

ESCOLA, CULTURA E SOCIEDADE: CONHECIMENTOS, SUBJETIVIDADES E SENTIDOS TECIDOS EM REDES DE COMUNICAÇÕES/CONEXÕES

SOARES, Maria da Conceição Silva

RESUMO

A ambiência comunicacional modificou nosso cotidiano. Outras formas de sociabilidade (como audiências de televisão, MSN e Orkut) e de subjetividade⁴¹ (como telespectador e internauta) articulam-se às formas “tradicionais”. Os modos de subjetividade produzidos nas práticas culturais nem sempre potencializam a vida de seus atores/autores. Contudo, analisar a comunicação praticada em *espaçostempos* cotidianos nos permite perceber resistências e invenções que se produzem nos diferentes *usos* dessas tecnologias. A escola pode constituir-se em um desses *espaçostempos* de mediação em que se instituem outros modos de subjetivação para além da pretensão de uma mediação hegemônica.

PALAVRAS-CHAVE

Comunicação. Redes cotidianas de *saberesfazeres*. Sentidos e subjetividades.

CAMINHANDO E CONTANDO

Foi à moda Caetano Veloso, “caminhando contra o vento, sem lenço sem documento”, mas com a máquina fotográfica na bolsa e o caderninho e a caneta nas mãos, que eu entrei, com o “peito cheio de amores vãos” e com o firme propósito de começar a rabiscar os rumos dessa pesquisa, na Escola Municipal de Ensino Fundamental Álvaro de Castro Mattos, no bairro Jardim da Penha, Vitória, Espírito Santo, no dia 22 de fevereiro de 2005.

Já era quase noite. A diretora me pediu para que eu explicasse a proposta da pesquisa que pretendia realizar na escola. Expliquei que me propunha a pesquisar os usos dos meios de comunicação, mas que ainda não tinha uma forma bem definida de como fazê-lo. Pretendia desenvolver esse projeto *com* a escola.

Aprendi e compartilhei com Ferraço (2003, 2004, 2005) que bater o pé na pesquisa *com* o cotidiano é uma questão política e epistemológica.

Para nós, o cotidiano não é apenas o *locus* privilegiado de uma investigação, mas um *espaçotempo* de inventar uma forma de fazer ciência (e talvez de fazer comunicação e educação) que não se dá a partir da clivagem entre sujeito e objeto, mas que se faz na relação *com* sujeitos, objetos, intensidades, fragmentos, imagens, sensibilidades, memórias, que se transformam mutuamente no decorrer da caminhada, incluindo-se aí, principalmente, o próprio pesquisador. Falar sobre os sujeitos das escolas a despeito de se falar *com* eles, resulta, quase sempre, em discursos vazios.

Antes de entrar na Álvaro de Castro Mattos, sabia, porque morava em frente a ela e, principalmente, por causa da placa no portão e dos uniformes, que era uma escola pública de ensino fundamental, que funcionava de manhã, à tarde e à noite (pelos movimentos de entrada e saída) e que era cercada por um alto muro colorido com grafites, atrás do qual pouca coisa se via e se queria ver.

Graças aos meus ouvidos, eu sabia também que as pessoas de lá cantavam o Hino Nacional nas quintas-feiras, dançavam quadrilhas

41 Subjetividade, entendida, conforme Barros (2000), refere-se aos modos existência fabricados e modelados no registro social.

em junho, jogavam bola na quadra todos os dias, demoravam a se organizar ou nunca se organizavam em fila - porque as professoras gritavam muito ao microfone, e cediam espaço para reuniões de grupos religiosos em alguns domingos.

Pensei em levantar informações sobre a escola pesquisando nos arquivos da Prefeitura de Vitória, porém, achei mais interessante começar a tentar compreendê-la por meio de observações/impressões/sensações e das percepções de alunos e professores. Essas informações oficiais que eu poderia obter, quase todas quantitativas (número de alunos, funcionários e professores; data de fundação; horários; turnos; salas de aula; etc.) poderiam ficar para depois e pensei, então, em fazer isso na medida em que sentisse, e se sentisse, necessidade. Naquele momento, não queria que nada orientasse meu olhar, minha audição, meu olfato, meu paladar e meus primeiros passos. Acredito agora que, nesse início de caminhada, optei, como sugeriu Larrosa (2004), por me deixar levar pela experiência e perceber como e o quê, de imediato, a escola comunicava.

Na primeira visita sozinha à escola pude perceber que a minha presença, como jornalista e pesquisadora, funcionava como uma forma de interpelação (intercessão?). Diretora, pedagoga e professores, sem que eu perguntasse nada, todos tinham alguma coisa que queriam dizer ou queriam saber sobre comunicação. Experiências, propostas e idéias que aos poucos iam se entrelaçando com as minhas experiências, propostas e idéias, completando-as, interrogando-as e transformando-as, na tessitura deste trabalho.

- Meu sonho era ser jornalista, mas meu pai não me deixou sair da cidade onde a gente morava para eu estudar, então acabei fazendo pedagogia, mas minha filha é jornalista.
- Para mim a escola é um meio de comunicação que não sabe usar seu poder.
- Você veio aqui para ver se estamos usando corretamente os meios de comunicação?
- Usamos muitas imagens na escola, a História,

por exemplo, é feita de imagens.

- Podíamos fazer uma pesquisa para saber a imagem que os alunos têm dos professores.
- Eu adoro as propagandas. Assisto a todas para depois analisar criticamente.
- Gente, com licença, mas eu vou ler o jornal, estou tentando fazer isso desde cedo.

Logo nos meus primeiros dias de imersão no cotidiano da escola pude perceber também que meios, recursos e tecnologias da comunicação e das mídias estavam presentes no dia a dia, independente da minha pesquisa, das determinações oficiais e dos usos recomendados pelas autoridades educacionais, contudo, hibridizados com outros recursos, meios e tecnologias agora considerados “tradicionais” nas práticas educativas: cartazes impressos; cartazes desenhados a mão ou ainda misturando fotos recortadas de revistas com outros textos produzidos na escola que modificavam as mensagens originais; histórias em quadrinhos feitas pelas crianças; vídeos caseiros; bilhetinhos; boatos e fofocas; jornalzinho realizado por alunos; trabalhos de arte produzidos no computador; fotos tiradas por professores para registrar festas e excursões; idas ao cinema; quadro de giz; calendários e manuais do estudante e do professor; fotos e gravações dos colegas, das brincadeiras e até de aulas feitas a revelia por estudantes com máquinas digitais e até mesmo por meio de celulares; sinalizações dos espaços, como salas de arte, de vídeo, refeitório e banheiros feminino e masculino; conversas sobre o último capítulo da novela ou sobre um novo filme em cartaz; bate-papo no MSN e no Orkut (onde há uma comunidade criada para escola com participação de alunos e professores). Todos esses, além de muitos outros eventos e relações comunicativas, faziam parte do cotidiano de alunos e professores sem que fosse possível um controle total por parte do sistema e da escola, mas, obviamente, também constituíam e modificavam memórias, histórias, métodos, conhecimentos e currículos produzidos em redes cotidianas por aqueles sujeitos em comunicação.

A cada dia outras redes iam se formando e se ampliando, porém, nesse início de caminhar eu ainda me sentia meio “fora de lugar”⁴², expressão que tomei emprestado de Said (2004) para dar conta desse sentimento de estranhamento que estava experimentando. Foram precisos mais dois anos convivendo com os cotidianos da escola para que pudesse começar a sentir, compreender e contar o que ali se criava e recriava todos os dias.

COMUNICAÇÃO E SENTIDO

Ao tentar pensar como as práticas e relações comunicativas operam na produção de conhecimentos e na constituição de currículos, me deparei, inicialmente, com a necessidade de considerar como esses recursos, especialmente as novas tecnologias das telecomunicações e da informação, alteram as condições de produção e as lógicas de operação do pensamento e da narrativa também nos documentos oficiais e nos estudos acadêmicos.

No momento em que comecei a realizar a escritura desse trabalho me toquei que fazê-lo em um computador deixava o pensamento fluir muito menos sujeito a um desenvolvimento linear, do tipo início, meio e fim. Ia e voltava várias vezes. Graças ao dispositivo recortar-colar, mudei vários fragmentos do texto de lugar, para tentar compor assim outras lógicas, outros sentidos, acompanhando e reorganizando as interrupções, as desventuras, os enredamentos e as derivas na prática de pensar.

É o que na fabricação de produtos na indústria da comunicação chamamos de edição. No caos semiótico da mídia, e acho que também da vida cotidiana, sem excluir a academia, é a edição que cria uma aparência de linearidade, de coerência, de causa e efeito, de unidade,

de objetividade, de ordem. Ainda assim, esse processo não é totalmente individual e objetivo como se supõe, uma vez que ele é atravessado por nossas experiências, relações, negociações, interações, condicionamentos e valores quase sempre cambiantes.

Além de permitir um jogo mais flexível com as palavras e os variados textos, a produção de discursos no computador, principalmente quando se está conectado à internet, facilita e incentiva o uso das imagens que circulam livremente na web para compor possíveis significações. Para além de uma subjetivação maquínica, encaro esse processo como a constituição de um entre-lugar⁴³ (BHABHA, 1998) povoado por intervenções imprevisíveis de imagens, textos e diversos tipos de signos que, impossíveis de serem controlados, afetam e desviam o pensamento, arrancando-o de sua verdade, de sua direção, de seu a priori.

Essa lógica operacional não se remete, portanto, a uma escolha pessoal, objetiva, subjetiva e voluntária de um sujeito que captura palavras e imagens a seu bel prazer. É que até certo ponto palavras e imagens se impõem a nós, relacionam-se a nossas experiências e representações, independente do que seu autor pretendia significar. As operações e os modos de uso (CERTEAU, 1994) das imagens (fotografias, desenhos, ilustrações, gravuras, pinturas, tabelas, palavras), sempre sociais, também nos instigam a pensar como elas funcionam nos processos de produção de conhecimentos e sentidos.

Com Deleuze (2003) aprendemos que a interpretação de um signo por uma pessoa é uma atitude de observação dos interpretantes (vários possíveis) que o signo é capaz de produzir e que o interpretante que um signo é capaz de

42 *Fora de lugar* é um registro de um mundo essencialmente perdido ou esquecido (SAID, 2004).

43 Entre-lugar para Homi Bhabha (1998) é um espaço em que traduções, combinações, hibridizações, confusões e negociações (inclusive discursivas) produzem a diferenciação como condição e como processo.

gerar é sempre outro signo. Se assim for, o deslocamento de um sentido que oprime, reduz e imobiliza e a produção de outros sentidos em favor da felicidade e da expansão da vida, pode acontecer com a ampliação de interpretantes (outros possíveis) que emergem com as redes de saberes-fazer (ações, relações, pensamentos, crenças, valores, etc.) tecidas pelos praticantes do cotidiano (FERRAÇO, 2005).

Nesta trilha que fui traçando para pensar como se produzem conhecimentos e sentidos, precisei considerar ainda outros tipos de imagens, especialmente pela intensidade com que elas me afetam. Estou pensando nas imagens sonoras: vozes, gritos, músicas, ruídos, silêncios, bem como nos estados emocionais, cognitivos e corporais que elas induzem.

Wisnik (1999) assinala que o ritmo está na base de todas as percepções humanas. A música funciona, então, como uma forma de “editar” os ruídos e os silêncios caóticos do mundo, produzindo um som constante e afinado que diminui o grau de incerteza do universo inseminando nele um princípio de ordem. Para ele, o ruído é o som do mundo, constituindo-se em frequências irregulares e caóticas com as quais a música trabalha para extrair-lhes uma ordenação. Talvez seja pensando a partir dessa perspectiva que Certeau (1994) nos recomenda escutar os sinais e nos aponta que gritos e ruídos escapam da ordem escriturária, e nesse caso, também da fala e da música.

Quando escrevemos, falamos, contamos, narramos e montamos uma seqüência de imagens (incluindo-se aí as palavras, as memórias, as fotos, os sons, os movimentos, os desenhos, etc., presentes e ausentes), nós procuramos editar a vida caoticamente vivida, a experiência. Tentamos dar-lhe um sentido. Esse esforço nos é exigido porque experimentamos uma inaceitável, embora frequentemente sentida, sensação de caos, de não-sentido (que não é ausência de sentido, mas talvez multiplicidades possíveis).

O nosso contato cotidiano com o mundo acontece na superfície das coisas e de suas imagens, no encontro de singularidades nômades e anônimas, impessoais e pré-individuais, dinâmicas e mutantes. A significação é então possível pelo acontecimento que a envolve, ela emerge no meio dele, em meio a ele.

Se concordamos com esse posicionamento, o sentido da escola, do conhecimento e da vida só pode ser o não-sentido único e absoluto, não como ausência de sentido, mas como espaço da multiplicidade de sentidos possíveis, forjados, como em um rizoma, em meio a atritos entre corpos, incorporais, fragmentos, restos de textos e imagens, cacos de memórias, pulsações, choques e encontros. Escola pensada como a casa vazia, um lugar sem ocupantes habitado por ocupantes sem lugar, onde o movimento das redes cotidianas tecidas por sujeitos em relação, em comunicação, produz acontecimentos, produz sentidos.

E como operam as redes cotidianas de *saberes-fazer*? Como elas são tecidas nas práticas cotidianas? Como com elas se tecem *em* e tecem *os* acontecimentos e sentidos?

Talvez, possamos agora começar a pensar em comunicação e em educação, e principalmente nos modos como essas práticas engendram a tessitura de sentidos tornando-se, assim, necessárias e possíveis.

USOS E INVENÇÕES

Pra começar
Quem vai colar
Os tais caquinhos
Do velho mundo
Pátrias, Famílias, Religião
E preconceitos
Quebrou não tem mais jeito

Como na canção de Marina Lima, muitas vezes temos a sensação de que tudo a nossa volta está se esfacelando rapidamente. O que parecia fazer sentido agora não parece fazer mais. O

mundo ficou grande demais, aberto demais, fluído demais, imagético demais, ficcional demais, fragmentado demais, inseguro demais, incerto demais, efêmero demais, apressado demais, individualista demais, hedonista demais, intenso demais.

Tudo ultimamente tem parecido excessivo. Tudo é muito *over*. Excesso de informação, excesso de possibilidades, excesso de promessas de felicidade, excesso de probabilidades, excesso de signos, excesso de mercadorias, excesso de necessidades, excesso de sedução. Consumo excessivo. Narcisismo excessivo. Competição excessiva.

Ao mesmo tempo em que as coisas parecem *sobrar* em relação ao tempo, ao espaço, à nossa vontade e às nossas condições para desfrutá-las, sentimos sempre *faltar* alguma coisa. Falta de dinheiro, falta de solidariedade, falta de segurança, falta de confiança, falta de assistência, falta de responsabilidade, falta de ética, falta de compreensão, falta de liberdade, falta de criatividade, falta de sinceridade, falta de lealdade, falta de humildade, falta de tranquilidade. Paradoxos desses tempos pós-modernos (embora nem tão pós-modernos assim!).

Nesse cenário, e com o desenvolvimento das mídias e das tecnologias da informação, no contexto da globalização dos mercados e da transnacionalização do capital, uma exigência de comunicação total (veloz, informacional, em fluxos, à distância, objetiva, que torna tudo visível, mas de forma espetacular) iniciada com o surgimento dos meios de comunicação foi intensificando-se e invadindo quase todos os espaços e tempos de nossas vidas e, ao mesmo tempo, tendo o reconhecimento de sua eficácia reduzido à transmissão e à recepção, agora planetária, de dados e conteúdos, ou seja, de informações.

Nas últimas décadas, a idéia de “comunicação” (e seus derivativos), cada vez

mais associada à divulgação de informações, parece ter se tornado a nova chave para diagnosticar e solucionar todos os problemas da humanidade. Outras expressões tornaram-se, então, corriqueiras no nosso dia a dia: “o que falta é comunicação”, “tudo se resolve com comunicação”, “a comunicação é a alma do negócio”, “tudo comunica”, “comunicação organizacional”, “assessoria de comunicação”, “meios de comunicação”, “redes de comunicação”, “vasos comunicantes”, “ações comunicativas”, “políticas de comunicação”. Todo mundo acha que precisa e todo mundo quer se comunicar.

É perceptível que a ambiência comunicacional instituída pela agenda das mensagens midiáticas e pelos modos de subjetivação que as tecnologias da comunicação e informação engendram, modificou nossa vida cotidiana em suas diversas dimensões, produzindo reordenamentos culturais. Outras formas de relações sociais (como as audiências compartilhadas de rádio e televisão e os grupos do “Orkut”, Chats e MSN) e de subjetividade (como o ouvinte, o telespectador e o internauta) articulam-se às formas agora ditas “tradicionais” (a escola, a família, o trabalho, o aluno, o pai, a mãe e o professor, por exemplo). Com Barros (2000), considero importante destacar que os modos de subjetivação que as práticas, educacionais ou culturais, vêm instituindo nem sempre ocorrem no sentido de potencializar seus autores/atores.

Contudo, uma imersão atenta à vida cotidiana, com disposição para se enxergar para além da sujeição das pessoas às lógicas e prescrições das indústrias culturais, nos permite perceber que os praticantes da cultura inventam, em suas operações de usuários desses produtos e tecnologias, outras lógicas e sentidos diante do que lhes é oferecido ou imposto, constituindo redes de *saberes/fazer*s, solidariedades e indisciplina, que potencializam suas vidas nas contingências que lhes são possíveis no presente vivido. Como nos conta Certeau (1994, p. 97):

Produto-res desconhecidos, poetas de seus negócios, inventores de trilhas nas selvas da racionalidade funcionalista, os consumidores produzem uma coisa que se assemelha às “linhas de erre” de que fala Deligny. Traçam “trajetórias indeterminadas”, aparentemente desprovidas de sentido por que não são coerentes com o espaço construído, escrito e pré-fabricado onde se movimentam. São frases imprevisíveis num lugar ordenado pelas técnicas organizadoras de sistemas. Embora tenham como material os *vocabulários* das línguas recebidas (o vocabulário da TV, o do jornal, o do supermercado ou das disposições urbanísticas) embora fiquem enquadradas por *sintaxes* prescritas (modos temporais dos horários, organizações paradigmáticas dos lugares, etc.), essas “trilhas” continuam heterogêneas aos sistemas onde se infiltram e onde esboçam as astúcias de interesses e de desejos *diferentes*.

Com Bhabha (1998) e Certeau (1994) penso que, se há ressignificações, resistências, conflitos, cumplicidades e refuncionalizações na recepção e nos usos (não só dos conteúdos e formas midiáticas, como também dos conteúdos e formas escolares), as condições para isso estão na ambigüidade, na ambivalência e na contingência das práticas complexas e paradoxais dos que estão na posição de usuários-receptores e também na ambigüidade, na ambivalência e na contingência das práticas complexas e paradoxais dos que estão na posição de emissores (ambas as posições não são fixas, mas alternantes, superpostas e enredadas com relações muito mais amplas, para além de uma ação educativa-comunicativa específica), gerando *entre-lugares* em que emergem, das negociações, traduções e combinações, diferentes pontos de vista e posicionamentos entre os praticantes da cultura. Estes espaços possibilitam uma comunicação-educação que se realiza por meio do encontro e que não visa o consenso e sim a tradução, a negociação, a criação e a ampliação das possibilidades para o conhecimento e para a vida.

De uma forma abreviada e a título de exemplificação, me proponho então a narrar algumas dessas operações de uso de captei

na Escola de Ensino Fundamental Álvaro de Castro Mattos durante a minha pesquisa.

COMPUTADOR, POSSÍVEIS E POSSIBILIDADES

Os computadores, a Internet, o MSN e o Orkut fazem parte do cotidiano dos praticantes da escola Álvaro de Castro Mattos, eles estão presentes lá e também nas casas da maior parte dos alunos. Mas, que práticas e processos são engendrados com os usos desses recursos e tecnologias na escola?

De acordo com Alves (2001), para se buscar entender as relações existentes entre redes de conhecimentos/valores e tecnologias (criadas em lugares que estão muito além do *espaçotempo* escolar, mas que com ele mantêm relações) é preciso tentar compreender esse *uso* nas lógicas que o sustentam. Ela explica que, para além do consumo dos produtos que lhes são fornecidos, os sujeitos do cotidiano fazem *usos* deles que desviam-se da racionalidade dominante fazendo surgir alternativas em trajetórias que não podem ser previamente determinadas por que serão sempre diferentes. Nessas operações de usuários criam-se outras maneiras de marcar socialmente o desvio operado em uma determinada prática.

Entre uma multiplicidade de usos possíveis, os alunos da oitava série, por exemplo, pesquisam na Internet, durante uma aula de Artes, informações sobre artistas contemporâneos e imagens de suas obras. Além das pesquisas, eles copiam e colam imagens dessas obras no programa *paint*, onde interferem nelas, melhor dizendo, onde criam outras imagens a partir delas para tratar de suas experiências, suas percepções, suas necessidades e seus desejos.

Outras operações de usuários (CERTEAU, 1994) das tecnologias da informática são inventadas e/ou praticadas no laboratório

pedagógico, criado para dar apoio a alunos com “deficiências visuais”. A escola ACM tem três alunos como tipos diferentes de problemas de visão, e as alternativas encontradas pela professora que coordena o laboratório buscam se adequar a essas singularidades. Para Fernanda, que é totalmente cega, livros e textos são escaneados, jogados no computador, convertidos por meio de um programa específico para o sistema braille e depois impressos em uma impressora especial.

Fernanda tem 13 anos, está na sétima série e estuda na escola desde a primeira. Fernanda me disse que não tem dificuldades, que está feliz e que se sente muito bem. Ela adora ler e já leu mais de 100 livros graças às adaptações feitas pela professora.

Natália é outra aluna usuária do laboratório. Ela tem, segundo a professora, uma visão bem limitada, ou seja, enxerga muito pouco. Natália está sendo alfabetizada em sala comum, mas conta com a ajuda do computador. Para isso, a coordenadora do laboratório inventou um teclado especial. Ela fez no computador, imprimiu e recortou letras e números bem grandes e colou os pedaços de papel em cada tecla, de modo que Natália pudesse enxergar. Na hora em que a menina vai escrever, o computador é configurado com uma fonte grande. Natália está alfabetizada e o ACM tem um computador que ganhou uma estética diferente dos outros encontrados no mercado.

Os usos das tecnologias na informação na escola pesquisada, não se limitam, portanto, aos usos prescritos, mas permitem invenções imprevisíveis e incontáveis que podem ampliar as possibilidades de conhecimento, colaboração e comunicação. A mediadora da sala de informática, por exemplo, negociou com a escola a assinatura do *velox* (eles ainda utilizam o link da prefeitura para entrar na internet), que deve começar a operar em breve. Ela me disse que pretende discutir e experimentar com os alunos modos interessantes de usar o Orkut, o MSN, blogs e fotologs.

E O CELULAR, HEIN? AINDA DÁ PARA IMAGINAR A VIDA SEM ELE?

Na tentativa de reorganizar, normatizar ou de produzir comportamentos desejáveis na escola, foi realizada uma campanha pela disciplina, que inclui a proibição do uso de celulares. Os cartazes da campanha foram feitos no computador e depois de impressos colados nas paredes.

Mas o que me chamou atenção foi a necessidade de refazer as normas na escola. A resistência, como disse Foucault (1995), não é a negação, a recusa das normas, ela as antecede. É a possibilidade da liberdade, da invenção, de fazer de outros modos que leva à instituição de normas. Se o uso do celular foi proibido foi porque ele já estava lá, freqüentando as aulas com a garotada. Sem querer, neste momento, avaliar que comportamentos são mais adequados, o modo de funcionamento da normatividade está colocado. Celular, bola, chiclete e comida nas dependências da escola não pode mais! Pelo menos para os alunos. O que não quer dizer que eles aceitaram as restrições passivamente, sem problematizá-las, sem negociá-las. A pedagoga foi intimada pelas crianças a parar de mascar chicletes.

Para além da constatação da vigência do modelo disciplinar (FOUCAULT, 1987), posto em prática em instituições fechadas em plena pós-modernidade, me ocorreu que esse modelo se articula *com* o controle a céu aberto, por modulação, via recursos e tecnologias da comunicação e da informação, como advertiu Deleuze (1992). Parece loucura, mas percebemos quase que imediatamente os mecanismos por meio dos quais a vigilância é exercida na escola com vistas à homogeneização e à ordem, pelo menos em suas dependências, como os horários, calendários, prazos, uniformes, normas, rotinas, inspeções, lugares pré-determinados, etc. No entanto, demoramos mais a nos dar conta dos artefatos oferecidos pelo mercado e que usamos cotidianamente para, todo tempo, controlarmos

uns aos outros, como o celular, o Orkut, o MSN, o Twitter, o Facebook, o bip, o e-mail, as câmeras de segurança, a moda, a camiseta da oitava série, isso sem falar nos rastreadores de carros e pessoas, web-camêras e outras coisitas mais. O fato de constatar a presença desses mecanismos não significa aceitarmos que estamos sujeitados a eles, mas sim que é partir dessa condição que podemos pensar uma outra estética de existência. Ah! Só para terminar essa intervenção: a escola proíbe o celular, exige o cumprimento do uniforme e das tarefas solicitadas pelo professor, tanto em casa como na sala de aula num caderno com caligrafia bem caprichada, mas faz sua campanha no computador com ilustrações que destacam o que é proibido e ainda convoca o aluno a se manter “conectado”. Essas são as ambivalências dos discursos da autoridade (BHABHA, 1998) que acabam constituindo *entre-lugares* em que se forjam desejos, entendimentos e sentidos diversos. Paradoxos de uma sociedade complexa!

CONHECIMENTOS E SENTIDOS CRIADOS POR SUJEITOS EM COMUNICAÇÃO

Assim como a mídia, a escola não é unicamente lugar de docilização, disciplinarização e controle, mas é lugar também de liberdade, de criação, de resistência (como invenção de outros modos de existência) aos processos de formatação da vida e da subjetividade. Independente de suas necessidades ou vontades, as escolas vêm sendo pressionadas pelos administradores globais da política e do mercado a trabalharem com parafernália tecnológica que até bem pouco tempo lhes eram estranhas. Mas elas o fazem, contudo, sem abrir mão de formas a elas mais familiares de comunicar.

Lá estão o vídeo, a TV, o computador, a máquina de fotografar, a máquina de filmar. E lá continuam valendo também os bilhetinhos, os cartazes, o grafite, os torpedos, o auto-falante, o

lápiz e o papel, o giz e o quadro negro, as tintas e os pincéis, as camisetas das oitavas séries, os recados e os desenhos na porta dos banheiros, os cochichos, a cola, a pichação, os murais.

Lá estão também a arquitetura e os rituais que comunicam como devem ser significados e ocupados os tempos e os espaços, apesar de que quase nunca são obedecidos: a arrumação das salas de aula, as atividades nas quadras e nos pátios, os calendários, os horários das aulas, os muros, os banheiros femininos e masculinos, as filas na entrada e na saída, o manual do aluno, as festas, os campeonatos esportivos.

Lá estão presentes ainda outras formas de comunicar que não se materializam em objetos e espetáculos: as vozes, os corpos, os gritos, as gargalhadas, as lágrimas, os gestos, os sons, os silêncios, os olhares, as cores, os cheiros, os sabores.

E assim, deslocando, combinando e recriando fragmentos e restos desses meios, mensagens e recursos, se engendram redes cotidianas de *saberes-fazeres*, tecendo diversas redes de comunicação e conexão com lógicas operacionais múltiplas, contraditórias, dinâmicas, mutantes, escorregadias, desviantes, complexas, paradoxais, originais e singulares, com as marcas dos praticantes da escola em que são criados, modificados, reforçados e inventados conhecimentos, atitudes, sentidos e modos de estar no mundo.

Ferraço (2005) nos sugere considerar a diversidade de possibilidades que se colocam no cotidiano para o conhecimento, para o currículo e para a formação continuada. Para isso, ensina, o foco deve estar nas relações que se estabelecem entre os sujeitos cotidianos e nas *possibilidades de conhecimento* que elas instituem.

Quais as possibilidades de conhecimento que estão ou não colocadas, que não são fixas nem únicas, e que se encontram relacionadas às condições de sobrevivência, para cada um dos sujeitos cotidianos? Por consequência, quais

as possibilidades de conhecimento que estão ou não colocadas, e que também não são fixas nem únicas e que se encontram relacionadas às condições de vida, para o coletivo dos sujeitos de uma determinada comunidade escolar? (FERRAÇO, 2005, p. 19).

É nesse contexto que pensamos a potência dos usos diversos e criativos dos recursos, meios de tecnologias da comunicação e da informação, bem como as diversas práticas comunicacionais que emergem cotidianamente na escola. Não se trata de supervalorizá-los e nem de ignorá-los, tomando-os como algo exterior à escola e a prática educativa, mas sim de pensá-los como diferentes possibilidades de conhecimento e conexão para os alunos (e também para os professores) que já estão colocadas e que precisam ser consideradas e ampliadas ao analisarmos e realizarmos os currículos escolares.

Com Martín-Barbero (2004) admito que a massmediatização é mais uma aposta teórica, além de um discurso que muito interessa aos administradores e operadores do mercado das telecomunicações (que assim se fortalecem), do que uma possibilidade concreta, embora pudesse vir a sê-lo se aderíssemos plenamente aos seus projetos. A homogeneização e o consenso sequer podem ser garantidos pela ação e vontade das mídias, que, como instituições também complexas e híbridas, abrigam uma variedade de posicionamentos e atitudes forjados nas negociações com outras instituições, outras manifestações, outras lógicas, outras rotinas, que são sua condição de credibilidade e, ao mesmo tempo, configuram sua ambigüidade.

De qualquer forma, a ambiência da comunicação e da informação é incontestável e é em meio a ela que nos movemos atualmente. E é também na relação com os meios, recursos, lógicas e tecnologias da telemática que nos constituímos sujeitos.

Santaella (2004) utiliza o conceito de dobra de Deleuze para explicar os processos de

subjetivação como modificação dos limites que nos sujeitam, para nos reconstruir com outras experiências, com outra delimitação. Pensar os processos de subjetivação em termos de dobra implica despojar o sujeito de toda identidade e de toda interioridade e, ao mesmo tempo, reconhecer a possibilidade de transformação e de criação que elas deixam abertas.

Com Barros (1997) destaco o caráter heterogêneo da subjetividade contemporânea, apesar da homogeneização de que é objeto através da massmediatização. Segundo ela, são infinitas as possibilidades de se produzir subjetividades em ruptura com as modelizações capitalísticas. Precisamos então compreender subjetivação como processo, como ruptura de equilíbrios estabelecidos, como criação e reapropriação dos componentes de subjetividade produzindo singularidade em “zonas não garantidas” em que práticas sociais escapam da modelização e da serialização. Segundo a autora:

Esse processo, portanto, não é do tipo recipiente, ou seja, em que depositariam coisas exteriores que seriam interiorizadas. A subjetividade é manufaturada como qualquer outro tipo de usina na sociedade industrial. Subjetividade, portanto, produção (BARROS, 1997, p. 64).

Assim, o sujeito está sempre em produção, com capacidade de afetar e ser afetado por estar enredado em uma cadeia de conexões entre humanos, artefatos técnicos, dispositivos de ação e pensamento. O dobrar, desdobrar e redobrar substitui o essencialismo.

França (2006) nos traz a noção de sujeito em comunicação, que significa algo mais específico do que sujeito da comunicação, que seria um enunciador de discursos e um leitor de textos, e nomeia um sujeito enredado numa teia de relações. De acordo com a professora, são as relações que constituem esse sujeito: a relação com o outro, a relação com o simbólico. Ela explica que o sujeito em comunicação não é um sujeito no singular, mas no plural, em relações mediadas discursivamente.

Trata-se, portanto, de uma dupla injunção, de uma triangulação. Tal apreensão produz o enquadramento lógico para entender sua natureza, seja sua constituição. São sujeitos interlocutores – sujeitos que falam um com o outro, produzidos nos e pelos laços discursivos que os unem (FRANÇA, 2006, p. 77).

Os sujeitos em comunicação encontram-se em uma situação de co-presença e mútua afetação. São sujeitos “constituídos na relação e pela presença do outro, a partir da capacidade de construção de gestos significantes e de projeção dos movimentos e expectativas recíprocas” (FRANÇA, 2006, p. 78). A ação que constitui os sujeitos em comunicação, segundo ela, é, portanto, “a ação de afetar e ser afetado pelo outro através de materiais significantes”.

Esses sujeitos em comunicação, praticantes do cotidiano escolar, imprimem diferentes sentidos *sobre a, na e com a* escola e, por efeito, *sobre o, no e com o* currículo.

Podemos pensar, então, que as relações que se constituem nas práticas comunicativas, esses “entres” que se forjam com as práticas dos sujeitos em comunicação, possibilitam a emergência de conhecimentos e sentidos, que instituem, ao mesmo tempo, sujeitos em constante processo de subjetivação, e, portanto, de invenção de si, e instituem mundo em permanente transformação e invenção. Acredito ser importante considerar e avaliar o que se produz nessas redes de relações comunicativas se buscamos efetivamente compreender e intervir para ampliar as possibilidades de conhecimento e de vida que se co-engendram nos cotidianos de nossas escolas.

REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda. Redes cotidianas de conhecimentos e valores nas relações com a tecnologia. In: **Congresso As redes cotidianas de conhecimento e tecnologia**, 2001, Rio de Janeiro.

BARROS, Maria Elizabeth Barros de. **Subjetividade e mídia**. Revista Interface. Ano II, nº 3, pp. 63-68. CCJE – UFES: Vitória, 1997.

_____. **Procurando outros paradigmas para a educação**. Educação & Sociedade. Ano XXI, nº 72, pp. 32-42. Agosto/2000.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: 1. artes de fazer. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

_____. **Proust e os signos**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Eu, caçador de mim. In: GARCIA, Regina Leite (org.). **Método**: pesquisa com o cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____. Os sujeitos praticantes dos currículos das escolas e a invenção dos currículos. In: MOREIRA, A. F. B.; PACHECO, J. A.; GARCIA, R. L. (orgs). **Currículo**: pensar, sentir e diferir. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

_____. Currículo, formação continuada de professores e cotidiano escolar: fragmentos de complexidade das redes vividas. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo (org.). **Cotidiano escolar, formação de professores (as) e currículo**. São Paulo: Cortez, 2005.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir:** nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1987.

_____. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubertz. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica.** RJ: Forense, 1995.

FRANÇA, Vera. Sujeito da comunicação, sujeitos em comunicação. In: GUIMARÃES, César; FRANÇA, Vera (orgs.). **Na mídia, na rua:** narrativas do cotidiano. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

LARROSA, Jorge. **Linguagem e educação depois de Babel.** Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. **Ofício de cartógrafo:** travessias latino-americanas da comunicação na cultura. São Paulo: Loyola, 2004.

SAID, Edward W. **Fora do lugar:** memórias. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

SANTAELLA, Lucia. **Corpo e comunicação:** sintoma da cultura. São Paulo: Paulus, 2004.

WISNIK, José Miguel. **O som e o sentido.** Uma outra história das músicas. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.