



Universidade Federal do Rio Grande - FURG

Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental

Revista do PPGEA/FURG-RS

ISSN 1517-1256

Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental

No encontro com as imagens, aprender com artes: máquinas de pensar através da pele na cultura visual

Thiago Ranniery Moreira de Oliveira¹
Universidade Federal do Rio De Janeiro
<https://orcid.org/0000-0003-4399-2663>

Letícia da Silva Ravello²
Universidade Federal do Rio De Janeiro
<https://orcid.org/0000-0001-5128-8946>

Resumo: Este artigo percorre a seguinte questão de investigação: o que a aprendizagem se torna quando se está produzindo imagens em práticas pedagógicas na escola? Ao mobilizar ideias-força da filosofia da diferença de Gilles Deleuze e da perspectiva da cultura visual, explora as conexões e reverberações mútuas entre produção de imagens e aprendizagem no ensino de Arte. Para tanto, a cartografia foi com um trabalho de investigação filosófica associada a experiência de uma das autoras com produção de fotografias com jovens no Ensino Médio. O argumento principal defende deslocamento da imagem como representação e propõe a imagem como máquina do pensar. Apostamos, assim, que aprendizagem e pensamento se imbricam nas sensações e adotamos a postura de tratar a imagem como máquina do pensar através da pele. Aprender, portanto, é proporcionar ao corpo sentir a alteridade com e das imagens.

Palavras-chave: Imagem, Cultura Visual, Aprendizagem.

En el encuentro con imágenes, aprender con artes: máquinas de pensamiento a través de la piel en cultura visual

Resume: Este artículo recorre la siguiente cuestión de investigación: ¿qué se convierte el aprendizaje cuando se está produciendo imágenes en prácticas pedagógicas en la escuela? Al

¹ Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. É líder do grupo de pesquisa Bafo! Grupo de Estudos e Pesquisa em Currículo, Ética e Diferença (CNPq/Lanec/FE). É atualmente Vice-diretor da Faculdade de Educação da UFRJ e Jovem Cientista Nosso Estado da FAPERJ. e-mail: t.ranniery@gmail.com

² Professora de arte na rede básica de ensino no Rio de Janeiro. Mestre no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), Linha de Pesquisa: Currículo, Docência e Linguagem na Universidade Federal do Rio de Janeiro. Licenciada em Artes Visuais pela Universidade Federal de Santa Maria. e-mail: leticia.ravello@hotmail.com

movilizar ideas-fuerza de la filosofía de la diferencia de Gilles Deleuze y de la perspectiva de la cultura visual, explora las conexiones y reverberaciones mutuas entre producción de imágenes y aprendizaje en la enseñanza de Arte. Para ello, la cartografía fue con un trabajo de investigación filosófica asociada a la experiencia de una de las autoras con producción de fotografías con jóvenes en la escuela secundaria. El argumento principal defiende el desplazamiento de la imagen como representación y propone la imagen como máquina del pensamiento. Apostamos, así, que aprendizaje y pensamiento se imbrican en las sensaciones y adoptamos la postura de tratar la imagen como máquina del pensar a través de la piel. Aprender, por lo tanto, es proporcionar al cuerpo la sensación de alteridad con y desde las imágenes.

Palabras clave: Imagen, Cultura Visual, Aprendizaje.

In the counter with images, learn with arts: thinking machines through skin in visual culture

Abstract: This article goes through the following research question: what does learning become when whether you are producing images in pedagogical practices at school? By mobilizing key ideas from Gilles Deleuze's philosophy of difference and the perspective of visual culture, explores the connections and mutual reverberations between image production and learning in art teaching. Therefore, cartography was with a philosophical investigation work associated with the experience of one of the authors with photo production with young people in high school. The main argument defends the displacement of the image as a representation and proposes the image as a machine of think. We bet, therefore, that learning and thinking intertwine in sensations and we adopted the attitude of treating the image as a thinking machine through the skin. Learn, therefore, it is providing the body to feel alterity with and from images.

Keywords: Image, Visual Culture, Learning.

A única resposta consiste em fornecer novamente dados, em reabastecer o mundo com dados, em fazer circular alguma coisa, na medida do possível e por menor que seja, de tal modo que, através desses dados novos ou renovados, surjam e se propaguem questões menos cruéis, mais alegres, mais próximas da Natureza e da vida. (DELEUZE, 1985, p. 215)

Pensar através da pele

A escrita deste artigo está situada em diversas experiências de uma das autoras como professora de Arte, especialmente desde seu trabalho com oficinas de fotografia com estudantes do ensino médio. Nossa linha de força para percorrer a experimentação entre fotografia e educação experiencial é uma conhecida sugestão de Deleuze (1995, p.13): “temos encontro com coisas antes de tê-los com pessoas”. Esses encontros são, por sua vez, engendrados por diferentes disparadores. Podem ser uma música, uma obra de arte, fotografia e/ou poesia que afeta e provoca maneiras outras de ser e estar no mundo. Não que tenhamos alguma certeza sobre quais serão esses modos outros. Como Deleuze (1995, p. 11) coloca, “não estou certo de ter um encontro, mas

parto à espreita”. Logo, este artigo busca estar à espreita de algo que passa por nós, que nos afeta ou perturba como quando aprendemos com imagens nas aulas de Arte. Ao escrever desde uma oficina de produções imagéticas na escola, buscamos argumentar a necessidade vital de permanecermos abertos para os convites que as imagens nos endereçam e de voltar nossa preocupação ao que acontece nos encontros com os signos³ que as imagens mobilizam, mesmo que tais encontros nem sempre potencializem, nem sempre façam da aprendizagem, criação. De tal modo, no decorrer destas páginas, nosso argumento pretende traçar uma relação entre imagem e aprendizagem desde as relações intrínsecas que são desenvolvidas nesses encontros com a produção de fotografias na escola.

Antes de seguirmos nesta direção, não é desnecessário assinalar a imprevisibilidade da pesquisa que sustenta nossa argumentação, assim como a dos próprios encontros que a tornaram possível. Como tal ponderação, insistimos que esta nossa escrita conjunta, com alguma precariedade, busca condensar um constante movimento de interlocução entre investigação acadêmica filosoficamente informada, como se expressa St. Pierre (2011), e trabalho docente em Arte. Em parte, não somente porque foi desenvolvida desde diferentes processos de atuação e interlocução na sala de aula na escola de uma das autoras. Insistimos neste aviso também porque este relato está incrustado em uma conversa implicada com diferentes interlocutores teóricos que, ao seu estilo, nos afetam e que, de algum modo, transformaram a própria experiência de escrever sobre tais as oficinas. Desta maneira, não retiramos os incômodos e as dificuldades emergidas deste duplo processo de pesquisa que, ao mesmo tempo, mobiliza as relações estabelecidas por uma professora de Arte em seu trabalho, mas também passa a colocá-la no interior de um campo de problematização conceitual substancialmente diferente.

Nós recorreremos, para tanto, a linhas de força do pensamento de Deleuze para recolocar a perspectiva da cultura visual no ensino de Arte. A cultura visual é um campo de estudo que engloba um amplo conjunto de meios visuais e, desde uma perspectiva transdisciplinar, convida a pensar como somos incorporados e constituídos pelas imagens num processo de aprendizagem. Nossa pergunta pode, deste modo, ser, assim, colocada: o que a aprendizagem se torna quando se está produzindo imagens em

³Para Deleuze (2010), signos são objetos de um aprendizado temporal e todo ato de aprender é uma interpretação de signos que nos interpelam e evocam outras coisas. Dessa forma, a aprendizagem diz respeito essencialmente aos signos, a sua tradução e interpretação.

práticas pedagógicas na escola? Todavia, não sem razão, na errância de respondê-la, nosso encanto com o pensamento de Deleuze buscará descolar a fusão entre imagem e representação e aproximar a imagem de uma máquina do pensar, e, porque não, do aprender. A recorrência ao conceito de máquina, aqui, se distingue, contudo, da ideia associada à mecânica. Dito de outra forma, a imagem como máquina é tal como uma espécie viva. Como sugerem Guattari e Rolnik (2008, p.385), máquinas “engendram-se umas às outras, selecionam-se, eliminam-se, fazendo parecer novas linhas e potencialidades”. Dessa forma, ao engendrar as imagens como máquina, estamos apostando na agregação e/ou criação de agenciamentos e insistindo nos entrelaçamentos de múltiplas instâncias e agências. Nesses enlaces, experiências de produção fotográfica na escola agenciam encontros com alteridade, de modo que a educação, através delas, torna-se o exercício de multiplicidade, ou para dizer de outro, torna-se “uma máquina de produzir diferenças” (SILVA, 2000, p. 100).

Entendemos que percorrer as conexões dinâmicas e topológicas dessa máquina de produzir diferenças exige tomar as oficinas desde uma aproximação como cartografia, seguindo a sugestão de Rolnik (2006). A cartografia é produzida por meio de diversos encontros de tal modo que, em aproximação deliberada com Pollock (2004, p. 91), é um “processo dinâmico e transformador para interromper a imobilidade da interpretação e exposição baseadas [na relação] autor/objeto”. Desse modo, se torna relevante atentar-se aos eventos que nos acontecem e, de alguma maneira, com tais disparadores permitem formular problemas, como possibilitam “praticar uma ontologia crítica de si mesmos, fazer experiências com o que ainda está por vir, convocar os povos ainda por vir” (ST. PIERRE, 2018, p. 1058). Os fragmentos que abordamos das oficinas não estão, assim, em consonância ou cronologia. Trazemos esses relatos como disparadores que forçam o pensamento em torno da relação entre imagem, cultura visual e aprendizagem. Não faremos, pois, uma descrição pormenorizada das experiências, mas buscamos com elas associar o processo de aprendizagem com produções fotográficas dos estudantes. É o exercício ético-estético instigado pelas conexões com signos, emergidas desses encontros com a produção das imagens, que nos interessa acompanhar.

Seguimos, assim, com a cartografia para acompanhar o mapa de forças de como as imagens deslocam a aprendizagem do reconhecimento, da reconhecimento, nos termos de Deleuze (2006), para o campo dos afetos e das afecções, de tal modo que, para escrever com Ahmed e Stacey (2006), só há aprendizagem ali onde o pensar se dá

Rev. Eletrônica Mestr. Educ. Ambient. Rio Grande, Dossiê temático “Imagens: resistências e criações cotidianas”, p.528-546, jun. 2020. E-ISSN 1517-1256

através da pele. Ou, ali onde, a imagem se torna uma máquina de pensar através da pele, na qual o pensamento “é também o ‘eu sinto’ do cérebro como arte. A sensação não é menos cérebro que o conceito”(DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 271). Aprender no encontro com as Artes é uma questão sentir as imagens que o ensino pode engendrar, um modo de estar com e para as imagens, no qual alguém toca e é tocado por elas. Pensar a aprendizagem com imagens não é simplesmente sobre como as imagens são significativas ou expressivas, mas como o encontro com a arte na escola revela à vulnerabilidade da vida às imagens. Não há motivos para escapar: aprender “implica alguma coisa que violenta o pensamento, que o tira de seu natural estupor, de suas possibilidades apenas abstratas” (DELEUZE, 2010, p.56). Para Deleuze (2010), nosso pensamento não é natural e, para que possamos sair da letargia e criar problemas, necessitamos sermos violentados por diferentes disparadores para produzir o pensamento. Logo, a imagem, sua maquinaria de conexões, pode disparar o pensamento quando sentimos nossas ações violentadas e, em virtude disso, talvez, seja mesmo o tempo de repercutir e acionar outro modo de imaginar o que aprender pode ser.

As oficinas de fotografia: do projeto escolar à professora de arte

Desde o ano de 2017, uma das autoras deste artigo promove oficinas de produção fotográfica na escola na qual leciona a disciplina Arte, tomando as imagens e os artefatos culturais que os jovens produzem nesse espaço. O projeto iniciou-se voltado à fotografia digital, recorrendo ao espaço e às ferramentas que poderiam ser encontradas e abordadas na própria escola. Era notável como os estudantes criavam inúmeras imagens, na maioria das vezes sua própria imagem, com a intencionalidade de postar nas redes sociais que utilizam. O trabalho inicial consistia, assim, em solicitar aos estudantes a produção de fotografias digitais, propondo conexões da arte com o seu cotidiano. O ponto de escora desta proposição era a presença unânime dos celulares. No princípio, o objetivo do projeto era identificar os sentidos atribuídos por estudantes sobre como empregam e compreendem as imagens em seus processos de aprendizagem. Ao invés de se proibir sua utilização na escola, como de costume, recorremos aos celulares para que estudantes produzissem imagens no seu dia-a-dia e pudessem “ler” de novas formas essas imagens. Vale ressaltar que, em tal proposta, havia a preocupação para os estudantes se tornassem, de fato, leitores de imagens, assim como de textos, e

com essa equiparação, pudessem procurar outras relações e experimentar disposições e sensibilidades em relação à estética e ao conteúdo da linguagem visual.

A leitura de imagens vem sendo valorizada no atual contexto e tem ganhado de destaque nas pesquisas e no ensino de arte, como salienta Costa (2011). No entanto, como Lins (2014) argumenta, a cultura visual caminha para além de um repertório de imagens. Nesse sentido, conjuntos de visualidades e imagens constroem e estão imbricados em práticas sociais. Recorrer a perspectiva da cultura visual fez, naquele momento certo sentido, pois, de acordo com Hernández (2007, 2009), estamos potencializando o pensamento em torno da imagem, já que as imagens possuem inúmeras alternativas para problematizá-las, não somente relacionada à representação. Àquela altura, a formulação *as imagens como máquinas de pensar através da pele* já nos seduzia, mas buscava-se, a princípio, interrogar os sentidos do que se apresenta na imagem. Porém, logo, tal direção foi se mostrando, se não limitada, insuficiente, à ideia de *uma máquina de pensar através da pele*. Não obstante, se o que nos instigava era associar aprendizagem e imagem, realçando uma espécie de estética da aprendizagem, tal movimento não exigiria radicalizar, por conseguinte, o modo de aprender com e afetar-se pelas imagens? Um desafio estava à vista para projeto tal como formulado: de que modo a oficina de fotografia poderia se aproximar das imagens não de forma interpretativa, mas como potência pedagógica?

Em outras palavras, como seguir insistindo que diferentes expressões imagéticas podem agenciar a aprendizagem sem com isso depender de alcançar determinadas habilidades ou possuir determinados conteúdos de Artes? No coração destas interrogações, encontramos a necessidade de desnaturalização da produção de imagens. Nossa insistência é que trabalho com imagens não desaguem instrumento de mediação entre o sujeito e o mundo, mas seja ele próprio uma experiência estética das relações com as imagens, para realizar um trocadilho com Bourriaud (2009), que produz sujeitos e mundos. Nesta perspectiva, a problematização das oficinas foi deslocada para os confrontos com modos de ver e ser visto e, por efeito, modos de existir, sugerindo que há “outras possibilidades de troca [com as imagens] além das vigentes nesse sistema” (BOURRIAUD, 2009, p. 22). Deste modo, a produção de imagens não é sobre a transmissão de uma informação do estatuto da cultura visual à ser interpretado ou vivido por um determinado indivíduo, mas circunscreve, sobretudo, um campo de afetos, no qual “a linguagem é submetida a provas e usos incomparáveis” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 36). Ganhou vulto, assim, em nosso argumento, as

Rev. Eletrônica Mestr. Educ. Ambient. Rio Grande, Dossiê temático “Imagens: resistências e criações cotidianas”, p.528-546, jun. 2020. E-ISSN 1517-1256

zonas de contágio das forças das imagens que abrem uma luta por meio da própria maquinaria da cultura visual, provocada pelas mesmas imagens que as compõe, contra os clichês que produz. De certo modo, a oficina foi denotando, com certo vagar, que encontrar com as imagens e aprender implicam a educação em uma redistribuição do sensível, nos termos de Rancière (2005).

Insistimos em descrever este deslocamento conceitual da pesquisa, uma passagem da leitura das imagens para o campo movente das afecções que acionam e engendram o pensamento, porque ressoa na própria experiência de formação docente de quem esteve de guia destas oficinas. Uma experiência, certamente, permeada por imagens e por disparadores teóricos, mas, talvez em virtude desses atravessamentos, vem concedendo ao próprio texto da pesquisa o estatuto de um campo, como propõe Ranniery (2018), de montagem e desmontagem, não apenas do que constitui o outro (as imagens, os estudantes), mas da própria professora de Arte. Esta torção deflagrou a proposição argumentativa deste artigo: a aprendizagem é, nada mais, nada mesmo, que experimentação estética e, assumindo que há imagem por toda parte (CRARY, 2013), implica, à contrapelo e subterraneamente, tomar educação pautada desde a perspectiva da arte, forçando e “dando uma consistência própria ao virtual” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 152) das forças que nela se atritam. Entrelaçada nesta interface entre fotografia, imagem e ensino de Arte, há, em nosso argumento, uma operação de aprender – não conhecemos verbo mais instigante do pensamento educacional – que, entretanto, “ultrapasse a prática do conhecer como jogo meramente reflexivo de linguagem” (RIBEIRO, 2011, p. 625). Antes, é uma operação de aprendizagem porque dispõe dos efeitos estéticos que as imagens provocam para deslocar e recolocar o pensamento justamente porque são as imagens instituem regimes de percepção, atenção e visão como formas de subjetivação ou, nas palavras de Crary (2013, p, 61), “o paradigma moderno da sobrecarga sensorial de forma extrema”.

Nós nos ancoramos em Kastrup (2001) para seguir sugerindo que aprendizagem é invenção, mas, em especial, é invenção através do sensível, do sentir o outro em nós. Trata-se, enfim, “fabular, criar, pintar outros mundos para a educação” (OLIVEIRA; PARAÍSO, 2012, p.167). Neste sentido, dois movimentos se colocam: os hiatos, o esvaziamento da condição substantiva e representativa das imagens no mesmo passo que chamamos atenção para relação entre as imagens, as conexões derivativas, o que se passa nos interstícios das imagens, entendendo-as como aberturas para a virtualidade. O que se impõe à educação é uma perspectiva aprendizagem que não é da ordem da

Rev. Eletrônica Mestr. Educ. Ambient. Rio Grande, Dossiê temático “Imagens: resistências e criações cotidianas”, p.528-546, jun. 2020. E-ISSN 1517-1256

aplicação ao que quer seja, mas que, sobretudo, ocorre de modo sensivelmente experimentada com signos. Em virtude desta colocação, não custa insistir que aprender não tem objetivo a priori nem a posterior, nem se pode traçar em um caminho linear que buscamos percorrer. Não está nem mesmo na ordem do seu oposto: dirigir em uma estrada aberta sem direção ou destino. É uma questão trazer os múltiplos campos de forças imagéticos atravessados em nós. A lição das oficinas, se que é podemos escrever nestes termos, é que aprender se torna toda uma outra coisa quando as imagens nos tocam. Aprender com as imagens implica que educação é não somente viver com o inesperado, com o imprevisível, com vias alternativas podendo sempre habitar. Envolve também uma operação de transmutabilidade desse imprevisível, desse irrepresentável em trabalho de criação. Não se refere apenas ao que se viveu na cultura visual, mas consiste também em derivação dela. Ou, para seguir com Deleuze e Guattari (2010, p. 139) “invoca uma nova terra e um povo que não existe ainda”.

O que podemos aprender com as imagens?

Em um dos encontros das oficinas que promovemos, começamos solicitando aos estudantes que abrissem suas galerias de fotos dos celulares e contassem rapidamente quantas imagens haviam de si, quantas *selfies*, imagens só do rosto, frente ao espelho ou ainda de corpo inteiro. Também perguntamos quantas imagens criam para postar uma daquelas fotos. As respostas já davam alguns indícios de como os estudantes se relacionam com as imagens. Muitos estudantes colocam que não teriam como contabilizar a quantidade, pois fazem inúmeras por dia. Outros demonstraram vergonha e timidez de colocar ao grande grupo essas informações. Entretanto, concordavam que a fotografia se apresenta como algo diário na vida deles. Outra afirmativa colocada por vários deles foi sobre o quanto fazem uma grande quantidade de fotos e acabam não postando nenhuma. Ressaltaram ainda as diversas redes sociais dos quais se utilizam e como a maioria delas funciona com e através das imagens de si mesmos, por exemplo, *Snapchat*, *Instagram*, *Tiktok*, entre outros. Entre todas as ponderações, é notável como os estudantes descrevem que fotografam não só como forma de registro, mas entendem que fotografar é forma de comunicação e de produção de relações. Muitas vezes, por exemplo, não enviam aos amigos mensagens escritas, pois a imagem ou o vídeo já fariam esse papel.

Esse encontro procurou estabelecer como e a partir dos registros fotográficos, o gesto de produzir imagens de si implica relação com alteridade. Estávamos voltados, ali, para como nos mostramos aos outros, partindo do pressuposto que, aquilo que Deleuze e Guattari (2010) chamaram de fantasmas de grupo, sobrecarregam essas formas de produção de imagens de si. De certo modo, embora possamos assumir que a imagem expõe à uma zona de afecções, ela não se constitui em uma zona autônoma das “[d]as divisões de Deus, [d]as genealogias esquadrihadoras e [d]as suas permutações” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 30). De tal maneira, tais produções imagéticas sempre habitam um espaço ético performativo não porque representam ou simbolizam uma representação de si diante dos outros. Antes, na relação com as fotografias de si e em como os estudantes insistem no uso que fazem delas, a marca ética se nota quando as imagens se tornam o meiomismo de relação subjetiva, de interações “com os outros indivíduos, com vários níveis e formas de pertencimento a diferentes grupos sociais, cujas construções se iniciam desde a mais tenra idade” (MARTINS, 2013, p. 228). Logo, por efeito, se a imagem de si parece, por pressuposto, encarnar desde sempre e apenas a figura da identidade, também incorpora certa destituição e uma a relação imanente com outro.

É porque a imagem de si permite certa montagem, certo gesto performativo da subjetividade, que incorpora radicalmente a alteridade. Longe de nos safarmos, essa ponderação desafia como, nas imagens de si, “as posições diferenciais subsistem e até adquirem um valor livre, mas estão todas ocupadas por um sujeito sem rosto e transposicional” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 108). Neste sentido, propusemos aos estudantes que produzissem imagens nas quais indicassem como gostariam de ser registrados, mas acrescentamos o desafio de não fotografar o rosto, a impressão digital ou o documento de identidade. Nossa expectativa era que tal exercício permitisse explorar outros referenciais e, como Klee (2001) esclarece, tornando visível a si mesmo e não propriamente reproduzindo o visível. O que nos interessa, por hora, dessa experimentação de cortar o rosto para produzir fotografias é como faz a imagem funciona de disparador para aprendizagem na qual a alteridade não emerge como uma ameaça. Não porque existe a intenção de que se pode aprender algo sobre si e sobre o outro, e, por efeito, instrumentalizar a imagem de forma prescritiva. No fundo disso, o que está em questão é como a produção de imagens força uma relação com um espaço aberto jamais estabilizado. A imagem é a interface mesma entre o eu e o outro. É como uma pele. De tal modo, pode funcionar como uma pele alternativa, na elaboração de um

Rev. Eletrônica Mestr. Educ. Ambient. Rio Grande, Dossiê temático “Imagens: resistências e criações cotidianas”, p.528-546, jun. 2020. E-ISSN 1517-1256

tecido provocativo que desdobra e deriva a visualidade que, por vezes, captura aquilo que se constrói na relação entre quem vê e é visto. A imagem é, assim, um conector de mundos e alteridades.

Em outro encontro, nós nos voltamos para série de fotos sobre escolas do fotógrafo Sebastião Salgado Filho. Convidamos os estudantes a interrogarem às imagens, desde o motivo de todas serem pretas e brancas até as questões levantadas pelo artista em suas fotos relacionadas à denúncia social e à pobreza. Como a produção deste segundo encontro, procuramos que os estudantes pensassem o que seria a escola e qual a importância dela na vida deles. A proposta, desta vez, solicitava aos estudantes buscarem formas fotografar a instituição escolar, mas que evitassem uma imagem logomarca da escola ou panorâmica da instituição. Muitos estudantes registraram diferentes espaços da escola, como a biblioteca, laboratórios, a horta e o pátio. Este último era ressaltado como o lugar onde passam a melhor parte da manhã, quando ocorre o intervalo escolar. Outros procuraram transformar os sentimentos produzidos na escola em fotografia e associaram as imagens às amizades e ao convívio com colegas. Um grupo de estudantes explicitamente produziu uma encenação para uma foto que marcava as grades de uma janela da escola, com as mãos cerradas ou com as mãos para fora.

Nesse ínterim, após as fotos feitas, nos reunimos para ver as produções imagéticas dos grupos e trazer questões que as fotos suscitavam. No material produzido, era marcante as fotografias relacionadas à escola como prisão. Um grupo de estudantes posicionou-se a favor deste argumento de que a escola, por vezes, se torna um espaço prisional. Entretanto, outro grupo procurou argumentar que, nesse espaço, muitas relações são produzidas e, que, ao contrário do que foi registrado, a escola é um espaço de socialidade. Notamos, contudo, que os dois modos imagéticos não se excluem nem propriamente se opõem. Por sua vez, coexistem. Essa convivência das imagens dá, contudo, acolhida a um entrelaçamento coletivo da aprendizagem que postula como não apenas nos transformamos com os outros, mas também como as imagens nos transformam e mediam a própria transformação. Deste modo, as fotografias como intercessores para a experiência de aprender intercede pela arte de fazer existir nas imagens relações do ambiente escolar que ainda vagam na penumbra. É uma máquina de instauração do pensamento. ou, para afirmar de modo mais preciso, de transformabilidade da aprendizagem em uma espécie de obra incompleta, aberta e inantecipável. Longe do voluntarismo e de certo espontaneísmo do aprender em

Rev. Eletrônica Mestr. Educ. Ambient. Rio Grande, Dossiê temático “Imagens: resistências e criações cotidianas”, p.528-546, jun. 2020. E-ISSN 1517-1256

conjunto, o que em jogo, aqui, é como a matéria da imagem reclama sua própria existência através de nós.

Todavia, se as imagens fazem parte do cotidiano dos alunos e da escola, se os estudantes estão cada vez mais envolvidos com aplicativos que geram imagens, principalmente a autoimagem, quase não encontramos um ensino de Arte que tome e convoque tanto essa relação com imagens que são produzidas pelos estudantes quanto como as imagens os produzem e instauram modos de existência. Como reforça Ducum (2011), as imagens produzidas no cotidiano funcionam como disparador do olhar, por vezes, como algo que inquieta ou ainda como provocadoras para pensar em torno do que vemos de nós mesmos nessas imagens. Nesse sentido, a ideia-força que nos persegue é sugerir que a aprendizagem desde as experiências de produções fotográficas de estudantes na escola está mais uma transdução em imagens do afetar-se pelos encontros que a escola promove com a vida, bem como pela insistência em negociar, por meio das imagens, o cotidiano, as mídias e as redes sociais. Parece-nos, portanto, que aprender com Artes no encontro com as imagens torna indistinto pensar de sentir.

Máquinas da pensar através da pele aponta para como, nesses encontros com a produção de imagens, não apenas expressamos sentimentos sobre nós e os outros, mas a como própria sensação de viver com os outros é agenciada pela imagem. De fato, imagem como *uma máquina de pensar através da pele* é um marco no qual não temos domínio ou consciência da alteridade até que as próprias imagens nos coloquem diante de sua presença irruptiva. Como esta indicação, nós estamos buscando deslocar aquele conhecido uso da imagem, muitas vezes voltado à representação ou ilustração de um conteúdo para ser aprendido. Se tal apropriação da imagem pode operar em muitos campos, ao constranger o espaço ético da imagem à reconhecimento, ou seja, ao retorno à semelhança, perde-se de vista este instante de disjunção, de indiferenciação entre o eu e o outro que a produção de imagens nos expõe. Logo, nossa deriva entre imagem e aprendizagem, insiste em chacoalhar a associação quase direta entre educação e identidade.

Biesta (2013), ao criticar a centralidade da aprendizagem no pensamento educacional contemporâneo, reconhece a necessidade de reinventar a linguagem da educação. O autor afirma que as atuais discussões sobre educação são voltadas ao aprender e, por efeito, que não se discute tanto sobre a educação. Neste deslocamento da linguagem da educação para linguagem da aprendizagem, Biesta (2013, p. 32) reforça que algo se perdeu neste movimento: “ensinar foi redefinido como apoiar ou facilitar a

Rev. Eletrônica Mestr. Educ. Ambient. Rio Grande, Dossiê temático “Imagens: resistências e criações cotidianas”, p.528-546, jun. 2020. E-ISSN 1517-1256

aprendizagem” (BIESTA, 2013, p.32). Nas palavras do autor, “[...] como educadores, estamos sempre interferindo nas vidas de nossos estudantes, e que essa interferência pode ter um impacto profundo, transformador e até perturbador sobre nossos estudantes” (BIESTA, 2013, p.50). Este gesto transformador pode, entretanto, acontecer por meio de um aprender com as imagens, isto é, através da experiência de estar com imagens, de ser por elas convocado a pensar, de olhar diante delas e de ser envolvido em sua produção. Aprender vai deixando, assim, de ser o caminho para alguém ser ou descobrir quem se é em nome do que quer que seja. Só se pode aprender com as imagens quando se deixa de ser quem se é. O que as imagens trazem à tona é que não se chegará, enfim, a um novo estado de si aprimorado, mas que um contínuo espaço de contato e habitação com a diferença, a condição mesma de engendrar a interferência perturbadora sobre a qual escreve Biesta (2013).

O disparador para esta afirmação é uma conhecida indicação de Deleuze (2006, p. 10): “Parece-nos que a História da Filosofia deve desempenhar um papel bastante análogo ao da colagem numa pintura”. Em uma paráfrase possível, não é sem propósito substituir “História da Filosofia” por aprendizagem e, assim, convocar, quase em retorno, o ensino de Arte a realizar algo próximo ao que Deleuze propõe para filosofia: “intervir, com uma zona de presença, para resolver uma situação local” (DELEUZE, 2006, p. 9); aulas em que “só contam os problemas e as questões...” (DELEUZE, 2006, p. 9) e, em nossos acréscimo, problemas e questões que as imagens criam e colocam. É por meio do contato com as imagens que aprender com Artes coloca problemas e questões em torno dos modos de ver e modos de ser. Como evidencia Campos (2013, p.49), “Parece ser uma ideia assaz difundida a de que a imagem e a visão constituem, no presente, alicerces vitais para a forma como comunicamos, construindo sentidos”.

Retornamos, agora, as insistências da cultura visual, pois, como aponta Dias (2011, p.39), “os percursos curriculares a partir de perspectivas inclusivas nas quais diferentes formas de produção da Cultura Visual possam ser estudadas e entendidas de um modo relacional e contextual e menos hierárquicas”. Trata-se, contudo, de um retorno deslizante que recoloca como as imagens que os estudantes produzem, as imagens que circulam nas redes sociais e/ou a uma cena de filme, desenho, reportagem e/ou série que assistiram também suscitam deslocamentos nessa cultura e podem, assim, se voltar contra a maquinaria que as engendra. Destarte, aprender com imagens não dispensa o ensino, posto que as imagens não colocam questões e problemas por si

Rev. Eletrônica Mestr. Educ. Ambient. Rio Grande, Dossiê temático “Imagens: resistências e criações cotidianas”, p.528-546, jun. 2020. E-ISSN 1517-1256

mesmas. Aprender com imagens exige e reclama o ensino, posto depender de um trabalho disparador, de um gesto indutivo, pode-se dizer, para colocar a tensão, aquela violência que mobiliza o pensar. Ensino: não conhecemos outro nome para nomear este trabalho de descolar as imagens do campo dos artefatos culturais que nos interpelam e nos formam para insistir que é nas e com as imagens que nos relacionamos com a alteridade e podemos criar novas possibilidades de vida. Quando a representação visual cede lugar a imagem como esse ver e viver juntos o mundo em que se vive e vê, o campo de experiências múltiplas, complexas ou até mesmo contraditórias, como enfatizado por Martins (2008), faz da imagem ambiência de aprendizagem, isto é, o espaço-tempo de experimentar o apelo sensível da presença obsediante do outro.

As imagens ganham neste passo vida e se tornam uma condição de nossa existência, marcas sensíveis que violentam o pensamento, que evocam novos sentidos e proporcionam outras conexões. Como sugerem Martins e Tourinho (2010, p.54), “por esta razão, ver é – deve ser – um processo ativo e criativo”. Nesse momento, seria ainda interessante demarcar que o ato de ver e produzir imagens não é puramente um fenômeno físico, mas, ao estilo de Dussel (2009), uma prática material. Concordamos, deste modo, com Mitchell (2005, p.25) ao argumentar que o estudo da cultura visual é “um campo expandido das práticas e imagens visuais”. Nessa direção, aprender com imagens excede em muito a uma determinada imagem colocada sob um foco. Qualquer imagem aciona uma imersão em signos que nos interpelam, que remetem uns aos outros, “toda máquina é máquina de máquina” (DELEUZE, 2006, p. 18). É, por isso, que optamos por dispor as imagens para maquinar problemas sobre a forma de ver e ser, de pensar através da pele.

Em outro encontro, propomos construir um varal de exposição a sala de aula com as fotografias publicadas pelos estudantes em suas redes sociais. Sem a participação inicial deles, escolhemos suas fotografias a partir de dois critérios: serem fotos postadas por eles em uma de suas redes sociais e aquela foto que tivesse mais curtidas. Com isso, montamos uma pequena instalação artística⁴ na sala de aula. Ao entrarem para a aula, várias reações foram despertadas. Alguns acharam positivo e interessante se verem naquela instalação que estava sendo compartilhada. Outros se sentiram invadidos com a exposição. As imagens suscitaram uma conversa sobre

⁴ É uma manifestação artística contemporânea, o termo instalação surge na década de 60. Esse tipo de arte consiste na abordagem de diferentes elementos e materiais organizados em um ambiente. Permite uma grande variedade de suportes e possibilidades, convidando o público a interagir com essa poética artística. Possui caráter efêmero e pode ser desmontada e recriada em outro espaço.

exposição na internet e direito de imagem, visto que todos os perfis desses estudantes eram abertos nas redes sociais em que buscamos as fotos que qualquer pessoa poderia ter acesso àquelas imagens. Conversamos também sobre os motivos pelos quais acreditavam que aquela imagem escolhida de cada um agradava à rede de amigos construída na internet. Mobilizar tais fotografias tão comuns nas redes sociais e colocar os estudantes diante delas tinha por desejo prover um outro modo de vivê-las. Com efeito, não é de fora das imagens que se pode enfrentar a composição entre cultura visual e educação. Por outra via, é no encontramos com as imagens, tanto em sua condição quanto sua matéria, que se pode experimentar como as fotografias pode levar tanto à conformação e quanto a possibilidade de criação.

A partir das fotografias realizadas na escola, de imagens de revistas e fotografias artísticas, espalhamos pelo chão da sala imagens e convidamos os estudantes a criar uma nova narrativa visual. Nesse encontro, a ideia era promover uma justaposição de imagens e histórias. Em curso, uma aposta na imagem abrir condições para os estudantes experimentarem contar e entrar em contato com os signos que as imagens ressoam, pois o “signo é objeto de um encontro, mas é precisamente a contingência do encontro que garante a necessidade daquilo que faz pensar” (DELEUZE, 2006, p. 91). As experimentações pedagógicas, aqui, colocadas, se viraram para estreitar relações com as imagens produzidas pelos estudantes na espreita de que um outro encontro com elas forçasse o pensamento. Há potência nestas imagens incrustadas nas marcas culturais visuais das redes sociais em abrir problemas ético-estéticos no ensino de Arte, isto é, modos outros de sentir e perceber a alteridade. Diante disso, encerramos marcando que engendrar o pensamento reclama abdicar do julgamento diante experiências fotográficas desenvolvidas pelos estudantes, “porque [se] julgam segundo critérios do Mesmo e do semelhante” (DELEUZE, 2006, p. 33). Por outra via, exige trazer à cena que imagens são produzidas na e para a escola, que imagens são produzidas além da escola, que imagens da escola tocam os estudantes. Nessa rede de relações entre fotografia, escola, cultura visual e cotidiano, a aprender com a Arte nasce de encontro duplo com as imagens: a máquina de captura entre ver e ser e a máquina de pensar através da pele que vira e desloca a relação entre ver e ser.

Considerações finais

Neste artigo, nossa escrita buscou, ao mesmo tempo, condensar um deslocamento e uma interpelação em torno das oficinas de produção fotográfica na escola que optamos por não subsumir integralmente do texto. Esperamos que não passará despercebido como traduz também a experimentação de uma professora de Arte em encontrar conexões com seus alunos. Foi, assim, que, assentados no argumento de Eisner (2008) de que ver não é um ato individual nem mesmo solitário, mas uma experiência social, nós assumíamos que, nessas imagens que são produzidas na escola, os estudantes apresentam a forma como percebem e enxergam o mundo a partir daquilo que compõem como as formas de ver. Esses modos de ver estariam atrelados às experiências sociais e culturais mais amplas que os subjetivam, assim como as relações que estabelecem com os outros. Concordamos com Mirzoeff (2003) quando assinala que a cultura visual é uma estratégia para entender o mundo contemporâneo. Por efeito, nós fomos levados à uma posição que tomava as imagens apenas como espelhos reflexivos de determinados contextos. Como afirma Gergen (2008, p.91), “Construímos com os outros e o significado não está naquilo que vemos diariamente, mas nas comunidades de discursos às quais pertencemos, dentro de cada cultura, de cada entorno social”.

Não que tal direção não fizesse sentido: permitia colocar a produção imagética dos estudantes no coração do ensino de Arte, considerando que a exposição à e pela imagem é marca da vida contemporânea e, neste movimento, “compreender mais sobre o tempo presente, sobre a cultura que vivemos, sobre os modos de vida que produzimos e que nos produzem” (FISCHER, 2001, p.11). Foi, deste modo, que recorremos, inicialmente à perspectiva da cultura visual, pois encontrávamos uma aposta nos efeitos e implicações das imagens na educação, sobretudo aqueles ao processo de construção de conhecimento e às relações que são produzidas no espaço escolar.

Os estudos da Cultura Visual nos permitem a aproximação com essas novas realidades a partir de uma perspectiva de reconstrução das próprias referências culturais e das maneiras de crianças, jovens, famílias e educadores olharem (-se) e serem olhados. Reconstrução não somente de caráter histórico, mas a partir do momento presente, mediante o trabalho de campo ou a análise e a criação de textos e imagens. Reconstrução que dá ênfase à função mediadora das subjetividades e das relações, às formas de representação e à produção de novos saberes acerca destas realidades (HERNÁNDEZ, 2007, p.37).

Todavia, um rumor percorria aquelas experiências. Se esperávamos apostar na imagem como intercessora da aprendizagem, pois evidenciamos que, todo o trabalho se resumiria a lançar discussões e refletir sobre o intuito das imagens e sua relação com os indivíduos? Isto não era, de algum modo, esvaziar a dimensão estética da imagem em nome de uma reflexividade do pensamento? Para perguntar de outro modo, o que pensar passava a ser quando se produzia imagens? Essa reconstrução sobre a qual escreve Hernández (2007) não seria deslocada para um espreado território sensível que fazia do aprender com Artes toda uma outra coisa? No encontro das imagens, o aprender com as Artes não somente recupera e problematiza as camadas das práticas culturais de ver que nos formam, mas também torna possível usá-las como recursos para invenção, para abrir uma experiência estética, de redistribuição do sensível. Ao interrogar várias dimensões, como as relações com a cultura das selfies, a visão de escola, as relações com os outros, as imagens transformam-se em meio para cultivar a aprendizagem, em máquinas de pensar através da pele.

Aprender com as artes no encontro com as imagens é destacar que se trata de uma composição múltipla entre sensações e signos. A intercessão com a filosofia de Gilles Deleuze nos permitiu, assim, deslocar a imagem representativa para pontuar como imagem aciona o pensamento através das emissões de signos que despertam e violenta a sensibilidade. Em resumo, a imagem ganhou um estatuto de marca a aprendizagem em efeitos produzidos pela experiência estética para insistirmos na intensidade dos afetos que é viver e pensar com as imagens. Ensino de arte, portanto, diz de uma criação com as composições de signos que são estabelecidas nesse emaranhado sensações que a arte produz. Criar torna-se vitalmente necessário, por isso é modo mesmo de educar para inventar uma vida.

Referências

AHMED, Sara; STACEY, Jackey. Introduction: dermographies. In: AHMED, Sara; STACEY, Jackey. (orgs). **Thinking Through the Skin**. Londres: Routledge, p. 1-19, 2006.

BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem**: educação democrática para um futuro humano. Tradução Rosaura Eichenberg. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

BOURRIADU, Nicolas. **Estética relacional**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

CAMPOS, Ricardo. **Introdução à Cultura Visual**: Abordagens e Metodologias em Ciências Sociais. Lisboa: Mundos Sociais, 2013.

COSTA, Gilciane Dias. Curricularte: experimentações pós-críticas em educação. **Educação Real**, Porto Alegre, v. 36, n.1, p. 279-293, jan./abr., 2011.

CRARY, Jonathan. **Suspensões da percepção**: atenção, espetáculo e cultura moderna. São Paulo: Cosac & Naify, 2013.

DIAS, Belidson. **O i/mundo da educação da cultura visual**. Brasília: Editora da UnB, 2011.

DELEUZE, Gilles. **Cinema I: A Imagem-Movimento**. Tradução Stella Senra. São Paulo: Brasiliense, 1985.

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

DELEUZE, Gilles. **Proust e os Signos**. Tradução de Antônio Piquet e Roberto Machado. 2ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?**. Rio de Janeiro: Editora 34, 2010.

DELEUZE, Gilles; PARNET, C. **Abecedário de Gilles Deleuze**. Paris: Éditions Montparnasse. Filmado em 1988-1989. Publicado em: 1995.

DUNCUM, Paul. Por que a arte-educação precisa mudar e o que podemos fazer. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Org.). **Educação da cultura Visual**: conceitos e contextos. Santa Maria: Ed. Da UFSM, p. 15-30, 2011.

DUSSEL, Inés. **Escuela y cultura de la imagen**: los nuevos desafíos. **Nómadas**, n. 30, p. 180-193, abr./jul. 2009.

EISNER, Elliot. **Educación en los Museos**. [Em rede] 2008. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=3b5H7cH9CKE>>. Acesso em 25 set, 2019.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Televisão & educação**: fruir e pensar a TV. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

GERGEN, Kenneth. **Realidades y relaciones**: aproximaciones a la construcción social. Barcelona: Paidós, 2008.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica**. Cartografias do Desejo. Petrópolis: Vozes, 2008.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Catadores da Cultura Visual**: uma proposta para uma nova narrativa educacional. Porto Alegre: Mediação, 2007.

HERNÁNDEZ, Fernando. Da alfabetização visual ao alfabetismo da cultura visual. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. (ors.) **Educação da cultura visual: narrativas de ensino e pesquisa**. Santa Maria: Ed. Da UFSM, p. 189 – 212, 2009.

KASTRUP, Virginia. Aprendizagem, Arte e Invenção. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 6, n. 1, p. 17-27, jan./jun. 2001.

KLEE, Paul. **Sobre a arte moderna**. Tradução de Pedro Sússekind. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

LINS, Heloísa Andreia de Matos. Cultura visual e pedagogia da imagem: Recuos e avanços nas práticas escolares. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 30, n. 1, p. 245-260, jan./mar. 2014.

MARTINS, Alice Fátima. Algumas frestas de luz, zonas de penumbra, densas sombras sobre pesquisas em contextos educativos e suas visualidades. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. (orgs). **Processos & Práticas de Pesquisa em Cultura Visual & Educação**. Santa Maria: Editora UFSM, 2013.

MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. Culturas da infância e da imagem: aconteceu um fato grave, um incidente global. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. (orgs). **Cultura Visual: quando as imagens invadem a escola**. Santa Maria: Ed. Da UFSM, p. 37-55, 2010.

MARTINS, Raimundo. Das belas artes à cultura visual: enfoques e deslocamentos. In: Visualidade e educação. In: MARTINS, Raimundo (org.). **Coleção Desenrêdos**. Goiânia: FUNAPE, p. 25- 35, 2008.

MITCHELL, William John Thomas. No existen medios visuales. In: BRÉA, José Luis (Org.). **Estudios Visuales: la epistemología de la visualidad en la era de la globalización**. Madrid: Akal, 2005.

MIRZOEFF, Nicholas. **Una introducción a la cultura visual**. Barcelona: Paidós, 2003.

POLLOCK, Griselda. **La cultura visual y sus descontentos: unirse al debate**. Revista Estudios Visuales, n. 2, p.87-96, dez. 2004.

RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível: estética e política**. São Paulo: EXO experimental; Ed. 34, 2005.

RANNIERY, Thiago. Vem cá, e se fosse ficção?. **Práxis Educativa**, v. 13, n. 3, p. 982-1002, set./dez. 2018.

RANNIERY, Thiago; PARAISO, Marlycy A. Mapas, dança, desenhos: a cartografia como método de pesquisa em educação. **Pró-Posições**, v. 23, n. 3, p. 159-178, set./dez. 2012.

RIBEIRO, Cintya Regina. “Pensamento do fora”, conhecimento e pensamento em educação: conversações com Michel Foucault. **Educação & Pesquisa**, v.37, n.3, p. 613-628, set./nov. 2011.

Rev. Eletrônica Mestr. Educ. Ambient. Rio Grande, Dossiê temático “Imagens: resistências e criações cotidianas”, p.528-546, jun. 2020. E-ISSN 1517-1256

ROLNIK, Sueli. **Cartografia sentimental**: transformações contemporâneas do desejo. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

ST PIERRE, Elizabeth. Post qualitative research: the critique and the coming after. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Eds.). **Sage handbook of qualitative inquiry**. Los Angeles: Sage, 2011. p. 611-635,

ST PIERRE, Elizabeth. Uma história breve e pessoal da pesquisa pós-qualitativa: em direção à “pós-investigação”. **Práxis Educativa**, v. 13, n. 3, p. 1044-1064, set./dez. 2018.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais/ Tomaz Tadeu da Silva (org.) Stuart Hall, Kathryn Woodward. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

Submetido em: 29-04-2020.

Publicado em: 01-07-2020.