

INICIAR UM PROCESSO DE PESQUISA COM E PELAS IMAGENS

Virgínia Louzada

Nilda Alves

Alessandra Nunes Caldas

Claudia Chagas

RESUMO

O texto indica o modo como artefatos culturais diversos – audiovisuais e textuais – permitem a formação inicial de um grupo de pesquisa para trabalhar com questões sociais – movimentos migratórios - ‘usando’ esse material e buscando compreender como esta questão se transforma em processos curriculares nas escolas. Como a pesquisa envolve outros ‘*participantes-pensantes*’ – docentes e discentes - para além daqueles que formam o grupo de pesquisa, é necessário que este se prepare, o mais articuladamente possível, para mediar os contatos com os filmes, nas sessões de cineclube pensadas para o desenvolvimento do projeto, tanto quanto para outras atividades planejadas: produção de vídeos e de livros com conteúdo literário e imagético. A busca de imagens, sons e textos na Internet tem permitido, também, que se acumulem outros recursos àqueles que iniciam o processo, em especial, porque a temática estudada encontra-se presente nas mídias, atualmente, com muita intensidade. Partindo da idéia de que todos formam redes educativas e que nelas se formam, buscamos compreender os modos como, nos cotidianos vividos – em especial, os escolares – articulamos os ‘*conhecimentossignificações*’ reproduzidos, transmitidos e criados nestas redes, com base no pensamento de Certeau e seus estudos acerca dos cotidianos. Assumimos que, na pesquisa, todo este material produzido se comporta como ‘personagem conceitual’ tal como pensado por Deleuze e Gattari. O corpus da pesquisa é produzido assim por todo este material mediador dos processos que desenvolvemos, bem como as ‘conversas’ que são feitas acerca deles com os ‘*participantes-pensantes*’ da pesquisa

Palavras-chave: Imagens, sons e textos, Artefatos culturais, Redes educativas, Personagens conceituais, Movimentos migratórios e currículos.

Iniciar um projeto¹ que deve se desenvolver com imagens e sons, inicialmente com filmes, exige que se organize o grupo responsável – formado de coordenadora (pesquisador senior); cinco pesquisadoras juniores; quatro doutorandas; seis mestrandos; cinco bolsistas de iniciação científica – em torno de ‘*conhecimentossignificações*’² comuns e de expressões imagéticas e sonoras também comuns.

À leitura de textos que tratam das questões prático-teóricas e teórico-epistemológicas acerca da temática que se busca compreender – movimentos migratórios e currículos - produzindo outros artefatos culturais deve equivaler, também, à busca de imagens e sons que tragam outras indagações, permitindo trabalhar, articuladamente, com todas as expressões culturais possíveis. Desse modo, artefatos culturais diversos em textos, imagens e sons articulam as ‘conversas’³ necessárias que permitam, ao grupo de pesquisa envolvido, criar condições de ir avançando no processo de formação para atuar posteriormente com os outros ‘*participantes-pensantes*’ da pesquisa. Com isto, tornam-se ações comuns articuladoras: ‘*verouvir*’ os filmes que serão projetados posteriormente nos cineclubes criados, ‘conversando’ acerca do que mostram em conteúdo e forma (o roteiro; os diálogos; técnicas cinematográficas, a trilha sonora; uso de cores ou uso de preto e branco; as expressões usadas: comédia, drama etc; posição do diretor sobre a questão ‘migração’), bem como o modo como isto tudo foi sentido pelo grupo; ver livros infanto-juvenis acerca da questão e iniciar a produção de textos a serem transformados em livros; produzir vídeos acerca da questão estudada, do roteiro à produção ‘*visualsonora*’ do mesmo. Todos estes processos vão tecendo os ‘*conhecimentossignificações*’ acerca da questão estudada entretecidos com textos de pesquisadores diversos e documentos oficiais de governos ou associações internacionais. A busca de textos e imagens (fotografias e vídeos) nas mídias, em especial, na Internet, completa esta intensa e articulada formação do grupo de pesquisa para se lançar em campo⁴.

1. O projeto tem como título “Processos curriculares e movimentos migratórios: os modos como questões sociais se transformam em questões curriculares nas escolas” e conta com financiamento CNPq, CAPES, FAPERJ e UERJ. Será desenvolvido entre março/2017 e fevereiro/2022.

2. O desenvolvimento das pesquisas nos/dos/com os cotidianos nos fez compreender que as dicotomias herdadas do modo de construção do pensamento na Modernidade significavam limites ao que precisávamos tecer quanto aos pensamentos necessários para compreender às redes educativas que estudávamos. Por esse motivo, adotamos essa forma de escrever os termos antes dicotomizados: juntando-os, grafando-os em itálico, entre aspas simples, pluralizando-os com frequência e, algumas vezes, invertendo o modo como são ditos e escritos (ex ‘*práctateoria*’ em lugar de teoria-prática; ‘*aprendizagemensino*’ e não ensino-aprendizagem etc). No caso desta primeira expressão – ‘*conhecimentossignificações*’ – entendemos que a toda criação de conhecimentos corresponde a criação de significações para o mesmo que lhes fornece sua importância social.

3. Na corrente de pesquisa em que trabalhamos – pesquisas nos/dos/com os cotidianos – as ‘conversas’ se apresentam como o lócus privilegiado de acumulação do material de pesquisa.

4. Este texto é complementado com um vídeo produzido pelo grupo de pesquisa mostrando esta preparação.

Neste texto, não vamos, assim, trabalhar com a questão central do projeto em curso, mas sim buscar indicar como um grupo de pesquisa se prepara para trabalhar com recursos imagéticos e sonoros – filmes - e outros artefatos culturais que funcionarão como elementos de mediação no projeto para chegarmos às ‘conversas’, lócus privilegiado na corrente de pesquisa em que trabalhamos para a acumulação das narrativas, imagens e sons que conformam os ‘personagens conceituais’ (Deleuze; Guattari, 1992) da pesquisa.

Desse modo, inicialmente, vamos tratar de alguns modos de pensar que estão na base desta pesquisa que se inicia.

1. ARTEFATOS CULTURAIS COMO ‘PERSONAGENS CONCEITUAIS’

Trabalhando, há muito, com imagens e sons, éramos interrogadas por colegas de outros grupos de pesquisa, com insistência, acerca do que estas e estes eram nas pesquisas que realizávamos: “representavam” alguma coisa? Eram “ilustrações” ao que dizíamos nos textos? Serviam para quê? Fomos encontrar em Deleuze e Guattari (1992) a compreensão de que eram “personagens conceituais”, ou seja, aqueles que ‘fazemos falar e perguntar por nós’, como Deleuze indica que o personagem “o Idiota” faz para Descartes, ou melhor, como Descartes faz com seu personagem “o Idiota”.

Para estes autores, os “personagens conceituais” aparecem por necessidade de partilhar seu pensamento e fazê-lo avançar, ou seja, criar. Assim, “não são mais determinações empíricas, psicológicas e sociais, ainda menos abstrações, mas intercessores, cristais ou germes de pensamento” (Deleuze; Guattari, 1992: 85). Para esses autores

o essencial são os intercessores. A criação são os intercessores. Sem eles não há obra. Podem ser pessoas – para um filósofo, artistas ou cientistas; para um cientista, filósofos ou artistas – mas também coisas, plantas, até animais, como em Castañeda. Fictícios ou reais, animados ou inanimados, é preciso fabricar seus próprios intercessores. É uma série. Se não formamos uma série, mesmo que completamente imaginária, estamos perdidos. Eu preciso de meus intercessores para me exprimir, e eles jamais se exprimiriam sem mim: sempre se trabalha em vários, mesmo quando isso não se vê. E mais ainda quando é visível: Félix Guattari e eu somos intercessores um do outro. (p.156)

Passamos a ver, então, esses artefatos, como o ‘outro’ com que ‘conversamos’ permanentemente, que nos vai colocando perguntas, que nos obriga a ‘fazer pensar’ para permitir ‘caminhar’ o pensamento e com o qual criamos ‘conhecimentossignificações’ com tudo o que vamos acumulando, organizando e articulando ao desenvolver as pesquisas com os cotidianos. É assim, que temos como um caminho importante para nós, nas pesquisas, registrar em vídeos as “conversas” que vamos desenvolvendo com os ‘praticantespensantes’⁵ (OLIVEIRA, 2012) das escolas sobre imagens e sons de filmes, para que, podendo revê-las, através das imagens captadas, criemos ‘espaçostempos’, no grupo de pesquisa, para que elas nos questionem, permitindo a produção de novos ‘conhecimentossignificações’ acerca das redes educativas e dos cotidianos escolares, nas tantas narrativas de escolas que surgem durante os encontros que desenvolvemos. Essas narrativas trazem, sempre, memórias virtuais (reinventadas) já que sempre estão em movimento.

Desse modo, imagens, sons e narrativas têm funcionado como ‘personagens conceituais’ para nós, permitindo a formulação de pensamentos relacionados àquilo que vai aparecendo nas ‘conversas’⁶ e que pode ser tanto o realizado ou visto realizar, em algum momento, nos processos curriculares, nas escolas, como o que aparece como possibilidade de realização futura que entendemos como uma realidade virtual, em sua possibilidade de realização.

É preciso dizer que nessas ‘conversas’ interessa-nos conhecer o que ocorre nas escolas, pela versão que lhes dão os tantos ‘praticantespensantes’ que por elas circulam e, mais ainda, interessa-nos: conhecer as negociações de diversos tipos que são necessárias e estão presentes nelas, seja em disputas por hegemonia, em lutas políticas diversas – locais ou globais - em contradições ideológicas, em crenças de múltiplas origens, produzindo memórias de inúmeros tipos e permitindo ações curriculares diversificadas; produzir o levantamento de possibilidades curriculares que aparecem sendo vividas cotidianamente; buscar perceber as articulações entre ‘conhecimentossignificações’, conteúdos e processos curriculares realizados ou possíveis de imaginar, tanto quanto os processos que podem acontecer a partir dali ou que poderiam ter acontecido se... Em resumo: os processos diferenciados e complexos e, sempre, caóticos que nas escolas aparecem como realidade ou como virtualidade, em possibilidades múltiplas e complexas, a partir de necessidades sentidas. Assim, não nos interessa “o que ocorre nas escolas” ou, em termos das ciências “duras”, a “verdade sobre as escolas”, queremos conhecer aquilo que seus ‘praticantespensantes’ pensam que aconteceu, que acontece ou que acontecerá nas escolas, sua ‘virtualidade’, tal como a compreende Deleuze acontecendo com o filósofo (2007; 2003; 1985).

Pelo que trabalhamos até aqui, pode ser entendido que as possibilidades de pesquisa para nós são múltiplas e que buscamos modos próprios de trabalhar com as redes educativas existentes nos tantos cotidianos em que vivemos, tendo as “conversas”¹ como lócus principal nas pesquisas que realizamos. É desse modo, repetimos, que assumimos as narrativas e tantos outros sons e imagens de todo tipo, como “personagens conceituais”.

5. Oliveira (2012) usa estes termos, coerente com o pensamento de Certeau (2012) que os chama “praticantes”, mas os vê como criadores permanentes de ‘conhecimentossignificações’. Desse modo, a autora vai além dele indicando o que ele diz acontecer, ao dizê-los ‘praticantespensantes’

6. Para a discussão desta decisão teórico-metodológica enviamos a Elias (1994), Coutinho (1997), Larrosa (1999) e Maturana (2001).

2. REDES EDUCATIVAS NA MEDIAÇÃO COM ARTEFATOS CULTURAIS E AS 'CONVERSAS'

Na compreensão de que todos os seres humanos criam redes educativas, nas quais se formam, nas pesquisas com cotidianos foi necessário identificar e nomear estas redes para buscarmos caracterizar a complexidade dos '*conhecimentossignificações*' nelas criados, transmitidos e reproduzidos, bem como os processos diversificados com que esses chegam às escolas e aos processos curriculares que nelas são desenvolvidos.

Assim, temos trabalhado com as seguintes redes: a das '*prácticasteorias*' da formação acadêmica; a das '*prácticasteorias*' pedagógicas cotidianas; a das '*prácticasteorias*' das políticas de governo; a das '*prácticasteorias*' coletivas dos movimentos sociais; a das '*prácticasteorias*' das artes; a das '*prácticasteorias*' das pesquisas em educação; a das '*prácticasteorias*' de produção e 'usos' de mídias; a das '*prácticasteorias*' de vivências nas cidades, no campo e à beira das estradas. Consideramos todas, como se nota, de '*prácticasteorias*' pois percebemos que em todas elas são desenvolvidas ações e criados pensamentos, bem como produzidas tecnologias diversificadas no 'uso' (Certeau, 2012) de múltiplos artefatos, em incessantes movimentos. Também, na relação entre elas, se dão negociações diversas, com produção de novos elementos, além de freqüentes lutas por hegemonia de '*fazeressaberes*'. Essas redes precisam ser entendidas, também, como 'mundos culturais' nos quais os seres humanos entram em relação com artefatos culturais múltiplos que expressam possibilidades de criação de imagens, sons e narrativas.

Essa ideia nos tem permitido compreender os múltiplos e complexos fluxos culturais presentes nestas redes e que vão com os seres humanos nos movimentos que fazem dentro delas e nas relações que estabelecem entre elas, levando como mediadores os inúmeros artefatos que nelas estão, permitindo trocas, criando beleza e diferentes '*conhecimentossignificações*' necessários às suas vidas, instalando medos e crenças nos processos em curso nelas, inúmeras vezes – estimulado, particularmente, por interesses dos '*participantespensantes*' de algumas delas, como temos visto de forma crescente, acontecer com ações de diversas mídias (ALVES, 2016; FERRAÇO; SOARES e ALVES, 2016).

O tempo todo, a participação nestas redes faz surgir novos '*conhecimentossignificações*', quer seja algum que permita resolver um problema ou algum que surja criando uma nova tecnologia de uso (Certeau, 2012) ou, ainda, buscando explicar ou justificar um acontecimento de que se participou. Vale lembrar que Lefebvre (1983) identifica:

'o conhecimento é um fato': desde a vida prática mais imediata e mais simples, nós 'conhecemos' objetos, seres vivos, seres humanos.(...) [Neste sentido,] o conhecimento é 'prático', (...) é 'social' e '(...)' tem um caráter histórico. [Por outro lado,] todo pensamento é movimento. O pensamento que estanca deixa produtos: obras, textos, resultados ideológicos, verdades. Cessou de pensar. [No entanto] todo pensamento 'é' um movimento de pensamento, mas também (...) todo pensamento verdadeiro é pensamento (conhecimento) de um movimento, de um devir (p47).

Certeau (2012) nos ajuda a compreender como os movimentos, nos '*espaçostempos*' das redes educativas cotidianas, surgem e desaparecem, num instante. A isso, ele deu o nome de "táticas" que nos explicou serem

a ação calculada que é determinada pela ausência de um 'próprio'. (...) A tática não tem lugar senão o do outro. (...) Não tem meios para se manter em si mesma, à distância, numa posição recuada, de previsão e de convocação própria: a tática é movimento 'dentro do campo de visão do inimigo', (...), e no espaço por ele controlado. Ela não tem portanto a possibilidade de dar a si mesma um projeto global nem de totalizar o adversário num espaço distinto, visível e objetivável. Ela opera golpe por golpe, lance por lance. Aproveita as 'ocasiões' e delas depende, sem base para estocar benefícios, aumentar a propriedade e prever saídas. (p.100)

Nesses movimentos, os seres humanos vão criando '*conhecimentossignificações*' acerca dos artefatos com os quais interage, os acontecimentos e os outros seres humanos com os quais está em relação. Essas relações, como aquilo que criam, são sempre efêmeras, mas deixam marcas naqueles que as vivem. Falando sobre os atos de leitura, Certeau (2012) os descreve assim:

de fato, a atividade leitora apresenta, ao contrário, todos os traços de uma produção silenciosa: flutuações através da página, metamorfose do texto pelo olho que viaja, improvisação e expectativa de significados induzidos de certas palavras, intersecções de espaços escritos, dança efêmera. Mas incapaz de fazer um estoque (salvo se escreve ou registra), o leitor não se garante contra o gasto do tempo (ele esquece lendo e esquece o que já leu) a não ser pela compra do objeto (livro, imagem) que é apenas o *ersatz* (resíduo ou promessa) de instantes "perdidos" na leitura. Ele insinua as astúcias do prazer e de uma reapropriação no texto do outro: aí vai caçar, ali é transportado, ali se faz plural como os ruídos do corpo. Astúcia, metáfora, combinatória, esta produção é igualmente uma "invenção" da memória. Faz das palavras as soluções de histórias mudas. O legível se transforma em memorável: Barthes lê Proust no texto de Stendhal⁷; o espectador lê a paisagem de sua infância na reportagem de atualidades. A fina película do escrito se torna um remover de camadas, um jogo de espaços. Um mundo diferente (o do leitor) se introduz no lugar do autor (p.49)

Com alguns elementos que acentuam as possibilidades – imagens, sons, palavras, gestos, possibilidades de trocas entre os que, juntos, vêem filmes etc - o cinema funciona do mesmo modo. É produção silenciosa, que permite interpretações diversas e múltiplas, permite instantes perdidos e criação de memórias. O mundo do espectador é diferente do lugar do diretor do filme ou de cada um que participou da feitura do mesmo: atores/atrizes, técnicos diversos, múltiplos diretores etc.

7. Nota de Certeau (2012, p. 321): Roland Barthes. *Le plaisir du texte*. Paris, Seuil, 1973, p 58.

A expressão disso nas escolas vem sendo tratado pelos diversos grupos que, no Brasil, pesquisam com os cotidianos e os currículos neles '*praticadospensados*' Carvalho (2009) indicou, em uma síntese desse movimento, "o cotidiano escolar como comunidade de afetos" e "o currículo como comunidades tecidas em redes de conversações e ações complexas". Desenvolvendo um estudo que avança da "comunidade como princípio da modernidade", passando pelas "comunidades singulares e cooperativas no contexto da sociedade de controle", essa autora chega à compreensão das "comunidades híbridas e heterológicas na perspectiva da hermenêutica diatópica em redes de subjetividades compartilhadas nos cotidianos escolares".

Para gestar esse percurso, a autora entende que trocas e compartilhamento, em '*conversas*', articulam as possibilidades curriculares na contemporaneidade. Para que esses movimentos possam se dar e serem ampliados, entende que, em complexas e múltiplas relações, os infinitos elementos da cultura e da educação '*entramsaem*' das escolas encarnados em seus '*praticantespensantes*'. Estendemos, assim, este pensamento como indicando o que se dá em todas as redes educativas nas quais os '*praticantespensantes*' participam.

Nos '*espaçostempos*' destas redes podemos perceber que se conversa muito. Na visão hegemônica, essas conversas são entendidas, na maior parte das vezes, como 'perda de tempo'. Mas nas pesquisas nos/dos/com os cotidianos, estendemos que este é o verdadeiro 'lôcus' de pesquisa, pois nelas surgem imagens, sons e narrativas que vão se transformar em nossos '*personagens concretuais*', como já dissemos. Nas escolas, é o modo principal de como os '*conhecimentossignificações*' fluem e ganham potência.

Acerca desta forma de ser nos cotidianos, Elias (1994) escreve:

tomemos, por exemplo, uma forma relativamente simples de relação humana, a conversa. Um parceiro fala, o interlocutor retruca. O primeiro responde e o segundo volta a replicar. Se considerarmos não apenas as observações e contra-observações isoladas, mas o rumo tomado pela conversa como um todo, a seqüência de ideias entremeadas, carreando umas às outras numa interdependência contínua, estaremos lidando com um fenômeno que não pode ser satisfatoriamente representado nem pelo modelo físico da ação e reação das bolas [de bilhar], nem pelo modelo fisiológico da relação entre estímulo e reação. As ideias de cada um dos parceiros podem mudar ao longo da conversa. (...) A característica especial desse tipo de processo, que podemos chamar de imagem reticular, é que, no decorrer dele, cada um dos interlocutores forma ideias que não existiam antes ou leva adiante ideias que já estavam presentes. Mas a direção e a ordem seguidas por essa formação e transformação das ideias não são explicáveis unicamente pela estrutura de um ou outro parceiro, e sim pela relação entre os dois. E é justamente esse fato de as pessoas mudarem em relação umas às outras e através de sua relação mútua, de se estarem continuamente moldando e remoldando em relação umas às outras, que caracteriza o fenômeno reticular em geral (p.29).

Isso ganha importância especial ao percebermos que, no momento atual, em diversos campos das ciências humanas, se faz uma volta de 180° na dicotomia sujeito-objeto e se passa a compreender que a relação pesquisador-pesquisado não se dá entre nós-eles – simples abstrações, como antes se entendia -, mas sim entre eu-tu, na qual se admite que existe uma relação de igualdade em que um observa o outro, um cria '*conhecimentossignificações*' acerca do outro (GONÇALVES e HEAD, 2009), em um mesmo movimento, como o que se estabelece nas conversas cotidianas, tal como as descreve Elias na citação acima.

Para Maturana (2001), partindo de seus estudos em biologia, este modo de agir vai muito além de 'uma coisa qualquer de todo dia' pois funda a nossa própria humanidade. Diz este autor:

Frequentemente nos dizem que precisamos controlar nossas emoções e nos comportar de maneira racional, principalmente quando somos crianças ou mulheres⁸. Quem nos fala assim quer que nos comportemos de acordo com alguma norma de sua escolha. Vivemos numa cultura que opõe emoção e razão como se se tratassem de dimensões antagônicas do espaço psíquico. Falamos como se o emocional negasse o racional e dizemos que é o racional que define o Humano. Ao mesmo tempo sabemos que, quando negamos nossas emoções, nenhum raciocínio pode apagar o sofrimento que geramos em nós mesmos ou nos outros. Finalmente, quando temos alguma desavença, ainda no calor da raiva, também dizemos que devemos resolver nossas diferenças conversando e, de fato, se conseguimos conversar, as emoções mudam e a desavença ou se esvai ou se transforma, com ou sem briga, numa discordância respeitável. O que acontece? Penso que, ainda, que o racional nos distinga de outros animais, o humano se constitui ao surgir a linguagem na linhagem hominídeo a que pertencemos, na conservação de um modo particular de viver o entrelaçamento do emocional e do racional que aparece expresso em nossa habilidade de resolver nossas diferenças emocionais e racionais conversando. Por isso considero central para a compreensão do humano, tanto na saúde como no sofrimento psíquico ou somático, entender a participação da linguagem e das emoções no que, na vida cotidiana, conotamos com a palavra 'conversar' (p. 167).

Por isso mesmo, nossas redes educativas poderiam, ainda com Maturana (2001), serem entendidos como 'redes de conversações' já que:

como animais linguajantes, existimos na linguagem, mas como seres humanos existimos (trazemos nós mesmos à mão em nossas distinções) no fluir de nossas conversações⁹, e todas as atividades acontecem como diferentes espécies de con-

8. Em nossa vivência atual, por influência dos movimentos que nos ajudam a compreender a sociedade em que vivemos e pesquisamos, acrescentaríamos: afro-descendentes, comunidade LGBTQTTIA, jovens, portadores de necessidades especiais...toda aquela variedade que expressa nossa própria condição de ser humano.

9. Nota de Maturana "Chamo de *conversação* nossa operação nesse fluxo entrelaçado de coordenações consensuais de linguajar e emocionar e chamo de *conversação* as diferentes redes de coordenações entrelaçadas e consensuais de linguajar e emocionar que geramos ao vivermos juntos com seres humanos. (p. 132)

versações. Consequentemente, nossos diferentes domínios de ações (domínios cognitivos) como seres humanos (culturas, instituições, sociedades, clubes, jogos, etc.) são constituídos como diferentes redes de conversações, cada uma definida por um critério particular de validação, explícito ou implícito, que define e constitui o que a ela pertence (p.132).

Nessa mesma direção, por fim, podemos lembrar Larrosa (2003) quando escreveu que

nunca se sabe aonde uma conversa pode levar...uma conversa não é algo que se faça, mas algo no que se entra...e, ao entrar nela, pode-se ir aonde não havia sido previsto...e essa é a maravilha da conversa...que, nela, pode-se chegar a dizer o que não queria dizer, o que não sabia dizer, o que não podia dizer...E, mais ainda, o valor de uma conversa não está no fato de que ao final se chegue ou não a um acordo...pelo contrário, uma conversa está cheia de diferenças e a arte da conversa consiste em sustentar a tensão entre as diferenças... (p. 212)

Desse modo, nas pesquisas *nos/dos/com os cotidianos*, assumimos que escrever/falar da importância das 'conversas' tem a ver com a compreensão que Certeau (2012) tem dos trabalhos realizados por D tienne¹⁰ em cujos processos de pesquisa 'dizer' e 'repetir de outro modo' são as maneiras de indicar o cont eudo e as metodologias de pesquisar. Certeau, sobre este autor, diz que o mesmo

não instala as histórias gregas diante de si para tratá-las em nome de outra coisa que não elas mesmas. Recusa o corte que delas faria objetos de saber, mas têm também objetos a saber, cavernas onde 'mistérios' postos em reserva aguardariam da pesquisa científica o seu significado. Ele não supõe, por tr s de todas essas histórias, segredos cujo progressivo desvelamento lhe daria, em contrapartida, o seu próprio lugar, o da interpreta o. Esses contos, histórias, poemas e tratados para ele já são práticas. Dizem exatamente o que fazem. São gestos que significam. (...) Formam uma rede de opera es da qual mil personagens esboçam as formalidades e os bons lances. Neste espaço de práticas textuais, como num jogo de xadrez cujas figuras, regras e partidas teriam sido multiplicadas na escala de uma literatura, D tienne conhece como artista mil lances já executados (a memória dos lances antigos   essencial a toda partida de xadrez), mas ele joga com esses lances; deles faz outros com esse repertório: 'conta histórias' por sua vez. Re-cita esses gestos t ticos. Para dizer o que dizem, não há outro discurso senão eles. Alguém pergunta: mas o que "querem" dizer? Então se responde: vou cont -los de novo. Se alguém lhe perguntasse qual era o sentido de uma sonata, Beethoven, segundo se conta, a tocava de novo. O mesmo acontece com a recita o da tradi o oral, assim como a analisa J. Goody: uma maneira de repetir séries e combina es de opera es formais, com uma arte de "fazê-las concordar" com as circunstâncias e com o p blico¹¹ (CERTEAU, 2012, p.155)

Este mesmo autor indica, então, os '*espaçostempos*' que a narratividade ocupa da escritura de outros autores nos quais não se nota isto, habitualmente. Diz que

para explicitar a rela o da teoria com os procedimentos dos quais   efeito e com aqueles que aborda, oferece-se uma 'possibilidade': um discurso em histórias. A narrativiza o das práticas seria uma 'maneira de fazer' textual, com seus procedimentos e táticas próprios. A partir de Marx e Freud (para não remontar mais acima), não faltam exemplos autorizados. Foucault declara, aliás, que está escrevendo apenas histórias ou 'relatos'. Por seu lado, Bourdieu toma relatos como a vanguarda e a referência de seu sistema¹². Em muitos trabalhos, a narratividade se insinua no discurso erudito como o seu indicativo geral (o título), como uma de suas partes ('análises de casos', 'histórias de vida' ou de grupos etc) ou como seu contraponto (fragmentos citados, entrevistas, 'ditos' etc) (...) Não seria necessário reconhecer a legitimidade 'científica' supondo que em vez de ser um resto ineliminável ou ainda a eliminar do discurso, a narratividade tem ali uma fun o necessária, e supondo que 'uma teoria do relato   indissociável de uma teoria das práticas', como a sua condi o ao mesmo tempo que sua produ o? (CERTEAU, 1994, p.152-153)

3. MOVIMENTOS PARA INICIAR UMA PESQUISA COM A MEDIA O DE MÚLTIPLOS ARTEFATOS AUDIOVISUAIS

Deste modo, as a es para articular o grupo de pesquisa com as ideias do projeto que se inicia, possibilitando o trabalho junto a outros '*participantespensantes*' da pesquisa – docentes e discentes - incorporam os processos de que tratamos antes: as redes educativas como modos de organiza o dos seres humanos, nas quais existem 'mundos culturais' diversos, cuja media o   realizada com a presença de artefatos culturais múltiplos; as pesquisas com os cotidianos como '*espaçostempos*' de 'conversas'; a compreensão dos artefatos culturais usados como 'personagens conceituais', ativando nossas a es e pensamentos para melhor compreendermos aquilo que desejamos conhecer com as '*pr ticasteorias*' desenvolvidas nos cotidianos.

Queremos destacar que o projeto tem o privilégio de contar com cinco doutores pesquisadores juniors: duas doutoras formadas em um dos Programas de Pós-gradua o em Educa o no qual atuamos e que continuam a pesquisar junto ao grupo, sem bolsa, sendo uma delas professora de uma universidade federal em campus do interior; uma professora doutora recém-concursada na Universidade em que atuamos, formada em Programa que conta com uma linha que estuda cotidianos; duas bolsistas PNPd (Programa Nacional de Pós-doutorado)/CAPES (Coordena o de Aperfei amento de Pessoal de Nível Superior)

10. Historiador francês que trabalha com a civiliza o grega.

11. Nota de Certeau: Cf Goody, Jack, *Mémoires et apprentissage dans les sociétés avec ou sans  criture: la transmission du Bagre*, em L'Homme, t. 17, 1977, p. 29-52.

12. Isto aparece bem no livro que publica a última pesquisa conduzida por Bourdieu (1997)

também formadas em um dos Programas de Pós-graduação em Educação que atuamos e que atuam, uma em cada um deles, nos dois diferentes programas a que nos relacionamos. Esta situação ativa uma dinâmica de trocas de ‘conhecimentossignificações’, com uma rápida incorporação dos outros integrantes do grupo, em ‘conversas’ permanentes com doutorandos, mestrandos e bolsistas de IC.

O processo de formação comum do grupo de pesquisa se iniciou com a necessidade de identificarmos as migrações humanas como se dando em muitas épocas da Humanidade, por razões diferenciadas, mas na contemporaneidade relacionadas, especialmente, com: crises econômico-financeiras que geram restrições e falta de empregos; a existência de guerras, desenvolvidas em diversas partes do mundo com intensa participação dos países produtores de armamentos e, portanto, com armas ultra-sofisticadas; e por graves problemas ecológicos que geram secas com intensos e duradouros períodos de fome.

Com isto, ‘vimosouvimos’ os seguintes filmes, até o presente: Lição 1 e 2 de William Kendridge (2014)¹³; “Em busca do ouro” (1925), com direção de Charlie Chaplin (USA); “Vinhas da ira” (1940), com direção de John Ford, baseado em obra de John Steinbeck (USA); “Pão e rosas” (2000), com direção de Ken Loach (co-produção da França, Reino Unido, Espanha, Alemanha e Suíça); “Eu, Daniel Blake” (2016), com direção de Ken Loach (Inglaterra); “Cinema, aspirinas e urubus” (2005), com direção de Marcelo Gomes (Brasil).

Após a projeção desses filmes, no grupo de pesquisa, estabelecemos uma ‘conversa’ em torno do que ‘vimosouvimos’ e sentimos.

Quanto aos textos, chamados a dialogar, nos fornecendo, também, bases para as ‘conversas’, lemos, inicialmente, um livro que tratava dessa movimentação humana através de quadros de Vermeer, artista holandês do século XVII, no período chamado “colonial”, em que se estabeleceu o capitalismo comercial que levou a intensas trocas culturais incluindo artefatos de todo o tipo (Brook, 2015). Outros livros e diversos artigos vieram compor esta ‘conversa’ (Détienne; Vernant, 2008; Lechner, 2005; Celantoni, 2014; Miranda, 2017). As ‘conversas’ em torno dos textos se processam com a distribuição prévia dos textos, leitura por todos os membros do grupo dos mesmos e com dia marcado para acontecer.

Tivemos a possibilidade de visitar duas diferentes exposições acerca das migrações: uma no Museu da Migração, no Rio de Janeiro, em prédio da Marinha que foi local de chegada dos imigrantes em fins do século XIX e inícios do XX; a segunda, na residência de artistas Casa Rio que realizou a mostra com a produção da fotógrafa portuguesa Elisabete Maisão que durante os anos de 2015 e 2016 percorreu campos de refugiados em Calais (Fr), Slovenia, Servia, Grécia e Líbano.

Quanto ao ‘uso’ (Certeau, 2012) da Internet, na busca de imagens – fixas e móveis – sons e textos permitiu de organizássemos pastas com textos a serem lidos, imagens e sons a serem usados nos vídeos a produzir e, posteriormente, a serem usados também nos livros a serem criados.

Todas estas atividades de processaram entre setembro/2016 e junho/2017, gerando estimulantes ‘conversas’. Com todo este material foi criado um vídeo que da conta desta formação do grupo com os artefatos que vão permitir a articulação de seus membros com os outros ‘participantespensantes’ da pesquisa que são repetimos, docentes e discentes de escolas situadas no estado do Rio de Janeiro.

O detalhamento dessas tantas ações do grupo serve aqui para mostrar que ao iniciarmos uma pesquisa esta envolve um trabalho inicial de formação que precisa ser o mais completo possível.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Nilda. A formação com imagens. Revista Interinstitucional *Artes de Educar*. S. Gonçalo/Nova Iguaçu/Rio de Janeiro: FFP-UERJ/UFRRJ/UNIRIO, v. 2 n. Especial (Vozes da Educação), jun - out 2016: 235-252.
- AUGÉ, M. (2004). *¿Por qué vivimos? Por una antropología de los fins*. Barcelona, Espanha: Gedisa.
- BOURDIEU, P. (1997). *A miséria do mundo*. Petrópolis: Vozes.
- BROOK, T (2015). *O chapéu de Vermeer – o século XVII e o começo do mundo globalizado*. S. Paulo: Record.
- CARVALHO, J. M. *O cotidiano escolar como comunidade de afetos*. Brasília/Petropolis/RJ: CNPq/DPetAlí, 2009.
- CELANTANI, F G (2014). Historia, estética y resistencia. Cultura y arte de cara al terror de estado. *Visualidades*. Goiânia/GO, UFG, 09-25 Acesso em março 2015 <https://www.revistas.ufg.br/VISUAL/article/view/33690/17817>
- CERTEAU, M. de (2012). *A invenção do cotidiano – artes de fazer*. Petrópolis/RJ: Vozes.
- COUTINHO, E. (1997). O cinema documentário e a escuta sensível da auteridade. In ANTONACCI, M. A. e PERELMUTTER, D. (orgs). *Projeto História – ética e história oral*. S. Paulo: PUC/SP, (15), 165 – 191.
- DELEUZE, G (2007). *Francis Bacon – lógica da sensação*. Rio de Janeiro: Zahar.
- (2003). *Proust e os signos*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- (1985). *Imagem-tempo (Cinema 2)*. S. Paulo: Brasiliense.
- DELEUZE, G. e GUATTARI, F.(1992). Os personagens conceituais. In DELEUZE, G. e GUATTARI, F. *O que é filosofia?* Rio de Janeiro: Ed. 34, 81-109.
- DÉTIENNE, M. e VERNANT, J.-P. *Métis – as astúcias da inteligência*. S. Paulo: Odysseus, 2008.

13. Série de conferências para o Charles Eliot Norton Professorship in Poetry da Universidade de Harvard, USA, realizadas nos dias 20 e 27 de março e em 03, 10, 16 e 24 de abril de 2012

- ELIAS, N. (1994). *A sociedade dos indivíduos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- FERRAÇO, Carlos Eduardo; SOARES, Conceição Silva; ALVES, Nilda. Bases 'prácticoteóricas' das pesquisas com os cotidianos – Certeau em sua atualidade. *Revista Currículo sem fronteiras*. Pelotas/RS: v. 16, n. 3, set./dez. 2016: 455-467
- GONÇALVES, M. A. e HEAD, S. (orgs). *Devires imagéticos – a etnografia, o outro e suas imagens*. Rio de Janeiro: 7 Letras/FAPERJ, 2009.
- KENTRIDGE, W. (2014). Lição 1 e 2 In, KENTRIDGE, W. *Seis lições de desenho*. Rio de Janeiro/RJ, Instituto Moreira Salles. (CDROM).
- LARROSA, J. (1999). *Pedagogia profana – danças, piroetas e mascaradas*. Belo Horizonte/MG: Autêntica.
- LECHNER, E (2005). Imigração e saúde mental: o sofrimento dos migrantes e o encontro de ordens simbólicas. *Psilogos*. Concelhos da Amadora e de Sintra-PT: Serviço de Psiquiatria do Hospital Fernando Fonseca, V. 2, (N. 2), 15-18. (ISSN: 2182-3146) Acesso em setembro/2016 <http://revistas.rcaap.pt/psilogos/article/view/6051/4752>
- LEFEBVRE, H. *Lógica formal – lógica dialética*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983.
- MATURANA, H. (2001). Ciência e vida cotidiana – a ontologia das explicações científicas. In Maturana, H. *Cognição, ciência e vida cotidiana*. Belo Horizonte/MG: Ed UFMG, 125 - 159.
- MIRANDA, B. (2017). “Uno ya sabe a lo que viene” – La movibidad laboral de migrantes andino-bolivianos entre talleres de costura em S. Paulo explicada a la luz de la producción del consentimiento *Revista Interdisciplinar de Mobilidade Humana*. Brasília/DF, v. 25, (49), 197-213. Acesso em junho/2017 <http://www.scielo.br/pdf/remhu/v25n49/1980-8585-REMHU-25-49-197.pdf>
- OLIVEIRA, I. B. de (2012). Currículos e pesquisas com os cotidianos: o caráter emancipatório dos currículos 'pensadospraticados' pelos 'praticantespensantes' dos cotidianos das escolas. In: Carlos Eduardo Ferraço e Janete Magalhães Carvalho (orgs.). *Currículos, pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividades*. Petrópolis/RJ: DP et Alli, 47-70.

CURRÍCULO

Virgínia Louzada

Doutora pelo PPGE/UFF. Professora adjunta da Faculdade de Educação/UERJ-Maracanã. Pesquisadora do GRPESQ 'Currículos, redes educativas e imagens'. Membro do Laboratório Educação e Imagem/ProPEd/UERJ.

Nilda Alves

Professora titular da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), com contrato de Pesquisadora visitante, atuando no ProPEd/UERJ (Programa de Pós-graduação em Educação) e no PPGEDU-Educação - Processos formativos e desigualdades sociais, na Faculdade de Formação de Professores (FFP)/UERJ-S. Gonçalo/RJ. Líder do GRPESQ 'Currículos, redes educativas e imagens'. Pesquisadora 1 A, no CNPq. Membro do Laboratório Educação e Imagem/ProPEd/UERJ.

Alessandra Nunes Caldas

Doutora pelo ProPEd/UERJ. Bolsista PNPd/Capes-FAPERJ, atuando no ProPEd/UERJ (Programa de Pós-graduação em Educação). Pesquisadora do GRPESQ 'Currículos, redes educativas e imagens'. Membro do Laboratório Educação e Imagem.

Claudia Chagas

Doutora pelo ProPEd/UERJ. Bolsista PNPd/Capes-UERJ, no PPGEDU-Educação - Processos formativos e desigualdades sociais, na Faculdade de Formação de Professores (FFP)/UERJ-S. Gonçalo/RJ. Pesquisadora do GRPESQ 'Currículos, redes educativas e imagens'. Membro do Laboratório Educação e Imagem.