

**PRÁTICAS COMUNICACIONAIS  
MEDIADAS PELA LINGUAGEM AUDIOVISUAL  
EM PEQUENOS GRUPOS**

**FILÉ**, Valter - UERJ

**GT:** Educação e Comunicação/n.16

**Agência Financiadora:** Não contou com financiamento

Este texto é parte do esforço que venho fazendo por um melhor entendimento das minhas *práticas comunicacionais mediadas pela linguagem audiovisual* em pequenos grupos. Minha trajetória com os usos do vídeo, da televisão e agora também do computador, pensando nos sentidos da convergência destas mídias, buscando outras formas de relacionamento na/com diferença, em projetos e negociações coletivas, na tessitura de conhecimentos.

Esta reflexão pretende, também, ajudar a trabalhar nas várias questões que permeiam as relações político-pedagógicas das escolas, nos seus acontecimentos cotidianos, quando do uso das chamadas tecnologias da informação e comunicação (tic).

E por onde iniciar tamanha empreitada? Pelos “meios”, pelos “usos”, pelas “mensagens”? Aqui topo com uma das minhas enormes tarefas: manter a multidimensionalidade do assunto a ser tratado, tentando assumir sua complexidade, que no dizer de Morin (1998),

*“complexus é o que está junto; é o tecido formado por diferentes fios que se transformam numa só coisa. Isto é, tudo isso se entrecruza, tudo se entrelaça para formar a unidade do complexus; porém a unidade do complexus não destrói a variedade e a diversidade das complexidades que o teceram. (p.188)”*

A “unidade do complexus” mais visível a dos “usos” – vai estar sendo alavancada a partir da comunicação.

Assim, respeitando as diversas *dificuldades, limitações, desordem e complicações*, inerentes do *complexus*, vou ariscar-me numa aventura de “mapear” meu envolvimento com a comunicação e como fui tecendo e des-tecendo meus conhecimentos acerca de suas questões, para mim, urgentes que se efetiva no encontro (e também desencontro) das pessoas e a negociação de sentido para as coisas do mundo.

### **Então...**

Poderia começar tentando dar conta do que faço em meus mais diversos espaços/tempos profissionais. Posso dizer que lido com produção vídeo, mas, além de ser uma definição muito genérica, ela não dá conta do meu trabalho. Tenho, então, usado uma definição, um tanto longa, mas, por enquanto, tem aproximado mais daquilo que pretendo: *Mexer em/com práticas comunicacionais mediadas pela linguagem audiovisual, em pequenos grupos.*

E o que seriam *práticas comunicacionais*? Quais seriam as diferenças entre usar o termo “vídeo”, que já está amplamente arraigado no cotidiano das pessoas e o termo “*linguagem audiovisual*”? Não estaríamos falando da mesma coisa, apenas usando um nome mais sofisticado? E, por último, por que a ênfase em trabalhar com pequenos grupos?

Claro que estas perguntas, muito mais do que simplesmente serem respondidas, aqui devem servir para serem enganchadas em outras tantas perguntas que tenham cada um dos que leiam este texto. Vamos ensaiar algumas possibilidades de resposta: primeiro (sem que necessariamente eu esteja respondendo a primeira pergunta), *produzir vídeo* e trabalhar com *linguagem audiovisual*, podem ser sinônimos, mas, no meu trabalho, *não é a mesma coisa*. É óbvio que só formulei assim as perguntas para oportunizar as respostas que eu queria dar<sup>1</sup>. E

---

1 É assim, aliás, que se faz em vários programas de tv, onde se pretende, através da

respondo com usando uma brincadeira que vem da “sabedoria popular”, que diz que “*a mesma coisa é um caminhão cheio de japoneses*”. Assumi este dito (com sua dose de preconceito) para esta resposta porque, na pergunta já está posto o problema do “*entendimento popular*”: a generalização. *Produzir vídeo*, comumente, vincula-se à idéia de uma produtora, ou de projetos de produção onde as ações vão estar em torno e a favor de um produto simbólico, que vai ter uma materialidade: a fita magnética. A relação entre equipe que *produz*, que “faz” – diretores, coordenadores de produção, fotógrafo, operador de áudio, etc – e o que se vai produzir – os sujeitos temáticos a serem gravados – é pontual e “objetiva”. Este tipo de produção tem sua preocupação maior nas possibilidades deste produto, a partir de sua qualidade técnica, de linguagem e de temática. É comum considerar-se o “produto-vídeo” ungido de uma autocapacidade de comunicação, ou seja, ele – a peça – é a síntese e confunde-se com a própria comunicação. Aqui acho oportuno chamar Heinz von Foerster (1996) para introduzir na conversa suas preocupações sobre “*perigos da linguagem*”(p,62). O autor nos chama a atenção para um movimento (comum das línguas indo-européias), que é o da *substantivação*, ou seja, o de transformar um verbo, uma ação, em um substantivo. A partir desta transformação passamos naturalmente a representar um *processo*, a partir de um nome, de um substantivo. Como é o caso da comunicação, que para muita gente tem seu foco predominante, nos seus produtos. Muito mais do que os usos que fazemos da televisão, são os programas que ganham uma maior dimensão na reflexão sobre os processos envolvidos; nem sempre são as situações e condições em que estão metidos os grupos que vão definir os usos possíveis da linguagem audiovisual, mas sim a disponibilidade de um produto e a “naturalização” de uso, implícito na sua materialidade – meios (fita

---

simulação da entrevista, dar o tom de naturalidade para o discurso que o entrevistado pretende. Em alguns casos, o entrevistado, não apenas recebe as perguntas previamente, mas chega mesmo a enviá-las.

magnética, videocassete e monitor de tv) e a mensagem (o conteúdo). Ou não é assim que muitos fazem em suas práticas pedagógicas? *“Preciso de um vídeo que fale de sexualidade”, de meio ambiente ou de um tema que seja transversal!”* E muitos destes vídeos já vêm com “sugestões” de uso.

É impressionante percebermos como esta situação tenta encaminhar, ou melhor, definir os papéis nos chamados “processos de comunicação” e representam uma vocação hierarquizante na produção do conhecimento. Uns são autores (autoridades) e os outros consumidores (massa ignara); uns sabem e produzem e outros recebem. E até em alguns projetos de tele-educação, que acredito firmemente bem intencionados, a lógica que tem prevalecido é a da comunicação de massa, ou seja, em detrimento das dimensões do público a ser “atingido”, “levar informação” e “capacitação” através da tv a partir dos chamados “programas educativos”, tem merecido maior atenção (e recursos). Não desconsidero a importância destas iniciativas, apenas levanto a necessidade de aprofundarmos e radicalizarmos outros caminhos para a comunicação na educação, investigando outras possibilidades de encontros de pequenos grupos entre si e em rede. De integrarmos o videoteipe a processos que levem as escolas a produzirem também. Sei que muito daquilo que estou escrevendo aqui tem sido feito, muito mais fora das escolas do que dentro.

Um parêntese explícito para um “causo”: há alguns anos atrás estive numa reunião onde se “discutiria” um projeto governamental de tv educativa. Os implantadores e representantes do poder público, naquela ocasião, falavam maravilhados dos aparatos tecnológicos (que era a parte material e mais importante porque daria visibilidade ao projeto) muito mais do que dos seus usos: *“vamos implantar em cada uma das “tantas” escolas (não me recordo o número mas, eram milhares, claro), uma antena parabólica, um receptor, videocassete, monitor de tv e fitas cassete para os professores gravarem os*

*programas". E prosseguiu: "estamos numa era marcada pelas tecnologias e é importante que a educação esteja atendida com seu tempo. É a televisão como aliada de uma educação mais democrática..."*

Eu, lá pelas tantas, faço as seguintes perguntas: *"Bom, se estamos falando de uma educação mais democrática e conseqüentemente de uma comunicação também democrática, como vamos fazer para que os que recebem os equipamentos de "leitura", também "escrevam", já que na lista de equipamentos não apareceram as câmeras de vídeo? Ou por outra: Se considerarmos que está tv estará deflagrando um processo de comunicação, como é possível pensar este processo somente através das "recepções"? Será que não estaríamos confirmando, agora de forma muito mais óbvia, que a educação pressupõe a "transmissão" de informações de "cima para baixo", já que os sinais de satélite vem do céu e são captados pela parabólica da escola, em baixo? Será que não estaremos confirmando um ponto centralizado de emissão do saber (e do poder) em detrimento do encontro dos diversos Brasis, na educação?"* Minhas questões, depois de um estranhamento que, inclusive me causou culpa e medo, foi desconsiderada a partir dos "objetivos" e "convincentes" argumentos financeiros.

### **Em que ando metido...**

O que posso fazer agora para tentar dar chão a toda esta geringonça que "construí" até aqui, é dar alguns exemplos de trabalhos realizados com alunos e professores da Baixada Fluminense – Grande Rio – na TV Maxambomba e na TV Pinel, que são os dois trabalhos mais significativos para estes escritos. Claro que esta não é uma atividade de "isolar" os "objetos" a serem estudados, ou seja, os fios que estarão sendo trançados, mesclam, "causos", fatos, desejos, miopias, diálogo com autores e com a academia. Até porque, não sei se haveria outra forma.

Até chamar meus envolvimento profissionais de *práticas comunicacionais mediadas pela linguagem audiovisual*, muita água rolou por debaixo da ponte. Vou buscar alguns fios que me ajudam a fazer (e re-fazer) meus tecidos.

Esta noção resulta do caldo das diversas experiências baseadas na linguagem do vídeo e que ganharam espaço no Brasil dos anos 80, a partir dos diversos setores do movimento social organizado. Vídeo popular, vídeo participativo são denominações que abrigam uma variedade enorme de usos e objetivos. Algumas iniciativas assumiram a noção de “tv comunitária”, ou seja, a invenção de uma nova metáfora que desse conta dos trabalhos com vídeo (produção e exibição) em comunidades específicas. No meu caso, foi na TV Maxambomba<sup>2</sup> que começaram meus trabalhos com a comunicação. Para falar da TV Maxambomba me parece oportuno fazer uma contextualização.

A partir dos anos oitenta do século passado, as chamadas “novas tecnologias”, mais especificamente os aparelhos de televisão e o videocassete, chegavam aos movimentos sociais e a algumas escolas. A importância dada a estes novos equipamentos, pelo menos por parte de algumas autoridades, pode ser constatada pelo Programa Especial de Educação que, no início da década, no governo Leonel Brizola, equipava centenas de Ciep’s, chamados também de Brizolões, com um “kit” que continha antena parabólica, aparelhos de tevê e videocassetes. Além dos equipamentos, havia uma equipe encarregada de montagem de acervo, treinamento de professores para o uso dos equipamentos e um grupo que pensava a produção de programas<sup>3</sup>.

A ditadura havia acabado, mas os efeitos de sua vigência eram ainda sentidos muito concretamente. No campo das telecomunicações, o governo militar havia estruturado uma rede que integrava

---

<sup>2</sup> A TV Maxambomba, um projeto do Centro de Criação de Imagem Popular, o CECIP que circulava, prioritariamente, pela Baixada Fluminense, sob a forma de uma “tevê de rua” (uma kombi com um telão).

<sup>3</sup> O equipamento de produção do PEE está ainda no mesmo local em São Cristóvão, onde funciona hoje a Escola Adolf Bloch, da Faetec.

praticamente todo o país, permitindo “generosamente” à Rede Globo a hegemonia de suas imagens e sons. Sua indústria cultural prosperava na contramão das legislações democráticas do mundo, pois poucos países permitiam (naquela época) que apenas uma empresa dominasse mídia escrita, radiofônica e televisiva (além de editora, indústria fonográfica, etc) nas proporções da atuação da empresa em questão. Os movimentos sociais denunciavam o abuso, pediam o fim do monopólio e uma “reforma agrária no ar”. Criou-se, então, o Fórum Nacional de Democratização da Comunicação, com representação de dezenas de entidades da sociedade civil organizada, e que vai encabeçar uma ferrenha batalha no Congresso Nacional.

Os estudos da comunicação estavam muito voltados para a televisão, por sua força e importância, e o centro das discussões estava basicamente na economia da produção e no poder das mensagens. Do outro lado, estava uma população “carente”, “sem cultura” e “totalmente manipulável”.

Frente a tal poder, era preciso fazer alguma coisa, e, por quase toda a América Latina, que vivia situação semelhante, surgiram projetos que tinham como proposta aumentar as “imunidades” dos receptores. “Alfabetização audiovisual”, “leitura crítica dos meios”, “pedagogia da imagem”, “pedagogia dos meios”, “educação para a comunicação” eram motes que surgiam em várias partes.

Os movimentos sociais que atuavam pela redemocratização incluíam, em suas pautas, a luta contra o poder da televisão. No Brasil, onde esse poder era encarnado pela Rede Globo, grande parte da esquerda entendia que essa empresa (principalmente) tinha um poder acima das possibilidades de uma população pobre, sem escolaridade, que, como uma “massa amorfa”, estava à mercê do jugo desse “monstro”. Segundo Martín-Barbero, o que

*verdadeiramente interessou a maioria das organizações de esquerda na*

*vida das classes populares foram as ações de reivindicação e as associações que organizaram essa luta. Todo o resto – as práticas que constituem o viver cotidiano, juntamente com aquelas que dão cabo da subsistência e dão sentido à vida – foi considerado mais como obstáculo à tomada de consciência do que como ação politicamente conseqüente (1997, p. 288-289).*

Tanto é assim, que muitos dos projetos alternativos de comunicação tinham um caráter iluminista, ou seja, pretendiam que, ao levar a informação ao povo – na maior parte das vezes menosprezando os seus conhecimentos ou interrogando-os sobre suas vidas apenas como estratégia de aproximação – valorizavam, assim, muito mais a metodologia do que a relação, entendendo que esse mesmo povo ganharia consciência e abriria um largo campo de embate político na luta por cidadania, a partir de uma certa “iluminação”.

Martín-Barbero, neste período, vem nos ajudar a relativizarmos o poder das mídias de massa, estabelecendo estudos a partir da realidade latino-americana (já que, até então, os estudos mais importantes vinham sempre dos Estados Unidos ou da Europa), a partir da suspeita de que poderia haver muito mais coisas do que simples passividade, no campo da recepção. Significava jogar novos elementos num campo de embate político, onde predominava uma dicotomia, pelo menos reducionista, quando se politizava o campo da produção e se despolitizava a recepção.

É neste turbilhão que em 1986, nasce o projeto da TV Maxambomba que, seguindo a “trilha”, buscava, mesmo que incoscientemente, “ilustrar” os moradores, a partir da produção vídeos que contivessem “informações essenciais ao exercício da cidadania”. Nesta fase, a exibição dos programas (feita em monitor de tv) era feita em associações de moradores, até 1988. Aqui é a “temática” e a “forma de exibição” que dá as bases do processo de trabalho.

Em 1989, uma virada! Das sedes fechadas (de alguma forma e muitas vezes até para os moradores) das associações de moradores, a TV Maxambomba ganha a rua, a praça pública. E não é só: pretende uma mudança de olhar: se aposta numa equipe moradora da região, mesmo que estes novos membros não fossem “especialistas” em vídeo. A partir deste ano, muda a linguagem dos programas – ao invés de *“informações que pudessem levar os moradores à ação*, a informação estava agora baseada no *“efeito espelho”*, ou seja, mostrar os moradores da Baixada Fluminense, mas não como a mídia comercial já mostrava nos momentos de tragédia. Mostrar este morador a partir das suas potencialidades e não de suas “feiúras”. Oferecer uma forma alternativa de assistir aos programas, saindo da experiência privada de ver televisão, para o encontro coletivo da praça, no telão.

A noção de comunicação que orientava os trabalhos ainda girava em torno dos vídeos produzidos, embora já percebêssemos que o processo, de forma mais participativa, envolvia mais os moradores, mas, que era na “câmera aberta”<sup>4</sup> onde se “efetivava o processo de comunicação”.

Começamos também os repórteres de bairro. Agora, ao invés de gravarmos programas sobre os bairros, pessoas do bairro é que trabalhariam os programas. Nossa função era de dar cursos sobre linguagem do vídeo. Agora já com muitas evidências para pensar a comunicação – a trama coletiva e cotidiana e a importância da auto-imagem, principalmente. Com as escolas da região passamos a ter um contato mais regular. Antes íamos esporadicamente, só para debater algumas produções nossas, agora, seria experimentar formas de uso da linguagem audiovisual, com as próprias escolas. Realizamos dois projetos que foram muito importantes: o “Vídeo-carta” e o “Botando a mão na mídia”.

---

4 “Câmera aberta” é mostrar no telão simultaneamente, aquilo que está acontecendo ao vivo.

O principal destes dois trabalhos com as escolas era fazer com que os adolescentes se expressassem, a partir de temas que lhes interessassem (claro que, sexo, drogas e... funk!) e perceber naqueles grupos, além das relações destes com o tema, a influência da mídia nas suas subjetividades e as pistas sobre como se dava a formação de suas opiniões, a relação com o conhecimento, na escola e fora dela, enfim, queríamos conhecer estes adolescentes e oferecer aos professores indícios de como poderiam pensar sua prática pedagógica. O Vídeo-carta funcionava assim: os alunos de uma escola de 2º. grau contam uma experiência sobre o uso e venda de camisinhas e, a partir daí, todas as discussões geradas envolvendo educação diferenciada, as noções destes adolescentes sobre sexo, sobre o corpo a partir de suas vivências. Gravamos o primeiro encontro, com perguntas dirigidas aos alunos de outra escola que iriam assistir, editamos, mandamos para a segunda escola. Estes assistiram, discutiram o que os outros falaram, responderam e devolveram outras perguntas. Foram três encontros em cada escola, sendo que o encontro final, reuniu quase todos os alunos envolvidos, já que estes insistiam em conhecerem-se pessoalmente. O “botando a mão na mídia” era uma variação: encontros entre professores e alunos de uma mesma escola. Alunos de uma turma e professores falariam (em grupos separados) sobre os problemas da escola. Três encontros com cada grupo e um encontro coletivo: o primeiro a discussão inicial; o segundo, assistir o material gravado anteriormente e analisar como foi o primeiro encontro – as intervenções, como cada um se viu, como está editado, se há coisas que não devem sair do grupo, ou seja devem ser suprimidas da edição, enfim, os “acertos” na edição; terceiro encontro – ver como ficou a nova edição, acrescida da discussão do segundo encontro – onde se justificam as coisas que saem e que entram e porque, e fazer uma avaliação do processo; o outro encontro é coletivo, por sugestão dos alunos, já que na nossa proposta, alunos e professores assistiriam,

separadamente, os vídeos do outro grupo.

Estávamos experimentando nas escolas, o uso da mídia para o “encontro” e buscava, não uma visão especializada de um tema, mas, como seres humanos, independente de quem sejam, interação em seus grupos e com outros grupos. Interessava encontrar, não a verdade, mas as relações de poder e como o comportamento de um estava imbricado no(s) outro(s) e vice-versa.

Experimentamos este trabalho em várias escolas públicas, não como uma atividade “transdisciplinar” ou “transversal”, (antes que enquadrem). Era um trabalho de pensar a relação humana nos grupos e as questões implícitas aos encontros.

### **A TV Pinel<sup>5</sup>**

Nesse meio tempo, partimos para uma experiência mais radical. Usar a linguagem audiovisual em um hospital psiquiátrico, com pacientes, funcionários e técnicos daquela comunidade.

Nesta etapa, as condições de comunicação e o processo foram radicalizados, os elementos para pensarmos a linguagem audiovisual ampliaram-se. Não vou falar da TV Pinel em si, do seu cotidiano, mas me parece importante mencionar dois casos: o primeiro - discutíamos na equipe como havia sido a produção de um clipe musical, onde um dos responsáveis mostrava-se um tanto frustrado com o trabalho na equipe. Segundo ele, o programa não havia saído como ele gostaria, embora tivesse se preocupado em seguir os passos de como aprendera a produzir na TV Maxambomba (já que era um remanescente daquela equipe). E o que havia saído “errado”? É que toda produção estava baseada na previsibilidade do comportamento da dupla a ser gravada, coisa que não aconteceu. Então perguntei, o que seria a questão central no trabalho da TVP? Concluímos que seria a de aprofundar no

---

5. A TV Pinel é uma experiência em comunicação comunitária, realizada por usuários dos serviços de saúde mental, funcionários e técnicos, no Instituto Philippe Pinel, um hospital psiquiátrico do Rio de Janeiro.

relacionamento na diferença e na negociação entre o desejado e o possível e habilitar esta tensão como lugar de aprendizagem; a outra história se deu quando recebemos profissionais de um serviço de saúde mental de São Paulo, que queriam conhecer a TV Pínel. Eles na verdade, queriam saber como nós fazíamos já que éramos tão exitosos e eles tinham feito uma experiência e havia sido frustrante. Como eles só sabiam do nosso “êxito” apenas pelos discursos da luta antimanicomial, colocamos alguns vídeos para que eles assistissem, depois voltaríamos a conversar. Eles assistiram um vídeo chamado “A Endoidada” que era uma sátira à uma novela da Rede Globo, “A Indomada” e já estavam satisfeitos. Assistindo aquele programa haviam aprendido muito sobre a “frustrante” experiência deles. Diziam que haviam contratado uma equipe de produção de vídeo, “bastante profissional”, para gravar um roteiro de uma das pessoas que se tratava na instituição. Essa equipe, presa ao roteiro e a uma linguagem “padrão”, enquadrou os outros loucos que participaram das gravações como atores, em uma rotina de muitas repetições das cenas, na busca pela perfeição, ou pelo menos, do “melhor possível”, que numa linguagem mais tradicional de vídeo, significa o fluxo contínuo de uma narração. Mas, para nós restava uma incógnita, o que havia chamado a atenção daquela gente, na “Endoidada? É que ali (e em quase todos os programas da TV Pínel), o “fluxo contínuo” da narrativa é abalroado por uma série de descontinuidades, a maioria delas vindas da própria condição dos envolvidos na produção. E, segundo os visitantes, uma das cenas pode dar conta disso: take 1: noiva vai fugir do hospital – tomada a partir do interior, mostrando a saída do hospital, a noiva, uma “pessoa/efeito”<sup>6</sup>, um guarda, que aparecia para tentar impedir a fuga e o noivo que chegava na hora para libertar a noiva e irem-se rua afora; take 2:

---

6 Os efeitos especiais originais da novela da Rede Globo mostravam (como foi descrito por uma das participantes) “uma mulher que corria sendo seguida por pedras que se desfaziam em água e fogo, num efeito. Na Endoida, era uma paciente quem vinha com as pedras e um balde de água.

tomada da mesma cena, a partir do exterior. Tudo estava sendo repetido (com leves alterações) até que de repente o guarda que entra em cena é quase o dobro do tamanho do outro. Gravamos e depois, que fazer com o que seria considerado um “erro de continuidade”, pois quando cortássemos de uma tomada para outra, se perceberia que os guardas eram diferentes, supostamente na mesma cena. Que fazer? No programa editado, o guarda aparece explicando que na hora que ele teria que repetir a cena, apareceu algo mais urgente e ele mandou sem colega de trabalho, que entrou sem nenhum constrangimento. Aí, a continuidade é mostrar a descontinuidade, que não está no vídeo, uma vez que foi explicado, mas na vida.

### **Finalizando... (este trabalho)**

Com o risco assumido da simplificação das experiências narradas aqui, que eu espero não ter comprometido o texto, gostaria de fazer algumas considerações.

Para refletirmos sobre a linguagem audiovisual numa perspectiva participativa, onde os sujeitos estejam imbricados no processo, necessitamos tecer noções de *comunicação*, que possam desvelar outras questões, além das que estão separadas em lugares estanques, como, mídia, linguagem e conteúdos.

As noções com as quais tenho me valido não vem de um “núcleo duro” de uma disciplina. Elas representam uma intensa e complexa movimentação em vários espaços/tempos cotidianos. Neste sentido, viver o encontro do que trago das minhas experiências na TV Maxambomba e na TV Pinel (e de outros cantos), com Michael de Certeau e o estudo do cotidiano. E o *cotidiano* em que acreditamos – nós, “nós” de uma rede – é aquele tempo-espaco onde acontecem as coisas para além da repetição e reprodução de uma estrutura social. Segundo Certeau (1994), é o espaco/tempo das singularidades, dos sujeitos reais e suas práticas. O estudo deste *cotidiano* nos leva a um

conhecimento que não se contenta com as generalizações e as estatísticas. Para Certeau, as estatísticas *só encontram o homogêneo. Ela reproduz o sistema ao qual pertence e deixa fora do seu campo a proliferação das histórias e operações heterogêneas que compõem os “patchworks” do cotidiano (op. cit .p. 46).*

Enfim, estudar o *cotidiano* é mergulhar em toda a sua pluralidade, sua complexidade e a sua irreducibilidade, pois que não é linear, nem previsível. Para se estudar o *cotidiano* temos que estar nele, ao contrário do que faz a ciência moderna: distanciamento, totalidade e reproduzibilidade daquilo que supõe como realidade generalizada e objetiva.

Ao mesmo tempo que Certeau me ajuda a pensar nas minhas “práticas”, devolvo aos pesquisadores do cotidiano metodologias alternativas de pesquisa a partir da linguagem audiovisual, que possam contribuir para a tessitura das redes de conhecimento.

Insistentemente “temos” usado a metáfora da rede para trabalhar uma noção de produção do conhecimento. É uma noção que se contrapõe à metáfora da árvore, que sintetiza a idéia de conhecimento como a organização burocrática, linear, centralizadora e sem intercomunicação entre seus galhos, senão a partir do centro que é o tronco. Para Lefebvre (1983),

*numa árvore, o trajeto de um ponto a outro é obrigatório (coativo e único); passa inevitavelmente por esse e por aquele cume e pela hierarquia dos cumes. Define-se apenas por relações binárias (bifurcações, dicotomias, etc). Assim, o espaço é completamente ordenado. Em troca, as redes e semi-redes, permitem múltiplos percursos para ir de cada ponto a cada ponto (e até mesmo um número ilimitado de percursos). (p. 35)*

Na rede não existe o isolamento asséptico da ciência moderna, mas sim interação impregnada. Não existe a possibilidade de se

entender a parte sem considerar o todo e a relação complexa desta existência. Na rede, não existe um ponto central, de onde partem os conhecimentos válidos e que dão validade a outros. Existe um complexo fluxo.

Aliado aos diversos e complexos fluxos, tenho dialogado com autores como Humberto Maturana e suas questões ligadas ao conhecimento, à emoção e à linguagem. Conhecimento que pode ser negociação e portanto ser criação ou obediência, se apenas se quer a repetição das supostas noções cristalizadas “mundo”. Ele também recoloca a emoção nas discussões científicas quando esta vai responder por inúmeros de nossos atos, partilhando com a racionalidade outras possibilidades de “inventar” o mundo.

Tenho tido um grande apoio do trabalho de Boaventura de Souza Santos e o seu desenvolvimento de *teorias, horizontes analíticos e conceptuais* [em busca de] *um novo senso comum* (2000). Buscar no esforço teórico-metodológico deste autor ajuda para nos movimentarmos nesse momento difícil, onde sua proposta é a criação de um

*paradigma de um conhecimento prudente para uma vida decente. Com esta designação quero significar que a natureza da revolução científica que atravessamos é estruturalmente diferente da que ocorreu no século XVI. Sendo uma revolução científica que ocorre numa sociedade ela própria revolucionada pela ciência, o paradigma a emergir dela não pode ser apenas um paradigma científico (o paradigma de um conhecimento prudente), tem de ser também um paradigma social (o paradigma de uma vida decente) (op .cit, p. 74)*

E a substância deste novo paradigma, no dizer de Santos (ano), está naquilo que ele chama de segunda ruptura epistemológica, ou seja: se a primeira ruptura consistiu na separação do saber da ciência do senso comum, a segunda ruptura seria juntar novamente os diferentes

saberes, num novo *sensu comum capaz de sustentar a inteligibilidade e as lutas emancipatórias na transição paradigmática* (p. 220).

Assim, torna-se fundamental, para a construção de outras formas de subjetivação, de outras posturas epistemológicas

*reavaliar o conhecimento-emancipação, dando-lhe primazia sobre o conhecimento-regulação. Tal implica, por um lado, que a solidariedade se transforme em forma hegemônica de saber e, por outro, que a positividade do caos seja reconhecida enquanto parte integrante da ordem solidária* (p. 229).

E a solidariedade tem sido proposta como referência teórico-metodológica básica do grupo de pesquisa a qual pertencemos: “Rede de saberes em educação e comunicação: questão de cidadania”, onde tecemos cotidianamente nossas histórias que se cruzam não apenas no espaço acadêmico.

E como último movimento desta escritura, gostaria de destacar a importância de ter sido apresentado a Paul Watzlawick (1987) e outros autores para pensar sobre algumas questões que envolvem a “teoria da comunicação humana” que me levam a um deslocamento da linguagem audiovisual para algo mais amplo. Daí pude compreender melhor que, *cualquier comunicación implica un compromiso y, por ende, define el modo en que el emisor concibe su relación con el receptor*. Este entendimento nos reforça a ideia de que não existe isolamento na comunicação e nos cobra uma outra atenção às relações de poder estabelecidas: sujeitos, mensagens, linguagens estão imbricados e contaminam-se para além das “informações” que se pretende lidar e se dá maior importância. Assim, não posso eximir-me da responsabilidade dos acontecimentos, numa relação [porque] *una comunicación no solo transmite informaciones, sino que al mismo tiempo, impone conductas*, pois, além dos dados, dos conteúdos, vão estar presentes, as “instruções” sobre os usos destes dados e conteúdos.

Referências bibliográficas:

CERTAU, Michel de. **A Invenção do cotidiano - artes de fazer.**

Petrópolis: Vozes, 1994;

FOSTER, Heins von. *Visão e conhecimento; disfunções de segunda ordem.* In

SCHNITMAN, Dora Fried (org). **Novos Paradigmas, Cultura e Subjetividade.** Porto

*Alegre: Artes Médicas, 1996;*

LEFEBVRE, Henri. **Lógica formal/lógica dialética.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira,

1983;

MARTÍN-BARBERO, Jesus. ***Dos meios às mediações - Comunicação, cultura e***

***hegemonia.*** Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997;

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998;

SANTOS, Boaventura de Souza. **A crítica da Razão indolente - contra o desperdício da experiência.** São Paulo: Cortez, 2000;

WATZLAWICK, Paul, BAVELAS, Janet Beavin e JAKCSON, Don D. **Teoría de la**

**comunicación humana - Interacciones, patologias y paradojas.** Barcelona. Editorial

Herder, 1987.

