

## **Dobras expressivas na formação docente: fotografia como acontecimento**

Liege Maria Queiroz Sitja<sup>1</sup>  
Leonardo Rangel dos Reis<sup>2</sup>  
Ramires Fonseca Silva<sup>3</sup>

*Imagens são superfícies sobre as quais circula o olhar  
(Vilém Flusser).*

### **RESUMO**

Este artigo objetiva problematizar a expressividade da fotografia como acontecimento formativo que parte do vivido e da abertura para que se manifeste o criativo. A reflexão aqui desenvolvida se articula a partir de linhas de convergência entre dois campos do conhecimento: Educação e Filosofia, recorrendo-se à abordagem da metodologia fenomenológica para indicar as variações da experiência na jurisdição da imanência. No discurso epistemológico predominante, somos movidos pelo racional, pelo cognitivo, e desvalorizamos as sensações e emoções como vias de acesso ao conhecimento, que são tão legítimas quanto a dimensão racional. Trata-se, pois, de explorar as dimensões criativas e fronteiriças da cognição e da imagem como possibilidades de outros modos de sentir e pensar.

**Palavras-chave:** Acontecimento formativo. Fotografia. Educação. Fenomenologia.

---

1 Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia. Professora da Universidade do Estado da Bahia- UNEB/ Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade - PPGEduc- UNEB . E-mail [liegesitja@gmail.com](mailto:liegesitja@gmail.com)

2 Pós-Doutor em Cotidianos, Redes Educativas e Processos Culturais pela ProPEd/UERJ. Doutor em Educação pela UFBA. Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia - IFBA. Professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica - ProfEPT/IFBA. Associado ao Mestrado Profissional em Educação - MPED/UFBA. Participa dos grupos de pesquisas Redes educativas, fluxos culturais e trabalho docente: o caso do cinema, suas imagens e sons - ProPEd/UERJ e FORMACCE em aberto - FACED/UFBA. Emai: [leonardorangelrreis@gmail.com](mailto:leonardorangelrreis@gmail.com).

3 Mestre em Educação pelo Programa de Educação e Contemporaneidade da Uneb. Doutorando em Educação pelo PPGEDUC-UNEB. Membro do Grupo de Pesquisa DUFOP-Docência Universitária e formação docente. Membro da linha 2 do PPGEduc: Educação, Práxis Pedagógica e Formação do Educador. Email : [ramiresfsilva@gmail.com](mailto:ramiresfsilva@gmail.com)

## **Expressive folds in teaching: photography as an event**

### **ABSTRACT**

This article aims to problematize the expressiveness of photography as a formative event that starts from the experience and the opening for the creative to manifest itself. The reflection developed here is articulated based on lines of convergence between two fields of knowledge: Education and Philosophy, using the phenomenological methodology approach to indicate variations in experience in the jurisdiction of immanence. In the predominant epistemological discourse, we are moved by the rational, by the cognitive, and we devalue sensations and emotions as ways of accessing knowledge, which are as legitimate as the rational dimension. It is, therefore, about exploring the creative and frontier dimensions of cognition and image as possibilities for other ways of feeling and thinking

**Keywords:** Formative happening. Photography. Education. Phenomenology.

### **Dobladuras expresivas en la formación docente: fotografía como acontecimiento**

### **RESUMEN**

Este artículo tiene como objetivo problematizar la expresividad de la fotografía como acontecimiento formativo que parte de lo vivido y de la abertura para que se manifieste lo creativo. La reflexión aquí desarrollada se articula a partir de líneas de convergencia entre dos campos del conocimiento: Educación y Filosofía, acudiendo al abordaje de la metodología fenomenológica para indicar las variaciones de la experiencia en la jurisdicción de la inmanencia. En el discurso epistemológico predominante, somos movidos por lo racional y por lo cognitivo y desvalorizamos las sensaciones y emociones como vías de acceso al conocimiento, que son tan legítimas como la dimensión racional. Se trata, pues, de explorar las dimensiones creativas y fronterizas de la cognición y de la imagen como posibilidades de otros modos de sentir y pensar.

**Palabras clave:** Acontecimiento formativo. Fotografía. Educación. Fenomenología.

## Introdução

As linhas de convergência das problemáticas focadas neste artigo se localizam no horizonte de duas áreas do conhecimento: filosofia e educação. No campo da filosofia, trilhamos pela metodologia fenomenológica e pelo pensamento da imanência de viés deleuziano. No campo epistemológico, as duas perspectivas de compreensão do mundo se referem à dimensão que parte do vivido, da experiência, a partir do entendimento de que não há separação entre sujeito e objeto. Por essa linha de pensamento, o plano de imanência demarca um traçado onde são criados os conceitos. Eles não são formulados num lugar transcendente, fixo e atemporal. São produzidos em um movimento imanente, implicado. Dessa forma, o conceito não é algo exterior à imanência, mas pertence a ela, sendo “conceito, plano e personagem conceitual”, portanto, inseparáveis e sem possuir demarcações hierárquicas entre eles. Traçar um plano (imanência) é a abertura para a potência do pensamento criar personagens conceituais e conceitos. Por sua vez, no campo da Educação, problematizamos a formação docente como um plano de imanência em que o ser-professor se constitui: o fazer docente, as ações (pedagógicas) e os atos (pedagógicos). Tais são as condições para a formação do pensamento (pedagógico) na esfera conceitual, tendo a imanência do fazer docente como força originária para forjar conceitos que possibilitem a criação de novos horizontes educativos frutos de intervenções pedagógicas autônomas e implicadas.

Nas ressonâncias produzidas pela aproximação desses dois campos, da filosofia e da educação, emergem coordenadas epistemológicas produzidas pela formação de tramas conceituais que, para usar um termo de Deleuze (1992, p.30), deslocam conceitos para uma nova órbita criada por determinado problema, colocando-os em estado de sobrevoo, como forças vibratórias atraídas pela interrogação.

Desse modo, objetivamos refletir sobre a fotografia como expressão de uma potência sensível: o olhar, o sentir; como o que faz manifestar a realidade, a partir de determinado campo: o pedagógico. O que está em jogo é uma espiral em que estão em fluxo a expressão, o olhar e a imagem fotográfica, entendida como apresentação visual expressa por uma câmera. Ao perceber algo que interpele o campo pedagógico como sentido, desafio, experiência, o professor usa o dispositivo da foto-

grafia para “objetivar” sua percepção. Para a fenomenologia, a percepção é o primeiro ato da consciência.

As fotografias que compõem a narrativa deste texto foram feitas por um dos estudantes durante o componente curricular de Estágio, no curso de Pedagogia.

No discurso epistemológico predominante, somos movidos pelo racional, pelo cognitivo, e desvalorizamos as sensações e emoções como vias de acesso ao conhecimento, que são tão legítimas quanto a dimensão racional. Neste texto, intencionamos explorar as dimensões criativas e fronteiriças da cognição e da imagem como possibilidades de outra ordem de sentir e pensar.

## **A fenomenologia e a potência da imagem**

O que ocorre quando percebemos determinado momento da realidade como imagem e não texto? A realidade, fenomenologicamente compreendida, é um fluxo constante de aparecimentos e desaparecimentos, de esvaziamentos e enchimentos. “Com efeito, vemo-nos diante da exposição de um mundo onde IMAGEM = MOVIMENTO. Chamemos Imagem o conjunto daquilo que aparece” (DELEUZE, 1983, p. 70).

O manifestar-se da realidade como imagem, ou como aquilo que aparece, aquilo que nós percebemos, que sentidos produz? O que nos diz sobre expandir o plano da expressão através da fotografia e não escrevendo um texto? Por que o dizer hoje tão comum de que “uma imagem vale por mil palavras” é corrente no cotidiano? Qual o sentido de filósofos, como Gilles Deleuze, usarem o dispositivo das imagens e dos “personagens conceituais”? Considerados como intercessores, os personagens conceituais não são “símbolos”, “alegorias”, ou mesmo “personificação abstrata” que o escritor/filósofo faz uso; eles “[...] operam os movimentos que descrevem o plano de imanência do autor, e intervêm na própria criação de seus conceitos. [...] são verdadeiros agentes de enunciação [...] (o Sócrates de Platão, o Dioniso de Nietzsche, o Idiota de Cusa)” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 78-79).

Os pensadores criam “personagens conceituais” como se fossem heterônimos, que seriam os atores da criação conceitual, na medida em que empunham e provocam atos de fala. Deleuze e Guattari (1992), também vão salientar que existem “personagens conceituais”, que são

os próprios filósofos, por exemplo: René Descartes é um personagem criado pelo pensador René Descartes para construir seus conceitos, principalmente para desenvolver a auto-evidência do sujeito pensante – *O cogito*. Assim, os “personagens conceituais” interferem nas linhas entrelaçadas que compõem o conceito, nas quais estaria parte do pensar do autor encarnada nos múltiplos movimentos dos personagens. No âmbito deste artigo, vamos problematizar a produção de imagens e de fotografias<sup>4</sup> como ato da potência, ato da produção de sentidos e, conseqüentemente, de conhecimento em que a perspectiva e o acontecimento assumem papel central em detrimento do *a priori* do conceito dependente da trama da representação.

Para a fenomenologia, a partir do princípio husserliano da correlação originária, a consciência e o fenômeno se constituem simultaneamente no ato da percepção. A correlação originária é o campo da imanência em que os sentidos são produzidos para um mundo. Nessa perspectiva, emerge o pré-reflexivo, o surgimento no dizer de Paul Ricouer (2009), da necessidade da fenomenologia de pesquisar/experienciar amplamente as variedades e variações da experiência. Uma vez que o vivido é múltiplo e plural, as experiências do mundo se dão em diferentes dimensões do fenômeno (ético, político, religioso, estético, cognitivo) e precisam de abertura para os aparecimentos a partir de determinadas perspectivas/intencionalidades:

Nós podemos tornar evidente o modo como as coisas são; quando fazemos assim descobrimos objetos, mas também descobrimos a nós mesmos, precisamente como dativos de revelação, como aqueles para os quais as coisas aparecem. Não somente podemos pensar as coisas dadas para nós na experiência, mas podemos compreender também a nós mesmos enquanto pensamos. A fenomenologia é precisamente este tipo de compreensão: a fenomenologia é a auto-descoberta da razão na presença de objetos inteligíveis. (SOKOLOWSKI, 2004, p. 12)

Dessa forma, a ideia de perspectiva/intencionalidade remete ao necessário fenômeno do fluxo de coisas que vêm ao nosso

---

4 No espaço deste artigo não aprofundaremos as distinções especializadas entre imagem, fotografia e retrato, presentes no campo epistêmico da comunicação e da fotografia. Para nosso objetivo, é suficiente a ideia de que a fotografia é um tipo de imagem. Como já dito, a imagem é o conjunto daquilo que aparece. Aparecer que se encontra sempre em movimento.

encontro, fluxo que acontece e ajuda a forjar o mundo em comum, compartilhado e a partir do qual construímos e damos sentidos aos nossos territórios existenciais. Portanto, trata-se de atividade na qual se desenvolvem ações, movimentos, necessariamente dirigidos a algo, possibilidade e potência do encontro, criadora da potência do sensível: como processo de subjetivação e partilha. No sentido rancieriano, partilhar o sensível é entendido “[...] como em um determinado lugar organizamos a percepção do mundo, religamos uma experiência sensível a modos de interpretação inteligíveis” (LÉVY; RENNES; ZERBIB,, 2007, p.1).

A intencionalidade/perspectiva está relacionada com as coisas e com os regimes de subjetivação que as arranjam em lógicas instauradoras de diferentes visibilidades que podem se localizar em diversos pontos da escala de presenças e ausências incontestáveis, de limites e fronteiras à visão que enxerga justaposições, entrecruzamentos que permitem negar certezas e trabalhar com a ideia de verossimilhanças. Se os objetos são diferentes e históricos, a intencionalidade/perspectiva também se diferencia de acordo com as coisas que se pretendem conhecer. Nossa intencionalidade é diferente na percepção, na imaginação, na lembrança e no julgamento.

Para a fenomenologia, existem estruturas diferenciadas de intencionalidades de acordo com os objetos aos quais nossa consciência se dirige:

Devemos mudar nossa intencionalidade; tomar algo como uma fotografia é diferente de tomar algo como um simples objeto. Fotografias são correlatas com intencionalidade pictorial, objetos perceptuais são correlatos com intencionalidade perceptual. Ainda outro tipo de intencionalidade está agindo quando tomamos algo por ser uma palavra, outro quando recordamos algo, e outros novamente quando fazemos juízos ou classificamos coisas em grupos. Esses e muitos outros tipos de intencionalidade necessitam ser descritos e diferenciados uns dos outros. (SOKOŁOWSKI, 2004, p. 21)

Neste momento, se faz importante esclarecer a relação fenomenológica entre sentido e sujeito. Segundo Husserl, o ato perceptivo é natural de todo ser humano: nós percebemos o mundo ao nosso redor, sendo este o primeiro nível da experiência. Entretanto, ao ato perceptivo inicial, podem ou não se seguir outros atos mais complexos, como: deci-

sões, reflexões, explicações, imaginações etc. Ao produzirmos imagens, expressamos intencionalidades. Ao fazer uma fotografia ou pensar por imagens, estamos abrindo uma maneira específica de produzir sentido e, por sua via, nos conectamos com dimensões do fenômeno e de nós mesmos que se apresentam através dessa singular experiência. A fenomenóloga Edith Stein descreve tal vivência:

Por exemplo, ao ver ou ao encontrar alguém, às vezes, eu chego a compreender os sentimentos que está experimentando, isto é, se está sentindo alegria ou dor. Certamente, não estou sentindo a sua mesma alegria ou a sua dor, mas tenho uma experiência vivencial, um *Erlebnis* tanto da alegria quanto da dor; estou ciente de não viver tais sentimentos em primeira pessoa, por isso, para mim eles não são “originários”, mas para mim é originário o fato de sentir que tal pessoa está vivendo-os. (BELLO, 2000, p. 160-161)

As experiências originárias, no sentido apontado acima, não se referem à ideia de ineditismo, mas à produção de sentidos que possam se descolar das noções substancializadas e, dessa forma, estarem mais bem conectadas ao vivido.

Nessa direção de pensamento, a forma “fotografia”, produzida em experiências estéticas irrepetíveis e singulares, manifesta atos de acontecimentos completamente imiscuídos na expressividade do vivido. Tal força é fundamental na produção do conhecimento implicado com o fenômeno da vida-vivida e crítico da instrumentalização do viver.

## **O predomínio do olhar no campo dos sentidos e sua implicação para a noção de representação**

Na tradição do ocidente, há uma verdadeira obsessão pelo sentido da visão. Não é de hoje, com o grande desenvolvimento das tecnologias e dos *Mass media*, que a imagem é fruto de polêmica, valorização, interdição e sedução. A visão é percebida como portadora de perigos, por isso, precisa ser dirigida, controlada e vigiada. Não se observa qualquer coisa, a qualquer momento, em qualquer lugar. O olho que tudo vê não passa de hipérbole fictícia, como um discurso criado, disposto a construir um imaginário, uma metalinguagem, que ajuda a dirigir o próprio domínio do visível. Mesmo no difuso jogo das visibilidades dos cotidianos, encontramos variados rituais que cercam e delimitam o campo

da visão. É como ouvirmos expressões familiares do tipo: “É preciso ter estômago para ver”, ao referir-se a alguma cena de conteúdo/expressão muito forte; “Em terra de cego, quem tem olho é Rei”... Elas nos servem de alerta, de baliza, e nos indicam, nos ensinam que nossa atenção tem de ser focada. Assim, nossa visão é delimitada por toda uma tecnologia que passa tanto pelo domínio do discurso quanto da própria imagética.

A depreciação dos outros sentidos, por conta da valorização de uma geografia do conhecimento científico e filosófico que se constituiu na dependência do princípio da abstração, precisou do sentido da visão, constituído, nesse movimento epistemológico como o sentido mais seguro, porque neutro e confiável, para operar as distinções entre os domínios do subjetivo e do objetivo. Nesse percurso, a visão foi moldada como o único sentido capaz de ajudar o intelecto, na depuração das impurezas e falsificações, auxiliando-o a alcançar tipos de conhecimentos mais verdadeiros. Desse modo, a abstração epistemológica que se deu no campo do conhecimento “ocidental”, necessitou de uma igual abstração das imagens tidas como sensíveis, impuras, simuladas. É como se o intelecto para se desenvolver necessitasse operar uma assepsia no campo do imaginário. Então, criou-se um imaginário domado, constituído através dos princípios que regem a lógica racional. Aqui, tanto a ciência quanto boa parte do discurso filosófico e a religião, funcionaram como imagética que trabalhou, de modo metalinguístico, sobre o próprio domínio do visível, no intuito de depurá-lo, de controlá-lo, de torná-lo transparente.

É como se a depuração do conhecimento só pudesse ocorrer através da igual depuração de um olhar que se quer menos sensível, menos comprometido com o entorno, menos envolvido, porque mais transparente. Não é à toa que o discurso científico está eivado de metáforas que se reportam ao ideal de clareza. Também não é por acaso que o progresso, tido como ideal civilizador e racional a ser alcançado, precise ser transposto em uma rede de transparência e limpeza. Aliás, aqui, a palavra desenvolvimento, em português, nos revela algo interessante sobre isso, porque, como nos afirma Porto-Gonçalves (2006), seu radical pressupõe movimentos de negação dos envolvimentos. Então, desenvolver é tido/visto como ato de não implicação. O crescimento que se dá a partir do desdobramento de atos que não podem estar envolvidos com o entorno necessita da mensuração de um olhar que se produz a partir do distanciamento. Olhar capaz de facilitar simultaneamente suspensão e depuração. Ainda sobre isso, de acordo com Lyotard (1997, p. 14), temos



que “o ‘desenvolvimento’ é a ideologia do tempo presente, ele realiza o essencial da metafísica, que tem sido muito mais um pensamento de forças que um pensamento do sujeito”, ou seja,

[...] o que impressiona nesta metafísica do desenvolvimento é que ela não precisa de nenhuma finalidade. O desenvolvimento não está magnetizado por uma ideia como seja a da emancipação da razão e da liberdade humanas. Reproduz-se acelerando-se e estendendo-se segundo a sua própria dinâmica interna. Assimila os acasos, memoriza o seu valor informativo e utiliza-o como nova mediação necessária ao seu funcionamento. Não necessita senão de um acaso cosmológico. (LYOTARD, 1997, p. 14)

A literatura e a poesia, aliás, as artes em geral, especialmente as artes plásticas, junto àquelas, podem ser consideradas como o refúgio das imagens que foram descartadas, dessacralizadas nos jogos artificiosos utilizados pelo cristianismo, pela ciência e por boa parte do discurso filosófico. Nesse sentido, podemos dizer que elas funcionam como uma liberação das imagens selvagens. Uma quebra da pretensa unidade metafísica. Imagens que não são facilmente digeridas por cidadãos, que vivem em cidades saturadas de imagens cuidadosamente estruturadas, cindidas, situadas, de modo a não transbordarem, não vazarem. Aliás, o discurso sobre o excesso das imagens e simulacros na contemporaneidade pode servir como dispositivo de controle que tenta domar o selvagem na/da imaginação. Nesse movimento, as imagens, que são distribuídas e tidas como exageradas, podem funcionar como antídoto, vacina que inocula no organismo aquilo mesmo que precisa ser retirado.

O regime de visibilidade, domado pela lógica racional, necessita criar séries de aparatos perceptivos e conceitos para continuar operando através da lógica depuradora. Tem-se a criação de noções científicas que se dispõem a estudar de forma calculada, meticulosa e asséptica, o visível. Agora, entra em jogo o fenômeno que podemos chamar de ‘domínio do visível’, porque o mesmo não pode mais ser vazado, deramado, mas, ao invés disso, tem de ganhar forma, molde, a partir de jogos de contenções, de estratégias de embaçamento que ajudam a constituir o território, o próprio do ‘domínio do visível’. Se podemos concordar com Le Breton (2016, p. 84) quando este nos diz que “ver não é uma filmagem, mas uma aprendizagem”, podemos suplantá-lo com

a afirmação complementar de que “ver não é uma filmagem”, porque dependente de tipos variados de aprendizagens. Então, a aprendizagem privilegiada para “domar” o campo da visão se acerceu, desde o nascimento da metafísica, de ‘todo um visível’, que se pretendeu depurado dos falseamentos e simulacros, porque a constituição da civilidade de cunho eurocêntrico privilegiou um registro de visibilidade ambíguo, através do qual a imagem é requisitada e até necessária, porém depurada, porque cercada e controlada pelos acentos da lógica tida como racional.

Esse modo de conhecer fora transposto para o campo da educação, principalmente através da centralidade que o conhecimento científico passou a ter nos currículos escolares, na modernidade. Aliás, como nos mostra Varela (1995), a pedagogização do conhecimento significou rígida separação entre mestres e aprendizes, que não existia nas corporações de ofício; uma demarcação de imposição dos signos da verdade, imparcialidade e neutralidade dos saberes dos mestres, agora transformados em professores; e da criação do aparato disciplinar de penalização e moralização dos aprendizes, agora transformados em alunos. Fenômeno levado à cabo, principalmente, pela educação jesuítica, consistiu em solo propício ao florescimento das futuras “ciências pedagógicas”, que contaram com a racionalidade estatal e depois de marcado, para produzir mão de obra mais qualificada e mais dócil (FOUCAULT, 1987). Na constituição desse novo conhecimento de cunho mais racional, temos o envolvimento da quadratura formada pela religião, ciência, Estado e mercado, que constituiu a armação que emoldurou o destino da educação de cunho ocidental.

Esse modo de conhecer, característico da ciência ocidental, tem/teve reverberação muito intensa na forma de se fazer educação (pelo menos em sua vertente ocidentalizada), pois não devemos esquecer que o currículo prescritivo acaba elegendo a ciência como principal forma de conhecimento a ser ensinado nas escolas (MATURANA, 2001; LOPES, 1999). Nesse movimento de reestruturação do campo do saber, surgiu uma série de iniciativas, de práticas, de instituições e de agentes legítimos nas diferentes áreas do conhecimento, o que provocou um desbloqueio epistemológico (MATURANA, 2001). Uma abertura gneseológica e um desbloqueio epistemológico que reconhece o caráter inexaurível do real e o inacabamento da construção do conhecimento e expande a *epistême* para outros regimes interpretativos e de constru-

ção de sentidos, nos quais as imagens ganham novo estatuto e potência como aparecimentos.

Segundo Rancière (2012), a partir do século XIX, entra em cena novo regime das imagens. Essas imagens não estão mais inscritas, emolduradas em modos de representação, que as fixariam de uma vez por todas em “uma ordem de relações estáveis entre o visível e o invisível, por exemplo, entre um sentimento e os tropos de linguagem que o expressam” (RANCIÈRE, 2012, p. 21), porque, a partir deste período, surgem novos procedimentos que alteram a antiga relação entre as palavras e as formas, o dizível e o visível, entre o visível e o invisível. A partir disso,

[...] a imagem não é mais a expressão codificada de um pensamento ou de um sentimento. Não é mais um duplo ou uma tradução, mas uma maneira como as próprias coisas falam e se calam. Elas vêm, de alguma forma, se alojar no cerne das coisas como sua palavra muda. (RANCIÈRE, 2012, p. 21)

De certa forma, podemos dizer que a imagem deixa de ser a representação de uma palavra, de um sentimento, de uma intencionalidade, para se transformar na própria impossibilidade das coisas se expressarem como totalidade e como verdade absoluta, elas no máximo servem como índices que apontam a própria e imprópria opacidade das coisas. Nessa perspectiva, a opacidade das coisas significa que elas são correlações com a consciência! A coisa se mostra à consciência que necessita vê-la, mesmo que aí desdobre-se variadas relações de encobrimentos e desencobrimentos. Estamos diante de presenças e ausências e não da representação. As coisas em si, usando as imagens, existem enquanto matéria, e das suas relações com a consciência, cria-se o foco, que, tal como os faróis dos carros ou feixes de luz das lanternas, resgata o objeto do escuro, fazendo-o aparecer à consciência como fenômeno. Fenomenologicamente, podemos dizer que as coisas não se expressam como coisas em si, mas aparecem na correlação com a consciência. O que decorre são processos, relações a partir das quais os conhecimentos vão sendo criados. Coisa e consciência são expressões copartícipes das formas de aparecimento da realidade. Daí, temos certa libertação das coisas, visto que a estabilidade que as mantinha diretamente atada ao domínio expressivo do simbólico fora rompida. Agora, elas se mostram também a partir de sua negação, através do seu mutismo. Elas se transformam no que Rancière (2012) chamou de palavra muda. Para ele, esta

deve ser compreendida em dois sentidos. No primeiro, ela é “a significação das coisas inscritas diretamente sobre os corpos, sua linguagem visível a ser decifrada” (RANCIÈRE, 2012, p. 21). No segundo, elas tornam-se seu contrário, visto que designam o mutismo obstinado das coisas. Porém, nos dois casos, não podemos deixar de ter em conta a mudança no próprio regime de visibilidade, pois “foi a própria imagem que mudou, e a arte se tornou um deslocamento entre essas duas funções-imagens, entre o desenrolar das inscrições carregadas pelos corpos e a função interruptiva de sua presença nua, sem significação” (RANCIÈRE, 2012, p. 22-23).

O interessante é que a primeira forma das imagens se expressa *como inscrição direta nos corpos*, e sugere um regime de significação próximo ao que Deleuze e Guattari (2010), inspirados em Clastres, vão chamar de máquina territorial ou primeira forma de *socius*, ou seja, a máquina de inscrição “primitiva”. Para eles, essa maquinaria social codifica os fluxos, inscreve os órgãos, marca os corpos. Sua essência consiste em “tatar, excitar, incisar, recortar, escarificar, mutilar, cercar, iniciar” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 191). Porém, fica a questão: o que essa forma de *socius*, essa máquina de inscrição que incide diretamente sobre os corpos tem a ver com esse novo regime de visibilidade? Um modo interessante de responder parcialmente à questão vem dos próprios Deleuze e Guattari (2012), no vol. 5 de *Mil Platôs*, porque para eles nas sociedades existem dois modos de convivência: a mundanidade e a sociabilidade. Os “grupos mundanos estão próximos dos bandos e procedem por difusão de prestígio, mais do que por referência a centros de poder, como sucede nos grupos sociais” (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 21). Com isso, temos certo emergir de imagens selvagens, ou “[...] um novo valor das imagens que nada mais é que a dupla potência das imagens *estéticas*: a inscrição dos sinais de uma história e a potência de afecção de uma presença bruta que não se troca mais com nada” (RANCIÈRE, 2012, p. 26).

## **Implicações da representação**

As questões que rondam o tema da representação são complexas e possuem vários sentidos. Como forma de relacioná-las melhor com o tema da educação, cabe começar por dizer que a representação pressupõe uma relação de ligação entre a(s) parte(s) e um suposto todo que

Ihe serviria como fundamento. Essa maneira de pensar, a partir de uma homologia que se estabelece de distintas formas, entre as partes constituintes e um *plus* que as ultrapassa, sempre esteve atrelada a princípios de ordenamento. A imposição de uma ordem, como forma de conter e/ou diminuir o caos; a ordem, como princípio de classificação, acompanha a humanidade há muito tempo e esteve presente de formas distintas nas mais diferentes configurações socioculturais. Porém, costuma-se eleger a cultura greco-romana como uma das mais bem-sucedidas, em termos de tentar constituir de forma mais sistemática, um princípio lógico de ordenação do caos. Assim, essas matrizes socioculturais são consideradas o berço de nascimento do que ficou conhecido como ocidente. Desse modo, a representação é tributária de uma forma de conhecer que se constitui, tendo Grécia e Roma antigas, como modelos paradigmáticos. Esse tipo de conhecimento, com pretensão universalizante, durante muito tempo foi salvaguardado pela filosofia. Em verdade, ainda hoje, parte considerável da filosofia acadêmica no ocidente acredita que sua função precípua é difundir a verdade que se desdobra através do pensamento que floresceu e se fortificou, desde os períodos assinalados até a contemporaneidade. Acontece que ela o faz de maneira extremamente etnocêntrica, porque a verdade que se desvela a partir da representação possui uma “origem” facilmente remontada.

Então, pensar a representação é também pensar uma forma de conhecer o mundo que se autoproclamou e se autorreconheceu como forma superior. Essa suposta superioridade é vista tanto em termos de refinamento teórico, quanto em termos de desenvolvimento de padrões materiais que foram alcançados por essas sociedades (hoje conhecidas como mundo ocidental).

Com isso, temos que a representação é a tentativa de ler o mundo a partir de esquemas etnocêntricos, tidos como uma superior forma de ordenação. Seria o equivalente a uma verdade mais verdadeira, produzida através das importantes tentativas de investigação dos grandes sábios do ocidente de desenvolverem o conhecimento (representacional), que aos poucos vai-se mostrando um impedimento para acessar o real vivido.

Nasce assim, com a representação, a história narrativa dos grandes feitos e dos heróis. É a história produzida com H maiúsculo, em que alguns seres humanos “especiais” conseguem atingir um estilo de vida mais sublime à medida que conseguem “ascender” e atingir às verdades que outros não têm acesso.

Essa concepção de mundo, de história e do conhecimento enquanto representação ganha força e torna-se hegemônica, a partir do que podemos chamar de tentativa de europeização do mundo (IAN- NI, 1989). Ela depende de um conhecimento classificatório (INGOLD, 2015), que se desenvolve a partir da criação de pares conceituais de opostos. Aliás, uma das características distintivas do pensamento representativo é que ele só consegue se desenvolver através de binarismos. Ele precisa da instauração da dicotomia para se perpetuar. E podemos perceber como esses binarismos estiveram e estão presentes, desde a relação que se estabelece com a espiritualidade até àquilo que é percebido como uma das instâncias mais profanas, o sexo. Esses binarismos presentes na maneira de pensar e viver o mundo são abundantes na epistemologia que emerge dessa configuração que se pretende universal. Dessa forma, percebe-se a mobilização de vários pares conceituais que nos ajudam a pensar o mundo enquanto representação. Para citar apenas alguns deles, temos: conteúdo/forma, modelo/cópia, verdadeiro/falso, abstrato/concreto, ideia/imagem, mente/corpo, cultura/natureza, sagrado/profano, mesmo/outro, animado/inanimado etc.

Neste panorama, o surgimento ou a invenção do *Logos* e da *Theoria* serviu para ultrapassar as contingências do mundo empírico, que até então era interpretado a partir de cosmovisões míticas. Assim, a passagem “do mito ao *logos*” aparece, de forma paralela com o desenvolvimento das religiões, edificada por personagens proféticos como Confúcio, Buda, entre outros. De um lado ocorre o rompimento com tradições míticas através da “razão existencial e moral”, realizadas a partir do pensamento de perspectiva religiosa, de outro, a filosofia o realizou pela via da dimensão epistêmica. Nos dois casos, surgiram arcabouços conceituais que deram licença à mente humana para desenvolver o transcendente a partir do mundo e além dele. Aqui, ambas perspectivas – religiosa e filosófica – marcaram um distanciamento da realidade empírica do mundo (SOUZA, 2005).

Tanto a filosofia quanto as religiões traduzem “o” mundo de forma objetivada (teórico e moral) a partir de uma capacidade inteligível e transcendente, aprendendo, assim, a diferenciar o finito e contingente do infinito; essências e fenômenos ordinários do mundo; surgem, neste momento, “substâncias” imutáveis construídas por pensadores nos fluxos ordinários dos sensíveis.

Isso explica, no caso da metafísica, por que a emancipação idealista da teoria em relação à práxis foi considerada como tendo um efeito libertador. A construção platônica de um mundo eterno das ideias, por trás dos fenômenos, estava vinculada a uma atitude teórica e, ademais, a uma vida filosófica de contemplação, que era percebida, não menos que o modo de vida do monge ou eremita, como uma receita para catarse e salvação. (SOUZA, 2005, p. 56)

A perspectiva transcendente do pensamento, de vinculação metafísica, possuía horizontes teóricos necessários para esclarecer a existência, configurando-se como modelo explicativo predominante. “O mundo agora pode ser objetivado, desde um ponto de vista quer teórico quer moral, como uma totalidade de entidades ou relações socio-morais” (SOUZA, 2005, p. 55). O pensamento humano fica subordinado à “ordem ideal das coisas” universalizante/abstrata. Assim, o potencial mítico/explicativo é substituído por uma modalidade de juízo apodítico (universal e necessário). Portanto, representacional. São circunstâncias que vão levar Alain Lacroix a sentenciar o seguinte:

[...] o pensamento racional se constitui, na Antiguidade grega, através de movimento de análise crítica das formas da linguagem; literalmente, o pensamento se separa das formas espontâneas desta. O *logos* designa então o discurso coerente que, pela exigência crítica que o sustenta, é universalmente admissível. É nessa perspectiva que o esforço de Aristóteles, especialmente nos *Analíticos*, consiste em desenvolver em toda sistemática as formas canônicas de um tal discurso. (LACROIX, 2009, p. 13)

Vale salientar que, anterior ao pensamento aristotélico, a concepção de universalidade foi uma das características centrais na obra de Platão neste aspecto *mutatis mutandis*. A representação de uma pretensa universalidade se constituiu no pensamento platônico como um objetivo central, segundo Deleuze, através da negação dos arranjos singulares da contingência. Significa afirmar que não estaria na matéria – cópias imperfeitas e transitórias – a causa da inteligibilidade, mas sim na forma/ideia.

Nesta perspectiva, a educação foi, e ainda é fortemente influenciada por essa forma dicotômica e dualista de se conceber o conhecimento e o mundo. O mundo enquanto representação ainda é

bastante mobilizado através dos saberes que estão presentes na maior parte dos estabelecimentos de ensino do país, e na maneira como concebemos o próprio fenômeno educativo. Então, desse modo, ela acaba se comprometendo com um tipo de conhecimento extremamente etnocêntrico.

### **Produção de imagens e produção de sentidos como formação de sensibilidades para a docência**

O ato de fotografar pode estar ligado a diferentes formas de percepção do mundo. Posso fotografar com um nível baixo de consciência, apenas para registrar imagens como representação, como, geralmente, o faz o turista. O turista que vai a Paris já conhece a torre Eiffel, já possui a representação antes de a mesma ter se manifestado para ele como presença. Porém, deixar os fenômenos se manifestarem como presenças é uma abertura para um processo de duplo conhecimento: das coisas e de si mesmo. A presença que se manifesta na fotografia, na reflexão de Dubois:

A foto não é apenas uma imagem (o produto de uma técnica e de uma ação, o resultado de um fazer e de um saber-fazer, uma representação de papel que se olha simplesmente em sua clausura de objeto finito), é também, em primeiro lugar, um verdadeiro ato icônico, uma imagem, se quisermos, mas em trabalho, algo que não se pode conceber fora de suas circunstâncias, fora do jogo que a anima sem comprova-la literalmente: algo que é, portanto, ao mesmo tempo e consubstancialmente, uma imagem-ato, estando compreendido que esse “ato” não se limita trivialmente apenas ao gesto da produção propriamente dita da imagem (o gesto da “tomada”), mas inclui também o ato de sua recepção e de sua contemplação. A fotografia, em suma, - como inseparável de toda a sua enunciação, como experiência de imagem, como objeto totalmente pragmático. Vê-se com isso o quanto esse meio mecânico, ótico-químico, pretensamente objetivo, do qual se disse tantas vezes no plano filosófico que ele se efetuava “na ausência do homem”, implica de fato ontologicamente a questão do sujeito, e mais especialmente do sujeito em processo. (DUBOIS, 1993, p. 15)

O sujeito em processo formativo, de que tratamos neste texto, é o professor. O olhar e o sentir do professor constituem-se no mundo vi-



vido da condição de ser-professor. Tal condição mobiliza presenças que fazem o mundo aparecer com determinados contornos e tonalidades. As coisas aparecem como um estar à mão, no dizer de Heidegger e, em determinado plano de imanência, no dizer deleuziano.

Os processos de subjetivação revelam-se no ato, na intencionalidade do registro, que acontece simultaneamente no papel e na alma. A fotografia não é só uma impressão do ambiente, mas consiste em percepção da intencionalidade do mundo vivido de Narciso (pedagogo autor das fotografias), que enquanto professor se revela, se expõe e se abre para o mundo. Vejamos a fotografia de sua autoria, intitulada: Aula no lixão.

**Foto 1:** Aula no lixão.



Fonte: Acervo pessoal.

Nas palavras do professor:

Fiz a fotografia chocado pelas condições que se apresentaram para a gente dar aula. Não pode ser captado na foto o mau-cheiro e o barulho dos urubus. Alguns alunos abandonavam as carteiras para ir pegar o lixo, quando os caminhões vinham descarregar. Era impossível manter a atenção para o conteúdo da aula porque o caminhão trazia expectativas. Pra gente é lixo, para eles coisas que ainda podem ter utilidade. Imaginem se eu estivesse em uma sala de aula com as mínimas condições. Quando se fala em partir do cotidiano dos estudantes, eu fico me perguntando o

que isso mesmo significa em condições como as que retratei com a foto. A fotografia fala mais do que consigo pôr em palavras. (Depoimento de Narciso)

Uma questão importante pode ser destacada na fala acima e se refere à potência instituinte do mundo da vida que não delega à teoria o poder de expressar a verdade que emerge da concretude vivente, que não se limita a um discurso sobre o mundo, a uma representação do mundo. A imaginação como ato da consciência se torna presença na imagem e fala de Narciso, uma presença que se autoriza a uma desleitura da teoria, provocadas pela força experiencial e estética.

**Foto 2:** Olhar contemplativo



Fonte: Arquivo pessoal.

Nesse outro ângulo, a fotografia captura o movimento de um dos estudantes que, logo após o caminhão ter descarregado o lixo, contempla a nova paisagem. Camadas de significação se conjugam: o olhar do estudante da fotografia, o professor Narciso que fez a imagem-ato, os autores deste artigo, que exibem e problematizaram a fotografia do ponto de vista da metodologia fenomenológica, e os(as) leitores(as) do artigo. As imagens-ato se constituem como presenças na medida em que seu aparecer como representação se enfraquece para que au-

sências se manifestem como presenças que são expressas nos contatos com o mundo vivido. O preenchimento também é efetuado pelos sentidos!

A fotografia é ao mesmo tempo presença e ausência. É presença como algo que fixa o tempo, que mostra, enquanto registro/documento a materialidade do fenômeno; mas simultaneamente é ausência de sentidos que vão sendo modificados a partir de novos modos de inscrições, que se tornam novas presenças. É nesse movimento de presenças e ausências que o mundo vivido se expressa como fluxo de perspectivas do acontecer. É por esta via de pensamento que a fotografia como imagem em ato é compreendida por Flusser como:

Imagens não são conjuntos de símbolos com significados inequívocos, como são as cifras: não são 'denotativas'. Imagens oferecem aos seus receptores um espaço interpretativo: símbolos 'conotativos'. Ao vaguear pela superfície, o olhar vai estabelecendo relações temporais entre os elementos da imagem: um elemento é visto após o outro. O vaguear do olhar é circular: tende a voltar para contemplar elementos já vistos. Assim, o 'antes' se torna 'depois', e o 'depois' se torna o 'antes'. O tempo projetado pelo olhar sobre a imagem é o eterno retorno. O olhar diacroniza a sincronicidade imaginística por ciclos. (FLUSSER, 2002 p. 8)

**Foto 3:** Aulas no abatedouro



Fonte: Arquivo pessoal.

Ao registrar a cena das aulas no abatedouro, o professor, embora esteja atrás da câmera fotográfica, também está presente nesta imagem. A sua intencionalidade produziu a imagem-ato como presença. Esta fotografia constitui uma maneira de acessar a experiência, ao fazer viver o ser-professor-contextualizado. A produção de imagens, enquanto expressão do concreto vivido, difere da produção escrita, visto que:

A luta da escrita contra a imagem, da consciência histórica contra a consciência mágica caracteriza a História toda. E terá consequências imprevistas. A escrita se funda sobre a nova capacidade de codificar planos em retas e abstrair todas as dimensões, com exceção de uma: a da conceituação, que permite codificar textos e decifrá-los. Isto mostra que o pensamento conceitual é mais abstrato que o pensamento imaginativo, pois preserva apenas uma das dimensões do espaço-tempo. Ao inventar a escrita, o homem se afastou ainda mais do mundo concreto quando, efetivamente, pretendia dele se aproximar. A escrita surge de um passo para aquém das imagens e não de um passo em direção ao mundo. Os textos não significam o mundo diretamente, mas através de imagens rasgadas. Os conceitos não significam fenômenos, significam ideias. Decifrar textos é descobrir as imagens significadas pelos conceitos. A função dos textos é explicar imagens, a dos conceitos é analisar cenas. Em outros termos: a escrita é meta-código da imagem". (FUSSER, 2002, p. 9-10)

O professor, como um hermeneuta, torna-se intérprete de si mesmo e dos outros na procura da compreensão, que é, simultaneamente, autocompreensão, e dá-se como processo inacabado, o que exige a busca permanente dos sentidos dos fenômenos vividos. Abrimos um parêntese para trazer uma citação de Amaral (2003), por entender que ela expressa com aguda sensibilidade o que é o ser-aí, conceituado por Heidegger e que se tornou categoria essencial para a Fenomenologia Hermenêutica:

Nasço para o mundo. Desde então, o meu corpo passa a existir para o mundo, para mim e para os outros. Sou olhos que veem cores, formas e coisas. Sou ouvidos que ouvem sons e vozes. Sou narinas que experimentam odores e respiram o ar. Sou boca que pronuncia palavras e prova os sabores. Sou pele que sente frio, calor, aspereza, maciez, que se arrepia e enrijece. Sou

mãos e pés que tocam e caminham. Sou consciência que experimenta a integridade do que me circunda, do que penso, do que imagino, do que sonho, do que está ao alcance dos meus pés, das minhas mãos, dos meus olhos, do meu corpo e do meu pensamento. Sou um corpo-consciência no mundo da vida. Nasço, cresço, vivo e morro nesse mesmo mundo. É o único que conheço. É o único em que estou. Tudo que toco, respiro, sinto, penso, sonho ou imagino está nesse mundo ou advém dele. Nada além, nada aquém entre eu, o mundo e os outros. Nasço e meu corpo-consciência passa a existir para o mundo-vida e o mundo-vida passa a existir para o meu corpo-consciência. Desse enleio brota minha existência. (AMARAL, 2003, p. 54)

As fotos a seguir foram feitas em um acampamento dos Sem-Teto

**Foto 4:** Acampamento dos Sem-teto



Fonte. Arquivo pessoal.

## Fotos 5, 6: Acampamento dos Sem-Teto



Fonte. Arquivo pessoal.

É curioso como os estudantes se referiam às mesas e cadeiras “normais”, dessas de plástico, de forma diferente quando estávamos em aula, até com certa deferência: - professor, você pode ir a minha classe ver meu trabalho! (Depoimento de Narciso)

As fotografias no acampamento dos Sem-Teto, no espaço físico onde ocorriam as aulas, feitas pelo estagiário Narciso, procuraram expressar os sentidos de estar envolvido em situação pedagógica, culturalmente valorizada. A simplicidade do espaço, dos mobiliários e dos recursos disponíveis ficam em segundo plano na intencionalidade dos estudantes, que revelam a força das práticas escolares para o sentido de autovalorização e autoestima. O plano da expressão, conforme afirmado anteriormente, é um plano em que ausências e presenças se manifestam como ambiência do existir relacional. O *a priori* da correlação no contexto da aula produz novos sentidos para o mesmo das coisas vistas como mesas em si ou cadeiras em si. Assim sendo,

O ser das coisas (o que são, como são) não está consumado na sua conceituação, mas também não está incrustado nas próprias coisas, ensimesmadas. Está no lidar dos homens com elas e no falar, entre si, dessas coisas e dos modos de se lidar com elas. Está entre os homens e as coisas, está numa trama de significados que os homens vão tecendo entre si mesmos e através da qual vão se referindo e lidando

**Foto 6:** Estudantes do acampamento dos Sem-teto



Fonte: Arquivo pessoal.

com as coisas e com tudo o que há. (CRITELLI, 2006, p. 18)

**Foto-Grafar:** Grafar com Luz: vivências de intensificação do ser-docente

A imagem-ato capturada pela lente fotográfica da fotografia seguinte traz como presença uma situação de aprendizagem que ocorre em determinadas condições existenciais.

A imagem produzida pela fotografia expressa uma das possibilidades de grafar – com luz em vez de com letras. Como aprofundado anteriormente neste texto, o sentido da visão como sentido prioritário na produção de sentidos é relativizado e se instala a dimensão do tato como princípio fundante da relação pedagógica. Mas o tato tem a ver com a sensibilidade: tocar no sentido de se deixar afetar, de sentir a presença de algo como valioso. Perceber algo como valioso, sentir-se tocado, afetado, e, decidir registrar tal experiência: a fotografia é uma forma de registro, de grafar com luz. Nesse sentido, não há uma superioridade da visão em relação ao tato, pelo contrário, há uma seletividade táctil (no sentido do tocar como afetar-se) na visão. Van Manem, em seu livro “El tacto em la enseñanza” usa a metáfora do tato para abordar a questão

do significado da sensibilidade pedagógica, que consideramos condição vital a ser desenvolvida na formação dos docentes. Para Van Manen (1998), a Pedagogia é uma orientação vital construída nas experiências, dentre elas os processos formativos, nas quais elaboramos e perseguimos propósitos.

Es necesario tener en cuenta que los propósitos pedagógicos no son simplemente convicciones intelectuales o planes curriculares y objetivos de aprendizaje a los que nos hemos comprometido por escrito. Los propósitos pedagógicos están implicados en todas nuestras distinciones, activas y reflexivas, entre lo que es Bueno para el niño y lo que no lo es. (MANEN, 1988, p. 39)

Estão na mesma frequência epistêmica a ideia de *sensibilidade táctil* (Manen), *tonalidade afetiva* (Heidegger) e de *imagem de pensamento* (Deleuze), compreendida como atmosfera que respiramos nas relações que estabelecemos com o modo de ser dos entes. Isso significa botar atenção, se deixar afetar pelas exterioridades, ou, para usar os termos de Deleuze, pelas intercessões. Dessa forma, o contato com o vivido consiste em abertura do pensamento em detrimento dos conceitos estruturados em sistemas fechados e fundamentos prévios que capturam o pensamento. Essa ideia de abertura inicial é fundamental para o professor como conhecimento co-originário em sua formação.

A tonalidade afetiva é uma estrutura fundamental do ser, da mesma forma em que o cuidado. Em “Ser e Tempo” a tonalidade afetiva do *dasein* é a angústia. A condição existencial de ser-para-a-morte lança o *dasein* nesta tonalidade afetiva primordial, que é a angústia. Em Heidegger, a tonalidade afetiva fundamental analisada é o tédio. Note-se, no entanto, que a tonalidade afetiva não significa algo de tom psicológico ou da ordem da subjetividade. Tonalidade afetiva aproxima-se melhor da imagem da afinação de um instrumento musical. A afinação mostra-nos nossa sensibilidade para estar em sintonia com determinados tons, mais grave ou mais agudo. As escalas musicais estariam para a música assim como as tonalidades afetivas para nosso estar-lançado. Dessa forma, é possível afirmar que não temos uma tonalidade afetiva, mas estamos em uma... As tonalidades afetivas não são algo interno ao *dasein*; constituem-se na totalidade em que o mundo que se dá para o ser-aí, totalidade articulada como o acesso originário não objetivante a



nós mesmos. Heidegger define as tonalidades afetivas como: “Tonalidades afetivas são jeitos fundamentais nos quais nos encontramos de um modo ou de outro. Tonalidades afetivas são o como de acordo com o qual as coisas são para alguém de um modo ou de outro modo” (HEIDEGGER, 2006, p. 81).

Dessa forma, grafar com luz, metaforicamente, é impor ao pensamento racional fraturas e porosidades ao afrontá-lo com as dinâmicas do vivido que não se deixam totalmente abusar e capturar em conceitos prévios. Grafar com luz, metáfora para o fotografar, é forma de tirar a hegemonia da escrita como forma privilegiada de comunicação e reconhecer outras potências criativas no acontecimento do expressar-se humano.

Isso porque o acontecimento não cabe na estrutura sujeito-objeto, sobretudo quando intenta a descoberta/desvelamento da “essência”, ou da “substância primeira” nos eventos do mundo, incluso aí a própria condição humana (temática de muitas discussões ao longo da história da filosofia). O acontecimento, nessa acepção, tem sua origem na filosofia estoica que Deleuze acolhe, principalmente na obra *Lógica do sentido* (2015). Os estoicos vão apresentar o acontecimento sob duas perspectivas. Por um lado, a mistura, ou encontro de corpos, ou mesmo, estado de coisas, o fato em si; uma atualização do acontecimento. A superfície ganha status de causalidade, caracteres de “substância” em detrimento da ideia de matriz platônica, que seriam para os estoicos efeitos, do movimento da superfície. Deleuze aponta para o deslocamento feito pelos estoicos, pois eles retiram o destaque na profundidade e coloca-o na superfície, “[...] o devir-louco, o devir-ilimitado não é mais um fundo que murmura, mas sobe à superfície das coisas e se torna impassível” (DELEUZE, 2015, p. 8). A realidade, portanto, para os estoicos, é física. Embora existam entidades que fisicamente não sejam constituídas de matéria, por exemplo, a alma, ela é corpo porque age no corpo material, quando como a pele fica vermelha no momento de medo. Por outro lado, a linguagem recolhe a distinção dos estados de coisas que se encontram, e “o acontecimento está portanto dos dois lados ao mesmo tempo, como aquilo que, na linguagem, distingue-se da proposição, e aquilo que, no mundo, distingue-se dos estados de coisas [...]” (ZOURABICHVILI, 2009, p. 17).

O acontecimento se aproxima da lógica que valoriza o sentido em detrimento da proposição. Melhor dizendo, não tem como separar o acontecimento do sentido, “o acontecimento é inseparavelmente o sen-

tido das frases e o devir do mundo; é o que, do mundo, deixa-se envolver na linguagem e permite que funcione” (ZOURABICHVILI, 2009, p. 17). O acontecimento é aquilo que se passa, nos passa, transpassa, nos afeta. É evento expressivo. Portanto, teríamos, grosso modo, os corpos como potências, os encontros, as misturas, e os acontecimentos não como causa, mas como resultados dos encontros dos corpos (com ou sem matéria), por isso, os estoicos dizem que os acontecimentos são entidades incorporais. Neste sentido,

[...] o acontecimento é modo de individuação, ligado a um clima, a um clarão, a um silêncio e a outros acontecimentos. Ele não designa coisas, fatos, ações, paixões dos corpos, estados de ser, pessoas, sujeitos, porque os toma como individuados por linha acontecimentais, como individuações assubjetivas, impessoais, subpessoais, cada qual com duração própria e variável, embora intensiva, feita de afetos e de sensações (CORAZZA, 2016, p. 127).

Nestes termos, o acontecimento pode ser considerado como “potencialidade inexistente” sem atualização, e com alta intensidade promotora de irrupções diante das tentativas de substancializações corporais. O acontecimento fomenta o aparecimento do novo em potência, “uma filosofia do acontecimento é incompatível com a negatividade” (ZOURABICHVILI, 2016, p. 50).

Ademais, o acontecimento a partir da concepção estoica refere-se ao tempo. Os corpos sempre estão no presente, os corpos só podem sair do presente via acontecimento, “Mas há de outro lado, o futuro e o passado do acontecimento tomado em si mesmo, que esquiva todo o presente, porque ele é livre das limitações de um estado de coisas, sendo impessoal e pré-individual, neutro, nem geral, nem particular [...]” (DELEUZE, 2015, p. 154). Diante disso, o acontecimento possui uma parte que se realiza, e outra, irrealizável. “Só o presente existe no tempo e reúne, absorve o passado e o futuro, mas só o passado e o futuro insistem no tempo e dividem ao infinito cada presente” (DELEUZE, 2015, p. 6). Os estoicos apontam, diz Deleuze, que a mudança de direção se daria da seguinte maneira: investigar não as propriedades do ser, mas a natureza das maneiras do ser. E essas maneiras do ser se apresentariam na superfície, e não na profundidade, nem nas alturas da Ideia. Portanto, a relação causal foi abalada, porque os corpos agora fazem parte da “substância”, e antes eram considerados “menores”. Só há acon-

tecimento quando há encontro. Acontecimento, é efeito dos encontros dos corpos. O acontecimento é algo inédito. Por isso, dizemos que a fotografia aqui trabalhada é acontecimento. Foto-grafar, grafar com luz, é acontecimento formativo na experiência de Narciso pela instauração da possibilidade de ter manifestado evento expressivo e que, por sua potência expressiva, produz linhas acontecimentais do ato/tato pedagógico fundantes nos processos de subjetivação do Ser-professor.

### **Considerações provisórias**

A profissão docente não é uma profissão qualquer, uma forma qualquer de ocupação com um ente qualquer. O professor está às voltas com os projetos existenciais dos seus estudantes, o que exige uma sensibilidade muito grande, sensibilidade estrutural e originária que Heidegger denomina de 'afinação', ou 'tonalidade afetiva' assim como um pensamento mais criativo, que possa suspender a trama conceitual quando ela se coloca como armadilha ao pensamento livre, como nos propõe Deleuze. O sistema de pensamento aberto, que mobiliza o fazer filosófico deleuziano, reconhece a importância, do contato com o vivido, com a potência latente da vida.

É necessário, entretanto, uma advertência em relação à intenção do uso de imagens como elementos importantes nos processos formativos. Ao mesmo tempo em que a fotografia pode ser vista como rica possibilidade expressiva e, portanto, ter 'valor' enquanto manifestação expressiva em comunicação imagética em vez de escrita, pode também ser usada de forma moralizante quando sofre um esvaziamento de sentidos e é codificada previamente para ser a simples confirmação de sentidos prévios, já estruturados em sistemas morais bipolarizados, como o bem *versus* o mal, por exemplo.

A discussão, portanto, dá destaque ao encontro com as linguagens que não são simples descrições do estado de coisas, mas sobretudo das possibilidades delas nos dizerem do que ainda não o é (potência de atualização da ausência). Nesse sentido, a fotografia é registro de fluxos que aponta ligações entre conectores da realidade criada de modo experiencial. É o mundo vivido (*Erlebnis*) de pessoas que têm compromisso implicado com os itinerários aprendentes de outros sujeitos. Eis o sentido do acontecimento pedagógico, o encontro entre possibilidades de linguagens e outros movimentos mundanos entrelaçados. As imagens

são intercessores educativos que, no percurso formacional, ganham potencialidade no desenrolar da processualidade, ajudando a compor ambiências formativas.

## Referências

AMARAL, R. A. P. A textura do mundo: um ensaio fenomenológico. In: PEIXOTO, A. J. (Org.) **Interações entre fenomenologia e educação**. Campinas: Alínea, 2003.

BELLO, A. A. **A Fenomenologia do ser humano**: traços de uma filosofia no feminino. Trad. Antônio Angonese. Bauru, SP: EDUSC, 2000.

CRITELLI, D. M. **Analítica do sentido**. Uma aproximação e interpretação do real de orientação fenomenológica. 2.ed., São Paulo: Brasiliense, 2006.

CORAZZA, S M. O lance de dados: pesquisa-docência do acontecimento. In: HEUSER, E. M. D. (Org.). **Caderno de nota 8: ética e filosofia política em meio à diferença e ao escreituras**, Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2016, p.121-129. (Coleção Escreituras).

DELEUZE, G. **A imagem movimento**. Cinema 1. São Paulo: Editora Brasiliense, 1983.

DELEUZE, G. **Lógica do Sentido**. Trad. Luiz Roberto Salinas Fortes. São Paulo: Perspectiva, 2015.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O que é a Filosofia?** Trad. Bento Prado Jr. E Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O anti-édipo**: capitalismo e esquizofrenia 1. São Paulo: Ed. 34, 2010.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs**: capitalismo e esquizofrenia 2. São Paulo: Editora 34, 2012. v. 4.

DUBOIS, P. **O ato fotográfico e outros ensaios**. Trad. Marina Appenzeller. Campinas, SP: Papyrus, 1993.

FOUCAULT, MI. **Vigiar e Punir**. Petrópolis: Vozes, 1987.

FLUSSER, V. **Filosofia da Caixa Preta**: Ensaio para uma futura filosofia da fotografia. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.

HEIDEGGER, M. **Os conceitos fundamentais da Metafísica**. Mundo,

finitude, solidão. Trad. Marco Antônio Casanova. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

IANNI, O. A Sociologia e o mundo moderno. **Tempo Social**, Rev. Sociol. USP, S. Paulo, v.1, n, 1, p. 7-27, 1989.

INGOLD, T. **Estar vivo**. Ensaio sobre movimento, conhecimento e descrição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

LACROIX, A. **A razão**: análise da noção, estudo de texto: Platão, Aristóteles, Kant, Heidegger. Trad. Márcio Alexandre Cruz. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

LE BRETON, D. **Antropologia dos Sentidos**. Petrópolis, R.J.: Vozes, 2016.

LÉVY, J.; RENNES, J.; ZERBIB, D. Jacques Rancière: Les territoires de la pensée partagée. Entrevistado: Jacques Rancière. **Espaces Temps**, 8 jan. 2007.

LOPES, A. R. C. **Conhecimento escolar**: ciência e cotidiano. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999.

LYOTARD, J-F.. **O inumano**: considerações sobre o tempo. Lisboa: Editorial Estampa, 1997.

MANEN, M. V. **El tacto en la enseñanza**. El significado de la sensibilidad pedagógica. Barcelona: Paidós, 1998.

MATURANA, H. **Cognição, ciência e vida cotidiana**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001.

PORTO-GONÇALVES, C. W. **A globalização da natureza e a natureza da globalização**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

RANCIÈRE, J. **O destino das imagens**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

RICOEUR, Paul. **Na escola da fenomenologia**. Petrópolis: Vozes, 2009.

SOKOLOWSKI, R.. **Introdução à fenomenologia**. Trad. Alfredo de Oliveira Moraes. 4.ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

SOUZA, J. C. **Filosofia, racionalidade, democracia**: debates Rorty & Habermas, São Paulo, UNESP, 2005.

VARELA, J. O estatuto do saber pedagógico. In: SILVA, T. T. (org.). **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos.. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

ZOURABICHVILI, F. **O vocabulário de Deleuze**. Trad. André Telles. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2009.

ZOURABICHVILI, F. **Deleuze: uma filosofia do acontecimento**. Trad. Luiz B. L. Orlandi. São Paulo: Editora 34, 2016.

Recebido em: Fevereiro/2020

Aceito em: Abril/2020