

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**Museus imaginários:
o cotidiano da produção de uma série
do programa Globo Ciência**

**Maria Jacintha Vargas Netto
(Maja Vargas)**

**Rio de Janeiro
2005**

(Maja Vargas)

**MUSEUS IMAGINÁRIOS:
O COTIDIANO DA PRODUÇÃO DE UMA SÉRIE
DO PROGRAMA GLOBO CIÊNCIA.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre.

Orientadora: Inês Barbosa de Oliveira

Rio de Janeiro
2005

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/PROTEC

V297 Vargas Netto, Maria Jacintha.
Museus imaginários : o cotidiano da produção de uma série do programa Globo Ciência / Maria Jacintha Vargas Netto (Maja Vargas). – 2005.
128f.

Orientadora : Inês Barbosa de Oliveira
Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação

1. Televisão na educação – Teses. 2. Globo Ciência (Programa de televisão) – Teses. I. Oliveira, Inês Barbosa de. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. III. Título.

CDU 37.018.43

**Maria Jacintha Vargas Netto
(Maja Vargas)**

**MUSEUS IMAGINÁRIOS:
O COTIDIANO DA PRODUÇÃO DE UMA SÉRIE
DO PROGRAMA GLOBO CIÊNCIA.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dra. Inês Barbosa de Oliveira
Orientadora
Universidade do Estado do rio de Janeiro

Prof^a. Dra. Raquel Goulart Barreto
Universidade do Estado do rio de Janeiro

Prof^o. Dr. Carlos Eduardo Ferraço
Universidade Federal do Espírito Santo

Rio de Janeiro
2005

*O escândalo de me contradizer
de estar com você e contra você; com você no coração,
na luz, contra você nas escuras vísceras;*

Pier Paolo Pasolini

AGRADECIMENTOS

Todos os agradecimentos dizem a mesma coisa: sem os outros teríamos *dado com os burros n'água*.

No entanto, a professora Raquel Goulart, que fez um levantamento de um grande número de dissertações e teses em educação, no país, me conta que não são incomuns, nos agradecimentos, algumas *pérolas* do tipo: *agradeço a Deus, não há o que agradecer* ou (a melhor!) *agradeço a mim mesmo*. Definitivamente, eu não me agradeço. Na verdade, acho até que atrapalhei bastante... Mas isso é outra história.

Nessa história, agradeço a todos os amigos do grupo de pesquisa *Redes de conhecimentos em Educação e Comunicação: questão de cidadania*, por tudo o que a gente leu e sentiu, emprestando os olhos e o coração uns para os outros.

Ao Mauricio Lissovsky, ao Luiz Alberto Oliveira e ao Eduardo Vaisman que me deram tanto de tempos tão preciosos.

Aos professores do PROPED/UERJ que, afinal, são quem *toca a coisa para frente*. Estivemos um ano inteiro em situação de greve de funcionários!

Aos amados: Ana Teixeira, Vinícius, Gisela, Elaine, Martha, Dinah, Wilma, André, Kátia, Ana Beatriz, Guilherme, Rita, Nelson, Luciana, Sebastião, Marcela, Francisco, Paulo, João, Leda, Neila, Carminha, Nilson, Nilma, Sôzinha, Marília e Bárbara. Espero sempre tê-los por perto.

À Inês Barbosa de Oliveira pela liberdade de ação que me deu, tão importante quanto as observações e críticas precisas que fez durante o desenvolvimento desta dissertação.

À Nildinha por ela ser... a Nildinha.

Ao Fernando pois nunca vi nada igual.

RESUMO

Esta dissertação pressupõe que a produção televisiva constitui um *dispositivo pedagógico* a partir do qual são tecidas *redes de subjetividades*. Investiga o cotidiano de produção de um programa de televisão _ o "Globo Ciência", realizado em 1999 e veiculado nos canais Futura e Globo. Rememora encontros, desencontros e desafios de uma produção que tem *praticantes* em campos diversos: cientistas, roteiristas e diretores que elaboraram um discurso pedagógico e negociaram pontos-de-vista, gostos e crenças. *Conversas* com *praticantes* desta produção e *famílias de imagens* dos programas foram recolhidas e colocadas em diálogo. A negociação entre as diversas formas de *narrar* - imagens e conversas - constitui o território no qual é buscado este *cotidiano* da produção, procurando entrever de que forma conta-se e ensina-se nesta experiência de televisão.

RÉSUMÉ

Ce travail indique que la production de la télévision est un dispositif pédagogique qui forme des réseaux de subjectivité. Dans cette recherche on a travaillé sur le quotidien de production d'un programme de télévision - "Globo Ciência" - qui fut réalisé en 1999 et qui fut exhibé sur les chaînes Futura et Globo. Le travail recupère des rencontres et des défis d'une production qui a réunis des "praticans" en divers champs d'activité: des scientifiques, des scénaristes, des metteurs en scènes qui ont élaboré un discours pédagogique et qui ont négocié des points de vue, des goûts et des croyances. Les "conversations" avec des "praticans" de cette production et des "familles d'images" des programmes ont été recueillies et mises en dialogues. La négociation entre les différentes manières d'élaborer les narratives – images et "conversations" – a constitué le territoire sur lequel on pense le quotidien de la production de ces programmes, en cherchant les formes avec lesquelles on raconte et on apprend sur cette expérience à la télévision.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO _____	09
O alto-mar da experiência comum _____	18
A MÍDIA ENSINA? _____	22
1 . Educação: desmistifica x Mídia: constrói mitos _____	29
2 . Educação: constrói cidadãos x Mídia: constrói consumidores__	37
3 . Educação: escrita x Mídia: imagem _____	44

PROCESSOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS: IMAGENS E NARRATIVAS _____	51
QUEM ESTÁ NA CONVERSA _____	58
O COTIDIANO _____	65
AS PEDAGOGIAS DA TELEVISÃO _____	79
1 . O reverso da televisão _____	80
2 . Pedagogia da “papinha de bebê” _____	84
3 . Visões de mundo: pedagogias? _____	88
4 . Televisão: lente que distorce _____	93
MUSEUS IMAGINÁRIOS _____	101
REFLEXÕES FINAIS _____	116
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS _____	121
REFERÊNCIAS DAS IMAGENS _____	125

INTRODUÇÃO

Diálogo entre duas diretoras de televisão próximas à máquina de café:

Diretora 1 – Você acha que a televisão ensina?

Diretora 2 – Quando o programa é educativo é claro que ensina. É feito com essa intenção. Quando não é, quando é de entretenimento, não ensina não.

Diretora 1 – ?...

Fernando me conta que aprendeu a ler aos quatro anos assistindo televisão. Sua mãe sempre perambulando pela casa. Era um programa no qual o apresentador juntava sílabas num quadro. Gláucia diz que seu filho aprendeu as cores, aos dois anos, associando-as aos “Power Rangers”, personagens de um programa de tevê. Cada vez que o desenho passava, ele dizia as cores dos bonecos. Brown me conta que seu aluno de desenho desenvolveu uma incrível memória visual assistindo a desenhos na televisão e depois tentando reproduzi-los.

Eu mesma aprendi a amar a telinha sentadinha em um pequenino pufe “assistindo” ao meu avô materno passar horas a fio na frente do aparelho em preto e branco, já que sua aposentadoria chegou precocemente acompanhando a cassação que sofreu no período do regime militar.



O popular diretor de cinema Cecil B. DeMille é retratado, em família, fruindo a televisão, nessa publicidade para televisores Magnavox, 1960.

Essas histórias evocam outras, nas quais as imagens e sons vindos das *tatuagens eletrônicas*, que é como Machado (1990, p.50) tratou a televisão, fizeram e fazem aquilo que somos, como nos constituímos no mundo e, dito de outro modo, aquilo que aprendemos e ensinamos.

Elas nos fazem pensar que a mídia, assim como outros dispositivos que estão à margem da chamada educação formal, participam dos processos contemporâneos de *fragmentação e fluxo* (MARTÍN-BARBERO, 2000, p. 91) que vêm produzindo conhecimento. Fischer (2001, p. 7) descreve assim este ponto de partida:

a mídia participa da constituição de sujeitos e subjetividades, na medida em que produz imagens, significações, enfim, saberes que de alguma forma se dirigem à "educação" das pessoas, ensinando-lhes modos de ser e estar na cultura em que vivem.

A autora nomeia essa propriedade como *dispositivo pedagógico da mídia* (FISCHER, 2001, p. 7). Esta concepção coloca em negociação os territórios da mídia, da educação e da cultura. Essa negociação entre os

campos, que embaralha as fronteiras que os definem, acontece em permanência e de fato, o que leva Martín-Barbero (2000, p. 96) a afirmar que:

a atitude defensiva da escola e do sistema educativo está levando-os a desconhecer ou disfarçar que o problema de fundo está no desafio que lhe coloca um ecossistema comunicativo no qual o que emerge é outra cultura, outro modo de ver e de ler, de pensar e de aprender.

O tom de manifesto que o autor desenvolve no referido texto o faz nomear como *atitude defensiva da escola e do sistema educativo* a concepção hegemônica segundo a qual aprender e ensinar têm sido processos lineares que privilegiam a cultura letrada. Em oposição a isso, o autor desenvolve a idéia de *ecossistema comunicativo*, no qual se entrelaçam os processos de comunicação, educação e cultura. Porém, se segundo o autor, *a escola* resiste às influências deste ecossistema no qual está imersa, o que dizer dos produtores de mídia com relação às práticas deste *dispositivo pedagógico*? Em outras palavras: como é que diretores, produtores, roteiristas, atores, apresentadores lidam com o fato de que, efetivamente, segundo a concepção descrita, *ensinam*?

No mesmo movimento, alguns autores vêm trabalhando a idéia de redes de subjetividades. Assim as descreve Oliveira (2001, p. 39):

considerando os processos de aprendizagem como processos de tessitura de redes de saberes, podemos tecer outras idéias a respeito deles: a de que aquilo que a vida cotidiana e aquilo que a escola ensinam formam elementos articulados e indissociáveis de um mesmo todo, a formação de nossas identidades, individuais e coletivas.

Segundo esta concepção, nossas escolas, estando ou não equipadas com televisores e computadores, são territórios nos quais se

trançam conhecimentos, saberes e fazeres também marcados pelas práticas midiáticas de seus sujeitos. Aprendemos, de fato, na articulação de tudo aquilo com que entramos em contato e a que atribuímos significado na “rede de subjetividades que cada um de nós é” (id. *ibid.*, p. 38).

Daí a idéia de refletir sobre como é constituído esse *dispositivo pedagógico* que é a televisão, partindo da hipótese de que essa produção não se define apenas por decisões draconianas dos donos das tevês, por pressão de patrocinadores ou ainda por luta pela audiência. A constituição do produto televisivo se dá em determinados cotidianos nos quais os produtores tomam decisões. Decisões que, também, vão constituir seus produtos. Essas práticas cotidianas têm uma intenção pedagógica, seja ela consciente ou não, explícita ou não. O que este trabalho investiga é exatamente esse espaço cotidiano de produção pedagógica.

Em outras palavras: de que modo as equipes de produção agem no cotidiano e, através dessas práticas criam uma constituição do produto que não é mera transposição da demanda inicial. Ou seja, de que modo a ação cotidiana dos sujeitos interfere, recria ou reproduz esta demanda.

Esta dissertação surge a partir de inquietações vividas no meu cotidiano profissional nos últimos anos. Tendo participado como diretora de produções tanto em televisão aberta como em canais codificados, tive a possibilidade de vivenciar a enorme complexidade que é produzir um discurso audiovisual.

Antes mesmo de iniciar esta pesquisa, a partir da minha experiência profissional, observei que apesar de estar lidando com novas tecnologias e novas linguagens, a pedagogia da/na televisão está associada à idéia de que o conhecimento para ser comunicado necessita ser fragmentado em disciplinas e estruturado de forma linear, segundo

o pensamento dominante. Apesar das infinitas possibilidades estéticas que a linguagem do vídeo propõe, a televisão chamada educativa, por exemplo, é muitas vezes lenta, apoiada em textos verbais ou orais (narração, depoimento, etc.) e repetitiva porque “aposta” que aprender é um processo linear e hierarquizado. Ou seja, quando a televisão “busca” explicitamente ser pedagógica repete a aula, ou pelo menos, a forma hegemônica de aula.

Outra questão que a produção de programas educativos nos indica é a grande dificuldade de desenvolver um trabalho em uma equipe multidisciplinar como precisam ser as equipes deste tipo. De um lado, educadores e cientistas muitas vezes ainda não preparados para fundamentar a criação do discurso audiovisual. De outro lado, equipes técnicas improvisando soluções para colocar em prática determinado tipo de questões pedagógicas, sempre centrais neste tipo de produção. Fica posta a questão: de que formas este choque de diferentes formações discursivas se fará presente nos programas elaborados?

As equipes de televisão são constituídas por profissionais diversos, organizados em “níveis hierárquicos” bastante definidos. A direção da tevê, com o apoio de alguns patrocinadores, determina que consultores irão supervisionar as produções que serão executadas por roteiristas e diretores. Esta forma de estruturar as equipes, evidentemente, não é rígida, vai variar conforme o tipo de produção, o canal produtor e as tradições e práticas. De qualquer modo, todos estes profissionais fazem parte do intenso jogo de negociações que dará origem aos programas.

Algumas *regras* estão definidas *a priori* e, no entanto, poderão ser subvertidas no decorrer do cotidiano destas produções. Os programas são elaborados na tensão constante entre *regras* e *usos*. *Regras*

(*estratégias*¹) estabelecidas para aquele meio pelas instâncias de comando, são agravadas pela urgência das produções e dialogam, como veremos no desenvolvimento deste trabalho, com as concepções de mundo “marcadas” nos *praticantes*² daquele cotidiano. *Usos (táticas*³) criados cotidianamente nas redes de subjetividades presentes. Todos os aspectos dos programas são definidos por estas negociações, sejam seus aspectos pedagógicos e de conteúdo, sejam aqueles relativos à linguagem ou à forma, reconhecendo, é claro, que estas categorias não podem ser pensadas isoladamente.

Dito de outro modo: televisão não “nasce” pronta. Ela também é fabricada no cotidiano apressado dos estúdios. No seu fazer, as determinações das direções das tevês não são cumpridas mecanicamente, mas sim, “negociadas” pelos seus *praticantes*. Estes aproveitam as situações que se apresentam para incluir enunciações produzidas a partir de seus próprios pontos-de-vista, gostos pessoais, valores ou crenças que, evidentemente, podem estar reafirmando ou mesmo se contrapondo àqueles de outras instâncias de produção. Este é o “terreno de operações” que esta dissertação procura visitar.

Entretanto, quando o campo de reflexão é o do cotidiano, não é possível utilizar categorias ou análises fixas e rígidas. Afinal, como determinar exatamente o porquê de uma solução estética ter sido adotada, por exemplo? Terá sido por influência da orientação da direção da televisão? Ou terá sido determinada por crenças pessoais do diretor

¹ Certeau denomina de *estratégias* as ações e cálculos que têm um *próprio* - um *lugar* do qual governam. Dirá “a nacionalidade política, econômica ou científica foi construída segundo esse modelo estratégico” (CERTEAU, 2002, p. 46)

² CERTEAU (2002) entende que todos os sujeitos que vivem um determinado contexto cotidiano são *praticantes*.

³ Certeau denomina, por outro lado, de *táticas* os cálculos que só têm por lugar o do outro, que não capitalizam seus ganhos. Jogam com as oportunidades, tirando partido de forças que não governam. São relativos ao *tempo* e não ao *lugar*. O autor, assim descreve as táticas: *a sua síntese intelectual tem por forma não um discurso, mas a própria decisão, ato e maneira de aproveitar a ocasião e continua muitas práticas cotidianas (falar, ler, circular, fazer compras ou preparar as refeições etc.) são do tipo tática.* (CERTEAU, 2002, p.47)

do programa? Esta suposta solução estética representa uma solução pedagógica? De que forma?

Ainda que, referindo-se às pesquisas com a escola, esse território complexo que é o cotidiano é assim problematizado por Ferraço

de modo mais amplo, e aí se coloca uma outra questão de fundo para nós, cada vez tem sido mais difícil, nas redes cotidianas tecidas pelos sujeitos das escolas, identificar com nomes, (tais como, currículo, planejamento, avaliação, ensino, aprendizagem...), o que acontece nas escolas. Se nos cursos de formação essas palavras implicam em teorias, em autores que escrevem e publicam livros sobre esses temas, nas redes cotidianas essas palavras perdem seu poder de objetividade para identificar esta ou aquela situação. Ou seja, quando pensamos com o cotidiano das escolas encontramos dificuldades em responder quando é que acontece, por exemplo, o planejamento, a avaliação, a aprendizagem, o ensino, entre outras tantas questões. De fato, se nos situamos em meio às redes cotidianas das escolas, e com os sujeitos, a resposta para essas questões é uma só: acontece tudo ao mesmo tempo e com todos! (2004, p.04)

Este processo no qual *acontece tudo ao mesmo tempo e com todos*, também será característico da produção de um programa de televisão e deverá ser levado em conta, sempre problematizando as possíveis conclusões. Isto significa que os processos cotidianos não se dão de forma linear, mas, sobretudo que na reflexão sobre eles não podemos “forçar” esta linearidade, como a própria idéia de análise sugere. Tais processos são melhor compreendidos através da metáfora das redes que, permanentemente, *tecem* fazeres, saberes, poderes, valores, pedagogias etc. No entanto, como aprendemos com o autor citado, essas redes não podem ser pensadas como “estando” no cotidiano pois,

outro aspecto a ser destacado tem por objetivo descaracterizar a idéia de redes de fazeressaberes como algo que acontece no cotidiano, como uma dada característica ou propriedade do

cotidiano. Consideramos como sendo cotidiano o próprio movimento de tessitura e partilha dessas redes. As redes não estão no cotidiano. Elas são o cotidiano! (id. ibid., p.8).

Esta dissertação surge, então, da necessidade, de *navegar* com essas *redes de fazeressaberes*⁴ que são o cotidiano no qual foi “gestada” a produção de um programa veiculado no país.

Será investigada a série de programas “Globo Ciência”, produzida pelo Futura e veiculada por esse canal e pela Globo. Este programa existe, sob diversos formatos, há nada menos que 18 anos, o que é um recorde. Vou me interessar particularmente pelo formato que o programa assumiu a partir de 1999 e que manteve por algum tempo. Naquele ano, foi contratada a produtora TV Zero para “reformatar” (como se diz) o programa. Este se tornou uma ficção com personagens trabalhando em uma redação e pesquisando para produzir artigos científicos.

Quando surge alguma questão de difícil solução, eles recorrem à internet para se comunicar com Galileu, cientista que sabe de todos os temas e que se esconde num laboratório sombrio e desordenado que ninguém sabe onde fica. Este personagem é cercado de mistério. O programa conta, ainda, com a participação de Marcelo Gleiser, um cientista “de verdade” que comenta o tema do episódio.

Esta série de programas foi selecionada como *foco* deste projeto porque ao tratar de temas científicos em um grande canal de televisão, sugere interessantes questionamentos sobre as relações que se estabelecem entre os discursos da ciência, da mídia e da educação. O período selecionado para análise é relevante pois representou grandes transformações no “formato” do programa o que, a meu ver, expõe

⁴ Ferraço, autor da expressão citada, provavelmente utiliza-se do neologismo *fazeressaberes* procurando romper com as marcas da modernidade que polarizam saberes e fazeres, teoria e prática.

muito das concepções pedagógicas das instâncias de decisão e dos *praticantes*.

Por outro lado, tive a oportunidade de dirigir alguns episódios desta série o que significa que experimentei o seu cotidiano de produção, tendo oportunidade de recolher informações a partir de dentro e de ter os contatos necessários facilitados por ser conhecida daqueles que participaram desta produção.

Para desenvolver esta pesquisa a opção foi pela realização de *conversas*⁵ com alguns sujeitos deste processo real de produção: o diretor, o coordenador editorial e o consultor científico desta série de programas do "Globo Ciência", co-dirigida por mim.

Nestas *conversas* procuramos caracterizar aspectos educativos dos programas, as representações de ciência praticadas, as ordens e contra-ordens que existem num sistema hierarquizado como o da televisão. Estes diálogos foram motivados por imagens impressas extraídas dos programas.

As *conversas* foram realizadas com: Eduardo Vaisman (direção), Mauricio Lisovski (coordenação editorial) e Luiz Alberto Oliveira (consultoria científica).

A partir de imagens extraídas dos programas e das *conversas* desenvolvidas procurei elaborar *famílias de imagens* que recuperam, acredito, os caminhos cotidianos trilhados pelos seus criadores.

Conversas e imagens foram reconhecidas como *narrativas*. A negociação entre diversas formas de narrar - imagens e falas - constituiu o meu campo de pesquisa. Esta questão é, mais detalhadamente, problematizada no capítulo sobre os processos teórico-metodológicos.

⁵ O termo *conversas* foi eleito pois em situações de entrevista o que ocorre é uma troca de idéias. Segundo Certeau (2002, p. 50) *as retóricas da conversa ordinária são práticas transformadoras 'de situações de palavra', de produções verbais onde o entrelaçamento das posições locutoras instaura um tecido oral sem proprietários individuais.*

Reconhecendo que a produção acadêmica na área da educação que procura refletir sobre o fenômeno da televisão tem se concentrado em dois pólos: aquele que analisa os produtos televisivos (programas, faixas, comerciais, etc) e aquele outro que se preocupa com as práticas da recepção, é necessário ressaltar que o objeto desta dissertação foge a essa produção dominante e não se situa em nenhum destes pólos. Não serão investigados produtos prontos ou práticas de espectadores, mas sim, as *narrativas* que emergiram de uma experiência de tevê.

O alto-mar da experiência comum

Neste ponto, faz-se necessário definir o termo *cotidiano*. Giard (2002, p.30), na introdução do livro de Michel de Certeau "A invenção do cotidiano 1: Artes de fazer", alerta para o fato de que o pensador encheu sua obra de referências a *personagens legendários ou fictícios, heróis de mitos gregos ou tirados das histórias de enfermos de Freud, este moderno criador de mitos*. A partir desta constatação, proponho tomar o caminho de ler Certeau pelas imagens e mitos que evoca.



Este desenho foi feito em 1976 pelo sapateiro Carlos com diagnóstico de esquizofrenia internado no Hospital Psiquiátrico de Engenho de Dentro. Frequentando as oficinas do Museu do Inconsciente, sob direção da Doutora Nise da Silveira, ele fez várias séries de desenhos como este.

Segundo Silveira (1981, p. 344), este desenho evoca o mito da barca do sol que reaparece em diversas culturas: durante a noite, o sol toma uma barca no céu para atravessar a imensidão da noite/oceano que a tudo engloba.

A autora se apropria do mito para ilustrar a condição esquizofrênica na qual o frágil barquinho do consciente avança pelo imenso oceano total do inconsciente.

Esse oceano que a tudo abraça torna-se uma imagem possível para a idéia de *cotidiano* desenvolvida por Certeau.

O autor emprega, várias vezes em seu livro, a metáfora *oceano* para exprimir suas idéias sobre *cotidiano*: *rumor oceânico do ordinário, inversão da arca de Noé, o alto-mar da experiência comum, do fundo dos oceanos até as ruas das megalópoles, à maneira como o mar volta a encher os buracos da praia, imensidão marítima e as águas de um oceano invisível (o real)* (CERTEAU, 2002, p.64, 60, 75, 47 e 104, 64, 105 e 289).

Total, fluido, maleável, móvel, tente segurar o oceano entre os dedos da mão para ver o que acontece! É deste modo que o pensador representa o cotidiano. Por mais que as ciências, os discursos da produção e as demais línguas do *culto* tenham feito constante esforço para se situar à margem desse movimento, estamos todos, invariavelmente, encharcados por esse *oceano do cotidiano*.

Assim, Certeau (1994, p.69) reflete sobre o cotidiano através da idéia de *linguagem ordinária* desenvolvida por Wittgenstein:

raras vezes a realidade da linguagem foi tão rigorosamente levada a sério, isto é, o fato dela definir a nossa historicidade, de nos superar e envolver sob o modo do ordinário, que nenhum discurso pode, portanto sair dela e colocar-se à distância para observá-la e dizer seu sentido.

Tomando como ponto de partida as idéias de Wittgenstein, Certeau defende que o discurso científico não escapa às determinações do cotidiano no qual é produzido. O autor ensina que: *o caminho técnico a percorrer consiste, em primeira aproximação, em reconduzir as práticas e as línguas científicas para seu país de origem, a everyday life, a vida cotidiana* (CERTEAU, 2002, p. 64).

Partindo desta lógica, se fizermos a aproximação do discurso científico com os discursos produzidos pela comunicação, podemos supor que estes últimos são determinados, também, pelo cotidiano que os produziu.

É, neste sentido que a produção de programas de televisão está, ela própria, imersa no *cotidiano*. Também os produtos culturais que parecem chegar prontos ao consumidor foram elaborados no *cotidiano* de uma emissora ou produtora.

No mesmo espaço onde existem as *estratégias* da direção da televisão, os modelos importados e os roteiros *draconianos*, são tecidas

mil *táticas de praticantes*. Algumas ficaram perdidas para sempre, outras talvez apareçam nas imagens ou ecoem nos sons dos programas, e talvez tenham sido evocadas nas conversas desenvolvidas durante a elaboração dessa dissertação.

Procurando seguir os passos deixados por Certeau que reconduziu o discurso científico à linguagem ordinária e a ciência ao cotidiano, esta dissertação parte da compreensão de que o campo da produção da mídia, também esse, nunca saiu do *oceano do cotidiano*.

A MÍDIA ENSINA?

Aluna 1 – A mídia ensina?...

Aluna 2 – Existe a comunicação e a escola faz a mediação...

Aluna 1 – Ah!... Mas, isto está escrito na apostila... O que eu quero saber é se a mídia ensina...

Diálogo entre alunas do minicurso Educação e Processos da Comunicação (26^a Anped, 2003).

Para discutir as questões teóricas relevantes a esta dissertação, começo por descrever a minha percepção dos fatos ocorridos em uma aula que reunia professores para discutir os possíveis diálogos entre educação e comunicação. Sistematizar um campo teórico-metodológico a partir e através de acontecimentos cotidianos nos quais estive envolvida deve ser percebido como opção carregada de significação, como veremos a seguir.

Particpei como aluna do minicurso “Educação e Processos da Comunicação” oferecido como atividade durante a 26^a Reunião Anual da ANPEd (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação). O curso foi ministrado pelas professoras Sandra de Fátima Pereira Tosta e Ivna Sá dos Santos. A turma se constituía, em sua maioria, de professoras, algumas delas mestrandas ou cursando graduação.

Sandra, nossa professora, propôs que fizéssemos comparações entre os campos da educação e da comunicação. Nesse primeiro momento, ficamos em silêncio. Pensávamos que *não sabíamos*, como acontece freqüentemente nas nossas modalidades educativas marcadas pelo erro e acerto e pelo discurso fragmentado e especializado das disciplinas.

Sem temer os silêncios e lacunas que, freqüentemente, nos apavoram, Sandra, nossa professora, em um verdadeiro *salto de equilibrista na corda bamba* no sentido que Certeau (2002, p.146) dá à metáfora, foi até o quadro, traçou uma linha reta, dividindo-o em dois campos. De um lado escreveu *Educação* e do outro *Mídia*.

Usuários, espectadores, consumidores, ou simplesmente dominados. São estas classificações generalizantes e simplificadoras que Michel de Certeau irá *bombardear* em sua obra, afirmando que são forjadas a partir do olhar do dominante, que *enxerga* do alto perdendo em definição e detalhe. *O cotidiano se inventa com mil maneiras de caça não autorizada* (CERTEAU, 2002, p.38), escreverá. Partindo do pressuposto foucaultiano de que redes de vigilância se estendem por toda a sociedade, Certeau (2002) convida a perceber os minúsculos, multiformes e fragmentados movimentos do *cotidiano* que só se conformam com estas para alterá-las, aproveitando ocasiões e detalhes. O esforço está em levar a sério *este pensamento que não se pensa* (CERTEAU, 2002, p.42).

Assim, em um gesto que em uma fração de segundo aproveitou a ocasião e o instante, a nossa professora foi até o quadro e o dividiu em dois campos distintos e sem interseções: *Educação* e *Mídia*.

A turma, que antes não sabia, começou a criar um complexo quadro que relacionava *qualidades* de ambos os campos. Depois de

intensos debates travados, no qual cada idéia era discutida, por vezes rejeitada e por outras, referendada pelo grupo, o quadro ficou assim:

EDUCAÇÃO	MÍDIA
Linearidade	Fragmentação
Atua em um mesmo tempo/espaço	Tempo/espacos diversos
Desmistifica	Constrói mitos em velocidade
Aluno não pode "mudar"	Controle Remoto
Escrita	Imagem
Conhecimento	Informação
Paralisia	Movimento
Coletivo	Individual
Modelo Iluminista: constrói cidadãos	Modelo fragmentado: constrói consumidores

Durante aqueles instantes, nos quais o quadro comparativo estava sendo construído, um turbilhão de idéias ia se estampando na minha mente. Como seria possível que a nossa turma, recentemente formada, fosse capaz de expor *narrativas* que tão profundamente vêm marcando nosso pensamento e definindo nossas ações na escola e no universo da comunicação?

Utilizo aqui, o termo *narrativas* seguindo os passos de Canclini que propõe que o mesmo seja empregado em substituição a *paradigmas*. Afinal, a idéia de *paradigma* pressupõe que exista algum de maior capacidade explicativa do real, enquanto que as *narrativas de um modo simples, nos contam que a realidade funciona de tal ou qual maneira*⁶ (1997, p.29 e30). O autor identifica, ainda, que mesmo no âmbito da economia, campo moderno por excelência, fala-se hoje em *narrativas* para designar algum tipo de saber.

A primeira *narrativa* que vem marcando o pensamento denunciado pelo *nosso* quadro, acima transcrito, é, sem dúvida, aquela que cinde o mundo em polaridades. Lembrando o poema de Cecília Meireles,

⁶ Tradução da autora.

estamos sempre escolhendo entre o Isto ou o Aquilo, marca da modernidade.

Este aprendizado da arte de separar, exercitado incansavelmente e ensinado nas escolas e universidades, representa um obstáculo profundo para a compreensão do caos dos processos humanos e naturais.

Desta feita, quando registramos, em campos distintos e sem interseções, as características dos fenômenos educativos e midiáticos, estamos exercitando nossa capacidade de separar e, sobretudo, deixando de lado a complexidade das relações e negociações, que efetivamente ocorrem entre ambas, e que têm o atributo de inverter, embaralhar ou anular as polaridades descritas.

Ainda como ponto de partida para refletir sobre nosso quadro, devemos ressaltar que este reduz o campo da educação às práticas da sala de aula. Assume o modelo que defende que processos de aprendizagem ocorrem, de forma privilegiada, nos espaços oficiais de ensino. Trata a educação como equivalente à transmissão dos chamados saberes formais, ensinados nas escolas. No entanto, esta concepção não pode dar conta das *redes de subjetividades que cada um de nós é* (OLIVEIRA, 2001, P.38). Não reconhece a complexidade que marca os processos de tessitura do *conhecimento em rede* (ALVES, 1999, p.120), que se constituem a partir daquilo que nos é *ensinado* e também a partir daquilo que não o é, em diferentes tipos de espaços da sociedade dos quais participamos. Afinal, segundo Oliveira (2001, p.38): *os processos reais de aprendizagem são dinâmicos e ininterruptos durante toda nossa vida e incluem, nas nossas redes de conhecimentos, tudo aquilo a que podemos atribuir sentido quando entramos em contato.*

Porém, a concepção hegemônica de educação acima descrita - aquela que defende que educação é mister exclusivo das escolas - não esgota as razões pelas quais nosso quadro tem sua forma binária.

O pensamento construído sobre mídia surge, já em seus primórdios, a partir da idéia de que rígidas fronteiras a separam das práticas educativas. Tomando o caso exemplar da televisão, Machado (1990, p. 9-19) defende, em seu livro sobre a arte do vídeo, que o modelo de difusão radiofônico que serviu de base para o modelo *broadcasting* foi, desde sua implantação, criticado por ser centralizado. Nele, a disseminação da informação ocorreria em um único sentido, do produtor para os consumidores. O próprio termo *broadcast*, que define o modo de difusão da televisão comercial, é apropriado de um sistema militar de comunicação, no qual as *ordens* são passadas à esquadra obediente.

Como mostra Machado (1990, p.19), alguns autores mais radicais, nos anos setenta, terão mesmo proposto o aniquilamento total da televisão como forma de combater a *idiotização* da sociedade.

Nosso imaginário - e isso *nosso* quadro revela muito bem - é, portanto, profundamente marcado pela perspectiva que cinde, irremediavelmente, os universos da mídia e da escola.

Os estudos do cotidiano, em movimentos conjuntos, abrem novas dimensões para o pensamento sobre mídia e educação, indicando, por exemplo, que a mídia é, em primeiro lugar, produzida em determinados contextos cotidianos, que merecem ser estudados (é nesse espaço que se situa esta dissertação) e, em segundo, que toda mídia será consumida/usada em outros tantos contextos cotidianos, nos quais, segundo Certeau (2002, p.39), as pessoas *fabricam* infinitas possibilidades com as mensagens recebidas. Os estudos sobre recepção vêm revelando a complexidade destas possibilidades.

Na seqüência deste capítulo são desenvolvidas três das polaridades apontadas por *nosso* quadro, buscando ir além delas. A primeira é aquela que atribui à mídia a qualidade de construir mitos. A problemática levantada por esta polaridade será, então, tratada no sub-

tópico 1 deste capítulo, no qual formulo a seguinte questão: os mitos produzidos pela mídia são forjados unicamente na esfera da produção, ou são, também, fabricados cotidianamente por seus consumidores? Que *usos* são feitos dos mitos?

A segunda polaridade de que irei tratar é a que atribui à escola o papel de construir cidadãos e à mídia o de forjar consumidores. As relações e negociações travadas entre consumidores e cidadãos são, portanto, tratadas no sub-tópico 2 do capítulo, notadamente a partir de textos de N. G. Canclini, J. Martín-Barbero, M. Certeau e W. Benjamin.

A terceira polaridade que será abordada é aquela que contrapõe *escrita* e *imagem*. Será a escola o campo privilegiado da *palavra*? A última parte deste capítulo, portanto, investiga como terá sido estabelecida a dicotomia *palavra/imagem* e porque esta vem marcando profundamente as práticas escolares.

Fica ainda um mistério sobre o minicurso realizado na ANPEd: afinal, mesmo que o regime de verdade moderno rejeite a idéia de incerteza, ela está posta no cotidiano. Eis o enigma: visto que o pensamento que orienta a estrutura dicotômica do quadro comparativo, tanto como cada uma das polaridades estabelecidas, vem marcando grande parte da ciência produzida sobre o tema, como é possível que uma turma de *não-especialistas* consiga sistematizar, de forma sintética, *narrativas* que são relegadas aos *pontos-cegos* das reflexões sobre mídia e educação?

Algumas respostas para a questão encontro no *texto Visão e conhecimento: disfunções de segunda ordem* de Von Foerster. O autor desenvolve a idéia de cegueira de segunda ordem. Assim, em uma patologia neurológica descrita, constatou-se que alguns cegos parciais não percebiam que não enxergavam, o que os fazia *cegos da própria cegueira*. Von Foerster (1996, p.59-74) escreverá, então, que esta cegueira de segunda ordem acomete freqüentemente nosso

pensamento, impedindo-nos de enxergar - e, portanto, de colocar em xeque – *as narrativas* que orientam nosso saber. O autor propõe, ainda, que uma maneira de ver nossos *pontos-cegos* será procurando-os no *horizonte*, no *outro*, no grupo, enfim. Creio que foi isso o que se passou com aquela turma formada na ANPEd. A experiência coletiva destes *praticantes* da educação e da mídia foi capaz de expor alguns *pontos-cegos* que marcam o pensamento dominante sobre estes campos.

Evidentemente, não possuo dados para contar o que cada um dos participantes do minicurso fabricou com as idéias ali discutidas. Todos terão suscitado a infinitude de questionamentos provocados pelo *nosso* quadro? Como terão os debates marcado ou modificado suas práticas em sala de aula? Este meu relato não pretende recolher e explicar *todas* as pontas lançadas na rede da experiência vivida. Ou não seria *narrativa*.

1. Educação: desmistifica x Mídia: constrói mitos

EDUCAÇÃO	MÍDIA
Linearidade	Fragmentação
Atua em um mesmo tempo/espaço	Tempo/espaços diversos
<i>Desmistifica</i>	<i>Constrói mitos em velocidade</i>
Aluno não pode "mudar"	Controle Remoto
Escrita	Imagem
Conhecimento	Informação
Paralisia	Movimento
Coletivo	Individual
Modelo Iluminista: constrói cidadãos	Modelo fragmentado: constrói consumidores

Para começar a discutir a relação entre educação e mídia tal como apareceu no quadro acima, coloco em diálogo dois autores - Barthes e Certeau - buscando compreender as possibilidades de posições diferentes sobre a criação do mito na sociedade de massa. Através de uma representação específica do mito da violência, irei confrontar duas maneiras de pensar: na primeira o mito é forjado unicamente na esfera da produção. Na segunda, o mito é, também, *fabricado* cotidianamente por seus consumidores. Utilizo, para tal, a materialização em imagens do mito da violência na obra da artista plástica Rosana Palazyan, especialmente em sua instalação intitulada "...para Valéria, Lúcia, Patrícia, Maria, Mônica...".

A contundência que assume a violência em nossa sociedade não deve impedir-nos de perceber as maneiras através das quais a mitificamos. Para fazer-me entender, lanço mão da definição registrada por Certeau (2002, p. 224): *entendo por mito um discurso fragmentado que se articula sobre as práticas heterogêneas de uma sociedade e que as articula simbolicamente*. Tratar o mito da violência não significa

afirmar que esta não é uma dura realidade mas, sim, que atribuímos sentidos específicos a ela, em um certo tempo social que é o nosso.

Com o objetivo de realizar a crítica ideológica da cultura de massa, Roland Barthes constrói uma semiologia do mito, afirmando que: *a nossa sociedade é o campo privilegiado das significações míticas* (2001, p.158). A partir dessa posição, o autor faz a releitura de textos verbais e imagéticos de mitos, signos da cultura contemporânea como sendo um tipo particular de mensagem sempre carregada de uma ideologia oculta. Por isso, afirma que *o mito é um sistema particular, visto que ele se constrói a partir de uma cadeia semiológica que existe já antes dele: é um sistema semiológico segundo* (id. *ibid.*, p.136). Para esse autor, portanto, o cinema, a publicidade, as revistas, as artes, a cidade seriam veículos deste *sistema semiológico segundo* que irá "piratear" os signos de outras linguagens para impor significados novos sempre carregados de ideologia. Assim, a capa da *Paris-Match*, revista de variedades francesa muito popular nos anos 50, com a foto de um negro trajando o uniforme do exército francês, batendo continência para a bandeira francesa e sorrindo, representa o próprio mito do imperialismo. Como fica o consumidor do mito? O que o faz consumir passivamente esta linguagem parasitária? Barthes assim se expressa sobre essas questões:

na verdade, aquilo que permite ao leitor consumir o mito inocentemente é o fato de ele não ver no mito um sistema semiológico, mas sim um sistema indutivo: onde existe apenas uma equivalência, ele vê uma espécie de processo causal: o significante e o significado mantêm, para ele, relações naturais. Pode exprimir-se esta confusão de um outro modo: todo o sistema semiológico é um sistema de valores; ora, o consumidor do mito considera a significação como um sistema de fatos: o mito é lido como um sistema factual, quando é apenas um sistema semiológico. (BARTHES, 2001, p.152).

O consumidor do mito é tratado por Barthes como receptor de significados e leitor cego. A esfera criadora de sentido do nosso tempo,

para este autor, é, assim, unicamente a da produção. Esse sistema semiológico pressupõe que o consumidor do mito não tem qualquer possibilidade de autoria ou de recriação, nem percebe o mito como linguagem, aceita-o como fato. Aos consumidores do mito restaria apenas fazer seu papel passivamente e completar o ciclo da comunicação em nossa época.

Para Certeau, no entanto, na sociedade da cultura de massa que impõe seus produtos, os *praticantes do cotidiano* produzem *usos* ou *maneiras de fazer* mais complexos que o simples consumo. Certeau (2002, p.41) afirma, então, que essas *táticas constituem as mil práticas pelas quais os usuários se re-apropriam do espaço organizado pelas técnicas da produção sociocultural*.

Mas, em que possíveis *usos* das mitologias, pensaria Certeau? Ou ainda, de que forma seus *usos* poderiam alterar o significado das mensagens?

Proponho que vejamos essas questões a partir do mito da violência no Brasil de hoje. A artista plástica Rosana Palazyan⁷ realizou uma exposição⁸, no Rio de Janeiro, em que pretendeu representar a violência e refletir sobre ela. Na instalação intitulada “...para Valéria, Lúcia, Patrícia, Maria, Mônica...”, a artista reuniu um grupo de estranhos objetos: são amuletos feitos por meninos internos em instituições para menores infratores.

A artista descreve estes objetos como sendo feitos a partir de pedaços de caneta esferográfica. No tubo, é encaixada uma ponta feita com pedaço do cabo de escova de dente. Estes fragmentos de plástico colorido são meticulosamente polidos no chão áspero dos dormitórios.

⁷ Rosana Palazyan é artista plástica e nasceu no Rio de Janeiro em 1963.

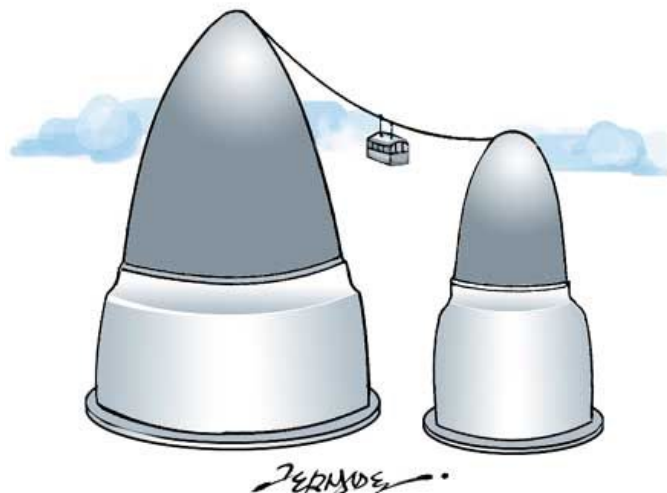
⁸ A exposição chamou-se “Rosana Palazyan” e ficou em exibição até outubro de 2002 no Centro Cultural do Banco do Brasil do Rio de Janeiro. Teve curadoria de Paulo Herkenhoff, reunindo trabalhos realizados entre 1997 e 2002 que reinterpretavam a temática da violência urbana a partir de questões como religião, sexualidade e infância, traduzidas em forma de *delicados* objetos bordados e instalações.

As peças são coladas com sumo de casca de laranja. No interior destes *relicários*, os meninos colocam pedaços de papel onde escrevem o nome de suas mães ou namoradas. Depois de prontas, estas peças ganham brilho com pó de azulejo e são ofertadas às mulheres queridas para que usem junto ao corpo como lembrança de seus autores.



Peças (balas) criadas pelos adolescentes internados na Escola João Luiz Alves, Rio de Janeiro, 2000. Detalhe da instalação "...para Valéria, Lúcia, Patrícia, Maria, Mônica..." de Rosana Palazyan.

Rosana Palazyan relata que a direção da instituição na qual estes meninos são internos proibiu a confecção desses objetos alegando que eles têm a forma de balas de fuzil.



Esta charge de **Fernandes** define bem a conjuntura que atravessa o Rio de Janeiro.

O momento de extrema insegurança social e miséria em que se vive, nas grandes cidades brasileiras, a população e o crime organizado armados "até os dentes" e a proximidade das armas de fogo que mantêm crianças e jovens, especialmente os chamados "meninos infratores", talvez possam explicar porque a proibição foi decretada. Afinal, a forma *bala de fuzil* carrega o mito da violência e o transforma para aquelas formas coloridas e transparentes. Estes amuletos, mesmo sendo lindos e lúdicos, são também afiados e astuciosos. Mas é preciso ir mais longe. O que é que faz destes objetos artesanais um gesto de revolta que precisa ser proibido? De que forma esses *invertem* o mito da violência?

Essas *balas de fuzil* feitas pelos adolescentes internos representam força e proteção, não há dúvidas. Mas que outros *usos*, no sentido que Certeau dá ao termo, estariam fazendo estes jovens do mito da violência? Pensemos no trabalho que deve dar moldar estas formas tão precisas sem as ferramentas adequadas. Pensemos nos riscos que estes escultores clandestinos correram ao confeccioná-las. Pensemos em como estes objetos se tornaram uma espécie de *moda*⁹ naquela instituição, fazendo do desrespeito ao poder um gesto coletivo. O mito da violência materializado sob a forma *bala de fuzil*, aqui, humaniza. *As balas, conta um dos meninos, eram a única coisa que poderia fazer para minha mãe, para que ela se lembrasse de mim* (HERKENHOFF, 2002, p.20).

O mito é recriado por seus consumidores. Ao escreverem seus afetos femininos no interior das *balas*, estes adolescentes inscrevem novos *usos* no mito, incluindo amor na violência, ou melhor, indo além

⁹ Trago aqui uma citação de Frederico Morais (2002, p.73) que define o conceito *moda* ao qual refiro: *como já disse Abraham Moles, a única coisa permanente é a moda. Com efeito, as modas existem e são necessárias. Elas não surgem do nada, como puras criações de laboratório ou lances mercadológicos. Elas atendem à necessidade profunda e inconsciente da sociedade. Ou não existiriam.*

desta, em um contexto no qual ela é dominante, indo até a criação artística por amor.

Confrontando algumas idéias de Certeau e Barthes sobre o mito e a comunicação em nossa época, podemos perceber que categorias como produção e consumo não podem mais ser pensadas como estanques, fixas e hierarquizadas.

A reflexão desenvolvida acima sobre o mito da violência e a obra de Rosana Palazyan revela que não é unicamente a esfera da produção que instaura mitos, significados e sentidos na sociedade. O *cotidiano*, com todas as suas variáveis em constante transformação, está permanentemente alimentando o universo da comunicação de mitos e também da comunicação de novos significados para velhos mitos. De forma dinâmica, esses novos e antes insuspeitados significados irão constantemente realimentar a esfera da produção.

Segundo Paulo Herkenhoff, curador da exposição no Centro Cultural Banco do Brasil *a obra de Palazyan indaga sobre dadas revoltas*

contemporâneas da cidadania que escapam do triângulo capital/aparelho do Estado/meios de comunicação (íd. *ibid.*, p.21). Fora deste triângulo, então, de que forma nossos mitos estariam sendo reinventados, para logo em seguida se esvaecerem no *oceano do cotidiano?*

São, portanto, produtoras de sentido todas as esferas do cotidiano: instituições penitenciárias, famílias, mercados, fábricas, lixões, platéias, escolas etc. Estas fabricações, maquinações e murmúrios de revolta sempre foram parte da sociedade de massa, como explicar esta brutal surdez em captá-los?

Por um lado, está a enorme dificuldade de apreender e registrar mitos produzidos num *cotidiano* que tem como característica não deixar registros ou marcas e ser fluido, passageiro e disperso. Por outro, é preciso reconhecer que é hegemônica a concepção segundo a qual os

mitos e significados, na cultura de massa, são sempre produzidos de forma centralizada pelo capital, pelo Estado ou pelos meios de comunicação de massa.

A partir deste ponto trago minha reflexão para o complexo terreno que reúne a educação e os produtos culturais midiáticos. Em nossas escolas, são realizados diversos esforços pedagógicos no sentido de aproximar os alunos da mídia. A presença cada vez mais desejada de computadores e vídeos vem confirmar esta constatação. Inúmeras propostas e experiências pedagógicas procuram ensinar ao aluno como desvendar as “ciladas” armadas pelos meios de comunicação, identificando linguagens parasitárias das quais nos fala Barthes. No entanto, Valter Filé (2002, p.133-134) registra que a quase totalidade dessas ações pedagógicas pressupõe o aluno como espectador, nunca como produtor. Mais uma vez, aqui, a mesma idéia de tomar produção e consumo como categorias estanques e autônomas aparece como dominante tão rapidamente quanto se mostra insuficiente e precária.

Nesse contexto, destaca-se um aspecto, muitas vezes ignorado, aquele que indica que alunos e professores são sempre *usuários* de tecnologia nos múltiplos contextos cotidianos. Em outras palavras, seus *praticantes*, mesmo que usem a tecnologia de modo precário no contexto da escola, aí entram *marcados* por variados processos de *uso* desta. Afinal, a tecnologia não existe em abstrato, mas justamente está, nesses praticantes, *encarnada*.

Muitas dessas experiências e propostas de nossas escolas são constituídas a partir da idéia que representa a comunicação de massa a partir da seqüência linear *produção* » *mensagem* » *consumo* e ignoram as negociações complexas que se desenvolvem entre estas esferas como procurei demonstrar.

Em outras palavras: a idéia, freqüentemente repetida, de *alfabetizar para a mídia*, por exemplo, se apropria da metáfora de

processos da cultura escrita e a transpõe para um universo no qual já somos todos, de uma forma ou de outra, *praticantes*. Não sendo possível *alfabetizar* alguém que já manipula, das mais variadas formas, os códigos visuais, orais, sonoros e sempre simbólicos das mídias.

Por outro lado, a experiência cotidiana da mídia, não é, simplesmente, a do consumo de um código, como a metáfora *alfabetizar para a mídia* parece sugerir. Ela é muito mais complexa, reproduzindo e produzindo mitos na mesma medida.

2. Educação: constrói cidadãos x Mídia: constrói consumidores

EDUCAÇÃO	MÍDIA
Linearidade	Fragmentação
Atua em um mesmo tempo/espaço	Tempo/espaços diversos
Desmistifica	Constrói mitos em velocidade
Aluno não pode "mudar"	Controle Remoto
Escrita	Imagem
Conhecimento	Informação
Paralisia	Movimento
Coletivo	Individual
<i>Modelo Iluminista: constrói cidadãos</i>	<i>Modelo fragmentado: constrói consumidores</i>

Na seqüência da reflexão sobre o quadro acima, procurarei discutir, algumas relações entre cidadania e consumo.

A questão da identidade é central para o debate da cidadania em nosso tempo. Não se trata mais de afirmar que a cidadania consiste em que cada homem seja pertencente a uma sociedade de iguais. As diferenças entre as pessoas e suas múltiplas identidades constituem os novos desafios para a cidadania. Mas como estarão sendo estabelecidas estas novas identidades ao sul do Equador?

Se buscarmos respostas a esta questão no consumo de bens culturais, iremos verificar que, nos países latino-americanos são transmitidas em média quase dez vezes mais horas anuais de televisão do que na Europa latina, por exemplo (CANCLINI, 2001, p.53-54). Foi publicada uma pesquisa do *Ibope eRatings* que revela que o jovem brasileiro entre 12 e 17 anos é dos que permanece mais horas mensais conectado à Internet, na frente da França e da Inglaterra (Época on line. Disponível em <http://revistaepoca.oglobo.com/Epoca/> Acesso em 14 jun. 2003). Somos, enfim, grandes consumidores de bens culturais,

notadamente de televisão e internet, mesmo tendo péssimos índices de distribuição de renda. No entanto, porque é tão problemático imaginarmos que nossas identidades se constituem, também, a partir das práticas de consumo?

Canclini (2001) defende que é preciso desconstruir a concepção que julga os usos dos consumidores como irracionais. Esta concepção hegemônica, provavelmente, nos faz “surdos” a um infinito número de novas identidades de consumidores que deveriam ser levadas em conta nas reflexões sobre cidadania assim como no exercício das práticas cidadãs.

No mesmo sentido, Certeau (2002) afirma que o consumo é tratado, de modo equivocado, como arrebatamento e imobilismo. Esse modo de pensar indica que há a

fixação dos consumidores e circulação dos meios. As massas só restaria a liberdade de pastar a ração de simulacros que o sistema distribui a cada um/a. Eis precisamente a idéia contra a qual me levanto: não se pode admitir tal representação dos consumidores. (CERTEAU, 2002, p. 260)

A aproximação entre o conceito de *uso* em Certeau e o de *consumo* em Canclini fica, então, evidente. As práticas de consumo, segundo os autores citados, não são passivas: criam e recriam, permanentemente, significados sociais e identidades.

É, também, nesse sentido, que Martin-Barbero (2001) denuncia a concepção hegemônica segundo a qual as criações, usos e comportamentos do popular são considerados irracionais se não organizados pela esfera do político. Para fazê-lo, retoma a obra de Walter Benjamin que na contramão de seu tempo, com o decreto do fim da *aura* da obra de arte, irá propor que as análises sejam direcionadas para a nova subjetividade que foi inaugurada com a

sociedade de massa. O cinema, o jazz, a fotografia e todas as técnicas que destróem o aspecto sagrado da obra de arte, irão promover uma aproximação irremediável entre a obra e o fruidor, praticante, consumidor. É nesse sentido que Benjamin (2000, p. 244) escreveu: *as técnicas de reprodução aplicadas à obra de arte modificam a atitude da massa diante da arte. Muito reacionária diante, por exemplo, de um Picasso, a massa mostra-se progressista diante, por exemplo, de um Chaplin.*

Em detrimento da obra, como única produtora de sentidos, a sociedade de consumo abre as portas para a via da experiência, da experimentação, da fruição, dos gestos criativos, produtores de sentidos e de identidades. É nesse sentido que Martín-Barbero (2001), no estudo das idéias de Benjamin afirma que *para a razão ilustrada a experiência é o obscuro, o constitutivamente opaco, o impensável. Para Benjamin, pelo contrário, pensar a experiência é o modo de alcançar o que irrompe na história com as massas e a técnica* (Martín-Barbero, 2001, p. 84).

Esta reflexão revela como é historicamente problemático reconhecer as esferas do consumo popular de bens culturais como produtoras de sentidos.

As identidades são, então, tecidas nessa complexidade, não se fundam a partir de simples relações de causa e efeito e sim nos emaranhados de sentidos que *produzimos/consumimos/produzimos*. Assim sendo, as identidades são alimentadas de sentidos pelas nacionalidades ou associações de classe, por exemplo, tanto quanto pelas práticas cotidianas de consumo dos bens culturais.

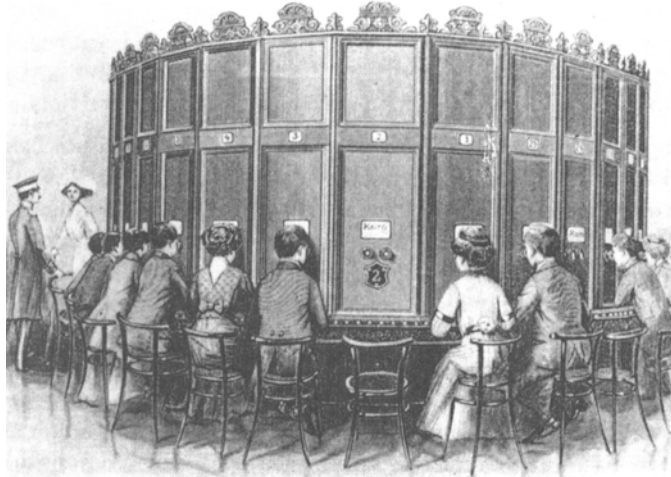
Mas é preciso ir além nesta reflexão sobre identidades e produtos culturais. Afinal, trabalhar com produtos culturais, mesmo na perspectiva de sua produção cotidiana pode envolver diferentes formas de pensar esses produtos. Podem ser vistos como representação da

realidade ou como constituintes dessa realidade, numa abordagem pós-estrutural.

Sobre esta questão é preciso reconhecer que a vontade de representar a realidade vem de longe. A pintura renascentista criava o sentido de *finestra aperta*. Seccionava paredes, abrindo janelas para o mundo. Assim se estabelecia a representação pictórica deste período. Liberta do jogo das similitudes da epistême que a antecedeu, ela pôde, enfim, elidir o próprio objeto para representá-lo. As palavras começam a se afastar das coisas, segundo Foucault (2002, p.77). Nos produtos culturais, os signos fundam-se “descolados” dos objetos para, por fim, representá-los.

A mesma concepção de janela aberta, rasgando paredes brancas será muitas vezes retomada pela experiência do cinema. Desde “L’ arrivée d’un train en gare” dos irmãos Lumièrè que os espectadores das feiras nos arredores de Paris “brincam” de correr apavorados daquela imagem fantasmagórica de trem que parece lançar-se vertiginosamente sobre o público. Consumir, na modernidade, significa *dobrar-se* à potencialidade de real que os produtos culturais carregam. Estes começam, nas experiências coletivas de comunicação, a se inserirem em um intrincado jogo de significados, no qual representação e realidade irão estabelecer relações complexas.

O desenvolvimento das cidades consolidou o império da mídia. Vale lembrar que produtos culturais que pareciam excitar as visualidades, como os *Panoramas*, por exemplo, eram consumidos em larga escala, nas cidades do século XIX.



Espectadores em um tipo de Panorama.

Os produtos culturais passam, paulatinamente, a um papel diferente da simples representação. Muitos autores, numa abordagem pós-estrutural, irão atribuir a eles o atributo de “fundar” a realidade.

No contexto, os produtos culturais midiáticos irão inverter o jogo das representações. O real, agora, é produzido pelas imagens geradas pela mídia. Esta passa a exercer o papel *de integrar o imaginário urbano desagregado* (Canclini, 1998 ,p.289).

Mas serão estas duas proposições, aquela de que os produtos culturais representam a realidade e aquela outra de que seriam constituintes dela, excludentes?

Produtos culturais e realidade estabelecem entre si uma intensa rede na qual trafegam significados em todas as direções. Uns estão na outra e vice-versa, prolongando ao infinito esse *jogo de Ecos*. Assim escreve Canclini sobre a questão: *a publicidade comercial e os lemas políticos que vemos na televisão são o que reencontramos nas ruas, e vice-versa: umas ressoam nas outras* (1998, p. 290).

Estando o espaço público caracterizado pelas desigualdades sociais e pela dureza da vida nas cidades, os produtos culturais se transformam

em vigoroso campo no qual as identidades são ao mesmo tempo refletidas e constituídas, assumindo assim este duplo movimento.

Neste contexto, faz-se necessário desenvolver uma nova definição de consumo. Tarefa bastante ampla, pois, ao tentar fazê-lo, poderíamos partir dos conceitos sobre consumo que vários campos do pensamento vêm desenvolvendo. A sociologia, a antropologia, a psicologia e a economia, entre outros, poderiam fornecer contribuições úteis. De forma sintética, Canclini (2001, p.77) escreveu: *o consumo é o conjunto de processos socioculturais em que se realizam a apropriação e os usos dos produtos.*

O que é relevante nesta definição do conceito é que o consumo é caracterizado como uma atividade coletiva e não mais como uma atitude individual. Esta prática, ao contrário de *encarnar* passividade, é reconhecida como uma forma de disputar os bens que uma sociedade produz e negociar as formas de usá-los. É importante fixar que estes bens podem ser também simbólicos ou culturais.

Este conceito abrangente convida a pensar que, especialmente, nos países em desenvolvimento, o exercício do consumo, seus *usos* e *táticas* entendidos como prática coletiva e ativa na conquista dos bens culturais produzidos por uma sociedade, constitui importante elemento nas redes de significados que tecem nossas identidades e até mesmo podem significar formas de luta por cidadania.

Para o sociólogo inglês T. H. Marshall, cuja obra representa um marco na discussão dos direitos, e é discutida por Torres (2001, p.122), a cidadania

evoluiu ao longo de 250 anos na Inglaterra, organizando-se em três elementos: direitos civis, direitos políticos e direitos sociais. A sociedade civil ocidental alcançou os direitos civis no século

XVIII, os direitos políticos no século XIX, e os direitos sociais no século XX .

Assim, mesmo reconhecendo os limites de uma tese classificadora como a de Marshall, que não registra as mediações e as lutas travadas no exercício das práticas cidadãs, as relações entre consumo e cidadania apontam para a necessidade de reflexão sobre uma categoria de direitos que não são contemplados pelas anteriormente descritas. Poderíamos defini-los como direitos culturais. Novos direitos de cidadãos que se distinguem e se aproximam, através de abrangentes e heterogêneas práticas de consumo, fazendo desse espaço um campo de solidariedades e de lutas.

Para que estas práticas fortaleçam o exercício da cidadania, será necessário reunir algumas condições que irão desmistificar o jogo pretensamente livre do mercado. Informação multidirecional, controle dos produtos por parte dos consumidores, participação democrática nas decisões que organizam o consumo são certamente algumas destas condições.

3. Educação: escrita x Mídia: imagem

EDUCAÇÃO	MÍDIA
Linearidade	Fragmentação
Atua em um mesmo tempo/espaco	Tempo/espacos diversos
Desmistifica	Constrói mitos em velocidade
Aluno não pode "mudar"	Controle Remoto
<i>Escrita</i>	<i>Imagem</i>
Conhecimento	Informação
Paralisia	Movimento
Coletivo	Individual
Modelo Iluminista: constrói cidadãos	Modelo fragmentado: constrói consumidores

Na análise do quadro acima, busco agora discutir, dentro da relação educação e mídia, as possíveis interpretações para o espaço do escrita e da imagem em nossa sociedade.

Em depoimento, no documentário cinematográfico *Janela da Alma* de Walter Carvalho e João Jardim, o escritor português José Saramago defende que vivemos em um mundo "exausto" de imagens. Elas são tantas e tão eloqüentes que violentariam nossas almas indefesas.

Os autores do filme, através de depoimentos de artistas e intelectuais com deficiências visuais de intensidades variadas, de míopes a cegos, procuram refletir sobre as imagens e o que estaria em jogo no ato de ver. A narrativa é construída através da oralidade, do discurso (como acontece com frequência nos documentários) e também através de algumas imagens de luzes na noite, filmes e muitos rostos e gestos dos depoentes. No filme, as palavras "tecem" imagens, outro tipo de imagens, para compor sua *história*.

Qual é a razão deste "asco" que Saramago (e tantos outros) nutrem pela imagem? Será a primeira vez que a humanidade teme e

repudia as imagens? E nas escolas, que papéis tem desempenhado o universo das imagens? Mesmo sem convite, estariam “invadindo” as mentes dos alunos e professores?

Machado (2001) defende que, de tempos em tempos, surtos de horror às imagens acometem as culturas. A interdição das imagens é um dogma fundamental tanto na tradição judaico-cristã quanto na islâmica. Moisés quebrou as tábuas da lei, portadoras da palavra divina, quando viu seus seguidores adorando a imagem de um bezerro de ouro. A arte árabe, especialmente aquela do norte da África, busca o geometrismo, sendo produzida a partir da interdição do figurativo. Este iconoclasmo¹⁰ primeiro, em ambas as culturas, parece ter surgido como reação à idolatria e ao politeísmo.

O segundo e terceiro ciclos de investidas contra as imagens teriam ocorrido respectivamente durante o Império Bizantino (séculos VIII e IX), período marcado pela destruição em massa de obras de arte imagéticas e pela perseguição e, por vezes, execução de seus adeptos e durante a Reforma protestante (século XVI), já na idade moderna.

Em cada um destes períodos de horror às imagens, a *palavra* ganhou hegemonia. Imagens seriam palavras “decaídas”, que procuram corromper a pureza angelical das narrativas. Escreverá Machado (2001, p.11):

todos estes três ciclos iconoclastas se ancoram numa crença inabalável no poder, na superioridade e na transcendência da palavra, sobretudo na palavra escrita, e nesse sentido não é inteiramente descabido caracterizar o iconoclasmo como uma espécie de “literolatria”: o culto do livro e da letra.

Estabeleceu-se, portanto, em diversos momentos da história da humanidade, a dicotomia imagem/palavra.

¹⁰ Do grego *eikon*, imagem + *klasmos*, ação de quebrar. (id. *ibid.*:06)

A cultura ocidental permanece relacionando as palavras à própria substância do pensamento, assim como à idéia mesmo de razão. Resta às imagens o domínio da *epiderme das coisas* (MACHADO, 2001, p.12), de propriedade dos *sem palavras*. São especialmente eloqüentes os fatos narrados por Besançon (1994 apud MACHADO, 2001, p.14-15) sobre o arcebispo de Marseille que, por volta do ano 600, mandou destruir todas as imagens existentes em sua cidade, sendo, posteriormente, repreendido pelo papa Gregório I que alegou que:

aquilo que a escrita fornece às pessoas que lêem, a pintura fornece aos analfabetos (idiotis) que a contemplam, pois esses ignorantes podem ver aquilo que eles devem imitar; as pinturas são a leitura daqueles que não conhecem as letras (BESANÇON 1994 apud MACHADO, 2001, p.15)

A idéia de que as imagens têm serventia primordial para os iletrados parece especialmente valiosa para a compreensão dos processos de rejeição das imagens no universo escolar.

Nossas tradições escolares atribuem às culturas da imagem (e porque não acrescentar: às dos sons não verbais) papéis acessórios, limitados, como aquele de preparar a criança para a leitura ou ainda o de ilustrar conteúdos desenvolvidos pela palavra escrita. Ainda em Machado (2001, p 107) podemos ler:

Lev Vygotsky (1979:171-200) chegou a sugerir que nossa linguagem interior, aquela que nos permite estruturar o pensamento, é essencialmente uma linguagem verbal. Por sua vez, Jean Piaget (1972: 111-25), apesar de considerar a linguagem verbal a condição necessária mas não suficiente do pensamento, jamais vislumbrou para os outros códigos significantes (aqueles baseados nas imagens e nos sons não verbais) papel constitutivo na formação do pensamento. Ao

contrário, a inteligência sensório-motora e a representação figurativa (por imagens) são associadas por ele aos estágios mais primitivos do desenvolvimento intelectual.

A partir destas constatações e considerando a importância desses autores citados no texto acima para as idéias sobre os processos pedagógicos como poderiam, então, nossas escolas estarem preparadas para lidar com processos mentais tão ricos e complexos como aqueles que desenvolvem as crianças e jovens *praticantes* dos programas de televisão, páginas da web, *games*, ambientes virtuais, CD-roms, simuladores e etc?

Machado (ibid.) denomina, então, de *quarto iconoclasmo* a investida de nosso tempo contra as imagens. Autores tão distintos como Fulchignoni ("*Civilização das Imagens*", 1972), Jameson, Debord ("*Sociedade do Espetáculo*", 1967) e Baudrillard construíram suas obras calcadas no seguinte paradigma: na contemporaneidade as imagens se multiplicam enormemente, invadindo todos os espaços, públicos e íntimos, e adquirindo um enorme poder de influenciar ideologicamente as massas, afastando-as da leitura, da literatura, enfim, da *palavra*.

Mais uma vez o *anjo decaído* das imagens parece polarizar com o domínio da palavra escrita.

Nesse processo, considerada veículo veloz das imagens, a televisão, em especial, será também demonizada. Afinal, é preciso combater os novos *bezerros de ouro*.

Entretanto, a primeira pergunta que se coloca é: a televisão cabe dentro das imagens? Em outras palavras, será a televisão um veículo essencialmente imagético?

Nessa discussão, lembro-me especialmente de uma história que circulava pelos corredores da Rede Globo de televisão e que me foi contada pelo documentarista Eduardo Coutinho¹¹.

No dia da morte de Charles Chaplin, para homenageá-lo, o editor do *Jornal Nacional*, da rede Globo de televisão, teve a idéia de encerrar a edição do jornal com a cena final do filme *O Garoto*, na qual Carlitos e o garoto do título se afastam da câmera por uma longa estrada. Só que a tal cena entrou no ar em total silêncio, como era de se esperar já que, afinal, foi assim que o filme foi produzido. Enfim, o *Jornal Nacional* colocou no ar quase um minuto do mais absoluto silêncio! E em horário nobre! O resultado da façanha foi o afastamento do editor do jornal, no dia seguinte.

Esta história parece-me elucidativa do quanto o som (verbal ou não) é, também, constituinte da linguagem televisiva, fato muito pouco lembrado quando se discute sobre televisão.

Enquanto realizamos as mais diferentes tarefas domésticas, a voz metálica das *cabeças falantes* nos acompanha pelas nossas casas, sem que, na verdade, precisemos estar *vendo* coisa nenhuma. Ao mesmo tempo em que outros sons se confundem com o da televisão: o do liquidificador na cozinha, o de um CD tocando no quarto de um adolescente, do rádio que emite uma pregação evangélica ouvida por alguém na vizinhança, de prosaicas conversas que pontuam nosso dia-a-dia etc.

A linguagem televisiva é, portanto, ligada tanto à tradição imagética quanto à tradição radiofônica, que reinventa, constantemente, as narrativas, formas contemporâneas de exercício da oralidade.

Não obstante, esta tradição ligada às narrativas orais que impregna a televisão será, também, atacada por intelectuais e

¹¹ Coutinho trabalhou na Rede Globo, nos anos 70, realizando algumas fantásticas reportagens documentais para o programa Globo Repórter.

instituições adeptos da palavra escrita, como discutiu Jesús Martín-Barbero, especialmente na primeira parte de *Dos Meios às Mediações: comunicação, cultura e hegemonia* (2001).

Paradoxalmente, devemos nos perguntar, também, se as imagens cabem na televisão.

Serão, afinal, os quatro lados da telinha os limites dos sentidos produzidos pelo fenômeno da teledifusão por ondas magnéticas?

A televisão que está em nossas estantes, marcando espaços íntimos, como *tatuagens eletrônicas* (MACHADO, 1990, p.50), não representa mais a imagem como *finestra aperta* da pintura da renascença, abrindo *janelas* com imagens em paredes brancas. Também não exige a atenção e não provoca os efeitos psicológicos produzidos na sala escura de cinema da qual saltam imagens brilhantes e transparentes. A imagem opaca da televisão invade e é invadida pelas imagens dos objetos da sala que ocupa e pelas imagens produzidas pelos corpos dos espectadores que transitam pelos ambientes. É nesse sentido que podemos dizer que as imagens, também, não cabem na televisão.

Considerando-se o caráter doméstico da televisão, suas imagens não podem ser entendidas somente como produções fixadas em um suporte material plano, amebóide e delimitado por duas dimensões. Elas projetam-se no espaço das casas e nos tempos de seus cotidianos. Talvez, este seja um caminho possível para compreender suas imagens: o prolongamento de suas linhas de varredura para as dimensões do cotidiano. Sendo assim, as imagens da televisão nunca se destinam, como as do cinema, a um espectador infantilizado, indefeso e mergulhado na escuridão da sala escura. Elas promovem um diálogo, sempre eloqüente, entre as dimensões do público e a multiplicidade do privado. Esse é o ponto: como “quebra-cabeça” que nunca se fixa, as

imagens, sons e palavras da televisão se encaixam às imagens, sons e palavras de nossas casas e escolas, nos múltiplos tempos cotidianos.

A análise desenvolvida, me faz formular algumas questões relacionadas ao universo dos processos de ensino: será produtivo pensar as *imagens* em oposição à *palavra* num mundo que cria seus sentidos entrelaçando milenarmente imagens e narrativas orais e escritas? Afinal, não será a humanidade, desde sempre, audiovisual e, contemporaneamente, multimídia?

PROCESSOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS IMAGENS E NARRATIVAS

A reflexão empírica desenvolvida na seqüência dessa dissertação parte de algumas *pistas* deixadas pelos *praticantes* da produção de uma série do programa do “Globo Ciência”. No entanto, como escreve Certeau, o cotidiano e suas ações do tipo táticas não deixam registros. O autor, assim as descreve: *a sua síntese intelectual tem por forma não um discurso, mas a própria decisão, ato e maneira de aproveitar a ocasião* (CERTEAU, 2002, p.47). Nesta reflexão, não se trata, portanto, de analisar discursos produzidos mas sim de encontrar as maneiras de entrever através de diferentes tipos de enunciados a *decisão, ato e maneira de aproveitar a ocasião* que fizeram destes programas de televisão o que eles são.

As primeiras *pistas* foram localizadas em *conversas* entabuladas com alguns dos *praticantes* destes programas. Neste processo, histórias foram *recriadas* muito mais do que *lembradas*, o que coloca na pauta da investigação um outro cotidiano que é o da própria pesquisa. Explico-me melhor:

Duas testemunhas nunca contam a mesma história. Foi a partir de constatações como esta que neurologistas, já nas décadas de 20 e 30 do século passado, definiram a memória como ação. Para eles, o substantivo - *memória* - não teria serventia, devendo ser substituído pelos verbos recordar, rememorar, etc. Não existiria, assim, tal objeto - a memória. No ato da recordação são ativados processos de construção,

reconstrução, contextualização, reciclagem, relação, recategorização, por fim, imaginação. Escreverá o neurologista Sacks (1999, p. 184): *há sempre processos dinâmicos em ação, e lembrar é sempre reconstrução, não reprodução.*

Esta reconstrução será determinada pelas circunstâncias nas quais se rememora. O mergulho nas reminiscências é provocado pelo instante e lugar no qual ele se dá. Neste sentido, pode-se supor que a memória seja relativa tanto ao passado quanto ao presente.

Michel de Certeau chega a formular a idéia de que a memória é um artifício do *tempo* para se apropriar do *lugar*. Sobre a memória escreveu que *sua estranheza torna possível uma transgressão da lei do lugar* (CERTEAU, 1994, p. 161), já que ele entende que *lugar* é espaço apropriado por *estratégias* do poder. Segundo esse pensador, aqueles que *não tem lugar* aproveitam a ocasião e fazem da memória o meio de transformá-lo. Em suas palavras: *a memória produz um lugar que não lhe é próprio* (id. ibid. p.162).

Portanto, ao usarmos as metodologias de história oral, tanto o tempo quanto o espaço nos quais se rememora, bem como as interferências do entrevistador, devem ser levados em conta quando trabalhamos com os resultados.

Esta recriação que é a memória, assim como acontece com a percepção, não será nunca impessoal, por isso se constitui como *narrativa*. Relatos pessoais valem como criações da realidade. Afinal, o mundo é como se vê o mundo! Aceitar a complexidade que impregna as *narrativas*, é um grande desafio para o pesquisador dos relatos orais. Sobre isso, assim se expressa o cineasta Eduardo Coutinho em entrevista concedida a Filé (2000, p. 77)

as coisas são muito ricas, tanto pro bem quanto pro mal. Como é que as pessoas vêem o mundo, isso é o que interessa. As pessoas dizem: "não, como você vê o mundo não interessa,

interessa é como o mundo é”: Eu digo, não! A forma como você vê o mundo influencia o mundo. Aquela velha coisa: só interessa o real, a economia, a infra-estrutura. Se cinquenta milhões de pessoas acreditam que o Padre Cícero é santo, meu velho, ele é santo! Se cem milhões de pessoas acreditam que o Brasil é um país maravilhoso, isto é uma força material.

Marcadas pelas circunstâncias, as narrativas tomam caminhos insuspeitos. Para utilizá-las como material de pesquisa estes caminhos precisam ser identificados, por um lado, respeitados, por outro, e terem seus limites reconhecidos, além de tudo.

As dimensões mais subjetivas dessa circunstancialidade nos levam a reconhecer a pessoalidade das narrativas, o que não pressupõe que seja descartada a existência de uma *narrativa coletiva*, que, como escreveu Bosi (2003, p. 17), é *privilegiada no interior de um mito ou de uma ideologia*. É, portanto, importante estarmos atentos para o modo como estas narrativas coletivas impregnam as *narrativas* pessoais.

Se o pesquisador das fontes orais estará lidando com as *redes de subjetividade* (OLIVEIRA, 2001, p 38) nas quais se constituem as narrativas que recolhe, estará, também, às voltas com suas próprias redes. Por isso, Alves (2000, p.14) lembra ainda que *as conversas em história oral são sempre (...) autobiográficas, tanto em seu impulso inicial, como em seu processo e na análise que delas fazemos*.

Esta dissertação se constitui, ainda, a partir de um outro tipo de *narrativa*. Com Manguel (2001), Machado (2001), Almeida (1999) e alguns outros, aprendemos que a humanidade não se narra unicamente por meio das palavras. As imagens constituem uma outra forma de narrativa. Manguel (2001) defende que, do ponto de vista formal, as narrativas são relativas ao tempo, enquanto que as imagens são relativas ao espaço. *Contamos* as imagens para atribuir-lhes significados. Este espaço das imagens é apropriado a partir do exercício da nossa própria experiência. Portanto, quando nos entregamos à tarefa

de *ler* imagens estaríamos *atribuindo a elas o caráter temporal da narrativa*, ampliando o que é limitado por uma moldura para um antes e um depois (MANGUEL, 2001, p. 27).

Na pesquisa, foram isoladas imagens fixas dos programas que constituem o campo de trabalho desta dissertação. Algumas destas imagens foram disponibilizadas para os depoentes no momento das conversas. Como são narradas por estes, que afinal são seus criadores? Como se aproximam ou se afastam as *narrativas* dos depoentes e as imagens produzidas? A partir de quais *narrativas* chegou-se à determinada imagem? Que outras tantas *narrativas* se depreendem dela? Uma mesma imagem produz narrativas diferentes em quê, segundo quem a vê e dela se lembra? Uma mesma *narrativa* pode ser feita a partir de imagens diferentes?

Mas foi preciso ir além. Fez-se necessário *puxar o fio da meada* das histórias que estas imagens dos programas carregam. Tarefa complicada pois como escreve Almeida (1999), a produção do cinema e da televisão é constituída de *imagens e sons da língua escrita da realidade, artefatos de memória, habitados por imagens em movimento. Por serem discursos em língua da realidade, trazem dela o inconcluso, a ambiguidade, a mistura, o conflito, a história.* (p.9-10).

A partir, então, destas mesmas imagens fixas extraídas dos programas "Globo Ciência" e levadas para as *conversas*, procurei organizar o que chamei de *famílias de imagens*. A idéia de organizá-las surgiu de uma prática muito comum em televisão e publicidade que é aquela de recolher *referências*. Quando é preciso criar, como ponto de partida, são buscados programas, imagens, sons, músicas e outros tantos materiais que possam servir como *referência* para o desenvolvimento de novas idéias. Pois, para recuperar o cotidiano de produção de um programa de televisão, pensei em desenvolver o caminho inverso: a partir de imagens do "Globo Ciência" procurei "puxar

o fio da meada” e constituir coleções de imagens que poderiam consciente ou inconscientemente ter servido como *referência* aos criadores daquele programa.

Mas não se tratou, aqui, apenas de fazer um levantamento destes *fragmentos* e sim de procurar uma forma de *fazer falar* ou *fazer mostrar* as imagens dos programas, deixando-as narrar o cotidiano no qual foram produzidas. Manguel irá trabalhar, com rigor, a idéia de “narrar” os sentidos de uma imagem a partir de outras imagens. Ele escreveu:

André Malraux (...) argumentou com lucidez que, ao situarmos uma obra de arte entre as obras de arte criadas antes e depois dela, nós, espectadores modernos, tornávamo-nos os primeiros a ouvir aquilo que ele chamou de “canto da metamorfose” – quer dizer, o diálogo que uma pintura ou uma escultura trava com outras pinturas e esculturas, de outras culturas e de outros tempos. (MANGUEL, 2001, p. 27-28)

No cotidiano de criação de um programa de televisão estaremos sempre acionando nossos *diálogos com imagens*. Fica o desafio: como recuperá-los? Se forem recuperados, o que nos contam sobre os processos pedagógicos em curso na produção da televisão?

Construí estas *famílias* a partir, sobretudo, de meus próprios referenciais, acionando minhas redes de conexões e significados e, algumas vezes, deixando que fossem acionadas pelas conversas com os entrevistados. Nestas *famílias de imagens* entram algumas, portanto, por sugestão dos meus interlocutores.

Através destas *famílias*, tento recuperar como a produção de sentidos foi se dando no cotidiano daquele programa.

No entanto, suponho que para além da reflexão que realizo a partir destas *famílias de imagens*, você leitor, através de sua apreciação poderá acionar suas próprias redes de significados percebendo através destas imagens sentidos que me escaparam. O que quero defender com isso é que, possivelmente, existe um território fértil em significações

que se situa nas *sinapses* entre imagens e palavras. Este não se esgotará ao término desta dissertação; afinal a produção de sentido é como aquela imagem de um espelho refletido em outro espelho que multiplica as imagens refletidas ao infinito.

Acredito que a opção metodológica acima descrita “vibra” em sintonia com o próprio campo deste estudo. Desta feita, o cotidiano de produção de um programa e sobretudo os sentidos que seus praticantes intentaram produzir não são algo que, no espaço deste trabalho, será esgotado. Assim como os reflexos repetidos no espelho, os sentidos estiveram (e estão!) em permanente criação e recriação. Estas *imagens-parentes* constituídas através das minhas redes de significação, procuram através de um artifício metodológico recuperar o processo de produção de sentidos em um programa de televisão, refletindo sobre seus possíveis aspectos pedagógicos.

Portanto, esta negociação entre diversas formas de narrar - imagens e conversas - irá constituir o campo no qual será investigado o cotidiano da produção deste programa de televisão. Como é que, na produção de um bem cultural, a ciência e a educação são narradas?

A matéria da dissertação constitui-se, portanto, de narrativas - textuais ou imagéticas. Como foi visto, as *narrativas* impõem que a categorização de sujeito torne-se particularmente controvertida.

Ao trabalharmos com *narrativas*, em pesquisa, refutamos a cisão clássica entre sujeito e objeto. Não se trata, no entanto, de procurar reconstituir um TODO perdido. E sim, de entender que a divisão sujeito e objeto não é uma narrativa eficiente para pensar a dimensão do cotidiano. Aqui, a própria subjetividade do objeto tratado constitui sua principal característica. E a objetividade, tradicionalmente exigida do pesquisador, se esvai (se é que alguma vez ela foi possível) pela simples constatação da ambigüidade e complexidade inerente às *narrativas*.

O fato eu ter exercido a função de diretora e participado ativamente da produção desses programas, também, confere uma outra dimensão a esse texto. Não foi possível isolar a experiência vivida daquela narrada pelos depoentes ou representada pelas imagens do programas. Inevitavelmente, a posterior reflexão *com* (a preposição *sobre* não cabe no contexto descrito) os dados recolhidos, também, se constituiu em *narrativa*. Afinal, como ensina Certeau (2002, p. 155): *para compreender a relação entre o relato e as táticas, deve-se encontrar e demarcar melhor um seu modelo científico mais explícito, onde a teoria das práticas tenha precisamente por forma uma maneira de narrá-las.*

No entanto, no mesmo movimento, é preciso que ao perceber as tantas possibilidades que esse processo nos indica, tenhamos um cuidado especial para buscar, em nós mesmos, os limites pelas tantas heranças epistemológicas de que somos portadores.

QUEM ESTÁ NA CONVERSA

Para que os capítulos seguintes desta dissertação possam ser compreendidos é importante deixar claro quem participa das *conversas* desenvolvidas. Como também, que outros elementos foram convocados a compor as redes de sentidos que emergem da transposição das conversas realizadas em texto de dissertação.

Igualmente importante, são aqueles elementos e pessoas que NÃO estão nas conversas desenvolvidas. As razões pelas quais não estão aqui presentes são também reveladoras das dinâmicas e das negociações de poder que estão em jogo no cotidiano de produção de um programa de televisão. Por isso mesmo é que serão explicitadas no momento oportuno.

O cineasta Eisentein desenvolve o conceito de montagem cinematográfica por analogia à escrita de ideogramas chineses. Ao contrário do alfabeto ocidental que representa sons, os ideogramas representam idéias. Desta maneira, dois ideogramas, que representam duas idéias, ao serem justapostos dão origem a uma nova idéia que não significa, necessariamente, a soma das duas primeiras.

Também, no processo da montagem cinematográfica, dois planos editados em seqüência, fazem emergir um novo significado.



Serguei Eisenstein durante a Montagem de Outubro (1928).

Da mesma maneira, no espaço desta dissertação, os trechos das conversas desenvolvidas, imagens e demais elementos se articulam para elaborar novos significados a partir do cotidiano de produção do programa “Globo Ciência”.

Concomitantemente, alguns teóricos do cinema vão desenvolver a idéia de *espaço não-diegético* como um campo no qual o cinema recria seus significados. Muitas vezes, o sentido veiculado no plano cinematográfico está fora do espaço da narrativa, da diegese. Um elemento oculto, fora do quadro cinematográfico, pode ser o centro da narrativa sem nunca ter sido visto pelo espectador. Em muitos filmes de terror de baixo orçamento, dos anos 60, por exemplo, nunca vemos a criatura que assombra as personagens. Ela está sempre confinada ao espaço não-diegético, apesar de ser o centro mesmo da ação. Percebemos (e nos apavoramos) com sua existência através de planos de rostos que gritam, de sangue que espirra, de sons, enfim de todo o espaço da narrativa que se deixa impregnar pelas *marcas* de algo que efetivamente NÃO está no filme, ou que, pelo menos, não tem visualidade neste.

Também aqui, no espaço deste capítulo, serão trazidos pessoas e elementos que não estão nas conversas desenvolvidas. Suas ausências, confinadas nos supostos espaços não-diegéticos das narrativas do cotidiano de produção de um programa de televisão, são reveladoras da complexidade deste cotidiano.

Em primeiro lugar, estão na conversa as pessoas com quem falei e ouvi e que nas suas vidas tão atribuladas, encontraram tempo para refletir sobre sua prática de trabalho. Eles mesmos irão se apresentar na seqüência.

Eduardo¹² – *Eu dirijo tudo que é audiovisual. Eu faço documentário, publicidade, faço institucional, faço vídeo de treinamento, faço uma porção de coisas.*

Qualquer produto audiovisual eu dirijo. Videoclipe, qualquer que seja.

Eu fiz faculdade de cinema na UFF¹³ e fiz um curso de cinema, em Nova York. Um curso pequeno, de seis meses, mais foi super importante porque era um curso que te dava uma visão geral de tudo. Assim, você fazia sozinho um curta. Aprendia um pouco de tudo.

Depois comecei a trabalhar fazendo assistência de produção e produção e assistência de direção e fiquei dez anos assistente de direção e comecei a dirigir e aí fui dirigindo.

Apesar de ter formação acadêmica na sua área, o que nem sempre é comum nos profissionais de televisão, Eduardo relata que se tornou diretor após dez anos de prática profissional. Foi nesta prática que se fez um profissional de audiovisual, como ele coloca.

Mauricio¹⁴ - *Eu sou historiador de formação. Fiz história na UFF. E fui um historiador profissional, militante, como se diz, muitos anos, na fundação Getúlio Vargas, no CPDOC¹⁵.*

A partir de 1988, eu comecei a fazer uma mudança na minha vida. Porque eu trabalhava com história da arte, com fotografia, com arquitetura. Enfim, por razões variadas, eu resolvi sair das

¹² Em 1999, Eduardo Vaisman dirigiu o “Globo Ciência” que foi co-dirigido por mim.

¹³ UFF – Universidade Federal Fluminense

¹⁴ Mauricio Lissovsky assinou a coordenação editorial desta série de programas “Globo Ciência”.

¹⁵ CEPDOC – Centro de pesquisa e documentação da Fundação Getúlio Vargas, RJ.

estatais nas quais eu trabalhava e fui trabalhar com ONGs¹⁶, no ISER¹⁷. Como eu tinha interesse em imagem, acabei fazendo, uma lenta migração também para o vídeo.

O resultado é que agora eu sou uma espécie de forma híbrida das duas coisas. Eu sou professor da UFRJ, da escola de comunicação. Fiz mestrado e doutorado em comunicação. Dou aula de roteiro, de linguagem visual. E essa atividade com imagem de certo modo acabou me transformando também num roteirista, ao longo destes anos.

Hoje, eu sou historiador, sou da escola de comunicação e sou roteirista.

Mais do que revelar a equipe multidisciplinar que atuou no projeto, o trecho acima indica como a própria idéia de disciplina não é suficiente para explicar a formação individual das pessoas. Vamos tateando em nossa formação e nas oportunidades profissionais que nos aparecem. Assim, bem longe da lógica disciplinar, vamos nos formando enquanto profissionais cuja condição de trabalho constitui redes de conhecimentos e significados diversos e variados.

Luiz Alberto¹⁸ - *Eu sou físico, trabalho no CBPF¹⁹(...). Eu fiquei fazendo o "Globo Ciência" um tempo na Pro-vídeo e depois, quando veio para a TV Zero²⁰, eu continuei fazendo a mesma função, ou seja, elaborar o argumento conceitual e elencar certas noções que seriam apresentadas, sugerir certas formas de apresentação, experimentos, demonstrações, encenações. Numa certa medida para que essas idéias pudessem ser veiculadas.*

E, nesse período lá na TV Zero,²¹ foi isso que eu fiz. Eu atuava tanto numa espécie de primeiro momento, de gênese do programa, dizendo qual o conteúdo que seria apresentado quanto acompanhava a elaboração do roteiro. Tentando facilitar a vida dos roteiristas que não têm, em geral, formação científica nenhuma. (...)

E eu fazia uma espécie de supervisão final do roteiro antes de ser gravado para assegurar que tudo estivesse devidamente nos conformes.

¹⁶ ONG – Organização não-governamental.

¹⁷ ISER – Instituto de Estudos da Religião, RJ.

¹⁸ Luiz Alberto Oliveira realizou a consultoria científica desta e de outras séries do programa "Globo Ciência".

¹⁹ CBPF - Centro Brasileiro de Pesquisas Físicas

²⁰ Tanto a Pro-vídeo quanto a TV Zero são produtoras de vídeo e televisão com sede no Rio de Janeiro. A produção do programa "Globo Ciência" foi terceirizada e atribuída a estas em diferentes períodos.

²¹ O período referido é exatamente aquele aqui estudado.

Neste trecho, está expresso como se desenvolveu o trabalho do consultor científico nesta série do “Globo Ciência”. O programa teve várias séries produzidas em períodos diferentes por produtoras diversas. Luiz Alberto colaborou em algumas delas.

Também estão nas conversas desenvolvidas algumas imagens dos programas. Essas imagens foram selecionadas por mim por julgá-las representativas de determinados aspectos abordados. Com essas imagens, estão se relacionando outras, de fontes diversas, sugeridas pelas pessoas com quem conversei ou pela minha própria imaginação.

Não estão nas conversas três pessoas importantes na realização do programa com as quais fiz contato, solicitando a possibilidade de entrevistá-las. A primeira delas foi o Doc Comparato, que jamais respondeu aos vários e-mails enviados. Em realidade, sua participação na série estudada foi muito pontual. Apesar de ter desenvolvido um “briefing” ou encomenda preliminar do que deveria ser o programa, e de assinar a consultoria de criação, não participou de sua realização, em seu longo cotidiano, do qual emergiu a forma que a série assumiu, como veremos adiante.

A segunda pessoa que não está na *conversa*, é o roteirista Péricles de Barros que, atualmente, está sob contrato na Rede Globo de Televisão. Mesmo após um longo período de tentativas mútuas, ele não participou deste trabalho. Vários fatores de ordem pessoal o impediram. Mas, acredito que tenha sido difícil para ele se dispor a refletir sobre sua prática. De qualquer modo, agradeço as inúmeras tentativas.

E finalmente, não está na conversa a Rosi Escobar que foi a encarregada pela Fundação Roberto Marinho de acompanhar o desenvolvimento da série, assinando a função de “coordenação de programas”. Na ocasião, sua participação foi de total importância, já que muitas vezes cabia a ela o papel de representar os interesses da

Fundação durante a realização dos programas. A solicitação para que participasse das conversas desenvolvidas no projeto foi feita repetidas vezes. Cheguei mesmo a receber um e-mail solicitando o envio do meu projeto de pesquisa e condicionando a participação de Rosi à avaliação dos seus *fundamentos teóricos e metodológicos*. Todas as etapas de negociação foram cumpridas e, mesmo assim, a sua participação não aconteceu. Esse fato me parece, no entanto, profundamente revelador do ambiente no qual o cotidiano de produção da série se desenvolveu. A Fundação Roberto Marinho e seu braço que é o canal Futura são instituições marcadas por uma pesada hierarquia na qual muitas vezes os seus *praticantes* encontram dificuldades em falar por si mesmos, ou vendo de outro modo, não é incomum que adotem a *tática* certeuniana de se ocultarem por detrás do peso da instituição.

De qualquer modo, mesmo a ausência da *conversa* com esta representante da instituição, que foi tão atuante durante a produção da série estudada, revela alguns aspectos do seu cotidiano. Estando nos *espaços não-diegéticos* desta narrativa, a estrutura da Fundação Roberto Marinho e do Canal Futura estiveram sempre participando como forças que contribuem para moldar o cotidiano que fez emergir os programas estudados.

Não estão, diretamente, nas conversas os vários outros profissionais que participaram da realização dos programas. Mesmo que esse “recorte” das possíveis fontes tenha sido feito por razões de ordem prática, as suas diversas contribuições para que os programas ficassem do jeito que são não deixam de estar presentes tanto nas imagens aqui utilizadas quanto nas conversas dos participantes que os lembraram.

Infelizmente, também não estão nessa conversa os milhares de e-mails enviados por ocasião da realização da série. Tive acesso a alguns deles graças às pessoas com quem conversei e que gentilmente reviraram seus HDs para localizá-los. Não houve tempo para que fossem

profundamente investigados como *pistas* que são desse cotidiano de negociações. Aparecem apenas pontualmente no desenvolvimento deste trabalho. No entanto, fica aqui registrada a existência deste material que pode ser utilizado para futuras pesquisas. Os e-mails e outras formas de comunicação digital parecem ser promissoras fontes de recriação de situações cotidianas.

Para terminar esse capítulo, fica registrado o empenho com que as pessoas que se dispuseram a participar das conversas, o fizeram. Infelizmente, pratica-se uma cisão forçada entre o mundo do trabalho e o da reflexão crítica. Mas será que esta cisão é possível? Ou será que na esfera do trabalho estamos permanentemente acionando nossa capacidade crítica? O trecho a seguir revela a generosa preocupação de fazer com que as conversas desenvolvidas fossem férteis:

Maja - *Olha Duda eu acho que foi super legal, a gente falou um monte de coisas. Eu acho que foi ótimo. Você queria falar mais alguma coisa?*

Eduardo – *Não. É difícil. Você fica tentando falar alguma coisa que sirva.*

Maja – *Eu agradeço, Duda, a preocupação em querer falar alguma coisa que sirva... (risos).*

O COTIDIANO

Como foi discutido anteriormente, a constituição do produto televisivo se dá em um determinado contexto cotidiano no qual os produtores tomam decisões constantemente. Decisões representam intenções pedagógicas, sejam elas conscientes ou não, explícitas ou não. Essa pedagogia cotidiana estará constantemente em interlocução com outras, como as praticadas pela direção das tevês, por exemplo. Este capítulo busca refletir sobre/com esse espaço cotidiano de produção pedagógica praticado na televisão. Em outras palavras: como é que o roteirista, os diretores e o consultor científico do “Globo Ciência”, naquele período, atuaram e pensaram no cotidiano interferindo diretamente na constituição do produto. Este capítulo, então, procura compreender como a dimensão do cotidiano esteve determinando a produção de sentidos e pedagogias na experiência vivida.

Ainda na *Introdução Geral* da obra *A Invenção do Cotidiano 1 . Artes de Fazer*, Michel de Certeau empresta da lingüística a identificação de algumas características dos atos cotidianos e especialmente do ato de falar, dizendo que

este opera no campo de um sistema lingüístico; coloca em jogo uma apropriação, ou reapropriação, da língua por locutores; instaura um presente relativo a um momento ou a um lugar; e estabelece um contato com o outro (o interlocutor) numa rede de lugares e de relações. Estas quatro características do ato enunciativo poderão encontrar-se em muitas outras práticas (caminhar, cozinhar etc.). (2002, p. 40)

Essas quatro características mencionadas pelo autor podem, também, ser identificadas na prática de fazer televisão, como veremos a partir dos trechos de conversas trazidos para este capítulo. A primeira delas, que indica que o ato de falar *opera em um sistema lingüístico*, poderia ser traduzida, no contexto da produção televisiva, como a demanda inicial do programa. Qual foi a *encomenda* feita aos *praticantes* daquela produção? Já a segunda característica indica uma *apropriação*, ou seja, como estes *praticantes* procuraram tornar essa proposta inicial *própria* a eles, trazendo-a para suas redes de significados. Em seguida, a terceira, que é uma dimensão especialmente eloqüente nas práticas cotidianas, e que aparece bastante no decorrer das conversas desenvolvidas, *instaura um presente relativo a um momento ou a um lugar*, mostrando como as "mil" *táticas de praticantes* irão jogar com os dados flutuantes de espaço e tempo. Como veremos, as circunstâncias e urgências conjunturais serão as ondas *surfadas* pelos *praticantes*, na experiência vivida. E finalmente, a quarta dimensão aquela que *estabelece um contato com o outro numa rede de lugares e de relações* fica evidente nas conversas desenvolvidas sobre o cotidiano estudado que reuniu pessoas de diversas áreas e que pressupunha um público. Mas, sobretudo, que pretendia ensinar ou informar (como preferem estes *praticantes*) esse público.

Entretanto, quando o campo de reflexão é o do cotidiano, não é possível elaborar categorias ou análises fixas e rígidas, como visto anteriormente. Afinal, como determinar exatamente o porquê de uma solução estética ter sido adotada, por exemplo? Terá sido por influência da orientação da direção do canal? Ou terá sido determinada por crenças pessoais do diretor do programa? A opção terá sido tomada por pressão dos prazos? Esta suposta solução estética representa uma solução pedagógica? De que forma?

Afinal, as dinâmicas próprias dos cotidianos, nas quais *aconteceu tudo ao mesmo tempo e com todos* (FERRAÇO, 2004, p.04), também estiveram presentes na produção do programa de televisão aqui estudado e deverão ser levadas em conta, sempre problematizando as possíveis conclusões. Isto significa dizer que os processos cotidianos não se dão de forma linear, mas, sobretudo que a reflexão sobre eles não poderá *forçar* esta linearidade que a própria idéia de análise sugere. Como visto, tais processos são melhor compreendidos através da metáfora das redes que, permanentemente, *tecem* fazeres, saberes, poderes, valores, pedagogias etc.

Inicialmente, a partir de trechos das conversas desenvolvidas, faz-se necessário reconstruir a proposta central dos programas, ou seja, perceber em que campo instituído estavam atuando os *praticantes* daquele cotidiano:

Luiz Alberto - *E a demanda, então, seria de uma redação que teria uns certos personagens definidos: a chefe, os estagiários, o artista gráfico, e um cientista virtual. Teria, também, as entrevistas com o Gleiser²², uma exigência da Fundação. (...)*
E a proposta foi, então, a de tentar, de fato, seguir o modelo da elaboração de um artigo. Surge um tema. Esse tema é pesquisado. Então, a idéia seria fazer pesquisas e haveria um compartilhamento de conhecimento. Um ensinando pro outro, mostrando pro outro, relatando pro outro o que aprendeu da sua atividade de pesquisa. (...)
De qualquer maneira, a idéia foi tomar certos conceitos e esses conceitos serem apresentados como se fosse de fato uma redação de um artigo. Essa concepção genérica eu acredito que permaneceu mais ou menos constante nas diferentes versões.

Mauricio – *O que acontecia era o seguinte: a gente acabou, se não me engano, para essa primeira série, definindo que os temas eram as mais importantes invenções do milênio com base em uma pesquisa feita mundialmente por cientistas e que apareceu na internet na época. O Luiz [o consultor científico] achou isso muito interessante. Todo mundo achou legal. E a gente selecionou aquelas que seriam as maiores invenções do milênio.*

²² Marcelo Gleiser é físico e escritor. Durante toda a série aqui estudada, ele manteve um quadro não ficcional no programa no qual comentava o tema que estava sendo tratado.

Isso te dava a oportunidade de falar de ciência muito básica na pauta do “Globo Ciência”. Então, eles eram jovens [os personagens do programa] trabalhando em artigos sobre as principais invenções.

A memória não é a mesma para todos, mas vai permitindo aproximações que formam sentido quando *tecidas* juntas - como no “pachwork” ou na colcha de retalho.

A proposta inicial do programa foi compreendida como um processo no qual os personagens faziam um percurso parecido com o do espectador do programa. Iniciavam o episódio, supostamente, sem nada saber sobre um determinado tema. A investigação empreendida pelos personagens com o objetivo de escrever um artigo científico era dividida com o espectador, permitindo que esse fosse constituindo sua *teia* de informações sobre o tema tratado.

Como terá se organizado o trabalho de desenvolver os roteiros que já em sua proposta inicial precisavam conciliar conteúdos científicos (referentes ao tema tratado) e dramaturgia (a investigação ficcional empreendida pelos personagens)? Os trechos citados a seguir auxiliam a compreender como era a dinâmica do trabalho realizado.

Maurício - *O Luiz [o consultor científico] preparava um conteúdo científico com base em algumas regras. Era, em primeiro lugar, a ciência por trás daquela invenção. Segundo: a história daquela invenção e seus mais importantes desenvolvimentos, desde que foi inventada. Terceiro: experiências que pudessem ser realizadas pelos membros da redação.*

Maja – *Para ter coisas feitas...*

Maurício – *Para ter coisas que acontecessem ali. Exatamente! E cientistas ou lugares que pudessem ser visitados para matérias externas.*

Isso, geralmente, dava origem a um documento de umas doze páginas em letrinha bem pequena. Esse conteúdo ia para o roteirista. Algumas vezes eu discutia com o Luiz, antes, o enfoque que a gente podia dar para cada conteúdo.

O primeiro trabalho que o roteirista tinha e que discutia comigo, era: “Bom, o que a gente vai falar no programa dessa coisa toda?”. A pesquisa do consultor científico era muito mais ampla

do que cabia no programa. Mas para gente era melhor que ela viesse assim e que a gente tivesse flexibilidade de escolher como fazer. “Bom, pega isso, isso e isso...”

O resultado disso é que o primeiro passo do roteiro era uma espécie de “escaleta de conceito”²³. Não uma escaleta dramática como se costuma fazer em novela. Era tipo assim: “ah! Primeiro eu vou falar de lente, depois eu vou falar do Galileu. Depois, vamos voltar e falar do telescópio Hubble. Depois vou falar de não sei o que... Depois vamos não sei aonde...”.

Então tinha uma certa escaleta lógica. Ou às vezes era mais conceitual.

Escaleta, termo mencionado por Mauricio, é uma técnica usada na elaboração de roteiros de ficção. No início do desenvolvimento de um roteiro, é redigida uma lista do que vai acontecer em cada cena, com uma linguagem muito sucinta. Como o exemplo a seguir: cena 1 – Personagem A conhece personagem B. Cena 2 – Personagens A e B se apaixonam. Cena 3 – Personagens A e B decidem partir em uma viagem romântica. E assim por diante. No exemplo dado pelo Mauricio, a escaleta não era redigida em função da ação dramática, e sim, a partir dos conceitos científicos que precisavam ser tratados no programa, como ele mesmo exemplifica: *ah! Primeiro eu vou falar de lente, depois eu vou falar do Galileu. Depois, vamos voltar e falar do telescópio Hubble.*

A descrição do trabalho desenvolvido, feita pelo coordenador dos roteiristas, mostra a primazia que foi concedida aos conteúdos científicos em detrimento do desenvolvimento dramatúrgico dos programas. O ponto de partida eram os conceitos que se pretendia tratar, como pode ser confirmado no depoimento a seguir:

Eduardo - *O tema aprovado, o consultor de conteúdo passava o conteúdo que deveria ser feito no programa.*

Maja - *Então na verdade começava no conteúdo.*

Eduardo - *Viagem espacial! O consultor indicava temas, indicava o conteúdo que devia ser abordado, era uma coisa muito detalhada. Eu nem sei se o conteúdo ia para o canal*

²³ O significado desta expressão é desenvolvido no decorrer deste capítulo.

[Futura] ou não. Eu acho que ia e era um conteúdo bastante extenso.

A proposta inicial feita aos *praticantes* daquele cotidiano era, então, a de tratar de temas científicos na televisão sob a forma de ficção. Foi necessário, para que o trabalho pudesse ser desenvolvido, que se colocasse em diálogo os conteúdos científicos e as formulações narrativas, ficcionais. Ainda tecendo uma analogia com a citação de Certeau (2002, p. 40), anteriormente feita, este era *o sistema lingüístico* no qual deveriam atuar.

É interessante perceber como os roteiristas fizeram para se *apropriar* desta proposta original: criaram a prática de uma *escaleta de conceito*. Ou seja, assimilaram uma técnica de desenvolvimento do roteiro de ficção, associando a ela os conceitos científicos que deveriam ser tratados no programa. E para além disto: a técnica de criação de uma *escaleta* que deveria ajudar a construir o desenvolvimento dramático do programa, passou a ser usada para organizar uma certa hierarquia de conceitos científicos, o que deveria vir antes para que se pudesse compreender o conceito seguinte, prática bastante comum nas propostas hegemônicas de ensino, constituindo uma pedagogia que seria facilmente aceita pela direção do canal. Fica, aqui, evidente, uma engenhosa *tática de praticante* (CERTEAU, 2002, p. 100). Parafraseando o autor citado, os roteiristas, experientes em ficção, *assimilaram* a proposta do programa tornando-a *semelhante* a eles próprios.

Esta atenção especial concedida aos temas científicos continuará presente no desenvolvimento do processo de produção:

Luiz Alberto - *E aí então, eu acompanhava o trabalho dos roteiristas, com supervisão do Mauricio [coordenador editorial], e, no final, fazia o papel de dar uma supervisão de conteúdo nos roteiros. Então, era na verdade um esforço grande. Tornou-se muito comum trabalhar o final de semana inteiro. A qualquer momento podia ser a hora de fazer este trabalho.*

O trecho final do depoimento de Luiz Alberto nos aponta um aspecto que foi sempre muito citado durante as conversas: a *dimensão temporal* como aspecto que pressionou os *praticantes* daquele cotidiano. Pouco tempo para produzir, prazo inexorável para que os programas sejam veiculados e restrita faixa de tempo na grade de exibição são alguns dos aspectos citados nos trechos a seguir:

Eduardo - *O programa foi aprovado, entrou na grade, toda semana tem que ir um ao ar. Não repete. Então, para não repetir, tinha um cronograma de trás para frente. Precisava de quatro dias para filmar, de dois dias para editar, de dois dias para finalizar e de dois dias para aprovar. Então, em determinada data o roteiro tinha que estar aprovado, independentemente de estar bom ou não.*

Mauricio - *O programa é feito sob uma pressão temporal muito grande. Inadequada, na verdade, para um programa científico. Ele não podia ter esse ritmo de produção. Ele tinha que ter um ritmo de produção em que você deveria ter todos os roteiros escritos e discutidos antes. Só depois você começaria a produzir.*

Eduardo - *Então cada um começa a olhar só para o seu. Eu começava a olhar como é que ia resolver aquilo em dois dias. O roteirista olhava como é que ele ia botar tudo, ele já tinha a fórmula: uma externa, cinco cenas no cenário da redação, duas no do Galileu.*

E assim se resolvia: "Ah! O conteúdo não ficou direito? Vamos colocar um gráfico, colocar uma computação e resolver a história". Então, eu acho que vai segmentando porque é mais fácil para todo mundo.

(...) Aí entrava em produção, e editava. Mas era isso, não tinha tempo, chegava uma hora que dizia: "- Tem que aprovar!" Não podia deixar a equipe toda parada, era isso, vira uma engrenagem igual à padaria.

Chega uma hora que é muito de piloto automático. Já vai meio em série, mas eu acho que isso é normal.

Eu lembro que tinha roteiros que todo mundo sabia que eram ruins. Eu não lembro quais. Mas tinha vezes que acontecia isso. O canal achava o roteiro ruim, o roteirista achava o roteiro ruim, nós achávamos o roteiro ruim, mas tinha que gravar porque o programa tinha prazo e tinha que continuar indo ao ar. Mas eu acho que isso faz um pouco parte da dinâmica da televisão. Não tem muito jeito.

Maja – *E aí com essa pressão de tempo o que é que "dança" no programa? A ação? O conteúdo científico?*

Mauricio – *O que eu acho que mais “dança” é a capacidade de comunicar conteúdos complexos. Porque os roteiristas que existem no mercado, por melhores que sejam, não estão habituados a fazer isso. Eles não são capazes. Eles nunca tiveram diante do problema de dizer: “Bom, como é que eu explico a teoria da relatividade? Como é que eu lido com o conteúdo?”*

Mais uma vez, os trechos de conversa anteriores revelaram as pressões exercidas pelas circunstâncias e urgências conjunturais sobre os *praticantes* daquele cotidiano. Mas apontam também para uma série de *táticas* desenvolvidas pelos *praticantes*. Por exemplo: o fato de *cada um olhar só para o seu* mencionado pelo diretor, ou ainda de recorrer a soluções, no último estágio da edição do programa (como a inclusão de recursos gráficos mencionada) para tentar minimizar problemas estruturais de roteiros feitos às pressas, ou ainda a opção por conteúdos simples pela impossibilidade de *comunicar conteúdos complexos* em prazos tão exíguos.

Estes trechos de conversas acima revelam, mais uma vez, como o produto televisivo e suas implicações estéticas, culturais e pedagógicas, são, também, intensamente influenciados pelas redes cotidianas que *instauram um presente relativo a um momento e um lugar*, terceira característica das práticas cotidianas mencionadas por Certeau e citadas no início do capítulo. Em outras palavras: para além das propostas pedagógicas da direção de uma televisão, por exemplo, o que irá finalmente *ao ar* serão as propostas pedagógicas possíveis que terão emergido das condições objetivas de produção oferecidas e recriadas pelos produtores/*praticantes*.

À primeira vista, então, as conversas parecem indicar que as *estratégias* (CERTEAU, 2002, p. 46) são muito fortes, quase irresistíveis em uma produção deste tipo:

Eduardo - *Eu acho que a gente tentou fazer uma coisa que parecesse mais real. Tentou não fazer uma decupagem²⁴ tradicional. Eu acho que a gente até queria se aproximar de uma linguagem mais moderna. Os cortes não serem tão comportados, a câmara não ser tão comportada.*

E aí, no primeiro programa, a gente fez algumas coisas assim. Eu acho que acharam um pouquinho “moderno” demais. Incomodou. Aí então, para não criar problema, eu acho que a gente desistiu da história.

Luiz Alberto - *Acho que o esforço do Mauricio e dos roteiristas era sobreviver. Conseguir realizar minimamente o que fosse. Então, a questão para eles era essencialmente como plasmar o conteúdo numa forma expositiva.*

Para mim, o meu entendimento sobre o que é a prática científica como “praticante” da ciência, é diferente da de um “transmissor”, de um pedagogo, um teórico de educação.

Os pontos de vistas que eu aportei para o “Globo Ciência” são muito mais de um “praticante” de pesquisa do que de alguém preocupado com a formação pedagógica da criança na escola pública do interior do Brasil.

A minha preocupação primordial é com as idéias e com como apresentar essas idéias. Que idéias apresentar de modo a motivar e interessar as pessoas pela atividade da ciência. A atividade primordial da ciência é a atividade de pesquisa, a atividade de você produzir a ciência.

A maior parte das vezes eu perdi e algumas vezes eu consegui botar uma “pitadinha” ou outra de pimenta aqui ou ali.

O trecho anterior da conversa com o Luiz Alberto sugere uma série de possibilidades de reflexão sobre o cotidiano vivido. Na primeira parte, ele menciona que *o esforço do Mauricio e dos roteiristas era sobreviver*. Essa afirmação parece indicar que as *estratégias* exercidas sob a forma do exíguo tempo de produção, da complexidade de plasmar um discurso multidisciplinar, da submissão à própria lógica das disciplinas e da relação vertical com um *cliente* (a Fundação Roberto Marinho/Canal Futura) não parecem deixar muito espaço de criação para aqueles *praticantes*. Afinal, *sobreviver* significa ter seu roteiro aprovado no tempo previsto.

²⁴ No contexto, decupagem significa a transposição do texto escrito do roteiro em planos ou tomadas. Decupar é imaginar, para posterior gravação, como as idéias do roteiro podem ser *traduzidas* em imagens. Nessa etapa da produção, são definidos os enquadramentos, as posições e movimentos de câmera, lentes e outros recursos de linguagem videográfica.

Na parte seguinte de seu depoimento, Luiz Alberto cria a oposição entre a perspectiva que tentou imprimir aos programas (a do *praticante da ciência*) e a da *formação pedagógica*. Mas qual terá sido exatamente essa perspectiva pedagógica que marcou aquele cotidiano? Não parece estranho que ela se oponha à prática da ciência? E, sobretudo, que paradigmas criaram tal dualismo? Eduardo tenta refletir sobre estas perguntas, no seguinte trecho de seu depoimento.

Maja - *Foi o canal que passou essa mensagem "onde tem conteúdo não se brinca"? E como é que fez isso? E como é que você ficou sabendo disso?*

Eduardo - *Quando a gente apresentou o primeiro programa o comentário foi: "Ah! Isso não porque aqui é um momento sério..."*

Eu acho que em produção audiovisual, quando não é sua própria produção tem uma coisa sempre que é uma disputa de poder. Ele precisa ser exercido. Quem manda em quem ali naquela produção?

Maja - *Como é que você, na sua prática, lida com isso?*

Eduardo - *Eu sempre tento fazer a pessoa entender que eu estou fazendo o filme que eu acho que vai ser o melhor filme para ela. Na verdade, o "Globo Ciência" não é o meu filme pessoal, minha história pessoal. Então, eu acho que isso é o primeiro passo.*

No trecho acima, Eduardo deixa que se perceba de que forma, em um território marcado por jogos de poder, os *praticantes* vão procurando modos de afirmar suas próprias concepções de mundo fazendo-as dialogar com tantas outras. Assim como a quarta característica relatada por Certeau para as práticas cotidianas, a de que estas *estabelecem um contato com o outro numa rede de lugares e de relações*, os praticantes deste cotidiano vivido procuraram, apesar de tantas *estratégias* (CERTEAU, 2002, p.97), colocar em diálogo as concepções e as pedagogias nas quais acreditavam. No desenvolvimento do trabalho foi preciso que se estabelecesse uma prática de *negociação de desejos* (Coutinho In Filé, 2000, p. 80) para que a produção pudesse

avançar, como fica explícito no diálogo que se estabelece entre os trechos seguintes:

Maja – Na verdade, então, tinha um “briefing”²⁵, uma demanda da Fundação [Roberto Marinho] que acabou levando para um certo tipo de conteúdo que é esse da ciência básica.

Mauricio – Eu acho que essa decisão de que este formato conduzia a esse tipo de conteúdo, a Fundação [Roberto Marinho] não fez. Isso fomos eu e o Luiz que fizemos. O que a gente viu foi: “o que é que essas pessoas podem dizer? O que esses personagens podem veicular?”

Eu não sei nem se a gente fez uma reunião e disse: “Bom, vamos falar de ciência básica”. Na medida que ele ia produzindo os conteúdos e a gente ia discutindo, a gente ia cada vez mais entendendo que isso funcionava.

Luiz Alberto - Não tinha jeito. Os roteiristas sofriam muito, porque eu de um lado, certamente carregava na manutenção da seqüência conceitual que eu achava que era correta, interessante, e de outro lado essa demanda de simplificar, de tornar cotidiano, de tornar demonstrável. Então, dois objetivos muitas vezes contraditórios.

Maja - Tinha alguma forma que você inventou para lidar com isso?

Luiz Alberto – Nesse período, eu considerava que o “brilho” dos temas, o interesse dos temas falaria por si só. E que então, muitas vezes, a questão seria menos a noção, propriamente dita, do que a forma de embalá-la, de apresentá-la.

Eduardo - Eu lembro que a coisa de conteúdo a gente cansava de brigar. Então eu desisti. Eu lembro que eu falava: “sobre o conteúdo eu não vou brigar”.

Mas será que há só esse movimento da desistência? Para conviver com as *estratégias* que marcam o cotidiano de produção de um programa de televisão, os *praticantes* vão, segundo Certeau desenvolvendo *táticas* que aproveitam as circunstâncias e relações de força estabelecidas em cada instante do trabalho. O mesmo diretor nos indica isto:

Eduardo - Eu acho que é tudo por acaso também. Depende muito. Têm coisas que, se uma pessoa não está numa reunião,

²⁵ No contexto, “briefing” poderia ser traduzido por instrução. O “briefing” é a “encomenda” do cliente, são as instruções preliminares sobre o que se deseja que seja produzido.

podem ganhar um rumo totalmente diferente. Por exemplo: a gente conseguiu aprovar a Sabrina [atriz negra do elenco] porque um “cara” não estava na reunião. Entendeu? Que era um cara mais “careta” e tal.

Maja - *Então você vai jogando com as circunstâncias de cada momento.*

Eduardo - *Eu acho que você vai o tempo todo fazendo isso. Você vai vendo onde você pode pisar, quem são seus aliados e quem não é. (...) Tem coisas muito importantes que acabam acontecendo assim, dependendo de quem está ali naquele momento. Ou, às vezes, de como uma coisa foi dita.*

O trecho citado transpõe em acontecimentos narrados a própria metáfora do equilibrista na corda bamba descrita por Certeau. Os *praticantes* daquele cotidiano vão, assim como o equilibrista, jogando com todas as variáveis que um momento preciso possui. Adquirem a vantagem da agilidade, nesse território sempre movediço. Deste modo, as *táticas de praticantes* têm um *gingado*, uma determinada flexibilidade que supera a fixidez das *estratégias*. À primeira vista, as conversas desenvolvidas parecem sugerir que restaria aos praticantes *assimilar* as condições de produção e, sobretudo, as concepções de ciência e educação previamente estabelecidas. No entanto, estes mesmos trechos de conversas nos ensinam que: *supõe-se que ‘assimilar’ significa necessariamente ‘tornar-se semelhante’ àquilo que se absorve, e não ‘torná-lo semelhante’ ao que se é, fazê-lo próprio, apropriar-se ou reapropriar-se dele* (CERTEAU, 2002, p.261).

Neste espaço pedagógico de criação de significados que é um programa de televisão, os *praticantes* irão *tornar semelhantes* às suas próprias concepções de mundo todo o material com o qual tiverem contato. Irão estabelecer as suas marcas na teia do cotidiano, negociando sempre o próximo passo que os manterá em equilíbrio na corda bamba, como parece indicar a eloqüente narrativa de Eduardo:

Eduardo - Tinha uma questão: eu tinha bastante ligação com o grupo “Nós do Morro”²⁶. A gente queria muito uma atriz negra no elenco do programa e seria legal que fosse desse grupo. Surgiu uma jovem atriz negra do grupo que era boa.

La ter uma dificuldade para a gente porque ela não falava o português corretamente e em um canal educativo só se admite quem fale o português perfeito. E o canal ficou com o pé atrás. (...)

Maja - Como é que é essa história? Me conta. A gente pode contar junto se você quiser.

Eduardo - Era uma atriz que a gente gostava, ela era negra, tinha “cara de povo”, era bonita e não falava o português corretamente e tinha esse ‘background’; era uma atriz que estava vindo do Vidigal.

O grupo do Vidigal, na época, não tinha esse “glamour” que tem hoje. Eu acho que depois do “Cidade de Deus”²⁷ mudou muito essa história, até ganhou peso. Vão buscar pessoas lá por causa do sucesso do “Cidade de Deus” e mesmo no [canal] Futura eu vejo fazerem isso. Virou um charme ter alguém do Vidigal.

Na época, a gente apresentou o teste de elenco e eles preferiram outra atriz porque era mais o estereótipo de menininha. (...)

Para esse papel tinha a Sabrina e essa outra menina. E para o papel da chefe, tinha a Paloma e a Guta [atrizes candidatas ao papel].

A Guta era mais “palhaça”, a Paloma era mais “careta”. A gente preferia a Guta e a Sabrina. Então, a gente abriu mão da Guta para ter a Sabrina.

(...) A gente disse pro canal: “Então, vocês decidem a chefe e a gente abre mão de uma personagem mais engraçada, mais irreverente, mas a gente quer ficar com a Sabrina [a jovem atriz negra do Vidigal].” Então, foi uma coisa que a gente “bancou”. No início, o canal tinha muito isso: “Ah! Mas vocês garantem que ela vai fazer?”. Umas “baboseiras”.

E a gente garantiu. Dava mais trabalho para gente, mas foi uma boa conquista, foi muito legal.

As práticas cotidianas da produção de um programa de televisão são bem descritas nessa narrativa de Eduardo. Nela, desponta a forma pela qual o diretor do programa luta para *torná-lo semelhante* a si mesmo: *Tinha uma questão: eu tinha bastante ligação com o grupo “Nós do Morro”. A gente queria muito uma atriz negra no elenco do programa e seria legal que fosse desse grupo.*

²⁶ “Nós do Morro” é uma ONG, um grupo teatral e uma escola de artes, coordenados por Guti Fraga, que mantém suas atividades na comunidade do Vidigal, no Rio de Janeiro.

²⁷ O filme “Cidade de Deus” dirigido por Fernando Meireles, sucesso incontestável no Brasil e no exterior, contou com vários atores egressos do grupo teatral “Nós do Morro”.

O trecho também evoca como foi literalmente negociada essa *assimilação*: *então, vocês decidem a chefe e a gente abre mão de uma personagem mais engraçada, mais irreverente, mas a gente quer ficar com a Sabrina [a jovem atriz negra do Vidigal]*.

Através desta narrativa surge mais uma pista de como se constitui o *dispositivo pedagógico da mídia* (FISCHER, 2001, p. 7). O diretor se bateu pela convicção que tinha de que um programa sobre ciência deveria contar com uma atriz negra e egressa das classes populares quando isso ainda *não tinha peso*, como ele mesmo lembra. Hoje, tanto pelo sucesso do filme citado, como pela pressão dos movimentos e a difícil situação social no Rio de Janeiro, essas coisas parecem sofrer uma mudança. Ter a presença de uma negra, no programa que tratou de temas científicos, era, para ele, uma opção estética e televisiva, além de ser, também, uma decisão pedagógica.

Por fim, a experiência vivida parece indicar que, para além das propostas pedagógicas de um canal educativo, o que foi finalmente veiculado na série de programas "Globo Ciência" foram as teias de significados *trançadas* entre as pedagogias *possíveis* na urgência conjuntural em que foram produzidos os programas e as pedagogias *recriadas, tornadas semelhantes* aos produtores/*praticantes*.

AS PEDAGOGIAS DA TELEVISÃO

O objetivo deste capítulo é tentar perceber alguns aspectos das pedagogias da televisão que tenham emergido da experiência do cotidiano de produção do “Globo Ciência”.

Partindo da idéia, já presente nos capítulos anteriores, de que a televisão ensina, neste capítulo foram tratadas nuances desta idéia. Como ensinou-se na experiência vivida? Ensinou-se para quem? Ensinou-se o quê? Que concepções de mundo estavam em jogo? Como foram negociadas estas diferentes concepções? Como se reagiu às tensões entre ensinar e as condições limitadas de produção?

Como não existem práticas pedagógicas sem processos de comunicação e sem um “outro”, inicialmente, será discutido para quem se destinam as pedagogias da televisão, segundo as concepções desses *praticantes*. Pensar sobre como se ensina nessa experiência de televisão significa, primeiramente, refletir sobre para quem se quer ensinar: o público.

1. O reverso da Televisão

A formulação "*reverso da televisão*" foi emprestada do título da obra de Bill Viola. Em um canal de tevê americano, o artista veiculou imagens de pessoas comuns, possíveis espectadores sentados encarando a câmera. Tais aparições invadiam a programação normal da tevê sem nenhum aviso ou preparação e tinham a duração de um minuto. Com a obra, a existência anônima do público era trazida à luz pelo veículo.



Fotograma da obra de Bill Viola *Reverse Television (portraits of viewers)*, de 1983-84.

A experiência revela que o público, essa entidade indefinida, pode funcionar como um espelho mágico. Refletimos nele o que somos pela impossibilidade de capturar o que eles são. Seguem alguns trechos de nossas conversas que ajudam a melhor compreender essa questão:

Eduardo - Eu acho que tem uma questão que sempre “pega” e no “Globo Ciência” isso foi um problema. Para que idade a gente está falando? E era uma questão muito forte, até porque o “Globo Ciência” passava sábado, às sete da manhã. Quem vê televisão nesse horário?

Quando você está tratando de ciência na televisão, eu acho que tem que entender para que público você está falando. Antes de tudo: para que idade você está falando. Para que universo você está falando.

Maja - E como isso era resolvido, no caso do programa?

Eduardo - Isso foi uma coisa que nunca foi resolvida. Acho que até o final a gente não sabia a idade para a qual a gente queria falar.

Maurício - O público alvo do programa era estranhíssimo. Era, primeiro definido como todos. Todas as idades.

Maja – (Risos) Bom público alvo!

Maurício - O problema era: como o programa tem uma dimensão pedagógica, uma pedagogia para todas as idades é uma coisa difícil de ser feita.

Uma coisa é você escrever novelas para todas as idades. E outra coisa é: “então tá! Eu vou ensinar.”

Maja - E assim mesmo, quando você vai escrever novelas para todas as idades, tem uma quantidade imensa de personagens e de núcleos dramáticos.

Maurício – Exatamente. Naquele ano, um dos nossos programas foi sobre as caravelas. Uma coisa é você estar falando para um estudante de segundo grau, outra é você estar falando para um garoto de primeiro grau²⁸, de 11 ou 12 anos.

Maja - E como é que resolvía na prática?

Maurício – Aí, na prática, inventou-se um foco num jovem de doze anos.

Maja - Inventou-se... vocês?

Maurício – Inventamos nós. E aí, discutiu-se com eles [os representantes da Fundação Roberto Marinho]: “então vamos botar o foco aí!”.

Porque a gente não pode imaginar um programa “para todos”, esse programa não tem como existir. Então, supunha-se que uma criança um pouco menor conseguiria chegar ali e uma um pouco maior ainda veria graça.

Esta indefinição de foco do público, representou mais um forte complicador na realização daquele programa. Mas ela não deve ser incomum. Muitas faixas de horário de nossa televisão (as das novelas, por exemplo) são efetivamente assistidas por várias idades e são

²⁸ O segundo e o primeiro graus correspondem, respectivamente, ao ensino médio e ao ensino fundamental.

produzidas para atingir o maior número possível de pessoas. Evidentemente, no caso de uma produção explicitamente educativa, como é o “Globo Ciência”, os *praticantes* tinham a expectativa que a opção por determinada faixa etária fosse tomada já na concepção inicial do programa. Afinal como afirma Mauricio: *uma pedagogia para todas as idades é uma coisa difícil de ser feita*.

É possível notar uma tendência nas tevês de todo o mundo de segmentar por faixa etária a sua produção destinada ao público infanto-juvenil. O exemplo mais eloqüente disso é o programa “Teletubbies”, realizado pela produtora inglesa Ragdoll, que se destinava a bebês.

No caso do “Globo Ciência” é interessante perceber as diferentes posturas sobre o problema assumidas por Eduardo (diretor) e Mauricio (coordenador editorial).

Eduardo guardou da experiência vivida a sensação de que o problema nunca foi resolvido e que a indefinição de seu público gerava perda de qualidade do programa.

Já o redator final foi obrigado a criar sua própria idéia de público-alvo. Em suas *táticas de praticante*, Mauricio concebeu seu público como um garoto de 12 anos, idade não muito distante da que sua filha tinha na ocasião. Para conseguir imaginar seu próprio processo pedagógico que era escrever para o programa, ele lançou mão da idéia de público como o *espelho mágico*, já que a idéia de uma *pedagogia para todas as idades* parecia impossível em sua concepção.

É interessante notar, também, como, no trecho da *conversa* citado acima, a concepção de processo pedagógico do Mauricio se aproxima da idéia de *prática escolar*. Ensinar, para ele, parece não poder escapar da lógica da chamada educação formal que parte da idéia de que as crianças aprendem melhor se reunidas com iguais (de mesma idade), em seus diferentes estágios de amadurecimento intelectual.

Ainda refletindo sobre o público do programa, Mauricio afirmou:

Maurício – *Então a gente acabava pensando o programa como um programa que podia ser exibido em uma sala de aula. E que tivesse um professor que selecionasse as informações e que pudesse dizer: “Olha só!”. E que desse um pouco de apoio para a classe ou grupo com que ele estaria trabalhando.*

Para Luiz Alberto, consultor científico do programa, a idéia de público manifestou-se de forma diferente. Mesmo sem ter mencionado a necessidade de conceber um possível público-alvo, a idéia de uma *pedagogia para o público* lhe parecia extremamente importante:

Luiz Alberto - *Mas, caramba! A gente tem dois e meio, três pontos no iBope, cada ponto desses, sei lá, são 250 mil televisores. Então, meio milhão de pessoas! Se a gente conseguir passar UMA idéia por programa, UMA idéia para meio milhão de pessoas é mais do que todas as aulas que eu vou dar a minha vida inteira. E então, o “Globo Ciência” tinha para mim um viés talvez exagerado, mas um viés de que era um veículo de alcance e de responsabilidade, de um envolvimento muito grande.*

Para ele a televisão parecia funcionar de forma diferente de *todas as aulas que ele deu a vida inteira*. A idéia que parece forte para o consultor científico é a de *quantidade*. O processo pedagógico que a televisão estabelece teria a vantagem de atingir uma grande quantidade de espectadores/educandos de uma só vez. Uma pedagogia para o público, segundo esta concepção, parece reconhecer que a impossibilidade de precisar um *para quem se fala* é compensada pela extensão anônima de uma audiência que a experiência da sala de aula dita formal jamais poderia percorrer.

A televisão, então, lançaria *pérolas e porcos* nos oceanos cotidianos para quem os pudesse agarrar.

2. Pedagogia da “papinha de bebê”

Se para Luiz Alberto a iniciativa de ensinar para o público assumia uma dimensão muito importante, como ele terá imaginado as formas pelas quais esse público aprende? E sua concepção de público terá ido ao encontro ou, ao contrário, terá colidido com aquela praticada no cotidiano de produção do programa?

Luiz Alberto - *Tinha a norma que eu chamo de “papinha de bebê”.*

Isso é uma crítica que eu faço reiteradamente ao eixo do programa. Eu posso repetir porque eu sempre fiz e sempre vou fazer. Não se trata de um demérito ou um ataque. Mas, o fato é de sempre, no meu ponto de vista, se subestimar a capacidade de compreensão do público. Mais do que isso, na verdade, se subestimar o gosto do público por enfrentar um problema e por ser apresentado a uma pergunta.

E essa pergunta exigir do público um envolvimento, um questionamento. E, eventualmente, essa pergunta ser mantida, não ter resposta no programa. A resposta ficaria para ser buscada, investigada, pesquisada pelo público. Ou ficaria desconhecida, não importa.

Mas, no programa, as respostas tinham sempre que ser apresentadas.

O trecho citado indica como as diferentes concepções de público, e, portanto, dos possíveis papéis pedagógicos que o programa poderia desempenhar, estiveram em conflito no decorrer da experiência vivida. Havia, no jogo de forças daquele cotidiano uma predominância da concepção que exigia que os conhecimentos trabalhados fossem reiteradamente explicitados, esclarecidos. Na seqüência, trecho de e-mail, datado de 13 de Julho de 1999, destinado à TV Zero (produtora da série “Globo Ciência”) e ao coordenador editorial Mauricio Lisovski, no qual a coordenadora da série junto à Fundação Roberto Marinho, Rosi Escobar relata alguns comentários do superintendente da Fundação,

Hugo Barreto, que assina a supervisão geral do programa, sobre o primeiro roteiro produzido, na ocasião.

É importante frisar que vocês não podem ter medo de repetir, redundar, esmiuçar, reforçar o conceito. (Hugo Barreto) sugere que se use ilustrações gráficas, através do desenhista ou inserção de imagens, enfim, esclarecer mais os conceitos, passar mais fixação do que ou de quem estamos tratando. Não basta um lettering.

Esta opção pedagógica revela, em primeiro lugar, uma idéia de público como entidade passiva, essencialmente consumidora de informações que deveriam ser veiculadas reiteradamente. Esta concepção de público parece ser bem pouco *certeauniana*, por não levar em conta a possibilidade dessa entidade abstrata ser, em realidade, composta por indivíduos. Assim, o autor descreve essa concepção hegemônica de público: *o telespectador não escreve coisa alguma na tela da TV. Ele é afastado do produto, excluído da manifestação. Perde seus direitos de autor, para se tornar, ao que parece, um puro receptor, o espelho de um ator multiforme e narcísico (CERTEAU, 2002, p. 94).*

Entretanto, Certeau desenvolveu a noção de *uso* (2002, p. 93-97) para explicar as práticas de espectadores. Entre o público, composto por indivíduos, e os produtos culturais está o *uso* que este faz daqueles. Assim, as pessoas, no ato de assistir à televisão, estão, constantemente, *fabricando, praticando*, respondendo perguntas e formulando novas perguntas, a partir de suas redes de subjetividades.

A concepção de público genérico e, portanto, a imaginação de uma pedagogia para ESSE público, não parece ter sido praticada, exclusivamente, nessa experiência vivida. Ao refletir sobre a ideologia da informação pelo livro, Certeau irá afirmar que a elite burguesa, com seus produtos, a partir do século XVIII, intentou reformar toda a sociedade através do seu projeto de educação sob a "ideologia das

luzes". O autor escreveu: *em geral, esta imagem do "público" não se exhibe às claras. Mas ela costuma estar implícita na pretensão dos "produtores" de informar uma população, isto é, "dar forma" às práticas sociais (CERTEAU, 2002, p. 260)*, a partir de seus próprios referenciais.

A televisão retoma, então, nesse projeto de ser educativa, que foi o do "Globo Ciência", a missão, há tanto praticada, de buscar *dar forma às práticas sociais*. A mesma missão que o livro assumiu a partir do século XVIII é agora transposta para a tela amebóide que se equilibra nos móveis das casas. Certeau escreverá ainda, auxiliando-nos a compreender o processo descrito: *ontem, esse texto era escolar. Hoje, o texto é a própria sociedade. Tem forma urbanística, industrial, comercial ou televisiva. Mas a mutação que provocou a passagem da arqueologia escolar para a tecnocracia dos meios não diminuiu a força do postulado de uma passividade própria do consumo. (CERTEAU, 2002, p. 261,262)*.

Entretanto, é importante perceber como entre os produtores da experiência do "Globo Ciência" estabeleceu-se, mesmo que não conscientemente, uma forte tensão entre as possíveis concepções de público e de uma pedagogia para ele praticada:

Maja - *Quem "espremia a papinha de bebê"? Isso estava na demanda de programa da Fundação (Roberto Marinho)?*

Luiz Alberto - *Sim, isso era uma norma. Não sei se norma, regra ou princípio pedagógico da Fundação. Sempre se devia ter esse "cuidado", se você quiser, de apresentar uma idéia muitas vezes, reiterar.*

Muitas vezes a idéia era apresentada três vezes! Inaugura: "Oh! O que será?". E depois tem uma explicação e no final uma espécie de resumo.

O que tem muitas conveniências, tem muita eficácia, mas não é, a meu ver, a única forma de apresentar TODOS os temas.

Há temas em que caberia, perfeitamente, provocar a audiência, formulando perguntas e até mesmo sustentando essas perguntas sem respostas. Como provocação, como motivação. Para a audiência ficar intrigada, porque não?

Mauricio - *Sim, preocupação pedagógica todos tinham. Os roteiristas tinham principalmente uma preocupação que eu diria*

que era “explicológica”. O que significava tentar dizer o conteúdo da maneira mais clara possível.

Alguns deles tinham uma certa noção de que conceito deve vir antes de qual para se compreender melhor aquela idéia. Mas isso não era natural deles. Isso era mais natural no Luiz e em mim.

Luiz Alberto - *Mas, caramba! O fazer ciência é, fundamentalmente, conseguir elaborar perguntas. As respostas quando vêm é ótimo, mas o essencial para pesquisa científica é fazer a pergunta, não é você mostrar a resposta.*

Então, esse caráter mais questionador, ele fica sub-representado, sub-apresentado, na verdade, por essa postura que eu respeito, mas da qual eu discordo que toda informação tem que ser digerida ou palatada e apresentada como resultado e não como parte de uma produção, não como instância de uma produção.

Não parece fácil localizar em que momento os *praticantes* daquele cotidiano exercitaram a concepção de público como consumidor passivo. Segundo Luiz Alberto, ela estava na demanda dos representantes da Fundação Roberto Marinho, já segundo Mauricio, os roteiristas teriam desenvolvido mais essa *tática de praticante* para ter seus roteiros aprovados no prazo ou porque lhes parecia estar mais próximos, assim, da concepção hegemônica de uma pedagogia para o público.

É importante notar, também, que a concepção de público, acima descrita, irá marcar não somente a pedagogia do programa mas, certamente, também a linguagem televisual desenvolvida. Afinal, estes dois aspectos de criação são indissociáveis, são “dois lados da mesma moeda”. Como imaginamos o nosso público irá, evidentemente, influenciar as práticas pedagógicas da televisão que produzimos.

A concepção da audiência como instância criativa, e não unicamente reprodutora, quando aflorou, na experiência vivida, pareceu tentar provocar uma outra televisão e, por conseqüência, outras pedagogias.

3. Visões de mundo: pedagogias

Existem muitas formas de fazer televisão. Muitas, felizmente, ainda estão por ser inventadas. Existem muitas possibilidades pedagógicas, também. No entanto, ao ler as transcrições das conversas desenvolvidas ficamos com a impressão de que só existe uma única possibilidade de desenvolver uma pedagogia da televisão. Pois são muito fortes as *estratégias* que entram em jogo para que se produza a partir de concepções hegemônicas, tanto do que seja educação quanto do que seja televisão educativa.

Mas, se examinarmos mais de perto as conversas desenvolvidas, poderemos perceber, no cotidiano, uma constante tensão entre diferentes concepções. No seguinte trecho, podemos localizar algumas:

Maurício – *Eu tenho a impressão de que a gente fazia ser um programa mais pedagógico do que o canal.*

Maja - *Como assim?*

Maurício – *No sentido que eu acho que o canal tinha uma tendência a fazer dele uma coisa mais informativa, mais “novidadeira”. Dizer a última novidade não é o problema. A gente sempre achava que não era a questão. A novidade, ele vê no Jornal Nacional.*

Maja - *Mas você disse que freqüentemente eles [os representantes do canal Futura e da Fundação Roberto Marinho] diziam: “não entendi. Isso aqui não dá para entender”....*

Maurício – *Mas isso aí é a tal preocupação “explicológica”. “Está dando para entender o que ele está dizendo? Isso aqui eu não entendi. Não sei esse conceito. Não entendi essa explicação de porque o peixe flutua.” Eu acho que eles eram capazes de dar um “feed back” em torno disso.*

Maja - *Mas unicamente nesse nível.*

Maurício – *Nesse nível da compreensão. E o olhar deles dominante é o olhar da curiosidade. Quer dizer, eles vão olhar para a explicação científica como sendo uma curiosidade.*

Maja - *Você disse: “a gente tinha muito mais essa preocupação pedagógica do que eles.” Em que sentido?*

Maurício – *Eu acho que era a preocupação de que conceitos são importantes de serem comunicados em relação à determinada pauta. Essa era uma questão que a gente tinha e*

que eles [os representantes do Canal e da Fundação] não tinham. Isso era inteiramente delegado. Eles confiavam que a gente ia escolher os conceitos e os tipos de construção conceitual que eram, realmente, importantes.

A preocupação deles era com o entendimento. Mais míope, digamos assim. Não no mal sentido. No sentido de ver o detalhe e não o conjunto do programa. E, também, muita preocupação com informação e curiosidade.

Na verdade, enquanto a gente achava que o entretenimento era dado pela dramaturgia, eles achavam que a curiosidade e a novidade eram entretenimento, no âmbito da ciência e do conteúdo.

Eu acho que eles tinham uma tendência a gostar quando tinha mais curiosidade e novidade. E a gente tinha uma tendência a gostar mais quando conseguia explicar esse negócio de gravidade de um jeito super legal, por exemplo. E essa era outra das tensões ali.

Refletindo sobre este trecho de conversa, podemos notar que, segundo Mauricio, naquele cotidiano vivido, estavam em jogo pelo menos duas concepções diferentes do que seja uma pedagogia para temas científicos na mídia.

Nosso redator chefe, cria uma polaridade bastante contrastada entre a pedagogia do canal e a da equipe de criação. A posição de redator chefe deu a ele uma visão privilegiada do jogo de forças que se estabeleceu naquele cotidiano pois ele realizava interlocução intensa e diária, tanto com os roteiristas e diretores quanto com os representantes da Fundação Roberto Marinho e do Canal Futura.

Essas diferentes concepções são ressaltadas no trecho: *na verdade, enquanto a gente achava que o entretenimento era dado pela dramaturgia, eles achavam que a curiosidade e a novidade eram entretenimento, no âmbito da ciência e do conteúdo.*

É particularmente interessante o modo como Mauricio exhibe as diferentes possibilidades de trançar as redes cotidianas através das quais os sentidos são produzidos num programa de televisão. Aqui, ele revela a íntima relação que existe entre entretenimento e competência pedagógica num veículo como a televisão. Ele não polariza entretenimento e pedagogia, mas explicita as diferentes formas de

colocá-los em diálogo. As maneiras diferentes de “dar os nós” das redes cotidianas é que vão revelar as diferentes concepções.

Segundo os representantes da Fundação Roberto Marinho, o que constituiria a pedagogia do programa, seria seu aspecto de entretenimento baseado na novidade científica. A curiosidade com o que é desconhecido (mas que deveria ser, rapidamente, explicado) seria o ponto fundamental na construção das mensagens no programa. A audiência viria, então, da possibilidade de contemplar a curiosidade.

Já na concepção do coordenador editorial, o entretenimento estaria na capacidade dramatúrgica de transformar uma idéia científica em imagens e sons, da/na televisão, buscando a realização de uma pedagogia que procura tecer os signos da ciência e da ficção.

A concepção defendida pelos representantes da Fundação prioriza o conteúdo, o “saber”, enquanto a defendida pelo coordenador editorial do programa prioriza a metodologia, o interesse, o “prazer do aprendiz”. Estas diferentes concepções de televisão “soam como ecos” do binômio “o quê” em oposição ao “como” que vem se estabelecendo a partir das propostas pedagógicas da escola dita tradicional e da escola ativa.

Foi exatamente a partir da negociação entre diferentes *pedagogias* que o programa encontrou sua competência e seus limites semióticos.

Essa negociação de sentidos também esteve presente na conversa com Luiz Alberto, consultor científico da série:

Luiz Alberto - *Eu sempre entendi que o “Globo Ciência” era um programa de divulgação tanto de informação científica quanto da informação SOBRE a ciência. Os resultados e os produtos da prática da ciência seriam apresentados. E, também, a meu ver, o próprio fazer científico seria um tema. Vida extraterrestre, por exemplo. Que tipo de problema e de pergunta você encontra? Essa é uma área de fronteira que tem costumes interessantíssimos. Você pode perguntar sobre o que é inteligência e sobre como ela pode emergir. E pode perguntar, também, sobre os dispositivos inteligentes que são esses objetos técnicos capazes de processar informação, inteligência e emoção.*

Essas perguntas são o que, num grau mais sofisticado, se faz nos laboratórios. São as perguntas atuais, contemporâneas.

E, também, sempre procurei valorizar e chamar atenção para o processo de desenvolvimento histórico. Ou seja: concretamente, como é que através de erros, “vacilos”, acasos, acidentes, as idéias foram evoluindo. (...)

Então, tanto esse lado histórico quanto esse lado da formulação e da vanguarda foram as diretrizes que eu procurava valorizar.

Talvez nesse sentido, essa minha posição contraste com a posição de várias pessoas da Fundação [Roberto Marinho/Canal Futura] que achavam que o programa tinha que ser mais de divulgação no sentido de disseminação do já estabelecido do que demonstração do “como conhecer”.

Maja - *Nessa fase de 99, você sentia essa resistência da Fundação [Roberto Marinho/Canal Futura] como?*

Luiz Alberto - *Essencialmente na solicitação reiterada de SIMPLIFICAR. Havia o temor de que idéias demasiado sofisticadas estivessem sendo apresentadas. Acredito que volta e meia isso tenha acontecido. Para mim isso não é um defeito, pelo contrário. Eu, se pudesse, pisaria “mais fundo” e faria um “Globo Ciência” desafiador, talvez até provocador. Eu “carregaria mais nas tintas” ainda.*

Mas de toda maneira, o contraste das posições era muito claro nesse sentido. Reiteradamente, havia a demanda para os roteiristas e, às vezes, diretamente para mim, de simplificar o conteúdo.

Neste trecho, Luiz Alberto mostra, mais uma vez, que foi do jogo de negociações que se estabeleceu, naquele cotidiano, que emergiram os programas. É interessante perceber como estavam também colocadas na mesa de negociações diferentes concepções de ciência, ou melhor, do ensino de ciências. Estas ficam claras no trecho: *talvez nesse sentido, essa minha posição contraste com a posição de várias pessoas da Fundação [Roberto Marinho/Canal Futura] que achavam que o programa tinha que ser mais de divulgação no sentido de disseminação do já estabelecido do que demonstração do “como conhecer”.*

Mais uma vez, é possível aproximar a concepção de ensino das ciências defendida pelos representantes da Fundação Roberto Marinho com aquela praticada pela chamada pedagogia “tradicional”. Segundo essa concepção a ciência é vista como “dado” e não como processo. O saber é algo que deve ser “acumulado” e não produzido.

Os trechos das *conversas*, aqui recolhidos, nos indicam que as pedagogias praticadas, naquela experiência de televisão, emergiram das negociações de diversas concepções e práticas do fazer ciência, educar, entreter e comunicar.

4. Televisão: lente que distorce

Como já foi discutido em capítulos anteriores desta dissertação, o potencial comunicativo da televisão representa, também, um potencial pedagógico, consciente ou não, explícito ou não, e que será estabelecido segundo as forças presentes, inclusive aquelas que se exercem nos cotidianos de produção das emissoras e produtoras.

É importante notar que a idéia da tevê como instrumento educativo surge quase que concomitantemente com a sua disseminação nos lares e escolas. Ainda em 1968, nos EUA, por exemplo, foi criada a Children's Television Workshop com o objetivo de *pesquisar as melhores maneiras de utilizar os meios eletrônicos, especialmente a televisão, como veículos de instrução para crianças* (MATTELART, 1976, P.147 apud FORESTI, 2001,P. 58). No entanto, no mesmo movimento, se desenvolve, também, a crítica desta possibilidade, já que a concepção hegemônica do público caracteriza-o como massa amorfa que consome passivamente as mensagens emitidas como podemos constatar em Machado (1990, p. 19) quando lembra que

a repulsão à televisão pelas camadas eruditas tem gerado um prodigioso folclore de impropérios nesses sessenta anos de história da emissão eletrônica, a ponto de um detrator mais furioso - Jerry Mander, em seu volumoso ensaio "Four Arguments for the Elimination of Television" (1978) - afirmar que, entre outros efeitos corrosivos, a tevê inibe os processos cognitivos, induz no indivíduo estados de sonolência ou de hipnose, produz a desorientação das noções de tempo e espaço, estimula comportamentos de passividade, gera a autocracia e os regimes autoritários. Não vendo qualquer alternativa para minorar os males do iconoscópio, Mander pede que a sociedade dê à televisão o mesmo tratamento que dá às drogas psicotrópicas: a erradicação total.

O grande problema, então, da televisão como possível dispositivo pedagógico, seria exatamente o percurso “de mão única” que parece ser o destino incontestável das mensagens emitidas.

No entanto, como a experiência vivida parece indicar, o potencial pedagógico do veículo estaria, exatamente, nas múltiplas possibilidades de relações que se estabelecem entre educação e comunicação. No seguinte trecho de conversa, Luiz Alberto descreve como imagina que deveriam ser tecidas essas redes de sentidos:

Maja - *O que é um programa de qualidade?*

Luiz Alberto - *Um programa de qualidade é um programa que motive. Esse motivar pode ser tanto através do entusiasmo, da descoberta e do aprendizado, quanto através da perturbação do desconhecido.*

Existe a motivação de você aprender uma informação e, por outro lado, a inquietude de você carecer dessa informação. Ambos os casos, para mim, são possibilidades da prática científica que são interessantes de serem apresentadas.

Um programa que de algum modo conseguisse balancear esses dois eixos, para mim, seria um programa que daria prazer e provocaria o interesse para o conhecimento da ciência, da prática da ciência e dos problemas que a ciência engendra. Para mim, isso é um exercício de cidadania.

Segundo Luiz Alberto, um certo “tom de mistério”, de incompletude, seria uma forma de tornar mais eloqüente a divulgação científica na televisão. Não apenas por criar possibilidades dramáticas mais intensas e, desta forma, cativar o interesse da audiência mas, sobretudo, por aproximar esse tipo de narrativa do próprio fazer científico que tem seu cotidiano marcado por dúvidas e incertezas.

Essa questão está presente, também, no seguinte diálogo com o roteirista.

Mauricio – *Há uma certa compreensão geral de que você precisa despertar vocações. Senão, o desenvolvimento científico tecnológico do país não vai dar o salto que precisa dar. (...)*

Maja - *E a televisão?*

Mauricio – *A televisão, de certo modo mais do que a escola, pode ser um instrumento de despertar vocações. No momento em que a ciência se mistura na grade de programação com o*

futebol, depois com o noticiário, ela passa a habitar o mundo das pessoas como um destino possível. Ela passa a não ser só “uma coisa de outro planeta”, não ser apenas “uma atividade de extraterrestre”.

A escola não pode fazer isso. A escola é dividida do mundo. Por mais que ela queira ser permeável ao mundo (e cada vez mais ela é), a criança entra lá e fecha porta. “Tchau papai, tchau mamãe”. E fica lá com a professora.

Então, existe um muro entre as escolas e o mundo mais alto do que o intervalo comercial entre dois programas.

Como a tevê vai fazer, que tipo de ciência ela vai fazer, aí já é outra conversa. Eu não acho que ela faça uma coisa que a escola poderia estar fazendo nesse sentido, sabe?

A idéia da escola como alguma coisa “diferente” da vida fica representada por este trecho de conversa. Reconhecer a escola e seus saberes como processos no cotidiano das pessoas representa uma longa batalha epistemológica, travada em diversos campos. Reconciliar, em novas bases complexas, ciência e senso comum seria o processo inevitável provocado por sucessivas crises no interior do campo da ciência. Estaria aí a *segunda ruptura epistemológica* necessária sobre a qual escreve Boaventura de Sousa Santos: *forçoso é concluir que caminhamos para uma nova relação entre a ciência e o senso comum, uma relação em que qualquer deles é feito do outro e ambos fazem algo de novo* (1993, p.36).

O trecho acima da conversa com o Mauricio revela que a prática da televisão já parece ter se desenvolvido no contexto desta *segunda ruptura*. Sua lógica de produção de significados, sua competência semiótica residiria exatamente na possibilidade de romper as fronteiras entre saberes e entre as diversas formações discursivas.

Aquilo que muitas vezes é interpretado como antipedagógico na televisão, seu “perigo maior” que é sua característica de fragmentação e não hierarquização das formações discursivas é vista, aqui, como um recurso importante. O *praticante* entrevê a possibilidade de converter em recurso pedagógico, a fragmentação televisiva e sua não hierarquização de discursos. Afinal, como afirma Mauricio: *no momento*

em que a ciência se mistura na grade de programação com o futebol, depois com o noticiário, ela passa a habitar o mundo das pessoas como um destino possível.

Ainda nas palavras de Santos (1993) encontramos uma pista para compreender essa possibilidade pedagógica da televisão: *a condição teórica mais importante é que o senso comum só poderá desenvolver em pleno a sua positividade no interior de uma configuração cognitiva em que tanto ele como a ciência moderna se superem a si mesmos para dar lugar a uma outra forma de conhecimento* (p.44). Essa *dupla ruptura epistemológica* parece ter sido uma trajetória vislumbrada por aquele *praticante* da produção do programa de televisão, que viu na televisão um espaço privilegiado para colocá-la em marcha, reconciliando a ciência e o senso comum e no mesmo movimento transformando os dois.

Essa *Babel de formações discursivas* que é a televisão, parece poder ter um papel importante nessa nova configuração de saberes, como podemos entrever nas palavras do Eduardo sobre duas imagens extraídas dos programas.

Maja - Eduardo, e esses cenários aqui?



Marcelo Gleiser no quadro que manteve durante toda a série do programa "Globo Ciência" 1999/2000.



O personagem Galileu (ator: Charles Paraventi) em seu cenário na série do programa "Globo Ciência" 1999/2000.

Eduardo - *Aqui não tem vídeo, não tem nem som nem áudio, não está em movimento, mas você pode olhar para as fotos e perguntar para qualquer pessoa: "o que é mais legal aqui?". E eu acho que ninguém vai responder que esse visual do Gleiser, comportado, "careta" é mais legal do que o do Galileu. Por que isso aqui [referindo-se a imagem do Galileu] é muito mais rico e mais vivo. A gente colocou o Gleiser no que se espera de um cenário de ciência: o cosmos, o interior de uma célula, uma luneta. E no Galileu foi diferente. A gente botou uma lente de aumento. Essa lente de aumento, aqui no primeiro plano, distorce a bagunça que você está vendo no fundo. Isso, de alguma maneira, é conteúdo. (...) A gente nunca percebeu ou pensou nisso. A gente precisa saber que a lente distorce o que tem atrás dela. Isso é uma coisa mais importante do que dizer: "Ah! O convexo é assim, o côncavo é assado. Os óculos são feitos de uma lente assim ou assado". Esse conceito de que a lente distorce a imagem é chave, não é? É televisivo. É a própria coisa de você filmar, você assumir que a imagem está distorcendo.*

Você assumir que a imagem está distorcendo, esta foi a forma que o *praticante* daquele cotidiano encontrou para revelar como a televisão pode, ela também, ser um dispositivo pedagógico privilegiado. Na televisão, nessa lente que distorce, senso comum e ciência podem estar colocados em diálogo de maneiras variadas.

No trecho da *conversa* e nas imagens acima podemos observar duas formas bastante distintas de fazê-lo. Segundo Eduardo, na primeira imagem, o cenário, a presença do objeto, a *performance* do cientista que fala diretamente para a câmera revelam uma possibilidade de representação da ciência e de fazer televisão na qual as fronteiras permanecem rígidas. O universo da ciência para se afirmar precisa se afastar do que é caótico, impreciso, traiçoeiro, cotidiano. Segundo esta concepção de tevê, o público precisa captar imagens e sons que não o deixem *mergulhado* em dúvidas.

Já a segunda imagem, revela o "truque" da televisão e, quem sabe, o "truque" da prática científica. Com a lente colocada em primeiro plano, no caos do cenário, o ator pode jogar criando, ele próprio,

imagens distorcidas que colocam em dúvida para o espectador a firmeza e definição de um mundo audiovisual.

Essa duas competências semióticas coexistem no mesmo programa, revelando, mais uma vez, o jogo de forças e os processos de criação e negociação de sentidos que estiveram em curso no seu fazer.

Como terão os praticantes daquele cotidiano chegado a tais produtos? Que percursos terão trilhado, nas redes de significações cotidianas, para chegarem a essas imagens?

Serão estas as questões tratadas no próximo capítulo: museus imaginários.

MUSEUS IMAGINÁRIOS

As imagens 1 e 2, extraídas do mesmo programa, que se chamou “Para se Ver cada vez mais longe” e foi ao ar em Janeiro de 2000, exprimem representações bastante diferentes do cientista. Diferentes em que? Que métodos adotar para escutar suas características? E sobretudo: que fluxos cotidianos determinaram suas diferenças durante a produção do “Globo Ciência”?

Quando lemos uma imagem, segundo Manguel (2001, p. 27 e 28), deixamos que nossa leitura seja impregnada por tudo aquilo que vimos antes, ou melhor, elegemos para aquilo que queremos ver, um antes e um depois. Para ele, ler uma imagem significa traduzi-la em narrativa, enredando-a em outras tantas imagens já vistas. É através de uma teia de relações entre imagens evocadas, que atribuímos significado ao que vemos. O autor relata, ainda, que o romancista André Malraux confere aos espectadores modernos o privilégio de estabelecer diálogos também a partir de obras visuais de outras culturas e de outras épocas. *A esse precioso patrimônio de imagens reproduzidas, que está à nossa disposição na página e na tela, Malraux chamou “museu imaginário”* (MANGUEL, 2001, p. 28).

A questão deste capítulo pode, então, se colocar em outros termos: que *museus imaginários* são evocados quando colocamos em diálogo essas duas imagens de cientistas?

Por outro lado, essa busca de *museus imaginários* representa, também, uma via de fugir da tentação da análise da imagem. Afinal, é impossível desenrolar linearmente o significado de uma mensagem

visual, que só se traduz na prática do seu espectador, no momento e local determinados em que acontece seu *uso*. Consumada a prática, o significado se esvai, tornando impossível o projeto da análise.

Paralelamente, Almeida (1999, p. 13) nos ajuda a compreender que

uma mensagem que se faz aparecer em formas plásticas, na televisão ou no cinema, não é simplesmente uma mensagem retórica, que explicamos com palavras destacadas da imagem que a configurou. Costumeiramente, as pessoas explicam a "mensagem" de um filme ou programa de televisão, como se a forma em que apareceu tivesse um sentido separado das palavras que a explicam. A interpretação deve ser verbal e visual ao mesmo tempo. Não deve contentar-se com explicações fechadas em teorias e irá buscá-las no universo interdisciplinar da cultura, da arte e da ciência.

Reatar redes de significados entre imagens e texto, no desenvolvimento deste trabalho, significa tentar lançar mão, então, *do universo interdisciplinar da cultura, da arte e da ciência* como nos afirma o autor.

No entanto, a nossa preocupação central, neste trabalho é com o cotidiano de produção de um programa de televisão. O que representa este *desvio* pelo campo da produção de sentidos da imagem?

A criação de uma imagem, no cotidiano de produção de um programa de televisão, mas não somente lá, também parte dos diversos *museus imaginários* que seus produtores são capazes de construir conscientemente ou não, como podemos notar no seguinte trecho da conversa com o diretor do "Globo Ciência":

Maja - O que é um bom programa, Eduardo?

Eduardo – É aquele que a pessoa fique interessada em assistir. Eu acho que isso é a primeira coisa em televisão. Tem que despertar interesse.

Maja - Como é que você, como diretor, faz para prever isso?

Eduardo - *É impossível prever. Você vê coisas que você acha que são legais. No caso do Galileu²⁹ teve o "Mundo de Beackman"³⁰. Eu lembro que a gente pegou muitos programas educativos do mundo inteiro e viu várias vezes. Quando a gente viu o "Mundo de Beackman" achou uma coisa legal. Então, eu acho que você tenta partir de coisas legais, vendo referências. É diferente de copiar, você vê coisas e diz: "olha! Isso despertou minha atenção!". Pode ser uma maneira de filmar, uma irreverência, às vezes, um detalhe. Eu lembro que o Beackman tinha um rato de laboratório que era sujo, e o Galileu tinha toda essa bagunça. E ao mesmo tempo era divertido, era engraçado e estava assumidamente passando conteúdo.*

Neste trecho, Eduardo relata uma prática bastante comum na produção audiovisual que é a busca por *referências*. Como podemos ler em Almeida (2005, p.4-8), o cineasta italiano Pier Paolo Pasolini, por exemplo, tomou como principal referência iconográfica para seus primeiros filmes a pintura renascentista de seu país.



Fotograma extraído do filme *Mamma Roma* de Pier Paolo Pasolini de 1962. Nesta cena o personagem Ettore (ator: Ettore Garafolo) agoniza e morre.



Reprodução do quadro *Cristo Morto* de Mantegna de 1490.

²⁹ Galileu é o personagem que aparece na imagem 2. Ele foi representado pelo ator Charles Paraventi.

³⁰ O "Mundo de Beackman" é um programa de divulgação científica, com humor irreverente, produzido pela Sony Pictures, na Inglaterra e dirigido por Jay Dubin. No Brasil, foi exibido pela TV Cultura.

Esta *montagem* imaginária de referências imagéticas vai, então, contribuir para constituir o produto audiovisual. Algumas vezes, como no episódio narrado por Eduardo ou como no filme *Mamma Roma* de Pasolini, esta prática é consciente e ativa, mas ela pode ser, também, um recurso inconsciente e *espontâneo* do *praticante*. Por outro lado, exatamente por acontecer no cotidiano, a busca por *referências* não seguirá uma única determinação estética e simbólica, podendo estender-se por tantos universos visuais quanto aqueles pelos quais já avançou o *praticante* da televisão.

Mais uma vez, entram em jogo, na determinação do produto televisivo, as aparentemente caóticas forças do cotidiano, nas quais *acontece tudo ao mesmo tempo e com todos* como Almeida (1999, p.11) nos ajuda a compreender, dizendo:

um diretor de televisão ou de cinema tem à sua disposição uma iconografia e uma iconologia, um presente e um passado de imagens e histórias que surgirão no presente estético e cultural de suas produções. Produções que não seguem, necessariamente, a "verdade" histórica. Utilizam fragmentos de diversas "Histórias", independentes de sua integridade conceitual.

A partir desta possibilidade de se desprender de uma *integridade conceitual*, que não parece marcar a prática de se utilizar *referências* para a criação televisiva e cinematográfica, este texto propõe algumas *famílias de imagens* das quais as duas imagens que abriram o capítulo serão as *raízes*, tentando refazer, desta forma, os percursos que terão sido tomados pela imaginação de seus criadores.

Nos exemplos citados - o personagem Galileu, no "Globo Ciência", e os primeiros filmes do Pasolini - imagens *construíram* imagens. Tecidas nas redes de significados de seus criadores, umas *inspiram* as outras. Este trabalho propõe, então, que imagens dêem suporte para a

compreensão de outras imagens. Através delas, e, sobretudo, através do *diálogo* que se estabelece entre elas, podem ser percebidos sentidos buscados no momento da sua criação, no cotidiano de sua produção.

Algumas das imagens que compõem essas *famílias* foram sugeridas pelos *praticantes* em suas *conversas*. Outras vieram se somar a este trabalho a partir das redes de significados tecidas durante o seu desenvolvimento.

É importante registrar o fato, de que, em última instância, as imagens foram selecionadas e agrupadas a partir das redes de significados semióticos estabelecidas pela pesquisadora que desenvolve esta dissertação. No entanto, vale ressaltar que mesmo os pesquisadores que buscam isenção e distanciamento do objeto, acabam tendo que se deparar com suas próprias redes semióticas. A verdade científica assume, então, a condição de narrativa, como explicita Certeau (2002, p. 71) referindo-se ao trabalho do filósofo: *mostrando que são uma mistura de nonsense e de poder, Wittgenstein se esforça por reduzir essas verdades em fatos lingüísticos*.

Sendo *fatos lingüísticos*, estas *famílias de imagens* ajudam a compreender o percurso da criatividade dos *praticantes*, naquele cotidiano, para atingir as competências semióticas desejadas.

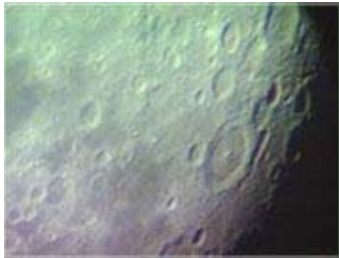
Família 1



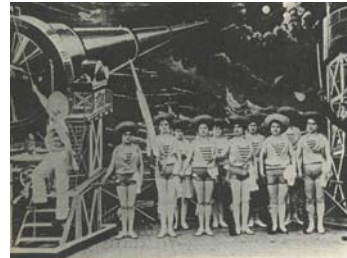
Quadro de Mondrian



Niomar Moniz Sodré, personagem influente e chique da vida brasileira, posa ao lado do seu Mondrian.



Superfície lunar



Fotograma do filme *Viagem à Lua* (1902) de George Méliès



Cid Moreira à frente do Jornal nacional em 1985.



A mais prototípica talking head da televisão: Max Headroom, apresentador de um programa de videocliques do Channel Four britânico. (MACHADO, 1990, p. 49)

A *família de imagens 1* parte de um “frame” do cientista Marcelo Gleiser³¹. Ele manteve um quadro, que foi constante em todos os programas daquela série. Neste, ele falava diretamente para a câmera sobre o tema do programa, com a ajuda de alguns objetos (no caso de uma luneta) e imerso em um cenário composto por placas móveis de cores fortes ou que estampavam *ploters*³² de algumas imagens que poderíamos dizer que foram produzidas pelos esforços da ciência, como imagens de células ou de visões do espaço.

O trecho a seguir conta, a partir da narrativa do coordenador dos roteiros do “Globo Ciência”, possíveis significados deste quadro no programa:

Maja - *E qual era exatamente a idéia de ter o Gleiser?*

Maurício – *A idéia de ter o Gleiser era a de ganhar (a concorrência para a produção do programa). Posso dizer isso francamente?*

Maja – *Pode! Por que?*

Maurício – *É parte...*

Maja – *É parte do jogo da televisão*

Maurício – *Exatamente. É claro que a gente achava que ele agregava credibilidade ao programa porque era um cientista conhecido e ao mesmo tempo ele próprio pretendia ser um “pop cientista”. Um cara de divulgação, um cara charmoso, que falava bem, bonito, que tocava violão. (...)*

Então, havia a idéia de você agregar ao programa uma imagem de cientista, ao mesmo tempo de algum modo glamourosa, televisiva, e que não fosse o clichê do cientista em seu laboratório, um maluco, descabelado. (...)

Então, a Fundação (Roberto Marinho) passou a botar muita expectativa de que o Gleiser cumprisse o papel de informar o último grito, a última descoberta que, imaginariamente, está nos Estados Unidos. Porque nem isso é verdade. Ela não está lá. Mas de certa forma no imaginário da Fundação (Roberto Marinho) e do público, ele, lá, vê primeiro o que acabou de ser descoberto. (...) E aí, a novidade não é o fruto rigoroso de qual foi o último artigo publicado. Ela não é uma apuração rigorosa. Porque também tinha novidade que era estritamente simbólica. Tudo que é relativo ao espaço, por exemplo, “se vende” como novidade ainda que seja de vinte ou trinta anos atrás. (...) Por

³¹ Marcelo Gleiser é físico, brasileiro e professor do Dartmouth College, no estado americano de New Hampshire. Morando nos Estados Unidos, publicou alguns livros de divulgação científica, entre eles “A Dança do Universo”.

³² *Ploters* são cópias ampliadas de grandes dimensões.

exemplo, em um programa sobre sapatos, o problema do Gleiser foi bota de astronauta.

Esta narrativa revela a expectativa simbólica que foi estabelecida, no programa, com relação ao quadro do Marcelo Gleiser. A idéia que foi perseguida por aqueles *praticantes* foi a de um *pop cientista*, fotogênico e bem informado, como convém no modelo hegemônico de televisão, que *contava* a mais recente novidade científica.

As linhas retas que caracterizam o cenário sugerem ordem e controle, características de um universo *racional*. O *praticante* da ciência fica, neste caso, imerso em um mundo de estrutura esquemática, previsível, controlável. Afinal, a *última novidade científica* que pretende representar, emerge deste universo de racionalidade e controle.

Porém, para além disso, a referência explícita buscada na obra de Mondrian, agrega, também, um sentido de *sofisticação* à imagem. O universo semiótico está sobre controle, mas é um controle fruto da elaboração racional.

A luneta e a imagem da superfície lunar que ilustra uma das placas do cenário trazem para o campo semiótico buscado no cenário, a *primazia do olhar* que vem marcando a prática científica desde o período clássico. Fazer ciência é ver cada vez mais de perto, eliminando outras possibilidades perceptivas que estariam confundindo a razão científica, como aprendemos com Foucault (2002, p. 181)

a observação, a partir do século XVII, é um conhecimento sensível combinado com condições sistematicamente negativas. Exclusão, sem dúvida, de ouvir-dizer: mas exclusão também do gosto e do sabor, porque com sua incerteza, com sua variabilidade, não permitem uma análise em elementos distintos que seja universalmente aceitável. Limitação muito estreita do tato na designação de algumas oposições bastante evidentes (como as do liso e do rugoso); privilégio quase exclusivo da vista, que é o sentido da evidência e da extensão, e, por consequência, de uma análise partes extra partes admitida por todo o mundo: o cego do século XVII pode perfeitamente ser geômetra, não será naturalista.

Assim, a imagem 1, através de seus signos, procura representar um tipo bastante particular de ciência. Excluindo, por exemplo, aquelas baseadas no *ouvir-dizer*, como escreveu o autor, ou em outros sentidos.

A eficácia dos signos é, aí, obtida através da eliminação de uma longa série de contradições e processos que vêm marcando as práticas científicas.

Como já nos contava a ficção cinematográfica *Viagem à Lua* (1902) de George Méliès, conferir a verdade sobre a lua significa, em primeiro lugar, olhar para ela.

Por fim, Gleiser fala diretamente com o espectador. Trajando vestimentas clássicas, quase formais, sua imagem está carregada de credibilidade. Seu olhar não se desvia de seu interlocutor do outro lado da câmera, o cientista fala *a verdade* sem hesitação. Retoma a imagem da televisão, por excelência, as chamadas "talking heads", que falam diretamente ao espectador, afirmando sua presença virtual e contrapondo-se, desta forma, às narrativas de ficção, nas quais quase nunca os personagens voltam-se para o espectador, prática adaptada da *quarta parede* da encenação teatral. Como aprendemos com Machado (1990, p.51)

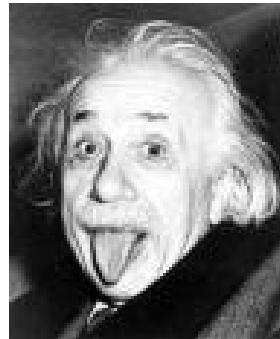
isso quer dizer que o espectador de tevê, mesmo solitário, não é nunca o indivíduo isolado e desprotegido que caracteriza o espectador da sala escura do cinema. Ele é sempre o cidadão, o homem público a quem falam essas imagens e esses sons.

Mesmo o modelo adotado para o programa sendo o de uma ficção, o cientista foi, aqui, representado segundo a longa tradição do jornalismo televisivo e reafirmando a máxima de que a ciência fala sempre para cidadãos de quem não se poderia esconder *a verdade*.

Família 2



Frame do programa O Mundo de Beackman com o Personagem do cientista Beackman.



Albert Einstein – pop cientista?



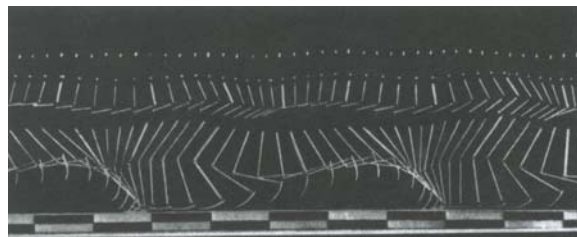
Imagem arquetípica da *sombra coletiva*, feita por paciente esquizofrênico. Acervo Museu do Inconsciente.



Desenho de Fernando Diniz, paciente esquizofrênico. Acervo Museu do Inconsciente.



O crime é revelado através da imagem deformada pelas lentes dos óculos da vítima, no filme *Pacto Sinistro* (1951) de Hitchcock.



Cronofotografia de Etienne-Jules Marey

A *família de imagens 2* tem sua origem em um “frame” do personagem Galileu. Quando os outros personagens do programa tinham dúvidas, conectavam, via internet, o cientista Galileu, em seu laboratório sempre caótico e cenografado com objetos variados que o ajudavam a explicar questões levantadas no episódio. Galileu, vive em uma espécie de bagunça virtual, da qual extrai sempre respostas para todas as perguntas.

No projeto original do programa, este personagem deveria ser uma entidade cibernética que habitava um espaço virtual. No cotidiano de desenvolvimento do programa, a proposta se transformou, como explicam o diretor e o roteirista da série

Duda - *Mas teve uma coisa que aconteceu que foi legal. O Galileu era um ser virtual, no início, e aí, a gente chegou a conclusão que era muito mais legal que ele fosse mais “esculhambado”, para ser menos “careta”.*

Eu acho que tinha uma questão técnica: a gente achava que não ia ficar bom [o cenário cibernético]. (...)

O Galileu era um cara todo perdido, ninguém sabia onde ele morava. Ele tinha umas câmeras e se comunicava com as pessoas. Ele era meio “malucão” e tinha uma coisa “suja” que era interessante.

Maja - *Interessante em que sentido? Como é que isso ajudava o programa?*

Eduardo - *Porque não era aquela explicação “careta”. Eu acho que não era o ser que detém as informações tecnológicas. Ele não era um ser abstrato. Porque eles (a Fundação Roberto Marinho e o Canal Futura) queriam isso, uma coisa quase abstrata: o gênio do computador.*

E o Galileu ele era mais bagunçado, talvez mais parecido com o cotidiano. Ele funcionava porque ele era engraçado.

Mauricio - *Então existia o Galileu que era um personagem virtual. Ele se comunicava através da internet. Ele tinha todas as características que mais incomodavam alguns setores da comunidade científica em relação ao programa que era uma certa visualização do cientista como louquinho, maluquinho.*

Eu tenho a impressão que na concepção do Doc [Comparato que redigiu a proposta original do programa], o Galileu era uma figura mais cibernética.

Do modo como a gente acabou realizando, ele virou um pouco mais palhaço. (...) Porque a gente achava que tinha que ter um

personagem mais carismático e engraçado. Um sujeito que pudesse dizer coisas. Ou seja, que pudesse comunicar ciência com sabedoria e com liberdade de fazer humor. Nem a chefe, nem os estagiários que estão aprendendo [outros personagens da série] seriam capazes de trazer humor. O Galileu foi virando meio mágico, meio circense. (...) E por sinal, eu tenho a impressão que foi o único personagem que colou no público.

Beackman e Galileu são representações de cientista que associam genialidade e loucura. O arquétipo do cientista louco vem marcando o imaginário audiovisual, por exemplo em filmes como: “Frankenstein” (1931) de James Whale, “A Ilha do Dr. Moreau” (1932) de Erle C. Kenton, “O Homem sem Sombra” (2000) de Paul Verhoeven e “O Incrível Hulk” (2003) de Ang Lee, entre muitos outros. Levando Horvilleur (1988, p.397) a registrar sobre este personagem

o homem de ciência se apresenta, esquematicamente, na tela, sob dois aspectos extremos: o bom sábio e o louco. (...) Entre esses dois tipos circulam diversos modelos: o sábio esquisito, o jovem prodígio, etc. E acontecem, às vezes, estranhas misturas e imprevisíveis contaminações: o sábio é freqüentemente percebido como um mágico, capaz tanto do melhor como do pior. (tradução da autora)

A loucura visionária destes personagens permite que enxerguem o que mais ninguém é capaz. A vontade de verdade da ciência, neste caso, se afirma não pela razão, mas exatamente por seu pólo oposto - a loucura.

O *praticante* da ciência é, aqui, representado através da desordem. O cenário do Galileu é composto por uma grande bagunça sombria, como aquela das garatujas das obras de esquizofrênicos preservadas no “Museu do Inconsciente”.

Captado por várias câmeras, que ele mesmo manipula desordenadamente, contrastando com a decupagem³³ naturalista que caracteriza as cenas da redação, sua expressão facial é exagerada e

³³ Decupagem é a tradução de uma seqüência em planos que compõem a narrativa audiovisual.

descontrolada. Assim como a imagem mais pop de Albert Einstein, o personagem mostra a língua, gesto irreverente, que revela muito mais uma porta de entrada para as vísceras que um caminho de luz para o coração, fazendo recordar o belo trecho do poema de Pasolini (In: AMOROSO, 2002, p.26):

*O escândalo de me contradizer
de estar com você e contra você; com você no coração,
na luz, contra você nas escuras vísceras;*

A cisão moderna, por excelência, entre ordem e caos e entre razão e loucura, é aqui retomada pelos *praticantes* daquele programa de televisão, para dar ao personagem a possibilidade de *comunicar ciência com sabedoria e com liberdade de fazer humor*, como afirmou o coordenador editorial Mauricio.

Mas que tradições semióticas conferem ao caótico Galileu o atributo de contar *a verdade* científica? Em Foucault (2004 p. 10-11), encontramos sua genealogia:

penso na oposição razão e loucura. Desde a alta Idade Média, o louco é aquele cujo discurso não pode circular como o dos outros: pode ocorrer que sua palavra seja considerada nula e não seja acolhida, não tendo verdade nem importância (...). Pode ocorrer também, em contrapartida, que se lhe atribua, por oposição a todas as outras, estranhos poderes, o de dizer uma verdade escondida, o de pronunciar o futuro.

A competência semiótica do personagem Galileu se deve, então, à sua possibilidade de ter *o melhor dos dois mundos*: as liberdades da loucura e do caos conferem a ele o poder de *contar* todas as histórias e todas as *verdades*. Não se pode duvidar de um personagem que tenha à sua disposição tantos recursos narrativos: ele pode falar diretamente com a câmera ou ignorá-la, qualquer história pode ser conhecida por ele, qualquer objeto pode estar ao alcance de sua mão para ajudá-lo a narrar ou demonstrar.

O objeto que se destaca na *imagem-origem* da *família de imagens* 2 é uma lente de aumento. A ator vai se esconder e revelar atrás dela, causando estranhas deformações visuais. Mais do que tornar a informação imprecisa, estas deformidades vão, segundo o diretor da série em um trecho já citado na página 97, torná-la mais interessante, fixando, assim, uma pedagogia

Eduardo - E no Galileu foi diferente. A gente botou uma lente de aumento. Essa lente de aumento, aqui no primeiro plano, distorce a bagunça que você está vendo no fundo. (...) Esse conceito de que a lente distorce a imagem é chave, não é? E é televisivo. E é a própria coisa de você filmar, você assumir que a imagem está distorcendo.

Assim, como no clássico de Alfred Hitchcock, "Pacto Sinistro" (1951), a imagem distorcida pelos óculos caídos da vítima revela o crime de assassinato cometido, que não tem outra testemunha.

A distorção imagética, nessas construções semióticas, é tomada como *revelação*. Como para Etienne-Jules Marey, estudioso do movimento dos animais e do homem, que constatou que a semelhança com a realidade que a fotografia trazia atrapalhava suas pesquisas. O fisiologista desenvolveu, então, a técnica da cronofotografia: vestiu seus modelos com um traje totalmente negro e com placas metálicas nas articulações e tomou uma série de fotos sucessivas. Marey obteve, assim, estranhas deformações nas imagens que, libertas do naturalismo, puderam, atingir seu êxito científico, fazendo avançar os estudos do movimento e da locomoção dos seres vivos.

Nesta série do "Globo Ciência" a ciência teve representações bastante diferentes, no entanto, as competências semióticas do Galileu e do Gleiser são, de certa forma, as "duas faces da mesma moeda". Gleiser não atua, em seu universo de ordem e certeza, como os demais

personagens do programa. Também Galileu distancia-se destes, fazendo com que seu mundo caótico e espetacular permita-lhe saber e dizer TODAS as verdades.

Tanto a ordem (regulação) representada no cenário do Gleiser, quanto o caos (emancipação)³⁴ do cenário do personagem de ficção caracterizam a ciência como uma atividade especial que para afirmar a validade de seus discursos afasta-se do senso comum.

Para afirmar o regime de verdade no qual opera a ciência moderna fez-se necessário distanciá-la do cotidiano, lançando mão de representações bastante diferentes dos cientistas.

As complexidades das duas imagens extraídas de um episódio do programa “Globo Ciência” e reproduzidas no início deste capítulo revelam como a competência semiótica de cada uma delas foi se construindo ao longo do cotidiano de produção daquele programa.

Duas representações de ciência distintas, porém, complementares foram “encarnadas” nas figuras de cientistas colocadas lado-a-lado no programa, revelando as tensões e lutas entre as diversas concepções que estavam em jogo durante a produção. Múltiplas redes de significados foram se articulando, entre os diversos *praticantes* daquela experiência, produzindo, assim, aquilo que finalmente foi visto na tela dos televisores.

³⁴ *O paradigma da modernidade comporta duas formas principais de conhecimento: o conhecimento-emancipação e o conhecimento-regulação. (...) Se o primeiro modelo de conhecimento progride do colonialismo para a solidariedade, o segundo progride do caos para a ordem. Nos termos do paradigma da modernidade, a vinculação recíproca entre o pilar da regulação e o pilar da emancipação implica que estes dois modelos de conhecimento se articulem em equilíbrio dinâmico* (SANTOS, 2000, p. 78).

REFLEXÕES FINAIS

Estas reflexões são escritas na primeira pessoa para tornar, assim, mais explícitas a sua precariedade e transitoriedade. A idéia de elaborar generalidades vai de encontro àquilo que é exatamente a “pedra de toque” dos acontecimentos e processos: as complexidades, simultaneidades e incompletudes que os caracterizam.

Reconhecendo, portanto, as fronteiras de um capítulo de conclusão escrevo na primeira pessoa, também, para explicitar seu caráter limitante e limitado. No entanto, acredito, também, que para tentar atravessar uma fronteira é preciso conhecer onde ela está, traçar sua cartografia.

Talvez, essas reflexões sejam atraentes para aquele leitor apressado que procura entender todas as idéias desenvolvidas ao longo deste estudo, indo direto às suas páginas finais. No entanto, afirmo: não procure encontrar todas as cores e sabores deste processo vivido em sua etapa final, mas que essa sirva como balanço transitório e modesto sobre o caminho trilhado.

Os estudos de cotidiano, dizem, privilegiam a análise da complexidade da vida cotidiana em detrimento de relações entre contextual e global. Para aceitar a afirmação seria necessário partir da oposição entre particular e global. No entanto, procurei demonstrar, neste trabalho, como os estudos nos/dos/com os cotidianos podem nos auxiliar a identificar e compreender de que formas perspectivas generalizantes *marcam* nossas práticas cotidianas e são *marcadas* por

elas. Dito de outro modo: as relações globais no mesmo movimento definem e são definidas pela complexidade das práticas cotidianas. Estas estão naquelas e aquelas nessas.

A oposição global / local e seu desdobramento naquela que polariza teoria / prática cotidiana são insuficientes para estruturar as reflexões nos/dos/com os cotidianos. Sua epistême constitui-se, sem dúvida, dentro, entre e à margem daquela moderna. Não seriam, então, as críticas que afirmam que, em detrimento da teoria, os estudos nos/dos/com os cotidianos registram *narrativas descritivas das estórias de vida coladas ao cotidiano* (MORAES, 2003,p.165) desprovidas da percepção das múltiplas e cambiantes lógicas que os fundam? Não seriam estas críticas emitidas a partir da *vontade de verdade* que para se constituir como tal necessita ser sempre excludente? Segundo Foucault:

assim, só aparece aos nossos olhos uma verdade que seria riqueza, fecundidade, força doce e insidiosamente universal. E ignoramos, em contrapartida, a vontade de verdade, como prodigiosa maquinaria destinada a excluir todos aqueles que, ponto por ponto, em nossa história, procuraram contornar essa vontade de verdade (...). (2004, p.20)

Sendo assim, os estudos nos/dos/com os cotidianos se afastam da instituição monolítica da Teoria (no singular e com te maiúsculo). E, no mesmo movimento, acercam-se permanentemente de instrumentais teóricos amplos e diversificados, algumas vezes necessariamente contraditórios, com os quais dialogam. As relações entre teoria e prática, na perspectiva dos estudos cotidianos, são vistas de forma não linear ou hierarquizadas, pois afinal, num mesmo ato, praticamos e refletimos, particularizamos e generalizamos. Refuto, desta feita, a lógica que faz crer que a opção pelo registro e reflexão sobre as práticas cotidianas faria *recuar* a concepção do geral como teoria. Refletir sobre

o cotidiano significa, no mesmo ato, fazer *recuar* a teoria e o geral e *avançar* as teorias e os gerais possíveis, pela complexidade de experiências, narrativas e instrumental teórico de que faz uso.

As narrativas desenvolvidas nesse trabalho, em primeiro lugar, indicam que *o regime de verdade* de um discurso *puro*, sonhado pela modernidade para educar os cidadãos, fica irremediavelmente abalada pela experiência da televisão, mesmo que algumas vezes, na experiência vivida, este sonho tenha sido intensamente tentado. A televisão é uma lente que deforma o mundo. No entanto, as narrativas trazidas por este trabalho apontam que nessa deformidade explícita não está o seu limite pedagógico mas sim a sua riqueza. Educar e comunicar, conhecimento e informação não são apenas pólos opostos nas suas linhas de varredura. Os processos de aprender e ensinar estão, aqui, multiplicados pelas competências semióticas de imagens, sons e palavras e pelos modos como foram criados.

Nos múltiplos espaços de *negociações de sentido* entre seus *praticantes* vai tomando forma aquilo a que iremos assistir.

A experiência de um programa de televisão e especialmente de um programa destinado a crianças e jovens, de divulgação científica, poderia, à primeira vista, colocar na pauta questões relativas à multidisciplinariedade de seus discursos. Ou seja: o problema poderia residir em como se colocaram em diálogo os discursos da ciência, da educação e da televisão. No entanto, as narrativas aqui recolhidas indicaram a multiplicidade de significados e nuances que pode ter cada um destes termos. Muitas vezes, o conflito dos discursos que marcou a experiência foi, por exemplo, o da *forma hegemônica* de pedagogia com o universo simbólico dominante na tevê, ou ainda, o da pedagogia desejada por um determinado roteirista com a televisão sonhada pelo superintendente da Fundação Roberto Marinho. E este são conflitos

muito mais específicos e significativos que só podem ser identificados nas particularidades dos processos desenvolvidos.

Por outro lado, incorporar a possibilidade da multidisciplinariedade na prática da televisão significa permanecer na lógica das disciplinas que muitas vezes é insatisfatória para traduzir a complexidade dos universos semióticos constituídos.

Os discursos que emergem do “Globo Ciência” não foram produzidos apenas como resultado de um sistema de dominação, como por exemplo, o do desejo de multidisciplinariedade ou o de um canal de televisão que se outorga o papel de divulgar *a ciência*.

A experiência vivida do “Globo Ciência” fez-me compreender a profunda coerência contida nas palavras do filósofo: *o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar (FOUCAULT, 2004, p.10).*

Sendo assim, o cotidiano de produção faz a tevê que assistimos. Os seus discursos não são resultado de *sistemas de dominação* como apregoam as grandes narrativas. São seus processos particulares que irão determinar suas competências semióticas. Portanto, se quisermos mudar a televisão, este talvez seja um importante espaço de atuação política, estética e epistemológica.

Por outro lado, as *narrativas* deste estudo se confrontaram com a idéia de que o universo do trabalho (seja na escola, seja na televisão) é repetitivo e, apenas reproduz o discurso dominante. Sentido de perto, o mundo do trabalho é múltiplo e complexo e passa a ser compreendido como espaço de reflexão e criação. Esfera da vida social que FAZ o mundo no qual vivemos. Sendo, para mim, esta constatação, na mesma medida profundamente emancipatória e, paradoxalmente, desesperadora. Afinal, se fazemos o mundo, porque ele está como está?

Por fim, lamento que as conclusões sejam sempre generalizantes. É difícil, mesmo trabalhando na perspectiva do cotidiano escapar da hegemonia das generalidades no discurso das ciências sociais. Sabendo que nossos limites existem, o que podemos tentar fazer, acredito, é usar o conhecimento e a superação das generalidades para particularizar cada vez mais nossas relações com o mundo, nossas idéias e nossas práticas no trabalho.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, M. J. A educação Visual da memória: imagens agentes do cinema e da televisão. **Pro-Posições** / Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. V. 10, n. 2, p. 9 – 25. 2000.

_____. As idades, o tempo. **Pro-Posições** / Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. V. 15, n. 1 (43), p. 39 - 61. 2004.

_____. O real, a linguagem da realidade, o cinema. **Salto para o Futuro**. Boletim 02. Série Refletindo sobre a linguagem do Cinema. Rio de Janeiro, abr. 2005. Disponível em <http://www.televisaoebrasil.com.br/salto/boletins2005/rslc/tetxt5.htm>. Acesso em 26 mar. 2005.

ALVES, N. Interrogando uma idéia a partir de diálogos com Coutinho – O bebê e a água do banho. **Tecnologia educacional**, Rio de Janeiro, v. 29, n.147, p.34-37, out./nov./dez. 1999.

_____. Os romances das aulas. **Movimento** - Revista da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro/Niterói: DP&A/UFF, n.2, p. 7-32, set. 2000.

_____. Tecer conhecimento em rede. In: ALVES, N.; GARCIA, R. L. (orgs.). **O sentido da escola**. Rio de Janeiro: DP&A. 2001.p.111-120.

AMOROSO, M. B. **Pier Paolo Pasolini**. São Paulo: Cosac & Naify, 2002.

BARTHES, R. **Mitologias**. 11. ed. Rio de Janeiro:Bertrand Brasil. 2001.

BENJAMIN, W. A obra de arte na época de sua reprodutibilidade técnica. In: LIMA L.C. (Org.). **Teoria da cultura de Massa**. 6. ed. rev. São Paulo: Paz e Terra, 2000. p. 221-256.

BOSI, E. **O tempo vivo da memória: ensaios de psicologia social**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

CANCLINI, N. G. **Consumidores e Cidadãos**; conflitos multiculturais da globalização. 4. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2001.

_____. **Culturas híbridas**. São Paulo: EDUSP, 1998.

_____. **Cultura y Comunicación: entre lo Global y lo Local**. La Plata: Ediciones de Periodismo y Comunicación Social, 1997.

CERAM, C.W. **Arqueología del cine**. Barcelona: Ediciones Destino, 1965.

CERTEAU, M. **A invenção do Cotidiano – as artes de fazer**. 7. ed. Petrópolis, RJ:Vozes, 2002.

FILÉ, V. Linguagem audiovisual: uma quase nova tecnologia entrando na quase velha escola sem pedir licença. In: LEITE, M.; FILÉ, V. (Org). **Subjetividade, tecnologias e escolas**. Rio de Janeiro: DP & A Editora, 2002. p. 129-144.

_____. Os dois lados da câmera; entrevista com o documentarista Eduardo Coutinho In: FILÉ, V. (Org.). **Batuques, fragmentações e fluxos**: zapeando pela linguagem audiovisual escolar. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 69-82

FISCHER, R. M. B. **Televisão & Educação: fruir e pensar a TV**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

FOERSTER, H. Visão e conhecimento: disfunções de segunda ordem. In: SCHNITMAN, D. F. (org.). **Novos Paradigmas, Cultura e Subjetividade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 59-76.

FORESTI, J. A. **A Complexidade da Teleducação no Canal Futura**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

_____. **A Ordem do Discurso**. São Paulo: Loyola, 2004.

HORVILLEUR, G. (org). **Dictionnaire des Personages du Cinéma**. Paris: Bordas, 1988.

HERKENHOFF, P. Rosana, o terreno até aqui. Catálogo da exposição **Rosana Palazyan**. Rio de Janeiro: Centro Cultural Banco do Brasil, 2002. p.9-23.

KYMLICKA, W.; NORMA, W. El retorno del ciudadano - una revisión de la producción reciente en teoría de la ciudadanía. **La Política – Revista de estudios sobre el estado y la sociedad**, Buenos Aires: Editorial Paidós, n. 3, p. 5-39, 1996.

MACHADO, A. **A Arte do Vídeo**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1990.
_____. O Quarto Iconoclasmo. In:_____. **O quarto iconoclasmo e outros ensaios hereges**. Rio de Janeiro: Rios Ambiciosos, 2001, p. 6-33.

_____. Ensaio em Forma de Hipermídia. **O quarto iconoclasmo e outros ensaios hereges**. Rio de Janeiro: Rios Ambiciosos, 2001, p. 104-119.

_____. **Pré-cinemas & pós-cinemas**. Campinas, SP: Papyrus, 2002.

MANGUEL, A. **Lendo imagens: uma história de amor e ódio**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

MARTÍN-BARBERO, J. **Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia**. 2. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2001.

_____. Novos regimes de visualidades e descentramentos culturais. In: FILE, V. (org). **Batuques, fragmentações e fluxos: zapeando pela linguagem audiovisual escolar..** Rio de Janeiro: DP&A, 2000, p. 83-112.

MORAES, M. C. M. Recuo da teoria. In: **Iluminismo às avessas**. Produção de conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

MORAIS, F. S/ título. Catálogo da exposição **Rosana Palazyan**. Rio de Janeiro: Centro Cultural Banco do Brasil, 2002, p. 73-77.

MORIN, E. Epistemologia da Complexidade. In: SCHNITMAN, D. F. (org.). **Novos Paradigmas, Cultura e Subjetividade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 274-289.

_____. A noção de sujeito. In: SCHNITMAN, D. F. (org.). **Novos Paradigmas, Cultura e Subjetividade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 45-58.

OLIVEIRA, I. B. Espaços educativos cotidianos em imagens. In: OLIVEIRA, I. B.; SGARBI, P. (Orgs.). **Fora da escola também se aprende**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001, p. 33-50.

PETERS, M. **Pós-estruturalismo e filosofia da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SACKS, O. A paisagem dos seus sonhos. In: _____. **Um antropólogo em Marte**. 4. ed. São Paulo: Cia das Letras, 1999, p. 165-198.

SANTOS, B. S. **Pela mão de Alice** – o social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. São Paulo: Cortez, 2000.

SILVEIRA, N. O Tema Mítico do deus Sol. In: _____. **Imagens do Inconsciente**. 3. ed. Rio de Janeiro: Tipo Editor, 1981.

THOMPSON, P. **A voz do passado**: história oral. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

TORRES, C. A. Cidadania. In: _____. **Democracia, Educação e Multiculturalismo**; dilemas da cidadania em um mundo globalizado. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. cap. 3, p. 117-161.

TRUFFAUT, F. **Hitchcock Truffaut Entrevistas**. São Paulo: Brasiliense, 1986, p.120.

REFERÊNCIAS DAS IMAGENS

Todos os esforços foram feitos para determinar a origem das imagens usadas nesta dissertação. Nem sempre isso foi possível. As fontes serão creditadas caso se manifestem.

p. 10. Ilustração de publicidade dos televisores Magnavox, 1960. In: RUSH, M. **New Media in Late 20th Century Art**. New York: Thames & Hudson, 1999, p. 79.

p. 19. *A barca do Sol* de Carlos, 1976. In: SILVEIRA, Nise. **Imagens do Inconsciente**. Rio de Janeiro: Tipo, 1981, p. capa.

p. 32. Detalhe da instalação *...para Valéria, Lúcia, Patrícia, Maria, Mônica...* de Rosana Palazyan In: **Catálogo da exposição Rosana Palazyan**, Rio de Janeiro: Centro Cultural Banco do Brasil, 2002, p. 20.

p. 32. Charge de Fernandes. Localização indefinida, tendo circulado, via e-mail, na internet.

p. 41. Espectadores no Panorama. V. Zglinicki, Der Weg des Films. In: BURCK-MORSS, S. **Dialética do Olhar: Walter Benjamin e o Projeto das Passagens**. Belo Horizonte: UFMG; Chapecó/SC: Universitária Argos, 2002, p. 114.

p. 59. Foto *Eisenstein durante a montagem de Outubro*, sem crédito de autor, 1928. In: EISENSTEIN, S. **Réflexions d'un Cinéaste**. Moscou: Editions en Langues Etrangères, 1958, p. 81.

p. 80. Frame da compilação *Reverse Television (portraits of viewers)*, de Bill Viola, 1983-84. In: **Catálogo da exposição Território do Invisível – Bill Viola**, Rio de Janeiro: Centro Cultural Banco do Brasil/Magnetoscópio, 1994, p. 33.

p. 96, 99 e 106. Frame do programa *Para se ver cada vez mais longe* da série "Globo Ciência", Direção Eduardo Vaisman e Maja Vargas, com Marcelo Gleiser, 1999-2000. No ar em 22 jan 2000.

p. 96,100 e 110. Frame do programa *Para se ver cada vez mais longe* da série "Globo Ciência", Direção Eduardo Vaisman e Maja Vargas, com o ator Charles Paraventi, 1999-2000. No ar em 22 jan 2000.

p. 103. Fotograma do filme *Mamma Roma* de Píer Paolo Pasolini, com o ator Ettore Garafolo, 1962. In: <http://jclarkmedia.com/pasolini/pasolini02.html#review> . Acesso em 18 abr 2005.

p. 103. *Cristo Morto* de Mantegna, 1490. In: <http://jclarkmedia.com/pasolini/pasolini02.html#review> . Acesso em 18 abr 2005.

p. 106. Quadro de Mondrian. In: <http://images.google.com.br/images?q=mondrian&hl=pt-BR&lr=&sa=N&tab=ii&oi=imagest> Acesso em 18 abr 2005.

p. 106. Foto de Niomar Moniz Sobre posando com seu Mondrian. Autor e ano indefinidos. In: *Mulheres à frente do seu tempo: Niomar Moniz Sodré*. **Revista Claudia**. São Paulo: Abril, set 2004, p.140.

p. 106. Superfície lunar. In: [http://www.televisãocultura.com.br/aloescola/ciencias/olhandoparaoce/imagens/osupelua.jpg](http://www.televisãocultura.com.br/aloescola/ciencias/olhandoparaoc<u>e</u>/imagens/osupelua.jpg). Acesso em 22 abr 2005.

p. 106. Fotograma do filme *Viagem à Lua* de George Méliès, 1902 In; CERAM, C.W. **Arqueología del cine**. Barcelona: Ediciones Destino, 1965, p. 214.

p. 106. Frame do Jornal Nacional de 1983. In: telehistoria.com.Br/canais/jornalístico/globo/jornalnacional . Acesso em 02 maio 2005.

p. 106. Frame de Max Headroom_ Apresentador virtual de um programa de videoclipes do Channel Four britânico. In: www.corporatemof.com/stories/040321headroom.htm. Acesso em 22 abr 2005.

p. 110. Foto de Eistein, sem crédito de autor, sem data. In: <http://images.google.com.br/images?hl=pt-BR&lr=&q=Eistein&btnG=Pesquisar> Acesso em 18 abr 2005.

p. 110. Frame do programa *O Mundo de Beackman*, dirigido por Jay Dubin, com o ator Paul Zaloom, sem data. In: <http://www.geocities.com/omundodebeakman/personagens.html> . Acesso em 18 abr 2005.

p. 110. Fotograma do filme *Pacto Sinistro* de Alfred Hitchcock, 1951. In: TRUFFAUT, F. **Hitchcock Truffaut Entrevistas**. São Paulo: Brasiliense, 1986, p.120.

p. 110. Pintura de Fernando Diniz, interno do hospital psiquiátrico do Engenho de Dentro, freqüentador dos ateliês do Museu do Inconsciente, sem data. In: SILVEIRA, N. **Imagens do Inconsciente**, Rio de Janeiro: Tipo, 1981, p 72.

p. 110. Pintura de interno do hospital psiquiátrico do Engenho de Dentro, freqüentador dos ateliês do Museu do Inconsciente sem crédito de autor, sem data. In: SILVEIRA, N. **Imagens do Inconsciente**, Rio de Janeiro: Tipo, 1981, p 152.

p. 110. Cronofotografia de Etienne-Jules Marey. In: MACHADO, A. **Pré-cinemas & pós-cinemas**. Campinas, SP: Papiru, 2002, p.35.