

À captura do INvisível em diálogo com os IN-visíveis da sala de aula

Márcia Fernanda Carneiro Lima – UFF – RJ

Carmen Lúcia Vidal Pérez – UFF - RJ

Eixo: Pesquisa e Práticas Educacionais

Categoria: comunicação

A presente pesquisa se desenrola *no* cotidiano e *com* o cotidiano escolar. No cotidiano porque cada malha deste tecido foi enlaçada na escola. Numa perspectiva clássica de pesquisa situaria o campo nas Escolas Municipais Donária Maria Barbosa e João da Rosa Rabello - na região quilombola de Areal – RJ – lugar para onde me dirigia com intenções/(in)tensões de pesquisa. Todavia este trabalho não se enquadra numa pesquisa em sua concepção clássica, por isso *com* o cotidiano escolar. Não se trata de uma pesquisa autobiográfica, indiciária, etnográfica ou bibliográfica. Não é nada disso isoladamente e tudo isso ao mesmo tempo. Neste sentido o que seria determinado como campo de pesquisa se alarga para o que chamo de paisagens de pesquisa.

Ora num lugar, ora noutro, esta pesquisa se desenha e se redesenha, avança, retrocede. Sem “campo”, sem “objeto” de pesquisa, sem “questões pré-estabelecidas”. Com lugares, pessoas e intenções. Sem querer mostrar, desvelar, categorizar. Em busca de compreender, questionar, problematizar. Sem definições e respostas. A procura do ínfimo, pequeno, do que não se vê.

Sobre “o campo” uma intenção que coloca a questão (in)tensão: Por que não pensarmos em “campos de pesquisa” e que por ser plural compõe paisagens? Neste sentido podemos trazer à arena diferentes experiências, lugares, tempos, espaços, vivências, memórias, diferentes vozes, textos e contextos. Nesta perspectiva podemos pensar na figura do que seria uma *pesquisadora vagamunda*¹. Este movimento permite resgatar as andanças do sujeito que pesquisa, valoriza o vagar por diferentes mundos e o que isso imprime na retina de quem o faz.

Em alguns momentos minha história de vida contribui para tencionar e problematizar algumas questões que emergem no contexto da pesquisa, em outros me pego seguindo rastros que atravessam o caminho que percorro. Nesse caminho muitas vezes me sinto estrangeira dos lugares e de mim e recorro então a autores

¹ Inspiro-me em Corazza ao pensar o currículo *vagamundo*.

como Bakhtin, Certeau, Boaventura e Walter Benjamin entre outros, para melhor compreender a pesquisa, a mim e ao outro. Apesar de não pretender a verdade busco me comprometer com o rigor científico no tratamento dos discursos, ideias e conceitos que a constroem.

Boaventura (2010) nos atenta para o fato de que estamos num período de transição e situa o tempo presente como um tempo de provisoriedade e ambiguidade nos chamando a ver a face síncrone deste tempo em relação a muitas coisas que estão aquém e além dele, mas que, ao mesmo tempo, estão em descompasso em relação a tudo que ele alberga. O autor denuncia

Tal como outros períodos de transição, difíceis de entender e de percorrer, é necessário voltar às coisas simples, à capacidade de formular perguntas simples, perguntas que, como Einstein costumava dizer, só uma criança pode fazer mas que, depois de feitas, são capazes de trazer uma luz nova a nossa perplexidade.
(SANTOS 2010, p. 15).

A contribuição de Santos (2010) me permite trazer à arena da discussão algumas questões que tomo como ponto de partida neste trabalho: Como nascem os IN-visíveis? O que vê quem não é visto? Que olhares lançam a nós e ao mundo? O que não se vê no INvisível?

A primeira referência bibliográfica a qual recorri para iniciar este trabalho foi “Nikon. Câmera Digital Coolpix P500 – Manual do usuário”. Sou professora e não fotógrafa. No diálogo entre o que sou e o que não sou tem algo potente entre o que posso e não posso; que me provoca e me chama a me reinventar como professora e me inventar como fotógrafa, no movimento de leitura “manual” de aprender através dos sentidos e das diferentes epistemologias. Entre o que tenho e não tenho me lanço ao desafio de captar através da lente objetiva de uma câmera fotográfica aquilo que nos foge aos olhos acerca do outro que se dirige a caminho e no interior da escola. Registrar sobre as crianças e com as crianças o que está INvisível aos nossos olhos.

A fotografia é tratada neste trabalho, não como a representação da realidade, mas como uma possibilidade de compreensão dela. Me permite grafar o inefável. São para mim *foto-grafias*. Por isso estão presentes na dissertação imagens em páginas não paginadas. Na tentativa de respeitar e preservar seu status possibilito que elas [assim como eu, *pesquisadora vagamunda*] perambularem na composição da obra. Sem paginação ou nomeação as imagens ocupam um lugar outro, porque a uma ordem outra pertencem. Conto neste trabalho, com memórias, narrativas e fotografias como intercessores de pesquisa. Não como instrumentos que utilizo para fins de coleta,

classificação e categorização de dados. Por isso o apoio no termo intercessão, pois tais elementos estão nesta pesquisa como intermédio e mediação.

Nesta lida me vejo capturada pelo que busco capturar. “Os três campos da cultura humana – a ciência, a arte e a vida – só adquirem unidade no indivíduo que os incorpora à sua própria unidade” (BAKHTIN, 2010. s/p). Bakhtin afirma que somente a unidade da responsabilidade é o que garante onexo interno entre os elementos no indivíduo. Ele reclama pela responsabilidade de se compreender que vida e arte não são a mesma coisa, mas que devem ser entendidas como algo singular e que compõe a unidade do sujeito.

O poeta deve compreender que a sua poesia tem culpa pela prosa trivial da vida, e é bom que o homem da vida saiba que sua falta de exigência e a falta de seriedade das suas questões vitais respondem pela esterilidade da arte. O indivíduo deve tornar-se inteiramente responsável: todos os seus momentos devem não só estar lado a lado na série temporal de sua vida, mas também penetrar uns nos outros na unidade da culpa e da responsabilidade. (Idem)

Concebo a escrita desta dissertação como, entre outras coisas, um fazer artístico. Frente ao chamado de Bakhtin não posso nesta escrita me afastar da minha vida. Não tenho álibi, não tenho desculpa por, ao optar em me apartar de mim neste trabalho, empobrecer arte e vida. A todas as coisas me dirijo por um impulso existencial e negligenciar as questões que compõem minha vida é maltratar, descuidar de mim, da vida e da arte.

Para Benjamin (1987a) o empobrecimento da capacidade de trocar experiências extingue a arte de narrar. Privado dessa experiência o ser humano não deixa rastros. Penso que estamos tratando, portanto, de uma das mais potentes formas de invisibilização e ou apagamento do sujeito uma vez que, apagando seus rastros apagamos sua aura. Sem deixar rastros a aura se perde. silencia-se a voz; suprime-se a “originalidade”, “autenticidade” e “unicidade” do sujeito. Apaga, portanto sua “aura”. Para Benjamin (1987a,) a aura é onde se condensam a originalidade, autenticidade e unicidade. A “aura” se traduz no singular, no irrepetível.

Não posso ser um espectro na escrita deste trabalho. Minha voz não pode ser silenciada pelos cânones acadêmicos que me formatam a escrever somente na terceira pessoa. Nem tampouco me deixar IN-visibilizar. Por outro lado Bakhtin diz que antes mesmo de ter sido pronunciada a primeira palavra, antes dela já havia outras, ditas por outras vozes. Como me inspira Galeano com seu pequeno conto

Esse homem, ou mulher, está grávido de muita gente. Gente que sai por seus poros. Assim mostram, em figuras de barro, os índios do Novo México: o narrador, o que conta a memória coletiva, está todo brotado de pessoinhas. (GALEANO, 2011, p. 18)

Tomo emprestado do poeta essa ideia e vou ao encontro de Bakhtin no sentido de compreender que nenhum pensamento é só meu. Cada muito ou pouco que sai de mim, foi composto por muitas outras vozes que me habitam. Trata-se de um movimento de construção de conhecimento que é estético no sentido bakhtiniano, e por ser estético, não pode acontecer com apenas um. “Com um só e único participante não pode haver acontecimento estético” diz ele (2010, p. 19). Um acontecimento que se dá no entre as pessoas.

Vejo-me diante de um dilema. Se não posso me deixar silenciar e tampouco silenciar as outras vozes que me habitam, como lidar com a autoria deste/neste trabalho? Pensar na ideia de composição me ajuda a prosseguir. Benjamin (1987a) ao falar sobre a totalidade sugere que esta seja composta de estilhaços de imagens como num caleidoscópio e que esta, portanto se faça por composição desses fragmentos de imagens e memórias. Percebo diante disso que não se trata “disso” ou “daquilo”, mas da compreensão das distintas possibilidades que existem, da pluralidade de conhecimentos que podem se articular. Neste trabalho, procurei, depois de tanto, monologar, dialogar, me esconder, me mostrar, assumir o paradoxo e a multiplicidade como perspectiva epistemológica de composição de conhecimento.

Contudo, opto na maioria das vezes por utilizar a primeira pessoa nesta escrita porque todos esses elementos que a compõem, transbordam nela por mim. Memórias, imagens, lembranças, vozes, ideias, inspirações e aspirações vêm de diferentes fontes, me atravessam e passam por mim, pelo filtro do olhar que lanço ao mundo, que de certa forma rascunha a maneira que tenho de ver e compreender o que me cerca e me escapa, saem de mim e se esparramam nessas páginas pelos meus punhos, pelos movimentos desalinhados de meus dedos que denunciam meus saberes e não saberes nesta pesquisa.

Num primeiro momento aproprio-me do conceito de INvisibilidade desta maneira, porque me refiro ao que está invisível não por estar fora do nosso campo de visão, mas que mesmo dentro [“in”] deste campo, ainda assim não vemos. Refiro-me ao que não vemos apesar de estar presente. Nossos olhos envoltos ao flou de nossas experiências nos impedem de ver para além do que concebemos. Num segundo momento trago à arena da discussão o conceito de IN-visibilidade nesta forma, na tentativa de dialogar com o que está na dimensão do que já foi, ou está sendo

apagado, negado; refiro-me aqui aos IN-visíveis da sala de aula: meninas e meninos que por algum motivo, se veem desapropriados de sua subjetividade. IN-visíveis como a grafia da palavra sugere, o que representa o dentro “IN” está deslocado para fora do visível.

O INvisível trata daquilo que está no plano da visão e da compreensão sobre a criança, a infância, suas maneiras de ser, estar e fazer este/neste mundo e ainda não compreendemos. Se situa no plano do que ainda não foi descoberto, percebido, mas que existe ainda assim. Algo que reside nas fendas, no mínimo, no pequeno, no que nos escapa. No lugar do desalcanço. Compreender a existência desse lugar é humanizar-se. Entender que não vemos tudo, não sabemos de tudo, não alcançamos tudo é tornar-se mais humano. Penso que a humanização no contexto escolar, que em geral é tão mecânico se faz urgente.

O IN-visível se remete ao que foi retirado do campo de visão, retirado da criança, através de práticas mecanicistas, de concepções unilaterais sobre o saber o ser e estar, da necessidade de homogeneização dos diferentes sujeitos, da reconhecimento, da representação, da repetição, da padronização, do enquadramento, da normalização, da colonização. IN-visível passa a ser o que faz com que a criança “não se adeque”, não se “encaixe”, “não aprenda”, “não entenda”, “não brinque”, que “não cuide”. IN-visível é também o que estes sabem, podem, querem, pensam, criam, inventam, desejam. IN-visível é o lugar de onde vêm, a cultura que trazem. IN-visíveis são os motivos pelos quais o sujeito assume para si o fracasso, que em grande parte é da escola. IN-visível é que o faz com que a maioria das pessoas das classes populares não cheguem aos lugares de poder, de decidir (politicamente) e de saber.

Conto com Boaventura na medida em que me ensina que a invisibilização do outro, o seu apagamento é a forma mais potente de controle e isso se dá em grande medida através dos efeitos da colonialidade. Ao falar sobre o pensamento abissal denuncia que

O pensamento moderno ocidental é um pensamento abissal. Consiste num sistema de distinções visíveis e invisíveis, sendo que as invisíveis fundamentam as visíveis. As distinções invisíveis são estabelecidas através de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o universo ‘deste lado da linha e o universo do outro lado da linha’. A divisão é tal que ‘o outro lado da linha’ desaparece enquanto realidade torna-se inexistente, e é mesmo produzido como inexistente. Inexistência significa não existir sob qualquer forma de ser relevante ou compreensível. Tudo aquilo que é produzido como inexistente é excluído de forma radical porque permanece exterior ao universo que a própria concepção aceite de inclusão considera como sendo o Outro. A característica fundamental

do pensamento abissal é a impossibilidade da copresença dos dois lados da linha. Este lado da linha só prevalece na medida em que esgota o campo da realidade relevante. Para além dela há apenas inexistência, invisibilidade e ausência não-dialéctica. (SANTOS, 2010, p. 31-32)

À cata, encontro-me então com Boaventura e sua discussão sobre os conceitos e efeitos acerca do processo de colonialidade do ser e do saber, me aproprio do conhecimento de que em nome de uma cultura unilateral e hegemônica, eurocêntrica e “egocêntrica” vimos praticando cisões e apagamentos no que representa o diferente frente aos modelos e padrões preestabelecidos por esta lógica. As diferentes maneiras de ser e saber, dos diferentes sujeitos, habitantes dos diferentes cantos do planeta são desqualificadas e apagadas em nome de uma cultura que proclama a verdade científica como única possibilidade de conhecimento. Trata-se de um movimento que ao desqualificar o outro, o apaga. É uma estratégia muito potente de sobreposição, controle e domínio. Von Foerster me ensina o conceito de disfunção de segunda ordem no domínio cognitivo.

A rigor, não somos cognitivamente cegos para ver estas características da cognição em outros. Essa disfunção (não ver que não se vê) é uma das disfunções de segunda ordem fundamentais sobre as quais quisera centrar minha exposição, e constitui a essência do que quero dizer com minha imagem de dupla cegueira (cegueira de segunda ordem). (FOERSTER 1996, p.60).

A matriz cartesiana que desqualifica outras ordens de conhecimento se impõe para nós como ponto cego estimulando a nossa dupla cegueira. Também não vê que não vê, aquele que tem que ver para crer. Aproximando as ideias de Santos e Foerster, me arrisco a dizer que a colonialidade – denunciada por Santos - causa, entre outras coisas, a disfunção de segunda ordem no domínio cognitivo – apresentada por Foerster.

Uma das formas pelas quais a colonialidade se instala é através do controle do pensamento, portanto é também um movimento que situa-se no domínio cognitivo. Ao colonizar o pensamento a colonialidade faz com que deixemos de ver com nossos próprios olhos, imprimindo em nossa retina uma imagem única de mundo. Produz de certa maneira, a cegueira pela naturalização dos efeitos dessa forma de domínio. Seguimos, portanto sem ver e sem saber que não vemos. Ou ainda, seguimos acreditando que só existe o que vemos, da maneira como vemos. Com base nestas compreensões sigo em direção à escola.

Ao chegar à escola me dirigi à diretora para apresentar a pesquisa. Esse cotidiano foi se construindo de meados de maio a dezembro de 2012. Costumava ir até lá às quartas-feiras que em geral nasciam ensolaradas. Como aquele que chega à casa do outro com respeito eu costumava ficar no pátio da escola, estabeleci como princípio que só entraria em qualquer sala de aula se fosse convidada. Para sorte minha peguei, certa vez, um dia de muita chuva e foi assim que então veio finalmente o convite.

A “falta de convite” se deu não por resistência das professoras ou do professor – que desde o início me acolheram e me receberam muito bem -, mas porque a coisa assim foi se desenhando, foi o cotidiano que estabeleceu de certa maneira, que do lado de fora ficaríamos todos mais “à vontade” e que ali eu poderia mais livremente fotografar com as crianças em movimento.

Anderson [o professor do primeiro ano] foi meu grande colaborador. Combinamos de pedir às crianças que fotografassem uma coisa escondida, uma coisa que estava ali, mas que não víamos. E assim foi. Michel, Karine, Evilyn, Érick, Pablo, Fábio, Gabriela, Matheus, Ivan e Alice saíram à captura do INvisível. Foram os autores das imagens que compõem a dissertação. Não temos a imagem dessas crianças neste texto, mas podemos saber através do que foi registrado com palavras o que elas viram. Penso a partir do que elas viram que têm grande [muitas vezes incrível] capacidade de abstração. Que têm enorme predisposição para ver/criar/transformar no belo. Que acreditam e veem a escola como lugar do belo, da invenção, um lugar que alberga coisas para além das coisas, muitos mundos e diferentes existências.

Depois que as fotografias estavam arquivadas no meu computador, cada criança ia me mostrando o que estava INvisível. Ao mesmo tempo eu ia traçando no Paint Brush² o contorno que ressaltava a silhueta da imagem. Com as crianças pude ver o que estava INvisível e o que estava IN-visível aos meus olhos.

Urso, dragão, coelho, bumbum, aranha e estrela – na bola. Pato, serpente, estrela coração e blusa – no chão. Nuvem e nuvem – na parede. Lugar de pé também – na parede. Pé, flor, borboleta, cachorro e coração – na copa da árvore. Triângulo, pássaro, coelho, tubarão e senhor de barba – na calçada. Faca – na parede. Cobra perigosa – no canto da cerca. Flores e formigas – no acimentado. Sol – no balde. Coisas e mundos INvisíveis para mim, mas que estavam ali.

Para Karine a Evilin é a coisa mais importante da escola. Para Evilin importante mesmo é o refeitório. Michel gosta de ver Fábio pulando. Fábio me diz que adora o

² Programa do Windows que permite desenhar, compor, colorir imagens.

seu professor. Para Érick a coisa mais importante são as árvores. Para Pablo é a natureza toda. Gabriela tem como importância aprender a ler. Matheus o recreio. Alice vê importância na caneta [que ela ainda não usa]. E Ivan ainda não tinha pensado em nada disso. Mundos e pessoas IN-visíveis para mim.

Meus pensamentos albergam o que é ainda uma intuição: a ideia de que o processo de construção do conhecimento pode se dar, por composições feitas através de imagens que “colecionamos” e guardamos na memória. O sentido [que atribuímos às coisas] seria a “liga” entre fragmentos de imagens e estilhaços de memórias e experiências. Esse movimento cognitivo para a construção do conhecimento é paradoxal, porque nele, caos e harmonia se com-fundem.

A maneira de pensar e expressar o conhecimento que se constrói a partir desses fragmentos e estilhaços de imagens, memórias e experiências pode ser compreendida como epistemografia. Considero que o conhecimento que produzimos é a “grafia” [no lugar de produto ou resultado] do pensamento. Como na composição de uma fotografia. Estão nela, várias outras imagens que a compõe, micro combinações, que se emaranham entre elementos, pigmentos, espaço tempo, lugar, dimensão, luz e sombra; grafadas. “Texto” escrito sem escrita. Estão presentes na fotografia, diferentes possibilidades de compreensão. Possibilidades estas que se abrem para possibilidades outras de compreensão. Inacabáveis possibilidades de leitura.

As Crianças Cuidadoras brotam nesse contexto pela via da imprevisibilidade que na pesquisa com o cotidiano escolar, anuncia e legitima o cotidiano na sua essência, imprevisível, rizomático e inconstante. Nessa busca, me deparei com crianças que cuidavam de 'outros', também crianças, e até de 'outros', não mais crianças. Portanto pretendo trazer a esta escrita, narrativas de crianças que têm como fazer, o cuidado com o outro; com a intenção de procurar compreender um pouco mais sobre esta infância que pouco se fala pouco se percebe, pouco se vê.

São crianças, que não aparecem nos livros que tratam sobre a história da infância brasileira, mas estão presentes nas salas de aula e trazem consigo distintas possibilidades de pensar o cuidado.

Seriam elas, crianças INvisíveis? Quais as diferentes maneiras de cuidar? Como o adulto pensa esse cuidar da criança, e como a criança pensa o cuidado? Como isso se reflete na escola? O que é o cuidado no contexto escolar? Que práticas e discursos se entrelaçam no 'existir-cuidador' da/na infância? Seria esta, uma infância INvisível?

Estas questões me levam a pensar sobre a possibilidade de que, o que é INvisível não é a criança cuidadora. O que é IN-visível é que a criança cuida. Neste sentido é necessário ponderar sobre as diferentes maneiras de cuidar e apontar aqui o sentido de “cuidado” no qual me refiro. Não pretendo tratar aqui da dimensão de cuidado que geralmente a escola compreende. O cuidar no contexto escolar é em geral compreendido como ação de garantir a integridade física da criança pequena. Este fazer está, em grande medida, atrelado à função, a tarefa. A escola muitas vezes, desconsidera que existem diferentes formas de cuidado e que essas formas trazem distintas marcas culturais; assim a instituição escolar não reconhece que a família cuida, por ignorar as diferentes maneiras de cuidar que advêm de referências culturais outras.

O termo cuidado é em si polissêmico, podemos pensá-lo enquanto advertência [cuidado!], enquanto ação que pratico [eu cuido.] e ou ato a que sou submetido [estou sendo cuidado...]. O cuidado é ambivalente. Neste recorte busco compreender sobre como a criança pensa o cuidado. Que outros sentidos o cuidado pode ter?

“Tenho o privilégio de não saber quase tudo. E isso explica o resto” me ensina Manoel de Barros (2010). Sinto pelo tanto que deixei de fazer em função das minhas limitações, pelas palavras que não soube cultivar e/ou não pude tratar.

Por outro lado a narrativa que aqui pude trazer com palavras e imagens se fez para mim como possibilidade de cura no sentido de Benjamin (1999). Reconhecer os pontos cegos da minha visão; eleger as desimportâncias como fundamento; assumir a invenção como possibilidade de diálogo; catar da poesia; com-versar e com-textualizar com vozes outras; ouvir; lembrar; rememorar; descobrir-me como *pesquisadora vagamunda*; sentir as dores e prazeres da escrita; perder-me em minhas *encomranças*; me ver adulecida ao pensar epistemograficamente a infância; tentar com-soante com você que me lê; me fez de certa forma me curar de mim.

Uma questão de grande importância para mim nesta pesquisa foi, é e sempre será pensar sobre a sua relevância. Penso na pessoa a que lê. Se quem a ler compreender que, não vemos e não vemos que não vemos; que é igualmente importante o vir, o devir e o já-ser que é o necessitar do que vem de fora [do outro] como nos ensina Bakhtin (20010, p. 124); Sobre a produção das “desimportâncias”, das IN-visibilidades; Sobre os perigos que residem no acreditar e pronunciar um discurso único; que vida e arte não se separam e que aprender possa ser um acontecimento estético [ao contrário de estático]; Que as crianças têm diferentes infâncias, e maneiras outras de ser, saber e estar no mundo; O modo com que

olhamos o outro determina a maneira de entender esse outro, de destruí-lo ou construí-lo, daí a pertinência em considerar as questões sobre “verdade” e “invenção”; me darei por satisfeita.

BIBLIOGRAFIA

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 5ª Ed. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

BARROS, Manoel. *Poesia completa*. São Paulo: Leya, 2010.

BENJAMIN, Walter. *Obras Escolhidas I. Magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Summus, 1987a.

_____. *Obras escolhidas II. Rua de mão única*. São Paulo: Brasiliense, 1987b.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

CORAZZA, Sandra; TADEU, Tomaz. *Composições*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

FOERSTER, Von Heinz. Visão e Conhecimento: disfunções de segunda ordem. In: *Novos Paradigmas Cultura e Subjetividade*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

PÉREZ, Carmen. *Vozes, Palavras, Textos. As narrativas autobiográficas na formação de professoras-alfabetizadoras*. São Paulo, 2002. 251 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo – USP, 2002.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2010a.

_____. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: *Epistemologias do Sul*. SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs). São Paulo: Cortez, 2010b.

_____. *Acrítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. 6 ed. – São Paulo: Cortez, 2007.