

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

CENTRO INTERDISCIPLINAR DE NOVAS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO

CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM MÍDIAS NA EDUCAÇÃO

BEATRIZ VERGARA MARTINS COSTA

**UM 'OLHO QUE PENSA' POR DENTRO DO PROGRAMA MAIS
EDUCAÇÃO: ESCRITA, FOTOGRAFIA, CRIAÇÕES, CAPTURAS
E PASSAGENS**

PORTO ALEGRE

2012

BEATRIZ VERGARA MARTINS COSTA

**UM 'OLHO QUE PENSA' POR DENTRO DO PROGRAMA MAIS
EDUCAÇÃO: ESCRITA, FOTOGRAFIA, CRIAÇÕES, CAPTURAS
E PASSAGENS**

Trabalho de Conclusão de Curso,
apresentado como requisito parcial
para a obtenção do grau de
Especialista em Mídias na Educação,
pelo Centro Interdisciplinar de Novas
Tecnologias na Educação da
Universidade Federal do Rio Grande do
Sul – CINTED/UFRGS.

Orientador: Prof. Dr. Evandro Alves

PORTO ALEGRE

2012

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

Reitor: Prof. Carlos Alexandre Netto

Vice-Reitor: Prof. Rui Vicente Oppermann

Pró-Reitor de Pós-Graduação: Prof. Vladimir Pinheiro do Nascimento

Diretora do Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias na

Educação: Profa. Liane Margarida Rockenbach Tarouco

Coordenadora do Curso de Especialização em Mídias na Educação:

Profa. Liane Margarida Rockenbach Tarouco

DEDICATÓRIA

Ao meu filho Leonardo e a todos os alunos
que estiveram comigo na aventura de escrever.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu filho Leonardo, pelo amor e pelo apoio e aos meus alunos pela inspiração e pelo desafio de olhar o mundo infantil através de suas lentes.

Uma imagem nunca está só.

Gilles Deleuze, 1992.

RESUMO

A presente pesquisa busca problematizar as questões da escrita no âmbito escolar, voltadas ao Ensino Fundamental, para tanto se vale do uso da fotografia como dispositivo para tensionar e potencializar uma escrita voltada para a vida. Tomando como principal vertente conceitual as noções de cartografias, rizomas, agenciamentos e diferença, encontrados na Filosofia da Diferença. A pesquisa parte das observações realizadas sobre as produções – narrativas textuais e fotográficas realizadas por alunos do I e II Ciclos do Ensino Fundamental de uma escola municipal de Porto Alegre, oriundos das oficinas de letramento e fotografia do Programa Mais Educação. A pesquisa procura compor uma dimensão cartográfica. Análise e observações que afirmam a problemática trabalhada no sentido de efetuar uma linguagem sensível e potente que componha criação, escrita, fotografia e educação. Podemos dizer que a pesquisa se encontra entre três linhas intensivas: potência de vidas estudantis para problematizar a escola e seus processos de ensino-aprendizagem; potência da mídia fotográfica para dizer onde vivem e nos fazer pensar entre as sutilezas do cotidiano escolar e fatos imanentes à vida; e potência da própria escrita como expressão destes encontros.

Palavras-chave: fotografia, escrita, cartografia, diferença e escola.

LISTA DE IMAGENS

Figura 1 - Fotografia: O cachorrinho.....	31
Figura 2 - Texto: O cachorrinho	31
Figura 3 - Fotografia: O canto do Pôr-do-sol.....	35
Figura 4 - Texto: O canto do Pôr-do-sol.....	35
Figura 5 – Fotografia: Papel jogado na poça de chuva.....	38
Figura 6 - Texto: Papel jogado na poça de chuva.....	38

SUMÁRIO

1	CARACTERIZAÇÃO DO PROBLEMA DA PESQUISA	10
1.1	Sopro primeiro: das inquietações.....	10
2	OBJETIVOS	12
2.1	Geral.....	12
2.2	Específicos	12
2.3	Perguntas da investigação	13
3	APONTAMENTOS TEÓRICOS.....	14
3.1	Sopro segundo: Mais educação, mais invenção, mais criação.....	14
3.2	Sopro Terceiro: o “Olho que Pensa” por dentro do “mais educação” ..	19
4	METODOLOGIA.....	26
5	SOPRO QUARTO : PAISAGENS NO “OLHO QUE PENSA”	29
5.1	paisagem i – o cachorrinho, por evillyn	31
5.2	paisagem ii – o por do sol, por rhuana	35
5.3	paisagem iii – poça de chuva, por luisi.....	38
6	SOPRO QUINTO: CONCLUSÕES	44
	Referências	48

1 CARACTERIZAÇÃO DO PROBLEMA DA PESQUISA

*Sou livre para o
silêncio das formas
e das cores.*

Manoel de Barros

1.1 SOPRO PRIMEIRO: DAS INQUIETAÇÕES

Pesquisa, escrita e fotografia irão compor o cenário pesquisado. Esta pesquisa se insere no contexto de um dos projetos do Programa Mais Educação¹ denominado ‘O Olho que Pensa’², o qual vem sendo realizado em uma escola de ensino fundamental da rede municipal de Porto Alegre. Numa tentativa de articular o uso da fotografia e de narrativas textuais como estratégia de produção ética e estética junto a crianças e adolescentes.

Assim, imersos nesta paisagem escolar, pretendemos experimentar a fotografia como dispositivo para a construção de uma escrita que afirme a vida, possibilitando a autoria e a criação dos alunos envolvidos. Segundo Deleuze (1996, p.1) “dispositivo é uma meada, um conjunto multilinear, composto por linhas de natureza diferente. E, no dispositivo, as linhas não delimitam ou envolvem sistemas homogêneos por sua própria conta, como o objecto, o sujeito, a linguagem, etc.” Essa afirmação nos remete ao universo da pesquisa a ser descrita neste trabalho, pois como Deleuze (1996, p.1) coloca,

¹ Programa Mais Educação - Programa proposto pelo SECAD-MEC- Secretaria De Educação Continuada, Alfabetização E Diversidade, coordenado por Jaqueline Moll deste sua implantação,

² Projeto Pedagógico desenvolvido nas oficinas de Letramento e Fotografia do Programa Mais Educação da escola pesquisada.

“desenredar as linhas de um dispositivo, em cada caso, é construir um mapa, cartografar, percorrer terras desconhecidas, é o que ele chama de ‘trabalho de terreno’. É preciso nos instalar sobre as próprias linhas; estas não se detêm apenas na composição de um dispositivo, mas atravessam-no, conduzem-no, do norte ao sul, de este a oeste, em diagonal.”

Pesquisa, escrita e fotografia se entrelaçam, conjugando diferentes formas de pensar a escola em seus processos de ensino/aprendizagem, configurando esta pesquisa, em termos metodológicos, na forma de um experimento cartográfico.

No âmbito do projeto “O Olho que pensa”, em estudo neste trabalho, o aluno, em busca da captura de suas imagens, ora se coloca como fotógrafo, pois no processo de fotografar inscreve, através de suas imagens, o universo por ele capturado; ora se coloca como escritor, desenvolvendo sua escrita, afirmando sua vida/experiência.

Neste projeto as fotografias não aparecem como reféns da escrita, nem a escrita tem a função de “etiquetar” as imagens. É no que um registro interfere na construção do outro, e esses registros afetam o olhar que se descobre ao mesmo tempo fotógrafo e escritor, é que se potencializa, no contexto deste projeto, o aluno como protagonista e autor de sua obra.

Configura-se objeto deste estudo mapear, através de um exercício cartográfico, algumas das produções disparadas pelo projeto “O Olho que Pensa”, dando especial atenção ao encontro entre escrita e fotografia realizado por alunos atendidos pelo projeto. A pesquisa procura, de forma geral, evidenciar alguns agenciamentos envolvidos no processo de criação e de autoria destes alunos.

2 OBJETIVOS

2.1 GERAL

Tensionar relações e questões entre escrita, fotografia e pesquisa em educação na perspectiva da produção da diferença, a partir das problematizações sobre as produções dos participantes do projeto “Olho que pensa”, integrante do Programa Mais Educação, que acontece em uma escola municipal de ensino fundamental do município de Porto Alegre.

2.2 ESPECÍFICOS

- Realizar revisão teórica/problematização do Programa “Mais Educação” e do projeto dele integrante, o “Olho que Pensa”.
- Realizar, em termos metodológicos, um “exercício cartográfico” a partir do qual se contextualiza/problematiza o Programa “Mais Educação”, o Projeto “Olho que pensa” e as produções dos alunos.
- Analisar algumas produções dos integrantes do projeto, enfatizando a problematização entre os registros fotográficos e narrativas realizadas que evidenciem a criação, buscando evidenciar relações entre imagens e narrativas que não sirvam apenas como instrumento para comunicar ou representar conteúdos, mas sim ser tornado como um meio de produção e de expressão de vida..
- Trazer alguns apontamentos no sentido de que a ênfase no aluno sobre sua prática criativa, utilizando-se da fotografia e da escrita, pode trazer contributos importantes para que esse seja mais autor do processo de produção de conhecimento, um dos objetivos gerais do Programa “Mais

Educação”.

2.3 PERGUNTAS DA INVESTIGAÇÃO

Como os alunos participantes do Projeto “Olho que pensa” expressam suas experiências através de fotografias e escritas? Eles conjugam essa narrativa? De que maneiras? O que essas produções trazem como contribuição para a problematização da reinvenção do tempo/espço do aluno e da instituição escolar, um dos objetivos gerais do Programa “Mais Educação”, a ser detalhado ao longo deste trabalho?

3 APONTAMENTOS TEÓRICOS

3.1 SOPRO SEGUNDO: MAIS EDUCAÇÃO, MAIS INVENÇÃO, MAIS CRIAÇÃO

Acreditar no mundo é o que nos falta: nós perdemos completamente o mundo, nos desapossaram dele. Acreditar no mundo significa principalmente suscitar acontecimentos, mesmo pequenos que escapem ao controle, ou engendrar novos espaços-tempos, mesmo de superfície ou volume reduzidos.

Gilles Deleuze

A educação é um processo social, é desenvolvimento. Não é preparação para a vida, é a própria vida.

John Dewey

Não estamos no mundo, tornamo-nos com o mundo ...

Gilles Deleuze e Félix Guattari

Para abordarmos a questão da educação integral nas escolas brasileiras, mais especificamente gaúchas, se faz necessário ver a educação que tem por exigência pensar novas relações entre a escola, a comunidade, a cidade e a sociedade. Torna-se necessário perceber as exigências de uma sociedade contemporânea, em constante transformação, onde já não é mais suficiente a transmissão do conhecimento sob o paradigma das relações binárias, ensino/aprendizagem, aluno/professor, e sim, pensarmos a educação como um empreendimento coletivo, possibilitando-nos a pensar o processo educativo como criação, abrindo-nos à experiência da diferença, do acontecimento.

Nas colocações de Sílvia Gallo, encontramos:

Educação pelo outro, uma vez que a educação é uma mudança de estado, se o aprendizado é uma mudança do não-saber ao saber (Deleuze, 2006, p. 238) este movimento é feito pela mediação do outro, seja este outro uma singularidade (um professor ou um amigo, por exemplo) ou uma coisa qualquer (um livro, um filme, uma idéia capturada ao léu...). O momento da passagem do não-saber ao saber é um acontecimento, um momento infinitesimal que dura uma eternidade. Um tempo que é da ordem do intensivo [...], que não pode ser medido, cronometrado. Pensar e produzir o processo educativo na ordem do acontecimental significa desmontar a lógica da educação representacional moderna. (GALLO, 2003, p. 14).

Desta forma devemos rever as relações ensino-aprendizagem e os diálogos que convivem no espaço escolar, apontando para mudanças “que permitam ao sistema de ensino e às escolas, em seu cotidiano, a (re)construção e o reordenamento material e simbólico de seu ‘modus operandi’.” (MOLL, 2012, p. 45).

Poderíamos afirmar que pensar a educação integral remete-nos a imaginar³ o ensino de outras formas à luz de reflexões contemporâneas que nos levam acreditar na possibilidade de “(re)desenhar” (MOLL, 2012) novas configurações para a escola.

A educação integral coloca-se na realidade escolar lançando-se ao desafio de propor “o reconhecimento de que as infâncias-adolescências populares que chegam são uma totalidade quebrada no direito mais elementar, primeiro ao viver digno e justo, a corpos não mutilados, a tempos-espacos não precarizados.” (ARROYO, 2012, p. 45). Conforme Jaqueline Moll:

o que se caracteriza como uma Educação Integral [...] é o reconhecimento da necessidade de ampliar e qualificar o tempo escolar, superando o caráter parcial e limitado que as poucas horas diárias proporcionam, em estreita associação com o reconhecimento das múltiplas dimensões que caracterizam o ser humano. (MOLL, 2009, p.13).

O Programa Mais Educação adentra no território escolar como uma estratégia para iniciar a implantação da Educação Integral, qualificando o tempo/espaco para o atendimento de escolas “públicas onde a vulnerabilidade,

³ Para Rosemeri de Oliveira Dias (2012, p.127), Imaginar possibilita deslocamentos. Colocando imaginar numa dimensão de agenciar-se com o trabalho, uma pesquisa, um ato de aprender, uma obra de arte; cabe dizer que este ato é um exercício de se deslocar. Ao mesmo tempo em que força o pensamento a se derivar daquilo que já está colocado como verdade, colocado como ato de invenção de si e do mundo. (KASTRUP, 1999).

o risco social, a situação de pobreza, a dificuldade de permanência na escola, o baixo rendimento escolar, a defasagem idade/série, a reprovação/evasão eram dimensão acentuadas.” (XAVIER, 2012). Os dados, referentes aos aspectos mencionados por Xavier, apontados no Censo Escolar de 2006 e de avaliações como a do IDEB⁴, levaram a criar um programa em que a educação auxiliasse a reversão de tão preocupantes problemas, o Programa Mais Educação⁵. Na escola pesquisada as atividades escolhidas foram organizadas da seguinte forma: Núcleo Cultura e Artes: Percussão e Prática Circense; Núcleo Acompanhamento Pedagógico: Letramento e Numeramento; Núcleo: Inclusão Digital e Núcleo Educomunicação: fotografia.

É interessante abordar as questões de espaço/tempo em jornadas ampliadas que proporcionem uma educação integral integrada, onde a escola, o bairro, a cidade e as comunidades participam do processo tornando-se também educadoras, conforme Xavier:

trata-se de aprender com/na/da cidade, reforçando a idéia de que o espaço para Educação Integral e Integradora é plural, ocorrendo para além do território da escola, quando outros agentes ganham visibilidade e assumem também responsabilidade com o processo educativo das novas gerações. (XAVIER, 2012, p.40).

Assumindo que o presente trabalho parte de pressupostos ancorados na Filosofia da Diferença, uma questão teorico-metodológica a se considerar é a da possibilidade de relação entre o corpo de princípios e ações Programa Mais Educação e ações realizadas a partir e pressupostos Filosofia da Diferença, como, de certa maneira, o Projeto “Olho que Pensa” e a presente monografia? Haveria alguma contribuição de ações ancoradas nessa abordagem teórica e os objetivos e fins propostos pelo Programa Mais Educação?

O presente estudo busca contribuir nesta reflexão.

⁴ IDEB - Índice de Desempenho da Educação Básica.

⁵ O Programa Mais Educação foi instituído pela portaria Interministerial n 17/2007 e integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), como uma estratégia do Governo Federal para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular, na perspectiva da Educação Integral. O Programa Mais Educação é operacionalizado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (MEC/SECAD).SECAD) em parceria com a Secretaria de Educação Básica (SEB), por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) do Fundo nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

Vejamos, existe a clara necessidade de se pensar e agir na escola de forma a mover velhos (e tão enraizados) paradigmas, engendrando possibilidades outras de educar/aprender.

Como salientamos anteriormente, necessita-se “(re) desenhar a escola para além de seus contornos atuais.” (MOLL, 2012. p. 29). As próprias palavras de Moll, como o *redesenhar* e *contorno*, remetem o olhar da pesquisadora para idéia de mapas, desenhos, linhas, margens, superfícies, que nos serão extremamente úteis para o traçado do experimento cartográfico que a pesquisa almeja, visando delimitar a natureza que um projeto como “O Olho que Pensa” potencializa neste contexto.

Ora, podemos começar a vislumbrar um belo encontro - existe o desejo de pensar a educação contemporânea na sua complexidade e possíveis mudanças na sua práxis, e Deleuze (2009) nos diz que todo o desejo procede de um encontro e o desejo no encontro se agencia e se constrói.

A escola onde a pesquisa se constitui percebeu no Programa Mais Educação a possibilidade de experimentar a educação de forma a criar “novos percursos e formas de viver e conhecer”. (DIAS, 2012, p. 127).

Este movimento não está distante de inúmeros questionamentos realizados pela pesquisadora, “uma vontade de perscrutar a realidade, o que já foi construído socialmente e cristalizado como verdade” (BATISTA, 2012, p. 199), de maneira a provocar fissuras, rachaduras entre as paredes da escola dando passagem para atravessar outras formas de educar. Causar estranhamentos que nos impulsionem para um pensar/agir que agenciem na escola ações pedagógicas voltadas para a vida e para a criação.

Entre estas ações, ressaltamos o Projeto Pedagógico “O Olho que Pensa” realizado no/através das oficinas de Letramento do Programa Mais Educação, que tem por objetivo utilizar-se da Fotografia e da Escrita como expressão de si e do mundo. Maurenente coloca, sobre o conceito expressar:

Não obstante, muitos estudos têm optado atualmente por outras metodologias, baseadas em práticas artísticas ou experiências que se dão a partir de relações entre sujeitos e tecnologias de informação e comunicação. Neste sentido o campo da pesquisa se transforma em espaço de expressão [...]. Nelas, os assuntos/temas/objetos a serem estudados encontram-se com a possibilidade de outras formas de expressão de si e à própria noção de expressar se soma um novo sentido: inventar. (MAURENTE, 2012, p. 126).

Em função do exposto, parece-nos relevante contribuir com ações que coloquem a escola em estado de invenção.

E se deixássemos passar mais cores, mais luz, mais cheiros, mais texturas, mais alegrias, mais educação? Talvez, somente assim pudéssemos soltar o que está preso no olhar de tantos educadores que passam grande parte de suas vidas dentro da escola, aprisionados em suas pedagogias, planejamentos, currículos, avaliações, sem nunca se chegar ao gosto.

Deveríamos deixar fluir a arte e o lúdico, pois, afinal, todos, alunos e professores, compõem um mesmo espaço/tempo precioso demais para se deixar desperdiçar.

Logo, a pesquisa, em seu experimento cartográfico, busca evidenciar movimentos/deslocamentos que deixem fluir o que pede passagem e “quando operamos com a lógica dos fluxos abandonamos esta abstração espaço-temporal para adentrar na simples concretude das passagens: movimento e criação”. (COSTA, 2012, p. 66).

A pesquisa encontra incentivo nas palavras de Moll:

para além da necessária ampliação do tempo diário da escola, coloca-se o desafio da qualidade deste tempo, que necessariamente, deverá constituir-se como um tempo reinventado como compreendendo os ciclos, linguagens, os desejos das infâncias e juventudes, que acolha, modifique assimetrias e esterelidades que ainda são encontradas na prática escolar. (MOLL, 2012, p. 28).

Vamos operar na lógica dos fluxos - movimento e criação e pensar um “tempo reinventado que compreendam [...] os desejos das infâncias e juventudes”. (Moll, 2012, p. 28). Quais seriam estes desejos?

O experimento cartográfico indo no rastro do pensamento deleuziano, salienta, conforme já citado, que todo o desejo procede um encontro e no encontro se agencia e se constrói. Não seria interessante, então, deslocarmos nossos pensamentos para a invenção de um tempo que compreenda os encontros entre as infâncias, as juventudes e a escola? O projeto “O Olho que Pensa” através de suas produções, utilizando a fotografia e a escrita, lança-se ao desafio de cartografar estes encontros. Sendo assim, a escola em seu tempo (re)inventado agenciaria infinitas outras possibilidades de ser.

Moll (2012, p. 17) coloca que “[...] o importante é que o Programa mais Educação dialoga contemporaneamente com o bairro, a cidade e estabeleça um diálogo transformador entre a escola e as atividades que a cercam”.

Podemos, desta forma, perceber que a extensão dos encontros sugeridos avançam para além dos muros da escola, oportunizando à pesquisa imprimir em seu experimento cartográfico “uma geografia intensiva e passamos a falar de agenciamentos, relações, durações.” (COSTA, 2012, p. 66).

Neste sentido, no âmbito das ações do Programa Mais Educação, aprecia-se o Projeto “O Olho que Pensa”, desenvolvido pela pesquisadora na instituição escolar em estudo. A pesquisadora tem atuação também como coordenadora do Projeto em estudo. As apreciações deste estudo visam problematizar as produções dos alunos que participaram ou ainda participam deste projeto, no tocante a articulações entre fotografias e textos realizadas por eles no entorno das atividades do “Olho que pensa”, e refletir sobre os efeitos dessas produções, analisadas da perspectiva da filosofia da diferença e suas contribuições para os objetivos preconizados pelo Programa Mais Educação.

3.2 SOPRO TERCEIRO: O “OLHO QUE PENSA” POR DENTRO DO “MAIS EDUCAÇÃO”

*Vou agora te contar como entrei no inexpressivo
que sempre foi minha busca cega e secreta. De como entrei
naquilo que existe entre o número um e o número dois, de como vi
a linha de mistério e fogo, e que é linha sub-reptícia. Entre duas notas
de música existe um nota, entre dois fatos existe um fato, entre dois grãos
de areia por mais juntos que estejam existe um intervalo de espaço, existe um
sentir que é entre o sentir – nos interstícios da matéria primordial está a linha de
mistério e fogo que é a respiração do mundo, e a respiração continua do mundo é
e aquilo que ouvimos e chamamos de silêncio.*

Clarice Lispector (1986)

*Então não se perguntará qual o sentido do acontecimento:
o acontecimento é o próprio sentido.*

Gilles Deleuze (2000)

Pela natureza das produções, narrativas textuais e imagens visuais presentes na pesquisa e pela reflexão sobre suas relações, sob a luz do referencial teórico da Filosofia da Diferença, se tornam necessárias algumas observações.

Primeiramente, iremos operar um agenciamento específico: o encontro da escrita e da fotografia entre os alunos do Programa Mais Educação,

oriundos das oficinas de Letramento e de Fotografia, participantes do projeto “O Olho que Pensa”, voltadas ao ensino fundamental.

Conforme Deleuze e Guattari:

Um agenciamento comporta dois segmentos, um de conteúdo, outro de expressão. De um lado ele é *agenciamento maquínico* de corpos, de ações e de paixões, mistura de corpos, de ações reagindo uns sobre outros; de outro, *agenciamento coletivo de enunciação*, de atos e de enunciados, transformações incorpóreas atribuindo-se aos corpos. Mas, segundo um eixo vertical orientado, o agenciamento tem ao mesmo tempo lados territoriais ou reterritorializados, que o estabilizam, e, de outra parte, picos de desterritorialização que o arrebatam. (DELEUZE, GUATTARI, 1995a, p. 29)

A pesquisa acontece na escola e opera imagens e escritos.

Podemos afirmar que a escola é uma instituição fortemente territorializada, muitas vezes fechada em suas pedagogias, mas, ao mesmo tempo, é nela e sob ela que encontramos espaço para a formação de um território fértil para a expressão e a criação (reterritorialização), abrindo possibilidades para a mesma, em seus atributos pedagógicos, compor com a idéia de formação de mapas, estes, constituídos por linhas molares, moleculares e linhas de fuga que irão, de certa forma, traçar o experimento cartográfico pesquisado.

Entendemos que linha molar diz respeito a estados bem definidos, modelos dominantes, divididos binariamente: de sexos, de classes, de partidos (a família, a escola, o estado), já “as linhas moleculares concerne os devires. Devir é um processo de diferenciação, agenciamento, aliança, evolução a-paralela entre elementos heterogêneos.” (CARVALHO, 2011, p. 341).

Voltemos um pouco.

A escola não é estática na dinâmica pedagógica de seu cotidiano (por mais molar que se apresente), carrega consigo infinita gama de diferentes composições e relações, geralmente impregnadas de desejos, corpos, aprendizagens, ensinamentos, desafios, alegrias, dores, em fim, com tudo que é imanente à vida.

Zorabiachvili (2004, p.21) salienta que estaríamos na presença de um “agenciamento todas as vezes que pudermos identificar e descrever o acoplamento de um conjunto de relações materiais e de um regime de signos correspondente.” Ora, isto não estaria distante da dinâmica escolar se nos permitíssemos deixar acontecer a proliferação de *mapas*, constituídos de

diferentes linhas, tanto molares quanto moleculares, nunca separadas, mas justapostas, coexistentes, produzindo na superfície da escola uma pele rizomática.

Entendemos por rizoma um meio, lugar sem início nem fim. “Um rizoma não começa nem conclui ele se encontra no meio, entre as coisas, inter-ser, intermezzo (...) o meio não é uma média; ao contrário, é o lugar onde as coisas adquirem velocidade. (...) riacho que rói suas margens e adquire velocidade no meio.” (DELEUZE, 1995. p.22)

Mas, entre a escola e o Programa Mais Educação o que se passa?

Certamente uma relação complexa se tece entre “conteúdo (ou agenciamento maquínico)” e “expressão (ou agenciamento coletivo de enunciação).” (ZORABIACHVILI, 2009).

Bem, em Zorabiachvili, encontramos algumas pistas:

Todo agenciamento, uma vez que remete uma última instância ao campo do desejo sobre o qual se constitui, é afetado por um certo desequilíbrio. O resultado é que cada um de nós combina corretamente os dois tipos de agenciamentos em graus variáveis, [...]. Se a instituição é um agenciamento molar que repousa em agenciamentos moleculares [...], o indivíduo por sua vez não é uma forma originária evoluindo no mundo em um cenário exterior ou um conjunto de dados aos quais ele se contentaria em reagir: ele só existe tomado de imediato em agenciamentos. (ZORABIACHVILI, 2009, p.21).

Desta forma, é importante compreendermos o Programa Mais Educação e seus projetos pedagógicos, entre eles, o ‘O Olho que Pensa’, em estudo nesta pesquisa, como dispositivos que possam vir a produzir agenciamentos, proliferando rizomas, constituindo-se em suas linhas (moleculares e linhas de fuga) formas outras de se fazer educação.

Toda linha de fuga é uma desterritorialização, como sugere Deleuze:

fugir não é absolutamente renunciar às ações, nada mais ativo que uma fuga. É o contrário do imaginário. É igualmente fazer fugir, não obrigatoriamente os outros, mas fazer fugir algo, [...] Fugir é traçar uma linha, linhas, toda uma cartografia. (DELEUZE; PARNET, 1998, p.47).

O conceito de linha de fuga, bem como seus modos de produção no contexto investigado, caracteriza de forma visceral o objeto desta pesquisa.

Tracemos linhas, deixemos fugir o que fica aprisionado nas paredes da escola, seja o que for! Gritemos! Arrisquemo-nos às linhas de fuga, “como se uma linha de fuga, mesmo que começando por um minúsculo riacho, sempre corresse entre os segmentos, escapando de sua centralização, furtando à sua totalização.” (DELEUZE, 1996, vol. 3, p. 94).

Desta forma, o Programa Mais Educação em seu projeto pedagógico “O Olho que Pensa” sentiu-se apto a iniciar o desenho de um mapa, que no tramar de suas linhas compusessem a escrita do experimento cartográfico almejado na pesquisa.

Em Deleuze e Guattari, encontramos:

Se retribuirmos à palavra linha um sentido muito geral, vemos que não há somente duas linhas, mas três linhas efetivamente: 1) Uma linha relativamente flexível de códigos e de territorialidades entrelaçadas; é por isso que partimos de uma segmentaridade dita *primitiva*, na qual as segmentações dos territórios e de linhagens compunha um espaço social; 2) Uma linha dura que opera a organização dual dos segmentos, a concentricidade dos círculos em ressonância, a sobrecodificação não é um código ainda mais forte, mas um procedimento específico, diferente daqueles códigos (assim como a reterritorialização) não é um território a mais, mas se faz num outro espaço entre territórios - precisamente, no espaço geométrico sobrecodificado); 3) Uma ou algumas linhas de fuga, marcadas por *quanta*, definidas por descodificação e desterritorialização (há sempre algo como *máquina de guerra* funcionando nestas linhas). (DELEUZE e GUATTARI, 1996, p. 102)

O Programa Mais Educação propõe-se a reconfigurar o espaço/tempo escolar produzindo novos arranjos qualificando o processo ensino-aprendizagem; nascido deste movimento, o projeto pedagógico “O Olho que Pensa” tensiona criar novas (e/ou outras) relações entre a escrita e a fotografia.

Neste experimento cartográfico, iremos pressupor que as imagens se configurem como “expressividade de um território”. (ALVES, 2006, p. 20).

Como ALVES (2006, p. 20) coloca “[...] as imagens são expressividades da simultânea configuração e trânsito entre territórios, na forma de territorializações e desterritorializações”.

Através do projeto pedagógico ‘O Olho que Pensa’ estas imagens serão capturadas pela fotografia e desta maneira poderá criar “variações distributivas a potencializar as passagens entre um meio e outro, entre um agenciamento [...] e outro [...]”. (DELEUZE e GUATTARI, 1997, p. 134)

Sendo assim, fotografar seria, neste contexto, capturar passagens.

Para esta captura de passagens, utilizaremos somente a palavra *imagem*, toda vez que ela for utilizada no experimento cartográfico, terá o significado acima descrito.

Porém, não só de imagens o experimento cartográfico será composto, a escrita também merecerá atenção, mesmo porque foi pensando em como ela poderia ser potencializada que se criou o projeto pedagógico 'O Olho que Pensa'.

Mas, entre o que se deixa ver e o que se deixa falar, no caso, entre narrativas textuais e fotografias, nem sempre percebe-se a mesma potência de criação.

Torna-se importante salientar que o projeto pedagógico 'O Olho que Pensa' tenciona provocar deslocamentos, empurrar os alunos envolvidos para uma em devir.

Em Deleuze e Parnet encontramos um significado para o termo:

Devir é jamais imitar, nem fazer como, nem ajustar-se a um modelo, seja ele de justiça ou de verdade. Não há um termo de onde se parte, nem um ao qual se chega ou se deve chegar. Tampouco dois termos que se trocam. A questão "o que você está se tornando?" é particularmente estúpida. Pois à medida que alguém se torna, o que ele se torna muda tanto quanto ele próprio. Os devires não são fenômenos de imitação, nem de assimilação, mas de dupla captura, de evolução não paralela, núpcias entre dois reinos.(DELEUZE; PARNET,1998, p. 10)

No projeto 'Olho que Pensa', pensar um devir implica, ao mesmo tempo e necessariamente, experimentá-lo de modo diverso (FUGANTI, 2012, p.76), onde ser um fotógrafo é entrar em devir fotógrafo e ser um escritor é entrar em devir escritor.

Para o traçado do experimento cartográfico a ser realizado devir é, conforme Fuganti:

visitar e ser visitado por intensidades que brotam e se fabricam nos limiães ou nas zonas de passagem, por variações que se insinuam nos interstícios das formas, por insistência e pressão de um real apenas virtual, mas que por isso mesmo faz variar a própria natureza da diferença. (FUGANTI, 2012, p. 76).

Na escola, a escrita deveria estar tomada por devires.

Como já salientamos, o experimento cartográfico irá operar imagens e textos, partiremos da premissa de que o aluno/fotógrafo/escritor já capturou

suas imagens - trabalhou sua luz, percebeu suas nuances e possibilidades de vir a ser, abrigou-se em sua composição, editou - é puro ato de experimentar - sua fotografia irá diluir-se no espaço escolar lançando-se para além dos muros da escola, ocupando espaços culturais da cidade, expondo-se por completo; em dado momento irá nomeá-la e colocá-la em escrita.

Assim como na fotografia que se lança para a captura de passagens, a escrita não poderia ser simplesmente a transposição de pensamentos para a folha de papel. Não gostaríamos de vê-las apenas para etiquetar as imagens, nem tampouco reduzi-las ao quase nada.

Encontramos no texto *O Caligrama Desfeito* de Michel Foucault, citação que ilustra o momento:

Do passado caligráfico que me vejo obrigado a lhes supor, as palavras conservaram sua derivação do desenho e seu estado de coisa desenhada: de modo que devo lê-las superpostas a si próprias; são palavras desenhando palavras; formam, na superfície da imagem, reflexos de uma frase que diria que isto não é um cachimbo. Texto em imagem. Mas, inversamente, o cachimbo representado é desenhado com a mesma mão e com a mesma pena que as letras do texto; ele prolonga a escrita mais do que a ilustra e completa o que falta. Acreditar-se-ia que ela está cheia de pequenas letras misturadas, de sinais gráficos reduzidos a fragmentos e dispersos sobre a superfície da imagem. Figura em forma de grafismo. A prévia e invisível operação caligráfica entrecruzou a escrita e o desenho; e quando Magritte recolocou as coisas em seu lugar, tomou cuidado para que a figura retivesse em si a paciência da escrita e que o texto fosse apenas uma representação desenhada. (FOUCAULT, 1989. P. 25).

Novamente, colocamos que o projeto “O Olho que Pensa” tensiona deslocamentos, assim como nas imagens, também gostaria de sentir uma escrita criadora de vida, afinal, o mesmo olho que capta a imagem é o lho que escreverá sobre ela. Como salienta Deleuze, escrever não tem outra função: ser um fluxo que se conjuga com outros fluxos – todos devires minoritários do mundo. (DELEUZE; PARNET, 1998).

Logo, para a tessitura do experimento cartográfico proposto nesta pesquisa, devemos ater-nos, ao observar as imagens e aos escritos dos alunos envolvidos, à vida que é atravessada pela fotografia e pela escrita, para os afetos que passam por elas e em como eles serão expressos. Enfatizam-se, na análise destas relações, aquelas relações que evidenciam outra forma de relação que não a da representação ou da comunicação de conteúdo, mas as

que tomam as relações entre imagens e narrativas no âmbito da expressividade e na composição de registros outros, referentes a narrativas de si e do mundo, seja dos alunos nas suas fotografias e narrativas, seja a da pesquisadora, a problematizar a experiência, na forma de uma monografia.

4 METODOLOGIA

A pesquisa trata de um experimento cartográfico que se utiliza das análises das produções decorrentes do Projeto Pedagógico “O Olho que Pensa” realizado por alunos do I e II Ciclo do ensino fundamental, oriundos das oficinas de letramento e fotografia do Programa Mais Educação desenvolvido em uma escola municipal de Porto Alegre.

A diretriz cartográfica, ancorada na Filosofia da Diferença, se faz através das produções de três alunos envolvidos no projeto “O Olho que Pensa”, entre os escritos e fotografias e em como e o que os mesmos podem agenciar na escola. Estas produções foram tomadas como pistas que orientaram o percurso do experimento cartográfico proposto.

Sendo elas a própria experiência vivida, tanto pela pesquisadora quanto pelos alunos, considerando os efeitos do processo de pesquisar sobre o experimento cartográfico, a pesquisadora e seus resultados.

Desta forma, salienta-se a importância da pesquisa mergulhar na experiência, agenciando, teoria e prática, ensino e aprendizagem e a pesquisadora em um mesmo plano de produção.

O experimento cartográfico acompanha o processo.

Com vistas em descrever, discutir e, sobretudo coletivizar a experiência desta pesquisa, utilizou-se uma política construtivista ao tomar o mundo como invenção, como engendrado conjuntamente com o agente do conhecimento. Pousaremos nossa atenção para o encontro da fotografia com a escrita e ao que isto poderá afetar, deslocar, disparar, acontecimentalizar, ou não, no território escolar.

Configura o campo perceptivo da pesquisa, a escola e suas relações ensino-aprendizagem no Programa Mais Educação, em suas oficinas específicas e as produções dos alunos. A atenção da pesquisadora para com o que ocorre no experimento cartográfico toma sentido nas análises decorrentes.

A atenção se desdobra na qualidade do encontro, no que fica (e/ou que atravessa) entre as linhas escritas no texto e nas imagens capturadas.

Para o traçado do experimento cartográfico a pesquisadora coloca-se aberta ao acolhimento do inesperado, não podemos prever o acontecimento, entre um sorriso e outro, entre fotografar e escrever passam-se mundos.

A pesquisadora esteve atenta aos movimentos emergentes em seu experimento cartográfico, àquela captura de imagem que compunha uma vida e à escrita que assinalava o aprendizado escolar.

Signos indicavam que algo acontecia, que era necessário, de alguma forma expressá-lo, o experimento cartográfico se fez no rastro destes acontecimentos.

O experimento cartográfico percebe que há uma processualidade em curso. É pelo problema e no problema que irá agir. Como coloca Kastrup

Por sua vez, adotando uma política construtivista, a atenção do cartógrafo acessa elementos processuais provenientes do território – matérias fluídas, forças tendênciais, linhas em movimento – bem como fragmentos dispersos nos circuitos folheados na memória. Tudo isto entra na composição das cartografias, onde o conhecimento que se produz não resulta da representação de uma realidade preexistente.[...] Trata-se, em certa medida, de obedecer às exigências da matéria e de se deixar atentamente guiar, acatando o ritmo e acompanhamento a dinâmica do processo em questão. [...] Mais que o domínio, o conhecimento surge como composição. (KASTRUP, 2009, p.49)

Desta forma, a pesquisa, em seu experimento cartográfico, procurará compor com os alunos e suas produções, trazendo para o corpo desta composição três experiências em escrita e fotografia, ocorridas no projeto “O Olho que Pensa”.

Seria pertinente ressaltar que através das análises destas experiências, o experimento cartográfico buscará desenhar as paisagens que se formam no espaço educativo, fomentando novas redes e conexões entre o aprender e o ensinar e o processo criativo.

Prestando atenção nas intensidades e singularidades nascidas deste

processo, a pesquisadora se coloca aberta ao plano dos afetos. Na análise das experiências, a pesquisadora relatará como se deram os encontros com os alunos e suas produções.

Como Kastrupp e Barros colocam, a pesquisa cartográfica se faz em movimento, no acompanhamento de processos que nos tocam, nos transforma e produzem mundos.

Neste sentido, o experimento cartográfico apresentado nesta pesquisa foi realizado *com* os alunos, imprimindo no mesmo, ritmo e marcas tecidas pelas palavras, imagens e afetos que circularam naquele momento.

Ao designar os capítulos do experimento cartográfico como *sopros*, a pesquisadora alia-se as colocações de Gomes e Fonseca (2012)

Em termos iniciais *sopro* seria a relação de si com os sopros do mundo. Sopros do conhecimento. Sopros da memória imemorial capturada por nosso fôlego sôfrego de ares novos, por entradas nas forças compostas pelo pó molecular, ainda informe, que clamam por registro. (BARROS e FONSECA, 2012, p.216)

A pesquisadora encontra no sopro (ou sopros) a partida para lançar-se ao desafio de traçar um experimento cartográfico, inundado de produções realizadas por alunos que nos impulsionam a pensar uma educação para a diferença.

E ao referir-se ao aluno *em* processo criativo, passando pela experiência da escrita e da fotografia, pondo-se em devir, a pesquisadora utilizará o termo *menino(a)/fotógrafo(a)/escritor(a)* para frisar exatamente a possibilidade de não colocarmos estas palavras em separado, mas juntas, justapostas, uma potencializando outra, formando, quase que um novo conceito – o(a) menino(a) é aluno(a), é fotógrafo(a), é escritor(a), aberto para o ato de inventar-se e inventar o mundo.

No experimento cartográfico traçado na pesquisa aparecerá por diversas vezes, e talvez até de forma repetitiva, o termo *menino(a)/fotógrafo(a)/escritor(a)* para insistir, fazer derivar, fissurar, criar, se por em devir, a escola, o aluno, o professor e a pesquisadora.

5 SOPRO QUARTO: PAISAGENS NO “OLHO QUE PENSA”

*Escrever é um caso em devir,
sempre inacabado, sempre em via de fazer-se,
e que extravasa qualquer
matéria visível ou vivida.
É um processo, ou seja, uma passagem de vida que
atravessa o vivível e o vivido.*

Deleuze

*A vidência do Fotógrafo não consiste em “ver”,
mas em estar lá.*

Barthes

Para expressar sua narrativa o aluno/fotógrafo/escritor valer-se-ia de sua escrita?

Seria necessário ao aluno “escrever” sua fotografia?

Em que momento poder-se-ia pensar tal articulação?

Podemos visualizar dois pontos.

Primeiro o encontro do escritor com suas imagens. A imagem capturada, descoberta, exposta, convidativa; com desenvoltura o fotógrafo a expõe. Tão belas são suas imagens e luzes. O fotógrafo aprende a procurar e apreciar suas luzes e sombras. Através da fotografia passam mundos, colorindo o universo educacional, a imagem se põe fluída, rizomática.

Segundo, o encontro do fotógrafo com a escrita. De certa forma, percebe-se que a escrita irá paralisar. Tanto a imagem quanto o aluno, paralisam com o instante. O texto do aluno deverá ser expresso da forma que se aprende na escola - dará um título, nomeando e descrevendo sua obra. O

aluno se encontra sozinho, afastado de seu devir fotógrafo e escritor, não mais comentará sobre suas luzes e sombras, algo se rompe no processo de criação.

Aqui, como no texto *O Caligrama Desfeito*, de Michel Foucault (1989) palavras e imagens entram, talvez, em um jogo nem sempre perceptível, mas que irão colocar a imagem do aluno/fotógrafo/escritor em um aglomerado de palavras que buscarão significação. Percebemos se delinear a existência de um abismo que lança a pesquisa novamente em busca de suspiros - como experimentar a escrita de forma a produzir afetos?

Segundo Lazzarotto e Carvalho (2012, p. 26) “afetar denuncia que algo está acontecendo e que nosso saber é mínimo neste acontecer. Sinaliza a força de expressão de vida e de atividade que podemos viver. O que se passa?”

Foucault (1989) alerta-nos ao embate:

Quando duas vezes a coisa que fala, e lhe prepara a mais perfeita armadilha. Por sua dupla entrada, garante sua captura, da qual não são capazes o discurso por si só ou o puro desenho. Conjura a invencível ausência da qual as palavras são incapazes de triunfar, impondo-lhes, pelas astúcias de uma escrita que se joga no espaço e a forma visível de sua referência: sabiamente dispostos sobre a folha de papel, os signos invocam, do exterior, pela margem que desenham, pelo recorte de sua massa no espaço vazio da página, a própria coisa que falam. E, em retorno, a forma visível é cavada pela escrita, arada pelas palavras que agem sobre ela do interior e, conjugando a presença imóvel, ambígua, sem nome, fazem emergir a rede de significações que a batizam, a determinam, a fixam no universo dos discursos. Duplo alçapão; a armadilha inevitável: por onde escapariam, daqui para frente, o vôo dos pássaros, a forma transitória das flores, a chuva que escorre? (FOUCAULT, 1989, p. 23-24).

Buscando evidenciar essas outras relações entre fotografias e narrativas do Projeto “Olho que Pensa”, faremos uso de paisagens, dispostas nas próximas seções.

5.1 PAISAGEM I – O CACHORRINHO, POR EVILLYN

Tomaremos para reflexão a obra *O Cachorrinho* da aluna Evillyn. Fotografia e texto assim se colocam:



Figura 1 - Fotografia: "O cachorrinho"



Figura 2 - Texto: "O cachorrinho"

Vamos entender o ocorrido.

Evillyn participa do Projeto O Olho que Pensa em uma escola municipal da periferia de Porto Alegre. Tem nove anos e está em uma turma do 1º Ano do II Ciclo do Ensino Fundamental.

Evillyn se encontrou diversas vezes com o cachorro, antes de capturar sua imagem, corria pelo pátio da escola a procura de um pote para colocar água para o cachorro. Preocupou-se com sua alimentação, *será que ele comeu professora?*

Certo dia, Evillyn solicita a câmera fotográfica para fotografar o cachorro. Segundo Kirst (2012, p. 117) “fazer fotografia é querer descobrir mais sobre o mundo em uma cena, através da possibilidade de reconstruí-la e depois contemplá-la.” Evillyn não quer perder a cena, segundo ela, *o cachorrinho estava deitado embaixo de uma árvore e a sombra batia nele.*

Utilizando a escrita de Kirst sobre a fotografia:

“Eis que surge uma das poucas certezas tanto na fotografia quanto na pesquisa: não se pode saber antes, porque a fotografia e a pesquisa liberam autonomia dos sentidos e, no momento da criação, nada importa senão a mediação diante de um objeto e da cena que passa a integrar o corpo do pesquisador/fotógrafo. Este paradoxo entre visível e invisível é percebido, concretamente, no toque do click. Ao fazê-lo, mergulha-se o olho no buraco negro, o momento da captação da imagem é cego, nada se enxerga na objetiva. É um piscar de olhos.” (KIRST, 2012, 117)

Sim, estava feito, Evillyn acabou de capturar sua imagem, tudo aconteceu de forma sincrônica: a menina fotógrafa, com seu olho pensante, clicou o exato momento desejado – cachorrinho deitado no sol, onde a sombra da árvore batia em seu corpo. Em dado momento, menina e cachorrinho compunham um mundo que era só deles: luz, imagem, pensamentos e afetos amalgamaram-se por um instante.

Menina aliviada sorri dizendo – *consegui professora, eu e o cachorrinho tiramos a foto.*

Eu e o cachorrinho?

Eu, o cachorrinho, o pátio da escola, o sol, a sombra e a máquina.

Eu, o cachorrinho, o pátio da escola, o sol, a sombra, a máquina, a professora, a pesquisadora.

Atendo-se ao movimento descrito, podemos afirmar que a

contextualização se faz necessária para compreendermos o momento de criação da menina/escritora/fotógrafa e da pesquisadora, colocando-se em linha fuga e abrindo-se para o aprendizado. Corrobora o apontamento Costa (2012), ao enfatizar que:

contextualizar fala da operação de visibilizar as relações que uma entidade tem em seu entorno, ou seja, evidenciar ocorrências espaço-temporais que afligiram e afligem um determinado objeto ou sujeito. Tal concepção, ainda que útil para diversas perspectivas, faz-se sem sentido para quem ao invés de pensar com um espaço e um tempo absolutos a abstratos passa a problematizar o fluxo. O espaço absoluto é o campo vazio onde se dispõe as entidades, e o tempo absoluto é o instante vazio quando as entidades se relacionam uma com as outras e consigo mesmas. Nesta geometria extensiva e abstrata tudo que está para além do espaço ocupado pela entidade em um instante é considerado contexto: a soma do que há para além do sujeito com o que há no sujeito para além do presente.” (COSTA, 2012, p. 65)

É fácil perceber a criação de fluxos que movimento opera.

Ainda em Costa (2012, p. 66), “quando operamos com a lógica dos fluxos abandonamos esta abstração espaço-temporal para adentrar na simples concretude das passagens: movimento e criação.” Evillyn menina/fotógrafa/escritora opera em fluxos, podendo ou não, abrir espaço para a professora pesquisadora alinhar seu experimento cartográfico.

Segundo Rolnik (2006), devemos prestar atenção aos afetos nascidos dos encontros. Evillyn encontrou seu cachorrinho debaixo de uma árvore em um dia ensolarado onde a sombra batia nele deixando ele com as “patas e o chão de areia da mesma cor.” A professora encontrou a Evillyn capturando a imagem de seu cachorrinho. O cachorrinho encontrou a professora que, agora, pesquisadora pensa na Evillyn e no cachorrinho e em sua pedagogia. Este movimento evidencia transformações – o olho se põe desejanste. O corpo acompanhando o impulso lança-se à experiência.

Os alunos das séries iniciais do ensino fundamental descrevem suas impressões de maneira a “dizer” o que tem na fotografia, *minha foto é de um cachorrinho, O cachorrinho é bonito*, a escrita apresenta descrições simples – o que tem, é assim, é feio, bonito, é amarelo, é pequeno, grande, etc, da própria fotografia. O Olho que Pensa tensiona um pensar para além do cachorro que é amarelo, pequeno e bonito para o que a imagem deste cachorro provocará, nosso corpo será ou não atravessado por ela e o que poderemos compor com

este cachorro.

A menina/fotógrafa/escritora e a pesquisadora e as fotografias e os textos encontram-se proporcionando os agenciamentos. As relações estabelecidas são postas em contágio formando um corpo vibrátil (ROLNIK, 2006) que joga o experimento no território escolar ao ritmo dos encontros possíveis. Conforme a experiência vai sendo vivida, a escola territorializada, se desterritorializa e reterritorializa em suas singularidades a potência de uma educação que afirme a diferença.

Como Rolnik (2006) coloca:

a cartografia, nesse caso, acompanha e se faz ao mesmo tempo que o desmanchamento de certos mundos – sua perda de sentido – e a formação de outros: mundos que se criam para expressar afetos contemporâneos, em relação aos quais os universos vigentes tornam-se obsoletos. Sendo tarefa do cartógrafo dar língua para afetos que pedem passagem, dele se espera basicamente que esteja mergulhado nas intensidades de seu tempo e que, atento às linguagens que encontra, devore as que lhe parecem elementos possíveis para composição das cartografias que se fazem necessárias. O cartógrafo é antes de tudo um antropófago. (ROLNIK, 2006, p. 23).

O desenho de nosso experimento cartográfico começa a eclodir. Na criação do projeto O Olho que Pensa, o despertar do desejo da menina, vai em busca de imagens que lhe afetam e produzem afetos compondo com sua escrita narrativas de si e do mundo. Em Garavelo (2011) encontramos citação que nos auxilia a compreensão do processo,

escrever uma vida atentando às sutilezas imanentes ao seu espaço-tempo busca expressar o indizível que se quer dizer, sendo o escritor/fotógrafo como aquele que está junto, que faz passagem, o gesto de clicar o instante, de costurar palavra por palavra na superfície do texto. (GARAVELO, 2011, p. 87).

Evillyn devorou o cachorrinho, o cachorrinho devorado expôs o corpo vibrátil de Evillyn, a professora contagiada pensa formas outras de ensinar, a pesquisadora adentra no fluxo oferecido, afirmando sua escrita.

Neves (2012, p. 70) coloca que “nos encontros, os corpos ganham potência de produzir novos enunciados, sempre coletivos, inventam outros corpos, maquinam alegria e dor, engendrando outras subjetividades e seus próprios objetos.” Nesse sentido, trataremos para análise a obra *O Canto do Pôr-do-sol* de Rhuan.

5.2 PAISAGEM II – O POR DO SOL, POR RHUAN



Figura 3 - Fotografia: “O canto do Pôr-do-sol”

RHUAN

A minha foto eu achei interessante porque o meu colega Tawan estava com o microfone perto da boca, da estátua de Elis Regina que fica na usina do Giosômetro, estava quase na hora de irmos embora, já era quase 18:00 (seis horas) da tarde, e a professora Beatriz tinha comprado um picolé para nós.

Depois nós resolvemos tirar algumas fotos, nós tiramos várias e entre elas estava a foto que eu tirei, nós pensamos que o que representa a imagem, é a voz das crianças em relação a várias coisas, e uma delas é um projeto onde tenham pessoas que tentem mudar a visão de adultos olhando para crianças, esse é o projeto Mãe Educação onde crianças trabalham e propõem várias atividades.

Figura 4 - Texto: “O canto do Pôr-do-sol”

Para além da escrita de Rhuan, sob o brilho de sua fotografia, o que encontramos?

Podemos perceber que Rhuan habita o território da infância, em sua fotografia ele brinca com a estátua de Elis Regina. A imagem capturada é despreziosa – não lhe cabe sentidos.

Na primeira parte do texto, Rhuan coloca com extrema leveza o momento em que ocorreu a captura da imagem: era fim de tarde, estavam comendo picolé e o amigo brincava com a estátua. Ao capturar esta imagem, percebemos o menino/fotógrafo brincar com o momento e no encontro da fotografia com a brincadeira a imagem foi capturada.

Neste momento o menino/fotógrafo/escritor permitiu-se inventar sentidos à imagem (Raniere, 2011).

Porém, a segunda parte do texto já nos conduz a uma escrita mais densa, aluno/fotógrafo/escritor ao colocar em seu texto citações sobre o projeto utiliza-se de uma linguagem mais institucionalizada – *esse é o projeto Mais Educação onde as crianças trabalham e propõem atividades*.

Rhuan aproxima sua escrita à escrita utilizada pela professora que por várias vezes explica o que é o Programa Mais Educação – Projeto O olho que Pensa e seus objetivos, Rhuan inclusive utiliza as palavras *trabalham e atividades* tão bem exploradas na escola em seus projetos pedagógicos.

Vale ressaltar Barthes (2008, p. 13) onde coloca que “a desconstrução da linguagem é cortada pelo dizer político, bordejada pela antigüíssima cultura do signifiante”, embora a fotografia do menino/fotógrafo/escritor esteja liberta de intenções, sua escrita encontra-se impregnada de palavras que buscam significação, apropriando-se de palavras que legitimam seu aprendizado escolar.

A escrita de Rhuan emerge com potência, quando coloca que a imagem dá voz às crianças – o aluno/fotógrafo/escritor parece perceber as intensidades que provocam sua fotografia a ponto de lhe colocar voz – poder dizer o que sentem as crianças, não no texto, embora lhe seja usado para expressão, mas na própria imagem.

Patrícia Kirst (2008, p. 120) cita que “imagem não é um duplo, que não o representa, mas que inventa a vida: compõe matéria em suas tantas velocidades de transformação.” O menino/fotógrafo/escritor em sua

fotografia/brinquedo inventa a vida – a fotografia *fala* sobre o seu mundo infantil.

Rhuan cita em seu texto *um projeto onde as pessoas que tentam mudar a visão dos adultos olhando para as crianças*, podemos presumir que pessoas são os próprios alunos, adultos são os professores, pais, familiares que através das fotografias passam a olhar as crianças.

A fotografia do menino/fotógrafo/escritor estabelece um jogo entre o mundo infantil e adulto e através da fotografia atravessa o desejo do menino em ser visto e ouvido por todos.

Deleuze (1992, p. 69) coloca que “uma imagem nunca está só. O que conta é a relação entre imagens”. O menino/fotógrafo/escritor utiliza-se de suas imagens para conversar com os adultos, a imagem e escrita do menino colocam-se entre a infância expressa por sua fotografia e o mundo adulto.

Avançando no experimento cartográfico poderíamos desafiar pensar a imagem e a escrita juntas, neste caso, uma potencializando a outra, embora diferentes, comporiam partes de um mesmo movimento. Para isto, caberíamos pensar Deleuze (1992, p. 15) a “escrita como um fluxo e não como um código.”

Neste sentido conheceremos a obra *Papel na Poça de Chuva*, de Luisi, que passamos a analisar na paisagem III

5.3 PAISAGEM III – POÇA DE CHUVA, POR LUISI



Figura 5 – Fotografia: “Papel jogado na poça de chuva”

Luigi C14

A minha foto foi uma criação, eu criei e tirei a foto, porque eu acho que fica mais interessante trabalhar sobre as poluições na escola das crianças. É Bem legal a exposição e o olho que pensa foi Bem trabalhado todas as fotos a minha eu adorei e foi Bem falada na exposição. O que importa é a imaginação e saber pensar nas coisas que vemos e saber o que FAZER.

Figura 5 – Texto: “Papel jogado na poça de chuva”

A menina/fotógrafa/escritora refere-se a sua fotografia como uma criação.

Para compreendermos como ela chega a este ponto, é necessário retrocedermos o momento.

Diferentemente dos outros alunos que participaram do experimento cartográfico anteriormente, a menina havia freqüentado o projeto “O Olho que Pensa” no ano letivo anterior. Suas habilidades para a fotografia já haviam sido exploradas em outros momentos, deixando-a mais segura para a manipulação da câmera fotográfica.

Desta forma, quando a menina/fotógrafa/escritora se coloca em ação, carrega consigo o aprendizado conquistado através das experiências vividas. A menina irá pensar sobre o que deseja fotografar, criará um ambiente adequado, analisará possibilidades para só depois se lançar à captura da passagem.

No texto a menina/fotógrafa/escritora afirma: *eu criei e tirei a foto*.

Criar e tirar são dois verbos que aparecem na primeira parte da primeira frase do texto da menina, salientando a importância que eles adquirem no transcorrer do processo vivido por ela. Ambos as palavras remetem a ações.

Neste caso, em específico, a menina se prepara para ir ao encontro com sua fotografia. Ela cria um ambiente adequado para sua captura.

Podemos perceber que a menina/fotógrafa/escritora opera sua imagem e tira da passagem exatamente o instante desejado: *o reflexo da parede do prédio da escola na poça da chuva*.

Lembremos que operar remete ao fazer e ao fazer um fazer (COSTA, 2012) logo, quando a menina/fotógrafa/escritora opera sua imagem devemos ficar atentos ao que isto desloca, produz e cria e não no que é ou está. (COSTA, 2012)

O texto da menina/fotógrafa/escritora basicamente possui três momentos.

O primeiro, contemplado de forma objetiva, a menina afirma: *a minha foto foi uma criação, eu criei e tirei a foto*. Esta frase por si só remete a idéia de deslocamento, pois a menina afirma que criou sua imagem, (ela não estava ali, pronta para ser capturada, click, vamos contemplá-la depois). Não. Esta ação demandou da menina/fotógrafa muito esforço. Ela teve que esperar um dia

chuvoso chegar, a chuva deveria ser suficiente para criar poças no pátio da escola e uma delas deveria espelhar a parede do prédio que a menina queria fotografar, e depois quando a imagem fosse editada, a menina/fotógrafa salientaria o reflexo obtido.

Em seu devir fotógrafa tudo pode acontecer.

A menina pensa, age, é.

Na concretude das ações da menina/fotógrafa/escritora tramam-se conversas, expectativas, conjecturas, idéias.

Como podemos perceber a menina/fotógrafa/escritora não estará sozinha, carregará consigo toda uma gama de relações que poderá construir, pois é nas relações que se constitui o ser, nos múltiplos contágios entre as forças moleculares. (COSTA, 2012).

Encontramos na primeira parte da frase da menina/fotógrafa/escritora uma possível amálgama entre a imagem e a escrita – ambas operam juntas.

Costa coloca:

Há uma ética pragmatista no operar, mas não a do bom fazer ou do bem fazer: trata-se de contraefetuar, provocar desvio, fuga, deslize. [...] o operar opera preferencialmente (mas não só) acontecimentalizações, problematiza em suas análises estratégicas as táticas para uma guerrilha possível. (COSTA, 2012, p. 176).

Porém, na continuidade de sua frase, a menina justifica sua ação: *porque eu acho que fica mais interessante trabalhar sobre as poluições na escola das crianças*. As palavras encontram-se impregnadas por um discurso politicamente correto. Fluxo e corte, na escrita a estagnação.

Em Barthes encontramos:

Alguns querem um texto (uma arte, uma pintura) sem sombra, cortada de “ideologia dominante”; mas é querer um texto sem fecundidade, sem produtividade, um texto estéril [...]. o texto tem necessidade de sua sombra: essa sombra é um pouco de ideologia, um pouco de representação, um pouco de sujeito; fantasmas, bolsos, rastros, nuvens necessárias; a subversão deve produzir seu próprio claro-escuro. (BARTHES, 2008, p. 40).

A menina/fotógrafa/escritora pensa.

Segundo Lemos e Rocha (2012)

Para Deleuze, cujo o tema maior de sua obra é o pensamento, esta prática é involuntária, exigindo, portanto, uma *afecção* que nos coloque a pensar. [...] o pensar se constrói por signos, na qualidade de matéria do mundo, e por sensações (perceptos e afectos, sendo o

pensamento a experiência do próprio pensar, uma máquina de invenção, arrancando do caos as forças, as sensações que o fazem funcionar. Não há relação homem/mundo, porém dobras que singularizam o caos. (LEMOS; ROCHA, 2012, p.183)

A imagem da menina acompanhará sua escrita, ela colocará um pedaço de papel amassado no cenário da fotografia para representar um lixo. Lembremos que a menina, em seu pensar, considerou importante abordar as questões da limpeza na escola.

Provavelmente os professores, em algum momento da escolaridade da menina, tenham desenvolvido esta temática em sala de aula, e a ela aprende.

Aprende rápido – em seu texto escolar devem aparecer apontamentos de seu aprendizado.

Embora a menina/fotógrafa/escritora estivesse interessada no reflexo da poça de chuva em sua fotografia, e em o que ela poderá produzir, ela deverá abrigar em sua imagem um pedaço de papel, a representar o discurso que a escola ensina; como se o pedaço de papel jogado na poça de chuva, representasse o que a menina aprende/aprendeu/aprenderá.

A menina/fotógrafa/escritora aprende na escola que coisas (figuras) podem designar palavras e vice e versa. Palavras podem formar frases e frases, textos.

Seis anos de escolaridade, sem dúvida, deram conta de ensinar a menina escrever. E a menina escreve.

Observando seu texto e imagem, podemos perceber que se entrecruzam desejos e aprendizados.

Porém, como abordamos anteriormente, a menina/fotógrafa/escritora opera em fluxos (estes também podem ser aprendidos na escola) e ela quer mais: sua imagem está ali, existe e quer ser vista.

Podemos dizer que ao capturar o reflexo na chuva e ao colocar o pedaço de papel em sua imagem, a menina/fotógrafa/escritora estabelece uma nova relação com seu aprendizado.

De certa forma, rompe com a estrutura territorializada da escola, tornando possível agenciar novas maneiras de ser e estar na escola.

O rizoma nos remete para as multiplicidades.

Neste sentido, a menina/fotógrafa/escritora ao estabelecer novas relações com seu aprendizado torna possível a proliferação de mapas,

rizomas, linhas moleculares e linhas de fuga.

O rizoma enquanto mapa possui regiões insuspeitas, uma riqueza geográfica pautada na lógica do devir, da exploração, da descoberta de novas facetas. (GALLO, 2003, p. 94).

Estas colocações vêm ao encontro da terceira parte do texto da menina/fotógrafa/escritora quando coloca *o que importa é a imaginação e saber pensar nas coisa que vemos e saber o que fazer*.

A menina/fotógrafa/escritora imagina.

Imaginar possibilita deslocamentos (DIAS, 2012), o texto da menina/fotógrafa/escritora lança-se como um fecho para o aprendizado da experiência.

A menina não poderia fazer tal colocação se não tivesse vivido tal experiência. Como se afirmar, apesar de tudo, *o que importa é a imaginação*.

Sem perceber a menina/fotógrafa/escritora em e com sua imagem e escrita, “opera um máquina de inventar e se tornarmos o verbete numa dimensão maquínica, imaginar atua pela fabricação”. (DIAS, 2012).

Ainda em Dias encontramos:

Como em Deleuze, fábrica de si mesma e de tudo o que dela decorre. E o que produz essa máquina de inventar? O real, nada mais nada menos do que o próprio real, como efeito de sua potência absoluta de experimentar. Ora, se imaginar não é representar algo dado, mas uma experiência que não para de inventar a si e ao mundo, também as partes que a compõem e dela participam não param de ser produzidas e de participar de si mesmas. (DIAS, 2012, p. 127)

Sim, a menina/fotógrafa/escritora esperou a chuva chegar e com a máquina fotográfica na mão lançou-se na experiência da criação, capturou o reflexo na poça e pensou, reinventando seu mundo.

Continuamos com Dias, quando coloca:

E se o invento é parte efetiva da experiência, não há uma natureza já pronta, nem mesmo em processo ou processo de melhoramento ou reforma de uma essência original, como querem acreditar os moralistas, racionalistas e humanistas. Também não pode haver objetos ideais ou valores universais que permaneceriam imutáveis no plano da transcendência. (DIAS, 2012, p.127)

Pois sim, a menina/fotógrafa/escritora jogou um papel amassado na poça da chuva de sua imagem e escreveu.

Escreveu de forma clara e objetiva, dividindo seu texto em diferentes

partes, todas elas tomadas de afetos.

A menina foi habilidosa, tramou imagem e palavras compondo de forma incrível com a escola e seu devir outro.

Para finalizar, ainda em Dias, encontramos:

O real, seu meio específico e seus objetos estão em processo ininterrupto de modificação e produção de si nos devires, tempos e movimentos reais e virtuais que atravessam a existência numa experiência. (Dias, 2012, p.127)

A menina/fotógrafa/escritora sentenciou, através de suas palavras, que o *importante é a imaginação*, convidando a escola a aproximar-se do devir criação, permitindo-se tornar-se outra, impregnando-se de elementos moleculares, viabilizando deslocamentos possíveis, a cartografar.

6 SOPRO QUINTO: CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após o traçado do experimento cartográfico e observando atentamente seus movimentos pudemos constatar que fotografia e escrita produziram intensidades que se conectaram com a dinâmica pedagógica da escola, produzindo agenciamentos.

Não passamos imunes à experiência.

Tanto alunos, ora fotógrafos, a capturar suas passagens, produzindo imagens de suas vidas, ora como escritores, expondo em palavras seus pensamentos, quanto pesquisadora, na busca do traçado de seu experimento cartográfico, todos, de certa forma, se deixaram contaminar, afetar pelo processo criativo.

Capturas de passagens e escrita se entrecruzaram. Algo aconteceu. Como se as imagens e as palavras escorregassem umas sobre as outras a produzirem um reflexo mesclado de fragmentos de vidas. Vidas estas que habitam e transitam na escola tornando-a uma geografia intensiva composta de territorializações e desterritorializações, fazendo-a fértil para a criação e invenção.

Observamos que tanto na escrita, apesar, de muitas vezes, estar aprisionada a modelos escolares quanto nas imagens, foi necessário produzir movimentos que rompessem com uma rotina escolar, ainda impregnada de velhos e enraizados paradigmas, que insistem na repetição do mesmo, esquecendo que é na diferença que encontramos potência para a criação.

Colocar a escola em movimento, pensando e articulando novas maneiras de ser e estar e fazer neste território, impulsionou a escrita deste experimento cartográfico.

As ações propostas pelo Programa Mais Educação e suas oficinas proporcionaram rica oportunidade para a escolar repensar e reinventar seu tempo/espço, qualificando sua práxis pedagógica.

No bojo deste movimento emergiu o projeto “O Olho que Pensa” trazendo para a pesquisa importantes pistas para o traçado do experimento cartográfico. Entre elas a possibilidade de se pensar a fotografia e a escrita como dispositivos a serem experienciados no processo ensino-aprendizagem.

Lembramos que o “dispositivo tensiona, movimenta, desloca para outro lugar, provoca outros deslocamentos”. (BENEVIDES DE BARROS, 1987, p.189)

A intenção deste experimento cartográfico, através da análise das produções dos alunos – imagens e escritos, foi exatamente esta: provocar deslocamentos, produzir agenciamentos.

Logo, escrita e fotografia, com os alunos e pesquisadora, através da experiência “O Olho que Pensa” tensionaram movimentar a escola de maneira a colocá-la em outro lugar, a abri-la, parti-la, remodelá-la, construí-la outra.

O experimento cartográfico desenhado nesta pesquisa acompanhou as linhas que se traçaram no processo, marcando alguns pontos de ruptura e enrijecimento, analisando seus cruzamentos.

Escrever parece ser preocupação máxima em qualquer instituição escolar (aprendizado da leitura e da escrita) esquecendo que podemos explorar infinitas outras possibilidades de expressão, em diferentes áreas do conhecimento, ou melhor, fazendo jus ao experimento cartográfico, *com* diferentes áreas do conhecimento. Como no caso desta pesquisa onde encontramos nas Tecnologias da Informação e Comunicação, em específico na mídia fotográfica, possibilidades de se criar movimentos e deslocamentos no território escolar (desterritorializações) a proporcionar novas e/ou outras maneiras de ensinar e aprender.

Pensar as mídias, em específico, neste caso, a fotografia em conexão com diferentes áreas do conhecimento, como a Arte, Ecologia, Informática, Filosofia, História, enfim, transdisciplinar o conhecimento, tornaria possível impulsionarmos a escola para uma escrita mais próxima dos interesses e vida de todos que nela habitam.

As imagens expostas neste experimento cartográfico juntamente com os escritos produzidos mostram, de certa forma, fragmentos desta vida.

O experimento cartográfico demonstrou a importância de pensarmos em uma educação participativa, onde a experiência desloca o aprendizado para o coletivo e singular.

Como na análise da obra “Papel na Poça de Chuva” a menina/fotógrafa/escritora nos alertasse para o processo de construção do pensamento onde o exercício do pensar/fazer adentrasse no processo criativo, proporcionando ao aluno criar sentidos à sua obra.

E na experiência do menino/fotógrafo/escritor com sua obra “O Canto no Pôr-do-sol” permitiu-se ser criança e brincar com sua fotografia, demonstrando que a escola também pode ser um lugar de um aprender feliz.

É na obra “O Cachorrinho” que a menina/fotógrafa/escritora irá expor de forma sutil, quase imperceptível, mas igualmente potente, o embate entre palavras e imagens.

A escola acostumada a valorizar a escrita, acaba por aprisioná-la em suas didáticas, pois quando a escrita se deixa dominar pela significação é que ocorre o perigo – “desde que as palavras se põem a falar e a fornecer um sentido, é que o pássaro já voou e que a chuva já secou.” (FOUCAULT, 1989), desta forma, a escrita acaba por abortar possibilidades outras de vir a ser.

Escrita sensível, capaz de tocar na superfície do território escolar e nele deixar passar o que pede passagem, produzindo intensidades suficientes para promover deslocamentos, ativando a vida que ali se apresenta.

Para esta escrita, o experimento cartográfico buscou inspiração no poema *A Borra* de Manoel de Barros:

Prefiro as palavras obscuras que moram nos fundos
de uma cozinha – tipo borra, latas, cisco
Do que palavras que moram em sodalícios – tipo
excelência, conspício, majestade.

Também os meus alter-egos são todos borra, cuscos, pobres-diabos.

Que poderiam morar nos fundos de uma cozinha
- tipo bola-sete, Mário Pega Sapo, Maria Pelego, etc.

Todos bêbados ou bocós.

E todos condizentes com andrajos.

Um dia alguém me sugeriu que adotasse um alter-ego respeitável
- tipo um príncipe, um almirante, um senador.

Eu perguntei:

Mas quem ficará com meus abismos se os pobres-diabos não ficarão?

Palavras deveriam ser escritas a partir daquilo que o corpo pode experimentar.

Com a mesma força que a menina/fotógrafas/escritora se lançou na captura de sua imagem, tateando sua luz, sombra, cor e brilho, para depois ao observá-la, demonstrar alegria e orgulho pelo seu resultado, também a escrita deveria passar por esta experiência.

A experiência de fotografar (capturar passagens) e a experiência da escrita em uma escola que se propõe a pensar a diferença como potência, proporciona a mesma também experimentar-se outra.

O experimento cartográfico constatou que foi na experiência que o aluno deixou de ser só aluno para se transformar em aluno/menino/fotógrafo/escritor, ser outro; a professora e pesquisadora e a própria escola foram afetados pelo movimento, pondo-se também outros.

Que sejam bem-vindos os sopros, suspiros, surpresas, desejos, afetos; o novo, o inquietante, que possamos ser como nossos meninos/fotógrafos/escritores, que se deixaram levar pelo fluxo e nele colocaram sua marca.

REFERÊNCIAS

ALVES, Evandro. **Práticas de escrita e Tecnologias Digitais na Educação de Jovens e Adultos**: novelas a-paralelas. 2006. 235p. Tese de Doutorado. UFRGS Faculdade de Educação. Porto Alegre, 2006.

BARTHES, Roland. **O Prazer do Texto**. Tradução J. Guinsburg. Perspectiva: São Paulo, 2008. [1973].

BENEVIDES DE BARROS, R. Dispositivos em Ação: O Grupo In: **Saúde e Loucura 6** - Subjetividade – Questões Contemporâneas. 1ª ed. São Paulo: Hucitec, 1997, págs. 183-191.

CARVALHO, Diego de. O mapa do Centro de Mídia Independente Brasileiro. In: **Estudos em comunicação**. No. 9, p 341-353. Covilhã/Pt: Universidade da Beira Interior. Documento disponível em: <http://www.ec.ubi.pt/ec/09/pdf/EC09-2011Mai-18.pdf>> Acesso em 23 out. 2012

COSTA, L. A. Contextualizar. In: FONSECA, Tania Mara Galli; NASCIMENTO, Maria Lúvia do; MARASCHIN, Cleci.. (Org.). **Pesquisar na diferença: um abecedário**.. 1ed.Porto Alegre: Sulina, 2012, v. 1, p. 65-67.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Tradução de Peter Pal Pelbart. Editora 34: São Paulo, 1997. [1993].

_____. **O Mistério de Ariana**. Ed.Vega – Passagens. Lisboa, 1996

_____. **Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia**. Tradução Aurélio Guerra Neto. Editora 34: São Paulo, Vol.1, 1995..

_____. **Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia**. Tradução Aurélio Guerra Neto. Editora 34: São Paulo, Vol.2, 1995a.. Tradução de Ana Lúcia Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. São Paulo: Ed. 24

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia**. Contemporâneas do desejo.Tradução de Aurélio Guerra Neto. Editora 34: São Paulo, Vol.3, 2006. [1998].

_____. **O que é a filosofia?** Tradução de Bento Prado Júnior e Alberto Alonso Munoz. Rio de Janeiro: Ed. 34. 1992.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. Tradução de Eloisa Araújo Ribeiro. Escuta: São Paulo, 1998.

DIAS, Rosimeri de Oliveira. Imaginar. In: Tania Mara Galli da Fonseca; Maria Livia do Nascimento. (Org.). **Pesquisar na diferença: um abecedário**. 1ed. Porto Alegre: Sulina, 2012, v. 1, p. 125-128.

FONSECA, Tânia Mara Galli; NASCIMENTO, Maria Livia do; MARASCHIN, Cleci. **Pesquisar na Diferença: um abecedário**. Sulina: Porto Alegre, 2012.

FOULCAULT, Michel. Isto Não É Um Cachimbo. Tradução Jorge Coli. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1989.

FUGANTI, Luiz. Devir. In: Tania Mara Galli Fonseca; Maria Livia do Nascimento; Cleci Maraschin. (Org.). **Pesquisar na Diferença: Um Abecedário**. Porto Alegre: Sulina, 2012, v. 1, p. 75-80.

GALLO, Sílvio. **Deleuze e a Educação**. Autêntica: Belo Horizonte, 2003.

GARAVELO, Leonardo Martins Costa. **Uma Vida em Palavras: memória, escrita e loucura**. 2011. 111 f. Dissertação de Mestrado. Instituto de Psicologia. Porto Alegre, 2011

KASTRUP, Virgínia. **A invenção do si e do mundo: uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição**. Belo Horizonte: Ed. Autêntica. 1999

KIRST, P. B. A. G. . Fotografar: capturar a passagem. In: Tania Mara Galli Fonseca; Maria Livia do Nascimento; Cleci Maraschin. (Org.). **Pesquisar na Diferença: Um Abecedário**. Porto Alegre: Sulina, 2012, v. 1, p. 117-122.

LAZZAROTTO, G. D. R. ; CARVALHO, J. D. . Afetar. In: Fonseca, T.M.G.; Nascimento, M.L.; Maraschin, C.. (Org.). **Pesquisar Na Diferença: um abecedário..** 1ed. Porto Alegre: Sulina, 2012, v. 1, p. 25-27.

LE MOS, F. ROCHA, M. Pensar. In: Tania Mara Galli Fonseca; Maria Livia do Nascimento; Cleci Maraschin. (Org.). **Pesquisar na Diferença: Um Abecedário**. Porto Alegre: Sulina, 2012, v. 1, p. 183-187.

MAURENTE, V. S. . Expressar. In: FONSECA, T. M. G.; NASCIMENTO, M. L.; MARASCHIN, C.;. (Org.). **Pesquisar na diferença: um abecedário**. 1ed.: Sulina, 2012, v. 1, p. 126-128.

MOLL, Jaqueline e cols. **Caminhos Da Educação Integral No Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Penso Editora LTDA; divisão do Grupo A Educação S.A.: São Paulo, 2012.

NEVES, Claudia. Desejar. In: Fonseca, T.M.G.; Nascimento, M.L.; Maraschin, C.. (Org.). **Pesquisar Na Diferença: um abecedário..** 1ed. Porto Alegre: Sulina, 2012, v. 1, p. 69-73.

PASSOS, Eduardo. **Pistas do Método da carografia**: Pesquisa – intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre, Sulina, 2009.

RANIERE, Édio. **Assim é o que lhe parece**. Páginas 8 e 9. Jul/2011. Disponível em:
<http://fotoclubesc.files.wordpress.com> – acesso em 25 de setembro de 2012.

ROLNIK, Suely. **Cartografia Sentimental**: transformações contemporâneas do desejo. Porto alegre: Sulina; Editora da UFRGS, 2006.

XAVIER, Maria Luisa M. Educação Integral nas Diretrizes Curriculares Nacionais e exigência de um novo ordenamento Curricular. 2011. In: **Revista Trajetória Multicursos. Osório**: ano 3. No. 7, pp-35-45. Ago 2012. Edição especial Anais do XVI Fórum Internacional de Educação. Documento disponível em:
<http://facos.edu.br/publicacoes/revistas/trajetoria_multicursos/agosto_2012/pdf/educacao_integral_nas_diretrizes_curriculares_nacionais_e_a_exigencia_de_um_novo_ordenamento_curricular.pdf> Acesso em 20 out. 2012

ZOURABICHVILI, François. **Vocabulário de Deleuze**. Tradução de André Telles. Rio de Janeiro: Relume Dumará/Sinergia: 2009.