

Coleção Cadernos Pedagógicos da EaD



Cultura, ambiente
e sociedade

Volume 6

Paula Corrêa Henning (Org.)

Cultura, ambiente e sociedade





UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE – FURG

Reitor

JOÃO CARLOS BRAHM COUSIN

Vice-Reitor

ERNESTO CASARES PINTO

Pró-Reitora de Extensão e Cultura

RITA PATTA RACHE

Pró-Reitor de Planejamento e Administração

MOZART TAVARES MARTINS FILHO

Pró-Reitor de Infraestrutura

GUILHERME LERCH LUNARDI

Pró-Reitora de Graduação

CLEUZA MARIA SOBRAL DIAS

Pró-Reitora de Assuntos Estudantis

DARLENE TORRADA PEREIRA

Pró-Reitor de Gestão e Desenvolvimento de Pessoas

CLAUDIO PAZ DE LIMA

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação

DANILO GIROLDO

Secretária de Educação a Distância

IVETE MARTINS PINTO

EDITORA DA FURG

Coordenador

JOÃO RAIMUNDO BALANSIN

Divisão de Editoração

LUIZ FERNANDO C. DA SILVA

Coleção Cadernos Pedagógicos da EaD

Cleusa Maria Moraes Pereira

Narjara Mendes Garcia

Suzane da Rocha Vieira – Coordenadora

Zélia de Fátima Seibt do Couto

Ana Godoy
Benícia Oliveira da Silva
Clarrisa Corrêa Henning
Cláudia Glavam Duarte
Daniela Ripoll
Gabriele Salgado
Leandro Belinaso Guimarães
Leonidas Roberto Taschetto
Maria Lúcia Castagna Wortmann
Paula Corrêa Henning (Org.)
Paula Regina Costa Ribeiro
Autores

Cultura, ambiente e sociedade



Rio Grande
2012

Conselho Editorial

Ana do Carmo Goulart Gonçalves – FURG
Ana Laura Salcedo de Medeiros – FURG
Antonio Mauricio Medeiros Alves – UFPEL
Alexandre Cougo de Cougo – UFMS
Carlos Roberto da Silva Machado – FURG
Carmo Thum – FURG
Cleuza Maria Sobral Dias – FURG
Cristina Maria Loyola Zardo – FURG
Danúbia Bueno Espindola – FURG
Débora Pereira Laurino – FURG
Eder Mateus Nunes Gonçalves – FURG
Eliane da Silveira Meirelles Leite – FURG

Elisabeth Brandão Schmidt – FURG
Gabriela Medeiros Nogueira – FURG
Gionara Tauchen – FURG
Ivete Martins Pinto – FURG
Joanalira Corpes Magalhães – FURG
Joice Araújo Esperança – FURG
Karin Ritter Jelinek – FURG
Maria Renata Alonso Mota – FURG
Narjara Mendes Garcia – FURG
Rita de Cássia Grecco dos Santos – FURG
Sheyla Costa Rodrigues – FURG
Silvana Maria Bellé Zasso – FURG
Simone Santos Albuquerque – UFRGS
Suzane da Rocha Vieira – FURG
Tanise Paula Novelo – FURG
Zélia de Fátima Seibt do Couto – FURG

Revisão Linguística

Christiane Regina Leivas Furtado
Gleice Meri Cunha Cupertino
Henrique Magalhães Meneses
Ingrid Cunha Ferreira

Kellen Estima de Oliveira
Micaeli Nunes Soares
Raquel Laurino Almeida
Rita de Lima Nóbrega

Design e Diagramação

Bruna Heller
Lidiane Fonseca Dutra
Zélia de Fátima Seibt do Couto

C968 Cultura, ambiente e sociedade / Paula Corrêa Henning
(organizadora) ; Ana Godoy *et al...* – Rio Grande :
Ed. Universidade Federal do Rio Grande, 2012. –

122 p. – (Coleção Cadernos pedagógicos da EaD,
ISBN 978-85-7566-191-8 ; v.6)
ISBN 978-85-7566-230-4

1. Educação. 2. Cultura. 3. Aspectos sociais. 4.
Valores socioculturais. I. Henning, Paula Corrêa.
II. Godoy, Ana.

CDU 37
37.015.4

Bibliotecária responsável Rúbia Gattelli CRB10/1731

Sumário

Apresentação - Cultura, ambiente e sociedade: modos de ser e viver o contemporâneo	
<i>Paula Henning</i>	7
1. Sobre verdades inventadas e mentiras potentes: práticas de si como espaço de resistência	
<i>Clarissa Corrêa Henning e Paula Corrêa Henning</i>	9
2. Apresentando os estudos culturais	
<i>Benícia Oliveira da Silva e Paula Regina Costa Ribeiro</i>	33
3. Discutindo aprendizagens midiáticas a partir dos estudos culturais	
<i>Daniela Ripoll e Maria Lúcia Castagna Wortmann</i>	45
4. Não se sai da árvore com meios de árvore: notas sobre educação, ecologia, cotidiano e comunicação.....	
<i>Ana Godoy</i>	63
5. Fabulações sobre a etnomatemática na perspectiva da filosofia da diferença	
<i>Cláudia Glavam Duarte e Leonidas Roberto Taschetto</i>	85
6. Educação, território e imagem.....	
<i>Gabriele Salgado e Leandro Belinaso Guimarães</i>	103

CULTURA, AMBIENTE E SOCIEDADE: MODOS DE SER E VIVER O CONTEMPORÂNEO

Fatores como o aquecimento global, o derretimento de geleiras e a produção exacerbada de lixo podem ser considerados problemas ambientais emergentes na cultura contemporânea. Pensar nos atravessamentos culturais para produção de nossos conceitos de meio ambiente, natureza e crise ambiental é um dos objetivos desse Caderno Pedagógico. Queremos destacar a cultura como espaço que significa nossas verdades e produz sentidos nas nossas formas de ser e viver a atualidade. Em outras palavras, a ideia é entender a cultura como um conceito alargado, onde somos produzidos e constituímos modos de vida. Dessa maneira, é ela – a cultura – que nos ensina a ser e viver o mundo atual, constituindo-nos e sendo constituídos pelas verdades de nosso tempo.

Uma das possibilidades para entender os discursos que circulam no campo da Educação Ambiental é problematizar como e em que condições se diz o que convencionamos chamar de verdade. Para nós, não há dúvida de que a fabricação da verdade se dá nos interstícios da cultura. Fabricamos a verdade e a produzimos a partir de discursos que fazemos circular como verdadeiros. Nossas opções e escolhas não são questões privadas, são, pelo contrário, governadas por um conjunto de valores que nos cerca e direciona nosso olhar para o que convencionamos chamar de *certo*, *bem* e *verdadeiro*.

Nesse campo teórico, o Caderno Pedagógico *Cultura, Ambiente e Sociedade* discute, com autores potentes no campo da Educação Ambiental, os conceitos que assumimos como verdadeiros e legítimos nesta seara educacional.

Para esse entendimento, as autoras Clarissa Corrêa Henning e Paula Corrêa Henning abordam, em seu texto, a cultura diante das modificações sociais a partir de paradigmas como a Modernidade e a Pós-Modernidade. Nessa correnteza, Benícia Oliveira da Silva e Paula Regina Costa Ribeiro trazem pistas para pensar em uma teorização potente para entender a cultura hoje: os Estudos Culturais. Assim, apresentam ao leitor um campo de possibilidades para compreender os atravessamentos culturais e como nos constituímos enquanto sujeitos imersos e pertencentes à cultura.

Tomando a mídia como um artefato cultural, as autoras Maria Lúcia Castagna Wortmann e Daniela Ripoll colocam em evidência

discursos que nos ensinam a ser sujeito inerente a essa cultura e a este tempo.

Ana Godoy, assim como Leandro Belinaso Guimarães e Gabriele Salgado, com seus dois textos, instigam nosso pensamento para desestabilizar verdades consagradas acerca dos conceitos de Meio Ambiente e Educação Ambiental. Com olhares nada convencionais, os autores provocam-nos a colocar sob suspeita nossas mais sólidas e cristalinas verdades a respeito dos modos de intervir na cultura, na sociedade e no ambiente em que vivemos.

Ainda neste Caderno Pedagógico, Claudia Glavam Duarte e Leônidas Roberto Taschetto discutem a matemática escolar por meio de um olhar atento à cultura. Dessa forma, apresentam a etnomatemática a partir de um campo teórico comum a muitos dos autores que participam desse Caderno Pedagógico: a Filosofia da Diferença.

Com a composição destes seis textos, o Caderno Pedagógico, aqui apresentado, deseja destacar os entrelaçamentos vigentes entre cultura e meio ambiente. Assim, são colocados em discussão nossos modos de ser enquanto sujeitos em um tempo atravessado por uma crise ambiental de grande proporção.

O Caderno Pedagógico se propõe a retomar a pergunta de Friedrich Nietzsche, o importante filósofo alemão do século XIX, a qual, de um modo ou de outro, permeia os textos que aqui se apresentam: “como nos tornamos aquilo que somos?” (NIETZSCHE, 2011)¹. Vale abordar este questionamento pensando nos modos de ser sujeito frente à crise ambiental e à degradação do planeta cada vez mais evidente: como nos tornamos aquilo que somos enquanto sujeitos da cultura e sujeitos ambientais contemporâneos?

Esperamos que os textos desse Caderno talvez possam, minimamente, se tornar “máquinas de guerra” (DELEUZE e GUATTARI, 2007)², que nos levem rumo à direção da reinvenção da vida, em um permanente processo de resistência e criação dos modos de ser enquanto sujeito presente no cenário contemporâneo.

Paula Henning

¹ NIETZSCHE, Friedrich. **Assim falou Zaratustra**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

² DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **Mil Paltôs Capitalismo e Esquizofrenia** – vol V. 3ª reimpressão. São Paulo, 2007.

Sobre verdades inventadas e mentiras potentes:
práticas de si como espaço de resistência



SOBRE VERDADES INVENTADAS E MENTIRAS POTENTES: PRÁTICAS DE SI COMO ESPAÇO DE RESISTÊNCIA

Clarissa Corrêa Henning³
Paula Corrêa Henning⁴

Mas o que sabe você de mim, uma vez que eu acredito no segredo – quer dizer, na potência do falso – mais do que nos relatos que revelam uma deplorável crença na exatidão e na verdade?
(GILLES DELEUZE, 1992, p. 20).

O mundo em que vivemos está embutido na descrição que fazemos dele. As verdades deste mundo habitam nossos discursos, afetando a maneira como nos relacionamos com pessoas, instituições e conosco. Essas verdades, por um lado, dão-nos uma reconfortante sensação de segurança, mas, por outro, limitam as possibilidades de agir neste mundo e de transformá-lo. Sendo assim, é sobre estas questões que o presente artigo versa.

Segundo Michel Foucault (2005), vivemos sob uma Ordem do Discurso⁵. Os discursos definem regimes de verdade, de acordo com seu tempo e lugar, e separam o verdadeiro do falso. Nos discursos, articulam-se o Saber e o Poder, este último aqui entendido não como repressão ou domínio de um sujeito sobre o outro, mas como disputa, relação de poder:

³ Jornalista formada pela Universidade Feevale, Mestranda em Comunicação na ECO/UFRJ.

⁴ Pedagoga, Mestre e Doutora em Educação. Professora Adjunta do Instituto de Educação e dos Programas de Pós-Graduação em Educação Ambiental e Educação em Ciências da Universidade Federal do Rio Grande (FURG).

⁵ Segundo o filósofo Michel Foucault, a Ordem do Discurso instaura o que é dado como verdade em uma determinada sociedade e cultura em um tempo histórico específico. As verdades de hoje são aquelas que entram na Ordem do Discurso e guiam nossas formas de ser, viver e se comportar no tempo atual.

O discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo porque, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar” (2005, p.10).

Assim, a lógica racional que nos orienta transpassa a nossa visão e produção de mundo. Nossa racionalidade é produto de uma determinada forma de pensar, resultante de um processo histórico de produção do conhecimento. Os limites da racionalidade humana, contudo, sempre podem ser questionados. A contemporaneidade vem deslocando fortemente algumas verdades que, por muito tempo, conduziram nossa maneira de pensar e estar no mundo.

Vale lembrar que a verdade é produzida e não é algo preexistente. Nesse sentido, fabricamos a verdade a partir de discursos que fazemos circular como verdadeiros. Essa seleção do discurso é produzida a partir de procedimentos que colocam alguns ditos “no verdadeiro” (FOUCAULT, 2004) e outros não. Assim, nossas escolhas não são questões privadas. Estas são governadas por um conjunto de valores que nos cerca e direciona nosso olhar para o que convençionamos chamar de ‘certo, bem e verdadeiro’.

Nesse contexto, parece-nos que a grande questão é entender o sentido que damos aos fatos sociais, políticos, econômicos e culturais. Ademais, tudo isto parece ser a principal razão da importância de traçar, de acordo com Foucault (2009), uma História do Presente, a qual estabelece: o que importa é entendermos como chegamos a ser o que somos e, a partir daí, contestarmos aquilo que somos. Se a sociedade é atravessada por relações de poder entre sujeitos livres, há possibilidade de resistência, de contestação e de transformação, o que possibilita deslocar certezas e questionar verdades.

Se um criador não é agarrado pelo pescoço por um conjunto de impossibilidades, não é um criador. Um criador é alguém que cria suas próprias impossibilidades, e ao mesmo tempo cria um possível (DELEUZE, 1992, p. 167).

As impossibilidades, assim, aparecem como a potência do falso que constitui a verdade. A questão política é, então, a própria verdade – transformar o regime econômico, institucional, cultural e social da produção da verdade. Consequentemente, também buscar outras formas possíveis de pensar os diferentes caminhos da constituição daquilo que somos, do que estamos em vias de nos tornar. Isto tem ampla relação com o conceito de verdade, com as verdades que vão

sendo fabricadas, as quais constituem nossas relações sociais, políticas, econômicas e culturais.

A partir desses demarcadores conceituais e também teóricos, escrevemos este artigo com o objetivo de pensar sobre o tempo em que vivemos. Para isso, inicialmente, trazemos uma discussão acerca de um potente espaço constituidor de verdades: a mídia.

Vale dizer que esta escolha não é sem razão: é ela – a mídia – que vem se tornando o nosso campo de pesquisa, seja na área da comunicação, seja em suas articulações com o campo da Educação de uma forma mais ampla. Na continuidade do texto, demarcamos a Modernidade, um tempo que constitui a todos nós. Dessa forma, vimos produzir modos de ser e formas de governar os sujeitos pautados nas disciplinas e na racionalização dos modos de vida.

Após essa discussão, apresentamos o tempo atual, a Modernidade Líquida (BAUMAN, 2001) como um borramento nas formas de ver e sentir a Modernidade. Um tempo imerso em outras tecnologias na busca pelo gerenciamento da vida: o Biopoder. Na tentativa de um fechamento, trazemos a *parresía*, anunciada por Foucault (2010), entendendo-a como uma prática política que vale a pena ser pensada em tempos atuais nas articulações com a cultura, com a Educação e com a nossa vida cotidiana em espaços públicos e privados.

Discurso midiático: a difusão de verdades inventadas e de formas de vida correlatas

A produção de um discurso nada mais é do que justamente isso: uma produção, uma fabricação. Inventamos o objeto no mesmo instante em que começamos a descrevê-lo. O discurso jornalístico não foge dessa ideia – nem ele, nem o discurso acadêmico. Assim, este artigo não possui pretensão de verdade nem de neutralidade. Ele é claramente resultado das marcas de suas autoras e do que estas consideram fundamental para a compreensão das relações de poder que atravessam os discursos do mundo sobre o mundo.

Toda teoria descreve como verdade algo que ela mesma produziu. Os discursos midiáticos também são direcionados de acordo com certas perspectivas, são protagonistas de uma operação de poder. Contudo, todos nós somos frutos de uma racionalidade, de uma determinada maneira de compreender.

É por isso que Foucault (2005) pode dizer que não importa quem fala, porque o sujeito que fala, fala imerso em um certo regime de verdade, dentro de uma ‘normalidade’ que determina o que é pensável, o que é possível de ser compreendido. Entretanto, ao demarcar seus limites, ao determinar o lugar do *bem* e do *justo*, esse regime de verdade também suscita questionamentos. Assim, incita-nos a pensar sobre suas fronteiras e limites, sobre as possibilidades de romper ou de modificar a forma como a verdade é produzida e legitimada.

O discurso jornalístico ordena e constitui a realidade, fabricando modos de vida. Ele seleciona o *que* deve ser dito e indica a *maneira* como deve ser dito. Assim, coloca em funcionamento uma operação de poder que atinge inúmeras pessoas.

No prefácio de *Poder no Jornalismo* – obra de autoria de Mayra Gomes – Eugênio Bucci já avisa que a realidade não antecede o discurso: ela é um discurso que se apoia sobre signos. Por isso, ele afirma que a realidade é sempre realidade discursiva. O relato jornalístico, assim, é um elo do discurso – o fato já nasce como relato. Tal argumentação vai de encontro à visão positivista, na medida em que Bucci indica o jornalismo como um fator essencial para a construção da notícia por ele relatada.

O discurso jornalístico é um fator ordenador daquilo a que chamamos, por algum resíduo de inocência imperdoável, de *realidade*. Ora, o que é a realidade, senão aquela que é dada pela mídia – ou pelas reações à mídia, o que dá no mesmo? (BUCCI, 2003, p. 12).

Seguindo sua argumentação, o autor nos ensina algo enigmático: o que não está na mídia não está no mundo. A verdade que perpassa a realidade apresentada pela mídia é fruto de uma inclusão e de uma exclusão. Ao eleger suas fontes, ao autorizar quem fala, também demarca quem são os que não podem falar. Com isso, não queremos sugerir uma grande conspiração, em que estariam envolvidas as empresas de comunicação e de difusão dos discursos.

Essa operação é resultado de, como já foi dito, uma maneira de pensar, um modo de legitimar, que constitui a todos nós. Porém, não queremos dizer que o recorte da realidade seja sempre o mesmo: a questão central é, antes, analisar esses discursos como discursos que colocam o lugar do *certo*, do *adequado* e da *verdade*:

É preciso dizer dos discursos que eles representam uma forma de narrar o mundo e nessa forma está embutido o mundo a ser vivido. Por exemplo, há uma distância imensa entre uma concepção que nos mostra a defesa dos mais fracos como eixo de ação heroica e aquela

que tem o sucesso como parâmetro. Ambas determinarão formas de atuação correlatas ao objetivo a ser perseguido, ao ideal colocado. Mais que isso, ambas colocarão os lugares da normalidade e da patologia, da ortodoxia e da heresia, dos funcionais e dos excluídos, do bem e do mal. [...] Trata-se da estratificação de relações de poder sendo construída e mantida, pois o que caracteriza a discursividade é justamente a determinação de tais relações (GOMES, 2003, p. 41).

Assim, o funcionamento da produção de verdade deve ser estudado e analisado, no que tange a seus efeitos de realidade, para além do certo ou errado. Até porque os discursos encontram na mídia seu ponto máximo de difusão e, ao selecioná-los, a mídia produz uma operação de poder. Esse jogo de oposições implica disputas e silenciamentos: o exercício do poder, como diz Foucault (2007), cria objetos de saber que produzirão informações a serem acumuladas e utilizadas. Dessa maneira, o canal midiático evidencia-se como um dos mais proeminentes locais legitimadores da verdade.

De acordo com Fischer (1996), pode-se falar em um Dispositivo Pedagógico da Mídia, que se caracteriza como uma lógica produtora de sujeitos e sentidos, selecionando os discursos que terão visibilidade. Essa visibilidade, a princípio, reflete o mundo em que vivemos e constitui o real. Real para quem? A verdade aparece como relação de poder e evidencia quem tem a primazia de elegê-la e enunciar-la.

Narrar os fatos é dar ao receptor um entendimento do mundo. Os discursos justificam e legitimam as regras, produzindo sujeitos e significados. Assim, estabelecem valores, hierarquizam atos e determinam lugares. Diante disso, Gomes ressalta que “enquanto mostram, as mídias disciplinam pela maneira de mostrar, enquanto mostram elas controlam pelo próprio mostrar” (2003, p. 77).

Dessa maneira, os modos de vida que são sugeridos pelo discurso midiático atravessam os receptores e ajudam a construir – e manter – o que Foucault (2002) chama de ‘corpos dóceis’⁶. Nesse sentido, as notícias não deixam de integrar um sistema, um funcionamento, um tipo de estratégia – a disciplinar. Ademais, ao escolher dar visibilidade a determinados fatos e não a outros, elas controlam. Por isso, diz-se que a mídia constitui sujeitos.

⁶ Ver ‘Vigiar e Punir: história da violência nas prisões’, de Michel Foucault (2002), obra na qual o autor analisa a constituição das sociedades disciplinares e o respectivo adestramento dos indivíduos, e ‘Poder no jornalismo’, de autoria de Mayra Gomes (2003), pesquisadora que traça um interessante paralelo entre o disciplinamento dos corpos e o jornalismo.

Na contemporaneidade, a mídia de massa não só ampliou as possibilidades de recepção, mas também padronizou modos de vida. Na sociedade do consumo, o cliente pode escolher à vontade que *persona* encarnar – desde que esta já esteja prevista pelo dispositivo pedagógico da mídia. Assim, a pluralidade é aceita: dentro de determinados limites.

Na cultura de massa essa reverência ao diferente é a obediência e, ao mesmo tempo, produção de um novo dogma: a produção de diferenças que não façam diferença alguma (HARA, 2007, p. 5).

A mídia, então, pode ser vista como um processo de adestramento do sujeito, de acordo com os ideais da massa. Além disso, este processo é feito de maneira permanente e contínua. Este é, como diz Hara (2007), o primado da comunicação: minuto a minuto, a mídia molda nossa subjetividade com os ideais da massa ao nos convidar para participar e/ou ao nos persuadir a jogar.

Segundo Bauman (2011), na sociedade de consumo, a incitação permanente para a reprodução de estilos de vida, gerados pelas últimas ofertas do mercado, é vista pelas pessoas como uma evidência de liberdade pessoal. Para os habitantes da modernidade líquida⁷, a vida exige um enorme dispêndio de energia: na lógica da diferença pela diferença, na perene caça a novas identidades, é preciso ter um bocado de dinheiro e força de vontade contínua.

A fragilidade de toda e qualquer identidade (mesmo sua solidez pouco confiável) joga nas costas dos caçadores de identidade o dever de se dedicar diária e intensamente a esse trabalho. O que poderia ter começado como um empreendimento consciente pode se transformar, com o passar do tempo, numa rotina irrefletida, por meio da qual a afirmação eterna e sempre repetida de que 'você *pode* se tornar alguém diferente de quem é' é reformulada na frase 'você *tem* de se tornar alguém diferente de quem é'. (...) como a pressão dessa obrigatoriedade permanece firme e dominante, conforme se possuam ou não os recursos requeridos por esse 'fazer o que tem de ser feito', o 'tem' soará mais como escravidão e opressão do que como algum imaginável avatar da liberdade (BAUMAN, 2011, p. 143) [grifos do autor].

Nas formações discursivas da mídia existe o que é e o que não é adequado de se dizer, pensar e praticar. Os discursos constroem o

⁷ Para Bauman, vivemos um tempo chamado por ele de Modernidade Líquida, um tempo de borramento das fronteiras tão certas e demarcadas da Modernidade Sólida. Um tempo de fluidez e liquidez das ideias, dos valores, das coisas. Um tempo que nos convida a pensar nas consagrações tão sólidas do início da Modernidade. Este conceito será trabalhado mais adiante nesse texto.

social e constituem as narrativas que convencionamos chamar de verdadeiras. Eles descrevem, fabricam e inventam um mundo que não tem sentido fora deles.

Por isso que Deleuze e Guattari (2004) podem dizer que a linguagem é um sistema de comando, não um meio de informação. Nesse sentido, a mídia seria, por motivos óbvios, um dos locais por excelência de difusão de Palavras de Ordem⁸. Por ser a linguagem um sistema de comando, os veículos de comunicação se configuram como formadores de opinião, preconizam verdades e constituem sujeitos. Para que seja compreendido esse conceito deleuziano, precisamos remontar ao que Foucault chama de Sociedade Disciplinar.

A Sociedade Disciplinar, a Sociedade de Controle e o Biopoder

Michel Foucault (2002) localiza, mais ou menos no mesmo período do surgimento da Modernidade, o advento da Sociedade Disciplinar. O poder disciplinador do Estado, devoto do culto à racionalidade, organiza internamente cada saber como uma disciplina, a partir de critérios de seleção. Estes permitem separar o saber do não saber, normaliza os conteúdos e hierarquiza os saberes. Essa organização é feita pelo conhecimento científico. Assim, a Ciência toma um lugar específico: o de disciplina global.

Antes do século XVII a ciência não existia. Ela aparece como policiamento dos saberes e toma o lugar da filosofia. Assim, surge um novo dogmatismo, uma forma de controle que se exerce por meio da disciplina.

Deleuze (1992) afirma que o Poder Disciplinar, a um só tempo, massifica e individualiza. Esse poder transforma todos os sujeitos sobre os quais se exerce em um mesmo corpo, ao mesmo tempo em que molda a individualidade de cada um deles. Nessa sociedade, é a assinatura que vai identificar a pessoa. Ao lado dessa tecnologia, aparece o número de matrícula, que indica a posição do sujeito no corpo social.

Contudo, lentamente, vimos surgir uma crise que se tornou evidente depois da Segunda Guerra Mundial. Aos poucos, emerge um tipo diferente de sociedade, em que os meios de confinamento que

⁸ De acordo com os autores, Palavra de Ordem é a relação de qualquer palavra ou de qualquer enunciado com pressupostos explícitos que remetam tanto a comandos, quanto a todos os atos que estão ligados ao enunciado por uma obrigação social.

marcaram as sociedades disciplinares (escola, hospital, indústria, prisão) se encontram em agonia: é a instalação da Sociedade do Controle (DELEUZE, 1992). Tal sociedade foi possível graças ao desenvolvimento das tecnologias comunicacionais – e é aqui que a circulação das Palavras de Ordem corresponde ao próprio sistema de controle:

Quando nos informam, nos dizem o que julgam que devemos crer. [...] ou mesmo nem crer, mas fazer como se acreditássemos. Não nos pedem para crer, mas para nos comportar como se crêssemos. Isso é informação, isso é comunicação; a parte dessas palavras de ordem e sua transmissão, não existe comunicação. O que equivale a dizer que a informação é justamente o sistema de controle (DELEUZE, *apud* HARA, 2007, p. 3).

A incessante circulação dessas palavras de ordem e a contínua transmissão desses comandos são elementos que caracterizam o controle como uma modulação. A intensificação do poder disciplinar e a democratização dos mecanismos de comando configuram a Sociedade de Controle. A diferença desta para a Sociedade Disciplinar é o alcance do controle: agora, ele se estende para fora das instituições sociais, funcionando por modulação.

O caráter provisório e o eterno presente caracterizam esse tipo de sociedade, produtora de novas subjetividades e necessidades, novos desejos humanos e sensações. Deleuze aponta o fenômeno do consumismo como uma das principais marcas dessa sociedade e, por isso, afirma que “o marketing é agora o instrumento de controle social” (1992, p. 224). O homem confinado, marca do poder disciplinar, dá lugar ao homem endividado, personagem-chave na sociedade de controle.

A assinatura e o número de matrícula dão lugar à cifra/senha, ou seja, a linguagem numérica do controle é feita de cifras que marcam o acesso à informação ou à negação deste. Por isso, a informática e os computadores protagonizam o modo de funcionamento dessa nova organização: é assim que a ameaça passiva é a interferência, e a ativa é a pirataria ou a proliferação de vírus.

A Sociedade de Controle encontra nas máquinas midiáticas um aliado fundamental. Estas ordenam subjetividades, integrando-as ao próprio funcionamento social. Segundo Hardt e Negri (2007), a máquina

imperial e a máquina midiática travam uma relação orgânica. Elas se legitimam esvaziando as contradições e neutralizando as diferenças.

As constantes fusões entre grupos de comunicação dão origem a conglomerados gigantescos. Nada mais coerente, portanto, do que a informação se tornar progressivamente homogênea. É por isso que Hardt e Negri afirmam que a mídia privada, muitas vezes, torna-se porta-voz do Império. O movimento é, na verdade, circular: a mídia legitima o Império, que legitima a mídia. Nesse sentido, os autores apontam a visão utópica que é promovida pelos meios de comunicação:

A mídia oferece informação objetiva que permite aos cidadãos formar suas próprias opiniões, que por sua vez são refletidas fielmente de volta para os meios de comunicação, através de pesquisas de opinião. [...] quando as pesquisas de opinião e as sondagens nos levam a pensar no público como um sujeito abstrato – o público pensa ou quer isto ou aquilo – o que temos é pura ficção ou mistificação (HARDT; NEGRI, 2005, p. 331).

A opinião pública, longe de ser um espaço de representação democrática, é um campo de conflito: as diferenças de expressão da multidão indicam a impossibilidade de uma versão global do 'politicamente correto'.

Contudo, o discurso que a mídia faz circular legitima a opinião pública – e esses jogos de verdade acabam por engendrar modos de vida. Dessa forma, a Sociedade de Controle se articula ao que foi chamado por Foucault (2008) de Biopoder: a própria vida torna-se objeto de poder. “Biopoder é a forma de poder que regula a vida social por dentro, acompanhando-a, interpretando-a, absorvendo-a e a rearticulando” (HARDT; NEGRI, 2005, p. 43).

Assim, a Sociedade de Controle se alia a um dispositivo de segurança que insere um dado fenômeno em uma série de acontecimentos prováveis. Segundo Foucault (2008),

em vez de instaurar uma divisão binária entre o permitido e o proibido, vai-se fixar de um lado uma média considerada ótima e, depois, estabelecer os limites do aceitável, além dos quais a coisa não deve ir (p. 9).

Entretanto, é importante lembrar que as tecnologias disciplinares não deixam de participar desse quadro: elas ajudam a fazer funcionar os mecanismos de segurança.

Na sociedade atravessada pelo biopoder, é preciso regularizar as séries de acontecimentos em um ambiente volátil – o *meio*. A ação a distância de um corpo sobre outro nesse *meio* evidencia o problema de circulação e causalidade inerente à sociedade do biopoder:

[...] o meio aparece como um campo de intervenção em que, em vez de atingir os indivíduos como um conjunto de sujeitos de direito capazes de ações voluntárias – o que acontecia no caso da soberania –, em vez de atingi-los como uma multiplicidade de organismos, de corpos capazes de desempenhos, e de desempenhos requeridos como na disciplina, vai-se procurar atingir precisamente uma população (FOUCAULT, 2008, p. 28).

Lazzarato (2006) aponta que, hoje, o que interessa ao poder, mais do que encerrar a multiplicidade – já que ela vaza pelas bordas de qualquer muro – é o ato de modular. Nesse sentido, o autor ressalta que, desde o final do século XIX, entramos na era dos públicos e que o problema tornou-se manter juntas as subjetividades que agem a distância, em um espaço irrestrito.

Em função disso, as relações de poder, na era da informação, expressam-se na ação a distância. Por isso também a integração das novas forças se deve às novas instituições que envolvem a capacidade (mediatizada e aprimorada pela tecnologia) de afetar e de ser afetado.

Ao reportar certos fatos, ao narrar o mundo de uma determinada perspectiva, os meios de comunicação selecionam. Como já foi dito, esta é uma operação de poder: “É a educação da visão pela determinação do visível”, como diz Gomes (2003, p. 75).

No processo dessa seleção, o critério de importância é determinante para o mundo jornalístico, mais ainda do que a noção de verdade (DELEUZE, 1992). Isso porque a noção de verdade é construída de acordo com a hierarquia de importância atribuída aos fatos. Nessa linha de argumentação, fica evidente a produção/fabricação do mundo no ato de descrevê-lo, de falar sobre ele e de torná-lo visível.

Entretanto, é importante seguir as pistas de como chegamos a viver este mundo – não no sentido oposto a um mundo transcendente, mas no sentido de como vivemos este mundo que está aí, imerso nessas verdades peculiares que produzimos diariamente e que diariamente nos produzem. Assim, convidamos o leitor a percorrer

caminhos recentes de nossa história, na busca pela compreensão de como foi possível chegarmos até essa formação histórica específica.

Modernidade: o enquadramento de um mundo Iluminista

A forma 'embrionária' da Modernidade aparece no Renascimento, quando uma revolução epistemológica pode ser percebida na fascinação pelo espírito científico (SANTOS, 2006). As explicações divinas são deslocadas do centro da vida cotidiana e dão lugar à supremacia do homem. A natureza passa a ser um objeto de estudo e a razão prática é enaltecida por Bacon (empirismo) e Descartes (racionalismo).

Segundo André Lemos (2007), o século XV foi o terreno de uma primeira revolução formada pela bússola, pela pólvora e pela imprensa. A relação entre ciência aplicada e a intervenção técnica começa a ser esboçada, mas o apogeu dessa mudança paradigmática aparece na Revolução Industrial, iniciada na Inglaterra no século XVIII.

A indústria têxtil, a invenção da máquina a vapor e outras inovações tecnológicas são interpenetradas pelo conhecimento científico. Além disso, a demanda por mão de obra adquire uma envergadura sem precedentes. Nesse sentido, Lemos (2007) destaca a progressiva importância da economia política naquele processo histórico:

A técnica é pensada, pela primeira vez, ligada à questão de uma economia política (trabalho, industrialismo) com Marx. A partir do século XIX, a ciência e a técnica vão ser ligadas, mais fortemente, à formação profissional (LEMOS, 2007, p. 46).

O autor ressalta que a Revolução Industrial, além de ser marcada pelas inovações tecnológicas, também vê instalar-se a “ampliação e aplicação técnica a todos os domínios da vida social” (LEMOS, 2007, p. 46). Nesse período também, a ideia de progresso se alia à de realização tecnológica.

Tecnoestrutura e tecnocultura se enraízam nas instituições; a religião é secularizada, a vida social é burocratizada, a arte vira espetáculo sustentado pela publicidade. O espaço se divide em público e privado, entre dever cívico e liberdades individuais. A universalidade e a igualdade são os limites do cidadão consumidor e a democracia se constitui como o legítimo sistema de representação social. O

individualismo se torna parte integrante de uma estrutura que alia a razão às necessidades do capitalismo industrial.

Para Bauman (2001), este tempo inicial da Modernidade é tratado como Modernidade Sólida, ou pesada. Foi uma época para moldar a realidade, dar-lhe uma forma fixa, durável. Através de rígidas regras de procedimento, a pretensão era “impor a razão à realidade por decreto” (BAUMAN, 2001, p. 58). A certeza e a verdade das coisas são medidas de acordo com a lógica científica: a comprovação é a mãe da continuidade e da solidez do real.

O Iluminismo francês também exerceu grande influência na lógica da Modernidade (SANTOS, 2006). O deslocamento do homem para o centro das coisas e o culto à racionalidade são ideias fundamentais de pensadores daquele tempo, como Voltaire e Rousseau. A Revolução Francesa inaugurou a era da Liberdade, Igualdade e Fraternidade, além de promover a regulação do Estado e de conceituar as identidades individuais não mais por atribuição (nascimento), mas por realização pessoal. A partir de agora, a identidade é resultado de um projeto de vida.

Nesta época, os papéis sociais são bem demarcados e as identidades são claras. A cidadania depende de um espaço, de um endereço fixo e, por isso, os nômades são vistos como estranhos e excluídos da comunidade. O mundo, neste contexto, deve ser previsível e administrável.

Bauman (2001) ilustra essa ideia com o Panóptico de Bentham⁹, explorado por Michel Foucault, que permite ver tudo permanentemente – e sem ser visto. A invisibilidade do vigilante mantinha os presos em seus devidos lugares e garantia a fixação dos corpos.

O domínio do tempo era o segredo do poder dos administradores – e imobilizar os subordinados no espaço, negando-lhes o direito ao movimento e rotinizando o ritmo a que deviam obedecer era a principal estratégia em seu exercício do poder. A pirâmide do poder era feita de

⁹ O Panóptico era um tipo de construção prisional que consistia em um prédio em formato de anel, com uma torre de observação no meio do terreno. No prédio circular havia celas e cada uma delas tinha as grades voltadas para dentro dos círculos, ou seja, de frente para a torre. Nesta torre havia um vigilante, que do alto tinha uma visão direta de cada preso, porém os presos não conseguiam ver o vigia. Essa tecnologia gerou um autodisciplinamento nos corpos: como não era possível saber quando se estava sendo vigiado, o preso acabava desenvolvendo uma vigilância autônoma, internalizando a disciplina em seu corpo. A este respeito ver Foucault (2002).

velocidade, de acesso aos meios de transporte e da resultante liberdade de movimento (BAUMAN, 2001, p. 17).

Entretanto, o projeto do Panóptico também apresentava desvantagens: os vigilantes não eram inteiramente livres para se mover. Além disso, a estrutura era muito cara, sendo necessário construir edifícios, manter os presos e vigias, gerenciar tarefas administrativas complicadas. A responsabilidade pela administração demandava as necessidades de estar lá para administrar o local e também de responsabilizar-se pelo bem-estar geral.

Pós-Modernidade: captura e controle da diferença na sociedade de consumo

No tempo da cibercultura, muitas mudanças culturais ocorreram. O poder deixa de atuar apenas através de disciplinas e emana através de modulações e em diferentes espaços. Deleuze (1992) retoma o trabalho de Foucault (2002), ao apontar que as disciplinas estão historicamente ligadas às instituições, incorporadas aos locais fechados, como o hospital, a escola e a prisão.

Deleuze nos diz que essas instituições estão em agonia, condenadas – é uma questão de tempo. O poder, agora, assume “formas ultrarrápidas de controle ao ar livre” (1992, p. 220). Assim,

Os confinamentos são moldes, distintas moldagens, mas os controles são uma modulação, como uma moldagem auto-deformante que mudasse continuamente, a cada instante, ou como uma peneira cujas malhas mudassem de um ponto a outro. [...] Nas sociedades de disciplina não se parava de recomeçar (da escola à caserna, da caserna à fábrica), enquanto nas sociedades de controle nunca se termina nada (DELEUZE, 1992, p. 221).

Desse quadro, Bauman (2001) parte para a ideia de uma mutação na Modernidade, a qual conceitua como Modernidade Líquida. A metáfora de Bauman está ligada ao capitalismo pós-industrial, que nos levou a outra maneira de organizar a sociedade. O culto às mudanças e às novidades implica uma compulsão às trocas infinitas e sucessivas, seja de produtos, seja de ideais. Nesse contexto, quanto mais rápidas

essas trocas, melhor: o que vale é a fluidez, onde nada toma forma, pelo menos não por muito tempo:

Os fluidos se movem facilmente. Eles 'fluem', 'escorregam', 'respingam', 'transbordam', 'vazam', 'inundam', 'borrifam', 'pingam'; são 'filtrados', 'destilados'; diferentemente dos sólidos, não são facilmente contidos (BAUMAN, 2001, p. 8) [grifos do autor].

Uma nova ordem aparece, invadindo a cultura, a economia, a política. A flexibilização é a característica deste tempo, fragmentando sujeitos e pulverizando modos de vida. Contudo, a apologia à mudança não é garantia de melhor ou maior liberdade. Como ensina Bauman (2001), a rápida sucessão de alterações de forma nem sempre transgride o caráter original da Modernidade. A Modernidade Líquida ainda mantém a busca pela modernização. Esta é a troca de uma verdade por outra, mas continua, fundamentalmente, a busca pela *verdade* e pelo *progresso*:

A sociedade que entra no século XXI não é menos “moderna” que a que entrou no século XX; o máximo que se pode dizer que ela é moderna de um modo diferente. O que a faz tão moderna como era mais ou menos há um século é o que distingue a modernidade de todas as outras formas históricas do convívio humano: a compulsiva e obsessiva, contínua, irrefreável e sempre incompleta modernização; a opressiva, e inerradicável, insaciável sede de destruição criativa (ou a criatividade destrutiva, se for o caso: de “limpar o lugar” em nome de um “novo e aperfeiçoado” projeto: de “desmantelar”, “cortar”, “defasar”, “reunir” ou “reduzir”, tudo isso em nome da maior capacidade de fazer o mesmo no futuro – em nome da produtividade ou da competitividade) (BAUMAN, 2001, p. 36) [grifos do autor].

Na Modernidade Pós-Panóptica, o poder se move com a velocidade do sinal eletrônico, o que reduz o tempo para a instantaneidade. A melhoria e o progresso são identificados com a leveza e a portabilidade:

O que importa nas relações de poder pós-panópticas é que as pessoas que operam as alavancas do poder de que depende o destino dos parceiros menos voláteis na relação podem fugir do alcance a qualquer momento – para a pura inacessibilidade. (BAUMAN, 2001, p.18).

Para Bauman (2001), a Modernidade Líquida é o que vivemos atualmente. Ela difere da Modernidade Sólida por duas características fundamentais desta: a ideia de redenção no futuro e o enaltecimento do espaço privado.

Na Modernidade Sólida, um futuro perfeito guiava a noção da supremacia da razão: afinal, se tudo se encontrava sob o jugo da ciência, tudo podia ser previsto e gerido com antecedência. Quando a racionalidade começou a ruir, caíram com ela os sonhos da redenção. Os lugares são postos em dúvida, nada mais tem um nicho certo ou garantido – a ambivalência e a imprevisibilidade deslocam a hegemonia dos metarrelatos.

A autoafirmação do indivíduo adquire uma ênfase nunca vista. A busca por uma ‘sociedade justa’, agora, está fatalmente ligada aos ‘direitos humanos’. O discurso é o de que cada um pode ser diferente do outro e que pode escolher “à vontade seus próprios modelos de felicidade e de modo de vida adequado” (BAUMAN, 2001, p. 38). O aperfeiçoamento depende de cada pessoa, o que quer dizer que o Estado se livrou de seu caráter emancipatório.

A sociedade dá forma à individualidade e os indivíduos formam a sociedade a partir de suas ações na vida. O projeto de vida depende cada vez mais do indivíduo, assim como a responsabilidade pelas consequências de suas escolhas. Por isso, Bauman afirma que o fim do Panóptico é o fim do engajamento mútuo.

Para Sílvio Gallo (2006), ‘Pós-Moderno’ e ‘Pós-Modernidade’ são conceitos vazios. Estas são expressões que designam simplesmente uma temporalidade posterior à Modernidade e que não são capazes de, por si mesmas, dizerem o que seria esse tempo. O autor recorre às ideias de Lipovetsky para embasar este argumento.

Para Lipovetsky (2004), ‘Pós-Moderno’ tinha o mérito de salientar uma mudança de direção das modernas sociedades democráticas. Ademais, este indicava, entre outros aspectos: a rápida expansão do consumo e da comunicação de massa; o enfraquecimento das normas autoritárias e disciplinares; o surto de individualização e a consagração do hedonismo; a descrença no futuro revolucionário e nas paixões políticas.

Porém, com o passar do tempo, a expressão ‘Pós-Moderno’ se tornou ambígua, já que não se tratava da superação da Modernidade, mas sim de um novo gênero dentro de um mesmo projeto. Sendo assim,

Lipovetsky chama a atenção para o triunfo da tecnologia, da genética, dos direitos humanos e da globalização liberal:

Longe de decretar-se o óbito da Modernidade, assiste-se ao seu remate, concretizando-se no liberalismo globalizado, na mercantilização quase generalizada dos modos de vida, na exploração da razão instrumental até a “morte” desta, numa individualização galopante (2004, p. 53) [grifo do autor].

Assim, o autor sustenta que o Pós-Moderno se trata de uma retomada da Modernidade, no que ela tem de mais conservador, a dizer: a mercantilização da vida, a globalização do liberalismo e a exploração da razão até as últimas consequências.

Lipovetsky sugere também as expressões Hipermodernidade e Hipermoderno para descrever a mutação sofrida pela Modernidade. Ademais, ironiza: “Hipercapitalismo, hiperclasse, hiperpotência, hiperterrorismo, hiperindividualismo, hipermercado, hipertexto – o que mais não é hiper?” (2004, p. 53). A realidade é apresentada como resultado de uma modernização desenfreada, da desregulamentação econômica e do ímpeto técnico-científico.

Gallo afirma que a ‘Hipermodernidade’ de Lipovetsky evidencia a elasticidade do projeto moderno: “O capitalismo escapa e nos escapa, e assim permanece, embora nem sempre seja o mesmo” (2006, p. 6). Estaremos condenados a viver uma eterna Modernidade?

A resistência para além do bem e do mal: práticas de si como estética da existência

Em meio a essa modernidade líquida, engendramos verdades e somos engendrados por elas. O poder, como ensinou Foucault, para além de ser repressivo, é, antes de tudo, produtivo. Ele é exercido – não possuído – e passa por todos nós: a força dominante, aqui, define-se como força de afetar outras forças: é um tipo de afeto ativo (DELEUZE, 2005).

A força mais fraca, que é induzida ou incitada, é definida, por sua vez, como um afeto reativo. Contudo, é importante lembrar que “a força afetada não deixa de ter uma capacidade de resistência” (DELEUZE, 2005, p. 79).

Nesse sentido, toda força implica em relações de poder que produzem verdades. Sendo assim, a importância da resistência é justamente o contato que esta mantém com o lado de fora: ela sugere uma ‘verdade selvagem’, é ela que busca se diferenciar do que aí está. Nas palavras de Deleuze: “(...) é *dentro do próprio homem* que é preciso libertar a vida, pois o próprio homem é uma maneira de aprisioná-la” (2005, p. 99) [grifos do autor].

Contra o biopoder, o poder de vida da resistência: o lado de fora, incessantemente, subverte o estabelecido. Nesse contexto, cabem algumas das grandes perguntas de Foucault e Deleuze – como é possível ultrapassar a linha do poder? Como é possível escapar do poder estabelecido sem querer instituir outro tipo de verdade – sem querer transformar aquela ‘verdade selvagem’ em uma ‘verdade domesticada’?

Como bem apontado por Deleuze (1996), as linhas de subjetivação possibilitam linhas de fratura, as quais podem dar passagem a novos saberes e poderes. Disso decorre o repúdio a universais como: o Todo, o Uno ou o Sujeito – que são conceitos construídos historicamente. Outra consequência é a recusa ao Eterno – o novo indica a criatividade variável de cada época, a atualidade.

O actual não é o que somos, mas aquilo em que nos vamos tornando, aquilo que somos em devir, quer dizer, o Outro, o nosso devir-outro. É necessário distinguir, em todo o dispositivo, o que somos (o que não seremos mais), e aquilo que somos em devir: *a parte da história e a parte do actual* (DELEUZE, 1996, p. 92-93).

Nesse sentido, Deleuze ressalta que as disciplinas são a história e o controle é nossa atualidade. Assim, as resistências são necessárias para enfrentar essa nova dominação, mas devem ser produções de subjetividade diferentes das que enfrentaram as disciplinas. Deleuze, citando Foucault, indica a pertinência da análise do arquivo enquanto ‘diagnóstico’ – afinal, é ele quem, nos mostrando o que já não somos, rompe com as continuidades e afirma que somos diferença.

Assim, é necessária uma nova dimensão que difira tanto da dimensão do poder quanto do saber. Diante disso, a terceira fase da obra de Foucault se trata dos processos de subjetivação: o homem que governa os outros precisa, antes, governar a si mesmo. Ele faz isso através de uma relação consigo enquanto domínio, exercendo o poder primeiro sobre si mesmo.

Estudando os gregos, Foucault (2010) desenvolve o conceito de *Parresía*. O parresiasta é aquele que profere o discurso verdadeiro, é

quem, efetivamente, pensa o que diz e assume todos os riscos em nome dessa verdade. Ele “faz valer sua própria liberdade de indivíduo que fala” (FOUCAULT, 2010, p. 63), independente de seu estatuto social – parresíasta pode ser qualquer um.

Esse exercício perigoso da liberdade envolve consequências, já que é proferido em meio a outras pessoas que também desejam comandar. Porém, faz-se absolutamente necessário, no sentido de que uma das funções da *parresía* é, justamente, limitar o poder dos governantes. Contudo, a *parresía* envolve paradoxos, como, por exemplo: em uma sociedade democrática, onde todos têm o direito de falar, é importante ressaltar que nem todos praticam esse dizer-a-verdade e que isso

produz uma diferença, que é a da ascendência exercida por uns sobre os outros. O discurso verdadeiro, e a emergência do discurso verdadeiro, está na própria raiz do processo de governamentalidade (FOUCAULT, 2010, p. 169).

Foucault ressalta, também, que a democracia ameaça o dizer-a-verdade, mas que, por outro lado, a existência da mesma democracia depende do discurso verdadeiro. Um direito fundamental da democracia é a isegoria, ou seja, o direito constitucional que qualquer cidadão tem de tomar a palavra. Já a *parresía* se refere a uma prática política efetiva: ela é a coragem da verdade, a coragem de viver o que se diz, de efetivamente acreditar no próprio discurso – e de correr perigo por conta disso. Ela abre espaço para efeitos perigosos precisamente, porque não são conhecidos.

Sendo assim, baseado em Platão, Foucault, ainda, define o conceito de liberdade como a primeira consequência da democracia – e a *parresía* é essencial para essa liberdade. Por outro lado, a liberdade de falar o que se quer abre espaço para que alguém se dirija a multidão, com o único intuito de conquistá-la através da adulação.

Nesse sentido, o que permitiria o reconhecimento do discurso verdadeiro? Foucault indica ‘a prática de si’ como resposta. Nessa face da *parresía* (onde ela deve guiar os que governam), é onde exatamente se torna evidente a clivagem entre a Retórica e a Filosofia.

A Retórica é a arte da palavra, da persuasão: é a lisonja que aparece como a sombra da *parresía*. A Retórica é dirigida a muitos e tem o poder de convencer tanto o verdadeiro como o falso. A Filosofia, nesse contexto, é dirigida também aos indivíduos – como uma forma de

ensinar as almas a separar o verdadeiro do falso. São dois modos de ser do discurso, que pretendem dizer a verdade. Com isso, Foucault afirma que todo discurso verdadeiro deve ser considerado uma ‘prática’, que a verdade é resultado de um ‘jogo de veridicção’, e que toda ontologia deve ser analisada como ‘invenção’.

O filósofo como parresista é, em sua própria vida, o agente da verdade – mas, em sua relação com a política, esse dizer-a-verdade toma a forma de um cara a cara. A filosofia não diz o que o poder deve fazer, mas o seu discurso verdadeiro precisa ligar-se à ação política: “A questão da filosofia não é a questão da política, é a questão do sujeito na política” (FOUCAULT, 2010, p. 290). Nesse sentido, a *parresia* filosófica não quer convencer o outro de que é ela quem sabe: a ‘veridicção’ é uma função permanente de um discurso que se experimenta a todo momento.

Apontamentos finais

Pensando sobre a pergunta deleuziana – o que estamos deixando de ser e em que estamos nos tornando? – é que nos movimentamos para refletir sobre Modernidade e Pós-Modernidade. Estes caracterizados por um tempo de mutação, de transgressão de fronteiras e rachadura nos metarrelatos da Modernidade mais sólida.

Com isso, questionamos a Modernidade e a chamada Pós-Modernidade. Assim, gostaríamos muito de aceitar o desafio foucaultiano de pensar diferente do que se pensa e torna-se diferente do que se é (2001). Sabemos que isso não é fácil, especialmente, por vivermos em um tempo ainda Moderno, o qual racha alguns conceitos cristalizados, mas que, ainda assim, mantém inúmeras palavras “cujo uso há tanto tempo reduziu as asperidades” (FOUCAULT, 2005, p. 8).

O paradoxo, no qual estamos inseridos, parece assustador e, de certa maneira, perigoso. Sendo assim, viver sob a égide de questionamentos é difícil. A dúvida é angustiante: ela nos desloca, deixando a incômoda sensação de fluidez, em que, desesperadamente, procuramos nos agarrar em alguma certeza. Porém, esse olhar amigável com que acolhemos as certezas, além de ter sido construído culturalmente e ser resultado de um processo histórico – portanto nada tendo de ‘natural’ – também nos arma uma cilada.

A lógica do ‘ou’, ao mesmo tempo em que conforta, também conforma. Por esse caráter do verdadeiro, do certo, do bom, que nosso mundo está assentado sobre binarismos. Por essa lógica, é que nos

encontramos divididos, presos em infinitas e sucessivas duplas, contrárias e fatais, que limitam nossas possibilidades de pensar e agir.

Assim, a dificuldade de propor e produzir cotidianamente novas formas de ser e viver a Modernidade nos parecem valer a pena. Como ensina Deleuze, “Haverá sempre uma relação consigo que resiste aos códigos e aos poderes” (2005, p. 111). Este é o espaço de quebra de valores, da criação de novas formas de vida.

O sentido de criação para os autores que embasam este trabalho está intrinsecamente ligado ao de experimentação. A dúvida, a possibilidade de erro e a profanação de verdades possibilitam transformações no mundo e em nós mesmos.

Tal perspectiva extrapola os pontos fixos, dando lugar a diferentes maneiras de pensar e de compreender a multiplicidade. Afinal, se a Pós-Modernidade trouxe em seu esteio contradições e indefinições de papéis, também possibilitou novos olhares sobre o que antes era visto como imutável. A dúvida, enfim, é um indício de possibilidades.

Levamos uma existência *provisória* ou uma existência *póstuma*, conforme o gosto e o talento, e o melhor que fazemos, nesse interregno, é ser o máximo possível *nossos próprios reis* e fundar pequenos *estados experimentais*. Nós somos experimentos: sejamo-lo de bom grado! (NITZSCHE, 2004, p. 234) [grifos do autor].

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

_____. **A ética é possível num mundo de consumidores?** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2011.

BUCCI, Eugênio. Prefácio. In: GOMES, Mayra Rodrigues. **Poder no jornalismo**. São Paulo: Edusp, 2003.

DELEUZE, Gilles. **O Mistério de Ariana**. Lisboa: Passagens, 1996.

_____. **Conversações**. Rio de Janeiro: 34. ed, 1992.

_____. **Foucault**. São Paulo: Brasiliense, 2005.

DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Felix. **Mil platôs** – vol. I. Rio de Janeiro: 34. ed, 2004.

FOUCAULT, Michel. **O governo de si e dos outros**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

____. **A Arqueologia do Saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

____. **Segurança, Território, População**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

____. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2007.

____. **A Ordem do Discurso**. São Paulo: Loyola, 2005.

____. **Vigiar e Punir**: história da violência nas prisões. 25. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

____. **Historia da Sexualidade I**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2001.

GALLO, Sílvio. Modernidade/Pós-Modernidade: tensões e repercussões na produção de conhecimento em educação. In: **Educação & Pesquisa**, v.32, n.3 (set./dez.). São Paulo: Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, 2006.

GOMES, Mayra Rodrigues. **Poder no jornalismo**. São Paulo: Edusp, 2003.

HARA, Tony. Sociedade da Comunicação: controle e captura da singularidade. In: **Revista Aulas** – Dossiê Foucault. São Paulo: Unicamp - Nº 3 dez 2006/ março 2007.

HARDT, Michael e NEGRI, Antonio. **Multidão**. Rio de Janeiro: Record, 2007.

____. **Império**. Rio de Janeiro: Record, 2005.

LARROSA, Jorge. **Nietzsche e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

LAZZARATO, Maurizio. **As Revoluções do Capitalismo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

LEMOS, André. **Cibercultura**: Tecnologia e vida social na cultura contemporânea. Porto Alegre: Sulina, 2007.

LIPOVETSKY, Gilles. **Os Tempos Hipermodernos**. São Paulo: Barcarolla, 2004.

NIETZSCHE, Friedrich. **Aurora**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez, 2006.

Apresentando os estudos culturais



APRESENTANDO OS ESTUDOS CULTURAIS

Benícia Oliveira da Silva¹⁰
Paula Regina Costa Ribeiro¹¹

*Caminante, son tus huellas el camino y nada más;
caminante, no hay camino, se hace camino al andar.
Al andar se hace el camino,
y al volver la vista atrás
se ve la senda que nunca
se ha de volver a pisar.
Caminante, no hay camino,
sino estelas en la mar
(MACHADO, 2011).*

Este texto tem como objetivo introduzir alguns entendimentos acerca dos Estudos Culturais. Esse campo de estudos, quando apontado enquanto perspectiva teórica, frequentemente, provoca certo desassossego a quem utiliza esse referencial em suas pesquisas e estudos, não isentando deste sentimento até o próprio pesquisador.

Nesse sentido, o poema de Antonio Machado inaugura esta escrita, pois possibilita que nos remetamos a algumas inquietações provocadas ao se fazer pesquisa, transitando nesse campo de estudos: que caminhos metodológicos seguir?; ao problematizar, devo encontrar soluções?; após desestabilizar e desconstruir certos entendimentos, o que colocar no lugar?

¹⁰ Graduada em Ciências Biológicas - Licenciatura pela Universidade Federal do Rio Grande – FURG; Mestre em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde pela mesma Universidade; integrante do Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola (GESE) desta mesma Instituição.

¹¹ Mestre em Biociências (PUCRS) e Doutora em Ciências Biológicas (UFRGS). Atualmente, é Professora Associada II do Instituto de Educação, Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental e do Programa de Pós-Graduação Educação em Ciências da FURG.

Essas questões, possivelmente, não sejam exclusivas a quem faz pesquisa na perspectiva dos Estudos Culturais, no entanto, este campo possibilita percebermos que as respostas não estão prontas. Elas serão respondidas a partir da testagem de hipóteses e, dessa forma, vão sendo produzidas, isto é, “não há caminho, o caminho se faz ao andar” (MACHADO, 2011).

Pesquisar sob a perspectiva dos Estudos Culturais incita-nos a pensar sobre as práticas e os discursos que nos cercam, posto que o movimento de pensar sobre, não requer responder perguntas ou encontrar respostas, tampouco apontar acertos ou erros: pensar, (re)pensar e problematizar o que nos está colocado como “verdadeiro”, “natural” e “normal” vai além de entender os porquês. O importante é perceber como se dá o processo, ou seja, quais formas práticas e discursos constituem nossas subjetividades, interpelando nossas relações consigo, com os outros e com o mundo.

Eleger um *corpus* de pesquisa no âmbito dos Estudos Culturais, bem como as maneiras de analisá-lo, os conceitos e os entendimentos escolhidos, não propõe instituir nenhuma “verdade” sobre a produção advinda de tal pesquisa. Sugere, no entanto, um convite, ao qual, particularmente, julgamos apaixonante e vicioso de problematizar e (re)pensar questões convencionalmente pré-instituídas num contexto social, histórico e cultural. Sendo assim, possibilita ao caminhante, a produção de *huellas*¹² e entendimentos próprios.

Introdução e entendimentos acerca da perspectiva teórica dos Estudos Culturais

Os Estudos Culturais têm origem britânica, sendo inicialmente institucionalizados em 1964, no Centro de Estudos Culturais Contemporâneos¹³, da Universidade de Birmingham (COSTA, 2004). Estes se caracterizam por ser um campo de estudos em que diversas disciplinas interagem, a fim de estudar os processos de produção cultural da sociedade contemporânea. Trata-se de “uma alquimia para produzir conhecimento útil sobre o amplo domínio da cultura humana” (NELSON; TREICHLER; GROSSBERG, 2008, p. 9). Stuart Hall, um dos fundadores do Centro, no que diz respeito às definições dos Estudos

¹² *Huella(s)* – vestígios, pegadas.

¹³ Center for Contemporary Cultural Studies

Culturais, escreveu “Os estudos culturais não são uma única coisa, nunca foram uma única coisa”¹⁴ (HALL, 2011, p. 2).

Nesse sentido, os Estudos Culturais não se constituem como uma disciplina tradicional, ao contrário, visam atravessar todas as disciplinas causando um afrouxamento entre elas. Dessa forma, esses campos de estudos não são apenas interdisciplinares, mas também transdisciplinares e, frequentemente, são apontados como antidisciplinares. Para Tony Bennett,

um termo de conveniência para uma gama bastante dispersa de posições teóricas e políticas, as quais, não importa quão amplamente divergentes possam ser sob outros aspectos, partilham um compromisso de examinar práticas culturais do ponto de vista de seu envolvimento com, e no interior de, relações de poder (apud NELSON; TREICHLER; GROSSBERG, 1995, p. 11).

Desde a década de 60, quando o Centro de Estudos Culturais foi fundado por Richard Hoggart, inspirado em sua pesquisa intitulada “As utilizações da cultura” (1957), o eixo principal da pesquisa dos referidos estudos é

as relações entre a cultura contemporânea e a sociedade, isto é, suas formas culturais, instituições e práticas culturais, assim como, suas relações com a sociedade e mudanças sociais (ESCOSTEGUY, 2011, p. 2).

A partir de então, os Estudos Culturais têm suas análises centradas na cultura, entendendo-a “como um campo de luta em torno da significação social” (SILVA, 2009, p. 133). Tal perspectiva visa problematizar a distinção entre a “alta cultura” – tradicionalmente representada pelas artes clássicas, como literatura, pintura, música e pela filosofia; corpo de conhecimentos identificado como “verdadeiro” para explicar o mundo – e a “cultura popular”. Esta também é chamada de “baixa cultura”, “não cultura” ou “cultura de massa” – representada por práticas populares, vivenciadas pelas “pessoas comuns”, associada, inicialmente, à classe operária e, posteriormente, às massas tidas como “incultas” ou privadas de cultura.

¹⁴ “cultural studies is not one thing; it has never been one thing”.

Cabe destacar que os autores das primeiras obras que originaram os Estudos Culturais pertenciam a famílias de classe operária que acenderam às universidades britânicas e analisaram a cultura popular como seus integrantes, não como quem fala de fora dela. Além de Richard Hoggart, outros autores que inauguraram os Estudos Culturais britânicos, como Williams (1958) e Thompson (1963),

tinham em comum uma preocupação com a condição social e cultural da classe operária, com a redefinição de concepções elitistas e tradicionais de educação e com a definição de uma “cultura comum”, suficientemente ampla para incluir a cultura popular e a cultura mediada pelos meios de comunicação de massa (SCHULMAN, 1999, p.177).

Nesse contexto, a institucionalização acadêmica do Centro de Estudos Culturais Contemporâneos da Universidade de Birmingham foi e ainda é questionada, uma vez que os Estudos Culturais emergiram na tensão existente entre a academia e a cultura popular.

Tais estudos foram influenciados, de forma não tranquila, por diferentes tendências epistemológicas e políticas: socialismos, marxismos, estruturalismo, pós-estruturalismo, etc. Nas décadas de 80 e 90, os Estudos Culturais migraram para diversos países, como os Estados Unidos da América, a Austrália, a França, a Índia e o Canadá, onde adquiriram características próprias, resultando numa ampla diversificação desse campo de estudos (SARDAR & VAN LOON, 1998). Para alguns analistas, esse movimento gerou uma despolitização e, ainda, uma fragmentação e trivialização dos estudos teóricos vinculados a esse campo.

Desde a sua fundação até os anos 80, o Centro de Birmingham pode ser considerado como promotor de uma abertura a problemáticas que antes eram desconsideradas: inicialmente, àquelas relacionadas às culturas populares e aos meios de comunicação de massa e, mais tarde, às questões vinculadas aos Estudos Feministas.

Estes últimos propiciaram novos questionamentos acerca dos princípios de construção da identidade - explicada unicamente pela cultura de classe e sua transmissão geracional - acrescentando questões de gênero, raça e etnia. Assim, o programa original dos Estudos Culturais foi transformando-se. O conceito de classe deixou de ser o conceito crítico central, passando a ser uma variável entre outras que produzem, por exemplo, a opressão e a pobreza, havendo um

redirecionamento para questões de subjetividade e identidade (ESCOSTEGUY, 1999).

De encontro a estas questões, os Estudos Culturais não podem ser vistos como um campo homogêneo. Contudo, algumas características podem identificar os estudos desse campo – estes examinam as práticas culturais e também as suas relações de poder na produção do sujeito, identificando as tais relações e como elas influenciam e moldam as práticas culturais e os sujeitos.

Os Estudos Culturais visam entender a complexa rede que constitui a cultura e analisar o contexto social e político no qual está imbricada. Objetivam também romper com as dicotomias entre as formas de conhecimento produzidas nas culturas locais e as denominadas universais, assumem identidade e interesse comuns entre o conhecer e o conhecido e entre o observador e o observado.

Buscando desconstruir os binarismos e as diferenças entre os tipos de culturas, Raymond Williams problematizou que a cultura “deveria ser entendida como o modo de vida global de uma sociedade, como a experiência vivida de qualquer agrupamento humano” (SILVA, 2009, p. 131). Para Costa, Williams dá “uma definição social de cultura – a cultura como descrição de um modo de vida” (2004, p. 24).

Para Silva (2009), a cultura é

[...] um campo contestado de significação. O que está centralmente envolvido nesse jogo é a definição da identidade cultural e social dos diferentes grupos. A cultura é um campo onde se define não apenas a forma que o mundo deve ter, mas também a forma como as pessoas e os grupos devem ser. A cultura é um jogo de poder (p. 134).

Portanto, a cultura está vinculada a relações de poder, a partir das quais se estabelecem os significados que se tornam culturalmente relevantes a um determinado grupo social.

Desse modo, compreendemos que todo conhecimento, constituído por um processo de significação, é cultural e está imbricado a relações de poder. Partindo dessa perspectiva, os Estudos Culturais consideram seus objetos de análise como artefatos culturais, posto que estes resultem de processos culturais. Nesse sentido, esse campo ocupa-se da análise de múltiplas instâncias, instituições, práticas e processos culturais – cinema, livros, televisão, publicidade, música, revistas, ciências – os quais procedem de produções sociais.

Os artefatos culturais citados acima contêm pedagogias culturais que ensinam modos de ser e estar no mundo, construindo e (re)produzindo significados. Daí, passamos a perceber que nós, enquanto sujeitos de uma cultura, somos constituídos nela e por ela. Dessa forma, os processos que constituem nossas identidades e subjetividades são tanto educacionais quanto culturais e sobre essa perspectiva é possível compreender que “o cultural torna-se pedagógico e a pedagogia torna-se cultural” (SILVA, 2009, p. 139).

A denominação do termo “pedagogia cultural” é justificada por Steinberg, ao entender que a educação ocorre

[...] numa variedade de áreas sociais, incluindo, mas não se limitando à escolar. Áreas pedagógicas são aqueles lugares onde o poder organizado é difundido, incluindo-se bibliotecas, TV, cinemas, jornais, revistas, brinquedos, propagandas, videogames, livros, esportes, etc. (STEINBERG; KINCHELOE, 2001, p. 14).

A análise de artefatos culturais, parte do entendimento de que são produções culturais, “resultado de um processo de construção social” (SILVA, 2009, p. 134) – textos, peças publicitárias, imagens, músicas, conteúdos da *internet* (sites diversos como, por exemplo, os de relacionamento), vídeos, charges, revistas, jornais, programas televisivos e radiofônicos – que, inseridos a um determinado contexto cultural, produzem significados acerca de determinados conhecimentos, possibilitando múltiplas formas de pertencimento.

Para Silva (2009),

sob a ótica dos Estudos Culturais, todo conhecimento, na medida em que se constitui num sistema de significação, é cultural. Além disso, como sistema de significação, todo o conhecimento está estreitamente vinculado com relações de poder (p. 139).

Acerca de entendimentos e relações entre os conceitos de cultura, significado e representação, Stuart Hall sustenta que “o conceito de representação veio a ocupar um lugar de destaque no estudo da cultura. A representação liga o significado e a linguagem à cultura” (1997, p. 11), tornando-se assim, “parte essencial do processo pelo qual

o significado é produzido e intercambiado entre os membros de uma cultura” (Ibid., p. 11).

Nesse contexto, a linguagem tem importante papel, pois produz os significados, possibilitando a construção e o intercâmbio dos mesmos. A linguagem permite que os significados sejam compartilhados entre os sujeitos que estão inseridos em pequenos grupos ou na sociedade. Podemos dizer que esta constrói e divulga significados exatamente pelo fato de promover o entendimento entre os indivíduos de uma rede social, através de signos, sinais, símbolos, sons e imagens.

É importante ressaltarmos que entendemos o conceito de “poder”, a partir das proposições de Michel Foucault. Para o autor,

o poder não tem um ponto central de origem e nem está relacionado à violência, posto que esta atua sobre um corpo submetendo-o à passividade, negando qualquer possibilidade de resistência. Ao contrário da violência, “lá onde há poder há resistência” (FOUCAULT, 2007, p. 105).

O poder não está relacionado a uma ação direta sobre um corpo. O poder articula-se a partir de relações de poder, na ação sobre a ação do outro, sem que isso institua binarismos – opressor/oprimido, forte/fraco. Nas relações de poder deve-se, segundo Foucault,

[...] supor que as correlações de força múltiplas que se formam e atuam nos aparelhos de produção, nas famílias, nos grupos restritos e instituições, servem de suporte a amplos efeitos de clivagem que atravessam o conjunto do corpo social [...] É nesse campo das correlações de força que se deve tentar analisar as relações de poder (Ibid., p. 104-107).

Conforme Veiga-Neto (2004), esse entendimento de poder está distante do compreendido pelos primeiros autores do Centro de Estudos Culturais Contemporâneos, de Birmingham, porém, atualmente, para os Estudos Culturais

[...] o poder, mais do que ocupar uma posição de destaque nos processos culturais, é indissociável desses processos, de modo que para podermos compreendê-los, e podermos intervir em tais

processos, é absolutamente fundamental colocar o poder em nossas equações e em nossas agendas (Ibid., p. 64).

Nesse sentido, a partir dos pressupostos aqui apresentados e “ao colocar o poder no centro das significações” (VEIGA-NETO, 2004, p. 40), entendemos que os Estudos Culturais, mesmo nas suas versões mais recentes e mais impregnadas com as concepções pós-estruturalistas, são um campo de conhecimentos e de militância que, ao descrever, analisar e entender determinadas práticas e configurações sociais, podem possibilitar a articulação de outros arranjos sociais. Dessa forma, não há um modelo *a priori* de mundo, uma metanarrativa ou uma estrutura de fundo a nos guiar - seja a do empirismo lógico ou a do pensamento crítico -ao contrário, para os “Estudos Culturais o ‘passo engajado’ é decidido pelo exame das condições históricas (passadas) e de possibilidade (presentes) deste mundo” (VEIGA-NETO, 2000).

REFERÊNCIAS

COSTA, Marisa Vorraber. Estudos Culturais – para além das fronteiras disciplinares. In: _____; VEIGA-NETO, Alfredo (Org.). **Estudos Culturais em educação**: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema... 2. ed. Porto Alegre: UFRGS, 2004. p. 13-36.

ESCOSTEGUY, Ana Carolina. Estudos Culturais: uma introdução. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **O que é afinal, Estudos Culturais?** Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. Uma introdução aos estudos culturais. **Revista FAMECOS**, Porto Alegre, 1998. p. 1-11. Disponível em <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/viewFile/3014/2292>>. Acesso em 28 jan. 2011.

HALL, Stuart. The Work of Representation. In: _____. (Org.) **Representation. Cultural Representations and Signifying Practices**. Sage/Open University: london/Thousand Oaks/New Delhi, 1997. p. 1-73.

_____. Stuart. **The Emergence of Cultural Studies and the Crisis of the Humanities**. 1990, p. 1-14. Disponível em <<http://faculty.utep.edu/LinkClick.aspx?link=stuart+hall.pdf&tabid=54097&mid=120056>>. Acesso em 28 jan. 2011.

NELSON, Cary; TREICHLER, Paula A.; GROSSBERG, Lawrence. Estudos Culturais: uma introdução. In: SILVA, Tomaz Tadeu da Silva (Org.). **Alienígenas na sala de aula**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 7-38.

SCHULMAN, Norma. O Centre for Contemporary Cultural Studies da Universidade de Birmingham: uma história intelectual. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **O que é afinal os Estudos Culturais?** Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. 156 p.

STEINBERG, Shirley Ruth; KINCHELOE, Joe L. (Org.) **Cultura infantil**: a construção corporativa da infância. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. 415 p.

VEIGA-NETO, Alfredo. Michel Foucault e os Estudos Culturais. In: Marisa Vorraber Costa. (Org.). **Estudos Culturais em Educação**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2000. p. 37-69.

_____. Michel Foucault e os Estudos Culturais. In: COSTA, Marisa Vorraber; VEIGA-NETO, Alfredo (Org.). **Estudos Culturais em educação**: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema.... 2. ed. Porto Alegre: UFRGS, 2004. p. 37-69.

WIKIPEDIA. **Antônio Machado**. Disponível em <http://pt.wikipedia.org/wiki/Antonio_Machado>. Acesso em 4 fev. 2011.

Discutindo aprendizagens midiáticas
a partir dos estudos culturais



DISCUTINDO APRENDIZAGENS MIDIÁTICAS A PARTIR DOS ESTUDOS CULTURAIS

Maria Lúcia Castagna Wortmann¹⁵
Daniela Ripoll¹⁶

Nos últimos 15 anos, várias análises envolvendo múltiplos aspectos da cultura contemporânea têm sido empreendidas, em especial, dentro das Faculdades de Educação brasileiras. Essas análises são inspiradas em um campo de estudo bastante polimorfo que busca se valer dos saberes organizados em várias esferas disciplinares – a Biologia, a Matemática, a Educação, a Sociologia, a História, a Geografia, a Ecologia, entre tantos outros. O objetivo desta prática é, por meio de um processo constantemente refeito ou reorganizado, colocar em articulação significados, atributos, atribuições, qualificações, mas, também, procedimentos investigativos próprios a esses campos: tratam-se dos **Estudos Culturais**.

Estes se reinventam enquanto campo de estudo e, ao mesmo tempo, ampliam e estendem as possibilidades interpretativas dos saberes disciplinares, ao operarem em uma dimensão eminentemente associativa. O que mais nos interessa indicar neste texto é a produtividade dos Estudos Culturais para problematizarem-se visões de mundo, bem como modos de ser sujeito nas sociedades contemporâneas. Além disso, queremos argumentar acerca da importância que os meios de comunicação – televisão, jornais, rádio, cinema, revistas de variedades e mais recentemente a *web* – têm na produção/reprodução de formas bastante usuais de pensar o mundo e os sujeitos que nele habitam na contemporaneidade.

¹⁵ Professora convidada do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGEDU-UFRGS) e Professora Adjunta do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Luterana do Brasil (PPGEDU-ULBRA).

¹⁶ Professora Adjunta do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Luterana do Brasil (PPGEDU-ULBRA).

É no intuito de mostrar algumas das direções em que isso vem se processando, que comentaremos notícias, programas televisivos, propagandas e filmes. Essas produções, para os Estudos Culturais, são vistas como dotadas de uma dimensão constitutiva, tal como os muitos estudos conduzidos a partir desta perspectiva vêm destacando. Salientamos que as análises apresentadas neste texto destacam alguns conceitos, como **representação, identidades generificadas e construção/invenção cultural**, especialmente a partir do modo como esses são enunciados pelo jamaicano, radicado na Inglaterra, Stuart Hall¹⁷.

Como esse autor assinala, a representação é uma prática de significação capaz de atuar na estruturação de nossos modos de olhar, organizar, agrupar, classificar e, dessa maneira, (re)produzir discursos que são colocados em circulação e operam sobre sujeitos e *epistemes*.

Conforme indicou o professor da Universidade de Ontário, Canadá, Roger Simon (1995), em tais ações se processam normalizações, que representam esforços para regular nossas formas de ver o mundo, bem como de definir o que passa a representar o pensamento do “senso comum”. Disso também decorre a importância de refletirmos sobre essas normalizações, de modo que se torne possível indicar o seu caráter fabricado/produzido/inventado, a partir de diferenciados discursos e práticas em curso nas sociedades contemporâneas.

Além disso, como destacou o mesmo autor (SIMON, 1995), é importante que fique esclarecido que os modos particulares de produção semiótica procedidos nas instâncias culturais, tais como as que estamos nos referindo, não são arbitrários, mas histórica e economicamente constituídos.

Nessas instâncias e práticas culturais dá-se a organização e a regulação de processos produtivos simbólicos, através dos quais os significados são absorvidos, reconhecidos, compreendidos, aceitos, contestados, distorcidos, ampliados e descartados.

Enfim, dá-se, nessas práticas, a produção de significados, que é processada, como também destacou Hall (1997), nos diferentes momentos e práticas que integram o circuito da cultura – na representação e na construção de identidades e na delimitação da

¹⁷ Stuart Hall é um dos mais importantes representantes do campo dos Estudos Culturais, foi um dos diretores do importante, mas hoje extinto *Centre for Contemporary Cultural Studies* (CCCS), da Birmingham University, no qual emergiram os Estudos Culturais ingleses.

diferença, na produção e no consumo, bem como na regulação das condutas sociais.

Entretanto, cabe ainda indicar, a partir do mesmo autor (HALL, *ibid*), que os significados não se inscrevem definitivamente em tais práticas, pois o processo de produção de significados é potencialmente aberto e indeterminado, impedindo qualquer redução simplista do significado à representação. E, também, que se enquadram nessas práticas culturais ações educativas, que evocam atos de representação e de reconhecimento, os quais, muitas vezes, propiciam uma ativa interação com os sujeitos remetendo-os a outras formas de textualidade.

Desse modo, é possível considerar que atuam como educativas não apenas as instâncias tradicionalmente instituídas e consagradas a tal função, como as escolas, os grupos de formação religiosa, entre outros. As mídias também exercem uma função pedagógica nem sempre explicitada, mas sempre ampliada, que envolve nossos desejos – nossa ânsia por algo que passe além de nós mesmos –, ânsia moldada, ao mesmo tempo, pelo contexto social, no qual atuamos, e pelos investimentos afetivos que fazemos naquilo que nos rodeia, tal como indicaram Steinberg e Kincheloe (2001).

Aprendendo com o *Discovery Kids*.

Em texto recente (WORTMANN; RIPOLL, 2012), é destacado o impacto que o canal infantil de televisão por assinatura *Discovery Kids Brasil*, cuja sede é Miami (EUA), tem na produção/invenção de identidades infantis. Como indicou Gardin (2007), em sua dissertação de mestrado em Comunicação, desenvolvida na Universidade de São Paulo, cerca de 14 milhões de crianças assistiam, à época, a esse canal, que opera ininterruptamente por 24 horas. O autor ainda dá destaque a uma variedade de temáticas, valores e habilidades sempre configurados nos textos de apresentação desse canal televisivo, como extremamente importantes para o desenvolvimento infantil.

Ensinar a comer adequadamente, bem como a desenvolver o interesse pela leitura, pelas viagens, pela ciência, pela dança, pela língua inglesa, pela prática de exercícios físicos, além do respeito à diversidade racial, à honestidade, à capacidade de perdoar são propósitos que constam nos objetivos enunciados nas descrições dos diferentes programas/animações/desenhos animados veiculados pela emissora.

Como está indicado no *site* oficial do *Discovery Kids*, a proposta desta emissora se assenta na crença de que “toda criança necessita de lazer e diversão para que possa crescer saudável e sem traumas relativos à infância”. Seria, então, em função disso, que este canal televisivo propõe-se a “oferecer desenhos animados 24 horas por dia, para que as crianças fiquem felizes e seus pais despreocupados”¹⁸.

“É possível comparar o canal *Discovery Kids* a uma maleável e sedutora rede que enlaça as crianças em seus múltiplos e variados enovelamentos” (RIPOLL; WORTMANN, 2012). Essa rede inclui uma variedade de personagens – trens e carrinhos antropomorfizados (*Thomas e seus amigos*), bonecos de pano (3, 2, 1 *Vamos!*, *Bananas de Pijama*), marionetes com formatos humanoides (a animação *Sid, o cientista*), animais marinhos (lulas, polvos, tubarões transformados em princesas e príncipes, com faces humanoides, no desenho *Princesas do mar*, por exemplo).

Ainda fazem parte da programação séries que mesclam nas histórias personagens humanos e bonecos (*Dino Dan*), além de animais tecnologizados (*Octonautas*, *Peixonauta*, *Mecanimais*, entre outras), até uma complexa gama de endereçamentos que operam na captura do público, contemplados na programação dessa emissora. A rede de TV inclui também diferenciados interesses para diversas faixas etárias e peculiaridades regionais, pois, na emissora, são veiculados programas australianos, espanhóis, portugueses, brasileiros, canadenses e ingleses.

Apesar de toda a “roupagem” educativa da qual a emissora se reveste, como todo o canal televisivo comercial, ela não escapa da abundante veiculação de anúncios publicitários, dos quais participam os personagens das séries apresentadas. Por exemplo, Doki, o mascote da emissora que, com frequência, apresenta às crianças novos jogos e brinquedos nos meses que antecedem as festas natalinas, o dia das crianças, a Páscoa, entre outras festividades marcadas por apelos comerciais.

Além disso, os apelos de compra e venda das séries e de seus protagonistas se estendem às possibilidades de aquisição, a partir do *site* da emissora, de adereços e objetos de decoração. Estes reproduzem os personagens e os ambientes das animações para a organização de festas e aniversários infantis, bem como de inúmeros

¹⁸ Disponível em <<http://discoverykidsbrasil.uol.com.br/>> . Acesso em 25 jun. 2010.

jogos, brinquedos, atividades, entre outros, que não cessam de ampliar-se e de intensificarem o consumo do “pacote” de séries que compõem a sua programação. Vejamos, a seguir, como se processam “os ensinamentos” dos quais falamos em duas dessas séries: nas animações *Sid, o cientista* e *Peixonauta*.

A animação *Sid, o cientista*, ensinando a amar a ciência.

Na proposta apresentada pelo site do *Discovery Kids* para a animação *Sid, o cientista*¹⁹ está anunciado que seu objetivo é incentivar a valorização da ciência, bem como atitudes positivas frente a esta. Em função disso, em grande parte dos episódios, tal como sucede no conjunto intitulado “Movendo as coisas”, artefatos usualmente vinculados à ciência e, no caso específico desses episódios, à Física, tais como a “alavanca”, a “polia”, a “roda” e a “rampa”, são focalizados para ensinar a Sid (um marionete assemelhado a um boneco, bastante carismático, apresentado como um cientista por estar sempre se questionando sobre “as coisas”) e a seus também carismáticos amigos – Gabriela, May e Geraldo – a movimentarem objetos, de forma mais fácil.

Já em outros episódios, todos transcorridos em grande parte na escola e na casa de Sid, são focalizados temas como “o crescimento”, “as mudanças ocorridas em uma série de objetos” manipulados por Sid, “o corpo humano”, “as mudanças de temperatura”, entre muitos outros assuntos sobre os quais Sid se indaga a partir de suas vivências cotidianas.

Argumentamos, no entanto, que para além daquilo intencionalmente explicado, mostrado e exemplificado sobre o conhecimento científico nas aulas da ficção – as quais são sempre complementadas em cenas que mostram “aulas reais”, incluídas em todos os episódios da série – ensinam-se muitas outras coisas.

Entre esses ensinamentos está o que se refere a determinados modos de estruturação das aulas, que incluem, pelo menos, três

¹⁹ Esta série é apresentada pelo canal *Discovery Kids Brasil* desde meados de 2009. Na televisão aberta, no Brasil, esta animação teve início na *TV Cultura* em abril de 2011. Cada episódio da série tem duração aproximada de 30 minutos e, a cada cinco episódios, um funciona como uma revisão dos temas abordados nos outros quatro. Os episódios estão disponibilizados à venda em DVDs (Temporadas 1 e 2), podendo, também, ser parcialmente acessados a partir do *Youtube* na internet.

práticas pedagógicas reprisadas em todos os episódios: a “roda”, situação na qual os alunos sentados em um semicírculo, junto à sua alegre e versátil professora Susie, apresentam suas questões e dúvidas, por ela sempre respondidas com disponibilidade e presteza; as atividades realizadas no “Super Laboratório”, na verdade, um cantinho da sala de aula demarcado por uma grande bancada, para onde os alunos correm com seus cadernos em punho, quando surge na tela da TV a vinheta “*Super Laboratório: Investigue! Explore! Descubra!*”; e “as saídas” de sala de aula, uma estratégia utilizada para que os/as alunos/as da ficção encontrem os problemas a serem resolvidos na sala de aula.

Então, a partir de tal representação da atividade escolar, sempre repetida e retomada em todos os episódios dessa série, ensina-se como devem ser as aulas de Ciências – participativas, investigativas, problematizadoras – bem como que atitudes são peculiares a um estudante de ciência – curiosidade e uma disposição inesgotável para a investigação. Além disso, a referida animação configura a escola como um local onde os/as alunos/as sempre vão com prazer e onde a investigação do cotidiano é sempre ativamente procedida.

Nesta série, a escola é também representada como um ambiente de consenso, tal como o ambiente familiar – não há conflitos entre Sid, seus colegas e a professora, nem, tampouco, entre Sid, seus pais, avô e irmãozinho. Nesses dois locais, todos estão invariavelmente alegres, cantando e dançando e reunidos em torno de um mesmo objetivo: auxiliar Sid a resolver as inúmeras questões que ele propõe acerca do seu cotidiano.

Assim, além de ensinar temáticas e procedimentos que caracterizariam a ciência, ensina-se, também, nessa animação, que aprender, de um modo geral, e aprender ciência, mais especificamente, sempre se constitui em uma ação muito prazerosa.

A animação *Peixonauta*, ensinando a proteger os ambientes naturais.

Tal como sucede em *Sid, o cientista*, também na série *Peixonauta*²⁰, um dos personagens representa um cientista investigador, sendo que, neste caso, ele é um investigador de problemáticas ambientais. O Peixonauta, personagem que dá nome à série, é um peixe (muito estranho)²¹, que se vale intensamente das tecnologias, tanto para circular fora do ambiente aquático, que é o seu *habitat* natural, quanto para resolver os problemas que surgem no Parque das Árvores Felizes, um local imenso no qual estão representados os mais variados ambientes – planícies, montanhas, florestas, lagos, mares, desertos – onde se passam os episódios narrados na série.

Peixonauta tem como companheiros, para a solução dos “casos/problemas” que afetam o ambiente do Parque, Marina (uma menina de oito anos de idade, extremamente comprometida com a conservação do Parque, e atenta à possibilidade de nele ocorrerem problemas ambientais) e Zico (um macaco bem travesso e brincalhão).

É importante registrar, que tais “casos/problemas”, às vezes, parecem ser extremamente triviais, como o desaparecimento de cestas de piqueniques dos visitantes do bosque, o surgimento de uma nova espécie animal no parque, a ocorrência de chuvas abundantes, ou um estranho arco-íris que surge na superfície do lago do Descanso. No entanto, essas questões sempre remetem a problemáticas ambientais reais, tais como a poluição das águas, o acúmulo de lixo, entre outras mais.

Também participam da elucidação dos “casos/problemas” focalizados nos episódios da série, o Dr. Jardim, avô de Marina e

²⁰ Esta é uma série brasileira de animação que estreou no canal *Discovery Kids*, em 20 de abril de 2009, sendo disponibilizados, até o momento, 52 episódios com 11 minutos de duração cada. A série integra a programação diária do canal de TV por assinatura *Discovery Kids*, em três diferentes horários, sendo também veiculada na TV aberta, através do Canal SBT, no programa Carrossel Animado. Atualmente, *Peixonauta* é exibido em 67 países e traduzido para idiomas, tais como espanhol, inglês, árabe e turco. A série pode ser adquirida sob a forma de DVDs (sete volumes já foram lançados) e pode ser assistida, gratuitamente, pela internet (no *YouTube*).

²¹ Peixonauta usa uma espécie de escafandro cheio d'água (o *Bublex*), quando está fora do *Lago do Sossego*, seu *habitat* natural. E isso o deixa bastante semelhante a um astronauta.

veterinário do Parque, que fornece explicações científicas aos demais protagonistas (e aos telespectadores) sobre os problemas detectados; *Rosa*, um peixe-fêmea cor-de-rosa, representada como extremamente coquete, e *Chumbo Feliz*, um peixe velho e sábio que vive nas profundezas do lago e se expressa através de charadas.

Esses se vinculam, de certa forma, parodiando organizações e legislações existentes nas sociedades contemporâneas, à *Organização Secreta para Total Recuperação Ambiental* (OSTRA), que controla a vida no Parque, e é representada por uma concha que contém uma pérola/bola multicolorida – a POP. A POP se abre a partir de uma espécie de ritual, que inclui batidas de mãos e pés a partir de um tema musical, que convoca os personagens da série (e, também, a audiência) a se integrar a essa ação.

A função da POP é liberar objetos que funcionam como indícios/pistas para que Peixonauta e seus amigos, que vivem no parque, possam identificar e solucionar os “casos/problemas” ambientais que lá ocorrem. Aliás, cabe registrar que este sistema de controle ambiental via OSTRA funciona de forma perfeitamente sincronizada, se forem cumpridos os ritos e as práticas que permitem o seu acionamento.

A seguir, indicaremos alguns “ensinamentos” destacados nesta série. Um deles diz respeito ao convívio não problematizado de espécies peculiares a determinados *habitats*, que vivem harmonicamente no Parque das Árvores Felizes: em certos episódios, podem-se ver girafas, alces, zebras, corujas, antas, emas, patos, lobos, elefantes e outros seres convivendo alegremente e até comemorando a resolução dos “casos/problemas” em torno dos quais giram os episódios.

Além disso, cabe registrar a regularidade, a fixidez e o ordenamento das espécies vegetais no Parque das Árvores Felizes: como se pode ver na Figura 1, há poucas variações nos formatos das copas de árvores representadas. Então, mesmo que se entenda ser este um recurso técnico, que facilitaria o entendimento do que é a paisagem pelas crianças pequenas, a quem a animação se endereça, prioritariamente, destacamos ser esta uma representação bastante simplificada de uma paisagem natural.

Enfim, a natureza representada nessa animação é bastante linear e descomplicada, o que pode conduzir a uma compreensão banalizada dos ambientes naturais, bem como acerca dos modos de convivência entre espécies de diferentes hábitos e *habitats*.

Outro ensinamento diz respeito a representações de sujeitos ambientalmente responsáveis, que estão incorporadas à personagem Marina – ela está sempre atenta, interessada e vigilante frente ao ambiente natural, no qual vive. Já seu avô representa o especialista, detentor do conhecimento acadêmico-formal e técnico sobre os ambientes naturais. Enquanto alguns outros personagens, tais como Pedro e Juca (os irmãos gêmeos de Marina) e alguns visitantes ocasionais do Parque, configuram os sujeitos que desconhecem os efeitos de suas ações sobre o ambiente.

Em um dos episódios, intitulado “O caso da bagunça das marmotas”, ocorreu o entupimento da entrada das tocas em que vivem esses animais, por estas terem sido usadas em um jogo de golfe. Nesse capítulo (e, porque não dizer, em toda a série *Peixonauta*), Pedro e Juca representam aqueles que necessitam ser ensinados e conscientizados acerca da importância de atentar-se para as problemáticas ambientais, estando, também, nessa situação, as crianças que assistem a essa animação.

Talvez, o mais importante a indicar é que, na série *Peixonauta*, os problemas ambientais parecem ser “facilmente solucionáveis”, tal como sucede na animação *Sid, o cientista*, não há, via de regra, conflitos ou sofrimentos envolvidos na resolução dos “casos/problemas”, pois os personagens solucionam “brincando” e cantando, batendo palmas e rindo de todas as situações problemáticas apresentadas.

Esta animação opera na direção da naturalização/banalização dos problemas ambientais, podendo, portanto, provocar o apagamento dos mesmos. Finalmente, é importante lembrar que a série *Peixonauta* intenciona ensinar às crianças atitudes “positivas” frente ao meio ambiente, bem como formar sujeitos mais atentos às problemáticas ambientais. Isso se faz através da repetição em todos os episódios do chamamento à aventura, ou ao cumprimento de uma missão/resolução de um “caso” problemático.



Figura 1: a natureza ordenada e “certinha” em *Peixonauta*

Comédias Hollywoodianas: ensinando o que é ser gorda.

A Dissertação de Mestrado de Eurídice Mota Sobral de Carvalho (2009), intitulada “Pedagogias do cinema em ação: representações de mulheres gordas em comédias hollywoodianas”, mostra como três comédias muito conhecidas no Brasil – *O Amor é Cego* (*Shallow Hal*, Robert e Peter Farrelly, EUA, 2001), *Garotas Formosas* (*Phat Girlz*, Nnegest Likké, EUA, 2006) e *Norbit* (*Norbit*, Brian Robbins, EUA, 2007) – narram, caracterizam, descrevem e posicionam as mulheres gordas e seus corpos. Carvalho diz ter optado por fazer uma pesquisa cruzando Educação, Cinema e Gênero, processo possível por meio das teorizações dos Estudos Culturais e

por acreditar que a articulação dos discursos na construção de significados acerca do corpo desejável, em oposição aos significados acerca dos corpos desviantes, à medida que circulam na cultura inúmeros artefatos como revistas, filmes, novelas, documentários, literatura etc., atinge-nos de maneira muito direta, uma vez que nos subjetivam, carregam ensinamentos a respeito de como sermos mulheres no século XXI (CARVALHO, 2009, p. 17).

Tais ensinamentos colaboram para a constituição do *ser gorda* e

o que está em jogo não é apenas o corpo gordo e, sim, toda uma formação discursiva que, para além de referir-se apenas ao corpo gordo, também abarca um modo de vermos e pensarmos a ‘alma’ desses sujeitos (MARTINS, 2006, p. 6).

Segundo Carvalho (2009), a maneira como o cinema lida com o feminino é fruto de uma série de convenções culturais historicamente construídas. Baseada em Ann Kaplan, pioneira nos estudos da mulher no cinema do início dos anos 1980, bem como nas teorizações de Rosália Duarte (2002) sobre o caráter educativo do cinema, Carvalho afirma que as imagens hegemônicas da mulher nos filmes são construídas pelo e para o olhar masculino.

Nesse sentido, as mulheres no cinema existiriam de modo objetificado, “para serem olhadas”, o que orientaria “a maneira como o corpo delas é apresentado, como elas próprias se posicionam diante da câmera e até mesmo o lugar simbólico que ocupam na narrativa” (p. 20). Carvalho explicita ainda que

Filmes não são artefatos autônomos. São significados a partir do contexto cultural em que são vistos ou produzidos. As narrativas orais, escritas ou audiovisuais ganham sentido a partir de mitos, crenças, valores e práticas sociais das diferentes culturas. Duarte (2002) afirma que até mesmo as narrativas cuja linguagem e significação nos são pouco familiares, ou que retratam práticas diferentes daquelas a que estamos acostumados podem ser assimiladas e compreendidas por nós, porque nosso entendimento é sempre mediado por normas e valores próprios da nossa cultura e pela experiência que temos com outras formas de narrativa. Com o objetivo de tornar os filmes acessíveis ao grande público, o cinema-indústria de Hollywood procurou desenvolver uma narrativa que combinasse elementos comuns a diversas culturas, a diferentes nacionalidades. Foi então criado um formato que se tornou hegemônico, em função do bom resultado (sucesso de bilheteria) junto ao público, de representações de temas que perpassam a maioria das culturas: o que seria o

masculino, feminino, representações de infância, dever, honra, patriotismo, e, [...] também, representações de mulheres gordas (CARVALHO, 2009, p. 51).

Nos três filmes analisados por Carvalho (op. cit.), as mulheres gordas são mostradas de modo demonizado como “aberrantes”, “compulsivas” e “amorais”. Um dos exemplos destacados pela autora é o da personagem Rasputia do filme *Norbit*, que encarna, em um único corpo gordo, essas três características depreciativas:



Figura 2: A personagem Rasputia devora seu bolo de casamento.
Fonte: Filme *Norbit*, de Brian Robbins (EUA, 2007).

Segundo Carvalho (2009),

a retórica do exagero e da representação animalesca, quase selvagem da gorda também está presente quando se vê Rasputia, em seu vestido de noiva, com a boca suja de glacê – ela parece ter comido sem o auxílio de facas e/ou garfos (p. 82).

De acordo com a referida autora,

a cena causa certo desconforto, pois é senso comum pensarmos nas imagens de noivas como criaturas lânguidas, emocionadas, envolvidas em uma aura de romantismo que, supostamente, seria 'própria' do dia do casamento (p. 82-83).

A gorda Rasputia – marcada pela ausência de delicadeza em seus gestos, pelo descontrole, pela anormalidade e compulsão – e tantas outras personagens na mesma condição fazem parte das comédias analisadas por Carvalho (2009). A referida autora verificou que a caricatura e o exagero estão comumente presentes nas cenas dos filmes analisados, pois as personagens gordas sofrem constrangimentos e humilhações diversas.

Exemplo disso está na cena em que Jazmin e Stacey (do filme *Garotas Formosas*) fazem seu pedido em uma lanchonete e o atendente lhes pergunta se precisarão de um saco de lixo para colocar tanta comida. O mesmo ocorre nas várias quedas sofridas por Rosemary (do filme *O amor é cego*) ao quebrar as cadeiras dos restaurantes aonde vai, ou quando Rasputia (do filme *Norbit*) tenta passar pela roleta do parque aquático e fica entalada.

É importante considerar que tais situações exageradas são comuns em piadas cotidianas, nas séries de TV, nas novelas e, também, na literatura infanto-juvenil (MARTINS, 2006). Martins também explica que se interessou em observar em que situações os personagens gordos apareciam ao leitor e como suas formas físicas eram ali representadas:

ficou evidente que as histórias, de uma maneira geral, mostram ao leitor um determinado 'exagero' para ilustrar não só 'a gordura' dos personagens, como também as situações cotidianas que eles viviam, ou seja, não basta registrar a obesidade, é preciso caricaturá-la ou levá-la a extremos (p. 45).

Os extremos, em termos representacionais, servem para enfatizar a dimensão monstruosa do corpo gordo: em uma cena, por exemplo, em *O Amor é Cego*, o impacto do corpo da personagem na água ejeta uma criança que estava brincando na piscina, arremessando-a para cima de uma árvore.

Em uma segunda cena, em *Norbit*, a velocidade com que o corpo de Rasputia desce o tobogã faz com que seu corpo atravesse uma parede e aterrisse em uma piscina para crianças, esvaziando-a completamente. Já uma terceira cena, também em *Norbit*, Rasputia aparece de biquíni, sentada em uma cadeira de praia, e seu corpo é mostrado em contraste (lado a lado) ao corpo de Katie, a “mocinha” do filme:



Figura 3: O contraste entre Katie e Rasputia
Fonte: Filme *Norbit*, de Brian Robbins (EUA, 2007).

Em oposição às representações demonizadas de mulheres gordas, Carvalho encontrou outra representação – a da gorda dotada de “beleza interior”, “naturalmente bondosa” etc. como uma forma de compensação à ausência de atributos físicos. Trata-se, segundo Carvalho (2009), da ideia de “restituição simbólica do gordo à sociedade”, aspecto discutido por Fischler (2005) no texto “Obeso benigno, obeso maligno” da seguinte forma: por comerem mais do que lhes caberia, os gordos são considerados “transgressores sociais”. Assim, os gordos que não conseguem emagrecer precisariam se redimir, de qualquer forma, em termos sociais – e, no caso da mulher gorda,

o que se observa é uma rede discursiva que circula na cultura através de veículos os mais variados (revistas, livros, escola, filmes, família, etc.) que nos ensina que a menina/mulher gorda, por estar fora de um padrão de beleza cultural e histórico, portanto representativo de uma época, para sobreviver socialmente, terá que desenvolver outros atrativos (CARVALHO, 2009, p. 91).

Nesse sentido, torna-se importante compreender como alguns significados circulantes na cultura, na medida em que se repetem, podem assumir o estatuto de verdades totalizantes, naturalizadas, sendo importante o questionamento de tais axiomas (na escola, na família, na sociedade de uma maneira mais ampla).

Considerações Finais

Ao conduzir este texto à sua conclusão, salientamos ter sido uma de nossas intenções indicar certos “tipos” de aprendizagens processadas em práticas e ações culturais relacionadas à mídia. Como indicamos ao longo do texto, constroem-se/produzem-se/fabricam-se, nessa instância, representações que operam na definição de formas de ser sujeito nas sociedades contemporâneas.

Entre as representações que focalizamos estão aquelas relacionadas às seguintes indagações: quem são e como são “os gordos”? Quem são os sujeitos dotados de “espírito científico”? Ressaltamos serem essas apenas algumas das configurações frequentemente colocadas em circulação nas produções midiáticas que comentamos.

Por isso, a partir dos exemplos levantados neste texto, convidamos os/as leitores/as a examinarem outros artefatos, instâncias e práticas, midiáticas ou não, que permitam ampliar as discussões que aqui delineamos.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, Eurídice Mota Sobral de. **Pedagogias do cinema em ação**: representações de mulheres gordas em comédias hollywoodianas. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Luterana do Brasil, Canoas, 2009. Disponível em <<https://memphis.ulbranet.com.br/BIBLIO/PPGEDUM092.pdf>>. Acesso em 18 maio. 2012.

DUARTE, Rosália. **Cinema & Educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

FICHLER, Claude. OBESO BENIGNO, Obeso Maligno. In: SANT'ANNA, Denise Bernuzzi de (Org.). **Políticas do Corpo**. 2. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2005.

MARTINS, Jaqueline. **Tudo, menos ser gorda**: a literatura infanto-juvenil e o dispositivo da magreza. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação/PPGEdu). FAGED, UFRGS, Porto Alegre, 2006.

RIPOLL, Daniela; WORTMANN, Maria Lúcia Castagna. Aprendendo a amar a ciência na animação “Sid, o cientista”. In: **Anais da IX ANPEDSUL**, Caxias do Sul (RS), julho de 2012.

WORTMANN, Maria Lúcia Castagna; RIPOLL, Daniela. **Pedagogia e produções da cultura**: as programações infantis do *Discovery Kids*. Projeto de pesquisa em desenvolvimento junto à Universidade Luterana do Brasil, a partir de 2011.

Não se sai da árvore com meios de árvore:
notas sobre educação, ecologia,
cotidiano e comunicação



NÃO SE SAI DA ÁRVORE COM MEIOS DE ÁRVORE: NOTAS SOBRE EDUCAÇÃO, ECOLOGIA, COTIDIANO E COMUNICAÇÃO

Ana Godoy²²

*Quão generoso será
o hospedeiro de
um planeta?*
Gabriel Kolyniak

[1] FEIXE DE LINHAS

Em minha tese de doutorado, intitulada *A menor das ecologias*, procurei mostrar como diferentes correntes da ecologia ofereceram respostas e modos de trabalho variados para o problema da conservação. Além disso, tentei indicar um campo problemático a partir do qual seria possível extrair elementos para a produção de outras ecologias.

Tomando como intercessores privilegiados Gilles Deleuze e Félix Guattari, e ainda Friedrich Nietzsche, sobretudo aquele d'A *Gaia Ciência*, propus-me uma experimentação com o pensamento, colocando sob suspeita os valores que a ecologia agrega em sua discursividade, bem como o lugar que ela pretende ocupar: o lugar da verdade. É importante salientar que não se questiona a verdade da ecologia, mas, sim, o valor do conhecimento que ela exprime e sua capacidade de criar e instituir valores que não prescindem da crença na verdade.

Nesse sentido, a existência de uma ecologia maior, isto é, de uma ecologia que se apresenta e institui como um padrão dominante, aponta para uma ecologia que, longe de estar liberada do sentido, das

²² Doutora em Ciências Sociais pela PUC-SP, realizou seus estudos de pós-doutorado na FE/Unicamp. É pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas Anarquistas (GEPAn-UFPB).

significações e das representações, os produz na “crença de um mundo verdadeiro que a nossa pequena razão humana, nossa pequena razão grosseira, poderia finalmente vencer” (NIETZSCHE, 2002, §373).

Finalizada esta pesquisa, restava, portanto, questionar certa configuração advinda do encontro entre ecologia e educação: a Educação Ambiental. Foi esta a pesquisa desenvolvida na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), cujo objetivo era a problematização da prática de Educação Ambiental, considerando suas múltiplas facetas e atuações sobre as diversas dimensões da existência.

Com certeza, a constituição da Educação Ambiental enquanto prática implica não só a difusão do conhecimento produzido pela Ciência Ecológica, mas também o manejo e a problematização de uma série de valores e disposições presentes no corpo social e em cada corpo individual, entendidos como lugar de acontecimento e inscrição da história e das divergentes relações que constituem as mentalidades contemporâneas.

Assim sendo, este texto desdobra brevemente alguns aspectos da pesquisa realizada, buscando considerar os compromissos e os fazeres de uma ecologia no cotidiano escolar como um esforço para responder às necessidades de sobrevivência por meio de restrições e filtragens que correspondem, segundo Jean-Clet Martin, “às exigências da vida prática e às condições da sobrevivência, engajando deste modo o organismo e a consciência sobre um percurso específico” (MARTIN, 1993, p. 64), mas buscando, sobretudo, considerar os desdobramentos implicados no foco exclusivo sobre esta dimensão, cujo risco é obstruir ou subordinar as práticas pertinentes ao cuidado de si e com o mundo, isto é, aquelas que concernem aos processos de subjetivação.

Tais práticas, segundo Foucault (1984), são aquelas

(...) refletidas e voluntárias através das quais os homens não somente se fixam regras de conduta, como também procuram se transformar, modificar-se em seu ser singular e fazer de sua vida uma obra que seja portadora de valores estéticos e responda a certos critérios de estilo (p. 13).

Portanto, práticas que respondam a certos critérios de uma potência seletiva resultantes de um modo de composição. Tendo em vista esta afirmação de Foucault – e ainda as evidentes ressonâncias

em Deleuze e Guattari –, o cuidado de si e com o mundo não se expressa necessariamente na conservação do equilíbrio dos ecossistemas como finalidade, nem na mera constatação de um estado de coisas. Tampouco, se reduz à escolha entre os possíveis dados, mas implica necessariamente a experimentação de suas virtualidades, em relação às quais o corpo empírico se apresentaria como ponto transitório de um movimento vital que o atravessa e constitui exprimindo-se, a um só tempo, como um inventar-se e como invenção de mundos. Dessa perspectiva, o corpo empírico é, sobretudo, “matéria fluente onde nenhum ponto de ancoragem ou centro de referências seriam imputáveis” (DELEUZE, 1985, p. 78).

Tais colocações explicitam a urgência de abandonarmos a crítica destes ou daqueles desdobramentos do encontro entre ecologia e educação – que inclui a parafernália de palavras amplas que a tudo recobrem alojadas sob designação de Educação Ambiental – para privilegiar a problematização do encontro entre ecologia e cotidiano no sentido daquilo que hoje, como coloca Guilherme Corrêa (2006), está sendo produzido em nós e para nós, visto as técnicas de dominação, produção e comunicação concernirem, na contemporaneidade das sociedades de controle, não só aos corpos individuais e coletivos, mas também ao corpo da Terra – precisamente porque se trata de produzir os corpos-para-a-Terra²³ – sem, contudo, deixar de afirmar as resistências que se inventam nesse encontro.

Estrategicamente, vou conduzir esse texto dividindo-o em pequenos blocos que talvez pareçam, numa primeira impressão, desprovidos de propósito. Neles, procurarei, ao destacar aqui e ali alguns elementos, pensar *ecologia e cotidiano*, privilegiando o que os liga, isto é, privilegiando este ‘e’ que assinala a relação entre ambos, relação que não é outra coisa senão a própria condição da experiência e do sentido desse encontro, sempre móveis, remanejáveis e transitórios.

²³ Aqueles corpos que respondem às demandas de governo às exigências de uma bioeconomia. A este respeito cf. Foucault (2008, p. 489 e ss) e Lazzarato (2005).

[2] PRODUZINDO UMA ÁRVORE

Mais de uma vez fiz referência a uma pequena palestra de Ivan Illich realizada em 1973 na UNESCO (ILLICH, 1973)²⁴. Nela, Illich apontava o principal problema que nos cabia enfrentar na contemporaneidade: o espaço escolar seria o meio de prolongar ou de perpetuar a docilidade com que as pessoas respondem às exigências do confronto entre o mundo industrial com o então emergente pensamento ecológico.

A contundência da crítica de Illich permanece ressoando e, irredutível à escola, mas a ela pertinente, concerne àquilo que Guilherme Corrêa denomina “processos de escolarização” (2006, p. 23). São processos que nos atravessam e constituem, transbordam os muros da escola e delimitam o campo do pedagógico, onde opera todo um “arsenal de estratégias disciplinares, de distribuições de arquiteturas, de postos de controle, de hierarquias e, principalmente, de um *fazer querer*” (CORRÊA, 2006, p. 43).

Sob a rubrica de ações pedagógicas,

envolvem sempre o ensino e com ele as planificações, os objetivos, as eleições de meios, a intervenção de especialistas e *experts*, enfim grandes esforços para a consubstanciação de um tipo de homem. Um homem que quer o que é bom para todos (CORRÊA, 2006, p. 43).

Sendo que aquilo que se pode vir a considerar como bom, assim como o homem apto a querê-lo, é produzido em uma mesma sorte de operações por meio das quais se introduz ordem e previsão, certeza e racionalidade, regulação e uniformidade como forma de controle social. Tais operações, elevadas à escala da educação de todos para todos, intervêm, portanto, para “modificar os vários, difusos e imprevisíveis quereres de cada um num querer normal. Um querer sujeitado à norma” (CORRÊA, 2006, p. 44). Esses processos culminam numa forma que encontra correspondência no modelo do aparelho de Estado e

²⁴ Cf. Godoy, A. *A menor das ecologias*. São Paulo: Edusp, 2008 e, da mesma autora, o artigo Nas bordas do mar [ou como desfazer uma certa educação ambiental], *Verve*, Revista do Núcleo de Sociabilidade Libertária do Programa de Estudos Pós-graduados em Ciências Sociais, PUC, São Paulo, v. 11, 2007.

“estruturam o campo de possibilidades do outro, indivíduo ou clientela, cidadão ou população” (CORRÊA, 2006, p. 44).

Se a submissão é uma das dimensões da docilidade, a outra, que a complementa e desdobra, é a flexibilidade, no sentido daquilo que se pode dobrar inclinando nossos interesses, “é claro, sempre para o lado da obediência” (ZOURABICHVILI, 2000, p. 349). Somos, assim, alunos e professores tornados aptos a certo tipo de atletismo que, ao reduzir o movimento a intervalos de imobilidade, submete os corpos sem dor, sujeita a vontade sem forçá-la, fazendo ressoar contemporaneamente os pressupostos do Barão De Gérando²⁵ sob a forma de uma imobilidade reativa inscrita num futuro dado de antemão, porque rebatido na forma do já presente. É deste modo que – por medo de um futuro anunciado – tornamo-nos conservacionistas e, sobretudo, conservadores.

[3] SUBINDO NA ÁRVORE

Indo ao poupa-tempo na Praça da Sé, no centro de São Paulo, ela tomou o metrô. No trem lotado, sem assentos disponíveis, encaixou-se como deu, juntamente com um sem número de pessoas, lamentando não poder ler durante o trajeto. Restava-lhe somente exercitar o melhor olhar-perdido que pudesse no esforço, geralmente inútil, de não observar demais uns e outros à sua volta. Reparou, então, que havia no vagão um aparelho de TV. Nenhuma surpresa, afinal eles estão por

²⁵ Tal como apontam Gouvêa e Jinzenji (2006), “a adoção do manual *Curso normal para professores de primeiras letras* (1839), do Barão De Gérando, em diversas províncias brasileiras, diz-nos acerca das referências para a definição do perfil e dos contornos do projeto de educação escolar pretendido no Brasil, naquele período. O Barão De Gérando representava uma das figuras centrais da filantropia europeia da primeira metade do século XIX, defensor da extensão da escola ao grosso da população, principalmente às classes inferiores. Filósofo, autor de obras sobre pensamento e linguagem, era membro destacado da Société des Observateurs de Homme, grupo formado por homens ilustres provenientes de várias áreas do saber, que existiu do final do século XVIII ao início do século XIX. Faziam parte desse grupo os médicos Pinel, Cabanis, Itard, o filósofo Destutt de Tracy, os naturalistas Jussieu, Cuvier, Saint-Hillaire e Jauffet, secretário da sociedade. [...] De Gérando iria defender o papel da instrução na regulação das forças da natureza” (p. 120-121 e 122). Cf. GOUVÊA, Maria Christina S. de; Jinzenji, Monica Y. Escolarizar para moralizar: discursos sobre a educabilidade da criança pobre (1820-1850). *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 31, jan./abr. 2006.

todos os lados. Pousou o olhar na tela, poupando-se do esforço de percebê-lo cruzando o olhar de algum outro. Entre paradas nas estações e dois cortes de energia, assistiu à programação da TV Um Minuto. Um minuto recheado de informes publicitários: supletivos, cursos técnicos e uma infinidade de coisas desfilavam diante de seus olhos. Chamou sua atenção um programa em particular em que surgiam na tela pequenos animais muito coloridos pintados sobre a mão de alguém. Os animais, de acordo com suas características, corriam, voavam ou pulavam. Entreteve-se nomeando silenciosamente um a um, lembrando-se da brincadeira que fazia quando criança: simular animais com os dedos sob a sombra de uma vela. Eram imagens encantadoras. Até que, subitamente, surgiu no fundo da tela de TV uma mão 'branca como a morte' com a palma virada para cima, cujo centro estava pintado de vermelho-sangue e, logo acima, os dizeres: "conservar a natureza está em suas mãos". Um súbito mal estar. A viagem, que agora lhe parecia interminável, prosseguiu por longos quinze minutos, e a tela, recursivamente, despejava a cada minuto a mesma série de informes e a mão vermelho-sangue seguiu saltando diante de seus olhos por quinze vezes. Em volta, rostos cansados, absortos, alguns cochilavam, outros conversavam, um menino se entretinha com o reflexo de suas caretas no vidro da janelinha, enquanto a mão seguia saltando, saltando, saltando... Finalmente o trem parou, e ela saiu. Respirou profundamente, e seu corpo foi tomado pelos milhares e indistintos odores que se misturavam na estação central. Pensou, aliviada, que a vida estava ali²⁶.

Mas, há outras propagandas que, constantemente repetidas no intervalo da programação dos diferentes canais regulares, "reclamam" nossa atenção. Aquela do sabão Ypê: você compra, a Ypê refloresta para você – e surgem crianças vestidas nas roupas mais limpas e bem passadas imagináveis que, de mãos dadas e sorrindo, adentram em uma igualmente bela, colorida e vibrante floresta em 3D.

Já na propaganda da Faber-Castell, percebem-se vários lápis de madeira reflorestada e, novamente, lindas crianças que, à medida que desenham, transformam-se em animais encantadores cercados por vivas e encantadoras florestas em 3D. E naquela do Cartão Carbono-

²⁶ Todos os trechos em *itálico* correspondem a narrativas construídas em proveito do tema em questão. Aquelas elaboradas a partir de obra específica trazem a indicação ao final, entre parênteses.

Zero, dos postos de gasolina Ipiranga, você enche o tanque do seu carro e a Ipiranga planta as árvores para você sobre um planeta Terra que, sob o patrocínio da bandeira *Mastercard*, cabe direitinho na sua tela e no seu bolso.

No comercial do Banco Bradesco Completo – “o Banco do Planeta”, como diz o *slogan* –, surgem imagens de animais diversos, fotos de satélite da Terra e crianças que seguram alegremente o planeta nas mãos, entremeadas por imagens de desenhos em que a Terra aparece sendo regada etc. É o Bradesco investindo em conservação e educação, mas é também o Banco Real reinventando o banco e convocando-nos a nos reinventarmos.

Há ainda as imagens veiculadas pelos jornais televisivos nas quais impera o que diversos autores denominam de “medo ecológico” (ALPHANDÉRY; BITOUN; DUPONT, 1992)²⁷, que é fundado basicamente “no esgotamento dos recursos naturais, na multiplicação de dejetos industriais e na destruição de culturas tradicionais” (idem, p. 73), em contrapartida mais que efetiva às belas florestas, lindas crianças e gestos participativos.

Medo ao qual ninguém está imune e que adentra as casas, as escolas e as existências como forma de conclamação à salvação pela conservação, pela mudança de comportamento, por um inchaço da consciência e da razão. Medo que transborda dos livros didáticos e que, didática e pedagogicamente, conduz-nos e convence-nos a adotar certo tipo de comportamento e pensamento e a revelar o desastre que seria não o fazer –, comportamento e pensamento considerados social e politicamente adequados para solucionar os problemas ou eliminar suas causas.

Soluções que passam pelo investimento na participação e na comunidade, por condutas adequadas e responsáveis que incluem o respeito à diferença e à defesa da diversidade biológica e cultural. Passam, necessariamente, pela prevenção de riscos – de adoecer, de morrer, de engravidar, de se viciar, de engordar, de ser reprovado, não entrar na faculdade, ou ainda de não ter emprego, sucesso, namorada ou namorado, de não ter turma, de ter a turma errada, de querer o que ninguém quer, de ser reprovado em alguma etapa da vida e, finalmente,

²⁷ Longamente comentado por Lucia de Fátima Estevinho Guido na comunicação “Educação, televisão e natureza: uma análise do Repórter ECO”, apresentada no GT de Educação Ambiental da ANPED.

de que o mundo acabe. Então, sem que percebamos, já são nossos mundos próprios que chegaram ao colapso.

* * *

Outubro de 1976.

Em um pequeno artigo publicado sob o título “Uma anti-sociologia”, o sociólogo francês, Jacques Donzelot, faz a seguinte afirmação:

Se a economia capitalista é efetivamente uma economia de guerra, que só pode proceder por uma colonização sempre crescente do espaço terrestre, é preciso ver que ela implica uma administração do terror prospectivo que modifica radicalmente este espaço. Para fazer reinar o medo, é necessário criar um espaço de medo, tornar deste modo a terra inabitável (DONZELOT, 1976, p. 179).

Assim, o profetismo alarmista, suas cifras e gráficos “tacos de golfe” seguem acompanhando as afirmações quanto ao futuro incerto do planeta, ao esgotamento dos recursos naturais, à superpopulação, à poluição ecocida, às tecnologias opressoras, à guerra nuclear, à ciência dominada pela tecnocracia, compondo aquilo que Mike Davis chamou de “a ecologia do medo”, cuja presença, na contramão de Caetano Veloso, entra cotidianamente pelos sete buracos da nossa cabeça.

Nenhuma surpresa, os aparelhos de TV estão por todos os lados: nos muitos cômodos das casas, em bairros de classe média e nas favelas, nas portarias dos prédios, nos cinemas, nas escolas, nos celulares, nas repartições públicas, nos aeroportos, supermercados, ônibus urbanos, nas estradas, nas principais avenidas e nos locais públicos, seja em circuitos fechados ou abertos, vistos e vendo sob a forma de câmeras ou vídeos. TVs não faltam, bem como computadores, celulares, câmeras digitais, aparelhos de GPS e satélites, engendrando uma imensa rede informático-comunicacional que alcança a todos²⁸,

²⁸ Desde que foi lançado o satélite digital Keyhole (KH-9 Hexagon), em 1971, é possível fotografar o rosto de uma pessoa na multidão nos mínimos detalhes em qualquer parte do mundo, com o lançamento do KH-11, em 1976, tornou-se

dando outra finalidade aos modelos tradicionais de disciplina: aquele do controle atual.

[4] NO ALTO DA ÁRVORE

A importância dada pela ecologia, no seu encontro com o senso comum, à construção de disposições “saudáveis” – consideradas como ecológicas, que na dogmática vigente correspondem a “não destrutivas” – faz da educação “a casa do ruim e do bom, permanentemente preocupada em saber se contribui para um mundo melhor ou pior” (KOHAN, 2005, p.126), segundo um modelo moralizante com o qual permanece comprometida, modelo vendido cotidianamente nas mais variadas situações. Até mesmo dentro do ônibus, no painel fixado nas costas do banco do motorista, uma menina sorridente, de não mais do que cinco anos, diz: “Eu gosto da escola, porque lá aprendo a cuidar da natureza e porque eu quero um mundo melhor”.

Perguntamo-nos, então: qual seria o mundo melhor? Sem precisarmos nos esforçar em demasia para responder a questão, ele parece ser o que melhor se ajusta às subjetividades subordinadas aos modelos identitários disponíveis para consumo que, via de regra, o acompanham

independentemente de país, classe social, sexo, faixa etária, cor de pele, raça, etnia, religião, ideologia etc.. Aliás cada uma destas categorias é uma oportunidade para ceder ao vício de reivindicar uma identidade (...) vício beneficiado por amplo respaldo social (ROLNIK, 1997, p. 4).

Identities que desfilam na TV, no cinema, nas revistas, nas salas de aula, nos pátios das escolas, nos livros didáticos e que consumimos e ajudamos a fazer consumir, supondo encontrar nelas o passe de mágica para a obtenção de um mundo melhor: aquele em que nos reconheceremos. Este mundo, constantemente apresentado à beira

possível retransmitir a informação em tempo real. Qualquer um pode ser visto e identificado em qualquer lugar desde o início da década de 70 e sua imagem pode ser distribuída e arquivada desde o final da mesma década. Desde 1970 esta tecnologia vem sendo associada a outras, dentre elas o Landsat 7, para coleta de massas de dados (uma pessoa ou uma população, uma árvore ou uma floresta configuram-se como massas de dados). Cf. Godoy (2008).

da destruição, é o filme ruim diante do qual ou somos muito melhores, ou não somos bons o bastante.

Como pontua Rogério da Costa,

[t]ransformados em performers e consumidores, eternamente endividados, somos assediados no cotidiano escolar pelas novas tecnologias de gestão da subjetividade (COSTA, 2005, p. 1269).

Tecnologias que perfazem, todavia, para além dos muros da escola, um cotidiano escolarizante com suas imagens e identidades clichês aos quais se somam

os clichês da luta e da compaixão ainda mais vergonhosos pelo fato de manifestarem uma fantástica capacidade de adaptação ao odioso e suas causas (ZOURABICHVILI, 2000, p. 349).

Esta profusão de clichês nos mantém reféns do senso comum, sustentáculo da opinião, desarmando, deste modo, a sensibilidade.

[5] A ÁRVORE EM NÓS

A imagem da Terra é o Todo da Terra, que redundando no corpo obrigado a constituir-se, ele também, como um Todo, como uma figura que é legível porque significa. Cada gesto, cada olhar, cada movimento deve, então, reenviar-se sempre para a constituição e continuidade de um mesmo e enorme discurso, que nos atravessa e confere identidade, configurando, deste modo, uma corporeidade fraca, ressentida e doente, que sofre da mesma doença da Terra²⁹. Ambas as corporeidades, a nossa e a da Terra, tornam-se alvo de reciclagem, conservação e prospecção, em que se detectam boas condições de um lado e ameaças possíveis de outro, engendrando sistemas mais eficientes de compensação na busca por um equilíbrio incerto.

Confiança e incerteza permeiam as relações com tudo e com todos, e o outro arrasta consigo toda a imprevisibilidade frente a qual se

²⁹ Esta afirmação é desenvolvida por mim no artigo “Uma estranha ecologia: composição de forças e afectos”, escrito para o número 2 da *Revista Ponto-e-Vírgula*, editada pelo Programa de Estudos Pós-Graduados em Ciências Sociais da PUC-SP e publicado em 2006.

interpõem renovadas previsões e precisões, legais e tecnológicas, as quais permitem a mera administração e satisfação de necessidades como expressão da impotência interiorizada.

Emerge, assim, a dimensão da imagem como a marca de um grupo constituído “que determina ele mesmo o modelo perceptivo e afetivo, a qualidade e a afecção que cada um deve adquirir” (DELEUZE; GUATTARI, 2000, p. 190). As muitas imagens da Terra, compondo-se com aquelas de lindas crianças desenhando, correndo entre as árvores, apresentadas nas diversas propagandas, otimizam não só o brincar, pela atribuição a ele de um sentido pedagógico, como tão bem apresenta Daniel Lins (2005), mas otimizam as existências, destituindo-as daquilo que as singulariza. As imagens apresentam-se como expressão do consenso dos universais de comunicação e, assim, fortalecem os processos escolarizantes (CORRÊA, 2006) – em relação aos quais o respeito à diferença não é outra coisa que o respeito à diferença de opinião que lhes cabe preencher. O problema não é a imagem, mas aquilo que nela se procura encobrir, fazendo-a recair no clichê.

[6] PROSPECÇÕES

O ano é 1969.

David Bowie acaba de lançar o disco Space Odity. Nele, há uma belíssima canção que dá nome ao disco, em que narra a odisseia espacial do Major Tom a bordo de sua nave espacial, que, em permanente contato por rádio, vai sendo instruído sobre os passos que deve dar: colocar o capacete, tomar suas pílulas de proteína, começar a contagem regressiva, checar a ignição. A cada etapa, o controle de Terra certifica seu sucesso. De sua parte, Major Tom deve fornecer aos jornais informações sobre a cor de sua camiseta, sobre sua saída da nave e sobre o que observava, pedindo apenas que dissessem a sua mulher o quanto a amava. Num dado momento, o controle de Terra alerta para uma falha de comunicação. Major Tom, então, sozinho e isolado, vê-se “sentado sobre sua lata de conservas, longe sobre o mundo” e constata: “a Terra é azul e não há nada que eu possa fazer”³⁰.

Se dispusermos de um servidor e de uma senha de acesso, podemos obter na web a letra e a música de David Bowie. Podemos

³⁰ Os trechos entre aspas reproduzem versos da letra da música “Space Odity”, composta por David Bowie em 1969.

salvar o arquivo e enviá-lo a outros amigos igualmente conectados. Podemos armazená-las em um *Ipod*, em um *Ipad*, em um *Iphone*, no notebook, em um CD ou em um celular. Podemos descarregá-las em qualquer equipamento com entrada *USB* ou via *Bluetooth*. Podemos compartilhá-las com outros amigos, disponibilizando-as em páginas de acesso restrito ou aberto nas redes sociais. Podemos criar uma comunidade de fãs de David Bowie, fornecendo toda sorte de dados que compõem aquilo a que se chama perfil, e vincular a ela os amigos cujos perfis mantenham aspectos comuns com os nossos. Do mesmo modo, podemos, ao acessar um *site* na internet e preencher os campos marcados com informações sobre nossos hábitos diários, calcular o número de árvores que consumimos ao longo de um ano e que comprometem o azul que o Major Tom vislumbra de sua nave em 1969.

Poderíamos descrever por horas a fio todos os desdobramentos de umas poucas ações desempenhadas na *web*, pelas mesmas horas que passamos imobilizados todos os dias, ao longo de anos, diante da tela do computador, da TV e de uma lousa escolar, fazendo circular informações a nosso respeito de onde serão extraídos os elementos que virão a compor as subjetividades disponibilizadas em cada produto que adquirirmos.

Sabão em pó, carros e toda sorte de equipamentos articulam-se a comportamentos cuja eficácia é estatisticamente avaliada. Permanecemos conectados e interconectados, dispersos numa rede planetária na qual o poder é disseminado em seus nós.

Hoje, o importante parece ser essa atividade de modulação constante dos mais diversos fluxos sociais, seja de controle do fluxo financeiro internacional, seja de reativação constante do consumo (marketing) para regular os fluxos do desejo ou, não esqueçamos, da expansão ilimitada dos fluxos de comunicação (COSTA, 2004, p. 162).

O que agora interessa regular é a informação, o conhecimento e a comunicação para extrair o máximo de criatividade. Assim, o correlato das sociedades de controle é o controle da produção imaterial; passamos “das estratégias de interceptação de mensagens ao rastreamento de padrões de comportamento (...)” (COSTA, 2004, p. 163). Deste modo, antecipa-se a oferta de produtos que não compreendem exclusivamente coisas, mas os comportamentos que são

nelas embutidos. As propagandas, às quais me referi anteriormente – embora não somente elas –, vendem objetos, ações, estilos e o mundo que a eles está agregado. São confeccionados como imagens, compostas a partir dos elementos comuns a uma série de perfis. O que ali é apresentado será produzido na medida em que adquirirmos o produto, consumirmos a informação e adotarmos o comportamento. Produzimos acoplados a uma infinidade de máquinas técnicas e sociais, tanto quanto somos produzidos e algo é produzido em nós.

Esta interconectividade informático-comunicacional tornou possível, ao longo das últimas décadas, a constituição da comunidade planetária que redunde na noção de biosfera, bem como a de comunidade local na noção de ecossistema, promovendo o encontro entre as chances de vida – reduzida ao único possível que nos é dado – e o estoque de vida, garantia de sua conservação.

Nesse sentido, a conservação e a proteção não concernem exclusivamente a uma vertente do pensamento ecológico à qual se oporiam aquelas consideradas críticas. Elas são antes o expresso da participação e implicam gestão de direitos, prescrição de deveres e normalização de comportamentos, isto é, a produção incessante do cidadão planetário modelar sobre o qual se rebatem as identidades e que, a cada ação, fornece informações sobre perfis, desejos, condição de existência, alimentando uma ampla gama de serviços, os quais, por sua vez, vendem as possibilidades de vida mais adequadas.

Essa rede de dados é alimentada “espontaneamente” pelas pessoas que se fornecem como informação a cada vez que emitem opiniões. O que subsidia esse comportamento é o hábito de considerar a exposição de si mesmo como participação, primeiro em comunidades agregadas por interesses em comum, depois no jogo generalizado da difusão dos dados.

Como diz Edson Passetti

é preciso participar e é por este ato que uma pessoa se faz reconhecer viva. Não é mais produzindo num local. Na sociedade de controle se produz participando da criação, gerenciamento, superação, reforma ou acomodamento de programas e suas diplomáticas interfaces numa via eletrônica. É uma produção na qual se participa em diversas partes, por pedaços. [...] Somos homens e mulheres iguais por todo o planeta (PASSETTI, 2003, p. 47-8).

Todos igualmente isolados.

Se, de um lado, as falhas de comunicação correspondem à perda de conectividade – mote daquilo a que se chama inclusão digital –, por outro, elas se apresentam como um espaçamento, uma rarefação, e permitem “desobstruir as virtualidades presentes, absolutamente reais, embora à espera de uma atualização, aí sim visível, expressiva, existencial” (PELBART, 1993, p. 55) e inédita.

[7] DESCENDO DA ÁRVORE

Junho de 1905.

Paul Klee atravessava algumas passagens difíceis em sua pintura. Referindo-se ao que vislumbra, afirmou tratar-se de uma imensa terra incógnita, suficientemente misteriosa, e que, para avançar, era necessário começar pelo caos, ainda que se encontrasse, quase sempre, numa posição de hesitação e temor. Para começar, dizia ele, deve ser possível, por enquanto, estar confortável no caos (KLEE, 1990).

Em outras palavras, estar confortável sem o universo de referências já cristalizadas. Pensemos, então, o encontro entre ecologia e cotidiano como aquele que potencializa a invenção de si e do mundo, ao desobstruir os processos de subjetivação, afirmando sua função estética e política que incessantemente foge e trai os modelos que se nos impõem. Como aquele em que se pode experimentar “a desafeição em relação às questões reconhecidas”, em que “vê-se não apenas a situação, mas também todos os esquemas que nos ligam habitualmente ao mundo e que não passam de clichês” (ZOURABITCHVILI, 2000, p. 348).

Nessa perspectiva, as intervenções no cotidiano são pensadas como *in(ter)(trans)ve(nç)(rs)ão*, isto é, como experimentações liberadoras e afirmativas da potência de desmanchamento de amarras condicionantes – cuja expressão maior é o senso comum –, tornando mais fortes as sensibilidades e as existências singulares em proveito da intensificação e da expansão da vida, e não de sua mera conservação. Como desmanchar essas amarras? Produzindo desvios, utilizando os materiais que nos oferecem para produzir outra coisa, produzir de outro modo, exercitando uma escuta da diferença que se faz no encontro com as intensidades e que nos chegam muitas vezes como perturbação, mal-estar ou inquietação, permitindo-nos sermos arrancados de nossos

territórios existenciais, a fim de experimentarmos paisagens até então desconhecidas, paisagens que permanecem encobertas pelos clichês em nós.

Já não podemos nos contentar com a ilusão de estabilidade que o apelo às representações e às subjetividades constituídas nos fazem – como se a invenção resultasse delas como que por voluntarismo –, pois se corre o risco de, assim o fazendo, apenas reforçarmos hábitos coletivos e subjetividades que, ignorando as forças que as constituem e desestabilizam por todos os lados, organizam-se em torno das representações de si (MAGALHÃES, 1995) e do mundo expressas nos regimes discursivos.

A invenção está menos nas subjetividades e territorialidades atuais do que no movimento que as constitui e que supõe a abertura para as forças que as desfaz, implodindo as conexões de sentido em proveito não de um aniquilamento, mas de uma aprendizagem inventiva, singular (KASTRUP, 2005).

Retomando a colocação inicial a propósito do cuidado de si e com o mundo, entendemos que a aprendizagem inventiva supõe a experimentação de si e com as forças no mundo no sentido de um “remanejamento de suas condições de percepção e [...] dos imperativos afectivos que dela resultam” (ZOURABITCHVILI, 2000, p. 353). Desse modo, seu caráter é eminentemente experimental e, por isso mesmo, ético e estético, mas também político, já que se constitui como uma prática de liberdade, apresentando-se “como resposta original aos modelos dominantes” (FOUCAULT, 1985, p. 77).

[8] TERRA INCÓGNITA

Nessa perspectiva, o encontro entre ecologia e cotidiano ultrapassaria a culpa, o medo e o ressentimento, ao mover o desejo de mais vida na sua implicação com modos de existência singulares, individuais e coletivos, para além do isolamento promovido pela sociedade de controle. Não se trata de uma fuga irrealista que desconsidera as crises que os atuais processos implicados nos modos de produção material vieram a acelerar e acentuar. No entanto, mais do que uma Terra a ser conservada, há uma Terra incógnita e a ela não se chega pela mera “não-destruição” – coisa que a ecologia, no encontro com o senso comum, vem afirmando há algum tempo e que, no âmbito das reformas e reciclagens várias, sustenta não somente práticas educacionais, mas sustenta sobretudo a escolarização generalizada e

seu apelo moralizante à correção dos maus hábitos em nome daqueles que a maioria que ela exprime estabelece como bons e que certificam um saber viver cuja imagem se multiplica no regar interminável do planeta, tão interminável quanto a boa educação o fará e a todos melhor.

A aprendizagem experimental é irredutível a um saber viver, ligando-se, de forma muito mais direta, ao cuidado de si e dos outros para si – e desse modo ultrapassando o *saber* viver para afirmar uma *arte de viver* que não é somente restrição, mas é, sobretudo, decisão, liberação de tudo aquilo quanto nos constrange e imobiliza e que mantém a sensibilidade crispada. A decisão implica o critério pelo qual se pesa e se afirma o presente e, para isso, é preciso explorar as circunstâncias e transmutar os sentidos das experiências.

Nossa circunstância comum é que nada decidimos *para* a Terra, mas, sim, *sobre* a Terra, *com* ela. Os efeitos radicais dessa circunstância para o pensamento podem ser encontrados pela reflexão pessoal. De qualquer forma, apontam para a transformação dos valores e das inclinações que têm condicionado nossas subjetividades em proveito de um pensar mais forte para com tudo aquilo que vive e que afirma a vida em sua potência.

Podemos agora, para finalizar, transformar a canção de David Bowie. Diz ela que a Terra é azul, e nada há a fazer; diremos, então, que a Terra é azul, e isso, para uns, é só um começo.

REFERÊNCIAS

ALPHANDÉRY, P.; BITOUN, P.; DUPONT, Y. **O equívoco ecológico: riscos políticos da inconsequência**. São Paulo: Brasiliense, 1992.

CORRÊA, G. **Educação, comunicação, anarquia**. São Paulo: Cortez, 2006.

COSTA, R. da. Sociedade de controle. **São Paulo em Perspectiva**, v. 18, n.1, p. 161-167, jan./mar. 2004. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/spp/v18n1/22238.pdf>> Acesso em 20 maio. 2012.

COSTA, S. de S. G. De fardos que podem acompanhar a atividade docente ou de como o mestre pode devir burro ou camelo. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 93, p. 1257-1272, set./dez. 2005.

DAVIS, M. **A ecologia do medo** – Los Angeles e a fabricação de um desastre. Trad.: Aluizio Pestana da Costa. Rio de Janeiro/São Paulo: Record, 2001.

DELEUZE, G. **A imagem-movimento**. Trad.: Stella Senra. São Paulo: Brasiliense, 1985. (Cinema 1)

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs**, v. 5. Trad.: Peter Pál Pelbart e Janice Caiafa. São Paulo: Editora 34, 1997.

_____. **O que é a filosofia?** Trad.: Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora 34, 1997.

DONZELOT, J. Uma anti-sociologia. In: CARRILHO, M. M. (Org.). **Capitalismo e esquizofrenia: dossier Anti-Édipo**. Trad.: José Afonso Furtado. Lisboa: Assírio & Alvim, 1976. p. 154-184.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade II**. O uso dos prazeres. Trad.: M. T. da Costa Albuquerque. 8. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

_____. **Segurança, Território, População**: curso dado no Collège de France (1977-1978). Edição estabelecida por Michel Senellart sob a direção de François Ewald e Alessandro Fontana. Trad.: Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

GODOY, A. **A menor das ecologias**. São Paulo: Edusp, 2008.

GUIDO, L. de F. E. **Educação, televisão e natureza**: uma análise do Repórter ECO. 29ª Reunião da ANPED. Seminário de pesquisa em Educação da Região Sul. GT Educação Ambiental. 2006. Disponível em <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT22-2615--Res.pdf>>. Acesso 20 maio. 2012.

ILLICH, I. Contra a produção de bem-estar. **Revista Tempo Brasileiro**, Rio de Janeiro, n. 35, p. 87-92, out./dez. 1973.

KASTRUP, V. Políticas cognitivas na formação do professor e o problema do devir-mestre. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 93, p. 1273-1288, set./dez. 2005. Disponível em

<<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n93/27279.pdf>> Acesso em 20 maio. 2012.

KLEE, P. **Diários**. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

KOHAN, W. O. Entre Deleuze e a educação: notas para uma política do pensamento. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 27, n. 2, p. 123-130, 2002.

LAZZARATO, M. Biopolitique/Bioéconomie. **Revue Multitudes**, Paris, n. 22, autonome 2005. Disponível em <<http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/IMG/pdf/0401-LAZZARO-ES-2.pdf>> Acesso em 20 maio. 2012.

LINS, D. *Mangue's school* ou por uma pedagogia rizomática. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 93, p. 1229-1256, set./dez. 2005.

MAGALHÃES, M. C. R. **Na sombra da cidade**. São Paulo: Escuta, 1995.

MARTIN, J.- C. **Variations – La philosophie de Gilles Deleuze**. Paris: Payot & Rivages, 1993.

NIETZSCHE, F. **Ecce Homo**. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

_____. **Gaia Ciência**. Trad.: Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

PASSETTI, E. **Anarquismos e sociedade de controle**. São Paulo: Cortez, 2003.

PELBART, P. P. Ecologia do invisível. In: **A nau do tempo-rei**: sete ensaios sobre o tempo da loucura. Rio de Janeiro: Imago, 1993. p. 34-49.

ROLNIK, S. Uma insólita viagem à subjetividade. Fronteiras com a ética e a cultura. In: LINS, D. (Org.). **Cultura e subjetividade**. Saberes Nômades. Campinas: Papirus, 1997. p. 25-34. Disponível em

<<http://caosmose.net/suelyrolnik/pdf/sujeticabourdieu.pdf>> Acesso em 20 maio. 2012.

ZOURABICHVILI, F. Deleuze e o Possível (sobre o involuntarismo na política). In: ALLIEZ, É. (Org.). **Gilles Deleuze**: uma vida filosófica. Coordenação da trad.: Ana Lúcia de Oliveira. São Paulo: Editora 34, 2000. p. 333-356.

_____. O jogo da arte. In: LINS, D. (Org.) **Nietzsche/Deleuze**: arte, resistência. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007. p. 96-108.

Fabulações sobre a etnomatemática
na perspectiva da filosofia da diferença



FABULAÇÕES SOBRE A ETNOMATEMÁTICA NA PERSPECTIVA DA FILOSOFIA DA DIFERENÇA

Claudia Glavam Duarte³¹
Leonidas Roberto Taschetto³²

Fabulações Iniciais...

Existem momentos na vida onde a questão de saber se se pode pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê, é indispensável para continuar a olhar ou a refletir
(FOUCAULT, 2001, p. 13).

Iniciamos este texto a partir da epígrafe de Foucault, porque acreditamos estar em um desses momentos de pensarmos e percebermos diferentemente do que até então já pensamos. Nesse sentido, para liberarmos o fluxo de um outro pensamento, propomo-nos aqui à construção de um ensaio composto de “fabulações”, no sentido dado por Deleuze e Guattari (1992), ou seja, de que toda fabulação criadora libera a vida lá onde ela é prisioneira das formas constituídas, das formas vividas, das formas protocolares, conhecidas e determinadas. Nesta perspectiva, o ato de fabular forçaria o nosso pensamento a se aventurar por caminhos ainda não percorridos, lançando-nos a uma zona de indeterminação, em direção a um terreno, de certa forma, movediço. Assim, nossa ousadia encerraria o paradoxo que tal exercício de pensamento exige: a insegurança de abandonar a

³¹ Claudia Glavam Duarte - Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS. Professora do Departamento de Metodologia de Ensino e do Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC.

³² Leonidas Roberto Taschetto - Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS. Professor do Departamento de Estudos Especializados em Educação do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC.

seguridade de pensarmos a partir de movimentos por nós já pensados e o fascínio deste tipo de empreitada, ou seja, a possibilidade de tecermos novos fios que não se pretendem melhores ou piores, mas simplesmente outros.

Nosso exercício de pensamento toma como objeto de análise e problematização a Etnomatemática e como intenção a possibilidade de pensá-la a partir de um lugar por nós ainda não pensado: a Filosofia da Diferença. No entanto, cabe primeiramente uma digressão, mesmo que de forma sucinta, em torno das trajetórias e entendimentos sobre a Etnomatemática, visto não existir um consenso entre os pesquisadores a ela vinculados.

A Etnomatemática, de uma maneira geral, pode ser considerada uma vertente da Educação Matemática, impulsionada pelos trabalhos precursores do professor brasileiro Ubiratan D'Ambrósio, em meados da década de 1970. Segundo esse autor, a Etnomatemática constitui-se em

um programa que visa explicar os processos de geração, organização e transmissão de conhecimentos em diversos sistemas culturais e as forças interativas que agem nos e entre os três processos (D'AMBRÓSIO, 1993, p. 7).

Historicamente, é possível inferir que os trabalhos realizados na concepção d'ambrosiana estariam interessados na recuperação e problematização dos diferentes modos de matematizar³³ o mundo, principalmente aqueles de grupos marginalizados cujos saberes são, na maioria das vezes, ignorados e desvalorizados pelo discurso acadêmico.

Passados mais de 30 anos das primeiras teorizações impulsionadas por D'Ambrósio, a Etnomatemática vem adquirindo maior visibilidade em congressos nacionais e internacionais de Educação Matemática, nos quais é possível observar a configuração de novos contornos teóricos decorrentes da multiplicidade de abordagens ali presentes.

Além da perspectiva de pesquisa em Etnomatemática centrada em evidenciar as diferentes racionalidades matemáticas e suas implicações para o campo educacional, cabe destacar a perspectiva

³³ A expressão “matematizar o mundo” está sendo utilizada no sentido de ‘olhar/compreender o mundo’ por meio de uma racionalidade matemática.

pós-estruturalista adotada por alguns pesquisadores vinculados a essa vertente.

Esses pesquisadores buscam olhar para estas diferentes racionalidades a partir das relações de poder que as instituem e que, muitas vezes, acabam por hierarquizá-las. No cenário da pesquisa brasileira, destacamos o trabalho realizado pela professora Gelsa Knijnik. O deslocamento de enfoque proposto pelas teorizações pós-estruturalistas fica evidenciado através das pesquisas de mestrado e doutorado por ela orientadas (SILVA, 2008; DUARTE, 2009; GIONGO, 2008; WANDERER, 2007), cuja centralidade está na análise e problematização de verdades pertinentes à Educação Matemática que estão naturalizadas e das relações de poder que as sustentam.

Assim, sua perspectiva Etnomatemática está interessada em

Estuda[r] os discursos eurocêtricos que instituem a matemática acadêmica e a matemática escolar; analisa[r] os efeitos de verdade produzidos pelos discursos da matemática acadêmica e da matemática escolar, discuti[r] questões da diferença na educação matemática, considerando a centralidade da cultura e das relações de poder que a instituem, problematizando a dicotomia entre cultura erudita e cultura popular na educação matemática (KNIJNIK, 2006, p. 120).

Com essa conceituação, Knijnik busca investigar e dar visibilidade aos regimes de verdade que têm sustentado a Educação Matemática. Além disso, busca problematizar os discursos naturalizados que têm a pretensão de constituir-se em metanarrativas, os quais tentam estabelecer e fixar o que é considerado pertinente ou não enquanto saberes escolares, e também o que é relevante para configurar as práticas pedagógicas nas aulas de matemática³⁴.

Embora se percebam diferenças de abordagem entre essas duas perspectivas, ambas acabam, de uma forma ou de outra,

³⁴ Sobre essas práticas pedagógicas, ver, por exemplo, a discussão proposta por Knijnik; Duarte; Wanderer (2010) a respeito do uso de materiais concretos na Educação Matemática, e Knijnik; Duarte (2010) sobre a necessidade de trabalharmos com a “realidade” dos alunos nas aulas de matemática. Ambos os artigos buscam evidenciar o caráter contingente e arbitrário das verdades que sustentam muitas das práticas pedagógicas de professores que trabalham com o conhecimento matemático escolar.

problematizando o caráter de universalidade do conhecimento matemático. Tal empreitada tem exigido dos pesquisadores um trânsito mais fluido por diferentes áreas do conhecimento. Dentre estas, a filosofia tem sido chamada a colaborar com essa discussão a partir das contribuições de filósofos como, por exemplo, Foucault e Wittgenstein, especificamente o “último Wittgenstein”.

A Etnomatemática e as contribuições de Foucault e Wittgenstein

De forma pontual, as ferramentas oferecidas por Foucault têm permitido aos pesquisadores da Etnomatemática a análise e o questionamento das rotas que acabaram por se constituir em “processos de verdadeirização” e que tornaram possíveis a inquestionabilidade de enunciados que compõem o discurso contemporâneo da Educação Matemática.

Em última análise, percorrer essa rota consiste em

mostrar às pessoas que um bom número das coisas que fazem parte de sua paisagem familiar – que elas consideram universais – são o produto de certas transformações históricas bem precisas (FOUCAULT apud VEIGA-NETO, 2006, p. 80).

Nesse sentido, des-confiar da universalidade da matemática acadêmica pressupõe desfazer certas tramas e identificar os fios, os enlaces históricos que foram sendo construídos para que ela fizesse parte da nossa “paisagem familiar”. Significa entender os processos de conversão/captura que foram engendrados a fim de garantir a sua hegemonia. Assim, o método arqueo-genealógico foucaultiano nos permite identificar as condições de possibilidade de emergência dos mecanismos que estão ativamente envolvidos nos processos de naturalização e de inevitabilidade de certas formas de contar, inferir, calcular, medir, enfim de matematizar o mundo.

Em última instância, Foucault propõe:

Sacudir a quietude com a qual as aceitamos; mostrar que elas não se justificam por si mesmas, que são sempre o efeito de uma construção cujas regras devem ser conhecidas e cujas justificativas devem ser controladas (FOUCAULT, 2002, p. 29).

Outras ferramentas teóricas da obra de Foucault (2000a, 2000b, 2002, 2005, 2008) tais como saberes sujeitados, saber-poder, exterioridade selvagem, normalização, dentre outras, têm sido empregadas para potencializar discussões etnomatemáticas. Entretanto, foge do escopo desse ensaio adentrar nas inúmeras possibilidades conceituais que a obra desse filósofo tem oferecido.

Além de Foucault, outra oficina do território filosófico que é acionada é a de Wittgenstein, mais especificamente as proposições presentes no seu livro *Investigações Filosóficas* (2004).³⁵ As teorizações propostas nesta obra têm contribuído, de forma ímpar, para problematizar o caráter universal pretendido pela matemática acadêmica e, em efeito, alicerçar as afirmações a respeito da existência de diversas matemáticas.

Esta contribuição foi possibilitada pelo entendimento de racionalidade apontada por este filósofo. Tal entendimento se afasta da busca pela fundamentação última proveniente tanto de posturas essencialistas, através da busca por uma essência lógica (idealista), quanto de posturas que buscam a positividade dos fatos (positivista). Wittgenstein problematiza, dessa forma, a racionalidade como resultado de um modelo representacional da linguagem - que propunha um isomorfismo entre linguagem e mundo. De forma contrária, suas teorizações privilegiam a interação ao invés da representação, ou seja, a racionalidade para este filósofo emerge da gramática, das regras presentes nas interações dos jogos de linguagem, das práticas sociais cotidianas presentes em uma dada forma de vida. Como existe uma multiplicidade de formas de vida com diferentes jogos de linguagem, é possível inferir a existência de distintas gramáticas que possibilitam a construção de diferentes racionalidades.

³⁵ A obra de Wittgenstein apresenta duas filosofias diferentes. A primeira está representada em sua obra *Tractatus Lógico-Philosophicus* (1921), na qual o autor procura, segundo Condé, “traçar um limite para o pensar, ou melhor, para a expressão dos pensamentos, pois, como esclarece, ainda no prefácio, este limite é possível de ser traçado na linguagem” (1998, p.42). Wittgenstein examina através dos seguintes questionamentos a essência da linguagem: “O que é a linguagem? Qual sua essência, função e estrutura?” (1998, p.49). A segunda filosofia wittgensteiniana encontra-se principalmente desenvolvida na obra *Investigações Filosóficas* (1953). Nesse estudo, o autor muda suas concepções sobre a linguagem. “Não devemos perguntar o que é a linguagem, mas de que modo ela funciona. Não nos cabe buscar uma suposta essência oculta na linguagem, mas tão somente compreender os diversos usos da linguagem” (1998, p.86). Muitas têm sido as formas de referir-se à segunda perspectiva adotada por Wittgenstein sobre a linguagem; fazemos uso da expressão “último Wittgenstein”, assim como Geertz (2001, p.9), para referir-nos à concepção adotada pelo filósofo na obra *Investigações Filosóficas*.

Sendo assim, a filosofia wittgensteiniana da última fase desestabiliza a compreensão da linguagem enquanto representação do mundo, ou seja, implica em um profundo questionamento e uma crítica ao paradigma da representação, seja ele proveniente de uma concepção metafísica ou empirista. Dito de outra forma, para esse filósofo, aquilo que conhecemos e damos significados, não está no objeto em si, fruto de uma essência, intenção esta do idealismo, nem na positividade dos fatos, justificativa do empirismo. Neste sentido, Wittgenstein se afasta do idealismo, por não crer na essência do significado e, por outro lado, também do empirismo, por não acreditar na existência da objetividade dos fatos ou do objeto.

Para este filósofo, o significado e, por conseguinte o conhecimento se dá no uso que fazemos da linguagem em uma dada forma de vida, ou seja,

não é mais relevante, para a compreensão do significado, a determinação lógica e definitiva de unidades mínimas formais, sintáticas ou semânticas, nem a postulação de tais unidades como sendo os fundamentos do significado. Trata-se agora, de buscar unidades, de outra ordem, ou melhor, que serão caracterizadas segundo outros critérios. Os novos critérios, todavia serão de natureza distinta dos anteriores, uma vez que não mais será possível, por meio deles, detectar exata e definitivamente as unidades do significado. Os novos critérios serão fornecidos pelo uso que fazemos da linguagem, nos mais diversos jogos, isto é, nas mais diferentes formas de vida (MORENO, 1995, p.56).

Nesta perspectiva, sua concepção de linguagem afirma não existir

a **linguagem**, mas simplesmente **linguagens**, isto é, uma variedade imensa de **usos**, uma pluralidade de funções ou papéis que poderíamos compreender como **jogos de linguagem**. Entretanto, como também não há uma função única ou privilegiada que possa determinar algum tipo de essência da linguagem, não há também algo que possa ser a essência dos **jogos de linguagem**

(WITTGENSTEIN apud CONDÉ, 1998, p.86, grifos nossos).

Wittgenstein, ao afirmar a inexistência de uma essência da linguagem, admite que nenhuma linguagem pode pretender-se universal. Existem linguagens e lógicas particulares, e estas são fruto do contexto onde estão inseridas. Nesta perspectiva, a obra de Wittgenstein fornece a possibilidade para pesquisadores em Etnomatemática questionarem a pretensão de universalidade da linguagem da Matemática acadêmica.

Para este filósofo, existem jogos de linguagem, e estes estão articulados com as possibilidades de seus usos, nas formas de vida. Tal condição inviabiliza a possibilidade de afirmação de uma linguagem universal, ideal. Além disso, na perspectiva do autor, a função da linguagem não é denotativa, isto é, ela não é representativa das coisas que cercam o mundo e, sim, atributiva, não existindo, portanto, correspondência biunívoca entre as palavras e as coisas.

Dessa maneira, as “verdades” não são encontradas através da razão, mas inventadas por ela. Assim sendo, é através dos usos da linguagem que são atribuídos sentidos às atividades, aos objetos e aos acontecimentos e não apenas aos aspectos alcançados por meio da percepção. Em consequência disso, aquilo que chamamos de “realidade” é construído na e através da pragmática da linguagem, ou seja, “aquilo que para os homens parece assim, é o seu critério para o que é assim.” (WITTGENSTEIN apud MORENO, 1995, p.33).

Todos os jogos de linguagem estão corretos desde que os critérios para esta validação tenham sentido dentro de uma determinada forma de vida.

Isto implica que,

Naturalmente, formas de vida diversas estabelecem[çam] práticas diferenciadas, assim também, gramáticas diferentes e, conseqüentemente, inteligibilidades diferentes (CONDÉ, 2004, p.110).

Nesse sentido, não se pode falar de inteligibilidade do mundo, mas de inteligibilidades possíveis.

Alguns pesquisadores têm estabelecido superfícies de contato entre Wittgenstein e Foucault. Isso ocorre porque parecem existir

aproximações teóricas entre estes dois filósofos. De acordo com Veiga-Neto

Foucault partilha muito de perto da grande maioria das descobertas que o filósofo austríaco [Wittgenstein] havia feito no campo da linguagem. Questões como "não perguntar 'o que é isso? '", mas sim "perguntar como isso funciona?", ou "aquilo que está oculto não nos interessa" – que equivale a dar as costas à Metafísica – ou "a verdade é aquilo que dizemos ser verdadeiro" – que equivale a dizer que as verdades não são descobertas pela razão, mas sim inventadas por ela – são comuns aos dois filósofos (VEIGA-NETO, 2003, p.108-109).

Dessa forma, o abandono da crença em uma linguagem que seria capaz de representar o mundo “tal qual ele é”, ou seja, a linguagem como uma tradução literal do mundo e, em efeito, o afastamento da metafísica garantem proximidades entre estes dois filósofos. Além dessa, outras aproximações foram pontuadas por Veiga-Neto (1996)

o fato de os dois filósofos muitas vezes não trabalharem com conceitos claramente definidos é resultado de uma decisão metodológica que, por sua vez, se baseia numa muito peculiar maneira de entender o conhecimento e a percepção. Pedir a eles uma maior “precisão” conceitual, ou mesmo uma maior estabilidade metodológica, é não lhes compreender o pensamento (VEIGA-NETO, 1996, p.167-168).

Além disto, Veiga-Neto pontua

o ligeiro deslocamento que Foucault fizera com o conceito de arquivo — de conjunto de regras para conjunto de discursos — e o aproxima ao de *prática discursiva* que, por sua vez, já estava bastante próximo ao conceito de *jogos de linguagem*, de Wittgenstein: um conjunto de discursos em movimento, segundo um corpo de regras as quais, sendo socialmente autorizadas, anônimas e anteriores a qualquer conceituação explícita sobre si mesmas, comandam, em nós, maneiras de

perceber, julgar, pensar e agir (VEIGA-NETO, 1996, p.51).

Assim, a concepção de linguagem, os aspectos metodológicos implicados na maneira de ambos os filósofos lidarem com os conceitos e a proximidade que pode ser inferida entre “prática discursiva” e “jogos de linguagem” é o que permitem sua articulação. Ademais, o próprio Foucault, ao ser entrevistado por María Teresa do Amaral sobre a perspectiva assumida em sua análise do discurso, referiu-se a Wittgenstein. Segundo o filósofo

Eu disse que tinha três projetos que convergiam, mas que não são do mesmo nível. Por um lado, uma espécie de análise do discurso como estratégia, à maneira do que fazem os anglo-saxões, em particular Wittgenstein, Austin, Strawson, Searle (FOUCAULT, 1995, p.154) [tradução nossa³⁶].

Por intermédio do referencial destes dois autores, percebemos que a filosofia tem se constituído em um território capaz de pôr em movimento o pensamento etnomatemático. Embora nosso movimento se dê também neste território e reconheça a riqueza conceitual destes pensadores, que certamente ainda pode fornecer elementos à pesquisa no campo da Etnomatemática, nos remetemos às fabulações do pensamento filosófico da dupla Deleuze e Guattari.

A Etnomatemática: fabulações a partir de Deleuze e Guattari

As contribuições de Deleuze e Guattari têm sido extremamente produtivas para pensarmos problemáticas contemporâneas do campo da Educação. Conceitos como, por exemplo, *pensamento-árvore*, *pensamento-rizoma*, *literatura maior*, *literatura menor*,³⁷ dentre outros, são ressignificados no campo educativo. Exemplos dessas ressignificações encontram eco no trabalho do pesquisador brasileiro

³⁶ Yo dije que tenía tres proyectos que convergían pero que no son del mismo nivel. Por un lado una especie de análisis del discurso como estrategia, a la manera de lo que hacen los anglosajones, en particular Wittgenstein, Austin, Strawson, Searle. FOUCAULT, 1995, p.154.

³⁷ O conceito de literatura menor e de literatura maior é trabalhado por Deleuze e Guattari na obra *Kafka: por uma literatura menor*.

Silvio Gallo (2003), que tem pensado questões específicas do campo da educação a partir do deslocamento de conceitos advindos do campo da Filosofia da Diferença, no sentido de propor-nos as implicações de tais conceitos quando pensados no âmbito da educação. Assim, ele nos instiga a pensarmos o currículo a partir de duas diferentes perspectivas: os efeitos de um *currículo-árvore* e os efeitos de um *currículo-rizoma*, ou mesmo de uma *educação maior* e de uma *educação menor*.

Especificamente neste ensaio pretendemos também efetuar um deslocamento conceitual com a intencionalidade de problematizar o campo da Educação, pontualmente o campo da Educação Matemática, por intermédio de uma de suas vertentes: a Etnomatemática. Para isto, escolhemos neste ensaio os conceitos de *ciência de Estado* e de *ciência menor* problematizados no volume 5 de Mil Platôs (1997).

Começaremos a delinear as características principais de *ciência de Estado* ou *ciência sedentária* e de *ciência menor* ou de *ciência nômade* na concepção destes dois autores, para, num momento posterior, procurar estabelecer as possíveis fabulações advindas do encontro destes conceitos com a vertente educacional denominada Etnomatemática.

A *ciência de Estado* é aquela que se sustenta a partir de proposições oriundas do método científico, onde, para conhecer, é preciso isolar o objeto, fragmentando-o, atingindo suas partículas últimas para melhor estudá-lo e compreendê-lo, ou seja, parte de um modelo cartesiano de decomposição. Além disso, esse modelo de ciência organiza, classifica, designa os elementos que vão do menor ao maior, do periférico ao centro, do mais simples ao complexo, ou seja, constrói teorias com hierarquias, divisões, ramificações, pois segundo Deleuze e Guattari, ela precisa “dispor de uma forte unidade principal, a do pivô, que suporta as raízes secundárias [tradução nossa] (1980, p.11)”³⁸.

De forma geral, podemos inferir que as *ciências de Estado* buscam afirmações generalizáveis, constituindo-se num modelo totalitário na medida em que nega outras formas de conhecimento que não se pautam pelos seus princípios epistemológicos e regras metodológicas. Essa característica totalitária também é aferida por Deleuze e Guattari (1980) ao nomeá-la também de *ciência imperial* ou *ciência régia*. Assim, para manter esse aspecto, seria necessário o

³⁸ disposer d’une forte unité principale, celle du pivot qui supporte les racines secondaire. (Deleuze; Guattari, 1980, p.11).

estabelecimento de uma determinada ordem, na qual rituais de purificação seriam colocados a operar no sentido de garantir a sua permanência. Todos os resíduos, “sujeiras” que não pertencem à ordem estabelecida pela *ciência imperial* devem ser eliminados.

Nesta linha argumentativa, para Deleuze e Guattari, a *ciência de Estado*

só retém da ciência nômade aquilo de que pode apropriar-se, e do resto faz um conjunto de receitas estritamente limitadas, sem estatuto verdadeiramente científico, ou simplesmente o reprime e o proíbe (1997, p.26-27).

Segundo Lizcano (2006), os procedimentos cognitivos erigidos para que esta lógica de funcionamento – ritual de purificação – seja posta em ação pela ordem científica são a abstração e a análise.

Nessa perspectiva, o processo de abstração é o

empreendimento extrativo no qual consiste a nossa metafísica, é o puro ‘ser’, a essência, que no caminho até a sua proclamação foi deixando como resíduos ou impurezas todas as suas possíveis indeterminações (Ibidem, p.242).

E como se define *ciência menor* ou *ciência nômade*? Em que esta se diferencia da *ciência de Estado* ou *ciência maior*? No volume 5 de *Mil Platôs* (1997), Deleuze e Guattari vão dizer que a *ciência menor* tem um desenvolvimento excêntrico, totalmente diferente das *ciências de Estado*. Começemos primeiro pela difícil caracterização de uma *ciência menor* apontada por estes filósofos (1980, p.446):

Há um gênero de ciência, ou um tratamento da ciência, que parece bastante difícil de classificar, e cuja história é até difícil seguir. Não são ‘técnicas’, segundo a aceção costumeira. Mas tampouco são ‘ciências’, no sentido régio ou legal estabelecido pela História. [tradução nossa]³⁹ (DELEUZE; GUATTARI, 1980, p.446).

³⁹ Il y a un genre de science, ou un traitement de la science, qui semble très difficile à classer, et dont il est même difficile de suivre l’histoire. Ce ne sont pas des ‘techniques’, suivant l’acception coutumière. Mais ce ne sont pas non plus

Como percebemos, eles se referem à *ciência menor*, primeiramente, como sendo de difícil classificação. Assim, a ciência de tipo nômade não chega a ser propriamente uma ciência, pelo menos não no sentido que nos habituamos a pensá-la. Elas são marginais em relação às *ciências de Estado*. Marginais, contudo, não significa que elas fiquem à margem sobrevivendo das sobras deixadas pelas *ciências de Estado*. Ficam à margem porque não têm o mesmo estatuto conferido à esta ciência. Poder-se-ia mesmo dizer que se trata de uma “ciência” que diverge profundamente da lógica de organização e funcionamento das *ciências régias*.

Tais divergências podem ser entendidas no sentido de que a *ciência menor* não tem qualquer pretensão de totalidade, de vida eterna, convivendo pacificamente com a contradição. Tem vocação solidária, dispensando a necessidade de se atribuir uma autoria para o conhecimento por ela produzido; este é nômade, desterritorializado, ou seja, pertence a um “espaço sem fronteira, não cercado” (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 51). Conhecimento que flui... atravessa fronteiras... não privado... de bando... nômade... vagabundo. Além disso, está amalgamado com o contexto em que se produz, bem diferente da lógica que sustenta a *ciência de Estado*, que se empenha em constituir um conhecimento desencarnado do humano que resulte em uma ossatura idealizada. Estrutura... desenvolvimento... evolução... máquina binária... dicotomia... hierarquia...

No encontro, na aproximação entre a *ciência de Estado* e a *ciência menor*, que lógica prevalece? Dito de outra forma, posicionando o conhecimento matemático acadêmico como pertencente à lógica da *ciência de Estado* e as “outras matemáticas” como pertencentes à *ciência menor*, o que acontece quando estas se encontram no espaço escolar ou no espaço da academia? Que tensionamentos nas *ciências de Estado* têm sido provocados pela Etnomatemática ao dar visibilidades a essas “outras matemáticas”? Não temos a pretensão neste ensaio em dar respostas definitivas e, de certa forma, encerrar o “caso”. Nossa intenção consiste, simplesmente, em pôr estas questões no centro de nosso pensamento, para que, a partir daí, possamos ensaiar fabulações que consideramos criativas.

des “sciences”, au sens royal ou légal établi par l’histoire. (DELEUZE; GUATTARI, 1980, p.446).

Pensemos nas pretensões, ou na falta delas, de cada uma das ciências. A *ciência de Estado*, segundo Deleuze e Guattari, tenta capturar e domesticar da *ciência menor* tudo aquilo que lhe interessa ou lhe é estranho. Pensando somente nessa perspectiva, poderíamos inferir que a Etnomatemática, ao dar visibilidade às “outras matemáticas”, nos locais que abrigam, por excelência, a *ciência de Estado* estaria a serviço, mesmo que de uma forma não intencional, a ela, pois estaria lhe fornecendo “matéria-prima” para ser colocada na esteira dos processos de purificação. Tal processamento se daria por encerrado quando a *ciência menor* não fosse mais reconhecida como tal, visto que suas características foram profundamente alteradas. Porém, o produto ainda exigiria uma espécie de carimbo para sua “livre” circulação, um carimbo que a legitimasse: estatuto de *ciência de Estado* – verdade absoluta.

Por sua vez, a *ciência menor*, mesmo que não seja a sua pretensão, carrega em si a potência de minar, de constituir-se em uma ‘máquina de guerra’⁴⁰ que poderia “contaminar”, desestabilizar, produzir fissuras na *ciência de Estado*. Impedi-la de participar deste jogo e nesta arena seria negar seu poder de resistência. Em outras palavras, seria negar-lhe a potência do combate. Suas próprias características se tornam armas para o tensionamento da lógica da *ciência de Estado*. O nomadismo e sua capacidade de desterritorialização constituem-se em uma característica que dificulta sua apreensão total e definitiva por parte da *ciência de Estado*.

De forma geral, poderíamos dizer que a *ciência menor* tem a potência de

“de dentro da máquina opor resistência, quebrar os mecanismos, como ludistas pós-modernos, botando fogo na máquina de controle, criando novas possibilidades” (GALLO, 2003, p. 81).

⁴⁰ O conceito de máquina de guerra pode ser considerado como um agenciamento linear construído sobre linhas de fuga, não tendo absolutamente a guerra por objeto. Contudo, há casos em que ela toma a guerra por objeto, mais precisamente quando ela é capturada pelos aparelhos de Estado com o objetivo de transformá-la num conjunto de operações e prescrições institucionalizadas, estratificadas. Neste sentido, a máquina de guerra é sempre exterior ao aparelho de Estado. Diferentemente das máquinas, os aparelhos de Estado são modelos representacionais que comumente tomamos como forma de interioridade, de pensamento, inclusive formas de “matematizar” o mundo.

A partir destas fabulações, apontamos à necessidade do cuidado, por parte dos pesquisadores em Etnomatemática, no sentido de não favorecerem a transformação da *ciência menor* em uma *ciência de Estado*, pois a Etnomatemática tem propiciado, muitas vezes, uma linha demarcatória entre *ciência de Estado* e *ciência menor* muito tênue e rarefeita. No entanto, como é de dentro da *máquina de guerra* que as fissuras podem ser realizadas, é preciso então que as “outras matemáticas” estejam ali presentes, minando os territórios escolares e acadêmicos, que sua presença se traduza em combate, ou seja, que a *ciência menor* não perca sua capacidade de máquina de resistência.

REFERÊNCIAS

CONDÉ, Mauro Lúcio Leitão. **As teias da razão**: Wittgenstein e a crise da racionalidade moderna. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2004.

CONDÉ, Mauro Lúcio Leitão. **Wittgenstein Linguagem e Mundo**. São Paulo: Annablume, 1998.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mille plateaux: capitalisme et schizophrénie**. Paris: Minuit, 1980.

_____. **Mil platôs vol. 5**: capitalismo e esquizofrenia. Tradução de Peter Pál Pelbart e Janice Caifa. 34. ed. São Paulo: 1997.

_____. **O que é a filosofia?**. Tradução de Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. 34. ed. São Paulo: 1992.

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. **Etnomatemática**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1993.

DUARTE, Claudia Glavam. **A realidade nas tramas discursivas da Educação Matemática Escolar**. 2009. 0 f. Tese (Doutorado em Programa de Pós Graduação Em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2009.

FOUCAULT, Michel. **Em Defesa da Sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

_____. **Vigiar e Punir**. Rio de Janeiro: Vozes, 2000a.

_____. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2000b.

_____. **História da sexualidade II: o uso dos prazeres**. Rio de Janeiro: Graal, 2001.

_____. **La verdad y las formas jurídicas**. Barcelona: Editorial Gedisa, 1995.

GALLO, Sílvio. **Deleuze & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

GEERTZ, Clifford. **Nova luz sobre a Antropologia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

GIONGO, Ieda Maria. **Disciplinamento e resistência dos corpos e dos saberes**: um estudo sobre a educação matemática da Escola Estadual Técnica Agrícola Guaporé. 2008. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2008.

KNIJNIK, Gelsa. **Educação matemática, culturas e conhecimento na luta pela terra**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2006.

KNIJNIK, Gelsa; DUARTE, Claudia Glavam. **De las invenciones pedagógicas**: la importancia del uso de materiales concretos en las aulas de matemática. Uno (Barcelona. 1994), v. 55, p. 81-93, 2010.

KNIJNIK, Gelsa; DUARTE, Claudia Glavam. **Entrelaçamentos e dispersões de enunciados no discurso da Educação Matemática Escolar**: um estudo sobre a importância de trazer a realidade dos alunos para as aulas de matemática. Bolema. Boletim de Educação Matemática – UNESP. Rio Claro, 2010.

LIZSCANO, Emmanuel. **Metáforas que nos piensam**: sobre ciência, democracia y otras poderosas ficciones. Madrid: Ediciones Bajo Cero, 2006.

MORENO, Arley R. **Wittgenstein através das imagens**. Campinas: ed. da UNICAMP, 1995.

SILVA, Fabiana Boff da. **Problematisando o enunciado A(prender) matemática é difícil**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2008.

VEIGA-NETO, Alfredo. Na oficina de Foucault. In: GONDRA, José; KOHAN, Walter Omar (orgs.). **Foucault 80 anos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____. **Foucault & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. **A ordem das disciplinas**. 1996. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós- Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio grande do Sul, Rio Grande do Sul, 1996.

WANDERER, Fernanda. **Escola e matemática escolar**: mecanismos de regulação sobre sujeitos escolares de uma localidade rural de colonização alemã do Rio Grande do Sul. 2007. Tese (Doutorado em Programa de Pós Graduação Em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2007.

WITTGENSTEIN, Ludwig. **Investigações Filosóficas**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

Educação, território e imagem



EDUCAÇÃO, TERRITÓRIO E IMAGEM

Leandro Belinaso Guimarães⁴¹
Gabriele Salgado⁴²

Introdução

O conceito de território – espaço que reúne um substrato físico em suas conformações geográficas, biológicas, geológicas e, ainda, as práticas humanas (Milton Santos, 1998) – parece perder, nos tempos atuais, a força explicativa que o mesmo nutriu fortemente nos séculos XIX e na primeira metade do XX sobre as relações que se estabelecem entre a cultura e o espaço. Argumenta-se estarmos vivendo em uma época, na qual a desterritorialização marcaria as formas de entendimento das culturas do nosso tempo. Como destaca Ortiz (2003), a crescente informatização dos serviços e dos lares modifica a malha urbana que, atravessada por inúmeras e contínuas mensagens e códigos, provocaria a desterritorialização dos nossos modos de existência.

Nessa direção argumentativa sobre o território “mundializado” do nosso tempo – para utilizar um conceito de Renato Ortiz (2003) –, o espaço parece estar esvaziado, pois o mundo não apresentaria mais fronteiras que pudessem demarcar, minimamente, aquilo que se conhecia, “antigamente”, como sendo o local, o nacional, o estrangeiro. O global parece a tudo englobar (o verbo não poderia ser mais preciso). Neste sentido, mesmo que a globalização esteja disseminada diferencialmente sobre os espaços do mundo – isto é, haveria lugares mais globalizados do que outros – em última instância todos seriam

⁴¹ Biólogo; Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul; Professor do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina.

⁴² Biólogo e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina.

espaços sem fronteiras, com intercâmbios contínuos e incisivos de códigos e mensagens.

Nesse mundo desterritorializado, o local e o nacional perderiam a força de subjetivação que tiveram em outros tempos, dissolvendo-se em um global, este sim, instituidor dos modos de ser e estar atuais. Nessa conformação interpretativa, discorrer sobre o território parece ser falar do vazio, do seu esfacelamento, da sua inoperância, da sua própria desterritorialização. Contudo, na direção proposta por Ortiz (2003), não “nos ajuda tanto dizer que o espaço ‘se esvaziou’; importa entender sua nova configuração, como ele é *preenchido*” (p. 53, grifo nosso).

Consideramos pertinente destacar algumas observações ressaltadas por Morley (2005), a respeito da crença pós-moderna de que vivemos em espaços físicos e simbólicos quase completamente desterritorializados. O autor argumenta que somente 1,6% das populações humanas mundiais estariam, por exemplo, efetivamente submetidas a uma aceleração da mobilidade ao longo de grandes distâncias. Entretanto, e paradoxalmente talvez, como reflete Morley (2005), cada vez mais a imobilidade tem sido vista como um efeito pouco desejável do empobrecimento de grandes parcelas das populações mundiais. No Reino Unido, região a partir da qual escreve o estudioso, o grau de mobilidade geográfica das pessoas teria, inclusive, decrescido nos últimos anos. Além disso, “82% dos avós britânicos vêem seus netos ao menos uma vez por semana, o que indicaria a existência de um nível reduzido de mobilidade” (p. 137).

Essas observações colocam em destaque que a ideia de uma intensa mobilidade geográfica é bastante relativa e que o território mais familiar, mais geograficamente próximo, continua sendo algo importante na formação subjetiva e cultural das pessoas. Contudo, é preciso reconhecer que esses cotidianos apresentam-se cada vez mais atravessados, de forma contundente, pelas diferentes mídias, processo que altera as significações que se colam ao familiar, ao local e ao regional.

Embora a questão da mobilidade geográfica interesse particularmente a Morley (2005), ela não está nos horizontes das preocupações desse texto. O que gostaríamos de registrar a respeito das argumentações do autor é a pergunta que ele procura fazer sobre os controles que diferentes agrupamentos humanos exercem sobre os efeitos da globalização nas suas vidas. Em outras palavras, o pesquisador se indaga a respeito do poder relativo que as pessoas possuem sobre suas condições e formas de vida e essa nos parece ser

uma questão crucial para as discussões que articulam cultura, ambiente e sociedade.

Em um instigante livro, o geógrafo Rogério Haesbaert (2004) também argumenta contrariamente à ideia de que vivemos em um tempo marcado pela desterritorialização. Pelo contrário, na visão do autor, estariam em jogo nas sociedades diferentes formas de se instituírem territorializações. Desde aquelas que não admitiriam a pluralidade de poderes, bem como de identidades e que lutariam por um território unitário, claro, preciso, fechado (tal como se vislumbraria, por exemplo, nas práticas dos talibãs afegãos) até a construção de outros efetivamente múltiplos.

Sendo assim, este último processo o autor nomeia como multiterritorialização. Longe de ser este um processo que prescindiria do território nas configurações subjetivas e políticas atuais (tal como se poderia inferir a partir da noção de desterritorialização), o território seria visto como sofrendo um constante rearranjo em razão dos processos inerentes à fluidez e à aproximação espacial provocados pelo advento das mídias e das redes de comunicação e informação.

A multiterritorialização, todavia, não seria uma configuração resultante somente da colagem, da sobreposição ou da imbricação de territórios distintos, “mas também de sua experimentação/reconstrução de forma singular pelo indivíduo, grupo social ou instituição” (HAESBAERT, 2004, p. 343). Além disso, “a esta reterritorialização complexa, em rede⁴³ e com fortes conotações rizomáticas, ou seja, não-hierárquicas, é que damos o nome de multiterritorialidade” (HAESBAERT, 2004, p. 343).

Se o território, nos termos de Haesbaert (2004), apresenta, hoje, uma significação relacional e, sendo assim, não é uma “coisa” que se possua ou uma forma que se construa, “mas, sobretudo, uma relação

⁴³ Ao conceito de “rede” Milton Santos (1998) contrapõe o de “espaço banal. Segundo o autor, “as redes constituem apenas uma parte do espaço e o espaço de alguns” e, nesse sentido, não poderiam ser tomadas como dizendo respeito a um conceito global e integrador de diferentes territorialidades. Para além das redes e apesar delas haveria os “espaços banais”, isto é, os espaços coletivos, “o espaço de todos” (p.16). Importante é marcar que um mesmo território pode formar, ao mesmo tempo, redes e “espaços banais”. O interessante nessa argumentação, a nosso ver, é a atenção posta na generalização e na simplificação que o conceito de rede pode vir a trazer para o pensamento sobre a contemporaneidade, já que poderia escamotear as clivagens e as desigualdades sociais.

social mediada e moldada na/pela materialidade do espaço” (p.350), então se trata de analisar o jogo de relações, de articulações, de hibridações que permitiram a diferentes grupos sociais tecerem modos singulares de significarem suas vidas e suas relações socioambientais. Ver os modos singulares como diferentes territórios são *preenchidos* de significações torna-se algo pertinente à educação ambiental por articular a ela os processos pelos quais vamos nos tornando aquilo que somos, já que os lugares em que vivemos participam da nossa constituição enquanto sujeitos.

Esta forma de pensamento – a atenção para os modos de *preenchimento* de um território – permite construir dois argumentos interessantes. O primeiro visa manter, apesar das muitas discussões ensejadas nos tempos atuais, a potencialidade do conceito de território, pois, ainda que se possa concordar com a ideia de que nos constituímos sujeitos em espaços desterritorializados, isto é, que tais processos estariam efetivamente inundando nossa existência, é possível considerar que eles implicam, também, novas territorializações, ou multiterritorializações, como propõe Haesbaert (2004).

Por um lado,

a desterritorialização tem a virtude de afastar o espaço do meio físico que o aprisionava (a vinculação simples e direta entre território e solo) e a reterritorialização o atualiza como uma dimensão social (ORTIZ, 2003, p. 65).

Nessa direção, falar de território não seria simplesmente remeter-se a um espaço geográfico, biológico e físico, mas, também, às práticas humanas e culturais que os modificam em muitas e de diferentes formas. O território, portanto, pode não ser visto como o instituidor das nossas raízes identitárias, mas, sim, das referências com as quais balizamos nossos modos de estar no mundo. Além disso, tais referências se modificam constantemente com a mobilidade crescente dos códigos culturais no mundo atual. Sendo assim, outro território desenraizado sempre estará em nossos horizontes e, então, acompanhar analiticamente tal processo parece ser algo muito interessante e importante para um pesquisador em educação ambiental.

Inspirada no argumento de Ortiz (2003) está uma segunda questão importante que queremos marcar. O foco da nossa atenção neste texto será, em certa medida, a forma de *preenchimento* de um específico território que se configura nas fronteiras de um parque

ambiental do sul do Brasil. Interessa-nos compreender como o ambiente é narrado, fotografado, imaginado neste “pedaço” – para usar um produtivo termo de José Guilherme Magnani (1993) – de território. Além disso, pensamos ser interessante focar os modos como foi tecida a pesquisa em questão. Assim, em certa medida, a continuação desse texto apresenta uma dimensão metodológica. Contudo, sobre isso comentamos um pouco mais adiante, ainda nesta introdução.

Neste momento, feitas algumas ressalvas com relação ao conceito de território, parece-nos interessante examinar um pouco mais detidamente a questão do estabelecimento de limites entre um território tipificado como sendo local, outro visto como nacional e, outro, ainda, tido como global. Perguntamo-nos acerca da produtividade de tal separação e, sobre esse aspecto, passamos a tecer mais algumas considerações introdutórias.

Referir-se ao local significa indicar um espaço restrito, “bem delimitado, no interior do qual se desenrola a vida de um grupo ou de um conjunto de pessoas” (ORTIZ, 2003, p.58). O local remete, vincula-se, ao território mais familiar, mais próximo e, portanto, mais reconfortante, pois mais conhecido e “autêntico”. A busca por raízes identitárias é perpassada pela ideia de que uma identidade sempre está configurada genuína e essencialmente em um território local. Nessa direção, o desenraizamento, como argumenta Ortiz (2003), é visto como perda, como algo perigoso, como uma ameaça à identidade consolidada em um solo familiar e tradicional.

Da mesma forma que o local, o território nacional pressupõe um espaço bem delimitado, com fronteiras bem estabelecidas, limites precisamente fixados. Porém, este é relativo a um espaço mais amplo, uma “invenção”, como diria Benedict Anderson (1993), partilhada por uma coletividade. O território nacional – para se constituir como tal – exige a construção de uma memória. Em outra publicação, Ortiz (1994) argumenta que a memória nacional seria da ordem da ideologia, isto é, ela seria o produto da história social, não da ritualização da tradição (p.135).

Nesse sentido, a memória nacional não seria propriedade de nenhum grupo específico, ela se imporia como universal a todos os grupos. Assim, o nacional seria um discurso de segunda ordem e não um prolongamento dos valores populares (na tradição popular residiriam, segundo o autor, os discursos de primeira ordem na constituição das identidades).

A memória “nacional” e a identidade “nacional” são elementos que, juntos, derivam de uma construção de segunda ordem, pois dissolveriam “a heterogeneidade da cultura popular na univocidade do discurso ideológico” (p.138). Nessa direção, o processo de construção de uma identidade nacional fundamenta-se em uma interpretação.

De qualquer forma, o local, o nacional e, também, o global se estabelecem a partir de um ordenamento entre diferentes níveis. Ao nos valer de tais noções para estudarmos o território, precisaremos remeter-nos às relações destes conceitos entre si, ou seja, a pensar como o local se relaciona com o nacional e esses com o global.

Ao seguir nessa direção, tratar-se-iam, quem sabe, de questões interessantes, mas gostaríamos, seguindo as pistas de Ortiz (2003), de propor outro movimento analítico, que, inclusive, provocaria um deslocamento na ideia de que os referidos territórios (local, nacional, global) possam ser claramente separados em suas fronteiras e configurados dentro de estreitos limites. Somente territórios definíveis em suas bordas e contornos poderiam ser relacionados e, inclusive, mapeados em suas interferências e contaminações.

Longe de construirmos uma análise que possa configurar oposições e dualidades, por exemplo, relacionáveis entre o local e o nacional, Ortiz (2003) propõe que pensemos o território “como um conjunto de planos atravessados por processos sociais diferenciados” (p. 61). Nessa direção, não existiria uma oposição imanente entre diferentes territórios (mais estritos ou mais amplos), mas atravessamentos de ordens diferentes, que precisam ser estudados em suas materialidades contingentes a cada territorialidade. Em outras palavras, o território seria “o cruzamento de diferentes linhas de força no contexto de uma situação determinada” (p. 65).

Cabe destacar que cada espaço possui atravessamentos diferenciados ou, ao menos, com pesos e legitimidades distintas. Assim, cada território pode ser pensado como constituído, ao mesmo tempo, pelo local, pelo nacional, pelo global. Entretanto, as margens de cada um deles configuram-se impossíveis de serem delimitadas.

Antes de querer marcar o que de local, de nacional e de global há em um território, ou, ainda, de buscar enxergar as relações entre eles, impõe-se um esforço de analisar os modos como o território em estudo foi sendo *preenchido* de pessoas, de histórias, de símbolos, de imagens, enfim, de significações em um momento específico, em uma circunstância precisa. Esse é o enfoque da próxima seção que compõe esse texto.

Assim, apresentaremos abaixo uma pesquisa configurada no “Grupo Tecendo – Educação Ambiental e Estudos Culturais”, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. Tal estudo mostra modos singulares de grupos sociais, que habitam um específico território, de significarem culturalmente o ambiente. Além disso, vale-se da imagem fotográfica não apenas como forma de expressão, mas como criadora, em suas textualidades, dos significados compartilhados sobre os ambientes, ao mesmo tempo, locais, transnacionais, afetivos, políticos, concretos, imaginativos. A seção aborda um recorte da dissertação de Gabriele Salgado (2011), intitulada: “Educação Ambiental e Foto-dispositivo: outras imagens do Sertão do Peri”.

A imagem fotográfica em foco

O que se pode apreender das imagens que veiculam certos modos de vida de pessoas que vivem, há mais de dois séculos, em uma região relativamente “afastada” do ambiente urbano? Esse território a que nos referimos é chamado de Sertão do Peri e está situado em uma área de proteção ambiental localizada em Florianópolis/SC: o Parque Municipal da Lagoa do Peri.

As pessoas que o habitam apresentam uma identidade única, homogênea ou esta transita nas complexas e porosas fronteiras que tentam ser instituídas em nossa contemporaneidade? Essa é uma questão que permeou a escrita da dissertação de mestrado de Gabriele Salgado (2011). Naquele território cercado por montanhas, conflitos, “tradições”, “natureza”, mistérios, circulam representações que instituem a cultura daquela população como “tradicional” e como inserida em um ambiente “natural”.

Muitas imagens (inclusive fotográficas) marcam o ambiente em que vivem os participantes da pesquisa (moradores do Sertão) e, conseqüentemente, a identidade social atribuída a eles com discursos que tomamos como mais legitimados que os de seus habitantes devido às relações de poder, as quais estão em jogo neste embate que envolve populações que vivem em áreas de preservação permanente.

Tais discursos dizem respeito à instituição dessa população como “tradicional” e como inserida em um ambiente “natural”. Assumimos, a partir dos estudos culturais, em suas vertentes pós-estruturalistas, que não existe “a realidade” do Sertão do Peri que possa ser representada

como verdadeira, mas tantas *realidades* quantas sejam possíveis de serem enunciadas.

Quando a pesquisadora esteve diante de algumas fotografias expostas na sede do Parque Municipal da Lagoa do Peri, as quais exibiam as pessoas do Sertão em suas atividades tidas como tradicionais, ela se perguntou sobre a política representacional em jogo. Isso porque pareciam expor a existência daquelas pessoas como se fossem cartões-postais aos turistas que visitavam o Parque.

A partir dessa visita, uma pergunta começou a permear a pesquisa que seria realizada com aqueles sujeitos. Passamos a nos indagar: caso lhes fossem sugerido fotografar sua *realidade*, aquelas pessoas significariam de que forma o lugar onde vivem?

Naquele momento, o problema de pesquisa foi engendrado a partir dos seguintes questionamentos: como o ambiente do Parque Municipal da Lagoa do Peri, em Florianópolis/SC, é narrado através de fotografias tiradas pela população do Sertão? Que outros sertões seriam possíveis de serem enunciados por meio deste convite a fotografar o lugar em que vivem? Como pensar uma educação ambiental no Parque que permita indagações sobre as relações socioambientais desses sujeitos?

Interessou-nos, também, problematizar uma vertente da educação ambiental pautada apenas nos discursos de defesa do meio ambiente. Sendo assim, não abordamos os moradores do Sertão do Peri com discursos que ensinam aquilo que se deve ou não ser feito e pensado para adequar comportamentos a um modo considerado ético de se habitar uma área de preservação. Uma educação ambiental pensada sob um enfoque advindo dos estudos culturais tem a pretensão de promover a desconstrução das representações para configurar outros modos de ver um território *preenchido* com as existências de diferentes sujeitos.

Nesse contexto, vislumbramos o ato de fotografar como um dispositivo potente para a criação de diferentes *realidades*, conduzindo outra relação com a fotografia, sendo esta uma estrutura autônoma e imponente pela força de sua autorreferência (XAVIER, 2008). Portanto, as composições imagéticas tecidas na pesquisa resultaram do esforço de experimentar outra escrita, envolvendo a linguagem fotográfica e a multiplicidade de significados que afloram do encontro com imagens e falas descoladas de uma explicação que as fixa em um sentido único.

As primeiras idas a campo aconteceram entre os meses de agosto e novembro de 2009, quando a pesquisadora conheceu as

pessoas que habitam aquele território chamado de Sertão. A preocupação era não capturar a “realidade mesmo” do território por meio das imagens a serem produzidas pela pesquisadora e pelos próprios moradores, mas, sim, a atmosfera deste, suas forças, seus mistérios, suas múltiplas significações e afetividades.

Primeiramente, a pesquisadora imaginou que seria interessante investigar de que forma modos de vida tidos como “tradicionais” eram narrados por meio de fotografias tiradas pelos próprios moradores do Sertão. O conceito de hibridação cultural, desenvolvido por Néstor García Canclini (2003), pareceu-nos muito produtivo para refletir acerca destes aspectos porque nos impedia de cristalizar uma população que, por muitas gerações, permaneceu sendo vista como imutável com os seus costumes e crenças que a caracterizavam como uma “população tradicional”.

Para Canclini (2003), essa noção de hibridação cultural tornou-se muito produtiva para analisar os encontros interculturais. O que consideramos frutífero na operação desse conceito é sua contribuição para que ocorra uma transformação nos discursos que versam sobre a identidade, a autenticidade e a pureza da cultura. Desse modo, não pensamos a cultura como sendo pura, fixa. Considerar que a população residente no Sertão tenha sido “descaracterizada culturalmente” seria pensar sua cultura como algo estático, sem ater-se ao contexto das tantas interconexões que ocorreram e que ainda ocorrem com este grupo de pessoas.

A ação de produzir e ler fotografias como uma atividade de educação ambiental pode propiciar uma experiência na qual o saber de diferentes sujeitos é compartilhado sem a necessidade de produzir um consenso, pelo contrário, deixando que as diferentes visões apareçam e ganhem voz.

A proposição da pesquisa que estamos comentando brevemente é de que pensemos a fotografia em uma direção aproximada ao que propôs Wunder (2006), deslocando-nos da ideia da fotografia “como arte de captar para a ideia de arte de soltar”. Em outras palavras, concebemos a fotografia como discurso visual mediado pelas subjetividades de quem produz e/ou de quem lê as fotografias.

Desse modo, a fotografia é assumida como possibilidade inventiva não tanto por si própria, mas pelos efeitos que ela é capaz de fazer surgir em cada pessoa com os “acontecimentos” que de nós se apoderam quando nos encontramos com as imagens. Foi a partir da compreensão de “acontecimento” como aquilo que escapa a qualquer tentativa de apreensão, que configuramos o dispositivo desta pesquisa, considerando, como dispositivos, as maquinarias, as montagens, as práticas de educação ambiental que fazem emergir alguns dizeres.

Pensamos ser o ato de fotografar um agir, uma ativação, uma maquinação que permite contar outras narrativas (GUIMARÃES, 2009). Desse modo, elaboramos um dispositivo muito simples ao propor às várias pessoas contatadas durante as visitas a seguinte frase, que dispara aquilo que denominamos como sendo o “foto-dispositivo” da investigação: retrate, em pelo menos seis imagens, o lugar em que vive e as coisas que nele acontecem.

Essa era a única regra estipulada para o dispositivo que inventamos. Assim, foi deixada uma máquina fotográfica comum, munida de pilhas e filme fotossensível, a fim de que as pessoas ficassem à vontade para fotografar e para que houvesse um momento de interrupção no cotidiano destas.

O fato de a máquina não ser digital foi proposital, pois, assim, por não ter a possibilidade de verificar a fotografia tirada e por ter um número limitado de possibilidades de fotografar, o “foto-dispositivo” poderia funcionar como um catalisador de experiência, no sentido requerido por Larrosa (2002):

[...] parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, (...) abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (p. 19).

As fotografias dos participantes da pesquisa e da própria pesquisadora foram lidas por nós a partir dos estudos culturais, tendo como referência o conceito de representação cultural, proposto por Stuart Hall (1997b). Em um segundo momento, propusemos o movimento de criação de outros significados do Sertão, ou seja, esforçamo-nos para nos deslocar da intenção de mapear os

significados, para entrar em um movimento de criação de sentidos com as imagens. Isto originou algumas composições fotográficas das quais elegemos duas composições fotográficas para apresentar neste texto.

A força representativa da fotografia que, por fixar, “em perspectiva, a luz de seres e coisas de um instante” (WUNDER, 2008), leva-nos a querer identificar um hábito, uma pessoa, uma relação com o ambiente, a encontrar no plano a representação de um mundo tridimensional. “No entanto, a opção por essas coordenadas que querem somente desvendar, fecha a possibilidade de enveredar-nos por outros caminhos” (p.111).

Na tentativa de tatear essas outras veredas possíveis de análise, bem como na intenção de transpor os limites dos dispositivos que nos fazem narrar o Sertão de determinados modos, a pesquisadora propôs o exercício de “deslocar-nos das intenções de identificações dos sentidos e de entrar num movimento de criação de sentidos com as fotografias” (WUNDER, 2008, p.16). Inspirados nessa autora, ela buscou, através das composições fotográficas que apresentamos a seguir, fotografias que proporcionassem sentidos imprevisíveis e desestabilizadores na intensidade deste “Ser *tão*” outro.

As referidas composições foram criadas a partir do corte, super *close*, da justaposição, alteração das cores e repetição das fotografias tiradas pela pesquisadora e mescladas às dos participantes da pesquisa. Nesse movimento, buscou-se arrastar a fotografia para o campo da ficção e da invenção e menos da documentação.

Para Wunder (2007), as fotografias desarranjam os nossos discursos sobre as coisas e os seres; nelas, eles também ganham outras formas. Há a potência do corte, do apagamento, da sombra, da luz, da transformação das cores, em especial nas imagens preto e branco, da justaposição, do adensamento de corpos e da retenção do efêmero. As fotografias além de reterem marcas, também criam outras. Sendo assim, outros sentidos surgem independentemente de terem ligação direta (ou não) com a imagem.

Na esteira deste pensamento, a pesquisadora se permitiu a criação destes novos sentidos, ao fazer uma experimentação repleta de inseguranças, de um modo despretensioso talvez, mas que,

teoricamente, pudesse levar o conceito de “população tradicional” ao seu limite, o que permitiu a expressão de outros pensamentos sobre aquele território. Tais pensamentos nos levam a ver aquilo que está silenciado⁴⁴ ou em fuga, em estado de ausência, passagem, movimento.

“é que foi-se tudo já”



Composição 1

Na primeira composição, o carro de boi está sendo conduzido não apenas por dois destes animais, mas também pela pessoa que segura a corda atrelada a eles. Ao fundo, quase que ofuscadas pela escuridão, as crianças se divertem com este meio de locomoção e de trabalho típico da imagem simbólica carregada por qualquer sertão deste país.

Nessa foto, dois tempos nos interpelam, um tempo do que “já se foi”, entrecortado pelo que ainda é. O novo/velho Sertão adensado em uma foto que é acompanhada de uma lâstima daquele que a tirou: o tempo pune na superfície de uma fotografia juntamente com a impossibilidade de adentrar nas suas profundidades (WUNDER, 2008, p. 100).

⁴⁴ Para conhecer uma pesquisa do “Grupo Tecendo”, que focou intensamente a questão do silêncio nas práticas pedagógicas em educação ambiental, ver Janice Zanco (2011).

Na segunda composição, uma cena comum para a família que vive da agricultura: seu João batendo o feijão que colheu em seu quintal. As imagens sobrepostas reforçam uma poética do simples e ajudam a pensar na potência de paisagens ou cenas comuns, a:

pensar num olhar que passa pelos mesmos lugares, paisagens, pessoas, dia após dia. Nossos olhares em constante trânsito, miradas em contínuo escape por imagens que não param. Cenas que trazem a força poética que há nessas imagens comuns, onde aparentemente nada acontece. Um convite a pensar nas diferenças que se criam na repetição de imagens comuns. A diferença – acontecimento que se faz pelo banal (WUNDER, 2008, p. 121).



Composição 2

Na intervenção das imagens, a pesquisadora buscou sentidos distintos daqueles que já lhe atravessaram em outras vivências com o espaço da pesquisa, em um esforço de alcançar a diferença a que se

refere a autora citada. E como se faz essa diferença? Amplia, corta, cola, sobrepõe, brincadeiras com o jogo de luz e sombra, envelhecimento com as cores ou com a ausência destas?

Na busca múltipla de como trabalhar as fotografias, a fim de alcançar a desejada diferença, perguntamo-nos a respeito dos seguintes aspectos: que cores do Sertão e do Parque não se consegue capturar? E quais tonalidades nos perpassam neste movimento? Com quais cores manchamos a história que será contada pelas composições?

Ao analisar o documentário “Janela da Alma”, Wunder (2008) conclui que esse filme, capaz de transformar imagens de cenas comuns em fantásticas, não cria a diferença pelo seu tema, mas pela forma poética de filmar e editar:

Acontecimento por imagens de cenas comuns que se dá pela linguagem, uma forma de encontrar, pelo movimento da criação artística, no banal a diferença. Diferença que não é possível dizer se está na coisa ou no nosso olhar, pois está justamente no entre, num resultado comum e indissociável (WUNDER, 2008, p. 122).

Estaria esta diferença no olhar daquele que fotografa, daquele que observa, na linguagem que se adota para a escrita da pesquisa, no movimento da criação artística com as imagens? Concordamos com a autora quando ela reflete sobre a impossibilidade de afirmar o “onde” encontrar a diferença, mas arriscamos dizer que ela localiza-se “no entre”.

Manejar o poder mágico de criação de sentidos pelas imagens não é uma tarefa simples e, de acordo com Mia Couto (2005), significa “desocultar os múltiplos sentidos do acontecido, libertar tudo que poderia ter sido naquilo que simplesmente foi” (p. 83), doar outro olhar e apresentar a possibilidade da descoberta dos “fascinantes mundos que tão perto estavam, mas que não sabíamos ver” (p. 83).

Apontamentos finais...

Neste texto, procuramos tecer uma relação entre cultura, ambiente e sociedade. Escolhemos fazer essa costura a partir da noção de território, mostrando que se trata de uma noção que não pode ser tomada como universal e homogênea. Este é um conceito relacional e definido tanto histórico, como socialmente.

Em outras palavras, grupos sociais diferentes tecem relações distintas com o território no qual vivem cotidianamente. Ademais, este território, como mostramos, além de não ser fixo e estável, também não é completamente fluido, embora possa ser visto como provisório, já que atravessado por sentidos constituídos através das leituras processadas com as mídias que nos aproximam de territórios fisicamente longínquos.

Nessa direção, compreender os modos como grupos de sujeitos *preenchem* certo território pode ser muito interessante à educação ambiental. Isso em razão de perscrutar as histórias, os modos de viver, as relações com as mídias, que se processam em certos territórios. Por isso, mostramos na segunda seção do texto um trabalho de pesquisa que pergunta sobre as relações socioambientais tecidas em um lugar específico e se vale para isso da imagem fotográfica. Desse modo, a educação e a imagem se tornam, na segunda parte do texto, o foco central de discussão.

Por fim, desejamos que nossos argumentos não sejam vistos como definitivos, mas, sim, como um enfoque entre tantos possíveis para as relações entre cultura, ambiente e sociedade.

REFERÊNCIAS

ANDERSON, Benedict. **Comunidades imaginadas**: reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo. México: Fondo de Cultura Económica, 1993.

CANCLINI, Néstor Garcia. **Culturas Híbridas**: estratégias para entrar e sair da modernidade. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2003.

COUTO, Mia. **Pensatempos**: textos de opinião. 2. ed. Lisboa: Editora Caminho, 2005.

GUIMARÃES, Leandro Belinaso. A natureza na arena cultural. **A página da educação**. Porto, n. 155, ano 15, abril de 2006. Disponível em: <<http://www.apagina.pt/arquivo/Artigo.asp?ID=4517>>. Acesso em: 1º nov. 2009.

HAESBAERT, Rogério. **O mito da desterritorialização**: do fim dos territórios à multiterritorialidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. In: **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul/dez. 1997.

HALL, Stuart. The work of representation. In: _____. **Representation**. Cultural Representations and Signifying Practices. London, Thousand Oaks and New Delhi: Sage/Open University, 1997b.

LARROSA, Jorge. Literatura, experiência e formação. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos investigativos**: novos olhares na pesquisa em educação. 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

MAGNANI, José Guilherme Cantor. **Festa no Pedaco**: cultura popular e lazer na cidade. 3.ed. São Paulo: HUCITEC/UNESP, 2003.

MORLEY, David. Pertenencias. Lugar, espacio y identidad en un mundo mediatizado. In: ARFUCH, Leonor. **Pensar este tiempo**: espacios, afectos, pertenencias. Buenos Aires: Paidós, 2005.

ORTIZ, Renato. **Um outro território**: ensaios sobre a mundialização. São Paulo: Olho d'Água, 2003.

_____. **Cultura brasileira e identidade nacional**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

SALGADO, Gabriele Nigra. **Educação ambiental e Foto-Dispositivo**: outras imagens do Sertão do Peri. 2011, 131p. Dissertação (Mestrado em Educação), Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

SANTOS, Milton. O retorno do território. In: SANTOS, Milton; SOUZA, Maria Adélia; SILVEIRA, Maria Laura (orgs.). **Território** – Globalização e Fragmentação. São Paulo: HUCITEC e ANPUR, 1998.

XAVIER, Ismail. Um cinema que “educa” é um cinema que [nos] faz pensar. In: **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 33, n. 1, 2008. Entrevista.

ZANCO, Janice. **Dona Generosa e as crianças disparam... outros modos de ver a Lagoa do Peri**. 2010, 117p. Dissertação (Mestrado em Educação), Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura e Sociedade: 1780-1950**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1969.

WUNDER. Alik. **Fotografias como exercícios de olhar**. In: Anais de Resumos e Trabalhos Completos da 29^a. Reunião Anual da Associação de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). Caxambu, 2006.

_____. **Foto quase grafias, o acontecimento por fotografias de escolas**. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

Coleção Cadernos Pedagógicos da EaD

A Coleção Cadernos Pedagógicos da EaD, financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), é uma iniciativa da Secretaria de Educação a Distância da Universidade Federal do Rio Grande – SEaD/FURG. A referida Coletânea tem como propósito congregar textos que subsidiem os estudos dos discentes matriculados em cursos de graduação e pós-graduação, tanto da educação a distância como do ensino presencial.

Cada volume apresenta temáticas relevantes para o estudo de uma ou mais disciplinas dos cursos oferecidos pela FURG e tem o intuito de contribuir de maneira significativa para a formação dos seus leitores.

Suzane da Rocha Vieira
Organizadora da Coleção

