



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Maria Jacintha Vargas Netto

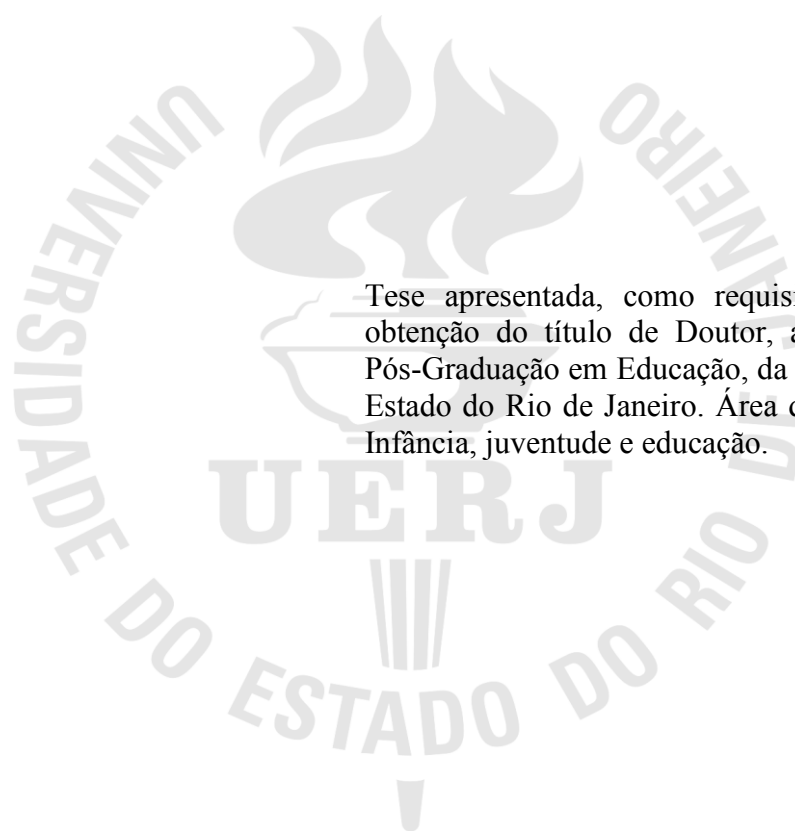
Gestos tecnológicos: o que pensa o YouTube em um curso de formação de professores de uma universidade pública na cidade do Rio de Janeiro?

Rio de Janeiro

2015

Maria Jacintha Vargas Netto

Gestos tecnológicos: o que pensa o YouTube em um curso de formação de professores de uma universidade pública na cidade do Rio de Janeiro?



Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Infância, juventude e educação.

Orientador: Prof. Dr. Walter Omar Kohan

Rio de Janeiro

2015

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

V297	<p>Vargas Netto, Maria Jacintha. Gestos tecnológicos: o que pensa o YouTube em um curso de formação de professores de uma universidade pública na cidade do Rio de Janeiro? / Maria Jacintha Vargas Netto. – 2015. 104 f.</p> <p>Orientador: Walter Omar Kohan. Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação.</p> <p>1. Educação – Teses. 2. Professores – Formação – Teses. 3. Youtube – Teses. I. Kohan, Walter Omar. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. III. Título.</p>
es	CDU 37

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Maria Jacintha Vargas Netto

Gestos tecnológicos: o que pensa o YouTube em um curso de formação de professores de uma universidade pública na cidade do Rio de Janeiro?

Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Infância, juventude e educação.

Aprovado em 07 de dezembro de 2015

Banca examinadora:

Prof. Dr. Walter Omar Kohan (Orientador)
Faculdade de Educação da UERJ / ProPEd

Profa. Dra. Rosa Maria Bueno Fischer
Faculdade de Educação / UFRGS

Prof. Dr. José Valter Pereira
UFRRJ / Instituto Multidisciplinar – Campus Nova Iguaçu-RJ

Profa. Dra. Anelice Astrid Ribetto
Faculdade de Formação de Professores UERJ / FFP / DEDU

Prof. Dr. Carlos Eduardo Ferraço
Faculdade de Educação / UFES

Profa. Dra. Maria da Conceição Silva Soares
Faculdade de Educação da UERJ / ProPEd

Rio de Janeiro

2015

DEDICATÓRIA

Dedicado à minha filhinha Maria Fernanda que, sem ter nascido, gestou em mim este texto e ao pai dela, Fernando Moura, por dançarmos juntos a música da vida.

AGRADECIMENTO

Agradeço ao professor Walter que nos ensina a confiar nas inteligências alheias. E faz isso das formas mais engenhosas: ele gosta de juntar gente! Junta gente nos congressos e formações que organiza, junta gente em torno dos projetos de pesquisa que coordena, junta gente em grupos de estudo, junta gente ao editar livros e revistas ou junta gente simplesmente (e com semelhante intensidade) para jogar futebol ao cair da tarde em Copacabana. Ele ensina que este *juntar gente* é forma de viver e fazer viver a filosofia, a educação e a universidade.

Agradeço aos companheiros do grupo de pesquisa, a todos e a cada um. É bonito imaginar que temos a inconsequência de nossas infâncias de aprendizes como autoridade.

Agradeço aos professores que compuseram as bancas de qualificação e defesa desta pesquisa: Anelice Astrid Ribetto, Carlos Eduardo Ferraço, Mailsa Carla Pinto Passos, Maria da Conceição Silva Soares, Maria Luiza Magalhães Bastos Oswald, Rosa Maria Bueno Fischer e Valter Filé.

Agradeço à Capex/Proex e à FAPERJ pelas bolsas de estudo, aos professores e funcionários do ProPEd, aos professores e funcionários do departamento de Estudos Aplicados à Educação da Faculdade de Educação da UERJ pelo apoio à possibilidade de atuar como professora contratada enquanto pesquisava, à comunidade da UERJ que circula pelos seus corredores de ficção científica dos anos setenta. Agradeço aos meus alunos com admiração.

Agradeço aos pessoalíssimos Sebá, Paulo, João, Leda, Marcela, Francisco, Joãzinho, Renata, Márcio, Joaquim, Clara, Rosane, Duda, Ana, Matias, Marina, Martha, Ana Beatriz, Guilherme, Neila, Marília, Bárbara, Clarisse, Valentina, Victor, Maria José, Fred, Graça, Lara, Julia, Marilda, Bernadete, Ricardo. Para quem não os conhece, assim os apresento: são eles que me ajudam a ser quem sou.

Por fim, agradeço à minha mãe por ter me ensinado que há algo sempre muito íntimo em um texto.

RESUMO

VARGAS NETTO, Maria Jacintha. *Gestos tecnológicos: o que pensa o YouTube em um curso de formação de professores de uma universidade pública na cidade do Rio de Janeiro?* 2015. 104 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

Esta tese busca se constituir a partir de práticas com o digital em rede, especialmente a partir do YouTube. Tanto práticas educativas quanto práticas na cultura digital em rede são aqui problematizadas a partir da ideia de *gestos tecnológicos*. Deste modo, a partir da interrogação dos nossos *gestos tecnológicos* como os de *curtir*, *embedar*, copiar, exibir, compartilhar, incorporar, esperar, narrar, pensar entre outros, a pesquisa busca levantar questões como: que sentidos são produzidos na contemporaneidade a partir destes *gestos tecnológicos* que partilham narrativas? De que maneiras estes *gestos tecnológicos* vêm reconfigurando as questões de autoria, as de produção dos discursos e as de produção e partilha do pensamento em nosso tempo? Quais são as articulações tecidas entre *gestos tecnológicos*, *gestos de narrar* e *gestos educativos*? Como pensamos a partir de nossas práticas com o digital em rede? Como este pensar produz uma abertura estética para outras sensibilidades e outros discursos? Como essa abertura estética pode também significar uma abertura epistemológica ao reconhecer que o pensamento circula através de diferentes linguagens, de variados artefatos e a partir de múltiplos seres pensantes? Como essas aberturas estética e epistemológica podem produzir no ato educativo, também, uma abertura política ampliando o campo dos possíveis da percepção, do sentir, do pensamento e da ação? E, finalmente: para além de serem as tecnologias ações do homem sobre o mundo, não se constituem também como ações do homem sobre si mesmo como técnicas de vida?

Palavras-chave: Educação. Formação de Professores. YouTube.

RÉSUMÉ

VARGAS NETTO, Maria Jacintha. *Gestes technologiques*: que pense YouTube dans un cours de formation d'enseignants dans une université publique de la ville de Rio de Janeiro? 2015.104 f. Thèse (doctorat en éducation) - Programme d'études supérieures en éducation, Faculté d'éducation, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

Cette thèse cherche à se constituer à travers des pratiques avec le réseau numérique, en particulier à partir de YouTube. Les deux pratiques, l'éducative et celle avec les réseaux de la culture numérique sont ici problématisées par l'idée de *gestes technologiques*. Ainsi, la recherche vise à soulever des questions comme: quelles sont les sens produit dans le monde contemporain par ces *gestes technologiques* qui partagent des récits? De quelles manières ces *gestes technologiques* définissent à nouveau les questions d'auteur, la production de discours et la production et le partage de la pensée de nos jours? Quelles sont les articulations qui peuvent être tissés entre les *gestes technologiques*, les gestes de raconter et les gestes d'enseignement? Quelles sont les moyens par lesquelles la pensée est établi à travers de nos pratiques avec le réseau numérique? Comment cette pensée produit une ouverture esthétique à d'autres sensibilités et à d'autres discours? Comment cette ouverture esthétique peut aussi signifier une ouverture épistémologique en reconnaissant que la pensée circule à partir de différents objets et à partir de plusieurs êtres pensants? Comment ces ouvertures esthétiques et épistémologiques peuvent aussi avoir sur l'acte éducatif une action d'ouverture politique à élargir le champ des possibilités de perception, de sentiment, de pensée et d'action? Et enfin: en plus d'être les technologies des actions humaines sur le monde, elles ne sont aussi des actions de l'homme sur soi-même à travers des techniques de vie?

Mots-clés: Education. Formation d'enseignants. YouTube.

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	8
1	ATRAVÉS DOS NOSSOS GESTOS	15
2	O GESTO DA PESQUISA	19
2.1	Gestos tecnológicos	19
2.2	Gestos de narrar	23
2.3	A cena da pesquisa	29
2.4	A pesquisa obscena	32
3	O YOUTUBE E NÓS	37
3.1	O passado e o presente em <i>streaming</i>	38
3.2	O que pensa o YouTube?	46
4	SER ESPECTADOR: “NOSSA CONDIÇÃO NORMAL”	54
5	YOUTUBE: A IGUALDADE DOS PEDAGOGOS	64
5.1	A função-professor	64
5.2	Projeto de um exercício para inventar professor	67
5.3	O que pergunta o exercício de inventar professor?	69
6	TÉCNICAS DE VIDA	71
6.1	Do <i>skholé</i> à escola	71
6.2	O trabalho da escola	72
6.3	Do <i>skholé</i> à preguiça	76
	CONCLUSÃO	79
	REFERÊNCIAS	86
	APÊNDICE: GESTOS, LINGUAGENS, SEMELHANÇAS	95

INTRODUÇÃO

As formas de viver experiências tão diversas como a escrita, as artes, a publicidade, os manuais, as aulas, as memórias, as imagens, os sons, os modos de subjetivação, os amores, as amizades, os desafetos, as causas políticas, entre tantas outras, vêm sofrendo transformações em série. Estranhos murmúrios nos dão notícias de que outros regimes de mundo estão se articulando em nossas práticas com o digital em rede.

Alguns destes murmúrios contam que esses novos regimes seriam inteiramente inéditos, desconhecendo a possibilidade de que os novos carreguem as marcas profundas de um já transcorrido, como se as marcas do tempo, canibais, sempre destruíssem suas anteriores. Inauguram um futuro radicalmente novo, carregam a certeza de que a transformação resultará, certamente, em libertação. Veem, nesses novos, revoluções e portas abertas através de uma transparência dos poderes, de uma democratização dos saberes, como se, por si só, a *rede* neutralizasse as desigualdades e as infelicidades.

Outros tantos murmúrios nos dão notícia de que, se a prisão era o espaço modelar das sociedades da disciplina, nas sociedades do controle, a web, sistemas de telefonia móvel, novos regimes imagéticos, redes sociais seriam os espaços por excelência de sua ação, “enfeitiçando os consumidores com suas incontáveis delícias transmidiáticas” (SIBILIA, 2012, p. 175). Não precisamos mais ser disciplinados, nem mesmo controlados, pois, agora, nos fazem controlar. Somos, todos nós e cada um, células de controle e, nossas práticas a partir do digital em rede são, finalmente, ações do controle.

Nas duas posições há um sutil comum: o movimento de contar com uma única possibilidade de futuro, em bloco, totalizante, estável. Um futuro comum e previsível para uma humanidade tão diversa. Mesmo que a análise e as expectativas sejam divergentes nas duas posições, elas imaginam, finalmente, o tempo transcorrer como flecha em sentido único, um só tempo para homens e mulheres que constroem no presente as certezas de amanhã. Nas duas posições, nossas relações com as tecnologias são pensadas como uma totalidade, seja de comunicação, seja de controle. Uma totalidade de comunicação que faz falar a todos ou uma totalidade de controle, na qual toda fala se cala e se neutraliza no ruído ensurdecido de todas as falas. Uma totalidade de comunicação ou de controle, na qual o mundo para ser descrito precisa ser totalizado, é preciso fazer a sua síntese, indicar a direção, concluir. Nas duas posições, por outro lado, da história é feita tábula rasa, guardando as tecnologias sempre a potência de ruptura, como se fossem algo alienígena a brotar *fora* das culturas. Nesse esforço,

estas ideologias ao diluir o passado e, no mesmo movimento, ao concentrar o futuro, deixam escapar ou não conseguem enxergar movimentos que se passam no presente, *menores*, discretos, fugazes, aparentemente fúteis.

Em um belo texto recente, *Desprogramar o futuro*, o filósofo francês David Lapoujade (2013, p.245, 246) escreve o seguinte: “E sim, diante de um todo coletivo, não se tem outra escolha senão ser pessimista e otimista. Mas o que seria diante das partes que compõem o todo? O que se passa entre essas partes? E principalmente, o que se passa quando se desce nos interstícios, nos intervalos do todo?”

A partir deste fragmento, a questão provocada, então, passa a ser aquela de imaginar movimentos de pesquisa e de escrita que tentem driblar as narrativas das totalidades. Como fazer ver as partes? Como convidá-las para a narrativa de um estudo sem atá-las novamente a um todo generalizante? Como estirar nas linhas de um texto o que se passa “quando se desce nos interstícios, nos intervalos do todo”?

Entretanto, ainda é preciso perguntar: por que fugir do todo? Certa vez, Michel de Certeau (2002) subiu ao centésimo décimo andar do *World Trade Center* e olhou, como a arquitetura, agora destruída, o convidou a fazer, para *Manhattan* aos seus pés. De lá, viu a cidade imóvel e gigantesca. Viu, também, um projeto de todo representado na massa de concreto erguido em prédios e avenidas e perguntou: “A que erótica do saber se liga o êxtase de ler tal cosmos?” (CERTEAU, 2002, p.170). Entreviu, a partir do seu posto de observação, a ficção de um saber que sustenta, na sua ilusão de uma vista panorâmica e totalizante, a redundante cegueira de uma cegueira que não pode ver uma outra cidade que segue fluida pelos corredores traçados em concreto. A que prazer e a que projeto se liga essa paisagem na qual os corpos que caminham na cidade não estão implicados, na qual as diferenças e as dissonâncias são tornadas pálidas e esmaecidas pela distância do foco que observa, na qual a fome, as paixões, as hesitações, as solidariedades são diluídas na paisagem, na qual as estéticas e as políticas são feitas *massa*?

A partir dos postos de observação ideais que a modernidade traçou como projeto para as cidades, para as escolas, para os saberes, para as mídias, poderia ser tentada uma queda, um lançar-se, um suicídio, o fracasso de Ícaro, em sua humanidade. A dolorosa queda nos levaria de volta a um caminhar pela cidade conduzido pelas ruas e avenidas traçadas em asfalto, mas indeterminado, dançante, randômico em seus encontros, ritmos e dispersões. Nas redes traçadas por estes que caminham, uma história “sem autor, nem espectador” (CERTEAU, 2002, p.171). Uma história, portanto, sempre *outra*.

Neste tênue andar cotidiano pela cidade, Certeau percebe uma aproximação com a linguagem. Através da linguagem comum, aquela que precisamos partilhar e que só se edifica nessa partilha, constitui-se o caminhar pela língua. “O ato de caminhar está para o sistema urbano como a enunciação (o *speech act*) está para a língua ou para os enunciados proferidos” (CERTEAU, 2002, p.177). Através das novas mídias, através de nossas práticas com elas, através de nossas conversas, através das conversas que entabulamos com essas mídias, em nossas situações cotidianas, entre elas atos de educação formal, por nós vividas estamos traçando nossas caminhadas por esta cidade que é o intenso tempo de nossas vidas.

Trata-se, portanto, de histórias, de contos, de narrativas, de escritas, de imagens, de sons, de imaginações e de sensibilidades. Para isso, a escrita desta pesquisa que aqui se introduz pretende se constituir a partir de algumas de nossas relações com as tecnologias, especialmente a partir de novos regimes de imagens e sons que estamos colocando em prática e, pretende fazê-lo a partir de espaços de educação formal, como o de turmas de formação de professores na Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. O desafio que se coloca, então, inicialmente, será aquele de tentar *furar* totalidades postas *a priori*. Entre elas, a totalidade das práticas que se dão a partir de um aparato comercial e programado, carregado de mensagens na lógica do capital como é o YouTube¹, e, também, a totalidade de um espaço de educação formal, a totalidade de uma faculdade de educação de uma universidade, a totalidade que é ser aluno ou ser professor, a totalidade que é ser pesquisador em um programa de pós-graduação. Na elaboração deste trabalho, será preciso enfrentar, também, a totalidade que é ser espectador e que é ser praticante do digital em rede. Será preciso buscar, no território destas totalidades, como se constituem as partes, como se produzem os “intervalos do todo”.

Comentando o trabalho do filósofo americano do século XIX, William James, ainda é Lapoujade (2013, p.245) que insinua uma possibilidade de trabalho ao criticar a posição que pretende: “considerar o mundo como um Todo coletivo, perdido ou salvo a priori, como se a ação de cada um de nós não modificasse em nada o resultado final” (LAPOUJADE, 2013, p.245). Interrogar, portanto, a “ação de cada um de nós” em algumas das relações que estabelecemos com o digital em rede, mas também em alguns espaços de educação formal, poderia se anunciar como o que foi tentado na elaboração deste estudo, no contexto específico

¹ Ao longo deste estudo optou-se pela grafia *YouTube* marcada pelas duas letras maiúsculas por ser a adotada na obra de referência BURGESS, J. e GREEN, J. *YouTube e a revolução digital: como o maior fenômeno da cultura participativa está transformando a mídia e a sociedade*. São Paulo: Aleph, 2009 e na página do próprio artefato.

de um curso de formação de professores numa universidade pública do estado do Rio de Janeiro.

Este trabalho vem procurando provocar algumas ações tão simples como escolher vídeos disponíveis na rede, exibi-los coletivamente, falar sobre eles, para poder, então, *curtir, compartilhar, copiar*, reconhecendo, nessas ações, também a possibilidade de *narrar, pensar, imaginar, emocionar*, escrever que só pode ganhar corpo a partir da variada e dispersa “ação de cada um nós”.

Muitas poderiam ser as vias de entrada escolhidas neste estudo: *blogs e fotoblogs, sites*, redes sociais, experiências com *software* livre, com telefonia móvel, usos de diferentes artefatos, práticas de diferentes linguagens, entre inúmeras possibilidades.

No entanto, este texto toma como ponto de partida práticas a partir do YouTube pela simples razão de sua presença ser tão constante e corriqueira nos cotidianos dos praticantes² do digital em rede que, comumente, passa despercebida: tornou-se algo normal, natural. Com frequência, quando acessamos um vídeo em qualquer rede social ou site de qualquer tipo nem percebemos que os dados estão originalmente depositados no YouTube. Mesmo assim, nossas práticas com o YouTube inauguram, quase sem que o estejamos percebendo, novas relações com as narrativas, algumas delas produzidas e difundidas por cada um de nós (como, por exemplo, no caso dos vídeos postados durante as manifestações que varreram o Brasil de norte a sul e que tiveram seu momento mais intenso em junho de 2013), como inauguram, também, nosso acesso a um gigantesco acervo em construção de imagens e sons, tornando brutalmente complexos nossos “museus imaginários” (MALREAUX, 2013).

Para fazer justiça, é preciso destacar que essa opção por pensar a partir de nossas práticas com esta plataforma virtual de origem privada e comercial é apenas uma aproximação, uma maneira encontrada de problematizar e escrever as profundas, mesmo que diáfanas, confrontações e *delícias* que estamos experimentando a partir das culturas do digital em rede. Reconhecendo, então, as nossas práticas com o YouTube como apenas uma possibilidade das relações que estabelecemos com as culturas na contemporaneidade, outras práticas contemporâneas produzidas a partir de outros artefatos que marcam nossa experiência com o digital em rede serão também tomadas como possibilidades de estudo (especialmente no apêndice 1). Trata-se apenas de sugerir um outro caminho para estudar nossas práticas, posto que umas colorem as outras, carregando-as de intensidades.

² CERTEAU (2002) entende que todos os sujeitos que vivem um determinado contexto cotidiano são *praticantes*.

Entre artefatos, práticas e desejos, será preciso tecer articulações e provocar confrontos, não para proteger-se do risco de deixar escapar as complexidades e multiplicidades dos processos estudados, mas, mais precisamente, procurando reconhecer, que as complexidades e multiplicidades não se deixarão capturar, não se prestarão às explicações, não se dobrarão às conclusões.

Escrever a partir das complexidades e multiplicidades das nossas práticas com as culturas do digital em rede significa, então, em seus primeiros passos, reconhecer os limites da linguagem e, com eles, de nossa própria possibilidade de compreensão. E, para além, gozar o fato de que a linguagem e nossa compreensão têm limites, e de que possamos lutar para transpô-los e agir para alargá-los. Mantendo, sobretudo, durante todo o percurso, o desejo e o desafio por um lugar fora da linguagem, pelo seu avesso, neste nosso tempo de comunicação e de controle. Afinal, nos passos de Foucault (2004, p.10), aprendemos que “o discurso não é simplesmente aquilo que traduz os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual queremos nos apoderar”. Que Foucault faça referência a um “poder do qual queremos nos apoderar” é todo um sintoma da força do desafio.

Esta pesquisa problematiza, então, experiências de pensamento a partir do YouTube com turmas de professores em formação. As práticas educativas, as práticas na cultura digital em rede e as práticas narrativas são aqui articuladas a partir da ideia de *gestos tecnológicos*. Deste modo, a partir do questionamento dos nossos *gestos tecnológicos* como os de *curtir*, *embedar*, copiar, exibir, compartilhar, incorporar, espectar, conversar, contar, entre outros, a pesquisa busca levantar questões como: que sentidos são produzidos na contemporaneidade a partir destes *gestos tecnológicos* que partilham narrativas? De que maneiras estes *gestos tecnológicos* vêm reconfigurando as questões de autoria, as de produção dos discursos e as de produção e partilha do pensamento em nosso tempo? Quais são as articulações tecidas entre *gestos tecnológicos*, *os gestos de narrar* e *gestos educativos*? Como pensamos a partir de nossas práticas com o digital em rede? Como este pensar produz uma abertura estética para outras sensibilidades e outros discursos? Como essa abertura estética pode também significar uma abertura epistemológica ao reconhecer que o pensamento circula através de diferentes linguagens, de variados artefatos e a partir de múltiplos seres pensantes? Como essas aberturas estética e epistemológica podem produzir no ato educativo, também, uma abertura política ampliando o campo dos possíveis da percepção, do sentir, do pensamento e da ação?

Finalmente, apresenta-se no contexto dessa pesquisa o desafio de enfrentar o gesto da escrita como uma totalidade a afirmar verdades. Pois escrever é, em si, um tipo particular de gesto. Gesto que, como pensou Flusser (2010, p. 25), carrega em sua etimologia a ideia de

riscar, gravar com um artefato perfurante (um “estilo”, *un stylo*, em francês). Em seguida, deixou-se de escrever desse modo. Escrevia-se não mais perfurando a matéria, mas aplicando sobre ela uma nova matéria, grafite ou tinta, sobrescrevendo. Sobrescreve-se à mão, à máquina ou no computador o que levou o filósofo a lamentar: “Escreve-se hoje sem estilo” (FLUSSER, 2010, p.25).

Contudo, desde que decidimos praticar as culturas do digital em rede, o gesto particular de escrever ficou condicionado a uma espécie de imaterialidade *ancorada*. No gesto de teclar, a alma imaterial do pensamento que, outrora, ganhava sua materialidade na placa esculpida, na tinta aplicada ou no sopro das palavras pronunciadas é agora lançada em uma nova imaterialidade de *bytes*, *softwares*, luz e *nuvem*. Entretanto, essa imaterialidade reconquistada para o pensamento é marcada por muitas condições: máquinas, conexões, redes, plataformas, empresas, energia. Marcada também por códigos, muitos novos códigos, além daqueles da gramática de uma língua, das letras do alfabeto etc. Se antes o gesto de escrever reivindicava a materialidade de todo pensamento, hoje, este mesmo gesto, de certa forma, dilui-se em uma *imaterialidade condicionada*. Somos levados, neste ponto, à pergunta: essas novas condições (novos códigos, novos artefatos, novas configurações, redes e conexões) não estariam tramando insuspeitadas intrigas que vêm marcando o gesto de escrever? Ou, de outro modo: interrogar o gesto da escrita significaria interrogar também essas condições particulares? Uma pesquisa a partir de nossas práticas com o digital em rede precisará colocar em questão também o gesto da escrita?

Mas o problema permanece, mesmo nessa *imaterialidade condicionada* o gesto de escrever fixa o pensamento, dá a ele uma espacialidade (aquela das linhas que se sucedem em um texto) e, portanto, rouba dele certa temporalidade caracterizada em um acontecer, em um se passar permanente, em um tornar-se. Nessa subtração haveria uma traição? Escrever os gestos de uma pesquisa seria retirar deles a sua temporalidade, o devir permanente que os caracteriza?

Entretanto, se considerarmos que narrar é também um gesto, a intensidade de um novo presente poderia se instaurar. Para isso, seria necessário abrir mão de certo modo de escrita que busca ser uma assertiva, que acerta em suas hipóteses e conclusões, que faz deste acerto a sua carne. Seria preciso, no rastro de Foucault (1988, p.294), buscar na escrita essa indeterminação própria também à vida:

O que constitui o interesse principal da vida e do trabalho é que eles lhe permitem tornar-se diferente do que você era no início. Se, ao começar a escrever um livro, você soubesse o que irá dizer no final, acredita que teria coragem de escrevê-lo? O

que vale para a escrita e a relação amorosa vale também para a vida. Só vale a pena na medida em que se ignora como terminará.

As ordens do discurso nas quais subsistem certo modo do texto acadêmico exigem dele que afirme verdades, que firme sua determinação. Seu êxito estaria nestas suas certezas estiradas da introdução às conclusões de uma escrita.

Como fazer com que a escrita de uma pesquisa possa descobrir (inventar?) estes “intervalos do todo” (LAPOUJADE, 2013, p.245) com os quais se constituem nossos gestos a partir do digital em rede aqui tematizados?

Visto que uma pesquisa é feita de fragmentos descontínuos no tempo, espalhados no espaço, que os instantes de seu percurso se alternam, se apagam, para retornar em seguida como memórias, instantâneos das cenas vividas nesse processo, visto que pouco pode haver de contínuo e linear na narrativa de um percurso de pesquisa, visto que os olhares, sentires e saberes são múltiplos e contraditórios, visto que algo está sempre a se atualizar “nos intervalos do todo”, para que a escrita de pesquisa ganhe potência seria preciso forçar que duvide, que vacile, hesitante como mão de criança tateando o mundo. De todo modo, a tarefa mais preciosa seria, então, traçar, defender e habitar um texto titubeante.

Para tanto, o percurso da escrita de uma pesquisa se estira a partir de um deslocamento: da escrita do êxito para a escrita que hesita.

Este texto que se pretende praticado, portanto, no intuito de não trair a experiência da pesquisa e a vida contida nela tentará se constituir como uma narrativa descosturada, uma ficção hesitante, uma mentira defendida, uma Babel que se escolhe habitar, um tecido desfiado, roto através do qual poderíamos entrever a silhueta de um percurso de formação. Percurso de formação de uma pesquisadora e de uma pesquisa, do campo de sentidos que estabelece, dos silêncios, hesitações e vacilações que também o constituem e do profundo sentimento de incerteza que ecoa, permanentemente, ao fundo da cena dessa pesquisa a partir dos nossos gestos com o digital em rede, como ecoa a trilha sonora de um filme.

1 ATRAVÉS DOS NOSSOS GESTOS

Essa história começa ao rés do chão, com passos. São eles o número, mas um número que não constitui uma série. Não se pode contá-lo, porque cada uma de suas unidades é algo qualitativo: um estilo de apreensão tátil de apropriação cinésica.

Michel de Certeau, 2002, p.176

Neste capítulo, se tentará desenvolver uma noção que se mostra importante na tentativa de pensar a tecnologia como um dispositivo programado para determinados fins mas, não menos importante, ressignificado pelas possibilidades inauguradas a partir de seus usos pelas pessoas, nas culturas, ideia que será mais atentamente trabalhada no capítulo 3 intitulado “O YouTube e nós”. Por hora, será importante pensarmos a noção de *gestos*.

Existimos em uma monstruosa floresta de gestos. Acenamos, suspiramos, fazemos compras, trabalhamos, passamos a mão na cabeça de uma criança, assistimos a um vídeo no *YouTube*, falamos, fazemos amor, chamamos o ônibus, gravamos vídeos, tiramos fotos, escrevemos, e assim, sucessivamente.

Não seria correto afirmar que os gestos são marcas dos corpos no mundo. Os gestos podem, em alguns casos, deixar marcas, registros, resultados, consequências. Entretanto um gesto não é uma marca, registro, resultado, consequência. Uma pegada não é um gesto, pois o gesto é o caminhar.

Gesto é palavra intrigante para o pensamento. É dessas palavras que resistem, que escapam, que escapolem. Mas que, também, seduzem. Em toda sedução, um risco. Vencido pela sedução da palavra, o pensamento termina por entregar-se ao gesto e só então descobre que ele não está mais lá. Na palavra gesto, a sedução de uma ideia que resiste às explicações. Seria melhor não tocar nisso. Pronto! Este *tocar nisso* ao ser enunciado já se configura como a expressão de um gesto. Debatendo-se na linguagem, o gesto persiste.

O filósofo italiano Giorgio Agamben ao retomar o texto-conferência de Michel Foucault, *O que é um autor?* (AGAMBEN, 2007) parte da ideia de gesto para tentar nomear aquilo que não pode ser expressado em um ato de expressão. O gesto do autor é aquele de fazer-se ausente da obra, para que, paradoxalmente, sua presença resista.

Ali, Agamben parte de outro texto de Michel Foucault (*A vida dos homens infames*, 2003) para desenvolver sua argumentação, identificando que são as anotações das autoridades carcerárias que fazem existir os sujeitos infames através do jogo da linguagem. Essas anotações burocráticas pretenderam expressar a sujeição dos corpos aos dispositivos carcerários da disciplina, entretanto, escrever a vida dos homens infames termina por subjetivá-los, colocando-os no jogo da linguagem. Os tais homens infames são objetivados pelas ordens do discurso, mas como sujeitos são lançados na linguagem e a ela resistem, no jogo do gesto.

Para um autor, a própria linguagem seria um desses dispositivos ao qual só poderia resistir com o gesto de ser um autor que, no mesmo movimento, instaura a expressão e nela “instala um vazio central” (AGAMBEN, 2007, p.59) que se abre ao gesto do leitor.

Gestos seriam, então, para Agamben, atos de resistência dos sujeitos aos dispositivos que os capturam, até mesmo ao dispositivo da linguagem.

Outro filósofo, Vilém Flusser, publica em 1991, primeiramente em alemão, um ensaio detalhado sobre os gestos *Gesten: Versuch einer Phänomenologie* que ganhou tradução espanhola em 1994, para depois ser republicado em francês em 1999, em uma edição, atualmente, bastante rara.

Flusser inicia sua argumentação com a recusa em definir os gestos com “formas de expressão de uma intenção”³ (FLUSSER, 1994, p. 8), pois, para ele, isso colocaria ao pensamento os problemas da subjetividade e da liberdade que criariam algumas dificuldades que não seriam úteis para a compreensão dos gestos. Pensar os gestos a partir da intenção significaria precisar atribuir a eles causas e explicações. E é tal procedimento, exatamente, o que seu pensamento recusa. As explicações das causas, processo que o filósofo atribui ao pensamento científico, não são úteis para a compreensão dos gestos. Por que, então, pensar a partir dos gestos? Porque é preciso interpretá-los, é preciso lê-los do mesmo modo que lemos um livro ou espectá-los do mesmo modo que espectamos imagens e sons em um vídeo. As explicações das causas consideram o gesto apenas como um fenômeno e não como uma expressão aberta a uma interpretação codificada. Desse modo, Flusser inscreve o gesto no terreno da linguagem que se vela às explicações, mas que se entrega às interpretações. Por esta via, o filósofo chega a sua definição dos gestos como “um movimento do corpo, ou de um instrumento unido a ele, para o qual não se dá nenhuma explicação satisfatória” (FLUSSER, 1994, p.8).

³ Tradução da autora a partir da publicação espanhola.

Sua definição parte do movimento, de uma trajetória no espaço e no tempo que se articula a partir do corpo, mas de um corpo, por vezes, submetido a determinadas condições postas pelos instrumentos unidos a ele. Não é possível deixar de lembrar aqui o fato de que o filósofo, até o fim de sua vida, praticou o gesto de escrever a partir de uma máquina de escrever que carregava consigo. E exercitou tal gesto saltando de uma língua a outra, articulando seu pensamento preso a outros instrumentos que são as várias línguas em que escrevia, fazendo desses instrumentos extensões de seu corpo, através dos quais fazia fluir o pensamento (BERNARDO et al., 2008). Utilizando as condições impostas pelos diferentes instrumentos-língua como aquilo que trazia movimento ao seu pensamento, ele escreve; “o pensamento se formula na língua, e provoca toda uma cadeia de outros pensamentos para formar os galhos de uma árvore que ameaça crescer sem limites” (FLUSSER, 2013, p. 7). O gesto de escrever seria exatamente o de dar esses limites. A esses gestos e a outros, o filósofo nega qualquer explicação satisfatória, isso porque são expressões que buscam narrar e narrar-se, pensar e pensar-se, sentir e sentir-se. Para ele, os gestos “expressam e articulam aquilo que representam simbolicamente” (FLUSSER, 1994, p. 12). Pensar a partir dos gestos não seria, portanto, um exercício da razão. Com isso, é possível pensar os gestos a partir desta definição negativa, tornando o jogo dos gestos como aquilo que confere ao mundo um significado estético.

Os gestos são sempre de carne e osso. Gestos, seguindo na esteira do pensamento do filósofo Vilém Flusser, são manifestações de um corpo, submetido a determinadas condições, a determinadas condicionantes postas *a priori* pelos objetos, pelas linguagens, pelas estruturas nas culturas e nas sociedades. Dobrar essas condições é o que confere intensidade a um gesto.

Para além, o gesto é produzido em um meio, há os outros, há o mundo. Sem estes ou fora destes o sentido do gesto de esvai. Sendo assim, um gesto é sempre individual e coletivo ao mesmo tempo. Ou melhor, para os gestos não existem indivíduo e mundo, mais uma vez, reatados em comunhão. A mão que estende os dedos em direção ao teclado e que escreve palavras para outros olhos em outra parte do mundo é, ao mesmo tempo, homem e mundo, máquina e músculo, nó e rede. Este é o primeiro platô sobre o qual se desenha o gesto.

Partimos, neste ponto, para outro platô a partir do qual podemos olhar para os gestos. Nestes, espaço e tempo também se reconciliam. Pois um gesto é um gesto porque evolui no espaço. Nos gestos, o espaço só pode se constituir ao ser percorrido. Uma estátua não é um gesto. Entretanto, a mão que desliza sobre o mármore o é. Expor uma estátua, olhar para ela, relembra-la, contá-la para outros homens, esses são gestos que se expõem às interpretações. O tempo, aqui, vira o jogo. Na intensidade de um gesto, o tempo possui o espaço. É o tempo que

faz existir o gesto enquanto linguagem a ser decifrada. Não há, em um gesto, a estabilidade do espaço, um gesto não é, ele está sendo. O gesto só pode ser interpretado na dinâmica das relações que estabelece, no movimento de seu acontecer. Transcorrida a intensidade de um gesto, seus sentidos se transfiguram, por vezes se perdem e por outras se refazem diferentemente.

Por isso, pensar os gestos é pensar a partir dessa reconciliação entre tempo e espaço. É pensar dinâmico, instável, inconcluso, ambíguo. É um pensar-cinema, um pensar-vídeo, posto que nessas artes o pensar é tempo. Um gesto é tempo. Em um gesto, ser é tempo.

E mais outro platô se apresenta. Se a estátua não é um gesto, para pensá-lo, tão importante quanto Michelangelo, Brancusi, Calder ou Bourgeois é o olhar que se direciona e desliza sobre a fria matéria esculpida. Deste modo, tanto nos gestos que produzem, como naqueles que contemplam, há intensidade. Um gesto é sempre, de algum modo, criação. Um gesto é sempre uma forma de *poesia* que recombina e reconfigura a produção a sua frente. Na esteira de Jacques Rancière (2008) e de sua reflexão sobre o espetáculo e o espectador tematizada no capítulo quatro deste texto, o gesto é sempre uma tomada de posição, criação, uma forma de *arte*. Arte de fazer, arte de expressar, arte de fazer dialogar, arte de alterar os sentidos e os sentires, arte das linguagens do corpo.

É através da ideia de gesto que esta pesquisa a partir de algumas de nossas práticas com o digital em rede encontra seus problemas. A partir desta, algumas questões poderiam ser formuladas: os gestos entendidos como “um movimento do corpo, ou de um instrumento unido a ele, para o qual não se dá nenhuma explicação satisfatória” (FLUSSER, 1994, p. 7-8) e os gestos que “instala(m) um vazio central” (AGAMBEN, 2007, p.59) provocam aberturas estéticas nas nossas relações com o digital em rede? Provocam aberturas epistemológicas nas nossas relações com o ato educativo? Essas aberturas estéticas e epistemológicas que nossos gestos produzem não poderiam significar, ainda, aberturas políticas?

Estas são algumas questões que se apresentaram no presente estudo que não pretende, propriamente, interrogar um determinado artefato como o YouTube, mas que procura se constituir a partir de uns tantos gestos possíveis em um contexto de educação formal, no caso, o de turmas de professores em formação a investigar, elas próprias, outros tantos gestos praticados a partir de vídeos e do digital em rede, como será detalhado nos próximos capítulos do presente texto.

2 O GESTO DA PESQUISA

O que reside nas máquinas é a realidade humana, o gesto humano fixado e cristalizado em estruturas que funcionam. Estas estruturas precisam ser sustentadas ao longo do seu funcionamento e a melhor performance coincide com a maior abertura, com a maior liberdade de funcionamento.

Gilbert Simondon, 2012, p. 13, tradução nossa

O que eu quero é aquilo que não consigo descobrir sozinho.

Tunga apud Cypriano, 2006

2.1 Gestos tecnológicos

A experiência vivida por qualquer um que atue nas universidades tem mostrado que seus jovens alunos chegam a estes espaços como praticantes ativos das culturas do digital em rede, autores de gestos como fruir, compartilhar, transmitir, entre outros. Entretanto, como têm se constituído as reflexões e ações propostas que busquem problematizar os sentidos destes gestos nos espaços educativos, tanto aqueles vividos pelos jovens antes da universidade, como aqueles que lhes serão propostos nestes espaços e tempos? Em outros termos, como o *gesto pedagógico* tem buscado pensar esses tantos *gestos tecnológicos*? Deveriam ser reforçadas as paredes que separam as escolas do mundo? Deveriam estas se constituir como cavernas privilegiadas nas quais outras experiências apartadas da rede são possíveis? Ou seria um problema de *gramaticalização* dos gestos tecnológicos? Seria preciso dar a forma de uma didática às suas linguagens e aos seus fazeres? Seria preciso mostrar aos alunos esse *como fazer* ao nosso gosto? Mostrar esse *como fruir* ao nosso gozo? Seria um problema de constituir *um repertório*? Ao darmos os limites de uma pedagogia ao repertório proposto não estaríamos, por ventura, traindo as aberturas estéticas, epistemológicas e políticas nas quais os gestos tecnológicos poderiam nos lançar? Mais uma vez jogar fora o bebê com a água do banho, não é o risco sempre vivido?

A partir destas questões, o desenvolvimento deste trabalho se deu em contextos de educação formal, posto que estão, também, esses contextos atravessados pelos nossos gestos com o digital em rede.

No espaço da pesquisa, pude acompanhar como professora contratada algumas turmas de primeiro período do curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), no campus Maracanã, no desenvolvimento da disciplina “Tecnologia e Educação”, entre agosto de 2011 e julho de 2014. Neste período, tive a oportunidade de ministrar a disciplina em nove diferentes turmas.

A partir da produção de narrativas, uma delas é, certamente, *o gesto de pedagogia* proposto nesse espaço, mas também, a partir do convite para se fruir, pensar e narrar a partir do YouTube vai se definindo a cena da pesquisa.

Aqui, *o gesto da pesquisa* procura pensar com professores em formação a partir dos usos do YouTube como uma possibilidade de práticas, modos e maneiras de nos relacionarmos com as culturas do digital em rede. Nessas relações, praticamos tipos particulares de gestos. A estes tipos particulares de gestos estou chamando, portanto, *gestos tecnológicos* (a discussão dos *gestos tecnológicos* será retomada, mais adiante neste trabalho, em algumas passagens).

O termo *gestos tecnológicos* carrega em si certa redundância, já que técnica (do grego, *τέχνη / tekhné*) tem a ver com uma arte, um ofício, um modo de fazer, um conjunto de procedimentos específicos que têm como objetivo obter um determinado resultado, um gesto, enfim.

Voltando aos inícios: segundo Vernant (1990, p. 311-380), se, em Homero, o pensamento técnico parece ser o mesmo no fazer do marceneiro, do ferreiro, da tecelã que no fazer do feiticeiro e do adivinho, na época clássica, ao contrário, acontece uma laicização das técnicas. O artesão passa a ser detentor de um saber fazer que não é natural, que precisa ser aprendido e ensinado, mas que é unicamente da esfera de uma *tekhné*, âmbito técnico e que não está mais inserido nem na esfera do religioso, nem na do político. Os sofistas teriam feito o primeiro esforço para traçar os limites do domínio do técnico, tanto através da redação de manuais concernentes às diferentes *tékhnai*, inclusive as da oratória para finalidades práticas, como, por exemplo, as querelas jurídicas, quanto pela exaltação do sucesso e eficiência de tais *tékhnai*. Segundo o autor “na maioria dos sofistas, o saber reveste-se da forma de receitas que se podem codificar e ensinar” (VERNANT, 1990, p. 359), visando caminhos eficientes, instrumentos eficazes, os meios mais adequados e jamais colocando em questão os fins ou os pressupostos éticos.

Além disto, a atividade técnica é desprovida de um fim em si mesma. O ato do artesão se dobra à mercadoria que ele produz que, por sua vez, encontra seu sentido, nesta cultura, no valor de uso da mesma e não no seu valor de produção. O pensamento técnico tem característica servil e se justifica apenas no polo de sua utilidade, portanto. Ou seja, não existe, na atividade técnica, benefício reconhecido para aquele que produz, na própria atividade, ao contrário das atividades nas quais o homem que age beneficia a si mesmo: “por exemplo, na atividade moral, o agente, *informando-se* a si mesmo, produz um valor de que se utiliza ao mesmo tempo” (VERNANT, 1990, p. 354). O pensamento grego, no período clássico, chega mesmo a opor *produção* (atividade do artesão) à *ação* propriamente dita (do domínio da ética ou da política).

Por outro lado, vale lembrar que, no polo oposto de um saber técnico, nesta cultura, estaria, portanto, a ideia contida na palavra grega *skholé* que pode ser traduzida como *tempo livre* e constitui a origem etimológica do termo *escola* e de sua tradução em muitas línguas: *escuela, school, école, schule, scuola*⁴. *Skholé* em latim tornou-se *ócio* que tem, na sua negativa, o servil *negócio*. *Skholé* como *tempo livre* que marca em suas origens o ato educativo, o ato moral, o ato filosófico que constituem ações sobre si mesmo. *Livre* do que? *Skholé* é o tempo sem trabalho, sem a submissão dos corpos à tortura da labuta e às distrações do negócio. É o tempo sem a servidão que representa o domínio do saber técnico. Muito cedo, portanto, o trabalho técnico relaciona-se com restrição da liberdade e sofrimento. A origem etimológica latina da palavra está no *tripalium*, instrumento triforme de contenção dos animais e de punição dos homens na cultura clássica antiga (WOLFF, 2012, p.36). Trabalhar, nesta tradição, dói, cerceia e limita. Nos dias de hoje, ainda falamos em *trabalho* de parto, e, não vai longe o tempo no qual os assassinos eram condenados a *trabalhos* forçados. Portanto, é ao valor de restrição e cerceamento do trabalho do artesão que só encontra seu sentido no econômico e no negócio e que tem seu saber expresso na técnica que se contrapõe a possibilidade de um outro tempo, o *skholé*. Tempo no qual a única ação digna de valor, e que pode ser nomeada enquanto tal, é aquela que exerce o agente sobre si mesmo: o trabalho da negação de qualquer trabalho servil. Portanto, originalmente, o *skholé* grego marca também o tempo dos homens que recusam o trabalho, os negócios e o saber técnico constituente destes para se dedicarem *verdadeiramente* ao estudo, à reflexão ou a contemplação (esta discussão será retomada no capítulo 6, intitulado “Técnicas de vida”, a partir de outros de seus desdobramentos possíveis nas suas relações com as tecnologias).

⁴ O termo aparece aqui traduzido respectivamente em castelhano, inglês, francês, alemão e italiano.

Deste modo, então, esta cultura estaria traçando, neste momento, a fenda entre as atividades que são da ordem do ócio, do estudo, da filosofia, da política e aquelas que são da ordem do fazer, do utilitário e do servil. Esta seria a gênese do pensamento técnico colorido, sem dúvida, por uma negatividade, um saber que se aparta de um pensar, um fazer que se distingue de um tornar-se.

De certa forma, é esta fenda que está permanentemente sendo retomada, reinaugurada ou, ao contrário, por algumas vezes, transposta, religada em nossas escolas e universidades. De todo modo, é com ela que o ato educativo precisará se confrontar nestes nossos tempos de digital em rede. Que outra coisa estaria sendo descrita por Serre (2012, p. 25 -48) em sua terna reflexão sobre sua Polegarzinha, em um capítulo intitulado simplesmente “Escola”, no qual reconta o mito do milagre de Saint Denis no qual os carrascos romanos cansados da árdua subida para o local no qual seria executado Denis decidem decapitá-lo no meio do caminho. Feito o terrível ato, Denis se levanta, pega a própria cabeça decapitada e caminha até seu destino final carregando-a sob o braço, não deixando de dar uma parada em uma fonte no caminho para lavar sua fronte desconectada e, assim, batizar-se santo. A Polegarzinha de Serres (2012) também carrega a própria cabeça separada do corpo na forma de seu computador portátil realizando assim aquilo que seria outro milagre. Mesmo que a Polegarzinha se levante, caminhe e se batize em novas águas, a terrível fenda, a abjeta disjunção está novamente aqui: de um lado o pensamento, do outro o corpo.

É esta desconexão que os nossos *gestos tecnológicos* estão desafiando, pois são o braço e o instrumento a ele atado ao mesmo tempo, já que não seriam o que são se não houvessem braços e instrumentos a eles conectados. E, esta dissimulada, descentrada e irracional religação (sua intencionalidade não poderá explicá-la; FLUSSER, 1994.) que acaba por provocar umas tantas outras pontes ou reconexões que poderiam sugerir que no plano das tecnologias do digital em rede o gesto vem borrando as fronteiras entre indivíduo e mundo, tempo e espaço, natural e cultural, produção e consumo, nó e rede, aspectos que se estabelecem em dualidades e oposições que vêm marcando o pensamento moderno. A técnica é, assim, um tipo particular de gesto. Na lógica da fissura original, um paradoxo. A técnica é um gesto que pensa.

Nossos *gestos tecnológicos* (este enxame heterogêneo de atos, essa avalanche descentrada de sentires e saberes, este jorro incontrolável de sentidos, esse devir-mundo, essa mínima humanidade) estão nas nossas escolas e universidades, posto que estão em nós, professores ou alunos, não importando muito se transitamos entre redes ou paredes (SIBILIA, 2012).

2.2 Gestos de narrar

Enquanto eu tomava minha xícara de chá e me preparava para contar o filme de pé, contra a parede branca, meu pai não cansava de repetir aos seus convidados que embora o filme fosse em preto e branco, e projetado em meia tela, essa menininha, compadre, parece contar em tecnicolor e cinemascope.

Hernán Rivera Letelier, 2012, p. 43-44

É preciso também compreender como, aqui, no contexto dessa pesquisa, os sentidos desses *gestos tecnológicos* precisaram ser confrontados com outros tantos gestos que poderíamos nomear como *gestos de narrar*. Nos espaços educativos praticados no desenvolvimento deste estudo foram partilhadas, produzidas, *tecidas* narrativas variadas a partir do YouTube, a partir de textos outros, a partir dos alunos e a partir da pesquisadora e professora envolvidos na experiência.

O que significa narrar? Como meus alunos narraram seus percursos intelectuais? Como construímos a narrativa do *gesto de pedagogia* que empreendemos? Como os *gestos tecnológicos* praticados poderiam se constituir como narrativas do pensamento? Como a forma-educação silencia certas narrativas e escolhe dar voz a outras? Como articulam-se narrativas e tecnologias? Quais as relações possíveis entre narrativas e pesquisa? Quais as relações possíveis entre narrativas e verdades?

Manguel (2008, p. 65, 66) conta uma bela história sobre um bando de pássaros que tenta matar a fome com as escassas frutas de uma árvore. Quando um gavião se aproxima para caçá-los, um dos pássaros emite um grito de alerta que espanta os demais. Geralmente, seu grito é fatal e o pássaro termina devorado, salvando o bando que ganha tempo para fugir. Entretanto, o gavião pode, eventualmente, perder sua presa. Se isso acontecer, o pássaro que gritou permanecerá sozinho e poderá se fartar livremente com toda a comida disponível. Acontece que o pássaro faminto poderá aprender a mentir, a imaginar falcões, a narrá-los e a gritar sem que haja ameaça alguma, espantando o bando para comer livremente e sem concorrência toda a ração disponível. A imaginação pode passar a valer à pena.

Essa história nos ajuda a pensar sobre as narrativas, pois, por um lado, não há em uma narrativa correspondência com a verdade, por outro, há nela a possibilidade de não

corresponder, tão pouco, à mentira alguma. Contudo, as narrativas, entre verdade e mentira, revelam a potência de criar mundos possíveis, ou, dito de outro modo, de alargar os possíveis do mundo. Através do jogo das narrativas seguimos ampliando as possibilidades de sermos no mundo, as possibilidade de fazer o mundo.

Ao refletir sobre a ficção do cinema, narrativa privilegiado do século XX, o homem de cinema Orson Welles (1965, p. 112) escreve:

A ficção não é uma versão do que aconteceu. É o que teria podido acontecer, e não é versão de seja o que for... Um filme não é nunca um relatório sobre a vida.
Um filme é um sonho.
Um sonho pode ser vulgar, trivial e informe; é talvez um pesadelo.
Mas um sonho não é nunca uma mentira.

As narrativas se constituem, portanto, a partir destas possibilidades nelas contidas. Os filmes, os vídeos do YouTube, as histórias de contamos, a literatura, as narrativas do *eu* que produzimos constantemente tanto a partir do digital em rede como em outras relações nas quais a presença física se impõe, como nas relações que estabelecemos a partir da sala de aula, são estranhas produções que reivindicam nas culturas o status de não precisar se situar entre a verdade ou a mentira. São narrativas, ficções e, deste modo, são plenas, com ou sem sentido, interessantes ou pouco interessantes, fascinantes ou cheias de tédio, mas para além do verdadeiro e do falso.

Claro, não se trata aqui de negar os regimes de verdades que se estabelecem nas diferentes ordens dos discursos. Certamente, como professor e como pesquisador, mas também a partir de tantas outras identidades, podemos agir para silenciar as narrativas dissonantes, preencher as dúvidas e hesitações com as certezas dadas pela ordem do discurso. São, portanto, estas mesmas ordens do discurso que atribuem as qualidades de verdade ou mentiras às narrativas, o que é significativo tanto para as relações que se estabelecem a partir do ato educativo, quanto para os gestos de uma pesquisa. Em ambas as ordens dos discursos citadas, a dos atos educativos e a da pesquisa, as verdades do mundo não estão dadas se as buscarmos a partir das narrativas. Neste contexto, as verdades do mundo se atritam, constroem pontes, se articulam, se esfacelam mutuamente, lutam e disputam.

Tanto o ato educativo quanto a pesquisa podem, portanto, tentar se constituir na forma de movimento, de uma disputa permanente na qual a multiplicidade das narrativas não seja silenciada e na qual sua complexidade não seja tornada invisível.

Refletindo sobre os sentidos desta possibilidade, Pereira (2010, p. 124) sugere que “talvez possamos pensar na educação como uma arte de entramar histórias. Uma arte que se

materializa na criação autoral de nossas vidas como narrativas, dos personagens que somos, nas histórias que contamos e nas histórias que ouvimos”.

Educação e pesquisa, aqui, têm menos a ver com um saber, com sistemas de pensamento e mais com essa “arte de entramar histórias” que no mesmo movimento nos constitui no mundo e constitui também o mundo no qual somos.

Nas práticas propostas a partir das narrativas do YouTube no espaço e tempo desta pesquisa vêm se articular outras tantas narrativas dos alunos e da professora e pesquisadora. São essas histórias contadas, assistidas, compartilhadas que vão estabelecendo um campo de sentidos que nos permitem, a nós, praticantes da experiência vivida, seguir narrando o mundo e narrando a nós mesmos no mundo, em um processo que pode ser considerado como formativo, mesmo que a despeito de programas, conteúdos programáticos ou avaliações institucionais.

A produção e partilha de narrativas se apresenta também como central nas relações que estabelecemos a partir das tecnologias que sempre são, de variadas formas, também *gestos de narrar*. Posto que, finalmente, a linguagem, segundo Machado (1993, p. 9), “não deixa de ser uma tecnologia, talvez a mais avançada de todas praticadas pelo homem”.

Soma-se a isto que, nesta rearticulação possível entre linguagens e tecnologias, podemos entrever uma reação a certa *doxa* que imagina as tecnologias como algo, em sua essência, estranho ao ser humano, algo que desumaniza as relações ou, por outra via, que prescinde de uma humanidade e isso através de duas alternativas: uma via que imagina os objetos técnicos apenas como sistema de peças e partes, ferramentas desprovidas de significados nas culturas ou, uma outra via, que os imagina como entidades hostis ao homem ou a sua humanidade (SIMONDON, 2012). *Gestos tecnológicos* e gestos de narrar são sempre imbricados, não sendo possível distingui-los, portanto. Estes gestos são sempre articulados em sua humanidade.

Portanto, a questão de fundo em um curso e em uma pesquisa que procura refletir as relações entre as tecnologias e a educação poderia deslocar-se do *como utilizá-las*, em direção a *o que narramos a partir delas*. O que fazemos em nós e o que fazemos do mundo através dos objetos técnicos, de sua utilização, das nossas práticas através destes.

Esta tentativa de descrever a prática da pesquisa parte, ainda, da possibilidade de reivindicar que não há, em uma narrativa, sentidos fixos fora da dança das palavras pronunciadas, do jogo das letras em uma página, dos *pixels* na tela, dos signos dançarinos entre os praticantes das narrativas. Narrativas são gestos compartilhados de imaginação.

Alguns dos fragmentos da experiência vivida, recolhidos no percurso da pesquisa foram pronunciados, praticados e vividos pelos alunos e por mim, pesquisadora e professora. Nossas autorias, aqui, não parecem ser significativas, pois esses fragmentos se articulam em redes de sentidos que todos nós estivemos ocupados em viver.

É preciso, no gesto desta pesquisa, se debruçar sobre este mundo menor. Olhá-lo de perto para fazer com que a dança das letras da escritura deste texto se torne mais uma narrativa possível. É preciso, ainda, reivindicar que a escrita de uma pesquisa, assim como o ato educativo, assim como nossos *gestos tecnológicos* têm a ver com imaginação, para além de qualquer verdade que se queira defender, na medida em que se constroem como narrativas a tecer os possíveis do mundo e o possível em nós.

O trabalho desenvolvido se baseou, então, em *curadorias* de imagem, sons e vídeo elaboradas pelos alunos na utilização do YouTube. Essas *curadorias* se constituem a partir de narrativas diversas, partilhadas com as turmas, discutidas, recontadas e reconstruídas nos espaços educativos que se instauram. Apesar do termo aqui adotado, *curadoria*, possuir forte presença no universo das artes e de seus *curadores* que ditam os ritmos das ordens do discurso que estão validando nas culturas até mesmo aquilo que é ou não é artístico, o que deve aqui ser retido do termo é outro aspecto, a saber: sua raiz etimológica em comum com os termos *cuidado* e *cuidar*. Ao organizar estas *curadorias* a partir do YouTube, ao apresentá-las à turma, de certa forma, os alunos *cuidaram* de definir um comum que pôde ser pensado e sentido no espaço da sala de aula, *cuidaram* de organizar um conjunto de mensagem que escolheram para contar sobre o mundo e para contar sobre eles mesmos. Teriam, de certo modo, *cuidado* de si mesmo na experiência partilhada?

A tônica desta experiência não parece recair sobre as escolhas individuais de vídeos, pois, por um lado, é preciso reconhecer que essas escolhas são, finalmente, em parte, determinadas pelos algoritmos programados nos sistemas de buscas dos artefatos. É preciso lembrar que o YouTube, mais especificamente, pertence ao grupo Google e que as ferramentas de busca que municiam esses artefatos são *programadas*, o que nos provoca a romper a ilusão de que seriam essas escolhas inteiramente aleatórias e espontâneas. Por outro lado, reconhecemos ainda que as escolhas que determinam as *curadorias* trabalhadas são resultados de redes de sentidos que estabelecemos coletivamente na experiência vivida. Essas redes de sentido são determinadas também por certas ordens do discurso instauradas: o que é possível dar a ver em uma experiência educativa? O que escolher e compartilhar em uma sala de um curso de pedagogia de uma universidade pública na cidade do Rio de Janeiro no momento atual? Como as escolhas recortam e redefinem os temas propostos no programa de

um curso determinado? Como estas escolhas contam e revelam aquilo que pensamos sobre a tecnologia, sobre as disciplinas, sobre o ato educativo, sobre ser aluno ou ser professor, sobre cada um de nós e sobre a universidade?

É possível que a potência deste vivido esteja na possibilidade de partilhar narrativas em uma experiência de educação. Nessa partilha, produzimos novas narrativas comuns e outras tantas ainda particularizadas. Na experiência, estabelece-se um jogo sutil de semelhanças e diferenças difícil de identificar. Certamente muito do que é narrado pertence ao terreno do semelhante, da cópia, da opinião, do clichê, contudo, por vezes, nesse exercício de *caminhar juntos*, pode ser produzido um pensamento, uma interrupção, um estranhamento, uma diferença. É, neste ponto, que o gesto educativo poderia se assemelhar a um acontecimento que como aprendemos com Foucault (1971, p.150) precisa ser pensado:

não como uma decisão, um tratado, um reinado ou uma batalha, mas como uma relação de forças que se inverte, um poder confiscado, um vocabulário retomado e voltado contra seus usuários, uma dominação que se debilita, se distende, se envenena a si mesma, e outra que entra, mascarada. As forças em jogo na história não obedecem nem a um destino, nem a uma mecânica, mas efetivamente ao acaso da luta. Elas não se manifestam como as formas sucessivas de uma intenção primordial; tão pouco assumem o aspecto de um resultado. Aparecem sempre no aleatório singular do acontecimento.

Além disso, quando compreendidas como um “aleatório singular do acontecimento”, estas narrativas videográficas que compõem as *curadorias* que partilhamos na sala de aula são heterogêneas e, por vezes, carregam a possibilidade de introduzir, na prática educativa, outras vozes, outras linguagens, outras imagens, outras lógicas, outras formas de viver, outras formas de mostrar. Teriam essas narrativas partilhadas também a possibilidade de trazer à prática educativa outras formas de pensar, ampliando os possíveis?

Quando certo aluno escolhe um vídeo e o compartilha com o grupo, quando fabrica novas narrativas a partir desse gesto, pode estar sendo instaurado um jogo que, de certo modo, faz com que o aluno que fez a escolha assuma para si a narrativa do vídeo exibido, inserindo-o no jogo da linguagem que se instaura, e, antecipando a categoria que é investigada no anexo 1 deste trabalho, faz com que esse aluno esteja *produzindo semelhança*, recontando a narrativa do vídeo exibido como, agora, a *sua* narrativa. Instaura-se, então, a possibilidade de, nesse processo, abrir-se o pensar ao mundo, alargar-se os possíveis do mundo, criticá-lo ou gozá-lo e, finalmente, descolar-se do mundo, produzir diferença, na busca de “possibilidades discursivas que não aniquilem aquilo com o que se está trabalhando” (FILÉ, 2010, p.127).

Assim como as imagens e sons a partir do digital em rede nos revelam potencialidades da invenção de outros mundos, no mesmo movimento, práticas educativas constituídas como narrativas podem produzir uma abertura para a possibilidade de criar novas formas de mundo, de vida e de pensamento, dito de outro modo podem produzir a fabricação de estéticas, ou seja, a criação de formas de ver o mundo, de estabelecer relações, de pensar, de sentir. As estéticas, aqui, devem ser compreendidas em um sentido amplo, na esteira de Rancière (2013, p. 6), “como modos de percepção e sensibilidade, a maneira pela qual os indivíduos e grupos constroem o mundo. É um processo estético que cria o novo, ou seja, desloca os dados do problema”.

Essa abertura estética se constitui, portanto, também como uma abertura epistemológica: os saberes produzidos e partilhados na sociedade deixam de ser tomados como verdades fixas e abrem-se ao pensamento e, sobretudo, à prática, à performance do pensamento daqueles enredados no jogo das narrativas. Assim, portanto, também, aqueles que produzem as verdades são reconfigurados. Somos nós, em diálogos com os outros, com as tecnologias, com o mundo e com nós mesmos, os responsáveis por redefinir os possíveis do pensamento.

Não se trata, portanto, de um aprender. Será preciso, ao contrário, *não* aprender daqueles que ensinam, *não* aprender o que está constituído como saber, *não* aprender o que pode ser verificado através de um exame. Trata-se de um *enxame*. Um *enxame* de ideias, de imagens, de sons, de linguagens, de pessoas pensantes. Um *enxame* disforme, sem limites e fronteiras a alargar os possíveis. Entretanto, esses possíveis não dizem respeito ao que pode vir a se realizar, algo esperado, previsto, antecipado. É um possível, fundamentalmente, criado:

Tudo é possível, mas nada ainda está dado, segundo a nova definição de possível, já que ele precisa ser criado: o possível é o que devém, e a potência ou a potencialidade merece o nome de possível na medida em que abre o campo de criação (a partir daí tudo está por se fazer). (ZOURABICHVILI, 2000, p.343).

Neste ponto, gostaria de buscar traçar os contornos do problema dessa pesquisa: finalmente, essa abertura estética e epistemológica é ainda uma abertura política que introduz uma transformação no campo dos possíveis da percepção, do sentir, do saber e da ação. Pela fenda que pode vir a emergir no choque de nossas práticas com o digital em rede e de nossas práticas educativas poderia fluir a criação e a recriação daquilo que fazemos de nós e daquilo que fazemos do mundo.

2.3 A cena da pesquisa

A cena desta pesquisa pode ser assim descrita: duas posições frente a frente. De um lado, um grupo que está ali, supostamente, para aprender, frente a alguém que está para ensinar. Mas a situação é mais complexa: de um lado, uma turma de alunos do primeiro período do curso de pedagogia numa universidade pública fluminense que continua sua trajetória nos sistemas de ensino formal frente a outro alguém que tenta aprender a ensinar e a fazer pesquisa, a escrever, continuando sua própria trajetória nos sistemas de trabalho e nos sistemas de formação. Por um lado, um grupo de praticantes ativos de tantos *gestos tecnológicos* inaugurados com as culturas do digital em rede, por outro alguém que se espanta com toda a dor e a delícia desses gestos. Entre as duas posições, um interesse compartilhado: as possibilidades abertas por esses *gestos tecnológicos* e por esses gestos de narrar praticados conjuntamente.

Será preciso, nesse ponto, descrever com maior clareza a cena de pesquisa. *Cena* aqui tem a ver com aquela porção de palco na qual é produzida a encenação⁵, tem a ver com um recorte de mundo, com fronteiras postas, com limites ativamente imaginados. *Cena* tem a ver com ação, mas, sobretudo, tem a ver com imaginação, com criação. Nesse palco, somos atores a improvisar a *cena* seguinte. *Cena* tem, portanto, a ver, também, com o gesto de narrar e de narrar-se. Ao mesmo tempo, *cena* tem a ver também com ceia, com dar de comer, com alimentar e alimentar-se.

Como já brevemente mencionado, algumas vezes, essa pesquisa alimenta-se no cenário de turmas de primeiro período da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, nas quais tive a oportunidade de atuar como professora contratada. Nesta cena, fomos todos, os alunos e eu, atores e espectadores ao mesmo tempo. Os gestos ali produzidos são a encenação dessa pesquisa. Aparentemente, a única das cenas deste enredo que caberia apenas a mim seria a escrita desses gestos. Entretanto, até mesmo na escrita, percebo que os gestos são articulados a partir de redes de sentidos, nas quais estamos todos enredados. Frases e gestos dos alunos fecundam, aqui, o meu gesto de escrever.

O cenário para essa cena é uma sala peculiar situada no último andar de um dos prédios da universidade traçada com rampas que parecem vindas de um filme de ficção

⁵ A referência para essa imagem não deve ser tomada a partir do tardio teatro clássico que separa palco e plateia (os que agem e os que olham) pela *quarta parede*, mas sim, a partir do, bem mais primitivo, ditirambo dionísio do qual todos participam.

científica dos anos setenta do século passado. Essa é a sala do curso de educação mais fortemente equipada com artefatos desenhados para permitir a ampla utilização e fruição das culturas do digital em rede⁶. A sala tem acesso à internet, computador conectado a um *datashow* e a um sistema de amplificação de som, configuração que permite exposições coletivas de materiais disponíveis na rede, além de vários outros computadores, também conectados à internet que possibilitam o trabalho da turma, organizada em pequenos grupos, em cada uma dessas máquinas. Todas elas equipadas com sistema e alguns softwares proprietários⁷, como também com sistema e softwares livres.

Quando fazemos o gesto de pisar nessa sala, somos tocados pela ideia de que esse espaço está ali pelo trabalho de uma outra geração de professores que percebeu prematuramente a importância que teria sua configuração e criou as condições para que existisse. Esse espaço no qual trabalhamos não é *natural*, não foi *dado* pela coisa pública. O espaço representa, em si, um gesto. Um gesto de professores e funcionários que podemos entrever através da configuração da sala de trabalho e através do nosso trabalho nela⁸.

A seguir, será descrito como foram desenhados os gestos dessa pesquisa. E, também, mais adiante, como precisaram ser apagados, borrados, cobertos de hesitação, estes mesmos gestos. Pois talvez, somente através de sua condição titubeante, esses gestos de pesquisa puderam buscar uma escrita, uma pesquisa, uma vida.

Primeiramente, através de provocações em sala de aula, procuramos discutir os usos e táticas⁹ que os alunos já vêm praticando na utilização do YouTube ou de outras tecnologias. Que possibilidades de utilização os alunos já fazem destes dispositivos em seus cotidianos? De que modo suas narrativas sobre essas práticas apresentam-se como *plenas*, distantes das ignorâncias e dos não-saberes em que são jogados na sua condição de aprendizes? De que modo esses usos já praticados são também formadores de suas subjetividades, saberes e sensibilidades? Como se articulam e como tencionam o “dispositivo pedagógico da mídia” (FISCHER, 2001, p.7)?

⁶ Contudo, é bem evidente que os alunos povoam e coloreem todas as outras salas da universidade com seus celulares, além de alguns tablets e computadores portáteis sempre ativados mesmo que de forma discreta.

⁷ Um sistema ou software proprietário é marcado pelos direitos comerciais de seu desenvolvedor. Alguns dos softwares instalados na sala descrita pertencem à Microsoft. A alternativa a eles são os sistemas e softwares com código aberto. Os computadores da sala em questão são equipados, também, com o sistema operacional Ubuntu.

⁸ A sala descrita foi instalada em novembro de 2010.

⁹ Michel de Certeau (2002, p.47) assim descreve as *táticas*: “a sua síntese intelectual tem por forma não um discurso, mas a própria decisão, ato e maneira de aproveitar a ocasião... Muitas práticas cotidianas (falar, ler, circular, fazer compras ou preparar as refeições etc.) são do tipo *tática*”.

Em seguida, os alunos foram convidados a desenvolver suas próprias *curadorias* de experiências artísticas e comunicacionais, geralmente peças audiovisuais, postadas no YouTube ou em outros ambientes da rede. Estas *curadorias* eram organizadas em torno de temáticas disparadoras que variaram bastante a cada semestre. Nas primeiras turmas, as temáticas escolhidas foram conceitos bastante genéricos de interesse *esperado* de um grupo de alunos do primeiro período de um curso de pedagogia: *infância; juventude; arte; tecnologia*. Nas turmas seguintes, as temáticas foram retiradas, mais diretamente, da ementa da disciplina ministrada, *Tecnologia e Educação: tecnologia; usos da tecnologia; educação on line; redes; aprender*. No último semestre em que a disciplina foi ministrada, as temáticas foram tomadas dos títulos de textos que foram trabalhados com as turmas naquele período: *A presença das tecnologias; A nova relação com o saber*, em um esforço de tornar o trabalho desenvolvido mais *orgânico* ao buscar as relações entre textos criados a partir da linguagem letrada e outros textos imagéticos, sonoros e, também, aqueles tecidos nas conversas em sala de aula.

Contudo, é importante salientar, que, na experiência vivida, as temáticas e suas variações não parecem ser o mais importante em termos de efeitos e ressonâncias provocadas nos participantes da mesma, sendo mais potentes os gestos praticados e partilhados de escolher, apresentar, assistir, ler, conversar.

Os alunos foram, portanto, convidados a *navegar* pela rede e a fazer escolhas de peças audiovisuais disponíveis. Estas escolhas foram, então, assistidas coletivamente pela turma. Em primeira instância, cada um era responsável por, unicamente, apresentar (defender) sua própria *curadoria* de imagens e sons. Em seguida, simplesmente, falávamos. Cada um de nós, alunos e professora, trazendo para a *conversa* uns tantos elementos que compõem os *poemas* do mundo e cada um de nós, alunos e professora, recompondo, nas narrativas, os sentidos, os saberes, os sentires do mundo. Diferentes ordens do discurso, suas condições de emergência (FOUCAULT, 1986, p. 187), suas relações com os possíveis instituídos, suas tensões com os saberes validados, as emergências de múltiplas sensibilidades colocadas sobre a mesa no ato educativo tensionado por um artefato como o YouTube que parecia nos indicar a complexidade desta nossa “cultura da convergência” (JENKINS, 2009) que coloca em rota de colisão as mídias tradicionais e o pensamento que circula nas culturas.

Na experiência vivida, têm sido praticados muitos gestos: gestos de flamar, de buscar, de escolher, de assistir, de compartilhar, de narrar, de emocionar, de pensar, gestos de indiferença, gestos de falar e, outras vezes, até mesmo, gestos de calar, estes, talvez os mais difíceis, pois não menos significativos.

Esses gestos partilhados nos permitiram o gesto de perguntar: de que formas as escolhas individuais, as várias *curadorias* na prática da *imaterialidade condicionada* das culturas do digital em rede funcionaram como *espelhos* dos nossos *gestos tecnológicos*? O artifício das *curadorias* nos permitiria pensar, falar junto e compartilhar alguns tantos sentidos que permeiam essas culturas? Como é possível pensarmos com imagens e com os sons? Como é possível um pensar compartilhado a partir de múltiplas linguagens? É possível um pensar tecnológico _ imaterial, mas condicionado? Qual a importância de pensarmos essas condições? Seriam, também, essas condições (artefatos, redes, empresas, energia, nuvens, códigos etc.) catalisadores do pensamento? De que maneira esse pensar produz uma abertura estética para outras sensibilidades e outros discursos? Como essa abertura estética pode também significar uma abertura epistemológica ao reconhecer que os saberes circulam através de diferentes linguagens, de variados artefatos e através de múltiplos seres pensantes? Como essas aberturas estética e epistemológica podem introduzir no ato educativo, também, uma abertura política ampliando o campo dos possíveis da percepção, do sentir, do pensamento e da ação?

Se este subcapítulo procurou apenas descrever as condições criadas para que o gesto de escrever esta reflexão pudesse ganhar corpo, no próximo subcapítulo será tentado um pensamento sobre os caminhos e descaminhos desta escrita que se reivindica hesitante e insiste na total impossibilidade de capturar nossos *gestos tecnológicos* e nossos gestos de narrarem sua ambiguidade, complexidade e multiplicidade e, mesmo assim, encontra sentidos em seu “escrever sobre”, em pensar, através da escrita, na e a partir dessa mesma impossibilidade que, entanto sentida, é muito mais uma condição instigante e instauradora da pesquisa e da sua narrativa que sua barreira infranqueável.

2.4 A pesquisa obscena

Seria a pesquisa uma forma de olhar? Seria a pesquisa um dispositivo de olhar o mundo? Pesquisar é exercer o olhar de uma certa maneira? Ou pelo menos, nasce ela a partir de olhar?

Mesmo a primazia do olhar própria à modernidade já tendo sido colocada em questão repetida vezes (LATOUR, 1994; ALVES, 2001a), no espaço deste escrito, a questão se impõe: o que a máquina de olhar e de mostrar-se ao olhar que é o YouTube na complexidade

de sua utilização pelas pessoas pode nos dar a pensar sobre o dispositivo da pesquisa e como pode ela própria se constituir numa máquina pesquisadora?

Partindo do título deste subcapítulo, será retomada uma velha anedota que vale aqui lembrar: o obsceno de um é o erótico do outro! Ou dito de outro modo, o obsceno é sempre relativo ao desejo de um outro, nunca o meu próprio. Imediatamente, aqui, percebemos como o olhar pode ser marcado por um dispositivo moral, mas um tipo preciso de moral que se dirige ao outro e, estranhamente, parece não dizer respeito a si mesmo, ao eu. Em direção semelhante, Coli (2013, p.442) afirma que “a pornografia é menos um conceito do que um insulto e um preconceito”, pois este olhar para o obsceno precisa ser lançado ao outro para estar completo e precisa, no mesmo movimento, aniquilar a participação daquele que olha para ser potente.

Cabe, então, neste ponto, uma pergunta mais precisa: como o olhar da pesquisa em educação se torna um olhar obsceno? Neste ponto, Skliar (2010, p. 136) vem ao auxílio ao afirmar que:

No fundo, fica a sensação de que há aqui uma persistente necessidade de repetir e de pensar outra vez no sentido de dois aforismos que acompanham a minha escrita e meu pensamento educativo já há um bom tempo. Um de Friedrich Nietzsche: “Há homens que quando abrem os olhos, mancham com o olhar”; o outro de Georg Lichtenberg: “Lá onde o olho vê de forma borrada, já há uma espécie de morte”¹⁰.

Correria, então, a pesquisa em educação este risco de borrar ou, ainda, de manchar com o olhar que se pretende o mais preciso dos sentidos? Ou, em uma via ainda mais explícita, seria o olhar lançado ao outro de uma pesquisa sempre um olhar de morte? E por que meandros este olhar que se dirige ao outro em uma pesquisa precisa apagar o próprio gesto daquele que olha para encontrar a sua verdade como imagem do mundo? Ou ainda a partir de outra passagem de Skliar (2010, p.137), sobre a pesquisa em educação caberá perguntar: “Trata-se, portanto, de uma ética do olhar”? Ou para retomar uma dimensão já lançada, em que sentido e de que maneira uma pesquisa moral torna-se uma pesquisa ética? Ou para dizê-lo, com Foucault (2014), de que forma a prática de cuidado de si se configura como uma ética de pesquisa com outros?

A pesquisa aqui desenvolvida se desenrolou em um espaço de educação formal, como anteriormente descrito, no qual uma infinidade de relações de poder e de diferentes ordens do discurso já traçam o território com marcas das quais nem sempre é simples se afastar. Como

¹⁰ Tradução da autora a partir do castelhano. Os aforismos têm as seguintes referências: Nietzsche, F. *Todos os aforismos*. Buenos Aires: Leviatán, 2001 e Lichtenberg, G. *Aforismos*. México: Fondo de Cultura Económica, 1989.

olhamos para o heterogêneo dos nossos alunos? Como borramos suas diferenças? Como lidamos com as respostas dissonantes ou não esperadas por uma ordem tão explícita quanto a educativa? Neste olhar, quanta morte? E quando essa “ética do olhar” (SKLIAR, 2010, p.137) é também tornada pesquisa? Existiria uma forma de conceber a pesquisa em educação que não matasse o outro e que não o fizesse a partir da própria morte do pesquisador? A quem educa uma pesquisa em educação? Quanta vida ela suporta e desdobra?

Como aprendemos com Kohan (2014, p.16), a partir de sua reflexão sobre o trabalho de e com Jean Masschelein, seria possível conceber a pesquisa em educação a partir de algumas particularidades que a distanciam da pesquisa científica. A primeira delas seria o fato da pesquisa em educação tratar de um problema educativo dirigindo o pensamento a questões sensíveis deste campo e conferindo sentidos ao ato educativo. A segunda seria a particularidade da pesquisa em educação buscar tornar algo (algum aspecto do mundo) público e comum para que qualquer um possa experimentá-lo e fazer dessa comunização matéria educativa. Finalmente, o terceiro aspecto seria aquele de que uma pesquisa em educação deve criar as possibilidades e as condições do pesquisador se envolver na pesquisa e se transformar com ela, sair dela de modo diferente de como entrou. Uma pesquisa em educação criaria a possibilidade, se poderia acrescentar, de sair desta com mais vida. Particularmente, este terceiro aspecto é relevante aqui, pois aponta um caminho para que a “ética do olhar” (SKLIAR, 2010) do pesquisador seja posta em jogo, problematizada, potencializada, talvez: quanta vida, dissonância, alteridade é capaz não apenas de perceber mas de promover uma pesquisa?

Na mesma direção, Larrosa (2014, p. 22-49) irá conceber a pesquisa em educação como experiência. Segundo o autor (LARROSA, 2014, p. 49) para que a pesquisa possa ser vivida como tal “faz falta um certo exercício de si, uma certa modificação pessoal na maneira de estar no ofício”.

Como incorporar em uma pesquisa essa educação de si, essa experiência de transformação, essa “ética do olhar”? São muitas as respostas possíveis a este problema. No espaço desta pesquisa, primeiramente, buscou-se a recusa em tomar do outro (do pesquisado, do aluno, do praticante do YouTube) e de suas produções (falas, vídeos, textos, trabalhos, imagens, pensamentos...) as *provas de verdades* necessárias na construção de uma argumentação. Em outras palavras, tentou-se não fazer do outro um exercício de corroboração e legitimação de si. Essas *pegadas* deixadas pelos alunos não estão servindo aqui como formas de afirmar as verdades de um outro, pesquisador, não estão servindo de álibi para que a experiência possa ser ampliada em escrita (ou reduzida em escrita, se se preferir). Na

experiência da fruição e da utilização de um artefato como o YouTube, ver, ver-se, mostrar-se e mostrar são gestos profundamente imbricados. Porque deveria ser diferente nos gestos da pesquisa que se constitui a partir do artefato e de sua utilização pelas pessoas numa cena educativa?

Seria possível tentar uma filosofia a partir da experiência da pesquisa? Entretanto, não se trata aqui de um sistema de ideias que se pretende desenvolver, mas de bem outra coisa. De início, faz-se necessário explicitar uma determinada compreensão da ideia contida na palavra filosofia. *Essa* filosofia não é coisa de especialistas, não é coisa que só poderia se fazer através das máquinas de educação formal e de seus mecanismos de certificação. É algo que tem a ver mais exatamente com a busca (e com a perda, com tentativa e hesitação) de uma escrita e com a imponderabilidade desta escrita, com o desconhecimento de onde este movimento de escrita poderá chegar. E, nesta tentativa de se lançar ao desconhecido e ao errático de uma escrita, uma aproximação com o movimento da vida. Uma filosofia, uma escrita, uma vida. Que só podem se afirmar como um acontecimento feito possibilidade, entre tantos outros possíveis da vida, da escrita, da filosofia e da pesquisa.

Nesse ponto, para pensar *essa* filosofia será necessário, rapidamente, tomar aqui o trabalho de Pierre Hadot (2002, p.20) sobre as práticas filosóficas das antiguidades grega e romana e seus exercícios espirituais (esta discussão será novamente desenvolvida no capítulo 6). Nestas tradições, segundo Hadot (2002), a partir das escolas filosóficas, os discípulos se lançavam à prática de exercícios espirituais. Muito além de um sistema ou conjunto de ideias, a filosofia representava para estas escolas a prática e exercício de uma série de ações que permitiriam ter sob a mão as doutrinas e pensamentos importantes para se viver uma boa vida.

A filosofia era, então, vivida sob a forma de conjuntos variados de práticas de um trabalho sobre si, transformador da pessoa que buscavam encontrar um bem viver. Esse trabalho sobre si não era, portanto, simplesmente um trabalho de bem pensar, era, mais exatamente, um trabalho de bem pensar para se buscar um bem viver. Bem viver este que nunca pode ser atingido e que, por tanto, tem a ver com um permanente exercício, com o exercício da filosofia e não, apenas, como sistema de ideias ou com os discursos sobre as ideias, mas sim com práticas variadas, até mesmo com a prática das ideias: “Não se faz mais, então, a teoria da lógica, quer dizer um bem falar e um bem pensar, mas se pensa e se fala bem, não se faz mais a teoria do mundo físico, mas se contempla o cosmos, não se faz mais a teoria da ação moral, mas se age de uma maneira reta e justa”. (HADOT, 2002, p. 293).

Nestas tradições filosóficas, portanto, a filosofia e a vida estão imbricadas, sem que se possa desconectar o pensar do corpo que o pensa em sua sensibilidade e emoção. É este

aspecto essencialmente transformador da filosofia, relacionada à vida, que será importante reter, neste ponto.

Com isto, este subcapítulo trata de uma possibilidade da pesquisa em educação que pretende uma ação (educativa) do pesquisador, uma transformação sobre si, um exercício de escrita, a escrita como uma prática, esta prática como uma *techné* do espírito, como técnica de vida.

No entanto, vale lembrar que um aspecto particularmente importante é aquele de que esta ação sobre si, este aprender a viver a vida que é uma possibilidade tanto para o antigo filósofo clássico, quanto para o praticante da pesquisa em educação do nosso tempo, nunca representou uma ação isolada e individual que o sujeito deveria ter a capacidade de exercer sobre si mesmo como uma espécie de filosofia de geração espontânea, de filosofia hermafrodita ou, ainda, de filosofia submetida a uma biopolítica que atribui ao indivíduo todas as responsabilidades, inclusive aquela da própria educação ou da própria transformação.

Basta lembrar aqui dos jardins de Epicuro (PIGEAUD, 2010, p. 14-48), dos seus bandos de discípulos acampados feitos amigos (a amizade é o valor educativo a ser exercitado), das refeições partilhadas compostas por aquilo que é ali cultivado, desta cena que alimenta em muitos sentidos. E, talvez até mesmo das práticas vividas nas universidades, nem sempre constantes, nem sempre estáveis, dos grupos de pesquisa, dos grupos de estudos, dos grupos de *com-vivência*, esses espaços partilhados de vida entre *com-panheiros* (que são aqueles que compartilham o pão, o que alimenta a vida).

É por este imprescindível de um *comum* (*com-um*) a ampliar o pensamento, a fazê-lo vibrar, a deslocar-se, a ampliar-se que a figura do amigo (ou rival, tanto faz) é tantas vezes invocada no trabalho dos filósofos (KRÜGER, 2014). É por este imprescindível de um *com-um* que a *philia* (amizade ou amor) vem constituir raiz etimológica a nomear a própria filosofia, posto que sem *phílos* não há como estar propriamente na *philo-sophia*.

Se para Deleuze e Guattari (2010) o próprio da filosofia é a criação de conceitos a partir de planos de imanência, isso não se dá na solidão de um sujeito. Será imprescindível a participação de um outro, um não filósofo, um não autor, um amigo ou rival, simpático ou não para ampliar os possíveis do pensamento. São os “personagens conceituais” (DELEUZE; GUATTARI, 2010) da filosofia e, talvez, seja o Sócrates de Platão o mais eloquente deles: “Aí, ainda, é Platão quem começou. Ele se torna Sócrates, ao mesmo tempo que faz Sócrates tornar-se filósofo” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 80).

Também Jacques Rancière (2005) toma e recria Joseph Jacotot como “personagem conceitual” para elaborar seu pensamento sobre a educação em *O mestre ignorante*. Entre nós,

recentemente, Kohan (2013) encontra, na retomada do educador venezuelano Simón Rodríguez, um mestre inventor, seu “personagem conceitual”, assim como o educador venezuelano, por sua vez, havia feito de Thomas, o pequeno garoto negro capaz de resolver problemas, “personagem conceitual” para seu próprio pensar.

Tensionando um pouco mais as possibilidades do trabalho a partir dos “personagens conceituais”, nas pesquisas com os cotidianos em educação, Alves (2014) abandona a ideia de tratar como fontes, imagens e narrativas para fazer destas seus próprios “personagens conceituais”, para citar apenas alguns exemplos.

Os “personagens conceituais” não são tipos psicossociais (o aluno, o professor, a pesquisadora...), nem tão pouco personagens da arte (imagens, textos, representações...), eles “têm este papel, manifestar os territórios, desterritorializações e reterritorializações absolutas do pensamento” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 84). São estas figuras capazes de libertar o pensamento das determinações do próprio sujeito que pensa: “tal ou qual personagem conceitual pensa em nós, e, talvez, não nos preexista” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 84).

Seria, então, este *com-um*, este lançar-se em um outro, esta libertação das determinações do sujeito, essa possibilidade de uma individuação e não a afirmação de um indivíduo, a figura necessária para que esta escrita, este pensamento, essa pesquisa possam se desdobrar para encontrar vida e sentido?

É neste sentido que os alunos envolvidos na experiência desta pesquisa, essa multiplicidade dos praticantes do YouTube são tomados aqui como “personagens conceituais” (DELEUZE; GUATTARI, 2010). Deles não se poderia matar o corpo com o olhar (como poderia se fazer com tipos psicossociais), nem tampouco borrar os sentidos com o olhar (como poderia se fazer com os personagens da arte). São eles estas figuras do pensamento que pensam entre as linhas deste texto.

E, mais além, o movimento buscado no desenvolvimento desta pesquisa parte, portanto, de um artefato, de uma coisa, mais de um *estado* que de um objeto (DUBOIS, 2004, p. 100), posto que é uma coisa *habitada*, uma Babel em que escolhemos viver, uma máquina na qual reside essa realidade humana (SIMONDON, 2012, p.13) que é o YouTube e busca imaginá-la, ela própria, como um “personagem conceitual” (DELEUZE; GUATTARI, 2010.) que *pensa em nós, mas que não nos preexiste*.

3 O YOUTUBE E NÓS

O biografema de Borges "O universo (que outros chamam Biblioteca)" pôde, algum dia, ser entendido como um exemplo admirável de ficção. Sua tradução atual, "O universo (que outros chamam YouTube, essa série heterogênea de atos independentes, esse deslocamento, essa investigação em bando da massa) se adequa a nossa realidade como, algum dia, o mundo já se adequou à letra da Enciclopédia de Tlön.

Daniel Link, 2012, tradução nossa.

3.1 O passado e o presente em *streaming*

O YouTube é uma plataforma virtual de origem privada criada para permitir que seus usuários compartilhem vídeos em formato digital de forma gratuita. Seus conteúdos, em princípio, não podem ser baixados ou copiados, apenas exibidos em *streaming*¹¹. No entanto, seus milhões de vídeos podem ser também disponibilizados a partir de sites de qualquer tipo, *blogs* e redes sociais. Desenvolvido para permitir que qualquer usuário conectado à rede possa veicular sua criação audiovisual descentralizando e multiplicando, desta forma, a transmissão de conteúdos audiovisuais, o YouTube não se constitui do mesmo modo que o tradicional modelo hegemônico de *broadcasting* das televisões¹², como nos conta seu slogan mantido por alguns anos (difícilmente traduzível): "Broadcast Yourself"¹³.

O YouTube é um site que não produz seu conteúdo, a ele contribuem grandes conglomerados de mídia, gravadoras, canais de televisão, partidos políticos, organizações não governamentais, grupos que partilham interesses comuns, grupos de fãs, o seu vizinho da

¹¹ *Streaming* ou fluxo de mídia é uma maneira de distribuir arquivos audiovisuais (ou multimídia) usada com frequência na internet. Em *streaming*, os produtos audiovisuais não são copiados ou arquivados de forma definitiva pelos usuários, sendo apenas exibidos à medida que são recebidos. Esta tecnologia protegeria alguns dos direitos autorais envolvidos nas criações audiovisuais. Entretanto, vários programas estão disponíveis para permitir que seja feito o *download* dos vídeos da plataforma YouTube.

¹² Contudo, é preciso destacar que alguns canais de televisão como o CBS e o MGM americanos se associaram ao YouTube exibindo sua programação integral também neste ambiente virtual.

¹³ Tradução aproximada: *transmita-se*.

esquina, o adolescente coreano munido de uma *webcam*, a garota sueca solitária. Em suma: somos “eu, você e todos nós”¹⁴ (SIBILIA, 2008) que alimentamos a plataforma com imagens, sons e narrativas, no mesmo movimento, narradores e espectadores.

O YouTube é um negócio¹⁵ que pertence ao grupo Google. É colonizado por grandes conglomerados, sobretudo, os das indústrias da comunicação e do entretenimento, mas também os de muitos outros setores da economia através dos modelos de publicidade compartilhados em suas páginas.

O YouTube é o maior álbum de recordações já produzido que vem despejando na *nuvem* e no espaço público nossas fragmentadas memórias mais íntimas: a imagem do neto querido, a brincadeira das meninas nas intimidades dos quartos, as turmas de escolares em países distantes, os animais de estimação, os amores dos adolescentes. A experiência de um passeio virtual um pouco mais tranquilo pelos seus posts pode nos fazer descobrir um tanto de uma ternura difusa que antes, talvez, encontrássemos nos antigos álbuns fotográficos.

O YouTube é uma “ágora virtual” (BURGESS; GREEN, 2009, p.9) na qual ações como produção colaborativa, políticas de cultura participativa, mídia independente, gestos para a transformação política e estética das sociedades, narrativas audiovisuais de vanguarda estão reinventando a circulação dos discursos em nosso mundo.

O YouTube é o instrumento que potencializa as covardias humanas, os *cyberbullings*, a violência ostentação¹⁶, as barbaridades e as banalidades, sobretudo contra e pelos jovens, e que amplifica, com uma boa ajuda da grande mídia, é bem verdade, que, por sua vez, não deixa de propagandear estas postagens (BURGESS; GREEN, 2009, p. 37-42), nossos medos mais abissais.

O YouTube é um museu de imagens e sons aberto e em permanente construção (GIRARDELLO, 2012), no qual os curadores, os artistas e os visitantes somos todos nós.

¹⁴ Paula Sibilía (2008, p.25) ressalta, entretanto que “Se persistirem as condições atuais [...] dois terços da população mundial nunca terão acesso à internet”. Portanto, ao refletir sobre as nossas relações com as culturas do digital em rede é importante considerar que as condições políticas e econômicas injustas que marcam as sociedades se agravam e, em certo sentido, se ampliam a partir das novas desigualdades que se estabelecem entre conectados e desconectados.

¹⁵ Etimologicamente, *negócio* é a negação do *ócio* de origem latina que os gregos tratavam por *skholé*, palavra que Olgária Matos explica que atravessou muitas transformações em sua cultura de origem passando “da ideia de jogo à sua acepção de luxo supremo, de dedicação ao estudo, ao autoconhecimento e ao conhecimento dos outros para o autoaperfeiçoamento, a autarquia espiritual e a virtude” (MATOS, 2012, p.55). Seria, então, um *negócio* a negação de uma virtude?

¹⁶ O termo *violência ostentação* é criado a partir da ideia de *funk ostentação*. Atos de violência são cometidos, gravados e disponibilizados na rede, o que, de muitas formas, aumenta seu alcance e altera seus sentidos.

O YouTube é sala de aula por excelência de milhões de professores anônimos, amadores (GIRARDELLO, 2012), que estão a distância de um clique, prontos para nos ensinar, gratuitamente, como beijar, como dar nó em gravata, como desenhar, física quântica ou as incertezas das ciências humanas.

Entre tantas e tão ilimitadas possibilidades, neste texto que reivindica fazer hesitar as certezas produzidas em uma pesquisa de doutorado, não há outro remédio, neste ponto, a não ser piscar o olho para você, leitor, e pedir que ajude a completar a lista acima de tudo que o YouTube é, ou melhor, de tudo que estamos fazendo dele, a lista das tantas formas como olhamos para ele e das tantas formas com as quais o poderíamos narrar, sem deixar de perceber que através de todas estas formas o YouTube nos olha de volta e tem narrado quem somos.

Em fato, o artefato ainda é bem novo, foi criado em fevereiro de 2005, com isso, na data em que estas linhas estão sendo escritas, conta com pouco mais de dez anos de história que pode ser reconstruída a partir de artigos recolhidos em periódicos (BEIGUELMAN, 2012; GEOGHEGAN, 2013; DUFFEZ, 2013a; DUFFEZ, 2013b, DUFFEZ, 2013c, PHAM, 2013). É preciso, contudo, explicitar que estas fontes são, na maior parte das vezes, autorreferentes e, alguns dos dados que registram são recolhidos a partir da própria plataforma YouTube ou de suas peças de comunicação como seu *blog* oficial (YOUTUBE, 2013a; 2013b, 2015).

Esse percurso e ressignificações do artefato nas culturas contemporâneas foram também descritos pelos estudiosos das mídias Jean Burgess e Joshua Green (2009), filiados aos estudos culturais. Aos estudos pioneiros da dupla, este capítulo e algumas outras reflexões do presente trabalho são devidos.

O engenho foi desenvolvido com base em San Bruno, na Califórnia, por Steve Chen de Taiwan, Chad Hurley que é americano e Jawed Karim, alemão. Os três nasceram no final dos anos setenta do século passado e, portanto, não tinham trinta anos quando desenvolveram sua mais preciosa invenção. O que os reuniu foi o trabalho que realizaram em conjunto na Paypal que desenvolveu um sistema de transferência de dinheiro em transações comerciais a partir de uma conta de e-mail, serviço ativo e profícuo ainda atualmente. A reunião dos três desenvolvedores da plataforma se dá, portanto, em um contexto no qual a internet estava sendo percebida e desenvolvida como modelo de negócio a ser expandido.

Ainda no início dessa história, em abril de 2005, foi feito o *upload* do primeiro vídeo na plataforma (DUFFEZ, 2003b). O vídeo, ainda disponível no YouTube, intitula-se *Me at the zoo* e tem dezenove segundos de duração. Foi gravado no Jardim zoológico de San Diego, na Califórnia por Yakov Lapitsky e *uploadado* por Jawed Karim. Nele, podemos ver em

close um dos criadores do *YouTube*, Karim, em frente a uma jaula com elefantes, falando em inglês diretamente para a lente da câmera em um plano único e fixo. Ele conta que acha incrível que esses animais tenham uma tromba tão longa. Ao fundo, escutamos o ruído ambiente do zoológico com vozes de crianças.

Não é possível deixar de lembrar, aqui, e de colocar em relação com o primeiro vídeo exibido no *YouTube* descrito acima, aquele que é considerado, por vezes, como o marco simbólico de fundação do cinema (CERAM, 1965; MACHADO, 2005), um dos primeiros filmes projetado publicamente *La Sortie de l'usine Lumière à Lyon*¹⁷ dos irmãos Lumière, também disponível na plataforma *YouTube*, que tem cerca de quarenta e cinco segundos de duração¹⁸. O filme registra o grupo de operários, mulheres e homens, que transpõe os portões da fábrica, ao final do turno.

O filme dos irmãos Lumière, produzido e distribuído em 1895, já representava uma cena cotidiana, familiar aos seus realizadores, e familiar também às populações urbanas que iriam constituir, posteriormente, as audiências dos primeiros filmes. Não se tratava aqui de uma imagem imponente, nem épica, mas sim de um registro cotidiano e familiar às futuras audiências. Essa peça não expressa somente o desejo de representar o movimento, também revela o esforço de representar um coletivo, os operários da fábrica, assim como também as primeiras audiências do cinema constituiriam novos coletivos: as plateias cinematográficas que seriam recrutadas nas classes trabalhadoras urbanas, nesses tempos fundadores. De certa forma, essas primeiras imagens filmadas olhavam para seu público que as retribuía o olhar com comoção.

O vídeo de 2005, que entra para a história como tendo inaugurado o *YouTube*, para além de representar uma situação cotidiana, busca uma narrativa prosaica, sem nenhuma poesia (somente o transcorrer do tempo poderia lhe fornecer alguma) comum, ordinária, que retrata um homem em seu local de lazer, possivelmente acompanhado de sua família, dizendo coisas irrefletidas e sem importância. Esse primeiro vídeo, para além de ser um marco de positividade técnica de um invento inaugurado, já anunciava um forte desejo de seus desenvolvedores de que o artefato fosse constituído como possibilidade de que o anônimo, o ordinário, o prosaico encontrasse os meios para tornar-se público e para, de certa forma,

¹⁷ “A saída dos operários da fábrica Lumière em Lion”, em tradução da autora.

¹⁸ Como registram Ceram (1965) e Machado (2005), entre outros, esta primeira exibição dos Irmãos Lumière no Grand-Café de Paris, em dezembro de 1895, reuniu vários filmes de curta duração. Apesar de ser considerada por muitos historiadores como a primeira exibição pública de uma coleção de imagens animadas e, por consequência, representar o nascimento da arte do cinema, constitui apenas um marco simbólico, pois algumas outras experiências de exibições públicas de imagens em movimento a antecederam na Alemanha e na América do norte.

eternizar-se. Entretanto, esse primeiro vídeo compartilhado nos dá a perceber, na sua radical configuração cotidiana e desinteressante, que, no momento de sua criação, a plataforma se constituiu a partir da simples intenção de se estabelecer como uma forma eficiente de arquivo e compartilhamento de vídeos caseiros. Como registrado por Burgess e Green (2009, p. 20), o site, nesse momento primeiro, adotava o *slogan* “Your digital vídeo repository”, algo como, em tradução própria, “Seu arquivo de vídeos digitais” ainda distante do que viria com o *slogan* “Broadcast¹⁹ Yourself”.

Assim, primeiramente, se apresentou o YouTube como um artefato que permitia a conservação e o compartilhamento das memórias pessoais registradas em imagens e sons. Atestando a incompreensão de seus desenvolvedores para todas as possibilidades que só iriam se realizar a partir da utilização da plataforma pelas pessoas, Burgess e Green (2009, p. 20) registram que em agosto de 2005, logo após ser criado, o *site* sugeria as seguintes singelas possibilidades para sua utilização:

Exiba seus vídeos favoritos.
 Faça vídeos com seus cães e gatos e outros bichos.
 Publique em seu *blog* os vídeos que você fez com sua câmera digital ou celular.
 Exiba seus vídeos com segurança e privacidade aos seus amigos e familiares no mundo todo
 ... e muito, muito mais!

Me at the zoo, essas imagens inaugurais com seus exóticos elefantes enjaulados olhavam para seus futuros usuários, sem perceber, ainda, que esses mesmos usuários a olhariam de volta, resignificando e tornando muito mais complexo o jogo do gesto de olhar, como tentaremos detalhar no presente capítulo.

Outro passo no sentido de potencializar essa possibilidade de tornar público um gesto íntimo é dado pela plataforma, quando, ainda em junho de 2005, disponibiliza a funcionalidade de integrar um leitor de vídeos do YouTube em qualquer página da internet. Deste modo, não era preciso *estar* na plataforma para ter acesso a seus vídeos que foram se espalhando rapidamente por *e-mails*, *sites*, *blogs* e redes sociais.

Com as visualizações aumentando exponencialmente, em outubro de 2006, o Google compraria o YouTube, integrando-o ao gigantesco grupo de comunicação. No seu comunicado oficial sobre a transação, o grupo Google prometia, com a aquisição, incrementar a plataforma com sua “expertise em organização da informação e com o desenvolvimento de novos modelos de publicidade na internet” (GOOGLE, 2013, tradução nossa). Não foi preciso

¹⁹*Broadcasting* é termo da língua inglesa apropriado do jargão militar que carrega a ideia e que o centro transmite informação à periferia.

esperar muito, alguns meses depois da transação, em agosto de 2007, são lançados os primeiros vídeos com publicidade integrada, tema que será retomado um pouco mais adiante, neste capítulo. Neste mesmo ano, o YouTube abre seu canal no Brasil e, também, em países como Inglaterra, Espanha, Itália, Japão, entre outros.

No ano seguinte, 2008, seria lançado o aplicativo que permitia a utilização da plataforma YouTube em dispositivos móveis, então, a partir de redes de internet, se tornaria possível assistir ao imenso conjunto de vídeos disponível e compartilhar suas próprias produções a partir dos celulares e, posteriormente, dos tablets. Em 2009, a plataforma anunciaria um número impressionante: um bilhão de vídeos assistidos por dia em todo o mundo. Em 2010, esse número seria duplicado, o que corresponderia, segunda avaliação do próprio YouTube ao dobro da audiência acumulada pelos três principais canais de televisão dos Estados Unidos. Neste mesmo ano, a plataforma incorpora uma ferramenta de edição de vídeos que é bastante rudimentar, permitindo resultados simples como cortar e colar imagens e sons, organizá-los em pistas, incorporar alguns efeitos e trilha sonora e exportar o vídeo editado, a partir de uma utilização amigável. Com isso, passa a ser possível, além de compartilhar vídeos, editá-los, sonorizá-los e finalizá-los a partir da própria plataforma.

Em seguida, a integração entre o YouTube e as redes sociais irá se mostrar sólida. Mais uma vez, é o *blog* oficial da plataforma (YOUTUBE, 2013b) que registra que, em janeiro de 2011, a cada minuto, quatrocentos *tweets* têm *links* para vídeos no YouTube e que, a cada dia, o equivalente a cento e cinquenta anos de vídeo depositados no YouTube são assistidos via Facebook. Dados um pouco mais recentes, de 2013, registram que sessenta por cento das visualizações de vídeos compartilhados no YouTube são feitas a partir de outras plataformas (DUFFEZ, 2013b).

Se o YouTube se tornou o canal no qual qualquer um pode compartilhar suas criações audiovisuais, outros campos de expressão como a publicidade, o cinema ou a música, a partir do impacto do regime das imagens e sons do YouTube, irão transformar-se. A ideia de publicidade integrada, por exemplo, se baseia em articular diferentes mídias e artefatos e em disponibilizar a mensagem publicitária em diferentes contextos, mas, sobretudo, na intenção de que o consumidor crie uma “experiência de publicidade”, jargão utilizado, por exemplo, no vídeo *What is integrated advertising?* (2013), produzido pela agência de publicidade Baumann Ber Rivnay e Saatchi& Saatchi Advertising, de Israel, disponível no YouTube. Com as mensagens publicitárias distribuídas nas redes sociais, no YouTube e em outros espaços da web, a “experiência de publicidade” se torna mais *familiar*, ordinária, próxima ao

consumidor, *natural*, ou mais exatamente, *naturalizada*, de certa forma como já acontecia com os elefantes enjaulados no vídeo inaugural *Me at the zoo*.

Diferente do modelo da publicidade em uma única mídia que funciona de forma unidirecional como a televisão, revistas ou Outdoors, a pretensão dos defensores da publicidade integrada é que o consumidor se torne mais participante, até mesmo “partilhando-a com os amigos”, como diz a narração do vídeo acima referido. A promessa da *Google* de desenvolver novos modelos de publicidade na internet feita em seu comunicado oficial sobre a compra do YouTube, parece ter se concretizado. O regime de imagens e dos sons do YouTube no movimento de narrar o homem comum e compartilhar suas experiências ordinárias provoca impacto, também, em outros regimes de comunicação, como o da publicidade, que vão rearticulando-se a partir da experiência de navegar em sua plataforma ou de assistir e compartilhar seus vídeos.

Também algumas experiências de cinema se farão impregnar do regime das imagens e sons do YouTube, como por exemplo no documentário de longa-metragem *Life in a Day* (2011), disponível na plataforma, coproduzido por Ridley Scott em parceria com o próprio YouTube Inc. e dirigido por Kevin MacDonald que recolheu, editou e finalizou mais de oitenta mil vídeos de pessoas ao redor do mundo descrevendo seu dia, ou ainda, como no documentário brasileiro *Pacific* (2009) dirigido por Marcelo Pedroso editado com as imagens que os turistas embarcados em um cruzeiro gravaram com suas próprias câmeras ao longo da viagem, sem saber que seriam posteriormente utilizadas no documentário e que foram recolhidas por uma equipe de produtores também embarcada no cruzeiro. Sem ter uma ligação explícita com a experiência do YouTube, esta narrativa cinematográfica se constrói a partir de imagens e sons produzidos por não profissionais narrando suas próprias experiências íntimas, como acontece com grande parte dos vídeos compartilhados na plataforma (BEIGUELMAN, 2012).

Na mesma direção, Burgess e Gree (2009, p. 49-52) discutem os feitos da jovem Bree que em 2006, atraiu atenção tanto da grande mídia, quanto de espectadores ao postar regularmente em seu *vlog*²⁰, sob o *nickname* *Lonelygirl15*, comoventes vídeos nos quais narrava seus problemas com os pais e o namorado que, por sua vez, também mantinha seu próprio *vlog*. Os personagens narrados por *Lonelygirl15* relacionavam-se em diferentes sites como o MySpace e o próprio YouTube e, era possível para os usuários destes artefatos seguir suas interações. Segundo os autores, em um período no qual o *vlog* já atraía cerca de trezentas

²⁰*Vlog* é um *blog* com postagens de vídeo. Por sua vez, um *blog* poderia ser descrito como um diário on-line. O termo se forma a partir da contração das palavras da língua inglesa *web* e *log*.

mil visitas por dia, o que é bastante significativo, considerando que o YouTube havia sido disponibilizado no ano anterior, finalmente, revelou-se que o *Lonelygirl15* era, em realidade, uma experiência de produção independente de ficção seriada desenvolvida pelos produtores de filmes Mesh Flinders e Miles Beckett. Esses criadores partiram do que Burgess e Gree (2009, p. 48) nomeiam como “cultura do quarto” que os jovens dos Estados Unidos e de outras partes do mundo estavam exibindo na web para criar um discurso ficcional que iria tensionar tanto as questões de autenticidade na rede, como os novos rumos da produção de narrativas ficcionais seriadas. Vários dos *posts* ou episódios do *Lonelygirl15* permanecem disponíveis no YouTube.

Também nossas práticas culturais de consumo de música estão passando pela plataforma YouTube. Na lista dos dez vídeos mais assistidos no YouTube em 2013, nove são clipes musicais (DUFFEZ, 2013b). Neste mesmo ano, o vídeo *Lady Gaga – Bad Romance*, disponível na plataforma desde fim de 2009, já havia sido assistido mais de quinhentos milhões de vezes. Entretanto, sua liderança de audiência seria logo superada pelo vídeo *Gangnam Style* do cantor *rapper* sul-coreano Psy que conta, em 2015, com mais de 2,3 bilhões de acessos, sendo o vídeo mais assistido na plataforma e na internet.

Mesmo com o enfraquecimento da indústria fonográfica (ou, talvez, exatamente a partir deste) e com as batalhas judiciais envolvendo direitos autorais, a plataforma YouTube é praticada tanto pelas gravadoras e artistas como pelos consumidores como o espaço por excelência de circulação das canções, em nosso tempo.

Por outro lado, estes números impressionantes envolvendo sucessos da indústria fonográfica nos ajudam a refletir também como a plataforma YouTube e nossos gestos a partir dela estão sendo integrados aos circuitos de consumo cultural praticados: uma canção de sucesso precisará circular, atualmente, tanto pelo YouTube, muitas vezes postada a partir dos canais das gravadoras na plataforma, pela grande mídia (televisão nas modalidades aberta, por cabo ou *on demand*, jornais de grade circulação etc) como pelas redes sociais, canais e postagens particulares no YouTube, grupos de fãs na plataforma, e-mail, blogs, vlogs etc.

Além da publicidade, como brevemente discutido acima, também a indústria cultural e, até mesmo, a produção artística em nossa sociedade estão se reestruturando em torno de circuitos complexos de circulação nos quais “eu, você e todos nós” (SIBILIA, 2008) entendidos, nos modelos anteriores de comunicação, sumariamente como consumidores, somos tornados também transmissores e, muitas das vezes, produtores (vale lembrar que com frequência grandes sucessos da música, da televisão ou do cinema têm inúmeros acessos a partir das paródias, covers, dublagens, *flash mobs* inspiradas e versões ao vivo produzidos

pelos grupos de fãs ou por admiradores independentes, muitas vezes apenas por diversão na intimidade de seus quartos). De todo modo, neste contexto, as categoria de consumidores, transmissores e produtores não parecem mais constituir os antagonismos que têm sido usados para problematizar as dinâmicas de comunicação nas culturas (GOMES, 2004).

A partir destes feitos fundadores, o YouTube vem representando uma potência em números na internet. Dados disponibilizados pela Alexa (2013), empresa de informação sobre a web, indicam que o YouTube é o terceiro site mais visitado mundialmente e que o Brasil aparece em quarto lugar entre os países com maior número de acessos, com 4,1% dos acessos de todo o mundo. Nenhum outro país da América Latina aparece na lista dos dez países com maior número de acessos.

Dados do próprio YouTube (2013a) de maio de 2013 informavam que eram feitos *uploads* de cem horas de vídeo por minuto na plataforma. Em 2015, a empresa atualiza estes dados para impressionantes trezentas horas de vídeo carregadas por minuto na plataforma em todo o mundo (YOUTUBE, 2015a). A participação brasileira na utilização do artefato também se amplia: em 2014, o país já é o segundo no mundo com maior número de acessos aos vídeos do YouTube, atrás somente dos Estados Unidos, e o terceiro maior produtor de conteúdo para o site (O GLOBO, 2015). Pesquisa encomendada pelo grupo Google, em 2014, registra que a plataforma conta com setenta milhões de usuários no país (O GLOBO, 2015), o que equivale a, aproximadamente, um terço da população. Este é um dado impressionante, considerando que pesquisa divulgada pelo IBGE em 2014 (G1. GLOBO.COM, 2015) registrou que um pouco mais da metade dos brasileiros está conectada à internet.

Tamanha participação, possivelmente, motivou a plataforma a inaugurar um *YouTube Space* em São Paulo que é uma iniciativa de parceria com uma produtora local, o Instituto Criar, para incrementar a produção para a plataforma, somando esta iniciativa na cidade brasileira a outros cinco *YouTube Spaces* já em atividade em cidades do hemisfério Norte (YOUTUBE, 2015b).

3.2 O que pensa o YouTube?

Para além de tentar recuperar, aqui, essa percurso de breves dez anos de existência do YouTube a partir de positivities técnicas e de mercado, o registro nos ajuda a compreender que o artefato, ao ser criado, se constituiu como modelo de negócio que soube colocar em

acordo possibilidades tecnológicas de digitalização e compressão de imagens e sons, bem como seu decorrente barateamento e popularização, com o incremento da comunicação em redes digitais, ampliando as possibilidades de que cada um de nós narre, compartilhe e consuma imagens e sons.

Entretanto, em paralelo às das positivities tecnológicas, as utilizações que empresas, organizações e pessoas têm feito a partir do YouTube e que são muitas vezes conflituosas vêm ressignificando o artefato e a produção e circulação das imagens e dos sons em nosso tempo. Jenkins (2009, p. 144) sugere que este é um site no qual “a mídia de massa é citada e recombinada, em que a mídia caseira ganha espaço público e várias subculturas produzem e compartilham mídia”, explicitando, deste modo, a complexidade do material que está disponível para qualquer um que faça uso do artefato, à distância de alguns cliques.

Portanto, estas positivities técnicas ou de mercado não são suficientes para compreender as possibilidades abertas pelo artefato, o impacto que provoca nos regimes de produção, circulação e consumo de imagens e sons em nosso tempo, os desdobramentos que produz nos processos de subjetivação de seus praticantes, a complexidade que introduz nos processos informativos e formativos presentes nas culturas, e, sobretudo, os desafios que lança ao pensamento.

Neste ponto, portanto, é preciso reconhecer que alguma outra coisa vem se operando a partir da utilização maciça da plataforma YouTube: com ela, podemos localizar, descobrir, fruir e vivenciar uma infinidade de imagens e sons nunca antes disponibilizada com tanta rapidez e facilidade de acesso. É preciso reconhecer, ainda, que essas imagens e sons são de um tipo particular que reconfigura sujeitos e objetos, que torna as narrativas (esses fragmentos das culturas) não mais estruturados a partir da lógica da representação, mas, mais exatamente da lógica da participação, de uma lógica na qual mostrar é mostrar-se, de uma lógica tateante, que ensaia, que descentraliza, que afirma e nega no mesmo movimento. Como defende o professor de literatura e editor argentino Daniel Link (2012, s/p), no trecho que é epígrafe deste capítulo, o YouTube: “essa série heterogênea de atos independentes, esse deslocamento, essa investigação em bando da massa” está nos desafiando com movimentos que fazem filosofar.

Como quando, por exemplo, ao investigar as narrativas confessionais que produzem o “show do eu” nas práticas do digital em rede a autora também argentina Paula Sibilia (2008), vai nos provocar com o questionamento de se essas produções “devem ser consideradas *vidas* ou *obras*?” (SIBILIA, 2008, p.29), realçando, deste modo, as provocações e desordens que tais narrativas introduzem nas culturas e os desafios que lançam ao pensamento.

Neste ponto, chamamos para a *conversa* a reflexão do filósofo tcheco, naturalizado brasileiro Vilém Flusser (1994) elaborada no início da década de noventa do século passado, ainda tão distante do advento do YouTube, sobre o que nomeou o “gesto do vídeo” (FLUSSER, 1994, p. 189).

Para o pensador, um instrumento é algo produzido para um propósito específico; com isso os instrumentos condicionam as formas de agir, sendo imperativos. O instrumento *tela*, por exemplo, nos convida a assistir, a ser espectador, o instrumento *cadeira* nos convida a sentar e assim por diante. Entretanto, os instrumentos concebidos pelo filósofo como novos, e o vídeo era um destes na distante década de noventa do século passado, “ocultam em si mesmos, mais do que qualquer outra coisa, umas virtualidades desconhecidas porque permitem umas ações libertadoras da pessoa” (FLUSSER, 1994, p. 190). Deste modo, abre-se a possibilidade de reconfigurar os usos de um determinado instrumento novo, ainda que tenha sido programado para propósitos diferentes. O propósito do instrumento vídeo, nas décadas passadas, se colocou como o de “servir à televisão” (FLUSSER, 1994, p. 190), permitindo a gravação dos acontecimentos e sua edição segundo os produtores da televisão, eliminando os descontroles da transmissão ao vivo. Neste ponto, faz-se necessário questionar as reviravoltas introduzidas na *programação* do gesto de fazer vídeos quando a produção e a circulação das imagens e sons digitais passam para as mãos dos praticantes e de suas subculturas diversas que circulam nas sociedades.

Para dar a pensar essa questão que as práticas a partir do YouTube estão dando a ver, será tomado o trabalho do pesquisador de mídias Henry Jenkins (2009, p. 344-369) sobre a iniciativa conjunta da CNN e do YouTube Inc. de realizar um debate com os oito candidatos democratas à eleição presidencial dos Estados Unidos, em 2007, ao final do governo Bush. O debate foi transmitido em conjunto pelos dois canais e seria conduzido a partir de perguntas postadas em vídeos pelas pessoas através do YouTube. Os resultados de tal iniciativa foram extremamente significativos: houve milhares de perguntas inscritas, a CNN selecionou algumas poucas para serem amplificadas no debate, a grande mídia se concentrou apenas em comentar algumas delas. A experiência desta forma de debate não se repetiu, pois os candidatos se sentiram ridicularizados pelas perguntas; mesmo praticando amplamente ações de campanha a partir do digital em rede, os produtores da CNN não escolheram as perguntas mais acessadas no canal YouTube por considerá-las “imaturas” (BOHRMAN apud JENKIN, 2009, p. 351), os praticantes do YouTube não se sentiram representados pelas perguntas escolhidas pelo canal de televisão para integrar o debate que selecionou apenas os temas e os estilos narrativos *apropriados* para o debate político em um canal de televisão. A experiência

deixou claro que a CNN tentou articular a potência da plataforma de produção colaborativa, mas não abriu mão de realizar a seleção e a edição das questões que pareciam relevantes para a grande mídia. Perguntas irônicas, colocações *radicais*, questões que não tratavam de temas constantes das agendas dos jornalistas da CNN foram sumariamente retiradas do debate na televisão. Entretanto, como tais questões haviam sido postadas em um canal com a estrutura do YouTube, seus *rastros* puderam ser seguidos, pelo menos por algum tempo, pelas pessoas que utilizaram também a plataforma para manifestar sua insatisfação com as escolhas do canal de televisão. A partir da constatação, entre outras, de que a pergunta mais acessada pelo canal do YouTube (e que não foi, evidentemente, reproduzida na CNN) interrogava “se Arnold Schwarzenegger seria um ciborgue”, Jenkin (2009., p.351) considera a paródia que emerge na participação popular no debate como um gesto político que se constitui na ação dos praticantes do YouTube de negar os procedimentos esperados deles pela grande mídia.

No episódio relatado, a prática televisionada da corrida eleitoral foi exposta como uma prática de “policia” e não como uma prática de “política”²¹ (RANCIÈRE, 1996) que tentou calar as diferenças e dissonâncias e foi o “gesto do vídeo” (FLUSSER, 1994) praticado pelas pessoas e amplificado pela apropriação que fizeram do artefato que permitiu que o “desentendimento” próprio da prática política (RANCIÈRE, 1996) não fosse inteiramente silenciado.

Flusser (1994), mais de dez anos antes do advento do YouTube, irá afirmar, ainda, que, ao contrário da imagem cinematográfica que precisa ser revelada e finalizada e que necessita de um aparato complexo e coletivo para sua exibição, o vídeo já emerge carregando em si a possibilidade de que o produtor de vídeos que está em uma cena específica decida gravá-la e compartilhá-la, sendo, ainda, possível exibir um vídeo imediatamente após sua gravação. Seus produtores, segundo o filósofo, já são potencialmente, “sujeitos e objetos, armazenados e armazenadores” (FLUSSER, 1994, p. 191), diferentemente do que ocorre com o dispositivo cinematográfico. É, portanto, essa potencialidade que este filósofo entende como ontológica, própria ao artefato vídeo, que a utilização do YouTube pelas pessoas tem amplificado. Não se trata mais da produção de uma obra, como no caso do cinema, com um sujeito que a produz, seu autor, mas sim de “gestos que tentam alcançar um acontecimento, no qual participa o executante, mesmo que o controle” (FLUSSER, 1994, p. 194). Com isso, as imagens e sons compartilhados a partir de um artefato como o YouTube recolocam os desafios de reconfigurar antigas categorias com as quais são pensados os artefatos culturais como as de autoria, temporalidade, cultura popular ou cultura erudita, grande mídia ou mídia

²¹ Os dois termos *policia* e *política* têm a mesma origem etimológica constituída a partir da *polis* grega.

caseira, ou, nos passos do filósofo as “de arte, de ação histórica ou de objetividade” (FLUSSER, 1994, p. 194).

Ainda na analogia com o cinema que é projetado em uma tela e que, portanto, encontra sua genealogia no afresco, na pintura e na fotografia, o vídeo se constitui, para o pensador tcheco, a partir do gesto primitivo de mirar a superfície da água, de espectar o mundo com cristais de aumento, com o telescópio ou o microscópio. Por esta razão, segundo o pensador, “o filme é um instrumento artístico, que representa, enquanto o vídeo é um instrumento epistemológico, que apresenta, especula e filosofa” (FLUSSER, 1994, p. 192).

Em uma direção semelhante, mas com interessantes diferenças, como será desenvolvido a seguir, Philippe Dubois (2004), também publicado antes do advento do YouTube, elabora interessantes considerações sobre a palavra *vídeo*. Para o autor, a palavra constitui uma espécie de esperanto, semelhante em vários idiomas, vazia, portanto, das riquezas que as traduções poderiam lhe conferir através dos diversos imaginários das diferentes línguas. Além disso, para além de um substantivo, a palavra é frequentemente utilizada como uma espécie de complemento nominal (DUBOIS, 2004, p. 70) que é utilizada para atribuir certas qualidades a outros objetos, como acontece, por exemplo, em português, no caso de *videoarte*, *videocassetada*, *videogame*, *videoblog*, *post de vídeo* etc.

Entretanto, sem a acentuação conferida em português, *video* é também o verbo latim *videre* conjugado em determinada pessoa e determinado tempo: *eu vejo*. Por isso, para o autor, “*video* é o ato mesmo de olhar... presente em todas as outras artes da imagem” (DUBOIS, 2004, p. 71). Esta ambiguidade ontológica marca, portanto, o vídeo: muitas vezes sem se constituir como força de centro em um aparato ou em uma prática das imagens, esse *eu vejo* está sempre presente “na raiz mesma de todas as formas de representação visual” (DUBOIS, 2004, p. 71).

Aqui se apresenta uma interessante diferença entre os pensamentos de Flusser e de Dubois a partir dos quais estas linhas procuram tecer-se. Enquanto o primeiro encontra a potência do gesto do vídeo opondo-o ao gesto do cinema, sem dúvida hegemônico e emblemático no século XX, o segundo, Dubois, procura situar a potência do vídeo na relação que estabelece ou que nos permite estabelecer entre o vídeo e, especialmente, o cinema, mas também entre as demais expressões visuais:

Dito de outro modo, vídeo é o ato mesmo de olhar se exercendo, *hic et nunc*, por um sujeito em ação. Isso implica ao mesmo tempo uma ação em curso (um processo), um agente operando (um sujeito) e uma adequação temporal ao presente histórico: “eu vejo” é algo que se faz ao vivo, não é o “eu vi” da foto (passadista), nem o “eu

creio ver” do cinema (ilusionista) e tampouco o “eu poderia ver” da imagem virtual (utopista) (DUBOIS, 2004., p. 72).

Nesta direção, Dubois (2004, p. 100) irá defender que se o cinema produz obras constituindo um objeto de contemplação, o vídeo não pode ser tomado como um objeto. Deve ser entendido, mais exatamente, como um *estado*. Por um lado, uma espécie de *estado intermediário* entre o cinema e as tecnologias de imagem do digital, por outro um *estado* da imagem, não tomado simplesmente como uma imagem (como são imagens a fotografia e o cinema, por exemplo), mas, mais precisamente, como um *estado* de uma (outra) imagem, uma imagem mental, uma imagem sensível:

Talvez não devamos vê-lo (o vídeo), mas concebê-lo, recebê-lo, ou percebê-lo. Ou seja, considerá-lo como um pensamento, um modo de pensar. Um estado, não um objeto. O vídeo como estado-imagem, como forma que pensa (e que pensa não tanto o mundo quando as imagens do mundo e os dispositivos que as acompanham) (DUBOIS, 2004, p.100).

É importante lembrar, neste ponto, que o corpus de reflexão de Dubois, na referida obra, não é ainda o YouTube que somente seria inaugurado um anos após a publicação brasileira que reuniu alguns de seus artigos antes dispersos, mas sim uma série de manifestações artísticas ou culturais que vinha sendo produzida e reproduzida, desde os anos setenta do século passado e que podia ser agrupada sob a denominação *vídeo*. Neste ponto, não tão distante de Flusser que concebeu o vídeo como um “instrumento epistemológico que...filosofa” (FLUSSER, 1994, p. 192), para Dubois, portanto, a experiência-vídeo é ela mesma um pensamento que irá pensar, especialmente, todo o aparato de imagens do nosso tempo.

A pergunta se impõe: o que pensa o YouTube? Este estudo pretende se constituir, mais exatamente, a partir da valorização dessa lógica filosofante instaurada por um artefato que se constitui como cultura da participação, desordenada e descentralizada, sem ignorar as tensões e contradições que se dão entre os seus diversos participantes, *executados* e *executantes*.

Qual seria, então, o potencial filosófico de acessar e compartilhar, em um espaço de educação formal como a universidade e turmas de professores em formação, essa complexidade de imagens e sons? Como podem ser filosofantes os modos e maneiras de circular por seus conteúdos em espaços coletivos compostos por turmas de universitários? Como as diversas seleções, que escolho aqui chamar de *curadorias* que “eu, você e todos nós” (SIBILIA, 2008) elaboramos a partir da fruição do YouTube são ressignificadas quando

compartilhadas coletivamente em uma sala de aula equipada? Essas são algumas das questões que estruturam o presente estudo.

Como já antecipamos no capítulo anterior, o termo *curadoria*, aqui, procura recuperar a origem etimológica do termo também presente nas palavras *cuidado* e *cuidar* ao representar seleções de imagens e sons elaborados e exibidos por e a partir de um comum que *cuidamos* de fazer juntos na experiência da pesquisa em sala de aula. Os gestos de elaborar, assistir juntos, conversar sobre estas *curadorias*, narrar suas próprias experiências é um *quase nada*. Quase nada além de um *gesto de cuidado* terno, fugaz, impreciso e menor. Não é um gesto pretensioso, nem de produção, não deixa vestígios, não chega a termo, não busca alcançar resultados postos *a priori*.

Por outro lado, experiências de constituir curadorias a partir do acervo vivo do YouTube não são incomuns: atestando a complexidade desta possibilidade inaugurada somente a partir do uso da ferramenta pelas pessoas, o Museu Guggenheim de Nova York, em 2010, mobilizou um grupo de curadores para que selecionassem o que havia de mais *artístico* no YouTube. Esta *curadoria Guggenheim* foi posteriormente exibida nos museus Guggenheim daquela cidade e também de Berlim, Veneza e Bilbao (G1. O GLOBO. COM, 2012).

Muitas outras *curadorias*, com maior, menor ou nenhum grau de formalização e institucionalização, podem ser encontradas na rede, como, por exemplo, aquela feita pelo cineasta Pedro Almodóvar, que escolheu e compartilhou a seleção dos cinco melhores vídeos disponíveis no YouTube, em sua opinião (LABORATÓRIO POP, 2012). Sua curiosa seleção passeia por trechos de filmes espanhóis pouco conhecidos fora de seu país de origem, por um *close* em preto e branco do compositor Jacques Brel cantando *Ne Me Quitte Pas* até as lágrimas e pelo trailer do filme *O Desprezo* de Jean-Luc Godard que segundo Almodóvar é “tão revolucionário quanto o cinema de seu autor” (LABORATÓRIO POP, 2012).

Se a utilização que vem sendo feita pelos usuários permite a criação destas *curadorias* de imagens preferidas, o próprio ambiente YouTube incorporou esta possibilidade criando e disponibilizando algumas funcionalidades como aquela que permite indicar e destacar seus vídeos favoritos, também aquela que possibilita a inserção de comentários sobre os vídeos disponíveis, além, da possibilidade, já comentada, de incorporar seus vídeos favoritos em sites, outros ambientes virtuais, *blogs*, redes sociais etc.

Desta forma, a partir da experiência de navegar entre tantas supostas *superficialidades* disponíveis na rede, as pessoas estão criando diferentes usos para o YouTube, organizando suas próprias seleções, *curadorias* e listas de comentários, produzindo, então, novos discursos

a partir de suas seleções pessoais, tantas vezes compartilhadas em *blogs*, *e-mails*, ou nas redes sociais.

Esses metadiscursos construídos a partir do encadeamento de outros discursos audiovisuais pré-existentes parecem estar marcando, portanto, esta experiência de utilização do YouTube. O que esses discursos produzem nas culturas? Com este uso do artefato, dificilmente percebível, estaríamos criando novas possibilidades de diálogos a partir de imagens e sons compartilhados? Como essas *curadorias* podem ganhar características filosofantes quando, também, incorporadas a práticas educativas ou outras práticas de alguma forma coletivas?

Se a breve história de positivities técnicas, culturais e mercado do artefato não deixa dúvidas que este se constitui como um modelo de negócio que soube articular condições propícias ao seu desenvolvimento nas culturas, abrindo e consolidando mercados, ampliando a ideia mesmo do que significa ser consumidor e espectador no contexto das culturas do digital em rede, provoca, ainda, algumas questões: porque é tão problemático imaginarmos que nossos sentires e saberes se constituem, também, a partir das práticas de consumo de bens culturais? Haveria unicamente imobilismo, irracionalidade e individualismo nestas práticas? Ou ainda, como pensamos, ensinamos e aprendemos a partir e com este nosso mundo de virtualidades em imagens, sons e narrativas? De que maneiras os usos que as pessoas vêm fazendo de artefatos como o YouTube podem estar ressignificando as relações entre experiência estética e práticas educativas? Ou ainda: o que ensina o YouTube? O que nos ensina o YouTube ensinando-nos o que nos ensina? O que aprendemos com o que nos ensina o YouTube? O que permite ensinar o YouTube? O que permite aprender o YouTube? Tentando, aqui, ao final deste capítulo, começar a desenhar aquilo que seria o problema dessa pesquisa: o que permite aprender e ensinar o YouTube e suas tantas narrativas constituídas de imagens, sons e palavras quando disposto publicamente em um curso universitário de formação de professores?

4 SER ESPECTADOR: “NOSSA CONDIÇÃO NORMAL”

Ora, as sereias possuem, no entanto, uma arma ainda mais assustadora do que o canto: seu silêncio.

Franz Kafka, 1989, p. 51.

Procurando dialogar com as questões levantadas ao final do capítulo anterior, será iniciada, aqui, uma espécie de *leitura cruzada* de dois textos do filósofo francês contemporâneo Jacques Rancière. O primeiro, o *Mestre Ignorante*, publicado em 1987 e o segundo, o primeiro ensaio do livro *O Espectador Emancipado*, que tem o mesmo título, publicado em 2008.

Na primeira obra mencionada, o filósofo francês se dedica a refletir sobre os paradoxos do ato de ensinar a partir da aventura intelectual que marcou tão profundamente aquele que toma como seu “personagem conceitual” (DELEUZE; GUATTARI, 2010) o militar e professor Joseph Jacotot, na primeira metade do século XIX.

Jacotot, radicado na Holanda, assumiu a missão de ensinar o francês a jovens holandeses. Seus alunos não falavam sua língua, nem ele aquela dos alunos. Recorreu, então, Jacotot, a uma publicação bilíngue do *Telêmaco*, que havia sido recentemente editada na Holanda.

Para sua surpresa, seus alunos se debruçaram sobre o livro e aprenderam francês sem que tivessem recebido nenhuma explicação do seu mestre.

O *fato* transformou a vida e o trabalho de Jacotot que passou a ensinar o que não sabia convencido de que qualquer um pode aprender qualquer coisa, a partir do princípio da igualdade das inteligências, desde que tome como ponto de partida alguma coisa que já conheça como, por exemplo, a versão em holandês do *Telêmaco* para os alunos holandeses, ou o *Pai Nosso*, tão conhecido dos analfabetos no seu mundo cristão.

Neste ponto, será importante, então, propor uma ou duas perguntas a partir deste *fato* seminal para a fábula do *Mestre Ignorante*. E, como se trata de uma fábula serão confabuladas algumas hipóteses também.

A primeira pergunta, então, será: o que significava para os jovens holandeses alunos do Jacotot ler e compreender o idioma francês? Ou, de outro modo: que sentidos poderia ter

para um jovem europeu do século XIX ler o idioma de tantos romances e tão grandes revoluções?

De volta à ficção: mais especificamente aquela de Ivan Turguêniev que escreveu o romance *Pais e Filhos* sobre, justamente outra juventude, aquela do período pré-revolução russa. Distante dos jovens alunos holandeses do Jacotot, estes moços, personagens de Turguêniev, dividem com eles a primeira metade do século XIX. Assim ele descreve um de seus jovens personagens: “Pável Petróviitch não passava nem uma noite em casa, tornou-se célebre por sua valentia e por sua agilidade (introduziu a moda da ginástica entre a juventude mundana) e não lera até o fim mais de cinco ou seis livros franceses.” (TURGUÊNIEV, 2004, p.56).

Chamamos, então, para a *conversa* outro romance também sobre juventude, este sobre os amores de juventude. Do outro lado do planeta, mas no mesmo oceano que foi o século XIX, nosso Machado de Assis (2012, p.31), no *A Mão e a Luva*, descreve esta singela situação doméstica: “De noite foi à casa da tia. Achou as senhoras à volta de uma mesa; Guiomar lia para a madrinha ouvir, um romance francês, recentemente publicado em Paris e trazido pelo último pacote”.

Na Holanda, na Rússia ou deste lado de cá da linha do Equador lia-se francês no século XIX com entusiasmo. Poderíamos até mesmo arriscar que este era um fenômeno global entre a juventude (desde que seja assumido o limite de considerar apenas aqueles que sabiam ler e que tinham acesso aos livros).

Finalmente, faz-se necessário, ainda, trazer aqui o comentário de Foucault (2010, p. 19) sobre um dos textos que compõem *O Conflito das Faculdades* de Kant: “O importante na Revolução, portanto, não é a própria revolução, que, de todo modo é um desperdício, mas o que acontece na cabeça dos que não fazem a revolução, ou em todo caso que não são seus atores principais. [...] O significativo é o entusiasmo pela revolução”.

A fábula no *Mestre Ignorante*, recontada pelo filósofo Rancière, na primeira obra aqui tratada, não leva em conta aquilo que Foucault chamou de “entusiasmo”. Não lhe atribui importância. É como se a fábula acontecesse fora de um sentimento de social, ou, dito de outro modo, fora das práticas de produção de sentidos que constituem as sensibilidades de uma sociedade, fora das “operações de caça” (CERTEAU, 2002, p. 259) que as leituras entusiasmadas promovem nos processos sociais de dar sentido às experiências de uma cultura.

Na mesma direção, a fábula recontada por Rancière não se detém a imaginar a impressão que Jacotot, este militar excêntrico que havia participado de algumas batalhas e que se encontrava agora exilado na Holanda, poderia ter causado em seus estudantes holandeses.

Ao ler a fábula, poderíamos perguntar: o quanto essa figura carismática que trazia o *Telêmaco* embaixo do braço e que vinha de um lugar no qual estavam sendo feitas revoluções poderia ter comovido e apaixonado os espíritos dos jovens estudantes? Além disso, a fábula recontada pelo filósofo também não atribui muita importância à curiosidade e à intriga que a narrativa sobre o jovem Telêmaco, filho do herói Ulisses, pode ter provocado nos espíritos juvenis.

Voltando, então, ao problema do aprendizado em *O Mestre Ignorante* e arriscando uma confabulação: poderia o sentimento de entusiasmo pela revolução ter ensinado a língua francesa aos jovens holandeses alunos do Jacotot? Poderia a curiosidade pela figura carismática de um mestre ter aberto seus espíritos para a língua estrangeira? Ou ainda, o desejo por conhecer e fruir a narrativa épica poderia ter sido a via para o desvendar do idioma? Em suma: que relações a fábula recontada poderia nos fazer tecer entre o aprendizado e as experiências estéticas? Seria possível recontar a fábula do *Mestre Ignorante* a partir da ideia de que existe uma relação importante entre experiência estética e aprendizado?

Nossa compreensão é de que Jacques Rancière, no percurso de vinte anos que separa *O Mestre Ignorante* de sua outra obra *O espectador Emancipado* recoloca em termos diferentes a questão da emancipação intelectual, como será apresentado mais adiante, neste capítulo.

Passemos, então, para este outro texto: *O Espectador Emancipado*. Nele, Rancière trabalha com o problema do espectador do teatro. Muito importante é o fato de que elabora este segundo texto partindo dos problemas e achados do *Mestre Ignorante*, como deixa explícito já no início da obra.

De saída, o autor desenha aquilo que chama o “paradoxo do espectador”²² (RANCIÈRE, 2008, p.08): se por um lado não existe teatro sem espectador, por outro é *um mal* ser espectador, já que olhar seria o contrário de conhecer e que ser espectador seria o contrário de agir.

Não se trata, para os que têm esta compreensão, de buscar nenhuma “ética do olhar” (SKLIAR, 2010, p. 137) sobre a qual se procurou refletir no capítulo 2 deste estudo, pois *olhar* seria atividade desprovida de reflexão, de conhecimento e, portanto, desprovida da possibilidade de uma ética.

O teatro seria então cena de ilusão e passividade. Segundo o autor seria esta a conclusão de Platão (apud RANCIÈRE, 2008, p. 09): “o teatro é o lugar no qual os ignorantes são convidados a ver homens que sofrem”.

²² As citações de *O Espectador Emancipado* aqui incluídas têm tradução da autora.

Os críticos da *mimesis* teatral irão, então, imaginar o remédio para a patologia do teatro: tentarão o poder de construir um teatro novo²³, no qual os “assistentes aprendem em vez de serem seduzidos pelas imagens e no qual se tornam participantes ativos no lugar de *voyers* passivos” (RANCIÈRE, 2008, p.10).

Segundo Rancière aqui está o primeiro ponto que aproxima os mestres embrutecedores dos produtores de teatro: a distância intransponível entre mestres e ignorantes é a mesma que existe entre atores e espectadores. A força de tentar suprimir esta distância os embrutecedores só conseguem ampliá-la.

Desta forma, o filósofo identifica no problema do espectador teatral o mesmo problema da pedagogia: a distância intransponível, o abismo entre as duas posições, o abismo entre ignorantes e sábios e o abismo entre os que agem e os que olham. Os pedagogos e os dramaturgos saberiam que é preciso transpor o abismo que separa a atividade da passividade e, nesse processo, não conseguem fazer mais do que reafirmá-lo.

Rancière pergunta, então, se não é a vontade mesma de suprimir a distância que cria a distância, afinal o que faz declarar a passividade do espectador é exatamente a oposição radical colocada *a priori* entre atividade e passividade. Ele escreve:

Estas oposições, olhar/saber, aparência/realidade, ação/passividade, são outra coisa além de oposições lógicas de termos bem determinados. Elas definem exatamente uma partilha do sensível, uma distribuição *a priori* das posições e das capacidades e incapacidades ligadas a estas posições. (RANCIÈRE, 2008, p.18).

Segundo ele não é possível colocar em questão o “paradoxo do espectador” (RANCIÈRE, 2008, p.08) sem se problematizar o funcionamento mesmo das oposições. Dito de outro modo, não é possível confrontar a oposição entre olhar e agir, entre ignorância e saber sem colocar em questão a estrutura da relação entre os termos.

A defesa da igualdade das inteligências, afirmada no *Mestre Ignorante* é aqui retomada. No entanto, nesta nova fábula, a do espectador, o filósofo abandona o problema da emancipação como condição a ser conquistada pelo ignorante para se concentrar na crítica da estrutura de dominação e sujeição da relação entre os termos: passividade/atividade, ignorância/saber e, também, comunidade/indivíduo. A crítica à estrutura de dominação e sujeição da relação entre os termos pré-definidos seria a própria condição de emancipação.

²³Por vias antagônicas, dois importantes movimentos teatrais imaginados por Brecht e por Artaud procurarão remover o espectador da passividade e da ignorância. O Teatro da Crueldade de Artaud, para tal fim, irá trazer o espectador para o centro da cena, eliminando a distância entre especar e agir enquanto o teatro épico de Brecht, em movimento oposto, mas buscando um fim comum, irá procurar distanciar a cena de seu espectador arrancando-o da atitude passiva que seria substituída por uma atitude crítica.

Através da crítica à estrutura dos termos, aparece a descoberta da *ação* de ignorantes e espectadores. Rancière (2008, p. 19) descreve assim este processo:

O espectador age, também, como o aluno ou o sábio. Ele observa, seleciona, compara, interpreta. Ele liga o que vê as outras coisas vistas em outras cenas, em outros tipos de lugares. Ele compõe seu próprio poema com os elementos do poema a sua frente.

Assim, o filósofo parte da possibilidade de opor à ideia dominante de passividade do espectador aquela de que as experiências de ser espectador são percursos ativos de construção de aventuras intelectuais individuais.

Em um mesmo movimento, o filósofo, por um lado, nos ajuda a reformular o problema da suposta passividade do espectador contemporâneo e, por outro, nos faz compreender também as relações que existem entre os atos de espectadores e os percursos de aprendizagem.

Rancière afirma, então, que o ignorante aprende comparando o que ele descobre com o que ele já sabe e que também o espectador ressignifica o espetáculo que vê a partir de tudo aquilo que já viu, pensou e sonhou antes, em outros lugares e em outras cenas.

A partir dessa perspectiva poderíamos inferir que não existe algo imanente no espetáculo, em um sentido *lato*, e que a intenção de seus produtores está longe de esgotar suas possibilidades. Somente os processos múltiplos dos espectadores são capazes de produzir os sentidos de uma obra em ativa elaboração de percursos intelectuais.

É, portanto, neste ponto que o autor redimensiona as relações entre aprender e as práticas dos espectadores. Desta forma, desenhamos nossos percursos intelectuais através de operações nas quais relacionamos imagens, palavras, escritos, planos e também tudo aquilo que já vimos, ouvimos e pensamos. Aprender é uma produção de estéticas. Rancière escreve ainda, explicitando estas instigantes relações entre as práticas do espectador, os processos de aprendizagem e as condições para a emancipação das pessoas:

É neste poder de associar e dissociar que reside a emancipação do espectador, quer dizer a emancipação de cada um de nós como espectadores. Ser espectador não é a condição passiva que seria necessário transformar em atividade. É nossa condição normal. Nós aprendemos e ensinamos, nós agimos e nós conhecemos também como espectadores que ligam a todo instante o que veem a tudo aquilo de viram e disseram, fizeram e sonharam (RANCIÈRE, 2008, p. 23).

Esta compreensão das fecundas relações entre as práticas de aprender e as práticas de fruir as criações estéticas é fundamental para que possamos problematizar os usos que as

peessoas têm produzido a partir de artefatos culturais como o YouTube, desde que sejam postas em questão as distâncias entre o ignorante e o sábio, entre a cultura de massa e os espectadores, entre produção e passividade e entre os campos de conhecimento e de sensibilidade.

Desta feita, aqui, tanto o trabalho do espectador como aquele do aprendiz é um trabalho estético, de criação, de invenção. A ação do espectador e o ato educativo são composição ativa de seu próprio poema que é praticada por cada criança, homem e mulher em diálogo com os poemas do mundo. Nessa perspectiva, somos espectadores a partir daquilo que conhecemos, que recombinaos, que reativamos, que imaginamos, a partir de tramas de sentidos ativamente tecidas por cada um de nós. Assim também o aprendiz tece sentidos para o mundo, ampliando e tornando múltiplo aquilo que concebemos como possível na ordem do pensamento.

Também o problema da emancipação é recolocado. Já que no *Mestre Ignorante* a emancipação é concebida como “a tomada de consciência por parte de cada homem de sua natureza de sujeito intelectual”. (RANCIÈRE, 2005, p.60) a partir da ideia de que:

não há dois tipos de espíritos. Há desigualdade nas *manifestações* da inteligência, segundo a energia mais ou menos grande que a vontade comunica à inteligência para descobrir e combinar relações novas, mas não há hierarquia de *capacidade intelectual*. É a tomada de consciência desta igualdade que se chama emancipação, e que abre o caminho para toda a aventura no país do saber (RANCIÈRE, 2005, p.49).

Emancipação se coloca como uma tomada de consciência, sendo um ato daquele que se emancipa, ação da vontade sobre a inteligência. A partir da igualdade das inteligências, o ato de vontade se constitui em emancipação.

Aqui, nessa nova obra, emancipação dirá respeito à crítica da estrutura da relação entre os termos pré-determinados pela “partilha do sensível”. Ainda Rancière, no *Espectador Emancipado* (2008, p. 26): “isso é o que significa a palavra emancipação: o apagamento da fronteira entre os que agem e os que olham, entre indivíduos e entre membros de um corpo coletivo”. Isto porque, os produtores do teatro se dirigem a um corpo coletivo que desejam formar, educar, distribuindo os quinhões dessa partilha estética, indicando a direção a ser tomada, a direção do suposto abandono da condição passiva, sem perceber que os corpos sensíveis são múltiplos e que produzem, ativamente, no ato de ser espectador ou no ato de ser aprendiz, seus próprios e variados sentidos do espetáculo, do pensamento e do mundo.

Também os “mestres embrutecedores”, para retomar a expressão utilizada por Joseph Jacotot, recuperada por Rancière, se dirigem a um corpo coletivo indicando a direção que

deve tomar a “educação do povo”, reforçando a distância entre ignorantes e sábios como única via para diminuir as desigualdades sociais. No processo de afirmar a necessidade de que o ignorante aprenda o que sabe o mestre, só conseguem reafirmar a distância, desperdiçando as diferenças e o que elas introduzem de incontrolável e de rebelde nas culturas. Somente o reconhecimento das múltiplas estéticas produzidas frente ao ato educativo ou frente ao espetáculo, aqui em um sentido lato, no teatro, na televisão ou na internet pode reconfigurar a “partilha do sensível”, reintroduzindo as diferenças nos territórios da cultura ou da educação. Deste modo, Rancière coloca em questão a ideia de sociedade do espetáculo e sua suposta massa de indivíduos a transformar e a formar. Mais um ponto em comum é descoberto na ação de aprendizes e espectadores: não existem distâncias a suprimir entre mestres e ignorantes ou entre produtores e espectadores.

Em um mesmo movimento, não somente as posições fixas são postas em questão, mas também as fronteiras entre os territórios se reconfiguram: a partir das experiências no teatro, na audiência de um programa de televisão, na fruição de imagens e sons no YouTube, na rua ou na escola, Rancière (2008, p.24/25) escreve que: “Só existem indivíduos que traçam seu próprio caminho na floresta das coisas, dos atos e dos signos que os encaram e que os rodeiam”. É na cabeça e no coração de cada um que aprendemos e que ensinamos, em qualquer cena, juntos na solidão de nossas trajetórias intelectuais e sensíveis. Também, aqui, os territórios da razão e da sensibilidade são reatados, ampliando os possíveis no mundo. Esse ato de potência é assim descrito pelo filósofo:

Não há mais forma privilegiada, nem ponto de partida privilegiado. Em todos os lugares existem pontos de partida, cruzamentos e nós que nos permitem aprender alguma coisa nova desde que recusemos, em primeiro lugar, a distância radical, em segundo lugar, a distribuição dos papéis e em terceiro as fronteiras entre os territórios (RANCIÈRE, 2008, p. 23).

Em culturas como as nossas, nas quais os espetáculos, em um sentido amplo, são produzidos e compartilhados de forma também descentralizada e heterogênea para que seja possível “aprender alguma coisa nova” será preciso recusar, na esteira do pensamento do filósofo, a distância entre os que afirmam o que precisa ser sabido e os múltiplos discursos que circulam rebeldes nas culturas. Será preciso recusar, ainda, as posições definidas *a priori* entre os produtores e os consumidores, em que pese que essa recusa signifique, também, a denúncia das desigualdades e verticalidades entre as posições e, finalmente, será preciso recusar, ainda, as fronteiras entre os territórios da educação e do espetáculo, posto que as

pessoas transitam entre eles criando ativamente seus incontrolláveis “pontos de partida, cruzamentos e nós”.

Não há dúvida: não são somente as experiências dos espectadores que estão sendo tratadas aqui. Também os aprendizes e mestres são atores, também as escolas e universidades são cenas privilegiadas da “partilha do sensível” (RANCIÈRE, 2008, p.25).

No jogo posto pela “partilha do sensível” nos espaços de educação, mesmo não esgotando todas as possibilidades, pelo menos duas posições paradigmáticas se colocam: por um lado, podemos permanecer compreendendo as desordens nas culturas encarnadas nas práticas do digital em rede e em seus espetáculos como vias a serem silenciadas e homogêneas através da chamada cultura erudita, hegemônica nos espaços educativos, representada, sobretudo, por certa cultura letrada, espartilhada em níveis de aprendizagem e em campos disciplinares que precisa ser ensinada por um mestre que a conhece antecipadamente e que se constitui, prioritariamente, a partir de um único código que é o das letras ou, por outro lado, podemos reconhecer que as heterotopias produzidas nas culturas, expressas também pelo digital em rede, podem constituir espaços de aprendizado de “alguma coisa nova” através da abertura para múltiplas linguagens, inclusive a linguagem das letras, aqui, uma entre outras, da abertura para processos cognitivos descentralizados e desordenados, da abertura para experiências educativas que não projetam e não encontrarão um sentido único, fragmentados nas multiplicidades dos seus atores aprendizes.

Nesta segunda possibilidade, não há mais um corpo coletivo a ser formado, pois não há mais um projeto comum de sociedade a ser atendido visando a dissolução das desigualdades sociais, como anunciou a modernidade a partir da qual foi constituído o projeto educativo moderno (SIBILIA, 2012). Não há mais um saber total enciclopédico a ser ensinado. A ideia de um *todo*, enfraquecida. As heterogeneidades introduzidas pelas práticas do digital em rede não irão redimir a sociedade, as tecnologias não podem ser vistas como vias para um projeto melhor para as culturas. Entretanto, algumas de nossas práticas com as culturas do digital em rede e suas múltiplas linguagens e algumas de nossas práticas a partir dos atos educativos podem se constituir como espaços privilegiados para fortalecer as heterotopias, as desordens e as rebeldias produzidas pelas culturas e vividas pelas pessoas. Provocar fricção, colocar em choque possibilidades de nossas práticas com o digital em rede e práticas educativas pode ter, portanto, também um efeito político, fazendo com que sejam criados outros possíveis, e permitindo que estes outros possíveis possam partilhar desentendimentos e diferenças. É ainda, na esteira de Rancière (2013), que podemos

compreender que alargamentos e deformações nos territórios do sensível, provocam transformações nos territórios do político.

Há muito o que se pensar sobre as consequências da “partilha do sensível” (RANCIÈRE, 1995; 2008) nas experiências educativas. Sendo assim, para reconhecer os usos dos artefatos tecnológicos como o YouTube como espaços produtores de pensamento e sensibilidades e, por isso mesmo, também como campo promissor de pesquisa é necessário que sejam repensados também os paradoxos do aprender e do ensinar nos espaços educativos formais e não formais e em todos os outros espaços situados entre os dois polos nos quais as pessoas, nômades, circulam constantemente.

Se refletir a partir da problematização da “partilha do sensível”, recoloca o paradoxo de ensinar e aprender, também aponta para uma outra questão importante para os que estão nas escolas e nas universidades. A partir da *doxa* dominante, seria possível inferir que os computadores e as culturas digitais estão mudando o mundo e que as escolas e universidades precisam se adaptar. No entanto, a problematização da “partilha do sensível” recoloca esta questão sob outra perspectiva. Pois, se considerarmos, portanto, que existe alguma coisa potente acontecendo na cabeça e no coração das pessoas, visto que aprendemos com Rancière (2008, p.23) que “em todos os lugares, existem pontos de partida, cruzamentos e nós que nos permitem aprender alguma coisa nova” não são os computadores que estão transformando as pessoas. Desde que haja a recusa da distância posta *a priori* entre o que é pensamento e o que não é, da distribuição dos papéis de produtores e consumidores e das fronteiras entre os territórios da educação e das culturas é, de fato, esta potência criadora de cada homem, mulher ou criança que vem, então, provocando a cena escolar, tensionando a linearidade suposta para o desenvolvimento humano e para as práticas educacionais, embaralhando as fronteiras dos territórios da estética e da política, reconfigurando a distribuição dos papéis de quem ensina e de quem aprende.

Refletindo sobre o advento de um outro artefato tecnológico, o cinema, Vanessa Schwartz e Leo Charney (2001, p. 20) irão escrever que:

a cultura da modernidade tornou inevitável algo como o cinema, uma vez que suas características desenvolveram-se a partir de traços que definiram a vida moderna em geral. Ao mesmo tempo, o cinema formou um cadinho para ideias, técnicas e estratégias de representação já presentes em outros lugares.

Os autores acima citados, ligados aos estudos culturais, identificam determinadas condições nas culturas que irão provocar a popularização de um artefato expressivo, no caso o

cinema, no mesmo movimento que reconhecem que o artefato irá potencializar e ressignificar estas mesmas condições.

Assim também, o YouTube, a rede de computadores e as culturas digitais puderam se constituir a partir de condições muito particulares. Dito de outro modo, é esta potência de cada um de compor “seu próprio poema com os elementos do poema a sua frente” (RANCIÈRE, 2008, p. 19), que resiste e reconfigura a “partilha do sensível” que permitiu até mesmo que fosse criada a cena ideal, no século XX, para a invenção e difusão dos computadores. Sendo assim, as culturas na pós-modernidade vêm se estabelecendo através de “cruzamentos e nós” (RANCIÈRE, 2008, p. 23) antes mesmo da invenção da rede de computadores que vem apenas responder a esta avassaladora potência que irrompe das sociedades.

No mesmo movimento, a rede de computadores e as culturas digitais estão se constituindo como espaços privilegiados para que as transformações nos modos de sentir e de pensar, também manifestas em outros espaços, como as escolas e universidades, se ampliem e se potencializem.

Nessa mesma direção, o pesquisador das mídias Henry Jenkins, ligado aos estudos culturais, irá refletir, em seu ensaio *O que aconteceu antes do YouTube?* (2009), sobre como as condições das “culturas participativas” (JENKINS, 2009, p.145) se produziram nas sociedades antes mesmo que as positivities técnicas inauguradas pela internet e pela digitalização de vídeos permitissem a criação e a popularização de um artefato como o YouTube. Segundo ele, a emergência de fanzines, de rock ou de filmes de garagem, ou seja, de expressões que se constituíam às margens da grande mídia, mas, também, a emergência de comunidades com interesses específicos e fragmentados, como cantores de karaokê, observadores de pássaros, skatistas, educadores não formais, para citar apenas alguns exemplos de subculturas descritos pelo autor presentes nas sociedades certamente nos anos setenta do século passado, mas que já se anunciavam pelo menos desde do século XIX, constituíram as condições propícias que iriam permitir a invenção, a disseminação, a popularização e as diversas ressignificações de um artefato como o YouTube.

São, portanto, estas transformações profundas, fragmentadas, descentralizadas e múltiplas nos modos de pensar e de sentir que estão tensionando as cenas nos “ecossistemas comunicativos” (MARTÍN-BARBERO, 2000, p.95), nas escolas e universidades, nos quais somos, em um mesmo movimento, espectadores, atores, produtores, consumidores, mestres e aprendizes a fazer mundo e a fazer-nos no mundo, através dos nossos gestos.

5 YOUTUBE: A IGUALDADE DOS PEDAGOGOS

5.1 A função-professor

Em tempos de digital em rede o que significa ser professor? Não são poucos os relatos de coisas que aprendemos através do YouTube ou através de outros tantos artefatos. Os alunos não cansam de nos contar que estudaram para o vestibular vendo vídeos, eles mostram em sala as postagens de performáticos professores a ensinar física ou história, meninas demonstrando formas de fazer maquiagem ou vozes em *off* instruindo, em português, como se utiliza um programa norte-americano para fazer animação de vídeos, por exemplo. Como estas pessoas aprenderam a ensinar? Como aprenderam a construir narrativas audiovisuais? Como aprenderam a usar a plataforma para postar seus ensinamentos? Que vontade é essa de ensinar algo que se sabe? Como nós que assistimos conferimos a eles a autoridade de um saber e a autoridade de ensinar este saber?

A este respeito, o acadêmico e professor australiano John Hartlet (2009) nos conta um interessante relato de pesquisa: antes do advento do YouTube, entre 2003 e 2005, sua equipe de pesquisa esteve envolvida em um projeto que buscava conectar jovens dispersos para que produzissem e publicassem suas fotos, vídeos e músicas. Era um projeto imaginado como uma rádio *on line* que não deveria funcionar sob o modelo de *broadcasting*, como as rádios comerciais, mas em um modelo no qual todos postassem para todos. O projeto de pesquisa previa a criação de uma plataforma de certo modo semelhante ao YouTube que se chamaria YIRN. Assim, o pesquisador descreve sua ação de pesquisa:

Quando configuramos o YIRN, presumimos que era necessário sermos ativos no campo da “literatura digital”. Pensamos que era preciso começar ensinando os usuários a produzir e fazer o *up load* dos conteúdos, e que não podíamos deixá-los dependentes de suas próprias habilidades, como faz o YouTube (HARTLET, 2009, p. 168).

Segundo o autor, apesar deste projeto de pesquisa ter gerado muitos outros e das oficinas organizadas para “treinar jovens em técnicas como narrativas digitais” (HARTLET, 2009, p. 166) terem corrido bem, quando, finalmente, conseguiram as condições técnicas para colocar a plataforma em funcionamento, o financiamento da pesquisa se encerrou, e,

sobretudo, os jovens envolvidos já haviam se dispersado sem que existissem usuários a animar o projeto.

Nesta pesquisa, de certa forma, os pesquisadores que são também professores privilegiaram o treinamento formal, a educação em sua forma mais tradicional para preparar os alunos que seriam atores da ação de pesquisa. Mesmo que a ideia fosse a de problematizar a cultura participativa, a produção colaborativa, a capacidade de fazer por si mesmo, a capacidade de narrar-se e de narrar, entre outras, os pesquisadores não abriram mão de manter fixas as posições daqueles que ensinam e daqueles que aprendem. Mesmo em uma pesquisa que investigava as capacidades no contexto do digital em rede, acreditou-se ser fundamental privilegiar as ações de educação formal, além de conservar também os professores como únicos responsáveis por uma “função-professor” (GIRARDELLO, 2012, p. 7) da qual não se podia abrir mão. Antes de qualquer outra ação de pesquisa, julgou-se ser fundamental ensinar aos pesquisados, também alunos, um *como fazer* previamente estabelecido.

Este interessante relato de pesquisa parece nos mostrar como no âmbito de uma pesquisa e, de certo modo, também, no âmbito de uma ação de educação formal nem sempre é simples redefinir as fronteiras postas *a priori* entre os que ensinam e os que aprendem.

Logo em seguida, ao término da pesquisa mencionada, é criado o YouTube que, de fato, com o tempo (e em bem pouco tempo como descrito no capítulo 3) encontra seus usuários que vão se estabelecendo sem nenhum treinamento formal, sem que lhes seja ensinada formalmente coisa nenhuma, nem a prática de narrativas digitais, nem o funcionamento específico da plataforma, nem pedagogia, nem *gramaticalização* alguma. Alguns destes usuários simplesmente assumem para si estas narrativas e, mais adiante, assumem também essa “função-professor” (GIRARDELLO, 2012): gravando, postando e compartilhando uma Babel de tutoriais e vídeo-aulas. Não foi então necessário treinar, formar, educar formalmente ninguém para esta “função-professor” (GIRARDELLO, 2012) que, de alguma forma, possivelmente, já estava presente nas culturas e encontrou, através do YouTube, e de vários outros artefatos, das condições criadas a partir do digital em rede e de sua utilização pelas pessoas as possibilidades para que se desenvolvesse.

Com isso, praticamente, qualquer coisa que se precise aprender está a distância de alguns cliques em heterogêneos vídeos produzidos por amadores que se deram ao trabalho de ensinar, gravar, editar e postar algo que pareceu importante para eles ou algo que simplesmente sabiam e que não podia ficar sem ser partilhado. Não será sem uma certa ternura que assistiremos a estas tantas pessoas que nos ensinam a tocar violão, a passar nos exames, a trocar fraldas, a construir paredes etc. Seus gestos não possuem uma

gramaticalização estabelecida, não se dirigem a um coletivo, nem propriamente a indivíduos específicos, tomam corpo na forma de experimentações culturais, estéticas, educativas e, apenas se oferecem, gratuitamente, ao olhar alheio. Assim, Girardello (2012, p. 7) descreve sua reflexão sobre tais gestos:

Se a profissão de professor é desvalorizada socialmente, a função-professor que se manifesta de modo intenso e performático nos tutoriais *online* parece um caminho aberto e direto a um tipo de reconhecimento público: todos sabemos alguma coisa, logo todos podemos ensinar alguma coisa.

O que nos ensinam, além do que se propõem ensinar, os que exercem essa “função-professor”? O que ensina quem supõe, sem nenhuma autorização, formação ou legitimação prévia, que é capaz de ensinar? À “igualdade das inteligências” (RANCIÈRE, 2005) fundamento para se ensinar qualquer coisa a qualquer pessoa, segundo Jacotot, “personagem conceitual” (DELEUZE; GUATTARI, 2010) recriado por Rancière, teria vindo se emparelhar a possibilidade de uma *igualdade dos pedagogos*, qual seja que todos os seres humanos somos igualmente capazes de ensinar? Posto que nestes nossos tempos de digital em rede o aprender e o ensinar se pulverizam em muitos gestos, em muitas práticas, em muitos agentes, como ainda manter a certeza do gesto do pedagogo que, na época clássica, era o escravo responsável por tomar o aluno pela mão e conduzi-lo ao estudo? Quem está conduzindo quem no digital em rede? Como se estabelece a autoridade desta “função-professor” dispersa na rede? O que essa maneira de exercer a “função-professor” tem profanado nas culturas que são as nossas? Por outro lado, pela extensão que a escola tomou nas culturas, seria possível pensar que algum modelo de professor/pedagogo possa ter ajudado a compor a *persona* que se mostra em cada um dos tutoriais postados na rede?

Muito além de saberes, essas imagens, sons e textos, esse movimento de mostrar e de mostrar-se difuso e disperso têm nos ensinado formas de ser e de estar no mundo, formas de ensinar e formas de aprender, formas de viver a vida, enfim. O que a pedagogia praticada a partir de um artefato como YouTube e de outros tantos e o que a “função-professor” (GIRARDELLO, 2012) exercida em seus vídeos pode nos dar a pensar sobre a escola? Como estes pedagogos *bastardos* (pois não formados através das iniciativas de educação formal) são, também eles, produtores de pensamento que nos interroga sobre a educação e sobre ser professor?

5.2 Projeto de um exercício para inventar professor

O movimento pretendido aqui é menos o de problematizar o que estas pedagogias de não especialista praticadas na rede poderiam estar trazendo de desordens e transformações para o campo da educação formal e institucionalizada e mais, através delas, procurar refletir sobre os sentidos possíveis de uma “função-professor” (GIRARDELLO, 2012) presente no ato educativo tanto nas ações de educação formal e institucionalizada, quanto em qualquer outra.

Para fazer jus a forma como a “função-professor” (GIRARDELLO, 2012) vem sendo assumida e consumida através do digital em rede e a sua característica de experimentação cultural, estética e educativa será tentado, nesta escrita, tomar um percurso que irá se constituir menos a partir do trabalho com conceitos e mais a partir de algumas imagens e algumas imaginações. Portanto, a tentativa de desenvolver essa escrita deve ser percebida, mais exatamente, como uma aproximação, um acercamento de ordem estética, talvez, mais titubeante que afirmativo.

Mas, sobretudo, o que se deseja tentar com isso é exercitar a possibilidade de imaginar que conceitos e imagens, pensamento e afeto não caminham separados. São sempre tecidos em uma mesma trama através da qual pensamos, sentimos, pensamos, sentimos...

O exercício aqui imaginado pode ser proposto em uma rua, em uma cidade, em uma escola ou em uma universidade. Ele parte de um objeto: uma saia. Será uma saia ampla, rodada e bonita. Será preciso também que esta saia seja ajustável a todas as cinturas. Em termos de projeto, isso não parece muito complicado, basta que a saia tenha a cintura de um avental ou que tenha um cós transpassado. Muito pano, muita roda e um belo e eficiente laço será capaz de manter a saia firme e no lugar nas cinturas mais diferentes.

Aqui, devemos lembrar das saias dos dervixes turcos ou das saias da ala das baianas no carnaval carioca. Estas que são saias que conferem a quem as usa uma sabedoria. Mas não uma sabedoria imanente, mais exatamente uma sabedoria conferida, outorgada. Estas saias outorgam a quem as usa o reconhecimento de uma sabedoria e não a sabedoria em si. Estas são saias que caracterizam uma autoridade. Quem está à altura de usar estas saias tem o reconhecimento de sua autoridade, de seu saber, mas carrega também na barra destas saias a responsabilidade daquele que sabe ou daquele de quem tem a ensinar. Estas saias aqui são míticas, pois um tanto de sagrado farfalha nas suas barras. São as saias também das pombagiras, dos papas, dos juízes, dos clãs escoceses.

São saias que marcam pela vestimenta aquilo que a natureza não pode distinguir entre os homens. Estas saias são as próteses de uma autoridade que só pode existir nesta relação em que alguém a confere e outro alguém a reconhece. Estas saias são a marca material de que a autoridade de alguém que tem a ensinar não tem nada de natural, é gesto que precisa ser atribuído e recebido para ser praticado.

Para realizar o exercício proposto será necessário, portanto, tomar uma saia. E vestir esta saia nas cinturas das pessoas da rua, da cidade, da escola ou da universidade em que o exercício está sendo praticado.

Entretanto, esta saia que circula nas cinturas tem, também, outros sentidos. Devemos pensar aqui em outras saias. Nas saias que os homens heterossexuais vestem nos *blocos das piranhas* no carnaval carioca e também no carnaval de cidades menores pelo Brasil. Para estes homens, pais de família, trabalhadores e mantenedores, as saias são proibidas durante todo o ano. Apenas nesta época precisa, a partir desta janela no calendário e na masculinidade latina, é permitido a eles vestir as roupas das mulheres e com elas fazer farra. Estas saias os liberam por um breve tempo de quem são e até mesmo do que gostam. Estas saias são profanas e profanadoras, pois são capazes de conferir a quem as veste a alegria e a embriaguez para deixarem de ser quem são na ordem das coisas.

Estas são, também, as saias dos meninos do Colégio carioca Pedro II que, no mês de setembro de 2014, decidiram usar a saia do uniforme da escola, além de se fotografar com elas²⁴ em um gesto contra a direção da escola que tentava impedir que um colega transexual usasse o uniforme que bem entendesse. Esses gestos destes meninos profanam o uniforme, a instituição escola, suas identidades de jovens machos com um preciso estratagema: estão de uniforme, como se deveria estar, mas o uniforme é outro.

Estes são também os sentidos do exercício proposto: esta saia que deverá circular nas cinturas das pessoas de uma rua, de uma cidade, de uma escola ou de uma universidade irá conferir a quem a usa a propriedade de ser um professor. Deste modo, no exercício, qualquer um será professor desde que use a saia adaptável a qualquer cintura. Esse *qualquer um* que estiver usando a saia será responsável por decidir o que ensinar, como ensinar e porque ensinar. Aquele que usa a saia deverá tornar explícito em que aspectos o seu amor ao mundo é diferente do amor ao mundo dos demais, proferir este amor, fazê-lo girar e circular entre aqueles que aprendem. Se alguém que usa a saia ama determinado aspecto do mundo terá por

²⁴ Imagem disponível em “Meninos do colégio Pedro II vão à escola de saia em apoio a colega transexual”. Jornal Globo. Edição de 10/09/2014. Disponível em: <http://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/meninos-do-colegio-pedro-ii-vao-escola-de-saia-em-apoio-colega-transexual-13893794#ixzz3DUhKrs6y>. Acesso em 16 de setembro de 2014.

tarefa fazer com que os demais, os seus alunos, se apaixonem também por este aspecto do mundo. Aqui, na realização do exercício, é indiferente que este amor seja pelo repertório dos Beatles, pelas formas de limpar bebedouros, pela filosofia clássica ou pela física quântica.

Entretanto, no exercício proposto, será preciso interrogar qual o aspecto do mundo que se ama, porque se ama este aspecto e também porque este amor deve ser propagado. Formular-se estas pergunta será a tarefa de quem usa a saia, será a sua preparação para o ofício de ensinar.

Em suma: cada vez que alguém assumir esta saia, assumirá também a tarefa de ser professor, de ser o único professor daquela rua, cidade, escola ou universidade. E assumirá também a tarefa de proferir seu amor ao mundo e de fazer com que cada um se apaixone, mais uma vez, por este mundo.

5.3 O que pergunta o exercício de inventar professor?

O menino Oskar que se recusou a virar adulto na Alemanha nazista do filme “O Tambor” de Volker Schöndorff com roteiro adaptado do livro homônimo de Günter Grass conta que o começo de sua família se passou dentro das saias de sua bisavó. Quando jovem, seu bisavô fugitivo encontrou sua bisavó a trabalhar no campo e se escondeu embaixo de suas saias. Através deste gesto, escapou dos seus perseguidores e, aproveitando a ocasião e a condescendência da bisavó, iniciou a linhagem de sua família, naquele momento mesmo, sob as saias daquela trabalhadora do campo.

Também essa saia da cena descrita acima que serve para abrigar e proteger os começos é a do exercício proposto de inventar professor. Esta saia que pode ser vestida em qualquer um fazendo-o virar um professor serve também para permitir que todos os amores pelo mundo, em toda a sua variedade, possam ser escondidos e protegidos permitindo assim que sejam gestados, guardando a possibilidade de gerar novas linhagens de amantes do mundo, longe do controle das iniciativas oficiais de educar.

A partir do exercício proposto seria possível experimentar como a autoridade de um professor é algo que é produzido, que é artificial e que depende de um trato, de um pacto ou contrato, de uma relação (De disciplina? De sedução? De interesse?) na qual alguém decide ensinar e na qual, também, alguém decide aprender outorgando a autoridade de ser um

professor àquele que o ensina. Esta relação, este religar é característica do ato educativo, seja em uma ação de educação formal ou não.

O exercício procura problematizar também que a hierarquia das instituições e dos territórios do saber e do não-saber são criações humanas, e que, portanto, apenas outras criações humanas (como o gesto aleatório de vestir uma saia, por exemplo, como os *gestos tecnológicos* praticados a partir do YouTube e de tantos outros artefatos ou como nossos gestos nas salas de aula das escolas ou das universidades) poderiam ressignificá-las. É, por isso, que a saia que torna professor a *qualquer um* faz lembrar que também o mundo é cheio de possibilidades que só podem ser experimentadas por atos de amor que são sempre atos que, no mesmo movimento, conservam e reinventam o mundo.

A partir da descrição do exercício proposto, ainda seria preciso formular uma pergunta: esta saia pode ser também como as saias das bailarinas? Pois, esta saia flutuante tem também algo de alegria, passando de corpo em corpo. O simples gesto de vestir a saia poderia fazer com que os corpos comecem a girar e a rodar, ensaiando aquilo que poderia ter a vibração de um dançar. É este dançar que entrevemos, com ternura, em muitos daqueles que gravam e compartilham suas imagens dispostos a nos ensinar alguma coisa através do digital em rede. É este mesmo dançar para o qual somos convidados quando, na escola ou na universidade, nos enamoramos de um professor e decidimos acompanhar seus passos pelo salão ou quando, como professores, na escola ou na universidade, somos capazes de criar novas formas de convidar os corpos ao movimento.

6 TÉCNICAS DE VIDA

Triste Bahia! Ó quão dessemelhante
 Estás e estou do nosso antigo estado!
 Pobre te vejo a ti, tu a mi empenhado,
 Rica te vi eu já, tu a mi abundante.
 A ti trocou-te a máquina mercante,
 Que em tua larga barra tem entrado,
 A mim foi-me trocando, e tem trocado,
 Tanto negócio e tanto negociante.

Gregório de Matos 1998

“Ai! que preguiça!..”

Mário de Andrade 2014

6.1 Do *skholé* à escola

No livro *das Passagens*, no verbete Ócio e Ociosidade, Walter Benjamin (2006, p.839-846) relaciona a *skholé* grega com os modernos *dândi*, com o *flâneur*, com o estudante, o poeta e o jogador, figuras capazes de reinstaurar valores e práticas de civilizações extintas em uma cultura na qual estas práticas e valores não mais encontram sentidos. Todas elas, figuras às margens de um mundo no qual o trabalho, a produção e a mercadoria são valores absolutos e que, muitas vezes, também se encontram naturalizados. Suas cargas valorativas são invisíveis, inquestionáveis e intocáveis. O nosso mundo e nós neste mundo trabalhamos, produzimos e fazemos circular as mercadorias *naturalmente*. É preciso estar à margem, como as figuras invocadas por Benjamin, para revelar e desvendar aquilo que, no centro, se passa. O estudante, o poeta e o jogador, entre outros, afirmam, portanto, o *skholé* em uma sociedade na qual o tempo é o do trabalho, da produção e da mercadoria.

Como já mencionado no subcapítulo 2.1, a palavra grega *skholé* que tem a sua tradução mais praticada como *tempo livre* é origem etimológica do termo *escola*, e, em latim,

tornou-se *ócio* que tem, na sua negativa, o *negócio*, que mudou a Bahia e o poeta nos versos do Boca do Inferno que são epígrafe deste capítulo.

Este *Skholé* se constitui como reação ao trabalho servil, em um mundo escravocrata, como foi a antiguidade grega. Portanto, originalmente, o *skholé* grego marca também o tempo dos homens que se fazem livres ao recusarem o negócio e o trabalho para se dedicarem ao exercício de uma transformação de si e de uma vida que vale a pena ser vivida.

Entretanto, se hoje pode causar alguma surpresa que a origem etimológica do termo escola possa ser traduzida como *tempo livre*, alguns autores e entre eles Rancière (1988) e Masschelein e Simon (2013), mantendo suas particularidades, vêm retomando a gênese desta ligação para reforçar as possibilidades de compreender a forma *escola* na contemporaneidade como um espaço no qual outros tempos podem estar sendo defendidos em uma sociedade que atualiza constantemente seus valores de trabalho, produção e mercadoria.

6.2 O trabalho da escola

A reivindicação de um outro tempo que não é aquele da produção, portanto, está na base da argumentação que Masschelein e Simons (2013) irão construir “em defesa da escola”, expressão que dá título a uma das obras da dupla de professores belgas. Entre os muros da escola, em uma sociedade que valoriza o trabalho, a produção e a mercadoria, existiria a potência de praticar um tempo livre.

Masschelein e Simons (2013) defendem, então, que existe um próprio do escolar, apartado das esferas do trabalho e do negócio, que tem a tarefa paradoxal de apresentar o mundo ao aluno através da estratégia de suspender o mundo. Ir, verdadeiramente, ao encontro do mundo, segundo os autores, só poderia se dar pela suspensão, pela subtração do aluno do próprio mundo. Haveria no escolar, então, as tarefas de proteger o aluno do mundo, salvá-lo do mundo, excluí-lo do mundo. Esta proteção, esta salvação e esta exclusão teriam o objetivo paradoxal de fazer o aluno alcançar e, eventualmente, recriar o mundo. Como a escola e seus habitantes podem fazer tal coisa?

A partir desta potente contradição, os autores realizam a defesa de uma tecnologia escolar. Por tecnologia escolar, Masschelein e Simons (2013, p. 54) estão se referindo às práticas “no quadro-negro, no giz, no papel, na caneta, no livro, mas também na carteira e na

cadeira” e estão se referindo também à metodologia escolar em seu sentido mais tradicional: aos ditados, às práticas de memorizar, às tarefas, as aulas explicativas e, também, aos exames.

Se a tecnologia tem a ver com uma ação do homem sobre o mundo, aqui, para os autores, a tecnologia escolar tem a ver com uma ação do homem sobre si mesmo. É neste contexto que os autores escrevem: “As tarefas trazem o mundo para a sala de aula, mas também o deixam do lado de fora” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p.60). As tarefas escolares seriam, portanto, esta tecnologia especial que permite que o aluno chegue ao mundo sem precisar, verdadeiramente, lidar com ele, confrontá-lo, ceder sob sua potência e dobrar-se aos seus pré-determinados. Deste modo, a tecnologia escolar seria uma forma particular nas culturas capaz de colocar o mundo a disposição no mesmo gesto em que o deixa de fora. A tecnologia escolar representaria os meios de um *skholé*, os exercícios que instauram a liberdade do tempo.

A partir da ideia de que ao escolar cabe a tarefa de suspender o mundo, ou de suspender o aluno do mundo, a tecnologia escolar teria por força colocar o aluno em condição para esta suspensão, realizando sobre o aluno o trabalho de não fazer verdadeiramente nenhum trabalho.

É importante, no entanto, destacar que para os autores, colocar em condição não passa por um relaxamento, por uma distensão, por insubordinação ou por prazer. A tecnologia escolar, neste contexto, tem a ver com tentativa, com preparação, com “exercer pressão” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 63), com estudar, com praticar, e, finalmente, com “disciplina” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p.64). Portanto, no escolar, a criatividade necessária para fazer mundo, para a geração de um pensamento, para “o risco de uma experiência inicial emancipatória” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p.58), tem a ver, para os autores, com esta pressão sobre si mesmo. A partir da tecnologia escolar e daquilo que os autores nomeiam como “método de ensino escolástico” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 57) poderia ser produzida esta *pressão* sobre si mesmo, este trabalho capaz de propiciar o encontro do mundo²⁵.

Nesse ponto, será necessário, rapidamente, retomar aqui o trabalho de Pierre Hadot (2002, p.20) quando comenta que “a tradição antiga continua a viver... em cada um de nós”.

²⁵ Para ilustrar a radicalidade de seu pensamento e prática, relembro que o professor Masschelein, ao longo dos anos, vem realizando um trabalho que nomeia como “pesquisa educativa” no qual leva grupos de alunos para caminhar em várias cidades do mundo. A partir do esforço da caminhada os estudantes produzem pesquisa e reflexão educativas. O grupo de pesquisa que a autora integra participou de uma destas iniciativas. A partir da experiência, foi organizado e publicado um livro, a saber: KOHAN, W. O., MARTINS, F. R.F. e VARGAS NETTO, M. J. (Org.). *Encontrar Escola: O ato educativo e a pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: FAPERJ / Lamparina, 2014.

Nesta mesma direção, Masschelein e Simons (2013) indicam, na primeira parte da obra *Em defesa da Escola* a importância de certa tradição herdada da época clássica para o desenvolvimento da reflexão que farão sobre o escolar.

Entretanto, o que Hadot (2012) nos lembra é que esta tradição não foi uniforme ou estável, mas bem ao contrário, tinha suas variações, tensões, discordâncias e *escolas* diferentes. Não haveria, portanto, um empenho na prática do *skholé* unívoco entre os gregos e romanos.

Na tradição antiga, segundo Hadot (2002), nas escolas filosóficas, fazia-se um trabalho sobre si a partir da prática de exercícios espirituais. Esse trabalho sobre si não era um trabalho simplesmente de bem pensar, era, mais exatamente, um trabalho de bem viver. Para ele na tradição antiga “a palavra *pensamento* não indica de uma maneira clara suficiente que a imaginação e a sensibilidade intervêm de uma maneira muito importante nesses exercícios” (HADOT, 2002, p 20, tradução nossa)²⁶.

Hadot traz aqui as práticas de técnicas de vida (*Tekhnai tou biou*) fazendo com que a questão da técnica se complique. As técnicas não se referem, então, apenas às formas pelas quais os homens agem sobre o mundo, transformando-o, irão se referir também às maneiras pelas quais o sujeito segue se constituindo nas relações que estabelece consigo mesmo.

No seu trabalho, Hadot (2002) defende que a variedade das escolas filosóficas das antiguidades grega e romanas, entre elas os socráticos, os platônicos, os aristotélicos, os epicuristas, os estóicos, os cínicos, entre outras, se partilharam a filosofia não como um conjunto de ensinamento de ordem puramente teórico, mas, mais exatamente, como exercício permanente de vida, cuidado de si, prática de subjetividades, elas o fizeram através de técnicas muito diversas.

O autor destaca, entre outras, duas *escolas* filosóficas na antiguidade bem diferentes: os estóicos e os epicuristas. Para as duas *escolas*, a filosofia era uma terapêutica na qual os praticantes adeptos do *skholé* deveriam ter como única ocupação a busca de sua própria cura entendida como um saber viver. Entretanto, as técnicas para atingir este objetivo, eram bastante diversas. Relaxamento, distensão e prazer para um bem viver para os seguidores de Epicuro e tensão, tarefas e pressão para um bem viver para os estóicos. Para estes, diz Hadot (2002, p. 35, tradução nossa) “se assimilará, se meditará dia e noite, frases curtas ou resumos que permitirão ter sob a mão os dogmas fundamentais”.

²⁶ Permanece mais conhecida entre nós a reflexão desenvolvida por Michel Foucault (2010 e outras) a partir da ideia de Técnicas de vida (*Tekhnai tou biou*) indicando a maneira como o sujeito se constitui na relação consigo mesmo. Os trabalhos finais de Foucault e os de Hadot são, de certa forma, complementares em suas diferenças.

A pergunta a ser aqui formulada é a qual dessas tradições, entre tantas outras, vem se filiar a retomada do escolástico na defesa da escola de Masschelein e Simons? Ou ainda, que outras possibilidades para as tecnologias escolares poderiam ser pensadas a partir da tradição tomada em diferentes escolas filosóficas da antiguidade? Ou ainda, a variância das técnicas de vida que se estabelecem não seria também significativa? Não seria uma potência a ser considerada? E, por fim, haveria necessidade de se filiar a uma dessas escolas ou poderia se inventar um modo ou modos contemporâneos de habitar o escolar?

Segundo Hadot (2002, p. 301): “É precisamente a pluralidade das escolas antigas que é preciosa. Ela nos permite comparar as consequências das diferentes atitudes fundamentais possíveis da razão, ela oferece um terreno privilegiado de experimentação”.

Deste modo, para o autor, não seria o caso de escolher entre as diferentes práticas e exercícios na forma de experimentar a filosofia como técnica de vida, ou, nem mesmo, na forma de recompor estas tradições na compreensão dos processos contemporâneos. A potência desta possibilidade estaria bem mais na atitude de comparar as diferenças, de considerar a possibilidade de pluralidades, de reconhecer, nestas pluralidade, exercícios de razão para um bem viver.

Deste modo, estas tradições retomadas estariam nos sugerindo que esta variedade de soluções tem a ver com a própria ideia de técnica de vida que sempre se constituiu como busca, procura, exercício, percurso e nunca como sabedoria que pudesse ser finalmente concluída, avaliada e, muito menos, certificada.

Talvez, a partir da reflexão acima desenvolvida seja possível experimentar novos sentidos que vão sendo sugeridos para a técnica e para as suas práticas em nossas culturas. Por ser a técnica imaginada como uma prática, não há técnica sem multiplicidades, sem experiência, ou, dito de outro modo, não há técnica sem um humano e sem uma experiência do tempo, do espaço e do ser múltipla, instável, sempre em criação e sempre ambígua.

Os sentidos da técnica como ação do homem sobre o mundo e da técnica como ação do homem sobre si mesmo se aproximam nesta perspectiva de considerá-las sempre como uma pluralidade preciosa como vai se tentar desenvolver no subcapítulo a seguir.

6.3 Do *skholé* à preguiça

O que teria podido pensar Walter Benjamin se tivesse tido tempo, nos anos trinta ou quarenta do século passado, de visitar a Lapa ou os morros cariocas? O que ele diria nas escolas de samba da Mangueira, da Portela ou nas rodas de samba do bairro de Vila Isabel?

Seguindo a intuição de Benjamin retomada no início deste capítulo, poderíamos pensar que no mundo do samba, dos malandros desocupados e das mulatas preguiçosas existiria a reivindicação de uma forma diferente de *skholé*. Essa população que habitou os morros cariocas no início do século XX, essencialmente negra, de trabalhadores eventuais, de malandragem e de boemia se nega ao trabalho para tirar samba em um mundo que havia muito pouco se desfizera do trabalho compulsório e sofrido que é o da escravidão.

Seria, então, a preguiça uma forma carioca, nossa, de fundir, selecionar e recriar a tradição do *skholé*? De todo modo, este *assalto* à tradição não é simples. Não se trata de encontrar alguma preguiça na tradição antiga, pois, como escreveu Wolff (2012, p.30), para se ter um vício, seria preciso ter uma virtude e, o trabalho e o negócio não deviam ser virtudes na antiguidade.

Para lidar com a nossa preguiça, talvez fosse potente buscar, ainda, em outras tradições como a da preguiça-acídia medieval, um pecado capital (MATOS, 2012) ou como, até mesmo, a da tradição da “inconstância dos povos ameríndios” (CASTRO, 2013) proclamada nas cartas dos primeiros colonizadores. Nossos *assaltos* à tradição, de todo modo, se dão em um emaranhado de sentidos e desfazer o novo seria desperdiçá-lo.

Puxando o seu fio, nesta história, o personagem Macunaíma que aparece na epígrafe deste exercício faz de sua frase um refrão, a reivindicação de um “Ai! Que Preguiça!” (ANDRADE, 2014), tão enfático em sua decisão de não ação e não trabalho como o “*I Would prefer not to*”²⁷ (MELVILLE, 2005) do Bartleby.

Bartleby é um escrivão que não escreve e Macunaíma um negro brasileiro que não trabalha porque está com preguiça. Nos dois personagens não há uma abstenção, ao contrário, são suas tomadas de posição pela passividade as únicas formas capazes de denunciar a violência do mundo em que vivem. A passividade suicida de Bartleby e a indolência de Macunaíma curto-circuitam o sistema. É através da inação destes heróis que o mundo deles é revelado, é denunciado.

²⁷ “Preferia não”. Tradução nossa.

O que Macunaíma, no mundo da colônia escravizada, tem a ensinar é a preguiça como técnica de vida. Nada, em seu mundo, poderia ser mais desafiador do que a sua ineficiência praticada com tenacidade, com dissimulação e com prazer. É essa *alma inconstante* que tem Macunaíma que é capaz de abalar a constância do mundo do dominador. É a sua preguiça constante que, aqui, irá mover as certezas de um mundo no qual o prazer e o ócio deveriam ser somente para alguns poucos. É a preguiça desse negro brasileiro, senhor do *tempo livre*, que faz, em nós, de certo modo, viver determinada tradição filosófica.

É por isso que, neste contexto, será arriscada a hipótese de que fazer ver o que antes era invisível, de que tornar possível o que antes era impossível para o pensamento, de que sentir e dar a sentir o que antes estava adormecido no território do sensível é um modo de entender a ideia contida e a potência da prática da filosofia em sua diversidade preciosa. Seria, então, essa nossa preguiça tropical, de Macunaíma, dos índios de *almas inconstantes*, nos negros que recusam o trabalho uma forma filosófica que pode abrir a vida a modos de vida ainda inabitados?

A hipótese aqui levantada busca provocar, evidentemente, o estereótipo corrente de que nossa sociedade é composta por uma gente preguiçosa, mas procura fazê-lo problematizando a ideia central para nossa cultura de que o trabalho seria a virtude inquestionável que é exigida com rigor extremo sobretudo dos grupos trabalhadores.

Trazendo de volta esta argumentação para o universo da enorme massa de população negra e mestiça brasileira para quem o trabalho como virtude é exigido, mesmo após o fim da escravidão e que, sem nunca, verdadeiramente, poder parar de trabalhar, dá a volta, dribla, dissimula para poder, por exemplo, tirar samba. Pagando o preço a uma sociedade que nunca deixa de cobrá-lo, essa nossa gente dribla o trabalho e se reúne para fazer do samba uma filosofia não somente para o bem pensar, mas sobretudo para um bem viver, para fazer do samba uma técnica de vida.

Independente do fato de que a organização do samba e das práticas a ele relacionadas podem constituir uma nova esfera de trabalho e de realização humana, o que essa reflexão procura problematizar é o fato de que o trabalho tradicional, o *ganha-pão*, apesar de constituir valor cobrado com rigor inquestionável não é o único mecanismo pelo qual a gente trabalhadora vem se constituindo e vem constituindo seu pensar e seu agir na diversidade das técnicas de vida.

Jair do Cavaquinho, velha guarda da escola de samba Portela, relata uma lembrança para Pereira (2010, p. 131) em pesquisa com sambistas:

Você lembra, Surica, você era novinha e começou a trabalhar fora...Que a gente de manhã, quando ia fazer ‘gazeta’ do trabalho, chegava na central, que era muita gente que faltava ao serviço na segunda-feira, se reunia ali porque o bonde fazia ponto ali. A gente juntava as marmitas e íamos fazer piquenique em Paquetá, lembra?

Esse tempo de samba, nada urgente, mas fundamental de ser bem vivido se sobrepunha para Jair do Cavaquinho, para sua interlocutora Tia Surica, figura também importante na Portela, e para seus amigos às obrigações do trabalho. A preguiça como reação ao valor absoluto que tem o trabalho precisa ser praticada no mundo do samba na cadência das rodas e na malemolência dos quadris das mulatas. A preguiça do samba e sua tecnologia de relaxamento, de distensão e de prazer para um bem viver, podem lembrar as práticas dos seguidores de Epicuro. Foi, na ambiguidade da indolência contida na recusa do trabalho compulsório e das lutas que foram travadas para realizar coisas novas e belas empreendidas pelos sambistas que ganhamos as nossas *Escolas* de samba. Nestas, a partir da etimologia do termo “escola”, encontramos novamente o *skholé*, o *tempo livre* grego.

Além disso, trabalhos importantes como o de Pereira (2006) vêm mostrando que as escolas e rodas de samba são, também, potentes na constituição de “redes educativas” (ALVES; GARCIA, 2001b) para a prática de trabalho sobre si para um bem viver, para além dos valores dominantes da produção e da mercadoria. A força das práticas de uma escola ou de uma roda de samba continuam a se renovar e a bambolear entre movimentos sociais, presentes no universo do samba e movimentos dos quadris, não menos formadores das pessoas.

Mesmo no nosso tempo de Escolas de Samba S.A., de carnaval patrocinado por cervejarias e ditaduras estrangeiras, das multidões de turistas que perfilam nos desfiles da cidade do Rio de Janeiro, o samba ainda guarda essa prática de *amadores*, de gente que recusa um tanto do seu tempo ao trabalho e que o dedica, de forma *preguiçosa*, à prática sem finalidade e sem propósito de uma roda de samba, de um partido alto e do bem viver.

Essas ações, e outras tantas, praticadas em espaços de educação formal ou não, nas escolas, nas universidades, mas também e com igual intensidade em outras tantas possibilidades na cultura são tecnologias de um bem viver, técnicas de vida, trabalho de si sobre si, ética de si, estética da existência, arte de viver. São matéria, sem dúvida, para um pensar educação.

CONCLUSÃO

Ítaca te deu essa beleza de viagem.
Sem ela não a terias empreendido.
Nada mais precisa dar-te.

Konstantinos Kaváfis, 2012

A minha terra dá banana e aipim.
Meu trabalho é achar quem descasque por mim.
(Vivo triste mesmo assim!)

Noel Rosa e Kid Pepe, 1971

Chegar. Por fim, encontrar. Aportar a possibilidade de que estariam nesse destino os preciosos achados da pesquisa e de que, a esta altura, seria possível se recostar nas conclusões de uma escrita. Retomar a memória de um percurso para dele retirar a receita útil para uma educação, a síntese fundamental entre o digital em rede e práticas educativas, o acordo funcional entre tecnologias como ações do homem sobre o mundo e técnicas como as ações do homem sobre ele mesmo. Ou ao contrário, repousar seguro na impossibilidade de reatar tais tecnologias e tais técnicas e na utilidade de mantê-las apartadas como espécies biológicas diferentes que não poderão dar cria quando confrontadas.

Por fim, tirar os sapatos e poder se refrescar, confortável, na certeza de que saberemos reconhecer as futilidades humanas e de que sabemos identificar aquilo que é inteligência.

Entretanto, continuamos intrigados quando os alunos exibem tantas bobagens videográficas disponíveis na rede, quando riem juntos de algo bizarro em imagens e sons, quando recebemos tais imagens em nossos computadores privados, quando escolhemos continuar a reparti-las pela rede, quando, através do YouTube e de tantos outros artefatos, escolhemos produzir o improdutivo, mostrar o obsceno, ocultar o que é urgente devolver ao público. Há algo que se passa aqui, a algo que pensa em tais atos mesmo que seus sentidos, sabores e saberes continuem a nos escapar.

A questão seria aprender (e ensinar) a separar o útil do fútil? Seria este o desafio lançado pela presença e constância do digital em rede em nossas vidas? O desafio seria o de vagar por uma floresta de signos separando-os em pequenas cabanas erguidas com apenas os

galhos de espécies que se poderia escolher? Encontrar a técnica que permitiria um trabalho sobre nós mesmos que nos assegurasse o percurso por tal floresta tecnológica?

Sem respostas, sem segurança, sem conclusões como se o ponto final de uma página houvesse sido perdido, será tentada uma breve volta ao percurso deste trabalho, reconhecendo, desde já, a sua irremediável futilidade frente às questões tão urgentes e tão úteis como as que estão sendo lançadas pelo digital em rede à educação e as que a educação vem formulando a partir do digital em rede.

Em sua introdução, este texto procura identificar que pensar o digital em rede está sempre confrontado com duas posições tomadas *a priori*: uma otimista, outra pessimista, reconhecendo com Lapujade (2013) que as duas posições partilham um comum: se autorizam a projetar um único futuro possível para nossas práticas a partir do digital em rede, negando as multiplicidades e as imprevisibilidades das práticas humanas. De certo modo, pressionadas pelas tecnologias, as posições recusam a imprevisibilidade própria à vida. Ainda na introdução, com Foucault (1988), é esta imprevisibilidade própria à vida que abre um caminho para a possibilidade da escrita de um pensamento. Também a escrita que pode avançar sob a condição de desconhecer onde chegará reivindica como potência de um trabalho de pesquisa a recusa do êxito e o desejo de hesitação.

No capítulo 1, intitulado “Através dos nossos gestos” foi apresentada a noção de *gesto* que se tentou desenvolver ao longo de todo trabalho. A opção, aqui, é tomar esta noção que é bastante física, que se mostra ancorada em um corpo e que se desenrola no tempo como ponto de partida, para um pensar tecnológico. Deste modo, é introduzida a ideia de que um dispositivo tecnológico, seja ele o YouTube ou outro, mesmo que programado para determinados fins, é, permanentemente, ressignificado pelas possibilidades inauguradas a partir de seus usos pelas pessoas nas culturas e de que a tecnologia não existe sem um humano e, portanto, ao humano não se contrapõe.

No capítulo intitulado “O gesto da pesquisa” que é o segundo desta escrita, procurou-se começar a desenvolver a noção de *gestos tecnológicos*, além de buscar tomar, na cultura clássica grega, a constatação de uma fissura original que separa técnica e pensamento. Neste ponto, o trabalho se interroga se seria preciso religar estes dois polos para que seja viável a possibilidade de se reconhecer um pensar tecnológico.

Neste mesmo capítulo, o trabalho procura trazer a cena também *os gestos de narrar* e seus sentidos possíveis tanto para as práticas a partir das tecnologias, quanto para o ato educativo.

O capítulo descreveu, ainda, o percurso de uma pesquisa e de uma pesquisadora que descobre na sua transformação a matéria de uma pesquisa e, na sua escrita, uma vida que, talvez, tenha encontrado em sua (trans) formação a necessidade desse esforçar para, com o gesto da pesquisa, não *matar* outras vidas, não *borrar* outros corpos que também estiveram envolvidos na cena pesquisada.

Entretanto, o processo descrito, um processo de formação e de pensamento, não se constituiu de forma solitária, pois é preciso que o pensamento possa ter as condições para tentar escapar às determinações do próprio sujeito, encontrando seus “personagens conceituais” (DELEUZE; GUATTARI, 2010), seus *amigos* ou *rivals* capazes de afetá-lo, de transformá-lo e de fazê-lo mover-se.

No terceiro capítulo deste trabalho, intitulado “O YouTube e nós”, tentou-se recriar, de certa forma, os primeiros passos deste artefato tecnológico tomado como “personagem conceitual” (DELEUZE; GUATTARI, 2010) que é o YouTube, e, em seguida procurou-se interrogar sobre alguns desafios que lança ao pensamento. O artefato para além de se oferecer à reflexão, faz pensar as imagens, faz pensar nosso mundo, faz pensar os sentidos de mostrar e de mostrar-se, de narrar e narrar-se, faz pensar outras tantas tecnologias e técnicas, faz pensar os sentidos da tecnologia e da técnica e de suas utilizações pelas pessoas, nas culturas. Para além de buscar encontrar sentidos no próprio artefato e nas suas utilizações, o trabalho buscou percebê-los como uma forma particular de pensamento que nos convida a interrogar umas tantas outras formas presentes nas culturas como, até mesmo, a forma-educação. Em seu final, o capítulo procurou lançar questões para o desenvolvimento deste texto, entre elas: O que aprende e o que ensina o YouTube?

O capítulo 4, intitulado “Ser espectador: *nossa condição normal*”, foi desenvolvido a partir e alguns textos de Jacques Rancière (2005, 2008) e buscou estabelecer uma conexão entre ser espectador e ser aluno. Quais seriam as condições de um pensamento para que esta conexão possa se dar a ver?

Já no capítulo 5, “YouTube: a igualdade dos pedagogos” tentou-se refletir sobre o que o artefato dá a pensar a partir das possibilidades de ser professor. Tomando como ponto de partida a lógica da experimentação e desordem estéticas (e não exatamente conceituais) experimentadas nas utilizações do YouTube, especialmente na profusão de tutoriais e aulas postados e acessados a partir de suas páginas, buscou-se desenvolver aquilo que poderia ser um exercício de inventar professor (e de inventar-se como professor).

Finalmente, o capítulo 6, intitulado “Técnicas de vida” procurou dar sequência à reflexão com as tecnologias a partir da ideia de técnicas de vida (*tekhnai tou biou*), em sua

origem, praticadas pelas escolas filosóficas das antiguidades grega e romana e que, de certa forma, podem fazer florescer o pensamento sobre técnicas de vida em outros espaços nas culturas contemporâneas, até mesmo, em espaços educativos em um sentido mais amplo que apenas aquele da educação formal, mas não excluindo este. Aqui, as relações que estabelecemos com as tecnologias e as técnicas não são mais compreendidas como ações sobre o mundo apenas, mas também como ações sobre nós mesmos. As tecnologias e as técnicas, portanto, têm estas duas vias que se apresentam em permanente e ativa relação a partir de uma diversidade preciosa que as marca.

Neste ponto, uma breve pergunta poderia ser retomada: o que ensina o YouTube? Afinal, o que pode dar a pensar o artefato desenvolvido na lógica do capital, com suas páginas cheias de propaganda, com suas postagens que nos fazem mergulhar em um mar de banalidades, essa coleção em permanente crescimento de tantas futilidades humanas? O YouTube nos faz, de certo modo, perceber a humanidade em estado fútil? A questão seria, então, encontrar sua utilidade? Sua utilidade em educação? Ou até mesmo sua utilidade como formação pessoal? Para fazer dele técnica de vida seria preciso fazê-lo útil?

Hartley (2009) nos faz ver uma interessante possibilidade para a questão que formula da seguinte forma bastante direta: “o motivo de a internet apresentar uma ocorrência muito maior de conversa fiada e bate-papo e muito menos de Shakespeare e ciências” (HARTLEY, 2009, p. 177). Ele retoma a ideia da função fática da linguagem, imaginada pelo linguista Roman Jakobson (1960 apud HARTLEY, 2009). Esta é a função que a linguagem assume em sua forma mais cotidiana, é aquela linguagem praticada quando se deseja reforçar alguma ideia, ou simplesmente manter a conversação. Talvez seja a função mais presente na linguagem que falamos no dia-a-dia e, certamente, é a função que a linguagem assume quando há pouca relação entre os falantes e que, por esta razão mesma, é preciso que a linguagem se esforce para manter a relação.

Segundo Hartley (2009) também em nossas relações através do digital em rede a função fática da linguagem se configura como a mais presente. Aqui, o canal, as pontes precisam ser mantidos pelos esforços da linguagem. É preciso colocar em prática tentativas de conservar e captar a atenção dos interlocutores, experimentar formas de manter os canais de atenção e de linguagem ativos e pródigos.

Seria, portanto, esta forma fútil de praticar a linguagem no digital em rede o que constitui as condições para buscarmos a potência de nossas ações através deste? Nos nossos *gestos tecnológicos*, seguimos praticando este estado fútil no qual há semelhança mais do que diferença, clichê mais do que invenção. Não se trataria, portanto, de conferir alguma utilidade

às nossas ações. E mais além, o que estaríamos roubando da experiência ao dividi-la entre útil e fútil? Como hierarquizar a experiência humana, suas artes e modos de fazer, suas técnicas, já que, como se procurou comentar anteriormente, as *tékhnai tou biou* (técnicas de vida) são diversas e existem em permanente invenção?

São estas relações fáticas, fúteis que vem construindo vidas nas nossas experiências com o digital em rede. São estas experiências mais banais que podem estar produzindo sentidos que nos tem escapado em sua prodigalidade também nas salas de aula.

Tomar estes gestos fúteis como matéria e como passos de percursos no ato educativo não se apresenta como tarefa das mais simples. É aparentemente imprescindível buscar um propósito no gesto educativo, algo como uma técnica capaz de fazer algo com um outro, formá-lo, melhorar-lhe a vida, salvá-lo da futilidade do mundo, reuni-lo em nossa humanidade que se apresenta como uma totalidade a ser preservada. E não poderia ser exatamente a impossibilidade desta humanidade total ou pelo menos de pretendê-la que têm nos ensinado as páginas do YouTube?

Nas experiências desta pesquisa com os alunos em sala de aula, remexendo no YouTube quantas vezes ficava no ar o denso sentimento por nós partilhado que questionava o que estava sendo feito ali, sua utilidade, sua verdade indiscutível? Quantas vezes deixamos de perceber a maravilha de uma imagem, som ou de um gesto praticado através do artefato, pois permanecemos envolvidos com a utilidade em encontrar algum conteúdo fundamental, algum saber a ser capturado, alguém a ser formado?

A questão, então, se refaz: livre do propósito e das amarras muitas vezes invisíveis tecidas por uma utilidade pretendida, seria possível encontrar, em tais ações fúteis e banais, um maravilhoso? Seria possível nos colocarmos a aprender e a ensinar um maravilhoso? Entretanto, isso não seria uma tremenda contradição? Contradição, pois o maravilhoso, além de *extraordinário*, ou seja estrangeiro ao comum, é também aquilo que não pode ser explicado. Portanto, como poderia ser descoberto no banal e no fútil? Como poderia ser aprendido e ensinado, sem que possa ser explicado?

Nesta direção, muitos movimentos da arte contemporânea têm percebido estas possibilidades ocultas naquilo que é fútil e fático. Estes movimentos têm, de certo modo, olhado com olhos capazes de se maravilhar para estes deslocamentos que estão constituindo vidas no digital em rede. Estes movimentos da arte têm percebido, talvez, as técnicas de vida que estão se exercendo através de nossos gestos mais fúteis e cotidianos.

Será preciso convocar para esta conclusão algumas experiências de uma certa capacidade de se maravilhar, técnica de vida como a das ruas, das ruas dos inventos para

sobreviver. Nas *artes de fazer* praticadas pelos sobreviventes das cidades, como sugere a coleção de fotografias editada em livro de Gabriela Gusmão (2004) intitulada *Rua dos Inventos*²⁸ que registra os objetos inventados por moradores de rua, pequenos prestadores de serviço e vendedores ambulantes do Brasil que são obras inventivas, engenhocas e artefatos que retratam toda uma estética da sobrevivência. Objetos como o chapéu sexual, o fogareiro de amendoim ou o trio Eletricafezinho que desafiam em sua beleza o mundo “capitalista”, como o chamou o profeta Gentileza que também viveu como um sobrevivente das ruas do Rio.

Mas encontramos também essa capacidade de se maravilhar nos gestos fúteis como os de rabiscar um papel ao falar ao telefone ou o de reordenar restos no prato ao final de uma refeição. Percepção captada na obra *Conversation*²⁹ da artista mineira Rivane Neuenschwander (2002) que se constitui de uma série de doze fotografias de composições efêmeras realizadas sobre a mesa ao final de uma refeição, enquanto se continua a conversar sem pressa: um saleiro e um pimenteiro empilhados, restos no prato, bichinhos de miolo de pão com pé de palito de fósforo que, como escreveu a crítica de arte Carla Zaccagnini, são “pequenas e temporárias reorganizações do mundo como as que podemos propor entre amigos, quando listamos tudo o que precisa ser transformado e ocupamos as mãos com gestos inócuos” (ZACCAGNINI, 2008, p. 312).

Ainda no YouTube encontramos a vídeo-obra *The Way things go*³⁰ dos artistas Peter Fischli e David Weiss que são moto contínuos de objetos cotidianos assustadoramente cheios de vida. Objetos tão prosaicos como baldes, vassouras ou cordas sequestrados de sua utilidade original e organizados da forma mais fútil possível e que, no entanto, assim organizados são capazes de encher nossos olhos de um sentido de maravilhoso que não poderia ser explicado dadas que são tantas as explicações contraditórias que poderíamos conferir a estas reorganizações (FLUSSER, 2015). Sendo assim, esta capacidade de se maravilhar não está também nos objetos, tecnológicos ou não, nas técnicas, nos gestos mais fúteis que vêm provocando estranhos curtos-circuitos nas fronteiras já não tão estáveis do técnico e do educativo?

²⁸ Disponível em: <http://www.ruadosinventos.com.br/texts/rua-dos-inventos--livro.pdf>. Acesso em 18 de agosto de 2015.

²⁹ Disponível em: http://images.tanyabonakdargallery.com/www_tanyabonakdargallery_com/TBG12031_Conversations1.jpg. Acesso em 18 de agosto de 2015.

³⁰ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=GXRRC3pfLnE>. Acesso em 18 de agosto de 2015.

Este olhar para o maravilhoso que pode se passar mesmo nas salas de aula, mesmo nas páginas da web, não tem apenas a ver com um espanto, um assombro, uma *epoché*, tem a ver também com aquilo que não se pode explicar. Com aquilo que não pode ser propriamente ensinado ou aprendido, mas que está em nós, que pensa em nós, e que, no entanto, não nos antecede. Algo que pode ser experimentado, vivido com se vive a vida. Algo que se perde no êxito, nas certezas, nas conquistas e nas conclusões. Algo que é, no entanto, retomado no alerta para continuar hesitando que recebemos de Clarice Lispector (2007, p.92): “Tomo o maior cuidado para não entendê-lo. Sendo impossível entendê-lo, sei que se o entender é porque estou errando”.

REFERÊNCIAS

ADOLF Hitler *Looking at things*. Tumblr blog. Disponível em:

<<http://adolfhitterlookingatthings.tumblr.com/>>. Acesso em: 24 de outubro de 2013.

AGAMBEN, G. O autor como gesto. In: AGAMBEN, G. *Profanações*. São Paulo: Boitempo, 2007, p. 55-63.

ALEXA. How popular is YouTube.com? In: ALEXA_ The Web Information Company. Disponível em: Acesso em: outubro de 2013.

ALVES, N. Decifrando o pergaminho: o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: ALVES, N.; OLIVEIRA, I. B. de. *Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes*. Rio de Janeiro: DP&A. 2001a.p.13 - 38.

_____. Os mundos culturais dos docente. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA. 6., 2014, Rio de Janeiro. *Anais*. Rio de Janeiro: UERJ, 2014.

_____. Tecer conhecimento em rede. In: ALVES, N.; GARCIA, R. L. (orgs.). *O sentido da escola*. Rio de Janeiro: DP&A. 2001b.p.111-120.

ANDRADE, M. de. *Macunaíma*. Disponível em: <<http://download.baixatudo.globo.com/docs/Macunaima.pdf>> Acesso em: 24 de julho de 2014.

AS ÁRVORES somos nozes. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=uSaf28eS7d4>>. Acesso em: novembro de 2013.

ASSIS, M. de. *A Mão e a Luva*. MINISTÉRIO DA CULTURA / Fundação Biblioteca Nacional / Departamento Nacional do Livro. Disponível em: <<http://machado.mec.gov.br/images/stories/pdf/romance/marm02.pdf>>. Acesso em 10/04/2012.

BEIGUELMAN, G. O Homem sem a câmera. *Select*. Ano 02, Edição 06, Jun./ Jul. 2012. p. 38 - 41.

BENJAMIN, W. A doutrina das semelhanças. In: _____. *Obras escolhidas. v. I – magia e técnica, arte e política*. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987. p.108-113.

_____. Rua de mão única. In: _____. *Obras escolhidas. Vol. II – Rua de mão única*. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 2000, p.09-69.

_____. Ócio e Ociosidade (Verbetes). In: _____. *Passagens*. Belo Horizonte: UFMG, 2006. p.839 -846.

BENJAMIN, W. Opinions et pensées _ Mots et locutions du fils. In: BENJAMIN, Walter. *Archives*. Péronnas: Klincksieck, 2011, p. 110-147.

BERNARDO, G.; FINGER, Anke; GULDIN; Rainer. *Vilém Flusser: uma introdução*. São Paulo: Annablume, 2008.

BOHR, M. Regarder Kin Jong Il regarder des choses. In: ROCHA, João. *Kim Jong Il looking at things*. Lituânia: Jean Boîte Éditons, 2012. p. 162 - 187.

BURGESS, J.; GREEN, J. *YouTube e a revolução digital: como o maior fenômeno da cultura participativa está transformando a mídia e a sociedade*. São Paulo: Aleph, 2009.

CASTRO, C. M. A arte de caçar borboletas. In: JOBIM e SOUZA, S.; KRAMER, S. (Org.) *Política, cidade, educação: itinerários de Walter Benjamin*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2009, p. 205-217.

CASTRO, E.V. de. O mármore e a murta: sobre a inconstância da alma selvagem. In: _____. *A inconstância da alma selvagem e outros ensaios em antropologia*. São Paulo Cosac Naify, 2013.

CERAM, C.W. *Arqueología del cine*. Barcelona: Destino, 1965.

CERTEAU, M. *A invenção do Cotidiano: 1.As artes de fazer*. 7. ed. Petrópolis, RJ:Vozes, 2002.

CHARNEY, L.; SCHWARTZ, V. Introdução. In: _____. (Org). *O cinema e a Invenção da Vida Moderna*. São Paulo: Cosac & Naify, 2001, p. 19-35.

COLI, J. Sexo não é mais o que era. In: NOVAIS, A. *Mutações: o futuro não é mais o que era*. São Paulo: Sesc SP, 2013.

DELEUZE, G. *L'Abécédaire de Gilles Deleuze*. Paris: Montparnasse, 1997. Vídeo.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *O que é filosofia?* São Paulo, Ed. 34, 2010.

DEPOIMENTO da Professora Amanda Gurgel - a Educação no Brasil. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=aC3u_hxa4JQ>. Acesso em: novembro de 2013.

DUBOIS, P. *Cinema, Vídeo, Godard*. São Paulo: Cosac Naify, 2004.

DUFFEZ, O. Les chiffres records de l'activité do site YouTube.com pour ses 8 ans. In: *Web Ranking Info*. Disponível em: <<http://www.webrankinfo.com/dossiers/breves/8-ans-youtube>>. Acesso em: outubro de 2013a.

DUFFEZ, O. Plein de chiffres sur le site de vidéos YouTube.com. In: *Web Ranking Info*. Disponível em: <<http://www.webrankinfo.com/dossiers/youtube/chiffres-statistiques>>. Acesso: outubro de 2013b.

_____. YouTube. In: *Web Ranking Info*. Disponível em: <<http://www.webrankinfo.com/google/youtube.htm>>. Acesso: outubro de 2013c.

FISCHER, R. M. B. *Televisão & Educação: fruir e pensar a TV*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

FISCHLI, P.; WEISS, D. *The Way things go. Vídeo, 3.13 m, 1987*. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=GXRRC3pFLnE>>. Acesso em: 18 de agosto de 2015.

FLUSSER, V. *A Escrita _ Há futuro para a escrita?* São Paulo: Annablume, 2010.

_____. *Los Gestos*. Fenomenología y comunicación. Barcelona: Herder, 1994.

_____. *Le geste d'écrire*. Disponível em: <<http://www.flusserstudies.net/pag/08/le-geste-d-ecrire.pdf>>. Acesso em: outubro de 2013.

_____. The way things go. In: PANDE, A.; ROLLER, N. (Ed.). *The India Habitat Centre's Art Journal*. Volume 9, abril, 2008 – Março, 2009. Nova Deli: India habitat Center, p. 48 -49. Disponível em: <http://www.ifcar.ch/medien/New_Media_Journal_2009_10_09_13.pdf>. Acesso em: 18 de agosto de 2015.

FOUCAULT, M. Nietzsche, la généalogie, l'histoire. In: *Hommage à Jean Hyppolite*. Paris: PUF, 1971. p.145-172.

_____. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense, 1986.

_____. Verdade, poder e si mesmo: Entrevista com R. Martin, Universidade de Vermont, 25 de outubro de 1982; trad. F. Durand-Bogaert. In: HUTTON, P.H.; GUTMAN, H.; MARTIN, L.H. (eds.), *Technologies of the self: a seminar with Michel Foucault*, Amherst: The University of Massachusetts Press, 1988. p. 294-300.

_____. A vida dos homens infames. In: _____. *Estratégia, poder-saber*. Ditos e escritos IV. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003, p.203-222.

_____. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 2004.

_____. *O Governo de si e dos Outros: curso no Collège de France (1982-1983)*. Tradução Eduardo Brandão. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010. Disponível em: <http://www.geledes.org.br/component/rsfiles/view?path=Michel_Foucault_obras_para_download/foucault-m-a-vida-dos-homens-infames.pdf&Itemid=622>. Acesso em: janeiro 2014.

G1. GLOBO.COM. Mais de 50% dos brasileiros estão conectados à internet, diz Pnad. Disponível em: <<http://g1.globo.com/tecnologia/noticia/2014/09/mais-de-50-dos-brasileiros-estao-conectados-internet-diz-pnad.html>>. Acesso em 10/07/2015.

_____. YouTube e Guggenheim se unem para revelar videoartistas. Disponível em: <<http://g1.globo.com/tecnologia/noticia/2010/09/youtube-e-guggenheim-se-unem-para-revelar-videoartistas-1.html>>. Acesso em: 10 abr. 2012.

GEOGHEGAN, T. Twitter, telegram and e-mail: Famous first lines. In: *BBC News Magazine*. Disponível em: <<http://www.webcitation.org/5yJYS9qZz>>. Acesso em: outubro de 2013.

GIRARDELLO, G. A educação em espaços informais: o museu, o virtual, o currículo. Mesa ANPED proferida em 24 de outubro de 2012: *Formação na contemporaneidade: museus, espaço virtual e currículo*. Porto de Galinhas, Anped, 2012.

O GLOBO. Jornal on Line. *Fatos curiosos sobre os dez anos do YouTube*. Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/sociedade/tecnologia/fatos-curiosos-sobre-os-dez-anos-do-youtube-16039565>>. Acesso em: 09 de julho de 2015.

GOMES, I. M. M. *Efeito e Recepção: a interpretação do processo receptivo em duas tradições de investigação sobre os media*. Rio de Janeiro: E-papers, 2004.

GOOGLE. Google Acquire YouTube for \$1.65 Billion in Stock. In: *News from Google*. Disponível em: <http://googlepress.blogspot.com.br/2006/10/google-to-acquire-youtube-for-165_09.html>. Acesso em: outubro de 2013.

GUSMÃO, G. *Rua dos Inventos: a arte da sobrevivência*. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2004.

HADOT, P. *Exercices spirituels et philosophie antique*. Paris: Albin Michel, 2002.

HARTLEY, J. Utilidades do YouTube: alfabetização digital e a expansão do conhecimento. In: BURGESS, J.; GREEN, J. *YouTube e a revolução digital: como o maior fenômeno da cultura participativa está transformando a mídia e a sociedade*. São Paulo: Aleph, 2009.

JENKINS, H. *Cultura da Convergência*. São Paulo: Aleph, 2009.

KAFKA, F. O silêncio das sereias. In: _____. *Nas Galerias*. Seleção, apresentação e tradução F. R. Kothe. São Paulo: Estação Liberdade, 1989.

KAVÁFIS, K. Ítaca. In: _____. *Poemas de Konstantino Kaváfis*. Tradução: Haroldo de Campos. São Paulo: Cosac Naify, 2012, p. 30 – 33.

KIM Jong Il Looking at things. Trumblr blog. Disponível em: <<http://kimjongillookingatthings.tumblr.com/>>. Acesso em 24 de outubro de 2013.

KOHAN, W. O. *Infância. Entre educação e filosofia*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. *O mestre inventor: relatos de um viajante educador*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

_____. Um exercício que faz escola: notas para pensar a investigação educacional a partir de uma experiência de formação no Rio de Janeiro. In: KOHAN, W.; MARTIN, F.F.R.; VARGAS NETTO, M. J. (org.). *Encontrar Escola: o ato educativo e a experiência da pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: Lamparina, FAPERJ, 2014.

KRÜGER, J. R. Filosofia e Escola: Tempo de Amizade? In: BERLE, S.; KOHAN, W. O.; VARGAS NETTO, M. J. (Org.). *Anais do VI Colóquio Internacional de Filosofia da Educação: O que pode a escola hoje em nossa América?* Rio de Janeiro: ProPEd / UERJ, 2014.

LABORATÓRIO POP. Disponível em: <<http://www.laboratoriopop.com.br/temporeal/quer-enviar-sua-historia-com-o-site-para-la-e-so-entrar-num-canal-especial-do-site-e-enviar-seu-video/2076>>. Acesso em: 10 de abril de 2012.

LADY Gaga. *Bad Romance*. Interscope Records, 2009, 5min. 08 seg. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=qrO4YZeyl0I>>. Acesso em: outubro, 2013.

Music video by Lady Gaga performing Bad Romance. (C) 2009 5:08

LAPOUJADE, D. Desprogramar o futuro. In: NOVAIS, A. *O Futuro não é mais o que era*. São Paulo: SESC, 2013. p. 233-246.

LARROSA, J. Como entrar no quarto de Vanda: notas sobre a investigação como experiência (tendo como referência três filmes e alguns textos de Pedro Costa) e considerações sobre a investigação como verificação da igualdade (tendo como referência alguns textos de Jaques Rancière). In: MARTIN, F.F.R.; VARGAS NETTO, M. J.; KOHAN, W. O. (org.). *Encontrar Escola: o ato educativo e a experiência da pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: Lamparina, FAPERJ, 2014.

LATOUR, B. *Jamais fomos modernos*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1994.

LETELIER, H. R. *A Contadora de Filmes*. São Paulo: Cosac Naify, 2012.

LIFE in a day (A Vida em um dia). Dir: Kevin Macdonald. Estados Unidos, DVD, 2011, 95 minutes. Distribuidora: Vinny Filmes.

LINK, D. YouTube, el neolítico superior. Disponível em: <<http://linkillo.blogspot.com.br/2011/06/youtube-el-neolitico-superior.html>>. Acesso em 11/04/2012.

LISPECTOR, C. O ovo e a galinha. In: MONTERO, Teresa (org.). *Clarice na cabeceira*. Rio de Janeiro: Rocco, 2007, p.90-102.

LONELYGIRL15. Prod: Mesh Flinders, M.Beckett, M. Disponível em:
http://www.youtube.com/watch?v=Kd15ku_BVR0. Acesso em novembro de 2013.

MACHADO, A.. *Máquina e Imaginário*. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1993.

_____. apresentação. In: COSTA, F. C. *O primeiro cinema: espetáculo, narração, domesticação*. Rio de Janeiro: Azougue Editorial, 2005, p. 7-14.

MANGUEL, A. *Lendo imagens: uma história de amor e ódio*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

_____. *A cidade das palavras: as histórias que contamos para saber quem somos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

_____. Novos regimes de visualidades e descentramentos culturais. In: FILÉ, V. (org.) *Batuques, fragmentações e fluxos: zapeando pela linguagem audiovisual escolar*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 83-112.

MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. *Em defesa da escola: uma questão pública*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

MATOS, G. de. *Poemas de Gregório de Matos: por Leticia Malard*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

MATOS, O. Educação para o ócio: da acídia á “preguiça heroica”. In: NOVAES, A. (org.) *Mutações: elogio à preguiça*. São Paulo: Sesc SP, 2012.

ME at the zoo. Vídeo, cor, 19 seg. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=jNQXAC9IVRw>>. Acesso em: outubro de 2013.

MELVILLE, H. *Bartleby: o escrivão: uma história de Wall Street*. São Paulo: Cosac Naify, 2005.

NEUENSCHWANDER, R. *Conversations*. 12 fotografias c-prints montadas sobre alumínio, 66 X 101,6 cm cada, 2002. Disponível em: <http://images.tanyabonakdargallery.com/www_tanyabonakdargallery_com/TBG12031_Conversations1.jpg>. Acesso em 18 de agosto de 2015.

NICOLAS Sarkozy lookins at things. Disponível em:
 <<http://nicolassarkozylookingatthings.tumblr.com/>>. Acesso em 24 de outubro de 2013.

O DESPREZO. Direção: Jean-Luc Godard. [S.l.]: Universal Pictures do Brasil, 1963. 01 DVD (103 min). Título original: Le Mépris.

PACIFIC. Dir: Marcelo Pedroso. 35', Brasil, 2009, 72min. Sem distribuição.

PARA NOSSA alegria. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=K02Cxo3fAC8>>. Acesso em: novembro de 2013.

PEREIRA, J. V. *O que espanta miséria é festa!* Puxando conversa-narrativas e memórias nas redes educativas do samba. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

_____. Tentavas e tentações: batidas no território da linguagem. In: OLIVEIRA, I. B. *Narrativas: outros conhecimentos, outras formas de expressão*. DP&A, 2010. p. 123-134.

PHAM, A. YouTube turns 5, can't wait to grow up. In: *Los Angeles Times*. Disponível em: <http://articles.latimes.com/2010/may/17/entertainment/la-et-youtube-20100517>. Acesso: outubro de 2013.

PIGEAU, J. Introduction. In: _____. *Les Épicuriens*. France : Gallimard, 2010.

ROCHA, J. *Kim Jong Il looking at things*. Lituânia: Jean Boîte Éditons, 2012.

RANCIÈRE, J. Ecole, production, égalité. *L'école de la démocratie*, Edilig, Fondation Diderot, 1988.

_____. *O desentendimento*. São Paulo: Editora 34, 1996.

_____. *O Mestre Ignorante*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

_____. *Le Spectateur Èmancipé*. Paris: La fabrique, 2008.

_____. *A partilha do Sensível: Estética e Política*. Tradução Mônica Costa Netto. 2. ed. São Paulo: 34, 2009.

_____. Entrevista – Jacques Rancière. *Revista Cult*. Edição 139. 2010. Disponível em: <<http://revistacult.uol.com.br/home/2010/03/entrevista-jacques-ranciere/>>. Acesso em: dezembro de 2013.

ROSA, J.G. *Grande Sertão: veredas*. Edição comemorativa, S/L: Nova Fronteira, 2006.

ROSA, N.; KID PEPE. O Orvalho vem caindo. In: *Noel Rosa*. Moto Discos – BMGAriola, 1971. LP.

SCHWARZ, G. Présentation Opinions et pensées _ Mots et locutions du fils. In: BENJAMIN, Walter. *Walter Benjamin. Archives*. Péronnas: Klincksieck, 2011. p. 105-107.

SERRE, M. *Petite Poucette*. Paris: Le Pommier, 2012.

SIBILIA, P. *Redes ou Paredes* _A escola em tempos de dispersão. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

_____. O show do eu _ A intimidade com espetáculo. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

SIMONDON, G. *Imagination et Invention* (1965-1966). Chatou: Les Éditions de La Transparence, 2008.

_____. *Du mode d'existence des objets techniques*. Paris: Aubier, 2012.

SKLIAR, C. Laesperiencia de la conversación, de la mirada y de la investigación educativa. Una desnaturalización de la incongruencia. In : CONTRERAS, J. ; LARA, N. P. *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata, S. L., 2010.

SORTIE de l'usine Lumière à Lyon (La). Vídeo, preto e branco, 39 seg. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=NwRAUniWJPY>>. Acesso em: outubro de 2013.

TUNGA apud Cypriano, F. Tunga faz performance com moscas e girinos. *Folha de São Paulo*. São Paulo, 17 maio de 2006.

TURGUÊNIEV, I. *Pais e Filhos*. Tradução Rubens Figueiredo. São Paulo: Cosac & Naify, 2004.

VERNANT, J. P. O trabalho e o pensamento técnico. In: _____. *Mito e pensamento entre os gregos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990, p. 311-380.

WELLES, O. Não há arte domesticada. Tradução: Luisa Dula Soares. In: BESSY, Maurice. *Orson Welles*. Lisboa: Presença, 1965. p. 111-116.

WHAT is integrated advertising. Baumann Ber Rivnay e Saatchi& Saatchi Advertising. Vídeo, cor, 3 min e 41 seg. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=QPr0iRKQ7IM>>. Acesso em: outubro de 2013.

WOLFF, F. Apologia grega à preguiça. In: NOVAES, A. (org.) *Mutações: elogio à preguiça*. São Paulo: Sesc SP, 2012.

YOUTUBE. *Official Blog*. Here's to eight great years. Disponível em: <<http://youtube-global.blogspot.com.br/2013/05/heres-to-eight-great-years.html>>. Acesso em: outubro de 2013a.

_____. *Official Blog*. Hare and share alike: we've acquired Flickr. Disponível em: <<http://youtube-global.blogspot.com.br/2011/01/share-and-share-like-weve-acquired.html>>. Acesso: outubro de 2013b.

YOUTUBE. Official Blog. YouTube A to Z #HappyBirthdayYouTube. Disponível em: <<http://youtube-global.blogspot.com.br/2015/05/youtube-to-z-happybirthdayyoutube.html>>. Acesso: julho de 2015a.

_____. Official Blog. YouTube Space. Disponível em: <<http://www.youtube.com/yt/space/>>. Acesso: julho de 2015b.

ZACCAGNINI, C. Rivane Neuenschwander. In: *Através: Inhotim* / Curadoria: Allan Schwartzman, Jochen Volz, Rodrigo Moura; Organização Editorial: Adriano Pedrosa, Rodrigo Moura. Brumadinho, MG: Instituto Cultural Inhotim, 2008, p. 310 - 312.

ZOURABICHVILI, François. Deleuze e o possível (sobre o involuntarismo na política). In: ALLIEZ, Eric (org). *Gilles Deleuze: uma vida filosófica*. Tradução coordenada por Ana Lúcia de Oliveira. São Paulo: Editora 34, 2000.

APÊNDICE: GESTOS, LINGUAGENS, SEMELHANÇAS

Stern presenteia Dora com uma imagem. Stefan pergunta: “mamãe, o que vamos dar de presente ao tio Stern por esta imagem?” Dora: “Bom, talvez você queira fazer uma imagem para ele?” “Mas, mamãe, uma imagem por uma imagem, isso não está certo.”

Walter Benjamin, 2011, p. 136

Gestos tecnológicos e semelhança

O termo *embedar* se origina do verbo da língua inglesa *to embed* que significa introduzir, incorporar, implantar. O neologismo foi difundido em português a partir da utilização de uma funcionalidade do YouTube que possibilita ao praticante da rede introduzir em seu *post*, mensagem ou página, com facilidade, qualquer vídeo postado naquele ambiente. O site disponibiliza, com apenas alguns cliques, a possibilidade de incorporar qualquer vídeo daquele ambiente no Facebook, Trumblr, Myspace, Twitter etc. Na sequência, outros ambientes da rede, como o Twitter ou o Trumblr também passaram a disponibilizar semelhantes funcionalidades, já sendo possível *embedar tweets* ou fotos.

Que sentidos são produzidos na contemporaneidade a partir destes *gestos tecnológicos* que partilham e incorporam discursos em novos contextos? De que maneiras estes *gestos tecnológicos* vêm reconfigurando a produção dos discursos e a produção e partilha do pensamento em nosso tempo? Que provocações esses *gestos tecnológicos* podem estar lançando aos campos da técnica, da arte e do pensamento?

Embedar vídeos ou *tweets* tem o sentido de *chamar para si*, de incorporar, *trazer para seu próprio corpo*. Nesses gestos, e em tantos outros comuns à experiência de fruir e participar das redes digitais, produz-se a expressão desses *fazer meu, tornar semelhante a mim* aquela imagem de um outro. Ou, em movimento semelhante, contrapor-se e confrontar-se a um discurso, trazendo-o para um novo contexto. Essa Imagem-cópia não é o próprio outro, mas também não é apenas a minha subjetividade em direção a esse outro. Novas complexidades efêmeras vão sendo reconfiguradas nesses processos. Neste jogo das

semelhanças, sujeito e mundo embaralham-se e ganham novos sentidos através dessa instabilidade.

E seguimos embedando imagens: As árvores somos nós, Para nossa alegria ou Depoimento da Professora Amanda Gurgel - a Educação no Brasil³¹. O que faz de um vídeo no YouTube ou de uma foto no Trumblr um viral, um meme³²? Qual a dimensão de criação que existe nos gestos repetidos de copiar, compartilhar, embedar? Existe uma dimensão de poiesis nos nossos gestos tecnológicos? Que sentidos têm sido provocados a partir destes artefatos que, em um mesmo movimento, nos permitem olhar para nós mesmos e mostrarmos para o mundo? Seguimos fazendo-nos mundo e fazendo do mundo um nós?

Este apêndice tenta problematizar esses referidos *gestos tecnológicos* a partir da intuição de Walter Benjamin (1985, p.108 - 113) sobre a importância de concentrar a atenção “na reprodução dos processos que engendram [...] semelhanças” (BENJAMIN, 1985, p. 108). O filósofo defende, então, a urgência de se lançar um olhar atento à esfera do semelhante trazendo o foco para a questão da linguagem. Através da problematização da produção de semelhanças que tem nas brincadeiras da infância seu mais intensivo fazer, essa reflexão procurará colocar em questão reconfigurações que vêm se processando na esfera da produção de sentidos na contemporaneidade, interrogando, ainda, a possibilidade de essas reconfigurações colocarem problemas para a esfera daquilo que chamamos de processos educativos.

Humor e poesia na semelhança

Recentemente, os *Arquivos Walter Benjamin* publicaram, primeiramente em alemão e, agora, também em uma edição francesa em conjunto com o *Musée d'art et d'histoire de Judaïsme*, a transcrição integral de um pequeno caderno, mantido entre 1922 e 1932, no qual Benjamin registrou palavras, locuções e histórias que ouviu de seu filho Stefan (1918 – 1972).

³¹ Títulos pelos quais são conhecidos vídeos que circularam amplamente no Brasil. O primeiro exhibe a gravação de um pastor com dificuldades de pronúncia, o segundo a gravação caseira de uma família um tanto desafinada entoando hinos e o terceiro o discurso contundente de uma professora de escola pública do Rio Grande do Norte que revela os valores de seu salário e suas dificuldades profissionais aos deputados da assembleia legislativa de seu estado.

³² *Meme* é um termo que foi criado por Richard Dawkins a partir da publicação de seu livro *O Gene Egoísta*, em 1976. Conceito bastante controverso, um *meme* é para a memória o análogo ao gene na genética. No contexto da rede de computadores, um *meme* é considerado como uma unidade mínima de memória que se propaga à maneira de um vírus.

Benjamin se referia a esse caderninho como as *Opinions et pensées* de seu filho (SCHWARZ, 2011, p. 105), assim mesmo em francês, reforçando a ironia, pois remetendo a obras de grandes pensadores que registram suas opiniões e pensamentos. Benjamin escreveu ao amigo Scholem que pretendia fazer datilografar essas notas e enviar uma cópia para que fosse preservada por ele.

Nunca chegou a fazê-lo, mas os originais deste caderno de anotações mantido pelo filósofo se conservaram e chegaram, finalmente, a público a partir do fundo póstumo de Benjamin.

Apesar de o filósofo conhecer o trabalho de Freud, sua aproximação com o mundo infantil, nesse registro sistemático, se dá como a eloquente busca de um colecionador de semelhanças. No pequeno caderno, o filósofo registra: “Durante alguns dias [em novembro de 1921], ele [seu filho, Stefan] é tomado pela ideia de imitar os objetos, a sineta de um relógio, a forma de uma pera se enrolando no chão”. (BENJAMIN, 2011, p. 120).³³

O pai lança seu olhar e escuta para perceber o processo engendrado pelo pequeno de produção ativa de semelhanças, “a língua se apresenta a ele toda tecida de semelhanças e correspondências. Um jogo ilimitado de relações se revela na palavra infantil” (SCHWARZ, 2011, p. 106).

Inaugurando, também a partir desse gesto paterno, o exercício de sua sensibilidade para a esfera do semelhante que será sistematizada no texto de 1932 *A Doutrina das Semelhanças*, Benjamin compõe no *Opinions et pensées* um rico panorama da produção de semelhança na perspectiva do pequeno Stefan. Em cada locução, o menino ativamente recompõe o mundo trazendo-o para si através da linguagem praticada. Falar, exercitar-se na linguagem é produzir semelhança, em um mesmo gesto tornando-se semelhante ao mundo e reinventando-o.

Em uma das notas tomadas por Benjamin (2011, p. 118), possivelmente no ano de 1921, ele registra: “Ele [*Stefan, seu filho*] deve tomar leite quente porque está com tosse. Depois do primeiro gole, ele recusa a bebida: “A língua não quer”. E acrescenta “A língua não está com tosse”.

Nas notas do filósofo, esse pai produz semelhança recriando em letras alinhadas no papel os ditos e pensamentos do filho que por sua vez, em sua *língua* infantil, inventa um mundo seu de semelhanças. Fica claro, aqui, que esse jogo de semelhanças, longe de ser um jogo de cópias é um jogo de criação, de tomada de posição, de afirmação, de reivindicação. Na *língua* desenrolada em notas, o território no qual vão se afirmando, por um lado, o

³³ Os trechos do *Opinions et pensées* aqui reproduzidos têm tradução da autora.

pensamento complexo de um filósofo e, por outro, o pensamento não menos complexo de um menino inaugurando o mundo, inventando e negociando os seus possíveis.

Nesses registros paternos, entrevemos a íntima aproximação entre produção de semelhança e pensamento que se constitui a partir da linguagem revelando-se, sobretudo, através de dois atributos presentes ao longo de todo o registro: o humor e a poesia.

A *língua* do pequeno Stefan, recontada por seu pai faz rir e emociona, pois toma a linguagem como matéria de criação estética. O menino, esse “grande fazedor de semelhanças” (CASTRO, 2009, p. 206) se mostra como *farol* para a ideia de que nossos gestos com os artefatos tecnológicos, como o YouTube e outras mídias sociais e suas linguagens híbridas, como o audiovisual, as fotos, entre outras, são tempos de produção de pensamento através do jogo das semelhanças, como será retomado um pouco mais a diante.

Uma das *chaves* com as quais o menino Stefan, na coleção organizada pelo seu pai, desdobra em semelhanças o seu mundo produzido ativamente é a do humor. Pelo humor, o garoto seduz e reivindica seu lugar no mundo, desafiando-o:

Ele sobe do jardim, toca a campainha, mas tem que esperar por certo tempo. Como em seguida Dora [a mãe de Stefan] abre, ele diz: “Sim, sim, isso é o que acontece aos imbecis. Sim, sim, isso é o que acontece aos imbecis. Primeiro eles são bons e depois eles não abrem” (BENJAMIN, 2011, p. 130).

Nos gestos contemporâneos tantas vezes repetidos de *embedar* vídeos, *curtir posts*, *retuitar* mensagens ou incorporar fotos em um mesmo movimento, infiltram-se as ações de afirmar a compreensão de alguma situação cômica e a de reforçar o seu pertencimento a esta comunidade na qual o humor é possível. Rir juntos, produzir e reproduzir tiradas cômicas são gestos de uma partilha. Partilha de uma determinada comunidade partilhada e partilha como reivindicação de fazer de si e dos seus uma parte *a parte* do mundo como a única que é capaz de partilhar a graça. E a graça está na instabilidade da linguagem, é ela que faz do seu território o tempo. Só é possível buscar o humor nestes *gestos tecnológicos* repetidos na dimensão temporal na qual se produzem. Não em um tempo cronológico, mas sim em um tempo *kairós*, da oportunidade e do instante no qual é produzida a esfera do semelhante:

Sua percepção, em todos os casos, dá-se num relampejar. Ela perpassa, veloz, e, embora talvez possa ser recuperada, não pode ser fixada, ao contrário de outras percepções. Ela se oferece ao olhar de modo tão efêmero e transitório como uma constelação de astros (BENJAMIN, 1987, p. 110).

Destrançar com as chaves do humor os territórios herméticos de *virais* e *memes* significa pensar a partir dessa dimensão temporal e efêmera nas quais são produzidos esses nossos *gestos tecnológicos*. Neles, a *mensagem* não está fixa e imutável, ela se desenrola em instantes difusos. Essa dimensão nos remete ao *ciclo inventivo da imagem* desenvolvido pelo filósofo Gilbert Simondon (2008) a partir do qual a imagem (em seu sentido polissêmico) é concebida como um ciclo e não mais como um objeto. Não se trata aqui da tradicional distinção entre imagens materiais e imagens mentais como figuras separadas e independentes, mas como fases de um mesmo ciclo. A última imagem de um ciclo temporal é sempre a primeira imagem do próximo ciclo. *Virais* e *memes* não produzem suas imagens nos *pixels*, *frames* ou *bits* inscritos no programas de computador, mas sim na dimensão temporal, de oportunidades nas quais os praticantes das redes digitais os transmitem, copiam, amplificam. Nessa dimensão temporal que sempre caracteriza um gesto, podemos entrever, fugazes, os sentidos das novas imagens tecnológicas que vão se esmaecer logo em seguida, dando lugar a outros tantos.

Compreender a produção de sentidos que vem se estabelecendo a partir dos *gestos tecnológicos* de copiar, incorporar, reproduzir, *embedar*, *curtir*, *retuitar* passa por se debruçar sobre a dimensão temporal destes gestos, pois as ocasiões, instantes em que se passam são aquilo que há de mais significativo nesses processos na contemporaneidade, desde que possamos entrever neles a esfera da produção de semelhanças.

Ao tematizar a astrologia, como processo arcaico de busca humana de semelhanças entre o universo e o homem, Benjamin (1987, p. 110), escreve:

A percepção das semelhanças, portanto, parece estar vinculada a uma dimensão temporal. A conjunção de dois astros, que só pode ser vista num momento específico, é observada por um terceiro protagonista, o astrólogo. Apesar de toda a precisão de seus instrumentos de observação, o astrônomo não consegue igual resultado.

Na esfera das semelhanças, o sentido é liberado do objeto e lançado no tempo/*kairós*. Não se trata, aqui, de tentar compreender os processos de comunicação e linguagem a partir da recepção e consumo que são apenas parte dos processos, mas sim de perceber os sentidos na cultura como ciclos. Logo terminado um ciclo de sentido, inicia-se um novo ciclo em um processo permanente.

Olhando as coisas

Para tornar mais efetiva a argumentação aqui defendida sobre o aspecto temporal, a reconfiguração das questões de autoria e a recomposição dos territórios da arte, técnica e pensamento que vêm marcando a experiência de novos *gestos tecnológicos* na contemporaneidade, trazemos para a *conversa* a experiência do Trumblr *blog* intitulado *Kim Jong Il looking at things*³⁴.

Kim Jong Il Looking at Things é um *blog* centrado nas fotos na plataforma Trumblr criado em outubro de 2010 por João Rocha que é o diretor artístico de uma agência de publicidade de Lisboa.

A partir desta data e até pouco tempo após a morte do governante da Coreia do Norte Kim Jong Il, João Rocha postou com regularidade uma série de fotografias produzidas pela agência oficial de propaganda daquele país. Em todas essas imagens, é visto o governante olhando para as mais variadas coisas durante suas visitas oficiais. Tiradas de seu contexto original de propaganda governamental e reunidas no *blog* as imagens são acompanhadas de breves legendas que apenas reforçam o que podemos ver nas imagens: “*Kim Jong Il looking at a book*”, “*looking at a chocolate*”, “*looking at a computer mouse*”, “*looking at a radish*”, e assim sucessivamente.

A reunião das fotos no *blog* denuncia uma grande coerência visual: o governante é sempre retratado em contra-plongê, ângulo que minimiza a sua baixa estatura e torna sua imagem, de certa maneira, mais *heroica*, ele está sempre favorecido pela iluminação, vem cercado por seu estado maior e colaboradores que dirigem seus olhares para a figura central do líder, os membros de sua comitiva carregam, com frequência, um caderno de notas, prontos a anotar os pensamentos e ordens de seu chefe sempre pronto a *ditar*, muitos deles estendem a mão em um gesto de oferenda, através do qual consagram as riquezas da nação ao olhar do seu líder maior. Assim reunidas e deslocadas de seu contexto original as imagens provocam em seus consumidores um poderoso efeito de denúncia dos mecanismos de propaganda.

As pequenas legendas literais que acompanham as fotos reforçam a característica de humor que assumem estas imagens assim reunidas: Kim Jong Il mantém quase sempre a mesma expressão ao olhar *objetos* tão diferentes como pepinos, sutiãs femininos, alimentos ou trabalhadores em uma fábrica.

³⁴ Literalmente: *Kim Jong Il olhando para as coisas*. Disponível em: <<http://kimjongillookingatthings.tumblr.com/>>. Acesso em 24 de outubro de 2013.

Nos últimos anos, *Kim Jong Il Looking at Things* tornou-se um avassalador sucesso na rede, primeiramente junto à comunidade do Tumblr, em seguida, suas imagens foram copiadas e distribuídas pelos praticantes de outras comunidades na rede como o Facebook ou o Twitter.

O fotógrafo e ensaísta Bohr (2012, p. 164) registra que dois meses após o lançamento do *blog*, o Google Trends revelou um espetacular crescimento nas buscas das palavras-chaves “Kim Jong Il looking at things”. As imagens associadas ao *blog* foram exaustivamente reproduzidas na rede, sobretudo nos Estados Unidos e na Europa. Outros *blogs* surgiram registrando figuras históricas olhando para coisas como, por exemplo, *Adolf Hitler looking at things*.³⁵

O *blog* havia se tornado um *viral* para finalmente, em 2012, ter suas imagens e legendas publicadas em um livro de arte, em uma coleção que interroga os novos caminhos da fotografia na contemporaneidade.

Em um contexto internacional no qual a Coreia do Norte é colocada como representante de uma ameaça à região, praticantes da rede especialmente nos Estados Unidos e Europa fazem do gesto de olhar Kim Jong Il olhar as coisas uma tomada de posição. Os habitantes das nações mais ricas do globo reivindicam o direito de olhar e rir do *outro* encarnado aqui em um dos governantes do chamado “eixo do mal”, denominação que já aparecia nos discursos de George Bush, durante seu governo.

Onde situar a potência enquanto discurso de verdade na experiência *Kim Jong Il Looking at Things*? Quem seria o autor da experiência? Seriam seus autores os Nicolas Sarkozy e anônimos da agência de notícia da Coreia do Norte, o blogueiro português ou a massa que transformou a experiência em um *viral*? Qual a importância em considerar a experiência em seu aspecto temporal, cíclico, manifesto na oportunidade que as pessoas encontraram em tornar essas imagens semelhantes a seus próprios discursos, republicando-as, tornando-as livro de arte e, agora mesmo, reivindicando-as como objeto de um texto acadêmico? Onde situar a potência expressiva de tais imagens que fazem o pensamento transitar entre os territórios da arte, da técnica e do pensamento? E finalmente, porque essas imagens nos fazem rir? Porque produzem em nós uma irresistível vontade de comunicá-las? De que modos são semelhantes a nós em sua representação eloquente do poder ditatorial e autocrático? Por outro lado, a quem essas imagens não faria rir?

³⁵ Literalmente: “Adolf Hitler olhando para as coisas”. Disponível em: <<http://adolfhitlerlookingatthings.tumblr.com/>>. Acesso em 24 de outubro de 2013.

Segundo Marco Bohr (2012, p. 186) sua potência expressiva não está na técnica do fotógrafo ou na rapidez com que eram publicadas no *blog*, mas sim

na emergência do *meme* e de projetos como *Kim Jong Il looking at things* que são profundamente ancorados nessa nova dinâmica das imagens partilhadas, amadas, difundidas, recomendadas, comentadas, votadas, curtidas, configuradas pelo desvio da internet e das mídias sociais. Essa dimensão coletiva do *meme* coloca claramente o acento, não mais somente no produtor, mas no consumidor da fotografia.

São então os processos e ciclos de produção de semelhança, para retomar a categoria proposta por Walter Benjamin, que vêm caracterizando as experiências com a arte, a técnica e o pensamento na contemporaneidade. Nessas experiências, somos, a um só tempo, produtores e consumidores ou, para ter maior precisão, não são mais as antigas categorias de produtores e consumidores que irão nos ajudar a pensar a partir das experiências destes novos *gestos tecnológicos* difusos no tempo.

Um astrólogo na rede

Quais os sentidos de tentar produzir teoria, na contemporaneidade, a partir da experiência viral de um *blog* entrelaçada ao pensamento de um filósofo que não experimentou as possibilidades de *gestos tecnológicos* introduzidos na cultura pela experiência do digital em rede como Walter Benjamin? O que nos leva a escolher autores de referência? O que significa buscarmos na vasta obra de alguém aspectos que escolhemos compartilhar? Como identificar práticas culturais em um contexto como o do digital em rede no qual as experiências expressivas, carregadas de subjetividades e temporalidades, não se caracterizam mais como objetos, mas sim como processos e como ciclos?

Podemos, então, identificar o exercício desses processos e ciclos no *Opinions et pensées* através do jogo que a linguagem estabelece nas notas tomadas por um pai que escuta, seleciona e registra toda a poesia (de *poiesis*, *ποίησις*, ato de fazer, criação) das elucubrações infantis: “Agarrar uma história. Ele [Stefan] procura no peito de Dora [a mãe do menino], pega “alguma coisa” e a coloca na boca da mãe. Ela deve engolir e, então, contar uma história para ele. Esse jogo comporta inúmeras variações”. (BENJAMIN, 2011, p. 115).

Neste ponto, percebemos que Benjamin realiza uma interessante operação de pensamento: toma da tradição, a partir de Kant, a partir dos neo-kantianos, escola na qual se

forma como filósofo, mas também a partir da longa linhagem que remonta a Platão e a Aristóteles, o conceito de *minemis*. Entretanto, se vai buscar na tradição filosófica o conceito, se apropria dele para produzir uma diferença. Para Benjamin, *minesis*, processos de produção de *semelhança não sensível*, imitação, a brincadeira infantil são gestos de produção de diferença, pois são processos de criação que se estabelecem a partir da linguagem tecida entre o *eu* e o mundo. São gestos da produção de uma diferença que só podem se constituir através do exercício repetido da semelhança e da imitação.

Quando, em *Rua de mão única* (BENJAMIN, 2000), o filósofo procurando desvendar os enigmas da porcelana da China, compara a leitura e a prática de copiar um texto àquelas de sobrevoar um campo em um avião e percorrê-lo andando. Aquele que copia um texto, assim como o caminhante, é capaz de “experimentar algo de seu domínio” (BENJAMIN, 2000, p.16), abandonando a premência do *eu* ocidental, condensado na figura do leitor. Para o filósofo, o abandono desse *eu*, na cópia, na imitação, na semelhança se é tão problemático na tradição do pensamento ocidental, revela-se como ato de criação e de produção de cultura na tradição chinesa imaginada por ele: “A arte chinesa de copiar livros foi, portanto, a incomparável garantia da cultura literária, e a cópia, uma chave para os enigmas da China” (BENJAMIN, 2000, p.16). Essa *China*, aqui imaginada pelo pensador, é esse *oriente*, distante da tradição do pensamento fundador do ocidente, mas também presente e constituinte deste pela oposição que faz a ele. O filósofo descobre novos *eus* no exótico, no estrangeiro que nos definem por uma negatividade.

Há, portanto, algo nestas notas que não pode ser propriamente explicado, mas que se mostra e se *escancara* porque é linguagem. Para além da dimensão de partilhar o afeto da intimidade em família, as notas do *Opinions et pensées* infiltram nos seus leitores contemporâneos os momentos da produção da brincadeira infantil, aqueles de um pai filósofo que as anota e preserva, aqueles de uma equipe editorial e de pesquisadores que as publica abrindo possibilidades para que continuemos a pensar e nos emocionar através delas.

Nossa relação com a chamada *teoria*, com os autores e textos que escolhemos trazer para fundamentar determinada reflexão, pode, nesse sentido, ser compreendida também como prática de produção de semelhança. Quando produzimos nosso pensamento entrelaçado com outros, o fazemos imersos nos tempos flutuantes das culturas e das linguagens, porque há, nas formas que estabelecemos a partir da *teoria*, apropriações, incorporações, reivindicações e tomadas de posição. Gestos *piratas* não inteiramente distantes daqueles de *embedar*, *retuitar*, *curtir* etc. Estabelecemos a partilha de uma determinada comunidade, a comunidade

acadêmica, que reivindica fazer seu e dos seus uma parte do mundo. Produzimos pensamento em um gesto espiritual, pois

As semelhanças percebidas conscientemente _ por exemplo, nos rostos _ em comparação com as incontáveis semelhanças das quais não temos consciência, ou que não são percebidas de todo, são como a pequena ponta do *iceberg*, visível na superfície do mar, em comparação com a poderosa massa submarina (BENJAMIN, 1987, p.109).

As novas expressões que estamos criando a partir das práticas com tantos artefatos tecnológicos não vêm ampliando o corpo humano como próteses, como defendem alguns autores, vêm ampliando *a alma do mundo*, através do jogo das semelhas entre sujeitos e objetos e através da necessária crítica ao pensamento moderno que se estabelece a partir da dicotomia entre sujeito e objeto.

Com a ideia de uma *alma do mundo*, aqui, ao contrário de reafirmar a dicotomia entre corpo e alma, material e imaterial, pretendemos reafirmar a dimensão *espiritual* e, portanto, múltipla, intraduzível e rebelde a qualquer tentativa redutora de explicação com a qual buscamos compreender a cultura e a linguagem.