



ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

14467 - Painel Temático - 41ª Reunião Nacional da ANPEd (2023)

ISSN: 2447-2808

Painel Temático

## A FORÇA DAS IMAGENS COMO POSSIBILIDADE DE DELIRAR E QUEBRAR CLICHÊS NAS ESCOLAS

Ruth Pavan - UCDB - Universidade Católica Dom Bosco

Alexandre Filordi de Carvalho - Universidade Federal de Lavras

Janete Magalhaes Carvalho - UFES - Universidade Federal do Espírito Santo

Nilda Guimarães Alves - UERJ - PROPED - Universidade do Estado do Rio de Janeiro

### A FORÇA DAS IMAGENS COMO POSSIBILIDADE DE DELIRAR E QUEBRAR CLICHÊS NAS ESCOLAS

Alexandre Filordi de Carvalho - PPGE/UNIFESP

Janete Magalhães Carvalho – PPGE/UFES

Nilda Alves – PROPED/UERJ

Ruth Pavan – PPGE/UCDB

#### Resumo

Vivemos num mundo cheio de padrões de comportamentos, corpos, sentidos percepções e afetos. A escola ocupa um espaço/tempo central na vida das crianças e como tal também, na perspectiva hegemônica, tem sido planejada como uma máquina de normalização e padronização. Mas apesar dessa tendência, há muito energia vital, há muita diferença nas escolas. Nelas há uma estética da existência que não se dobra à domesticação simbólica. Apostando na escola como espaço/tempo dessa estética da existência, o presente painel, traz para a discussão a perspectiva de três autores, resultados de suas pesquisas, para *verouvirsentirpensar* de outro modo a escola: um modo polifônico, plural, anti-*identikit*. O primeiro texto, Contra o novo fascismo do *identikit* semiótico: urgências para uma educação sensível desde uma infância errática, mostra que para combater o fascismo, a homogeneização, os processos de homologação do *identikit*, convém pôr em xeque o sistema de dominação de significação universal e conceber a infância como uma micropolítica de semiótica a-significante, proliferando as experimentações estéticas. O segundo texto, A força da imagem no processo de escolarização dos corpos: por uma pedagogia do sensível,

reconhece os cotidianos escolares como espaços/tempos nos quais os encontros coletivos de corpos podem produzir fissuras no *status quo*. Para potencializar as fissuras no *status quo*, a autora defende o uso de imagens que quebram os clichês, deixando de fazer das escolas um espaço cinza e tornando-as espaços/tempos de uma colorida pedagogia do sensível. Por fim, o texto “*Fazersentirpensar*” com imagens e sons em filmes “*vistosouvidossentidospensados*”, postula que o uso de filmes contém várias possibilidades de gerar conversas que podem produzir *conhecimentossignificações* que privilegiam a diferença e a capacidade de criar e inventar outros currículos e mundos.

**Palavras-chave:** Pedagogia do Sensível; Escolas; Diferença.

## Contra o novo fascismo do *identikit* semiótico: urgências para uma educação sensível desde uma infância errática

Alexandre Filordi de Carvalho - PPGE/UNIFESP

Pasolini (2022) denominava de nova forma de Poder com “P” um fenômeno global da seguinte monta: a conformação de um modelo cultural que pressionava por formação de padrões existenciais tanto no corpo quanto no comportamento. No caso do comportamento, os sentidos, as percepções e os afetos eram manejados em profundidade visando a conformação da plasticidade desejante às formas de expressão padronizadas.

Mais do que afrontar a cultura de massa, Pasolini (2022) estava preocupado com o que denominava de processos de homologação da existência privilegiavam, sobretudo, os jovens. Por intermédio das formas hedonistas do consumo de massa e da redução da experiência estética a uma superficialidade simbólica, o pensador italiano chamava a atenção para uma consequência desastrosa: a conformidade social, com a banalização dos padrões impostos de conduta, comportamento, gostos etc.

A normalização deste atravessamento de conformidade social, majorado por uma política estética de homologação existencial, Pasolini (2022, p. 33) chamava de *identikit*, ou seja, a entrega de *kits* de conteúdo-expressão para performar a mesma subjetividade. Cinema, arte, teatro, música, jornalismo, dança etc. estavam contaminados por uma política de homologação sensível.

O *identikit* era o novo fascismo, para Pasolini (2022). De um lado, porque a sua violência é totalitária, embora não constituída por estratégias de violências ao modo das guerras civis ou das perseguições à luz do dia. De outro lado, porque, nem por isso, o novo fascismo deixa de ser violento. Mas trata-se de uma violência de outra ordem: naturalizar a homogeneização, demandar a conformidade estética, guiar a vida por modelos sensíveis e perceptivos comercializáveis, degenerar a criação estética. O fascismo do *identikit* era uma mutação antropológica em profundidade (PASOLINI, 2022).

Considerando esta chave analítica pasoliniana, queremos sustentar a importância de se considerar a relevância de experiências estéticas como possibilitadas de antídotos anti-*identikit* desde a educação infantil. Por que, no entanto, a ênfase na infância? Porque os processos de homologação do *identikit* se dão mesmo é desde a infância, ou seja, a formação do novo fascismo é prematura, além de ser continuada.

Deligny (2018a; 2019b) suscitava a seguinte problematização para a educação: o que ocorre com as crianças que são refratárias à domesticação simbólica? Quase sempre se convoca a máquina de normalização para atuar como laminagem subjetiva. Trata-se de se produzir estratégias formativas para que todos se pareçam, em nome das regras instituídas de significação. Contudo, conceber a infância como uma micropolítica de semiótica a-significante é curto-circuitar as engrenagens de transmissão de domesticação simbólica, porque a semiótica a-significante não se traduz por um sistema de dominação de significação universal, nem reproduz o *identikit*.

Para Guattari (2011), semiótica diz respeito à manifestação expressiva do conteúdo de um signo, alcançando uma determinada forma pela qual o signo se mostra, se evidencia,

anuncia ao que veio por determinada expressão. Toda relação de expressão-conteúdo pressupõe reciprocidade de forma e de sentido.

Assim, as semióticas econômicas valem-se de uma conjugação de signos que expressam os seus instrumentos monetários, financeiros, contábeis; as semióticas jurídicas formalizam os modos pelos quais passam a valer expressão e conteúdo de títulos de propriedades, de legislação, de regulamentos diversos; as semióticas técnico-científicas conjugam as formas de como os conteúdos dos programas científicos são validados, bem como as pesquisas, os estudos; as semióticas de subjetivação, por sua vez, além de coincidir com as anteriores, operam os aferentes (*inputs*) e os referentes (*outputs*) de como a relação dos sujeitos com as imagens, a comunicação midiática, a arquitetura, o urbanismo, os equipamentos coletivos os iniciam nos valores capitalistas, produzindo para eles um tipo determinado de sensibilidade e de sociabilidade (CARVALHO, 2018).

Há implicações diretas na formação simbólica da criança e da infância que dela se destila quando consideramos as perspectivas amplas desta concepção de semiótica. Uma semiótica que opera com pré-determinações de signos do *identikit*, por exemplo, fazendo o jogo de adesão subjetiva, na infância, ajuizando de maneira mumificada o que é belo e feio, ou o que deve *ser* de menino ou de menina, desejável ou indesejável, o que deve ou não passar nos crivos da harmonia social etc. está “educando” simbolicamente a criança para se antecipar com certos encontros com o totalitarismo do *identikit*. Consequentemente, bloqueiam-se possibilidades de ensaios, de procuras ou de experimentações estéticas. Dito de outro modo, existe uma política de semiótica de significação que instaura códigos de relações de poder usando todo tipo de linguagem à serviço de um certo tipo de formação, de iniciação às diferentes engrenagens da produção e do campo social dominantes.

Como argumentava Guattari (1985, p. 61) em *As creches e a iniciação*, “desde o nascimento, o espírito, a sensibilidade, os comportamentos, os fantasmas das crianças são confeccionados de modo a torná-los compatíveis com os processos da vida social e produtiva”, isto é, a nossa percepção é estruturada a serviço de um jogo de poder instaurado pela semiótica social dominante. Por isso mesmo, a infância é objeto de captura da máquina de significação. Máquina inclusive que opera no meio acadêmico, ao cristalizar o vitalismo da infância em fases, em etapas de desenvolvimento, em suposição de competências quando enfiadas por hierarquias epistemológicas igualmente à serviço da ditadura do significante. Afinal de contas, os *kits* epistemológicos também existem para se produzir homologação de concepções.

São as homogeneizações de demandas de competências semióticas como plano perspectivo de domínio do território existencial que é preciso questionar, pois tais planos são imprescindíveis ao sistema cultural, estético, artístico, econômico, simbólico, sexual e racial hegemônicos. A política de semiótica de significação é uma espécie de sistema que programa os circuitos dos afetos, das sensibilidades, da potência cognitiva, enfim, forjando a própria consistência subjetiva da infância.

Nesse sentido, podemos falar que a infância passa por uma precocidade de adestramento simbólico. Nos termos de Guattari (1985, p. 53):

trocou-se a roupa da velha crueldade da iniciação que consiste em extirpar da criança, o quanto antes, sua capacidade específica de expressão e em adaptá-la, o mais cedo possível, aos valores, significações e comportamentos dominantes.

Pois bem. Afirmar, então, que a infância é uma micropolítica de semiótica a-significante, é supor a liberação das conexões simbólicas impositivas e operadas por padrão de significação, questionando os seus valores, as suas expressões e os seus conteúdos destinados a mumificar a infância com critérios sociais servis à estética dominante negociável como a mais próxima de deus.

Ao contrário, na micropolítica de semiótica a-significante, os signos não querem dizer nada, não supõem nada, não traduzem um significante: eles apenas fazem existir; eles somente afirmam a vida; eles desejam criar; exclusivamente eles pulsam a dança irresistível da singularidade que não precisa dizer o seu nome, isto é, ser refém de uma política identitária. É certo que não podemos renunciar à linguagem, nem alguns agenciamentos sociais. Tampouco pode a plástica do corpo ser posta de lado, porém, podemos apreciar e nos afetar, diferentemente do que fizemos até aqui, a própria linguagem, os agenciamentos sociais e o corpo.

Todavia, o fato de a infância ser micropolítica de semiótica a-significante implica com pensar, ao menos, em quatro dimensões. Numa primeira vertente, a infância não pode estar pressuposta em significações universalizantes do *identikit*. Seus sentidos não pertencem à nenhuma cadeia prévia de significante e significado. A infância, assim, seria um transbordamento de sentido sem borda alguma, sem barragem; um delírio a-significante, isto é, o fora da dobra como forasteiro da política e da polícia de significação.

Em seguida, a infância tem de ser considerada como um remanejo insistente e sabotador nas conexões predeterminadas e programadas de significações. Não é à toa que as crianças não se saciam com o tom monolítico e apressado dado às questões do tipo: “o que isto quer dizer?”; “o que isto significa?”; “o que você quer com isto representar”, justamente por ainda não padeceram das homologações existenciais do *identikit*.

Em uma terceira vertente, a infância é uma experiência micropolítica de semiótica a-significante, porque ela produz sempre conexões novas e impensadas de signos, ou seja, de conteúdos e expressões, contra os formalismos presos nos círculos viciosos de sentir o mundo – *Umwelt*, o seu entorno; de afetar o mundo, de perceber-se e de se fazer percebido. Assim, a infância é um território existencial dinâmico de novas conexões, portanto, a infância destitui a redundância dos guetos semióticos. Nesse caso, a força dos signos gestada pela infância é sempre criativa, e não uma “cola” de outros signos.

Deligny (2018a) concebia a infância como experiência *Errática*. Simbólica e esteticamente, não há erros na infância; a infância é uma errância, um acontecimento do que ainda não há, um deambular a-significante, sendo o que é, na medida que tateia um universo estético inteiro que ela mesma pode compor e pôr. A infância *Errática* é uma micropolítica afirmativa de vida contra a infância estratificada apenas nas representações negociáveis, na sintaxe normativa, na estética reconhecida, na ordem discursiva que cristalizam sentidos.

O que está em questão é pensarmos o seguinte: sem se descodificar as condições pelas quais as crianças podem se constituir nos trajetos lisos da infância e da semiótica, há poucas chances de suas consistências subjetivas serem liberadas das homologações do *identikit*. A arte que descodifica os códigos dos poderes estriares também catalisa conexões existenciais impensadas, uma vez que percepções, afetos, sensações e relações com matérias eletivo-opcionais não cogitadas manifestam-se de maneira pluridimensional como matéria de valência múltipla de expressões, que passam a ser relativas às intensidades das experimentações, as mais diversas possíveis (CARVALHO, 2021).

Finalmente, a infância é uma micropolítica de semiótica a-significante porque ela desmonta toda ratoeira identitária, ou seja, a volúpia fascista do *identikit*. Sabemos que o

identitário supõe a cristalização de formação de poderes que se ressuscitam em significações. Mas a infância produz atratores a-significantes para si mesma: traços, signos e experiências mutantes e inéditos; imprevistos sem sinônimos e sem precedentes; conexões ético-estéticas sem laminagem moral, psicológica, social, sexual, racial, estas precedidas pela valorização do que é significativo a um Estado de ordem numa ordem de Estado.

Quando Guattari (2003, p. 303) argumentava que “a produção de significante é inseparável da produção de unidades subjetivas, isto é, da *produção de instituições*”, apontava para o fato de que o significante é um agenciamento de poder político inseparável de seus significados, ou seja, dos conteúdos capazes de produzir significação na existência. Para Guattari toda e qualquer estratificação de poder produz e impõe significações. Aqui Guattari se encontra com Pasolini e, por conseguinte, a tomada de significação é inseparável de uma tomada de poder, ainda que em pequenas escalas.

Sendo assim, o que defendemos neste trabalho é uma educação rica em experiências semióticas; deflagradora de possibilidades contra-*identikit* e anti-homologadoras das sensações e das percepções. Afinal de contas, antes de qualquer violência nas escolas, o totalitarismo semiótico também é uma violência praticada contra as formas de subjetividades singulares: pensá-las é urgente.

## Referências

CARVALHO, Alexandre Filordi de. Da semiótica capitalista à estética esquizopolítica: Guattari e o lugar da invenção de si mesmo na microrrevolução do desejo. **Pometeus. Filosofia em Revista**, v. 26, p. 1-20, 2018. DOI: 5960.pro.v11i26.8607 <https://doi.org/10.52052/issn.2176->

CARVALHO, Alexandre Filordi de. Das infâncias estriadas às infâncias lisas: experimentar trajetos de arte na educação. **Revista Digital do LAV**, Santa Maria: UFSM, v. 14, n. 2, p. 07-29, mai./ago. 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.5902/1983734865645>

DELIGNY, F. **O aracniano e outros textos**. São Paulo: N-1, 2018a.

DELIGNY, F. **Os vagabundos eficazes**. Operários, artistas, revolucionários: educadores. São Paulo: N-1, 2018 b.

GUATTARI, F. As creches e a iniciação. In. **Revolução Molecular**: pulsações políticas do desejo. Tradução de Suely Rolnik. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985, p. 50-55.

GUATTARI, Félix. Des subjectivités pour le meilleur et pour le pire. **Chimères**, Paris, v. 50, p. 63-75, 2003

GUATTARI, F. **Lignes de fuites**. Pour un autre monde de possibles. Paris: L’Aube, 2011

PASOLINI, Pier Paolo. **Il fascismo degli antifacisti**. Milano: Garzanti, 2022.

## **A força da imagem no processo de escolarização dos corpos: por uma pedagogia do sensível**

Janete Magalhães Carvalho – PPGE/UFES

Buscamos, por uma estética da experiência de educar e, trabalhando com imagens, problematizar o conservadorismo político e afirmar movimentos de afirmação da vida, em suas implicações para a educação no Brasil atual, visto como uma força reativa, em acordo com uma postura individualista favorável ao “ideário colonial-capitalista” (Rolnik, 2016). O termo conservadorismo designa ideias e atitudes que visam à manutenção do sistema político existente e de seus modos de funcionamento, apresentando-se como contraposição das forças inovadoras e/ou progressistas (Bobbio; Matteucci; Pasquino, 1986). Destaca-se que se entende o conservadorismo como um conjunto de forças que deseja e luta pela manutenção dos interesses do colonialismo capitalista do ponto de vista econômico-político e defende uma moral burguesa em processos de identificação com um modelo patriarcal, deslocado dos espaços diferenciais de existência biológica e social.

Conforme Foucault afirma, ao tentar fazer uma arqueogenealogia da escola, este procedimento nos dirá que: “[...] a arqueogenealogia deve mostrar o corpo impregnado de história e a história arruinando o corpo” (Foucault, 2002, p. 51). Questiona-se, então: considerando as imagens da escola disseminadas pelo sistema capitalista neoconservador como pensar a escola como uma instituição que afirme as liberdades de um corpo?

Segundo Gil (2009), o nascimento do pensar envolve um processo de reversão que se manifesta em dois movimentos: o primeiro referente à percepção do próprio corpo; o segundo à relação do pensamento de um corpo com o de outros corpos, visto a não existência possível de um “pensamento puro”. Assim, o pensado como interior constitui-se como um pré-pensamento. Ao projetar o pensado do espaço interior para o exterior, os corpos transformam-no, os corpos transformam-no não em conteúdo representativo (imagem, lembrança), mas em fluxo de pensamento no qual o enunciável e o visível são depurados, problematizados emergindo como imagens cristal (Deleuze, 2018).

Considerando os cotidianos escolares como campos macro-micropolíticos, como espaços-tempos que, pelos encontros dos corpos como coletivos, podem potencializar abertura para fissuras no status quo, pontuamos que, nas dobras entre imagens-textos-conversações, os agentes podem fazer problematizações e quebrar clichês, como também podem ser capturados por imagens- moral, já que as ideias veiculadas pelas imagens participam de histórias e de memórias que as precedem. São vivas e, assim, não se constituem como figuras, pois envolvem também um mundo que se mostrou, nesse caso, como o das aprendizagens e do coletivo (Samain, 2012). Porém cabe indagar se a instituição escolar, que opera por meio de práticas soberanas de dupla suspensão na vida do povo criança, produzindo em seu interior a suspensão política da vida das crianças, pode ser transformada?

Christoph Türcke (2010) defende que vivemos em uma sociedade excitada, inquieta, estimulada constante e violentamente pelos meios de comunicação. Observa, porém, que essa estimulação contínua e crescente, ao mesmo tempo é restrita, pois muito especializada. Ela ocorre em choques imagéticos, portanto visuais, por meio de telas e interfaces que nos separam do mundo corporalmente experienciado. Com tal restrição da experiência sensível, ficamos à mercê do racionalismo e do avanço tecnológico desencarnado. Para ele, a alternativa que o contemporâneo apresenta é a da conversão da sensibilidade em diversão, sobretudo por meio da torrente de estímulos conduzida pelos interesses mercadológicos e em

conjugação com o desenvolvimento da interatividade digital. Por meio de inúmeros estímulos somos expostos a choques imagéticos e visuais, oriundos especialmente dos meios de comunicação de massa, cujo domínio de imagens expostas expressam em grande medida valores das culturas dos países hegemônicos, diríamos mesmo que em grande medida não se aproximam da cultura sul-americana. Sendo assim, cabe inquirir: se no processo de constituição do corpo escolarizado, existem imagens de mundos que precisamos trabalhar na sua contraprodução, como fazê-lo?

Por meio de inúmeros estímulos somos expostos a choques imagéticos e visuais, oriundos especialmente dos meios de comunicação de massa, mergulhando-nos numa excitação contínua e a concentração de efeitos audiovisuais no espaço mínimo de tempo e em larga escala reflete o desafio estético presente, diante da decadência da imagem tradicionalmente apresentada. Assim sendo, constata-se que uma educação dos sentidos na educação formal e, de modo geral, no mundo que nos rodeia, em amplo desenvolvimento, só que pelas mãos dos emissores da sensação e da notícia, em especial, pela *Internet*. A profusão exagerada dos estímulos produz um tédio sensorial e paradoxalmente uma sociedade excitada. Não se trata, portanto, de simplesmente abrir a porta dos sentidos, mas de uma operação fundamentalmente de discernimento – em suma, de um processo de educação (Turcke, 2010).

A colonialidade imagética produzindo uma excitação contínua e a concentração de efeitos audiovisuais no espaço mínimo de tempo e em larga escala reflete o processo de educação e/ou o desafio estético de uma educação inventiva aos corpos escolarizáveis e escolarizados?

Nesse sentido, a educação dos sentidos deverá ser uma imanência, pois não se configura como uma sistemática educativa, mas, antes, uma manifestação estética. Trata-se, portanto, de requisitar o dado sensível não para ilustrar o conhecimento, mas para ele próprio ser o gerador do conhecimento.

Redescobrimo a dimensão sensível do educar, tomando o corpo e suas potencialidades sensíveis e expressivas como ponto de partida para a descoberta e a reinvenção da prática educativa, talvez possamos nos reconciliar com a palavra estética (aisthesis), indicativa da capacidade do ser humano de sentir a si próprio e ao mundo. A educação estética não está relacionada somente a cores, texturas e formas, mas também a linguagens como a música, a dança, o teatro, por exemplo, que também são responsáveis por uma educação do sensível no plano mais sistemático da arte. Assim, não se trata de discutir a experiência estética como sinônimo de experiência artística, mas é inescapável perceber que esta segunda se apresenta como um espaço privilegiado de vivência da primeira.

No dia-a-dia das escolas, sempre soubemos que algumas existências valem mais e outras menos. Ainda que muitos de nós, professoras e professores, tentemos radicalmente nos afastar do funcionamento perverso de seleção dos ideais de existir, nem sempre conseguimos escapar das armadilhas que nos lançam. É comum observar, por exemplo, um padrão de corpos (negros, homoafetivos, gordos) que voltam frequentemente à coordenação sob a ameaça de ocorrência; é visível como não conseguimos desvincular-nos da narrativa da medicina quanto ao ideal de corpos saudáveis (magros); é, inclusive, recorrente que de um tipo de corpo (feminino) seja usualmente esperado certo “bom comportamento”.

Sendo assim, propomos nos aliançar às crianças e professores e pensar, junto às imagens (físicas (objetos), fotográficas, cinematográficas, da *Internet*, etc.), a vida que insiste em transbordar em meio às aprendizagens na escola pública. Se concordamos com a premissa deleuziana de um forte ataque capitalístico às vidas produzidas nos corpos, isto é, na produção de subjetividades, pensamos ser também possível fazer uma leitura inversa dessas forças de

contenção. Questiona-se, porém: se o corpo se pergunta pelas marcas que o processo de contenção deixa nele?

Isso porque constata-se a existência de uma educação dos sentidos na educação formal e, de modo geral, no mundo que nos rodeia, em amplo desenvolvimento, só que pelas mãos dos emissores da sensação e da notícia, em especial, pela *Internet*. A profusão exagerada dos estímulos produz um tédio sensorial e paradoxalmente uma sociedade excitada. Não se trata, portanto, de simplesmente abrir a porta dos sentidos, mas de uma operação fundamentalmente de discernimento – em suma, de um processo de educação (Turcke, 2010).

Desse modo, a educação dos sentidos deverá ser uma imanência, pois não se configura como uma sistemática educativa, mas, antes, uma manifestação estética. Trata-se, portanto, de requisitar o dado sensível não para ilustrar o conhecimento, mas para ele próprio ser o gerador do conhecimento. Mas contra as forças quase invisíveis e silenciosas que atuam nos corpos submetidos ao processo de escolarização, possível capturar e/ou criar imagens de combate contra o Capital?

Na contemporaneidade a relação entre estética e política não se coloca em termos de uma utopia estética no sentido da possibilidade da arte operar uma transformação absoluta das condições da existência coletiva. Em vez de opor radicalidade artística e utopia estética, a arte não é basicamente pensada como a instauração do mundo comum mediante a singularidade absoluta da forma, mas a predisposição dos objetos e das imagens que formam o mundo comum já dado, ou a criação de situações adequadas para modificar nossos olhares e nossas atitudes em relação à criação de um ambiente coletivo.

A quantidade de imagens que produzem o modo de ser necessário ao capitalismo é inegavelmente fácil de encontrar; todavia, acreditando na aposta ética negriana (Negri;Hardt, 2014) de que a vida e a resistência antecedem as tentativas de controle, pensamos ser também possível dizer isso para a produção imagética do mundo. A fuga aos padrões universalizantes de modelização relaciona-se com a abertura para a vida, para o engendramento de linhas de singularização da vida em contraposição às linhas de sujeição e morte. Nossa proposta coloca-se, então, como abertura ao trabalho com imagens na produção dessa vida fugidia.

Diante de um cenário em que a vida é radicalmente empobrecida, finalizando perguntamos: como manter a vida e dar a ela sentidos que extrapolem as paixões tristes e empobrecidas que tentam nos arrastar? Possível (re) existir? Como as imagens podem fazer fugir o cinza das “paredes” da escola e agenciar o colorido de uma pedagogia do sensível?

## Referências

BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de política**. Tradução de Carmem Varrialle, Gaetano Lo Mônaco, João Ferreira, Luís Guerreiro Pinto Cacaís e Renzo Dini. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1986.

DELEUZE, Gilles. **Cinema 2 – a imagem tempo**. Tradução de Eloísa Araújo Ribeiro. São Paulo: Editora 34, 2018.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Micropolítica e segmentaridade**. Tradução de Suely Rolnik. In: DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**.

Rio de Janeiro: Editora 34, 1996.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. 6 ed. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense universitária, 2002.

GIL, José. A reversão. In: LINS, Daniel (org.). **O devir-criança do pensamento**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

NEGRI, Antonio; Hardt, Michael. **Declaração**: isto não é um manifesto. Tradução de Carlos Szlak. São Paulo: n-1 Edições, 2014.

ROLNIK, Suely. **A hora da micropolítica**. São Paulo: n-1 Edições, 2016.

SAMAIN, Etienne (org.). **Como pensam as imagens**. Campinas: Editora da Unicamp, 2012.

TÜRCKE, Christoph. **Sociedade excitada** – filosofia da sensação. Campinas: Editora Unicamp, 2010.

**‘Fazersentirpensar’ com imagens e sons em filmes ‘vistosouvidossentidospensados’**

Nilda Alves – PROPED/UERJ

O que penso aqui escrever tem a ver com a realização de três projetos diferenciados desenvolvidos com múltiplos grupos docentes, centralizados no que chamamos de cineconversas. A proposição de projetos de pesquisa que articulam relações possíveis entre cultura – com ênfase no cinema - e educação, partindo dos modos de pensar que temos nas “pesquisas com os cotidianos” – corrente ‘*prácticoteórica*’<sup>[i]</sup> com a qual trabalhamos - exige que explicitemos alguns aspectos teórico-epistemológicos.

O primeiro desses aspectos se refere a que entendemos que, nos cotidianos, seus ‘*praticantespensantes*’<sup>[ii]</sup> (OLIVEIRA, 2012) formam redes educativas múltiplas, nas quais, também, se formam, estabelecendo relações com muitos outros e criando ‘*conhecimentossignificações*’<sup>[iii]</sup> necessários ao viver cotidiano. Isso significa o desafio de compreender os tantos ‘dentrofora’ das escolas, com seus múltiplos currículos, sempre em movimento.

É, assim, que, a partir da existência dos ‘*praticantespensantes*’ docentes nessas redes e de suas relações com os tantos e diferentes ‘*praticantespensantes*’ que por elas circulam, que podemos entender sua formação e as tantas diferenças que encontramos nas ‘*prácticasteorias*’ que circulam ‘dentrofora’ das escolas, ligadas ao seu exercício profissional, bem como a pertencimentos culturais diferenciados.

Em seguida, precisamos indicar como pensamos as relações do cinema - arte representativa da junção de múltiplas possibilidades artísticas, em especial imagens e sons - com os ‘mundos culturais’ dos docentes. Os ‘*espaçostempos*’ culturais pelos quais circulam os docentes trazem apoio importantes para suas atividades cotidianas escolares. Essa compreensão permite entender as possibilidades de ‘conversas’<sup>[iv]</sup> com esses ‘*praticantespensantes*’ das escolas acerca de seus movimentos nas múltiplas redes educativas pelas quais circulam.

Nos projetos que desenvolvemos, essas ‘conversas’ se organizaram em torno de filmes ‘*vistosouvidossentidospensados*’ pelos grupos de docentes envolvidos. Conversas registradas em vídeo, o que permitiu a formação do ‘córpus’ da pesquisa. A escolha de filmes como organizador das ‘conversas’ ocorreu porque esta arte indicava múltiplas possibilidades para o trabalho a desenvolver entre as quais lembramos: é junção de imagens e sons, em múltiplas formas; faz aparecer ‘*espaçostempos*’ do viver humano múltiplos, caracterizando inúmeras possibilidades, problematizações ou tensões às relações humanas; é, entre as artes, a que se coloca a meio caminho entre aquelas mais herméticas e as mais populares; o acesso a filmes se dá através de inúmeros ‘*espaçostempos*’ (salas de cinema; a casa, com televisão; as escolas; templos religiosos etc), cujas redes de troca são ainda muito pouco conhecidas e que precisamos conhecer.

Outro aspecto a indicar é que para compreender os processos metodológicos pelos quais passamos, nas pesquisas referidas, as conversas nos interessam pelo que nelas é dito,

nas narrativas que são trazidas e que entendemos como práticas indicativas de práticas, como nos mostra Certeau (2014:143-145), ao trabalhar com as ideias de D  tienne. As palavras ditas em uma conversa com docentes nos abre, em sua virtualidade, possibilidades de a  es.

Esta ideia de ‘conversas’ tem a ver com uma posi  o heurística que partilhamos com Maturana (1997) quando nos diz:

ainda, que o racional nos distinga de outros animais, o humano se constitui ao surgir a linguagem na linhagem homin  o a que pertencemos, na conserva  o de um modo particular de viver o entrelaçamento do emocional e do racional que aparece expresso em nossa habilidade de resolver nossas diferenças emocionais e racionais conversando. Por isso considero central para a compreensão do humano, tanto na saúde como no sofrimento ps  ico ou som  tico, entender a participa  o da linguagem e das emo  es no que, na vida cotidiana, conotamos com a palavra ‘conversar’ (p. 167).

Por fim, a importância que os sons foram ganhando nas cineconversas nos permite lembrar que estudiosos dos sons como o francês Pierre-Henri Marie Schaeffer (1966) - compositor e teórico da música - e o canadense Raymond Murray Schaffer (2001), compositor, escritor, educador musical e ambientalista - nos indicaram, há muito, as possibilidades sonoras de nossas vidas e o valor educativo dos artefatos e expressões sonoras. No entanto, o enorme espaço ocupado, crescentemente, pela imagem nos fez compreender muito lentamente o que nos tentavam dizer.

Isso posto, creio que podemos trabalhar com a poderosa jun  o de imagens e sons nos filmes permitindo conversas e o surgimento de ‘*conhecimentossignifica  es*’ que importam na compreensão dos currículos cotidianos das escolas.

Rincón (2002) nos diz que viver na paisagem audiovisual    marcar a subjetividade a partir de e segundo os consumos e usos de imagens – e de sons, acrescentamos - que cada sociedade realiza. Por isto, a cria  o audiovisual tem rela  o com necessidades sociais de criar imagens de si mesmo, de imaginar memórias e buscar metáforas imaginativas sobre aquilo que se quer ser.

Ampliando este modo de pensar, Vasconcellos (2006) lembra que para Deleuze (2009; 1985) o cinema    um modo de pensamento que privilegia a ideia da diferença para instaurar novos ângulos e perspectivas da realidade, lembrando que o que este autor chama de “cinema clássico” (anterior    Segunda Guerra), cujas imagens são orgânicas, se encontra em registro sensorio-motor, do bom senso, da narra  o linear e de modelos de verdade. Já o cinema moderno, posterior ao neo-realismo de Orson Welles, substituiu o esquema sensorio-motor trazendo: situa  es   ticas e sonoras puras; a narra  o pela descri  o; substituindo o modelo de verdade pelas potências do falso <sup>[v]</sup>.

Desse modo, o que nos toca, nos projetos referidos,    a ideia de potência do falso - que não    erro, mas errância. Com Deleuze, apostamos na potência da fabula  o, na capacidade de criar e inventar mundos a partir de narrativas, entendendo-as como práticas acerca de práticas, repetimos. Nelas, o tempo todo, são criadas imagens e sons, e possibilidades de outras práticas. Em outras palavras, analisando o que    dito nas ‘conversas’ que foram desenvolvidas em cada sessão das cineconversas, compreendemos o que era ‘conversado’ como

possibilidades de ação curricular dos docentes, como pensamento virtual (DELEUZE, 1996) em movimento, indicando a diversificada participação possível em ‘mundos culturais’.

Desse modo, nas pesquisas desenvolvidas, reconhecemos a presença massiva das imagens (e das narrativas e sons de todo o tipo) no mundo e perguntamos acerca das possibilidades que os seus ‘usos’<sup>[vi]</sup> (CERTEAU, 2012) abrem aos ‘*praticantespensantes*’ dos cotidianos, que somos todos nós, nos processos de tessitura de ‘*conhecimentossignificações*’ em redes educativas várias e, em especial, em processos curriculares nas escolas.

Desse modo, nas cineconversas não ‘*vemosouvimosentimospensamos*’, exclusivamente, filmes que ensinem aos docentes a serem heróis – modo como tantos filmes retratam os professores, plenos de “clichês” - mas conversamos acerca desses modos de ‘apresentar’ os docentes. Os filmes são escolhidos, então, em relação aos problemas culturais da contemporaneidade presentes nos tantos ‘*dentrofora*’ das escolas, tais como: diferenças/identidades raciais; diferenças/identidades de gênero; vivências urbanas e rurais; questões de trabalho e emprego; relações com as múltiplas mídias; ‘*espaçostempos*’ acadêmicos de formação de docentes; as políticas governamentais em suas relações com os cidadãos; os movimentos sociais em suas reivindicações por escolas; práticas escolares e contemporaneidade<sup>[vii]</sup>.

Diversos foram os aspectos que foram surgindo e ‘conversados’ nas cineconversas nos três projetos desenvolvidos, mas sem dúvida, o que queremos destacar neste texto é a importância criativa da junção imagens-sons – em especial em filmes – na mobilização possível de currículos nos cotidianos escolares e na criação de ‘*conhecimentossignificações*’ significativos acerca dos currículos cotidianos.

Essa ideia nos fez encontrar Pallasma (2021) quando afirma: “a visão isola, enquanto o som incorpora; a visão é direcional, o som é onidirecional. O senso da visão implica exterioridade, mas a audição cria uma experiência de interioridade” (p.46).

## Referências

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano** – artes de fazer. Petrópolis/RJ: Vozes, 2014.

COUTINHO, Eduardo. O cinema documentário e a escuta sensível da auteridade. *In*: ANTONACCI, Maria Antonieta e PERELMUTTER, Daisy (orgs). **Projeto História** – ética e história oral. S. Paulo: PUC/SP, abr./97, (15): 165 – 191.

DELEUZE, Gilles. **Imagem-movimento** - cinema 1. S. Paulo: Brasiliense, 2009.

\_\_\_\_\_. **Imagem-tempo** - cinema 2. S. Paulo: Brasiliense, 1985

\_\_\_\_\_. O atual e o virtual. *In*: DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Dialogues**. Paris, Flammarion, 1996.

MATURANA, Humberto. Ciência e vida cotidiana – a ontologia das explicações científicas. *In* Maturana, Humberto. **Cognição, ciência e vida cotidiana**. Belo Horizonte/MG: Ed UFMG, 2001: 125 - 159.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Currículos e pesquisas com os cotidianos: o caráter emancipatório dos currículos ‘pensadospraticados’ pelos ‘praticantespensantes’ dos cotidianos das escolas. In: Carlos Eduardo Ferraço e Janete Magalhães Carvalho (orgs.). **Currículos, pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividades**. Petrópolis: DP etAlli, 2012: 47-70.

PALLASMAA, Juhani. **Os olhos da pele** – a arquitetura e os sentidos. Porto Alegre: Bookman, 2011, reimpressão 2021.

RINCÓN, Omar. **Televisión, video y subjetividad**. Bogotá, Colômbia: Grupo Editorial Norma, 2002.

SCHAEFFER, Pierre-Henri. **Traité des objets musicaux: essai interdisciplinaire**. Paris: Seuil, 1966.

SCHAFER, Raymond Murray. **A Afinação do mundo** - uma exploração pioneira pela história e pelo atual estado do mais negligenciado aspecto do nosso ambiente: a paisagem sonora. S.Paulo: EdUESP, 2001.

VASCONCELLOS, Jorge. **Deleuze e o cinema**. Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna, 2006.

---

[i] O desenvolvimento das pesquisas nos/dos/com os cotidianos nos fez compreender que as dicotomias herdadas do modo de construção do pensamento na Modernidade significavam limites ao que precisávamos tecer quanto aos pensamentos necessários às redes educativas que estudávamos. Por esse motivo, adotamos essa forma de escrever os termos antes dicotomizados: juntando-os, grafando-os em itálico, entre aspas simples, pluralizando-os com frequência e, algumas vezes, invertendo o modo como escutamos serem ditos e escritos (ex *prácticateoria* em lugar de teoria-prática; *aprendizagemensino* e não ensino-aprendizagem; *dentrofora* das escolas etc).

[ii] Ao criar estes termos, assim reunidos, Oliveira (2012), partindo do pensamento de Certeau (2012) que os chama “praticantes”, vai além dele, mantendo-se coerente com o pensamento deste autor que os vê criando ‘*conhecimentossignificações*’ permanentemente.

[iii] Nas pesquisas com os cotidianos percebemos que ao criar conhecimentos, no mesmo movimento, os seres humanos criam significações relativas à importância desses para suas vidas, explicitando o que desejam quanto às possibilidades de ‘uso’ (Certeau, 2012) dos mesmos.

[iv] Nas pesquisas nos/dos/com os cotidianos, trabalhamos com a ideia de que os contatos que temos com os ‘*praticantespensantes*’ são ‘conversas’ no sentido que aprendemos com Coutinho (1997): “*você sabe que toda a filmagem – e acredito que na história oral isso exista também, mas de uma forma mais amena, mais simples, mais implícita – tem que ser negociada. (...) Essa negociação que preside a muitas entrevistas e depoimentos – prefiro chamar de conversas, porque entrevista, depoimento, pressupõe uma formalização que destrói o clima de diálogo espontâneo que é importante – não está jamais na perspectiva, por exemplo, da televisão e da maioria dos documentários*” (p. 166).

[v] É preciso lembrar que um tipo não levou, necessariamente, ao desaparecimento do outro. Eles co-habitam os ‘*espaçostempos*’ culturais.

[vi] Para Certeau (1994) nos contatos dos seres humanos com os artefatos culturais existem processos que não são só de consumo – estes em acordo com as indicações dadas por seus produtores. Existem, também, o tempo todo, “usos” que são diferentes e em acordo com os ‘*conhecimentossignificações*’ de quem o faz e com as ocasiões em que se realizam. Nesses últimos processos, entendemos, assim, que há tanto a criação de novas tecnologias de ‘uso’, como a criação de novos ‘*conhecimentossignificações*’ pelos usuários.

[vii]

Mais, recentemente, temos conversado acerca dessa herança cultural do século XIX, com a reforma Cabanis do período napoleônico, que são currículos oficiais organizados em disciplinas.