só ela não responde as potências que surgem na vida humana, uma vez que representar o dizível não é suficiente para colocar o pensamento em movimento e incitá-lo a criar.

## **V. II Experimentar, criar, singularizar**

Para Deleuze e Guattari (2009), a filosofia não é uma reflexão sobre, mas

uma criação. Os filósofos trabalham com a criação de conceitos e estes “[...] não nos esperam inteiramente feitos, como corpos celestes. Não há céu para os conceitos” (DELEUZE; GUATTARI, 2009, p. 13). O filósofo atua como criador, sendo que;

[...] o filósofo é o amigo do conceito, ele é conceito em potência. Quer dizer que a filosofia não é uma simples arte de formar, de inventar ou de fabricar conceitos, pois os conceitos não são necessariamente formas, achados ou produtos. [...] para falar a verdade, as ciências, as artes, as filosofias são igualmente criadoras. (DELEUZE; GUATTARI, 2009, p. 13).

O filósofo como criador, cria conceitos. Deleuze e Guattari, no livro “O que é a filosofia?” (2009), trabalham a ideia de conceito, como algo que, ao mesmo tempo em que é criado, agencia elementos de outros conceitos.

[...] Os conceitos se acomodam uns aos outros, superpõem-se uns aos outros, coordenam seus contornos, compõem seus respectivos problemas, [...] Com efeito, todo conceito, tendo um número finito de componentes, bifurcará sobre outros conceitos, compostos de outra maneira, mas que constituem outras regiões do mesmo plano, que respondam a problemas conectáveis, participam de uma cocriação (DELEUZE; GUATTARI, 2009, p. 30).

Dessa forma, para Deleuze e Guattari (2009), a filosofia cria novos conceitos que servem para pensar a vida e, nesse sentido, se agencia a outros planos de composição que a forçam a criar. A filosofia, lugar de criação de conceitos, se cruza assim com campos de experimentação – sonoros, visuais, táteis – para que algo nesse encontro aconteça, impulse o pensamento a criar.

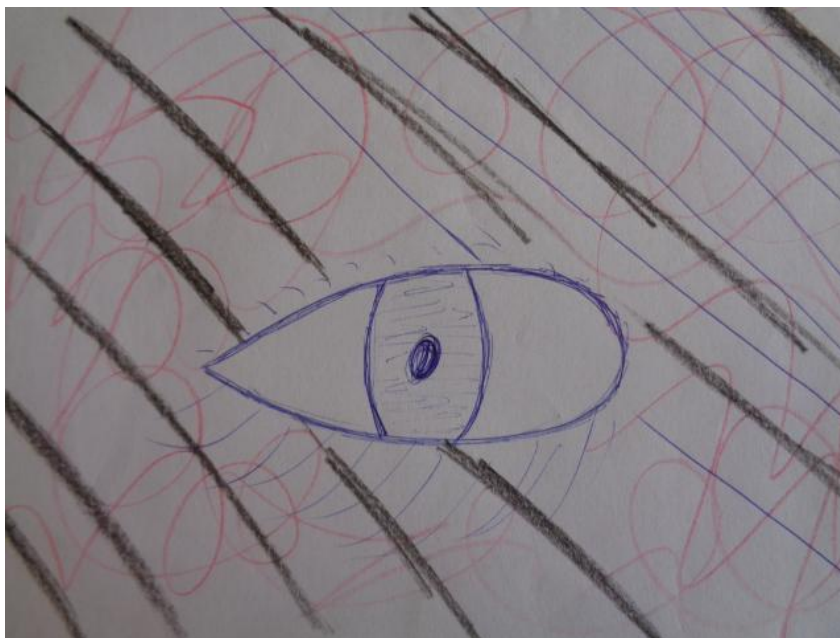
A fotografia, enquanto obra de arte, também pode ser uma ferramenta que provoca o pensar. A fotografia pode estar cheia de clichês, do mesmo modo que “uma tela pode ser inteiramente preenchida, a ponto de que mesmo o ar não passe mais por ela; mas algo só é uma obra de arte se, [...] guarda vazios suficientes para permitir que neles saltem cavalos” (DELEUZE; GUATTARI, 2009, p. 215).

[...] eu pensei, eu fiz um desenho de um olho, enfim. Eu pensei no olhar. E talvez num duplo olhar, porque eu fico pensando no quanto a pessoa que vai fotografar, eu acho que por todas essas razões que vocês já falaram, momento de família, a infância, algo mais histórico, enfim, o motivo, tem um olhar de quem está fotografando. Então eu acho que isso conta e aí eu fiz algumas linhas, retas, enfim, e tentei representar aqui algo que quebra uma linearidade, porque eu acho que isso também tem na própria forma de tirar uma foto. Eu acho que um exemplo bem básico daqui um pouco: quando eu paro, com a ação pra captar aquele momento da foto, ou quando eu busco um olhar diferente, encontrando aí uma linha diferente para fotografar. E outra questão, bom, depois disso pronto, a foto existindo. Imaginem isso aqui uma foto. A foto por si só não é nada se não tem um olho que olha pra essa foto. Então também, que olhar que eu vou ter para aquela foto, o que

aquela foto causa em mim que estou olhando para aquela fotografia. Então acho que tem este olhar de quem registra e captura o momento e tem também o olhar de quem olha para aquilo, que até então sem ser olhada não é nada né (PARTICIPANTE 16).

Este trecho, que se pode apreciar, ocorreu ainda nos primeiros momentos da oficina. O participante relata sobre o desenho que realizou em resposta a pergunta inicial: “o que se pode dizer através da fotografia?” No discurso do participante 16 e em seu desenho abaixo se percebe um olhar que capturou e está preenchido de experiências, mas que ao mesmo tempo possibilita “saltar cavalos”, a partir dos vazios que permitem pensar de outras formas.

Figura 2 – O olho



Fonte: Acervo pessoal da autora.

Pode-se pensar que talvez um movimento do pensamento tenha levado o participante a criar seu desenho. Também o fotógrafo cria suas obras, a fotografia. Um lugar pode conter elementos, dos quais o olho que fotografa capta o que convém a si, o que lhe afeta e diversas fotos de um mesmo local não serão iguais, pois para o fotógrafo a imagem produzida é da ordem do que foi capturado pelo seu olhar. Um olhar que produziu aquela imagem. A fotografia concebeu-se daquele modo, pois o olhar trouxe consigo experiências que auxiliaram na composição da imagem captada.

O pintor passa por uma catástrofe, ou por um incêndio, e deixa sobre a tela o traço dessa passagem, como do salto que o conduz do caos à composição. [...] (DELEUZE; GUATTARI, 2009, p. 261).

O pensamento se encontra no perdido, onde não há semelhança, ali ele salta, e cria. Há algo que faz o pensamento acontecer, o seu movente, uma força que lhe pulse a pensar, problematizar.

### V. III Invenção e Cognição

“a invenção faz parte das realizações cotidianas, desde que o sujeito decida não fazer de sua existência uma banalidade” (KASTRUP, 2007, p. 127).

A invenção, fazer dela uma rotina, ou ela quem faz a gente? A invenção é coisa de criança? Sejamos então crianças. Criança que cria, que inventa. Inventam contos, brinquedos, amigos. Como diz Manoel de Barros, “tudo que não invento é falso” (BARROS, 2012, p. 7). E como inventar? De onde sairá a invenção?

Antes de nos deitarmos sobre as linhas da invenção, se torna imprescindível aproximar-se de Henri Bergson em sua tese sobre o tempo, e de como a vida, vivida no presente não cabe nos cubos da inteligência.

[...] A duração real é aquela que morde as coisas e nela deixa a marca dos dentes. Se tudo está no tempo, tudo muda interiormente, e a mesma realidade concreta nunca se repete. Portanto a repetição só é possível no abstrato: o que se repete é este ou aquele aspecto que os nossos sentidos e sobretudo a nossa inteligência desligaram da realidade, precisamente porque a nossa atividade, para a qual se acha voltado todo esforço da inteligência, só pode mover-se entre as repetições. Assim concentrada sobre aquilo que se repete, unicamente preocupada com soldar o mesmo ao mesmo, a inteligência desvia-se da visão do tempo. Repugna-lhe o fluente, e solidifica tudo aquilo que toca. Nós não pensamos o tempo real. Mas o vivemos, mas o vivemos, porque a vida transborda da inteligência (BERGSON, 1964, p. 78).

E é também de vida que viemos falar, pois os saberes só fazem sentido se houver vida, a invenção só fará sentido se houver vida nova, já que a inteligência, como diz Bergson (1964, p. 78), só se move naquilo que podemos repetir diferentemente.

Voltemos à fotografia. Um dos participantes das oficinas, durante as conversas sobre a fotografia, nos conta sobre o momento em que acompanhou o nascimento de seu primo na maternidade.

[...] eu vivi uma experiência muito única assim pra mim, que eu presenciei o nascimento do meu primo né, então eu fotografei momentos assim que eram muito especiais sabe. [...] O meu tio com o nenê, sabe e ele chorava e



ficava falando [...] teve uma hora que eu parei e tipo eu não fiquei mais observando se eu tirava a foto ali ou não, eu fiquei observando mais aquele momento (PARTICIPANTE 5).

Um momento único, novo, no qual não se pode trazer recordações do que já se havia visto. Aquele bebê nascia e nascia novo, se inventava a partir daquele instante. Ele não apresentava nada além de vida nova. A cognição do participante não buscou na inteligência sentimentos, pois estes estão no campo do estável, do representativo, e o que se via era uma vida que veio para mover-se, descobrir experiências, novidades.

A invenção só se estabiliza na inteligência e é em meio à vida que ela se move e se insere no tempo. O tempo tem uma duração e não se repete jamais. Uma duração no sentido de continuidade.

É verdade que mudamos sem cessar; que existe uma infinidade de estados que experimentamos. Não obstante, enquanto os experimentamos, eles formam um bloco tão sólido, tão organizado, que é impossível apontar onde se inicia e onde termina uma determinada sensação ou sentimento. Aí está a natureza mais profunda da duração: ser continuidade, sucessão, estados que se prolongam uns nos outros; enfim, multiplicidade e unidade ao mesmo tempo (SCHÖPKE, 2012a, p. 113).

Um tempo em que permanecem as marcas das experiências, mas estas já não podem permanecer as mesmas, apesar de serem produzidas repetitivamente no tempo. O tempo presente não é o mesmo. O tempo retorna diferente, como as primaveras que se (re) criam a cada ano.

Assim percebe-se que a invenção tem a ver com o tempo, com o movente. Com mudanças que não são fragmentadas, mas que têm uma continuidade, como nos coloca Bergson (1964) quando se refere à duração. Estas mudanças acontecem, e não são marcadas, pois quando se passa de um estado a outro, eles se mesclam. E é neste tempo contínuo que a cognição inventiva acontece. No entanto, ela necessita de força. Força no sentido de vontade para que ela aconteça.

Embora falemos de uma invenção que não é privilégio de grandes artistas ou cientistas, mas que é distribuída por todos e por cada um, ela depende de cultivo. A invenção não vai por si. Envolve treino aplicado e uma dose de disciplina (KASTRUP, 2004, p. 13).

A cognição inventiva não se produzirá no âmbito do estável, do planejado, mas do imprevisto. A invenção escapa, flui, não planifica, é imprevisível. Pensemos um pouco nos cozinheiros. Quando queremos nos colocar como mestres cuca nos

sentimos chefes da nossa própria cozinha. Como não temos muitos conhecimentos sobre ingredientes e a cultura culinária, buscamos uma receita, muitas vezes na internet, já que hoje cada vez menos organizamos o nosso próprio caderno de receitas. Dada a receita, buscamos os ingredientes. Temos a opção de comprar exatamente os mesmos ingredientes, ou então alguns deles serem substituídos, em especial aqueles que provocam um aroma, um sabor no prato culinário.

Mas para que aconteça uma invenção é necessária a vontade de experimentar, pois não sabemos se o resultado será agradável, talvez seja necessário acrescentar mais ingredientes para mudar o sabor e esta mudança pode gerar um problema. Estamos falando de comida, de invenção. Pensemos que a invenção também está no preparo de um prato culinário, sendo que nós, os inventores, podemos experimentar e criar um novo prato, apesar de já haver uma receita estabelecida. Pensar em experimentar nos auxilia a querer mais experimentação, pois nosso corpo sente e pergunta, nossa cognição quer inventar algo que ainda não foi permeado. Em alguns momentos nos arriscamos em territórios desconhecidos, sem receita pré-estabelecida, misturando ingredientes de outros pratos já preparados e nos deixamos afetar com as possibilidades da invenção.

“A invenção é, então, a potência que a cognição tem de diferir de si mesma, de transpor seus próprios limites” (KASTRUP, 2007, p. 65). Buscar novas receitas nos faz ir além daquilo que já tínhamos na memória, ou seja, que a nossa reconhecimento nos fornecia.

Entretanto, se desafiar a criar algo novo, a experimentar ~~ingredientes~~, requer ousadia e riscos. Acrescentar novos ingredientes pode tornar algo desagradável ao paladar. O que frequentemente diríamos: “*ih, deu problema*”. Na cognição inventiva o problema é percebido como um aliado, como uma potência para a realização de mais novidade, colocando o pensamento em movimento contínuo. Assim, o problema na cognição inventiva não vem para ser solucionado, mas para gerar mais problemas.

[...] o problema é sempre singular e não apresenta uma fórmula predeterminada. O problema nos move a pensar justamente porque não somos capazes de compreendê-lo de antemão; ele não nos oferece uma resposta pronta, mas apresenta-se para nós como um desafio a ser

enfrentado, para o qual uma resposta precisa ser *construída*. Todo problema é multiplicidade [...] (GALLO, 2008, p. 118-119).

O problema não se coloca como uma pergunta. A pergunta já pressupõe uma resposta e acaba. O problema, entendido na filosofia de Gilles Deleuze, pressupõe uma pergunta para a qual a resposta não está dada.

Problemas inventados seriam o mais conveniente de se dizer. O problema pode ser pensado como o quadro de Salvador Dalí (1904-1989), “A persistência da memória” (1931) no qual o relógio se dissolve, escapa do seu quadro representativo. O relógio se esvai em meio a múltiplas possibilidades. Desse modo, o problema pode ser pensado no sentido de bifurcação, de abrir caminhos, territórios, vielas para encontrar novos pensamentos, ideias, práticas, ações, movimento.

## VI *PUNCTUM* E A FOTOGRAFIA: PRÁTICAS DE INVENÇÃO

*Punctum*, o que te punge?

Para Barthes (1983, p. 46) “[...] O *punctum* de uma foto é esse acaso que, nela, me *punge* (mas também me mortifica, me fere)”. A fotografia e seus conceitos. Elencamos, na oficina realizada, Roland Barthes e seus escritos sobre o *punctum* na fotografia e na vida, por acreditarmos que poderíamos aproximar tal noção do pensamento da cognição inventiva, uma vez que ambos se fundam na diferença.

Para Barthes (1983) a fotografia não poderia se limitar a extremidades, como: gosto/não gosto; é perfeita esteticamente; não é perfeita. Permitir julgamentos e segmentação da fotografia não atinge e não diz o que na foto lhe punge, mas a encerra na resolução de uma interrogação. “Eu via muito bem que estavam em questão movimentos de uma subjetividade fácil, que acaba logo, assim que a exprimimos: gosto/não gosto” (BARTHES, 1983, p. 34).

Vejo fotos por toda parte, como todo mundo hoje em dia; elas vêm do mundo pra mim, sem que eu peça, [...] entre as que foram escolhidas, avaliadas, apreciadas, reunidas em álbuns ou revistas, e que assim passaram pelo filtro da cultura, eu constatava que algumas provocavam em mim pequenos júbilos, como se essas remetessem a um centro silenciado, um bem erótico ou dilacerante, enterrado em mim mesmo (por mais bem comportado que aparentemente fosse o tema) (BARTHES, 1983, p. 31).

Sentir e elencar o *punctum* de uma foto não se encontra no viés da seleção, de uma política de dois pontos, em que é ou não é. O *punctum* está, se faz presente, para um corpo e não para outro, pode provocar um ato inventivo, efetua-se no

instante do inusitado, no que vem, no singular e imprevisto. Dessa forma o *punctum* tornaria indizível o que quer ser dito.

A oficina “A Educação Infantil e a fotografia como possibilidade” aconteceu em distintos momentos, nos quais os alunos, as alunas/estagiárias e a professora que acompanhava a turma, puderam se colocar em uma roda de conversa e discutir os assuntos propostos. A oficina iniciou com a apresentação de cada um, os quais deveriam olhar-se no espelho e falar da imagem que aparecia em reflexo. Na sequência foi proposto uma pergunta: o que se pode dizer através da fotografia? Após o debate e registro da pergunta em folhas, os participantes da oficina puderam observar, sentir e também relatar em conversa o que lhes mostrava as diversas fotografias impressas e expostas no quadro. As imagens selecionadas eram de três artistas, Tuanne Eggers, Enie Leibovitz, Evgen Bovcar. Estes autores foram escolhidos por suas obras provocarem um estranhamento e se aproximarem do tema proposto, o “Punctum” de Roland Barthes (1983).

Pensando os trechos estudados no passo anterior, retirados do livro “A câmara clara” (BARTHES, 1983) e lidos em voz alta pelo grupo, voltou-se a pergunta inicial: o que se pode dizer através da fotografia? Os participantes da oficina se mostraram dispostos a interagir e com isso uma conversa se estendeu diante da pergunta inicial.

Nos caminhos percorridos durante o encontro, pôde-se perceber, sentir e tatear frases, olhares, aprovações e desaprovações, o rosto inclinado num movimento pensante. O roteiro previsto nos permitiu troca de saberes, de dúvidas, de invenções. Era essencial que a proposta da oficina não se tornasse uma rodada de perguntas e respostas, mas que pudesse instigar o pensamento. No momento da oficina, os participantes puderam observar demoradamente as fotografias expostas, pois não se tratava de somente deixar que falassem, mas “criar condições para que se instale o exercício da análise” (ROCHA, 2012, p. 42). Diferentes comentários surgiam quanto ao que lhes instigavam aquelas fotografias. Um dos participantes relatou, em relação à foto abaixo, que:

Essa foto eu não sei, eu olhei pra ela assim, não sei quantas vezes, eu parei, olhei, tentando entender alguma coisa que representasse o que tá ali e eu não consigo, sabe aquela incógnita?! Porque é uma árvore, a pessoa

tá ali, até parece que tá dentro da árvore, eu não sei, e aí aquela imagem dos olhos vendados, eu não sei explicar essa foto (PARTICIPANTE 13).

Figura 3 – A casca e o nada



Fonte: [cargocollective.com/tuaneeggars](http://cargocollective.com/tuaneeggars).

Percebe-se que o participante não buscou expressar um sentimento e deixou claro que naquele momento a imagem não representava nada. A busca da reconhecimento para dizer que a imagem estava em nome de alguma coisa, de um sentimento, de uma lembrança, não era evidenciada. Era preciso inventar uma ideia, uma fala que pudesse compor a incógnita que a fotografia apresentava. Diante desta imagem e da proposta de deixar-se afetar pelas fotografias, não se fazia necessário nomeá-las, dizer com o que se pareciam, ou se recordava algo, mas deixar-se afetar, tocar-se, sentir-se provocado.

Nas discussões que sucedem esta fala, destaca-se os seguintes excertos:

[...] a fotografia tem que dizer alguma coisa, e quando ela não diz, [...] aí é essa que chama a atenção né.” (PARTICIPANTE 16).

Talvez “[...] não diga nada e mexa muito né? E te faça sair do teu lugar, te cria um problema, porque tu quer dizer algo que não pode ser dito assim (PARTICIPANTE 18).

Estes discursos foram surgindo dos participantes à medida em que relatavam alguns incômodos provocados pelo encontro com as fotografias. O que o senso comum nos apresenta é que a fotografia tem que dizer alguma coisa, revelar alguma coisa. Se relacionarmos com a cognição inventiva, poderíamos pensar que a

fotografia seria apenas algo que provocaria o pensar. A cognição inventiva não se encontra no estável, no repetitivo, mas em mover-se para pensar, para criar, e indagar-se com o que já está posto.

Voltemos à questão do punctum. O excerto abaixo nos mostra um diálogo entre os participantes da oficina, diante da fotografia “Borboletas”, de Tuane Eggers.

- A que me chama atenção é a das borboletas. Mas elas não estão penduradas ou estão? (PARTICIPANTE 14)
- Elas estão penduradas num varal (PARTICIPANTE 19).
- Eu não vejo isso (PARTICIPANTE 14).
- Então não chamou atenção pra ela o varal (PARTICIPANTE 13).
- Não. Eu nem vi o varal. Eu lembrei do casulo. Eu pensei no casulo, daí a gente teme, e daí depois a gente pega e sei lá, às vezes acontece alguma o que e isso abre. - Não sei, nem olhei assim direito (PARTICIPANTE 14).
- Pode levantar se tu quiser olhar lá pertinho (PARTICIPANTE 19).
- Não, eu já vi. Eu vi um varal. Só que um varal ali não importa, é. Pra mim a borboleta, ali. O tamanho que ela tá e o tamanho que ela ficou, o quão bonita ela é e sabe, isso (PARTICIPANTE 14).
- Olha como o olhar né. Por exemplo, nessa foto me chama atenção direto os grampos, nem tanto as borboletas. Mas é uma foto que chama atenção né, porque como é que uma borboleta vai tá presa com um grampo de roupa. Vai tá pendurada num varal né (PARTICIPANTE 16).
- É, no ensino Médio também nós entramos nessa questão. Poxa, a borboleta não representa liberdade, como ela tá presa?( PARTICIPANTE 20)
- É que às vezes, eu vou falar isso. É que às vezes, borboletas, assim como nós, tem a missão de ficar em um lugar. Elas ficam quietinhas, em repouso, terminam tudo que tem pra fazer e daí elas saem pra voar de novo (PARTICIPANTE 14).
- Mas elas sempre voltam ( PARTICIPANTE 5).
- Elas voltam, elas vêm e voltam, exatamente nesse sentido. E eu acho que por isso elas me chamaram atenção (PARTICIPANTE 14).

Figura 4 - Borboletas



Fonte: [cargocollective.com/tuaneeggars](http://cargocollective.com/tuaneeggars).

Este diálogo dos participantes poderia nos remeter às bifurcações do pensamento que uma mesma fotografia pode proporcionar. Os participantes perceberam a foto de maneiras opostas e mesmo que no meio da conversa surgiram falas conduzindo para a reconção – “a borboleta não representa liberdade” (PARTICIPANTE 20) – os participantes continuaram no sentido de abrir modos de pensar a fotografia ali exposta, sem que ela existisse para estar em nome de algo. O *punctum* não se apresentou igual aos participantes da conversa, pois o que lhes punziu não foi o mesmo, uma vez que a singularidade de cada um se produz diferentemente.

Assim é o *punctum* de uma foto, diferente a cada um, que está em relevo no olhar do espectador. O *punctum* se produz no inusitado, no que não se repete e, desse modo, pode provocar o pensamento da representação, produzindo outros movimentos de um pensar inventivo. Talvez pudéssemos concluir que a diferença está para o *punctum*, assim como para a cognição inventiva, o que difere é o que nos atrai, nos silencia, nos mortifica, nos desestabiliza e é ali, no mar turbulento que nasce a invenção. Uma invenção calma, serena, caótica, turbulenta, dramática, barulhenta, silenciosa a quem inventa.



## **VII POR LO QUE VALE LA PENA VIVIR**

“Tenho em mim todos os sonhos do mundo”  
Fernando Pessoa

Considerar um final é problematizar um novo início. Esta investigação não trouxe modelos e respostas para a formação de professores, mas me oportunizou a pensar esta busca da formação docente em seus múltiplos modos.

No decorrer das análises, das transcrições, leituras, vida acadêmica e docente o pensar a todo instante se fazia presente com um ponto de interrogação. Analisar o que se produziu durante a oficina pode ter sido relevante para a construção deste escrito, mas a vida que se deu além das teclas do computador é o bônus que precisa ser considerado.

Contudo, se faz necessário resgatar a pergunta que impulsionou esta investigação: Pensar a formação docente no contexto da cognição inventiva, que se desdobrou em outra questão: De que modo as oficinas de fotografias podem contribuir para um pensar inventivo? Respondê-la em uma frase seria incoerente, considerando os aportes teóricos que ajudaram a pensar esse trabalho, mas dizer que pistas foram surgindo, poderia ser possível. Não busquei respostas, mas problematizações para uma cognição inventiva.

As oficinas me proporcionaram compreender que a reconhecimento como modo de aprender se faz presente no cotidiano da formação docente. Ela opera como a

respiração, algo que não se percebe sem parar para notá-la, mas que está ali a todo o momento, basta impulsionar com os músculos o ar que entra e sai.

A aquisição do conhecimento como um ato de copiar, de pôr algo no lugar de alguma coisa não é dificuldade para os participantes, pois em diversos momentos observou-se que as fotografias estavam ali em nome das lembranças, dos sentimentos. O que se indagava era se a cognição como invenção é algo presente na formação de professores.

Compreende-se assim que um professor não dá aula, mas produz encontros inventivos junto aos seus alunos. As alunas estagiárias se prepararam com conceitos pontuais para a condução da oficina, mas nada teriam feito sem a experiência de todos que ali estavam. Esse movimento é que alavancou o diálogo e produziu encontros.

Como já mencionado, a cognição inventiva não se produz no estático, mas naquilo que se move e se deixa criar. Nesse sentido, a cognição inventiva só se dá por meio da criação de espaços, tempos e modos de existência. O professor produz efeitos na vida de seus alunos, no entanto, nessa construção histórica da representação, o professor se apresenta como o modelo a ser seguido - o mestre. Ainda na graduação, nos momentos de dúvidas, muitas vezes nos voltamos ao professor para obtermos a resposta. Poderíamos perguntar: Se um professor pulsa a vida dos seus alunos, de que modo está instigando-os a um pensar mais inventivo?

O que seria dos homens se a cada nova mirada de um objeto ele lhes parecesse outro - uma coisa nunca vista, algo que não lhes remetesse a nada? A vida não seria possível desta maneira. Por isso, não se trata de abolir a reconhecimento, mas de colocá-la em seu devido lugar: como um artifício que a razão produziu para não se perder no caos e na diferença. O problema, porém, reside no fato de que terminamos por confundir o "reconhecer" com o "pensar". Ora, o pensamento não tem uma função meramente cognitiva; aliás, ele não tem jamais tal função - se o tomamos em seu aspecto criativo. O pensamento é uma espécie de segunda natureza, uma segunda potência da própria razão (SCHÖPKE, 2012b, p. 44).

A potência está no pensar, no formular, no construir, no experimentar, e não somente no copiar, no reproduzir. Assim como nos diz Schöpke (2012b) não fugiremos da reconhecimento, ela nos auxilia a nos organizarmos no mundo. Assim não se trata de uma coisa ou outra, de substituímos a reconhecimento pela invenção cognitiva, mas de expandirmos as nossas potencialidades em relação à cognição.

Assim, a cognição inventiva não é uma opção, mas possibilidades do pensar. A partir do momento em que conceitos foram sendo discutidos na oficina, as fotografias foram sendo percebidas de outros modos, não somente a de que elas estão para nos recordar sentimentos, mas que podem estar para nada nos dizer. As imagens escolhidas proporcionaram indagações sem resposta e assim buscou-se operar no campo do não previsto, do não esperado. Foi necessário imaginar outras formas de falar sobre aquela imagem que para alguns participantes não dizia nada. Manoel de Barros nos ajuda a pensar “tudo que não invento é falso” (BARROS, 2012, p. 7).

O que não invento é cópia? Se é cópia, é reconhecimento? O pensar como criação não nasce do nada. As imagens que não diziam nada poderiam dizer alguma coisa. O pensamento como criação se utiliza de conceitos já pensados para criar-se um novo. O tempo, como já se estudou neste trabalho, se coloca como duração, continuidade, e não se reproduz. Os conceitos então podem se inventar em outro tempo, que não mais aquele que passou. “A invenção se dá no tempo. Ela não se faz contra a memória, mas com a memória, produzindo a partir dela, bifurcações e diferenciações. O resultado é necessariamente imprevisível” (KASTRUP, 2012, p. 141).

Somos produto de nossas experiências. Pergunto-me o efeito que este trabalho causa, causou em mim. Definir o que aprendi seria pouco, pois me delimitaria a três ou quatro frases, mas posso dizer que me aproximei de alguns conceitos até então desconhecidos para mim. O que pude investigar me ajudou a entender como nasce o pensamento da Filosofia da Diferença e o porquê falarmos tanto em movimentos inventivos, nômades. O trabalho de conclusão de curso trabalhou em mim e me impulsiona a buscar mais, a pensar as práticas cotidianas educacionais de modo mais inventivo.

Um aventureiro qualquer abdica do cheiro de mofo presente em suas roupas e resolve experimentar a nudez por alguns instantes. Num ímpeto de solidão ou desenvoltura, entre o medo e o alvoroço, ele espera dobrar o modo como se inventa conhecedor de um mundo (MOEHLECKE, 2012, p. 167).

Abdicar, se intrometer, testar, recolher, arriscar, voar, chorar, espernear, algumas ações para inventar. Receita? Só a de ingredientes, mas o resultado precisa ser experimentado. Assim são as práticas inventivas de

professores. Voar, alcançar o mais alto voo, desejar o mais alto céu e estar no chão de terra batida. Práticas de professor, práticas de vida, um enlace indissociável. Por isso escolho um muro alto para os passarinhos. E uma existência inventiva de criança.

O menino contou que o muro da casa dele era da altura de duas andorinhas.

(Havia um pomar do outro lado do muro.)

Mas o que intrigava mais a nossa atenção principal

Era a altura do muro

Que seria de duas andorinhas.

Depois o garoto explicou:

Se o muro tivesse dois metros de altura qualquer ladrão pulava

Mas a altura de duas andorinhas nenhum ladrão pulava.

Isso era (BARROS, 2013b, p. 38).

## REFERÊNCIAS

BARROS, Manoel de. **Poesia completa**. São Paulo: Leya, 2010.

\_\_\_\_\_. **Memórias inventadas**: as infâncias de Manoel de Barros. São Paulo: Planeta do Brasil, 2012.

\_\_\_\_\_. **Ensaio fotográficos**. São Paulo: Leya, 2013a.

\_\_\_\_\_. **Poemas rupestres**. São Paulo: Leya, 2013b.

BARTHES, Roland. **A câmara clara**: nota sobre fotografia. Tradução de Júlio Castañon Guimarães. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1983.

BERGSON, Henri. **A evolução criadora**. Tradução de Adolfo Casais Monteiro. Rio de Janeiro: Delta, 1964.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?**. 2. ed. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2009.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. Tradução de Luiz Orlandi, Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

DIAS, Rosimeri de Oliveira. Formação inventiva como possibilidade de deslocamentos. In: DIAS, Rosimeri de Oliveira (org.). **Formação Inventiva de professores**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2012, p. 25-41.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda, 1910-1989. **Novo Aurélio Século XXI**: o dicionário da língua portuguesa. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Escrita acadêmica: arte de assinar o que se lê. In: COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, Maria Isabel Edelweiss (Orgs). **Caminhos investigativos III**: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras. Rio de Janeiro: DP, 2005, p. 117-140.

GALLO, Sílvio. O problema e a experiência do pensamento: implicações para o ensino da filosofia. In: BORBA, Siomara; KOHAN, Walter (orgs.). **Filosofia, aprendizagem, experiência**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008, p. 115-130.

KASTRUP, Virgínia. **A invenção de si e do mundo**. Uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição. Belo horizonte: Autêntica, 2007.

\_\_\_\_\_. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIOA, Lílina da (orgs.). **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2009, p. 32-51.

\_\_\_\_\_. **A aprendizagem da atenção na cognição inventiva**. *Psicol. Soc.* [online]. 2004, vol.16, n.3, pp. 7-16. ISSN 1807-0310. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-71822004000300002>>. Acesso em: 19 out. 2014.

\_\_\_\_\_. Inventar. In: FONSECA, Tania Mara Galli; NASCIMENTO, Maria Lívia do; MARASCHIN, Cleci; (orgs.). **Pesquisar na diferença**: um abecedário. Porto Alegre: Sulina, 2012, p. 141-143.

MACHADO, Roberto. **Deleuze e a filosofia**. Rio de Janeiro: Graal, 1990.

MOEHLECKE, Vilene. Oficinar. In: FONSECA, Tania Mara Galli; NASCIMENTO, Maria Lívia do; MARASCHIN, Cleci; (orgs.). **Pesquisar na diferença**: um abecedário. Porto Alegre: Sulina, 2012, p. 167-170.

MUNHOZ, Angélica Vier. et al. Nomadismo e formação pedagógica. In: **Caderno Pedagógico**. Lajeado, v. 10, n. 2, p. 47-60, 2013.

PASSOS, Eduardo. BARROS, Regina Benevides de. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Lílina da (Orgs). **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2009, p. 17-31.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Lílina da (Orgs). **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2009.

ROCHA, Marisa Lopes da. Falando de pesquisa-intervenção na formação escolar. In: DIAS, Rosimeri de Oliveira (org.). **Formação Inventiva de professores**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2012, p. 42-51.

SCHÖPKE, Regina. **Por uma filosofia da diferença**: Gilles Deleuze, o pensador nômade. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012a.

\_\_\_\_\_. Deleuze e o mundo dos simulacros. In: **ARIEL 10**: Revista de Filosofia. Julio [B] 2012. Disponível em: <<https://arielenlinea.wordpress.com/2012/06/13/ari-el-10-junio-de-2012/>>. Acesso em: 21 abr. de 2015.

SOMMER, Luís Henrique. Tomando palavras como lentes. In: COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, Maria Isabel Edelweiss (Orgs). **Caminhos investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras**. Rio de Janeiro: DP, 2005, p. 69-84.

## ANEXO A – Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE)

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Eu, \_\_\_\_\_, aceito participar das da pesquisa desenvolvida pela aluna Alissara Zanotelli através da disciplina de Trabalho de Conclusão de curso I e II, do Curso de Pedagogia do Centro Universitário UNIVATES – Lajeado/RS.

Fui esclarecido(a) de que a pesquisa poderá se utilizar de observações escritas, gravações de áudio, imagens fotográficas e filmagens de situações do cotidiano escolar. As fotografias e as filmagens que serão geradas terão o propósito único de pesquisa.

Esse trabalho pode contribuir no campo educacional, por isso, autorizo a divulgação das imagens fotográficas, filmagens, observações para fins exclusivos de publicação e divulgação científica e para atividades formativas de educadores.

Lajeado/RS, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2014.

Assinatura: \_\_\_\_\_.

Aluna:

\_\_\_\_\_  
Alissara Zanotelli