

**OFICINA DE FOTOGRAFIA
E A PRODUÇÃO DE SABERES DO COTIDIANO:
A "INVENÇÃO" DE DISPOSITIVOS DE PRODUÇÃO
DE PISTAS PARA PESQUISA NO ENSINO MÉDIO**

Bruno Deusdará (CEFET-RJ / UERJ)
brunodeusdara@yahoo.com.br

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O que o professor pode fazer, quando as redações de seus alunos parecem falar sempre das *mesmas* temáticas, por meio da utilização dos *mesmos* argumentos? Em outros termos, que contribuições pode dar no sentido de ativar novos dispositivos e de colaborar na instituição de outras práticas, quando, ao menos aparentemente, os mesmos discursos são postos em circulação?

São questionamentos como esse, que, emergindo de nossa prática como professor de Língua Portuguesa no Ensino Médio, tanto em escola da rede pública estadual do Rio de Janeiro, como, atualmente, em instituição federal de Educação Tecnológica, orientam as problematizações desenvolvidas no presente texto.

Situamos algumas das nossas expectativas de reflexão a serem desdobradas ao longo de todo o artigo, a partir de uma breve retomada da reformulação a que procedemos no primeiro parágrafo do presente texto. Assim, ao abrirmos a possibilidade de substituir “fazer” por “contribuir” e “colaborar”, estamos tentando marcar posição no debate acerca dos atuais impasses provocados pela situação de precariedade enfrentada diariamente por profissionais, alunos e membros da comunidade escolar em geral. Rejeitamos aqui explicitamente as vozes que tentam imputar a uma suposta “falta de vontade” do professor a culpa pelos insucessos no processo educativo.

Optamos por falar em precariedade como forma de ressaltar que se trata de questão social (não apenas econômica, como tentam fazer crer os tecnocratas de plantão) historicamente construída.

Nesse contexto, palavras como “contribuir” e “colaborar” pretendem destacar que as transformações urgentes e necessárias no campo da Educação não podem se assentar na expectativa de uma

QUESTÕES LINGÜÍSTICAS E GRAMATICAIS

“vontade subjetiva”, de um “engajamento individual” como saída para a situação atual, sob pena de estarmos reforçando a lógica neoliberal que não cessa de nos recolocar diante do sofrimento e aprofundar o tédio e a sensação de que não haveria nada a fazer.

A esse respeito, cabe refletir acerca dessa lógica que, ao nos solicitar individualmente, nos insere em um funcionamento que alimenta a nossa própria exclusão:

Em sua forma de funcionamento tradicional, a escola não vem agenciando uma ação socializadora sobre grande parte de seus alunos, crianças ou adolescentes, que mantêm, antes, uma relação de distanciamento construída na condição de aluno. Porém, é importante evidenciar que tal perspectiva não incide somente sobre o aluno, pois o modo de gestão e a organização do processo de trabalho escolar estão atravessados pela exclusão do próprio professor, que não interfere nas regras de seu próprio ofício (Rocha, 2001, p. 222)

Dessa forma, pensar em “contribuir com a ativação de outros dispositivos” e em “colaborar na construção de novas práticas” pode significar pôr o foco sobre uma dimensão estratégica das lutas contra a precariedade e a favor de novas formas de viver o cotidiano em educação, que facultem bons encontros. Nesses termos, nosso desafio passa por fazer do cotidiano objeto de análise e intervenção coletiva. A esse respeito, pretendemos explorar algumas trajetórias possíveis no sentido de problematizar a “invenção” de certos dispositivos produtores de pistas para pesquisa do cotidiano no Ensino Médio.

PRÁTICA DOCENTE E PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO

Neste item, discutimos conceitos que possibilitam compreender a pesquisa no Ensino Médio a partir de uma perspectiva distinta da que vem se hegemонizando atualmente. Essa perspectiva hegemônica a que nos referimos, a racionalidade ocidental, compreende o mundo assentada em dicotomias, entre elas, a que divide teoria e prática. É com base nessa dicotomia que podemos acreditar que nossa prática profissional, alimentando-se de conhecimentos produzidos em outros momentos e em outros espaços, restringe-se a apresentá-los. Dessa forma, as discussões que desenvolveremos a seguir trazem para reflexão algumas ferramentas capazes de colaborar na possibilidade de torcer essa lógica, evidenciando uma dimensão criativa do

nosso trabalho, mesmo que tal dimensão não venha ganhando visibilidade no cotidiano escolar.

Argumentamos a favor dessa torção, considerando os efeitos que têm sido produzidos por essa perspectiva hegemônica. Atualmente, ao imaginar que, no Ensino Médio, apenas (re)apresentamos conceitos, colaboramos com aqueles que hierarquizam o mundo e pensam que o trabalho em sala de aula é tarefa de muitos, enquanto a atividade de elaborar conceitos estaria restrita a alguns “eleitos”. Nesse contexto, aos professores do Ensino Médio, resta desenvolver atividades de pesquisa em suas horas vagas, nos intervalos, nas famosas “janelas”. Trata-se de uma dupla jornada de trabalho.

Nos itens que seguem, procuraremos dar desdobramento à seguinte indagação: de que ferramentas dispomos para pensar a pesquisa no Ensino Médio de outro modo?

Nessas lutas que intentam pôr em xeque a racionalidade ocidental em favor de outros modos de pensar, inspiramo-nos o geógrafo Milton Santos:

Na esfera da racionalidade hegemônica, pequena margem é deixada para a variedade, a criatividade, a espontaneidade. Enquanto isso, surgem, nas outras esferas, contra-racionalidades e racionalidades paralelas corriqueiramente chamadas de irracionalidades, mas que na realidade constituem outras formas de racionalidade. Estes são produzidas e mantidas pelos que estão ‘embaixo’, sobretudo os pobres, que desse modo conseguem escapar ao totalitarismo da racionalidade dominante (Santos, 2006, p. 120-121)

OSUJEITO DO CONHECIMENTO: ESSÊNCIA OU CRIAÇÃO?

Iniciamos este item, retomando a referência às dicotomias fundadoras dessa racionalidade hegemônica no Ocidente. Assim, ao falar em sujeito do conhecimento, pressupõe-se a existência de um objeto a ser conhecido. Essa pressuposição tem sido compreendida a partir de uma relação de precedência do sujeito. Nesses termos, a subjetividade corresponderia a uma condição humana, para a qual a produção de conhecimento seria uma atividade instintiva, portanto, a-histórica.

QUESTÕES LINGÜÍSTICAS E GRAMATICAIS

Diversas têm sido as iniciativas de desconstrução dessa lógica, de Marx a Nietzsche, de Foucault a Deleuze. Esses autores têm procurado sustentar a indissociabilidade entre gênese teórica e gênese social, ou seja, o conhecimento e o mundo ao qual ele se refere não podem ser compreendidos a partir de uma perspectiva linear, sequencial, mas simultânea. O conhecimento não tem “origem” no mundo, é, antes, criado nele. Não só as ferramentas conceituais oferecidas pelas diferentes teorias, mas também as problematizações a que elas vêm responder são indicadores dos processos sociais vivenciados em um dado período histórico.

A premissa sustentada por Foucault afirma não haver correspondência unívoca entre os saberes e o mundo ao qual, segundo a versão que se hegemonizou no Ocidente, esses saberes viriam representar. Dizendo-se inspirado em Nietzsche, Foucault afirmará que o ato de conhecer é, em certo sentido, uma violência, já que não haveria qualquer relação de continuidade entre a coisa conhecida e o saber que se produz sobre ela. Essa não continuidade entre conhecimento e mundo é sustentada, por um lado, na consideração de que o mundo não teria uma predisposição para ser conhecido, e, por outro, a “vontade de saber” não se atualizaria como dimensão instintiva.

O conhecimento foi, portanto, inventado. Dizer que ele foi inventado é dizer que ele não tem origem. É dizer, de maneira mais precisa, por mais paradoxal que seja, que o conhecimento não está em absoluto inscrito na natureza humana. O conhecimento não constitui o mais antigo instinto do homem, ou, inversamente, não há no comportamento humano, no apetite humano, no instinto humano, algo como um germe do conhecimento (Foucault, 2005b, p.16)

Neste trecho, Foucault parece nos oferecer uma síntese de sua concepção a respeito da relação entre o saber e o mundo, remetendo aos jogos de força que se constituem sócio-historicamente. Esse exercício de poder no qual os saberes estão implicados também produz como efeito subjetividades.

Para Guattari, uma definição de subjetividade consideraria os seguintes aspectos:

O conjunto das condições que torna possível que as instâncias individuais e/ou coletivas estejam em posição de emergir como *território existencial* auto-referencial, em adjacência ou em relação de delimitação com uma alteridade ela mesma subjetiva. (Guattari, 2005, p. 19)

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Parece-nos destacar alguns elementos da referida proposta de definição de subjetividade. Assim ao falar em “condições” e em “posição de emergir”, considera-se a subjetividade como dimensão fundamentalmente produzida historicamente. A subjetividade deixa de ser compreendida como substância naturalmente constitutiva do ser humano, para ser pensada como correlato de lutas.

Um outro elemento importante é posto em cena com a menção a “territórios existenciais”, a partir dos quais destaca-se a dimensão processual da subjetividade, já que as fronteiras, os limites, um certo desenho desse território se desfaz e refaz no jogo de forças. Ressaltaríamos ainda a ideia de que esse território existencial se comporia “em adjacência ou em relação de delimitação com uma alteridade ela mesma subjetiva”, privilegiando uma dimensão relacional e coletiva da subjetividade.

A produção desse território existencial remeteria a um conjunto heterogêneo de componentes:

1. componentes semiológicos significantes que se manifestam através da família, da educação, do meio ambiente, da religião, da arte, do esporte;
2. elementos fabricados pela indústria dos mídias, do cinema etc.
3. dimensões semiológicas a-significantes colocando em jogo máquinas informacionais de signos, funcionando paralelamente ou independentemente, pelo fato de produzirem e veicularem significações e denotações que escapam então às axiomáticas propriamente linguísticas (Guattari, 2006, p.14)

Essas reflexões que privilegiam uma concepção de sujeito de conhecimento como produção nos desafiam, sobretudo, em um contexto em que as aulas parecem, ao menos momentaneamente, não produzir efeitos potencializadores como dispositivo de intervenção pedagógica. Ao considerar que, quando conhecemos algo, também nos produzimos como sujeitos desse conhecimento, abre-se espaço para investirmos em outras práticas pedagógicas que nos convoquem a agir e sentir o cotidiano de outro modo. O que estamos compreendendo como *cotidiano*?

O COTIDIANO COMO DIMENSÃO “INVENTIVA”

Parece claro que, no contexto das reflexões aqui desenvolvidas, o cotidiano está longe de ser pensado como moldura das ações

QUESTÕES LINGUÍSTICAS E GRAMATICAIS

pedagógicas, tanto aquelas que mantêm a exclusão de profissionais e alunos na dinâmica de seu trabalho, quanto as que favorecem a criação de alternativas à ordem hegemônica.

Assim sendo, julgamos relevante discutir a que concepção de cotidiano recorremos para sustentar nossas opções. Inicialmente, cabe explicitar de que concepções de cotidiano, largamente difundidas, estamos querendo nos afastar, para, em seguida, afirmar sua dimensão “inventiva”.

De um lado, pretendemos nos afastar da concepção a que Certeau chamou de “atomismo social”. Tal concepção, segundo ele, implicaria um regresso ao indivíduo como parâmetro.

O atomismo social que, durante três séculos, serviu de postulado histórico para uma análise da sociedade supõe uma unidade elementar, o indivíduo, a partir da qual seriam compostos os grupos e à qual sempre seria possível reduzi-los. (Certeau, 2003, p. 37)

Assim, pretende-se rejeitar a ideia de que o cotidiano pudesse ser uma dimensão fechada em si mesma, apontando para o indivíduo como ponto de partida das ações que se efetivam. Com efeito, parece ser necessário pensar a própria instância individual não como origem das ações, mas sim como ponto de articulação em que um conjunto diversificado de práticas, valores e sentidos ganham certa corporalidade. Dessa forma, afastar-se de tal concepção, ao refletir sobre a construção de práticas pedagógicas alternativas no cotidiano escolar, significa exatamente retirar da instância individual do professor e do aluno o “interesse” e a “vontade”, palavras, aliás, muito comuns para justificar certas situações na escola.

Uma outra concepção de cotidiano remete à lógica determinista, que tenderia a ver o cotidiano o resultado de ações que são elaboradas em um nível macro. Tal concepção tem nos permitido compreender a lógica neoliberal subjacente às políticas públicas que vislumbram o cotidiano como instância determinada pelas metas e orientações estabelecidas.

Segundo Michel de Certeau (2003), pensar o cotidiano de outro modo significa abrir a possibilidade de compreender não só o que se “oferece”, mas também o que se “fabrica” como possibilidade, a partir de certas condições:

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

A uma produção racionalizada, expansionista além de centralizada, barulhenta e espetacular, corresponde outra produção, qualificada de ‘consumo’: esta é astuciosa, é dispersa, mas ao mesmo tempo ela se insinua ubiquamente, silenciosa e quase invisível, pois não se faz notar com produtos próprios mas nas *maneiras de empregar* os produtos impostos por uma ordem econômica dominante. (Certeau, 2003, p. 39)

No item anterior, a reflexão sobre o conhecimento nos levou a pensar que, quando produzimos saberes, acabamos por produzir a nós mesmos como sujeitos desses saberes. Acrescentemos agora que tal produção de saberes e, por consequência, de modos de pensar, agir, e sentir o mundo é atravessada por uma “fabricação” minuciosa, quase invisível. Nos termos de Certeau, trata-se de táticas, ou seja, “*um cálculo que não pode contar com um próprio, nem portanto com uma fronteira que distingue o outro como totalidade visível*” (Certeau, 2003, p. 46). Assim sendo, essas *maneiras de empregar* que caracterizam as táticas configuram operações que não dispõem “*de base onde capitalizar os seus proveitos, preparar suas expansões e assegurar uma independência em face das circunstâncias*”. (Certeau, 2003, p. 46)

De que maneira essa perspectiva acerca do cotidiano pode dialogar com as questões que trouxemos até agora? Talvez, pudéssemos começar imaginando que a “mesmice” das redações escolares possa se constituir como indicador de certas táticas cotidianas. A que lutas elas remeteriam? Em favor de quê?

OFICINA DE FOTOGRAFIA COMO DISPOSITIVO DE PRODUÇÃO DE TEXTOS PARA ANÁLISE

Até agora, vimos que, no contexto atual, pesquisa e atuação profissional parecem constituir duas qualidades de práticas distintas. Configura-se assim um cenário em que a atividade de pesquisa para o professor do Ensino Médio emerge como dupla jornada de trabalho.

Neste item, lançado mão dos referenciais explicitados anteriormente, vamos discutir de que modo nossa atuação como professor de Português no Ensino Médio e como pesquisador pode construir alianças com o intuito de pretender alterar certas condições de produção de textos escolares, de um lado, e, de outro, intervir no cotidiano

QUESTÕES LINGÜÍSTICAS E GRAMATICAIS

dos profissionais de Educação, problematizando os diferentes modos de produção e circulação de sentidos do trabalho na escola.

Apresentadas as motivações que dão sustentação à proposta de “oficina de fotografia”, realizada em uma escola da rede estadual do Rio de Janeiro, explicitaremos a seguir as etapas da referida oficina, bem como teceremos alguns comentários acerca dos resultados obtidos.

A escola em que a oficina foi realizada havia passado por um processo conturbado de autoritarismo e de denúncias graves em torno do uso da verba destinada à compra da merenda escolar. Esse processo envolveu professores, alunos e funcionários em um movimento de contestação da ordem estabelecida e de reivindicação de transparência na prestação de contas e de garantia a livre opinião e participação de todos nas decisões. O desdobramento de tal processo resultou na exoneração da diretora e escolha de uma nova equipe dirigente para a escola.

Quando o tema ganhou o espaço da aula de redação, os textos produzidos inicialmente pareciam corresponder a um único modelo. É sempre com os discursos que apontam o que falta no cotidiano que os textos produzidos dialogam. As diferentes opiniões que emergiam no debate em sala “pasteurizavam-se” nos textos escritos.

As interrogações em torno de que interferências era preciso produzir para que essas outras vozes ganhassem consistência também no texto escrito nos levaram a cogitar a possibilidade de trabalhar com diferentes linguagens. Entra em cena a câmera fotográfica.

Depois de dividirmos cada uma das três turmas de terceira série de Ensino Médio, nas quais ministrávamos a disciplina de Língua Portuguesa, apresentamos a seguinte proposta: registrar as permanências e as mudanças que eles haviam vivenciado nos três anos que passaram na escola e que, agora, deixavam para colegas que iriam chegar. Assim, iniciamos um debate acerca dos objetivos que os grupos teriam com a proposta em questão. A ideia que se mostrou mais evidente apontava para o fato de que se trataria de um registro de memórias, para que as conquistas não se perdessem.

Os grupos organizaram um roteiro para produção das fotografias. Cada grupo dispunha de dez poses, o que demandava um plane-

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

jamento de quais espaços, momentos e pessoas seriam privilegiados. Começaram as negociações.

Com os roteiros, os grupos se dirigiram ao pátio. Câmera na mão, puseram-se a registrar suas “memórias” em poses de fotografia. Conversaram com colegas, funcionários, professores, convidaram para participar, fazendo poses, ou agindo “naturalmente”.

Depois de reveladas as fotos, sugerimos a cada um dos grupos que montassem sua exposição. Nessa etapa, orientamos que desse um título a cada uma das fotos, além de uma pequena contextualização da imagem – do que se tratava, por que haviam registrado aquelas pessoas, em determinado lugar. Sugerimos ainda que dessem um título a toda a exposição e elaborassem uma carta aos colegas que chegariam à escola no ano seguinte.

Entre as imagens mais frequentes, estava a biblioteca. A justificativa dada por um dos grupos à fotografia da biblioteca é a seguinte: “*É um lugar confortável para se estudar, mas falta muitos livros e precisa de um incentivo maior para atrair estudantes*”.

Alguns dos textos produzidos constituíram exemplos de análises nas aulas posteriores, possibilitando as discussões acerca dos próprios pressupostos observados nos textos deles, como a relação entre estudo e conforto, ou ainda a falta de incentivo e o abandono de certos espaços da escola.

Uma das fotografias que suscitou um número considerável de comentários tinha a seguinte justificativa: “*Essa foto simboliza a falta de investimento do governo, pois essa falta faz com que tiremos xérox todo bimestre*”. Rapidamente, vários colegas ressaltaram a não coincidência entre o que a justificativa apresentava como foco e o que a imagem mostrava. Na referida imagem, retratavam-se três alunas situadas atrás do balcão da copiadora da escola. As alunas ocupavam um lugar do balcão reservado aos funcionários, cujo acesso era proibido aos alunos. Além disso, embora a justificativa promettesse uma denúncia em torno da “falta de investimento do governo” e uma reclamação acerca da necessidade de “tirar xérox todo bimestre”, as alunas encontravam-se sorridentes, ao lado do funcionário da copiadora.

QUESTÕES LINGÜÍSTICAS E GRAMATICAIS

A nosso ver, mais importante do que procurar as motivações que levaram a tal não coincidência entre o verbal e o não verbal, preferimos investir em problematizar essa não correspondência como inerente às práticas de linguagem, explorando a premissa de que, sob as aparências de semelhança, há sempre outras vozes, que, em diversas circunstâncias, não ganham consistência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste texto, pretendemos fazer dialogar uma demanda que emergiu como um desafio em nossa atuação profissional como professor de Língua Portuguesa com nossas atividades de pesquisa, no curso de doutorado em Psicologia Social (UERJ).

Discutimos assim alguns referenciais que podem se tornar ferramentas importantes no desafio de fazer do cotidiano objeto de análise e intervenção coletiva. Pretendemos ainda pôr em discussão as premissas que hoje convocam o professor do Ensino Médio à pesquisa, submetendo-o a uma dupla jornada de trabalho.

Nesse contexto, queremos afirmar que considerar o cotidiano da prática profissional como espaço-tempo de criação nos convida ao desafio de transformar certos modos de habitar a escola que têm produzido sofrimento, em favor de uma atuação coletiva, capaz de potencializar outros modos de ser, pensar, agir e sentir na escola.

Por fim, insistimos em afirmar que pôr o foco nos saberes que se produzem no cotidiano e que, muitas vezes, não ganham estatuto similar ao conferido aos conhecimentos "formais" constitui-se em uma luta importante em momentos de aparente desencanto:

(...) caberia insistir na luta pela produção de referenciais mais favoráveis ao exercício do pensamento, uma vez que compreendemos que o problema é o sentido que se vem pretendendo imprimir às práticas quando a perspectiva é o mercado, quando se trabalha a favor do fortalecimento da padronização e da velocidade estéril das produções. Assim, a eficiência poderia ser entendida como um compromisso com melhores condições de trabalho e de exercício profissional; a produtividade, como uma busca de ampliação possível da produção, já que a questão é a de garantia de qualidade; por sua vez, a autonomia, como uma construção coletiva que, pelo exercício ético-político nas práticas, cria sentidos comuns para o fazer. Talvez com novos referenciais (ou com a tentativa de criá-los) pudéssemos deslocar as coordenadas que vêm definindo os li-

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

mites e impasses do laboratório, abrindo espaço para... bem, que o leitor que compartilha essa mesma atração pelos territórios arejados e promotores de vida possa prosseguir na escritura deste texto, tomando como referência a singularidade de suas próprias experiências (Rocha & Rocha, 2004, p. 35).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Mikhail. *A estética da criação verbal*. Trad. de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

———. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1992.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Trad. de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 2003.

DELEUZE, Gilles. *Foucault*. 5ª reimp. Trad. de Claudia Sant'Anna Martins. São Paulo: Brasiliense, 2005.

DEUSDARÁ, Bruno. *Imagens da alteridade no trabalho docente: enunciação e produção de subjetividade*. Dissertação (Mestrado). Rio de Janeiro: UERJ, 2006.

FOUCAULT, Michel. *A verdade e as formas jurídicas*. 3ª ed. Trad. de Roberto C. de M. Machado e Eduardo J. Morais. Rio de Janeiro: Nau, 2005.

———. *Vigiar e punir: nascimento das prisões*. 29ª ed. Trad. Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes.

GUATTARI, Félix. *Caosmose: um novo paradigma estético*. Trad. de Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. São Paulo: Editora 34, 2006.

MAINGUENEAU, Dominique. *Análise de textos de comunicação*. Trad. de Cecília P. de Souza-e-Silva e Décio Rocha. São Paulo: Cortez, 2001.

ROCHA, Décio. Une approche discursive de la classe de langue étrangère em tant que lieu de travail. Revista *D.E.L.T.A.*, vol. 19, nº 1. São Paulo: Educ, 1998, p. 155-80.

———; DAHER, M. del Carmen F G.; SANT'ANNA, Vera L. de A. Produtividade das investigações dos discursos sobre o trabalho.

QUESTÕES LINGÜÍSTICAS E GRAMÁTICAS

In: SOUZA-E-SILVA, Maria Cecília P. de & FAÍTA, Daniel (orgs.). *Linguagem e trabalho*: construção de objetos de análise no Brasil e na França. São Paulo: Cortez, 2002.

ROCHA, Marisa Lopes da. Educação e saúde: coletivização das ações e gestão participativa. **In:** MACIEL, Ira. *Psicologia e educação*: novos caminhos para a formação. Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2001.

——— & ROCHA, Décio. Produção de conhecimento, práticas mercantilistas e novos modos de subjetivação. *Psicologia & sociedade* (on line). 2004, vol. 16, nº1.

SANTOS, Milton. *Por uma outra globalização*: do pensamento único à consciência universal. 13ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2006.