

CRUZANDO (E INVENTANDO) OLHARES SOBRE O APRENDER

Alice Copetti Dalmaso^{*}

Deisi Sangói Freitas^{**}

Resumo:

O presente trabalho visa trazer diferentes olhares sobre a concepção de aprendizagem, a partir de encontros produzidos num espaço de formação de professores. Com a temática da Invenção de Virgínia Kastrup, ensaiamos outros modos de pensar o aprender, deixando de ser concebido exclusivamente como resolução de problemas, para modos que envolvam o compartilhamento de experiências de problematização, abertura, ética e produção de diferença.

Palavras-chave: invenção, aprendizagem, experiências de problematização, signos, formação de professores.

Resumen:

El presente trabajo tiene como objetivo aportar perspectivas diferentes en el diseño de aprendizaje, a partir de reuniones producidos en un espacio de formación del profesorado. Con el tema de la invención de Virginia Kastrup, ensayamos otras formas de pensar sobre el aprendizaje, dejando de ser diseñado exclusivamente como la resolución de problemas, para los modos que involucran el intercambio de experiencias de problematización, la apertura, la ética y la producción de la diferencia.

Palabras claves: invención, aprendizaje, experiencias de problematización, signos, formación del profesorado.

Impera, à maioria das concepções psicológicas de aprendizagem, a concepção de que a mesma se dê de modo exterior ao indivíduo e como solução de problemas. Ou seja, captamos algo do meio, recebemos algo dele, o que implica supor que o sistema nervoso opera com representações de um sujeito que conhece e de um objeto que é re-conhecido. Sob óticas diferentes, estenderemos a aprendizagem à formação de professores, e sua realização como uma política inventiva, modo de operar inventivo. Nosso encontro com esse tema e o desejo de aprofundá-lo nasceu com os escritos de Virgínia Kastrup, e seus estudos na área da

^{*} Lenciada em Ciências Biológicas. Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM-RS). alicedalmaso@gmail.com

^{**} Prof^a do Departamento de Metodologia do Ensino (MEN) do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM-RS). deisisf@gmail.com

psicologia cognitiva e do problema da invenção. No entanto, a temática se expande com contribuições de diversos teóricos, produzindo uma cartografia do aprender, onde nos colocamos inseridos como aprendizes.

Kastrup (2004) afirma a necessidade de se refazer a concepção cognitivista atual, na qual se aprende para obter um saber já constituído. Aprender é fazer a cognição diferir de si mesma, fazê-la bifurcar, não submetendo a aprendizagem a seus resultados, o que demanda uma certa abertura da cognição às experiências não-recognitivas¹ e ao devir². Para isso, traz a perspectiva cognitiva da invenção de problemas (e não apenas solução dos mesmos), da problematização, do afetar-se³ pela novidade e pela surpresa. Isso implica uma cognição que não se esgota na simples repetição e na procura de soluções de hipóteses pré-concebidas, mas se potencializa na possibilidade e capacidade do humano de problematizar, e na sua atividade inventiva, eliminar o determinismo que a reconhecimento impõe. Se inventar é aprender, Kastrup dá nome a essa aprendizagem: aprendizagem inventiva.

Falamos então de uma aprendizagem que deixe de ser única e exclusivamente experiências de reconhecimento para o compartilhamento de experiências de problematização. A experiência de reconhecimento

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

¹ A reconhecimento é reconhecimento de saberes e objetos pré-existentes e de operações entre os mesmos de modo a se ter um bom desempenho (ou resolução de problemas) diante das situações com as quais os indivíduos se deparam (SORDI & DE-NARDIN, 2009). Ou ainda, Como Kastrup (2007, p. 68) coloca, “as experiências de reconhecimento são aquelas que permitem o reconhecimento, prático ou consciente, de um objeto: 'isto é um livro', 'posso atravessar a rua', 'há aqui uma árvore'. Caracterizam-se por sua utilidade na vida prática e por assegurar nossa adaptação ao mundo.”

² Para Deleuze e Guattari (1997), devir não é produzir, porque devir não produz outra coisa senão ele próprio, ou seja, é falsa a alternativa de que ou imitamos ou somos: “Devir é um rizoma, não é uma árvore classificatória nem genealógica. Devir não é certamente imitar, nem identificar-se; nem regredir-progredir; nem corresponder, instaurar relações correspondentes; nem produzir, produzir uma filiação, produzir por filiação. Devir é um verbo tendo toda sua consistência; ele não se reduz, ele não nos conduz a “parecer”, nem “ser”, nem “equivaler”, nem “produzir” (1997, p.19). Ou seja, é não achar um termo de onde se parte, se chega ou se deve chegar. Os devires são geografia, são orientações, direções, entradas e saídas. (DELEUZE e PARNET, 1998).

³ “A palavra latina *affectio* originou os vocábulos afeto, afecção, afetividade. Refere-se ao plano da facticidade, ou seja, o que me chega, o que se impõe a mim, aquilo que me faz, me constitui” (ROCHA e KASTRUP, 2009, p.387)

passado, e o novo, velho. (KASTRUP, 2001, p. 17)

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

Logo, a autora nos elucida melhor o exemplo da viagem quando afirma que o afastamento da cidade de origem pelo viajante prolonga-se num afastamento da percepção banal e recognitiva cotidiana. Como se ocorresse uma abertura a partir da sensibilidade provocada pela viagem, invadindo a experiência da cidade de origem, permite que uma experiência que era até então apenas reconhecimento, torne-se de problematização. Ou seja, memória e sensibilidade nesse momento não convergem mais, mas divergem, “gerando uma experiência de estranhamento potencializada pelo frescor da sensibilidade do viajante” (2001, p.18). Ocorreu aí um aprendizado “porque elevou as faculdades ao seu exercício disjunto, ultrapassando os limites do funcionamento recognitivo. É que a aprendizagem começa quando não reconhecemos, mas, ao contrário, estranhemos, problematizamos” (p. 18). O que Kastrup permite com o exemplo do viajante é facilitar a percepção do problema da aprendizagem inventiva em seu caráter circular⁴ que caracteriza o aprender a aprender.

⁴ A circularidade funciona como a maquinaria da aprendizagem inventiva. Processo e produto, condição e condicionado, problema e solução circulam entre si, sem determinar, experiências e

Essa aprendizagem, desconstruída da sua forma mecânica, instrumental e utilitarista também é exemplificado por Varela, Thompson e Rosch (1991 apud Kastrup, 2007), os quais afirmam que a aprendizagem de um instrumento musical se dá por invenção, inscrevendo a cognição no corpo. Aprender é coordenar mente e corpo, fazer com que organismo e meio entrem em sintonia.

Para descrever esse singular processo de aprender, os autores afirmam que, em princípio, o corpo funciona comandado pela mente. Nessa caso, a aprendizagem começa com uma representação, com instruções simbólicas. Mas aprender a tocar flauta não é seguir regras. A aprendizagem só se consoma verdadeiramente quando a relação simbólica é transformada em acoplamento direto, eliminando o intermediário da relação. [...] É justo dizer que a cognição passa a funcionar fora do registro da representação, em acoplamento direto com a matéria que o mundo fornece. Aprender não é adequar-se à flauta, mas agenciar-se com ela.” (KASTRU, 2007, p. 172)

Agenciamento que é comunicação direta, sem subordinação ou hierarquia. Este agenciamento, produz uma unidade complexa aprendiz-instrumento, capaz de constituir um processo de diferenciação recíproca, eliminando distâncias, aquela tão conhecida entre sujeito e objeto representados: nesse meio, entre a boca e a flauta, as mãos e as cordas de um violão, - fora do campo da representação – é que se dá o aprender. Nesse acoplamento, reside um movimento constante de aprendizagem, numa atividade criadora, sempre em devir, eliminando determinismos e fugindo de uma simples repetição mecânica.

Sordi (2003) contribui em nossos escritos quanto ao problema das institucionalizações do movimento do aprender. O olhar dado à aprendizagem nos círculos profissionais da educação continua a tratar esse tema como algo meramente instrumental e não como um fenômeno humano. Ou seja, aprender ainda é o *resultado de* (grifo nosso), tendo um **produto** como efetuação da aprendizagem. A processualidade da aprendizagem é desconsiderada: “nesta perspectiva, uma nota, uma medida, um olhar sobre a transmissão do conteúdo, o qual deveria ser devolvido numa avaliação, era sinônimo de uma boa ou uma má

aquisições. Por isso o aprender a aprender, como algo processual, ininterrupto e ilimitado. (KASTRUP, 2001)

aprendizagem” (2003, p. 150)

Sordi relata que teve que percorrer caminhos diversos aos da psicologia para ter encontro com a riqueza de novas concepções sobre o aprender, caminhos que apontavam “não mais para as estradas disciplinares construídas na modernidade, mas para as fendas que estas estradas deixavam repletas de perguntas sem responder” (2003, p. 152). Ela encontra no *entre*, intermeio entre um e outro, outra forma de conceber a aprendizagem e, conseqüentemente, a autoria de pensamento. Existem coisas que não podem ser ensinadas, mas que se aprende justamente neste intervalo, nesse entre indefinido, na incongruência de si mesmo, e justamente onde se produz diferença. “Não há uma correspondência ou correlação, mas sim, um ‘entre’ o que se ensina e o outro aprende, espaço de transformação, em que algo novo se gera” (2003, p. 153). Não se trata de uma ligação entre externo e interno, enquanto ligação do fora e o dentro. O entre se torna substancial, real, inquantificável, sujeito em si mesmo. Por isso, porta ele próprio a diferença, porque se trata de uma zona de diferenciação. Zona, via, espaço de aprendizagem.

No entanto, no jogo do conhecer, que flutua nesse entre, Sordi afirma que necessita coexistir uma certa abertura. Produzir e fazer produzir pensamento, ser autor e mesmo desencadear processos de autoria de pensamento implica estar nesse entre, “reconhecendo a idéia que vem do outro e simultaneamente, reconhecendo algo próprio ali, nos interstícios entre o desconhecimento, o conhecimento e o desejo de conhecer.” (2003, p.155). Pressupõe o propósito de querer ter acesso às diferenças. Autorizar-se é diferenciar-se. É da simbiose com outros que a diferenciação se efetua, e aí a aprendizagem encontra campo de efetuação.

Passa-se, assim, a expandir a noção de aprendizagem conhecida em nossos modos de vida. Outra voz, Rolnik (1997), mobiliza-nos um pouco mais nessa expansão, em seu escritos sobre identidade e produção de subjetividade. Arraigados em suas identidades, que nos protegem e produzem uma ilusória sensação de conforto, muitos de nós fugimos de tudo aquilo que possa nos provocar o desmanchamento de figuras de subjetividades do senso comum:

O apego ao senso comum, aqui entendido como uma figura da reconhecimento, instala uma espécie de regime totalitário da subjetividade, que surge como o principal obstáculo para a continuidade da processualidade e encarna um triunfo ocasional sobre as forças da criação” KASTRUP, 2007, p. 182).

As forças do fora soam ameaçadoras. Ou, de todas as intensidades que nos chegam, deixamos vibrar apenas aquelas que não ponham em risco algumas supostas identidades.

Nesse sentido, Rolnik afirma que deveria residir aí uma ética. Estamos inseridos no contexto de forças das quais não podemos fugir. Não é possível conciliar o ilimitado movimento de forças que nos chegam e a finitude de mundos ditados por eles. Assim, instala-se um mal-estar que nada pode fazer ceder, já que ele significa a desestabilização a qual sofremos e a percepção do quanto finitos somos em nossos mundos. “A experiência de desestabilização, reiteradamente repetida ao longo de nossa existência, é efeito de um processo que nunca para e que faz da subjetividade ‘um sempre outro’, ‘um si e não si ao mesmo tempo’” (ROLNIK, 1997, p.5). A ética referida por Rolnik está na relação que estabelecemos com o que nos acomete para que vida possa fluir e afirmar-se em sua potência criadora. A afirmação da vida enquanto potência criadora depende justamente da maneira como lidamos com esse tom trágico que o mal-estar nos coloca, como reagimos às intensidades que nos desassossegam infinitas vezes ao longo da vida, da capacidade de suportá-lo e “improvisar formas que dêem sentido e valor àquilo que esta incômoda sensação nos sopra” (p. 6). O que ela afirma por ético é a escuta dessas diferenças que se fazem em nós e da afirmação do devir a partir dessas diferenças (ROLNIK, 1993).

A autoria de pensamento, a autoria de si, responsabilizar-se pela sua produção, - em sua ética em viver - portanto, depende de um “posicionamento frente ao novo que é, num primeiro momento, da ordem do sensível, captura dos excessos – que produzem dor, prazer, comoção, o sublime, num corpo que se abre para o mundo, mas que logo, retorna e necessita transformar essa realidade e a si mesmo” (SORDI, 2003, p.160). No entanto, essa abertura pode ter um caráter

defensivo onde nada se produz, e por negarmos e não reconhecermos esse novo, abolimos as diferenças e os outros em nós. Aí, não estamos mais a falar de um viver eticamente. E em partes, nem mesmo de uma aprendizagem inventiva. Quando falamos de uma autoria de pensamento, e da perspectiva de aprendermos a lidar com as forças do fora, não falamos da resolução de problemas, porque “aprender passa a ser entendido como a experiência de problematização, de constranger-se pela realidade de ficar repentinamente deslocado” (SORDI, 2003. p. 157).

A arte como perspectiva do aprender inventivamente.

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

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

Os signos nos interpelam, nos chegam, constituem-se por forças que movem o pensamento, exercendo sobre a subjetividade uma ação direta, sem utilizar-se da representação. É o plano de produção de subjetividade que é acionado no processo de aprendizagem. Subjetividade constituída por múltiplas linhas e planos de forças que atuam ao mesmo tempo. Linhas duras (plano do visível ou molar), que é da ordem da forma, da consciência, das representações (que detêm a divisão binária de sexo, profissão, camada social, e que sempre classificam, decodificam os sujeitos) e do imaginário; e linhas flexíveis (plano do invisível ou molecular) em que não existe ordem, estrutura, identidade, modelo, mas sim fluxos, segundos os movimentos do desejo, que buscam constituir máscaras, engendrando diferentes formas (RAMÃO, 2005). São essas linhas flexíveis, que possibilitam o afetamento

da subjetividade pelas relações e encontros efetuados, pela intersecção com o “fora” que forma um agenciamento, as chamadas linhas de fuga. (ROMAGNOLI, 2009).

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

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

Nesse sentido, é importante salientar que, percebendo como a arte age

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

E onde esse aprender se insere na formação de professores?

Quando em contato com diversos teóricos e concepções tão convergentes sobre aprendizagem, perguntávamos em que momento tantos olhares poderiam aglutinar-se e formar nossas constituições de professor. No entanto, passou a ficar muito claro o quanto é pertinente – e não menos difícil – abrimo-nos a novos modos de operar como humanos e como professores. Experiências de problematização, agenciamento, autoria de pensamento como produção de diferença, desconstrução de identidades a partir das forças que nos chegam e o aprender sob a perspectiva da arte são apenas conceitos que tomam formas pelos autores para enunciar práticas que precisam ser ressignificadas.

Nesse sentido, em um de seus escritos, Kastrup (2005) nos provoca, impõe problemas às nossas representações de professor ao escrever sobre uma política inventiva como um caminho para fazer face ao modelo de transmissão de informação na formação de professores:

Por isso insisto que a discussão sobre formação do professor não pode abrir mão da questão da política cognitiva que praticamos. Política que implica a ultrapassagem de nossa atitude recognitiva e que exige uma luta permanente contra o cognitivista que insiste em se instalar em nós. No campo da invenção, nada está garantido. Nada é desde sempre nem pra sempre. Também não há um método único nem receitas infalíveis. Pois ensinar é, em grande parte, compartilhar experiências de problematização. Estas podem ser fugazes, emergindo no campo da percepção e se dissipando em seguida. Mas é imprescindível a manutenção de sua potência para a invenção de novas

subjetividades e de novos mundos. Por isso considero, que no domínio da formação, é preciso encontrar estratégias de constante desmanchamento da tendência em ocupar o lugar do professor que transmite um saber. Penso que não se trata de determinismo nem de livre arbítrio; nem de submissão a um modelo existente, nem de boa vontade. O caminho é de um aprendizado permanente. Trata-se de um processo lento, marcado por idas e vindas, mas só ele possibilita a criação de uma política cognitiva da invenção (KASTRUP, 2005, p. 1287).

Aprender uma política que implica abertura, desconstrução de figuras do saber e poder (representação de professor), e de uma vontade de aprendizagem de novos modos de ser e estar no mundo. É uma questão de política cognitiva que a relação de ensino-aprendizagem dependa de um mestre que não se furte de sua condição de aprendiz, não sendo ele a personificação do centro do processo de ensino-aprendizagem. Nessa política - que encaramos como o desenvolvimento processual de um outro olhar para os espaços formativos - não há transmissão de informação, nem “interação professor-aluno”, mas habitação compartilhada, o entre que produz diferença. Existe compartilhamento de experiências de problematização e autoria de produção de pensamento, com o desejo do mestre de emitir e interpretar signos a serem desenvolvidos na produção de diferença. (KASTRUP, 2001).

Política inventiva, modos de operar, ética. Na maioria das vezes, persistimos na construção de uma identidade de professor e da negação da diversidade, da proliferação de singularidades, tanto no meio acadêmico quanto no escolar. Como Rolnik, preferimos pensar uma formação humana que se vê como “abandono da referência identitária e sua substituição pela processualidade” (ROLNIK, 1996, p.4), desdomesticando as forças do fora. Se nos permitimos desconstruir uma identidade de professor e aluno, permitimos-nos à vivência das intensidades e afetos que nos chegam, e mesmo que nos causem desassossego, não as negamos. Pelo contrário, o professor, situado do ponto da perspectiva da invenção, “faz circular afetos e funciona como um atrator. Além de um emissor de signos, o professor é um atrator de afetos” (KASTRUP, 2001, p. 25)

Alguns encontros⁵ que geram desencontros

Diante desse modo de operar, de propósito de viver, surgia o desejo de encontros provocativos a serem realizados através da Disciplina de Docência Orientada I do curso de mestrado em educação da UFSM. Intervirmos na disciplina de estágio supervisionado I do ensino médio do curso de licenciatura em ciências biológicas, no primeiro semestre letivo de 2011. Nesse espaço, nosso objetivo era abrir possibilidade à colocação de problemas, imposição de forças que permitissem rupturas cognitivas, afecção, estranhamento ao que chegava de diferencial e problemático. Nessa caminhada, nós éramos os aprendizes. Das nossas leituras, do contato com a aprendizagem inventiva - que não se trata de um outra teoria de aprendizagem - surgia o ímpeto de inventarmos a nós mesmos. Sem defesas de paradigmas ou demonização de um espaço representativo dentro da universidade, mas pelo desejo intenso de que talvez podíamos experimentar viver um outro espaço e tempo formativo.

A todo momento nos indagávamos em como olhar para o que queríamos traçar. Tateando, fomos *criando um corpo* para produzirmos com os alunos naquele espaço. No tateio, encontramos - e nos perdemos com ela - a cartografia:

O termo 'cartografia' utiliza especificidades da geografia para criar relações de diferença entre 'territórios' e dar conta de um 'espaço'. Assim, 'Cartografia' é um termo que faz referência à ideia de 'mapa', contrapondo à topologia quantitativa, que categoriza o terreno de forma estática e extensa, uma outra de cunho dinâmico, que procura capturar intensidades, ou seja, disponível ao registro do acompanhamento das transformações decorridas no terreno percorrido e à implicação do sujeito percebido do mundo cartografado (KIRST et al, 2003, p. 92)

Portanto, se falamos de um espaço, de um tempo, de subjetividades e de aprender a inventar problemas (e não solucioná-los), o caminho cartográfico se apresenta pertinente por constituir-se numa ferramenta de investigação para

⁵ “No encontro, os corpos, sem seu poder de afetar e serem afetados, se atraem ou se repelem. Dos movimentos de atração e repulsa geram-se efeitos: os corpos são tomados por uma mistura de afetos. Eróticos, sentimentais, estéticos, perceptivos, cognitivos [...] (ROLNIK, 2006, p. 31)

abarcando a complexidade, colocando problemas, traçando o coletivo de forças das situações, evitando categorizações e reducionismos (ROMAGNOLI, p. 169). Diferente de outros caminhos metodológicos e em contraposição à separação entre sujeito e objeto, a cartografia “convoca a imanência, a exterioridade das forças que atuam na realidade, buscando conexões, abrindo-se para o que afeta a subjetividade” (p. 169). Por isso, não se busca estabelecer um caminho linear para atingir um fim. Trata-se aqui de acompanhar um processo, e não representar um objeto.

Trazemos aqui algumas das provocações que constituíram nossos encontros em tardes de quarta-feira. Nosso intuito não é afirmarmos que o que fizemos trata de invenção, ou mesmo de experiências de problematização. Justamente nossa desejo é de compartilhamento e de aprender. Assim, de cada encontro, trazemos alguns escritos dos estagiários, para ajudar a visualizar a atmosfera de experiência vivenciada juntos. Em uma das tardes na Universidade, foram realizadas rodas de leituras coletivas de textos literários afim de promover um espaço de experiência literária em situação grupal. Num primeiro momento, essas leituras foram realizadas silenciosamente e depois em voz alta, propondo aos estagiários a escrita em um Diário Pessoal afim de que pudessem utilizar desse artefato como espaço de escrita de si; em outro momento, compondo os encontros, criamos uma roda de escuta de poesias e crônicas narradas, e música. Aqui, a utilização do Diário também foi incitado, solicitando que escrevessem aquilo que eles acolhiam do que ouviam; como um dos últimos movimentos, os alunos foram direcionados a uma das tantas salas de aula do Centro de Educação (UFSM), e foram expostos à algumas imagens da série Êxodos do fotógrafo Sebastião Salgado, onde foram convidados a escolher até duas imagens que foram expostas (a que mais havia lhe tocado, incomodado, afetado), escrever e falar sobre a mesma.

De 10 diários, trazemos no texto as escritas que surgiram no encontro com a literatura, das escutas e das imagens. Lê-los é enfrentamento com nós mesmos, que pensamos e construímos os encontros com o devido cuidado, mas, na intenção de trazer problemas, permanecíamos intranquilos pelo efeito dos afetos que surgiriam desses encontros. A maioria dos escritos dos alunos estão aleatórios,

e por isso, não sabemos a qual dos encontros especificamente ele se refere. No entanto, achamos interessante justamente isto: pescar suas palavras enquanto afecção, deles e nossa:

Por enquanto 'estou', e 'estou' muitas coisas, ainda não sei se algum desses estares vai vingar, vai se tornar um 'ser', ou serei um eterno estar, ou muitos deles ou, ainda de uma hora pra outra eu simplesmente me perceba sendo algo e aí sim poderei dizer o que sou. Não que eu não goste de estar, na verdade gosto muito, pois estando posso ser muitas coisas e nenhuma ao mesmo tempo. Posso mudar quanto quiser, errar, aprender e lidar com tudo isso e evoluir, compreender os outros.

Perguntas colocadas por eles mesmos. Da leitura em voz alta do outro e das colocações subsequentes em roda, ativam-se novos lugares que aparecem nos escritos.

Vejo agora o quanto tudo está ligado, o quanto como estamos, como nos sentimos, se reflete no que fazemos, no que pensamos. Durante essa aula várias coisas se passaram em minha cabeça, e muitas vezes fui para bem longe e voltei. Tantas coisas pra fazer, tantas coisas pra resolver [...] muita coisa se passando em minha mente, coisas demais para escrever, mas também por isso, acho que esses momentos são importantes. Reflexão: eu vivo a vida ou eu passo por ela? Fica a pergunta.

Do encontro com a poesia narrada, pulsões de um momento da vida. Deparar-se com problemas que eles mesmos se colocam, frente à nossa experiência de problematização. São eles que surgem naquele espaço, que se se descobrem, e que impõe movimentos de desterritorializações.

Será que a máscara [...] está caindo e estou percebendo que realmente não me conheço e nem me permito que isso ocorra, porque isso dói, meche e eu tenho medo, muito medo que toda aquela dor, toda aquela angústia, toda aquela depressão, toda vontade de tirar minha vida volte. Isso dói, não só dói como está doendo, eu tô chorando, estou com raiva porque não gosto de chorar, não gosto que me vejam chorando e nem gosto de explicar, não gosto que me vejam chorando e nem gosto de explicar porque estou chorando. Não consigo parar de

escrever e nem de chorar. Por que essa aula, música, porque aquele texto de morte do Fernando Pessoa me doeu tanto?

Movimentos de deslocamento de seu mundo, de seu território habitual, para outros de acesso difícil e dolorido. A inteligência que procura explicar o que afeta ao encontro dos signos. Eles nos levam junto nessas escritas, põe-nos a pensar e a permanecer aprendendo.

O que me chamou atenção: o sorriso. Lindo, espontâneo e verdadeiro da 'primeira' mulher; após isso eu comecei a olhar o contexto e percebi a situação em que se ela se encontrava e o cenário da foto, mas por alguns segundos isso simplesmente não importou, pois aquele sorriso me cativou a ponto de que nada parecia errado e nada poderia estar, afinal ela estava sorrindo. Qual o tamanho, a importância e o significado de um sorriso? Acho que não fui eu quem escolheu a fotografia e sim a fotografia que me escolheu, o sorriso que eu talvez queira encontrar dentro de mim? Ou o que eu espero de alguém? Quem sabe os dois, quem sabe eu queira descobrir uma maneira nova de ser feliz? Tudo o que nos toca, nos transforma e depois disso, o passado torna-se algo distante, ou menos próximo.

As escritas circulam, permitem se emocionar e representar. Não importa. Parece-nos que é desse agenciamento entre as eles e o diário, entre eles e os signos das leituras/música/imagens que uma produção, aprendizagem de si mesmo e de mundo, efetua-se. Imagens que permitem ser pensadas, produzindo uma autoria, um aprender sobre elas e com elas, livrando-se de teorias prontas e acabadas. Experiências que se tornam criação no ato perceptivo.

Imagens. Cor, visão, informação, transformação, escrita, contemplação; a possibilidade de ler nas entrelinhas das figuras. De montar o passado, o futuro e tentar, apenas tentar ver o presente nela retratada, ou melhor, espelhar o presente nela retratada por nós na imagem vista pelo outro.

Aprender, ou melhor, estar apto a aprender sob outra via que não a representativa é se permitir desmanchar formas. Relançamo-nos ao plano das forças, que nos movem ao plano das forças informes. Aprender aqui é deixar um pouco de lado a concepção de ente unificado, um ser constituído e não variável

que, em contato com o mundo, percebe-se múltiplo em suas experiências. Os que se permitem, dão abertura a algo que não dão nome, que os lança a movimentos de desobjetivação, “condição para que o processo de produção de subjetividade se mantenha em curso.” (KASTRUP, 2005, p.1276).

No entanto, nenhum dos relatos aqui trazidos nos faz afirmar que alguma forma de aprendizagem ocorreu. Mas não queremos, porque, enquanto mergulhados na aprendizagem inventiva, e inseridos no desejo de aprender a aprender, deixamos o desejo de lançarmos perguntas: é possível inventar nos espaços de formação de professores? Podemos provocar e compartilhar experiências de problematização? Sob uma política inventiva, soubemos fugir do cognitivista instalado em nós?

Desses questionamentos, que servem como alimento do nosso trabalho e de atuais formas de operar, reside o querer funcionarmos e permitir que outros funcionem como atratores:

O professor é um atrator, embora o atrator não seja necessariamente um professor. O atrator é uma função: define-se por seu poder de atrair, de arrastar consigo. Um companheiro pode desempenhar essa função, ou a própria matéria para os auto-didatas. No caso de haver um professor, ele atrai para a matéria, e não para um saber pronto. Ele é alguém que exerce a função de conduzir o processo, a expedição a um mundo desconhecido, de fazer acontecer o contato, de possibilitar a intimidade, de acompanhar, e mesmo de arrastar consigo, de puxar. Não para junto de si, mas para junto da matéria, seguindo, acompanhando sua fluidez. (KASTRUP, 2001, p. 26)

Para arrastar, precisamos ser arrastados. A violência de nos arrancarmos de nós mesmos e nos tornarmos outros só se dá no encontro com outros corpos. É dessa aprendizagem que falamos. E de uma política inventiva que implica (e que se produz) no encontro com uma geração de jovens e crianças na escola que compõem hoje outro cenário cognitivo, subjetivo, cultural e produtivo. E nessa trama de viver na produção de diferenças, somos aprendizes.

REFERÊNCIAS

- DELEUZE, Giles.; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**, vol. 4. 1 ed. São Paulo: 34, 1997. 176p
- DELEUZE, Giles; PARNET, Clarice. **Diálogos**. São Paulo: Escuta, 1998. 184p.
- DELEUZE, Giles. Proust e os signos. São Paulo: Forense Universitária, 2006.
- KASTRUP, Virgínia. Aprendizagem, arte e invenção. **Psicologia em estudo**. Maringá, v. 6, n. 1, p. 17-27, jan./jun. 2001.
- KASTRUP, Virgínia. A aprendizagem da atenção na cognição inventiva. **Psicologia & Sociedade**, 16 (3), p. 7-16, 2004.
- KASTRUP, Virgínia. Políticas cognitivas na formação do professor e o problema do devir-mestre. **Educação Social**, v. 26, n. 93, p. 1273-1288, 2005. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>.
- KASTRUP, Virgínia. **A invenção de si e do mundo**: uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. 256 p.
- KIRST, Patrícia Gomes et al. Conhecimento e cartografia: tempestades de possíveis. In FONSECA, Tania Mara Galli & KIRST, Patrícia Gomes (Orgs.), **Cartografia e devires: a construção do presente**. Porto Alegre: UFRGS, 2003
- RAMÃO, Silvia Regina; MENEGHEL, Stela Nazareth, OLIVEIRA, Carmen. Nos caminhos de Iansã: cartografando a subjetividade de mulheres em situação de violência de gênero. **Psicologia & Sociedade**. 17 (2), p. 79-87, mai/ago, 2005.
- ROCHA, Jerusa Machado; KASTURUP, Virgínia. Cognição e emoção na dinâmica da dobra afetiva. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 14, n. 2, p. 385-394, abr./jun, 2009.
- ROLNIK, Suely. **Pensamento, corpo e devir**: uma perspectiva ético/estético/política no trabalho acadêmico. Palestra proferida no concurso para o cargo de Professor titular da PUC/SP. Cadernos de Subjetividade, 1993. Disponível em: <<http://www.pucsp.br/nucleodesubjetividade/Textos/SUELY/pensamentocorpodevir.pdf>>. Acesso em: 05 de janeiro de 2012.
- ROLNIK, Suely. Toxicômanos de identidade: subjetividade em tempo de globalização. Reelaboração de artigo publicado no caderno "Mais!" da Folha de São Paulo, 19/05/96. Disponível em: <http://caosmose.net/suelyrolnik/pdf/viciados_em_identidade.pdf>. Acesso em: 30 set. 2011.
- ROLNIK, Suely. Uma insólita viagem à subjetividade. Fronteiras com a ética e a cultura. 1997. Disponível em: <<http://www.pucsp.br/nucleodesubjetividade/suely%20rolnik.htm>>. Acesso em: 05 de janeiro de 2012.
- ROLNIK, Suely. **Cartografia sentimental**: transformações contemporâneas do desejo. Porto Alegre: Sulina, 2006. 248p.

ROMAGNOLI, Roberta Carvalho. A cartografia e a relação pesquisa e vida. **Psicologia e Sociedade**, 21 (2), p. 166-173, 2009

SORDI, Regina. Os materiais da autoria. In FONSECA, Tania Mara Galli & KIRST, Patrícia Gomes (Orgs.), **Cartografia e devires: a construção do presente**. Porto Alegre: UFRGS, 2003.

SORDI, Regina Orgler; DE-NARDIN, Maria Helena. Contribuições de Francisco Varela ao estudo da aprendizagem inventiva em sala de aula. **Informática na educação: teoria e prática**, v.12, n. 2, p. 82-92, 2009.