

DAS GRADES FECHADAS À CASA VAZIA: REFLEXÕES EM TORNO DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO

Ana Beatriz Cerisara

Universidade Federal de Santa Catarina

Gostaria de salientar a posição e lugar de onde produzo este artigo. Em primeiro lugar, não sou historiadora e sim uma pedagoga, portanto, o uso que faço do material produzido na área de história não tem a pretensão de apresentar um conhecimento denso e aprofundado do percurso que o conhecimento historiográfico tem realizado nos últimos anos. Meu interesse é o de uma pedagoga que trabalha com formação de professores de educação infantil em nível superior e que sente o distanciamento cada vez maior entre o espaço acadêmico da universidade e as instituições públicas de educação infantil; entre as interpretações acadêmicas das práticas pedagógicas e a riqueza e diversidade que encontramos no cotidiano das creches e pré-escolas.

Como decorrência deste distanciamento, ou até do desconhecimento que a “academia” tem demonstrado ter da realidade dessas instituições educativas sinto a necessidade de articular de forma produtiva e interdisciplinar a tríade ensino/pesquisa/extensão que constitui a tarefa do professor universitário. E é com base neste interesse que recorro à história cultural da sociedade buscando suas possíveis contribuições para o trabalho em pesquisa educacional.

I- DAS GRADES FECHADAS

A expressão “grades fechadas” foi utilizada para expressar a atitude de muitos pesquisadores que antes de entrar em contato com o seu objeto de pesquisa já tem pré-determinado todos os recortes que encontrarão. Na área da educação, há um grande número de pesquisas que só servem para confirmar o que foi definido à priori. Estes casos, em sua grande maioria, aprisionam a realidade dentro de um esquema teórico de tal forma que só conseguem ver o que já sabiam que iriam ver. A teoria é usada como uma “camisa-de-força” tanto para a “realidade que está sendo pesquisada”, quanto para o “pesquisador” que fica imobilizado na idéia pré- definida que ele tem desta realidade.

Este tipo de pesquisa tem realizado suas análises baseada em macro- categorias tais como “classe social”, “trabalho”, “ideologia” ... que tem levado, na maioria das vezes, a uma cristalização do homem em sua realidade social, negando o espaço para os desvios, para as singularidades e subjetividades. As classificações generalizantes e uma certa “naturalização” da realidade têm sido a tônica desta perspectiva.

Em contraposição a esta visão, há as pesquisas de cunho mais antropológico que caem no extremo oposto, ou seja, dedicam-se a pesquisar a diversidade a partir de uma concepção de cultura reduzida, onde apenas o contexto imediato é levado em consideração, sem que sejam estabelecidas relações deste com a história social mais ampla.

Há muito que educadores e pesquisadores preocupados com a tônica dada às pesquisas e com a real contribuição que estas têm, de fato, trazido para a compreensão da realidade das instituições educativas se debatem com questões relativas a como achar uma alternativa que não caia nem em um extremo (primazia do social/econômico) nem em outro (primazia de uma visão romântica e ingênua de cultura). Dentre os muitos impasses destaco dois que talvez nem sejam os mais importantes, mas são os que têm sido discutidos mais freqüentemente, quais sejam: como aliar a objetividade (entendida como as condições concretas e objetivas da vida de sujeitos que são socialmente situados) e a subjetividade (entendida como o percurso biográfico e particular de cada sujeito); como aliar as categorias de totalidade e particularidade sem que com isso se perca quer a dimensão do todo, quer a dimensão das partes?

A problemática que parece estar por traz destas “falsas dicotomias” poderia ser colocada nos seguintes termos: Será a realidade objetiva cognoscível pelo homem? Quais os limites e possibilidades da racionalidade humana? É possível definir novos paradigmas para a pesquisa em ciências humanas? E acrescento a estas minhas indagações as feitas por Sônia Kramer: “São as ciências humanas, ciências? São as ciências humanas, humanas? (1992: p. 13).

Poderíamos acrescentar ainda inúmeras perguntas, tais como: Existe o real? Como fica a realidade frente a uma observação que é sempre humana e que traz consigo não só as contradições, idiossincrasias e pluralidades que envolvem desde o contexto sócio-histórico até as singularidades de cada sujeito envolvido - tanto dos pesquisados quanto dos pesquisadores. Se quisermos ir mais fundo poderíamos acrescentar ainda que, na constituição da subjetividade destes sujeitos, além da sua dimensão consciente há a presença do inconsciente.

Enfim, levando em consideração todos os elementos acima levantados, fica a pergunta: como sujeitos assim constituídos podem conhecer, trabalhar, pesquisar com outros sujeitos em suas práticas, suas formas de vida, de organização, etc ?

Talvez possamos inserir estes questionamentos no que tem sido amplamente denominado de “crise das ciências humanas” ou “crise da modernidade”, entretanto é impossível pensar em pesquisa educacional sem que nos coloquemos frente a frente à estes problemas. Não com a pretensão de resolvê-los, mas com o intuito de assumir uma atitude de, no mínimo, humildade frente à tarefa que o conhecimento nos coloca.

Para Sônia Kramer “a educação não é ciência, mas prática social... que envolve múltiplas dimensões: econômica, política, cultural, estética, ética”. (1992: p.25) Nossa racionalidade nos conduz para a busca “da solução”, “da resposta”, “da verdade”, “de novos paradigmas” que definam nossa prática. O que, em última análise, acaba significando a reposição de “grades fechadas”.

Cito as belas palavras da autora quando trata das “grades” que tanto tem aprisionado os pesquisadores: “A neutralidade, a racionalidade científica, a “verdade”, da “Ciência” são miragens e, como tal, hipnotizam, embaçam, nebulam o olhar crítico que voltamos ao real. Penso que é preciso desembalar este nosso olhar, descristalizar ou despertar nosso falar, na tentativa de enxergar o real e representá-lo nas suas contradições, na sua ambigüidade, na sua descontinuidade, rompendo com a postura de velar métodos e técnicas como quem vela mortos...”(Kramer, 1992: P.25).

Se é necessário lidar com a incompletude, com o limite, com a finitude da ação humana não seria o momento de tolerar “as respostas”, “as possíveis saídas”, “as verdades” que devem e são plurais? mas fazer isso não será cair em um relativismo barato onde tudo cabe? Como garantir uma atitude que, de fato, traga alguma contribuição a respeito das realidades das instituições educativas públicas “sem cair no conhecimento muito indisciplinado” (no sentido de enquadrado)”, mas que perceba que a verdade do conhecimento é uma procura e não uma posse?” (Japiassu, 1992: p.86).

Muitos autores que têm refletido sobre estas questões têm apresentado a interdisciplinariedade como uma alternativa adequada para enfrentar a pluralidade do real, em que a relação com o conhecimento se dá de forma complementar e integrada não só do ponto de vista das metodologias, conteúdos, conceitos, etc.

No entanto, também este conceito tem sofrido banalizações e simplificações que tem muito mais contribuído para a fragmentação dos saberes e especializações ilhadas do que para uma unidade dos mesmos. Faure afirma que “trabalhar” sob a perspectiva da interdisciplinariedade consiste, portanto, em uma tentativa de operar no quadro das instituições não concebidas para tal. Sua ação, deve, pois, permanecer clandestina já que para estas instituições, interdisciplinariedade pode estar relacionada a indisciplina, isto é, uma desobediência à norma de fato, não à regra de direito” (Faure, 1992: p.62).

Não é preciso fazer muito esforço para constatar o quanto as instituições educativas e seus agentes estão organizados tanto do ponto de vista burocrático quanto do ponto de vista pedagógico avessos a esta perspectiva da interdisciplinariedade, principalmente, pela maneira fragmentada com que lidam com o conhecimento e, conseqüentemente, pela maneira como traduzem os conhecimentos produzidos pelas diferentes áreas do conhecimento em saberes escolares.

No entanto, por não ser objeto deste trabalho analisar os aspectos relativos aos limites e barreiras que a interdisciplinariedade apresenta para os pesquisadores em geral deve-se salientar que “o objetivo utópico do interdisciplinar é a unidade do saber. Unidade problemática, sem duvida, mas que

parece constituir a meta ideal de todo saber que pretenda corresponder às exigências fundamentais do progresso humano". (Japiassu, 1992, p.88). Importa destacar, entretanto, que as mudanças supõem a reestruturação da relação do homem inteligente com o poder, o saber e a verdade destacando-se o fato de que "o interdisciplinar não é algo que se ensine ou se aprenda. É algo que se vive. É fundamentalmente uma atitude de espírito. Atitude feita de curiosidade, de abertura, de sentido da aventura, de busca, de intuição das relações existentes entre as coisas e que escapam à observação comum. Atitude de recusa dos especialismos que bitolam e dos dogmatismos dos saberes verdadeiros". (Japiassu, 1992: p. 90).

É com a utopia do interdisciplinar que prossigo este artigo e consciente da necessidade de retirarmos essas grades feitas de dogmatismos e especialismos redutores é que tentarei, na segunda parte, apontar aspectos conceituais e metodológicos que a perspectiva da história cultural apresenta e que podem nos auxiliar a refletir sobre novas formas de fazer pesquisa em educação.

II - DA REMOÇÃO DAS GRADES A CASA VAZIA, PASSANDO PELA HISTÓRIA

Um dos postulados centrais da perspectiva da história cultural da sociedade é não fazer da história da educação nem uma história das idéias, nem uma história dos sistemas escolares e sim, uma história dos usos e práticas escolares.

Este deslocamento supõe uma recusa às classificações generalizantes (que temos chamado neste trabalho de grades fechadas) que levam, em última análise, a uma "naturalização" da escola e de seus agentes impedindo que a escola seja vista em suas singularidades. Segundo palavras do próprio Chartier "é preciso pensar (a história cultural) como a análise do trabalho de representação, isto é, das classificações e das exclusões que constituem, na sua diferença radical, as configurações sociais e conceituais próprias de um tempo ou de um espaço. As estruturas do mundo social não são um dado objetivo, tal como não o são as categorias intelectuais e psicológicas: todas elas são historicamente produzidas pelas práticas articuladas (políticas, sociais, discursivas) que constróem as suas figuras. São estas demarcações, e os esquemas que as modelam, que constituem o objeto de uma história cultural levada a repensar completamente a relação tradicionalmente postulada entre o social, identificado com um real bem real, existindo por si próprio, e as representações, supostas como refletindo-o ou dele se desviando." (Chartier, 1990: p. 27).

Aqui é preciso enfrentar o significado dado por Chartier à palavra **representação** uma vez que ele opõe-se aos significados comumente dados à ela: quer o de substituir algo ausente, supondo uma distinção entre o que representa e o que é representado; quer o de exibição ou apresentação pública de algo ou de alguém. "Se acompanharmos as formulações de Chartier e entendermos "representação como prática em que se posicionam seus agentes e que constitui o "social" como social ordenado,

hierarquizado, classificado a partir de posições dos agentes nela articulados, a diferença (entre idéias e representações) adquire nitidez. (Carvalho, 1992: p. 24).

Ainda segundo Carvalho é preciso perceber o conceito de **representação** como prática cultural construído em uma “rede de relações entre sujeito que representa e forma de representação; relações entre representação e objeto representado; representação entre situação de produção da representação e situação da sua apropriação”. (idem, p. 24).

Este novo enfoque propõe, portanto, que se transite do social para o cultural; dos modelos/objetos culturais para as práticas e usos dos mesmos, sendo esta história das representações uma tentativa de juntar as idéias com a materialidade dos objetos culturais, uma vez que propõe o estudo dos objetos em sua materialidade.

Além disso, alerta que toda prática historiográfica - e eu ousaria acrescentar toda prática de pesquisador em educação, é uma visada particular de alguém que está dentro do movimento e que, portanto, é relativa a um lugar social de produção . “Afim, o olhar que olha os outros sente a necessidade de voltar-se para si mesmo. O corpo que se apropria da história precisa enxergar-se apropriado pela história da qual se apropria”.(Nunes, 1990: p. 37).

O pesquisador, portanto, deve abdicar da falsa posição de neutralidade e objetividade tão decantados como condições básicas para a realização do trabalho científico e, assumir o seu lugar de produção intelectual.

“Tentar classificar, dividir, delimitar o mundo social em categorias fundamentais de percepção e de apreciação do real são formas/esquemas intelectuais que buscam dar sentido ao presente, decifrar os espaços e tornar o outro decifrável... As representações do mundo social assim construídas, embora aspirem à universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinados pelos interesses de grupo que os forjam.” (Chartier, 1990: p.17).

Cabe ressaltar que do ponto de vista psicanalítico o mito do sujeito cognoscente é também questionado, apenas sob outra perspectiva: com a produção do conceito do inconsciente a unidade do sujeito da consciência dá lugar ao sujeito fendido, ao sujeito do desejo. Há, para Lacan uma “duplicidade de sujeitos na mesma pessoa graças à ruptura entre o sujeito do enunciado (eu penso) e o sujeito da enunciação (eu sou). “Daí a conhecida inversão lacaniana da máxima de Descartes: Penso onde não sou, portanto sou onde não penso. Dito de outra maneira: o cogito não é o lugar da verdade do sujeito mas o lugar do seu desconhecimento”. (apud in, Cerisara, 1992: p. 14).

Percebe-se aspectos coincidentes e complementares entre produções de duas áreas distintas - a história e a psicanálise - a respeito da condição do homem frente ao conhecimento e que confirmam,

por diferentes vias, os limites da racionalidade humana, o que leva inevitavelmente à revisão do que sejam as ciências humanas e sua relação com a educação.

Mas, voltando à perspectiva da nova história cultural, fica claro que toda representação é perspectivada e a posição do agente é identificada. “Trabalhando assim sobre as representações que os grupos modelam deles próprios ou dos outros, afastando-se, portanto, de uma dependência demasiado estrita relativamente à história social entendida no sentido clássico, a história cultural pode regressar ultimamente ao social, já que faz incidir a sua atenção sobre as estratégias que determinam posições e relações e que atribuem a cada classe, grupo ou meio um ser apreendido constitutivo da sua identidade.” (Chartier, 1990: p.17).

Nota-se que o autor recusa-se a aceitar a divisão do social, do político, do cultural como departamentos isolados e estanques uns dos outros. Além disso, recusa o primado do social, priorizando o cultural para garantir a pluralidade. E acrescenta “por outro lado, essa história deve ser entendida como o estudo dos processos com os quais se constrói um sentido...dirigi-se às práticas que, pluralmente, contraditoriamente, dão significado ao mundo.” (idem, p. 27).

Se nos voltarmos para a problemática presente na pesquisa educacional constatamos que um dos pontos mais debatidos é a questão das pluralidades, das diversidades e que têm levado os educadores a constatar a necessidade de se realizar pesquisas de cunho qualitativo, que vão desde a pesquisa participante à pesquisa etnográfica, entre outras, em que o pesquisador vai à escola tentando não cercá-la de grades (idéias e recortes pré-definidos), mas visando olhar esta escola como uma realidade que é particular e única e que em inúmeros aspectos não é extensiva às outras escolas que, supostamente, têm as mesmas orientações, o mesmo currículo, são da mesma rede de ensino, mas cujos personagens em seu conjunto interacional formam um todo único, com um perfil singular.

Estas constatações têm nos levado a questionar o primado das determinações sócio-econômicas, como se estas fossem blocos monolíticos sob os quais as escolas se constituem. Sem negar as condições objetivas a nova história cultural concebe o social “não mais como uma totalidade estruturada em instâncias, definitivamente hierarquizadas, mas como uma teia de relações complexas, onde cada indivíduo se encontra inscrito de múltiplas formas, as quais são todas culturalmente construídas.” (Chartier, 1990: p. 83).

O deslocamento do social para o cultural nos leva a questionar o que está sendo entendido por “cultural”. Para tentar avançar nesta questão recorro a Michel de Certeau quando este afirma que não há cultura senão no sentido da vida social, sendo portanto, “sempre uma prática social significativa”, “um fazer com o outro portador de sentido”. Daí, o autor falar de culturas no plural, alertando para que não se confunda **cultura** com **saber**, nem **pluralidades culturais** com **abundância eclética de produtos culturais a serem consumidos**. Destaca ainda que, se não devemos confundir **culturas** com **saberes**, mais essencial ainda é não confundir **sentido** com **racionalidade**. Se a “racionalidade é uma

construção discursiva, que encadeia de forma coesiva e coerente suas operações, das premissas às conclusões, das hipóteses aos resultados, das causas aos efeitos, dos meios ao fim... ou seja, está baseada no pensamento lógico, a produção de sentido não obedece à lógica da racionalidade, mas alerta que nem por isto ela é irracionalidade: "as lógicas do sentido por serem saberes em atos e sem metalinguagem não são irracionais. Irracionais não, mas inconscientes: a prática é um saber ignorado. Trata-se de um saber que os sujeitos não refletem. Eles o testemunham sem poder se apropriar deles. Eles são finalmente os locatários e não os proprietários de seu próprio saber - fazer." (Chartier, Anne-Marie: p. 261).

Nesta passagem, nota-se mais uma vez uma aproximação entre as proposições de Certeau e a idéia de sujeito do discurso psicanalítico que aponta a fenda entre o pensamento e a existência, entre o consciente e o inconsciente.

Estas colocações são fundamentais para que pensemos os educadores e as crianças como atores da prática educativa e que estão imersos em uma cultura que não pode ser ignorada e que faz dos mesmos "atores vivos de um conhecimento vivo e, nem sempre científico ou sacralizado como tal." (Kramer, 1992: p.27).

Realizar pesquisa em instituições educativas, sob esta nova perspectiva supõe, portanto, a consciência de que é preciso concebê-las como produto de práticas. "Isto implicará privá-las de unicidade na medida que são práticas que se entrecruzam sob formas distintas (desde relações de complementariedade até relações de contradição) em sua constituição. Significará, também, trazer para o centro de nossas preocupações metodológicas o conceito de prática, cunhando-o de modo a poder dar conta das diferenciações entre práticas determinadas como práticas de agentes determinados." (Carvalho, 1992: p. 29).

Para melhor analisar a especificidade das práticas escolares onde se produzem, circulam e se realizam apropriações culturais, é preciso compreender que estas mesmas práticas se relacionam com outras práticas culturais e seus produtos, funcionando como dispositivos de transformação e/ou reprodução dos mesmos.

"Nesse sentido, é preciso ampliar o próprio espaço da interdisciplinariedade, tentando capturar (compreender) a educação no bojo da cultura e de sua ambivalência. É nisto que consiste o outro olhar para focalizar a educação, conhecê-la e dela falar: abordando não só aspectos relativos à construção de conhecimentos, mas também à afetividade e à criatividade, à paixão de conhecer e à sua produção." (Kramer, 1992: p. 26).

Mas, voltando à relação que as práticas escolares mantêm com as demais práticas culturais é central recorrer ao conceito de **apropriação** cunhado por Certeau que, ao trabalhar as relações entre táticas de apropriação e estratégias de imposição de modelos culturais, defende a idéia de que o

consumo cultural é também produção. “Ler, olhar ou escutar são, efetivamente, uma série de atitudes intelectuais que - longe de submeterem o consumidor à toda poderosa mensagem ideológica e/ou estética que supostamente o deve modelar- permitem na verdade a reapropriação, o desvio, a desconfiança ou resistência. “ (Chartier, 1990: p. 60).

A noção de apropriação pode ser útil, segundo Chartier porque permite pensar as diferenças na divisão, porque postula a invenção criadora no próprio cerne dos processos de recepção. Pode-se dizer, que a apropriação implica sempre em uma transformação que não pode ser controlável pelo lógico, pelo racional.

“Certeau define tática por oposição a estratégia seguindo o modelo bélico, de modo a marcar que, numa teoria das práticas de consumo, a questão do poder (sua ausência, caso da tática; ou sua postulação, caso da estratégia) é crucial para a determinação da formalidade de tais práticas, de seu modo de funcionamento, de sua maneira de “faire avec” e, com isto, crucial para a própria elaboração de uma teoria sobre estas práticas.” (Carvalho, 1992: p. 26).

No que diz respeito às práticas escolares estas demarcações são imprescindíveis para que não façamos do conceito de prática algo em que qualquer ação assume o mesmo estatuto. Se a tática está aliada ao tempo, a estratégia está aliada ao espaço de poder. “Do lado das estratégias todas as produções resultam de uma relação entre as forças dirigentes e o espaço de suas ações, de suas relações e da capitalização de seus resultados; do lado das táticas, as produções de ocorrência, não tem lugar “senão aquele do outro” - daí a afirmação de que toda tática é movimento no interior do campo inimigo. Do lado das estratégias, então, as racionalidades política, econômica, técnica, mas também científica: dos programas, das metodologias, dos balanços e dos objetivos chamados segundo o caso produtos ou objetos de pesquisa. Do lado das táticas, ao contrário, as culturas...” (Chartier, Anne-Marie, p. 257).

Estes conceitos nos permitem fazer distinções entre diferentes práticas marcando a posição das práticas pesquisadas pela incorporação da questão do poder, e sempre relacionando estas práticas relativamente a outras práticas. Fazer uma pesquisa, por exemplo, a respeito da implantação de uma nova proposta curricular em escolas municipais de São Paulo significa situar as práticas que a envolveram desde a sua elaboração até sua implantação nas escolas, analisando-as tanto enquanto táticas de apropriações quanto estratégias de imposição, a partir do estudo da apropriação da mesma pelos diversos agentes escolares tomando seus fazeres ordinários no cotidiano das escolas como referência fundamental.

“Ao lidarmos com essas diferenças formais de posição num campo e lutas, torna-se possível também evitar outros riscos: o de pensar-se a escola exclusivamente como instância de reprodução social, privilegiando - se os dispositivos escolares de imposição de modelos culturais elaborados fora dela, isto porque aquelas diferenças exigem que o papel reprodutor da escola seja tratado de modo a

levar-se em conta o trabalho de transformação (portanto, o de apropriação, posto a funcionar naqueles dispositivos).” (Carvalho, 1992: p. 30).

De posse desta síntese - por certo precária e provisória - a respeito de alguns aspectos conceituais e metodológicos apresentados pela história cultural da sociedade, percebe-se o quanto a mesma apresenta pontos de coincidência com as problemáticas vividas pelos educadores da atualidade. Muitos dos nossos dilemas foram abordados abrindo perspectivas para que, com a retirada das grades, consigamos tolerar a inquietude de dar lugar e espaço para que a casa, esvaziada dos nossos pré - conceitos, possa mobiliar-se de acordo com as características que as teias de relações que os elementos que a compõem criam entre si e com o contexto no qual estão inseridos.

No entanto, gostaria de destacar que entender teoricamente a necessidade desta atitude de “esvaziamento da casa” não é suficiente para que as práticas dos pesquisadores de fato se alterem. Isto porque a questão fundamental é de redefinição epistemológica a respeito do estatuto do homem e de sua racionalidade frente ao mundo observável e à produção do conhecimento. Certamente, é possível utilizar novas palavras para manter o “velho jeito” - mais conhecido, mais previsível, mais ordenado - de fazer pesquisa, do que arriscar-se a deixar o imprevisito, o desvio não esperado, o desordenado aparecer aos nossos olhos e conseguir dotá-lo de sentido.

Não basta, portanto, mudar a nomenclatura, a aparência das práticas de pesquisa; é preciso redimensionar-se como pesquisador e redimensionar o alcance da própria pesquisa, uma vez que “há duas formas possíveis de se interpretar um contexto social: como um lugar que imputa significado a particulares supostamente “estranhos” ou “anômalos”, revelando seu significado oculto e, conseqüentemente seu ajustamento a um sistema; ou, por outro lado, como um ponto de descoberta do contexto social em que um fato aparentemente anômalo ou insignificante assume significado, quando as incoerências ocultas de um sistema aparentemente unificado são reveladas.” (Levi, 1992: p. 155).

Quanto às questões a respeito da articulação entre totalidade e particularidade; entre objetividade e subjetividade parece cabível citar o que Chartier propõe como o que não deve ser a “nova articulação” entre “estrutura cultural” e “estrutura social”: nem a imagem do espelho, nem a imagem da engrenagem. Ou seja, para que se faça uma articulação dos múltiplos elementos que compõem a realidade é preciso não perder de vista a perspectiva histórica de análise do real que toma os sujeitos em sua historicidade que ao fazerem a história, se fazem nela. Portanto, nem imagem refletida, nem peça de engrenagem, mas movimentos, mudanças, interações, trocas, partilhas entre aspectos que são distintos, mas fundamentalmente complementares.

III- DE COMO MOBILIAR A CASA, NO PERCURSO DA PESQUISA, NA E PELA LINGUAGEM:

Na quarta e última parte deste artigo pretendo tatear um referencial teórico que parece ser fundamental para as proposições da nova história cultural e que foram originalmente formuladas por Certeau. O autor ao delinear seu conceito de apropriação visando defender a idéia de consumo cultural também como produção, utilizou dois modelos: o modelo bélico, de onde retirou as expressões tática e estratégia com o fim de diferenciar as práticas a partir de seus lugares de produção; e, o modelo linguístico objetivando compreender os usos particulares que os sujeitos da enunciação fazem dos repertórios linguísticos.

O modelo linguístico utilizado exige que se aprofunde a compreensão da teoria da enunciação e, do meu ponto de vista, ela se justifica por dois motivos específicos: em primeiro lugar, tanto a psicanálise quanto a história cultural da sociedade enfatizam em diferentes momentos a necessidade de se diferenciar o sujeito da enunciação, do sujeito do enunciado e, ambas dão à linguagem um papel fundamental na transformação dos mesmos, por considerarem que o sujeito só mostra a sua história biográfica, que é tecida em redes culturais, na e pela linguagem. Ou seja, a linguagem não é vista como um conjunto de sinais orais e gráficos, mas é colocada no campo da constituição dos sujeitos sociais; em segundo lugar, há muito venho flertando com um autor- Mikhail Bakhtin - cujos trabalhos têm sido amplamente difundidos por estudiosos da perspectiva histórica-cultural da psicologia (escola russa) que, por entenderem a linguagem como constituidora da consciência, têm repensado a forma como a escola entende e trabalha a alfabetização das crianças. Este autor trabalha principalmente as relações entre linguagem e sociedade, sob a perspectiva de uma filosofia marxista da linguagem, sendo a teoria da enunciação a sua base.

Por entender a prática educativa como prática social constituída por inúmeros elementos e, por manter a utopia do interdisciplinar (indicada no início deste trabalho) como meta é que recorro à filosofia da linguagem como um referencial teórico importante para a compreensão da problemática educacional, principalmente no que diz respeito à relação do sujeito com a realidade sócio - cultural.

Bakhtin trabalha com os conceitos da filosofia da linguagem tanto como filósofo quanto como lingüista. Sua preocupação parece ser a de dar um estatuto epistemológico novo à linguagem e ao sujeito, visando romper tanto com as teorias do conhecimento até então vigentes quanto com os modelos da linguística tradicionais.

Uma das questões que o autor se coloca diz respeito à articulação entre psiquismo e ideologia e, segundo ele, é a filosofia do signo, a filosofia da palavra a chave que dá acesso objetivo a estas duas esferas. Considera que todo signo é ideológico, porque construído na interação social e ligado às condições de comunicação, que por sua vez, estão ligadas às estruturas sociais. O caráter semiótico do signo permite que todos os fenômenos ideológicos sejam colocados sob a mesma direção geral.

"Cada signo ideológico é não apens o reflexo, uma sombra da realidade, mas também um fragmento material dessa realidade. Todo fenômeno que funciona como signo ideológico tem uma encarnação material... Nesse sentido, a realidade do signo é totalmente objetiva." (Bakhtin, 1988: p. 33).

No entanto, se o signo é um fenômeno do mundo exterior ele só pode ser compreendido pela cadeia ideológica que se forma quando um signo é compreendido através de outro signo, envolvendo uma cadeia de criatividade e de compreensão ideológica que vai se estendendo de consciência individual em consciência individual. Por isso, a afirmação de que o signo é sempre de natureza social: "Os signos só emergem, decididamente, do processo de interação entre uma consciência individual e uma outra. E a própria consciência individual está repleta de signos. A consciência só se torna consciência quando se impregna de conteúdo ideológico (semiótico) e, conseqüentemente, somente no processo de interação social. " (idem, p. 34).

O ideológico é o material social particular de signos criados pelo homem em suas relações com outros homens e supõe sempre a presença de uma organização/unidade social que lhes dê sentido.

Opondo-se, portanto, tanto ao materialismo ingênuo quanto ao idealismo Bakhtin acredita que a consciência e os signos ideológicos criados nas interações de cada corpo social mantém uma relação, ao mesmo tempo, de constituintes e de constituidores um do outro. Não há dicotomia entre interno e externo - consciência e ideologia - e, muito menos, determinismos de um sobre o outro.

"O signo ideológico tem vida na medida em que ele se realiza no psiquismo e, reciprocamente, a realização psíquica vive do suporte ideológico. A atividade psíquica é uma passagem do interior para o exterior; para o signo ideológico, o processo é inverso. O psíquico goza de extraterritorialidade em relação ao organismo. É o social infiltrado no organismo do indivíduo. E tudo que é ideológico é extra-territorial no domínio sócio- econômico, pois o signo ideológico, situado fora do organismo, deve penetrar no mundo interior para realizar sua natureza semiótica." (idem, p. 64).

É preciso, no entanto, diferenciar o signo da palavra. Esta é vista como "o modo mais puro e sensível de relação social". Além disso, ela é um signo neutro diferenciando-se do signo que por ser criado em um contexto social específico mantém uma função ideológica precisa e que permanece com ele.

A palavra é considerada por Bakhtin o objeto fundamental do estudo das ideologias pelas propriedades que apresenta, quais sejam: sua pureza semiótica; sua neutralidade ideológica; ser o material privilegiado da comunicação na vida cotidiana; sua possibilidade de interiorização (pode ser produzida pelos próprios meios do organismo individual, funcionando como signo sem expressão externa) e sua presença obrigatória, como fenômeno acompanhante, em todo ato consciente.

Após delimitar o horizonte social que marca o signo lingüístico e o signo ideológico, o autor passa a abordar aspectos relativos ao conteúdo dos signos e do índice de valor que acompanha cada um deles. “Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida.” (idem, p. 99).

Dessa forma um signo só se forma e cria raízes quando se torna valorativo para determinado corpo social. Este índice de valor é por natureza interindividual, uma vez que sua fonte não se encontra na consciência individual. Além disso, todo signo tem um **tema** (realidade que dá lugar a formação de um signo) e uma **forma** e essas duas criações ideológicas crescem juntas e constituem facetas de uma mesma coisa. “Este processo de integração da realidade na ideologia, o nascimento dos temas e das formas, se tornam mais facilmente observáveis no plano da palavra.” (idem, p. 46).

Os signos ideológicos sofrem, no entanto, de plurivalência social. Ou seja, em um mesmo signo confrontam-se índices de valor contraditórios, porque expressam confrontos de interesses sociais em uma mesma comunidade semiótica. É importante frisar que classe social não está sendo confundida com comunidade semiótica, sendo a pluralidade social explicada pelo fato de que em uma comunidade semiótica podem conviver diferentes classes sociais, ou seja, uma mesma língua pode ser utilizada por classes sociais distintas, com interesses de classe conflitantes (luta de classes). “É este cruzamento dos índices de valor que torna o signo vivo e móvel, capaz de evoluir.” (idem, p. 47).

O signo apresenta uma dialética interna, uma contradição oculta que nem sempre se mostra. Vale dizer que ao mesmo tempo que o signo ideológico é vivo e dinâmico ele também se manifesta como instrumento de refração e de deformação do ser, “na realidade, todo signo ideológico vivo tem, como Jano, duas faces.”

Todos os conceitos definidos pelo autor evidenciam a perspectiva marxista que sustenta sua visão de mundo, de homem e de linguagem e é neste contexto que a teoria da enunciação é apresentada como base para uma filosofia marxista da linguagem.

O ato da fala, o seu produto que é a enunciação é sempre de natureza social. A premissa básica é que a enunciação só acontece pela interação entre sujeitos socialmente organizados, portanto, acontece supondo um auditório e contexto social bem definidos.

“A verdadeira substância da língua é constituída pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (idem, p.123)

Bakhtin considera que a enunciação tem uma estrutura sociológica e constitui um processo de evolução contínuo e entrelaçado com outros tipos de comunicações pertencentes à mesma situação concreta. Em outras palavras, não é possível isolar a comunicação verbal da comunicação extra-verbal da vida que está em curso. Desse modo “para compreender o enunciado é preciso compreender o dito e o presumido, o dito e o não dito”.

Outro aspecto destacado é que “a multiplicidade das significações é o índice que faz de uma palavra uma palavra”.(idem, p.130) Ou seja, a depender do contexto uma mesma palavra pode adquirir múltiplos significados, pois a palavra, na teoria da enunciação, não existe isolada como se fosse um simples sinal gráfico ou oral, mas inserida em um contexto que lhe dá significados que são plurais.

“Na verdade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade”. (idem, p.113)

Bakhtin reforça a idéia de que não é a atividade mental que organiza a expressão, mas é a expressão que organiza que a atividade mental. Daí, dizer-se que a linguagem é constituidora da consciência. “O pensamento não existe fora da sua expressão potencial, nem fora da orientação social dessa expressão”.

Finalmente o autor propõe que se concilie dialéticamente a polissemia e unicidade da palavra, a fim de garantir uma abordagem histórica e viva da língua, e , portanto dos sujeitos que a produzem e que nela se produzem.

Diante de tudo que foi colocado, pode-se destacar que a linguagem, para o autor, é conflito/ confronto/ troca/ interação entre uma multiplicidade de vozes de sujeitos que são históricos. É um acontecimento social que supõe mutabilidade, flexibilidade e espaço para as pluralidades e singularidades.

A teoria da enunciação, tal como é formulada por Bakhtin, muito tem a contribuir para a compreensão do processo educativo e para a reflexão sobre o espaço e lugar que nós educadores temos dado à linguagem nas práticas de pesquisa educacional. Os fundamentos epistemológicos que sustentam a sua compreensão da linguagem evidenciam que é com ela e nela que poderemos aprender a “mobilizar a casa vazia”.

IV- DA FLUIDEZ DA LINGUAGEM À UMA HISTÓRIA:

Escrever este artigo significou enfrentar autores e teorias complexas que, ao invés de resolver questões apontaram para novas e inesperadas dúvidas e para a necessidade de mais estudo. Acredito que ele é um ponto de partida importante para o meu trabalho de pesquisadora em educação.

Ele só tem sentido, na medida que funcionar como detonador de reflexões mais aprofundadas e críticas sobre os postulados da história cultural da sociedade e as demais teorias com que tenho me instrumentalizado para compreender a educação como um processo com múltiplas facetas. Sem tomar nenhum destes referenciais teóricos como dogma ou verdade, mas vendo-os como contribuições complementares e buscando manter como eixo uma abordagem histórica do real e a perspectiva interdisciplinar.

Gostaria de finalizar este escrito tomando por interlocutor Ítalo Calvino que, em seu livro “O Castelo dos destinos cruzados” apresenta a história de um grupo de pessoas que reunidas à mesa, em um castelo, contam as suas histórias. No entanto, como estão impossibilitados de falar, pois para chegar ao castelo a travessia do bosque tinha-lhes custado a perda da voz, usam cartas de um baralho de tarô para narrar suas venturas e desventuras. A parte do livro chamada “História do alquimista que vendeu a alma” conta a história de um homem que vendeu a alma a fim de poder transformar em ouro tudo o que fosse transformável. Com este poder criou uma cidade toda feita do metal precioso e às portas da mesma, colocou soldados para impedir a entrada a qualquer um. Certo dia, uma simples donzela carregadora da água, ao ser barrada, disse aos guardas:

“...Inútil fechardes vossas portas, não tenho a menor intenção de entrar numa cidade que é toda feita de metal compacto. Nós, os habitantes do fluído, só visitaremos os elementos que escorrem e que se mesclam.”

Ao ler esta história senti como se a imagem dos habitantes da cidade de metal compacto versus os habitantes do fluído fosse uma reprodução do movimento que estamos nos propondo a fazer: abandonar a aparente firmeza, solidez, segurança e estabilidade da “casa gradeada”, mas nunca penetrada e, portanto, nunca conhecida: pela fluidez, diversidade, instabilidade e imprevisibilidade que a “casa vazia” apresenta e, que, ao nela penetrarmos vai aos poucos dando a conhecer a sua cara, para um olhar que é o nosso olhar, mostrando seus móveis, seus moradores, seus adereços e utensílios, enfim tudo aquilo que a faz ser a casa que é e não qualquer outra.

V- REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CALVINO, Ítalo. *O Castelo dos destinos cruzados*. São Paulo : Companhia das Letras, 1991.

CARVALHO, Marta M. e NUNES, Clarice. *Historiografia da educação e fontes*. Texto apresentado na XV Reunião Anual da ANPED, 1992. (mimeo)

- CERISARA, Ana Beatriz. *Educador: em busca do sujeito*. Monografia, FEUSP. Apresentada na XVI Reunião Anual da ANPED, 1993. (mimeo)
- CERTEAU, Michel de. *A escrita da história*. Rio de Janeiro : Forense- Universitária, 1982.
- CHARTIER, Anne-Marie. *L'écrit et le lécrit*. (mimeo)
- CHARTIER, Roger. *A história cultural. Entre práticas e representações*. Lisboa : Ed. DIFEL, 1990.
- FAURE, Guy O. A constituição da interdisciplinariedade: barreiras institucionais e intelectuais. IN: *Revista Tempo Brasileiro*, n.108. Rio de Janeiro : Tempo Brasileiro, ed., 1992.
- FERNANDES, H. R. (org.) *Tempo do desejo*. São Paulo : Ed. Brasiliense, 1991.
- JAPIASSU, H. A atitude interdisciplinar no sistema de ensino. IN: *Revista Tempo Brasileiro*, n. 108. Rio de Janeiro : Tempo Brasileiro Ed., 1992.
- _____. *Interdisciplinariedade e patologia do saber*. Rio de Janeiro : Imago Ed., 1976.
- _____. *Nascimento e morte das ciências humanas*. Rio de Janeiro : Francisco Alves Ed., 1982.
- KEHL, Maria Rita. A razão depois da queda (utopias e psicanálise). IN: *Tempo do desejo*. São Paulo : Ed. Brasiliense, 1991.
- KRAMER, Sonia. *Por entre as pedras: arma e sonho na escola*. São Paulo : Ed. Ática, 1993.
- LEVI, G. Sobre a micro-história. IN: BURKE, P. *A escrita da história*. São Paulo : Ed. UNESP, 1992.
- NUNES, Clarice. *História da educação: espaço do desejo*. In: Aberto nº 47. Brasília : INEP, 1990.

Contactar

Revista Iberoamericana de Educación

Principal OEI