

## DISCURSOS COMO CONVERSÇÕES, NARRATIVAS E IMAGENS NAS PESQUISAS EM CURRÍCULO

Janete Magalhães Carvalho – PPGE/UFES<sup>1</sup>

Falar de pesquisas em currículo remete a falar de processos de subjetivação que são engendrados no cenário social e educacional, como meios de sujeição, no sentido de submissão a outros, pelo controle e dependência, assim como pelo sentido do conhecimento de si mesmo e autonomia possibilitado pelas práticas discursivas em sua formação correspondente.

No âmbito da formação sócio-histórica discursiva, são engendrados “regimes de verdade” nos quais se incluem os processos de produção de subjetividade,<sup>2</sup> assim como as práticas discursivas e não discursivas que incidem na produção da pesquisa em currículo.

Em recente artigo, Santos (2008) debate sobre a questão da douda ignorância em sua relação com o academicismo e, nesse sentido, cita o sírio Luciano de Samósata (ano 165 DC) e seu diálogo “A venda de filosofias” que, àquela época, já questionava o subjetivismo e a baixa conexão com a problematização e a qualidade das respostas dadas às questões *prácticodiscursivas* da vida, ou seja, respostas acadêmicas para problemas acadêmicos, redutores e afastados da problemática existencial concreta. Concordando com Santos (2008, p. 19), ao falar de como concebemos as narrativas e as imagens na pesquisa com o currículo, pretendemos “[...] Identificar complementaridades e cumplicidades onde as teorias e disciplinas vêm rivalidades e contradições”.

Procuramos, enfim, não efetivar nosso posicionamento pelo critério de adesão excludente, porém buscando privilegiar as narrativas e imagens como inseridas em fluxos de movimentos, conversações e ações (CARVALHO, 2008, 2009) que, transformando a cultura da escola e a si mesmas, na perspectiva de atualização de virtualidades do cotidiano, reúna dimensões pessoais e sociais, fortalecendo os laços relacionais e a criatividade coletiva e individual, para além dos “[...] modos de produção

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação; professora do Departamento de Educação, Política e Sociedade e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Grupo de Pesquisa cadastrado no CNPq: Currículos, cotidianos, culturas e redes de conhecimentos.

<sup>2</sup> Segundo Guattari, a produção de subjetividade não deve ser encarada como coisa em si, essência imutável. Para ele, existe esta ou aquela subjetividade, dependendo de um agenciamento de enunciação produzi-la ou não. “Exemplo: o capitalismo moderno através da mídia e dos equipamentos coletivos produz, em grande escala, um novo tipo de subjetividade” (GUATTARI, 1986, apud GUATTARI; ROLNIK, 1986, p. 322).

capitalísticos” (GUATTARI; ROLNIK, 1993, p. 15), um modo de produção que se define tanto pela fabricação de mercadorias e valores, quanto pela fabricação de sujeitos normalizados, serializados, em que a reprodução de modelos (individualização) opera no mesmo nível da produção de bens. Trata-se de criar saídas mediante processos de singularização e de agenciamentos que os tornem possíveis (1993).

Considerando individualidade como resultado de uma produção de massa, pois “[...] o indivíduo é serializado, registrado, modelado, [distinto de subjetividade, que] não é passível de totalização ou de centralização” (GUATTARI; ROLNIK, 1993, p. 31), estamos nos antípodas da subjetividade fechada cartesiana, de ideias claras e distintas, para apontar que a subjetividade é formada, “[...] é essencialmente fabricada e modelada no registro do social” (1993, p. 31).

Os processos de singularização buscam efetuar os agenciamentos coletivos de subjetividade que estão “[...] em circulação nos conjuntos sociais de diferentes tamanhos; ela é essencialmente social, é assumida e vivida por indivíduos em suas existências particulares” (1993, p. 33). O processo de singularização também objetiva romper com a forma serializada em que os indivíduos vivem para adotar uma subjetividade expressiva, aberta e conectada a processos de criação e em redes de subjetividades – singularização.

Nesse sentido, inscrevemos as narrativas e as imagens para além do processo de individualização, ou seja, concebidas como agenciamentos (redes de conversações e ações complexas) que potencializam acontecimentos inscritos nos modos coletivos. Denominamos *coletivo* o plano que permite superar a dicotomia indivíduo-sociedade, tomando coletivo não como totalização, mas como agenciamento: “[...] a relação, entendida como agenciamento, é o modo de funcionamento de um plano coletivo, que surge como plano de criação, de co-engendramento dos seres” (ESCOSSIA; KASTRUP, 2005, p. 303). Coletivo como multiplicidade, para além do indivíduo, aquém da pessoa, “[...] junto a intensidades pré-verbais, derivando de uma lógica dos afetos mais do que de uma lógica de conjuntos bem circunscritos” (p. 303).

Dessa forma, tão importante quanto ter capacidade de teorização para produzir conhecimento, considerando que teoria e prática são sempre coengendradas, deve-se assumir o quadro *teóricoprático* da pesquisa de modo flexível, crítico e descomprometido com as formas beáticas e reificadas de produção do conhecimento (CERTEAU, 2001).

Ao agruparem-se em escolas, as teorias configuram-se como “campos gravitacionais” (PAIS, 2003), entretanto, por si sós, não garantem a produção de novos conhecimentos científicos. Assim, mais que classificar coisas e fenômenos ou analisá-los a partir do fechamento teórico em “campos gravitacionais”, importa manter a abertura para a incerteza, a dúvida, a problematização constante, ao contrário de uma perspectiva orientada por guias teóricos com seus percursos repetitivos, envolvendo uma domesticação disciplinada de itinerários de pesquisa.

Para a pesquisa em currículo, um grande desafio vem a ser o estabelecimento de ligações entre os grandes dispositivos sociais e os dispositivos microssociais que regulam ou informam a vida social, visto que “[...] o indivíduo fixa, muitas vezes, setores da vida cotidiana que transcendem o seu alcance efetivo, enquanto extensão e duração. A realidade da vida cotidiana não se esgota nas presenças imediatas” (PAIS, 2003, p. 86).

No entanto, como chegar às experiências vividas, quando elas nos são dadas em palavras? Qual o papel do discurso, das conversações, das narrativas e imagens que perpassam o currículo vivido/praticado no cotidiano escolar? Qual a função da linguagem na produção do currículo como uma dimensão do trabalho imaterial que realizamos nos currículos vividos/praticados?

A noção de trabalho imaterial refere-se às formas e forças de trabalho que criam produtos imateriais, tais como: saber, informação, comunicação, relações ou, ainda, reações emocionais (HARDT, 2003).

As dimensões do trabalho imaterial seriam: trabalho cognitivo, linguístico e trabalho afetivo (produção e manipulação de afetos). Na maior parte dos trabalhos imateriais, essas duas dimensões estão associadas. Além disso, o trabalho imaterial está quase sempre misturado a formas de trabalho material.

Como essa relação é recíproca, de um lado, os poderes singulares do trabalho continuamente criam novas construções comuns e, de outro, o que é comum se torna singularizado, numa “comunalidade expansiva”, na qual as ações comuns de trabalho, linguagem e afeto configuram um poder constituinte (NEGRI, 2003).

Se o poder de agir constrói valor de baixo para cima, se ele transforma o valor de acordo com o ritmo daquilo que é comum a todos e se ele se apropria constitutivamente das condições materiais de sua própria realização, então é óbvio que nele reside uma força expansiva além da medida e é, nesse sentido, que propomos

pensar os processos de produção e pesquisa inseridos no cotidiano escolar como **redes de conversações** (o que ressalta sua dimensão de uma rede de trabalho cognitivo, linguístico e afetivo), isto é, a própria produção de redes sociais, de comunidades, de formas de vida e de produção de subjetividade (CARVALHO 2009).

Mas o que vem a ser uma rede de conversações?

Uma rede de conversações envolve discursos, textos, narrativas, imagens, sons, encontros, silêncios e silenciamentos.

Abordando o conceito de conversações recursivas, Maturana (1997) aponta que a linguagem, como processo, não tem lugar no sistema nervoso, no corpo orgânico, mas no espaço das coordenações consensuais de conduta que se constituem no fluir de seus encontros corporais recorrentes.

Compreender que nós, seres humanos, existimos como tal no entrelaçamento de muitas conversações em muitos domínios operacionais distintos, que configuram muitos domínios de realidades diferentes, é particularmente significativo, porque nos permite recuperar o emocional como um âmbito fundamental dos humanos, no fluir do coemocionar dos membros de um grupo particular.

As conversações assim se estabelecem em diferentes sistemas de convivência.

Cabe, desse modo, destacar que o currículo se enreda com uma cultura visto que uma cultura é uma rede de conversações que define um modo de viver, um modo de estar orientado no existir tanto no âmbito humano, quanto no não humano, e envolve um modo de atuar, um modo de emocionar e um modo de crescer no atuar e no emocionar, assim como sistemas sociais são sistemas de convivência constituídos sob a emoção do amor, que é a emoção que constitui o espaço de ações, de aceitação do outro na convivência (MATURANA, 1997)

Sendo assim, numa rede de conversações, insere-se tanto a luta pelo discurso, o silêncio repressivo, como a passagem do diálogo para a multiplicidade e a heterologicidade. O deslocamento do diálogo ou do silêncio para a multiplicidade refere-se ao discurso ao lado do discurso, ou seja, não necessariamente contra ou a favor.

Assim, na conversação, a participação dá lugar à pluralidade e à polifonia, assumindo um estado descentrado, de tal modo que é a pluralidade e não o Eu ou o Outro que será o foco do encontro.

Entretanto a conversação não acontece sem ser criada e sustentada pela participação ativa, que combina em si duas dimensões: a poética da participação e a

sociabilidade, articulando vozes, assuntos, em participação criativa de modo que tornem possível a multiplicidade partilhada – conversação recriadamente aberta e inacabada.

Desse modo, quanto mais uma conversação o é, menos a sua condução depende da vontade de um ou outro parceiro e, mais, do enredamento produzido.

Na cena contemporânea, é inegável a sensação de inquietude e de estranheza, sobretudo no campo da produção do conhecimento. “Percebo os efeitos de uma inquietude profunda, o sentimento de ‘falta de lugar’, ‘ele ou eu’, ‘cada um por si’. Estamos em fila indiana por causa da exigüidade dos lugares onde podemos escutar e nos fazer entender” (DELEUZE, 1991, p. 106).

Parece contribuir para esse sentimento a visão da ciência como um discurso sacrossanto à parte dos assuntos humanos do cotidiano, ao invés de ser considerada como uma forma de participação nesses assuntos.

Como o funcionamento do discurso é inseparável dos dispositivos materiais em que se produz a estrutura e o funcionamento das práticas sociais nas quais se fala e se faz falar e se fazem coisas com o que se diz e se faz dizer, as condições materiais e objetivas de existência tendem a produzir currículos centrados em competências e habilidades tomadas em si mesmas.

Sendo assim, não podemos estar confiantes sobre o que trará a conversação; a transformação, o devir é enigmático, contraditório, incalculável. Entretanto, o currículo, como conversação complexa, ao transformar o presente, não o fará, certamente, em função das agendas no interesse próprio dos políticos e dos educadores como intelectuais profissionais.

Desse modo, produzimos currículo em meio a agenciamentos coletivos de enunciação e, sendo assim, os documentos e propostas curriculares devem ser visualizados como textos que se entrelaçam a outros textos (escritos, orais, imagéticos, sonoros) e não como ponto de chegada para orientar as mudanças educativas. A supervalorização dos resultados mensuráveis e das “reformas educativas” ignora o coletivo e/ou os movimentos sociais que estão na base da produção das mudanças educativas curriculares. Desse modo, sugerimos que tais textos sejam lidos como possíveis pontos a serem considerados na materialização de um longo processo relativo a outro tipo de mudança, especificamente aquelas que se referem aos processos de alteridade, singularidade, problematização e experimentação dos educadores e alunos no cotidiano escolar.

Desse ponto de vista, a conversação não é o lugar onde a subjetividade está depositada, o lugar onde o sujeito guarda e expressa o sentido mais ou menos transparente ou oculto de si mesmo, mas o mecanismo no qual o sujeito se constitui nas próprias regras do discurso que lhe impõe uma direção, na própria operação que o submete a um princípio de totalização e unificação, de modo que a subjetividade das crianças, dos alunos adultos ou dos professores está se construindo pela imposição de certos padrões, assim como de resistência a eles.

Compreendida como a educação do público, a conversação complexa é a nossa prática, e o currículo é mais que uma conversação, pois é uma esfera de ação.

Nesse sentido, poderíamos afirmar, como Pinar, que “O currículo é uma conversação extraordinariamente complexa” (PINAR et al., 1995, p. 848).

Michael Oakeshott (1959, p. 10, apud PINAR, 2007, p. 293-294) dizia:

[...] a conversação seria como um ponto de encontro para onde convergem e divergem ‘diversos idiomas’ [...] é impossível na ausência de uma diversidade de vozes: nela se encontram diferentes universos de discurso, reconhecem-se um ao outro e gozam de uma relação indireta que nenhum dos dois pede ou prevê ao ser assimilado ao outro.

Ao aprender a nomear-se, ao fabricar um duplo discurso mais ou menos estável, a pessoa reduz sua própria indeterminação e aprende a saber o que lhe acontece, dando uma origem, uma trama, um sentido existencial, tornando-se, portanto, **o narrar uma forma do conversar**, num conjunto de relações consigo mesmo e com os outros. A experiência é o que ocorre “entre” o que constitui e transforma os envolvidos em processos de conversações e ações complexas.

Assim, em nossas pesquisas sobre a produção do currículo no cotidiano escolar em redes de conversações, tomamos como campo de possibilidades a produtividade heterológica e, nesse sentido, a problematização de um *espaçotempo* singularizado e tecido com os fios da experiência coletiva.

Entre as questões teórico-metodológicas, as narrativas, originadas de “conversas”, “depoimentos” ou “escritos pessoais”, formando um tipo especial de texto, vêm permitindo desenvolver tanto as metodologias próprias da história oral e da história de vida, como uma história de biografias de pessoas comuns, acumulando dados de caráter antropológico, etnográfico e sociológico, o que faz ressaltar a posição transdisciplinar e transversal da educação, bem como a importância dos dados assim

obtidos para esse tipo de pesquisa. Os trabalhos de pesquisas realizados com narrativas têm trazido, para o conhecimento mais amplo, histórias desconhecidas ou ignoradas, tanto de períodos anteriores, como da contemporaneidade, ou seja, têm permitido tecer uma outra história dos currículos nas escolas, pois, conhecendo dados diferentes, é possível escrever histórias diferentes (ALVES, 2005).

Manguel (2001) destaca que imagem e narrativa remetem uma à outra, incessantemente, em processos coengendrados, compreendendo que as pesquisas vêm indicando tanto as possibilidades de uso da narrativa e da imagem, como mostrando, necessariamente, os limites desse modo de desenvolver o trabalho científico.

Nessa perspectiva é que assumimos a importância do uso (CERTEAU, 2001) das narrativas, das imagens e dos sons como fonte de pesquisa, o que significa percebê-las/los como dados produzidos e registrados/documentados, dando pistas sobre possibilidades teórico-metodológicas apropriadas aos estudos com os praticantes do currículo no cotidiano (OLIVEIRA, 2007).

Entendemos, entretanto, que não procede a ideia de que as narrativas não saem do particular. Partimos do pressuposto inverso, ou seja, de que as imagens e narrativas têm a ver com as marcas criadas, conscientes ou não, e a sua superação, no confronto com outras tantas práticas, contêm em si as questões coletivas (ALVES, 2005).

Sendo assim, considerando a complexidade e os atravessamentos nos quais estudos desse tipo se movem e produzem movimentações como novas experimentações, é que as narrativas e as imagens constituem procedimentos necessários para a nossa proposta de trabalho.

Trata-se, pois, de dar *espaçotempo* a narrativas e conversas, a partir de imagens e sons trazidos em criações dos “praticantes ordinários” do currículo. Essa é uma abordagem com ênfase nas conversações recursivas, narrativas e imagens, mas a partir da compreensão de que vivemos em culturas híbridas, o que significa que, necessariamente, há *espaçotempo* para a linguagem verbal, imagética e sonora de diversos tipos.

Nesse sentido, cumpre registrar que as conversações, as narrativas e as imagens não são concebidas como modo de mediação dialógica, mas como fluxos de formas-forças e modos existenciais, competindo ao pesquisador, na produção dos dados, a compreensão de sua “potência”. Dessa maneira, passado e presente fundem-se na atualização (e atualidade) do pensar e quebram a rigidez do conceito de cultura. As

infinidades dos jogos operados em zonas de fronteiras são colocadas no primeiro plano: o trabalho fronteiriço da cultura exige um encontro com “o novo” que não seja parte do *continuum* de passado e presente, isto é, o novo compreendido como ato insurgente de tradução cultural. “[...] O ‘passado-presente’ torna-se parte da necessidade, e não da nostalgia, de viver” (BHABHA, 1998, p. 36).

Conversar, narrar, olhar, ouvir, assim, devem ser concebidos como encontros que possibilitam o aumento da potência de agir e compreender. Narrar não é precisamente domesticar o caos, mas reduzir as capacidades de escolha envolvidas nos jogos culturais. Se algo está fora do controle, não pode ser atualizado como relato fechado; ainda assim, faz-se necessário discorrer sobre o que os homens fazem de suas vidas, como na passagem de Borges (2001, p. 169):

Chego, agora, ao inefável centro do meu relato; começa aqui meu desespero de escritor. Toda linguagem é um alfabeto de símbolos cujo exercício pressupõe um passado que os interlocutores compartilham; como transmitir aos outros o infinito *Aleph*, que minha temerosa memória mal e mal abarca? [...] O que viram meus olhos foi simultâneo; o que transcreverei, sucessivo. Pois a linguagem o é. Algo, entretanto, registrarei.

Mesmo diante do abismo da linguagem, o narrador não abdica do impulso de relatar o inenarrável – “algo, entretanto, registrarei”, apresentando uma dimensão ética evidente, a saber, a negação da possibilidade de construção da coerência a partir do diverso. Ao ser transformada em relato fechado, dotado de sentido pleno, a vivência é moralizada e domesticada. Assim, buscamos fugir do didatismo que marca as narrativas (verbais e imagéticas) coesas; daí a necessidade de destacar o formar-se de uma ideia, movimento pleno de vazios insurgentes. Essa recusa possui uma dupla dimensão: trata-se tanto da desobrigação de urdir uma exposição fechada da vivência, como da crítica epistemológica concernente à construção de relatos unidimensionais envolvendo estilhaços de realidade.

Enfim, compreendemos conversações e, nelas, narrativas e imagens, como uma enorme composição macrocósmica, que fomos acostumados a decompor em apreciações disciplinadas. A vida, no entanto, é multissensorial e, desse modo, o sentido que atribuímos como necessário à pesquisa com narrativas e imagens no currículo vivido enreda uma “artistagem” que envolva os nossos multissentidos, assim como os múltiplos *espaçostempos* compartilhados em redes de saberes, fazeres, poderes e afetos.



## REFERÊNCIAS

- ALVES, Nilda. **Artefatos tecnológicos relacionados à imagem e ao som na expressão da cultura de afro-brasileiros e seu “uso” em processos curriculares de formação de professoras na Educação Superior**: o caso do curso de Pedagogia da UERJ/Campus Maracanã. Projeto incorporado ao PROCIÊNCIA, agosto de 2005.
- BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.
- BORGES, Jorge Luis. **O Aleph**. São Paulo: Globo. 2001.
- CARVALHO, Janete Magalhães. **O cotidiano escolar como comunidade de afetos**. Petrópolis: DP et Alii; Brasília: CNPq, 2009.
- CARVALHO, Janete Magalhães. Redes de conversações como um modo singular de realização da formação contínua de professores no cotidiano escolar. In: CONGRESSO INTERNACIONAL COTIDIANO DIÁLOGOS SOBRE DIÁLOGOS, 2., 2008, Rio de Janeiro. **Anais ...** Rio de Janeiro: UFF/Grupalfa, 2008.
- CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano 1: artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 2001.
- DELEUZE, Gilles. **Foucault**. São Paulo: Brasiliense, 1991
- ESCOSSIA, Lucia; KASTRUP, Virginia. O conceito de coletivo como superação da dicotomia indivíduo-sociedade. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 10, n. 2, p. 295-304, maio/ago. 2005.
- GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica: cartografias do desejo**. Petrópolis: Vozes, 1986.
- HARDT, Michael. O trabalho afetivo. In: PELBART, Paul; COSTA, Roberto (Org.). **O reencantamento do concreto**. São Paulo: Hucitec, 2003. p. 143-157.
- MANGUEL, Alberto. **Lendo imagens**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- MATURANA, Humberto. **A ontologia da realidade**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1997.
- NEGRI, Antonio. **5 lições sobre Império**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- OLIVEIRA, Inês Barbosa de. O campo de estudos do cotidiano e sua contribuição para a pesquisa em educação. In: SCHWARTZ, Cleonara Maria et al. (Org.). **Desafios da educação básica: a pesquisa em educação**. Vitória: EDUFES, 2008. p. 107-127.
- PAIS, José Machado. **Vida cotidiana: enigmas e revelações**. São Paulo: Cortez, 2003
- PINAR, William et al. **Understanding curriculum: as introduction to historical and contemporary curriculum discourses**. New York: Peter Lang, 1995
- PINAR, William F. **O que é teoria do currículo?** Porto: Porto Editora, 2007.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. A filosofia à venda, a douta ignorância e a aposta de Pascal. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 80, p. 11-43, mar.2008.