

Crise: espaço e representação

Elza Dias Pacheco – ECA/USP

Paulo Alexandre Cordeiro de Vasconcelos – Universidade Anhembi Morumbi

Índice

1 Localizando	1
2 A leitura como forma de entender o mundo	2
3 O conhecimento/representação e imaginário	3
4 Representação: rizoma / inteligência / virtual	5
5 Comunicação: rede-educação	5
6 Tecendo alguns argumentos conclusivos	7
7 Bibliografia	8

“a presença só é presença a distância, e esta distância é absoluta, ou seja irreduzível.”

M. Blanchot

Resumo

O presente artigo busca discutir alguns pontos críticos nas relações entre espaço e inteligência e as novas propostas midiáticas – internet e os projetos de educação, do ponto de vista do imaginário e da cognição, na estrutura inteligente perpassada pela ordem da representação nos valores da escrita, leitura e imagem.

1 Localizando

A crise da representação, desde Nietzsche, é a crise do homem e de seu tempo, inclusive da Escola, e isto é propício para acreditarmos na Teletopia. Exercício de estratégias do poder sobre o saber e, ironicamente, em tempos de globalização. O espaço é o foco, como lembra Virilio, as distâncias são engessadas a custo de um espaço que se curvou ao tempo. Tende-se a uma confusão entre um espaço do saber em crítica constante, função dialógica, com um espaço da informação ou espaço que colabora na arquitetura dialógica mas que não exonera o grupo presencial, função da política no sentido amplo. O espaço do saber é o espaço em que predomina a corporalidade dos sujeitos na soma das diferenças e no tato mais profundo com o real. O espaço do saber é crítico, pois há de preponderar às diversidades para ser inclusivo. O espaço como categoria fundante do homem perpassa suas genealogias, assim como o do corpo. O corpo, do ponto de vista da física, habita o espaço e isto lhe constitui. Assim as idéias de corporalidade e espacialidade se imbricam.

A matéria é também noção genética que constitui o corpo e o espaço. Estar, é constituir-se de matéria numa corporalidade espacial. O espaço é, pois, lugar do corpo,

da matéria e nele se constitui o sujeito do conhecimento. O conhecimento é a forma de dizer e constituir o espaço. O espaço, em quaisquer que sejam suas predicções, se constitui na arquitetura do humano sustentado por um duplo da fisicalidade e do psíquico.

O sujeito implicado no espaço, ao conhecê-lo, o faz de modo significativo, na condição de homo-semioticus e daí então atribui sentido, e por assim fazê-lo, procede à marca e apreensão da matéria, corpus de conhecimento. A história da educação é a história do sentido e compreensão do homem, na ordem do valor, ou valores, e sob esta regulação está a sua produção de conhecimento. A história dos saberes se proclamou pela ordem de significação expressiva das linguagens e dos seus discursos respectivos. Fundada estava também a ordem da representação.

A representação é a certidão e o esforço, magnitude humana na consecução do seu projeto da chamada inteligência. Nesta, fundam-se os paradigmas do espaço, do tempo, da compreensão da matéria, do signo, da representação, das linguagens, discurso e conhecimento.

A comunicação, em sua estrutura genética, finca-se na ordem da corporeidade da matéria humana e estrutura inteligente e, filogenicamente, se expressa através da representação discursiva. Tal ordem lhe permitiu adentrar ao campo das próteses midiáticas e, num verdadeiro rizoma, alastra-se com potência dialógica, o que permitiu constituir os investimentos midiáticos na ordem de uma mundialização da cultura, da economia, do consumo, construindo suportes para um projeto instrucional. Aglutina-se aqui o real e o virtual como projetos para educação.

Alguns paradigmas que cercam o nosso tema necessitam de apresentação de modo a situá-los para assim criarmos uma seqüência ou decomposição temática do que queremos abordar.

2 A leitura como forma de entender o mundo

Antes de tudo é preciso que entendamos o significado do conceito de leitura e escrita para que possamos mergulhar nas implicações de nosso enfoque. Ler, é antes de tudo dar, dar sentido, propor sentido, perceber, decifrar, interpretar, colher, percorrer, inquirir, reconhecer. A escrita é o alvo da leitura. O campo é o da escrita sobre o qual é percorrido pela leitura.

O mito como estrutura filogênica humana, se estabelece na conjugação dos dois tempos – da Escrita e da Leitura. O mito se estrutura pela linguagem, e como forma de leitura do mundo, deixa rastros de escrita no corpo da cultura. Entendamos aqui, que tanto a escrita como a leitura, se dá no campo do visível, palpável, perceptível, sem necessariamente ser palavra, sem ser reduzido ao seu registro pleno enquanto escrita alfabética.

A escrita é o espaço, em que se deita o mundo e sua colcha de sentidos e significados, tramada nos mais diversos pontos em que a linha do espaço possa convergir e se articular. A escrita é leitura, pois se lê pelo que se dá na visibilidade. O que se faz visível, é o que esta em relação com o dizível, é o que se conecta em visibilidade e ascende ao poder da leitura como escritura. A trama do espaço, da matéria, é a trama da linguagem, constituída nas suas ofertas de liga e trama e estratégia. A linguagem é a que esculpi

o campo no espaço e faz a trama do texto. Posta sobre o espaço em matéria, debruça-se o texto para na trama da linguagem ser escrita e leitura, como síndrome de cumplicidade.

O conhecimento ou o saber ou o sabor do outro (numa visão barthesiana) - assim se estriba nas rédeas da representação, mediada pelos estribos da linguagem, tecida na escrita cúmplice da leitura. Todo sujeito do conhecimento se diz pelo seu objeto. Todo objeto pressupõe o sujeito que lhe decifra na representação à qual vive ou se lhe diz.

A representação é uma forma de se fazer apresentar o objeto da materialidade crua do mundo para transversá-lo pela trama do signo, da palavra, etc..e assim outra vez apresentá-lo. A representação é da ordem do sógnico ou simbólico, do real possível e do imaginário.

É através da representação e do triádico – simbólico-imaginário e real – que vai se compondo ao longo do processo histórico as realidades representativas que perpassarão a escritura, seja ele desde a simples escrita, aos discursos híbridos – vídeo, tv, redes – nas suas diversidades textuais ou intertextuais.

Como haveremos de refletir, o hipertexto decorre deste processo, ou seja, de um processo de representação rizomático, numa visão deleuziana, todavia, em que prepondera a condição dialética perceptiva do escritor versus leitor, ou como diria Barthes, de um sujeito da leitura com desejo de usurpar o lugar do escritor. Este comportamento, tem sido nos dias de hoje, aquele a que se pretende o aprendizado pela via da web.

O leitor com força de querer ser o autor, e aí estaria o saber fluido na educação a distância, entretanto, o leitor no sentido amplo, como situamos no início, não se reduz

a um campo sógnico, mas a todos os possíveis campos sógnicos de modo a permitir uma visão de complexidade e de totalidade, de intertextualidades. Reduzir a leitura a um campo é forma de exclusão e de negação do espaço ao leitor – maior sujeito do saber, e sempre autor e co-autor de um projeto coletivo do ser. Reduzir a leitura ao verbal é uma hipertrofia do saber, é diluir um imaginário em frações.

3 O conhecimento/representação e imaginário

O Co-Constructivismo seja na perspectiva Piagetiana ou Vygotskyana não se furtam em reconhecer a idéia de representação ou do caráter do signo como elementos centrais ao conhecimento.

Piaget partindo do caráter biológico do conhecimento, e assim o faz principiando pelo caráter da ação-motriz enquanto destaque de uma ação mediada pelo corpóreo, parte para outra interface do conhecimento na ordem psíquica e semiótica, em que observa a presença da imitação e sua projeção em uma arquitetura em que se destacam os esquemas e estruturas. Salienta o mesmo que, a inteligência é da ordem bipolar biológica e psíquico-semiótica, e é nesta instância complexa que se instaura a representação e assim a comunicação. A imitação para ele é forma prefigurada da representação em que pontuam as condutas mediadas por comportamento sensório- motor.

A imitação na perspectiva de Baldwin, revista em Piaget, se faz a partir de um sujeito em sua corporeidade e num modelo, no entanto, outro sujeito aparece, para o qual se projeta a imitação simples e diferida, e em

ambas, a categoria da presença física é estruturante. Tal conduta permite levar o sujeito ao domínio futuro do conceito de abstração e assim a uma concepção da representação e do virtual.

Há aliás uma concordância entre os construtivistas no sentido de que, a representação é elemento construtivo do conhecimento (Piaget, Vygotsky e Wallon). O espaço entretanto, para Piaget, é alvo de considerações para a sua compreensão do que vem a ser a inteligência na sua diversidade complexa, bio-psíquica. (Piaget: apud Francastel-128 :1988).

O espaço na criança é inicialmente “POSTURAL E ORGÂNICO” ou, o corpo , é o seu movimento. Sucede-se a este o espaço projetivo em que ai se encontram os corpos – outros – predicados de qualidades e sintomas, o movimento, a constância, entre outros fenômenos. A terceira fase é aquela em que surge a função semiótica do signo, em que através deste a realidade deverá se submeter. Aqui há uma partilha ou submissão do real ao campo do signo, da representação.

O Espaço do desenho infantil, na sua sucessão de etapas é bem a história da sucessão destes espaços. Para Piaget o espaço é, sobretudo, a ação do que inicialmente representação.

A conquista de um espaço perspectivo é conquista sígnico-lógica, em que demanda os transversamentos de estruturas e esquemas que pervertem a materialidade concreta para adentrar em estratégias do signo nas suas nuances lógico-matemática e assim ascender a um espaço euclidiano.

A leitura das imagens em quaisquer dos seus suportes ajudam a acriança a inserir-se nesta fase do espaço medido, projetivo. A imagem, e a imaginação, respec-

tivamente nas formas materiais-imagem figurada e imateriais - imagens mentais, imaginação - permitem promover as estratégias geométricas que representam a realidade. A representação do espaço tridimensional em espaço bidimensional. Esta última etapa esta na fase da inteligência abstrata ou formal . Agora pensemos, em que medida a escola dá ao desenho, à representação pictórica do mundo, o lugar necessário para entender as estruturas complexas da imagem? A imagem nos suportes de revistas e de outros meios é calculada matemática e geometricamente , e em que medida isto é explicitado a criança?

Não se trata de apenas produzir um estético, mas compreender as mutações do estético pela ordem dos discursos técnicos que submeteram dia a dia a imagem ao governo da matemática. Ao mesmo tempo como aliar a imaginação ao quadro de novos suportes da imagem se não tivermos o conhecimento destes suportes?

Parece-nos então que na atualidade, mediante o reinado do virtual, se dá na estranheza igual, ou seja , sem compreendermos a relação numérica da imagem do mesmo modo que a matemática sustenta as estruturas do espaço em rede.

O Virtual reina e governa desde que a representação se estabeleceu pela ordem do pacto simbólico ou sígnico. Paira sobre nós uma idéia de novo virtual, em que se parece querer desconhecer a tensão dialética entre o real e virtual, ou sobrepor um novo virtual que pretende querer ser mais do que o aquilo que lhe deu potência, o real. As técnicas da representação parecem querer assumir lugar no papel da apresentação, e portanto, do real. Derivação desmedida do poder sobre o saber. Negação perplexa da inteligên-

cia ou crise das tecnologias da inteligência artificial.

4 Representação: rizoma / inteligência / virtual

A inteligência para Piaget é, sobretudo, a soma de constructos mentais em formas de equilíbrio, ou seja, o caráter da reversibilidade que nada mais é que a possibilidade de saber proceder num retorno ao ponto de início. É entender o deslocar no equilíbrio de ir e vir mentalmente, um desconstruir e reconstruir. O sujeito inteligente é o sujeito tocado, afetado pelo mundo na conformidade interna bio-psíquica em que se processa o conhecer mediado pela lógica da ação ajustada nas linguagens. O caráter da inteligência é como o do rizoma, que por todos os lados se entra, se liga, se estrutura e se estende, se conjuga. A inteligência é múltipla, diversa, é tecida pela rede de conhecimentos, de compreensões do possível imaginável, da possibilidade de ser de modos diversos apresentado-reapresentado.

As linguagens, através da ferramenta sígnica, permitem a representação que é sempre da ordem do virtual. O virtual, já nos lembrara Deleuze - “não se opõe ao real, mas somente ao atual. O virtual possui uma plena realidade enquanto virtual” (Deleuze 1988:135). A representação é da ordem do código que a apresenta, e mais, ela o é pelo seu pulso virtual, ou seja, pelo poder de não sendo a mesma que a realidade que corresponde ela é a sua possível re-apresentação, correlação.

A pintura e o retrato não são a realidade, da mesma forma que, a representação dos batimentos cardíacos, suas curvas, não são

o coração, mas o virtual possível em que se estriba a correspondência de frequência, nó possível, que permite fazer aparecer faces do que vem a ser a musculatura cardíaca. O gráfico é um flagra de um aspecto, não é o objeto, é o seu flagrar virtual possível.

A página da rede não é a *pagus* dos antigos mas tem potência para ser espaço, de semente, de cultivo de signos, de texto, de sentido, de discurso. Espaço de *scriptu* com potência para a leitura, pois é passível de ser marcada. Linguagem matematizada pelo compasso de *digitus* em que se freqüentam discursos reduzidos à ordem matematizada dos sistemas rizomáticos. Sistema panóptico da ordem sistêmica. Assim fomos do cálculo grego à sua arquitetura, da eletricidade nervosa ao vampirismo da imagem ôntico-elétrica.

O espaço da rede recobre o social diante do que ele é em síntese: o representacional possível que ele entorna mas não se confunde ao social. A rede é veículo, faz uma veiculação, transporta, mas não é o visível do concreto material social.

Tal confusão faz-nos pensar numa igual contradição em que se pensa o tempo sobre o espaço, quando o tempo está para o espaço e não sobre o mesmo. Pensamos pois que a inteligência artificial que formula um rizoma é mais uma das técnicas de representação, ou uma metáfora, do espaço, todavia, sempre lembrado como resultado da constância da inteligência humana praticada, estruturada numa corporeidade orgânica.

5 Comunicação: rede-educação

Antes de mais nada não nos pomos aqui como apocalípticos, mas como consumidores críticos de uma nova história que se es-

creve em outro estilo e que nos cumpre enquanto participes deste tempo repensar esta escritura. Aqui nossas considerações ficam endereçadas a uma perspectiva da criança em formação, em termos de crianças em situação de ensino fundamental.

A comunicação está pois hoje, e é sobretudo o que se diz, nas próteses, portanto, na rede. Esta por sua vez sustenta-se numa espacialidade da imagem, assim, sua redução é primeira ao campo do visível em movimento que no e pelo movimento em luz, diz-se tornar mais comum ou mais expandida, alcançando a diversidade nas práticas das interfaces.

A comunicação aí é vista muito mais como informação, a comunicação fica assim presumida pela ordem da síntese em suporte e densidade discursiva. A educação pensada pela educação a distância, isolada do mundo presencial, é da ordem do visível pronto na sua sintaxe presumida de uma didática adestradora, exaurida na repetição do visível. Isto é demanda válida, todavia, com senões para efeito de uma educação formadora infantil.

O desejo na educação a distância excluindo o presencial, solapa o critério da representação para pretender ser a apresentação do mundo, pois em assim sendo derrapa, visto que é apenas ferramenta da representação.

Se a comunicação presume sempre o cálculo da entropia, re-traduzir a educação presencial ao campo dos instrumentais a distância deve ser ponderado. São bem-vindas as ferramentas e próteses que nos permitem aumentar o poder do imaginário, da comunicação e das ferramentas para educação, mas trocar a ferramenta pelo objeto ao qual ele produz é equivocar-se de igual forma entre os espaços do sujeito e de outro lado seu

objeto. É a traição da inteligência por si mesma.

Não se deve confundir ato e potência como se percebe de igual modo ao afirmar a web como zona proximal na perspectiva vygotskiana. Antes de tudo a perspectiva de Vygotsky se dá em cima da competência da escola, portanto do ensino, isso quer dizer que sempre o social há que ser mediado pela interveniência do professor instrutor. De outro modo, é entender que no campo do conhecimento como fruto das relações sociais, há um espaço real construído imaginariamente pelo sujeito, há um outro com potência para ocupar este espaço imaginário do sujeito entendido como real e que, entre estes dois, funda-se um espaço proximal onde se dá a mediação. Entendamos que a mediação é sempre simbólica, portanto, é um processo de semiose, ou seja, de caráter absolutamente humano. A zona de desenvolvimento proximal é portanto zona colaborativa;

... de acordo com Vygotsky, para obter uma avaliação abrangente do funcionamento cognitivo de um indivíduo é necessário que nos ocupemos da atividade colaborativa e investiguemos esse tipo de atividade em que o indivíduo mais competente (adulto) “conduz” ou “medeia” o desenvolvimento do aluno. A investigação dessa atividade colaborativa(na zona de desenvolvimento proximal) jogará um fecho de luz sobre a natureza das estratégias cognitivas do aluno e sobre aquelas funções que estão prestes a se desenvolver(e que podem estar presentes tanto na atividade colaborativa como na assistida) (Daniels:237:1994).

Deste modo, pensamos que a web sendo uma ferramenta e signo pode ser potência para nascimento de uma zona de desenvol-

vimento proximal, tendo a mediação de um tutor, professor que conduza o fato a uma reflexão cognitiva, não em um espaço virtual, mas em um espaço “real”, portanto presencial e vivo.

A educação, o ensino, antes de qualquer coisa é procedimento de seqüência, para lidar não só com os saberes, erguidos em feixes disciplinares, mas para erigir a condição do humano, na sua arquitetura inteligente - que aglutina, para discutir.

A web-internet tem potência discursiva, mas não se confunde com o ato. O ato é a própria inteligência do sujeito que se erigiu a milhões de ano no projeto ontogenético humano, a tecnologia por excelência, que propiciou criar suas próteses como a inteligência artificial

Assim, a máquina – o computador – traduz-se numa ferramenta de atalhos, de capacidade informática de forjar procedimentos inteligentes, de cálculo, e tem em suas conexões potência como hipersigno que é para promover o ensino-aprendizagem. Todavia, pensamos que tal ferramenta não dispensa, em situações de crianças e jovens, de estar provida de uma tutela, de instrutor /professor que permita, inclusive dialogicamente, adaptar, atualizar, repropor, situações significativas, tirando assim maior proveito na capacidade inteligente do aluno, bem como operando no potencial máximo da máquina enquanto ferramenta de mediação do conhecimento.

Barbero e Rey chamam atenção para o fato desta nova sociedade da informação invadir nosso meio, salientando então a necessidade da escola em inteirar-se, atualizar-se destas mediações, ou seja, assumindo esta “tecnici- dade midiática como dimensão estratégica da cultura”.(Barbero e Rey:47:1999)

6 Tecendo alguns argumentos conclusivos

Já não se pode negar que o computador enredou o mundo, tomou a escrita, no sentido amplo, e sublinhou o texto escritural. A racionalidade técnica está forjando um tempo novo. Há uma nova espacialidade constituída, onde se incrementam cada dia suportes /interfaces que buscam a aproximação do mundo numa rede, mesmo com tantos excluídos.

Mas, se a escrita-verbal, ainda faz também excluídos, ela já é o suporte instituído a milhões de anos. Em sucessão, a imagem cinematográfica e videográfica/televisiva aportaram e adentraram a nossa cultura. Estamos em um tempo da cultura do consumo da imagem instituída no mundo. O imaginário nosso está adestrado por esses dispositivos técnicos, que no fundo também estão inseridos no imaginário da imagem, a trama da fantasia, a lógica do hiper-real. Por outro lado, no imaginário humano, linca-se com a ferramenta de novas simulações, caso das máquinas computacionais.

Constitui-se assim para a escola motivo de pensar esta prótese como todas as outras, desde o livro, de modo a melhor estabelecer uma reflexão crítica sobre esses dispositivos e inseri-los quando conveniente for, sem que com isso aderir por aderir. É incontestável pensar aglutinar, ajustar tais próteses, mas dentro de um quadro reflexivo da educação, pois esta tem como dever refletir o novo. A escola é espaço social e do saber, portanto tem responsabilidade para com a sociedade em expor sua reflexão, vez que a ela a sociedade entregou o papel de realizar o processo de formação do sujeito. Entendamos aqui, escola, como espaço dialógico entre profes-

sores/ alunos e seus técnicos outros, e mais, junto à comunidade que a frequenta.

Se caminharmos de modelos interativos na educação ao participativo, poderemos caminhar para o modelo cooperativo de modo à sempre prestigiar o conjunto-professores/ alunos/ técnicos/ sociedade. Buscaremos pensar até a nuance de um novo espaço de aprendizagem, a sala de aula mais ampla, colaborativa, mas jamais sem pensar o fator dialógico como aquele pensado em Vygotsky no âmbito da zona Proximal.

A didática tem profunda responsabilidade em tal empreitada até mesmo para esclarecer os caracteres das relações interativas que se manifestam nas relações homem-máquina. Assim se coloca Cunha Filho e Neves ao manifestar suas análises semióticas sobre o ciberobjetos e os hipersignos, em que denunciam a falsa redução a apenas a qualidade ativa dos objetos, quando na verdade também se presentificam na rede situações de experiências digitais de quase passividade.(NEVES et alli:2000)

7 Bibliografia

- BARTHES, Roland. *A aula*. Trad. Leila Perone. São Paulo: Cultrix, 1983
- DANIELS, HARRY(ORG) *Vygotsky Em foco- pressupostos e desdobramentos*. Trad E.J.Cestari e M.S.Martins. Campinas, SP: Papyrus Editora, 1994.
- DELEUZE, Gilles e Feliz Guattari.*Mil Platôs- Vol 1* – Trad A. G. Neto e C. Pinto Souza.São Paulo: Ed.34, 1995.
- DELEUZE, Gilles.*Diferença e Repetição*. Trad L.Orlandi, Roberto Machado.Rio de Janeiro: Graal,1988.
- FRANCASTEL, Pierre.*A realidade Figurativa*. Trad M.A.L.Barros. São Paulo: Perspectiva, 1982.
- LEVY, Pierre. *O que é virtual*. Trad. P. Neves. São Paulo: Ed. 34, 1996
- LEVY, Pierre *Cibercultura*. trad C.I.da Costa.São Paulo: ed.34.1999.
- LEVY, Pierre.*Tecnologias da Inteligência*. Trad C.I. da Costa.São Paulo: ed 34,1993.
- MARTIN-BARBERO, Jesus e Germán Rey. *Los Ejercicios Del ver*. Madrid: Gerdisa,1999.
- NEVES, ANDRÉ et alii (org) *Projeto Virtus: educação e interdisciplinariedade no ciberespaço*. Recife: Editora Universitária UFPE;São Paulo: Editora da Universidade Anhembi Morumbi,2000.
- PACHECO, Elza Dias. *TV e criança: produção cultural, recepção e sociedade*. (Espanha), trabalho de pós – doutorado realizado na Espanha, São Paulo, Eca/Usp, 1992.
- PIAGET, Jean e INHELDER, Barbel. *A psicologia da criança*. Trad. O. Cajado. Rio de Janeiro, Ed. Bertrand do Brasil, 1989.
- PIAGET, Jean. *Psicologia da inteligência*. Trad. N. C. Caixeiro. Rio de Janeiro, Zahar,1983 a.
- VIRILIO, Paul. *O Espaço crítico*.Trad. P.R. Pires. ao Paulo: Editora 34, 1993.
- VIRILIO, Paul. *A Bomba informática*.Trad L.V. Machado.São Paulo: Estação Liberdade, 1999.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. Trad. J. C. Neto, L. S. M. Barreto e S. Cafeche. São Paulo, Livraria Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKY, L. S. *Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar*. in VYGOTSKY, L. S., Luria, A. R. & LEONTIEV, A. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Trad. M. P. Vilalobos. São Paulo, Ícone – Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

WALLON, Henri. *Do ato ao pensamento*. Trad. J. S. Diniz. Lisboa, Moraes, 1979 a.