

TECNOLOGIAS, IMAGENS, SONS E CURRÍCULOS NOS COTIDIANOS¹

Maja Vargas
Valter Filé
Nilda Alves

Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Rio de Janeiro, Brasil

Resumo

O texto indica, a partir de pesquisas diferentes, a preocupação com as redes cotidianas de conhecimentos e significações: na produção de um programa de televisão sobre ciência, na produção de vídeos sobre a história de sambistas do Rio de Janeiro e da prática de docentes com a mídia. A partir de teóricos ligados aos estudos do cotidiano e das questões comunicacionais, busca-se compreender os praticantes envolvidos nessas redes como produtores de conhecimentos, indicando as relações dessas redes educativas com os processos pedagógicos e curriculares das escolas.

Palavras-chave: cotidiano; televisão; vídeo; redes educativas;

Abstract

The text indicates, based on different researches, the worrying about the quotidian webs of knowledge and meaning: in the making of a television show about science, in the shooting of videos about the history of Rio de Janeiro's *sambistas* and of the practice of professors with the media. From theoreticians linked to the studies of daily life and communicational issues, it is sought to understand those involved in such webs as knowledge makers, pointing the relation of the educational webs and pedagogical and curricular processes within schools.

Keywords: quotidian; television; video; educational webs.

Ao contrário de muitos que fazem uma relação direta entre os termos ‘tecnologias’ e ‘artefatos tecnológicos’ contemporâneos, temos trabalhado com a compreensão de que as *tecnologias* estão ligadas aos *usos cotidianos* feitos desses artefatos, por todos nós, através de *táticas cotidianas* exercidas em nossas tantas *redes de conhecimentos e significados*, nas quais vivemos e criamos.

Uma das posições hoje existentes, com a qual não concordamos, é a de que os artefatos tecnológicos, criados dentro do sistema de concorrência e de mercado existente, dominam nossas ações e nossos pensamentos. Essa posição tem permitido a confusão entre essa produção, o consumo dos bens produzidos e as técnicas com que são praticados. É por isso que muita gente fala em ‘novas tecnologias’ quando se coloca a pensar e a falar sobre o consumo da televisão ou do computador, por exemplo. Os que trabalham com esta posição, em suas tantas variedades, se referem ao *usuário* desses artefatos como seres dominados, sem condições de pensar, criar, fazer – sempre em uma posição de subordinação e chamando-os de ‘consumidores’².

De longa data, com o que fomos aprendendo na teoria com Lefebvre, Certeau, Foucault, Deleuze, Arlindo Machado e muitos outros, e na prática com os *praticantes* de tantas *redes educativas cotidianas* com as quais lidamos e nas e com as quais pesquisamos (programas em TV educativas, rodas de samba e escolas, em nossos casos específicos) fomos percebendo que ‘não é bem assim’, ou melhor, que ‘não é só isso’.

Antes de mais nada, precisamos dizer, entendemos que uma discussão sobre ‘tecnologias e currículos’, no momento atual, exige a incorporação tanto dos estudos realizados sobre as políticas desenvolvidas por governos de todo o mundo para que a ‘escola, em todos os seus níveis, e os meios se entendam’, como daquelas correntes que se preocupam com: a compreensão dos *usos* da mídia que são feitos pelos *praticantes* (Certeau, 1992; 1994); os estudos do que é chamado a *recepção* (Williams, 1992 a;b;c; Canclini, 1992; Ford, 1994; Martin-Barbero, 2000; 1997; 1995; Martin-Barbero e Rey, 2001; Mattelart e Mattelart, 1999; Morley, 1996; Orozco, 1996; Prado, 1999; Martins, 1996; Berger, 2000); os *Estudos culturais* (Barker e Beezer, 1994; Costa, 2000; Fischer, 2006; Popkewitz, 2006); o que foi até agora discutido nas pesquisas *nos/dos/com os cotidianos* (Santos, 2000; 1995; Alves, 2006; 2001; 2000 a; 2000 b; 1998; Oliveira, 2003; Garcia, 2003; Filé, 2000; Vasconcelos, 2000; Ferraço, 2000). Não esquecendo, também, que a esses estudos todos deveriam ser incorporados, ainda, para discuti-los, os trabalhos que indicam o papel que os meios têm na hegemonia política da contemporaneidade (Sartori, 2000) e o horror à imagem que ressurgiu, há algum tempo, com a compreensão do papel que a imagem ‘joga’ em nossa sociedade (Debord, 1997; Baudrillard, 1995, 1985), bem como, tudo isso é questionado, em nosso país, por Machado (2003; 2001), por exemplo.

Sem a pretensão de incorporar todas essas idéias em nossa discussão, vamos com elas trabalhando – concordando ou discordando – dentro do movimento a que nomeamos de *pesquisas nos/dos/com os cotidianos*, dentro das quais nos inserimos e, em cujo campo, buscamos compreender essas relações tão complexas entre os artefatos culturais, as tecnologias de ‘uso’ e os ‘praticantes’ dos cotidianos.

As redes cotidianas de conhecimentos e significação – nas instituições e para além delas

Vossa Alteza sabe tanto quanto eu que o futuro está prenhe de uma ninhada de ocorrências mais numerosas do que pode dar à luz. E não é de modo algum impossível ouvir mexer algumas delas no fundo do útero do tempo. Mas, só o acontecimento decide qual dessas larvas é viável a chegar a bom termo. (Yourcenar, 1981, p.131)

De todas as possibilidades que se abrem hoje para essas tantas discussões possíveis, dentro de relações complexas, assumimos que nossas preocupações estão com a necessidade de se compreender as tantas *redes de conhecimentos e significados* que formam nossos múltiplos cotidianos e que, para nós três, autores desse texto, se expressam: em cotidianos da produção de programas educativos para a TV; em cotidianos das redes educativas das rodas de samba; em cotidianos escolares.

No primeiro caso, tratamos de perceber, invertendo os modos como os cotidianos da produção da televisão são compreendidos hegemonicamente, que os contextos da produção de programas de televisão dita educativa, são *espaçostempos*³ cotidianos, o que vale dizer de lutas e criações diárias *dentrofora* delas, em processos de íntima relação *prácticateoriaprática* de *táticas* próprias.

No segundo caso, buscamos entender que ‘as referências’ a que estamos acostumados em nossas ‘redes acadêmicas’, com suas citações explícitas ou não, são comuns aos modos rizomáticos do viver humano e vão ser muito fortes no que chamamos ‘as redes educativas do samba’, no Rio de Janeiro. Também nos *espaçostempos* dessas redes, as *táticas* para driblar a indiferença das forças hegemônicas do que é chamado ‘o mundo da música popular brasileira’ vão aparecendo e permitindo a criação potente, nas quais se dão a troca de conhecimentos e significados, em tensão permanente, e em luta com os conteúdos hegemônicos da sociedade contemporânea.

No terceiro caso, a maneira indiferente e mesmo de desprezo, com que as proclamadas ‘autoridades educacionais’, que determinam tudo sobre os processos curriculares nas escolas, tratam os contextos das *prácticateoriapráticas* que se desenvolvem *dentrofora* das escolas, vamos propor uma compreensão que busca identificar os modos como os *praticantes* desses *espaçostempos*, em especial os docentes, criam conhecimentos e significados no *uso cotidiano* do que lhes é colocado à disposição, com *táticas* que surgem a cada momento e cuja acumulação se dá na memória e surgem com a ajuda de imagens e narrativas.

Sobre iconoclasmos e a beleza da vida: imagem, ciência, vida cotidiana e televisão

De tempos em tempos, retorna na história da cultura humana o surto do 'iconoclasmo' [dogrego 'eikon', imagem + 'klasmos', ação de quebrar], manifesto sob a forma de horror às imagens, denúncia de sua ação danosa sobre os homens e destruição pública de todas as suas manifestações materiais.
(Machado, 2001:6)

Em sua análise sobre o porquê do horror à imagem que vemos hoje em tantos intelectuais que desde sempre 'centraram o fogo' de suas críticas nas mídias atuais e mais especialmente na televisão – de Debord (1997) a Baudrillard (1995; 1985) –, Machado (2001) conduz seu pensamento em duas direções que nos ajudam a compreender o momento presente e aprofundar a relação que vamos desenvolvendo em nossas pesquisas, para tratar das relações entre currículos e mídia. A primeira delas é sobre os iconoclasmos periódicos que apareceram na história da humanidade. A segunda é como a ciência, desde o seu surgimento, lançou mão da imagem para explicar e criar conhecimento. Essas duas questões examinadas permitem, talvez, entender porque se aceitou que o *uso* da imagem se estendesse à escola, em um certo período e porque esse *uso* foi negado, quando fugiu ao controle e caiu em 'mãos bárbaras', tanto pelo desenvolvimento dos artefatos culturais que barateou os produtos e facilitou sua compra, como pelas lutas dos movimentos sociais que foram muito além do seu consumo e lhe deram sentidos políticos e que, através de nossas tantas *redes de conhecimentos e significados*, vão permitindo contatos pouco 'puros' entre os contextos educativos diversos, fazendo cair barreiras e limites que, talvez, nunca tenham existido antes, mas que nossa visão míope permitia 'ver', para nos tranquilizar, dentro dos modos hegemônicos de organizar a sociedade.

Após lembrar três longos períodos, distantes uns dos outros, de iconoclasmos – o primeiro, nas culturas judaico-cristã e islâmica e na tradição filosófica grega; o segundo, no Império Bizantino, entre os séculos VIII e IX; e o terceiro, no século XVI, com a reforma Protestante -, Machado (2001) indica que

esses três ciclos iconoclastas se ancoraram numa crença inabalável no poder, na superioridade e na transcendência da 'palavra', sobretudo da palavra escrita e, nesse sentido, não é inteiramente descabido caracterizar o iconoclasmo como uma espécie de "literolatria": o culto do livro e da letra. Para o iconoclasta, a verdade está nos Escritos; Deus só pode ser representado por meio da Sua Palavra; Deus é Verbo – "No princípio era o Verbo e o Verbo estava com Deus e o Verbo era Deus"(João, 1, 1). (11-12)

Por isso mesmo, a palavra é buscada para representar a ‘verdade’ nas ciências, chegando a ser entendida como *a própria ‘substância’ do pensamento [pois] pensa-se ‘com’ palavras e ‘apenas’ com palavras* (p.12), enquanto a pobre imagem *permanece condenada à epiderme das coisas: ela sempre é a representação das singularidades e nunca pode atingir os níveis de abstração e generalização alcançados pela palavra escrita* (p.12)⁴, é o que dizem tantos. Nesse sentido, Machado (2001) vendo que, hoje, *a repulsa às imagens retorna com furor e intolerância*, propõe que entendamos essa nova ‘onda’ como o *quarto iconoclasmo*.

Mas será que sempre foi assim, que essa idéia dominante prevaleceu sempre ou tivemos períodos de modos diferentes de entender tudo isso?

Antes de mais nada, do lado dos que podem e dominam pelas palavras articulando o que Certeau (1994) chama de *estratégias*, a aceitação da imagem tem sido assumida como algo que se deve manter para chegar aos que não sabem ler com os ‘ensinamentos’ dos que dominam as letras e podem fazê-lo. Isso vem ocorrendo desde o papa Gregório I que dizia que *aquilo que a escrita fornece às pessoas que lêem, a pintura fornece aos analfabetos (‘idiotis’) que a contemplam, pois esses ignorantes podem ver aquilo que eles devem imitar; as pinturas são a leitura daqueles que não conhecem as letras, portanto elas ocupam o papel da leitura, sobretudo para os pagãos* (apud Machado, 2001: 15), passando por escritos de Comenius (1685) que entende ser necessário ensinar as *coisas* (como nadar, por exemplo) através de quatro línguas e de uma só imagem (apud Chalmel, 2004).

Ainda com Machado (2001), vamos lembrando, em primeiro lugar, 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 idéia 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 1985:15). O rasgamento das imagens permitiu desfiá-las em ‘linhas’ seqüenciais’ (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, 2001:22).

Em segundo lugar, também com esse autor, é preciso dizer que *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*⁵.

No desenvolvimento dessas idéias, Machado (2001), lembra que Dagognet (1986; 1973) considera que a imagem é propedêutica ao desenvolvimento da ciência, indicando

que no trabalho iconográfico dos cientistas ‘semióticos’ (...) o registro gráfico desempenha papel heurístico e metodológico (quando não ontológico) (Machado, 2001: 24). Assim, no processo de criarem as ciências, a partir do século XV, os cientistas ‘usaram’ imagens de várias formas e para diversos fins, por um lado, *buscando superar as imprecisões e os excessos retóricos do discurso verbal*, e por outro lado, descobrindo *o imenso potencial simbólico do ‘diagrama’, a imagem que organiza e esclarece, a imagem lógica, a imagem-conceito, a imagem-rigor*, em especial após o século XVIII (Machado, 2001: 25). Dagonet (1973), sobre essas imagens usadas tão fartamente por cientistas de diferentes ‘tendências’ e preocupações, alerta que é um grande erro tomar essas figuras como *meros auxiliares didáticos ou ilustrações cômodas, pois, ao contrário, elas constituem um instrumento heurístico privilegiado: não um embelezamento, uma simplificação ou ainda um recurso pedagógico de difusão facilitada, mas uma verdadeira re-escritura, capaz, ela própria, de transformar o universo e de reinventá-lo* (apud Machado, 2001:25).

Por isso mesmo é que podemos dizer que o uso de imagens nas/pelas chamadas ciências sociais e humanas, vai assim entrar com algum retardo nesse mundo ao assumir a possibilidade de incorporar como fonte e como *espaçotempo*⁶ de conhecimentos e significados complexos as imagens e o uso que os *praticantes* (Certeau, 1994) fazem delas nos contextos cotidianos em que vivem. Mas, a necessidade desses estudos e pesquisas se impuseram porque, se

parte considerável do mundo intelectual ainda se encontra petrificada na tradição milenar do iconoclasmo, parte também considerável do mundo artístico, científico e militante vem descobrindo que a cultura, a ciência e a civilização dos séculos XIX e XX são impensáveis sem o papel estrutural e constitutivo nelas desempenhado pelas imagens (da iconografia científica, da fotografia, do cinema, da televisão e dos novos meios digitais). Essa segunda parte da humanidade aprendeu não apenas a conviver com as imagens, mas também a ‘pensar com as imagens’ e a construir com elas uma civilização complexa e instigante. Na verdade, hoje estamos realmente em condições de avaliar a extensão e a profundidade de todo o acervo iconográfico construído e acumulado pela humanidade, apesar de todos os interditos, pois somente agora nos é possível compreender a natureza mais profunda do discurso iconográfico, isso que poderíamos chamar de ‘linguagem das imagens’, capaz de expressar realidades diferentes, historicamente abafadas pelo tacão do iconoclasmo (Machado, 2001: 32)

Falta perguntar, então: como fica essa possibilidade para aqueles/aquelas que, como nós, criam ciência nos *espaçotempos* educativos? É disso que, em cada questão específica de nossas pesquisas, vamos tratar nesse artigo.

Os cotidianos, as tecnologias e as táticas na criação da TV Educativa: as pedagogias da televisão⁷

Inicialmente, vamos discutir alguns aspectos das pedagogias da televisão que tenham emergido das experiências nos cotidianos de produção de uma série do “Globo Ciência”. Parto da idéia de que a televisão ensina, mas vale perguntar: como se ensinou na experiência vivida? Ensinou-se para quem? Ensinou-se o quê? Que concepções de mundo estavam em jogo? Como foram negociadas estas diferentes concepções? Como se reagiu às tensões entre ensinar e as condições limitadas de produção?

Como não existem práticas pedagógicas sem processos de comunicação e sem um “outro”, inicialmente, será discutido para quem se destinam as pedagogias da televisão, segundo as concepções dos *praticantes* que, tendo feito a série, aceitaram responder a perguntas que eu colocava. Pensar sobre como se ensina nessa experiência de televisão significa, primeiramente, refletir sobre para quem se quer ensinar: o que é chamado pelo nome generalizante e muito abstrato, de *o público*.

*O reverso da Televisão*⁸

A formulação “*reverso da televisão*” foi emprestada do título da obra de Bill Viola (cf 1994). Em um canal de tevê americano, o artista veiculou imagens de pessoas comuns, possíveis espectadores sentados encarando a câmera. Tais aparições invadiam a programação normal da tevê sem nenhum aviso ou preparação e tinham a duração de um minuto. Com a obra, a existência anônima do público era trazida à luz pelo veículo.

Imagem 1

Fotograma da obra de Bill Viola *Reverse Television*
(portraits of viewers), de 1983-84.



A experiência revela que o público, essa entidade indefinida, pode funcionar como um espelho mágico. Refletimos nele o que somos pela impossibilidade de capturar o que eles são. Seguem alguns trechos de conversas com os que trabalharam na série referida que ajudam a melhor compreender essa questão:

Eduardo - *Eu acho que tem uma questão que sempre “pega” e no “Globo Ciência” isso foi um problema. Para que idade a gente está falando? E era uma questão muito forte, até porque o “Globo Ciência” passava sábado, às sete da manhã. Quem vê televisão nesse horário? Quando você está tratando de ciência na televisão, eu acho que tem que entender para que público você está falando. Antes de tudo: para que idade você está falando. Para que universo você está falando.*

Maja - *E como isso era resolvido, no caso do programa?*

Eduardo - *Isso foi uma coisa que nunca foi resolvida. Acho que até o final a gente não sabia a idade para a qual a gente queria falar.*

Maurício - *O público alvo do programa era estranhíssimo. Era, primeiro definido como todos. Todas as idades.*

Maja - *(Risos) Bom público alvo!*

Maurício - *O problema era: como o programa tem uma dimensão pedagógica, uma pedagogia para todas as idades é uma coisa difícil de ser feita. Uma coisa é você escrever novelas para todas as idades. E outra coisa é: “então tá! Eu vou ensinar.”*

Maja - *E assim mesmo, quando você vai escrever novelas para todas as idades, tem uma quantidade imensa de personagens e de núcleos dramáticos.*

Maurício - *Exatamente. Naquele ano, um dos nossos programas foi sobre as caravelas. Uma coisa é você estar falando para um estudante de segundo grau, outra é você estar falando para um garoto de primeiro grau⁹, de 11 ou 12 anos.*

Maja - *E como é que resolvia na prática?*

Maurício - *Aí, na prática, inventou-se um foco num jovem de doze anos.*

Maja - *Inventou-se... vocês?*

Maurício - *Inventamos nós. E aí, discutiu-se com eles [os representantes da Fundação Roberto Marinho]: “então vamos botar o foco aí!”.*

Porque a gente não pode imaginar um programa “para todos”, esse programa não tem como existir. Então, supunha-se que uma criança um pouco menor conseguiria chegar ali e uma um pouco maior ainda veria graça.

Esta indefinição de foco do público, representou mais um forte complicador na realização daquele programa. Mas ela não deve ser incomum. Muitas faixas de horário de nossa televisão (as das novelas, por exemplo) são efetivamente assistidas por várias idades e são produzidas para atingir o maior número possível de pessoas. Evidentemente, no caso de uma produção explicitamente educativa, como é o “Globo Ciência”, os praticantes

tinham a expectativa que a opção por determinada faixa etária fosse tomada já na concepção inicial do programa. Afinal como afirma Mauricio: *uma pedagogia para todas as idades é uma coisa difícil de ser feita.*

É possível notar uma tendência nas tevês de todo o mundo de segmentar por faixa etária a sua produção destinada ao público infanto-juvenil. O exemplo mais eloquente disso é o programa “Teletubbies”, realizado pela produtora inglesa Ragdoll, que se destinava a bebês.

No caso do “Globo Ciência” é interessante perceber as diferentes posturas sobre o problema assumidas por Eduardo (diretor) e Mauricio (coordenador editorial). Eduardo guardou da experiência vivida a sensação de que o problema nunca foi resolvido e que a indefinição de seu público gerava perda de qualidade do programa. Já o redator final foi obrigado a criar sua própria idéia de público-alvo. Em suas *táticas de praticante*, Mauricio concebeu seu público como um garoto de 12 anos, idade não muito distante da que sua filha tinha na ocasião. Para conseguir imaginar seu próprio processo pedagógico que era escrever para o programa, ele lançou mão da idéia de público como o *espelho mágico*, já que a idéia de uma *pedagogia para todas as idades* parecia impossível em sua concepção.

É interessante notar, também, como, no trecho da *conversa* citado acima, a concepção de processo pedagógico do Mauricio se aproxima da idéia de *prática escolar*. Ensinar, para ele, parece não poder escapar da lógica da chamada educação formal que parte da idéia de que as crianças aprendem melhor se reunidas com iguais (de mesma idade), em seus diferentes estágios de amadurecimento intelectual.

Ainda refletindo sobre o público do programa, Mauricio afirmou:

Mauricio – Então a gente acabava pensando o programa como um programa que podia ser exibido em uma sala de aula. E que tivesse um professor que selecionasse as informações e que pudesse dizer: “Olha só!”. E que desse um pouco de apoio para a classe ou grupo com que ele estaria trabalhando.

Para Luiz Alberto, consultor científico do programa, a idéia de público manifestou-se de forma diferente. Mesmo sem ter mencionado a necessidade de conceber um possível público-alvo, a idéia de uma *pedagogia para o público* lhe parecia extremamente importante:

Luiz Alberto - Mas, caramba! A gente tem dois e meio, três pontos no ibope, cada ponto desses, sei lá, são 250 mil televisores. Então, meio milhão de pessoas! Se a gente conseguir passar UMA idéia por programa, UMA idéia para meio milhão de pessoas é mais do que todas as aulas que eu vou dar a minha vida inteira.

E então, o “Globo Ciência” tinha para mim um viés talvez exagerado, mas um viés de que era um veículo de alcance e de responsabilidade, de um envolvimento muito grande.

Para ele a televisão parecia funcionar de forma diferente de *todas as aulas que ele deu a vida inteira*. A idéia que parece forte para o consultor científico é a de *quantidade*. O processo pedagógico que a televisão estabelece teria a vantagem de atingir uma grande quantidade de espectadores/educandos de uma só vez. Uma pedagogia para o público, segundo esta concepção, parece reconhecer que a impossibilidade de precisar um *para quem se fala* é compensada pela extensão anônima de uma audiência que a experiência da sala de aula dita formal jamais poderia percorrer.

A televisão, então, lançaria *pérolas e porcos* nos oceanos cotidianos para quem os pudesse agarrar.

Pedagogia da “papinha de bebê”

Se para Luiz Alberto a iniciativa de ensinar para o público assumia uma dimensão muito importante, como ele terá imaginado as formas pelas quais esse público aprende? E sua concepção de público terá ido ao encontro ou, ao contrário, terá colidido com aquela praticada no cotidiano de produção do programa?

Luiz Alberto - Tinha a norma que eu chamo de “papinha de bebê”.

Isso é uma crítica que eu faço reiteradamente ao eixo do programa. Eu posso repetir porque eu sempre fiz e sempre vou fazer. Não se trata de um demérito ou um ataque. Mas, o fato é de sempre, no meu ponto de vista, se subestimar a capacidade de compreensão do público. Mais do que isso, na verdade, se subestimar o gosto do público por enfrentar um problema e por ser apresentado a uma pergunta.

E essa pergunta exigir do público um envolvimento, um questionamento. E, eventualmente, essa pergunta ser mantida, não ter resposta no programa. A resposta ficaria para ser buscada, investigada, pesquisada pelo público. Ou ficaria desconhecida, não importa.

Mas, no programa, as respostas tinham sempre que ser apresentadas.

O trecho citado indica como as diferentes concepções de público, e, portanto, dos possíveis papéis pedagógicos que o programa poderia desempenhar, estiveram em conflito no decorrer da experiência vivida. Havia, no jogo de forças daquele cotidiano uma predominância da concepção que exigia que os conhecimentos trabalhados fossem reiteradamente explicitados, esclarecidos.

Esta opção pedagógica revela, em primeiro lugar, uma idéia de público como entidade passiva, essencialmente consumidora de informações que deveriam ser veiculadas reiteradamente. Esta concepção de público parece ser bem pouco *certeuniana*, por não levar em conta a possibilidade dessa entidade abstrata ser, em realidade, composta por indivíduos. Assim, o autor descreve essa concepção hegemônica de público: *o*

telespectador não escreve coisa alguma na tela da TV. Ele é afastado do produto, excluído da manifestação. Perde seus direitos de autor, para se tornar, ao que parece, um puro receptor, o espelho de um ator multiforme e narcísico (Certeau, 2002: 94).

Entretanto, Certeau desenvolveu a noção de *uso* (2002: 93-97) para explicar as práticas de espectadores. Entre o público, composto por indivíduos, e os produtos culturais está o *uso* que este faz daqueles. Assim, as pessoas, no ato de assistir à televisão, estão, constantemente, *fabricando, praticando*, respondendo perguntas e formulando novas perguntas, a partir de suas redes de subjetividades.

A concepção de público genérico e, portanto, a imaginação de uma pedagogia para ESSE público, não parece ter sido praticada, exclusivamente, nessa experiência vivida. Ao refletir sobre a ideologia da informação pelo livro, Certeau irá afirmar que a elite burguesa, com seus produtos, a partir do século XVIII, intentou reformar toda a sociedade através do seu projeto de educação sob a “ideologia das luzes”. O autor escreveu: *em geral, esta imagem do “público” não se exhibe às claras. Mas ela costuma estar implícita na pretensão dos “produtores” de informar uma população, isto é, “dar forma” às práticas sociais (Certeau, 2002: 260), a partir de seus próprios referenciais.*

A televisão retoma, então, nesse projeto de ser educativa, que foi o do “Globo Ciência”, a missão, há tanto praticada, de buscar *dar forma às práticas sociais*. A mesma missão que o livro assumiu a partir do século XVIII é agora transposta para a tela amebóide que se equilibra nos móveis das casas. Certeau escreverá ainda, auxiliando-nos a compreender o processo descrito: *ontem, esse texto era escolar. Hoje, o texto é a própria sociedade. Tem forma urbanística, industrial, comercial ou televisiva. Mas a mutação que provocou a passagem da arqueologia escolar para a tecnocracia dos meios não diminuiu a força do postulado de uma passividade própria do consumo. (Certeau, 2002: 261/262).*

Entretanto, é importante perceber como entre os produtores da experiência do “Globo Ciência” estabeleceu-se, mesmo que não conscientemente, uma forte tensão entre as possíveis concepções de público e de uma pedagogia para ele praticada:

Maja - Quem “espremia a papinha de bebê”? Isso estava na demanda de programa da Fundação (Roberto Marinho)?

Luiz Alberto - Sim, isso era uma norma. Não sei se norma, regra ou princípio pedagógico da Fundação. Sempre se devia ter esse “cuidado”, se você quiser, de apresentar uma idéia muitas vezes, reiterar.

Muitas vezes a idéia era apresentada três vezes! Inaugura: “Oh! O que será?”. E depois tem uma explicação e no final uma espécie de resumo.

O que tem muitas conveniências, tem muita eficácia, mas não é, a meu ver, a única forma de apresentar TODOS os temas.

Há temas em que caberia, perfeitamente, provocar a audiência, formulando perguntas e até mesmo sustentando essas perguntas sem respostas. Como provocação, como motivação. Para a audiência ficar intrigada, por que não?

Maurício - *Sim, preocupação pedagógica todos tinham. Os roteiristas tinham principalmente uma preocupação que eu diria que era “explicológica”. O que significava tentar dizer o conteúdo da maneira mais clara possível.*

Alguns deles tinham uma certa noção de que conceito deve vir antes de qual para se compreender melhor aquela idéia. Mas isso não era natural deles. Isso era mais natural no Luiz e em mim.

Luiz Alberto - *Mas, caramba! O fazer ciência é, fundamentalmente, conseguir elaborar perguntas. As respostas quando vêm é ótimo, mas o essencial para pesquisa científica é fazer a pergunta, não é você mostrar a resposta.*

Então, esse caráter mais questionador, ele fica sub-representado, sub-apresentado, na verdade, por essa postura que eu respeito, mas da qual eu discordo que toda informação tem que ser digerida ou ‘palatada’ e apresentada como resultado e não como parte de uma produção, não como instância de uma produção.

Não parece fácil localizar em que momento os *praticantes* daquele cotidiano exercitaram a concepção de público como consumidor passivo. Segundo Luiz Alberto, ela estava na demanda dos representantes da Fundação Roberto Marinho, já segundo Maurício, os roteiristas teriam desenvolvido mais essa *tática de praticante* para ter seus roteiros aprovados no prazo ou porque lhes parecia estar mais próximos, assim, da concepção hegemônica de uma pedagogia para o público.

É importante notar, também, que a concepção de público, acima descrita, irá marcar não somente a pedagogia do programa mas, certamente, também a linguagem televisual desenvolvida. Afinal, estes dois aspectos de criação são indissociáveis, são “dois lados da mesma moeda”. Como imaginamos o nosso público irá, evidentemente, influenciar as práticas pedagógicas da televisão que produzimos.

A concepção da audiência como instância criativa, e não unicamente reprodutora, quando aflorou, na experiência vivida, pareceu tentar provocar uma outra televisão e, por consequência, outras pedagogias.

Visões de mundo: pedagogias

Existem muitas formas de fazer televisão. Muitas, felizmente, ainda estão por ser inventadas. Existem muitas possibilidades pedagógicas, também. No entanto, ao ler as transcrições das conversas desenvolvidas ficamos com a impressão de que só existe uma única possibilidade de desenvolver uma pedagogia da televisão. Pois são muito fortes as *estratégias* que entram em jogo para que se produza a partir de concepções hegemônicas, tanto do que seja educação quanto do que seja televisão educativa.

Mas, se examinarmos mais de perto as conversas desenvolvidas, poderemos perceber, no cotidiano, uma constante tensão entre diferentes concepções. No seguinte trecho, podemos localizar algumas:

Maurício – *Eu tenho a impressão de que a gente fazia ser um programa mais pedagógico do que o canal.*

Maja - *Como assim?*

Maurício – *No sentido que eu acho que o canal tinha uma tendência a fazer dele uma coisa mais informativa, mais “novidadeira”. Dizer a última novidade não é o problema. A gente sempre achava que não era a questão. A novidade, ele vê no Jornal Nacional.*

Maja - *Mas você disse que freqüentemente eles [os representantes do canal Futura e da Fundação Roberto Marinho] diziam: “não entendi. Isso aqui não dá para entender”....*

Maurício – *Mas isso aí é a tal preocupação “explicológica”. “Está dando para entender o que ele está dizendo? Isso aqui eu não entendi. Não sei esse conceito. Não entendi essa explicação de porque o peixe flutua.” Eu acho que eles eram capazes de dar um “feed back” em torno disso.*

Maja - *Mas unicamente nesse nível.*

Maurício – *Nesse nível da compreensão. E o olhar deles dominante é o olhar da curiosidade. Quer dizer, eles vão olhar para a explicação científica como sendo uma curiosidade.*

Maja - *Você disse: “a gente tinha muito mais essa preocupação pedagógica do que eles.” Em que sentido?*

Maurício – *Eu acho que era a preocupação de que conceitos são importantes de serem comunicados em relação à determinada pauta. Essa era uma questão que a gente tinha e que eles [os representantes do Canal e da Fundação] não tinham. Isso era inteiramente delegado. Eles confiavam que a gente ia escolher os conceitos e os tipos de construção conceitual que eram, realmente, importantes. A preocupação deles era com o entendimento. Mais míope, digamos assim. Não no mal sentido. No sentido de ver o detalhe e não o conjunto do programa. E, também, muita preocupação com informação e curiosidade.*

Na verdade, enquanto a gente achava que o entretenimento era dado pela dramaturgia, eles achavam que a curiosidade e a novidade eram entretenimento, no âmbito da ciência e do conteúdo.

Eu acho que eles tinham uma tendência a gostar quando tinha mais curiosidade e novidade. E a gente tinha uma tendência a gostar mais quando conseguia explicar esse negócio de gravidade de um jeito super legal, por exemplo. E essa era outra das tensões ali.

Refletindo sobre este trecho de conversa, podemos notar que, segundo Maurício, naquele cotidiano vivido, estavam em jogo pelo menos duas concepções diferentes do que seja uma pedagogia para temas científicos na mídia.

Nosso redator chefe, cria uma polaridade bastante contrastada entre a pedagogia do canal e a da equipe de criação. A posição de redator chefe deu a ele uma visão privilegiada

do jogo de forças que se estabeleceu naquele cotidiano pois ele realizava interlocução intensa e diária, tanto com os roteiristas e diretores quanto com os representantes da Fundação Roberto Marinho e do Canal Futura.

Essas diferentes concepções são ressaltadas no trecho: *na verdade, enquanto a gente achava que o entretenimento era dado pela dramaturgia, eles achavam que a curiosidade e a novidade eram entretenimento, no âmbito da ciência e do conteúdo.*

É particularmente interessante o modo como Mauricio exhibe as diferentes possibilidades de trançar as redes cotidianas através das quais os sentidos são produzidos num programa de televisão. Aqui, ele revela a íntima relação que existe entre entretenimento e competência pedagógica num veículo como a televisão. Ele não polariza entretenimento e pedagogia, mas explicita as diferentes formas de colocá-los em diálogo. As maneiras diferentes de “dar os nós” das redes cotidianas é que vão revelar as diferentes concepções.

Segundo os representantes da Fundação Roberto Marinho, o que constituiria a pedagogia do programa, seria seu aspecto de entretenimento baseado na novidade científica. A curiosidade com o que é desconhecido (mas que deveria ser, rapidamente, explicado) seria o ponto fundamental na construção das mensagens no programa. A audiência viria, então, da possibilidade de contemplar a curiosidade.

Já na concepção do coordenador editorial, o entretenimento estaria na capacidade dramaturgicamente de transformar uma idéia científica em imagens e sons, da/na televisão, buscando a realização de uma pedagogia que procura tecer os signos da ciência e da ficção.

A concepção defendida pelos representantes da Fundação prioriza o conteúdo, o “saber”, enquanto a defendida pelo coordenador editorial do programa prioriza a metodologia, o interesse, o “prazer do aprendiz”. Estas diferentes concepções de televisão “soam como ecos” do binômio “o quê” em oposição ao “como” que vem se estabelecendo a partir das propostas pedagógicas da escola dita tradicional e da escola ativa.

Foi exatamente a partir da negociação entre diferentes *pedagogias* que o programa encontrou sua competência e seus limites semióticos.

Essa negociação de sentidos também esteve presente na conversa com Luiz Alberto, consultor científico da série:

Luiz Alberto - Eu sempre entendi que o “Globo Ciência” era um programa de divulgação tanto de informação científica quanto da informação SOBRE a ciência. Os resultados e os produtos da prática da ciência seriam apresentados. E, também, a meu ver, o próprio fazer científico seria um tema.

Vida extraterrestre, por exemplo. Que tipo de problema e de pergunta você encontra? Essa é uma área de fronteira que tem costumes interessantíssimos. Você pode perguntar sobre o que é inteligência e sobre como ela pode emergir. E pode perguntar, também, sobre os dispositivos inteligentes que são esses objetos técnicos capazes de processar informação, inteligência e emoção.

Essas perguntas são o que, num grau mais sofisticado, se faz nos laboratórios. São as perguntas atuais, contemporâneas.

E, também, sempre procurei valorizar e chamar atenção para o processo de desenvolvimento histórico. Ou seja: concretamente, como é que através de erros, “vacilos”, acasos, acidentes, as idéias foram evoluindo. (...)

Então, tanto esse lado histórico quanto esse lado da formulação e da vanguarda foram as diretrizes que eu procurava valorizar.

Talvez nesse sentido, essa minha posição contraste com a posição de várias pessoas da Fundação [Roberto Marinho/Canal Futura] que achavam que o programa tinha que ser mais de divulgação no sentido de disseminação do já estabelecido do que demonstração do “como conhecer”.

Maja - *Nessa fase de 99, você sentia essa resistência da Fundação [Roberto Marinho/Canal Futura] como?*

Luiz Alberto - *Essencialmente na solicitação reiterada de SIMPLIFICAR. Havia o temor de que idéias demasiado sofisticadas estivessem sendo apresentadas. Acredito que volta e meia isso tenha acontecido. Para mim isso não é um defeito, pelo contrário. Eu, se pudesse, pisaria “mais fundo” e faria um “Globo Ciência” desafiador, talvez até provocador. Eu “carregaria mais nas tintas” ainda.*

Mas de toda maneira, o contraste das posições era muito claro nesse sentido. Reiteradamente, havia a demanda para os roteiristas e, às vezes, diretamente para mim, de simplificar o conteúdo.

Neste trecho, Luiz Alberto mostra, mais uma vez, que foi do jogo de negociações que se estabeleceu, naquele cotidiano, que emergiram os programas. É interessante perceber como estavam também colocadas na mesa de negociações diferentes concepções de ciência, ou melhor, do ensino de ciências. Estas ficam claras no trecho: *talvez nesse sentido, essa minha posição contraste com a posição de várias pessoas da Fundação [Roberto Marinho/Canal Futura] que achavam que o programa tinha que ser mais de divulgação no sentido de disseminação do já estabelecido do que demonstração do “como conhecer”.*

Mais uma vez, é possível aproximar a concepção de ensino das ciências defendida pelos representantes da Fundação Roberto Marinho com aquela praticada pela chamada pedagogia “tradicional”. Segundo essa concepção a ciência é vista como “dado” e não como processo. O saber é algo que deve ser “acumulado” e não produzido.

Os trechos das *conversas*, aqui recolhidos, nos indicam que as pedagogias praticadas, naquela experiência de televisão, emergiram das negociações de diversas concepções e práticas do fazer ciência, educar, entreter e comunicar.

Televisão: lente que distorce

O potencial comunicativo da televisão representa, também, um potencial pedagógico, consciente ou não, explícito ou não, e que será estabelecido segundo as forças presentes, inclusive aquelas que se exercem nos cotidianos de produção das emissoras e produtoras.

É importante notar que a idéia da tevê como instrumento educativo surge quase que

concomitantemente com a sua disseminação nos lares e escolas. Ainda em 1968, nos EUA, por exemplo, foi criada a Children's Television Workshop com o objetivo de *pesquisar as melhores maneiras de utilizar os meios eletrônicos, especialmente a televisão, como veículos de instrução para crianças* (Mattelart e Mattelart, 1999:147). No entanto, no mesmo movimento, se desenvolve, também, a crítica desta possibilidade, já que a concepção hegemônica do público caracteriza-o como massa amorfa que consome passivamente as mensagens emitidas como podemos constatar em Machado (2003:19) quando lembra que

a repulsão à televisão pelas camadas eruditas tem gerado um prodigioso folclore de impropérios nesses sessenta anos de história da emissão eletrônica, a ponto de um detrator mais furioso – Jerry Mander, em seu volumoso ensaio “Four Arguments for the Elimination of Television” (1978) – afirmar que, entre outros efeitos corrosivos, a tevê inibe os processos cognitivos, induz no indivíduo estados de sonolência ou de hipnose, produz a desorientação das noções de tempo e espaço, estimula comportamentos de passividade, gera a autocracia e os regimes autoritários. Não vendo qualquer alternativa para minorar os males do iconoscópio, Mander pede que a sociedade dê à televisão o mesmo tratamento que dá às drogas psicotrópicas: a erradicação total.

O grande problema, então, da televisão como possível dispositivo pedagógico, seria exatamente o percurso “de mão única” que parece ser o destino incontestável das mensagens emitidas.

No entanto, como a experiência vivida parece indicar, o potencial pedagógico do veículo estaria, exatamente, nas múltiplas possibilidades de relações que se estabelecem entre educação e comunicação. No seguinte trecho de conversa, Luiz Alberto descreve como imagina que deveriam ser tecidas essas redes de sentidos:

Maja - O que é um programa de qualidade?

Luiz Alberto - Um programa de qualidade é um programa que motive. Esse motivar pode ser tanto através do entusiasmo, da descoberta e do aprendizado, quanto através da perturbação do desconhecido.

Existe a motivação de você aprender uma informação e, por outro lado, a inquietude de você carecer dessa informação. Ambos os casos, para mim, são possibilidades da prática científica que são interessantes de serem apresentadas.

Um programa que de algum modo conseguisse balancear esses dois eixos, para mim, seria um programa que daria prazer e provocaria o interesse para o conhecimento da ciência, da prática da ciência e dos problemas que a ciência engendra. Para mim, isso é um exercício de cidadania.

Segundo Luiz Alberto, um certo “tom de mistério”, de incompletude, seria uma forma

de tornar mais eloqüente a divulgação científica na televisão. Não apenas por criar possibilidades dramáticas mais intensas e, desta forma, cativar o interesse da audiência mas, sobretudo, por aproximar esse tipo de narrativa do próprio fazer científico que tem seu cotidiano marcado por dúvidas e incertezas.

Essa questão está presente, também, no seguinte diálogo com o roteirista.

Mauricio – *Há uma certa compreensão geral de que você precisa despertar vocações. Senão, o desenvolvimento científico tecnológico do país não vai dar o salto que precisa dar. (...)*

Maja - *E a televisão?*

Mauricio – *A televisão, de certo modo mais do que a escola, pode ser um instrumento de despertar vocações. No momento em que a ciência se mistura na grade de programação com o futebol, depois com o noticiário, ela passa a habitar o mundo das pessoas como um destino possível. Ela passa a não ser só “uma coisa de outro planeta”, não ser apenas “uma atividade de extraterrestre”.*

A escola não pode fazer isso. A escola é dividida do mundo. Por mais que ela queira ser permeável ao mundo (e cada vez mais ela é), a criança entra lá e fecha porta. “Tchau papai, tchau mamãe”. E fica lá com a professora.

Então, existe um muro entre as escolas e o mundo mais alto do que o intervalo comercial entre dois programas.

Como a tevê vai fazer, que tipo de ciência ela vai fazer, aí já é outra conversa. Eu não acho que ela faça uma coisa que a escola poderia estar fazendo nesse sentido, sabe?

A idéia da escola como alguma coisa “diferente” da vida fica representada por este trecho de conversa. Reconhecer a escola e seus saberes como processos no cotidiano das pessoas representa uma longa batalha epistemológica, travada em diversos campos. Reconciliar, em novas bases complexas, ciência e senso comum seria o processo inevitável provocado por sucessivas crises no interior do campo da ciência. Estaria aí a *segunda ruptura epistemológica* necessária sobre a qual escreve Boaventura de Sousa Santos: *forçoso é concluir que caminhamos para uma nova relação entre a ciência e o senso comum, uma relação em que qualquer deles é feito do outro e ambos fazem algo de novo* (1995, p.36).

O trecho acima da conversa com o Mauricio revela que a prática da televisão já parece ter se desenvolvido no contexto desta *segunda ruptura*. Sua lógica de produção de significados, sua competência semiótica residiria exatamente na possibilidade de romper as fronteiras entre saberes e entre as diversas formações discursivas.

Aquilo que muitas vezes é interpretado como antipedagógico na televisão, seu “perigo maior” que é sua característica de fragmentação e não hierarquização das formações discursivas é vista, aqui, como um recurso importante. O *praticante* entrevê a possibilidade de converter em recurso pedagógico, a fragmentação televisiva e sua não hierarquização de discursos. Afinal, como afirma Mauricio: *no momento em que a ciência se mistura na*

grade de programação com o futebol, depois com o noticiário, ela passa a habitar o mundo das pessoas como um destino possível.

Ainda nas palavras de Santos (1995) encontramos uma pista para compreender essa possibilidade pedagógica da televisão: *a condição teórica mais importante é que o senso comum só poderá desenvolver em pleno a sua positividade no interior de uma configuração cognitiva em que tanto ele como a ciência moderna se superem a si mesmos para dar lugar a uma outra forma de conhecimento* (p.44). Essa dupla ruptura epistemológica parece ter sido uma trajetória vislumbrada por aquele praticante da produção do programa de televisão, que viu na televisão um espaço privilegiado para colocá-la em marcha, reconciliando a ciência e o senso comum e no mesmo movimento transformando os dois.

Essa *Babel de formações discursivas* que é a televisão, parece poder ter um papel importante nessa nova configuração de saberes, como podemos entrever nas palavras do Eduardo sobre duas imagens extraídas dos programas.

Maja - Eduardo, e esses cenários aqui?

Imagem 2



Marcelo Gleiser no quadro que manteve durante toda a série do programa “Globo Ciência” 1999/2000.

Imagem 3



O personagem Galileu (ator: Charles Paraventi) em seu cenário na série do programa “Globo Ciência” 1999/2000.

Eduardo - Aqui não tem vídeo, não tem nem som nem áudio, não está em movimento, mas você pode olhar para as fotos e perguntar para qualquer pessoa: “o que é mais legal aqui?”.

E eu acho que ninguém vai responder que esse visual do Gleiser, comportado, “careta” é mais legal do que o do Galileu. Por que isso aqui [referindo-se a imagem do Galileu] é muito mais rico e mais vivo.

A gente colocou o Gleiser no que se espera de um cenário de ciência: o cosmos, o interior de uma célula, uma luneta.

E no Galileu foi diferente. A gente botou uma lente de aumento. Essa lente de aumento, aqui no primeiro plano, distorce a bagunça que você está vendo no fundo.

Isso, de alguma maneira, é conteúdo. (...)

A gente nunca percebeu ou pensou nisso. A gente precisa saber que a lente distorce o que tem atrás dela. Isso é uma coisa mais importante do que dizer: “Ah! O convexo é assim, o côncavo é assado. Os óculos são feitos de uma lente assim ou assado”.

Esse conceito de que a lente distorce a imagem é chave, não é? E é televisivo. E é a própria coisa de você filmar, você assumir que a imagem está distorcendo.

Você assumir que a imagem está distorcendo, esta foi a forma que o *praticante* daquele cotidiano encontrou para revelar como a televisão pode, ela também, ser um dispositivo pedagógico privilegiado. Na televisão, nessa lente que distorce, senso comum e ciência podem estar colocados em diálogo de maneiras variadas.

No trecho da *conversa* e nas imagens acima podemos observar duas formas bastante distintas de fazê-lo. Segundo Eduardo, na primeira imagem, o cenário, a presença do objeto, a *performance* do cientista que fala diretamente para a câmera revelam uma possibilidade de representação da ciência e de fazer televisão na qual as fronteiras permanecem rígidas. O universo da ciência para se afirmar precisa se afastar do que é caótico, impreciso, traiçoeiro, cotidiano. Segundo esta concepção de tevê, o público precisa captar imagens e sons que não o deixem *mergulhado* em dúvidas.

Já a segunda imagem, revela o “truque” da televisão e, quem sabe, o “truque” da prática científica. Com a lente colocada em primeiro plano, no caos do cenário, o ator pode jogar criando, ele próprio, imagens distorcidas que colocam em dúvida para o espectador a firmeza e definição de um mundo audiovisual.

Essas duas competências semióticas coexistem no mesmo programa, revelando, mais uma vez, o jogo de forças e os processos de criação e negociação de sentidos que estiveram em curso no seu fazer.

Os cotidianos, as tecnologias e as táticas nas rodas de samba – o vídeo no ‘Puxando conversa’¹⁰

Se entre os meus interesses com o samba estão os relatos dos compositores, a linguagem audiovisual, no ‘Puxando Conversa’¹¹, foi usada para tentar responder às demandas da oralidade, da memória, buscando atender suas condições de narratividade. Vale esclarecer que não tenho a pretensão de que a linguagem audiovisual substitua ou, hierarquicamente, se situe acima da linguagem escrita ou oral. Minha intenção é buscar a ampliação das nossas capacidades cognitivas, articulando nossas condições de lidar com

diferentes linguagens assumindo suas diferentes lógicas nos diferentes contextos das pesquisas, das práticas pedagógicas e na criação de suas narrativas. Tampouco pretendo admitir que se deva render uma reverência cega às tecnologias, ratificando-lhe uma potência intrínseca, independentemente das possibilidades de uso que pode lhes dar as demandas de cada grupo, de cada necessidade, em cada situação.

A primeira observação que eu gostaria de fazer em relação à linguagem audiovisual é sobre o lugar que ela tem ocupado, não apenas no consumo, se a ele nos referimos como à sua “leitura”, mas na sua produção, ou seja, na sua “escritura”.

Cada vez mais pessoas se utilizam de câmeras de vídeo, mesmo que, em alguns casos, seja, apenas, para “narrar” viagens, personagens familiares em cenas domésticas ou ilustrar trabalhos escolares. Entre a ‘meninada’, já vemos muitos vencerem festivais, criarem projetos espetaculares, tal é o nível de incorporação desta tecnologia, entre, marcadamente, os filhos da classe média, mas não só. A linguagem audiovisual está cada vez mais incorporada a outras “mídias”, como os celulares, por exemplo. Cada vez mais, estas várias possibilidades têm como destino o computador, a internet. Cada vez mais, jovens, mesmo entre os que não têm computador em casa, vão-se incorporando a projetos de inclusão digital, criando uma demanda cada vez maior por *telecentros*¹². Estes usos da linguagem audiovisual vão, aos poucos, ganhando mais popularidade como mais uma das possibilidades do mundo da informática. Ou seja, o vídeo, hoje, faz parte do ecossistema digital que gira em torno do computador e das redes de conexão. Estes computadores que comumente eram usados na produção de textos verbais aos poucos vão sendo assumidos para a manipulação de desenhos, fotos, sons e imagens em movimento. Mais que o uso de vários “textos” – texto verbal, desenhos, fotografias, sons e imagens em movimento – o que tem disponibilizado a chamada era digital é a interação, a interpenetração destas diferentes linguagens num mesmo “texto”. São as promessas dos discursos multimídias, hipertextuais, anunciadores de outras lógicas de conhecer, de sentir, de conectar-se ao mundo e de narrá-lo, narrando-se.

Quanto ao audiovisual, seu manejo, sua “escritura”, seu ato de criação, cada vez mais, vai deixando de ser uma “especialidade” restrita a alguns profissionais e vai incorporando-se, como uma resposta, às necessidades de expressão, de simulação, de convocação de outras capacidades de relação com os saberes. Isso não quer dizer que, uma vez que passamos a usar a “escritura” do vídeo, vamos todos ser “um” Fernando Meireles¹³. Da mesma forma que a aquisição da escrita não nos tem garantido, em si mesma, sermos “um” Guimarães Rosa.

Quando comecei esta conversa, impliquei o *uso* que cada um faz ou pode fazer como ponto de partida. Indo mais para frente: o que eu quero dizer com *uso*? Uso seria a forma singular com que cada pessoa se relaciona com um aparato sócio-técnico, por exemplo. Partindo de uma base comum, ou seja, das indicações de *como se usa*, no cotidiano, aos poucos se vai – por necessidade, prazer, preguiça, indiferença ou falta de alternativa – mudando essa relação, abrindo outros caminhos. Quem sabe se os pequenos relatos de *usos* não podem ‘arranhar’ as grandes narrativas de assujeitamentos definitivos? Até porque quando estamos de olho nos usos devemos estar atentos, não às bulas, aos manuais dos

produtos, apenas. Mas, e principalmente, no encontro destes com as maneiras de ser e de estar de cada um, de cada projeto. Estes encontros podem dizer muito, tanto do uso quanto de quem usa. Podem nos levar a aprender sobre aprendizagens, a partir dos usos e dos usuários. Quem sabe assim não saberemos de muito mais histórias ao visitarmos lugares pré-julgados e já condenados pela produção.

O *uso* da linguagem do vídeo como escritura ainda está muito condicionado à sua gramática, às regras e às crenças ditadas pelos padrões vindos, principalmente da televisão. No entanto, o *uso* do vídeo permite uma grande liberdade criadora. O *uso* envolve tentativas, erros, opções e falta delas em função de um projeto específico. Se assumirmos que todos podemos lançar mão dessa linguagem, nossas preocupações devem ultrapassar o funcionamento das câmeras que, hoje em dia, são quase auto-explicativas. Da mesma forma como a aquisição da escrita verbal não está limitada às maneiras de usar a caneta, o lápis, nem o computador, trabalhar sobre a linguagem audiovisual nos exige pensar sobre nossa condição narrativa, nossa condição de expressão, de pensamento, de imaginação e de simulação, com outros. Quando vamos “filmarmos”¹⁴, pensar sobre os *usos* como resposta a uma demanda expressiva é também pensar o que queremos e a que lógicas nos filiamos, o que pretendemos fazer. Ou seja, os usos estão implicados pelas nossas maneiras de *ver*, de nos relacionarmos com o mundo. Dominar os pequenos músculos para desenhar as letras, juntá-las, depois fazer extensos treinamentos de construções de textos não significa, necessariamente, que uma pessoa aprenderá a escrever e a ler. Estas situações dizem mais do domínio do desenho e da decodificação de sinais gráficos. Ler e escrever são tarefas mais complexas que carecem de outras condições. Da mesma forma, com a linguagem audiovisual, produzir uma “mensagem” depende bem mais do que apenas aprender a dominar os controles de uma câmera, dos equipamentos de áudio e o funcionamento dos programas de edição. No audiovisual como no processo de alfabetização, aprender sobre como funciona cada coisa, não é suficiente, embora seja necessário.

No ‘Puxando Conversa’, a idéia central era registrar, em vídeo, as histórias e as canções de compositores, garantindo uma proliferação de relatos sobre o samba e sua inserção na vida da população do Rio de Janeiro. Muitos compositores têm suas vidas retratadas em livros, mas a palavra escrita, ao traduzir o som desenhando-o, mata o corpo, suas movimentações e seus ruídos. Importa-me, no PC, as maneiras de cada um falar, de cantar, de usar o corpo. Uma tentativa de fazer a mediação, não só entre as histórias do compositor, suas músicas e o público, mas dar também seu rosto, seus olhos como flagrante de seus atos de fala, sua voz, seu modo de pensar e se expressar quanto à sua criação, que inclui o corpo e seus ruídos. Ler uma história é diferente de *ver* seu autor contando e cantando, encantando, mesmo que as duas formas busquem *ouvir* a palavra.

Neste caso, o vídeo não se justifica pelo seu “poder de sedução” intrínseco, como pensam muitos. Ele, o vídeo, é uma tentativa de tornar a palavra falada desejante de um outro corpo. Esse encontro, que Jorge Larrosa (2004) num animado enlace com os escritos de Maria Zambrano vai tratando de alguns pontos que, de segunda mão, vou contrabandeando para os meus escritos. O jogo que ele faz implica a escrita e a oralidade. Na consideração dos lugares da voz e suas condições em relação à escrita, principalmente

nas tarefas pedagógicas, três questões são levantadas. Quanto à primeira questão: o fato de que a palavra falada é viva e mantém-se atada a um dono da voz, às suas condições e, diferentemente da letra que não procura um olho, necessariamente, a fala procura um ouvido. A não ser em situações especiais, ninguém fala, pelo prazer de falar, sozinho. No dizer de Zambrano, via Larrosa, ao ler *é como se tivéssemos que ir ao encontro da palavra escrita, a qual temos que restituir sotaque e voz para que assim sintamos que nos está dirigida. Com a palavra escrita temos que ir a encontrar-nos a metade do caminho* (Zambrano, apud Larrosa, p. cit.: 37). A segunda questão diz respeito à fluidez, à fragilidade do dito que não goza de fixidez e se esfumaça. Sua força não está na exatidão do dito, mas no *como foi dito*. Um acontecimento efêmero mobilizado pela ocasião. Por fim, a terceira questão se refere à importância do *tom da voz* que disponibiliza aquilo que não pertence ao sistema da língua escrita, portanto, só podendo ser percebido de ouvido: os gemidos, as pausas entre palavras, risos e outros ruídos, o silêncio como tensão dramática, que, segundo Coutinho (2000), pode ser tão perturbador quanto a palavra. O *tom da voz* diz das suas condições e vicissitudes. O tom como espelhamento de uma condição, de um estado, de uma paixão. A escrita deixa de fora - aquilo que possibilita e que é como uma espécie de complemento sintático da oralidade - os gestos com o corpo. Em contrapartida, a palavra monótona - a escritura, apenas como espacialização da voz (vitória do espaço sobre o tempo) -, sem tom, apática, não-passional, estaria, no dizer de Larrosa (op.cit.), como *sintoma de um pensar também apático cuja apatia só se poderia expressar em um tom dogmático desse pensamento que recusa o padecer para limitar-se a compreender* (p. 39). Portanto, a consideração da palavra que busca o ouvido, o som do corpo que busca outro corpo, ampliam as condições do pensamento. Pode implicar-nos em situações mais complexas e desconfortáveis. Pode ajudar-nos a ir um pouco mais longe do que a compreensão da palavra escrita como mapa de batalhas e de silenciamentos. O padecimento, o gozo (na oralidade) podem, inclusive, alterar a compreensão na medida em que, atenta ao que vai nas vozes, nas radicais polifonias, nos tira do lugar da razão, do lugar daquele que compreende e nos devolve ao nosso ridículo e radical desamparo.

Escutar/ver nos dá outras condições de possibilidades - não melhores ou maiores, mas diferentes - para nos encontrarmos com as astúcias da memória no jogo que joga nas criações das histórias, sempre de novo.

O *Puxando conversa*, então, insere-se como uma forma de “re-articulação” da memória na medida em que se grava, depois se exhibe, tanto para o que foi homenageado como para os que foram, de alguma forma, considerados, mesmo que não tenham sido nomeados. Uma tentativa de cumprir o mandato da narrativa: *que uma história puxe outra*, como uma conversa que não se acaba. Neste fluxo narrativo, as histórias, não pretendem ensinar verdades, explicar ou reduzir o mundo ao que se sabe, mas, ensinam, ativar um circuito comunicativo, ampliando as possibilidades de aparecimento de outros narradores, de outras histórias. Histórias que, na roda de samba, em alguns momentos - para muitos -, se repetem, pois que não se trata somente do dito, mas do processo de dizer e das condições outras que são criadas ali e em função do que é dito. Palavras, versos, percussão, corpos, melodias que respondem a deslocamentos, a algum momento de uma conversa que se joga

entre-tempos. Nunca a repetição *diz* o mesmo, embora ela tenha, na oralidade, a função de dar-se a “gravar” pela memória.

A gravação dos vídeos tenta ser a mais simples possível. Duas câmeras (quando se consegue equipamentos ou operadores): uma em plano fixo, no tripé, com o foco sobre o(s) compositor(es), e outra fazendo tomadas que procuram descrever os músicos, *closes* e detalhes, a relação da equipe com os artistas e outras movimentações do ambiente. A pergunta básica que começa a *entrevista* é: *quem é fulano?* Ou: *e aí, vamos?* Quando o entrevistado pergunta: *por onde eu começo?* Eu devolvo: *por onde você acha que é o começo, por onde você quiser.* Em outras situações, peço para a pessoa dizer seu nome e se apresentar, contar sua vida. A partir daí, as perguntas são sempre para recuperar alguma história que foi apontada, mas que, por algum motivo, alguma coisa entrou na frente, ou para conectar alguma história. Por exemplo: quando gravei com Catoni, ele nos contou que, quando foi para a Portela, na década de 60, teve uma recepção estranha de Waldir 59. Waldir lhe pisou o pé e ficou apertando, fazendo com que Catoni sofresse em função dos calos que tinha e com a tentativa de intimidação. Catoni tentou olhar para Waldir e esse, de cara fechada lhe perguntou: *o que foi, negão? Tá me achando bonito?* Aproximadamente quarenta anos depois, quando gravei com Waldir, claro que fui conferir esta história. E ele confirmou, sem aprofundar-se, somente admitindo com um sorriso e um balanceio de cabeça.

Numa gravação do PC não são técnicos que manobram os equipamentos, olhando atentos para o relógio e com enfado para o entrevistado. São pessoas que gostam e querem estar ali, que estão atentas aos movimentos do *narrador*. Para essa gravação é necessário criar uma situação de total absorção. De termos uma cumplicidade na eleição do compositor como sendo aquele que, a qualquer momento, vai nos revelar a coisa mais importante das nossas vidas. Não se trata somente de técnica, mas de fé. Por isso aquela pessoa que está diante da câmera foi convidada. Ela não foi convidada para preencher com um depoimento que confirme (ou negue) aquilo que deveria ter no meu documentário e que eu já sei de antemão. Essa é uma diferença brutal! Se estamos diante de uma pessoa que vai revelar-se diante das câmeras, sem que eu espere que ela confirme ou negue uma determinada visão de mundo, isso cria outra situação, como se o *espaçotempo* onde se dá a gravação fosse algo separado do mundo e que este, em volta, tivesse parado. Em alguns momentos, essa “hipnose” funciona contra a técnica. Numa das gravações, Argemiro, da Velha-guarda da Portela, estava contando sua primeira experiência sexual com uma prostituta – *que era como se fazia a “inauguração”, naqueles tempos*, dizia. Todos atentos à história e às gargalhadas. Argemiro, sentado ao lado de Teresa Cristina, estava sendo gravado da cintura para cima. De repente ele levanta-se fazendo com que o câmera demorasse a responder ao seu movimento, para um outro quadro. Em muitas ocasiões, a imagem que se segue é a que vai sendo produzida pelas palavras, levando o operador de câmera ficar olhando direto para o sambista, atento à sua história, chegando ao cúmulo de esquecer-se de olhar através da lente da câmera. Uma falha grave que poderia, em outra circunstância, desqualificá-lo profissionalmente. Assim, quando alguma coisa muda no quadro, na imagem que a lente da câmera separou para mostrar, numa fração de segundos,

se o “técnico” está de olho na palavra e não na câmera, ele pode “sambar”. Quando acontece isto, dá para perceber, em alguns programas, que o “quadro” da imagem fica vazio por algum tempo. Esta situação da captação da imagem é interessante e ambígua. Por um lado, se esse ato de palavra do narrador mantém o fluxo narrativo, ele vai dando continuidade à história e nas imagens que ela, em sua força, “dá a ver”.

Se é assim, poderíamos dizer que a câmera é dispensável ao relato, à captação da palavra? Claro que não, por tudo que já dissemos, até aqui. Depois, porque ela nos dá a única possibilidade de conexão direta com o narrador – de alma para alma que é o “*olho-no-olho*”. Eduardo Coutinho diz que, se, no enquadramento de uma pessoa que vai dar um depoimento, não se puder ver os olhos, não tem gravação. Os olhos são fiadores da história contada. Eles são os únicos que podem indicar a qualidade da verdade daquele relato. Não da verdade moral, se aconteceu ou não tal fato. Mas da verdade de seus poderes naquela criação. O brilho dos olhos é a força com que os trapezistas-contadores e público – se agarram nas constantes voltas de manobras arriscadas. Se não tem isto, pode continuar tendo história, mas, é cada um por seu lado. Os trapezistas passam a não ter mais graça nem risco. São - eles e os ouvintes - como crianças num *playground* balançando-se desalentadamente, sem alegria, como que abrigados, cada um na sua solidão. Assim, quando a câmera deixa de nos mostrar os olhos do narrador, ficamos meio que aflitos com a possibilidade do salto para o vazio.

A equipe de produção, mesmo variando alguns voluntários, deu ao projeto um saber que supera o saber técnico. Ou seja, não basta ser um ótimo câmera ou bom operador de áudio ou um milagroso produtor. Precisa-se sempre de outro tipo de saber, de sabedoria. Esse é um dos vácuos difíceis de lidar na “formação” de professores, ou qualquer outra, quando se tentar vencer Satã só com orações decoradas e já sem força. A oração deve responder aos desafios das encruzilhadas – e de Exu – das tentações, dos perigos. Uma vez aprendida a reza, acha-se que se pode ir (às salas de aula), com as escrituras, água benta e crucifixo em punho, exorcizar os demônios, catequizar os “índios” e evangelizar o mundo.

No nosso trabalho, a equipe sabe que essas operações não bastam. Eu poderia dizer como deve ser a captação das imagens, a operação do áudio e como deve andar a produção do evento. Isso não garantiria uma aproximação com as demandas desse tipo de projeto. Tem que ver, também, com a qualidade das relações. Está no ambiente – não apenas falando dos recursos materiais, mas do acolhimento, do cuidado – que vamos disponibilizar para que as pessoas convidadas sintam-se bem. Não se trata de criar uma bajulação submissa. Trata-se de reconhecer a importância daquele que é convidado a nos confiar sua palavra, sua história, sua memória. Trata-se de reconhecer o respeito e o cuidado que devem estar nas relações humanas. Não se trata de um conhecimento, uma prescrição. Trata-se de uma sabedoria, um *tato*, um refinamento. Trata-se de uma sensibilidade que pode ser comparada à feitura de uma comida saborosa. Depende de uma certa manipulação dos ingredientes e da sua ordem de entrada, da ‘altura’ do fogo, da disposição espiritual de fazer a comida pelo prazer e entendimento de sua função de alimentar corpo e alma. Entendimento daquilo que a comida proporciona como ato celebração, justificando a vida. Assim, uns fazem do *fast-food* sua referência constante de comida, para matar a fome.

Outros intuem sobre a grandeza dos encontros em torno daquilo que nos mantém vivos.

Como no audiovisual, parece que a coisa mais nova e impressionante é a imagem em movimento, essa ganhou *status* de ser a condição diferenciadora desta linguagem e aquilo que lhe confere identidade. Tudo o mais é comumente entendido como “detalhe”. Quando vamos discutir a produção de um vídeo – em trabalhos com professores, alunos, ou qualquer outro grupo – a câmera ganha atenção quase que exclusiva. Ali se fabricam as imagens. Pouca atenção se dá aos sons, à sua captura. Uma vez resolvida a questão de como se manipula a câmera, pronto! Podemos sair para gravar.

Certamente, a imagem e seu movimento ocupam um lugar importante nesta linguagem, mas, uma vez entendida como linguagem, ela deveria deixar de ser a convivência isolada dos elementos que lhe dão vida. Ou seja, a capacidade de expressão da linguagem está na interação, na forma de combinar esses vários elementos – sons (falas e outros ruídos do ambiente, música, etc), as imagens (palavra escrita, fotografias, desenhos, etc) e o movimento (deslocamentos, seqüências e ritmos). Vale ressaltar que a televisão, por incrível que pareça, utiliza-se muito mais da oralidade, talvez por ter nascido do rádio. Nela, *as imagens servem apenas como suporte visual para o corpo que fala*, como diz Arlindo Machado (2001, p.17).

Nesse sentido, é reconhecida a capacidade de “fazer barulho” da televisão. Numa pesquisa com adolescentes, ouvimos relatos de como muitos se relacionam com essa “oralidade” da tevê: chegam em casa, ligam o aparelho e vão fazer outras coisas, tendo o som como companhia, até quando estão estudando. Parece que a presença desse “ente” se infiltra e nos acompanha, pelo áudio, uma vez que este não cobra nossa presença na frente da tela. Se, por um lado, Arlindo Machado (op.cit.) reivindica uma maior radicalização na produção das imagens como forma de ampliar as condições do pensamento e da comunicação, como possibilidade ir um pouco além desta *oralidade*, por outro, Martin-Barbero identifica exatamente, nessa *oralidade secundaria* (Ong, 1998), um importante elemento para entendermos porque a maioria da população latino-americana *linka* suas oralidades culturais com a experiência televisiva de forma mais “íntima” do que com a experiência escriturística, hegemônica, nas escolas.

No ‘Puxando conversa’, se ele é um projeto que lida com o samba, uma cultura de referências fortemente baseadas na oralidade, o que pode ser um mobilizador dos imaginários, das memórias, das narrativas, senão a palavra e seu acompanhamento? A *arte de dizer* pode ser tão desencadeadora do nosso imaginário, quanto qualquer imagem. Eduardo Coutinho, que, em seu documentário “Santo Forte”, foi considerado o cineasta da *arte de filmar as palavras* (Lins, 2004), chega a dizer que *uma pessoa que fala, que constrói seu imaginário na frente da câmera, é tão emocionante quanto ver o Rambo voar. Efeito especial para mim é isso* (Coutinho, 2000:73). Aqui, Coutinho nos chama para uma radical transfiguração da linguagem, pelo uso, pela intenção, por uma condição. Ele transfere o “efeito especial”, como operação técnica conseguida numa máquina - fazer o personagem, Rambo, voar – para um outro efeito, entre humanos: criar seu imaginário de forma mágica, na frente das câmeras. A isto que nos propõe Coutinho devemos o cuidado de pensar com calma, de saber do que se trata. Cabe dar à leitura desta charada do cineasta,

o questionamento que nos propõe Larrosa (2004): *como fazer para que a leitura vá mais além dessa compreensão problemática, demasiado tranqüila, na qual só lemos o que já sabemos ler?* (16)

Os cotidianos, as tecnologias e as táticas nas escolas

A escola foi concebida, na Modernidade, como a instituição responsável pela formação do homem de saber, do homem capaz de falar direto com Deus, do trabalhador e do cidadão enorme responsabilidade, impossível de ser cumprida!

Como, por um lado, essas criações e necessidades dessa sociedade não estariam articuladas, organicamente, em um mesmo ser humano e como, por outro lado, os processos principais de criação dos conhecimentos foi/é a *dicotomia*, a *hierarquização* e a *generalização*, foi possível colocar, sob essa abstração – escola – um número grande e diferente de instituições, no processo de institucionalização dessa criação. Aí puderam entrar: as escolas para os pobres que só deviam ter as chamadas ‘primeiras letras’ e os ‘primeiros números’; as escolas de formação profissional; as escolas dos dirigentes que deviam ter, necessariamente, relação com os institutos de ponta de universidades que foram sendo criadas; as universidades e dentro dessas, com o tempo, os institutos colocados no topo, pelas verbas e pelo reconhecimento ‘social’ – talvez seria melhor dizer ‘econômico’. De modo variado, assim, o saber científico, o religioso, o trabalho e a responsabilidade, através os direitos e os deveres civis, eram introduzidos nessas tantas escolas. No entanto, se algo de comum pode ser indicado como marcado nesses tão diversos currículos é a certeza de que os poderosos e ricos “podem” e que aos outros, como diz a sabedoria popular, cabe o “se sacode”, pelo menos nas escolas daquilo que hoje vem sendo chamado o *sul*, em substituição ao termo subdesenvolvido, que incorpora, valorativamente, um outro ‘mundo’ como desenvolvido.

Essa instituição de mais de cinco séculos, em seu processo instituinte e instituidor, no entanto, tornou-se o que é hoje, algo tão discutido e discutível, em meio a lutas de idéias, de *espaçotempos* diversos e de práticas diversificadas, o que fez com que suas diferenças se alargassem ao infinito.

Dessa *escola*, singular, abstrata, sonho de alguns pedagogos e não pedagogos desses séculos atrás, instituição importante na implantação de uma certa hegemonia, na chamada Modernidade, chegamos, assim, às *escolas* da contemporaneidade. Dessas, as falas oficiais vão ‘reconhecer’: a ‘destruição’ de seu *espaçotempo* e a possibilidade e, talvez, necessidade de sua substituição por outros ‘meios’; a ‘incompetência’ de seus professores que precisam de uma ‘formação permanente’, sem lhes creditar nenhuma capacidade criadora, de que dão demonstração permanente para quem quer ver, para enfrentar sua difícil cotidianidade profissional e pessoal; a ‘carência’ de seus alunos, ‘referendada’ em testes, sempre nacionais, dirigidos e implantados a partir do centro do poder, sem jamais creditarem uma só parcela dos erros ‘aferidos’ às políticas oficiais geradas desse centro, durante tanto tempo e de modo tão generalizado, e, desde sempre, ‘importado’ e sem nenhum

reconhecimento às culturas de que são portadores.

Com tudo isso, se questiona hoje, quando se ‘descobre’ ou ‘re-descobre’ que muitas são as agências educativas, para além da escola, se esta ainda tem algum sentido como instituição educativa. Nessa re-descoberta, não são, no discurso dominante, as tradicionais agências que reaparecem – família, igrejas, grupos vizinhança etc – pois percebe-se que todas elas estão, também, em crise. É, com certeza, a *mídia*, outro nome genérico dado a uma série de *artefatos culturais* de criação relativamente recente, que recebe o apoio quase unânime sobre as possibilidades educativas “fora da escola”, em especial pela ‘crença pedagógica’ que as autoridades oficiais do campo educativo parecem ter em alguns deles - computador e televisão/vídeo, em especial. Mais uma vez aqui, como de modo imediato não se pode suprir todas as escolas desses ‘novos pedagogos’, é preciso encontrar os culpados pela situação em que se diz, quase unanimemente, que se está: os professores que não assumem esses meios como auxiliares principais dos processos que desenvolvem na ‘escola’, ainda no singular, em uma dialética do “dentro/fora” muito especial. Mais uma vez, se esquecem de mencionar que, em tantos casos: só existe um computador na escola e esse está na secretaria, pois é preciso ‘informatizar os dados’; nos centros urbanos, há um grande número de professores e alunos que com enorme sacrifício do orçamento familiar compraram sua televisão e o seu PC; nas cidades, a televisão existe na maior parte dos lares, por compra que onerou a família, que com isso vê a possibilidade de seus filhos se manterem em casa e não irem para a rua, onde ‘reside o perigo’, como elas costumam ver nesse mesmo artefato; que a televisão/vídeo da escola ‘desaparecem’ com tanta facilidade que é comum estarem atrás de ‘grades’ das quais se é preciso ter as chaves para fazer funcionar; que no meio rural, não se completou sequer a rede elétrica, necessária a fazer funcionar todos esses artefatos...e o que dizer da telefonia ou das redes possíveis para fazer funcionar as ‘nets’?

Frente a esse quadro ‘real’ talvez faça sentido perguntar: como inverter essa situação de desigualdade crescente? Como compreendê-la na sua complexidade? Como, no quadro atual, compreender que o acesso às mídias são direito de todos e não favor de autoridades? E mais ainda: que linhas de força indicam *acontecimentos*¹⁵ possíveis a partir do quadro atual, na relação currículo-mídia?

Todos esses artefatos, é preciso reconhecer, entram na escola, não só por decisão de governos que os comprar e os instalam nesses *espaçostempos*, mas porque estão *encarnados* nos *praticantes* graças aos contatos que com eles têm nos inúmeros contextos cotidianos nos quais vivem, conhecem e produzem.

Dessa maneira, as mudanças que vão se dando nas escolas, em todos os seus níveis, vão nesses *espaçostempos* aparecendo por conta de múltiplas relações em redes de contato e de significados sobre as quais temos muito o que aprender, ainda. Os *acontecimentos* possíveis que aí se dão permitem questionar, de dentro, o que nessas tantas redes vai se formando e criando, o que indica que mudanças nas escolas estão sempre nos processos que formam e desenvolvem as relações de forças, sendo, no mesmo processo, por elas desenvolvidas. Não são só políticas governamentais, nem ações de movimentos sociais diversos, que atuam nesses *acontecimentos*. São todas as minúsculas redes de

ensinar/aprender cotidianas, encarnadas em seus *praticantes*, que aí vão introduzindo, *na acaso da luta*, os *acontecimentos*.

No momento e no modo de extensão do capitalismo no mundo, após a chamada Segunda Guerra Mundial, a implantação da televisão, em cada país, vai ser motivo de disputa e de inúmeras contradições de todo tipo, entre aqueles que, por um lado, a viam como *lugar*¹⁶ de grandes lucros, mostrando um grande entusiasmo pela sua difusão, ao lado dos que viam nesse artefato cultural condições de dominar a mente e o corpo dos seres humanos, contra o que se colocavam. Nesse momento de implantação, assim, temos duas imagens dominantes e complementares desse *artefato cultural* que não é só imagético já que nele o som tem grande importância: de um lado, a face da técnica que a todos vai dominar definitivamente e, de outro, uma audiência passiva que a tudo seguia, sem condição de decisões próprias.

Aos poucos, trabalhos realizados sobre esses meios pelos Estudos Culturais, os estudos de recepção e os estudos do cotidiano foram permitindo melhor compreender as relações que se davam entre os *praticantes* no *uso* que faziam da televisão, permitindo emergir outras idéias sobre ela como, por exemplo: aquela do enorme entusiasmo com que crianças e jovens se dedicam ao seu *uso*, fazendo melhor compreender os modos diversos como conhecemos; ou, ainda, aquela que incorpora os tantos *usos* que são feitos desse artefato com as imagens vistas e os sons ouvidos, como as regras estabelecidas para esses *usos* nos contextos familiar, escolar e outros, ao lado das burlas inventadas para ir além delas, indicando os significados diversos do que pode ser *aprendido/ensinado*¹⁷ e por que modos, em um processo infundável de *negociação de sentidos* (Martin-Barbero, 2000;1997). A questão é, portanto, dentro dessas novas possibilidades, pensar as relações currículo-mídia, compreendendo o que se cria/transmite/reproduz no *uso* da televisão e de todos os outros meios postos à disposição para o consumo, bem como, as circunstâncias e os acontecimentos que fazem surgir o novo, com as *astúcias* possíveis dos *praticantes* no *lugar* apropriado pelas *estratégias* (Certeau, 1994).

É assim que muitos estudos assumem o *praticante* dos cotidianos em seus contatos com a televisão (e as outras mídias) como sujeito da sua história, entendendo que o *receptor* não é nem passivo, nem alienado, somente, como se queria fazer crer antes, de modo simplificado. Com isso, temos um deslocamento das pesquisas referentes à comunicação da preocupação centrada na *produção*, que predominou dentro de certa concepção, para uma outra, que, dentro de uma perspectiva diferente e mesmo oposta, busca compreender como as apropriações, as articulações e as negociações se verificam no processo de *recepção*, permitindo compreender a criação de conhecimentos para além dos simples processos de reprodução e transmissão.

Compreender então, como o faz Martin-Barbero (1997), que as relações se estabelecem realmente, para além de com os meios e com as mensagens que transmitem, com outros *praticantes* em múltiplos contextos nos quais todos/todas circulam, muda, de modo irreversível, as formas de analisar, estudar e compreender as relações possíveis entre currículo e mídia. Precisamos entender essas relações como *encarnadas* em todos/todas os/as *praticantes* dos tantos contextos cotidianos, nos múltiplos processos educativos que

nesses se dão, o que significa para aqueles que, entre nós, quer pensar essas relações no contexto escolar ou no dos movimentos sociais ou no da família ou no das igrejas precisa buscar as *redes* que nos permitam articular o que se dá, também, nos outros contextos, com todos os processos de negociação de conhecimentos e sentidos que nelas são estabelecidos. Com isso, a idéia de que há um *dentro* e um *fora* – da escola, da família, dos movimentos sociais, das igrejas – perde sentido e nos exige pensar que precisamos incorporar a idéia do *dentrofora*, o que vai exigir, então, uma grande capacidade de articular o que vai sendo pensado, usado, criado nesses múltiplos contextos e que aparece *encarnado nos praticantes* em cada um deles ao entrarem no *espaçotempo* escolar, entendido como aquele onde se trabalha o *currículo*.

Que fique bem claro, no entanto: se, indicamos que a televisão não é tão poderosa como certos posicionamentos pretendem nos fazer acreditar, tampouco devemos entendê-la como inócua ou neutra. Não é neutra, pois, na maioria dos países, está nas mãos do grande capital, existindo graças a sua aliança com o poder político, legitimando o bloco do poder, tentando impor seus saberes como os verdadeiros, seus valores como os gerais da sociedade. Assumimos, isto sim, que se a televisão é fator importante de criação de valores e outros conhecimentos, não é o único *espaçotempo* a determinar os mesmos, já que não é a única rede pela qual circulam aqueles que em sua relação com ela são chamados *receptores*. A recepção, assim, não indica cada um como alguém a ser investigado abstrata e isoladamente ou apenas no seu relacionamento com os meios de comunicação, mas exige que seja compreendido como inserido nos contextos das diversas práticas culturais e sociais nas quais está enredado, através de múltiplas e intrincadas relações que mantém com os outros, em vários *espaçostempos* permeados por conflitos e contradições.

Isso indica, como nos mostra Martin-Barbero (1997), a importância de se deslocar o eixo do debate (...) dos meios para as mediações, isto é, para as articulações entre práticas de comunicação e movimentos sociais, para as diferentes temporalidades e para a pluralidade das matrizes culturais (p. 258).

Nesse sentido, a discussão que relaciona *currículo e mídia*, no que se refere aos *espaçostempos* de *aprenderensinar* institucionalizados, exige e vem se dando sobre a necessidade de incorporar essas tantas redes e todas as negociações que, cotidianamente, nelas se dão entre os praticantes/usuários/consumidores, aceitando que os processos relacionais entre eles, criam conhecimentos insubstituíveis ao viver humano. Esses conhecimentos vão, de formas ainda pouco conhecidas, encontrando modos de estarem presentes naquilo que chamamos de *currículos escolares*, pois entram nos *espaçostempos* das instituições escolares *encarnados* em seus *praticantes*.

Dessa maneira, atuar para compreender todas as tessituras de redes que fabricamos e nas quais reproduzimos, transmitimos e criamos conhecimentos e valores, cotidianamente, é o processo necessário se queremos, realmente, fazer avançar nossos currículos nas tantas escolas existentes.

Notas

- ¹ O 'uso' no plural dos termos elencados nesse título é proposital: com ele queremos exprimir a multiplicidade de redes nas quais vivemos e a exigência de processos teórico-epistemológico-metodológicos complexos em sua análise para nos aproximarmos do que é preciso compreender e criar sobre 'tudo' isso.
- ² Uma vez assistimos a um inteligente produtor/professor dizer que os telespectadores (falávamos de televisão), ao se sentarem frente a este artefato, começavam a 'babar verde', para indicar o estado de 'idiotização' que passavam a ter.
- ³ A escrita desses termos tal como aparece aqui tem a ver com a importância de mostrar os limites da forma dicotomizada que herdamos da Modernidade. Outros termos vão aparecer, no decorrer deste texto, assim grafados: *dentrofora, práticateoriaprática...*
- ⁴ Machado (2001) lembra também que *os filósofos identificam a 'razão' com a palavra grega 'logos', mas 'logos' (...) é 'verbo', 'palavra', do que resulta a idéia de que a razão só pode ser 'verbal' ou, pior ainda, que 'razão' e 'palavra' são a mesma coisa (p.12)*
- ⁵ Por isso mesmo, certos cientistas, das chamadas ciências de ponta, se espantam com a quantidade de papel que gastamos para escrever nossos artigos, nas chamadas ciências humanas e sociais – pois são sempre muito maiores que os deles, que contém esquemas, desenhos, fórmulas...
- ⁶ Mais do que isso, temos tratado as imagens – e as narrativas – como *personagens conceitos*, com apoio nas idéias de Deleuze e Gattari (1991), desenvolvidas por Sousa Dias (1995), e Foucault (1999).
- ⁷ O desenvolvido nesse item faz parte da dissertação de Maja Vargas, sob o título *Museus imaginários: o cotidiano da produção de uma série do programa Globo Ciência*, defendida no PROPEd/UERJ, em 2005, sob a orientação de Inês Barbosa de Oliveira (www.proped.pro.br).
- ⁸ Foram usados os nomes verdadeiros dos *praticantes* da série referida com a permissão escrita dos mesmos.
- ⁹ O segundo e o primeiro graus correspondem, respectivamente, ao ensino médio e ao ensino fundamental, pela atual legislação.
- ¹⁰ O desenvolvido nesse item faz parte da tese de Valter Filé (José Valter Pereira), sob o título *O que espanta miséria é festa! Puxando conversa-narrativas e memórias nas redes educativas do samba*, defendida no PROPEd/UERJ, em 2006, sob a orientação de Nilda Alves (www.proped.pro.br).
- ¹¹ O 'Puxando conversa' é um projeto que trabalha com retalhos das memórias do samba carioca a partir das narrativas de compositores. Suas ações fundamentais baseiam-se na linguagem audiovisual: grava-se, edita-se e lança-se os programas de vídeo – a vida e a obra destes compositores -, em locais públicos, com a presença dos compositores homenageados, seus familiares, parceiros e público em geral.
- ¹² Os telecentros são iniciativas que em várias partes do mundo disponibilizam computadores e internet a populações que não têm acesso a essas tecnologias. Faz parte do movimento conhecido como *democratização da informática*.
- ¹³ Cineasta que realizou, entre outros filmes, *Domésticas, Cidade de Deus e O jardineiro Fiel*. Muitos antes destas produções que lhe deram mais projeção, Meireles já fazia parte da turma que deu uma grande contribuição para pensarmos a televisão – e sua linguagem – de outras maneiras. Com Marcelo Tas e Renato Barbieri experimentaram o "Olhar Eletrônico".
- ¹⁴ *Filmar* não seria a palavra adequada para a atividade do vídeo. No vídeo trata-se como *gravar*. Mas, tanto filmar quanto gravar são termos que incomodam os sentidos da operação digital, que não pretende mais fazer "sulcos" numa película ou marcar magneticamente uma fita. A digitalização é a transformação/simulação radical de imagens, textos e sons em equações matemáticas.
- ¹⁵ Neste sentido, vale a pena lembrar, talvez, uma definição que Foucault dá para *acontecimento*, ao assumir que *a história 'efetiva' faz ressurgir o 'acontecimento' no que tem de único e de agudo* (in Chartier, 1996, p.21): *Acontecimento – é preciso entendê-lo não como uma decisão, um tratado, um reinado ou uma batalha, mas como uma relação de forças que se inverte, um poder confiscado, um vocabulário retomado e voltado contra seus usuários, uma dominação que se debilita, se distende, se envenena a si mesma, e outra que entra, mascarada. As forças em jogo na história não obedecem nem a um destino, nem a uma mecânica, mas efetivamente ao acaso da luta. Elas não se manifestam como as formas sucessivas de uma intenção primordial; tão pouco assumem o aspecto de um resultado. Aparecem sempre no aleatório singular do acontecimento. (Foucault, 1999: 15 - 37)*
- ¹⁶ Entendemos, com Certeau (1994), lugar como '*espaçotempo*' apropriado.
- ¹⁷ Ver nota 5.

Referências

- ALVES, Nilda. Escola e cultura contemporânea – novas práticas, novas subjetividades, novos saberes: em torno de artefatos culturais. In SOMMER, Luís Henrique e BUJES, Maria Isabel E. (orgs). *Educação e cultura contemporânea – articulações, provocações e transgressões em novas paisagens*. Canoas ED. Ulbra, 2006: 163 – 175.
- _____. *O espaço escolar e suas marcas – o espaço como dimensão material do currículo*. Rio de Janeiro: D,P&A, 1998.
- _____. A narrativa como método na história do cotidiano. In *Anais do I Congresso Brasileiro de História da Educação*. Rio de Janeiro: SBHE, 2000b, 10 p (CDROM).
- _____. A formação da professora e o uso de multimeios como direito. In FILÉ, Valter (org). *Batuques, fragmentações e fluxos*. Rio de Janeiro: D, P & A , 2000a: 25 – 40.
- _____. Decifrando o pergaminho – o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. OLIVEIRA, Inês Barbosa de e ALVES, Nilda. *Pesquisa no/do cotidiano das escolas – sobre redes de saberes*. Rio de Janeiro: D,P&A, 2001.
- BARKER, Martin e BEEZER, Anne (orgs). *Introducción a los estudios culturales*. Barcelona: Bosch, 1994.
- BAUDRILLARD, Jean. *Simulacres et simulation*. Paris: Galilée, 1985.
- _____. *O crime perfeito*. Lisboa: Relógio d'Água, 1995.
- BERGER, John. *Modos de ver*. Barcelona: Editorial Gustavo Gili, 2000.
- CANCLINI, Nestor Garcia. *Culturas híbridas – estratégias para entrar y salir de la modernidad*. Buenos Aires: Editorial Sudamerica, 2ª ed., 1995.
- CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano - artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- _____. *Cultura no plural*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.
- COSTA, Marisa Vorraber. Paisagens escolares no mundo contemporâneo. In SOMMER, Luís Henrique e BUJES, Maria Isabel E. (orgs). *Educação e cultura contemporânea – articulações, provocações e transgressões em novas paisagens*. Canoas ED. Ulbra, 2006: 178 – 195.
- _____. *Estudos culturais em educação*. Porto Alegre: Ed. da Universidade/UFRGS, 2000.
- COUTINHO, Eduardo. Os dois lados da câmera. In: FILÉ, Valter (Org.). *Batuques, fragmentações e fluxos*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2000.
- DEBORD, Guy. *A sociedade do espetáculo*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.
- DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Felix. *Qu'est-ce que la philosophie?* Paris: Ed. Minuit, 1991.
- FERRAÇO, Carlos Eduardo. *Escola nua ou sobre a força e a beleza das ações cotidianas*. S. Paulo: Programa de Pós-graduação em Educação/USP, 2000. (tese de doutorado)
- FISCHER, Rosa Maria Bueno. Técnicas de si e tecnologias digitais. In SOMMER, Luís Henrique e BUJES, Maria Isabel E. (orgs). *Educação e cultura contemporânea – articulações, provocações e transgressões em novas paisagens*. Canoas ED. Ulbra, 2006: 67 – 76.
- FILÉ, Valter. *Negociação dos desejos: a linguagem audiovisual na formação de professores e professoras como uma questão de direito*. Rio de Janeiro: PROPEd/UERJ, 2000. (dissertação de mestrado)
- FOUCAULT, Michel. Nietzsche, a genealogia e a história. In *Microfísica do poder* Rio de Janeiro: Graal, 14ª

- ed, 1999: 15 - 37.
- LARROSA, Jorge. *Linguagem e educação depois de Babel*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004
- MACHADO, Arlindo. *O quarto iconoclasmo e outros ensaios herejes*. Rio de Janeiro: Rios Ambiciosos, 2001.
- MARTIN-BARBERO, Jesús. Novos regimes de visualidade e descentramentos culturais. In FILÉ, Valter (org). *Batuques, fragmentações e fluxos: zapeando pela linguagem audiovisual no cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: D, P & A, 2000: 83 – 112.
- _____. *Dos meios às mediações – comunicação, cultura e hegemonia*. Rio de Janeiro: Ed.UFRJ, 1997.
- _____. América Latina e os anos recentes: o estudo da recepção em comunicação social. In: SOUZA, Mauro Wilton (org.) *Sujeito, o lado oculto do receptor*. São Paulo: Brasiliense, 1995: 39-68.
- MARTIN-BARBERO, Jesús e REY, Germán. *Os exercícios do ver – hegemonia audio-visual e ficção televisa*. S. Paulo: SENAC, 2001.
- MATTELART, Armand e MATTELART, Michèle. *Histórias das Teorias da Comunicação*. São Paulo: Edições Loyola, 1999.
- MORLEY, David. *Televisión, audiencias y estudios culturales*. Buenos Aires: Amorrortu, 1996.
- OLIVEIRA, Inês Barbosa. *Currículos Praticados: entre a regulação e a emancipação*. Rio de Janeiro: D,P&A, 2003.
- ONG, Walter J. *Oralidade e cultura escrita: a tecnologia da palavra*. Campinas, SP: Papius, 1998.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *A crítica da razão indolente – contra o desperdício da experiência*. S. Paulo: Cortez, 2000.
- _____. *Pela mão de Alice - o social e o político na pós-modernidade*. S. Paulo: Cortez, 1995.
- SARTORI, Giovanni. *Homo videns – la sociedad teledirigida*. México: Taurus, 2000.
- SOUSA DIAS. *Lógica do acontecimento*. Porto: Afrontamento, 1995.
- VIOLA, Bill. Reverse Television (portraits of viewers). In *Catálogo da exposição 'Território do invisível – Bill Viola'*. Rio de Janeiro: Centro Cultural do Banco do Brasil/Magnetoscópio, 1994.
- WILLIAMS, Raymond. *Cultura*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992 a
- _____. *História de la comunicación – del lenguaje a la escritura*. Barcelona: Bosch, 1992 b
- _____. *História de la comunicación – de la imprenta a nuestros dias*. Barcelona: Bosch, 1992 c
- YOURCENAR, Marguerite. *A obra em negro*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2ª ed., 1981.

Correspondência

Maja Vargas, Produtora e diretora em TV Educativa; membro do Grupo de Pesquisa/CNPq 'Cotidiano escolar e currículo', Mestre em Educação pela UERJ, Rio de Janeiro, Brasil.

Valter Filé, membro do Grupo de Pesquisa/CNPq 'Cotidiano escolar e currículo', Doutor em Educação pela UERJ, Rio de Janeiro, Brasil.

E-mail: valterfile@yahoo.com.br

Nilda Alves, Professora Titular no Programa de Pós-Graduação em Educação da UERJ, coordenadora do Laboratório Educação e Imagem, líder do Grupo de Pesquisa/CNPq 'Cotidiano escolar e currículo'

E-mail: nilda.alves@pq.cnpq.br

Sítio: www.lab-eduimagem.pro.br

Texto publicado em *[Currículo sem Fronteiras](#)* com autorização dos autores.
