

A INVENÇÃO COMO POSSIBILIDADE PARA UMA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Alissara Zanotelli¹
Angélica Vier Munhoz²

RESUMO: O presente trabalho é um recorte do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) de Pedagogia, da Universidade do Vale do Taquari - Univates, que teve por objetivo pensar a invenção como uma possibilidade para a formação de professores. A temática surgiu de uma proposta realizada na disciplina de Estágio Supervisionado no Ensino Médio da referida instituição de Ensino Superior, sendo que este estágio se encontra vinculado ao projeto de extensão “Formação Pedagógica e Pensamento Nômade” da Univates. A proposta do TCC consistia em analisar as falas, produções, ideias e movimentos dos participantes da oficina realizada para o estágio e, desse modo, pensar estas produções no contexto da cognição inventiva. As oficinas, vinculadas à disciplina mencionada, foram realizadas com turmas de Ensino Médio, modalidade Normal, de escolas da região e com alunos do Curso de Pedagogia da instituição. Esta pesquisa, de perspectiva qualitativa, buscou analisar os dados a fim de pensá-los no contexto da cognição inventiva e formação inventiva de professores e, para tal, reportou a autores como Virgínia Kastrup (2004; 2007; 2012), e alguns comentadores. Entende-se assim, que a formação de professores precisa ser pensada no contexto da cognição, pois é a partir de um pensamento inventivo que também os professores poderão repensar suas práticas e recriá-las.

Palavras-chave: Reconhecimento. Cognição inventiva. Formação de professores.

THE INVENTION AS A POSSIBILITY FOR TEACHER TRAINING

SUMMARY: This work is a cut out of the End-of-Graduation Course Paper, in the University, Univates, which aimed to think the invention as a possibility for teacher training. The issue arose from a proposal made in the Supervised Internship course in High School of that institution of higher education, and this stage is linked to the extension project of Pedagogical Training and Thought of Nomadic from Univates. The End of Graduation course paper's proposal was to analyze the statements, productions, ideas and movements of the participants of a workshop entitled "Early childhood education and photography as a possibility," and thus think these productions in the context of inventive cognition. The workshops, linked to mentioned discipline, were carried out with high school classes and pedagogy course of the mentioned institution. To analyze we have reported to the authors as Virginia Kastrup (2004, 2007, 2012), from topics such as: cognition, invention and inventive teacher training, because it is understood that it would be impractical to think an inventive teacher training without contextualizes the routes of cognition.

¹Pedagoga. Mestranda em Ensino (Bolsa Procu/Capes), Universidade do Vale do Taquari - Univates. Contato: zanotellialissara@gmail.com

² Doutora em Educação. Docente da Universidade do Vale do Taquari – Univates. Contato: angelicavmunhoz@gmail.com

Key Words: Recognition. Inventive Cognition. Teachers Training.

Introdução

Este artigo é um recorte do Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia, desenvolvido no período de 2014 a 2015, cujo tema surgiu a partir de uma experiência realizada na disciplina de Estágio Supervisionado no Ensino Médio³, durante a graduação na Universidade do Vale do Taquari - Univates, Lajeado/RS. O referido estágio também estava relacionado ao projeto de extensão “Formação Pedagógica e Pensamento Nômade”⁴ da mesma instituição, cujo objetivo é propor uma agenda de extensão semestral com atividades que visem a uma formação estética-cultural docente. A proposta do estágio consistia em escolher uma temática para a qual se construía um referencial teórico e, após, realizava-se uma oficina com dois grupos de participantes – um grupo de 15 alunos de Ensino Médio, modalidade Normal de escolas da região, e um grupo de 18 alunos de uma disciplina do Curso de Pedagogia da Univates. Dessa forma, o tema escolhido para a referida oficina foi “A educação infantil e a fotografia como possibilidade”. As oficinas foram planejadas com as professoras do estágio e acompanhadas/supervisionadas por elas. O tema escolhido tinha relação com as temáticas indicadas pelos próprios alunos que participaram da proposta de oficinas.

Nessa medida, a pesquisa, objetivada como trabalho de conclusão de curso, derivou do estágio realizado, sendo que, a partir do mesmo, foi possível problematizar o tema da formação inventiva de professores. A ideia de trabalhar com tal tema surge por acreditarmos que “[...] a invenção é, então, a potência que a cognição tem de diferir de si mesma, de transpor seus próprios limites” (KASTRUP, 2007, p. 65). Neste sentido, uma prática na formação de professores faz-se necessária a partir do pressuposto de pensar junto a ela, a invenção, uma prática inventiva, a afim de que se transponham os limites estratificados da própria formação. Buscou-se, assim, pensar a proposta de uma formação inventiva de professores debatendo e problematizando a temática com base em algumas imagens fotográficas.

Tal experiência do estágio provocou as seguintes interrogativas: “Como pensar a formação docente no contexto da cognição inventiva?”. Tal questão se desdobrou em outra questão: “De que modo a oficina de fotografia pode contribuir para um pensar inventivo?”. Essas questões se transformaram na problemática da investigação do Trabalho de Conclusão do Curso e ocasionaram uma aproximação de autores como: Gilles Deleuze e Félix Guattari (2009), Virgínia Kastrup (2004, 2007, 2012), Bergson (1964), Barros (2010; 2012; 2013a; 2013b), entre outros. Já para a realização da oficina, foi utilizado a noção de *punctum*, de Roland Barthes (1983). Assim, no decorrer desse artigo, trago os relatos das

³ Esta disciplina sofreu alterações e hoje denomina-se Prática Pedagógica na Formação de Professores. Sua ementa consiste em: Observação, planejamento e construção de um Projeto de Investigação; Prática pedagógica docente em Formação de Professores; Registro e apresentação das experimentações desenvolvidas. De modo geral, tal estágio propõe a realização de oficinas a partir de temáticas de formação para grupos de professores de escolas e de alunos do curso de Pedagogia.

⁴O Projeto de Extensão “Formação Pedagógica e Pensamento Nômade”, da Universidade do Vale do Taquari – Univates, tem como objetivo criar uma pedagogia comprometida com: a experimentação, a formação estético-artística e cultural do professor, o exercício de novas maneiras de aprender e ensinar e uma postura ética de afirmação da vida. A agenda do projeto é semestral, com espaços de estudo, reflexão e discussão, experimentações artísticas e culturais, para alunos, professores e público interessado. As oficinas da Prática Pedagógica na formação de professores é uma das atividades proposta na agenda.

produções transcritas e produzidas durante a oficina de estágio proposta, bem como alguns referenciais que instigaram a analisar esta trama que é a formação de professores numa proposta de invenção. Desse modo, pretende-se nesta produção elencar questões para pensar uma prática de formação de professores, em que a invenção é potencializadora do fazer pedagógico e da movimentação do pensamento.

Por pensar a invenção na formação

Para que a formação de professores possa ser pensada em outro contexto, que não o de dar forma a alguém, faz-se necessário voos que produzam a invenção. Sendo assim, buscamos no pensamento do poeta Manoel de Barros caminhos para pensar e refletir acerca de uma formação menos dura, mas leve e aberta a outros modos de produzir conhecimento, tal qual a poesia sobre o menino que carregava água na peneira: “[...] a mãe reparou que o menino gostava mais do vazio do que do cheio, falava que os vazios são maiores e até infinitos” (BARROS, 2010, p. 470).

Quando buscamos o cheio, não enxergamos nada, está tão cheio, que não há espaço para nós. No 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. Deste modo, Manoel de Barros (BARROS, 2013a, p. 27) ainda nos diz que:

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 dejetivo de mosca deixado na tela.
Sua expressão Fontana se iniciava naquela mancha escura.
O escuro o iluminava.

Para Barros (2013a), Miró se iluminava com o escuro, do insignificante produzia suas obras. A arte nasce de doses de atenção, de vontade de invenção. Permitir que o insignificante se torne pulso de encontros e criações, estar em constante movimento, permitir que os saberes se enterrem. Isso nos habilita a pensarmos e a problematizarmos um espaço em um tempo que nasce naquele instante. Espaços, tempos, saberes, enterros, nascimentos, coisas, miudezas, matéria que converte ao professor, invenção.

A formação de professores, algumas vezes, encontra-se entendida como um “dar forma”, preparar o aluno para lecionar, preparar o aluno para estar preparado. Contudo, perguntamo-nos: preparado para um mundo que está em constante mudança? Se o professor se preparou 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 mostra como relevante à educação e, assim, à formação. Mas, em que contexto poderíamos pensar a formação de professores, uma vez que ela se torna necessária para as pessoas que desejam se envolver com esta área de trabalho, de estudo?

No decorrer das discussões da oficina intitulada “A Educação Infantil e a fotografia como possibilidade⁵”, descrita no capítulo 3 deste artigo, realizamos a leitura de um trecho do livro “A câmera clara” de Roland Barthes (1983), de onde foram destacados alguns fragmentos⁶. A partir deles os participantes disseram: “Muitas vezes a gente não consegue expressar [...] aquilo que talvez esteja vendo” (PARTICIPANTE 8); “Espera-se 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 pensarmos 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”. Por acreditar que a cognição faz parte deste emaranhado intrínseco à formação de professores, resolvemos pensá-la no contexto da invenção, tomando aqui o conceito a partir de Kastrup (2004; 2007; 2012), uma vez que, como nos diz a autora, a cognição inventiva não é colocada como resolução deles, mas como criação de problemas 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 uma bela existência.

Percursos da cognição

Para pensarmos o contexto da cognição na formação de professores, cabe-nos inicialmente remetermo-nos à modernidade como um projeto de viver. Dentre os estudos sobre a modernidade podemos pensá-la como um “[...] projeto de totalização, pois exclui o que se encontra fora dele, recalando o que se furta à representação” (KASTRUP, 2007, p.

⁵ Tal oficina foi gravada e logo após foram transcritas as falas dos participantes, sendo que eles foram previamente orientados sobre os processos da pesquisa, bem como assinaram um Termo de Consentimento referendo ao que estariam realizando junto a pesquisadora.

⁶ Alguns fragmentos utilizados na oficina: “[...] tal fotografia que destaco e de que gosto não tem nada do ponto brilhante que balança diante dos olhos e que faz a cabeça oscilar; o que ela produz em mim é exatamente o contrário do estupor; antes uma agitação interior, uma festa, um trabalho também, a pressão do indizível que quer se dizer” (BARTHES, 1983, p. 35). “[...] esse punctum agita em mim uma grande benevolência, quase um enternecimento. Todavia, o punctum não leva em consideração a moral ou o bom gosto; o punctum pode ser mal educado” (BARTHES, 1983, p. 71).

49). Neste projeto, a cognição se instaura como: aprender é o resultado de uma cópia perfeita, sendo que o pensar como invenção e o aprender como criação não entram no escopo proposto. Fundada na representação, a cognição torna-se 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 mostram-se 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, já que, por exemplo, ao vermos um objeto e nomeá-lo, sua ideia já está em nossa memória e, por isso, 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 Educação Infantil e a fotografia como possibilidade”, com os alunos do Curso de Pedagogia, a proposta era que os participantes, com um espelho à sua frente, falassem da imagem projetada em reflexo. Destacamos 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).

Percebemos que a participante 7 conduz seu discurso com o pensamento voltado para a imagem. Já a participante 6 inicia falando da imagem, mas, logo em seguida, volta-se 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, não encontramos aquela fala de todos os inícios de semestre. É preciso transformar o que já foi dito.

Algumas vezes, essas experiências 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. Kastrup (2007) 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 cognição, não resolverá nosso problema de estranhamento. Desse modo, é necessário inventarmos 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 cognição não esgota a cognição inteira, mas as experiências de problematização, nas quais a familiaridade ancorada nos esquemas cognitivos revela-se impotente para deter o estranhamento provocado pelo objeto (KASTRUP, 2007, p. 72).

A cognição, por vezes, mostra-se falha, necessitando utilizar de mecanismos que nos fazem reconhecer o objeto em questão. Entretanto, a própria experiência de 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 se torna necessário, mais do que somente repetir as palavras, comunicar-se e se fazer entender pelas pessoas. 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, diz-se 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 recognitiva (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 havendo de forma criadora e potente, faz-se necessário forçarmos o pensamento e ultrapassarmos os quadros recognitivos, já que a reconhecimento “[...] tende à estabilidade e ao equilíbrio [...]” (KASTRUP, 2007, p. 76).

Também nas falas dos participantes da oficina acima referida, podemos encontrar evidências em que 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, porém não encontra a melhor forma de ser dito. 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 se encaixar, pois transborda. A reconhecimento está presente no cotidiano, todavia só ela não responde as potências que surgem na vida humana, uma vez que, representar o “dizível” não é suficiente para colocarmos o pensamento em movimento e incitá-lo a criar.

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).

Fazer da invenção uma rotina. Seria ela, a invenção, que nos constitui? 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 debruçarmos sobre as linhas da invenção, torna-nos imprescindível aproximar-nos de Henri Bergson, em sua tese sobre o tempo e de como a vida, vivida no presente, não cabe no universo 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, porque a vida transborda da inteligência (BERGSON, 1964, p. 78).

É também de vida que viemos falar, pois os saberes só fazem sentido se houver vida. A invenção só fará sentido se houver novos modos de vida, já que a inteligência, como diz Bergson (1964, p. 78), “[...] só se move naquilo que podemos repetir diferentemente”.

Voltemos à fotografia. Um dos participantes da oficina, por meio do Curso de Pedagogia, durante as conversas sobre a fotografia, conta-nos sobre o momento em que acompanhou o nascimento de seu primo na maternidade.

[...] eu vivi uma experiência muito única pra mim, que eu presenciei o nascimento do meu primo. Então, eu fotografei momentos que eram muito especiais. [...] O meu tio com o nenê, 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, inventava-se 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 se mover, 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 do passado. 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. 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 “mestre cuca” sentimo-nos 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 comprarmos exatamente os mesmos ingredientes, ou então alguns deles serem substituídos, em especial, aqueles que provocam um aroma, um sabor no prato culinário.

Todavia, para que aconteça uma invenção, é necessária a vontade de experimentarmos, pois não sabemos se o resultado será agradável. Talvez seja necessário acrescentarmos mais ingredientes para mudarmos o sabor e esta mudança pode nos 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 auxilia-nos a querer mais experimentação, pois nosso corpo sente e pergunta, nossa cognição quer inventar algo que ainda não foi permeado. Em alguns momentos, arriscamo-nos 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 se 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, 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” seria o mais conveniente de se dizer. O problema pode ser pensado como o quadro de Salvador Dalí (1904-1989), “A persistência da memória” (1931)

em que 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.

Possibilidades para uma formação inventiva

É a partir da ideia, de ação, do movimento, da bifurcação, dos caminhos e das vielas que podemos pensar a formação de professores de modo inventivo e as possibilidades que podem instigá-la. Com a realização da oficina “A educação infantil e a fotografia como possibilidade”, outra possibilidade de uma formação de professores foi observada. Assim, verificamos como foram surgindo momentos inventivos, em que se utilizou da fotografia e de pequenos fragmentos, do que Roland Barthes coloca sobre ela, como uma ferramenta para instigar a realização de uma formação de modo inventivo.

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.

Conforme 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, isto é, faz-se 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, quando 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. Na sequência, foi proposta uma pergunta: o que se pode dizer por meio 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 fotógrafos: Tuarne Eggers, Annie Leibovitz, Evgen Bavcar. 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, voltamos a pergunta inicial: o que se pode dizer por meio 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, pudemos perceber, sentir e tatear frases, olhares, aprovações e desaprovações, ver o rosto inclinado num movimento pensante. O roteiro previsto permitiu-nos fazer 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, uma vez que 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 1– A casca e o nada



Fonte: Tuane Eggers

Percebe-se que o participante não buscou expressar um sentimento e deixou claro que, naquele momento, a imagem não representava nada. A busca da recongnição 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 se deixar afetar pelas

fotografias, não se fazia necessário nomeá-las, dizer com o que se pareciam, ou se recordava algo, mas se fazia relevante deixar afetar, tocar-se, sentir-se provocado.

Das discussões que sucedem esta fala, destacamos 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 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 tal ideia com a cognição inventiva, poderíamos pensar que a fotografia seria apenas algo que provocaria o pensar. Todavia, a cognição inventiva não se encontra no estável, no repetitivo, mas no mover-se para pensar, para criar e se indagar com o que já está posto.

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

Figura 2- Borboletas



Fonte: 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 é isso? Abre (PARTICIPANTE 14).
- 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).

Este diálogo dos participantes poderia nos remeter às bifurcações do pensamento que uma mesma fotografia pode nos proporcionar. Os participantes perceberam a foto de maneiras opostas e, mesmo no meio da conversa, surgiram falas conduzindo para a reconhecimento – “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 pungiu 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, o que está em relevo no olhar do espectador. O *punctum* produz-se 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 está para a cognição inventiva, ou seja, o que difere é o que nos atrai, silencia-nos, mortifica-nos, desestabiliza-nos e é ali, no mar turbulento, que nasce a invenção. Uma invenção calma, serena, caótica, turbulenta, dramática, barulhenta, silenciosa a quem inventa.

Considerações finais

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

As oficinas nos proporcionaram compreender que a reconhecimento, como modo de aprender, faz-se presente no cotidiano da formação docente. Ela opera como a respiração, algo que não se percebe se não se 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, observamos 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.

Compreendemos assim que um professor não dará aula, mas produzirá encontros inventivos junto aos seus alunos. As alunas estagiárias (mentoras da oficina realizada) 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, 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 recongnitiva; 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, porém, de expandirmos as nossas potencialidades em relação à cognição.

Desse modo, 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 para recordarmos sentimentos, mas também para nada nos dizerem. As imagens escolhidas proporcionaram indagações sem resposta e, assim, buscamos operar no campo do não previsto, do não esperado. Foi necessário imaginarmos outras formas de falarmos 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 se criar um novo. O tempo, como já estudamos neste trabalho, coloca-se 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).

Um aventureiro qualquer abdica do cheiro de mofô 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, intrometer-se, 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.
- BARROS, Manoel de. *Memórias inventadas: as infâncias de Manoel de Barros*. São Paulo: Planeta do Brasil, 2012.
- BARROS, Manoel de. *Ensaio fotográficos*. São Paulo: Leya, 2013a.
- BARROS, Manoel de. *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.
- 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.
- 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.
- KASTRUP, Virgínia. 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.
- KASTRUP, Virgínia. 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.
- 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.
- 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.

SCHÖPKE, Regina. Deleuze e o mundo dos simulacros. In: *ARIEL 10*: Revista de Filosofia. Julho, 2012 b. Disponível em: <<https://arielenlinea.wordpress.com/2012/06/13/ariel-10-junio-de-2012/>>. Acesso em: 21 abr. de 2015.