

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE PSICOLOGIA
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA SOCIAL E INSTITUCIONAL

Andréia Machado Oliveira

UM OLHAR SOBRE O INVISÍVEL:
o duplo cognição e criação no território-escola

Porto Alegre

2006

Andréia Machado Oliveira

**UM OLHAR SOBRE O INVISÍVEL:
o duplo cognição e criação no território-escola**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Psicologia Social e Institucional. Programa de Pós Graduação em Psicologia Social e Institucional. Instituto de Psicologia. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Dra. Tania Mara Galli Fonseca

Porto Alegre

2006

Andréia Machado Oliveira

A Comissão Examinadora, abaixo assinada, aprova a Dissertação *Um olhar sobre o invisível: o duplo cognição e criação no território-escola*, como requisito parcial para obtenção do Grau de Mestre em Psicologia Social e Institucional pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Comissão Examinadora:

Dra. Tania Mara Galli Fonseca (orientadora) - UFRGS

Dra. Rosa Maria Dias - UERJ

Dra. Margarete Axt - UFRGS

Dra. Rosane Neves da Silva - UFRGS

Para Gabriel e Lucas,
porque a vida não pára...

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Julio pelo incentivo, companheirismo e tempo entregue nesta jornada.

Aos meus pais e minha irmã pela presença constante nas variáveis da vida.

À minha orientadora Tania pela sensibilidade e consistência de suas palavras.

Aos amigos do grupo de pesquisa pelos fluxos de idéias e momentos aprazíveis.

Aos alunos que participaram carinhosamente com seus fazeres.

À instituição Marista Colégio Rosário pelo espaço acolhedor.

À instituição UFRGS pela formação de qualidade proporcionada.

E àqueles que de algum modo colaboraram para realização deste trabalho.

SUMÁRIO

RESUMO

ABSTRACT

PRÓLOGO

- PORTAS *ENTRE* ABERTAS:

Os Avessos Da Criação 11

APRESENTAÇÃO

- UM PERCURSO TOPOLÓGICO PELO TERRITÓRIO DA EDUCAÇÃO 18

. um outro olhar sobre a escola 19

. paisagens invisíveis 21

. a produção do videoclip 23

PARTE I

- OS DEVIRES DO TERRITÓRIO-ESCOLA:

Trajetos, Agenciamentos E Múltiplas Paisagens 29

. desdobramentos do território-escola 30

. desvios do rizoma-escola 36

. jogos (im)perceptíveis dos espaços liso/estriado 37

. movimentos do ritornelo 42

. múltiplas paisagens do território-escola 48

PARTE II

- POR UMA RELAÇÃO DE AFECTOS:

Produzindo O Duplo Cognição-Criação 52

. devolvendo o indivíduo à paisagem 53

. duplo cognição-criação da paisagem 65

. estética dos afectos 69

. saturação do tempo 76

PARTE III

- O REENCANTAMENTO DA ESCOLA:

Um Paradigma Ético-Estético Na Educação 81

. estratégias da vontade 82

. devires da escola 86

. agenciamentos do fazer 90

. *entre* conversas 94

CONSIDERAÇÕES FINAIS

- A ESCOLA COMO OBRA DE ARTE 99

REFERÊNCIAS 108

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1. Montagem em computador.....	10
Figura 2. Montagem em computador.....	17
Figura 3. Montagem em computador.....	28
Figura 4. Montagem em computador.....	51
Figura 5. Montagem em computador.....	80
Figura 6. Montagem em computador.....	98
Figura 7. Montagem em computador.....	104
Figura 8. Montagem em computador.....	104
Figura 9. Montagem em computador.....	105
Figura 10. Montagem em computador.....	105
Figura 11. Montagem em computador.....	106
Figura 12. Montagem em computador.....	106
Figura 13. Escher	107
Figura 14. Escher	107

RESUMO

O presente trabalho propõe uma análise sobre a escola a partir de um paradigma ético-estético sobre a Educação. Tal abordagem concebe a escola como multiplicidade, uma vez que se constitui por uma trama rizomática de olhares e paisagens. A imagem da escola-paisagens perpassa o trabalho em um percurso que se inicia nos conceitos de plano, território e paisagem, formulados por Deleuze e Guattari, até a noção de individuação proposta por Simondon. O plano, como superfície imanente, possibilita a desconstrução de uma representação *a priori* da escola, que já não se define pelos seus contornos fixos, mas sim pelas contingências de onde emerge uma escola como território e paisagens. Seus contornos mutantes se delineiam nos movimentos do ritornelo entre os planos estriados, perceptíveis e os planos lisos, imperceptíveis. Ainda, foca-se os processos de cognição e criação como efeitos produzidos pela multiplicidade das paisagens. Uma escola constituída por experiências que colocam em tensão inteligência e intuição, segundo Bergson; e vontade de verdade e de poder, segundo Nietzsche. Conceitos extraídos dos trajetos da própria escola e, especificamente, de uma experiência realizada no campo da arte (produção de um videoclipe). Deste modo, busca-se a visibilidade de vivências regidas por outras potencialidades provindas do plano de criação da arte, como os afectos. A arte, não restrita a uma disciplina, desacelera o cotidiano introduzindo o tempo e mostrando outros modos de viver. A escola, como obra de arte, torna-se um posicionamento político calcado em experiências que desacomodam e abrem aos devires da Educação.

Palavras-chave: escola, paisagem, cognição, criação.

ABSTRACT

This work proposes a school analysis based upon an ethic-aesthetic Education paradigm. Such approach understands the school as a multiplicity, once it constitutes a ryzomatic web of looks and landscapes. The image of school-landscapes crosses the work through a path departing from Deleuze's and Guattari's concepts of plan, territory and landscape, towards Simondon's individuation construct. The plan, as an immanent surface, allows deconstructing an *a priori* representation of the school, which is not defined by its static contours anymore, but by the contingences from which the school emerges as territory and landscapes. Its mutating contours are outlined in the ritornello movements among the perceptible, fluted plans, and the imperceptible, smooth plans. Cognitive and creative processes are also focused as the effects produced by landscape multiplicity. A school constituted by experiences tensioning intelligence and intuition, according to Bergson; and Nietzsche's will of truth and power. Concepts excerpted of the paths of the school itself and, specifically from an experience in the field of Fine Art. Therefore, it is intended to bring visibility to experiences coming from other potentialities in Art creation, such as affections. Art, when not restricted to a school subject, decelerates day-by-day, introducing time and showing new ways of living. School, as a piece of art, becomes a political position shaped by disarranging experiences leading to Education changes.

Keywords: school, landscapes, cognitive, creative.



PRÓLOGO

“Ah, mas para se chegar à mudez, que grande esforço de voz [...]

Minha voz é o modo como vou buscar a realidade [...]

A realidade antecede a voz que a procura,

mas como a terra antecede a árvore [...]

Por destino tenho que ir buscar e por destino volto com as mãos vazias.

Mas – volto com o indizível.”

(Clarice Lispector)

PORTAS *ENTRE* ABERTAS:

Os Avessos Da Criação

Como a presente dissertação visa um olhar sobre o plano de criação, escolho iniciá-la por portas *entre* abertas, por frestas, para sobrevoar, por um instante, sobre tal plano. Como artista plástica, além de professora, me dou a liberdade de expor algumas conversas geradas em meu fazer artístico, uma vez que acredito que a criação se constrói neste ato de conversar. Como se abrisse um diário, mostro algo que me é caro: conversas com minhas obras. Começo discorrendo com Clarice Lispector: “O mundo se *me olha*. Tudo olha para tudo, tudo vive o outro; neste deserto, as coisas sabem as coisas.” (Lispector apud Zilberman, 1998, p. 44). Artista e obra compõem a mesma dobra do plano invisível, imperceptível. Conversas se tramam *entre* artista e obra.

A conversa, que se estende agora, se forma entre minhas divagações - povoadas de muitas falas, cheias de ecos - e minha obra (xilografuras) – figuras de mulheres que se geram nos rasgos da madeira pela ação da mão, pela força desgovernada na busca inusitada. Quando me deparo com estas mulheres emergem sensações efêmeras, manifestadas em pensamentos aleatórios que não querem se fixar; e tensionando forças e formas cruzam deixando seus rastros. Divagações inteiramente imersas nas imagens. Estas mulheres, gravadas na madeira, me falam:

Estamos no espaço da espera, no tempo da entrega. No espaço-tempo fractal, rizomático, tensionalmente estendido e dilatado. Habitamos a duração: a dura ação de durar a ação de nos diferenciarmos de nós mesmas. Habitamos o impreciso instante da faísca do tempo e da coexistência do espaço. Deste modo, transfiguramos o cotidiano, desatualizamos o esperado e abrimos o virtual.

Somos uma multidão de solitários, mas não sozinhos nem isolados. Solitários em cada solidão. Solidão repleta de devires e incertezas. Nossos corpos na multidão configuram o inesperado: tramas, malhas, redes mutantes. Ao brincar com a solidão construímos a multidão que nos sustenta. Multidão de ecos de solidão. Solidão devastada por multidões.

Nos multiplicamos nos outros. Os outros se repetem em nós. Cada vez que nos repetimos deixamos de ser o que éramos, somos o que não esperávamos ser. Cada vez que nos multiplicamos, multiplicamos também o que não somos. Repetimos o diferente, a sutil diferença que compõe e decompõe, por isso, inevitável repetição. Somos como pragas que se alastram pela horizontalidade cobrindo planos castos e sedentos. Planos que abrigam jogos. Nos repetimos para jogar. Só que não conhecemos o jogo e nem suas regras. Somos como Alice que desvela o

jogo se revelando. Multiplicam-se as jogadas, os segredos, as confissões, os olhares, as ilusões, as realidades simétricas.

Em alguns momentos, buscamos o eu mais próximo, mais idêntico em todas suas nuances, mais eu: e se espelha o outro que não somos, estranho a nós, fora de nós. Mas esse estranho mora em nós. Todos moram em nós: o desconhecido, o imprevisível, o anônimo, o passageiro. Necessitamos dos outros, do exterior a nós, para existirmos. Em nós se ocultam; insistem em se esconderem para nós, pelas frestas, os encontrarmos. Fecundamos todos eles. Somos um hospedeiro dos outros. Assim somos.

Ficamos nos cheiros, vamos pelas cores, fomos pelos sons: nos movemos na sedução. E onde está a sedução? Na intimidade do encontro. Na permissão do outro. Nas curvas, nas mãos, nos pés, nas costas, nos seios, nos olhares, nas frestas, nos movimentos. No silêncio da espera. Na entrega do corpo. Na atração desejante do corpo que pede e do que oferece. Na pele, superfície profunda do corpo; na textura, sinais impressos da madeira. A madeira, com seus cheiros e marcas, seduz o gravador. Consenti (com sentir) o toque, a ação das mãos do gravador: o corte de suas fibras, o rasgo de sua superfície. Das mãos que acariciam e cortam nasce a forma sem fôrma. Nasce o nascimento.

Conversamos sobre o não dito que não se esgota. Narramos os jogos de ecos que se espelham nos labirintos dos corpos. Ficamos em silêncio para conversarmos. Nosso conversar não necessita de afirmativas, interrogativas, exclamações. Somente de conversas. Conversamos para nos des-conhecermos, por isso desconversamos o tempo todo, desenredamos na trilha toda, desenvolvemos a risada à toa.

Surgimos da escuridão. A ausência da luz nos dá visibilidade. Nascemos da superfície negra da madeira, da ausência de forma que oculta a presença de todas, do grande campo de imanência. Nos configuramos com o rasgo de luz que rompe a escuridão, com o gesto do gravador que nos delinea pelos caminhos da madeira. Ficamos aguardando na escuridão da madeira o arrombamento da luz. Nem tudo tem que ser revelado para ser domado e aprisionado. Basta sabermos que existe.

Portanto as obras falam e como elas me falam. Na luz de cada dia, no silêncio de cada noite, elas falam um pouco mais, sempre com palavras escassas. Como se contassem um segredo buscando um cúmplice. Tem que se ser um ouvinte cuidadoso, cauteloso na imobilidade. Quanto tempo entregue! Mas como Rodin já disse: “tudo que é feito com tempo, o tempo respeita”. Até o silêncio e a ausência tem que ser moldados, amassados, alisados, acariciados. Tudo exige confiança. Segredos que necessitavam de chaves, chaves de portas, portas de passagens, passagens de espaços, espaços de tempos... tempos de espaços, espaços de passagens, passagens de portas – passaportes -, porta(s de) chaves, chaves de segredos.

Quando nos encontramos, nos olhamos por longas horas saboreando o não dito. Tentando descobrir, nos intervalos, o que será dito. É um jogo com perguntas e respostas que não importa nem as respostas nem as perguntas. O que envolve é o jogo, a repetição de cada jogada. Onde conversamos não é um lugar marcado. Delimitamos o lugar com as palavras. Às vezes, o lugar é cheio de ruídos, de falas cruzadas, de redundâncias. Outras vezes, é suspenso, inabitado e inacabado, impensado como os espaços de Escher¹. Porque sempre temos coisas a

¹ Obras
na página 107.

dizer, ficamos na duração das palavras-imagens. Em um instante se esgota tudo o que se tem para ser dito. No instante seguinte, cai-se no vácuo e nos resta ainda tudo por dizer.

As obras, xilogravuras, são momentos compostos de prazer e dor, de desejo e medo, de tensões, de in-tensões que amolam o corpo. Busco, desconhecendo como, aquela forma. Necessito daquela posição, daquelas curvas, daquele gesto. Assim aguardo o encontro como quem espera o ser amado. Sou movida pela pulsão da atração. Até que, num instante impensado, configura-se aquele corpo desejado. Toco-o com o meu olhar. Quantos corpos em um só! Meu olhar se distrai, cai nos devaneios sinuosos das linhas do corpo. Perde-se e não quer se achar. Saboreia as curvas, os ângulos, os recortes, os vazios.

Só quando escuta o apelo da madeira, do lápis, inicialmente, e da goiva, por fim, é que se inicia a longa jornada de riscar e gravar(me). Com um gesto, gravo, simultaneamente, em duas superfícies: na minha e na do outro. Navego no meio de incertezas. No meio da matéria da madeira: suas fibras, fendas e feridas. Nos relacionamos de corpo a corpo. Nos tocamos e nos decompomos através de nossas materialidades: cheiros, texturas, cor e som. Neste instante, dá-se a amarração de três corpos - o da modelo, o da madeira e o do meu - para formar um diferente híbrido. Trago meu corpo para este espaço onde tudo faz parte; o atelier inteiro dialoga com os corpos. Nada pode ser retirado daquele momento, uma vez que nada é aleatório. Neste tráfego de coisas e corpos, surge um corpo: o da modelo sobre o da madeira inscrito pelo meu.

Desenhar um corpo, gravar em um corpo, entintar sobre um corpo, copiar de um corpo. Repetições de corpos. É no conversar dos três corpos silenciosos que se delinea a mulher que já traz, na construção de si, o seu avesso. Riscos sobre

corpos, escrituras corporais. Riscar gravando, gravar com riscos. Riscos de se perder pelos trajetos dos riscos: risco e arrisco. Neste emaranhado, quanto mais risco outro corpo, mais me arrisco. Quanto mais procuro este outro, mais me encontro na perdição. São vastas conversas. Conversas pela paixão.



APRESENTAÇÃO

“Se soubessem só o que eu vi na escuridão da noite [...] fiquei por vezes louco de mágoa por o não poder representar.

Em comparação com isso,
é cada estampa um malogro que nem sequer reproduz
uma fracção daquilo que deveria ser.”

(Escher)

UM PERCURSO TOPOLÓGICO PELO TERRITÓRIO DA EDUCAÇÃO

A presente dissertação, intitulada *Um olhar sobre o invisível: o duplo cognição e criação no território-escola* versa sobre o território-escola e os processos de cognição e criação a partir de uma experiência educativa no campo das artes, desenvolvida, por mim, em uma escola privada com alunos pré-adolescentes. Penso que o que coloco realmente de significativo nesta dissertação é a construção de um determinado olhar sobre a escola, sobre esta experiência em particular e sobre a Educação. Busco rasgar os véus das evidências, para tornar visível o que está invisível, lembrando Paul Klee; ou mesmo, apontar a existência de um plano imperceptível. Ao dar visibilidade, estarei, certamente, fazendo uma reconstrução da própria escola e de suas experiências cognitivas, e até, uma (re)criação com os elementos que a compõe. Como em uma pintura, esta experiência educativa que vou analisar será tratada como um elemento pictórico, dentre tantos outros, sobre

uma tela branca. Entretanto analiso-a com um foco: extrair os elementos de fuga que a constituem. Com isso, esclareço não haver um registro idealizado desta experiência, uma vez que ela também se insere no plano macropolítico da escola.

Ao falar sobre um elemento qualquer desta composição, necessariamente, estarei falando da trama que a compõe. E o que compõe este quadro-dissertação? A experiência educativa referida (processo de produção de um videoclipe em artes), eu (como professora dos alunos, como artista plástica e escrevendo esta dissertação), a escola que abriga e atua, os alunos, professores e funcionários, os ritmos e velocidades, os sistemas atualizados (perceptíveis e imperceptíveis), os devires, os afectos, as sensações. Viso construir *um olhar sobre o invisível* latente na escola. Escrever esta dissertação é inventar uma escola, a partir de seus possíveis, problematizando questões pertinentes à Educação.

um outro olhar sobre a escola

O método de construção deste quadro-dissertação dá-se sobre um processo de desconstrução de algo estabelecido e conhecido até a reinvenção de algo significativo. De certo modo, uma tentativa de vencer determinados hábitos do olhar que concentram a atenção sobre configurações já vistas. E, como dar atenção é atribuir sentido, busco dar atenção às pequenas coisas que passam imperceptíveis pela escola, conferindo outros sentidos. A partir do momento que se recorta certos elementos e insere-os sobre um plano, já se demarca um território sobre o qual emergirá paisagens próprias.

Desconstruir algo não se limita à sua forma, mas também às suas forças, a tudo que lhe acontece. Como se fosse destramando linhas e delineando plantas,

mapas, planos da escola. Assim como quando se começa uma edificação, faz-se necessário visualizar sua arquitetura: a planta baixa, hidráulica, elétrica. Nesta dissertação, busca-se traçar as plantas dos movimentos, das velocidades e lentidões, dos humores, dos cochichos, da luminosidade, dos passos, da memória, do imaginário. Enfim, o que se consegue mapear da escola. Plantas que recortam o espaço, bem como o tempo. Plantas precisas, medidas e definidas; como plantas imprevistas, neoadas e obscuras. Tais plantas remetem ao conceito de planos - platôs – concebido por Deleuze e Guattari (1995).

O plano, como a própria palavra define, estende-se na superfície e se constitui pelas forças, pelas virtualidades que concernem ao que acontece e que, em determinados momentos, configuram-se em materialidades, gerando formas. Precisa-se mapear, cartografar os modos em que se configuram estes planos, uma vez que aludi as diversas maneiras de habitar. Cartografar implica em recuperar potências, desencadear processos de desterritorialização em que se perde a noção de uma origem. Exige um outro olhar sobre as paisagens, traça mapas de intensidades onde o próprio gesto compõe e decompõe territórios, onde a arte se faz presente em outras formas de afectos. Cartografar tornando visível as linhas que configuram as formas - suas tramas, seus encontros, seus agenciamentos, seus jogos e estratégias - através da escavação de forças. Para isso, esta fragmentação se dá nos detalhes, nas sutilezas, nas variáveis, produzindo ressonâncias minoritárias, menores, mas não com menos efeitos.

Deste modo, não se pretende a busca de origens de uma estrutura universal, mas a atualização de um recorte admissível, que contém vários pontos de entrada, atravessados por fluxos de forças que pertencem ao plano de imanência. Busca-se visualizar a escola como efeito de uma captura de forças que lhe são

contemporâneas e que constituem, simultaneamente, sua atualidade e sua virtualidade. Pensar como ela pode potencializar invenções de realidades, se diferenciando de um modelo representacionista.

Ao se investigar a experiência educativa em artes, mencionada anteriormente, pretende-se questionar como se opera esse modo de cognição, quais seus mecanismos atuantes e não a instituição de ensino em si, os alunos ou os professores. Pretende-se um deslocamento nos modos de sentir; um questionamento sobre o que é legitimado ou não como cognição, e o que escapa como desvios e rupturas. Pode-se remeter a Foucault (1984) sobre as práticas, quando ele coloca que:

Deve-se entender, com isso, práticas refletidas e voluntárias através das quais os homens não somente se fixam regras de conduta, como também procuram se transformar, modificar-se em seu ser singular e fazer de sua vida uma obra que seja portadora de certos valores estéticos e responda a certos critérios de estilo. (p.14).

paisagens invisíveis

Mapear, cartografar, nesta dissertação, dar-se no sentido de distender um percurso: movendo-se pelo plano, pelo território, pelas paisagens, pelo indivíduo e pelas experiências cognitivas. Perceber que para abarcar a experiência tem-se que percorrer trajetos até chegar ao plano de onde ela emana. Ir pelos trajetos da escola, não se limita em trafegar pelos seus corredores, mas, pelo contrário, criar caminhos e mapas ainda não demarcados.

Como meio de se ter acesso a essa escola, na tentativa de escavar suas forças e circunscrever seu território, serão utilizados alguns recursos ao longo da pesquisa: fotografias da escola como uma narrativa visual desta realidade; e falas e

depoimentos dos alunos ao longo do trabalho. O foco de pesquisa se mantém na análise de uma experiência realizada na área de arte que consiste na produção de videoclips. Com isso, espera-se uma compreensão maior desta realidade em sua multiplicidade, interrogando o paradigma do ensino em questão: como se constitui tal escola, quais as particularidades desta experiência em artes, que pedagogia está em cena, que modo de subjetivação se produz quando se coloca a arte em jogo, o que muda no professor e nos alunos como sujeitos do ensino, e outras.

As fotografias² serão um meio de conhecimento sobre a realidade investigada através de uma linguagem plástica, bem como a produção de uma narrativa visual da mesma. Não se pretende fotografar a escola, mas *na* escola alguns instantes do cotidiano escolar, desde momentos da sala de aula, até momentos de passagens, buscando uma multiplicidade de olhares e imagens. Espera-se tecer uma conversa com as imagens a fim de desconstruir o primeiro olhar e acrescentar um outro discurso narrativo, a partir de outro meio comunicativo, ao trabalho de dissertação.

Na primeira parte da dissertação, traça-se trajetos por onde se desdobram o plano, o território e a paisagem na escola. Trajetos que tramam linhas sobre um território rizomático, um rizoma-escola. Na busca pelos devires do território-escola, depara-se com as dimensões dos espaços lisos e estriados, dos planos de consistência e desenvolvimento, bem como percebe-se que há um movimento que liga tais dimensões: o ritornelo. Os conceitos de território, rizoma e ritornelo, que delineiam esta primeira parte, são elaborados por Deleuze e Guattari. Concebe-se que o território-escola não é uma unidade homogênea, mas composto por multiplicidade de paisagens, sendo que cada uma exige a presença de “eus” diferenciados no sujeito.

² Em CD anexo.

Na segunda parte, distende-se da paisagem ao indivíduo e suas experiências cognitivas. Este movimento se pensa a partir do conceito de individuação de Simondon. Percebe-se que o conhecimento emergente destas paisagens só pode ser duplo, isto é, concretização do atual e potencialização do virtual: o duplo cognição e criação. Tal duplo também é abordado como, segundo Bergson, inteligência e intuição. Pensa-se a Educação como tensão entre tal duplo, maneiras de resoluções que não fiquem na acomodação. Nesta perspectiva, faz-se preciso uma relação estética de construção do conhecimento, já que somente se tem acesso à intuição por meio de relações de afectos e da sensação.

Na terceira parte, evidenciam-se estratégias da vontade implícitas no duplo que permeia esta dissertação. Remetendo-se a Nietzsche, são vontades de verdade e de poder que tencionam o conhecimento e que estão presentes, também, na escola como instituição. Ainda, busca-se um foco nos modos de agenciamentos que ocorrem quando estão sobre o plano de criação. E um modo específico de agenciar: o ato de conversar. Fica-se presente a pertinência de um olhar sobre a Educação a partir de um paradigma ético-estético.

Dessa forma, pretende-se abrir proposições sobre como o pensamento se produz na educação, a que condições isto se deve e em que estamos nos tornando na escola. A escola como obra de arte consiste em uma concepção ética regida por uma estética da experiência. Uma Educação gerada na experiência de construção de mundos.

a produção do videoclip

Nesta apresentação, ainda, faço um breve relato da produção do videoclipe na escola. O território-escola investigado se estabelece em um espaço urbano, cidade de Porto Alegre, em um bairro central, em um colégio religioso da rede privada. Alternadamente, na sala de arte e no laboratório de informática como pontos fixos, pelos corredores, pátio e demais salas como espaços de circulação. Esta instituição foi fundada em 1904 e, desde então, já passou por diversas alterações em sua estrutura organizacional, estabelecendo-se, atualmente, como colégio privado de ensino fundamental e médio. A sua estrutura física, todavia, permanece praticamente inalterada, conservando uma distribuição espacial linear e segmentarizada em andares, corredores e salas. Tal distribuição, junto à sua grande dimensão, causa uma sensação de perda em um labirinto, sendo necessário um tempo de convivência para se localizar espacialmente. Gerações após gerações transitam por aquele prédio, deixando suas marcas e sendo marcadas por ele.

O trabalho do videoclipe será analisado desde seu processo de construção até seu produto final, incluindo observações feitas em sala de aula, depoimentos dos alunos e das responsáveis técnicas do laboratório de informática. Tal trabalho³ vem sendo desenvolvido desde 2000, na disciplina de Educação Artística, com algumas turmas de 6ª série nas quais ministro aula. Inicialmente, este trabalho é realizado em duplas, na sala de aula, e, posteriormente, no laboratório de informática. Ele oportuniza aos alunos explorarem alguns conceitos da contemporaneidade, como: simultaneidade, repetição, fragmentação, colagem, diversidade, singularidade, descontinuidade, pluralidade, comunicação simbólica e outros.

O trabalho parte de uma abordagem sobre as imagens veiculadas na mídia, enfatizando-se a associação entre a mensagem visual e verbal. Também se realiza uma pesquisa teórica sobre os movimentos de vanguarda do início do século

³ Em CD anexo.

XX: expressionismo, fauvismo, cubismo, abstracionismo, dadaísmo, surrealismo, op-art e pop-art. Estes movimentos são estudados como a gênese das imagens contemporâneas, uma vez que se libertam da exigência da representação exterior e exploram a imagem como signos que possibilitam jogos simbólicos com novos significados; através da deformação, do uso de signos, do estudo de composição, do recorte/colagem, das associações surreais, da desconstrução das imagens do cotidiano. Em particular, enfatiza-se os artistas Escher e Duchamp na compreensão da coexistência de realidades múltiplas e da (re)invenção do cotidiano.

A produção dos videoclips se dá a partir: da escolha da música que a dupla de alunos deseja trabalhar; da interpretação sonora e escrita para transposição visual e da elaboração de algumas imagens através da técnica de desenho e recorte/colagem. Após, realiza-se uma construção hipertextual no laboratório de informática, assentada na pluralidade de linguagens através da compreensão da estrutura da imagem até uma sintaxe na organização de imagens, textos e sons. Ao trabalhar construções hipertextuais, desenvolvem-se capacidades associativas entre os textos e estruturas indefinidamente recursivas dos sentidos.

Os alunos que desenvolvem este trabalho pertencem a uma classe social média e alta, habituados a consumir no seu dia-a-dia imagens veiculadas através da mídia (televisão, revistas, computador), sendo o computador o de maior interesse e domínio por parte deles. A Escola apresenta um baixo índice de reprovação, contudo o desafio se encontra em fazer com que os alunos se envolvam em suas experiências cognitivas e não fiquem presos à nota final; e, especificamente, em artes, que compreendam o poder de criação. Também se optou em trabalhar a linguagem da mídia com o uso da informática, porque o aluno, nesta faixa, etária demonstra interesse pela comunicação simbólica utilizada pela mídia e desenvolve

um pensamento hipotético dedutivo apreciando trabalhar com projetos (da elaboração do planejamento até a produção final). O aluno mostra ter consciência crítica sobre sua produção artística, que o leva, muitas vezes, à inibição e ao bloqueio de sua expressão visual, já que considera sua produção inadequada para a comunicação, ou seja, limita a comunicação visual somente ao “saber desenhar”, desconsiderando outros recursos de composição visual.

Com os recursos da informática, o aluno se detém mais no processo criativo, na elaboração de um pensamento visual do que com a habilidade manual. As novas tecnologias também oferecem possibilidades de rever alguns conceitos sobre a produção artística. Para Pierre Lévy (1998),

[...] no novo regime de criação, o artista não executa mais a composição, a escrita ou o desenho de uma mensagem, mas concebe um sistema gerador de obras [...] A obra de arte deixa de ser uma cascata de interpretações para ser uma rede de operações interativas na trama do universo contemporâneo. (p. 50; 54).

A criação deixa de estar sustentada unicamente no saber fazer algo e passa a considerar os múltiplos “como” fazer, a incluir e ordenar realidades já existentes.

O fazer deste trabalho se constitui de um (des)conversar coletivo constante. Este conversar trama, perpassa as linhas de construção do vídeo clipe, estando mais relacionado aos processos de dessubjetivação ou de subjetivação coletiva do que de subjetividades interiores. Conversar com os artistas e suas obras na História da Arte; conversar com as imagens veiculadas na mídia; conversar com os intérpretes e compositores das músicas; conversar com as imagens disponíveis na internet; conversar com o colega que forma dupla, com a professora que é uma mediadora e não uma transmissora, com a responsável técnica do laboratório de informática sobre os recursos da máquina; conversar com as imagens do cotidiano

gravadas em imaginários; conversar com um outro para desconversar com o naturalizado instituído socialmente.

Ao se utilizar tais recursos, visa-se explicitar alguns modos de produção que têm como fundamento um paradigma ético-estético em distinção de outras práticas regidas, majoritariamente, por um sistema regado. Busca mostrar a tensão no que concorda ou escapa do currículo convencional, as analogias e dissimetrias na conversa que se estabelece com o modelo representacionista instituído. Pretende visualizar em que se diferencia um trabalho construído a partir dos princípios da criação, da imprevisibilidade; da ação do tempo como elemento construtor; do modo intertextual com o uso das novas tecnologias; do deslocamento do saber através de uma conversa polifônica. Perceber na produção dos vídeos clipes a polissemia signíca nos próprios signos a partir das diferenças entre as mesmas músicas e entre signos em situações distintas. Espera-se, dessa maneira, decodificar tal experiência no processo pedagógico considerando o máximo de variáveis através de sinalizações e leituras vigentes e latentes.



PARTE I

“[...] as grandes paisagens têm,
todas elas, um caráter visionário.

A visão é o que do invisível se torna visível [...] a paisagem é invisível porque quanto mais conquistamos,
mais nela nos perdemos.”

(Cézanne)

OS DEVIRES DO TERRITÓRIO-ESCOLA:

Trajetos, Agenciamentos E Suas Múltiplas Paisagens

Neste capítulo, pretende-se pensar sobre a dimensão do devir na educação a partir da (in)visibilidade do território escolar. Para tal, faz-se imprescindível, inicialmente, esclarecer sobre que concepção de território se problematiza a educação. O foco não se restringe em definir características do território escolar demarcando o que lhe pertence ou não, todavia implica em abordar como se delineiam seus contornos espaciais, suas fronteiras; interessam-nos os movimentos de sua constituição e os efeitos de sua composição, isto é, suas paisagens, geradas a partir de agenciamentos territoriais e individualizações sucessivas. O intuito de ver a escola a partir do seu território, mapeando seus trajetos e paisagens, nada mais é do que almejar ir além do visível, das formas estabelecidas, captando o invisível que as habita, o imperceptível que exige o

deslocamento da percepção, propondo, a partir de princípios estéticos, fendas para modos de subjetivação abertos aos devires cognitivos e subjetivos, antes do que atrelados em preferências identitárias.

desdobramentos do território-escola

A imagem do território não é concebida como um recorte isolado por seus contornos. Refere-se, contudo, como dobra de um plano maior no qual está imerso, tornando-se suporte ativo de ambientes e paisagens existenciais. Isto é, há desdobramentos entre plano de sustentação, território constituído e paisagens emergentes: sobre um plano de superfície, criam-se territórios que geram paisagens. Nesta mesma linha, pode-se pensar que sobre o plano da cidade, criam-se territórios, dentre eles os escolares, que geram paisagens de convívio e modos de subjetivação. Ou ainda, sobre o plano social se formam territórios escolares com suas paisagens-ambientes, elas próprias individuadas e também individuantes, de onde emergem individuações: uma cadeia de desdobramentos das dobras. As paisagens não consistem, pois, o território. Configuram-se como resoluções dos agenciamentos territoriais sendo que o território não é o plano, mas um recorte – corte e crivo - que contém as virtualidades do plano. O sujeito não se compõe em uma relação figura e fundo com a paisagem, mas constitui-se como puro efeito da própria paisagem, produto e produtor de atualizações de sua imanência. Em suma, busca-se pensar, portanto e em última instância, como o plano da vida se inscreve em certos fazeres da escola.

O território não é um simples local, dado a priori, onde fatos ocorrem. Ao contrário, é construído de forma dinâmica junto com tudo que lhe acontece. Focando

sobre o território-escola, ele se constrói mesmo antes dos alicerces do prédio da escola, se constrói já nas vontades de quem concebe a escola, no seu desenho arquitetônico, na geografia do local, na vizinhança que a recebe. Ainda, este território não se consolida no seu recorte físico, ele se dá a partir das proposições do espaço arquitetônico, dos encontros e desencontros que se efetuam, dos agenciamentos entre corpos, trajetos, ritmos, suores, odores, sons, forças...que circulam pelo território. Distinguir os elementos de um território não é suficiente para conhecê-lo. Torna-se necessário focar os modos como estes se conectam, já que eles falam com maior eloquência sobre este território. Como Deleuze e Guattari (1997a, p. 20) colocam, “[...] não nos interessamos pelas características; interessamo-nos pelos modos de expansão, de propagação, de ocupação, de contágio, de povoamento”.

As características são sempre definidas por um olhar congelado sobre uma certa composição que, entretanto, não se congela. Pode-se dizer, características definidas por um hábito do olhar que marca repetidamente o mesmo decurso. Todavia, ao sair deste olhar viciado, há uma dinâmica de duplo sentido no território: a mutabilidade tanto de seus elementos como também do deslocamento do lugar de quem os observa. Os elementos estão presentes no território; são, contudo, percebidos de formas diferenciadas. O território-escola se forma no encontro entre suas próprias proposições, juntamente, com as de quem o olhe. Sua familiaridade ou seu estranhamento se gera mesmo antes do entrar na escola: pelas histórias contadas a seu respeito, pelos anseios e medos nela projetada. A constituição da imagem-escola procede por muitas entradas: um imaginário prévio, visitas ocasionais, proposições do próprio espaço, o tempo de convívio. Pode-se pensar em coexistência de uma massa-memória da escola, que, como matéria orgânica se

molda no contato dos encontros. Na escola, a existência do imaginário demarca-lhe fronteiras não visíveis e traça seus contornos.

A respeito da escola colocada em análise nesta dissertação, ela apresenta, em sua arquitetura, um aspecto marcante: seus corredores extensos. Estes, presentes na maioria das escolas, aqui multiplicam apresentando-se de maneira ininterrupta e interligada, dando-nos uma sensação labiríntica. Este grande labirinto se impõe de forma dominante causando impressões de um certo aprisionamento, por seu excessivo percurso linear. Formula uma imagem como se todos os trajetos fossem idênticos e levassem aos mesmos lugares, deixando-nos sem saída: salas após salas, portas após portas sucessivamente. Entretanto, pelo fato de habitar este espaço por um longo tempo, somos forçados a perceber suas particularidades e aderências, tal como a Alice de Lewis Carroll que se experimenta nos enigmas lançados ao percurso do seu labirinto: em alguns trajetos nos experimentamos pequenos, em outros somos grandes; em alguns somos lentos, em outros, velozes. Na escola, por exemplo, pode-se imaginar que quando os alunos de séries avançadas percorrem os corredores das séries anteriores podem sentir-se grandes, dando-se o inverso quando pequenos percorrem os espaços de séries posteriores: pode se sentir ainda menores. Quais seus reais tamanhos? Ou, ainda, quando saindo dos caminhos habituais, guiados pelas professoras, ou levados pela curiosidade ou descuido se deparam com lugares que não “pertencem” à escola, mesmo estando situados no mesmo prédio da escola.

Quando os alunos se deslocam da sala de aula para o laboratório de informática, durante o trabalho do videoclipe, percorrem trajetos variados. Alguns escolhem os corredores abertos onde vêem e são vistos; outros, corredores fechados que os escondem e lhes permitem serem invisíveis. Ou trajetos curtos de

rápido acesso ao laboratório; ou, longos percorrendo outros interesses antes de chegar. Ainda, muitos andam pelos percursos instituídos pela tradição, porém outros buscam caminhos não convencionais como os que passam pela capela, pelas salas de reunião, pelas salas especializadas.

Proposições labirínticas, não lineares. O mesmo labirinto se mostra como um outro; nunca visto. O próprio labirinto se diferencia em sua extensão e abre lugares diversos, nos causando uma sensação de desnorreamento possibilitando escutar ecos em labirintos interiores. Assim, o labirinto não aparece como uma característica da escola, mas uma experiência subjetivada na escola. A escola, como a casa, é um lugar que, simultaneamente, nos habita e a habitamos, isto é, ao objetivá-la, também nos subjetivamos. A escola, objetivada em nossa memória, se constitui por marcas subjetivadas principalmente no plano de nosso inconsciente. Vivencia-se uma experiência estética, ao mesmo tempo objetiva e subjetiva, de construção de mundos.

Portanto os diversos modos como os elementos do território-escola se conectam na percepção dos sujeitos constituem os trajetos como experiência vivida, ultrapassando o plano das estruturas espaço-temporais vigentes. Os espaços são mutáveis em suas composições dependendo das contingências. Há um engano quando aceitamos que os trajetos estão dados, que os seguimos de forma indiferente, que não somos atingidos e que não criamos novos trajetos sobre os mesmos. Os trajetos determinam e são determinados por subjetividades, conforme o próprio Deleuze (1997, p. 73) nos diz: “O trajeto se confunde não só com a subjetividade dos que percorrem um meio, mas com a subjetividade do próprio meio, uma vez que este se reflete naqueles que o percorrem”. Os trajetos de entrada e saída da escola não são os mesmos, ainda que estejam sobre o mesmo caminho. A

luz que nele incide, os odores que o impregnam, o cansaço dos corpos, as alegrias e tristezas do dia, a pressa de chegar ou de sair, alteram a percepção do próprio caminho. As vontades e necessidades dos trajetos, e de quem por eles circulam, vão mapeando o território-escola na sua multiplicidade.

Nunca desvelamos a potência total dos trajetos, nunca damos o passo no mesmo lugar: o ritmo se diferencia, a distância, o local dentro do próprio trajeto. Todos passamos basicamente pelos mesmos caminhos, mas marcamos e somos marcados de maneiras diferenciadas. As pequenas diferenças não são aleatórias; são, todavia, possibilidades impressas em cada trajeto. Constantemente, na escola, se descobrem novos esconderijos, caminhos que provocam encontros ou desencontros inusitados, habitações antes desativadas; e, dentro da sala de aula, outros arranjos se formam com novos percursos. Os trajetos são de natureza imprevisível, constróem-se nas tensões do caminhar. Eles nem sempre estão sob nossos pés. Eles pesam sobre nossas cabeças, tangenciam nossos membros, atravessam nossos corpos. Transitamos por multiplicidades de espaços/tempos que inventamos nos próprios trajetos. Alguns se tornam leves e aconchegantes; outros, pesados e difíceis.

Em alguns momentos, os alunos chegam-nos agitados e irritados por situações que ocorrem nos percursos das salas. Às vezes, ao contrário, entram sorridentes e abraçados. Por estarem na passagem entre um lugar ao outro, aproveitam para discorrerem sobre assuntos que não cabem em nenhum lugar demarcado, mas que fazem parte do universo escolar. E, mesmo dentro da sala de aula, quando mudam de lugar, deparam-se com trajetos diferenciados que ocasionam aproximações e distanciamentos desejados ou não.

Murits Escher (1898-1972), artista plástico, através de suas imagens, também aponta a não existência de unidade e uniformidade sobre os trajetos. As construções de Escher nos fazem indagar que relações estão potencializadas naquelas paisagens que causam vertigens, e que outros modos possíveis de ocupação e circulação elas desafiam. Questionam a veracidade do lugar que o sujeito ocupa investigando o instante do olhar que abre à perspectiva do paradoxo e aos múltiplos trajetos possíveis de percorrer. Exploram como se dão os encontros, as misturas, as passagens das realidades neste lugar que não converge ao mesmo ponto nem comporta posições polarizadas e binarizadas. Estabelece lugares que nos causam estranhamento, sobretudo sobre os lugares que nós próprios ocupamos, uma vez que estes se mostram tão rígidos, unidirecionais e autoritários perante as alternativas propostas por ele.

Através das obras de Escher, pode-se pensar relações de composição a partir de um paradigma ético-estético, já que consiste em criar estratégias de produção de conhecimento em que coexistem o ser, o tempo e o espaço, formados no mesmo processo e produzindo modos de subjetivação que não dizem respeito ao sujeito em si e não pré-existem a ele como verdade universal. O modo de objetivação do mundo reflete-se no próprio modo de subjetivação como seu avesso e duplo adquirindo ambos uma espessura plástica contraposta a um modelo dominante.

O que Escher, com suas configurações caleidoscópicas, e Deleuze, com seu conceito de imanência do território, nos mostram, é que: a escola não é sempre a mesma.

desvios do rizoma-escola

Outro conceito que ajuda a fazer um corte na idéia de continuidade e mesmice dos corredores escolares é o rizoma. A escola vista como um lugar que abriga heterogeneidades, espaços mutantes, alternativas de composição inesperadas, nos suscita a pensar o território como rizoma. Um rizoma, segundo Deleuze e Guattari (1995), constitui-se de

sistemas a-centrados, redes de autômatos finitos, nos quais a comunicação se faz de um vizinho a um vizinho qualquer, onde as hastes ou canais não preexistem, nos quais os indivíduos são todos intercambiáveis, se definem somente por um estado a tal momento, de tal maneira que as operações locais se coordenam e o resultado final global se sincroniza independente de uma instância central. (p. 27).

Planos nos quais qualquer ponto pode conectar com outro, configurando-se uma rede promíscua que se alastra, sem um ponto fixo, sem ordem determinada, sem unidade fixa. São espaços constituídos por um princípio de multiplicidade que não busca unidade nem no sujeito nem no objeto, mas nos movimentos dos fluxos das redes que se configuram pelos agenciamentos entre sujeitos/objetos/lugares.

Estes sistemas a-centrados não visam negar a existência do centro como configurador da unidade, mas auxiliam a pensar o centro incluso em um espaço composto por diversos centros ordenados de forma descontínua. Estes espaços sem estrutura central permitem construções desmontáveis e conectáveis que abrem ao finito ilimitado e ao descentramento tanto do espaço quanto do sujeito que se dimensiona através de um perspectivismo. Levam-nos a buscar na escola os desvios nos corredores lineares, as bifurcações se tecem no descuido das estruturas prontas e formas de aprendizagem que se configuram a partir das linhas de fuga.

Isto é, o rizoma-escola se impõe constantemente no cotidiano escolar, mesmo sendo negado pelas práticas que almejam uma padronização da escola. A escola se acha constantemente tendo que dar conta de sua estrutura rizomática que escapa a um olhar molar e majoritário. Deste modo, ela se abre às práticas imperceptíveis pelo olhar veloz, aos sons inaudíveis pelo compasso automatizado dos gestos e das falas prontas, e aos intervalos vazios e caóticos que são negados pelas formas totalitárias, ou seja, a uma dimensão imperceptível, contudo presença real.

jogos (im)perceptíveis dos espaços liso/estriado

Mas, como captar esta dimensão imperceptível do território-rizoma-escola? Talvez seja considerando, primeiramente, exatamente isso: que o território é composto por uma dimensão perceptível e outra imperceptível (que nos escapa constantemente), que há dois níveis no território, sendo cada um regido por leis próprias, já que se referem às naturezas diferentes. Deleuze aponta a possibilidade de se movimentar pelo território através de suas distintas dimensões. Pelas dimensões, transita-se em um nível macro, perceptível e em um outro micro, muitas vezes, imperceptível. No macro, o território se apresenta institucionalizado, uma vez que já tem uma língua própria, uma linguagem instituída, um plano de organização e desenvolvimento regido por um aparelho disciplinar e de controle, dentre outros. No micro, age um contra-discurso que visa experimentar um espaço pedagógico onde se desterritorializa o modo de subjetivação em jogo. Tais dimensões, macro e micro, produzem uma tensão no território-escola por onde pulsa a vida. Uma vontade de eternidade, de conservação do *status quo*; e outra, de destruição do presente que afirma o mesmo, de busca de novos trajetos. Como Nietzsche (2001) coloca, uma

tensão de vida entre a vontade de verdade que nos forma e a vontade de poder que nos liberta ao nos lançar no caos.

Visualmente, é como se o mesmo território fosse constituído por dois espaços diferenciados. Um espaço estruturado, já marcado, estriado; e outro liso, cheio de potencialidades a serem atualizadas. Tal visualização de espaço estriado e liso é aludida por Deleuze e Guattari (1997b), quando apontam a distinção entre estes espaços, bem como sua interdependência:

[...] devemos lembrar que os dois espaços só existem de fato graças às misturas entre si: o espaço liso não pára de ser traduzido, transvertido num espaço estriado; o espaço estriado é constantemente revertido, devolvido a um espaço liso. [...] Enquanto no espaço estriado as formas organizam uma matéria, no liso materiais assinalam forças ou lhes servem de sintomas. (p. 180; 185).

São dois planos sobre o mesmo território, sendo que em cada espaço está implícito o outro: não se pode estriar se em algum momento não existiu um espaço liso; assim como o espaço liso não é imaculado e não se conserva *in aeternum* sem estriamentos. Pode-se dizer que o espaço liso é a potência de desterritorialização do território, a capacidade de perder-se, de se misturar para se achar novamente em outro estriamento não experimentado; é a capacidade de criação.

O território-escola estriado exige a avaliação por notas, a reconhecimento, as normas estabelecidas para serem cumpridas, o currículo, os papéis definidos (funcionários, professores, alunos e pais); necessidades para se conservar o território como tal. Entretanto o estriamento não se dá apenas na cobrança do cumprimento das coisas de maneiras fixas, mas também na expectativa de que elas vão ser cobradas: os alunos realizam algo esperando a avaliação quantitativa, os pais aguardam certas atitudes a serem cumpridas pelos professores e funcionários, os professores já estipulam previamente formas de aprendizado. Há uma tradição

naturalizada dos modos de fazer, um caminho já trilhado por onde seguir, um certo “não saber fazer de outra maneira”. Assim, mesmo em um espaço ainda não assinalado já existem marcas invisíveis que conduzem suas direções. A escola não é um espaço liso imparcial, uma vez que nos encontramos sempre sobre um espaço estriado que nos protege do caos, da desagregação que é imanente ao plano micropolítico da própria escola.

O território-escola liso não vai se dar sobre o nada, sobre a ausência de um estriamento, mas sobre o próprio estriamento. O liso não é o limpo, mas um afrontamento com o caos, uma perda, momentânea, do contorno do estriamento. Deparar-se com o liso é tentar ultrapassar as marcas prontas, criar outros trajetos, deixar-se capturar pela proximidade do momento, ficando sem foco a forma-escola. Como Deleuze fala ao remeter Cézanne (1997b):

Cézanne falava da necessidade de *já não ver* o campo de trigo, de ficar próximo demais dele, perder-se sem referência, em espaço liso. A partir desse momento pode nascer a estriagem: o desenho, os estratos, a terra, a “cabeçuda geometria”, a “medida do mundo”, as “camadas geológicas”, tudo cai a prumo... Sob pena de que o estriado, por sua vez, desapareça numa “catástrofe”, em favor de um novo espaço liso, e de um outro espaço estriado. (p. 204).

O liso contém a escola como obra de arte. Não se pode ter uma escola em constante afronto com o caos, entretanto também não se pode estar sempre pelo estriado, uma vez que o caos não pára de afrontar. A presença do liso como potência de diferir, de criar, de contágio do caos, de não reprimir as forças da vida.

Faz-se necessário uma experiência estética para se mover pelo espaço liso. Demarca-se o território justamente no devir-expressivo, na emergência das qualidades próprias como cores, odores, sons, manchas, luzes e outras. A configuração do território-escola só pode ser dada a partir de princípios estéticos. De acordo com Deleuze e Guattari (1997a):

O território seria o efeito da arte.[...] Não no sentido em que essas qualidades pertenceriam a um sujeito, mas no sentido em que elas desenham um território que pertencerá ao sujeito que as traz consigo ou que as produz. [...] as marcas territoriais são *ready-made*. De qualquer coisa, fazer uma matéria de expressão. (p. 123).

A arte atribui expressividade às qualidades da matéria. Não é impor uma forma à matéria, mas tornar expressiva a própria matéria, ou seja, não é taxar uma identidade à matéria, mas atualizá-la em sua contingência. Isto é, conferir um caráter mutante às marcas da escola a partir de suas qualidades. Através da arte, uma construção estética da escola. Há necessidade de expressão, de sentido, em contraponto, há imposições do senso comum e dos esteriótipos.

No espaço liso, compomos escolas invisíveis. Fazendo alusão à *As Cidades Invisíveis* de Ítalo Calvino (1990), há inúmeras escolas dentro da mesma. Torna-se impossível uma identidade única, uma vez que, se mover-se pelas qualidades expressivas, aparecem diversas identidades. Cada conjunto de qualidades configura uma escola. Como nas cidades que Marco Pólo cria (sem origens, mapas sem chegadas) cada uma tem um nome (todos femininos) com suas singularidades imperceptíveis a um viajante desatento. A cidade *Olívia* emerge de uma sensação no espaço liso e configura-se com suas particulares qualidades. Poder-se-ia, também, designar distintos nomes para as escolas que nos acometem no cotidiano. A escola torna-se plástica no espaço liso.

Em contra ponto, o espaço estriado pode estar relacionado às normas escolares. De acordo com Cangüllem (1982), abordando o normal e o patológico, inexistente a ausência de normas. Neste sentido, não se pretende uma escola sem normas, que seria inviável. Contudo, sabemos que se ficamos sempre sobre os mesmos estriamentos, cumprindo as mesmas normas, estas nos tiram a potência e inibem a expansão da vida. A reprodução contínua sobre o estriado provoca uma paralisia diante dos obstáculos, uma incapacidade de opor-se ao poder, ficando

aprisionado dentro de sistemas determinados. Perde-se a capacidade normativa ao apresentar deficiência de instituir normas diferentes sob novas condições; uma inépcia de renormatizar, de diferir, de mudar situações específicas que não funcionam mais. São carências da habilidade de conexão, de afetar e de ser afetado em um sistema restritivo. A criação de normas é da ordem da autonomia, ou seja, atitude de discutir normas vigentes e invenção de outras pertinentes às novas contingências com toda sua adversidade.

Neste sentido, se torna secundário um juízo de valores sobre as normas em si, no entanto, um questionamento de como se formam, de como se agenciam de maneiras diferenciadas. O território é formado por agenciamentos que reterritorializam, normatizam, estriam e estratificam, mas também que desterritorializam e provocam transgressões. Cabe-nos indagar como dá-se esta constituição do território, que tipo de movimento está presente entre os agenciamentos que territorializam e que desterritorializam, como dá-se a passagem entre os planos lisos e os estriados? Novamente, a abordagem desta dissertação não se dá sobre as características, sujeitos, tipos de normas, mas sobre o modo como estes elementos compõem e constroem o território—escola.

Percebe-se que propostas pedagógicas já trazem abertura, ou não, para o liso, para a autonomia. Partindo de questões simples, como o uso das técnicas oferecidas. Na proposta de produção do videoclipe, os alunos utilizaram o laboratório de informática, que é comum a todas disciplinas, de maneira diferenciada. A responsável técnica de informática comentou que, no trabalho do clipe, os alunos desenvolviam atitudes mais autônomas e criativas, começando pela maneira com que se relacionavam com o computador. Em outras disciplinas, é fornecido um endereço a ser percorrido pelo aluno. Por exemplo, em um trabalho de ciências:

unidade u/ciências/meio ambiente/animais. Os alunos realizam o trabalho pesquisando somente dentro do endereço fornecido. No trabalho do clip, os alunos pesquisam em todas as unidades do computador (banco de imagens, sons, endereços de outras disciplinas) e na internet. Eles, uma observação da responsável técnica, descubrem o que contém o computador, tanto em informações como recursos dos softwares. E ainda alimentam o computador com mais dados e novos programas.

Há fazeres dentro da escola que propiciam movimentos pelos planos e outros que condicionam a um determinado resultado. Fazeres que permitem contatos com o desconhecido, com o caos, com a desorganização como processo de construção do conhecimento. O território-escola está sempre se formando a partir de seus fazeres que o restringem ou o expandem.

movimentos do ritornelo

Se o território não está dado, mas em constante formação, há dinâmicas, movimentos que constroem o território. Na presente dissertação, o movimento investigado como construtor do território-escola se denomina ritornelo. O ritornelo é um conceito elaborado por Deleuze e Guattari (1997a) que concebe a formação do território de modo triádico considerando o caos presente e atuante. A escolha pelo ritornelo se dá pela aproximação com a própria aula de artes. Nela o ritornelo torna-se visível, ou melhor, ensinar artes é um ritornelo: um processo que se inicia por contágio com as qualidades da matéria, por um deixar-se levar, por um querer se entregar; após, por uma necessidade de formar algo, de ter um em-casa para poder construir algo; e, enfim, que este em-casa tenha portas e janelas para que o mundo

entre e requeira a saída novamente. Ensinar arte somente ocorre em um processo de desconstrução e construção em que não se pode ter um resultado definido a ser atingido. Não se ensina a fazer arte, somente pode-se fornecer noções da técnica e indicar caminhos do ritornelo.

Segundo Deleuze e Guattari (1997a), há três momentos sucessivos na evolução do ritornelo: no primeiro, o caos é um imenso buraco negro no qual estamos imersos em afectos que não conseguimos discernir, mas somos afetados por um centro frágil e incerto. No segundo, construímos um em-casa, traçamos um círculo na tentativa de organizar um espaço limitado e seguro, sendo que o em-casa não pré-existe, é algo do buraco negro que se tornou um em-casa. No terceiro, somos lançados para fora do em-casa a fim de que possamos construir novos em-casa. O ritornelo produz e é produzido pelos agenciamentos que constituem os territórios:

Sublinhou-se muitas vezes o papel do ritornelo: ele é territorial, é um agenciamento territorial.[...] Ora se vai do caos a um limiar de agenciamento territorial: componentes direcionais, infra-agenciamento. Ora se organiza o agenciamento: componentes dimensionais, intra-agenciamento. Ora se sai do agenciamento territorial, em direção a outros agenciamentos, ou ainda a outro lugar: inter-agenciamento, componentes de passagem ou até fuga. E os três juntos. Forças do caos, forças terrestres, forças cósmicas: tudo isso afronta e concorre no ritornelo. (Deleuze e Guattari, 1997a, p. 118).

As três formas de agenciamento estão sempre presentes em um território, sendo os três momentos do ritornelo: o infra-agenciamento é o movimento de agrupamento para se dar forma a algo, onde alguns elementos de um plano se direcionam em movimentos pré-territoriais, concentrando-se em um foco para enfrentar as forças do caos; nem tudo afeta tudo, há uma atração, uma tendência, um contágio, algo que produz uma consistência. O intra-agenciamento é como os componentes conectados se agenciam e se organizam, consolidando uma forma,

um repouso amigável. O em-casa são as conexões que consegue-se estabelecer com o caos produzindo território a partir das matérias expressivas. O inter-agenciamento é a necessidade de devir do território, o que, paradoxalmente, o consolida e o abre a outros agenciamentos, um movimento de desterritorialização através do material, uma vez que transita pelo plano de consistência e de desenvolvimento. Ritornelo é o ato de fazer trajetos criando um território e suas paisagens.

No território- escola, estes três momentos do ritornelo também sempre estão presentes, mas nem sempre atuantes: em alguns momentos, acontecimentos ficam apenas potencializados, direcionados para ocorrer, mas não conseguem formar algo, gerar um em-casa; em outros momentos o em-casa perde seu vigor ao se enrijecer em um contorno que deveria ser poroso e maleável à presença do fora, impedindo o terceiro momento que é se direcionar e se abrir à outros agenciamentos. Em outros momentos, ao contrário, o ritornelo se torna atuante, potencializando o território, já que ele é, em realidade, um ato que territorializa e desterritorializa a partir de marcas qualitativas impressas no território. O ritornelo atua de acordo com as qualidades do território-escola, assim gerando inúmeras configurações, individuações. As marcas qualitativas são próprias de cada território: a sonoridade da voz do professor, os barulhos internos e externos à escola, os espaços vazios entre os corpos, os cheiros das pessoas e dos alimentos, um grito de uma criança, os ritmos dos fazeres e outras.

Os infra-agenciamentos, intra-agenciamentos e inter-agenciamentos não ocorrem de forma fortuita e nem de forma causal. Há inúmeras maneiras de se dar, ou não, um em-casa, um intra-agenciamento. Na sala de aula, não basta o professor fechar a porta e os alunos sentarem, ele tem que ir demarcando o território com sua

fala, com seu ritmo de andar e gesticular, com a inclusão dos alunos, com o reconhecimento de elementos familiares, com o afecto das forças que passam naquele momento. Sendo que este em-casa vai determinando-se pelas qualidades presentes naquele território: o ritmo dos alunos (se estão na primeira hora de aula, se vieram do recreio), da empatia entre as pessoas, da temperatura do dia, das expectativas entre todos, dos estados emocionais.

Na experiência do videoclip, os infra-agenciamentos ocorrem a partir da música, escolhida pelos alunos, que desperta afectos, sensações; das navegações feitas pelas imagens disponíveis no computador e na internet que expandem o horizonte de possibilidades; das obras de arte pesquisadas anteriormente; do querer expressar algo singular a partir da música. Os intra-agenciamentos se dão já fala do professor no início da aula, explicando a proposta, construindo um em-casa; na tentativa de representação da música pelos clichês; na insistência de associações e conexões novas ultrapassando os próprios clichês. Os inter-agenciamentos, dentro do clip, aparecem como necessidade de saída das repetições de resoluções encontradas na seqüência dos slides e de agenciamentos com outras duplas.

A sala de aula é um grande em-casa, um intra-agenciamento formado devido a inúmeros fatores em um contingente determinado. Entretanto, ela também é um infra-agenciamento que potencializa afectos variados em cada em-casa já trazido a este encontro. Ainda, pode vir a ser um inter-agenciamento, uma vez que provoca aberturas no em-casa a outros agenciamentos. Para que ocorra um agenciamento territorial, os três momentos – infra, intra, inter – têm que estarem presentes, mesmo que em intensidades diferenciadas.

Assim, surge uma indagação: se o ritornelo nos abre a um devir-expressivo ao construir o território, como perceber este devir-expressivo nas

matérias do território-escola? Se a escola não é só formatação, se existe potência de diferenciação, de expressão, onde estão? Se, em um intra-agenciamento, há várias dimensões, como captar as matérias de expressão, ou seja, como apreender o que resta além da forma, da organização, do estriado, em um agenciamento territorial. É o que também Deleuze (1997a) nos questiona:

O material é uma matéria molecularizada, que enquanto tal deve “captar” forças, as quais só podem ser forças do Cosmo. Não há mais matéria que encontraria na forma seu princípio de integridade correspondente. Trata-se agora de elaborar um material encarregado de captar forças de uma outra ordem: o material visual deve capturar forças não visíveis.[...] o essencial não está nas formas e nas matérias, nem nos temas, mas nas forças, nas densidades, nas intensidades. [...] Ele se tornou um problema de consistência ou de consolidação: como consolidar um material, torná-lo consistente, para que ele possa captar essas forças não sonoras, não visíveis, não pensáveis? (p.158).

Deleuze coloca que não é mais uma questão de forma, de organização, mas de consistência, de velocidades e de lentidão:

Uma primeira questão seria a de saber o que mantém juntas todas essas marcas territorializantes, esses motivos territoriais, essas funções territorializadas, num mesmo intra-agenciamento. É uma questão de *consistência*: o “manter-se junto” de elementos heterogêneos. Eles não constituem inicialmente mais do que um conjunto vago, um conjunto discreto, que tomará consistência... (1997a, p. 133).

A consistência é justamente como se mantêm juntos os componentes de um agenciamento territorial, como se agencia territórios.

O ritornelo age no plano de consistência, abrindo-o aos infra-agenciamentos e aos inter-agenciamentos. No plano de consistência, somos guiados pelos afectos e levados pelos devires. Somos agenciados por sensações que não é um sentimento pessoal, uma intenção, é um permitir ser afetado por uma potência que abala o eu. Bem como não promove evolução nem desenvolvimento do eu, mas involução, um experimentar-se em outros minoritários que somos. Não é uma composição do já conhecido, identificado, mas muito mais uma composição de

velocidades e afetos, que são imperceptíveis e imprevisíveis. Deleuze e Guattari (1997a, p. 36) colocam que “tudo se torna imperceptível, tudo é devir-imperceptível no plano de consistência, mas é justamente nele que o imperceptível é visto, ouvido”. É um plano de extensão e de multiplicidades onde a distinção se dá pelas velocidades e pela lentidão. Um plano oculto que se mantém secreto e o desvelamos a partir do que ele dá, isto é, só diz o que é quando diz o que faz.

Perceber que o território acontece pelas qualidades das matérias de expressão e que está em um continuum processo de construção e desconstrução. Não são momentos isolados dados por vontades e intenções pessoais, há um contingente coletivo aonde os elementos vão se configurando, desconfigurando, reconfigurando simultaneamente. Os alunos, no videoclipe, são orientados a perceber os ritmos das músicas, as sensações que as músicas lhes causam, como as músicas os afetam, quais os enigmas das músicas que os cliques propõem, como as composições visuais formam significados. Busca-se escapar da representação das palavras e entrar no sentido do videoclipe através da sensação da música.

Deleuze e Guattari (1997a) procuram deixar claro que sempre são dois planos, sendo um o duplo do outro: um plano de organização e desenvolvimento onde formas e sujeitos se desenvolvem, e outro plano de consistência ou de composição onde só há elementos em constante formação por velocidades e lentidões a partir de afectos ainda não subjetivados. Assim, os autores não afirmam ou negam uma polaridade, mas pensam em termos de dualidade, de duplo, nos remetendo à existência do invisível que habita o visível, do inaudível do sonoro, do não dito da palavra. Devolvem ao ser a sua dimensão imperceptível que pertence ao caos. Por um lado, nunca estamos no nada, há sempre uma forma organismo que nos abriga: corpo, casa, escola... uma forma que nos possibilita ver, perceber; por

outro lado, esta forma morada não é estanque e precisa ser diluída em seus contornos para que possamos olhar o que não se limita ao visível. A escola já impõe uma forma, ou muitas, já conhecidas, mas não tem como inibir com que apareçam outras, inesperadas e que escapam às vigentes. Precisamos da forma para ver as unidades, assim como precisamos da ausência da forma para ver as multiplicidades. Qualquer forma que procura se fechar em uma unidade perde sua visibilidade.

múltiplas paisagens do território-escola

Neste sentido, não pode-se conceber o território-escola a partir de uma unidade, mas sim da multiplicidade de seus agenciamentos. Os agenciamentos territoriais vão produzindo diversas configurações sobre o território, assim desdobrando múltiplas paisagens. A produção de subjetividade não está na unidade da escola, mas na multiplicidade de suas paisagens; não se encontra no indivíduo, recortado e blindado, mas na multiplicidade do fora que produz presença, ou melhor, a emergência de outros “eus” em cada paisagem por onde cruza. Busca-se não se fechar em uma unidade escola, mas entender que as subjetividades se constituem a partir da estética do território escolar, ou seja, da composição de suas múltiplas paisagens.

Inexiste a escola composta só pelas salas de aula, só pelo pátio, só pelos professores, alunos, a escola é composta por uma multiplicidade de paisagens: paisagem-pátio, paisagem-biblioteca, paisagem-salas de aula, paisagem-corredores, paisagem-laboratórios, paisagem-rua, paisagem-imaginários, sendo que em cada uma emerge um “eu” atualizado, necessário para atuar naquela paisagem. O indivíduo não é autônomo à paisagem, não a habita de forma indiferente, não é o

mesmo indivíduo que passa por todas. O território-escola é composto por uma multiplicidade de paisagens que provocam a emergência de múltiplos indivíduos em cada indivíduo. Há inúmeras paisagens em locais diversos, mas também há inúmeras paisagens sobre o mesmo local. A paisagem-sala de aula pode se diferenciar, ou não, da paisagem-laboratório de informática, bem como pode haver diversos tipos de paisagem-sala de aula. Há multiplicidade de paisagens das quais emergem indivíduos, como seus efeitos.

Observa-se que a paisagem-laboratório de informática, em muitos momentos, se assemelha por demais à paisagem-sala de aula, apesar de toda sua diferença espacial e técnica. Os elementos pedagógicos apresentam-se agenciados da mesma maneira configurando uma mesma paisagem. Somente a mudança de local não basta para se ter uma outra paisagem. Pode-se, ao contrário, sobre a mesma paisagem-sala de aula se alterar em diversas, pela mudança de professor e/ou de proposta pedagógica. Sobre o mesmo local se conectam os elementos de maneira diferenciada. Como Deleuze e Guattari nos dizem (1992):

A geografia não se contenta em fornecer uma matéria e lugares variáveis para a forma histórica. Ela não é somente física e humana, mas mental, como a paisagem. Ela arranca a história do culto da necessidade, para fazer valer a irredutibilidade da contingência. Ela a arranca do culto das origens, para afirmar a potência de um “meio” [...]. (p. 125).

Ainda, assim como o território, as mesmas paisagens são percebidas de maneiras diferenciadas. Francisco Varela (2003, p. 79) corrobora com tal idéia: “A realidade não é projetada como algo dado: ela é dependente do sujeito da percepção, não porque ele a “constrói” por um capricho, mas porque o que se considera um mundo relevante é inseparável da estrutura do percipiente”. Como uma obra de arte que não concluí-se em sua forma, mas abre-se nas inúmeras leituras realizadas por quem as apreciam; a mesma paisagem composta em uma

sala de aula é percebida de múltiplas maneiras. Por mais aberta que seja uma paisagem, um aluno pode achá-la fechada, sem entradas, chata; outro, enxergá-la atraente e interessante. Coexistem múltiplas paisagens na mesma paisagem, uma vez que sua estrutura está diretamente ligada à estrutura de quem a compõe.

Na paisagem não há um recorte entre os corpos e o lugar, uma vez que corpos configuram paisagens, bem como, paisagens contornam corpos. Mencionando Cézanne, não somos nós que entramos nas paisagens, mas são as paisagens que entram em nós, já que “a paisagem é invisível porque quanto mais conquistamos, mais nela nos perdemos”. Quanto mais penetrarmos nas paisagens-escola, mais nelas nos perderemos como afirmação de um eu idêntico. Quanto mais paisagens invisíveis descobrimos, mais “eus” ocultos presenciamos, isto é, existência de “eus” admissíveis, conforme haja realidades vivenciadas; inúmeras realidades possíveis de acordo de quantos domínios de validação se tenham.

Visualizar paisagens que explicitam as forças que as atravessam, as relações que as determinam e os seres que as habitam. Paisagens que incitam ao deslocamento e aos percursos inusitados, aos múltiplos trajetos possíveis de percorrer. Paisagens que não isolam o ser em um corpo blindado, pelo qual nada passa. Para abarcar o contorno do corpo, do indivíduo, é preciso compreender a paisagem que o tangencia, ou melhor, que o constitui. Busca-se uma educação que vai além do contorno da forma, da definição, da formatação, do organismo. Uma educação que se abre à transmutação do corpo, à afecção, à contaminação como composição; à permanência nas paisagens.



PARTE II

“Enquanto estou ocupado com alguma coisa,
penso que estou a fazer a coisa mais linda do mundo.

Quando tenho êxito nalguma coisa, então à noite,
sento-me em frente dela enamorado.

E essa paixão é maior do que qualquer paixão por pessoa.

No dia seguinte, os olhos abrem-se de novo [...]”

(Escher)

POR UMA RELAÇÃO DE AFECTOS:

Produzindo O Duplo Cognição-Criação

À permanência nas paisagens. Permanecemos nas paisagens, entretanto mudam as paisagens. Mudam como as de Monet que ao passarem o tempo e a luz, a mesma paisagem se transforma em outras. Mudam como as de Cézanne que um ínfimo deslocamento do olhar estrutura uma nova paisagem. Mudam como as de Escher que se configuram ao bel prazer de um jogo imprevisível. Mudam como as da vida que, em determinados momentos, são noturnas, cheias de paixões e temores; e, em outros, diurnas, explícitas e traçadas. Como as da escola que demarcam corpos, mas também podem os liberar. Nestas paisagens nos compomos.

O desdobrar da escola em plano, território e paisagens se estende, ainda, até o indivíduo e suas experiências cognitivas. Neste sentido, Simondon também

nos ajuda a compreender indivíduo e paisagem de modo integrado. Ele concebe o indivíduo como efeito das paisagens que o abrigam a partir do seu conceito de individuação. Coloca que as divisões que fazemos entre forma e matéria, indivíduo e meio, nos impossibilitam de captar o movimento de individuação em que o indivíduo se constitui. Isto é, novamente, há inexistência do corte entre o exterior e o interior, uma vez que nossos corpos aparecem apenas demarcados por uma membrana porosa que nos liga à mesma atmosfera do meio. A multiplicidade exterior também nos habita, já que o contorno do indivíduo não passa de dobras do fora que o forma, isto é, o indivíduo pertence à paisagem.

A paisagem é efeito de um acontecimento que compõe formas com linhas de força. Como Deleuze coloca (2002, p. 14): “La relación de la Figura con su lugar aislante define un hecho: el hecho es... eso que tiene lugar... Y la Figura de este modo aislada se convierte en una Imagem, en un Icono”. A Figura não é uma representação de algo ocupando algum espaço, assim como, as pessoas que habitam a escola não são isentas do acontecimento que atravessa este lugar. Não há como recortar o ser, ele faz parte da estrutura de uma composição. Busca-se compreender uma composição estética singular que não separe figura e fundo, parte e todo, indivíduo e lugar. Dentro de tal estética, olha-se as paisagens-escola e se indaga, neste capítulo: como se configura o lugar que o indivíduo ocupa nestas paisagens e como ocorrem suas experiências cognitivas produzidas nesta multiplicidade de paisagens?

devolvendo o indivíduo à paisagem

Pensar a educação a partir de Simondon é devolver o indivíduo à sua paisagem, é compreender que o indivíduo não é autônomo ao lugar que habita. Seu contorno não se define apenas por sua forma, mas também pelo espaço que a abriga, com seus vazios e forças. Assim, o indivíduo não é sempre o mesmo: é mutante ao interagir por onde passa. A paisagem não é mero receptáculo; é ativa na constituição do ser. O aluno, mesmo uniformizado, altera de cor, de expressões, de postura por onde passa na escola. Tais variações podem ser brevíssimas ou, ao contrário, duradouras - por sua intensidade e/ou assiduidade – construindo novas estruturas, novos agenciamentos territoriais.

Entretanto Simondon mostra que não basta abarcar o indivíduo e sua paisagem, faz-se necessário ainda inverter a relação de compreensão entre ambos: partir da paisagem ao indivíduo, da composição plástica aos elementos pictóricos, da escola aos sujeitos. Esclarece que deve-se “conhecer o indivíduo pela individuação muito mais do que a individuação a partir do indivíduo” (Simondon, 2003, p. 100). Ele concebe o indivíduo a partir da individuação, ou seja, a partir de uma ontologia que pondera o ser não como único, pronto e isolado, mas como algo que está sempre se tornando. O princípio de individuação abrange o humano e o inumano através de um processo de dessubjetivação constante que ocorre por meio de resoluções de nós problemáticos em determinados momentos de saturação. Contingências onde o indivíduo não pode ser mais o mesmo e constrói um outro em si, isto é, para aquela paisagem vivenciada torna-se imperativo um outro elemento composicional.

Portanto, um processo dinâmico que não permite o congelamento da forma, do corpo fixo, uma vez que este satura-se e transforma-se continuamente, estando em permanente diferenciação de si mesmo. As exigências do convívio

escolar já obrigam professores e alunos a adquirirem posturas diferenciadas de acordo com as situações: um professor pode ser jocoso em uma turma e sério em outra devido às diferentes características dos alunos. Contudo esta diferenciação se limita a uma postura que, muitas vezes, se torna um perfil rígido e, raras vezes, se extrapola para o conteúdo, para avaliação e para outras possibilidades de ordenação pedagógica. Observa-se que, majoritariamente, os indivíduos escolares guiam-se por uma representação de como deve ser, lhes escapando como se apresenta a paisagem naquele momento. Por uma tendência identitária de reafirmar, de reconhecer as mesmas características marcadas (“fulano é assim...”) e evitar processos de dessubjetivação que proporem maneiras diferenciadas de agir.

Para Simondon, a individuação antecede ao indivíduo, ela situa-se já em um plano pré-individual, como ele próprio refere: “ela deve ser situável, determinável em relação ao ser, num movimento que nos levará a passar do pré-individual ao indivíduo. [...] Singular sem ser individual, eis o estado do ser pré-individual” (Simondon apud Deleuze, 2002, p. 2). Faz-nos perceber que o indivíduo contém e está contido em uma dimensão pré-individual. Tal dimensão, apropriando-se de conceitos deleuzianos, pode ser vista como o virtual em nível imanente. Visualizando na paisagem, o pré-individual pode configurar-se como uma paisagem lisa a ser estriada, um deserto a ser povoado, um momento escolar a ser concretizado. Sendo que, sempre de acordo com as singularidades já pertencentes à paisagem. Cada terra, plano, território tem suas propriedades e virtualidades que nos permitem certas configurações estéticas.

Na escola, a noção do pré-individual ajuda a rever relações pertinentes à sala de aula. Ela pode ser pensada como um plano pré-individual, uma paisagem virtual inexaurível de onde indivíduos emergem. Indivíduos não identitários, mas

indivíduos possíveis naquela paisagem. O “quietinho” pode aparecer falante; o extrovertido, ouvinte. Claro que há sobreposições insistentes de características majoritárias, mas também existem possibilidades minoritárias aguardando para serem atualizadas. Mas como ativar as minoritárias existentes no pré-individual? Cada elemento novo: professor, aluno, material didático, uma fala, uma imagem, uma situação, pode alterar a paisagem, ou não. A paisagem da sala de aula é pré-individual latente e, ao mesmo tempo, individuação e indivíduo.

Na experiência de produzir o videoclipe, houve momentos em que desviou-se dos estriamentos marcados e construíram-se outras combinações. Em uma situação, Paula e Gabriela começam chateadas na aula, pois Gabriela fez o trabalho em casa por conta própria, sem combinar previamente. Paula acha uma atitude autoritária por parte de Gabriela e quer desmanchar a dupla. Conversamos sobre o que é trabalhar em dupla e a atitude de ambas. Paula e Gabriela percebem que poderiam ter tido atitudes diferenciadas que propiciassem maior respeito e direito de escolha. Paula foi escutada e validada em sua indignação, tendo a chance de querer modificar uma situação que a desrespeitou. Gabriela percebeu que ao trabalhar em dupla não podia fazer o que bem quisesse, sem antes ouvir a opinião de outrem.

Bem como Eduardo, Bruno e Rodrigo. Eles discutem e não conseguem se concentrar no trabalho. Sugiro que cada um diga uma combinação para o grupo. Bruno: não fiquem saindo da mesa; Rodrigo: não discutiem desvalorizando o outro constantemente; Eduardo: cada um assumir sua responsabilidade no trabalho. Os alunos reconhecem as atitudes que prejudicam o grupo e apontam outras mais cooperativas. Eduardo, Bruno e Rodrigo têm características bem distintas e percebem se cada um ficar fechado em sua, não é possível fazer um trabalho coletivo. Mesmo que estas combinações sejam passageiras e têm que ser

retomadas várias vezes ao longo do trabalho, são momentos em que pode-se experimentar diferente, que atuam em uma outra postura. Há um trabalho sendo realizado que extrapola as posturas pessoais excludentes do outro e que exige um aprendizado de relacionamento.

Perceber que não habitamos casualmente certa paisagem, mas que configuramos a paisagem como elementos integrantes e ativos, que localizam-se autorizando ou não a passagem de forças. Mapear os inúmeros trajetos de desacomodação destas múltiplas paisagens movendo-se com corpos sem raízes verticais a fim de liberar as forças subjetivas que estavam trancadas e traçar novos caminhos. Sem raízes, sem ponto fixo, olhar a paisagem como estranha a nós que, como Cézanne bem nos mostra, a qualquer deslocamento altera-se totalmente invocando novas configurações e resoluções.

Neste processo de individuação, o indivíduo é devolvido à sua dimensão pré-individual, provocado a sair do uno e a entrar no múltiplo; sair do lugar é aceitar o desequilíbrio do andar. Abre o ser aos devires da paisagem que o habita. O devir é justamente o transcendental que não sou. Como coloca Simondon (2003, p. 106), “[...] A individuação deve ser apreendida como devir do ser, e não como modelo do ser que esgotaria sua significação”. Talvez, ainda, abrir-se ao devir seja suportar essa natureza pré-individual, que se conserva no indivíduo como nascente de novas individuações. É suportar o afronto do pré-individual que tira-nos a ilusão de eternidade e remete-nos à transitoriedade.

Faz-se pertinente uma compreensão estética na escola que propicie o indivíduo enxergar-se a partir da paisagem; que ela funcione como um espelho pelo qual o indivíduo depara-se com sua multiplicidade. Deleuze e Guattari (1992, p. 219) apontam: “A paisagem vê. É o enigma (freqüentemente comentado) de Cézanne: “o

homem ausente, mas inteiro na paisagem”. Os personagens não podem existir, e o autor só pode criá-los porque eles não percebem, mas entraram na paisagem e fazem eles mesmos parte do composto de sensações”. A experiência estética dá-se no momento em que a multiplicidade do fora, da paisagem, da escola, da aula, desperta a multiplicidade do indivíduo sem ser uno, mas singular. Encontra o que há de singular naquele agenciamento: a sensação. O singular, a sensação, não ocorre em nível pessoal, mas, justamente, na ausência de um sentimento reconhecido. É o que impõe-se a nós e queremos expressar, todavia ainda não sabemos como. Quando Caroline e Gabriela colocam:

“Esse trabalho tem a diferença de mostrar as emoções com imagens, explicando também o significado da música. O trabalho foi um jeito diferente de aprender, relacionando a música e as imagens. O momento do trabalho que nos afetou foi: as imagens no trabalho demonstram as emoções da música. O relacionamento é que na música demonstra tristeza e nas imagens também, demonstra a tristeza de uma pessoa comum.”

Há uma representação de um sentimento em comum, a tristeza. Mas também há uma sensação de tristeza que atravessa a música, as imagens, as alunas e o clip realizado. Não é mais a tristeza de uma pessoa em particular, de uma imagem ícone de tristeza ou daquela música: *demonstra a tristeza de uma pessoa comum*, de todos nós. A emoção referida nas imagens apresenta-se como representação em muitos momentos, mas, ao longo do trabalho (seis meses), desperta-se, também, como sensação.

O indivíduo surge como meio de individuação, na individuação revela-se o indivíduo e a paisagem. Indivíduo como sendo uma das possibilidades da individuação que torna-se visível, uma desaceleração da vida que repousa formando

corpo. Como Deleuze coloca ao falar sobre Simondon: “O indivíduo não é somente resultado, [121], porém *meio* de individuação” (Deleuze, 2002, p. 1). Ainda, Simondon explicita que na individuação ocorre um processo de transdução, isto é, processo pelo qual se revela o si próprio e o meio que o formou, um modo de produção que está no indivíduo ao atualizar um pré-individual.

O meio visto como um jogo fractal: sempre que algo passa pelo meio se altera. O meio pode ser o território-escola pelo qual o plano-social atravessa; pode ser os indivíduos (professores, alunos, funcionários) que virtualizam-se pelas paisagens que transitam; pode ser, ainda, a técnica vivenciada em cada fazer pela qual o indivíduo se experimenta. Na produção do clip, ficou evidente como a informática não era mero recurso, mas implementava particularidades pertinentes à ela. A técnica transforma-se em própria linguagem do meio. Diego relata que:

“O trabalho foi bem interessante, porque pude trabalhar com música, imagens, gifs, montagem de imagens no paint, modificando rostos e imagens retiradas da internet, montando cenários com gifs, imagens e mais montagens. Melhorando meus conhecimentos sobre o assunto”.

Trabalhar com o computador não restringe-se em usar imagens e dados disponíveis nele, e sim transformar um modo de fazer e de pensar a partir do uso de seus recursos. Diego, ao modificar as imagens selecionadas no computador, apropriava-se delas: retirava-as de um contexto e colocava-as em outro próprio; descobria soluções de animação de acordo com o ritmo da música; associava som, imagem e tempo; modificava as imagens no paint (programa de edição de imagem) excluindo e/ou colocando novos elementos; atribuía significado as imagens montadas. A criação não estava na habilidade manual de fazer as imagens, mas na capacidade de conectar informações construindo um pensamento visual.

Para Rafaela e Camila: *“O que nos surpreendeu foi a criatividade para escolher figuras bastante diferente, assim o trabalho ficou muito mais bonito. Amamos fazer este trabalho, pois melhoramos muito nossa criatividade. Adoramos!”*. A escolha das imagens também é um recurso a ser considerado. A alunas não satisfazem-se com as primeiras imagens encontradas e dedicaram-se a achar aquelas imagens que correspondem com seus desejos. A pesquisa realizada previamente, em sala de aula, sobre os movimentos de arte do século XX, propiciou um contato com diversos modos de expressão e ampliou a apreciação sobre as imagens. Além disso, a seleção feita na banco de imagens da escola (cerca de cinco mil imagens) e na internet propiciou ultrapassar um campo conhecido, navegar sobre o que nem se espera encontrar. Como muitos alunos expuseram *“tem muito lixo na internet, nem tudo serve”*. Há um aprendizado em selecionar o que pode ser significativo.

Mesmo que o tema seja bem familiar, a diversidade de linguagens (sonora, verbal e visual) faz com que os alunos tenham que deslocar suas representações imediatas e pensar em meios de resolver os desencaixes das linguagens, deterem-se no que está sendo dito, visto e ouvido. Não existe uma representação idêntica para todas linguagens: as imagens mentais não eram idênticas as imagens selecionadas e construídas, que por sua vez, também diferenciavam-se das imagens sonoras.

Ainda, há o desafio de comunicar-se expressivamente com imagens pelo computador. Não basta só colocar as imagens nos slides, elas devem ter qualidades expressivas. Assim como a música tem particularidades, como o ritmo, as imagens também as têm. Por tratar-se de seqüência de imagens, teriam que ser animadas e não repetirem as mesmas soluções de composição e recurso visual. Tal desafio está

presente, constantemente, nos clips: como podem tornar as imagens significativas e expressivas?

Enfim, o meio é o que suporta a experiência. Quando algo passa por um meio se individuala. Esta idéia deixa aberto um questionamento: o que é este algo que passa pelo meio? Para Simondon, este algo é a informação. Para substituir o problema da forma, do já existente, do corpo definido, Simondon utiliza o conceito de informação. Segundo ele, a informação não tem um sentido *a priori*, sendo aquilo que ainda não é humano, forma, indivíduo; é um virtual. Informação como um signo a-significante que ganha significado somente ao passar pelo meio.

Na paisagem há informações que proferem sobre os corpos e que, ao os transpassarem, são individualadas ganhando significações próprias. Neste sentido, Simondon (2003, p. 115) expõe que “*a noção de forma deve ser substituída pela de informação*”, uma vez que a informação pressupõe um equilíbrio metaestável, um equilíbrio que se dá justamente pela diferença entre os meios, obrigando individualações constantes, significações dadas pela experiência, já que inexistente um termo único, ao contrário da forma. De acordo com Simondon (2003):

[...] a informação é um início de individualação, uma exigência de individualação, nunca é uma coisa dada; não há unidade e identidade da informação, pois a informação não é um termo; ela supõe tensão de um sistema de ser; só pode ser inerente a uma problemática; a informação é aquilo por intermédio de que a incompatibilidade do sistema não resolvido devém dimensão organizadora na resolução; a informação supõe uma mudança de fase de um sistema, porque ela pressupõe um primeiro estado pré-individual que se individuala conforme a organização descoberta; a informação é a fórmula da individualação, fórmula que não pode preexistir a esta individualação; poderíamos dizer que a informação é sempre no presente, atual, porque ela é o sentido segundo o qual um sistema se individuala. (p.110).

Podemos pensar a informação como um existente potencial em nível virtual que quando se atualiza, através de um determinado meio, se individuala. Um existente que nos desacomoda exigindo uma resolução. Um signo a-significante

anterior a significação. Não se restringe em si, já que é apenas uma fase visível de um plano pré-individual. Remetendo-nos ao plano visual, podemos discorrer a informação como elementos pictóricos que ganham significado pelo meio que os expressam. O elemento cor azul em Leonardo da Vinci, em Monet, em Cézanne ou em Picasso ganha significações diferenciadas, não existindo um significado *a priori* que determine sua função. Substituindo a forma pela informação, Simondon nos lança ao pré-individual, plano onde habitam os devires: nossos tantos outros, nossa multidão, nossos personagens que aguardam cenas para atuar.

Tal conceito de informação ainda pode ser visualizado na produção dos videoclips. Muitas formas reconhecidas adquirem significações diferenciadas em músicas diferentes ou a mesma música trabalhado por duplas diferentes. Por exemplo: a frase “o mundo vai acabar” foi visualizada por uma dupla como um bolo de recém-casados sendo destruído; por outra dupla como uma casa sendo destruída; e por outra, ainda, como uma situação de guerra. Ou, a mesma imagem em músicas diferentes como cédulas de dinheiro: por uma dupla como o que traz felicidade; por outra como corrupção; por outra como tudo o que se quer no mundo. A música, as imagens já trazem uma leitura, porém não são únicas; elas são alteradas conforme a combinação, no caso, alunos e informática.

Os alunos acessam a internet e o banco de imagens da escola selecionando imagens de acordo com o que desejam construir no clip. Gabriela e Isabela expõem:

“Quando produzimos esse videoclip, conhecemos mais o significado da letra da música e podemos associar imagens à letra da música. Esse trabalho nos afetou no sentido que nele podemos expressar a nossa maneira de enxergar as

coisas. Esse foi um trabalho diferente dos outros, porque nele não desenhamos ou pintamos imagens e sim construímos imagens de acordo com a letra da música”.

Desenhar, pintar ou montar imagens no computador são meios de expressão, entretanto parece que as alunas percebem de maneira díspar o uso do computador. Há informação em todos os meios, mas, talvez, ao se apropriar de imagens da internet atribuindo-lhe um significado próprio, a noção de informação pareça mais evidente. Martin e Thiago utilizam assuntos da atualidade política: Jefferson e Dirceu referindo a “tudo quer” na música. Fazem sátira e se divertem. Discutem sobre a CPI e outros. Eles criam uma história a partir da realidade, uma maneira de compreender e significar a própria realidade. Eles aproveitaram um certo *non sense* sugerido pela música de Raul Seixas. A música tem informações que podem ser significadas de inúmeras maneiras. A informação desperta algo, não esgota como a forma. A partir da música, os alunos começaram a discorrer sobre vários assuntos não se preocupando em representar a música.

O questionamento “como vou expressar felicidade, angústia, isto vai dar certo, leveza... em imagem” era comum nas aulas. Pode-se pensar a internet como uma estrutura rizoma com vários caminhos de entrada que abrem a outros caminhos. Parece muito simples navegar pela internet, porém exige realizações de conexões que não são lineares. A fórmula: procuro e encontro, nem sempre funciona diretamente. A procura pode partir por várias entradas e o encontro dá-se por uma multiplicidade de saídas; somente fazendo conexões entre as informações é que chega-se a um lugar.

Deste modo, conceber que não temos formas dadas, mas informações que se configuram quando passam pelos meios, abre o ser aos devires dos fazeres. Mencionando Simondon, Peter Pelbart (1998, p. 48) escreve: “Para que a matéria

possa ser moldada em seu devir, é preciso que ela seja, diz Simondon, como a argila no momento em que é pressionada no molde, realidade deformável, isto é, realidade que não tem uma forma definida, mas todas as formas indefinidamente”.

A música, no clip, abre devires nos alunos que os surpreendem. Não é uma ilustração da música, mas uma descoberta de sensações que a música pode produzir. Para Joana e Letícia: *“O trabalho foi muito interessante para nosso estudo e nunca imaginamos que fosse tão difícil fazer um clip pois quando vimos achamos que era fácil porque era muito legal. Nos surpreendeu no trabalho um dos slides que nós nunca íamos imaginar que “vamos fugir” podia fugir para a imaginação”*. Repetiram em vários slides “vamos fugir” em carros, avião, correndo, e em um momento colocaram a idéia de que a fuga poderia ser pela imaginação, pelos sonhos, pela fantasia. Algo se passa pela música e deve ser apreendido pela sensação.

Simondon entende que “[...] primeiro, existe o princípio de individuação; em seguida, este princípio opera em uma operação de individuação; por fim, o indivíduo constituído aparece”. (Simondon, 2003, p. 100). Talvez, possa-se estender à Deleuze que aponta, no movimento do ritornelo, primeiramente uma disposição, uma tendência para algo ocorrer; após, uma operação de territorialização; e, posteriormente, com o território definido, abre-se aos devires da desterritorialização. Considerar estes princípios dentro da educação evidenciando possibilidades dos devires como meio construtor do ser, como capacidade de diferenciar-se de si próprio, ou seja, de resolver-se se diferenciando nas passagens das paisagens.

duplo da paisagem: cognição e criação

As paisagens são inúmeras. Escher, na epígrafe do capítulo, expõe dois momentos distintos: uma paisagem noturna e outra diurna. “[...] à noite, sento-me em frente dela enamorado”, arroubado pela paixão que o abarca e embriaga; “[...] No dia seguinte, os olhos abrem-se de novo”, o dia explícito cala os devaneios e começa a jornada do fazer. Um fazer composto por um duplo: entrega aos fluxos e forças que atravessam a obra, e, busca direcionada pela forma. O mergulho que Escher realiza na escuridão de cada noite e na procura de cada obra nos evidencia um processo construcionista que potencializa a vida pela imersão ao caos, pelas intensidades pulsantes nos acontecimentos no lugar das representações.

A escola, a partir da individuação e das múltiplas paisagens, comporta fazeres diferenciados. Mas como são estes fazeres? Como ocorre um conhecimento que acontece na tensão, na saturação, e não no equilíbrio e na acomodação? Quando um saber se torna nosso nestas paisagens mutantes? Que conhecimentos emergem a partir das individuações das paisagens-escola? Como se viu até o momento, se concebe-se o território, as paisagens e o próprio indivíduo de modo tenso pelo duplo que os compõem, certamente o conhecimento emergirá também nesta tensão. O duplo do conhecimento abordado nesta dissertação se apresenta como: cognição e criação.

Deste modo, pensa-se uma concepção de educação a partir de um arranjo que abrange cognição e criação. Tal visão inclusiva também é requerida por Bergson em sua obra, uma vez que reivindica uma teoria do conhecimento que considere tanto a inteligência como a intuição. Para ele, os entraves do conhecimento não localizam-se em nenhum destas faculdades em particular, mas, ao contrário, na exclusão de qualquer uma delas, que, na maioria das vezes,

conduzida pela ciência, dá-se sobre a criação que precisa ser resgatada. Esta postura de Bergson fica clara na seguinte colocação de Deleuze (1999):

De qualquer maneira, nós podemos dizer desde já que não haverá em Bergson a menor distinção de dois mundos, um sensível, outro inteligível, mas somente dois movimentos ou antes dois sentidos de um único e mesmo movimento: um deles é tal que o movimento tende a se congelar em seu produto, no resultado que o interrompe; o outro sentido é o que retrocede, que reencontra no produto o movimento do qual ele resulta. (p. 127).

Para Bergson (1964), o movimento do viver é criação constante. Ele concebe a vida como um constante fazer-se, não existindo o já feito. Entretanto elucida que somente conseguimos apreender a realidade de forma parcial e ilusória e que, na maioria dos momentos, acontece a partir do já feito. Como ele próprio coloca:

É este o primeiro momento do nosso pensamento: a dissociação de cada mudança em dois elementos, um deles estável, definível para cada caso particular, que é a Forma, e o outro indefinível e sempre o mesmo, que seria a mudança em geral. E é esta também a operação essencial da linguagem. As formas são tudo aquilo que ela é capaz de exprimir. (Bergson, 1964, p. 316).

A realidade apreendida não consegue abranger a totalidade da realidade, a qual nos escapa invariavelmente, bem como a linguagem não basta para expressar as sensações da realidade sentida.

De acordo com Bergson, o pensamento, mesmo aceitando a mudança contínua, não consegue entrar e permanecer no seu fluxo de forma ininterrupta. Assim, como falam Deleuze e Guattari (1992, p. 256): “Pedimos somente um pouco de ordem para nos proteger do caos”. O pensamento precisa de momentos de repouso, de estabilidade, de imobilidade para que torne-se inteligível. Ou melhor, ele estrutura-se justamente nesta tensão entre a busca de repouso e a de mudança. Se em Nietzsche relacionamos estes movimentos com a vontade de verdade e a

vontade de poder, em Bergson encontra-se correlação à inteligência e à intuição.

Para Bergson (1964):

no homem, a consciência é sobretudo inteligência. Teria podido, teria devido ser também, segundo parece, intuição. Intuição e inteligência representam duas direções opostas do trabalho consciente: a intuição marcha no sentido da própria vida, a inteligência em sentido inverso, e acha-se pois, naturalmente, regulada sobre o movimento da matéria. (p. 250).

Inteligência e intuição tendem a direções opostas. A inteligência só olha para trás, capta apenas o já feito, sendo que sente o fazer-se apenas de maneira confusa; ilusoriamente, se acredita que “é possível pensar o instável por intermédio do estável, o movente por intermédio do imóvel” (Bergson, 1964, p. 270). Todo o móvel torna-se imóvel para que a inteligência possa apreendê-lo, uma vez que detém-se sobre a coisa em si como produto deixando escapar o fluxo constante. Por estar presa a matéria, a inteligência somente capta instantes congelados que no máximo apresentam-se em seqüência. Tal mecanismo é denominado por Bergson de cinematográfico (1964): um mecanismo guiado pela inteligência que se detém nos fins a atingir, saltando de um ponto a outro perde a duração do movimento e projeta apenas a imagem antecipada.

Quando afirma-se que a cognição e a criação pertencem a duas naturezas distintas, fica implícito que uma não pode estar a serviço da outra. A criação não está no interior da inteligência para deixá-la melhor, nem pode-se aplicar a inteligência com uma finalidade específica de criação, uma vez que a própria criação exclui a finalidade. Ambas apresentam princípios distintos: a criação transita por um pensamento processual sobre o devir constante das formas e a cognição por um pensamento que necessita da estabilidade para torná-las inteligíveis.

A inteligência instala-se sobre o já estriado. Observou-se que as crianças, ao produzirem o videoclip, também apoiavam-se no já conhecido, nos clichês. Havia

uma necessidade “de se proteger do caos”, de serem acolhidos pelo familiar, de reduzir-se no clichê e calar o diferenciado. Os clichês já estão presentes nas imagens mentais de cada aluno quando escutam a música, quando navegam pela internet, quando utilizam o banco de imagens, ou mesmo, quando desenhavam imagens sobre folhas brancas. Os clichês estão presentes antes de se começar o trabalho, são as portas de entrada, os caminhos já trilhados, as falas prontas: é o que precisa ser superado para que ocorra a criação. Uma folha em branco, uma tela vazia do computador não é um espaço liso pleno de possibilidades, mas, ao contrário, é um espaço estriado, cheio de marcas direcionadas, de limites a serem rompidos. Deleuze coloca (2002, p. 21) que: “En efecto, sería un error creer que el pintor trabaja sobre una superficie blanca y virgen. La superficie está ya por entero investida virtualmente mediante toda clase de clichés con los que tendrá que romper”.

Os clips são feitos em slides congelados, mas algo fica entre os slides que contém o sentido da música. Não constrói-se um conhecimento totalmente novo, precisamos de pontes, de tripés para ir se apoiando. Na construção dos clips, percebe-se a necessidade das crianças, em alguns momentos, de agarrarem-se nos clichês, para, após, fluírem pela música.

Gabriella e Caroline escolhem a música porque fala de uma pessoa excluída, isolada, como elas próprias sentem-se em alguns momentos (como nas olimpíadas, conforme falam). Mesmo assim, na hora de selecionar as imagens para a música começam escolhendo imagens que traduzem palavras da música e não um sentido geral da música. Converso que as imagens estavam ligadas umas às outras dentro da música, que não era uma ilustração de palavras, mas o sentido do que queriam expressar. Retomaram o sentido da música.

Mesmo que a música desperte uma sensação, inicialmente foi-se na direção de distinguir sentimentos, de ilustrar o reconhecido, de pular de um ícone para outro, de reproduzir o estereótipo. Em muitos momentos, perde-se o contato com a sensação e realiza-se uma representação do conhecido pela inteligência. Entretanto, em outros, a sensação prepondera guiando o fazer. Ela se torna o alvo do fazer quando se está em um processo de criação: a arte busca a sensação.

Contudo, majoritariamente, na escola fica-se atrelado às práticas da inteligência, distancia-se da função primordial da educação, que é a prática do pensamento. As propostas didáticas, as metodologias utilizadas, as avaliações ocorrem mais pela reconhecimento do que pela criação, uma vez que postulam uma finalidade *a priori* a ser atingida. A criação, em geral, focada nas disciplinas de expressão, como a Arte. Tanto os processos de cognição, vinculados à inteligência; como os processos de criação, vinculados à intuição, devem estar presentes em todas as disciplinas. A intuição nos introduz no movimento do pensamento, nas velocidades dos planos de consistência. Através dela, entra-se em contato com outras potencialidades, como as sensações e os afectos.

estética dos afectos

Se a inteligência se fixa nas determinações da matéria e nas finalidades da ação, a intuição, para Bergson, move-se pelos fluxos do movimento, pela constante transformação que dura, pela duração pertinente à ordem do tempo. A intuição nos assalta apresentando alguma coisa, sem que possamos remeter ao já feito anteriormente. Ela atualiza o virtual que constitui-se na experiência, já que não existe o *dado a priori*, mas o criado no vivido com a potência de se diferir. Ela nos

surpreende, pois não é resultado da realização de uma finalidade; ela acontece. Todavia, não acontece sozinha, mas acompanhada pela inteligência. A intuição é o que torna possível a criação e vice-versa.

Sabe-se que a inteligência funciona pela reconhecimento, vai-se agarrando de um conhecido ao outro. Prima-se e premia-se as habilidades da inteligência. A escola, na maioria das vezes, restringe-se ao plano de desenvolvimento das formas e a aprovação no vestibular torna-se o alvo; como se o pensamento fosse acertar questões. A escola fica distante da vida, uma vez que na vida há os afectos que pulsão e as sensações a serem despertadas. Não obstante, não há como deixar a vida fora do território-escola, ela o constitui com seus devires. A prática do pensamento exige experiências baseadas tanto na inteligência como na intuição, e a escola deveria propiciar maneiras de resolver tal tensão.

A intuição precisa de experiências cognitivas que vão além da reconhecimento, baseadas nos processos de criação. São experiências abertas à imprevisibilidade, a uma finalidade que esgota-se na própria experiência sem atingir um resultado previsto, sem um critério de certo e errado. Há critérios com a intuição, entretanto não são excludentes, podendo ser paradoxais. Escher nos mostra uma exatidão rigorosa em suas imagens, critérios precisos que o guiam em seu fazer. Não permite qualquer coisa em suas composições, somente o que a própria composição permite, o elemento exato para aquele lugar. Uma exatidão intuitiva mais do que científica. Exatidão que consente imagens paradoxais: formas côncavas e convexas, internas e externas, simultaneamente. Talvez a própria idéia de intuição seja paradoxal: uma névoa precisa.

Escher nos faz ver o impossível que habita o possível. Não tem mais a ver com a representação fiel da realidade como uma unidade coerente, mas sim com percepção de realidades múltiplas e simultâneas. Segundo Bruno Ernst (1991):

Os mundos impossíveis de Escher são de outra espécie. Escher mostra-nos como uma coisa pode ser simultaneamente côncava e convexa; que as suas figuras podem andar no mesmo momento e no mesmo lugar, tanto escadas acima como escadas abaixo. Ele torna-nos claro que uma coisa pode estar ao mesmo tempo tanto dentro como fora, ou quando ele usa escalas diferentes num desenho, existe uma lógica de composição que faz desta coexistência a coisa mais natural do mundo. Escher não é nenhum surrealista que, como por encanto, nos apresenta uma miragem. Ele é um construtor de mundos impossíveis. Ele constrói o impossível rigorosamente segundo as leis e de tal forma, que qualquer um pode compreender; e nas suas gravuras não mostra só o resultado final, mas também o sistema de construção. (p. 66).

No clip, a transgressão dos clichês, das imagens prontas, era um dos critérios avaliativos que orientavam os alunos. Eles deparavam-se com os clichês e ora aceitavam ora transgrediam. Ir além dos clichês, chegar a um resultado desconhecido, inventar realidades são ações do pensamento.

Precisa-se de muito empenho para se atingir a intuição; empenho desconhecendo o resultado. A sensação encontra-se além do clichê, e mesmo, de um espontaneísmo, esgotados através de muito trabalho com a matéria e com o próprio sujeito (como corpo, instinto, cérebro, movimento, temperamento). As crianças, com seus termos, também manifestaram esse desafio do pensamento:

Gabriel e Matheus: *“Esse trabalho afetou muito nossa criatividade, também gostamos muito desse trabalho porque era diferenciado dos demais, ele não exige só inteligência, e sim, muita criatividade. Nós achamos muito interessante criar um videoclip e vamos nos lembrar para sempre dessa experiência”.*

Mariana e Gabrielle: *“Nesse trabalho não desenhamos, pintamos nem nada fácil. Tínhamos que ouvir e escolher as figuras certas. Também tivemos que*

coordenar o tempo da música e da figura. Precisamos usar a criatividade e o cérebro. Resumindo foi muito legal".

Ana e Bibiana: *"Nós achamos o trabalho divertido, mas é um trabalho que exige criatividade e atenção. Aprendemos a ter mais criatividade. Ele é um trabalho divertido como alguns não são".*

Thomas e Rafael: *"Nós achamos o trabalho divertido, e combinamos música e imagens. Nós também achamos legal trabalhar ouvindo a música, porque as idéias fluem na mente."*

Flávia e Gabriela: *"É um trabalho interessante, que mexe com a nossa criatividade. É complicado, mas o resultado compensa. Aprendemos a interpretar a música e pôr imagens de acordo e que "fugissem do tema" para tornar o videoclip mais legal."*

Amanda e Paula: *"Este trabalho exige muita responsabilidade e por isso achamos diferente dos outros. Nós ficamos surpreendidos com a nossa capacidade de fazer um clip".*

Willian e Tales: *"Este trabalho tem de diferente dos outros porque ele você têm que pensar e o pensamento nos faz a fazer coisas boas como este trabalho".*

As crianças, algumas mais outras menos, se movem pela criação. A arte propicia uma experimentação voltada à sensação e não à representação: "A arte é a linguagem das sensações, que faz entrar nas palavras, nas cores, nos sons ou nas pedras" (Deleuze e Guattari, 1992, p. 228). Ouvindo e lendo as colocações das crianças, percebemos que, apesar da presença insistente dos clichês, chegaram até, em alguns momentos, a sensação do próprio clip. Para chegar à sensação tem-se uma atitude diferenciada à da reprodução.

São procedimentos distintos no fazer humano: de reproduzir e de seguir. De acordo com Deleuze, as ações de reproduzir e de seguir demonstram atitudes diferenciadas perante a vida. Para ele,

reproduzir implica a permanência de um ponto de vista fixo, exterior ao reproduzido: ver fluir, estando na margem. Mas seguir é coisa diferente do ideal de reprodução. Não melhor, porém outra coisa. Somos de fato forçados a seguir quando estamos à procura das “singularidades” de uma matéria ou, de preferência, de um material, e não tentando descobrir uma forma [...] quando nos engajamos na variação contínua das variáveis, em vez de extrair dela constantes. (Deleuze, 1997, p. 40).

Seguem-se nos *estados vividos*, segundo Deleuze, e não nas representações que passam pelos códigos da lei, do contrato ou da instituição. *Estados vividos* não necessariamente subjetivos, individuais, mas interrupções do fluxo, “já que cada intensidade está necessariamente em relação com uma outra de tal modo que alguma coisa passe” (Deleuze, 1985, p. 63). O seguir não parte de uma intenção - representação de um mundo pré-existente subjugado - e sim de uma intensão autopoiética das intensidades; guiado pela névoa do impessoal, do fora, faz com que o ser não troque intensidades por representações, como diz Nietzsche. Ocorre nos agenciamentos, nos acoplamentos de ações, tempos e espaços. Está nos acontecimentos sem início e fim, sem certezas *a priori*, sem produtor e produto, sem sujeito e objeto.

Seguir guiados pelas pulsões imanentes daquele território, daquele espaço/tempo atualizado. Desnaturalizar as formas para captar as forças deslocando o objeto de si e gerando agenciamentos em um campo de composição que busca validar seus mais tênues elementos. Elementos que muitas vezes fazem-se presentes pelas suas ausências; que ordenam-se não devido às suas vontades próprias, mas pelas necessidades das composições, dos jogos que estabelecem-se,

dos acasos do fazer. Composições e fazeres que não ambicionam a representação de algo determinado, mas que buscam provocar as intensidades do viver.

Na produção do videoclip, através da sensação, as crianças eram lançadas em ritornelos. Elas conectavam-se ao que acontecia na produção do clip: sons, falas, imagens, diálogos, interferências, tempo. O clip, em certos momentos, extrapola a representação da música e vai no sentido da sensação que não se limita à música em si. São blocos, como Deleuze e Guattari expressão (1992):

Não são as sinestésias em plena carne, são estes blocos de sensações no território, cores, posturas e sons, que esboçam uma obra de arte total. Estes blocos são ritornelos; mas há também ritornelos posturais e de cores; e tanto posturas quanto cores se introduzem sempre nos ritornelos. [...] O ritornelo inteiro é ser de sensação. (p. 238).

O ritornelo é o que nos puxa, nos arrasta para uma direção; nos prende, nos detém no que fomos arremessados; e nos expulsa, nos lança para fora novamente. Como Deleuze fala, o ritornelo são blocos de sensação que nos tomam, mas também somos atraídos por coisas pontuais, como cores, cheiros, sons, gestos. Algo singular nos atrai e somos levados. Os alunos escolhem a música já se deixando levar por algo que os atrai: ritmo, palavras, composição, imagens.

O fazer do clip visa ser estimulador de novas proposições e não inibidor no já conhecido. A música e as imagens devem lançar as crianças na busca de construir um território peculiar, mesmo se apropriando de muitos clichês. Como no clip de Camilla e Rafaela, elas utilizam as personagens Jack e Salle como protagonistas da música e deram todo o clima de terror à música romântica. As alunas escolheram trabalhar com um tema romântico associando personagens de terror. Há uma distância do tema inicial, uma reinvenção da música, uma autoria de sua própria história. Esta dupla se manteve muito envolvida ao longo de todo o trabalho: elas criaram o seu próprio romance.

Ainda, Vitória e Geórgia acharam na internet imagens soltas e resolveram unir. Sem querer elas se encaixavam e formavam uma figura meio assustadora: “estamos até como medo” da descoberta. Em outro momento, foram questionadas o porquê da escolha de imagens extremamente violentas. Falaram que era para dar contraste com as imagens de felicidade. Na música: “teu filho morreu?”, colocaram uma família feliz; “o meu também”, uma família aniquilada pela guerra. Escolheram imagens que causaram impacto de violência em contraste com coisas bonitinhas; imagens em preto e branco dramáticas em oposição de coloridas alegres.

Quando terminaram de juntar as imagens que estavam soltas na internet, me chamaram assustadas, pois tinham descoberto que elas formavam uma única sobre pessoas desaparecidas. O que assustou foi ver que as imagens da internet não são neutras, aleatórias. Esta dupla escolheu algumas imagens extremamente violentas e questionei se era preciso ir até este extremo para expressar a violência; sugeri que trocassem de imagens. Elas argumentaram que visavam um contraste e que naquela parte da música seria a culminância. Não era só por colocar a imagem, elas tinham um propósito. Permaneceu a imagem no clip, uma vez que era o modo delas de distender ao máximo a violência: a violência pode ser pior do que pensamos.

Pela sensação entra-se, forma-se e se sai em vários planos do território, em várias paisagens. Move-se pelo sentir. Para Cézanne: “*Não temos memória para a paisagem, não temos memória, nem mesmo para nós na paisagem. Sonhamos em pleno dia e com os olhos abertos. Somos furtados ao mundo objetivo, mas também a nós mesmos. É o sentir.*” (Cézanne apud Deleuze e Guattari, 1992, p. 220). O que guia não é mais unicamente uma memória familiar que reconhece e identifica lembranças em nível consciente, mas uma memória reservatório onde estão

gravadas sensações noturnas, sensações pertencentes a um inconsciente ontológico, ao nosso elo perdido de sensações. Ao ler, novamente, Cézanne: “o homem ausente, mas inteiro na paisagem” e “somos furtados de nós mesmos”, ele fala não de lembrar sentimentos pessoais, mas de ativar sensações das paisagens, de sentir.

Memória repleta de informações, referindo-se a Simondon, em um tempo onde coexistem passado, presente, futuro, mencionando Bergson. Passado não é somente o que se foi vivido, mas principalmente o que se passou por nós e não foi conscientizado. Em nossas experiências atualizamos ínfimas possibilidades de um virtual imanente. O que não concretizamos, não deixa de existir, pelo contrário, nos constitui como um futuro anterior. Nas práticas escolares, a memória, em geral, é utilizada como recurso para sistematização de conteúdos ou como meio de acesso às recordações vivenciadas. No entanto, ela não se resume nestas aplicações, nela está presente nosso virtual de sensações. Pode-se trabalhar com propostas pedagógicas que valem-se da memória como meio de atualizar o virtual, ou de virtualizar o atual, para dar luz à algo esquecido na escuridão. Práticas que atinjam, não necessariamente as recordações, mas as forças que se passaram. Trata-se de um tempo acumulado de forças e não passado de recordações.

saturação do tempo

A sala de aula não deve estar sobre um passado morto, sendo jazigo de recordações. Sistematizações que ficam improlíficas ao não saírem somente da fixação de conteúdos, da representação do conhecido. Há um tempo acumulado de vida que sustenta a escola. Bergson (1964) aponta um tempo que dura, contínuo,

uma duração. Bem como a intuição como um método para as desdobragens de si e de mundos. Método que se funda sobre o tempo e afirma a potência de vida, como alude Nietzsche, ou o impulso de vida, segundo Bergson (1964):

O impulso de vida em que falamos consiste, em suma, numa exigência de criação. Não pode realizar uma criação total, porque encontra pela sua frente a matéria, isto é, o movimento inverso ao seu. Mas apodera-se desta matéria, que é a própria necessidade, e tende a nela introduzir o máximo possível de indeterminação e de liberdade. (p. 250).

Quando Bergson fala em “introduzir o máximo possível de indeterminação” na matéria, ele faz referência ao tempo, ao aspecto imaterial da própria matéria. Introduzir o tempo é escapar das determinações da matéria, é pensar o tempo como um movimento de invenção que possibilita à matéria outras configurações. O tempo-invenção que opera no campo da imprevisibilidade se liberta de uma finalidade imperadora.

Pode-se dizer que somente o tempo viabiliza o processo de criação, como o próprio Bergson (1964) concebe:

Mas, para o artista que cria uma imagem, tirando-a do fundo da sua alma, o tempo já não é um acessório. Não é um intervalo que se possa alongar ou encurtar sem lhe modificar o conteúdo. A duração do seu trabalho é parte integrante do seu trabalho. [...] Aqui, o tempo de invenção identifica-se com a própria invenção. É um progresso de um pensamento que muda à medida que vai ganhando corpo. Enfim, é um processus vital, uma coisa no gênero do amadurecimento de uma idéia. (p. 328).

Na produção dos clips, percebe-se que o abandono do clichê só ocorre dentro do tempo, da processualidade. Os alunos, como os artistas, imersos no processo de criação precisam do tempo para fecundação. Como eles próprios colocaram várias vezes, “dá trabalho criar”. Jonathan e Gabriel: *“Nos surpreendemos quando pensamos que o trabalho estava quase pronto mas com algumas explicações da professora vimos que estava apenas na metade”*. Os alunos que já iniciaram o trabalho em um processo de criação, naturalmente o tempo sustentou.

Outros alunos que começaram representando e ilustrando a música, descartaram o tempo. Precisa-se de tempo para selecionar, olhar, compor, apreciar, repousar, associar, conectar, transgredir...até dar corpo e o trabalho se sustentar sozinho.

Para João e Miguel: *“Nos afetou muito, pois a música é contagiante e sentimos vontade de dançar quando ouvimos ela. Tem de diferente que nesse trabalho nós temos que pensar em um projeto e realizar ele no videoclip.”* Ocorre uma mistura entre um contágio imediato e um fazer seqüenciado por um projeto. Os alunos realizaram, de antemão, um roteiro da música que lhes orientava na produção do clip. Sabiam que tinham etapas a percorrer que concretizam-se no fazer do trabalho. Arthur e Eduardo:

“Este trabalho foi diferente dos outros, por sua duração e por usarmos música e adicionarmos imagens. O videoclip foi uma coisa que nunca havíamos trabalhado, com certeza foi muito interessante e esperamos que ocorram mais trabalhos com esse foco, o videoclip é uma forma diferente de arte e nos afetou o fato de que nós conseguimos produzir nosso próprio clip. O que mais nos surpreendeu foi ver como é difícil fazer um clip em seu total, pois parece, no começo, que vai ser uma coisa fácil, mas exige muito trabalho.”

Os alunos percebem a necessidade da duração do trabalho para produzir algo próprio, singular. Não ocorre por inspiração transcendental e sim, por meio *“do amadurecimento de uma idéia”*, que precisa do tempo para liberar as sensações latentes. A matéria, o objeto em si, se impõe como clichê e somente com muito trabalho, intimidade e entrega se revelam os afectos. Uma minoria de alunos, presa ao imediato, achou demorado e cansativo o trabalho, realizaram o suficiente para obter uma nota.

Sabe-se que o tempo surpreende ao mostrar um caminho singular. Em sua processualidade o pensamento se constrói; pensamento que contém processos da inteligência e da intuição. A escola trabalha sobre o tempo da inteligência, sua estrutura inibe o tempo da criação com a quebra de seus períodos demarcados para cada disciplina, com a rapidez de vencer todo o conteúdo, com a padronização dos ritmos dos alunos. Entretanto mesmo dentro desta estrutura se pode achar brechas para inserir o tempo de criação na escola. Outras maneiras: projetos interdisciplinares que não estejam sujeitos à quebra dos períodos; uma visão qualitativa e não tão quantitativa dos conteúdos; propostas que não sejam “relâmpagos”, mas tenham desdobramentos; propostas em que o aluno descubra o seu processo de elaboração e criação de acordo com o seu ritmo. Pode-se definir as propostas, mas não os processos. No clip, cada aluno buscou seu processo. Como Lívia, Gabriela e Daphne que tiram fotos suas e fazem imagens sobre o feminino para depois verem como vão encaixar na música. Cada dupla tinha uma particularidade no seu fazer. A música que Lívia, Gabriela e Daphne escolheram tipo um tema feminino. Elas, primeiro, produziram as imagens referentes ao feminino e depois colocaram na música. A maioria dos alunos fez as imagens já partindo da música.

Portanto, para que ocorra a criação, faz-se imperativo a atualização de um tempo na escola. Precisa-se da saturação do tempo para que a experiência se esgote. Retomando Simondon, a saturação como meio para as individuações. Somente o tempo pode atingir o estado de saturação, o que não é fácil. Saturar não é um não querer mais, mas sim um não agüentar mais. É ter percorrido todos os caminhos cogitados pela tensão do pensamento e se deparar com outra paisagem. O tempo de criação é a saturação da paisagem.



PARTE III

“Joguei um jogo,
senti gozo em pensar imagens
sem nenhuma outra intenção do que a de
investigar a possibilidade da sua representação.
Tudo o que ofereço nas minhas gravuras
são relatórios das minhas descobertas.”

(Escher)

O REENCANTAMENTO DA ESCOLA:

Um Paradigma Ético-Estético Na Educação

Que a escola seja um lugar de descobertas. Politicamente, uma educação que faça amizade com o caos a fim de ultrapassar o senso comum, os clichês que calam problematizações, a permanência no plano da forma que exclui os devires. Esta dissertação propõe justamente considerar que o território-escola é formado não apenas por um plano de organização e desenvolvimento que visa à concretização e conservação da forma, entretanto, também, por um plano de consistência que desencadeia devires ao escrever, pintar, compor, ler, falar, brincar. Devir como meio de estar, continuamente, se tornando. Compondo e recompondo paisagens até chegar-se onde as paisagens não agüentam mais, as paisagens saturadas.

Fazer amizade com o caos não implica em uma escola caótica com regras aleatórias que despotencializariam a construção do saber, um local onde tudo

pode. Enfrentar o caos, ao contrário, é ter a chance de mudar quando já não pode-se mais continuar do mesmo modo e fica-se aprisionado, como Deleuze (2002, p. 52) coloca: “Toda una vida no orgánica, porque el organismo no es la vida, la aprisiona”. Caso o organismo não esteja constantemente se desorganizando e recompondo, ele aprisiona a vida. Porque não incluir os desvios, os não saberes, o inusitado, o imprevisível, a duração do tempo dentro da escola? Não será esta sua potência de vida, no lugar de somente ficar pensando sobre novas maneiras de organizá-la, de estriá-la cada vez mais? Buscar a vida em sua intensidade não será o fim ético maior?

A tensão entre conservação e mudança que constitui a escola é a própria tensão da vida, ou melhor, somente há vida se há tensão. Todavia, percebe-se que tal tensão não é isenta de intencionalidade. Há vontades que primam pela sobreposição, ou mesmo pela anulação, de um dos movimentos. Jogos de vontades que permitem, ou não, uma aproximação com o caos, com o desconhecido, com o que foge de um controle previsível.

estratégias da vontade

São vontades distintas que constroem realidades diferentes. Os elementos, as tensões, os movimentos estão presentes em todos os planos, entretanto há inúmeras maneiras de arranjá-los. A realidade se apresenta como a contamos, escrevemos, imaginamos. Para Nietzsche (Nietzsche apud Cunha, 2003):

[...] A vida é este incansável engendramento destas duplas representações: só a vontade é e vive. O mundo empírico aparece e devém. O que é artístico é este perfeito recobrimento do interior e do exterior a cada instante. No artista a força originária age através das imagens; é ela que está em obra [...] No artista a vontade atinge o

êxtase da intuição. É somente aqui que o prazer da intuição o arrebatava completamente da dor originária. (p. 21).

Em Nietzsche (Nietzsche apud Foucault, 1996) já se encontra que todo fazer humano é invenção de si e do mundo, uma vez que não existe uma realidade pré-existente. Para ele, a criação faz parte da gênese da vida: o viver é ato de criação constante. Nada é natural: não é natural a natureza ser conhecida nem a relação entre o conhecimento e as coisas; é uma invenção humana conhecer a natureza. Nietzsche opõe a invenção à origem ao buscar desnaturalizar a essência dos objetos, ao questionar as memórias e linearidades. Mostra que não existe a coisa em si, mas invenções que são formas da *poiesis* humana. Delata o contrasenso da busca de um conhecimento absoluto que não se encontra nem no objeto nem no sujeito, uma vez que ambos pertencem ao mesmo processo de criação que está condicionado pelas estruturas atuantes que os compõem.

Ao se pensar sobre os processos de criação, se pressupõe os de cognição, pois estes se formam na tensão entre a busca constante de aparências e a conservação das mesmas. De acordo com Nietzsche (2001), tudo o que vive, vive na aparência, isto é, todas as ordenações inteligíveis que o ser constrói são aparências e não o real. O ser humano somente tem acesso às aparências, uma vez que o mundo, imerso no caos, lhe escapa em sua totalidade. Isto é, todo o vivido é aparência; todavia, há uma distinção fundamental entre o movimento de busca e de conservação das aparências. O de busca das aparências está ligado à vontade de poder como capacidade inventiva do ser; como movimento na direção de potência de vida e como busca de imagens que produzem o prazer. Como Deleuze nos diz (1965, p. 22) sobre Nietzsche: “A vontade de poder, diz Nietzsche, não consiste em cobiçar nem sequer em *tomar*, mas em *criar* e *dar*. O Poder, como vontade de poder, não é o que a vontade quer, mas *aquilo que quer na vontade* (Dionísio em pessoa)”.

Na vontade de poder, a vontade se apresenta embriagada pelos delírios oriundos do caos, por uma força que exige mover-se, ou seja, como o próprio Nietzsche (2001, p. 70) coloca: “[...] hay que asignarle um mundo interior al que llamo “voluntad de poder”, es decir, um ânsia insaciable de manifestar el poder; o empleo, ejercicio del poder como instinto creador, etc.”

Vontade de poder, vontade que desacomoda e incomoda. Mesmo os mais cômodos em suas posições escolares, sentem, em um certo momento, que as situações podem ser diferenciadas, que há oportunidade de criação. Os próprios alunos, que se apropriaram, basicamente, dos clichês em seus trabalhos, já manifestam previamente suas insatisfações, colocando que poderiam ter feito melhor, criado mais. Há uma necessidade imperiosa de criação para satisfação da vida.

Contraopondo-se à vontade de poder, Nietzsche (2001) aponta que a vontade de verdade visa a manutenção do estabelecido através da conservação das aparências. É um movimento que se fecha sobre si mesmo, fortalecendo o instituído e lutando pela sua permanência, bem como negando o caos com toda sua multiplicidade e mutabilidade. A vontade encerra-se em seu querer próprio diante da ameaça da mudança; almeja a fixação interna recusando as provocações do fora; e torna-se niilista ao bloquear a pulsão da potência de vida. A estes aspectos da vontade de verdade, Nietzsche identifica a ciência que também movimenta-se no sentido de inibir a capacidade inventiva ao almejar uma verdade fixa e absoluta. Assim, uma vez que a invenção não é permitida, a cognição restringe-se a reconhecer e afirmar o conhecido via a reconhecimento. De acordo com Deleuze e Guattari (1992, p. 73): “[...] pensamento é criação, não vontade de verdade, como Nietzsche soube mostrar”.

Do mesmo modo como a vontade de verdade se relaciona com a ciência pela sua força de fixação, adaptação e conservação, a vontade de poder se liga à arte pela sua capacidade criadora. Para Nietzsche (2001), a arte possibilita e estimula a vida, uma vez que tem como princípio a invenção: invenção de verdades, de mentiras, de mundos. Agustín Izquierdo, no prólogo do livro *Estética y teoría de las artes* de Friedrich Nietzsche, escreve:

Frente a la opinión de que la vida es algo real, el ser o la verdad, Nietzsche sostiene que todo lo que vive vive en la apariencia, en la ilusión, en la mentira, en el engaño, y es el arte el que produce estas apariencias, mentiras, ilusiones, que son la condición de la vida, su posibilidad. (Nietzsche, 2001, p.15).

A potência de vida está na multiplicidade, no devir, na alegria do diverso. Através da arte podemos ter acesso direto à criação como fundamento do viver, como o próprio Nietzsche coloca: “En el arte, el hombre imita la naturaleza, pero no imita las “formas” de la naturaleza, sino la actividad creadora misma de la naturaleza.”

O potencial da arte de produzir paisagens de criação deve ser requerido na escola. Mesmo, freqüentemente, na disciplina de Educação Artística se perde tal potencial; ficando sujeita a um “tarefismo” pelas propostas tecnicistas ou a um “espontaneismo” exagerado pelos trabalhos de livre expressão. A arte é experiência do pensamento que percorre todo fazer escolar. Há uma postura diferenciada, sobretudo política, ao se estimular e valorizar a arte no contexto escolar. Propiciar aos alunos capacidades inventivas, de não acomodação perante a vida, de invenção de mundos, como diz Nietzsche. Em suma, a arte concebe uma visão estética do mundo a partir das experiências vividas.

devires da escola

Atrela-se a característica de conservação da escola ao seu papel institucional. A escola apresenta-se como uma das instituições base nas sociedades contemporâneas. Como instituição, cabe a ela instituir, conservar, durar. Mas o que se conserva e dura na instituição-escola? Faz-se necessário pensar a escola como instituição social. Ela é um território constituído e que constitui um plano social.

Ao se falar sobre instituição, inicialmente, pretende-se esclarecer sobre qual concepção se alude. As instituições são entendidas a partir de algumas referências de Deleuze (1991), que as considera como elaborações feitas pelos sujeitos, como meios de satisfações artificiais para atender e transformar as tendências naturais. Como ele próprio nos diz,

a instituição se apresenta sempre como um sistema organizado de meios [...] nos remetem a uma atividade social constitutiva de modelos, dos quais não somos conscientes, e que não se explica pela tendência ou pela utilidade, uma vez que esta última, como utilidade humana, pelo contrário, a supõe [...] a tendência é satisfeita por meios que não dependem dela. (Deleuze, 1991, p. 135).

Deleuze elucida que as tendências naturais não são iguais aos meios que a satisfazem, já que estes meios não são determinados por elas, mas por um arranjo social. Assim, considera-se primordial o reconhecimento da distinção entre instituição e tendência natural afim de que as instituições não sejam justificadas pelas tendências naturais que nos escapam em sua genealogia.

Ao encontro de Nietzsche, Deleuze aponta o natural como construção social. Os meios não podem ser naturalizados como tendências, como necessidades, uma vez que as tendências naturais se encontram atreladas exclusivamente às *urgências do animal*; as quais o ser humano não consegue

apreender diretamente, já que é movido pelos meios sociais. Isto é, a tendência se satisfaz através dos meios, mas os meios – as instituições – não se explicam pela tendência em si, por exemplo: a necessidade de satisfação da tendência sexual não justifica os meios construídos artificialmente para satisfazê-la, como o casamento. As tendências nunca podem ser vistas de forma normatizada, pois caso isto ocorra ela já se tornou em instituição.

Deste modo, as instituições, como meio social de satisfação, devem ser questionadas, investigadas em seus motivos implícitos de existência e constituição. As instituições são sempre meios de satisfação fabricados socialmente e não advindos de necessidades naturais inatas no ser humano. Na instituição-escola inexistente um modo natural de aprendizagem, “se ensina assim, porque os alunos apreendem assim”.

Outro aspecto, salientado por Deleuze e Guattari (1996), é a luta de forças que constituem as instituições. Elas são transversalizadas e atravessadas por forças de produção e reprodução, moleculares e molares. Nelas, travam-se lutas permanentes entre os processos instituídos, naturalizados, que buscam aprisionar o processo vital através de estratégias de normatização, de formas hegemônicas que almejam a conservação do poder e os processos instituintes, as forças de invenção de alteridade que afirmam as potências do viver. Movimentos de ruptura com uma produção de subjetividade assujeitada, submetida e de captura de produções de subjetividades livres.

Esta subversão entre o molar e o molecular está impressa em toda dobra (território, paisagem, indivíduo), e tanto um quanto o outro pode inibir e bloquear a potência do viver e o fluxo do desejo. Por isso, Deleuze e Guattari, buscam compreender a binaridade molar e molecular, macropolítica e micropolítica para

romper com a própria binaridade e explicitar o perigo existente em ambas. Admite-se esta binaridade a partir do pressuposto que o ser humano é um ser segmentário, sem unidade coerente. Segundo ambos autores:

Toda sociedade, mas também todo indivíduo, são, pois, atravessados pelas duas segmentaridades ao mesmo tempo: uma molar e outra *molecular*. [...] se são inseparáveis, é porque coexistem, passam uma para a outra, segundo diferentes figuras como nos primitivos ou em nós – mas sempre uma pressupondo a outra. Em suma, tudo é político, mas toda política é ao mesmo tempo macropolítica e micropolítica. (Deleuze e Guattari, 1996, p. 90).

Não se consegue fazer um recorte focando-se exclusivamente o macro ou o micro, o molar ou o molecular, pois ambos formam as tramas do tecido social e ambos são partícipes das relações de conservação ou não do poder. De acordo com Sílvio Gallo (2003, p. 78): “Se a educação maior é produzida na macropolítica, nos gabinetes, expressa nos documentos, a educação menor está no âmbito da micropolítica, na sala de aula, expressa nas ações cotidianas de cada um”.

Em todo molar pulsa uma força molecular inaudível, bem como em todo molecular se delineia uma estrutura molar. Como nos alertam, Deleuze e Guattari (1996), há um perigo implícito em cada linha, em cada segmentaridade que é reconhecido não pela representação, mas pelos trajetos de suas misturas e distinções. Tentou-se mapear alguns trajetos, nesta dissertação, sobre o território-escola. Trajetos que levam a lugares instituídos pelos quais afirmamos a permanência do já conhecido e/ou trajetos de fuga em que se tenta desacomodar e desafiar o pensamento. Trajetos cruzados, múltiplos, sobrepostos, não pensados como os de Escher, que conforme ele próprio nos diz: “Vejam, eu mostro-vos algo que vocês não consideram possível” (Escher apud Ernest, 1991, p. 6).

Trajetos não pensados também na escola. Uma escola que sai dos seus trajetos marcados e percebe outros invisíveis, porém presentes. Morada de

ritornelos que territorializam as instituições em um plano macro, contudo que, também, desterritorializam pelos instituintes em um plano micro. Experiências cognitivas rizomáticas que se deparam com múltiplos trajetos. No fazer do videoclip, os alunos saem dos trajetos marcados e se lançam na descoberta de outros possíveis. Em uma conversa com a responsável técnica pelo laboratório de informática, ela comentou que se nota uma mudança significativa nas atitudes dos alunos a partir de quando eles fazem este trabalho de artes. Antes eles conhecem somente os caminhos prontos, propostos, dados e lineares. Ao contrário, na produção do videoclip eles exploram e navegam por todo o computador (todas as pastas figuras, sons, arquivos, internet, novos softwares, montagens, requerem soluções novas.....). Os alunos ganham autonomia e iniciativa com o meio do computador. Adquirem outra postura com o uso do computador, são mais autônomos. Há um crescimento visual que eles levam para outras disciplinas.

A observação do espaço diferenciado era frisada em várias aulas, quando se colocava que tais atitudes, como: navegar pela internet, escutar música, trazer fones de ouvido, baixar programas e outras, se restringiam às aulas de artes. A autonomia dos alunos ia desde trazer aparelhos, programas (como o gimp para resolução de imagens), indicar sites (como o site sempreteen.com.br para fazer gifs), fotografar, filmar em vídeo; até à construção do próprio clip: seleção das imagens, montagens, uso de programas de imagem, aplicação de recursos visuais, utilização simultânea de vários softwares e linguagens. Os alunos chegavam na aula, abriam seus trabalhos e davam continuidade, sem esperar qualquer indicação minha ou da técnica. Somente chamavam para solicitar ajuda no que precisavam. Esta mobilidade dos alunos também se transferia, extraclasse, para mim e à responsável técnica: digitalizando imagens com scanner, pesquisando programas indicados por

eles, buscando recursos técnicos não disponíveis no laboratório (como programa para digitalizar as filmagens feitas em vídeo), solicitando novos softwares para a escola.

O trabalho do videoclip consegue, também, se mover dentro de uma estrutura molecular, além da molar. O que tal experiência produz é uma modificação nos modos de fazer, uma vez que não se limita à disciplina de Artes. Há a construção de um conhecimento que não é “saber fazer um videoclip”, uma tarefa cumprida. Os alunos chegam a um resultado, um produto final, entretanto o conhecimento produzido encontra-se na processualidade, nas maneiras em que se experimentam realizando o trabalho, nas posturas de enfrentar os desafios, nas conexões do pensamento construindo realidades, e até nos desejos produzidos. Experiências cognitivas que emigram com os alunos por paisagens extradisciplina em inter-agenciamentos.

agenciamentos do fazer

A aula como um ritornelo. Os agenciamentos aula de artes, intra-agenciamentos, são levados para outras paisagens realizando novos inter-agenciamentos. Sai uma forma de agenciar da paisagem aula de artes que vai provocar outra forma de agenciar em outra paisagem, em outro território. O ritornelo faz, mais do que tudo, agenciamentos territoriais. Agenciamentos que não se resumem às relações entre sujeitos, ao humano; mas tudo o que acontece em um território, ao próprio território. Os sujeitos estão no território, assim como, os sons, as imagens, os espaços, os tempos, os trajetos. O que se produz em um território não

são sujeitos isolados, mas agenciamentos que extrapolam os sujeitos. No território-escola, quando as experiências cognitivas emergem como efeitos de agenciamentos territoriais, elas pertencem ao plano da vida indo além do território-escola.

Se os agenciamentos são, em última instância, territoriais, torna-se inviável pensar em um conhecimento que separe sujeito e objeto. Ao contrário, o conhecimento concretiza-se por um movimento paradoxal que, quanto mais acesso ao plano exterior se obtenha, mais configura-se sua singularidade. Tal idéia não separa o sujeito do objeto, pois o mergulho do sujeito se dá na exterioridade do objeto que constitui o próprio sujeito. Assim os processos de objetivação e subjetivação são construídos simultaneamente, e, como Nietzsche coloca (Nietzsche apud Foucault, 1996), o conhecimento constitui-se como a faísca do encontro do objeto e do sujeito. Portanto, o processo de objetivação é considerado inseparável do processo de subjetivação, uma vez que ambos apresentam-se atuantes nos agenciamentos. De acordo com Deleuze (Deleuze e Parnet, 1998, p. 66): “É isso agenciar: estar no meio, sobre a linha de encontro de um mundo interior e de um mundo exterior”. O fora como nosso interior.

Deste modo, tal agenciamento é visto como coletivo, já que não é determinado pelas necessidades ou intenções particulares dos indivíduos. Um trabalho provindo de um agenciamento coletivo se constitui como um efeito de contingências de um processo criativo e emerge como uma obra original e singular, já que é criada a partir dos jogos pertinentes aos agenciamentos entre os sujeitos e a própria obra, compostos por elementos singulares, em um recorte de espaço/tempo histórico. Assim, a criação não delimita-se apenas no objeto produzido, uma vez que a obra configura-se em todo plano de composição efetivado no agenciamento, ou seja, o agenciamento coletivo (espaço, tempo, obra, sujeitos,

forças) é visto como causa/efeito por gerar-se no e pelo ato de criação. Segundo Deleuze (Deleuze e Parnet, 1998, p. 67): “Nós só podemos agenciar entre os agenciamentos”.

Neste sentido, Deleuze, referindo-se aos enunciados, retira dos sujeitos a exclusiva função de produtores e remete aos agenciamentos, nos quais os sujeitos fazem ou não parte. Como ele próprio diz:

É sempre um agenciamento que produz os enunciados. Os enunciados não têm por causa um sujeito que agiria como sujeito da enunciação, tampouco não se referem a sujeitos como sujeitos de enunciado. O enunciado é o produto de um agenciamento, sempre coletivo, que põe em jogo, em nós e fora de nós, populações, multiplicidades, territórios, devires, afetos, acontecimentos. O nome próprio não designa um sujeito, mas alguma coisa que se passa ao menos entre dois termos que não são sujeitos, mas agentes, elementos. (Deleuze e Parnet, 1998, p. 65).

Nesse processo, o sujeito não é a fonte da invenção, uma vez que a invenção é fruto do próprio produto (dos jogos pertinentes à obra) e das contingências do mundo. Ele participa da invenção ao ser inventado durante o processo. Invenção como um processo sem inventor, sem controle restritivo. Incide em um processo coletivo no qual o sujeito é apenas partícipe, protagonista coletivo e processual.

A idéia do agenciamento coletivo retira o foco sobre o sujeito criador e implementa sobre a criação. Pensando o videoclip, como produto de um agenciamento coletivo, observou-se que relações de competitividade deram acesso às relações de cooperação. Inicialmente, os alunos ficavam fechados em seus trabalhos, não querendo compartilhar o que havia descoberto. Com o passar das aulas, perceberam que as imagens eram de domínio público e o que as tornavam singulares era o modo como eles intervinham nas imagens, faziam as composições, de acordo com as necessidades do trabalho. A partir deste momento, os alunos se ajudavam mutuamente para encontrar sites, figuras, efeitos, recursos dos

programas. Era uma situação comum alunos em outras duplas apreciando ou ajudando os colegas. Na fase de conclusão, quem ia terminando o seu trabalho ficava de monitor para ajudar outras duplas.

Na maioria das duplas era evidenciado o companheirismo. Como Thiago e Bernardo relatam: *“Nós achamos que o relacionamento da dupla ajudou muito no trabalho. Como por exemplo: o entendimento da dupla, a dupla se ajudando a montar o trabalho, a amizade e o companheirismo”*. Ou Bruno, Eduardo e Rodrigo: *“Ele (o clipe) tem muito humor com cenas divertidas. Nós trabalhamos, brigamos, brincamos e acabamos o trabalho”*. O que era por imposição: a dupla tinha que se entender para o trabalho ficar pronto; resultou em relações de amizade e prazer em ver como coletivamente o trabalho estava ficando bom. As formas de cooperação tinham muitas particularidades, algumas eram através de discussões, de idas e vindas.

O lugar do professor também foi alterado no laboratório de informática. Os alunos ficavam de frente para o computador e todos de costas para o professor. O professor tinha voz de ordem em raros momentos: informações gerais sobre o software, recados, cuidado com o excesso de barulho. A intervenção por parte do professor era solicitada pelas duplas quando tinham dúvidas, para mostrar descobertas ou pedir pareceres. O professor desconhecia informações que os alunos e a responsável técnica do laboratório tinham. Os alunos desconheciam, as do professor e as da responsável técnica. E ela desconhecia, as dos alunos e do professor. Portanto, ninguém detinha o saber; todos precisavam se ajudar para construir o trabalho. Em alguns momentos, se presenciou uma estrutura do saber sem hierarquização conduzida pela própria experiência.

Como Escher, todos, quando imersos no processo de criação, eram conduzidos pela experiência estética que indicava trajetos imprevistos. Na criação, a ética da sala de aula é conduzida pela estética da experiência. Para Deleuze, a ética é ação e reflexão, é uma ética da matéria, uma vez que, há sempre a relação com o fora, com o coletivo, a coexistência do um e do múltiplo. Neste campo de composição de materialidades, a ética está inseparável da estética. Estética produzida pelas afecções. Como Guattari (1992) coloca:

Na arte, ao contrário, a finitude do material sensível torna-se um suporte de uma produção de afetos e de perceptos que tenderá cada vez mais a se excentrar em relação aos quadros e coordenadas pré-formadas. Marcel Duchamp declarava: “a arte é um caminho que leva para regiões que o tempo e o espaço não regem. (p. 129).

entre conversas

Observou-se que os agenciamentos coletivos efetivados na produção do videoclipe apresentam uma particularidade. Há um ato de agenciar que trama o trabalho: o conversar. Entende-se o conversar como um processo de desaprender de si. É um conversar que desconversa as falas descomedidas do Eu. Conversar implica em um silenciar, um suspender, um não saber diante à multiplicidade do viver. O conversar na multiplicidade se apresenta como estratégia de criação e saída de um processo de massificação, e até de idiotização educacional. Não existe fazer artístico, ato inventivo sem a práxis do conversar. Esclarece-se o conversar como um processo de desconversar do senso comum, das falas prontas e sem sentido. Conversar não é criar um discurso em comum afirmativo, mas múltiplos discursos decorrentes de problematizações. No conversar se dá a consistência da criação na densidade do tempo. Chega-se a algum lugar com o conversar, mas não ao Mesmo

lugar. Encontram-se coisas com o conversar, entretanto, são mais névoas do que demarcações. Não se constrói um diálogo, mas múltiplos diálogos.

A proposta de fazer um videoclip em dupla é intencional para que os alunos tenham que falar sobre suas idéias e sensações percebendo que existem inúmeras maneiras de olhar, que as coisas podem ser de outro modo. Sempre está presente o ato de conversar, mesmo quando se trabalha sozinho: conversa-se com autores, com falas soltas na memória, com nosso imaginário. Os alunos conversavam com os artistas do século XX que estudaram, com a música, com as imagens disponíveis, com a máquina computador, comigo, com a responsável técnica do laboratório, entre eles, com sua dupla, e consigo. Tentativas de sair de uma afirmação do conhecido e pensar sobre problematizações.

Na escola, como se dão as conversas que desconversam as imagens primeiras, as falas prontas, as verdades instituídas? Como tramar uma conversa sem a pretensão de um eu-autor, mas cheia de coletivos desejantes da diferença? Questões que só podem ser pensadas a partir da exigência do desconversar transversalizado no tempo. Dois aspectos se evidenciam quando se detêm sobre o conversar como diferença e não como ressonância de si: a existência de um outro e a necessidade de habitar o campo da criação. Não são afirmativas de um ser que transmite um saber; não é pretensão de uma verdade, mas invenções de realidades. São estratégias para que o sujeito se diferencie de si na polifonia das falas e invente, constantemente, uma narrativa de si. Algo que atice a vontade pela diferença e o mal estar pela mesmice.

Ainda há conversas inumanas, como as tecidas com a tecnologia aplicada: a informática. As técnicas são estratégias para o encontro. A informática

apresenta peculiaridades que são novas portas para a saída da massificação, como comenta Guattari (1992):

O melhor é a criação, a invenção de novos Universos de referência; o pior é a mass-midialização embrutecedora, à qual são condenados hoje em dia milhares de indivíduos. As evoluções tecnológicas, conjugadas a experimentações sociais desses novos domínios, são talvez capazes de nos fazer sair do período opressivo atual e de nos fazer entrar em uma era *pós-mídia*, caracterizada por uma reapropriação e uma re-singularização da utilização mídia. (Acesso a bancos de dados, às videotecas, interatividade entre os protagonistas etc...). (p.16).

Em vários momentos do processo de construção do videoclip houve conversas. Estratégias de sair de si. A sala de aula deve ser um espaço para conversar e não para calar. Com certeza, para conversar é preciso silenciar para escutar, mas também é necessário falar para escutar a própria voz. Alguns momentos de conversa: Thiago e João pediram explicação sobre o que era a palavra vertigem, nome da música selecionada. Ao longo da conversa, associaram o que eu disse com o movimento dadaísmo. Eduardo e Arthur começam a fazer montagens surrealistas, pois acham que o clip fica mais interessante e surpreendente, com mais informações. Conversas com a história da arte, com fazeres que falam sobre sua contemporaneidade.

Martin escolheu a música e Tiago gosta. A família toda de Martin escuta e gosta de Raul Seixas (música escolhida). Segundo os alunos, as imagens são bem sem nexos. Lendo a letra da música, a dupla começa a questionar comigo “o que é nazismo, fascismo, democracia”, dando suas opiniões. Ainda, Carolina relata que conversou com sua avó sobre o clip e ela sugeriu uma montagem para uma cena. Em aula, ela faz e a colega também gosta. Conversas que se desdobram em outras, que não cessam. As músicas são dispositivos para o pensamento. Alguns alunos manifestaram a participação da família no trabalho.

Eduardo não quer usar os desenhos, feitos em sala de aula por eles, no laboratório de informática, pois acha que não estão bons o suficiente. Compara com as imagens prontas do computador. Arthur defende a idéia de inserir os desenhos. Converso com eles sobre o “bonito-pronto” e que as montagens desenhadas por eles. As montagens são inteligentes, lúdicas e inéditas. Eles escolhem usar estes desenhos também.

Conversas que desconversam o pronto imediato. Desconversam também os mitos do belo e da habilidade na arte. Mitos que devem ser, urgentemente, revistos no ensino da arte, pois bloqueiam o processo de criação ao determinar padrões de beleza a serem reproduzidos. Desde Platão, o belo vincula-se ao aspecto moral demarcado pelo bom, isto é, se o ser humano é bom, necessariamente deve produzir o belo. O belo exige um virtuosismo exemplar, uma capacidade de aproximar-se, pela mimese, da natureza e atingir o ideal de perfeição. Ideal que exclui da experiência estética o feio, a deformação, o inacabado, o denso, as marcas da processualidade da matéria, o acaso. Entretanto, como Deleuze menciona, a arte é uma experiência do pensamento, um ato de resistência.

A arte invade, nos tira do lugar, nos lança em ritornelos. O processo de criação não é restrito a arte, já que a criação pertence à vida; contudo a arte pode nos falar sobre a criação. Ela nos ensina, arduamente, a abrir portas para a intuição que, ligeiramente, são fechadas pela inteligência, para que possamos descansar.

Para Guattari (1992):

É evidente que a arte não detém o monopólio da criação, mas ela leva ao ponto extremo uma capacidade de invenção de coordenadas mutantes, de engendramento de qualidades de ser inéditas, jamais vistas, jamais pensadas. O limiar decisivo de constituição desse novo paradigma estético reside na aptidão desses processos de criação para se auto-afirmar como fonte existencial, como máquina auto-poiética. (p. 135).



CONSIDERAÇÕES FINAIS

“A existência não como sujeito,
mas como obra de arte;
esta última fase é o pensamento-artista.”

(Gilles Deleuze)

A ESCOLA COMO OBRA DE ARTE

A arte propõe novas experiências e outros modos de viver. Ela nos alforria do presente do qual se quer livrar, criando-se outros diferentes a partir de seu processo de autocriação. Pensar a escola a partir de paradigmas ético-estéticos é pensá-la como obra de arte. Como referido na epígrafe, por Deleuze, a arte é uma experiência do pensamento e, neste sentido, uma prática ética, já que oferece ao ser humano o que é seu de direito, o próprio pensamento. Bem como uma construção estética do mundo ao fazer ver o que ainda não tem visibilidade e de atribuir sentido às novas composições inventadas. Através da arte se pode desacelerar o cotidiano produzindo outras dimensões do tempo e habitando o plano dos devires.

Desta forma, a arte se constitui como um pensamento profundo que potencializa a vida ao buscar a partir da estética uma realização ética ao superar a própria condição humana. As formas humanas se desgastam, precisando da criação para potencializar novas formas de viver.

Pensar uma educação voltada para os devires é um posicionamento político – uma política dos devires - baseado em uma ética que só pode ser concebida, juntamente, com a estética. Tal posicionamento consiste em recusar-se a sujeição do Mesmo e transitar pela criação que leva a compreensão a partir da experimentação. Na apresentação do livro, *Escritos sobre Educação* de Friedrich Nietzsche, Noélio Correia de Melo Sobrinho (Nietzsche, 2003, p. 37) aponta que: “[...] esta nova educação pressupõe que a vida somente está justificada como fenômeno estético, como formação de si, como cultura, como uma empreitada de destruição/criação que indica novos modos de pensar inusitados até então”.

Visa-se desterritorializações a partir da arte pelos afectos e devires, ou seja, uma concepção estética da Educação. Em Deleuze e Guattari (1992, p. 88) encontramos que “a arte não pensa menos que a filosofia, mas pensa por afectos e perceptos”. Um afecto, uma surpresa, uma abertura às descontinuidades e rachaduras. Uma experiência de aprendizagem de problematização e, concomitantemente, de invenção de mundo. Deleuze (1997) vê a arte como possibilidade de ir ao limite da linguagem onde se libertam os delírios, desvios e devaneios. Na linguagem que codifica, que impõem uma identidade, que nos torna sujeitos, mas que, também, permite o contato com a materialidade do concreto impregnada de virtualidades.

A arte enfrenta o caos para, por um instante, chegar à sensação. A criança quer conhecer através da sensação. A experiência estética vem da medida em que eu me abro para aquilo que me olha. Os alunos escutam as músicas, olham as imagens, constroem composições, bem como as próprias imagens, sons, composições servem de espelhos por onde eles têm contato com suas virtualidades, com o que lhes estava intocado, embora presente. A arte é uma maneira de nos

deixarmos presenciar. A imagem não é algo que eu vou conhecer, mas algo que vai fazer-me (des)conhecer, isto é, uma perturbação, uma impercepção da percepção, uma névoa virtual.

Pensar a escola como obra de arte consiste em deslocar, insistentemente, o próprio pensamento sobre a Educação. Busca-se investigar a partir do seu funcionamento, dos mecanismos implícitos em seu pensar, sentir e fazer. Para isso, procura-se desdobrar, distender ao máximo o evidenciável – território-escola -, chegando ao limite que possibilita a transgressão e o surgimento do inesperado e rompendo com a dialética da afirmação e negação; chega-se à multiplicidade de paisagens que evoca virtualidades imanentes. Deste modo, desloca-se o ser de si mesmo, propondo-o como invenção e constituição de paisagens existenciais. Ser gerado nas dobras do fora, não restrito aos seus contornos, já que está transversalizado pelos fluxos de força, pelos desejos e pelo tempo.

Conceitos tramados no e pelo fazer humano sobre um campo de composição que busca validar seus mais tênues elementos. Elementos estes que, muitas vezes, se fazem presentes por suas ausências, que se ordenam não devido às suas vontades próprias, mas pelos jogos que se estabelecem, pelas necessidades estéticas das composições.

Uma escola para a vida que abarca os desvios, as fragilidades e incertezas, as identidades mutáveis. Escola que atribui um estatuto positivo para o invisível que ainda está na escuridão; não ver somente a forma pronta, contudo sua névoa e sua sombra. Pensa-se uma Educação ligada à experiência, à vida, conforme Nietzsche (2003) nos mostra. Onde há uma ética da existência, coexiste uma estética da experiência implicada nas ações do cotidiano. Busca-se despertar experiências ainda não vividas, trajetos não percorridos, paisagens não vistas,

conversas não faladas, vontades não concretizadas. Conforme Nietzsche, citado por Rosa Maria Dias (1991, p. 27): “*É preciso agir e viver para aprender e compreender* – eis o preceito segundo o qual Nietzsche pretendia educar seus alunos”. Ainda, a autora coloca que:

[...] só aprender aquilo que puder viver e abominar tudo aquilo que instrui sem aumentar ou estimular a atividade; manter uma postura artística diante da existência, trabalhando como artista a obra cotidiana; “dar à vida o valor de um instrumento e de um meio de conhecimento”, procedendo de modo que os falsos caminhos, os erros, as ilusões, as paixões, as esperanças possam conduzir a um único objetivo – a educação de si próprio. (Dias, 1991, p. 115).

Experiências vividas no tempo. Uma escola que instaura o tempo: tempo que se precisa para tudo, até para se modificar; uma vez que o ser sem tempo para gestação, apresenta uma invenção destruída antes de nascer e aborta um conhecimento estéril descartável.

Liberar o tempo de seu compasso já marcado. Liberar a memória identitária para um inconsciente ontológico. Liberar o organismo-escola para organizações mutantes que tangenciam o caos. Educação como possibilidade de liberação, como o próprio Nietzsche diz (2003):

Teus verdadeiros educadores, aqueles que te formarão, te revelaram o que são verdadeiramente o sentido original e a substância fundamental da tua essência, algo que resiste absolutamente a qualquer educação e a qualquer formação, qualquer coisa em todo caso de difícil acesso, como um feixe compacto e rígido: teus educadores não podem ser outra coisa senão teus libertadores. (p. 141).

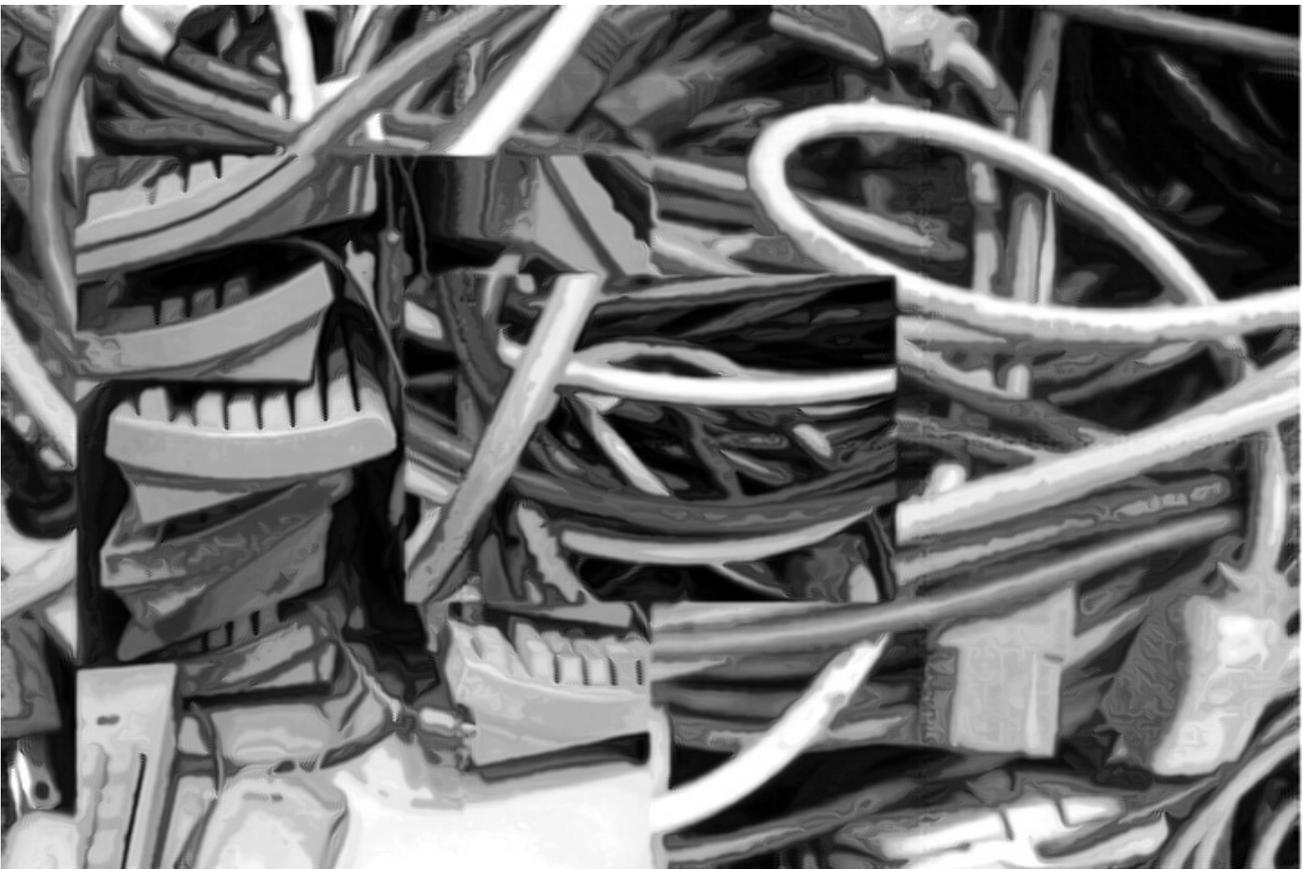
A escola como potencial de liberdade: um desafio para a vida. Desafios que ficam abertos: pensar em que estamos nos tornando na escola? Quando um lugar (escola) se torna nosso? Quem é este que me olha de onde eu não estou? Nos olharmos de outro lugar: escola como lugar de estranhamento. Enfim, transgredir os clichês de representação sobre a própria escola como um lugar instituído, ausente de transformação. Mesmo que ela reduza o potencial da vida, há

vida na escola, somente pelo fato de habitarmos nela durante um considerável tempo de nossas vidas. Cabe-nos extrair desta rocha-escola calcificada pelos estriamentos, seus fluxos, seus devires, suas multiplicidades.

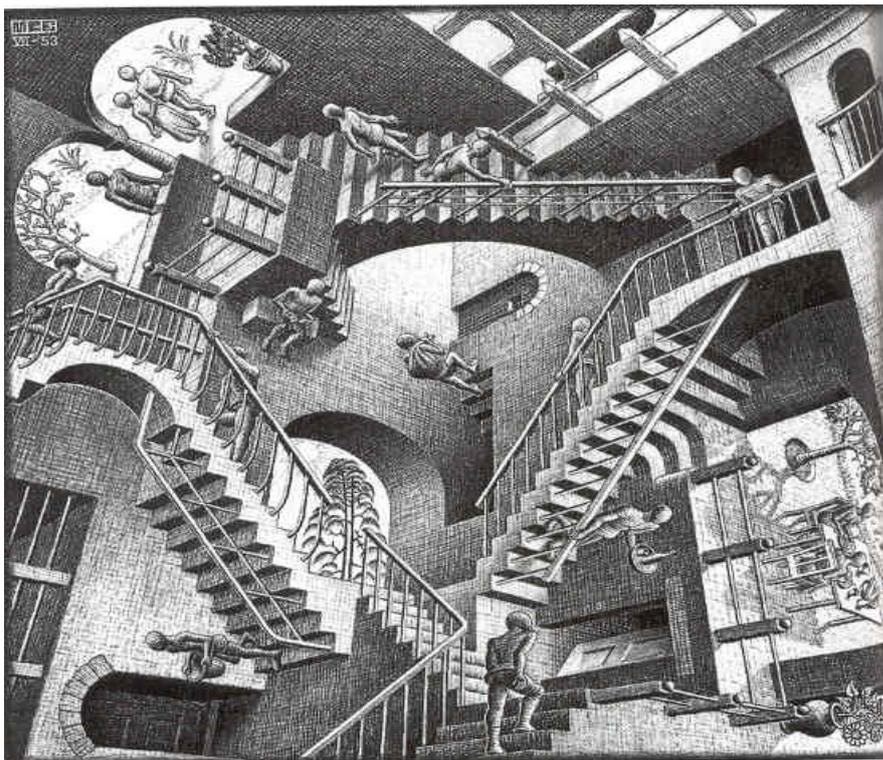
Afirmando a escola como um vasto campo investigativo, termino esta dissertação instigando novas procuras. Aponto, brevemente, um elemento pulsante em todo trabalho, todavia não investigado, a técnica utilizada na produção do videoclip: a informática. Pode-se pensá-la como estratégia para o encontro, um instrumento de construir paisagens potencializando outros olhares. Contudo, permanecem indagações: que paisagens são estas construídas a partir da informática? Como tais paisagens podem propiciar a diferença? Como se constituem ambientes onde o sujeito forma sua autonomia? Percebe-se a necessidade de um olhar detalhado sobre a informática devido sua relevância no contemporâneo, como aponta Pierre Lévy (1993, p. 7): “Novas maneiras de pensar e de conviver estão sendo elaboradas no mundo das telecomunicações e da informática”.

Há paisagens com as novas tecnologias a serem mapeadas. Paisagens que comportam a simultaneidade de signos - visual, sonora e verbal – permitindo uma investigação sobre sua atualidade e virtualidade. Poder-se-ia, ainda, associar tais signos aos conceitos de informação e ritornelo, e do próprio signo da arte, concebidos por Deleuze. Também, observa-se a presença insistente da música, solicitando uma análise, juntamente, com a imagem. Elementos que por limite deste recorte de pesquisa, se tornaram inviáveis de serem estudados neste momento. Desta forma, ao se configurar um plano e um território de onde emergem multiplicidades de paisagens, se abrem possibilidades de pesquisas futuras sobre outras paisagens, dentre elas: as paisagens da informática.

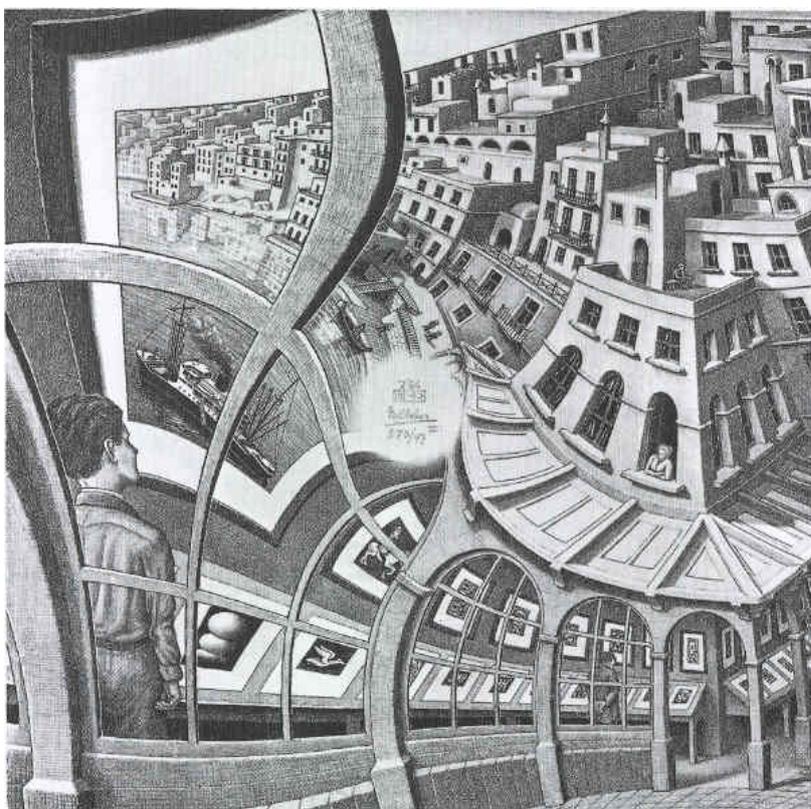








Escher, "Relatividade", litografia, 1953, 28x29 cm.



Escher, "Galeria de arte", litografia, 1956, 32x32 cm.

REFERÊNCIAS

ALLIEZ, Éric. Deleuze filosofia virtual. São Paulo: Editora 34, 1996.

BERGSON, Henri. A Evolução Criadora. Rio de Janeiro, Editora Delta, 1964.

CANGUILLEM, G. O normal e o patológico. Rio de Janeiro: Forense, 1982.

CALVINO, Ítalo. As cidades invisíveis. São Paulo: Cia das Letras, 1990.

CUNHA, M. H. L. Nietzsche espírito artístico. Londrina: Ed. CEFIL, 2003.

DERDYK, Edith. Linha de horizonte por uma poética do ato criador. São Paulo: Escuta, 2001.

DELEUZE, Gilles. Gilbert Simondon, o indivíduo e sua gênese físico-biológica In: Cadernos de Subjetividade – O Reencantamento do Concreto. São Paulo: Hucitec, 2003.

DELEUZE, Gilles. Francis Bacon: lógica de la sensación. Madrid: Arena Libros, 2002.

_____, Gilles. Bergsonismo. São Paulo: Ed. 34, 1999.

_____, Gilles. Crítica e Clínica. São Paulo: Editora 34, 1997.

_____, Gilles. Conversações 1972 - 1990. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

_____, Gilles. Proust e os signos. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1987.

_____, Gilles. Nietzsche. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1965.

DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. Mil platôs – capitalismo e esquizofrenia. São Paulo: Ed.34, 1997b, vol. 5.

_____, Gilles e GUATTARI, Félix. Mil platôs – capitalismo e esquizofrenia. São Paulo: Ed.34, 1997a, vol. 4.

_____, Gilles e GUATTARI, Félix. Mil platôs – capitalismo e esquizofrenia. Rio de Janeiro: Ed.34, 1996, vol. 3.

_____, Gilles e GUATTARI, Félix. Mil platôs – capitalismo e esquizofrenia. Rio de Janeiro: Ed.34, 1995, vol. 2.

_____, Gilles e GUATTARI, Félix. Mil platôs – capitalismo e esquizofrenia. Rio de Janeiro: Ed.34, 1995, vol. 1.

- _____, Gilles e GUATTARI, Félix. O que é filosofia? Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.
- DELEUZE, Gilles e PARNET, Claire. Diálogos. São Paulo: Editora Escuta, 1998.
- DIAS, Rosa M. Nietzsche educador. São Paulo: Ed. Scipione, 1991.
- ERNST, Bruno. O espelho mágico de M. C. Escher. Singapore: Editora Taschen, 1991.
- FOUCAULT, Michel. A verdade e as formas jurídicas. Rio de Janeiro: Nau, 1996.
- _____, Michel. Estratégia, poder e saber. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.
- _____, Michel. História da sexualidade 2; o uso dos prazeres. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984.
- GALLO, Sílvio. Deleuze e a Educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- GIACOIA, Oswaldo Jr. Nietzsche como psicólogo. São Leopoldo: Unisinos, 2001.
- GUATTARI, Félix. Caosmose. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.
- LARROSA, Jorge. Imagens do outro. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- LÉVY, Pierre. A máquina universo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- _____, Pierre. Cibercultura. São Paulo: Ed. 34, 2000.
- _____, Pierre. As tecnologias da inteligência. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993.
- NIETZSCHE, Friedrich. Estética y teoría de las artes. Madri: Editorial Tecnos, 2001.
- _____, Friedrich. Escritos sobre educação. São Paulo: Ed. Loyola, 2003.
- PELPART, Peter. O Tempo Não-Reconciliado. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1998.
- SANTAELLA, Lucia e WINFRIED, Nöth. Imagem – cognição, semiótica e mídia. São Paulo: Iluminuras LTDA, 1999.
- SIMONDON, Gilbert. A Gênese do Indivíduo. In: Cadernos de Subjetividade – O Reencantamento do Concreto. São Paulo: Hucitec/EDUC, 2003.
- VARELA, Francisco. O Reencantamento do Concreto. In: Cadernos de Subjetividade – O Reencantamento do Concreto. São Paulo: Hucitec/EDUC, 2003.
- _____, Francisco. Sobre a competência ética. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1992.

ZILBERMAN, Regina et al. Clarice Lispector: a narração do indizível. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1998.