



Educação & Sociedade

ISSN: 0101-7330

revista@cedes.unicamp.br

Centro de Estudos Educação e Sociedade
Brasil

Barbosa de Oliveira, Inês

Aprendendo nos/dos/com os cotidianos a ver/ler/ouvir/sentir o mundo

Educação & Sociedade, vol. 28, núm. 98, enero-abril, 2007, pp. 47-72

Centro de Estudos Educação e Sociedade

Campinas, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87313707004>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal

Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

APRENDENDO NOS/DOS/COM OS COTIDIANOS A VER/ LER/OUVIR/SENTIR O MUNDO

INÊS BARBOSA DE OLIVEIRA*

RESUMO: O texto expressa uma tentativa de compreensão dos processos cotidianos de aprendizagens produzidos pelos diferentes modos de inserção dos sujeitos nos diversos espaços-tempos de interação social (Santos, 1995 e 2000), com o intuito de ampliar o entendimento a respeito dos modos e critérios de compreensão do mundo tecidos por meio dessas inserções. Traz a noção de que há, em cada um de nós, uma *cegueira epistemológica*, oriunda da parcialidade de nossa visão desenvolvida no seio de uma cultura, também sempre parcial (Santos, 2003), e de experiências singulares. Busca esclarecer alguns elementos relacionados ao desenvolvimento da pesquisa nos/dos/com os cotidianos, considerando-a mais adequada do que outras formas mais clássicas de pesquisar para a apreensão das lógicas próprias aos fazeres cotidianos nas/das escolas e o entendimento das criações presentes nesses espaços, vinculadas a possibilidades, interesses, valores, fazeres e saberes dos sujeitos que delas participam.

Palavras-chave: Pesquisa no/do cotidiano. Cegueira epistemológica. Cotidiano escolar. Tessitura de conhecimento em redes.

LEARNING IN/FROM/WITH DAILY LIVES

ABSTRACT: This text attempts to comprehend the daily processes of learning produced by different modes of insertion of the subjects in the various spaces-times of social interaction (Santos, 1995 and 2000) to broaden the understanding of the modes and criteria of comprehension of the world built through such insertions.

* Pós-doutora pela Universidade de Coimbra e professora adjunta da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação da UERJ. *E-mail:* inesbo@terra.com.br

It brings forth the notion that, due to our vision developed within a culture, which is always partial (Santos, 2003), and to unique experiences, each one of us suffers from some *epistemological blindness*. It strives to shed light on some elements related to the development of research in/from/with daily experiences, considered more adequate than other, more classical forms of research that try to apprehend the logics of the quotidian at schools and to understand the creations present in these spaces, linked to the possibilities, interests, values, activities and knowledge of the subjects taking part in them.

Key words: Daily research. Epistemological blindness. School quotidian. Fabric of networks knowledge.

Nosso maior educador dizia que a leitura do mundo precede a leitura das palavras e que o importante no ensino/aprendizagem da leitura é o diálogo com a leitura de mundo dos alunos. Esse diálogo, ainda segundo Paulo Freire, não só potencializaria a aprendizagem da leitura em si como permitiria aos educandos irem reconstruindo seus modos de estar no mundo, em razão da melhor compreensão que atingiriam a respeito desse mesmo mundo. Apesar de essa formulação ser aceita e difundida por muitos educadores do país, e de ser quase uma unanimidade acadêmica, continuamos a estudar pouco, ou sob ângulos excessivamente restritos, os modos de aprendizagem que geram as leituras que fazemos do mundo à nossa volta e tentando, sem as informações necessárias, entender questões relacionadas ao processo de ensino/aprendizagem na escola.

Este texto expressa uma tentativa de compreensão dos processos cotidianos de aprendizagens produzidos pelos diferentes modos de inserção dos sujeitos nos diversos espaços-tempos de interação social (Santos, 1995 e 2000), com o intuito de ampliar o entendimento a respeito dos modos e critérios de compreensão do mundo tecidos por meio dessas inserções. Dando seqüência a essa reflexão de caráter mais teórico-epistemológico, busca esclarecer alguns elementos relacionados aos modos de pesquisar o cotidiano em geral e o cotidiano escolar em particular, atualmente em desenvolvimento, por intermédio da explicitação de alguns dos pontos de articulação e confluência entre ambos, com o fim de evidenciar sua indissociabilidade.

De pés de árvores e animais chineses: buscando compreender a construção do olhar com Borges, Foucault, Von Forster e Ginzburg

A compreensão de que as formas de ver o mundo são desenvolvidas a partir das experiências sociais, embora quase lugar-comum nos discursos hegemônicos sobre a construção das subjetividades e identidades individuais e coletivas, infelizmente não se tem feito acompanhar do devido aprofundamento quando se trata de buscar compreender em que condições concretas de possibilidades se inscrevem os diferentes fazeres docentes e discentes nos cotidianos das diferentes e incontáveis escolas dos diferentes sistemas de ensino. Em que pese o discurso que, cada vez mais, busca evidenciar a aceitação/tolerância da existência de uma diversidade de “olhares” sobre o mundo, ou de leituras de mundo, as políticas de educação e particularmente as de currículo insistem em negligenciar este dado, desenvolvendo propostas fechadas em generalizações fundamentadas no pensamento cientificista que restringe o conhecimento àquilo que, supostamente, é universal e formalmente explicitado e desenvolvido, num claro descompromisso com as aprendizagens cotidianas e experiências de vida de educandos e professores.¹

Num tom um tanto anedótico, e bem pessoal – afinal, ninguém vive só de coisas sérias –, o desenvolvimento da argumentação inicia-se com uma história minha, que muito me tem divertido e aos amigos mais próximos. Sou nascida e criada na cidade do Rio de Janeiro, e, apesar de férias de verão frequentemente passadas em casa de campo, nunca me interessei por nomes de plantas e tenho enorme dificuldade de gravar os nomes que vou ouvindo pela vida. Penso que a opção valorativa, por ser uma cidadina, levou-me a bloquear os mecanismos de compreensão de algumas facetas do mundo rural, sobretudo da diversidade implícita no verde da paisagem. Atualmente, a cada vez que amigos comentam sobre as plantas – ou a beleza, ou a utilidade, ou quaisquer outras coisas, nomeando-as –, digo a todos que nada sei sobre o tema, com perguntas do tipo: “Ah, é isso que é uma roseira?”; “Nem sabia que jacas cresciam em árvores”. E, evidentemente, causo espanto em alguns interlocutores aos quais esclareço depois que, para mim, o mundo botânico é um “mistério insondável”.² E completo com a “classificação” que uso para distinguir algumas plantas de outras:

Para mim, as plantas dividem-se em três grupos: pés de árvore, pés de flor e pés de mato. No que se refere aos pés de árvore, inclui-se uma subclasse que são os pés de fruta. Tem também uma outra subcategoria que são os pés de comida (salgada), que geralmente se encaixam na classe dos pés de mato, mas que me confundem um pouco. E, diante do olhar espantado de alguns e dos risos de outros, confesso-me satisfeita com isso, apesar da clara agressão que representa às normas que costumamos usar para definir o que é ou não uma classificação.

Repetir essa história num texto acadêmico foi uma idéia que tive diante de dois textos dos quais costumo me servir para debater as questões relacionadas à pesquisa no/do cotidiano das escolas. O primeiro texto, de Carlo Ginzburg (1989), indica uma possível incapacidade de vermos diferenças em “objetos” pelas próprias características do olho humano. Ao discutir as dificuldades da medicina em atender as exigências do conhecimento generalizante, o autor afirma que: “(...) a impossibilidade da quantificação derivava da presença ineliminável do qualitativo, do individual; e a presença do individual, [derivaria] do fato de que o olho humano é mais sensível às diferenças entre os seres humanos do que entre as pedras ou entre as folhas” (p. 166).

Para a discussão desse texto, a afirmação de Ginzburg pode significar que a identidade absoluta entre determinados “representantes” das “espécies quantitativas ou quantificáveis” pode ser questionada, na medida em que elas seriam fundamentadas, na verdade, na incapacidade do “nosso olho humano” de reconhecer as diferenças existentes entre eles. Ou seja, onde vemos identidades e permanências, é possível que haja um universo tão rico e tão diverso quanto os universos aos quais atribuímos riqueza e diversidade. Se eu e um botânico nos encontrarmos num ambiente verdejante, certamente esta hipótese será confirmada.

O segundo texto é a magnífica primeira página do livro *As palavras e as coisas* (1981), de Michel Foucault, na qual ele confessa que o nascimento da obra se deve a um texto de Borges, do riso que a leitura do referido texto lhe provocou ao perturbar “todas as familiaridades do pensamento (...) abalando todas as superfícies ordenadas e todos os planos que tornam sensata para nós a profusão dos seres” (p. 5). E continua Foucault:

Este texto cita “uma certa enciclopédia chinesa” onde está escrito que “os animais se dividem em: a) pertencentes ao imperador, b) embalsamados, c) do-

mesticados, d) leitões, e) sereias, f) fabulosos, g) cães em liberdade, h) incluídos na presente classificação, i) que se agitam como loucos, j) inumeráveis, k) desenhados com pincel muito fino de pêlo de camelo, l) et cetera, m) que acabam de quebrar a bilha, n) que de longe parecem moscas”. (Idem)

Sorrir diante de tal classificação é quase inevitável. Deliciar-se com a sua “ilogicidade” também. Foucault reafirma isso, na continuidade do texto, esclarecendo aos leitores:

No deslumbramento dessa taxionomia, o que de súbito atingimos, o que, graças ao apólogo, nos é indicado como o encanto exótico de um outro pensamento, é o limite do nosso: a impossibilidade patente de pensar isso. Que coisa, pois, é impossível pensar, e de que impossibilidade se trata? (Idem, *ibid.*)

É sobre isso que o texto se debruça nesse momento. Aceitando, com Santos (2005), a pluralidade epistemológica do mundo – e, portanto, a pluralidade de leituras/visões/escutas e sentimentos (Alves, 2001) de mundo – e a necessidade de superação do cientificismo moderno e dos “epistemicídios” perpetrados em seu nome (Santos, 2005, p. 24-25) – na esteira da proposta de Foucault, mas sem a pretensão de dar conta definitivamente de nenhum dos dois debates –, este texto busca esclarecer a necessidade de desenvolvimento, já em curso,³ de métodos de pesquisa adequados à apreensão das lógicas próprias aos fazeres cotidianos nas/das escolas e ao entendimento das criações presentes nesses espaços, todas vinculadas a possibilidades, interesses, valores, fazeres e saberes dos sujeitos que delas participam. É, ainda, em Foucault e em suas dúvidas que é possível encontrar ajuda para compreender a importância dos saberes prévios nas ações cotidianas, considerando a sua influência sobre quaisquer critérios de avaliação. No seu livro já citado (1981), ele pergunta e responde:

Quando instauramos uma classificação refletida (...) qual é, pois, o solo a partir do qual podemos estabelecê-lo com inteira certeza? Em que “tábua”, segundo qual espaço de identidades, de similitudes, de analogias, adquirimos o hábito de distribuir tantas coisas diferentes e parecidas? Que coerência é essa – que se vê logo não ser determinada por um encadeamento a priori e necessário, nem imposta por conteúdos imediatamente sensíveis? (...) de fato não há, mesmo para a mais ingênua experiência, nenhuma similitude, nenhuma distinção que não resulte de uma operação precisa e da

aplicação de um critério prévio. Um “sistema de elementos” – uma definição dos segmentos sobre os quais poderão aparecer as semelhanças e as diferenças, os tipos de variação de que esses segmentos poderão ser afetados, o limiar, enfim, acima do qual haverá similitude – é indispensável para o estabelecimento da mais simples ordem. (Foucault, 1981, p. 9)

A questão levantada por Foucault, bem como a resposta que ele se dá, remete ao debate contemporâneo sobre questões particularmente importantes para o desenvolvimento de uma compreensão epistemologicamente fundamentada da importância do cotidiano (cf. Azanha, 1992), de suas lógicas de produção e funcionamento, e metodologicamente fundamentais para as pesquisas desenvolvidas nesses espaços, outrora negligenciados e desnudos de sua dignidade política e epistemológica pelos procedimentos epistemicidas⁴ levados a termo por uma autônoma modernidade que se pretendeu “universal” na qualidade de civilização e modo de compreensão de mundo, eliminando, subalternizando, subordinando, marginalizando ou ilegalizando práticas e grupos sociais entendidos como ameaça à expansão capitalista e/ou à expansão comunista (Santos, 1995, p. 328). Por isso, a dimensão político-ideológica dessa postura epistemológica é tão importante quanto a própria epistemologia e indissociável dela. E é essa indissociabilidade que cria a necessidade e a inevitabilidade de concomitância no desenvolvimento político-teórico-epistemológico-metodológico⁵ da pesquisa no/do/com os cotidianos.

Para caminhar conosco nessa empreitada, chamaremos em nosso socorro alguns autores que vêm nos acompanhando há algum tempo, pelo tanto que suas produções a respeito da “formação” do “olhar” e das visões/leituras/escutas de mundo – sempre parciais – vêm nos ensinando e, ainda, Oliver Sacks, autor de uma novela (que conheci por intermédio de um filme) bastante esclarecedora para o estabelecimento de uma relação entre aquilo que é visível com os olhos e aquilo que se pode entender sobre o mundo a partir dos estímulos visuais.

O filme “À primeira vista”,⁶ baseado na referida novela, conta a história real de um rapaz (Virgil/Val Kilmer) que, após perder a visão, ainda criança, adota a profissão de massagista, na qual se sai particularmente bem. Descobre que poderá voltar a enxergar mediante uma cirurgia (já vivendo um apaixonado romance com sua futura mulher [Amy/Mira Sorvino]). A cirurgia realiza-se com sucesso e o rapaz volta a enxergar. Entretanto, o sucesso é ilusório, pois lhe é impossível orga-

nizar-se diante dos estímulos visuais. Ele fica desorientado e inseguro a cada vez que abre os olhos. O médico explica ao casal que isso é normal e que tal fato se deve à impossibilidade do rapaz de, com a “leitura/visão/escuta” do mundo que construiu, atribuir sentido àquilo que vê com os olhos, e que essa aprendizagem terá de se dar por meio de um processo lento e difícil, até que ele consiga redefinir seus próprios padrões de entendimento do mundo.

Podemos entender que “ver” o mundo com os olhos era uma impossibilidade inscrita nos modos de ver/ler/ouvir o mundo do rapaz, que termina por perder definitivamente a visão antes recuperada e vive “feliz para sempre” com sua esposa. O que esse filme nos ensina é confirmado pelos resultados de um experimento de leitura imagética de fotografias, explicado por Miriam Moreira Leite (2004, p. 40):

Um conhecimento preexistente da realidade representada mostrou-se indispensável para o re-conhecimento do conteúdo da fotografia. Essa apreensão requer, além de aguçados mecanismos de percepção visual, condições culturais adequadas, imaginação, dedução e comparação dessa com outras imagens para que o intérprete possa se constituir num receptor competente. (...). Ver, portanto, é comparar o que se espera da mensagem com aquela que nosso aparelho visual recebe.

Nessa mesma linha investigativa, mas em um debate no qual se serve de estudos de diversas e distintas “ciências”, Heinz Von Forster (1996) traz uma discussão tão rica quanto são interessantes as conclusões a que permite chegar. No que se refere ao trabalho deste autor, em primeiro lugar, este texto aborda, com a ajuda de Alves e Oliveira (2001), o que ele tem a dizer sobre o assunto aqui tratado e a conclusão relevante a que a argumentação do autor permite chegar. As autoras trazem três histórias narradas por Von Forster no referido artigo e as contam em suas palavras, transcritas abaixo:

A primeira é a do caso de Castañeda nos seus encontros com o bruxo Don Juan, no México, quando o primeiro, depois de inúmeras tentativas frustradas de “ver” coisas que o bruxo mostrava porque estava “vendo”, ouve deste que só “verá” o que ele, o bruxo, “consegue ver” quando esquecer todas as explicações que já tem dentro dele. A segunda é sobre um soldado que, ao perder parte da visão na Primeira Guerra Mundial, perde a condição de se locomover e de se relacionar, como antes, com suas pernas, seus pés, seus braços e suas mãos, o que obriga os médicos, como último recur-

so e que dá certo, a vedarem seus olhos completamente, para que ele possa reaprender, em novas bases, a se movimentar de novo. A terceira é uma outra história de Bateson que comenta como um colega cego enxergava muito melhor do que ele a posição do próprio escritório, “vendo” através da parede. Após essas histórias, Von Forster nos dá a sua grande contribuição epistemológica, a partir das pesquisas que desenvolve, e que contraria muito do que antes aprendemos/ensinamos. Afirma ele: Não vejo se não creio!⁷ Explica o que quer dizer com isso, como sempre, contando histórias. Entre elas está a que conta sobre o experimento de Humberto Maturana e Sammy Frenk, no Chile, no qual os autores perceberam que a retina está sujeita a um controle central e que é por isso que é preciso crer para ver. (p. 109)

O problema epistemológico aqui desafiado ganha, a partir daí, um contorno mais nítido (impossível, aqui, escapar da metáfora centrada na visão) no que se refere tanto aos epistemicídios de que trata Santos quanto aos *a priori* que permitem construir classificações, trazidos por Foucault, chegando à impossibilidade de “ver” do personagem real de Oliver Sacks. Ouso trazer para esta discussão a idéia de que há, em cada um de nós, uma *cegueira epistemológica*, oriunda da parcialidade de nossa visão desenvolvida no seio de uma cultura, também sempre parcial (Santos, 2003), e de experiências singulares. Não detemos, portanto, os meios para compreender e poder, a partir daí, crer e ver/ler/ouvir determinadas classificações, determinadas formas de compreender o mundo, determinadas formas de organização social, determinados valores morais, entre tantas outras coisas que nos causam espanto e nos imobilizam a capacidade de raciocinar “friamente”.

Nessas circunstâncias, desprovidos da proteção da racionalidade cognitiva, somos levados ao riso, como no caso da classificação de Borges, ou ao desespero, como no caso do rapaz de Sacks e do soldado de Von Forster, ou, ainda, à angústia como a manifestada por Castañeda. O interessante nessa oposição razão/emoção é, paradoxalmente, a evidência de sua indissociabilidade. Almeida (2003) traz-nos, servindo-se de Damásio,⁸ o argumento de que:

(...) é no mesmo cérebro, e a partir dos mesmos mecanismos neuronais, que se explicitam o que convencionamos chamar de razão e de emoção. Também Oliver Sacks (1995⁹), com a hipótese da plasticidade neuro-cerebral, permite reproblematicar a relação, antes inconcebível ou difícil de admitir, entre intelecto e emoções. (p. 27)

Talvez seja preciso, então, a partir dessa argumentação, considerar não apenas os limites culturais e epistemológicos para a compreensão dos diferentes modos de ver/ler/ouvir o mundo, mas também os limites emocionais. Talvez seja esse limite que tenha sido o mais atuante e o que permite compreender um episódio pelo qual passei (eu de novo) quando adolescente. Sempre tive muito, muito mesmo, medo de baratas. Quando recebi a ordem de ler *A metamorfose*, de Franz Kafka, de meu professor de Língua Portuguesa, desconhecia o teor da história. Comprei e li, ávida e atentamente, a obra. E concluí, ao final do livro, que o infeliz protagonista se tinha transformado em uma mosca. Era-me impossível “ver” uma barata naquele processo e fui surpreendida com a “notícia” quando comentei o texto com minha mãe, que, ao ouvir a minha versão da história, disse-me que eu não a tinha compreendido e comunicou-me a (terrível) “verdade” que eu não quis/não pude ler/ver.

Avançando ainda mais neste debate, voltado para a discussão do desenvolvimento das nossas possibilidades de ver/ler/ouvir o mundo, sobretudo o imagético, Etienne Samain (2004), a partir de conclusões de uma pesquisa desenvolvida por ele entre os indígenas brasileiros, traz a relevância de uma outra influência nesse processo: a dos diferentes meios de comunicação. Entendendo que os diferentes suportes comunicacionais vão dar origem a diferentes possibilidades de operações cognitivas, o autor afirma ter descoberto que, mais do que operações diferentes: “(...) as operações lógicas (organizar, listar, classificar, selecionar, simplificar, abstrair, analisar, sintetizar, completar, reajustar, combinar, memorizar, enunciar ...), suscitadas por esses meios da comunicação, não somente variavam (...) elas eram ‘singulares’” (p. 53).

Na continuidade do texto, o mesmo autor recupera um enunciado de um antropólogo inglês chamado Jack Goody que, respondendo ao livro *O pensamento selvagem*, de Lévi-Strauss, publicou uma obra intitulada *Domesticação do pensamento selvagem*, na qual afirma:

Existem vários meios de comunicação humana; esses meios determinam ‘modos’ diferenciados de apreender o mesmo universo; esses meios determinam, também, ‘maneiras distintas de se organizar’ em sociedades. Goody, dessa maneira, chama nossa atenção e insiste sobre as especificidades dos ‘instrumentos’ da comunicação enquanto esses são os determinantes de “estilos cognitivos”, de ‘modos singulares’ de pensar o mundo, de expressá-lo e de nele viver. (Samain, 2004, p. 53.)¹⁰

Voltando o interesse para o trabalho de Von Forster, e para a ajuda que ele traz ao entendimento da noção de *cegueira epistemológica*, e dos modos de seu desenvolvimento, é possível aprender, ainda, que nós todos possuímos o que se chama de disfunções de segunda ordem, quanto à visão. Ou seja, somos, sempre, parcialmente cegos, e não o sabemos. Não vemos que não vemos (op. cit., p. 94). O autor esclarece, ainda, que, ao contrário da lógica ortodoxa, na lógica da percepção uma dupla negação não produz uma afirmação. Diz o autor: “É evidente que uma disfunção perceptual como a cegueira da cegueira não nos outorgará a visão. Dessa maneira, na lógica perceptual a dupla negação não produz o mesmo efeito que na lógica ortodoxa” (idem, *ibid.*).

A importância desta discussão para a questão do reconhecimento da existência de práticas emancipatórias no cotidiano escolar e para o questionamento das leituras formalistas – cegas às dinâmicas não-formais da vida real – do cotidiano como espaço/tempo de repetição e mesmice situa-se na necessidade que se depreende desta constatação: a de que a produção do conhecimento precisa ser sempre obra coletiva, na qual a cegueira de uns pode ser minimizada pela capacidade de “ver” de outros, portadores de outras cegueiras etc. Cabe aqui uma referência à questão que, segundo Galeano (2004), uma criança de 6 anos teria colocado para sua mãe: “Mãe, se Deus se fez sozinho, como é que ele fez as costas?” No caso de Deus, pode ter funcionado, mas creio que no dos humanos é mais difícil. “Fazer (ver, pensar, compreender) as costas” requer a presença de outros!

No desenvolvimento de sua argumentação, Von Forster discute, também, a questão da linguagem. Neste momento, o que interessa mais de perto a este debate é o equívoco que o autor identifica na idéia de que a linguagem é predominantemente denotativa, ou seja, que nomeia coisas, quando, na compreensão de muitos psicolinguistas (bem como na sua própria), ela é predominantemente conotativa, ou seja, exige uma relação entre os envolvidos no processo comunicativo, pois estes devem dominar o sentido do que está sendo enunciado, para que exista linguagem, tal como já havíamos constatado que se passava com a leitura/visão/escuta do mundo físico, com o rapaz de Oliver Sacks, e para a de fotografias, trazidas pelo experimento narrado por Miriam Moreira Leite.

Ainda com relação à linguagem, Von Forster mostra que, historicamente, para se estudar algo em ciência, utiliza-se um recurso de lin-

guagem no processo de criação de um objeto, que é a sua substantivação, transformando, por meio dessa operação lingüística, processos em objetos. Isso significa, para o que interessa neste texto, que todo o dinamismo da negociação de sentidos que se instala nas relações dos sujeitos com o mundo e com os estímulos que ele traz, negociação da qual resulta a tessitura dos modos próprios de ver/ler/ouvir o mundo, também em permanente mutação, é descartado em nome de uma idéia congelada num estado estático e imutável de um ser que se pretende eterno e universal.

Das obras de arte às fotografias dos cotidianos – diálogos com a antropologia da imagem: Como e por que elas são importantes?

Diante de tantas e tão relevantes questões que solapam a credibilidade da visão como sentido privilegiado nos processos de apreensão do mundo, parece contraditório que a opção de pesquisa assumida recaia, justamente, sobre o uso de imagens e notadamente da fotografia como suporte da tessitura das leituras/visões/escutas sobre (nos/dos/com) os cotidianos das escolas nas quais vem sendo desenvolvida tal pesquisa. A contradição é apenas aparente, pois, se foi possível detectar nos estudos desses autores de referência limitações na credibilidade possível da visão como sentido privilegiado de acesso a uma verdade qualquer do real, foi também possível detectar com eles uma suspeita ainda maior no que se refere aos textos escritos e às limitações que eles impõem à descrição e exposição das realidades cotidianas.

Em contrapartida, sabemos, com Ginzburg (op. cit.) e Pais (2003), que a realidade é opaca, ou seja, que ela não é captável enquanto tal, mas só por meio dos indícios que conseguimos dela captar. Na continuidade do seu texto, Pais pergunta quais indícios seriam esses que nos permitiriam aproximarmo-nos do real. Ele mesmo responde: “Usando o cotidiano como sonda para captar camadas inacessíveis aos instrumentos mais usuais do conhecimento sociológico. Farejando pistas indiciadoras, ao manifestarem-se como sintomas” (2003, p. 67).

Indo ainda mais longe, se a busca é, como já foi dito, por descobrir/inventar novos modos de ver/ler/ouvir/sentir o mundo e os diferentes fazeres/saberes/valores e emoções que nele circulam e dialogam, é preciso correr riscos, como diz Almeida, aliás, em linguagem muito próxima da usada por Pais em defesa da sociologia do cotidiano, e quase em tom de ameaça:

É saudável projetarmos espaços de fuga para além das muralhas conceituais, teóricas e metodológicas que interditam a visão de horizontes maiores, mais plenos, perigosos, criativos; mais movediços, incertos, provocativos, desavergonhados. Isto é devolver a vida à ciência, porque a vida é assim: vagabundeia de forma incerta pela dinâmica da bioquímica da matéria, insiste na instabilidade do movimento, mesmo que caminhe inexoravelmente para a inércia, a harmonia e o equilíbrio que é a morte [e aconselha] Levantar da cadeira é o primeiro passo para sonharmos com possíveis horizontes de fuga. Nômades, flaneurs, caminhantes, talvez sejam os atributos de um novo ser do conhecimento que quer correr o risco do pensar complexo, que quer abrir os braços para o abraço. (2003, p. 35)

Completando o texto da autora, é possível dizer que o objetivo dessas pesquisas é não só o pensar complexo – que permite pensar e praticar a ruptura com as fragmentações e hierarquizações entre os diferentes saberes, abrindo espaço para a compreensão de que os conhecimentos/valores se tecem em redes nas quais não há hierarquia nem ordem obrigatória e, portanto, para mais diálogo, mais democracia e mais solidariedade entre os diferentes grupos e sujeitos em interação nos diferentes espaços/tempos. O objetivo é, sobretudo, pensar o complexo, que é a vida cotidiana, particularmente a das escolas. Daí a dificuldade de aceitarmos a linearidade do texto escrito e nos conformarmos com ela – sobretudo a dos acadêmicos, freqüentemente desprovidos de sujeitos do conhecimento e de toda a vida envolvida na sua produção – ou com a efemeridade excessiva das vozes e das situações quando não registradas. Escrevê-las, apenas, parece trair as intenções de compreendê-las mais e melhor, daí a necessidade de fotografá-las, gravá-las, filmá-las.

Indo mais longe, e em acordo com a afirmativa de que as aprendizagens teórico-epistemológico-político-metodológicas são indissociáveis nessas pesquisas,¹¹ considerando, ainda, que a crença em verdades absolutas e universais deriva dos limites impostos pela cegueira emocional, cultural e epistemológica desenvolvida, é preciso buscar, paralelamente, meios de suspeitar do já sabido (cf. Alves & Oliveira, 2001, e Oliveira, 2003 e do uso das metodologias fechadas. Nesse último caso porque, como afirma Silva (2003):

(...) as metodologias acabam, não raro, conformando o objeto, substituindo o conteúdo, confirmando o que não foi demonstrado, simulando uma presença completamente ausente. Próteses abstratas podem estabelecer pensamento onde só há especulação; dar substância ao irreal, fo-

mentar a ilusão de verdade, dar segurança em vez da necessária angústia da descoberta. (Silva, 2003, p. 53).

Ainda o mesmo autor mostra uma contradição inerente a esta necessária suspeita das possíveis confirmações fáceis advindas do excessivo engessamento metodológico, do mesmo modo que ocorre ao se assumir certezas teórico-epistemológicas demais, como dito no parágrafo anterior e apontado nos textos indicados. A questão é que há, também, o risco oposto, visto que é preciso desenvolver e/ou utilizar uma metodologia adequada aos objetivos da pesquisa, se o que se pretende é que ela seja bem-sucedida. Buscando compreender e colocar limites nessa contradição, diz o autor:

Por vezes, escolhe-se a metodologia que permitirá alcançar o fim determinado previamente. Há nisso algo razoável e algo contraditório. O razoável consiste em buscar os meios que possibilitem alcançar o fim. O contraditório está em fechar a porta ao desconhecido, quando a essência da pesquisa está no imprevisível. (Idem, *ibid.*)

A imprevisibilidade dos resultados da pesquisa junta-se, no caso da pesquisa nos/dos/com os cotidianos, à do próprio cotidiano pesquisado, o qual, ao contrário das crenças difundidas pela e na modernidade, é espaço de permanente negociação de sentidos, de criação e reinvenção permanente dos saberes/fazeresses/valores e emoções. Sem alongar a defesa desta idéia, já amplamente discutida em outros textos, por mim mesma e por colegas da área, é importante ressaltar aqui a necessária vigilância aos preconceitos e às buscas por práticas que se espera encontrar, em virtude do supostamente já sabido sobre a escola, tecido ao longo de aprendizagens emocional, cultural e epistemologicamente condicionadas, na medida em que, para além da repetição dos esquemas hegemônicos de sua organização formal, há, no cotidiano das escolas, saberes/fazeresses/valores e emoções contra-hegemônicos. Dito de outro modo, se, por um lado, as ações cotidianas são desenvolvidas a partir daquilo que Bourdieu (1996, apud Alves, 2002) ensinou ser o “habitus”, elas não apenas reproduzem, mas também modificam, na medida em que este condicionamento pelo “habitus” não opera sozinho. A negociação de sentidos e a reinvenção permanente dos saberes/fazeresses/valores/emoções acima referidos são possíveis em virtude dos “usos” que os praticantes fazem dos produtos e das regras oferecidos para o seu consumo (Certeau, 1994). Portanto, a ampliação da compreensão sobre este dinamismo das realidades

cotidianas exige estranhar o que parece familiar para poder “mergulhar” (Alves, 2001) nessa dinâmica.

Em texto sobre o estranhamento, Ginzburg (2001) chega ao que chama de âmago da noção, por meio de uma análise do encantamento de Montaigne perante a “ingenuidade” dos indígenas brasileiros. Diz o autor: “Compreender menos, ser ingênuos, espantar-se, são reações que podem nos levar a enxergar mais, a aprender algo mais profundo, mais próximo da natureza” (p. 29).

Algumas páginas depois, ele reafirma ser o estranhamento um meio para superar as aparências e alcançar uma compreensão mais profunda da realidade (p. 36) e, na conclusão do texto, diz acreditar que o estranhamento é um antídoto eficaz contra um risco a que todos estão expostos: o de banalizar a realidade (inclusive nós mesmos) (p. 41). Precisamos, neste sentido, criar e adotar mecanismos eficientes de estranhar, e tanto as imagens representadas em obras de arte como aquelas produzidas durante as atividades de campo das pesquisas parecem capazes de ajudar nesse desenvolvimento da capacidade de estranhar.

É ainda no mesmo texto de Ginzburg que encontramos uma explicação satisfatória. A “recomendação” do crítico literário russo Viktor Chklovski, referida no início do texto, parece caminhar na direção do que acreditamos possa ser a “utilidade” da obra de arte. Numa obra publicada em 1917, ao alertar os leitores para o peso dos “hábitos inconscientes” sobre as diferentes percepções de mundo e sobre os comportamentos postos em prática, o autor desenvolve suas idéias a respeito do estranhamento, de sua necessidade e dos modos de se chegar a ele, e atribui à arte essa função:

Para ressuscitar nossa percepção da vida, para tornar sensíveis as coisas, para fazer da pedra uma pedra, existe o que chamamos de arte. O propósito da arte é nos dar uma sensação da coisa, uma sensação que deve ser a visão e não apenas reconhecimento. Para obter tal resultado, a arte se serve de dois procedimentos: o estranhamento e a complicação da forma, com a qual tende a tornar mais difícil a percepção e prolongar sua duração. (p. 17, apud Ginzburg, 2001, p. 16)

No desenvolvimento do texto, Ginzburg alerta, ainda, para a idéia de “arte como procedimento”, que está subentendida nesta afirmação de Chklovski e que o autor desenvolve em seguida. Essa função atribuída pelo autor à arte remete ao trabalho de Gombrich (1999),

que em sua história da arte afirma que as imagens provocam e dão origem a narrativas e vice-versa, o que permite, portanto, tecer um enredamento com a afirmação de Pais (2003), que diz ser a sociologia do cotidiano, além de uma sociologia *do efêmero, do contingente, do fugidio* (p. 65) – remetendo, com isso, à própria dinâmica da vida cotidiana e das “táticas de praticantes” a que Certeau (1994) se refere, e à reinvenção dos modos de estar no mundo tecidas a partir delas –, também uma sociologia da narratividade, atribuindo algumas características a este tipo de sociologia:

Daí que as ‘sociologias da narratividade’ – como acontece com boa parte da sociologia da vida cotidiana – tenham uma certa aversão pelas ‘definições’ e pelas ‘disciplinas’, porque definir significa impor fronteiras (de disciplinas), circundar o que se pretende definir com tapumes mentais. Estas fronteiras de definição desempenham um papel crucial na construção da realidade social, pois é através das definições que as entidades sociais se tornam significantes (família, classes sociais, meios urbanos, democracia etc.). Contudo, as fronteiras são meros artefactos que não têm equivalência com a realidade julgada real. As fronteiras que estão na base das definições, e estas mesmas, são ficções do pensamento. Enquanto as ‘sociologias substancializas’ se definem pelos seus objectos, as ‘sociologias narrativistas’ definem-se pela sua discursividade metodológica – porque mais importante do que o mundo em si mesmo é a forma como ele é dito ou pensado. Para estas últimas, o mundo pensado e dito, o mundo relatado é o mundo por excelência. A realidade social não existe a não ser de forma interpretada. Não é um objecto que possamos ver de maneira neutra ou que nos seja dado; antes é uma estrutura semiótica construída, enquanto representação e através da interpretação. (Pais, 2003, p. 65-66)¹²

O uso desses autores e idéias e a reflexão sobre essa produção parecem fundamentais para o entendimento da importância que vem sendo atribuída ao trabalho com as imagens pelas/nas pesquisas nos/dos/ com os cotidianos, não como substitutas dos textos, mas como enriquecimento dos possíveis olhares/escutas/leituras/sentimentos a respeito da vida cotidiana das escolas pesquisadas, na busca por viabilizar, por meio do estímulo imagético, a emergência de realidades vivenciadas, ainda não narradas, de uma percepção e interpretação melhores da complexidade desses cotidianos e das possibilidades de nele encontrar algumas das tantas existências tornadas invisíveis (Santos, 2004) pelo “olhar” universalizante e generalizante da modernidade.

Esta complementaridade entre o uso de textos e o uso de imagens, tanto para desenvolver as pesquisas como para narrá-las e aos seus resultados, parece fundamental, na medida em que, com Leite (2004, p. 44), entendemos que “as imagens visuais precisam das palavras para se transmitir e, freqüentemente, a palavra inclui um valor figurativo a considerar”. Em contrapartida, no uso de imagens é preciso estar alerta para não cair em armadilhas ou tentações de utilizá-las apenas como meras ilustrações do que se escreve nos textos, ou na ilusão de que a imagem traz inscrita nela mesma uma qualquer verdade absoluta nos moldes do célebre (e injusto para com o santo em questão) “teste São Tomé”.

Incorporar a cultura visual ao campo da pesquisa educacional vai além da mera utilização de fotos, desenhos e outras imagens como acessórios decorativos, simples ilustrações com uma função passiva em relação ao texto onipotente. A proposta da incorporação da matriz visual na pesquisa educativa pode ter muitas manifestações: por meio da utilização e inclusão de tecnologias visuais para registrar informações; engajamento no estudo dos aspectos visuais de situações educacionais e culturais; o uso de imagens gráficas (um ensaio com fotos, cartuns e filmes) no processo de apresentação dos resultados de uma investigação. Apesar da centralidade das imagens em relação ao conceito de cultura visual, o campo da visão tem uma relação indissociável com vetores verbais, de audição, emocionais, físicos, intelectuais, espaciais e históricos (Rogoff, 1998). Portanto, para se entender a visualidade é preciso investigar tanto a percepção e a recepção de imagens quanto as condições culturais, sociais e econômicas que envolvem os produtores e os usuários da cultura visual. Da mesma forma, os processos de percepção e recepção não são atos passivos, muito menos determinados por convenções sociais e culturais. (Fischman, 2004, p. 115)

Este alerta que faz Fischman remete a outra discussão já aqui referida (Samain, 2004), que é a relação entre as imagens e seus suportes, levando ao entendimento de que a utilização ou a produção de imagens, ao longo do desenvolvimento das pesquisas, torna necessário que se esteja alerta para a influência do suporte sobre as “leituras”, tanto as feitas pelos pesquisadores como pelos seus cúmplices.¹³ Gombrich levanta dúvidas sobre a eficácia do uso de imagens na pesquisa antropológica exatamente por esta não poder ser tomada como evidência:

A significação de uma imagem permanece em grande parte tributária da experiência e do saber que a pessoa que a contempla adquiriu anteriormente. Nesse tocante, a imagem visual não é uma simples representação da “re-

alidade”, e sim um sistema simbólico. (Gombrich, 1983, p. 323, apud Samain, 2004, p. 56)

Ainda no mesmo texto, Samain refere-se a uma tese de Jean-Marie Schaeffer (1996) na qual o autor demonstra que “a dinâmica receptora não é independente da relação que a imagem mantém com a experiência, desta vez, do receptor” (p. 57). Sem concordar inteiramente com Schaeffer, quando este afirma que “a recepção das imagens depende essencialmente de nosso saber do mundo, sempre individual, diferente de uma pessoa para outra e que não possui nenhum dos traços de uma codificação” (apud Samain, 2004, p. 57), por considerar exagerada a última afirmação, Samain preocupa-se com a questão suscitada pelas reflexões dos autores por ele citados, e, com Schaeffer, pergunta-se:

Como poderemos assegurar, com a maior objetividade possível, a recepção de uma mensagem imagética, isto é, “dada para ser vista”, quando se sabe da sua polissemia intrínseca, das normatizações comunicacionais que as regem e das diversas constelações de saber lateral que determinam sua apreensão e efetiva decodificação? (Idem, *ibid.*)

Embora eu reconheça a necessidade de mantermo-nos atentos a esses riscos e respeitar esta preocupação, creio ser possível gozar de uma relativa tranquilidade, se o problema é encarado sem excessos, como o faz Leite (*op. cit.*) ao recuperar uma frase de Octávio Paz, que sugeria que “a ambigüidade da imagem não é diversa da ambigüidade da realidade, pois a imagem não a explica. Convida a recriá-la, revivê-la” (p. 41).

Superando, assim, a idéia da imagem como evidência, é possível manter a convicção a respeito não só das possibilidades do seu uso, mas da importância de fazê-lo, na medida em que ela amplia as possibilidades de pesquisa exatamente porque estará sendo considerada como uma realidade complexa e, portanto, não dissociada de outras formas de expressão e de compreensão do real, trabalhando sempre, também, com os textos escritos.

Veremos a imagem como linguagem rica, possuidora de vários códigos e, neste sentido, também de uma dimensão textual (...). Nesse particular, não isolaremos a imagem dos outros sistemas de representação, particularmente do verbal (no nosso caso, representado pelos documentos não-oficiais), tanto mais que as imagens aqui abordadas pressupõem, na maior parte dos casos, a co-presença da palavra. (Calado, 1994, p. 20)

Ou seja, em seus múltiplos caminhos e possibilidades, o uso das imagens precisa considerar, além de sua polissemia (Leite, op. cit.)¹⁴ e dos condicionamentos sócio-históricos de produtores e receptores, também a relação com os suportes, o que inclui não só os diferentes suportes imagéticos, mas também a diferença entre suporte imagético e textual. Podemos, neste sentido, reafirmar o que nos diz Samain (1997) a respeito do uso combinado de textos e de imagens em pesquisa:

Esses registros, é verdade, partem de uma observação, ambos são representações. Resta que essas observações, essas representações, essas interpretações conjugam-se diferentemente em função dos suportes utilizados. O suporte imagético não funciona da mesma maneira que o suporte verbal. Cada um põe em obra operações cognitivas e afetivas singulares. (p. xviii)

No mesmo sentido, na medida em que se almeja entender as realidades para além do que nelas é quantificável e organizável, de acordo com os parâmetros definidos pelo pensamento moderno, a imagem aparece com possibilidades não inscritas em outros materiais, visto ser ela

(...) multifacetada e polivalente, concreta e abstrata, icônica e racionalizada, eficaz e mágica, estética e denotativa, funcional e incontrolável – escapa[ndo] às visões analíticas, às grelhas quantificadoras, à matematização. (Calado, 1994, p. 19-20)

(...) o trabalho com a imagem surge como possibilidade de captação de fluxos comunicacionais que estiveram sempre presentes nas escolas, mas que, só agora, começam a ser objetos da devida atenção. (idem, *ibid.*, p. 12)

Ainda no debate sobre a necessária complementaridade entre “texto visual e texto verbal”¹⁵ no desenvolvimento das pesquisas nos/dos/com os cotidianos, encontram-se, mais uma vez, Gombrich e Samain – o primeiro citado pelo segundo. Samain (2004) faz referência a um trabalho de Gombrich (*L'image visuelle*),¹⁶ no qual este último procura saber “o que ela pode ou não pode fazer melhor do que a linguagem oral ou escrita” (apud Samain, p. 56). Evitando *reduzir a singularidade da visualidade a uma matriz meramente lingüística*, Gombrich prefere encará-las sob o prisma de suas funções e afirma que *ambas (verbal e visual) têm funções de “expressar, de despertar e de descrever”*.

Se considerarmos a comunicação do ponto de vista privilegiado da linguagem, há de se perguntar, primeiro, qual é, entre essas funções, a que pode assumir a imagem visual. Vamos descobrir que a imagem visual é sem igual no

que diz respeito à sua capacidade de despertar, que sua utilização para fins expressivos é problemática e que, reduzida a si mesma, a possibilidade de igualar a função enunciativa da linguagem lhe falta radicalmente. (Gombrich, apud Samain, p. 58)

Bruno Latour (2001) também se refere a essa complementaridade em um texto repleto de imagens, no qual discute, com a ajuda dessas mesmas imagens, as operações de classificação efetuadas na organização dos dados de uma pesquisa multidisciplinar da qual participou. Ele conclui que, sem as fotografias que usa, muito do que diz se perderia, mas as fotos sozinhas nada poderiam, se ele não pudesse contar, paralelamente, a história do texto (p. 77).

Dentre as muitas possibilidades de uso das imagens, tanto em virtude dos incontáveis suportes disponíveis como porque elas podem desempenhar as mais variadas funções ao longo das pesquisas, escolhemos trazer para este texto aquelas opções que nos parecem as mais simples de pôr em prática e que têm se mostrado úteis nas pesquisas já desenvolvidas ou em desenvolvimento. Em primeiro lugar, obras de arte – quadros e fotografias artísticas – têm sido usadas para explicar muitas das convicções a respeito da riqueza do cotidiano nos contextos de redação de textos teórico-epistemológico-metodológicos que fundamentam e são produzidos pelas pesquisas (Alves & Sgarbi, 2001; Alves, 2004; Oliveira & Sgarbi, 2001; Oliveira 2003a e 2003b). Sem pretender criar categorias estanques nessa apresentação, penso que seria correto afirmar que fazer tal operação caracteriza a prática daquilo que vimos preconizando como válido, demonstrando, portanto, a pertinência da argumentação.

Com relação a fotografias “comuns” – meio privilegiado de trabalho com imagens na maioria das pesquisas, mas cada vez mais acompanhado de vídeos –, o trabalho vem sendo desenvolvido em duas dimensões. Em alguns casos, solicita-se aos professores-cúmplices que disponibilizem fotografias familiares e escolares antigas e que sobre elas conversem, numa tentativa de fazer dessas fotografias estímulo para o despertar de narrativas de histórias de vida mais ricas e, portanto, portadoras de um maior potencial de levar à compreensão dos processos de tessitura das redes de sujeitos que cada professor é, e daí ao entendimento mais completo das suas aprendizagens de “ler/ver/ouvir/sentir” o mundo à sua volta. Este dado é de suma importância, na medida em que as potencialidades de atuação pedagógica dos professores vêm sendo entendidas como vinculadas a esses processos de formação.

Ainda no que se refere às fotografias e também aos vídeos produzidos ao longo das pesquisas, creio que o artigo de Guran (2000) traz uma útil reflexão a respeito do potencial e dos modos possíveis de uso da fotografia em pesquisa etnográfica. No seu texto, o autor desenvolve a idéia de que as fotografias podem ser usadas de várias formas e com objetivos diversos. Entende que as fotografias feitas no início de uma pesquisa podem desempenhar uma função de apoio na descoberta da realidade pesquisada, ou servem para o entendimento ampliado do que se está observando. Essas fotografias têm sido úteis para situar o ambiente, a organização do espaço, um pouco pelo que permitem entrever da realidade à qual se está chegando (cf. Oliveira, 2003). Em contrapartida, o trabalho com essas fotografias vem sendo feito também sob o entendimento delas como suportes para a elaboração das questões que serão colocadas aos professores envolvidos na pesquisa sobre as suas ações, classes ou atividades, quando eles são entrevistados a respeito de seus fazeres pedagógicos, de acordo com a curiosidade que cada fotografia desperta. Tudo isso se torna possível na medida em que a fotografia possui, ao mesmo tempo, possibilidades de captar o inesperado e/ou de abrir novas possibilidades de compreensão e absorção de um fato (Guran, op. cit., p. 156).

O hábito de produzir imagens ao longo da pesquisa desenvolveu-se a partir da sensação de que aquilo que está sendo observado e que vem sendo anotado nos “diários de campo” carece do estímulo visual associado, para que a narrativa textual seja impregnada por uma visualidade que a enriqueça e que possa facilitar, ao leitor/interlocutor, a compreensão do que está sendo narrado. Finalmente, o recurso à produção e utilização de material fotográfico tem sido usado para contar (idem, p. 161-162) aquilo que foi feito e dar suporte à interpretação daquilo que foi observado (Cf. Oliveira, 2001 e 2003).

É preciso, ainda, e finalmente, considerar que a produção e o uso de imagens de modo emancipatório é, também, uma novidade. Concretamente, a onipresença da imagem e as suas possibilidades esmagadoras de difundir signos, símbolos e informação (Fischman, 2004, p. 114) foram produzidas não pelos grupos oprimidos, mas precisamente pelos “poderosos” do sistema que, não por acaso, buscaram obter o controle sobre os meios de comunicação de massa desde sempre.¹⁷ Dizia meu avô, sempre sábio: “Jornal não mente, inventa verdade”. Com o desenvolvimento posterior de outros meios de comunicação, historicamente, as

imagens foram muito mais usadas para criar verdades e “falar” em nome do poder do que o contrário, como bem esclarece Kamper (2003), alertando para o fato de que as imagens foram “introduzidas como instrumentos de poder que deviam inscrever uma dominação do sujeito sobre o objeto” (p. 58). O autor refere-se, ainda, à possibilidade das imagens de encobrir o que mostram. “Imagens do mundo colocam-se frente ao mesmo, de tal modo que nada mais resta dele. As imagens das coisas fazem desaparecer as coisas” (p. 59). E aponta esse exagero da imaterialização como a causa de as imagens tornarem-se adversárias do homem (da mulher também), passando, assim, a contrariar o jogo do poder, fazendo “crescer o que se passa por alto e respondem à estratégia da transparência forçada com novas sombras” (p. 60). Termina afirmando que, contra o lado coercitivo-obsessivo da imagem como instrumento de poder, a imaginação humana cria a destruição das imagens destrutivas (p. 61-62). Mais uma vez, a força e a autonomia dos sujeitos da ação surgem como o instrumento privilegiado da operacionalização de mudanças. “É a subversão do princípio de referência que presidia à construção das imagens tradicionais que constitui, hoje em dia, uma das mais significativas ambigüidades sobre a qual, enquanto cidadãos e educadores, devemos refletir” (Calado, 1994, p. 13).

Terminando, por enquanto, sem concluir

Assim, ao mesmo tempo em que se tornam mais claros os potenciais e as utilidades possíveis do uso de imagens nas pesquisas nos/dos/ com os cotidianos, torna-se, também, mais evidente que essa utilização requer cuidado e atenção, para que não se adotem supostas e duvidosas evidências que podem trazer prejuízos às pesquisas. Essa vigilância necessária se vincula, além de a questões de ordem prática e operacional, à convicção de que é preciso enfrentar a incapacidade de ver/ler/ouvir/sentir aprendida, que dá origem à *cegueira epistemológica*, buscando, por meio de trabalho sempre coletivo, superar as cegueiras desenvolvidas, incorporando aos possíveis modos de perceber o mundo convicções, saberes, fazeres e “sentires” diversos daqueles que formam, a cada momento, as redes de subjetividades que somos.

Numa perspectiva mais política, a idéia do desenvolvimento da *cegueira epistemológica* tornou possível desenvolver uma reflexão em torno do modo como essa “cegueira” prejudica a compreensão do caráter

emancipatório de práticas encontradas e compartilhadas nos diversos cotidianos escolares, na medida em que impele a reconhecer, como conhecimento passível de transformar emancipatoriamente a escola e a sociedade, apenas os saberes sistematizados, teoricamente estruturados e fundamentados, tecidos no âmbito dos espaços/tempos destinados a esse fim: a academia e seus “cientistas”.

Recebido em outubro de 2006 e aprovado em março de 2007.

Notas

1. Num entendimento das idéias de aceitação/tolerância da diversidade como limite e não como possibilidade, na medida em que aceitar e/ou tolerar algo significa que não concordamos e não gostamos disso, mas somos obrigados a conviver com, podemos entender melhor a discrepância entre os discursos e as políticas oficiais reais.
2. Adoro usar esta expressão, aprendida na infância, não sei se com meu pai ou minha mãe, que assim se referia, jocosamente, a coisas que queria nos fazer crer que escapavam à sua compreensão.
3. A esse respeito ver os diferentes volumes da coleção “Metodologia da pesquisa no/do/com o cotidiano” da DP&A Editora.
4. O neologismo segue a idéia, já referida, de Boaventura de Sousa Santos (1995 e 2005) de que “o genocídio que pontuou tantas vezes a expansão europeia foi também um epistemicídio: eliminaram-se povos estranhos porque tinham formas de conhecimento estranho (1995, p. 328).
5. Talvez devêssemos dizer metódico e não metodológico, se aceitássemos a idéia de Edgar Morin (1999, p. 39, apud Silva, 2003) de que “As metodologias são guias a priori que programam as pesquisas, enquanto o método derivado do nosso percurso será uma ajuda à estratégia (a qual compreenderá utilmente, certo, segmentos, programas, isto é, metodologias, mas comportará necessariamente descoberta e inovação)” (p. 53).
6. Filme produzido pela MGM em 1998 e dirigido por Irwin Winkler. O título original da novela de Sacks é *To see and not see* (Ver e não ver).
7. É preciso lembrar que, durante toda a modernidade, a afirmativa é ver para crer, com o popular “teste São Tomé”, conhecido por todos e apropriado pela propaganda.
8. Antônio Damásio, autor do livro *O erro de Descartes* (Lisboa: Publicações Europa-América, 1995).
9. A obra de Sacks referida pela autora é *Um antropólogo em Marte: sete histórias paradoxais*, São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
10. Nas duas citações extraídas de Samain, as palavras entre aspas simples estão em itálico no original, e a expressão entre aspas duplas aparece em itálico e entre aspas duplas no original.
11. O plural aqui não é majestático, faz referência a pesquisas em desenvolvimento atualmente em grupos de pesquisa espalhados por várias universidades brasileiras. Destacamos aqui o intercâmbio existente entre os grupos da UERJ, da UFF e da UFES.

12. As palavras entre aspas simples estão em itálico no original.
13. Contrariamente ao uso normalmente pejorativo deste termo, por acreditar que a complexidade é uma das características fundamentais das relações verdadeiras, tenho me referido aos professores e alunos das escolas nas quais desenvolvemos nossas pesquisas como nossos cúmplices, tentando superar a velha idéia de que o sujeito é o pesquisador e os “pesquisados” são objeto.
14. “Toda imagem é polissêmica, tendo subjacente a seus significantes uma cadeia flutuante de significados, dos quais o leitor pode escolher uns e ignorar outros” (Leite, 2003, p. 42).
15. Este é precisamente o título do artigo de Miriam Moreira Leite referido várias vezes neste texto.
16. Sem data nem editora no original.
17. As vidas de alguns representantes dessa classe e dos problemas relacionados à manipulação da informação, imagética ou não, vêm sendo retratadas em filmes e livros de grande interesse para aqueles que estão envolvidos com o assunto. Os filmes *Cidadão Kane*, *O show de Truman*, *Ed TV*, *O Quarto Poder*, *Quiz show*, *Simone*, *Matrix* e os livros *1984*, de George Orwell, *Chatô: o rei do Brasil*, entre outros tantos, são emblemáticos.

Referências bibliográficas

ALMEIDA, M.C. Por uma ciência que sonha. In: GALENO, A.; CASTRO, G.; SILVA, J.C. (Org.). *Complexidade à flor da pele: ensaios sobre ciência, cultura e comunicação*. São Paulo: Cortez, 2003.

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

ALVES, N. A Experiência da diversidade no cotidiano e suas consequências na formação de professoras. In: VICTORIO FILHO, A.; MONTEIRO, S.C. *Cultura e conhecimento de professores*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 13-30.

ALVES, N. Imagens de tecnologias nos cotidianos das escolas, discutindo a relação ‘localuniversal’. In: ROMANOWSKI, J.P.; MARTINS, P.L.; JUNQUEIRA, S.R. *Conhecimento local e conhecimento universal: diversidade, mídias e tecnologias na educação*. Curitiba: Champagnat, 2004.

ALVES, N.; OLIVEIRA, I.B. Introdução geral. In: ALVES, N.; OLIVEIRA, I.B. *O uso de tecnologia pelas professoras e a tessitura de conheci-*

mentos (valores) no cotidiano: a ética e a estética que nos fazem professoras. (Projeto de pesquisa encaminhado ao CNPq em julho de 2001).

ALVES, N.; SGARBI, P. *Espaços e imagens na escola*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

AZANHA, J.M.P. *Uma idéia de pesquisa educacional*. São Paulo: EDUSP, 1992.

CALADO, I. *A utilização educativa das imagens*. Porto: Porto, 1994.

CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano I: artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 1994.

DAMÁSIO, A. R. *O erro de Descartes: emoção, razão e cérebro humano*. 12. ed. Lisboa: Europa-América, 1995.

FISCHMAN, G. E. Reflexões sobre imagens, cultura visual e pesquisa educacional. In: ALVES, N.; CIAVATTA, M. (Org.). *A leitura de imagens na pesquisa social: história, comunicação e educação*. São Paulo: Cortez, 2004.

FOUCAULT, M. *As palavras e as coisas*. São Paulo: Martins Fontes, 1981.

GALEANO, E. *Nas bocas do tempo*. Porto Alegre: L&PM, 2004.

GINZBURG, C. *Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história*. São Paulo: Cia das Letras, 1989.

GINZBURG, C. *Olhos de madeira*. São Paulo: Cia das Letras, 2001.

GOMBRICH, E. *A história da arte*. 16. ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1999.

GURAN, M. Fotografar para descobrir, fotografar para contar. *CADERNOS de Antropologia e Imagem*, Rio de Janeiro, v. 10, p. 155-165, 2000.

KAMPER, D. A estrutura temporal das imagens. In: GALENO, A.; CASTRO, G.; SILVA, J.C. (Org.). *Complexidade à flor da pele: ensaios sobre ciência, cultura e comunicação*. São Paulo: Cortez, 2003. p. 59-62.

LATOUR, B. *A esperança de Pandora*. Bauru: EDUSC, 2001.

LEITE, M.L.M. Texto visual e texto verbal. In: FELDMAN-BIANCO, B.; LEITE, M.L.M. (Org.). *Desafios da imagem: fotografia, iconografia e vídeo nas ciências sociais*. 3. ed. Campinas: Papirus, 2004. p. 37-50.

OLIVEIRA, I.B. Espaços educativos cotidianos em imagens. In: OLIVEIRA, I.B.; SGARBI, P. *Fora da escola também se aprende*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 33-50.

OLIVEIRA, I.B. *Currículos praticados: entre a regulação e a emancipação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

OLIVEIRA, I.B. Cultura na sala de aula: colonização, diversidade e recriação cultural na escola. *Revista de Educação AEC*, Rio de Janeiro, v. 32, n. 129, out./dez. 2003a.

OLIVEIRA, I.B. Imagens da colonização, da resistência e da criação cultural na formação da cidadania no Brasil. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL AS REDES DE CONHECIMENTOS E A TECNOLOGIA: imagem e cidadania, 2., 2003, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro, 2003b. CD-ROM.

OLIVEIRA, I.B.; SGARBI, P. *Fora da escola também se aprende*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

PAIS, J.M. *Vida cotidiana: enigmas e revelações*. São Paulo: Cortez, 2003.

SAMAIN, E. O que vem a ser portanto um olhar? (Prefácio) In: ACHUTTI, L.E.R. *Fotoetnografia: um estudo de antropologia visual sobre cotidiano, lixo e trabalho*. Porto Alegre: Palmarinca; Tomo Editorial, 1997. p. xvii-xxi.

SAMAIN, E. Questões heurísticas em torno do uso das imagens nas ciências sociais. In: FELDMAN-BIANCO, B.; LEITE, M.L.M. (Org.). *Desafios da imagem: fotografia, iconografia e vídeo nas ciências sociais*. 3. ed. Campinas: Papirus, 2004. p. 51-60.

SILVA, J.M. A caminho do método. In: GALENO, A.; CASTRO, G.; SILVA, J.C. (Org.). *Complexidade à flor da pele: ensaios sobre ciência, cultura e comunicação*. São Paulo: Cortez, 2003.

SANTOS, B.S. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez, 1995.

SANTOS, B.S. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez, 2000.

SANTOS, B.S. Por uma concepção multicultural de direitos humanos. In: SANTOS, B.S. (Org.). *Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. p. 427-462.

SANTOS, B.S. Por uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. In: SANTOS, B. S. (Org.). *Conhecimento prudente para uma vida decente*. São Paulo: Cortez, 2004. p. 777-823.

SANTOS, B.S.; NUNES, J.A.; MENEZES, M.P. Para ampliar o cânone da ciência. In: SANTOS, B.S. (Org.). *Semear outras soluções: os caminhos da biodiversidade e dos conhecimentos rivais*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005. p. 21-122.

VON FORSTER, H. Visão e conhecimento: disfunções de segunda ordem. In: SCHNITMAN, D.F. (Org.). *Novos paradigmas, cultura e subjetividade*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 59-74.