



Cotidianos, imagens e narrativas

Ano XIX – Nº 8 – Junho/2009

SUMÁRIO

COTIDIANOS, IMAGENS E NARRATIVAS

Aos professores e professoras	3
<i>Rosa Helena Mendonça</i>	
Apresentação da série <i>Cotidianos, imagens e narrativas</i>	5
<i>Nilda Alves</i>	
Texto 1 – Identidades em mudança no cotidiano	19
Na vida real e na ficção: processos identitários e suas implicações com as práticas e com as narrativas	
<i>Mailsa Carla Passos</i>	
Texto 2 – Questões ecológicas no cotidiano	27
Educação Ambiental: práticas e praticantes	
<i>Neila Guimarães Alves</i>	
Texto 3 – A criação de tecnologias no cotidiano	33
Trapeiros, poetas e... cineastas – crianças narradoras	
<i>Carmen Lúcia Vidal Pérez</i>	

COTIDIANOS, IMAGENS E NARRATIVAS

Aos professores e professoras,

Moacyr Scliar, ao discorrer sobre a função educativa da leitura literária, em apresentação no 8º COLE, o conceituado Congresso de Leitura e Escrita, promovido pela Associação de Leitura do Brasil, desafiou o público com a instigante questão: Somos o que lemos ou lemos o que somos?¹

Por analogia, propomos a seguinte reflexão para a imersão nos textos e programas que compõem a série *Cotidianos, imagens e narrativas*, do programa Salto para o Futuro: Somos o que narramos ou narramos o que somos?

Para pensar sobre isso, vamos primeiro considerar que a narrativa é o gênero primordial dos seres humanos. Desde a infância, são as histórias que ouvimos e contamos que vão marcando nosso ser e estar no mundo. De lendas e contos a relatos de vida são as narrativas que nos constituem por meio da linguagem que, por sua vez, é por nós constituída. São elas, narrativas orais e também escritas, que vão tecendo a memória do que somos, na esfera privada e profissional, nos tempos e espaços de convivência, nas diversas redes em que estamos inseridos.

E além disso, as imagens também são formas narrativas. O que um vídeo ou uma fotografia, por exemplo, evocam? Que importantes descobertas possibilitam? De que forma utilizá-los como fontes, documentos que permitem um olhar para um determinado tempo/espaço, para uma instituição, para uma pessoa? No caso das escolas, em especial, essas imagens e narrativas nos ajudam a compreender a história e o cotidiano dessa instituição em que, como alunos, professores, funcionários, familiares, convivemos e nos formamos. As representações de escola que perpassam imagens e narrativas fazem parte do repertório de todos quantos, tendo frequentado cotidianamente as salas de aula, conhecem seus rituais, para perpetuá-los ou para subvertê-los em novas práticas.

A TV Escola e o programa Salto para o Futuro têm se preocupado em documentar o cotidiano das escolas brasileiras em séries que se propõem a colocar os professores e professoras no centro do debate sobre educação, criando um canal entre professores e pesquisadores.

1 Anais do 8º COLE. Campinas, Editora UNICAMP, 1992.

Assim, para debater aspectos ligados às práticas e representações escolares na perspectiva dos estudos dos cotidianos, convidamos para a consultoria da série *Cotidianos, imagens e narrativas*, a professora Nilda Alves que, na UERJ, coordena o Laboratório educação e imagem e o grupo de pesquisa

Currículo, redes cotidianas e imagens, sendo também autora de diversas obras sobre o tema. Afinal, somos o que narramos e narramos o que somos. A troca da conjunção recoloca a questão.

Rosa Helena Mendonça³

APRESENTAÇÃO

COTIDIANOS, IMAGENS E NARRATIVAS¹

Nilda Alves²

A reflexão sobre as relações interculturais enfrenta uma dificuldade particular: é que todo mundo, desde sempre, parece de acordo com seu estado ideal. O fato é digno de nota: enquanto os comportamentos racistas pululam, ninguém se confere uma ideologia racista. Todos são pela paz, a coexistência dentro da compreensão mútua, pelas trocas equilibradas e justas, pelo diálogo eficaz; as conferências internacionais o dizem, os congressos de especialistas estão de acordo quanto a isto, as emissões de rádio e de televisão o repetem; entretanto, continua-se a viver na incompreensão e na guerra. Parece que o acordo mesmo sobre o que são os ‘bons sentimentos’ em relação a isto, a convicção universal de que o bem é preferível ao mal privam este ideal de toda a eficácia: a banalidade exerce um efeito paralisante. Logo, é necessário ‘desbanalizar’ nosso ideal. Mas como? (Todorov, 1991, p.139)

Em seguida ao parágrafo que transcrevi em epígrafe, TODOROV (1991) nos diz que ele vê a possibilidade de agir em duas direções, para responder à pergunta que formula: enquanto trabalhadores – professores, pesquisadoras, etc. – precisamos nos esforçar para que o ideal esteja relacionado ao real, o que quer dizer, não que o rebaixemos para torná-lo acessível, mas sim que não o podemos separar do trabalho de conhecê-lo. Ou seja,

que sejamos pesquisadores conscientes da dimensão ética dos trabalhos que realizamos e que outros desenvolvem sobre o tema e, ao mesmo tempo, homens e mulheres de ação para mudar o que vemos, com a posse desses conhecimentos que fazemos surgir com nosso trabalho.

Existe no Brasil, e fora dele, uma corrente de pesquisa³ que, há quase trinta anos, vem

1 Texto preparado para a série do ‘Salto para o Futuro’/TV Escola/MEC.

2 Professora titular da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), onde coordena o Laboratório Educação e Imagem (www.lab-eduimagem.pro.br) que possui dois jornais de divulgação científica na área da educação: Educação e Imagem (www.lab-eduimagem.pro.br/jornal/) e Redes educativas e currículos locais (www.lab-eduimagem.pro.br/REDES/). Consultora da série.

3 Essa é uma corrente em pesquisa que no Brasil envolve grupos diferentes de diferentes instituições. Como exemplo poderia citar: o Grupalfa, coordenado por Regina Leite Garcia, na UFF, e do qual Carmen Lúcia Vidal Perez e Maria Teresa Esteban fazem parte; o GEPEC (Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação Continuada), coordenado até há pouco, por Corinta Geraldi, na Unicamp; o grupo Currículos, cotidianos, culturas e redes de conhecimentos, coordenado por Carlos Eduardo Ferrazo e Janete Magalhães, na UFES; o grupo Conhecimento e cotidiano escolar,

se preocupando em trabalhar com aquilo que chamamos de ‘cotidianos escolares’ e outros cotidianos. Nos trabalhos realizados dentro desta corrente entendemos que, nos tantos cotidianos em que vivemos, formamos redes de conhecimentos e significações e é dentro delas que criamos novas formas de compreender e agir no mundo. Com isso, entendemos que estudá-las é uma necessidade – para conhecer nossos problemas e criar modos de superá-los. Se pensarmos os tantos preconceitos que formamos – raciais, sexistas, classistas, etc. – ou certas ideias que podem ser traduzidas por perguntas que ouvimos serem formuladas, diariamente – Quem tem direito à boa educação? E o que é uma boa educação? Quem pensa corretamente? Quem pode formular políticas? Semialfabetizado tem direito a ser eleito para algum posto eletivo? Negro pode entrar na Universidade através de cotas? Mulher sabe pensar direito? Homossexual tem direito à cidadania plena? – vamos poder perguntar: como esses preconceitos são formados? Como estas ideias são formuladas? Como vencê-los e como discuti-las?

Entendemos que são formulados e adquiridos nessas tantas redes existentes e injetados em nós, a conta-gotas, cotidianamente.

Para entendê-los e poder combatê-los não basta, portanto e somente, bons discursos e, nem mesmo, formulação de leis que os coíbam, embora tais leis sejam indispensáveis. É preciso que possamos compreender como surgem e como se desenvolvem em cada um de nós, por nossa participação em múltiplas redes de conhecimentos e significações, no trabalho cotidiano que realizamos e nas relações que dentro delas estabelecemos.

Nesse sentido, então, como isso se dá em muitas e diferentes redes, vamos precisar fazer escolhas para que possamos expor essas questões nesse texto e nesta série. Por sua atualidade e por sua ‘urgência’, a escolha desta autora recai sobre três aspectos de nossa vida cotidiana: a questão das identidades; a questão da educação ecológica; a questão do uso de artefatos culturais, na criação de tecnologias novas.

OS COTIDIANOS E SUA IMPORTÂNCIA PARA TODOS NÓS

Os seres humanos criam conhecimentos de duas formas. Uma delas é a dominante na sociedade em que vivemos e é entendida por muitos como a única forma. Essa é

coordenado por Marcos Reigota, na UNISO; o grupo Redes de conhecimentos e práticas emancipatórias no cotidiano escolar, coordenado por Inês Barbosa de Oliveira, na UERJ; o grupo Linguagens desenhadas e educação, coordenado por Paulo Sgarbi, na UERJ; o grupo Narrativas, memórias e atualização identitária em contextos educativos, coordenado por Maísa Passos, na UERJ; e o GRPesq Currículos, redes cotidianas e imagens, coordenado por Nilda Alves, na UERJ, e do qual Neila Guimarães Alves (da UFF) e Nívea Andrade (UERJ) fazem parte.

aquela que foi representada, inicialmente, pela ciência, dentro da ideia/metáfora da 'árvore'. Por ela, pensa-se que 'construímos' conhecimentos indo por caminhos obrigatórios, sempre iguais, sequenciais e hierarquizados: existe uma base (as 'raízes' desses conhecimentos – que muitos dizem estar nas ciências); passamos todos por um 'tronco comum' (em geral, os conteúdos incorporados na escola básica); após um longo percurso de onze ou doze anos, estamos 'prontos' para 'diversificar', quando, enfim, 'escolhemos' o 'ramo' que vamos seguir, ao passarmos para um curso universitário. Esse modo de pensar a criação do conhecimento apareceu com a Modernidade, em todas as formas de institucionalização da sociedade: nas ciências; no mundo do trabalho; em organizações sociais como os sindicatos, os partidos políticos ou em igrejas, organizadas neste período. Esse modo contribuiu, significativamente, para a estruturação hierarquizada da sociedade: o líder de grupo de pesquisa; o presidente da empresa; o presidente do sindicato ou dos partidos políticos; os chefes de cada igreja existente – são todos vistos como 'sabendo' mais que todos os que estão colocados em graus inferiores da hierarquia institucional.

Crescentemente, na contemporaneidade, fomos percebendo que existe um outro modo de criar conhecimentos: aquele que foi visto como sendo tecido em redes de conhecimentos e significações, em nosso viver cotidiano.

Para representá-lo, alguns autores vêm usando outras ideias/metáforas: Henri LEBVRE (1983), Michel de CERTEAU (1994) e Bruno LATOUR (1994) introduzem a noção de conhecimentos em redes; Gilles DELEUZE e Felix GUATTARI (1995) trabalham com o conceito de transversalidade e a ideia de rizoma; Foucault nos explicou as redes microbianas de poder; Boaventura de Sousa SANTOS (1995) vem desenvolvendo a ideia de rede de subjetividades a partir do entendimento das redes de contextos cotidianos; nosso Milton SANTOS (1997) trabalhou com as redes de tecnologias e redes de organizações sociais, para nos explicar o mundo contemporâneo. Estes autores, entre tantos outros, vêm indicando que a criação de conhecimentos e significações nos cotidianos vividos segue caminhos variados e complexos, diferentes daqueles que 'construímos' nas ciências ou nas instituições nas quais a sociedade moderna foi se organizando.

Dessa maneira, muitos vêm se dedicando a estudar e a compreender como os conhecimentos e as significações são tecidos, percebendo que isso exige que se admitam as diferenças culturais sem hierarquias, o que abre múltiplas possibilidades ao ato humano de conhecer. Exige também que se compreenda que enfrentar os problemas ecológicos que temos hoje como gerados por um consumo que levou ao desperdício de riquezas comuns insubstituíveis, o que vai nos demandando conhecimentos 'enredados', para além das

disciplinas. E, por fim, exige que nos dediquemos a compreender os modos como são criadas tecnologias cotidianas no 'uso' de artefatos culturais colocados crescentemente, para consumo de todos, com os significados políticos e educativos sobre as escolhas que vêm sendo feitas no presente.

Na discussão dessas ideias com os processos pedagógicos e curriculares nas escolas, aparecem dois caminhos a serem seguidos. O primeiro – aquele normalmente assumido pelas chamadas autoridades educacionais quando fazem suas propostas – no qual se entende que há os técnicos e os acadêmicos que sabem melhor o que é bom para a escola – todas elas vistas em conjunto, como uma só, e que, por isso, aparecem sempre nesse singular, o que as torna uma abstração. Isso tem como consequência a ideia de que aquilo que essas pessoas criam pode e deve “caber” em todas as escolas, seja qual for a sua realidade.

Assumindo a necessidade de se partir dos conhecimentos gerados nas escolas e respeitando a dinâmica dos vários processos que acontecem nelas e fora delas, incorporando os conhecimentos e significações gerados nas redes cotidianas, os 'praticantes' de um segundo caminho – com o qual nos identificamos – percebem que todos os interessados nos processos escolares apresentam propostas às escolas, permanentemente: docentes, discentes, trabalhadores da esco-

la, responsáveis pelos estudantes, comunidade local, comunidades externas diversas, autoridades educacionais, redes mediáticas, organizações sociais de múltiplos interesses e reivindicações, etc. Isso significa que o processo não é simples, mas, ao contrário, extremamente complexo e rico.

Compreende-se, assim, que os currículos das escolas têm origens em práticas diversas – oficiais e não oficiais – que se tecem nos cotidianos das escolas, apresentando características diversas e múltiplas. Compreender como isso se apresenta e como se tecem essas redes de práticas é possível e necessário, para compreendermos o que se passa em cada escola desse país. Pode parecer algo difícil e é, mas é realizável com as tantas possibilidades de trocas e diálogos que temos hoje em dia: um número maior de publicações, um bom número de congressos em que discutimos esses temas, a existência de programas na televisão – em redes diversas –, a crescente importância da internet em nossas vidas, etc.

Isso é facilitado também porque, no mundo contemporâneo, foram sendo criados novos campos científicos, como a ecologia, a informática, a telemática, a bioengenharia, entre tantos outros *espaçostempos* de criação de conhecimentos, como as novas formas de organização do trabalho, os novos movimentos sociais. O que se pode observar é que tanto uns como outros vêm sendo cria-

dos e se desenvolvem a partir do rompimento das fronteiras disciplinares e da criação de novas redes de relações, de comunicação, de conhecimentos e de significações.

Com isso, pensar os cotidianos e os modos como neles tecemos conhecimentos e significações tornou-se premente e necessário para um grande contingente de pessoas e não só para uns poucos.

Relacionadas com essas tantas contribuições, compreendemos com as pesquisas nos/dos/com os cotidianos que as práticas cotidianas formam uma imensa reserva, constituindo os esboços ou os traços de ‘desenvolvimentos diferentes’ (CERTEAU, 1994) possíveis e que existem sempre. Isto leva a que este autor afirme, ainda, que a coerência da proposta vencedora, a panóptica, é

o efeito de um sucesso particular, e não a característica de todas as práticas tecnológicas. Sob o monoteísmo aparente a que se poderia comparar o privilégio que garantiriam para si mesmos os dispositivos panópticos, sobreviveria um ‘politeísmo’ de ‘práticas disseminadas’, dominadas, mas não apagadas pela carreira triunfal de uma entre elas (p. 115).

Disto, nossas heranças culturais múltiplas – indígenas, africanas e outras tantas – dão mostras profundas e diferentes, quando buscamos compreender esses processos. Traba-

lhar com essas múltiplas ‘outras’ práticas é, assim, possível porque os dispositivos e procedimentos hegemônicos passam a sê-lo na medida em que são capazes de realizar uma análise total da sociedade, de suas instituições e dos movimentos que nela se dão, a partir de sua própria lógica, ou seja, aquela que os transformou em hegemônicos e que, portanto, é também hegemônica. Isto significa que junto, no mesmo processo, perdeu-se a capacidade de analisar e até mesmo de admitir todas as outras lógicas possíveis e existentes no mesmo *espaçotempo*, porque dele se apropriou e o entende como sendo seu, totalmente, o que nunca acontece, de fato. Os múltiplos processos cotidianos de ‘lidar com a vida’, em sua infinita condição de ‘criar saídas’, não são sequer imaginados pelo modo hegemônico de criar, que não os consegue ver, já que eles não contam com um lugar próprio, como o que a maquinaria panóptica dominante tem. Ou seja, os praticantes dos cotidianos, o tempo todo, aproveitam a ocasião que esta cegueira dos processos hegemônicos permite, atuando nos mesmos lugares nos quais estes se realizam. Dessa maneira, as táticas cotidianas se dão onde ninguém espera, captando no vôo as possibilidades oferecidas por um instante (CERTEAU, 1994), não contando, nunca, com a segurança daquilo que o já estabelecido fornece às estratégias hegemônicas. Considerando que a tática é a arte do fraco e que as artes se colocam para além da racionalidade dominante, jogando com as

emoções, CERTEAU (1994, p.101) indica que são criadas, permanentemente, combinando possibilidades, e fazendo surgir inúmeras alternativas, em trajetórias que não podem ser previamente determinadas porque serão sempre diferentes e diversificadas. Chamando Kant como apoio, em certo momento de seu texto, CERTEAU (1994) lembra que há uma arte de fazer na qual é preciso reconhecer uma arte de pensar e que, por isso mesmo, as táticas formam um campo de operações dentro do qual se desenvolve também a produção da teoria. A teoria não fica nem do lado de fora, nem pode ser vista como dicotomizada, menos ainda entendida como posterior ou anterior à prática. É por isso que nas pesquisas nos/dos/com os cotidianos não se pode escapar da unidade *prácticateoriaprática*⁴, tanto quanto de sua crítica permanente, não podemos esquecer!

AS NARRATIVAS E AS IMAGENS

Nas pesquisas nos/dos/com os cotidianos desenvolvidas pelos pesquisadores brasileiros interessados nos processos pedagógicos e curriculares das escolas, adquiriram grande importância, as narrativas – especialmente, orais, mas também escritas – sobre a

memória de escolas, bem como as imagens – em especial, as icônicas: fotografias, desenhos, caricaturas etc. – sobre os *espaçostempos* educativos existentes.

Esses *espaçostempos* permitem, constantemente, o surgimento de histórias – se pensarmos nas escolas vamos lembrar: o portão das escolas como lugar de trocas de ideias entre os responsáveis dos alunos; o pátio funciona como possibilidade de troca entre os estudantes; a sala dos professores é *espaçotempo* de conversas e troca de experiências, permitindo a formação de conhecimentos sobre, por exemplo: que professor alfabetiza melhor; que figurinha está difícil de conseguir em certo álbum que muitos colecionam; como trabalhar certa questão necessária em uma 5ª série...

Inicialmente entendidas como ‘fontes’, os processos desenvolvidos para conhecimento das redes educativas permitiram compreender que são algo diferente e especial: elas são “personagem conceitual”, em termo criado por DELEUZE (1992) e desenvolvido por SOUSA DIAS (1995). Sobre ele, explica GALLO (2008)

a palavra grega filosofia cruza ‘amiza-

4 O surgimento desses termos assim escritos – juntos em uma só palavra – tem o sentido de mostrar que as dicotomias herdadas da ciência, criada na Modernidade, além de possibilidade de ajudar a ‘pensar cientificamente’, têm significado limites aos processos que precisamos desenvolver para melhor conhecer os cotidianos, com suas lógicas. Outros termos podem aparecer assim grafados nos textos que escrevemos: *espaçostempos*; *dentrofora*; *localuniversal*; *particulargeral*; *imagensnarrativas* etc. Estarão sempre em itálico, acentuando sua estranheza.

de' que nos remete a proximidade, a encontro, com 'saber' (deleuzianamente, 'conceito'). O amigo é um "personagem conceitual", que contribui para a definição dos conceitos, e é assim que Deleuze e Guattari lêem o personagem do filósofo que nasce com os gregos: alguém que, na busca da sabedoria – que nunca é de antemão, mas sempre procura, produção – inventa e pensa os conceitos, diferentemente dos sábios antigos, que pensavam, por figuras, por imagens. Ao definir o filósofo como "amigo do conceito", admite-se que a tarefa da filosofia é necessariamente criativa.

Buscando apoio, pois, nesta ideia de personagem conceitual, pensando, criando conhecimentos, mas não necessariamente buscando ser filósofo ("criador de conceitos"), temos como necessidade, para trabalhar os cotidianos vividos, que assumir as *imagensnarrativas* como personagem conceitual. Algo sem o que não se poderia pensar como são produzidos, por todos nós, os conhecimentos e as significações, em nossas redes cotidianas.

Além disso, nessa articulação *imagensnarrativas* é necessário considerar que umas remetem às outras, como nos indicou MANGUEL (2001) e precisam ser compreendidas no conjunto que formam ao serem chamadas às 'conversas' sobre os cotidianos das escolas e de outras redes educativas.

Sobre isso, KOSSOY (1999), um dos mais presentes autores sobre o 'uso' de fotografias em pesquisas sociais, lembra que

quando apreciamos determinadas fotografias nos vemos, quase sem perceber, mergulhando no seu conteúdo e imaginando a trama dos fatos e as circunstâncias que envolveram o assunto ou a própria representação (o documento fotográfico) no contexto em que foi produzido: trata-se de um exercício mental de reconstituição quase intuitivo (p.132).

Em múltiplas experiências que tivemos, em pesquisas ou na vida cotidiana, ver uma fotografia significou/significa, sempre, contar histórias, em narrativas sobre a situação retratada ou sobre outra que aquela imagem lembra, ou, ainda, sobre pessoas que nela estão ou que, 'justamente' não estão, mas 'que dela lembrei porque...' E, também, o sentido inverso se dá quando, narrando um fato acontecido, alguém diz: "espera que tenho uma fotografia ótima deste dia..." E, esquecendo o relato, se levanta para buscar, em outro cômodo, a tal fotografia que, chegando, lembra uma história diferente da que estava sendo lembrada.

Por isso mesmo, KOSSOY (1999) afirma que fotografia é memória e com ela se confunde, acrescentando:

o estatuto de recorte espacial/interrup-

ção temporal da fotografia se vê rompido na mente do receptor em função da visibilidade e do “verismo” dos conteúdos fotográficos. A reconstituição histórica do indivíduo rememorando, através dos álbuns, suas próprias histórias de vida, constitui-se num fascinante exercício intelectual onde podemos detectar em que medida a realidade anda próxima da ficção. (p. 132)

Dessa maneira, é preciso assumir que o trabalho com/através de fotografias – e com as narrativas que vêm junto – não se esgota na análise iconográfica (seus elementos de composição, modo como foi feito, conhecimento ou reconhecimento do *espaçotempo*, situação social e mesmo nomes dos presentes, etc.). Esse trabalho requer, ainda, uma sucessão de construções imaginárias (KOS-SOY, 1999, p.133), pois

o contexto particular que resultou na materialização da fotografia, a história do momento daquelas personagens que vemos representadas, o pensamento embutido em cada um dos fragmentos fotográficos, a vida enfim do modelo referente – sua ‘realidade interior’ – é, todavia, invisível ao sistema ótico da câmara. Não deixa marcas na chapa fotossensível, não pode ser revelada pela química fotográfica, nem tampouco digitalizada pelo ‘scanner’. Apenas imaginada (p.133).

Assim é que precisamos compreender que o momento fotografado não retorna jamais, nem com um possível cruzamento de depoimentos, de memórias. O trabalho de compreender os cotidianos das redes educativas, através de *imagensnarrativas* só se dá pela intervenção de quem está envolvido nos processos dessa compreensão. Ou, em outras palavras, as *imagensnarrativas* não nos permitem – como aliás qualquer outro tipo de recurso que usarmos – obter “a verdade”. Imagens e narrativas nos permitem a compreensão de processos relacionados à tessitura de conhecimentos e significações, dentro das múltiplas redes cotidianas em que estamos atuando e criando, ‘praticando’.

Além disso, precisamos nos abrir a certas questões ligadas ao que Machado (2003; 2001) lembra: uma grande quantidade de nós tem horror às imagens – isso é chamado de iconoclasmo – em qualquer dos artefatos culturais em que apareçam, especialmente na televisão, porque uma série de pessoas, intelectuais, religiosos, etc. vêm que essas são para pessoas inferiores. No entanto, esse autor lembra que

essa querela milenar, contudo, se baseia em dicotomias falsas [já que] a escrita não pode se opor às imagens porque nasceu dentro das próprias artes visuais, como um desenvolvimento intelectual da iconografia. Em algum momento do segundo milênio a.C., alguma civilização

teve a ideia de ‘rasgar’ as imagens, a fim de abrir a visão para os processos invisíveis que se passam no seu interior, bem como de desmembrar cada uma de suas partes em unidades separadas, para reutilizá-las como signo em outros contextos e num sentido mais geral (Flusser 1985, p.15). O rasgamento das imagens permitiu desfê-las em ‘linhas’ sequenciais’ (nascia assim o processo de linearização da escrita), enquanto o desmembramento de suas partes compreendeu cada elemento da imagem (pictograma) como um conceito (...). Portanto, a primeira forma de escrita que se conhece é ‘iconográfica’ e deriva diretamente de uma técnica de ‘recorte’ de imagem (Machado, 2001, p. 22).

Com esse mesmo autor percebemos, ainda, em especial nos estudos que faz sobre os escritos de DAGOGNET (1986; 1973), que há, sempre, algo iconográfico em grande parte dos trabalhos dos cientistas, pois neles o registro gráfico desempenha papel heurístico e metodológico (quando não ontológico). Dessa maneira, é preciso que aceitemos que, mesmo neles e na origem e desenvolvimento de todas as ciências, a imagem é uma forma de construção do pensamento tão sofisticada que sem ela provavelmente não teria sido possível o desenvolvimento de ciências como a biologia, a geografia, a geometria, a astronomia e a medicina.

Ou seja, em toda a história das ciências, as imagens tiveram uma grande importância para ‘criar’ ciências e desenvolvê-las.

Assim sendo, os processos metodológicos devem indagar, respeitosamente, as situações que aparecerão nas *imagensnarrativas* de que vamos tomando conhecimento. A favor dessa possibilidade, lembro uma fala, que já repeti muitas vezes e o faço mais uma vez, de Eduardo COUTINHO, o ‘cineasta dos documentários’, em um encontro sobre história oral, em São Paulo, transcrita em uma revista da PUC/SP. COUTINHO (1997) diz que em qualquer situação de filmagem, considerando que em pesquisa deve ser igual, o importante é respeitar cada um daqueles com que ‘conversamos’. Sobre isto ele pergunta e responde: “O que quer dizer respeitar essa pessoa? É respeitar sua integridade, seja ela um escravo que ama a servidão, seja ela um escravo que odeia a servidão” (p.169).

Por outro lado, é preciso indicar um aspecto no qual, falando de história oral, THOMSON (1997) lembra que é o da responsabilidade social que cada um de nós precisa ter frente ao outro:

os profissionais de história oral talvez achem que não têm o direito de usar as reminiscências das pessoas para criar histórias polêmicas ou que envolvam aspectos delicados para os narradores (...) [pois] isso significa uma violação da

confiança. Por outro lado, talvez achem que têm um outro dever – para com a sociedade e a história – a responsabilidade de contestar os mitos históricos que dão poder a algumas pessoas às custas de outras (p.69).

No mesmo sentido, propondo uma saída para este dilema, citado por THOMSON (1997), FRISCH (1999) cria a ideia de autoridade compartilhada e propõe seu uso, mostrando a necessidade de pessoas no processo de analisar o que significa recordar, e o que fazer com as memórias para torná-las vividas e produtivas, e não meros objetos para acervo e classificação (p. 70). Essa é uma importante missão para os ‘praticantes’ das redes educativas nesse país, sem dúvida.

Essa necessidade aparece, é preciso ter claro, porque, em processos de memória nos/dos/com os cotidianos, lidamos com pessoas – em sua moradia, em seu trabalho, em espaçostempos de diversão, em espaçostempos religiosos etc., nos quais processos de hierarquia e poder existem. Com isso, precisamos saber que vamos lidar com desconfianças, dúvidas e com verdades subjetivas, e que, como nos lembra, ainda, THOMSON (1997)

as imagens e linguagens disponíveis usadas [no relato] público nunca se encaixam perfeitamente às experiências pessoais e há sempre uma tensão que pode ser manifestada através de um des-

conforto latente, da comparação ou da avaliação. [No entanto], os relatos coletivos que usamos para narrar e relembrar experiências não necessariamente, apagam experiências que não fazem sentido para a coletividade. Incoerentes, desestruturadas e, na verdade, ‘não-relembradas’, essas experiências podem permanecer na memória e se manifestar em outras épocas e lugares – sustentadas talvez por relatos alternativos – ou através de imagens menos conscientes. Experiências novas ampliam, constantemente, as imagens antigas e no final exigem e geram novas formas de compreensão. A memória ‘gira em torno da relação passado-presente, e envolve um processo contínuo de reconstrução e transformação de experiências lembradas’, em função das mudanças nos relatos públicos sobre o passado. Que memórias escolhemos para recordar e relatar (e portanto, lembrar) e como damos sentido a elas são coisas que mudam com o passar do tempo (p. 56-57).

Por isso, lembramos, com PORTELLI (1997), que

a memória é um processo individual, que ocorre em um meio social dinâmico, valendo-se de instrumentos socialmente criados e compartilhados. Em vista disso, as recordações podem ser semelhantes, contraditórias ou sobre-

postas. Porém, em hipótese alguma, as lembranças de duas pessoas são – assim como as impressões digitais, ou, a bem da verdade, como as vozes – exatamente iguais (p.16).

Assim, ao trabalhar com cotidianos e *imagensnarrativas*, não nos interessa ‘confrontar verdades’ dos praticantes que, presentes nas fotografias ou nos contando histórias, aceitem conversar conosco, com o objetivo de melhor compreender nossas redes educativas cotidianas de conhecimentos e significações. Mas é preciso lembrar que, se as lembranças e as narrativas que contam são diferentes umas das outras, elas se dão em contextos institucionais – históricos e culturais – que permitem compreender um pouco melhor aquele entorno e as relações entre praticantes que neles estão ou estiveram, permitindo compreender uma história de movimentos cotidianos dos processos pedagógicos e curriculares que não compreenderíamos de outro modo.

Com essa compreensão, PORTELLI (1997) vai dizer que, nesta forma de fazer história, a vida vai ser compreendida, não como um tabuleiro de xadrez que tem todos os quadros iguais, mas muito mais como uma

colcha de retalhos, em que os pedaços são diferentes, porém, formam um todo coerente depois de reunidos. Concluindo esta aproximação, o autor nos lembra, então, que: em última análise, essa também é uma representação muito mais realista da sociedade, conforme a experimentamos (p. 17).

Neste sentido, a composição, termo ambíguo que serve para designar os processos de tessitura das lembranças, permite compreender que só é possível organizar a memória utilizando as linguagens e os sentidos que foram formando em cada um de nós, dentro da cultura vivida, em cada trajetória pessoal e profissional, o tecido memorialista.

Veremos como esses processos de relações múltiplas de *imagensnarrativas* se dão, em nossas redes cotidianas, em três aspectos diferenciados: aquele dos estudos sobre identidades, na compreensão do outro como legítimo outro; aquele da educação ambiental, buscando perceber nossas responsabilidades cidadãs cotidianas; e o dos ‘usos’ dos artefatos culturais produzindo tecnologias, permitindo compreender a rica criação cotidiana de processos tecnológicos pelos ‘praticantes’.

TEXTOS DA SÉRIE COTIDIANO, IMAGENS E NARRATIVAS⁵

A série **Cotidiano, imagens e narrativas** busca debater os chamados ‘cotidianos escolares’ nos quais redes de conhecimentos e significações são formadas, possibilitando a criação de novas formas de compreender/agir no mundo. Nesse contexto, adquirem grande importância as narrativas sobre as memórias

de escolas bem como as imagens (desenhos, charges, obras de arte, fotografias, imagens de propagandas, vídeos, filmes) sobre os *espaçotempos* educativos. A série tem como foco três aspectos da vida cotidiana: a questão das identidades, a educação ecológica e o uso dos artefatos culturais na criação de tecnologias.

TEXTO 1 – IDENTIDADES EM MUDANÇA NO COTIDIANO

O primeiro texto comenta sobre pesquisas voltadas para a compreensão dos processos identitários, considerando que os mesmos não são fenômenos fixados e estáveis, já que as identidades se estabelecem na constante negociação do sujeito com seu meio, com a história, com as produções discursivas que circulam socialmente. Esses processos – de dizer-se, sentir-se, pertencente a um grupo ou uma origem – estão carregados de com-

plexidade e são muito mais da ordem do subjetivo que do objetivo. O texto destaca, ainda, que a alteridade é constituinte do termo identidade. Percebemo-nos como iguais a uns e diferentes de outros – às vezes não somente por meio de palavras, mas por gestos, práticas, olhares, e todo um conjunto de formas extraverbais, inclusive pelo silêncio. Estes e outros temas são analisados e discutidos no primeiro texto desta publicação.

16

TEXTO 2 – QUESTÕES ECOLÓGICAS NO COTIDIANO

O segundo texto discute a crise ambiental, causada, entre outros fatores, pela organização socioeconômica globalizada e pelo crescimento populacional desordenado, destacando que apenas apontar as causas não

contribui para encontrar soluções possíveis e que é preciso buscar alternativas, saídas. Comenta, ainda, que as questões ambientais com as quais a humanidade vem se deparando têm natureza complexa, assim como são

5 Estes textos são complementares à série *Cotidiano, imagens e narrativas*, com veiculação de 22 a 26 de junho de 2009 no programa Salto para o Futuro/TV Escola (MEC).

interligadas e interdependentes. Por isso, elas não podem ser compreendidas isoladamente, sem deixar de incluir as suas inter-relações e as tentativas de soluções que vão surgindo no cotidiano. Apresenta a necessidade de um outro enfoque da realidade,

que reveja e forneça alternativas à atual concepção hegemônica de organização social, política e econômica, apontando para a urgência de que estas alternativas sejam discutidas nas escolas de Ensino Fundamental, Médio ou Superior.

TEXTO 3 – A CRIAÇÃO DE TECNOLOGIAS NO COTIDIANO

O terceiro texto da série apresenta o projeto desenvolvido por uma professora da rede municipal de educação de Duque de Caxias, na Escola Municipal Ana Nery: “Injustiças Cognitivas: ressignificando os conceitos de cognição, aprendizagem e saberes no cotidiano escolar”, com a coordenação da autora do texto. A proposta do projeto foi fazer um filme coletivamente. Os desafios e as descobertas das crianças são comentados

no texto e mostrados em vídeo no programa 3 desta série.

Os textos 1, 2 e 3 também são referenciais para o quarto programa, com entrevistas que refletem sobre esta temática (Outros olhares sobre Cotidiano, imagens e narrativas) e para as discussões do quinto e último programa da série (Cotidiano, imagens e narrativas em debate).

17

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano – artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 1994.

CERTEAU, Michel de et alli. *A invenção do cotidiano – 2. Morar, cozinhar*. Petrópolis: Vozes, 1997.

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

DAGOGNET, François. *Philosophie de l'image*. Paris: J. Vrin, 1986.

_____. *Écriture et iconographie*. Paris: J. Vrin, 1973.

DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. *Mil platôs*, vol. 1. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

FRISCH, Michael. *A shared authority: essays on the craft and meaning of Oral and Public History*. Albany: New York University, 1999.

- FLÜSSER, Vilém. *Una filosofía de la fotografía*. Madri: Ed Sintesis, 2001.
- GALLO, Silvio. *Deleuze e a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- KOSSOY, Boris. *Realidades e ficções na trama fotográfica*. São Paulo: Ateliê Ed., 1999.
- LEFEBVRE, Henri. *Lógica formal – lógica dialética*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983.
- _____. *A vida cotidiana no mundo moderno*. São Paulo: Ática, 1992.
- MACHADO, Arlindo. *O quarto iconoclasmo e outros ensaios hereges*. Rio de Janeiro: Rios Ambiciosos, 2001.
- MANGUEL, Alberto. *Lendo imagens*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- PORTELLI, Alessandro. Tentando aprender um pouquinho – algumas reflexões sobre a ética na História Oral. In: ANTONACCI, Maria Antonieta e PERELMUTTER, Daisy (orgs.). *Projeto História – ética e história oral*. São Paulo: PUC/SP, abr./97, (15): 13-33.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *Pela mão de Alice - o social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez, 1995.
- SANTOS, Milton. *A natureza do espaço – técnica e tempo/ razão e emoção*. São Paulo: HUCITEC, 1997.
- SERRES, Michel. *O contrato natural*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1991.
- SOUSA DIAS. *Lógica do acontecimento – Deleuze e a filosofia*. Porto: Afrontamento, 1995.
- THOMSON, Alistair. Reconstituindo a memória – questões sobre a relação entre a história oral e as memórias. In: ANTONACCI, Maria Antonieta e PERELMUTTER, Daisy (orgs.). *Projeto História – ética e história oral*. São Paulo: PUC/SP, abr./97, (15): 51-84.
- TODOROV, Tzvetan. *Nós e os outros - a reflexão francesa sobre a diversidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.

TEXTO 1

IDENTIDADES EM MUDANÇA NO COTIDIANO

NA VIDA REAL E NA FICÇÃO: PROCESSOS IDENTITÁRIOS E SUAS IMPLICAÇÕES COM AS PRÁTICAS E COM AS NARRATIVAS.

Mailsa Carla Passos¹

*“E como vamos juntar as histórias se estão todas por aí na cabeça do povo?”
(Deodora, personagem do filme narradores de Javé, de Eliane Caffé).*

DE NARRADORES, HISTÓRIAS E PRÁTICAS

No filme *Narradores de Javé*, de Eliane Caffé, lançado no ano de 2004, as pessoas de um povoado que está em vias de ser inundado por uma represa decidem pedir ao único sujeito alfabetizado que escreva um livro com a história mítica do povo de Javé², o lugar em questão. Precisam disso para que sua história seja valorizada e acreditam que, na medida em que esta narrativa tenha o *status* de “científica”, eles consigam livrar as terras da inundação.

Imbuído dessa tarefa, o complexo personagem, Antonio Biá, passa a tentar sintetizar as memórias do povo de Javé, preocupado

em dar um caráter “científico” às histórias contadas pelos habitantes.

No desfecho, deparamo-nos, nós e o povo de Javé, com a total impossibilidade de transformar as muitas versões dos sujeitos em uma só versão – “a história oficial” – o que consistiria no apagamento de identidades, memórias e práticas.

Há nove anos trabalhamos com as práticas culturais de sujeitos afrobrasileiros e os processos identitários que se articulam a essas práticas. Ao longo deste percurso, temos compreendido que práticas e narrativas são fenômenos sociais tão implicados e imbricados que se torna impossível vê-los de manei-

1 Professora adjunto da Faculdade de Educação da UERJ, membro do Laboratório Educação e Imagem da UERJ.

2 Não à toa, o nome escolhido para o povoado é este. Javé é sinônimo de Jeová, ou o nome de Deus no Antigo Testamento. Toda a história do filme consiste na busca de um mito original que preencha de significação as muitas histórias que circulam no lugar.

ra não articulada. As práticas são narrativas das experiências de um grupo social em forma de modos de fazer, rituais, música, danças, rezas, comidas, trabalho, divertimento. Elas produzem narrativas bem como são produzidas/transformadas através das narrativas.

Realizar uma pesquisa que pretende compreender as práticas de sujeitos afrobrasileiros em contextos educativos e como estes sujeitos se apropriam das práticas, ou seja, um estudo que tem como foco as memórias e as histórias de uma população historicamente silenciada – mais do que isso, historicamente negada, como demonstraremos mais à frente neste texto –, nos faz sentir às vezes a sensação de ter a tarefa impossível do personagem Antonio Biá, do filme *Narradores de Javé*.

Sabemos que as narrativas com as quais dialogamos diariamente nas muitas conversas com os sujeitos no trabalho de campo e com nosso grupo de pesquisa são, a um mesmo tempo, únicas e coletivas. Únicas porque o sujeito que as vive, assim as sente – a dor da exclusão ou os sentimentos de pertencimento a um grupo são experiências sentidas por cada um como suas e, neste sentido, são intransferíveis, particulares. Entretanto, ao

mesmo tempo, essas são experiências coletivas já que são recorrentes nos cotidianos de uma parcela específica³ da população, embora muitas vezes sejam silenciadas.

Neste sentido, contar essas histórias tem uma função pedagógica, emancipatória e de atualização de identidades (Agier, 2001). Não é somente romancear biografias. É dessas narrativas que a pesquisa se alimenta e é a partir delas que se estabelece o necessário diálogo com o quadro teórico escolhido. No romance biográfico, como sinaliza Bakhtin (2004, p. 215) “*os acontecimentos não formam o homem, mas o seu destino*”. No caso dessa nossa opção teórico-metodológica, as narrativas desses acontecimentos revertem na formação desses sujeitos, a partir da reflexão sobre sua própria história, sendo que esta reflexão, no nosso ponto de vista, é caminho e condição para mudar os destinos: os seus próprios e os de outros sujeitos. Como nos lembra Santos (1996), todo conhecimento é obrigatoriamente autoconhecimento.

Pressupomos que seja através dessas narrativas e das memórias que emergem as experiências identitárias. E que são elas, articuladas/ implicadas/imbricadas às práticas, que nos indicam os caminhos a serem perseguidos para a compreensão desses sujeitos e de suas reali-

3 Específica aqui não significa absolutamente minoritária em termos quantitativos. Os últimos dados do IBGE, datados de 2002 – é bom que se lembre – apontam para a população brasileira auto-declarada como brancos e pardos sendo de aproximadamente 46% da população. Suspeitamos que, alavancados pelas políticas de ação afirmativa, estes números hoje já tenham felizmente aumentado substancialmente.

dades, o que na verdade consiste na compreensão da sociedade brasileira, de nós mesmos.

A história de Javé ajuda-nos, então, a pensar nos objetivos que traçamos para nossa pesquisa ao iniciá-la e os rumos que vem tomando, a cada dia, com novos dados e mudanças que vão re-inventando a pesquisa no cotidiano da mesma – no processo – nos sugerindo algumas novas questões, tentando contar esta história “a contrapelo”, como nos sugere Benjamin (1994), sabendo que não ocupamos o lugar de “contadores oficiais” dessas memórias e explicadores dessas realidades. Ao invés disso, priorizamos deixar que falem os sujeitos, ouvimos os protagonistas sem nos colocarmos no lugar de Antonio Biá, de tradutor dessas histórias, mas entendo-as em sua pluralidade e seu vínculo com aquilo que é produzido na sociedade.

Trabalhamos, então, como nos orienta Bakhtin (2004). Segundo o autor, as palavras, não são apenas sinais com os quais procuramos enunciar os fatos, mas signos com os quais pronunciamos verdades ou mentiras;

juízos morais, estéticos e políticos. “a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de sentido ideológico ou vivencial” (Bakhtin, op. cit. p.95). Por isso toda e qualquer palavra só pode ser lida, ouvida, compreendida a partir de um contexto histórico preciso.

DAS IDENTIDADES DIASPÓRICAS E SUA DINÂMICA

Processos identitários não são fenômenos fixados e estáveis, já que as identidades se estabelecem na constante negociação do sujeito com seu meio, com a história, com as produções discursivas que circulam socialmente.

As identidades são complexas e múltiplas, e brotam de uma história de respostas mutáveis às forças econômicas, políticas e culturais, quase sempre em oposição a outras identidades (...). Elas florescem a despeito do nosso “desconhecimento” de suas origens, isto é, a despeito de terem suas raízes em mitos e mentiras. (...) Não há, por

consequente, muito espaço para a razão na construção das identidades (Kwame Appiah, 1997, p. 248).

Processos identitários não são fenômenos fixados e estáveis, já que as identidades se estabelecem na constante negociação do sujeito com seu meio, com a história, com as produções discursivas que circulam social-

mente. Esses processos – de dizer-se, sentir-se, pertencente a um grupo ou uma origem – estão carregados de complexidade e são muito mais da ordem do subjetivo que do objetivo.

A palavra identidade carrega logo no seu início outra palavra: idem, ou seja, “a mesma coisa”. Somos sempre idênticos a alguém, identificados com alguém (ou com um grupo). A alteridade é, portanto, constituinte do termo identidade. Passamos a vida percebendo-nos como iguais a uns e diferentes de outros – às vezes não somente por meio de palavras, mas por gestos, práticas, olhares, e todo um conjunto de formas extraverbais, inclusive pelo silêncio. Identidades são atualizáveis e atualizadas, no encontro entre sujeitos, a partir do jogo social vigente (Agier, 2001).

Há pouco tempo tivemos a oportunidade de ler no memorial de uma estudante – uma educadora, pós-graduanda – sua narrativa a respeito de um processo de identificação – ou de negação de uma identificação – pelo qual ela passou e que penso ser de grande utilidade para ilustrar o que está sendo dito aqui.

A moça havia terminado o Ensino Médio em uma escola pública e certo dia, ao entrar

em uma dessas papelarias que faz serviços de fotocópia, viu um cartaz divulgando um curso pré-vestibular para negros e carentes. A moça era negra e pobre, o que significava que não tinha condições de pagar um cursinho para entrar na universidade, embora desejasse se preparar para ingressar no ensino superior. Tal acontecimento a tornaria a primeira pessoa em sua família a ter diploma de nível universitário. Entretanto, mesmo o desejo de continuar os estudos não tornou simples a opção que a estudante teria que fazer ao decidir-se pelo curso pré-vestibular para negros e carentes. Ela conta que

Tratava-se de um projeto social voltado para negros e carentes – Pré-vestibular para Negros e Carentes/PVNC⁴. A idéia das aulas gratuitas me parecia interessante, pois não poderia pagar um cursinho e reconhecia a dificuldade de passar para uma universidade pública sem “treinamento”, no entanto o que me maltratava era fazer parte de algo para negros. Essa denominação – negro – era pior aos meus olhos, naquela época, do que me reconhecer pobre⁵.

A jovem levou ainda algum tempo para avaliar se era mais problemático para ela assumir-se como negra e matricular-se no curso

4 O Pré-Vestibular para Negros e Carentes (PVNC) é um movimento de educação popular, laico e apartidário, que atua no campo da educação através da capacitação para o vestibular, de estudantes economicamente desfavorecidos em geral e negros(as) em particular.

5 SILVA, Renata Aquino da. In: Identidades e práticas culturais afro-brasileiras: outros olhares dos movimentos negros a partir de negros em movimento (projeto de dissertação de Mestrado, março de 2009, ProPEd/UERJ.)

em questão, ou ficar sem cursar a faculdade e procurar outros meios para custear seus estudos. Depois de passar algum tempo analisando o que ganharia e o que perderia nessa escolha, optou por ingressar no curso e o que se seguiu foi a trajetória de uma estudante negra em um curso pré-vestibular e mais tarde na universidade pública.

Esta passagem não deixa dúvidas de como não existe a assunção de identidade sem alteridade. Assumimos um papel, um lugar social, na nossa relação com o Outro, significando o “jogo social” vigente. É o Outro quem nos diz e é ele quem interfere na forma como nos percebemos no mundo.

Existem muitos estudos importantes sobre os processos de silenciamento e invisibilidade que têm vitimado historicamente as populações negras no Brasil. Práticas racistas que confirmam e são confirmadas pelos discursos cientí-

ficos, articulados aos discursos jurídicos e aos religiosos. Não é nossa intenção neste texto esmiuçar esta questão – nem espaço temos aqui para tal. Nosso interesse é partir da idéia dessa produção discursiva, que desde o século XIX ensinava que éramos/somos uma nação maculada pelos processos de mestiçagem, prejudicada em seu desenvolvimento pela presença dos negros descendentes dos africanos, escravizados nas Américas, que aqui se mantiveram mesmo depois de não mais existir sua função

de mercadoria. Segundo essas produções discursivas às quais nos referimos, essas pessoas não tinham muito talento para a sociedade que se industrializava e para as suas tecnologias, além de não se afinarem nem com o padrão estético nem com o padrão ético europeu. Toda essa

produção discursiva, gestada no século XIX, que atravessou o século XX, foi fazendo as pessoas negras e mestiças – a diáspora africana no Brasil – quererem ser outra coisa e nunca o que as identificasse com esses “grupos subalternizados”⁶.

Assumimos um papel, um lugar social, na nossa relação com o Outro, significando o “jogo social” vigente. É o Outro quem nos diz e é ele quem interfere na forma como nos percebemos no mundo.

6 Um dos textos que nos chama a atenção para os processos de assunção de uma “segunda pele” e as relações deste processo identitário com a indústria cultural contemporânea é o de José Jorge de Carvalho “Racismo fenotípico e estéticas da segunda pele”. Ali o autor expõe algumas ideias que, segundo ele mesmo, são desdobradas em CARVALHO, José Jorge. “Transformações da Sensibilidade Musical Contemporânea”, Horizontes Antropológicos, Ano 5, n.º 11, 59-118, 1999 e CARVALHO, José Jorge. “A Morte Nike: Consumir, o Sujeito”, Universa, Vol. 8, n.º 2, 381-396. Universidade Católica de Brasília, junho 2000.

DE FICÇÕES E DE REPRESENTAÇÕES

Memórias do Escrivão Isaías Caminha é um texto no qual Lima Barreto retrata, dentre outras coisas, o racismo da sociedade brasileira ao final do século XIX. Ali o escritor ilustra também, em vários momentos, como é através dos olhos do “Outro” que formamos nossa identidade. O trecho em que o jovem Isaías Caminha, recém-chegado de sua cidade natal ao Rio de Janeiro para estudar, é chamado de “mulatinho” por um escrivão de polícia, é lapidar. Enquanto o rapaz presta depoimento a respeito de um caso de furto, supondo ser uma testemunha, vai-se desenrolando a trama na qual, em verdade, o estudante é o principal suspeito do roubo, principalmente por ser negro. Na delegacia, prestes a depor, Isaías Caminha ouve o escrivão Viveiros, que pergunta: — *E o caso do Jenikalé?* [nome do hotel] Já apareceu o tal “mulatinho”?

O narrador-personagem segue contando ao leitor o impacto que lhe causou a pergunta, principalmente pela expressão utilizada:

Não tenho pejo em confessar hoje que quando me ouvi tratado assim, as lágrimas me vieram aos olhos. Eu saíra do colégio, vivera sempre num ambiente artificial de consideração, de respeito, de atenções comigo; a minha sensibilidade, portanto, estava cultivada e tinha uma

delicadeza extrema que se ajuntava ao meu orgulho de inteligente e estudioso, para me dar não sei que exaltada representação de mim mesmo, espécie de homem diferente do que era na realidade, ente superior e digno a quem um epíteto daqueles feria como uma bofetada. Hoje, agora, depois não sei de quantos pontapés destes e outros mais brutais, sou outro, insensível e cínico, mais forte talvez; aos meus olhos, porém, muito diminuído de mim próprio, do meu primitivo ideal, caído dos meus sonhos, sujo, imperfeito, deformado, mutilado e lodoso.

Não sei a que me compare, não sei mesmo se poderia ter sido inteiriço até ao fim da vida; mas choro agora, choro hoje quando me lembro que uma palavra desprezível dessas não me torna a fazer chorar. Entretanto, isso tudo é uma questão de semântica: amanhã, dentro de um século, não terá mais significação injuriosa.

O texto literário nos oferece pistas a respeito da sociedade e do tempo histórico em que foi escrito. O discurso da arte dialoga com o discurso extra-artístico e consiste em uma formação social afetada por outra formação, o discurso da vida (Bakhtin, 1976). A ficção pode ser tratada, assim, como uma forma de teoria social, não porque fazer teoria tenha sido a intenção do escritor, mas

porque os autores são sujeitos sociais, o que vincula inexoravelmente a sua produção a um tempo e a um espaço e a um meio. Não há como escapar desse pertencimento, que se reflete de uma maneira ou de outra na obra literária.

A narrativa de Lima Barreto data de uma época e de uma sociedade em que ser chamado de mulato poderia *ferir como uma bofetada* um jovem estudante negro. Rapaz de *sensibilidade cultivada*, Isaías Caminha sentiu-se ferido em sua delicadeza extrema e em seu *orgulho de inteligente e estudioso* ao ser tratado de mulato pelo escritor. O que vem a confirmar, primeiramente, o que vínhamos falando sobre os processos identitários serem da ordem do subjetivo e dizerem respeito em muito às formas como o Outro nos vê. E, depois, confirma ainda como têm sido representados os sujeitos afrodescendentes na sociedade brasileira, historicamente; e, por último, denuncia uma utopia do narrador-personagem: a esperança de que as coisas mudassem e um dia não houvesse mais significação pejorativa em ser chamado de mulato. Como ele mesmo diz: *isso tudo é uma questão de semântica: amanhã, dentro de um século, não terá mais significação injuriosa*.

Entretanto, suspeitamos que as mudanças às quais se referia Lima Barreto não chegaram a tanto em pouco mais de um século. Se assim o fosse, a jovem educadora não teria tido dificuldade em assumir-se negra ao ma-

tricular-se no curso pré-vestibular. A mesma representação, que fez o jovem Caminha chorar, fez a moça pensar duas vezes antes de procurar o curso para se matricular.

Tanto a história de Isaías Caminha quanto a da jovem educadora remetem à desqualificação de um grupo social: são exemplos da construção histórica de apagamento/silenciamento das populações negras e mestiças neste país.

São exemplos, por fim, da falta de escuta da sociedade para essas histórias e memórias e da desqualificação das suas práticas e dos seus saberes – a invisibilização dos conhecimentos, lógicas, tecnologias desenvolvidas por estas populações. Discursos nos quais a negação vem acompanhada de desqualificação, impedindo processos de pertencimento das novas gerações. Esses discursos vão servir ainda para a criação de um estereótipo que fixa esses grupos em um passado distante e uma origem.

O *estereótipo* representa a principal estratégia para identificar esses sujeitos como aqueles que estão *sempre no lugar, já conhecido, e sempre ansiosamente repetido* (Bhabha, 1998, p.105). As populações afrodescendentes, apesar de constituírem mais que 45% da população brasileira, segundo os últimos dados do IBGE, infelizmente ainda são tratadas como o Outro, aquele de quem “falamos sobre”.

Como nos lembra Todorov (2003) não é somente com armas que os conquistadores conquistam e dominam o mundo, mas, antes, com e pelas palavras. Segundo o autor, a conquista do “Novo Mundo” de modo algum teria se efetivado sem a conquista das almas, sem a tentativa de apagamento da história dos milhares de ameríndios e negros africanos. Acrescentaríamos que é pela palavra e pela tomada da mesma que se pode pensar em reparar – ou pelo menos minimizar os danos causados por este apagamento. Se a palavra é/tem sido usada para apagar a história de muitos e negar-lhes pertencimento, é possível usá-la também para narrar as muitas histórias de processos identitários, de alianças, de práticas. Em resposta à palavra silenciadora uma contra-palavra que rememora, ou as tantas outras possíveis re-inventam essas identidades.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGIER, Michel. Distúrbios identitários em tempos de globalização. In: *Mana – estudos de antropologia social*. Volume 7 – nº 2. Rio de Janeiro: Programa de Pós-graduação em Antropologia Social / Contra-capas, outubro de 2001.
- APPIAH, Kwame Anthony. *Na casa de meu pai – a África na filosofia da cultura*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- _____. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2004. (10ª Edição).
- _____. VOLOSHINOV, V. N. Discourse in life and discourse in art (concerning sociological poetics). In: _____. *Freudianism. A marxist critique*. New York Academic Press, 1976. (Tradução de Cristóvão Tezza para fins didáticos)
- BARRETO, Lima. Memórias do Escrivão Isaías Caminha. In: <http://vbookstore.uol.com.br/nacional/limabarreto/isa%EDas.PDF>, acessado em dezembro de 2008.
- BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BHABHA, Homi. *O local da cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 1998.
- CERTEAU, A *invenção do cotidiano*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- GYLROY, Paul. *O Atlântico Negro: Modernidade e dupla consciência*. São Paulo: Ed. 34. ; Rio de Janeiro: Universidade Cândido Mendes.
- HALL, Stuart. *Da diáspora – identidades e mediações*. Belo Horizonte: Editora UFMG; Representação da UNESCO no Brasil (Humanitas), 2003.
- TODOROV, Tzvetan. *A conquista da América*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

TEXTO 2

QUESTÕES ECOLÓGICAS NO COTIDIANO

EDUCAÇÃO AMBIENTAL: PRÁTICAS E PRATICANTES¹

Neila Guimarães Alves²

Falar que o mundo vive uma profunda crise ambiental e que suas causas são a organização socioeconômica globalizada e o crescimento populacional desordenado, além de não ser uma afirmação nem um pouco explicativa, não contribui para encontrar soluções possíveis. Já não basta constatar a existência dos problemas, é preciso buscar alternativas, saídas. Do mesmo modo que é insuficiente falar de pequenos e grandes problemas locais ou globais isoladamente, buscando linearmente suas causas e conseqüências.

As questões ambientais, com as quais a humanidade vem se deparando, têm natureza complexa, assim como são interligadas e interdependentes. Por isso, elas não podem ser compreendidas cada qual de per si, nem deixar de incluir as suas inter-relações e as tentativas de soluções que vão surgindo no cotidiano, a partir dos praticantes que vão

inventando mil maneiras de fazer (Certeau). As soluções não são únicas, portanto.

Por isso, também é necessário outro enfoque da realidade, que reveja e forneça alternativas à atual concepção hegemônica de organização social, política e econômica. Estas alternativas já existem, mas são pouco discutidas nas escolas de qualquer nível - Ensino Fundamental, Médio ou Superior. Dentre elas, aquela com a qual mais me identifico está sintetizada em livro escrito por Manfred Max-Neef, com a colaboração de Antonio Elizalde e Martín Hopenhayn, sob o título de *Desenvolvimento em escala humana: conceitos, aplicações e algumas reflexões*³.

Esta proposta, no meu entender, tem a virtude de inverter a lógica até agora vigente e apontar para a possibilidade de uma nova visão de mundo, na qual o desenvolvimento

1 Texto escrito para o programa Salto para o Futuro da TV Escola (MEC).

2 Professora adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense.

3 O livro está originalmente em espanhol, sob o título de *Desarrollo a escala humana: conceptos, aplicaciones y algunas reflexiones*. As traduções aqui presentes foram feitas pela autora deste texto.

se refere às pessoas e não aos objetos (Max-Neef et al., 1998, p. 40). Ela propõe, portanto, que passemos a pensar o desenvolvimento do ser humano, em todas as suas muitas dimensões, o que entendo ser um dos objetivos da Educação Ambiental. Assim, Max-Neef e seus colaboradores nos ensinam que:

(...) tal desenvolvimento se concentra e sustenta na satisfação das necessidades humanas fundamentais, na geração de níveis crescentes de autodependência e na articulação orgânica dos seres humanos

com a natureza e a tecnologia, dos processos globais com os comportamentos locais, do pessoal com o social, da planificação com a autonomia e da sociedade civil com o Estado.

Necessidades humanas, autodependência e articulações orgânicas são os pilares fundamentais que sustentam o Desenvolvimento em Escala Humana. Mas para ser-

Em nossa sociedade, nos é ensinado que sempre ‘surgem’ novas necessidades, com base na crença de que elas são infinitas; quando, na realidade, estas são quase sempre necessidades materiais artificialmente criadas para aumentar o consumo e o lucro de quem as produz.

vir a seu propósito básico devem, por sua vez, apoiar-se sobre uma base sólida. Essa base se constrói a partir do protagonismo real das pessoas, como consequência de privilegiar tanto a diversidade como a autonomia de espaços em que o protagonismo seja realmente possível (Max-Neef et al., 1993, p. 30).

É, portanto, a partir das discussões que são trazidas por esse livro, que afirmo que o ser humano necessita de uma nova visão de mundo, que tenha como base as nossas necessidades fundamentais, novas relações com a natureza, que considere seus *espaçostempos* de recuperação e também outras relações humanas mais solidárias

e justas, que se expressem em novas formas de organização social, política e econômica.

Mas considero que este livro dá vários passos à frente quando propõe que, inicialmente, precisamos reconhecer quais são as nossas verdadeiras necessidades fundamentais, já que estas são finitas, poucas e classificáveis (id., p. 42). O que há de importante nesta afirmativa é a inversão de valo-

res em relação ao ideário hegemônico. Em nossa sociedade, nos é ensinado que sempre ‘surtem’ novas necessidades, com base na crença de que elas são infinitas; quando, na realidade, estas são quase sempre necessidades materiais artificialmente criadas para aumentar o consumo e o lucro de quem as produz. Então, os autores nos surpreendem, afirmando que:

(...) as necessidades humanas fundamentais são as mesmas em todas as culturas e em todos os períodos históricos. O que muda, através do tempo e das culturas, é a maneira ou os meios utilizados para a satisfação das necessidades (id., ib.).

Mas quais são estas necessidades fundamentais? Para os autores, elas são apenas nove: subsistência, proteção, afeto, entendimento, participação, ócio, criação, identidade e liberdade (id., p. 41) e que podem ser satisfeitas (ou não) por diferentes ‘satisfatores’. Para eles

(...) o que está culturalmente determinado não são as necessidades humanas fundamentais, mas os satisfatores dessas necessidades. A mudança cultural é – entre outras coisas – consequência de abandonar satisfatores tradicionais para substituí-los por outros novos e diferentes (p.42).

Assim, por exemplo, trabalho é um satisfato

que pode satisfazer às nossas necessidades de subsistência, segurança, participação, criação, identidade e liberdade. Enquanto que a necessidade de subsistência pode ser satisfeita por vários satisfatores como alimentação, abrigo, saúde, adaptabilidade, além do trabalho.

Os autores acrescentam ainda que

(...) cada necessidade pode ser satisfeita em níveis diferentes e com distintas intensidades. Mais ainda, se satisfazem em três contextos: a) em relação a nós mesmos (...); b) em relação ao grupo social(...); e c) em relação ao meio ambiente(...). A qualidade e intensidade tanto dos níveis como dos contextos dependerá de tempo, lugar e circunstância (id., p. 43).

Outra questão apresentada por Max-Neef e seus colaboradores é de que não existe pobreza, mas sim, pobreza. Com isso eles querem dizer que, para cada necessidade fundamental não satisfeita, é gerado/gera um tipo de pobreza. Portanto, as pobreza existem quando carecemos de formas de subsistência, mas também quando vivemos sem afeto, nem proteção; quando falta entendimento das coisas que nos cercam; quando não há participação na vida que palpita em torno de nós, ou quando carecemos de ócio e da capacidade/possibilidade de criação; quando desconhe-

cegos ou perdemos nossa identidade, ou nossa liberdade.

Resumindo as questões que os autores colocam:

(...) qualquer necessidade humana fundamental

não satisfeita de

maneira

adequada

produz uma

patologia;

até agora,

se desenvolveram

tratamentos

para combater

patologias

individuais

ou de

pequenos

grupos,

(...) para

as quais os

tratamentos

aplicados têm sido

inefcazes. Para

uma melhor compreensão

destas patologias

coletivas é preciso

estabelecer as

necessárias

transdisciplinaridades.

(...) Novas

patologias

coletivas se

originarão

a curto ou longo

prazo, se

continuarmos

... as pobrezaas existem quando carecemos de formas de subsistência, mas também quando vivemos sem afeto, nem proteção; quando falta entendimento das coisas que nos cercam; quando não há participação na vida que palpita em torno de nós, ou quando carecemos de ócio e da capacidade/ possibilidade de criação; quando desconhecemos ou perdemos nossa identidade, ou nossa liberdade.

com enfoques tradicionais e ortodoxos.

Não tem sentido curar um indivíduo para

em seguida devolvê-lo a um ambiente en-

fermo. Cada disciplina, na medida em

que foi se tornando mais reducionista e

tecnocrática, criou seu próprio âmbito

de desumanização. Voltar a nos huma-

nizar dentro de cada

disciplina é o grande

desafio final. Em outras

palavras, só a vontade

de abertura intelectu-

al pode ser o cimento

fecundo para qualquer

diálogo ou esforço

transdisciplinar que te-

nhá sentido e que apon-

te para solução das pro-

blemáticas reais que

afetam o nosso mundo

atual (id., p. 48).

Com tudo isso, o que

está sendo propos-

to pelos autores é o

estabelecimento de

um novo paradigma

de política de desen-

volvimento, esta ago-

ra orientada para a satisfação das necessi-

dades humanas fundamentais, superando a

racionalidade econômica convencional que

prega a satisfação das leis do mercado e a

necessidade de realização de lucros crescentes

e sempre privatizados por muito poucos.

É, portanto, possível criar uma filosofia e uma política de desenvolvimento autenticamente humanista a partir do estabelecimento de relações satisfatórias entre as necessidades e seus satisfatores.

O livro segue apresentando uma série de quadros que estabelecem essas relações e que classificam os satisfatores para, a seguir, desenvolver, de forma bastante clara, a oposição entre a lógica econômica e a ética do bem-estar. Diz o autor:

(...) a uma lógica econômica, herdada da razão instrumental que impregna a cultura moderna, é preciso opor uma ética do bem-estar. Ao fetiche das cifras deve opor-se o desenvolvimento das pessoas. Ao manejo vertical por parte do Estado e à exploração de uns grupos por outros há que se opor a gestão de vontades sociais que aspiram à participação, à autonomia e a uma utilização mais equitativa dos recursos disponíveis. (id., p.92).

Enfim, a proposta apresenta alternativas políticas, econômicas e de organização social para a superação da ordem injusta vigente, mostrando que, para a crise em que nos encontramos, existem saídas capazes de estabelecer uma vida mais justa e fraterna para todos.

Considero que a nós, educadores, cabe o papel de difundir esses conhecimentos, buscando novos aliados no 'protagonismo' de

que nos falam Max-Neef, Antonio Elizalde e Martín Hopenhayn, praticando a educação ambiental da qual nos fala Marcos Reigota (2001):

(...) a educação ambiental é uma proposta que altera profundamente a educação como a conhecemos, não sendo necessariamente uma prática pedagógica voltada para a transmissão de conhecimentos sobre ecologia. Trata-se de uma educação que visa não só a utilização racional dos recursos naturais (...), mas basicamente a participação dos cidadãos nas discussões sobre a questão ambiental. Considero que a educação ambiental deve procurar estabelecer uma "nova aliança" entre a humanidade e a natureza, uma "nova razão" que não seja sinônimo de autodestruição e estimular a ética nas relações econômicas, políticas e sociais. Ela deve se basear no diálogo entre gerações e culturas em busca da tripla cidadania: local, continental e planetária, e da liberdade na sua mais completa tradução, tendo implícita a perspectiva de uma sociedade mais justa tanto em nível nacional quanto internacional (p. 10-11).

Foi na prática dessa educação que encontrei algumas alunas *praticantes ecológicas* que - sendo pessoas comuns - buscaram em seus cotidianos uma postura ética na crítica à organização (política, social e econômi-

ca) vigente na nossa sociedade. Em outras palavras, com suas práticas criticam a exploração sem limites aos bens ambientais, a manutenção das desigualdades e de exclusão social e ambiental, o consumismo, a mentalidade e prática que priorizam o ter e desvalorizam o ser, o ideal de desenvolvimento a qualquer preço, etc. E, sobretudo, possuem a postura de, mesmo de formas diferenciadas, buscar fazer mais pelos outros e por seus entornos.

Com elas e outros praticantes de tantos cotidianos podemos entender como uma pessoa vai-se formando um 'praticante ecológico'. Para isso, é preciso escutar suas histórias, buscando compreender por que processos se faz possível tecer, cotidianamente, novos conhecimentos e novas significações sobre o mundo, com os seres que nele vivem, e, com isso, resignificando suas '*artes de fazer*' (Certeau, 1994), em '*artes de fazeres ecológicos*'.

TEXTO 3

A CRIAÇÃO DE TECNOLOGIAS NO COTIDIANO

TRAPEIROS, POETAS E... CINEASTAS – CRIANÇAS NARRADORAS¹

Carmen Lúcia Vidal Pérez²

Assumir outros referenciais para pensar a aprendizagem [escolar] incorporada ou incorporadora requer compreender que lidamos nas relações humanas com processos e com múltiplas possibilidades de variação e de inflexão, que se ligam e/ou se implicam com outras possibilidades de compreensão e de captura do vivido.

Assim, entendo a sala de aula como um “ponto de dobra”, em que a aprendizagem se configura como uma variação de possibilidades. Explico (outra dobra): no movimento de dobra há a variação do ponto de vista, uma variação contínua de lugares de foco – ponto de inflexão de linhas perceptivas diversas. Assim, a mudança de ponto de vista não é apenas a variação de uma posição, um lugar geográfico ou social, é o ponto sobre uma variação: um ponto dobra – elástico ou plástico, no dizer de Deleuze (1991). No trabalho com as crianças, buscamos vislum-

brar e ([se possível] compreender o que está por “dentro”, envolvido e obliterado em nosso ponto de vista.

Na discussão do visível e do invisível fica negligenciada a condição do sujeito e sua variação. Quais experiências constitutivas (*bildung*) se dão na instalação de um ponto de vista? Que temporalidades lhes são próprias? Que ethos as rege? Que hipóteses de vida foram formuladas? Tais questões nos inspiraram a *pensarpraticar* a sala de aula como produção-variação-emergência de diferentes pontos de vista; como um espaço de produção de experiências; como uma comunidade narrativa. As crianças com as quais pesquisamos e suas famílias trabalham no lixão ou nos centros informais de reciclagem, sujeitas a duras jornadas, com ganhos entre R\$ 1,00 [um] ou R\$ 2,00 [dois] reais por turno trabalhado, além da exposição de sua saúde a toda sorte de dejetos.

1 O texto tem como coautora Luciana Pires Alves, professora da rede municipal de educação de Duque de Caxias e regente da turma do 3º ano de escolaridade da Escola Municipal Ana Nery, na qual realizamos a pesquisa. Bolsista da Faperj no projeto “Injustiças Cognitivas: ressignificando os conceitos de cognição, aprendizagem e saberes no cotidiano escolar”, coordenado por Carmen Lúcia Vidal Pérez.

2 Professora da Universidade Federal Fluminense.

Trabalho com o lixo é atualmente a única alternativa para as pessoas que não se encaixam nos padrões de formação exigidos para empregabilidade: capacidade de se manterem aptas para o mercado de trabalho, segundo as tais sete competências: preparo técnico, capacidade de liderar pessoas, habilidade política, habilidade de comunicação oral e escrita em pelo menos dois idiomas, habilidade em marketing e em vendas, capacidade de utilização dos recursos tecnológicos, aparência agradável e adequada³. Competências sustentadas por uma política cognitiva ancorada em princípios universais e invariantes, que recusa o caráter inventivo, limitada a um conjunto de desempenhos possíveis e previsíveis que engendra tanto a formação de peritos e a residualização de boa parte da população brasileira: um em cada mil brasileiros

vive do lixo, ou seja, 170.000 brasileiros são catadores.

Crianças que catam lixo para sobreviver e que na escola são tratadas como lixo, trapeiros-poetas, no dizer de Benjamim⁴. Crianças-narradoras e sucateiras que fraturam o discurso da hospitalidade [hostil] da escola e tecem suas narrativas nas franjas da narrativa [e da história] oficial – restos de fios deixados de lado como algo que não tem significação, importância ou sentido: suas experiências, suas hipóteses de vida, seus desejos, sonhos, afetos e saberes.

Uma câmera de filmar e uma turma de 26 crianças: o que pode acontecer? As crianças da escola pública na Baixada Fluminense podem fazer um filme?

Câmera, Ação! Corta! Apaga!...Apaga! O cinema como experiência. A aula como acontecimento. A aprendizagem como invenção

34

Uma câmera de filmar e uma turma de 26

3 EMPREGABILIDADE é um conceito amplo que não significa apenas ter um emprego e sim a capacidade de ter trabalho e renda sempre. Quem sabe usar sua empregabilidade consegue tomar conta de sua carreira e cria condições para ter trabalho sempre, não importando a sua idade, seu modo de pensar nem a sua área de atuação. As empresas hoje esperam de seus empregados: liderança; facilidade de comunicação; flexibilidade e capacidade de adaptação a mudanças; entusiasmo para aprender; conhecimento de idiomas e informática; engajamento nos resultados da equipe; ambição de carreira; escrever com clareza e de acordo com cada situação; capacidade de organizar e transmitir suas ideias; ser criativo ao resolver problemas e tomar decisões; saber lidar com diferentes situações.

4 Para Benjamim, o narrador também seria a figura do trapeiro, do Lumpenproletário, do catador de sucata e de lixo, personagem das grandes cidades, que recolhe os cacos, os restos, os detritos, movido pela pobreza, certamente, mas também pelo desejo de não deixar nada se perder, de não deixar nada ser esquecido. Figura-estandarte da miséria humana, recolhendo tudo aquilo que a sociedade rejeita. Do nosso ponto de vista, a criança narradora se identifica com o trapeiro e o poeta, que colecionam sobras, cacos, fragmentos ou destroços e os renovam, ressignificam e (re)inventam a experiência do mundo.

crianças: o que pode acontecer? As crianças da escola pública na Baixada Fluminense podem fazer um filme? Logo com essas crianças! Uma loucura! As crianças vão quebrar a câmera! O grupo é muito grande!? É impossível fazer um filme....

Apresentamos para as crianças a ideia: fazer um filme coletivamente. Um filme feito na altura dos olhos das crianças – o outro. A câmera e as filmagens despertaram diferentes sentimentos: assombro, dúvida, desejo de participar, proximidade, conflito e curiosidade.

Uma curiosidade que nos coloca diante do aparelho de filmar, diante da relação entre magia e técnica, crianças ao redor da câmera vendo umas as outras e se perguntando: *Como paramos aí dentro?* Dominar o aparelho: liga/desliga, conecta e desconecta a bateria, aperta o botão – a aprendizagem acontece rápida e naturalmente. Ah! A curiosidade da criança! Aquela companheira tantas vezes esquecida e/ou relegada ao segundo plano na sala de aula. Mentes curiosas e inquietas fuçam daqui, perguntam dali e muito rapidamente põem tudo para funcionar. Dominar o instrumento é o desafio que a curiosidade suscita. Vencido o desafio, vem o assombro: como as imagens entram na câmera?

Entrelaçando a aula com a experiência de fazer o filme, com a inteligência prática e

a paixão de conhecer, as experiências vividas e os estudos realizados com as crianças, vivemos cotidianamente um processo de emergência, em que conceitos científicos e conceitos cotidianos se integram para alimentar a curiosidade e a busca do grupo. A aventura humana de fixar imagens [desde a câmera escura à imagem em movimento] nos possibilita a experiência com a técnica e com o instrumento – a câmera de filmar faz parte do estudo da fotografia, da ótica, do cinema e da memória.

A câmera como um instrumento nos conduziu aos estudos de ótica. O instrumento não só de filmagem, mas em seu sentido histórico e cultural – em seu conceito de aparelho óptico. A curiosidade como princípio auto-organizador nos possibilitou ampliar a busca e, ao mesmo tempo em que encontrávamos algumas respostas às nossas questões, íamos, paulatinamente, nos apropriando [e reconstruindo] a história do instrumento e de suas técnicas.

A câmera escura nos levou, em muitas tardes de sol, para o pátio em busca do melhor ponto de observação e da luz que inundasse as caixinhas, para que a imagem invertida se fizesse em nossas pequenas telas de papel fino. Diante da última tecnologia, lá estávamos nós, mergulhados no passado de um olhar que não tem a rapidez e a nitidez do hoje, mas é borrado e esperado como perícia.

A câmera escura, o eletroscópio, a decomposição da luz, o campo visual, os jogos de espelho e ilusões de ótica, assim como as máquinhas de ver, o olho biônico, a lupa, o óculos, as sombras..., vamos elaborando nosso currículo praticado e a aula vai acontecendo.

A câmera detona diferentes processos, o inusitado: podemos fazer um filme? A investigação: um filme sobre o quê? O reconhecimento: um filme sobre nós mesmos? Processos que violentam nossas esquivas sensório-motoras⁵. A câmera tem nos possibilitado reencontrar um lugar para além da condição de descarte.

A câmera na sala de aula não significa uma estratégia pedagógica, mas uma tática de enfrentamento – uma forma de violentar a ordenação lógica da cidade dos letrados,

em que a única possibilidade de saber é pela letra: primeiro aprender a ler e a escrever, depois aprender o conhecimento.

A presença da câmera e a proposição do registro permite o estudo das relações entre cognição e aprendizagem de uma perspectiva diversa da lógica elementarista e da lógica associacionista⁶, subjacentes às práticas de ensino. Voltar-se para a câmera e para as possibilidades da filmagem é voltar-se para as imagens cristalizadas de si [pessoas – Luciana, Alexandre, Gleice, etc.; personagens – a professora, o aluno; entidades – o conhecimento, a aprendizagem; instituição – a escola, etc.].

A produção do registro fílmico na escola pelas crianças captura a percepção do outro e nos permite reconhecer [a partir da experiência inusitada, para nós] as diferentes formas do processo de aprendizagem – que

A câmera na sala de aula não significa uma estratégia pedagógica, mas uma tática de enfrentamento – uma forma de violentar a ordenação lógica da cidade dos letrados, em que a única possibilidade de saber é pela letra: primeiro aprender a ler e a escrever, depois aprender o conhecimento.

5 Esquivas sensório-motoras – mecanismos que permitem nossa organização perceptiva, pois captamos o que estamos interessados em perceber, devido a nossos interesses econômicos, nossas crenças ideológicas, nossas experiências psicológicas (Deleuze, 2006, p. 31).

6 Lógica elementarista - o comportamento pode ser descrito, o processo cognitivo objetivado e a aprendizagem predita, modelada e modulada. Lógica associacionista - associação entre estímulo e resposta, reforço e comportamento, ensino e aprendizagem, etc.

deveria ser ordinário na escola – da leitura e da escrita. Como num jogo de espelhos, o extra-ordinário potencializa o ordinário: alfabetizar-se.

As crianças, ao criarem seus caminhos com a câmera, vivenciam um aprender em liberdade que se transporta para escrita. Da “confusão” de símbolos surgem possibilidades de criar um outro *espaçotempo* na/da/ para a escola. Outras Ecologias Cognitivas⁷ vão se fazendo presentes, o verbal e a imagem; a história do bairro e as histórias de vida; o afetivo e o cognitivo, etc.

As relações das crianças com a câmera (instrumento), com a linguagem (imagem), com o texto (o filme) nos possibilitaram perceber o exagero da decifração na função simbólica que o modelo cognitivo escolar preconiza, prescreve e pratica. Na epistemologia escolar não há lugar para o vazio, o que paradoxalmente engendra o próprio o vazio epistemológico da escola. Por que temer o vazio?

A reflexão sobre o vazio epistemológico da escola nos coloca diante de questões que podem nos conduzir à formulação de políticas cognitivas mais justas para as crianças das classes populares: os signos cotidianos

são lidos como vazio na escola? O trabalho com os signos presentes na vida cotidiana nos possibilita fugir desta inteligibilidade decifradora predominante na escola? A epistemologia escolar se organiza [e é organizada por] um excesso de significação? Além da função ou do jogo simbólico, o modelo cognitivo escolar “empurra goela abaixo” das crianças um sentido único de civilização?

A câmera que possibilita a gravação das aulas, dos passeios, das brincadeiras é, para nós, um poderoso artefato de pesquisa, pois nos permite (re)ver a diversidade de elementos e detalhes – pequenos, quase nada presentes nas histórias da vida das crianças – com os quais vamos tecendo nossas *leiturasinterrogações* sobre “vazios” e “ausências” e sua relação com os processos cognitivos em geral e a aprendizagem escolar, em particular.

No desenrolar das filmagens, podemos observar como as crianças vão configurando seus centros de atenção [pela fixação das imagens e de seus focos] e produzindo suas narrativas visuais e escritas.

O filme se faz no agenciamento coletivo de enunciações⁸ pelo contágio de ações cria-

7 Ecologias Cognitivas- remete à idéia de multiplicidade lógica, percepções e linguagens superando o modelo único de racionalidade moderna, o que inclui, na discussão da cognição, questões sociais, temporais e subjetivas.

8 O agenciamento coletivo de enunciações implica a desconstrução do sujeito como um mesmo: sua voz dilui-se e incorpora a multiplicidade de vozes nas quais ecoam substituições, interferências, variâncias, singularidades

doras que engendram uma proximidade em que a especificidade dá lugar à multiplicidade e à conversa entre funções criadoras e funções mudas⁹. O filme reinventa a escrita – as crianças filmam o que escrevem e escrevem o que filmam, reinventando a escrita e o cinema.

O filme é tecido pelas leituras de mundo das crianças, é produzido por leitores – que não tomam nem o lugar do autor, nem o lugar de escritores. No filme, as crianças (re)inventam os textos cotidianos de suas vidas, combinam fragmentos e preenchem o vazio do “não-sabido”. As *imagensescrituras* se fundam na pluralidade indefinida de significações. O filme é o efeito, tanto da leitura que as crianças realizam de um complexo sistema de signos verbais-icônicos, quanto de suas errâncias e inventividades, que jogam com as expectativas, as astúcias e as normatividades da obra lida – o mundo e a escrita.

As *imagensescrituras* possibilitaram a construção de significações – a palavra escrita flui do *textofilme* carregada de significação existencial traduzindo as percepções das crianças em linguagem. A experiência de

produzir um filme com as crianças confirma as palavras de Certeau quando afirma que “(...) a história das andanças do homem através de seus próprios textos está ainda em boa parte por descobrir” (1998, p. 265).

A produção do filme obedece à lógica da descoberta – que estrutura tanto o pensamento infantil, quanto suas ações cotidianas e exige o exercício de uma razão ampliada que possibilite resgatar aqueles saberes não-oficiais, não institucionalizados, [que (in)formam as lógicas operatórias presentes na vida cotidiana e (de)formam a lógica formal da escola], saberes que emergem da memória cultural adquirida de ouvido por tradição oral e subvertem as estratégias de interrogação semântica da [e na] escola.

As filmagens possibilitam que as crianças vejam “*em ação*”, *as falas, os olhares, as posturas, essa difícil tarefa de habilitar a si diante dos seus olhos*¹⁰. Após cada filmagem, assistimos imediatamente ao material gravado e discutimos coletivamente. Esse é o momento de críticas e sugestões de ajustes e/ou correções. A análise e a avaliação do resultado são rigorosas e como todas as crianças fazem e recebem críticas [quem está criti-

- já não contam apenas a presença física do outro [sua eleição de objetos e sua dinâmica de percepção do mundo], as linhas de desenvolvimento e a prova de conhecimentos.

9 No presente texto referimo-nos às funções criadoras como os usos não estabelecidos de linguagens e instrumentos e as funções mudas como o uso escolar da escrita – o autor como sujeito da enunciação que reproduz os significados dominantes e os enunciados autorizados pela rede de *saberpoder* da escola.

10 A esse respeito ver Fanon, Franz. *Os Condenados da Terra*. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2005.

cando hoje, pode estar filmando amanhã consideramos esse o ponto alto da “aula”, momento privilegiado de práticas de interação, de reflexão sobre o vivido, aprendizagem compartilhada e tomada de decisões, bem como de fortalecimento das relações de pertencimento e de produção de um outro emocional:

“(...) não é para filmar só pés e pernas”, “tem que filmar a cara das pessoas”, “a cara só não, a pessoa inteira”, “a Milena só filma pé”, “filmar tremido também não pode”, “mas quem não fica quieto não sai na câmera”, “claro que sai, e um filme”, “filme a gente grava todo mundo andando e se mexendo”, “não é igual a tirar retrato”, “eu não estou ouvindo nada!”, “tem muito barulho”, “todo mundo fala ao mesmo tempo”, “o Cilas não cala a boca”, “não pode falar e filmar ao mesmo tempo”, “esse filme não presta”, “apaga, apaga...”, “Vamos gravar de novo”, “outra vez a tia Genilda...”, “coitada, ela não agüenta mais”, “já sabe até o que o Mateus vai perguntar”, “também ele demora para ler”, “dessa vez vai dar certo”, “ninguém pode falar”,....

A câmera, através do registro fílmico, é um instrumento de multiplicar tempos e de debruçar sobre si: - “Olha como você filmou?”, “A barraca, a barraca... Tá escrito cocada?” “Cachorro-quente?” “Coca-cola é Um real...”. Um limiar se torna presente, um ou-

tro emocional surge quando aquele coletivo aceita, não o outro, mas a si na legitimidade da convivência. A negação social de si é um forte mecanismo de subalternização ligada a uma política cognitiva em que a diferença está além da desigualdade social, correspondendo à condição de descarte ou obsolescência: “O refugio é o segredo sombrio e vergonhoso de toda produção” (BAUMAN, 2005, p.21). A interdição de sua forma de ser, de seu falar e agir, de seus corpos, histórias e espaços produz espelhos da falta, da censura ou ausência e, talvez um Narciso (às avessas) que ame apenas o reflexo do outro.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAUMANN, Zygmunt. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.

BENJAMIM, Walter. *Obras escolhidas I - magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

CERTEAU, Michel de. *A Invenção do Cotidiano 1. Artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 1994, 3ª ed.

DELEUZE, Gilles. *Proust e os Signos*. São Paulo: Editora Forense Universitária, 2006.

_____. *A Dobra*. Campinas: Editora Papirus, 1991.

FANON, Franz. *Os Condenados da Terra*. Juiz

Presidência da República

Ministério da Educação

Secretaria de Educação a Distância

Direção de Produção de Conteúdos e Formação em Educação a Distância

TV ESCOLA/ SALTO PARA O FUTURO

Coordenação-geral da TV Escola

Érico da Silveira

Coordenação Pedagógica

Maria Carolina Machado Mello de Sousa

Supervisão Pedagógica

Rosa Helena Mendonça

Acompanhamento Pedagógico

Grazielle Avellar Bragança

Coordenação de Utilização e Avaliação

Mônica Mufarrej

Fernanda Braga

Copidesque e Revisão

Magda Frediani Martins

Diagramação e Editoração

Equipe do Núcleo de Produção Gráfica de Mídia Impressa – TV Brasil

Gerência de Criação e Produção de Arte

Consultora especialmente convidada

Nilda Alves

E-mail: salto@mec.gov.br

Home page: www.tvbrasil.org.br/salto

Rua da Relação, 18, 4º andar – Centro.

CEP: 20231-110 – Rio de Janeiro (RJ)

Junho de 2009