

Heterogênese criativa: o que podem as imagens nas didáticas contemporâneas?*

*Alexandre Filordi de Carvalho***
*César Donizetti Pereira Leite****

A ideia que a gente há muito tempo forma de uma pessoa como que nos cobre os olhos e os ouvidos.

Proust

Resumo: O artigo investiga a relação da cultura de imagens com as didáticas contemporâneas. Ao indagar o que podem as imagens nas didáticas contemporâneas, o trabalho assume a hipótese de que a sociedade atual vive uma profunda transição nas formas de experimentar a acessibilidade, a associação de conteúdos, as formas de aprender e as de produzir pensamento nos espaços educacionais. Para tanto, parte-se de alguns conceitos presentes no campo da Filosofia da Diferença, sobretudo a partir de Deleuze, Foucault e Serres, bem como de uma pesquisa desenvolvida com produção de imagens produzidas por crianças e professores, para problematizar e refletir sobre os lugares, as experiências e as formas com os quais os saberes e as empirias da educação, obstinadamente, são convocados a se redimensionar.

Palavras-chave: Didáticas. Imagens. Diferenças. Educação.

* Este texto compõe as pesquisas sob financiamento da Fundação de Amparo de Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) – Processo 16/05440-7 e 2014/02309-1 do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) – Processos 303319/2015-1.

** Doutor em Filosofia pela Universidade de São Paulo (USP) – 2007 e Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) – 2008. Professor de Filosofia da Educação na Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). *E-mail:* afilordi@gmail.com

*** Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) – 2002. Professor Adjunto da Universidade Estadual Paulista (Unesp). *E-mail:* cesar@rc.unesp.br

Creative heterogenesis: what can images in contemporary didactics?

Abstract: The article investigates the relationship of culture with images of contemporary didactics. By asking what can the images in contemporary didactics, the work takes the hypothesis that the current society lives a profound transition in the ways of experiencing the accessibility, the contents association, the ways of learning and the ways to produce the thought in educational places. For this purpose, it departs from a few concepts in the field of Philosophy of Difference, especially from Deleuze, Foucault and Serres, as well as a research developed with production of images produced by children and teachers to discuss and reflect about the places, the experiences and the ways in which the knowledge and education empirias obstinately are called to resizing themselves.

Keywords: Didactics. Images. Differences. Education.

Heterogénesis creativa: ¿qué pueden las imágenes en la didáctica contemporánea?

Resumen: En el artículo se investiga la relación de la cultura de las imágenes con la enseñanza contemporánea. Cuando se pregunta qué puede hacer las imágenes en la enseñanza contemporánea, el artículo asume la hipótesis de que la sociedad moderna vive una profunda transición en formas de experimentar la accesibilidad, las relaciones de contenidos, formas de aprendizaje y para producir pensamientos en los espacios educativos. Para eso, se parte de algunos conceptos presentes en la filosofía de la diferencia, especialmente de Deleuze, Foucault y Serres, así como una investigación desarrollada con producción de las imágenes producidas por los niños y maestros para discutir y reflexionar sobre los lugares las experiencias y las formas en que los saberes, las empirias y la educación obstinadamente están llamados a redimensionar.

Palabras clave: Didactica. Imágenes. Diferencias. Educación.

Considerações iniciais

Esse texto foi concebido com o intuito de provocar o pensamento a considerar uma série de mutações que vem ocorrendo em nossa contemporaneidade, a ponto de nos levar a refletir sobre os lugares, as experiências e as formas com os quais os saberes e as empirias da educação, obstinadamente, são convocados a se redimensionar.

Para efeitos de delimitação, levamos em consideração o contexto de atravessamento social de produção de imagens com as quais convivemos cotidianamente e que, ao mesmo tempo, direta ou indiretamente, as produzimos e, mais do que isso, com elas produzimos um tipo de relação.

Como sabemos, o campo da educação tem estreita ligação com o que veio a se configurar, na ordem de seus saberes, por didática. Minimamente, desde Comenius, a didática tem sido considerada um meio instrumental para se atingir uma finalidade de aprendizado. Mas o que ocorre quando nos vemos sem a mínima condição de dominar um meio e nos deparamos com um tipo de aprendizado que se deixa escapar das intenções evidentes e controladas?

Ao indagarmos pelo que podem as imagens nas didáticas contemporâneas, assumimos a hipótese de que a sociedade atual vive uma profunda transição nas formas de experimentar a acessibilidade e a associação de conteúdos e de formas de aprender. Tal transição insinua para uma heterogênese criativa que, o tempo todo, desafia a estabilidade das estratégias de como é possível criar com e na educação.

Para tanto, percorreremos dois movimentos analíticos no texto, seguidos de algumas provocações que pretendem ampliar o debate. No primeiro movimento, elaboramos uma análise acerca de nossa contemporaneidade e das implicações que as reconfigurações de nossas experiências com educação têm trazido para a afirmação e a produção da criatividade e da criação de seus sujeitos. Em seguida, problematizamos alguns casos que, oriundos de nossas pesquisas, pretendem potencializar outros olhares e outros devires para a educação, tendo como eixo axial a experiência

de alunos e de professores na produção de imagens.

Contemporaneidade e reconfiguração da educação: em busca de transições criativas

Nos mais distintos campos das ciências humanas, vimos delinear, ao menos desde as últimas duas décadas, uma série de investigações e de análises a diagnosticar um conjunto de rupturas existentes em nossos padrões histórico-sociais. Ao mesmo tempo, tais diagnósticos indiciavam os obstáculos e as dificuldades dispostas entre a nossa cognição adaptada, orientada para a recepção, para a repetição de padrões de entendimento e de comportamento, e o choque e os impasses dos modos de abordar, de utilizar e de nos relacionar com os padrões utilizados para situar no mundo em que vivemos o novo, em sua incessante produção.

Podemos encontrar, assim, em Castells (1999), Lévy (1996), Lipovetsky (2005), Lyotard (1989), Schaffer (2007), Schnitman (1996), Sennet (2011), Serres (2003; 2013), Vattimo (2002), Virilio (1993), dentre outros, um conjunto analítico e um esboço teórico-crítico que assinalam para esta inflexão única na história do pensamento ocidental e em suas condições empíricas de nos relacionar com tal momento histórico. Essa atualidade testemunha profundas rupturas, descontinuidades, disjunções e estranhamentos face aos temas das relações dos sujeitos consigo mesmos e com os outros, dos sujeitos com os objetos e com os fenômenos sociais, com as dimensões afeto-cognitivas, com os aparelhos culturais, enfim, com os modos de ser, de fazer, de pensar e de estar em sociedade. Toda essa conjuntura, direta ou indiretamente, afeta e é afetada pelos focos de experiência com a educação.

Uma dupla consequência pode ser apreendida neste cenário. De um lado, ao que tudo indica, a presunção de nossas competências entrou em colapso pelo simples fato de terem perdido o suporte da repetição dos padrões tradicionais na ordem da demanda de significantes e de significados. Em outros termos, até bem pouco tempo

atrás as bibliotecas eram espaços físicos, quase místicos, de acúmulo de conhecimento e de saberes dispostos aos aventureiros e aos desbravadores que as frequentassem. Sob um ritual solene, desde a entrada até à saída, a relação que o indivíduo dispensava em sua espacialidade denotava um modo todo específico de também se colocar na temporalidade. Horas de visitação, esforço na busca enfileirada de pilhas e mais pilhas de papéis, tempo regulado – abertura e fechamento do espaço, prazo de devolução para os livros – enfim, relação enciclopédica com o aprendizado disposto no manejo do objeto. Para descobrir qual era a capital do Butão, por conseguinte, era preciso se dispor à competência do bibliotecário, da disposição da biblioteca, dos registros fornecidos na manipulação dos papéis: livros, enciclopédias, revistas, etc.; era preciso um localizar-se constante na ordem do que se quisesse aprender.

Esta relação localizada com o conhecimento já se dissolveu em grande parte. De qualquer lugar do planeta e em qualquer hora, podemos descobrir qual é a capital do Butão em uma dimensão não espacial denominada *World Wide Web*. Qualquer dispositivo tecnológico com navegador e conexão, um computador, um tablet, um celular, transporta-nos em sua realidade não física, contudo, muito mais abrangente e rápida que a biblioteca, para o acesso à informação. Neste caso, a presunção da competência igualmente se modula. Não é preciso mais um lugar nem uma pessoa, um ritual, uma combinação identificatória para tornar-se sabedor do objeto que se pretende conhecer. Qualquer um, movido por sua boa vontade, descobrirá o que deseja: geração *Google*. A multiplicidade de signos e de *affectus* que permeiam esta experiência aqui exemplificada atesta o fato de que vivemos, incontestavelmente, uma “reviravolta mais do que milenar na presunção de competência” (SERRES, 2013, p. 87).

De outro lado, contudo, e aí encontramos toda a reviravolta nos padrões de época, ganha lugar a singularidade afirmativa dessa presunção da incompetência. Significa dizer que vivemos sob um novo arco

constitutivo das possibilidades humanas.

Michel Serres aponta isso com muita clareza:

As ciências cognitivas mostram que o uso da internet, a leitura ou a escrita de mensagem com o polegar, a consulta à Wikipédia ou ao Facebook não ativam os mesmos neurônios nem as mesmas zonas corticais que o uso do livro, do quadro-negro ou do caderno. Essas crianças podem manipular várias informações ao mesmo tempo. Não conhecem, não integram nem sintetizam da mesma forma que nós, seus antepassados (2013, p. 19).

A questão de fundo que toca a análise de Serres diz respeito ao descompasso existente entre a insistência de se ensinar algumas competências e a impossibilidade de elas se efetivarem nas novas necessidades e demandas urdidas sob relações histórico-sociais, completamente distintas da tradição e dos padrões de ensino e de aprendizagem de outrora. Como se fosse um jogo de pega-pega, passamos a testemunhar o imenso conflito entre competência e incompetência presumida. Aquela, a bem da verdade, pouco gera de novo para o tratamento e a construção das habilidades, competências e apetências demandadas pelos tempos atuais. Trata-se de uma questão de relevância para a demanda histórico-social em plena mutação. Já a incompetência presumida, por sua vez, é ignorada como sinal catalisador capaz de gerar um turbilhão de novos processos de aprendizagem, de acesso às habilidades, às competências e às apetências que fazem desmoronar as velhas formas do saber e dos processos de formação cognitivo remontando-se ao velho *córtex*. Por exemplo, deveríamos tomar o desinteresse que boa parte do alunado tem pelas aulas tradicionais como o maior sintoma do fracasso de uma necessidade que não opera mais em seu *Sitz im leben*: as competências exigentes para a relevância de suas vidas pode estar naquilo que ainda ignoramos, ou ainda, em uma defasagem constante entre propostas educacionais e necessidades concretas.

O fato, apesar de tudo, é que “as novas tecnologias nos obrigam a sair do formato espacial inspirado pelo livro e pela página” (SERRES,

2013, p. 41). Ademais, acabam por revelar o quanto que o uso repetitivo das estruturas, dos instrumentos, das disposições, das ações, das experiências e dos modos educacionais remetem a escola, lugar significativo do aprendizado, para a retromodulação trágica de sua evolução: uma verdadeira instituição-caverna. Em tempo de dispersão, para nos valermos de uma expressão de Paula Sibília (2012), as redes acabam tomando os lugares das paredes. Diante do encerramento quadricular do currículo e das grades que ele pressupunha, passamos a vislumbrar a fluidez das conexões que ultrapassam qualquer dimensão de limite. Sob a demanda contínua da ordem e do silêncio tão presentes no tipo de escola-caserna, para nos valermos de uma expressão de Guattari (2005), encontramos uma movente relação com os novos objetos de cognição que solapam aquela velha imobilidade reproduzida na pedagogia como nos velhos tribunais: “o foco de todos na direção do estrado em que o porta-voz exige silêncio” (SERRES, 2013, p. 41).

Mas os objetos de cognição e relação dos sujeitos cambiaram por completo. Os sujeitos se veem sob um constante barulho de fundo, vozes múltiplas derivadas em informações ubíquas; deparam-se constantemente, como demonstrou Carvalho (2013) com uma multidão de imagens conectadas em ordens distintas de significados, revirando um mundo frígido de representações e de significados em que a mente pode avançar mais rápido em sua capacidade de fazer criações com tais sentidos; há uma produção ubíqua de acessos à informação a solapar a imobilidade que restituía aos sujeitos a limitada possibilidade de apreensão do conhecimento enquanto sujeitos do conhecimento. O que está em jogo, afinal? Diz-nos Serres (2013, p. 57):

Espaço de circulação, oralidade difusa, movimentos livres, fim das salas classificadas, distribuições disparatadas, serendipidade da invenção, velocidade da luz, novidade dos temas tanto quanto dos objetos, busca de outra razão...: a difusão do saber não pode mais ocorrer em campus nenhum do mundo, eles próprios ordenados, formatados página a página, racionais à maneira antiga, imitando os

acampamentos do exército romano.

Esta mudança no estatuto dos objetos e dos sujeitos, reedição incontornável de uma revolução copernicana, também foi analisada por Castells (1999). Segundo a sua abordagem, experimentamos atualmente uma nova sociedade em constante formação, pautada por relações temporais e espaciais de rápidas transitividades, interconectadas pela virtualidade e presença momentânea de informações globais, engendradas na perspectiva de um sistema de produção capitalista específico. Isso formaria uma rede de complexas variáveis que atinge em cheio as condições pelas quais a própria formação dos sujeitos se encontra. Para Castells (1999, p. 498),

redes são instrumentos apropriados para a economia capitalista baseada na inovação, globalização e concentração descentralizada; para o trabalho, trabalhadores e empresas voltadas para a flexibilidade e adaptabilidade; para uma cultura de desconstrução e reconstrução contínuas; para uma política destinada ao processamento instantâneo de novos valores e humores políticos; e para uma organização social que vise a suplementação do espaço e invalidação do tempo.

Tais conjunturas, é inegável dizermos, são vivenciadas por todos nós, embora em distintas formas e intensidades, pois os indivíduos não se relacionam da mesma maneira, com as mesmas demandas, intenções e perspectivas em sua cultura, ou se preferirmos, em sua e com a sua *rede*. Mas como sabemos, tal rede potencializa os lastros de desconstrução e reconstrução não somente sociais, mas das próprias condições subjetivas de cada um de nós, dadas as condições de virtualidade de sua própria composição, como demonstrou Lévy (1996). Não sem sentido, Lévy salienta que

“a multiplicidade contemporânea dos espaços faz de nós nômades de um novo estilo: em vez de seguirmos linhas de errância e de migração dentro de uma extensão dada, saltamos de uma rede a outra, de um sistema de proximidade ao seguinte” (1996, p. 23). A dimensão da rede, posta assim, exige de nós uma série de reinvenção com os tratamentos e com as relações de nossos objetos de referência e de mediação com o mundo. Estamos forçados à heterogênese, indiscu-

tivamente.

Entre um passado herdado, um presente ativo e um futuro esperado, encontramos encruzilhadas que estão, no mínimo, redimensionando as maneiras pelas quais devemos pensar e atuar na dimensão das experiências educativas. Se já não podemos dar as costas a um mundo constituído por referências heterogêneas advindas da multiplicidade e da diferenças dos instrumentos de acesso à informação e aos objetos da cognição, bem como dos instrumentos relacionados à produção do conhecimento, tampouco podemos imaginar que os modos de conduzir a educação à *Ancien Régime* nos sejam ainda de todo úteis para restituir à dimensão subjetiva a capacidade de ser um sujeito ativo e criativo no mundo contemporâneo.

As velhas fronteiras da educação, a partir deste contexto, encontram-se esclerosadas. Os recursos imaginários e as articulações simbólicas que emanam do universo dos pixels, do universo 3D, da voz modulada em bites, das amizades e das relações sociais constituídas na virtualidade, da transformação inédita entre o velho e o novo, em todas as possibilidades que tal dimensão comporta, testemunham que a educação está passando ao largo das novas constituições de subjetividades que nascem, crescem e convivem em tal mundo.

Guattari (2005) já demonstrou que a educação tem em sua tendência burocrática a vocação de esmagar a espontaneidade dos sujeitos. As relações humanas que são institucionalizadas, como no caso da escola, tendem a ser capturadas no jogo das regras estreitas e rígidas, nos rituais sujeitantes e nas possibilidades reduzidas de o pensamento se mover na criação. Sabemos o quanto que os exercícios escolares compõem a ordem da repetição nem sempre instituída de sentido naquilo que se faz ou se aprende: onde se aplica o logaritmo? Por que saber a fórmula do dióxido de carbono? O que é uma oração coordenada assindética? Quem descobriu o Brasil? Neste caso, os sujeitos sempre são objetos de uma composição imposta no que precisam saber. Pouco participam da produção do que lhes é passado.

Como, então, ignorar que “as novas gerações falam um idioma bas-

tante diferente do que comunicava aqueles que se educaram tendo a escola como seu principal ambiente de socialização e a cultura letrada como seu horizonte universal?” (SIBILIA, 2012, p. 209). Como deixar de lado a obrigação de pensarmos novamente sobre o que se deve ensinar, como e a quem? Como nos abriremos, e por que devemos fazê-lo, às novas experiências que façam sentido à vida atualizada de maneira vertiginosa e que dissolve constantemente a permanência das palavras e das coisas? Não estão as margens das necessidades da formação humana completamente absorvidas na fluidez e na plasticidade fazendo, assim, da convocação das relações de ensino e de aprendizagem uma cartografia totalmente nova?

Sabemos que todo estudante está implicado em um “modo transicional de ser, nos diversos planos da maturação biológica, psicossocial, social, intelectual, política, etc” (GUATTARI, 2005, p. 94). A educação, de uma forma ou de outra, sempre esteve presente como eixo constitutivo, para o bem ou para o mal, dos e nos modos de ser dos estudantes. Tal presença, claro está, não cessou de ocorrer e ainda se atualiza. Ocorre, contudo, que esse modo transicional, atualmente, redobra as suas proporções de mutação quando levamos em consideração todo esse diagnóstico de transformação histórico-social pela qual passamos. “Eles não têm mais o mesmo corpo, a mesma expectativa de vida, não se comunicam mais da mesma maneira, não percebem mais o mesmo mundo, não vivem mais na mesma natureza, não habitam mais o mesmo espaço” (SERRES, 2013, p. 20).

Pensar a educação de modo inventivo, para além da serialização e da redundância, é cotejar a transição de nossa atualidade com os efeitos positivos que devem gerar na transição dos modos de ser de quem passa pelas experiências educativas. De nossa parte, suspeitamos que a educação pode se empenhar no manejo de novos instrumentos, de novas técnicas, de novos conceitos e novas dimensões da cognição; aproveitar toda série de recurso emergente na atualidade, não para minimizar o enfado didático-pedagógico instaurado na velha ordem de como se ensina e por que se vai à escola, mas para potencializar processos criadores, sempre recomeçados, capazes de cindir a presunção da competência e singularizar a presunção

da incompetência: o que podemos aprender com o que produz descontinuidade na ordem, no mesmo? O que pode ser gerado com o impensado na educação? O que poderíamos fazer para romper novas condições para que o modo transicional de ser dos estudantes seja o de uma subjetividade ativa, criativa, sagaz, apaixonada pela escola? Como poderíamos nos tornar mais contemporâneos à nossa contemporaneidade?

Mas as possíveis respostas que pudéssemos conceber para o conjunto dessas indagações, sejam como for, não podem deixar de considerar que nem tudo o que se apresenta do ponto de vista das novas criações culturais carrega a potência da criação e do novo. Podemos observar que vivemos em um cenário povoado de situações em que os chamados processos de *modulação da subjetividade* atuam de forma determinante, construindo e produzindo modos de ser e estar no mundo. Ao vivermos nesse cenário, contudo, somos destinados a correlacionarmos com todo o tipo de aparato tecnológico que, de modo incontornável, também estão implicados em uma série de estratégias biopolíticas. Quer dizer, a própria inovação tecnológica não prescinde de uma forma de condução e de direção da modulação de subjetividade e das formas de viver. Isso pode ser entendido minimamente pelos seguintes fatores que explicitam a relação da biopolítica com a interface tecnológica:

(1) *uma convergência entre biopolítica e capitalismo avançado*. Pois é por intermédio do *marketing*, que o capitalismo acaba se interessando pela vida, não apenas como lugar da produção e do consumo, mas, principalmente, como uma inesgotável reserva de invenção. É um capitalismo que produz e reproduz não apenas mercadorias, mas modos de vida (BRASIL, 2008¹). O que o capitalismo vende são serviços e o que ele compra são modos de ser. O que ele cria são mundos possíveis onde se pode experimentar estes modos do ser. Isto leva a

¹ As referências que seguem abaixo, feitas ao texto de Brasil, não são literais, mas paráfrases do texto *MODULAÇÃO/MONTAGEM: Ensaio sobre biopolítica experiência estética*. Nossa opção foi parafrasear o texto com o propósito de adequá-lo a nossa discussão.

- pensar o capitalismo avançado também como capitalismo estético.
- (2) Uma segunda estratégia no campo da biopolítica acena para a ideia de uma sociedade do risco e da insegurança, pois no âmbito do Estado liberal, a insegurança é menos o que deve ser enfrentado, combatido, do que o que deve ser regulado.
- (3) A terceira estratégia no campo da biopolítica se refere ao avanço cada vez mais acelerado da tecnociência, em aliança com as tecnologias da imagem e da informação. Essas tecnologias são menos ópticas do que algorítmicas e elas permitem o mapeamento e a modulação do espaço, do tempo, do corpo e das subjetividades, intervindo não apenas em suas visibilidades no presente, mas, principalmente, naquilo que, no futuro, seria invisível (BRASIL, 2008).

Neste contexto, verificamos que o campo pelo qual as estratégias biopolíticas agem de forma bastante objetiva e organizada por meio de um forte aparato tecnológico, acabam por regular a errância da vida para tornar seu futuro adequado, suficiente, ou ainda *o conjunto de técnicas, procedimentos e estratégias, através dos quais se modula a modulação da vida* (BRASIL, 2008). Assumindo uma perspectiva de pensar para além destas estratégias biopolíticas, das modulações e dos clichês e, procurando olhar para outras possibilidades que emergem em nossas práticas cotidianas, apresentamos uma possibilidade em que outros olhares e devires podem se apresentar como uma potência para outros temas no campo da educação.

A seguir, trataremos de evidenciar como uma experiência educativa capaz de deslocar os olhares, as percepções, as ações e as condutas dos alunos, para além dos ordenamentos de significante-significado de seus mundos, cinda a estrutura esmagadora da criatividade e da espontaneidade. Em jogo está a emersão de uma experiência didático-educacional que se autoconstitui por um aprendizado que não teme falhar, não teme ensaiar, nem abrir-se ao caos e ao impensado, tampouco às restrições das regras e dos conselhos do deve-se assim fazer. Trata-se de uma experiência educativa em busca de afirmar no sujeito a sua possibilidade

de encontro com as suas próprias competências e habilidades, mesmo onde se presumia a sua impossível efetivação. E aí está: “diante dessas transformações, sem dúvida é necessário inventar novidades inimagináveis, fora do âmbito habitual que ainda molda nossos comportamentos, nossa mídia, nossos projetos originados na sociedade do espetáculo” (SERRES, 2013, p. 30).

Outros olhares e outros devires para a educação: a didática da não-didática

Nos vários trabalhos que temos realizado com produção de imagens por crianças no espaço escolar (nestes trabalhos oferecemos câmeras fotográficas, filmadoras e tablets às crianças que livremente produzem imagens do universo escolar onde nossas pesquisas são desenvolvidas), temos observado que, atualmente, trabalhar com crianças é experimentar em outro espaço-tempo. É também perder a certeza dos caminhos previstos e seguros que a educação, de modo geral, e as didáticas, de modo particular, nos ofereceram por muito tempo; é ser convocado pela força daquilo que nos atravessa nas imagens produzidas por tempos recortados, fraturados, cesurados, tempos intensivos de imagens que nos tocam, nos afetam, imagens vertigens, imagens sem sentidos dados, sem sentidos previstos, imagens sem sentidos. Além disso, trabalhar com as crianças no espaço escolar parece ser algo que nos convida ao (des)encontro dos supostos espaços-tempos seguros dos axiomas e dos experimentos, ou como diz Agamben (2005) deste *projeto que funda a ciência moderna*.

O que temos, sem cessar, é o povoado universo de sons e ruídos e silêncios e de focos – nítidos ou não – rostos e pés e cabeças e chãos e corpos perambulando, dançando, se misturando com outros corpos, se batendo, se tocando, irritando, confundindo. Corposcâmeras, câmeras-corpos. Como se o corpo pensasse, como se pensasse pelo corpo. Pensamentos sem sentidos, rotineiros e ameaçados, há sempre a ameaça de um

corpo invadindo outro, outros lugares, sempre a câmera pode ser parte do corpo e se retirada, passa a ser amputada, passa a ser mutilada, passa a ser corpo mutilado, canhestro. Nestas mutilações, incorporações de e em outros corpos vemos baba, bafo, movimentos disformes, corridas, círculos. Temos vertigens nos corpos, movimentos que se apresentam. É preciso ao dizer que:

as categorias da vida são precisamente as atitudes do corpo, suas posturas. ‘Não sabemos sequer o que um corpo pode’. [...] . Pensar é aprender o que pode um corpo não-pensante, sua capacidade, suas atitudes ou posturas. É pelo corpo (e não mais pelo intermédio do corpo) que o cinema se une com o espírito, com o pensamento. ‘Dê-me portanto um corpo’ é antes de mais nada montar a câmera sobre um corpo cotidiano (DELEUZE, 2009 p. 227).

Com as imagens que as crianças oferecem, temos corpos produzindo pensamentos vertigens. Ao olhar para as imagens, que estas câmeras/corpos de corpos pulando, correndo, se misturando, gritando, é isto que Deleuze chama de corpo cotidiano, *como isso que põe o antes e o depois no corpo, o tempo no corpo, o corpo como revelador no termo* (DELEUZE, 2009 p. 228).

O que temos nestas imagens não são as câmeras sendo usadas para filmar, para fotografar, mas como que para brincar as câmeras desaparecem como equipamentos e se aparecem como corpos, são assim usadas para explorar. As câmeras não são mais meio, mas sim extensão do corpo, as câmeras e a imagens são formas, modos de explorar o meio, o espaço, o tempo. São corpos explorando, montando e sendo montados e sendo, assim, extremamente relevantes para se pensar processos de produções de subjetividade e processos de desenvolvimento humano.

A câmera como forma de aprisionar corpos, em memórias chip, também liberta os corpos extraíndo *um corpo gracioso ou glorioso, a fim de atingir, finalmente, o desaparecimento do corpo visível [...] é a imagem inteira que se mexe ou palpita, os reflexos se colorem violenta-*

mente (DELEUZE, 2009 p. 228). As imagens criam sensações vertigens.

As mutações corporais, sensoriais, vão nos levando às experimentações que escapam às modulações do choro previsto, do riso calculado, a tensão premeditada das programações do cinema comercial. A infância, pela criança, com as câmeras-corpos, nos ensina a criar, re-criar, singularizar, pois exprimem *espera, cansaço, vertigem*, (DELEUZE, 2009 p. 231), tornando-se um fato, um acontecimento, que só é enquanto sujeito (a criança) na medida em que se faz com o objeto (câmera), é enquanto possibilidade na medida em que se apresenta como experiência, desta forma, a experiência que pode nos auxiliar a refletir sobre desenvolvimento humano.

Desta maneira, por mais que procuramos individualidades, personalidades, identidades, os desaparecimentos produzidos pelas imagens, nos fazem também encontrar as singularidades estampadas, e parafraseando Deleuze em *A imanência: uma vida ...*, nos sorrisos, nos gestos, nas caretas, pois as crianças em meio a sofrimentos e fraquezas, são atravessadas por uma vida imanente que é pura potência.

São nestas potências de vida que aparecem e surgem possibilidades de pensar sentidos que povoem o universo das crianças e dos professores na Educação Infantil, pois é tocado por imagens que escapam a modulações prévias, previsíveis, definidas. Parece que as crianças nos convidam a pensar outros sentidos para as subjetividades que se constituem no universo escolar. Ou seja, longe do que frequentemente observamos nas escolas, onde as leituras dos professores a respeito do desenvolvimento da criança também se apresentam com sentidos já dados e definidos, parece que as imagens oferecidas pelas crianças produzem deslocamento e cria novas possibilidades de sentidos. Ou ainda, habita um universo fora do sentido, o universo da *experiência*.

Para Agamben (2005), há aqui a possibilidade de uma estreita relação entre infância, linguagem e experiência. Agamben afirma que linguagem e experiência não poderiam ser dissociadas, pois se o fossem, a linguagem seria como um código vazio, sem vida. É através da experiência que

entramos na linguagem e é na infância que experimentamos a vida na sua mais plena intensidade, distante das amarras da razão. Desta forma, nunca temos a totalidade da linguagem e de seus sentidos em nossas mãos assim como sempre nos pegamos pautados pelas perdas das experiências quando ficamos emersos na linguagem. Deste modo, linguagem e experiência se encontram na infância, nas suas possibilidades de aberturas e de inacabamentos. Pois, as relações entre práticas educativas na escola e modos de produção de si em nossa época, nos colocam sempre em um começo com as coisas, nos definem sempre em certa infância com os aprendizados, com os sentidos, com a linguagem. Assim, parece-nos que afetados por aquilo que as novas produções “cognitivas” faz emergir, estamos sempre como as crianças diante do novo, dos porvires, dos devires, e com isso, tendo que reaprender, reinventar os sentidos, as linguagens, incansavelmente. E não menos importante, estamos sempre nos constituindo como outro, como pluralidade, como singularidade, como inacabados.

Apesar desse cenário que nos desafia a recalibrar nossas relações com as experiências com a educação, ainda temos os currículos, as didáticas e as práticas de ensino na escola e com as crianças, constituídos no campo das ciências modernas e que se pautam em discursos já pré-definidos pelo discurso da Psicologia e da Pedagogia. Com efeito, a todo instante se instaura uma modalidade cognitiva para o pensamento, os afetos, as produções humanas, pautando também com isso as práticas educativas organizadas pela didática. O fato é que, as imagens produzidas pelas crianças parecem nos convocar para outras ‘cognições’, outros modos de produzir pensamentos, outros afetos, ou ainda dito de outro modo para produções no qual o campo do sensível possa atuar como um espaço efetivo para novas criações.

E não seria a favor da criação que deveríamos nos despir de todos os códigos de redundâncias, pouco importando as suas representações ou vestimentas de identidades formais, para dissolver, assim, o grau zero de toda imposição do como se deve fazer até o como se deve educar? E não estaríamos, portanto, desafiados a permitir o surgimento de experiências

estranhas aos tipos de sabotagens que, consciente ou inconscientemente, a partir da escola e de seus rituais mesmificados, acabam matando toda a potência da criação?

Imagens para des-focar: notas marginais para um fim sem fim...

A razão que grassa na experiência educacional do homem ocidental pouco lhe permitiu o delírio do verbo. Sabemos que os poetas que tentavam assolar a tramas dos significantes e dos significados foram banidos por Platão, como leprosos malditos, de sua cidade perfeita. Somos, há muito tempo, dotados de uma capacidade de reduzir os signos em uma cifra codificante e codificada pela lógica sensata dos princípios da identificação.

Nessa mesma trama, a educação sempre confessou, embalada pela certeza de suas convicções também codificadoras, que o mestre deveria ser o condutor de todo o aparelhamento necessário e útil para formar – fazer crescer – o seu discípulo.

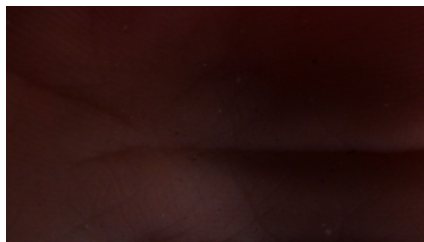
Mas chegamos a um tempo em que a velha razão não acompanha mais a linguagem nada sóbria da inventividade tecnológica e de todas as suas mediações que gritam, em todos os cantos, que a educação está nua. Face aos desafios de um mundo cuja visão e percepção, cujo escutar e afetar-se, cujas relações são atravessadas por novas configurações de saberes e de modos de acessibilidade ao conhecimento, talvez, precisamos aceitar o coexistir e a coaprender com aqueles que, pretensiosamente, são incapazes de nos ensinar algo.

Essas crianças capazes de operar com destreza instrumentos e tecnologias que dizem algo do mundo, do que somos, do que não sabemos, do que não dominamos, e de tudo o que escapa ao delírio onipotente da razão, quiçá, também estão a nos ensinar que em toda reconfiguração dessa nova *hominescência* pela qual passamos, no termo de Serres (2003), mal começamos a engatinhar nessa “decalagem entre o que poderíamos fazer e o que fazemos” (SERRES, 2003, p. 57).

E não seriam essas imagens, não uma prova, longe disso, mas um

sussurro tão frágil que, no meio de todo vozerio caótico em torno do que se processa entre o nosso mundo e as nossas possibilidades de experiências com a educação, impeli-nos apenas ao silêncio da escuta e ao ver como não vemos? Toda uma heterogênese criativa está, assim, em cena:

FIGURA 1 – Mãos na frente



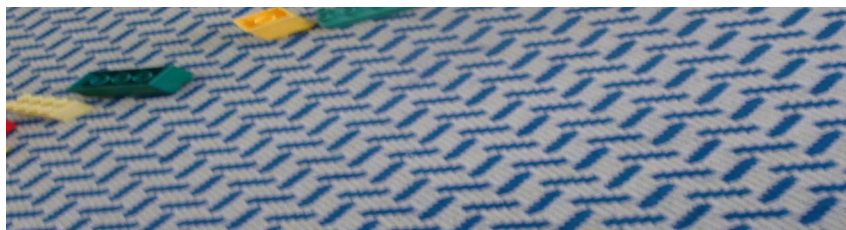
Arquivo – Grupo Imago

FIGURA 2: Mãos pra frente



Arquivo – Grupo Imago

FIGURA 3 – Chão



Arquivo – Grupo Imago

FIGURA 4 – Pluket

FIGURA 5 – Plaket



Arquivo – Grupo Imago



Arquivo – Grupo Imago

Ou ainda, em outra cena:

No começo era o verbo.
Só depois é que veio o delírio do verbo.
O delírio do verbo estava no começo, lá onde a
criança diz: *Eu escuto a cor dos passarinhos*.
A criança não sabe que o verbo escutar não funciona
para cor, mas para som.
Então se a criança muda a função de um verbo, ele
delira.
E pois.
Em poesia que é voz de poeta, que é a voz de fazer
nascimentos –
O verbo tem que pegar delírio. (BARROS, 1997, p. 15).

Referências

AGAMBEN, Giorgio. *Infância e história: destruição da experiência e origem da história*. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

BARROS, Manoel de. *O livro das ignoranças*. Rio de Janeiro: Record, 1997.

BRASIL, André. *MODULAÇÃO/MONTAGEM: ensaio sobre biopolítica experiência estética*. Tese (Doutorado em Comunicação). Programa de Pós Graduação em Comunicação – Faculdade de Comunicação. Universi-

dade Federal do Rio de Janeiro, 2008.

CARVALHO, Alexandre Filordi de. Educação e imagens na sociedade do espetáculo: as pedagogias culturais em questão. *Educação e Realidade*, v. 38, p. 58-602, 2013.

CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede: a era da informação – economia, sociedade e cultura*. São Paulo: Paz e Terra, 1999. 617p.

DELEUZE, Gilles *A imagem tempo: Cinema 2*. São Paulo: Editora Brasiliense, 2009.

LÉVY, Pierre. *O que é virtual?* São Paulo: Editora 34, 1996.

LIPOVETSKY, Gilles. *A sociedade pós-moralista: o crepúsculo do dever e a ética indolor dos novos tempos democráticos*. São Paulo: Manole, 2005.

LYOTARD, Jean-François. *A condição pós-moderna*. Lisboa Gradiva, 1989.

SCHAEFFER, Jean-Marie. *La fin de l'exception humaine*. Paris: Gallimard, 2007.

SCHNITMAN, Dora Fried (Org). *Novos paradigmas, cultura e subjetividade*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

SERRES, Michel. *Hominescências: o começo de uma outra humanidade*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

_____. *Polegarzinha: uma nova forma de viver em harmonia, de pensar as instituições, de ser e de saber*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

SIBILIA, Paula. *¿Redes o Paredes? La escuela em tempos de dispersión*. Buenos Aires: Tinta Fresca, 2012.

VATTIMO, Gianni. *O fim da modernidade: niilismo e hermenêutica na cultura pós-moderna*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.