



**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Rosângela Lannes Couto Cordeiro

**O jornal eletrônico Educação & Imagem: ‘espaço tempo’ de tessitura de conhecimentos através de práticas de professores com imagens e narrativas**

Rio de Janeiro

2010

Rosângela Lannes Couto Cordeiro

**O jornal eletrônico Educação & Imagem : ‘espaço tempo’ de tessitura de conhecimentos através de práticas de professores com imagens e narrativas**



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

Orientadora : Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Edméa Oliveira dos Santos

Rio de Janeiro

2010

CATALOGAÇÃO NA FONTE  
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/A

C794 Cordeiro, Rosângela Lannes Couto.

O jornal eletrônico Educação e Imagem: “espaço tempo” de tessitura de conhecimentos através de práticas de professores com imagens e narrativas / Rosângela Lannes Couto Cordeiro. - 2010. 136 f.

Orientador: Edméa Oliveira dos Santos.

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação

1. Ensino audiovisual – Teses. 2. Professores Formação – Teses. 3. Currículos – Teses. I. Santos, Edméa Oliveira dos. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. III. Título

dc

CDU 371.333

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação.

---

Assinatura

---

Data

Rosângela Lannes Couto Cordeiro

**O jornal eletrônico Educação & Imagem: ‘espaço tempo’ de tessitura de conhecimentos através de práticas de professores com imagens e narrativas**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pósgraduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Aprovada em 18 de maio de 2010.

Banca Examinadora:

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Edméa Oliveira dos Santos (Orientadora)  
Faculdade de Educação da UERJ

---

Prof. Dr. Aristóteles de Paula Berino  
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria da Conceição Silva Soares  
Faculdade de Educação da UERJ

Rio de Janeiro

2010

## **DEDICATÓRIA**

Para Silvio e Sofia, amores da minha vida.

## AGRADECIMENTOS

À Deus que me fez a sua imagem e semelhança.

Ao Programa de Pósgraduação em Educação PROPED e à Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro por sua postura justa desde a minha prova de seleção até a minha finalização do meu curso de mestrado.

Ao CNPQ pelo apoio financeiro a esse trabalho.

Aos grupos de pesquisa Currículos, Redes Educativas e Imagens e GPDOC Grupo de Pesquisa Docência e Cibercultura pelas leituras atentas dos meus textos e pelos encontros que me fizeram crescer intelectualmente. Muito Obrigada!

À Professora Nilda Alves que me recebeu, me orientou e que sempre se mostrou disposta em me auxiliar nos meus estudos e na carreira acadêmica.

À minha orientadora Edméa Oliveira dos Santos, pelo respeito, pela paciência, pelo seu incentivo, pela sua amizade e pelo seu engajamento em me orientar.

À minha amiga Nívea Andrade, minha ‘coorientadora’, que me auxiliou com as suas leituras e que sempre esteve pronta a me ouvir nos meus conflitos e nas minhas conquistas.

Aos meus amigos fiéis da UFRJ que sempre me incentivaram: Alessandra, Renata, Peter, Aline, Milena, Cláudia, Luciana, Messionia, e Cândido.

À minha família pela paciência e pela compreensão quanto aos meus sumiços em datas importantes.

Ao meu amigo e marido Sílvio que viu o começo de tudo e sempre me apoiou. Obrigada pela paciência. Te amo!

E a minha filhinha Sofia que tem se comportado muito bem e se mostrado uma grande companheira da mamãe. Seja bemvinda, filha!

## RESUMO

CORDEIRO, Rosângela Lannes Couto Cordeiro. O jornal eletrônico Educação & Imagem: 'espaço tempo' de tessitura de conhecimentos através de práticas de professores com imagens e narrativas. 2010. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

Este trabalho pesquisou os usos do Jornal Eletrônico Educação & Imagem, feitos para e por professores da rede pública. As práticas narradas e as imagens trazidas pelos docentes, que são usuários do jornal, nos possibilitou refletir sobre os currículos e os conhecimentos que têm sido tecidos cotidianamente. Para analisar as narrativas e as imagens presentes nos artigos escritos pelos professores foram pesquisados os editoriais redigidos por cada grupo de pesquisa, que faz parte da elaboração do periódico, e a seção Voz do leitor que publica artigos escritos por professores. Este estudo tem suas relações teóricoepistemológicas e teórico-metodológicas com as pesquisas nos/dos/com os cotidianos (Lefebvre, Certeau) que têm permitido compreender as redes de conhecimentos e significações que se dão nos múltiplos cotidianos em que vivemos, entendendoos como contextos educativos. Para falar sobre a importância da narrativa em pesquisa alguns autores como Walter Ong e Nilda Alves embasaram este estudo. Para o tratamento das noções de tecnologia, currículo e imagens dialogamos com os autores Nilda Alves, Martín Barbero, Boris Kossoy, Roberto Macedo, Alice Lopes, Elisabeth Macedo, Arlindo Machado, Pierre Lévy, Edméa Santos e Marco Silva. Dos artigos analisados observei que as imagens utilizadas pelos professores que escreveram para o jornal apresentaram uma multiplicidade de usos. A maioria fez uso de material fotográfico. Em seus artigos temos imagens usadas nos seguintes contextos: como registro de suas atividades com os alunos, como registro/memória autobiográfica, como reflexão da própria imagem apresentada ou como ilustração do texto dentre outros. Ao trabalhar com estas narrativas e imagens temos a oportunidade de discutir como se dá e como se tem desdobrado os usos do periódico eletrônico, possibilitandonos compreender e complexificar sobre outros processos cotidianos, a partir destes que nos é retratado e narrado.

Palavras-chave: Imagem/Narrativa. Contextos educativos. Redes de conhecimentos e significações. Artefatos culturais.

## ABSTRACT

This paper aims to research the uses of the electronic journal *Education & Image*, made for and by public school teachers. Practices narrated by the teachers who are daily users enable us to reflect on the curriculum and knowledge that have been daily woven. To analyze the narratives contained in articles written by teachers. I focused this work in the editorial written by each research group which is part of the preparation of the journal and in the Readers' comments section. This study has its theoretical and epistemological relations and theoretical and methodological approaches to research in / of / with daily life (Lefebvre, Certeau) which have allowed us to understand the network of knowledge and senses that occur in many everyday situations we live in, understanding them as educational contexts. In this sense, we work with the idea that knowledge is woven, too, through the customs and practices that humans create in their daily lives in a different way than we have been taught, in Modernity, in science. Thus, I believe it is necessary and possible search relations practitioners (Certeau) with the many existing cultural artifacts. These will be studied through the uses to which these teachers develop in contact with the newspaper with the images and narratives it contains.

Keywords: Image /Narrative. Educational settings. Knowledge networks and meanings.  
Cultural artifacts.

## RESUMEN

El objetivo de este trabajo es investigar los usos del diario electrónico *Educação & Imagem*, hecho para y por profesores de la red estatal. Las prácticas que narran los docentes, usuarios del diario, nos permiten reflexionar sobre los currículos y los saberes que se tejen cotidianamente. Para analizar las narrativas que forman parte de los artículos que escriben los profesores, direccioné este trabajo a los editoriales redactados por cada grupo de pesquisa, que forma parte de la elaboración del diario, y en la sección *Voz do Leitor*. Este estudio tiene sus relaciones teóricoepistemológicas y teóricometodológicas con las investigaciones en los/de los/con los cotidianos (Lefebvre, Certeau) que permiten comprender las redes de saberes y significaciones que suceden en los múltiples cotidianos en los que vivimos, comprendiéndolos como contextos educativos. En este sentido, trabajamos con la idea de que los saberes, también se tejen por medio de los usos y prácticas que los seres humanos crean en sus cotidianos de una manera distinta de las que nos han enseñado, en la Modernidad, por las ciencias. De este modo, comprendo que es necesario – y posible – investigar las relaciones de los practicantes (Certeau) con el sinnúmero de artefactos culturales que existen. Se investigarán dichas relaciones por medio de los usos que estos docentes desarrollan en contacto con el diario, con las imágenes y las narrativas que lo constituyen.

**Palabras-clave:** Imagen/narrativa. Contextos educativos. Redes de saberes y Significaciones. Artefactos culturales.

## SUMÁRIO

|     |                                                                                                                      |     |
|-----|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
|     | <b>INTRODUÇÃO</b> .....                                                                                              | 10  |
| 1   | <b>DIALOGANDO COM OS EDITORIAIS E COM ALGUNS ARTIGOS DO JORNAL</b> .....                                             | 26  |
| 2   | <b>O JORNAL ELETRÔNICO E A QUESTÃO DO CURRÍCULO</b> .....                                                            | 43  |
| 2.1 | <b>Conceituações de currículo</b> .....                                                                              | 43  |
| 2.2 | <b>O desdobramento do pensamento curricular no Brasil</b> .....                                                      | 49  |
| 2.3 | <b>O conhecimento em rede e o currículo</b> .....                                                                    | 52  |
| 2.4 | <b>A contribuição dos estudos do cotidiano escolar ao campo do currículo</b> .....                                   | 53  |
| 2.5 | <b>Nem preto nem branco: o caráter multicolor das práticas curriculares</b> .....                                    | 55  |
| 2.6 | <b>As práticas curriculares dos professores narradas no jornal eletrônico O trabalho com educação e Imagem</b> ..... | 56  |
| 2.7 | <b>O uso da fotografia em sala de aula e as formas de aprender</b> .....                                             | 61  |
| 3   | <b>ENTRE AS IMAGENS DO JORNAL ELETRÔNICO</b> .....                                                                   | 65  |
| 3.1 | <b>O que os usos destas imagens nos revelam?</b> .....                                                               | 78  |
| 3.2 | <b>1º Pulsar: o corpo</b> .....                                                                                      | 91  |
| 3.3 | <b>‘Entrelinhas’ do jornal nº1 - O uso das imagens no artigo de um Professor</b> .....                               | 95  |
| 3.4 | <b>2º pulsar: o corpo do negro - a questão do afro-descendente</b> .....                                             | 97  |
| 4   | <b>NOSSO CONTATO COM OS ARTEFATOS TECNOLÓGICOS E A TESSITURA DO CONHECIMENTO</b> .....                               | 104 |
| 4.1 | <b>‘Entrelinhas’ do jornal 2 - Tecendo a rede: O contato com um dos grupos da Escola municipal</b> .....             | 107 |

|     |                                                                                                                                              |     |
|-----|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 4.2 | <b>Imagem e Narrativa - Uma contribuição ao Jornal Eletrônico .....</b>                                                                      | 110 |
| 4.3 | <b>As metáforas da relação com o saber hoje .....</b>                                                                                        | 114 |
| 4.4 | <b>“Quanta coisa pode caber em um jornal de docentes para docentes, tecido assim por textos curtos, na beleza e na dor da síntese? .....</b> | 119 |
| 5   | <b>CONCLUSÕES .....</b>                                                                                                                      | 127 |
|     | <b>REFERÊNCIAS .....</b>                                                                                                                     | 130 |

## INTRODUÇÃO

Minha posição diante a escrita deste trabalho e durante o seu desenvolvimento não pretende ser neutra. Muitas histórias minhas estarão entrelaçadas nestes processos. Pois, acredito que, ao fazer uma escolha sobre o que pretendo pesquisar para minha dissertação aponto quais caminhos tenho tomado, e ao contar sobre o desenvolvimento da pesquisa e como pretendo seguir traço/tranço “as múltiplas redes dos múltiplos relatos que chegaram/chegam até mim, neles inserindo, sempre o meu fio e modo de contar” (Alves, 2008, p. 33).

Lembro-me que antes de participar do GRPEsq “Currículos, redes educativas e imagens”, coordenado pela professora Nilda Alves, dentro da linha de pesquisa “Cotidiano e Cultura Escolar”/ProPed/UERJ, na época de decidir se iria ou não participar da seleção do Mestrado desse Programa, não conhecia ninguém (presencialmente) que aí atuasse, mas navegando pelo *site* do ProPed para conhecer as linhas de pesquisa e ‘clitando’ no *link* do Laboratório de Educação & Imagem ([www.lab-eduimagem.pro.br](http://www.lab-eduimagem.pro.br)), encontrei o jornal eletrônico chamado *Educação & Imagem*. Comecei a ler alguns artigos. Lendo os artigos e editoriais percebi que este jornal era produzido por alguns professores da instituição e comecei a me interessar, pelos assuntos abordados pelo periódico.

Ao me interessar por estes assuntos, me vi lendo artigos que iam ao encontro de minhas indagações quanto à temática do uso da imagem em Educação. E assim por meio do periódico eletrônico comecei a estudar para a prova de seleção do mestrado. Como? À medida que ia lendo os artigos fui conhecendo as referências bibliográficas dos artigos e vários autores que poderiam me auxiliar em meus estudos. A partir destas referências fui comprando livros e entrando em *sites* que me ajudaram no processo de preparação para a prova de seleção. O modo como eu conheci o Programa de Pós- graduação da UERJ e o jornal é interessante: eu os conheci, primeiramente, através da rede: a internet. Isto nos possibilita pensar, a partir do meu relato, o interesse dos professores em divulgar seus estudos e pesquisas através de um periódico eletrônico e como isso tem se desdobrado nas interações que os usuários fazem a partir do uso deste artefato cultural.

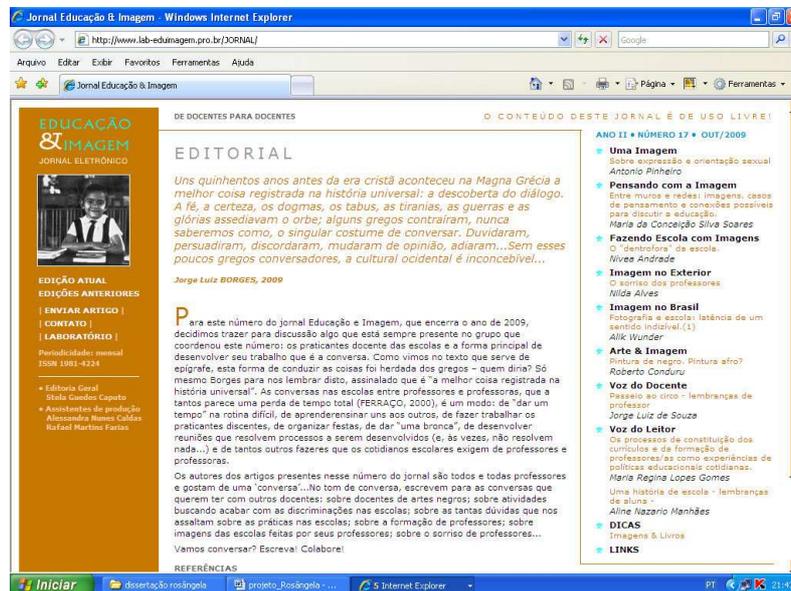
Assim, pretendo estudar aqui as imagens e as narrativas produzidas pelos usuários do Jornal Eletrônico Educação & Imagem ([www.lab-eduimagem.pro.br/jornal/](http://www.lab-eduimagem.pro.br/jornal/)). Buscando observar o desenvolvimento desta produção conjunta e como os usuários deste jornal têm trabalhado o *uso de imagens e de narrativas* em pesquisas na educação.

Os usuários desse jornal são desde professores do meio universitário a professores de escolas municipais, bem como leitores em geral interessados na temática Educação & Imagem.

Refletir sobre os currículos e os conhecimentos que têm sido tecidos, cotidianamente, dentro do *espaçotempo*<sup>1</sup> do jornal se faz necessário e usarei como respaldo teórico para este estudo alguns autores como: Certeau (1994; 1997) e Alves (2007; 2008) para falar sobre nos *estudos nos/dos/com os cotidianos*; Jesús Martín-Barbero (2000; 2007), sobre os *estudos de recepção*; Lèvy, Pierre (2009), sobre as questões quanto à interação da internet e sociedade; Santos & Silva (2002, 2003, 2004 e 2009) sobre educação e cibercultura; Boris Kossoy (2001; 2002) sobre as questões relativas às imagens, principalmente, no que se refere às fotografias; Arlindo Machado (2001) quanto a trajetória da imagem na história e a relação cultural que estabelecemos com ela em diversos contextos e Walter ONG (1998) para analisar as narrativas presentes nos textos escritos pelos professores.

As seções do jornal focadas nesta pesquisa são:

- **Editorial -**



**Figura 1 – Tela do editorial nº 1- Ano 1- Mai-Jun/2007**  
 Fonte: <http://www.lab-eduimagem.pro.br/JORNAL/>

- **Voz do leitor -**

<sup>1</sup> Alves (2008) propõe que “este modo de escrever esses termos tem a ver com a necessidade que sentimos, nas pesquisas *nos/dos/com os cotidianos* que desenvolvemos, em mostrar os limites herdados do modo de criar conhecimento próprio da ciência moderna, com as dicotomias necessárias à produção do conhecimento científico”.



**Figura 2** – Tela da seção Voz do leitor -nº 3- Ano 1- Ago/2007  
 Fonte: <http://www.lab-eduimagem.pro.br/JORNAL/>

A escolha destas seções se dá por acreditarmos que ao entrarmos em contato com o Editorial, obtemos uma síntese do modo de pensar a pesquisa e os temas tratados, por cada grupo de pesquisa envolvido, o que nos permite também analisar como os grupos, que participam na elaboração do jornal, têm trabalhado e divulgado o desenvolvimento de suas pesquisas com imagens e narrativas. E com a *Voz do leitor* teríamos um termômetro da interação que os professores têm mantido com o jornal eletrônico.

Apesar de o foco estar direcionado a estas seções, acabei fazendo uso de outras seções e editoriais de acordo com a necessidade e interação que fui tecendo nesta pesquisa.

## 1 O caminho percorrido na escrita desta pesquisa

Como estruturar um texto dissertativo? Como narrar os passos da minha pesquisa?

Me apoio na experiência de Alves (2008) e sigo suas recomendações presentes no texto *Decifrando o pergaminho- os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas*, em que a autora discorre com primazia sobre os movimentos necessários para a trajetória de um trabalho nos cotidianos. Ao primeiro movimento que a autora chama de o sentimento do mundo, ela afirma que “é preciso executar um mergulho com todos os sentidos no que desejo estudar.” O segundo movimento é “compreender que o conjunto de teorias, categorias, conceitos e noções que herdamos das ciências criadas e desenvolvidas na chamada

modernidade e que continuam sendo um recurso indispensável, não é só apoio e orientador da rota a ser trilhada, mas também e cada vez como **limite** ao que precisa ser tecido.” A este movimento a autora chama de “virar de ponta cabeça”. Quanto ao terceiro movimento sugerido é o de “beber em todas as fontes”, que quer dizer, precisamos ir além dos modos de produzir o conhecimento do pensamento que herdamos, buscando, assim, outras fontes, todas as fontes, ou seja, ampliar e complexificar o que vamos considerar como fonte de conhecimento. Desta forma, neste movimento nos interessa o que vai para além do que aquilo “que pode ser grupado e contado (no sentido de numerado)”, mas aquilo que pode ser “contado”. Já o quarto e último movimento proposto é o “de narrar a vida e literaturizar a ciência”. Pois, se queremos comunicar novas e outras preocupações, “novos problemas, novos fatos e novos achados é indispensável uma nova maneira de escrever”. Nesse sentido, é necessário aprender uma outra escritura, para além da já aprendida:

aquela que talvez se expresse com múltiplas linguagens (de sons, de imagens, de toques, de cheiros etc) e que talvez não possa mais ser chamada de “escrita”; que não obedeça à linearidade de exposição, mas que teça, ao ser feita, uma rede de múltiplos e diferentes e diversos fios; que pergunte muito além de dar respostas; que duvide no próprio ato de afirmar, que diga e desdiga, que construa uma outra rede de comunicação. (Idem, 2008, p. 30-31)

Com base nestas recomendações conduzi a minha pesquisa do seguinte modo:

No **capítulo um**, dialogo e analiso os editoriais de números 1,2,3,4,5,6,7,8,9 e 15 do jornal eletrônico no sentido de, ver através de seu conteúdo, como cada grupo tem desenvolvido as suas pesquisas e caracterizado suas opiniões. Por geralmente, esses editoriais serem escritos pelos coordenadores do grupo, podemos observar o delineamento dos assuntos que serão abordados pela edição do jornal e também as críticas, as sugestões, as opiniões, indagações, bem como os estudos que têm sido divulgados por cada grupo de pesquisa que tece a rede do jornal. Assim, analisei as propostas feitas nestes editoriais e selecionei alguns artigos com suas narrativas e imagens para observar o *uso* que tem sido feito destas imagens de acordo com os objetivos dos estudos que estes grupos se propõem a pesquisar.

No **capítulo dois**, para falar sobre as práticas curriculares dos professores que escrevem para o jornal, discuto sobre entendimento que nós professores fazemos do currículo e seu percurso histórico no Brasil, tendo como interesse analisar os artigos destes docentes à luz da abordagem do currículo em rede. Também apresento um panorama da contribuição dos estudos do cotidiano escolar ao campo do currículo.

No **capítulo três** apresento 13 (dez) artigos que selecionei, de acordo com a edição de cada grupo seguindo a ordem dos editoriais trabalhados no capítulo um, da seção *Voz do*

*leitor* buscando uma leitura sobre as imagens relacionando-as com os textos dos professores, no sentido de analisar quem são os leitores que escrevem para o jornal e como relacionaram a questão da Imagem e Educação em seus artigos.

No **capítulo quatro** discuto sobre nosso contato com os artefatos tecnológicos e a tessitura do conhecimento. Buscando observar de que maneira a nossa relação com estes artefatos têm mudado a nossa forma de pensar e estar no mundo.

Conhecer a trajetória da criação do jornal e seu funcionamento são fatores importantes para começar a desenvolver este trabalho. Isto nos possibilita fazer uma pequena mostra do que já foi e está sendo desenvolvido na interface do periódico e como foi e tem sido tecida a relação dos usuários /professores/pesquisadores com o jornal.

## **2 Jornal eletrônico: sua criação e seu funcionamento**

O grupo de pesquisas *nos/dos/com os cotidianos* foi criado há pelo menos 25 anos, com base no pensamento de Lefebvre (1983; 1992) e Certeau (1992; 1994; 1997), especialmente, em seus primeiros trabalhos. Essa corrente se baseia na noção de *redes de conhecimentos e significações* e na metáfora das “redes como tessitura própria aos conhecimentos práticos em sua criação e que são desenvolvidos pelos seres humanos em seus cotidianos” (Alves 2008).

Dentro deste contexto, houve interesse de um número significativo de professores de algumas linhas de pesquisa do PROPEd/UERJ com relação ao *uso* de imagens e de narrativas nas pesquisas que coordenam, o que levou ao aparecimento do Laboratório Educação e Imagem, em 2001. A partir de inúmeras publicações conjuntas tem-se divulgado, a um público maior, o que as pesquisas vêm desenvolvendo teórico-epistemologicamente e teórico-metodologicamente quanto à necessidade e as possibilidades do *uso de imagens e de narrativas* em pesquisas na Educação em torno da utilização dos chamados *artefatos culturais*.

No III Seminário Interno (21-22 de novembro/UERJ) realizado em 2006, a partir da discussão dos grupos pertencentes ao Laboratório de Educação & Imagem mostrou ser urgente o aparecimento de um periódico que permitisse a divulgação, em especial, para professores de todos os graus de ensino, do que vinha sendo produzido por esses grupos. Essa necessidade fez aparecer o jornal eletrônico *Educação & Imagem* ([www.lab-](http://www.lab-)

eduimagem.pro.br/jornal/), o qual foi registrado como atividade de extensão, dos grupos envolvidos no Laboratório Educação e Imagem, na PROEX/UERJ (SR3) – DEPEXT, em junho/2007.

Produzido desde o referido seminário e disponibilizado em maio de 2007, já com dezesseis números publicados, tem uma periodicidade mensal em oito meses por ano – aqueles em que as escolas funcionam com aulas (de março a junho; de agosto a novembro). Também por esse motivo, a coordenação do Laboratório sentiu necessidade e percebeu a possibilidade de acompanhar, com um projeto de pesquisa, o ‘uso’ do jornal por professores da rede pública, recebendo apoio da FAPERJ, no Edital Apoio à Escola Pública (2008). O projeto se chamou *A relação de praticantes docentes com a internet e a produção científica da área de Educação, através do site de divulgação científica* e foi coordenado pela professora Nilda Alves. Esse projeto possibilitou um processo de avaliação sobre o uso e a compreensão de resultados de pesquisa na área da educação, em processos de divulgação científica, com a participação de professores de duas escolas de educação básica, da rede municipal do Rio de Janeiro: a Escola Municipal Prof. Ary Quintella, em Vila da Penha, e o CIEP Nação Rubro Negra, na Gávea.

As escolas participantes do projeto receberam recursos como: computadores, scanners e impressoras. Desta forma, os professores podem ler e contribuir com o jornal por meio destes artefatos.

O jornal eletrônico Educação & Imagem conta com uma equipe responsável por sua manutenção e editoração: Stela Guedes Caputo é a Editora Geral e Alessandra Nunes Caldas e Rafael Martins Farias são os Assistentes de produção. O periódico tem, a cada mês, a edição organizada por um grupo diferente. São dez grupos que integram o Laboratório de Educação & Imagem. Cada um tem sua identidade própria com pesquisas próprias, mas que têm em comum o trabalho com imagens, o respeito ao cotidiano como *espaçotempo* de invenção permanente de conhecimentos e a convicção de que os professores, nas escolas em que atuam, são produtores de conhecimentos e, como tal, têm muito a dizer.

Esses grupos se dedicam a pesquisar nas seguintes linhas: *Currículos, redes educativas e imagens*, Coordenadora: Nilda Guimarães Alves; *Infância, Mídia e Educação – GPIME*, Coordenadora: Rita Ribes; *Infância, Juventude e Indústria Cultural (IJIC)*, Coordenadora: Maria Luiza Oswald; *Redes de conhecimentos e práticas emancipatórias no cotidiano escolar*, Coordenadora: Inês Barbosa de Oliveira; *Educação e Comunicação*, Coordenadora: Raquel Goulart Barreto; *Narrativas, Memórias e Atualização Identitária em Contextos Educativos*, Coordenadora: Mailsa Carla Pinto Passos; *Linguagens Desenhadas e*

*Educação*, Coordenador: Paulo Sérgio Sgarbi; *Instituições, Práticas Educativas e História*, Coordenadora: Ana Chrystina Venancio Mignot; Estudos Culturais em Educação e Arte, coordenadores: Aristóteles Berino e Aldo Victorio Filho, que são professores da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRRJ) – este grupo passou a participar do jornal a partir do 2º semestre de 2009 e GPDOC, Docência e Cibercultura – este grupo ainda não tem nenhuma edição publicada.

O periódico apresenta as seguintes seções: Editorial, Uma imagem, Pensando com imagens, Imagens no exterior, Imagem no Brasil, Arte & Imagem, Voz do Docente, Voz do leitor, Dicas e Links. Neste estudo, em especial, tive como foco as seções: Editorial e Voz do leitor.

### **3 Por que pesquisar um jornal eletrônico que trata sobre imagem e educação?**

A temática Educação & Imagem, abordada pelo jornal, já tem sido discutida, há algum tempo, pelos grupos envolvidos com a elaboração do periódico. As linhas de pesquisa já vêm utilizando e pesquisando os usos da imagem através de desenhos / charges, fotografias, vídeos, filmes, obras de arte – esculturas, quadros-, imagens de propaganda entre outras. Dentro deste contexto, podemos observar as narrativas dos professores, através dos artigos que enviam ao jornal, e os múltiplos usos que têm sido feitos das imagens que utilizam. Essas imagens aparecem em diversos contextos como: fonte de pesquisa, registro de situações de pesquisa, recurso para organizar o pensamento ou estímulo para a memória dos praticantes da pesquisa.

Entrar nesta rede em que professores e pesquisadores se dedicam a colocar à disposição de professores da rede pública os resultados de suas pesquisas em um chamamento à parceria no intuito de *pensarfazer* junto nos leva a refletir como se tem dado o processo de tessitura de conhecimento no mundo contemporâneo. Assim, pretendemos começar com alguns questionamentos que nos levou a desejar estudar esta temática, chamando Martín-Barbero a este trabalho quando afirma que

por mais escandaloso que nos soe, é um fato que as maiorias na América Latina estão se incorporando à modernidade não sob o domínio do livro, mas a partir dos discursos e das narrativas, dos saberes e das linguagens da indústria e da experiência audiovisual. E esta transformação nos coloca questões graves que deixam obsoletos, tanto os ilustrados como os populistas, modos de analisar e avaliar. Pois, se as maiorias estão se apropriando da modernidade sem deixar sua cultura oral, é porque essa cultura incorporou a ‘oralidade secundária’(Ong,1998) tecida e organizada pelas gramáticas tecnoperceptivas do rádio e do

cinema em um primeiro momento, e está incorporando na atualidade a visualidade eletrônica da televisão, do vídeo e do computador. (...) De modo que a cumplicidade e a interpenetração entre oralidade cultural e linguagens audiovisuais não remetem – como pretende boa parte de nossos intelectuais e nossos anacrônicos sistemas educativos – nem às ignorâncias, nem ao exotismo do analfabetismo, mas a descentramentos culturais que em nossas sociedades estão produzindo os novos regimes de sentir e de saber, que passam pela imagem catalisada pela televisão e o computador. (Martín-Barbero, 2000, p. 83-34)

Conversar com esta citação de Martín-Barbero nos dá a oportunidade de refletir sobre a tessitura do conhecimento na modernidade. Deste modo, pesquisar o que tem sido desenvolvido pelos colaboradores do jornal nos possibilita estudar o processo de incorporação de nós professores na contemporaneidade, com as nossas práticas, nossas narrativas e com o *uso* deste artefato cultural. A proposta do autor é de que quando nos deparamos com horizontes que foram transformados “ninguém diz que as coisas vão melhor ou pior: simplesmente se modificaram, e também os juízos de valor deverão ater-se a parâmetros distintos.” E que justamente por isso, devemos começar a interrogar-nos pelo princípio sobre o que está ocorrendo.

Deste modo, para seguir a proposta de Martín-Barbero é importante discutir as sentenças ‘por mais escandaloso que nos soe’ e ‘que as maiorias na América Latina estão se incorporando à modernidade não sob o domínio do livro’. A primeira sentença me instiga a perguntar e se possível responder: Por que este fato nos soaria escandaloso? Penso que isso se dá devido à necessidade que temos de padronizar os elementos que tomamos do mundo, de segregar, definindo isto é certo, isto é errado, só se pode fazer isto ou aquilo. Ou seja, nos foi ensinado e também aprendido um discurso hegemônico de que a maneira de se obter conhecimento se dá através, quase que exclusivamente, da cultura livresca, (isto também inclui a segunda sentença que me chamou a atenção). Estas assertivas nos remetem a metáfora da árvore (Lefebvre, 1983), em que há uma hierarquia, um caminho obrigatório linear, uma ordem intrínseca com uma lógica binária. E o que foge a esta ordem não é o padrão e em consequência estigmatiza-se e oprime-se o que ou quem burla estes padrões e os usam de acordo com as suas necessidades, seus usos e suas práticas. A lógica arbórea representa uma hierarquização do saber que se apresenta de forma fragmentada. A ramificação que os galhos fazem não permite que haja uma comunicação entre eles, a não ser que passem pelo tronco, assim, quando se chega ao topo (do conhecimento), pelo caminho determinado por esta lógica, significa que se sabe mais. Obtém-se logicamente o conhecimento, o poder.

Quando a presença do texto escrito, da multimídia e o do audiovisual coexistem é encarada muitas vezes como forma exclusivamente pedagógica, ou seja, a incorporação de sons, imagens animadas e links de navegação ainda são vistos como acessórios e secundários

com finalidade exclusivamente didática e instrumental dentro desta lógica arborea. Martín-Barbero também discute esta questão, afirmando que dentro deste contexto a relação comunicação/educação continua sendo instrumental, principalmente no meio educacional, em que esta relação geralmente está focada ao uso dos meios vendo-os de uma forma redutora como possibilidades de tornar o ensino menos chato. Assim,

o cruzamento de dinâmicas que converte a comunicação num ecossistema e este na mais forte diversificação e descentramento do saber faz cada dia mais manifesta a esquizofrenia entre o modelo de comunicação que configura uma sociedade progressivamente organizada sobre a informação e o modelo hegemônico de comunicação que subjaz ao sistema educativo. Isto, com o conseguinte alargamento da brecha entre a experiência cultural desde a qual falam os professores e aquela outra a partir de onde aprendem os alunos. A isto "ajuda" não pouco a própria visão que a Unesco manifesta em uma boa quantidade de seus documentos, nos quais a relação comunicação/ educação continua sendo marcadamente instrumental. (Martín-Barbero, 2000, p.95)

Este fato tem a ver com a formação da nossa sociedade, que por muito tempo não teve clareza da importância da imagem e das narrativas para a compreensão de que estas também são maneiras pelas quais obtemos e criamos o conhecimento. Vários pensadores<sup>2</sup> e teorias afirmavam que não era possível pensar ou elaborar o conhecimento sem recorrer às palavras e ao domínio do discurso verbal. E para outros teóricos, o estágio mais primitivo do desenvolvimento intelectual é associado à inteligência sensório-motora e a representação figurativa (imagens).

Dentro destes movimentos podemos observar que a humanidade, de acordo com as suas verdades legitimadas, priorizou uma só forma de conhecimento não levando em conta que pensamos e criamos conhecimentos por todas as formas perceptivas e com todos os códigos significantes, ou seja, pensamos com imagens, com palavras, com música, com o olfato, com os gestos, com o tato, quer dizer, além da racionalidade pensamos com emoções e sentimentos. O refletir envolve todo o corpo e o que o rodeia de perto ou longe.

Nesse sentido, Martín-Barbero também nos lembra que:

entre as revoltas dos estudantes e a confusão dos professores, e na revolta que surge nesses anos entre livros, sons e imagens, emerge uma nova subjetividade e valorização da educação e do trabalho como espaços de desenvolvimento da personalidade, e do amor e da sexualidade como possibilidades de experimentação vital - e um novo projeto de saber que questiona radicalmente o caráter monolítico e transmissível do conhecimento, que revaloriza as práticas e experiências, que ilumina um saber mosaico

---

<sup>2</sup> “Eric Havelock, por exemplo, associou o nascimento do pensamento conceitual, baseado em proposições lógicas e no poder de abstração de palavras, ao desenvolvimento da escrita alfabética pelos gregos. Lev Vigotsky chegou a sugerir que nossa linguagem interior, aquela que nos permite estruturar o pensamento, é essencialmente uma linguagem verbal. Por sua vez, Jean Piaget, 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.” (Machado, 2001, p.107)

(MOLES, 1971, p. 36), feito de objetos móveis e fronteiras difusas, de intertextualidades e bricolagens. E é nesse projeto de saber onde começa a abrir-se, como caminho, a possibilidade de deixar de pensar antagonicamente escola e televisão, educação e comunicação. (Idem; 2000, p.90)

Para falar da importância de pesquisar um jornal eletrônico feito por grupos de pesquisa diversos que se propõem a dialogar sobre Educação & Imagem, por meio deste artefato tecnológico, chamo Machado (2001) quando trata a informática como um meio que integra imagens, sons, gestos corporais, coexistindo com a palavra escrita ou falada, que segundo ele:

a grande novidade introduzida pela informática está justamente na possibilidade que ela tem de fundir num único meio e num único suporte todos os outros meios e de invocar todos os sentidos- ou, por enquanto aqueles mais desenvolvidos no homem. E ela o faz de forma integrada, de modo que os textos escritos e oralizados, imagens fixas e em movimento, sons musicais ou ruídos, gestos, toques e toda sorte de respostas corporais se combinem para constituir uma modalidade única e holística. (...) Com ela, as imagens, os sons e os gestos corporais participam, da mesma forma que a palavra escrita ou falada, do processo de inteligência do mundo. Por esta razão, não é descabido o postulado corrente segundo o qual o analfabeto de nosso tempo já não é mais aquele que não sabe ler e escrever, mas sim aquele que não sabe articular um discurso multimidiático pleno. (Machado, 2001, p.108)

Para ele, a informática tem proporcionado um ato de pensar muito mais dinâmico do que na prosa expositiva clássica, pois na hipermídia a relação entre as palavras com sons e imagens são feitas através de *links*, isto quer dizer que os processos de associação podem ser modificáveis pelo leitor, uma vez que eles são múltiplos e probabilísticos. Assim,

um aplicativo de hipermídia jamais exprime um conceito fechado, uma verdade estabelecida por uma determinada linha de raciocínio. Ele se abre para a experiência plena do pensamento e da imaginação, como um processo vivo que se modifica sem cessar, que se adapta em função do contexto, que, enfim, joga com os dados disponíveis. (Machado, 2001, p. 109)

Martín-Barbero (2007) ao tratar sobre diversidade e convergência afirma que, hoje, a tecnologia remete não só a novidade dos aparelhos, mas a novos modos de percepção e de linguagem e a novas sensibilidades e formas de escrita. Desta forma, a convergência digital introduz nas políticas culturais um novo paradigma da transmissão da informação e a uma profunda renovação do modelo de comunicabilidade, pois passamos do unidirecional, linear e autoritário ao modelo de rede, ou seja, ao da conectividade e interação.

Estas idéias nos permitem pensar sobre as conexões que ocorrem entre as várias áreas do saber, pois não há somente relações dicotômicas, há uma multiplicidade de relações. É dentro do contexto de rede de conhecimentos e significações, que este projeto de pesquisa busca filiação para pensar sobre os artigos escritos pelos e para os professores que interagem com o jornal eletrônico.

#### 4 Questões teórico-epistemológico-metodológicas

Lendo e analisando os editoriais do jornal eletrônico podemos observar que os estudos desenvolvidos pelos grupos de pesquisa envolvidos permitem uma melhor compreensão de diversas questões teórico-epistemológico-metodológicas, tanto no *espaçotempo* escolar, como àqueles fora desses, bem como, as relações de uns com os outros.

Em se tratando das questões teórico-epistemológicas nós, pesquisadores dos *estudos dos/nos/com os cotidianos*, compreendemos que os conhecimentos cotidianos são reproduzidos, transmitidos e criados em *relações* entre *praticantes* nas múltiplas *redes de conhecimentos e significados* a que pertencem (Certeau, 1994).

Entre as questões teórico-metodológicas, analisaremos as narrativas dos professores através dos artigos escritos para o jornal, o que nos servirá, juntamente com as imagens, como fonte e recurso metodológico para a pesquisa. Ong (1998) afirma que

a narrativa, em toda parte, constitui um gênero capital da arte verbal sempre presente, desde as culturas orais primárias até a alta cultura escrita e o processamento eletrônico da informação. Em um certo sentido, a narrativa é a mais importante de todas as formas artísticas verbais, em virtude do modo como subjaz a tantas outras formas artísticas verbais, muitas vezes até as mais abstratas. Até mesmo por trás das abstrações da ciência está a narrativa das observações com base nas quais essas abstrações foram formuladas. (...) tudo isso para dizer que o conhecimento e o discurso nascem da experiência humana(...) (Ong, 1988, p.158).

Nesse sentido, a narrativa é resultado da experiência humana em que a ação de relatar as experiências tem a função “de armazenar, organizar e comunicar boa parte do que sabem.” (Ong, 1998, p.158).

Martin-Barbero (2007) faz referência ao verbo contar, que para ele está totalmente ligado à idéia de identidade narrativa, pois toda identidade é gerada e constituída no ato de narrar uma história. Contar significa narrar histórias e também ser tomado em conta pelos outros. O que quer dizer que para ser reconhecido pelos outros é indispensável contar nosso relato, já que a narração não é só expressiva, é também constitutiva do que somos tanto individualmente como coletivamente.

Assim, na narrativa destes professores temos acumulados dados de caráter antropológico, etnográfico, sociológico e histórico em múltiplos contextos educacionais. Segundo Alves (2007)

os trabalhos de pesquisas realizados com narrativas têm, assim, permitido trazer ao conhecimento mais amplo, histórias desconhecidas ou ignoradas, tanto de períodos anteriores ao atual, como da contemporaneidade, ou seja, têm permitido tecer uma outra história dos múltiplos espaçostempos educativos em que vivemos e nos fazemos seres humanos, reconhecendo que com dados diferentes e entendendo-se a existência de acontecimentos<sup>3</sup> é possível escrever histórias diferentes. (Alves, 2001, p.6)

Quanto aos usos que os professores fazem dos artigos do jornal, chamo Pierre Lèvy (2009), principalmente quando ele trata sobre a questão do hipertexto e dos usos que fazemos dos suportes eletrônicos. O autor sublinha em seu capítulo *A virtualização do texto* que o texto escrito no suporte eletrônico é cada vez mais acessível e mais compartilhável. Insiste em dizer que devemos entendê-lo como um texto estruturado em rede, hipertexto, e que é constituído por nós e ligações, entre estes nós há a realização da passagem de um nó a outro, desta forma, basta que um texto exista na memória de um computador conectado à rede para que ele faça parte de milhões de outros textos e assuntos relacionados. A digitalização dos textos nos interessa porque podemos ter acesso a novas maneiras de ler e de compreender, mas o virtual se dá com a subjetividade humana por meio da interpretação da leitura. A interpretação remete-se agora à apropriação sempre singular de um navegador. Não interessa mais saber o que pensou um autor inencontrável, pede-se ao texto para nos fazer pensar. A virtualidade do texto alimenta a inteligência em ato.

Para o autor teríamos uma visão parcial da virtualização do texto se apenas focalizássemos esta discussão na passagem da tela ao computador. Assim, com a virtualização do computador, a informática contemporânea não está mais centrada na máquina e sim num espaço de comunicação navegável centrado nos fluxos de informação. Se pararmos para pensar neste aspecto, podemos dizer que os textos públicos na internet são parte de um grande hipertexto que está sempre em crescimento e mutação. Cada leitura que nós navegadores fazemos na rede se torna um ato único de escrita, uma vez que cada percurso é singular.

Tratando-se ainda da questão teórico-metodológica, enfocaremos sobre os usos das imagens e o processo de criação do conhecimento que ocorreu, ocorre e está ocorrendo por meio delas. Machado (2001, p. 23) afirma que é preciso reconhecer que “a imagem é uma forma de construção do pensamento tão sofisticada que sem ela provavelmente não teria sido

---

<sup>3</sup> Para Foucault “acontecimento – é preciso entendê-lo não como uma decisão, um tratado, um reinado ou uma batalha, mas como uma relação de forças que se inverte, um poder confiscado, um vocabulário retomado e voltado contra seus usuários, uma dominação que se debilita, se distende, se envenena a si mesma, e outra que entra, mascarada. As forças em jogo na história não obedecem nem a um destino, nem a uma mecânica, mas efetivamente ao acaso da luta. Elas não se manifestam como as formas sucessivas de uma intenção primordial; tão pouco assumem o aspecto de um resultado. Aparecem sempre no aleatório singular do acontecimento.” (Foucault, 1971: 145-172).

possível o desenvolvimento de ciências como a biologia, a geografia, a geometria, a astronomia e a medicina.”

Kossoy (2002), ao falar sobre a(s) funcionalidade(s) do uso das imagens, nos lembra que

por tais razões servem as imagens(...). Para que possamos fazer essas e outras descobertas; para que possamos preservar a lembrança de certos momentos e das pessoas que nos são caras; para que nossa imagem não se apague; para que não percamos as referências do nosso passado, dos nossos valores, da nossa história, dos nossos sonhos. (Kossoy, 2002, p.130)

Ao tratar sobre as ideologias presentes na imagem fotográfica orienta aos pesquisadores:

cabe aos historiadores e especialistas no estudo das imagens decifrar a realidade interior<sup>4</sup> das representações fotográficas, seus significados ocultos, suas tramas, realidades e ficções, as finalidades para as quais foram produzidas é a tarefa fundamental a ser empreendida.(Idem, p.23)

Para entender o *espaçotempo* de tessitura de conhecimentos que ocorre nos usos que os professores fazem do jornal eletrônico, chamei em meu auxílio estes autores tomando as suas idéias como parceiras ao meu trabalho, tendo a compreensão de que nenhuma teoria se constitui em verdade absoluta, mas me serve como *limite* para analisar a criatividade que ocorre em nosso cotidiano.

## 5 A importância da imagem e das narrativas desde sempre e hoje

Martin-Barbero (2000, p. 99) afirma que “falar de imagens na América Latina significa falar de uma longa e singular batalha cultural.” Esta citação nos permite pensar na importância de se discutir o uso que fazemos das imagens desde sempre e hoje.

Com o desenvolvimento da tecnologia, temos, a cada dia, imagens mais bem definidas e mais vivas. Temos convivido de uma maneira intensa com as imagens. E este contato, hoje, tem se dado cotidianamente de maneira mais rápida. Se pararmos para analisar esta trajetória, percebemos que o cinema e a televisão contribuíram massivamente para tal mudança. O mundo antes tão distante para alguns, agora se aproxima numa velocidade “de um piscar de olhos” ou com apenas um clique dentro deste contexto. A chegada do computador e o acesso

---

<sup>4</sup> Realidade interior á aquela situada para além do artefato fotográfico, do documento. É o oculto da foto que se apresenta de maneira “abrangente e complexa, invisível fotograficamente e inacessível fisicamente e que se confunde com a primeira realidade em que se originou.” (Kossoy, 2002:36)

à internet intensificaram esse contato audiovisual nesta nossa incorporação à contemporaneidade, sobretudo, como diz Martin-Barbero, na América Latina e com esta incorporação temos a mudança da nossa interação com estes artefatos, a mudança do nosso corpo e a mudança do processo de tessitura do conhecimento, e ainda o processo de valorização das imagens, para o *terror dos iconoclastas*<sup>5</sup> (Machado, 2001). Arlindo Machado diz que, mesmo com os interditos do iconoclasmo, não podemos negar que parte considerável da humanidade aprendeu não apenas a conviver com as imagens, mas “a construir com elas uma civilização complexa e instigante.” Desta maneira o autor considera que:

se parte considerável do mundo intelectual ainda se encontra petrificada na tradição milenar do iconoclasmo, parte também considerável do mundo artístico, científico e militante vem descobrindo que a cultura, a ciência e a civilização dos séculos XIX e XX são impensáveis sem o papel estrutural e constitutivo nelas desempenhado pelas imagens (da iconografia científica, da fotografia, do cinema, da televisão e dos novos meios digitais). Essa segunda parte da humanidade aprendeu não apenas a conviver com as imagens, mas também a pensar com as imagens e a construir com elas uma civilização complexa e instigante. Na verdade, hoje estamos realmente em condições de avaliar a extensão e a profundidade de todo o acervo iconográfico construído e acumulado pela humanidade, apesar de todos os interditos, pois somente agora nos é possível compreender a natureza mais profunda do discurso iconográfico, isso que poderemos chamar de linguagens das imagens, capaz de expressar realidades diferentes, historicamente abafadas pelo tacão do iconoclasmo. (Idem: 2000, p. 32)

Ultimamente temos a imagem como um elemento indispensável em nossos meios de comunicação, pois aprendemos a pensar com imagens, não de maneira exclusivista, mas em conexão com palavras e sons, ou seja, integradas em forma de multimídia. E nós, ‘leitores’ destas imagens temos interagido com elas e desenvolvido formas de ‘leituras’ a partir da nossa prática social. Esta prática tem se dado de uma forma tão veloz quanto elas têm aparecido. É importante dizer que neste processo não agimos passivamente, estamos produzindo saberes a partir da interação que temos com elas. Assim, a cada momento que interagimos com estas imagens criamos conhecimentos por meio de nossa(s) ‘leitura(s)’ e de nossos usos, resignificando o *espaçotempo* em que aparecem de acordo com as nossas *redes de conhecimento e significações* e de nossas memórias. Pensando neste processo, vemos que o conhecimento que temos tecido nesta conjuntura da modernidade tem se dado a partir do contato de consumo de imagens, produção de imagens, aceitação (ou não) das imagens, convergência de ideologias presentes nestas imagens, criação de novas imagens e novo sentido das antigas. Se observarmos, temos feito vários usos e inventado uma série de produtos a partir desta realidade visual e por meio deles temos reinventado a cada dia nossas

---

<sup>5</sup> Machado em seu artigo *O Quarto iconoclasmo* discute historicamente o surto do iconoclasmo, que é o manifesto de horror às imagens, bem como a denúncia de sua ação danosa sobre os homens e destruição pública de todas as suas manifestações materiais, que de tempos em tempos retorna.

práticas. Hoje, para muitos, fica difícil pensar num mundo sem internet, computador e televisão. Os termos utilizados nestes meios permeiam nosso dia-a-dia e a nossa maneira de ser e de pensar. Neste sentido, podemos deduzir que criamos outras formas de expressão e compreensão por meio desta realidade audiovisual.

Quanto à narrativa, Alves (2008) propõe que devemos “narrar a vida e literaturizar a ciência” e nos lembra que narrar é uma vasta experiência humana, pois foi assim que os gregos contaram a *Ilíada*<sup>6</sup>. Logo, é necessário que aqueles que vivem o cotidiano do *aprenderensinar* exerçam a arte de contar histórias. Desta forma, é necessário pesquisar e acompanhar *o que está ocorrendo* a partir dos artigos do jornal em que os autores contam seus relatos, práticas e experiências, dialogando com autores que abordam esta temática num processo em que ocorre ao mesmo tempo a imposição da cultura dominante com os seus produtos técnicos à disposição para o consumo e, em contrapartida a criação dos modos de usar e conhecer o invento técnico diferentemente daquilo que nos é imposto. Neste contexto, surgem tecnologias e possibilidades de mudanças tanto nos artefatos técnicos, como das técnicas de uso. Este processo nos remete ao que Certeau (1994) chama de indisciplina do uso. Por isso, como afirma Alves (2007) “precisamos nos dedicar a estudar as táticas dos praticantes (Certeau,1994) e as relações de comunicação que os mesmos, como receptores (Martin-Barbero, 2000), estabelecem com os produtos colocados à disposição, entendendo-os, todos, como artefatos culturais.”

Analisar os trabalhos de autores tão variados, que criam conhecimentos e articulam valores durante o *uso* que fazem das técnicas criando tecnologia, nos possibilita observar algumas preocupações comuns no campo educacional e da comunicação, principalmente ao que se refere em descentralizar idéias focadas na produção para outras, em uma perspectiva diferente, que busca compreender como as apropriações, as articulações e as negociações que se verificam no “processo de recepção e no processo de uso”. Isto quer dizer que a criação de conhecimentos ocorre para além da reprodução e transmissão dos mesmos, ou seja, criamos conhecimentos ao nos contatar com produtos de vários tipos: por meio de produtos materiais-televisão, computador, livros etc. E por meio de produtos ideológicos: as propostas curriculares de um governo ou o programa de um partido – dentre eles incluídos, as imagens e as narrativas cotidianas.

---

<sup>6</sup> A *Ilíada* é constituída por 15.693 versos em hexâmetro dactílico, que é a forma tradicional da poesia épica grega. Considera-se que tenha a sua origem na tradição oral, ou seja, teria originalmente sido cantada pelos aedos, um artista que cantava as epopeias acompanhando-se de um instrumento de música, e só muito mais tarde os versos foram compilados numa versão escrita, no século VI a.C. em Atenas.

Pesquisar o interesse dos envolvidos na tessitura do jornal, bem como suas criações é interagir com o outro, estabelecer uma relação dialógica, na qual possamos trocar as nossas histórias de professores, nossas narrativas que se constituem em fragmentos que nos unem e nos identificam dentro deste grupo. É aproveitar um *espaçotempo* de tessitura de conhecimento se permitindo a ouvir a foto que canta ao mesmo tempo em que está contida em retângulos fotográficos nos jornais. É tentar compreender, por meio de questionamentos e pesquisa, que os desenhos feitos por crianças, também são documentos que revelam, ainda que de modo fragmentado, pequenas parcelas das complexas relações humanas. É usar este espaço como meio de divulgação das idéias que compartilho com meu grupo reconhecendo que múltiplos questionamentos poderão ser feitos a partir do que crio ou divulgo.

É de caráter essencial pesquisar como se dá esse intrincado processo de negociação de sentido entre os signos (as produções dos usuários), as realidades de que eles tratam ou que criam e os intérpretes que se interpõem entre tais signos e realidades, ou seja, as tramas sociais que lhes dão sentido.

Assim, acredito ser importante pesquisar os usos do jornal eletrônico e verificar o que se tem produzido no que diz respeito à necessidade de trabalhar e divulgar os estudos com imagens e narrativas. Por se tratar de grupos que mostram em suas pesquisas desenvolvidas que nós estamos carregados de valores, os quais reproduzimos, transmitimos e criamos de acordo com os contatos que estabelecemos entre as criações do nosso eu e do outro.

# 1 DIALOGANDO COM OS EDITORIAIS E COM ALGUNS ARTIGOS DO JORNAL

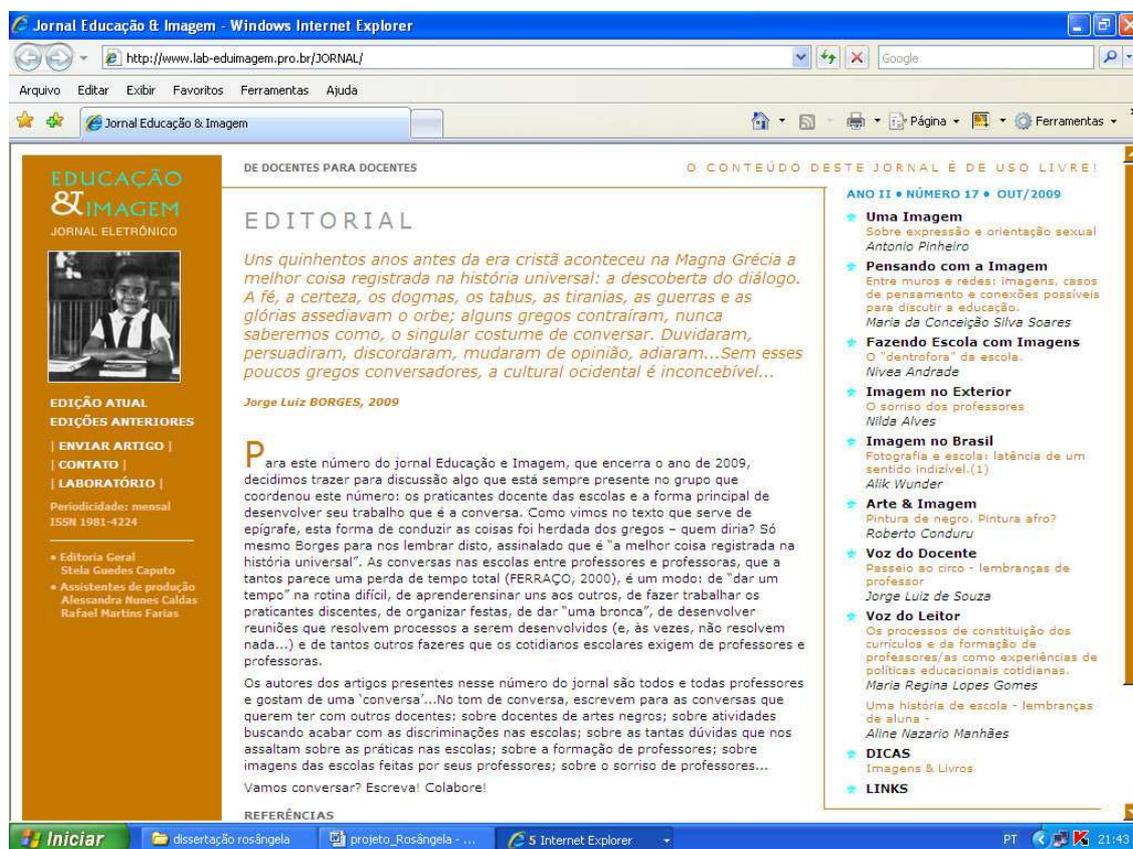


Figura 3 - Tela de abertura do jornal. Editorial nº 1

O Editorial de um jornal, que geralmente é um texto de opinião, propaga as ideias do periódico em seu conjunto, ou da direção deste veículo ou do próprio autor que o assina.

Em seu conteúdo, geralmente, aparece a posição do jornal (do grupo que o escreve, da pessoa que o assina) sobre determinado assunto e uma visão geral de como serão organizados os assuntos publicados.

Os editoriais do jornal eletrônico Educação & Imagem nos permitem ver, através de seu conteúdo, como cada grupo tem desenvolvido as suas pesquisas e caracterizado suas opiniões. Geralmente, esses editoriais são escritos pelos coordenadores do grupo e nesse *espaçotempo* podemos observar o delineamento dos assuntos que serão abordados pela edição do jornal e também críticas, sugestões, opiniões, indagações e apresentações dos estudos de determinado grupo de pesquisa.

Uma característica singular observada em todas as páginas do jornal, não apenas em seus editoriais, é a preocupação de deixar bem explícito que o uso dos conteúdos e de suas

imagens é de uso livre. E que o *espaçotempo* do periódico é para que se haja uma conversa de docentes para docentes. Como por exemplo, na 1ª edição temos a apresentação do jornal, expressando o desejo dos organizadores de fazer um jornal eletrônico diferente, marcado por uma singularidade e fazendo uma contribuição que nenhum outro tenha feito. E aproveitam para fazer um convite às pessoas que desejam conversar sobre a temática educação, imagem e outras coisas mais:

estamos no ar. Mas também estamos na terra, na água, no fogo... nos espaçotempos escondidos, nos bem à mostra; nos momentos de tensão e desânimo, nos de leveza e animação; nas atitudes curiosas, nas de sabedoria, nas arrogantes, nas humildes. Estaremos onde estiver cada pessoa que, querendo conversar sobre educação, escola, imagem, cotidiano ou outro assunto qualquer, nos presenteie com sua participação. E peço, mais uma vez, ajuda a Drummond para fechar esse primeiro editorial que, antes de qualquer outra intenção que devam ter os editoriais, pretende ser um convite à participação das pessoas nessa interminável conversa sobre as coisas da educação e da escola e outras mais. (CURRÍCULOS, redes educativas e imagens. *Jornal eletrônico: Educação & Imagem*, v. 1, n. 1, maio/jun. 2007)

Na seção *Uma imagem* desta 1ª edição temos o artigo *A canção da foto*. A autora Stela Guedes Caputo trabalha com uma foto que foi publicada na primeira página do jornal O Globo do dia 23/03/2007.



**Figura 4** – Artigo: A canção da foto

Segundo as palavras da autora: “essa foto de Gabriel de Paiva não me deixou por isso a escolhi para essa seção de nosso jornal; porque andando pelas ruas, deparamo-nos com os jornais pendurados nas bancas e olhamos as imagens estendidas como roupas num varal. Apressamos o passo e logo outras tantas imagens tomam o lugar das que deixamos no jornal que largamos.”

Inquieta com as legendas que acompanham a foto no jornal, bem como o contexto em que aparecem, decide entrevistar o autor da foto. Ao conversar sobre o ato de fotografar e o processo de edição do jornal, desenvolve uma discussão sobre a relação entre o fotógrafo, a foto que tirou, a edição do jornal em que trabalha, o uso das legendas no jornal e a interação do leitor com a notícia estampada pelo jornal.

Para o fotógrafo Gabriel de Paiva, fotografar é “tentar fazer com que o leitor sinta o que eu senti na hora do fato jornalístico”. Assim, a ilusão especular (Machado, 1984) que faz com que a fotografia possa ser vista como “espelho do real” vai além daquilo que se pretende “revelar” e alcança o que se deve “sentir”. Para que o sentido único não escape as legendas ajudam, já que, para o fotógrafo, “as legendas impedem que o leitor tenha interpretação errada do acontecimento”. Paiva concordou com a edição que o jornal fizera de suas imagens e que tudo tinha sido mesmo uma “baderna”. (Caputo, 2009)

No final do artigo há uma proposta de retornarmos à imagem para que

talvez a escutem como eu que ouço o grito do jovem ao PM: “Atira!”. Paiva não confirma ter ouvido o que o rapaz dizia, mas é isso que escuto. Talvez vocês ouçam outra coisa. Discuti essa imagem com meus alunos na disciplina de Tecnologias Educacionais (alguns moram nessa comunidade, que, segundo o jornal, não é a primeira vez que abala a rotina da cidade). Um deles disse que a foto lembra a música de “O Rappa”, e cantou a parte recordada: “A minha alma tá armada e apontada para a cara do sossego – pois paz sem voz não é paz é medo”. Títulos, legendas, textos, cortes, fios, ausências. Os jornais tentam conter nos retângulos fotográficos um sentido homogêneo e, no entanto, a foto grita e canta. (Idem, 2009)

Neste artigo, vemos a questão da polissemia da imagem que se manifesta no processo de interpretação. A preocupação do fotógrafo Gabriel Paiva com as legendas das fotos nos traz um questionamento bem interessante. Por que ele se preocupa com o sentido único destas fotos? Para que o leitor *sinta* o que o fotógrafo sentiu na hora de tirar as fotografias. No contexto do jornalismo verdade, podemos entender esta preocupação do profissional, já que, segundo Paiva, para que o leitor não tenha uma interpretação errada do acontecimento é necessário, fazer o uso das legendas. Assim, há um direcionamento na interpretação deste leitor. Mas mesmo tendo esse tipo de preocupação percebe que sempre ocorrem “problemas”, já que essas fotos passaram por uma edição que fez o uso destas fotos diferente do que propôs o profissional que as tirou. Ele próprio considerou este ato como uma “baderna” no jornal. Pois as fotos tiveram o seu sentido mudado e colocado em outro contexto, ou seja, prevaleceu a perspectiva que o jornal quis apresentar.

Tânia Müller (2006) considera a fotografia como

uma linguagem, uma forma de expressão, que não pode ser vista ou ouvida como se tivesse um sentido único, uma verdade exposta. Cada imagem registra um assunto singular, num particular instante do tempo e este dá-se unicamente em função de um desejo, uma intenção ou necessidade do fotógrafo. Ele vê e narra aquilo que acha que viu ou quis ver. Esse entendimento situa a fotografia na posição de objeto polissêmico, com os mais diversos objetivos, sujeita a diferentes usos. (Müller; 2006, p.26).

Caputo em seu artigo afirma que por mais que os jornais tentem conter “nos retângulos fotográficos um sentido homogêneo... a foto grita e canta”. Desta forma, podemos entender também que por mais que o fotógrafo tente dar um sentido unívoco à imagem tentando incorporar uma legenda para este fim, o ato realizar uma fotografia querendo que esta forma de fotografar ou de descrição da imagem imponha um determinado sentido resulta ser um trabalho difícil para este profissional, devido a polissemia que a foto apresenta.

Já na segunda edição do jornal temos um editorial bem convidativo a pensar. *O que temos a dizer sobre as imagens que vemos? O que essas imagens propõem ao nosso olhar?* Dentro da perspectiva de que

crianças e jovens contemporâneos, nascidos sob o signo da profusão das imagens técnicas, muito do que sabem sobre o mundo e sobre si mesmas, aprenderam com as imagens, com os audiovisuais, com a escrita eletrônica, sobretudo, as veiculadas nos espaços das mídias. Compreender suas culturas e sua singularidade implica, necessariamente, uma abertura a dialogar com os sentidos que as mídias adquirem na sua vida cotidiana. (INFÂNCIA, juventude e indústria cultural. *Jornal eletrônico: Educação & Imagem*, v. 1, n. 3, ago./set. 2007)

O Grupo de Pesquisa Infância Mídia e Educação se propõe em seus estudos a compreender a relação que as crianças mantêm com as diversas mídias, fazendo uso das mídias que temos ao nosso dispor. Considerando a escola como um espaço de socialização privilegiado, onde as crianças, com seus pares, constroem inúmeras mediações e sentidos para aquilo que vêem, lêem, assistem. Assim, ao analisarmos a imagem e o texto do artigo *Imagem e desenho: pesquisa com crianças na educação infantil*, na seção *Fazendo Escola com Imagens* podemos observar a reflexão sobre o lugar que a televisão ocupa na vida das crianças de 5 e 6 anos. Principalmente ao que se refere ao uso da imagem em forma de desenhos.



Figura 5 - Artigo: Imagem e desenho: pesquisa com crianças na educação infantil, na seção Fazendo Escola com Imagens

A discussão dos autores Josemir Almeida Barros e Maria Esperança de Paula parte de um diálogo construído com crianças da educação infantil da Escola Padre Eustáquio, localizada em Belo Horizonte. A partir da pergunta: Qual a parte da sua casa de que mais gostam? Conheceram o contexto extra-escolar da vida das crianças e observaram presença da televisão nesse contexto.

Desta forma afirmam que

utilizar os desenhos como instrumento de pesquisa com crianças da educação infantil, torna-se uma rica possibilidade de compreender a relação entre imagem e oralidade, sendo estas formas privilegiadas de expressões e sentimentos infantis.

Segundo GOBBI (2002) os desenhos infantis podem ser considerados como documentos caracterizados como objetos interlocutores que vão permitir uma construção de diálogos com as crianças, contribuindo como fontes de informações a serem investigadas, interpretadas, analisadas e comparadas. As crianças ao registrarem os desenhos no papel, tendem a contar as visões do seu mundo. Portanto, tais documentos são entendidos como obras humanas que registram, ainda que de modo fragmentado, pequenas parcelas das complexas relações tanto individuais quanto coletivas das crianças. (Barros e Paula, 2009)

No editorial da 3ª edição, a qual ficou sob a responsabilidade do grupo *Infância, Juventude e Indústria Cultural*, temos a apresentação de uma edição envolvida com o que foi discutido em um evento acadêmico intitulado: IV Seminário Internacional As redes de conhecimentos e a tecnologia: práticas educativas, cotidiano e cultura. A partir da interação do grupo com outras vozes de outras realidades, puderam compartilhar suas incertezas e somar suas experiências ao complexo objeto de suas investigações, que é: a relação de crianças e jovens com a imagem técnica.

Santos (2003:288) ao falar sobre imagem e currículo nos traz Santaella (1999) e sua discussão sobre a imagem técnica. Santaella e Nöth (1999, p.57-186) apontam três paradigmas que marcam o processo evolutivo da produção de imagens: o paradigma pré-fotográfico, representado pelas imagens elaboradas artesanalmente, como a pintura; o paradigma fotográfico, que é a captação de elementos do mundo visível e o paradigma pós-fotográfico, caracterizado por imagens sintéticas ou infográficas. Para

Desdobrando a conceituação desta autora Santos afirma que

as imagens produzidas manualmente, pré-fotográficas, exigiam dos seus criadores habilidades artesanais para “reproduzir” o real e o imaginário de forma bidimensional ou tridimensional. Com o advento das máquinas sensórias, o mundo sofre uma invasão de signos produzidos por imagens pós-fotográficas e eletrônicas expressadas pela fotografia, pelo cinema, pela tv, o vídeo e atualmente pelo digital. O registro mecânico altera a natureza da representação. A

relação entre técnica e arte influencia a subjetividade do produtor e do receptor. O olho do artista e sua subjetividade se completam com as possibilidades técnicas promovidas pelas máquinas como, por exemplo, os recursos e possibilidades combinatórias de luz, enquadramentos, efeitos, montagem, recortes; enfim, as máquinas não só registram, mas criam realidades. (Santos, 2003:288)

Quanto a esta criação de realidade vemos a preocupação do grupo ao fazer a constatação quanto ao novo paradigma que crianças e jovens têm experimentado em contato com estas tecnologias

crianças e jovens estão, de fato, vivendo sob um novo paradigma que modifica suas relações com o conhecimento e com a cultura, nada mais importante do que nos harmonizarmos com eles, enfrentando o desafio de compreender mentes que "pensam em audiovisual". Se assumir esse desafio não é tão simples assim, ousá-lo poderia ser uma abertura ao campo do possível. É o que nós, do grupo de pesquisa, vimos procurando fazer, ao nos aproximarmos da relação intensa de crianças e jovens ao mundo das imagens. Mundo que para fazer sentido tem que ser co-habitado, compartilhado. (INFÂNCIA, juventude e indústria cultural. *Jornal eletrônico: Educação & Imagem*, v. 1, n. 3, ago./set. 2007)

O artigo *Novos modos de ser jovem: imagem, contemporaneidade e educação*, na seção *Pensando com a Imagem*, escrito por Ana Carolina Pereira da Silva e Rosa Helenice Mirabelli Cassino Ferreira nos apresenta uma discussão voltada para reformulação de conceitos. Usam a imagem de uma jovem *cosplay*<sup>7</sup> indicando que ao buscar uma imagem que as ajudasse a pensar em questões da educação não as levaram a garimpar o baú de suas reminiscências, mas as remeteram à imagem de um tempo presente “que nos bateu à porta através de nossas investigações acadêmicas e que nos deixou, por alguns instantes, cheias de incertezas.”

As autoras apontam que, na contemporaneidade, a imagem adquire relevância na relação dos sujeitos com o mundo, logo há que se considerar as práticas destes jovens que mesclam o real, a fantasia e o virtual interagindo com as histórias e os personagens, numa brincadeira. Assim, o prazer de brincar com a própria imagem, que já é realidade nos ambientes virtuais, aparece também na prática dos *cosplayers* que os possibilita a criar sentidos a partir de suas experimentações. Sendo assim, surge uma configuração, segundo as autoras, de novas formas de sociabilidade, em que “o processo de subjetivação desses sujeitos, marcado por inúmeras mediações”, os permite através do *cosplay*, novos modos de ser jovem.

---

<sup>7</sup> A prática do *cosplayer* é inspirada nessa brincadeira/encenação, na qual os jovens procuram reproduzir, segundo critérios próprios de representatividade, personagens desses produtos da indústria cultural japonesa.



**Figura 6** - Jovem cosplayer em animencontro<sup>8</sup>. Artigo: Novos modos de ser jovem: imagem, contemporaneidade e educação,

As autoras propõem que devemos exigir dos espaços educacionais novos olhares para esse outro e que consideremos as expressões juvenis como práticas culturais de produções de sentidos. Porque

sempre estivemos acostumadas a pensar em “fantasias” como algo infantil ou carnavalesco, porém ali, ao nos depararmos com jovens em um contexto tão específico, precisamos buscar outras referências e formas de olhar para esse outro que não cabia nos modelos instituídos. Nesse movimento de desconstrução/reconstrução de olhares, recorremos a Martín-Barbero que nos fala do jovem que se constitui em novas configurações espaço-temporais como aquele que “se expressa em idiomas não verbais, baseados em sua sensibilidade e em sua

---

<sup>8</sup> Animencontro – Segundo Carlos Alberto Machado em seu trabalho *Animencontros: A relação da cultura nipônica na Configuração de grupos juvenis*, apresentado na 32ª Reunião da Anped no Gt Educação e comunicação, os animencontros são eventos organizados por jovens na faixa etária dos 18 a 23 anos. A idade dos participantes varia entre 16 e 34 anos. O espaço sempre é aproveitado ao máximo, sendo os mais destacados para utilização dos patrocinadores, que normalmente são comerciantes da própria cidade, especializados em objetos relativos aos mangás e animês. As principais atrações são: cursos de desenho (estilo mangá); origami (dobraduras em papel); jogos do tipo Go (jogo de tabuleiro); pintura em bonecos de chumbo; arco e flecha; cards (jogos de cartas); RPG's (jogos com dados e tabuleiros); concursos de vídeo-games; exibição de filmes tokusatsu (O termo vem de “tokushu kouka satsuei” que é traduzido como “filme de efeitos especiais” Ex.Changerman, Nacional Kid, UltraMan, UltraSeven, Jiraya, Power Rangers etc.); Super Sentai ou live-action e animês; palestras com desenhistas de mangás, dubladores ou tradutores dos animês; animekês (cantam músicas decoradas dos animês em japonês); animequiz (respondem a conhecimentos gerais sobre o conteúdo dos mangás e animês); shows de j-rock (em sua maioria músicas japonesas de animês), para-para (dança moderna japonesa) ou apresentações especiais, como artes marciais, dança bom odori (dança tradicional japonesa), adaptada para o animê e principalmente apresentações teatrais e desfile de cosplay – as mais aguardadas.

corporeidade, e habita os mundos dos códigos tribais, das quadrilhas e das seitas, a partir de onde se manifesta sua rejeição à sociedade”. Ele nos alerta para a existência de um novo sujeito da educação com novas práticas e demandas, exigindo dos espaços educacionais novos olhares e a construção de um paradigma que considere as expressões juvenis como práticas culturais de produções de sentidos. Assim, caberia à prática educativa intencional problematizar o consumo cultural e transformá-lo em palco de reflexão e criatividade diante dos sentidos originais produzidos pelos jovens em um processo de exercício da cidadania. (Silva e Mirabelli, 2008)

O editorial do grupo Redes de conhecimentos e práticas emancipatórias no cotidiano escolar, Ano I • Número 4 • Out-Nov/2007, é dedicado ao cotidiano, “seus estudos, seus modos de ser abordado, sentido, tratado e pensado, e por que não, visto, nas imagens que o integram”. Baseado na epígrafe de Boaventura de Souza Santos - “O reencantamento do mundo pressupõe a inserção criativa da novidade utópica naquilo que nos é mais próximo” - nos diz que é necessário

buscarmos reencantar o mundo à nossa volta e que o façamos a partir da nossa vida cotidiana, dos momentos nos quais, como ensina José Machado Pais “aparentemente nada se passa” (2003). Nessa tentativa, nós do Laboratório de Educação & Imagem e muitos outros vimos trabalhando em busca de novas formas de “narrar a vida”, buscando “literaturizar” a ciência” (Alves, 2001), bem como vivê-la, de modo cooperativo e em busca de torná-la cada vez mais bonita (Victorio Filho, 2005). Esse jornal vem sendo uma expressão disso, trazendo nas suas várias seções, diálogos diferenciados com diferentes aspectos da questão educativa., sempre incorporando as imagens como uma linguagem complementar e necessária pelo que suscita de possibilidades para além do que pode o texto escrito. (REDES de conhecimentos e práticas emancipatórias no cotidiano escolar. *Jornal eletrônico: Educação & Imagem*, v. 1, n. 4, out./nov. 2007)

O artigo que escolhemos desta edição para analisar foi *A potência política da palavra-imagem Rocinha*. Escrito por Rodrigo Torquato da Silva para a seção *Uma imagem*. Neste texto o autor apresenta múltiplas apropriações da palavra Rocinha, e chama atenção para os muitos usos políticos dessa *palavra-potência*. O professor faz um relato de sua prática e diz o motivo que o levou a escrever sobre este assunto:

O motivo que me levou a essa reflexão foi um fato que ocorreu no Pré-Vestibular Comunitário da Rocinha (um movimento social de educação popular, no qual realizei minha pesquisa de mestrado, composto por voluntários, onde atuei como coordenador pedagógico, usarei a sigla: PVCR, para me referir a ele). Um professor voluntário, certa vez, me procurou e disse que estava sofrendo pressões da família, em função de como a Rocinha estava sendo representada na mídia, àquela época. Dizia-me, que não entendia e nem conseguia explicar para sua família a experiência que vivia: as imagens mostradas na televisão e nos jornais anunciavam uma guerra na Rocinha e isso, distorcia a realidade das práticas cotidianas, que ele estava vivendo. Mesmo depois de muita conversa, o poder da representação midiática foi maior do que o poder de resistência, oriundo da observação do real. O professor não pode vir mais dar aulas no PVCR (sob a alegação de motivos pessoais) e a turma ficou sem professor. (Silva, 2007)

Coloca ainda que seu intuito é compreender melhor o enredamento destes temas com a questão social da favela. Diz em quais caminhos teórico-metodológicos tem se apoiado para fazer a sua pesquisa: a Antropologia Urbana, os estudos no/do/com o cotidiano e as pesquisas sobre o uso das imagens, o uso da fotografia e da observação “livre”, porém, não descompromissada com a rigorosidade política que o tema implica. Faz caminhada pelas ruas, becos e vielas da favela da Rocinha, capturando as cenas em que aparecem a palavra-imagem Rocinha. Visita, também, uma exposição de imagens, sobre a mesma favela, que foi promovida pela prefeitura do Rio de Janeiro, e, em seguida, faz algumas considerações. A partir da foto abaixo analisa:

A imagem (...) mostra como a adjetivação proporciona um bônus para o indivíduo. Esse artista (Charlys da Rocinha) foi anunciado, durante uma semana, na maior emissora de televisão brasileira, como o cantor que estava vendendo mais disco do que Roberto Carlos, na Rocinha. (Idem, 2007)



**Figura 7-**Artigo: A potência política da palavra- imagem Rocinha.

E contrapõe esta imagem com a de um jornal que conseguiu com uma leitora assídua da comunidade. Neste, se pode ver “a inscrição do medo como um elemento fundamental na trama do espetáculo.”



**Figura 8-** Artigo: A potência política da palavra- imagem Rocinha

A partir desta imagem, o docente se põe a pensar sobre a ausência da mídia em relação às práticas

daqueles que subvertem as ordens tirânicas impostas tanto pelos traficantes, quanto pelo Estado que se faz fascista aos mais pobres da cidade, isto não foi suficiente para aniquilar as ações como a experiência educativa dos Pré-vestibulares populares nas favelas e periferias (entre os quais, destaco o Pré-Vestibular Comunitário da Rocinha – PVCRC, com 12 anos de experiência em educação popular naquela que é considerada a maior favela da América Latina) como uma ação afirmativa que está, fundamentalmente, tecendo novas redes sociais (Mitchel, 1969). Redes estas, que contribui não só para formação de professores, mas, principalmente, para a formação humana. (Idem, 2007)

E esta narrativa nos permite pensar: O que os nossos olhos vêem e se permitem ver nestas imagens e neste relato?

Continuando a observar o que os grupos têm divulgado no jornal eletrônico através de imagens e palavras, analisaremos apenas o editorial da edição nº 5, coordenada pelo grupo Educação & Comunicação, e a edição nº 6 do jornal. No editorial desta edição o grupo enfatiza seu objetivo:

o grupo de pesquisa Educação e comunicação nasceu e vive de pensar a leitura como “substantivo plural”, em pelo menos dois sentidos: o de que o suposto sentido (mais) correto existe na exata medida da sua inscrição no discurso autoritário; e o de que a leitura ainda tende a ser pensada a partir dos parâmetros da linguagem verbal escrita, embora as tecnologias permitam que os textos produzidos não se restrinjam mais às palavras. (EDUCAÇÃO e comunicação. *Jornal eletrônico: Educação & Imagem*, v. 1, n. 5, nov./dez. 2007).

O grupo se dedica a focar nesta edição o mundo da ilustração polemizando a dança feita por palavras, imagens e sons. Pois, *“Palavras, imagens e sons nem sempre dançam para a convergência, reforçando umas às outras. Abrem diferentes possibilidades de leitura, remetendo a sentidos diversos: pra lá e pra cá.”* E para reafirmar esta tese indagam: “quem nunca passou pela experiência de estar apenas ouvindo a TV e, ao olhar para ela, se deparou com imagens diferentes das que palavras e sons haviam sugerido?”

Nesse sentido, é feito um convite aos leitores para passear neste mundo lúdico e imaginário e também polêmico da ilustração, tendo consciência de que: “ler [...] é saber que o sentido pode ser outro”. Orlandi (1998, p.12).

Esta afirmativa sobre a leitura das imagens e seus sentidos me fez trazer a memória uma experiência minha com esta temática. Como prometi no início deste trabalho que muitas histórias minhas estariam entrelaçadas no desenvolvimento desta dissertação, aproveitei o momento para costurar alguns fios meus quanto a esta questão.

A nossa escrita, assim como as imagens que trabalhamos como registro de nossas atividades, como ilustração, como ponto de partida para pensar com elas e sobre elas dentre outros usos nos permite perceber sobre o planejado e o vivido, e a repensar o nosso “trabalho docente, as aprendizagens construídas e, conseqüentemente, revisitar o vivido em função da ressignificação da prática docente.” (Souza, 2010, p.21)

O processo de pensar por imagens e de ressignificá-las a cada momento em que interagimos com elas me fez lembrar de uma experiência de aula que apresentei na época que fiz o Curso de Licenciatura em Letras na UFRJ - Prática de Ensino de Língua Estrangeira Moderna – em que busquei discutir a relação que nós usuários/leitores temos com as imagens e os textos que escolhemos para acompanhá-las e ou ilustrá-las. Escolhi fazê-lo por meio de narração por considerar que quando fazemos uso da narrativa nos remete “à reconstrução de diferentes experiências de formação, desvelando dispositivos pedagógicos e criando espaços para a compreensão da nossa própria prática.” (Souza, 2010, p.21).

Chamo esta experiência de “O sonho não acabou”. Experiências de ‘mim’ com imagem e escrita.

Em 2006 estava cursando a Disciplina de Prática de Ensino na Faculdade de Educação na UFRJ. Esta disciplina tem a duração de dois períodos (um ano). Nós teríamos que cursar as aulas teóricas da disciplina e fazer 200 horas de estágio supervisionado em um Colégio Público. Dentre uma das atividades que teríamos como avaliação no 2º semestre seria apresentar uma aula. Nesta aula poderíamos ter a oportunidade de escolher qual conteúdo iríamos dar e como estava numa época em que dava mais aulas de Espanhol, me senti muito

‘crua’ para dar esta aula. Para não colocar esta avaliação por água abaixo, já que não me garantia muito na parte Sintática e na Gramática da Língua Portuguesa, escolhi um assunto que era mais voltado para Semântica, esta foi uma maneira pela qual poderia conseguir uma nota maior.

Foi engraçada a forma de como consegui trabalhar este assunto com os alunos que assistiram a minha aula e como consegui os textos com o quais iria trabalhar (não queria escolher textos como pretexto para ensinar como devemos escrever, queria um texto que nos instigasse a interagir com ele e a produzir com e a partir dele). O texto que usei como recurso foi um jornal da Faculdade de Comunicação da UFRJ, o jornal se chama nº ZERO. Jornal do Laboratório da Faculdade de Comunicação.

Na verdade, eu nem conhecia o Jornal, o fato é que sempre ficavam jornais, folders, convites no balcão da Faculdade e eu sempre pegava alguns interessantes para poder usar as imagens e os textos nas minhas aulas de Espanhol.

O interessante é que nesse jornal, que foi um achado, na primeira capa havia um índice que apresentava uma matéria com o título “O sonho não acabou”. Quando abri na página da matéria vi uma fotografia à direita, não muito grande, do sonho de padaria e, abaixo do título, um subtítulo em que estava escrito: Sumido das padarias, o tradicional doce brasileiro tem fãs que se reúnem até em comunidades do Orkut”. Ao me deparar com este material, vi que a frase que escolheram como título da matéria nos remete a várias interpretações, e claro que isso foi uma estratégia jornalística de escrita, mas o que mais impressiona é como o leitor é chamado a conversar com este texto, porque quando vemos a foto do quitute nos damos conta que se trata do sonho de Padaria!

Ao ler essa matéria vi que esta seria uma forma ideal de utilizá-la em minha 1ª aula de avaliação de Língua Portuguesa.

Ao mostrar na transparência a frase da manchete *O Sonho Não Acabou* de forma isolada lhes perguntei: - O que vocês acham dessa frase? Em que contexto ela estaria? Muitos alunos começaram a me responder: “Ah! Isso me lembra os Beatles. Outro me respondeu: - Para mim, isso parece título daqueles livros de auto-ajuda. E assim fomos conversando sobre e com aquela frase. Quando mostrei para eles a imagem que havia na matéria e o subtítulo os alunos começaram a rir e comentaram que estavam impressionados. Pois mesmo conhecendo a Língua Portuguesa perceberam que aquele contexto era bem diferente do que eles estavam imaginando. É importante dizer também que como parte deste texto havia uma receita de sonho com o título “Faça seu sonho virar realidade”, os alunos se encantaram com a forma de

escrita do autor da matéria. Este texto foi visto pela turma como um incentivo de produção textual para uma próxima atividade que fizemos e que está relatada no parágrafo abaixo.

Depois fui trabalhando outras questões no texto e com outras imagens de jornais. Por exemplo, fiz um exercício em que recortei as imagens do jornal (sem título e sem legenda e sem o texto que as acompanhava) para que eles pudessem produzir um título e um pequeno texto sobre ela, foi muito interessante e em um segundo momento, depois deles produzirem os seus textos, quando mostrei as imagens em seu contexto original pudemos observar os vários usos possíveis e as possibilidades de produção de conhecimento que desenvolvemos ao trabalhar com os textos e com as imagens.

Esta experiência me fez refletir sobre os usos que nós fazemos de palavras e imagens, como jogamos e desenvolvemos a habilidade de trabalharmos com elas. Unindo esta minha narrativa à pesquisa que tenho feito sobre quais são os usos e discussões que estes professores fazem acerca da temática Educação & Imagem no jornal eletrônico. Penso que, analisando o processo da relação do uso das imagens e das narrativas nos possibilita ver o desenvolvimento desta produção conjunta e como os usuários deste jornal têm trabalhado e divulgado a necessidade e as possibilidades do *uso de imagens e de narrativas* em pesquisas na educação.

Lendo o editorial do grupo *Memórias, narrativas e processos de atualização identitária em contextos narrativos* se pode observar a maneira que este grupo divulga o que pensa, o que sente e o que trabalha em suas áreas de atuação. Trata esse número do Jornal eletrônico como um ‘Conselho virtual de naparamas’, se apropriam do termo trazido na epígrafe<sup>9</sup> do texto para dizer que os que colaboram com esse jornal são “guerreiros” e “guerreiras” que fazem parte de um conselho que luta pela educação, pela cultura e pela arte, e são, também, formadores de outros tantos *naparamas*.

O grupo de pesquisa apresenta aos leitores o que vêm pesquisando e o que pretende abordar na edição nº 6:

Como a nossa pesquisa neste momento tem como foco as memórias, narrativas e práticas da diáspora africana no Brasil e as redes educativas que se estabelecem a partir delas, trouxemos um pouco do que temos discutido: os processos educativos, os de atualização identitária e os processos de negociação cultural nos quais estes sujeitos estão envolvidos.

Creemos que falar de práticas culturais afro-brasileiras e de sujeitos afro-descendentes é não só falar de mudanças na forma de olhar para o “outro”, mas para nós mesmos. É falar de cultura popular, de acesso à universidade, de religião e de corporeidade: tudo o que está contemplado aqui nesse número de um ou outro modo, e tudo que tem a ver com as redes educativas nas quais estamos inseridos em nossos cotidianos. (NARRATIVAS, memórias e atualização identitária em contextos educativos. *Jornal eletrônico: Educação & Imagem*, v. 1, n. 6, dez. 2007 /jan. 2008).

---

<sup>9</sup> Naparamas -(...) Eram guerreiros tradicionais, abençoados pelos feiticeiros, que lutavam contra os fazedores da guerra. Mia Couto, in Terra Sonâmbula.

Não podemos deixar de falar sobre o agradecimento que foi feito, neste editorial, aos professores que colaboram com textos e imagens para o jornal. Isto é uma comprovação de que o processo de elaboração do jornal eletrônico tem sido tecido por todos aqueles que mesmo atuando em *espaçostempos* diferentes possuem uma preocupação em comum: a temática educação e imagem.

Estamos imensamente gratos a todas e a todos – educadoras e educadores – que trouxeram as imagens e os textos para compor este número do Jornal Eletrônico. A elas e a eles nossa gratidão e uma pontinha momentânea da chamada “inveja boa”. Que belos textos, que imagens preciosas, que gente interessante!

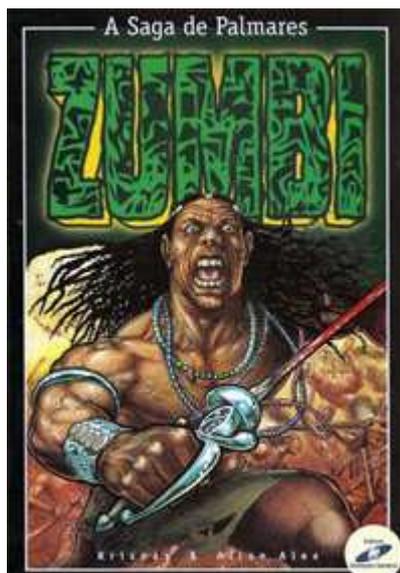
Estiveram nas escolas e nos circos, nas missas e nos terreiros, nas galerias de arte e nas rodas de jongo; e trazem as narrativas e as imagens desses cotidianos nos fazendo sentir parte deles. (NARRATIVAS, memórias e atualização identitária em contextos educativos. *Jornal eletrônico: Educação & Imagem*, v. 1, n. 6, dez. 2007 /jan. 2008).

O penúltimo editorial ficou sob a responsabilidade do grupo de pesquisa *Linguagens desenhadas e educação*. Em seu texto podemos observar a que se tem dedicado os seus estudos e que temáticas irão abordar neste número:

O grupo de pesquisa Linguagens desenhadas e educação, que tem a responsabilidade de inventar esse número do jornal, tem procurado refletir sobre essas múltiplas linguagens e as possibilidades de articulação para compreender a comunicação humana e, mais do que isso, compreender o processo aprendizagensinoaprendizagem a partir desse viés da comunicação.

A partir desse entendimento, perceber como as linguagens desenhadas assumem papel importante na aprendizagem das ciências nas escolas é uma das conversas que propomos. Ainda pensando na forte presença da comunicação em nossos ambientes escolares, trazemos também uma conversa sobre como as imagens de pessoas públicas podem impregnar de maneiras de ser os comportamentos dos que ensinam e, por conseguinte, dos que aprendem. (LINGUAGENS desenhadas e educação. *Jornal eletrônico: Educação & Imagem*, v. 1, n. 7, maio/jun. 2008).

Sob a perspectiva do grupo de buscar compreender o processo aprendizagensinoaprendizagem por meio das linguagens desenhadas, nos interessou um artigo desta edição: *Quadrinhos e ensino de história, culturas e religiões afro-brasileiras na escola*, de André Brown, escrito para seção *Pensando com a imagem*.



**Figura 9** - Artigo: Quadrinhos e ensino de história, culturas e religiões afro-brasileiras na escola

Neste artigo podemos perceber o relato do autor como cartunista, pesquisador e professor de uma turma formação de professores, nas disciplinas de Estrutura e Funcionamento do Ensino e História da Educação quanto a determinação da Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003, a alteração da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a qual estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir, no currículo oficial da rede de ensino público, a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira. Envolto em sua pesquisa sobre os usos das histórias em quadrinhos em sala de aula para ensinar as culturas afro-descendentes relata uma experiência ao fazer uso de uma revista em quadrinhos sobre Zumbi dos Palmares criada pelos artistas Krisnas & Allan Alex, intitulado Zumbi – a saga de Palmares.

Tenho utilizado a revista em sala de aula com minhas turmas do curso de formação de professores, nas disciplinas de Estrutura e Funcionamento do Ensino e História da Educação. Além do impacto causado pelos quadrinhos, soube, durante o debate com as alunas que estão estagiando no ensino fundamental, da resistência de alguns pais de seus alunos pelo ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, principalmente quando o assunto da aula é a religiosidade. Em um dos casos narrados, a mãe de um estudante teria entregado um caderno para a professora afirmando que ele estaria com o demônio em suas páginas, pois mostrava textos e desenhos sobre os orixás, iniciando um embate com a escola. Seguindo este pensamento, a maior parte dos gibis e livros que conheço para tratar do assunto estariam endemoniados, pois mostram a religiosidade como um elemento importante das culturas afro-brasileiras e na identidade dos afro-descendentes.

O fato narrado pela minha aluna revela a intolerância entre fiéis de algumas religiões contra as religiões afro-brasileiras, causando dificuldade também para os professores, que, muitas vezes, para evitar conflitos, optam por excluir a temática religiosidade de suas aulas, o que certamente, limita e empobrece o ensino-aprendizado das culturas afro-descendentes na escola. (Brown, 2008)

E a partir deste fato narrado o docente se questiona e nos incita a refletir:

Minhas experiências como aluno de ensino religioso me mostraram que, quando o professor era pastor, a disciplina tratava das religiões evangélicas, quando era padre, só deveria ser ensinada a religião católica(...)

Afinal, quando iremos realmente aprender a respeitar, conviver com as diferenças e conseguir ensinar a História e Cultura Afro-Brasileira na Escola, amplamente, sem ter que aceitar a hipocrisia de fazer cortes nesses conhecimentos? (Idem, 2008)

A narrativa deste docente nos traz reflexões muito importantes no que concerne quanto a nossa relação com a aplicação desta lei e como nós professores temos lidado com esta temática.

O uso das imagens dos quadrinhos que este professor nos traz nos possibilita pensar o que tem ocorrido no processo de identificação com a cultura afro-brasileira como constituinte de nossa história e até que ponto *nossas redes de conhecimentos e significações* nos permitem trabalhar e melhor compreender a trajetória da história desta cultura contada de uma forma diferente do que nos foi ensinado nos livros de história, considerados na maioria das vezes como um dos documentos oficiais. Assim, a narrativa deste professor nos mostra em como tem se desdobrado a aplicação desta lei no contexto educacional e a nossa relação, e da sociedade, quanto à sua aplicação.

Já o editorial que tem como título *Outros tempos, outras práticas pedagógicas*, pertence ao grupo Instituições, Práticas Educativas e História. Que se dedica

aos estudos das relações entre escola, memória e cultura escrita, que privilegia cartas, autobiografias, diários, diários de classe, cadernos escolares, boletins e cadernetas escolares, entre tantos outros documentos produzidos na escola ou sobre a escola e que trazem as marcas da escolarização na vida de cada um e de todos.

Monografias, dissertações e teses, concluídas e em andamento, têm procurado contribuir para a preservação da memória da educação brasileira; proporcionar a reflexão sobre as práticas de escrita cotidiana; socializar as pesquisas sobre práticas de escrita no cotidiano escolar; aprofundar as discussões sobre as práticas de memória docente construídas na escola e que, por sua vez, também a constroem; e, analisar intenções educativas, práticas pedagógicas, usos do tempo e a cultura escolar na escrita de alunos. (INSTITUIÇÕES, práticas educativas e história. *Jornal eletrônico: Educação & Imagem*, v. 1, n. 8, set./out. 2009)

Direcionam o número do jornal a desenhos, ilustrações e fotografias presentes em cadernos escolares, em livros produzidos por normalistas e em jornais escolares. A discussão sobre este material vem permitir “pensar em outros tempos e em outras práticas sociais e pedagógicas. Convidando a remexer baús de memórias em busca dos sentidos pessoais e coletivos da docência, de ontem e de hoje.”

Já o último editorial do grupo Currículos, Redes Educativas e Imagens (que começou a participar do periódico desde o 2º semestre de 2009) está voltado para a temática do cinema.

E começa a abertura do editorial fazendo uma aproximação de nós - leitores e escritores deste jornal- aos cineastas.

Nós , nossas imagens e os cineastas.

O que nos aproxima dos cineastas é que todos nós pensamos através das imagens. (CURRÍCULOS, redes educativas e imagens. *Jornal eletrônico: Educação & Imagem*, v. 1, n. 1, maio/jun. 2007 ).

Quem nunca falou em uma situação de um perigo eminente ou quando finalmente encontrou e conseguiu estar com o grande amor de sua vida seguinte frase: - Passou um filme na minha cabeça. Esta afirmação do editorial e este exemplo que acabei de comentar nos instiga a pensar sobre a presença do cinema em nosso cotidiano e como ele nos permite relacionar e criar conhecimentos. No próprio editorial há a afirmação de que as imagens fazem parte de nós mesmos e fazem parte do nosso corpo e que quando elas aparecem não apenas as olhamos, nós olhamos com elas.

Quanto à perspectiva do número do jornal podemos encontrar o seguinte:

Nos textos reunidos neste número do Jornal Educação & Imagem, visitando diferentes abordagens e interesses, imagens e palavras são encontradas para enredar os nossos caminhos de educadores com o que está sendo percorrido pelo próprio leitor. Depois de vistos, tal como ocorre no cinema, pertencerão menos ao “diretor” para ser uma parte de muitos outros. As imagens se espalham e se perdem da miragem original. Com o que foi dito com elas, novas significações aparecem. E não poderão, assim, ser mesmo revistas, senão como imagens modificadas. (CURRÍCULOS, redes educativas e imagens. *Jornal eletrônico: Educação & Imagem*, v. 1, n. 1, maio/jun. 2007 ).

Lendo e analisando estes editoriais e alguns artigos temos a constatação de que falar sobre Educação & Imagem para este jornal tem sido muito mais do que tratar apenas de contexto de sala de aula. O assunto é bem mais complexo, pois as opiniões de cada editorial, bem como, as narrativas presentes nos artigos nos demonstraram que o conhecimento é tecido através das relações que temos em vários âmbitos do nosso cotidiano.

## 2 O JORNAL ELETRÔNICO E A QUESTÃO DO CURRÍCULO

*A palavra currículo vem da palavra Scurrere, correr, e refere-se a curso (ou carro de corrida). As implicações etimológicas são que, com isso, o currículo é definido como um curso a ser seguido, ou mais especificamente, apresentado. (Goodson, 1995, p.31)*

Pesquisar os artigos do jornal Eletrônico e entrar em contato com as narrativas dos professores publicadas em seus artigos nos permite dizer que neste *espaçotempo* do periódico temos práticas curriculares que pulsam por meio das imagens, das narrativas, das reflexões e das conversas que propõem sobre suas atividades. Falarei sobre a questão do currículo neste capítulo apoiando-me na abordagem do currículo em rede, por acreditar que através da prática social é que o conhecimento se tece por meio de contatos múltiplos, não como um caminho único e hierarquizado, mas via conexões que estabelecemos através destas práticas, ou seja, entendo o currículo como construção social do conhecimento. Assim, para falar sobre as práticas curriculares que aparecem nas narrativas e nas imagens do Jornal Eletrônico, creio que, antes, seja importante discorrer sobre o que se entende por currículo, bem como o processo deste pensamento no Brasil e como a discussão sobre conhecimento em rede ganhou foco nos estudos do currículo em nosso país.

### 2.1 Conceituações de currículo

Quando pensamos em currículo nos deparamos com uma série de concepções. A palavra currículo nos remete a um documento formal, normatizador das ações pedagógicas, prescrito por secretarias oficiais, contendo conteúdos ou habilidades a serem estipulados por determinados períodos, avaliações etc. É uma tecnologia que foi criada a partir da necessidade que tivemos de agrupar vários ‘aprendizes’ em um mesmo local para que ao mesmo tempo, um único instrutor pudesse trabalhar com eles (Macedo et Al 2004). Ou seja, esta tecnologia se apresenta, em seu início e muitas das vezes ainda hoje, como a organização do trabalho pedagógico, que funciona também como forma de controle administrativo- pedagógico da

escola. As questões que este documento geralmente apresenta são controle de tempo, agrupamento dos alunos e seleção e organização dos saberes trabalhados.

Discutir sobre currículo baseando-se somente em uma concepção de guia curricular é reduzir a questão, ou questões, que envolve(m) todo processo sociocultural e histórico do qual ele faz parte. Macedo (2007) afirma que estas concepções são percepções do *senso comum* educacional e faz uma crítica aos que pensam currículo como

um documento onde se expressa e se organiza a formação, ou seja, o arranjo, o desenho organizativo dos conhecimentos, métodos e atividades em disciplinas, matérias ou áreas, competências, etc.; como um artefato burocrático prescrito. Não perspectivam o fato de que o currículo se dinamiza na prática educativa como um todo e nela se assume feições que o conhecimento e a compreensão do documento por si só não podem elucidar. (Idem, 2007, p.26)

Desta forma, não me interessa neste trabalho tratar o currículo como um objeto delimitado, mas como um Campo que está em constante processo. Podemos constatar isto desde sua etimologia até as relações que são estabelecidas com as teorias que o estudam e procuram defini-lo.

A etimologia de currículo origina-se do latim *currere* que tem como significado caminho, jornada, trajetória, percurso a seguir. Segundo Pacheco (1996, p.16) estes significados nos remetem a duas ideias: a de sequência ordenada e a de totalidade de estudos.

Roberto Sidnei Macedo (2007) analisa criticamente as reduzidas interpretações de currículo e debate a polissemia do termo, apontando elementos para a recuperação de sua especificidade, resgata a sua história e abre caminhos para que os profissionais da educação saibam lidar com as “coisas” do currículo ao invés de apenas aplicá-lo.

Assim, o autor propõe que façamos um debate *intercrítico* tendo como base o *currículo educativo* – aquele onde a formação se desenvolva elucidando e comprometendo-se com uma educação cidadã - socializando suas noções e proposições. Ou seja, que estas questões sejam debatidas também pela sociedade civil organizada, na medida em que o currículo se direcione para o bem comum social.

Ao falar da etimologia da palavra currículo ele nos traz também seus aspectos históricos explicando que

existem os substantivos **cursus** (carreira, corrida) e **curriculum** que, por ser neutro, tem o plural **curricula**. Significa “carreira” em forma figurada. (...) O termo **cursus** passa a ser utilizado, como variedade semântica, a partir dos séculos XIV e XV, na línguas, como o português, o francês, o inglês e outras, como linguagem universitária. A palavra currículo é de uso mais tardio, nessas línguas. Em 1682 já se utiliza em inglês a palavra **curricule**, com o sentido de “cursinho”. Nesta mesma língua se utiliza, a partir de 1824, o termo **curriculum** como sentido de um curso de aperfeiçoamento ou estudos universitários traduzido também

pela palavra **course**. Somente no século XX a palavra migra para a Europa e Estados Unidos. (Macedo, 2007, p. 22-23)

Assim como Macedo (2007), Lopes & Macedo (2002) fazem um mapeamento sobre as principais tendências do campo do currículo em nosso país. Afirmam que devido ao hibridismo das diferentes tendências que se inter-relacionam no campo curricular, definir o que vem a ser currículo se apresenta hoje como uma dificuldade, devido aos estudos em torno da questão da multirreferencialidade<sup>10</sup> que apontam o campo do Currículo como complexo, exigindo assim, *uma rede múltipla de referenciais* para interpretá-lo. Analisando as pesquisas brasileiras, bem como a literatura publicada ultimamente, observam que *sob o descritor de currículo é englobada uma multiplicidade de estudos*. E ainda: encontraram 117 entradas para o descritor currículo na base de dados do CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico), uma das principais agências de pesquisa brasileira.

Macedo (2007) por sua vez, ao falar sobre currículo no Brasil, se mostra preocupado com esta dificuldade de definição, do que vem a ser currículo, apontada por Lopes e Macedo.

Para ele, ainda que esse hibridismo de diferentes tendências contribuam para o campo, esta dificuldade se torna uma preocupação epistemológica e político-pedagógica. Ele reafirma que a dificuldade de definição seria um descompromisso em distinguir bem. Explica que na história da educação se legitima, dando-lhe grande importância, as políticas e propostas curriculares. Ocorrendo assim o empoderamento do currículo como definidor dos processos educativos. Ressalta bem que dentro deste empoderamento, não podemos nos esquecer de que há uma complexidade que surge destas relações. Enfatiza que dentro das propostas curriculares encontramos uma hegemonia deste ou daquele modelo e se mostra preocupado no sentido de que desconfia sempre das vias únicas não-dialógicas, pois os cenários educativos são plurais, heterogêneos, temporais e apresentam a cada dia vários problemas.

Macedo se preocupa em distinguir e relacionar bem o campo e a noção de currículo. Para ele, é necessário que os educadores distingam campo e objeto como processos históricos, de interesse formativo e ao mesmo tempo de empoderamento político. Saber nocionar currículo no caso da formação de professores é de tremenda importância para que se tenha condições de discutir de forma competente as questões políticas e opções de formação

---

<sup>10</sup> A Multirreferencialidade é uma abordagem de Adorno (1998) que se empenha em construir uma compreensão menos redutiva da realidade. Para ele a realidade é complexa e exige, portanto, múltiplas referências de leitura. Desta forma, a abordagem multirreferencial propõe **uma leitura plural de seus objetos (práticos ou teóricos)**, “*sob diferentes pontos de vistas, que implicam tanto visões específicas quanto linguagens apropriadas às descrições exigidas, em função de sistemas de referenciais distintos, considerados, reconhecidos explicitamente como não redutíveis uns aos outros, ou seja, heterogêneos*” (Adorno, 1998, p. 24).

dentro da sociedade contemporânea. “Distinguir e relacionar bem significa trabalhar para argumentar bem.” (2007, p.19)

O autor se apóia em Bachelard para dizer que mesmo que os objetos e as situações educacionais sejam hipercomplexas, tem-se que nutrir o campo educacional com análises lúcidas e pertinentes sobre os fenômenos educacionais e suas especificidades. A polissemia do termo currículo foi trazida pela convivência multirreferencializada, ainda assim este fato não nos impede que tenhamos rigor e “vigilância epistemológica” (Bachelard) neste aspecto.

Desta mesma forma, destaca que ter uma visão dialógica e não-formal do currículo não nos exclui do campo, do debate e da reflexão sobre ele. Pois, quando fazemos nossas elaborações costumamos tecer redes com a epistemologia, a sociologia, a antropologia, o cinema, a fábula, nossas narrativas dentre outras conexões que nos possibilitam a expandir, complexificando, a compreensão que temos sobre as práticas e suas funções sem que isso nos faça “perder de vista de onde falamos de que falamos e qual o nosso compromisso explicativo em termos de objeto de reflexão e análise” (2007, p.21).

Conceitua o “campo” do currículo através de conceitos etimológicos da palavra currículo e de sua trajetória histórica para que tenhamos historicamente e semanticamente uma certa noção de currículo. Cita autores como Berticelli, Silva, Jean- Claude Forquin, Kemmis e Pacheco para explicar este aspecto.

Conclui que currículo é uma *tradição inventada* (Goodson, 1998) e o conceitua como

um artefato cultural socioeducacional que se configura nas ações de conceber/selecionar/produzir, organizar, institucionalizar, implementar/dinamizar saberes, conhecimentos, atividades, competências e valores visando uma “dada” formação, configurada por processos e construções constituídos na relação com conhecimento eleito como educativo. Enquanto uma construção social, e articulando de perto com outros processos e procedimentos pedagógico-educacionais, o currículo, como qualquer artefato educacional, atualiza-se – os atos de currículo- de forma ideológica e, neste sentido, veicula uma formação ética, política, estética e cultural, nem sempre explícita (âmbito do currículo oculto), nem sempre coerente (âmbito dos dilemas, das contradições, das ambivalências, dos paradoxos), nem sempre sólida (âmbito dos vazamentos e das brechas). É nestes termos que vive cotidianamente, enquanto concepção e prática, a reprodução das ideologias, bem como permite, de alguma forma, a construção de resistências, bifurcações e vazamentos. É aqui que o currículo se configura como um produto de relações e das dinâmicas interativas, vivendo e instituindo poderes. Neste movimento, cultiva “uma” ética e “uma” política, ao fazer e realizar opções epistemológicas, pedagógica, ao orientar-se por determinados valores.”(Macedo, p.24).

Quando Lopes & Macedo (2002) enfatizam que o currículo deve ser entendido como um locus de embate entre atores e instituições, lembro-me de McLaren (1997; 216) ao dizer que o currículo é para além de um programa de estudos, mas também um a forma particular de vida, pois

ele serve, em parte, para preparar os estudantes para posições dominantes ou subordinadas na sociedade existente. O currículo favorece certas formas de conhecimento sobre outras. (Idem, 1997, p.216)

Foi pensando também neste aspecto que escolhi estudar os artigos dos professores escritos para o jornal eletrônico no sentido de que essas práticas narradas têm muito a nos dizer. Considero estes professores como legitimados a compartilhar suas práticas, que são fios tecidos de suas experiências. Pois, apesar das decisões tomadas pelas secretarias oficiais vemos que estas prescrições não são capazes de abolir a multiplicidade de criação e uso do conhecimento, e estes usos criam currículo em seu cotidiano. Não podemos nos esquecer que estes guias curriculares estão relacionados intrinsecamente nas formas em como são concebidos certos modelos de conhecimento, de escola e da sociedade. A importância de entrar em contato com as práticas destes professores nos possibilita ver o cotidiano dos sujeitos que constituem a escola, como lidam com estes guias e como tecem suas práticas curriculares. Macedo et Al nos diz que

infelizmente, boa parte de nossas propostas curriculares tem sido incapaz de incorporar essas experiências (...). Inverter o eixo deste processo significa entender a tessitura curricular como um processo de fazer aparecer as alternativas construídas cotidianamente e já em curso. Uma prática curricular consistente somente pode ser encontrada no saber dos praticantes do currículo, sendo tecida, em todos os momentos e escolas. (Macedo et Al, 2004: 41)

O fato de muitas práticas curriculares não serem reconhecidas pelos órgãos oficiais tem a ver com o fato de o currículo ser *um campo embate entre atores e instituições* (Lopes e Macedo). Falarei um pouco sobre o pensamento curricular no Brasil no intuito de fazer uma pequena demonstração de como tem se desdobrado este tema em nosso país. Mas antes, trago algumas das idéias que estão presentes na narrativa de Macedo (2007) em seu capítulo *Há história- A (a)parição do príncipe*, em que faz uma análise do surgimento do currículo. O autor apresenta a história do currículo desde a Grécia antiga aos tempos atuais trazendo inicialmente os argumentos de Sílvio Gallo (2004; 38) que tem a preocupação de discutir a perspectiva disciplinar como orientação curricular, pois se constata que, já no período clássico, havia a ideia em construir a formação dos conteúdos por áreas distintas. Os educadores clássicos por reconhecerem que o mundo não poderia ser contido em sua totalidade viram como saída segmentar o conhecimento em áreas.

As idéias de hiperdisciplinarização bem como sua propagação se constituem apenas na opção da modernidade científica. O Currículo que conhecemos e experimentamos hoje (versão moderna) se consolida na virada do século XIX para o século XX. E a ideia do

currículo como forma de organizar e controlar os ideários de formação (função de controle) surge a partir da escola calvinista entre escoceses e holandeses (Goodson, 1998).

Quanto à concepção moderna de currículo são os americanos que a inventam, com uma característica de um artefato comprometido com os ideários científicos e administrativos do século XX. Dentro desta linha, Bobbitt (1918) escreve a obra *The Curriculum*, que é tida como um marco na fundação do currículo como objeto de estudo específico. Este autor tinha como intenção ver a concepção e a prática de currículo assim como se organiza a empresa e a fábrica, esta idéia influenciada pela de Frederick Taylor era considerada como formação relevante no contexto americano emergente.

Outra obra de relevância no campo do currículo, segundo Pacheco (1996, p.22) é a de um dos discípulos mais importantes de Bobbitt, Ralph Tyler, que escreveu junto com Virgel Herrick, a *Toward improved Curriculum Theory*. Nesta obra se pode observar a preocupação de delimitar o campo do currículo e uma abordagem teórica do ensino.

A idéia de aprendizagem por procedimentos e processos condicionantes (Thorndike e Skinner) também começa a se hegemonizar e a se consolidar nas discussões estadunidenses, bem como as idéias de orientação democrática (John Dewey). Podemos observar este campo de contradições refletido no currículo até hoje. Macedo nos traz, segundo a autora Terigi (1996), a distinção ternária da origem do currículo. Ela apresenta três enfoques e autores diferentes:

- se curriculum é a ferramenta pedagógica de massificação da sociedade industrial, acharemos sua origem nos Estados Unidos, meados do século, como a encontra Diaz Barriga, ou ainda um pouco antes, na década de 1920;
- se é um plano estruturado de estudos, expressamente referido como **curriculum**, podemos achá-lo pela primeira vez em alguma universidade européia como propõe Hamilton;
- se é qualquer indicação do que se ensina, podemos chegar, como Narsh, a Platão, talvez, até antes dele.

(Terigi, 1996, p.163, apud Macedo, Roberto Sidnei, 2007, p.37)

Estas conceituações de currículo que foram trazidas aqui demonstram que o currículo é um artefato cultural inventado e, conseqüentemente, os seus conteúdos refletem aspectos de uma construção social. Nesse sentido, nós pesquisadores diante dessas idéias devemos entendê-lo como um Campo amplo e complexo, e que apesar de haver definições reducionistas e técnicas deste campo devemos fazer este caminho de “Distinguir e relacionar

bem para trabalhar para argumentar bem”. (Macedo 2007, p.19). Assim, creio que também seja importante entender como foi e é o desdobramento deste Campo no Brasil para que tenhamos, como já foi dito aqui neste trabalho, condições de discutir de forma competente as questões políticas e opções de formação dentro da sociedade contemporânea.

## **2.2 O desdobramento do pensamento curricular no Brasil**

No Brasil podem-se constatar as primeiras preocupações com o currículo por volta dos anos 20. Dos anos 20 até a década de 1980, o campo foi marcado pela transferência instrumental de teorizações americanas. Essa influência de viés funcionalista devia-se aos acordos bilaterais entre o programa brasileiro e o norte-americano. A hegemonia do referencial funcionalista foi abalada com o início da redemocratização do Brasil (década de 80). A vertente marxista começa a tomar força no pensamento curricular brasileiro. Segundo Lopes & Macedo (2002), enquanto dois grupos nacionais - a pedagogia histórico-crítica e a pedagogia do oprimido- começavam a disputar a hegemonia nos discursos educacionais e a capacidade de intervenção política, a produção em língua inglesa se diversificava (autores ligados à nova sociologia da Educação Inglesa). Com o aparecimento destes grupos, observa-se que a integração entre o pensamento curricular brasileiro e a produção internacional permitiu o surgimento de outras influências no campo além da influência norte-americana, percebe-se também a inserção da literatura francesa e de pensamentos baseados nos teóricos do marxismo europeu.

Com a tradução de textos de Michael Apple e Henri Giroux, percebe-se que a influência não estava calcada apenas em processos oficiais de transferência, mas começava a contar com as contribuições dos trabalhos de pesquisadores brasileiros baseados em referências do pensamento crítico.

Assim, na década de 90, principalmente em seu início, se observam múltiplas influências no campo do currículo e o pensamento curricular no Brasil se volta para uma análise sociológica e antropológica com o objetivo de “desvelar a função do poder na realidade curricular” (Macedo 2007). O currículo era compreendido neste momento como um espaço de relações de poder. Segundo Roberto Macedo:

o currículo passa a ser considerado um texto político, ético, estético e cultural, vivido na tensão das relações de interesse educativo protagonizado pelos diversos atores sociais. (Macedo, 2007, p.42)

Lopes & Macedo (2002), afirmam também que, na primeira metade da década de 90, os estudos sobre currículo ainda eram baseados predominantemente em referências estrangeiras:

à exceção de Paulo Freire, a maior parte das referências eram autores estrangeiros, tanto do campo do currículo como Giroux, Apple e Young, quanto da sociologia e filosofia, como Marx, Gramsci, Bourdieu, Lefebvre, Habermas e Bachelard.. (2002, p. 15)

As autoras ressaltam que nesta mesma época, as discussões sobre currículo e conhecimento se tornam centrais, isso ocorre especialmente no Grupo de Trabalho da ANPED e nos periódicos deste campo, em que questões entre conhecimento científico, conhecimento escolar, saber popular e senso comum, dentre outras, foram aprofundadas. Estas questões são pensadas no sentido de que o currículo deve ser entendido como construção social do conhecimento.

Podemos constatar este aspecto no livro *Criar currículo no cotidiano (2002)*, Nilda Alves<sup>11</sup>, a organizadora da Série *Cultura, memória e currículo* apresenta o livro como uma série que busca juntar questões e temas *que são muito caras aos curriculeiros*. Para ela *curriculeiros* são aqueles que fazem currículo e aqueles que estudam as artes de fazer. Neste livro há um capítulo intitulado como *dia 28 de abril, terceira discussão: a hora e a vez dos currículos (e de alguma coisa mais)* e que considero as idéias como parceiras no que pretendo analisar nos dois artigos dos professores com os quais trabalho neste capítulo da dissertação. Podemos perceber neste livro a preocupação em problematizar a idéia de currículo como prescrição e o enfoque na afirmação de que apesar dos diferentes mecanismos prescritivos e homogeneizadores exercidos pelos guias curriculares oficiais, professores e professoras, alunos e alunas tecem alternativas práticas dentro e fora das escolas criando muitos currículos.

Macedo et Al (2004) chama a atenção quanto a não confundir essa diversidade de currículos sendo criados *com uma mistura caótica de aspectos desarticulados*, pois há uma complexidade que se dá neste processo e que se constitui

em um desafio contra a mutilação que a falta de conhecimento dos saberes do outro nos causa, permitindo-nos trabalhar numa perspectiva de recuperação e reconhecimento das articulações

---

<sup>11</sup> Segundo Lopes & Macedo (2002, p. 30), a discussão sobre conhecimento em rede e currículo ganhou destaque a partir da década de 1990. “Trata-se de uma vertente de trabalhos desenvolvidos fundamentalmente por pesquisadores do Rio de Janeiro, coordenados por Nilda Alves, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, e Regina Leite Garcia, na Universidade Federal Fluminense(…)”

A produção teórica dessa vertente vem se intensificando tanto em congressos nacionais e internacionais, como editorialmente.

negligenciadas em função do excesso de cortes entre as disciplinas, entre categorias cognitivas e entre os tipos de conhecimento, entre espaçostempos de aprender a ensinar. (Macedo et Al 2004, p. 66-67)

No fim da metade da década de 90, o pensamento curricular no Brasil apresenta incorporações de enfoques pós-modernos e pós-estruturalistas, estes enfoques se apresentam simultaneamente com as discussões modernas.

É importante ressaltar que a perspectiva pós-estruturalista no Brasil ganha força e destaque no Campo do currículo com as contribuições do grupo de currículo da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, liderado por Tomás Tadeu da Silva. Este autor, bem como seus orientandos e colaboradores possuem uma produção significativa no campo do currículo nacional. De acordo com Lopes & Macedo o pensamento de Silva é considerado como

linha mestra do grupo de pesquisadores pós-estruturalistas em currículo. (...) as produções sobre currículo dirigem-se especialmente para análise de: questões referentes ao lugar de Foucault na teorização pós-moderna/ pós-estruturalista, à produções discursivas diversas (educação ambiental, construtivismo), aos processos de mudança e de reforma educacional, bem como ao entendimento do potencial das perspectivas pós-estruturalistas na ampliação dos referenciais de análise capazes de criticar as perspectivas neoliberais na educação. (Lopes & Macedo 2002, p.29)

Os pensamentos de Foucault, Derrida, Deleuze, Guatarri e Morin ganham força e influenciam também nesta década. Mas não devem ser encarados como um direcionamento único no campo. Segundo as autoras, essas diferentes tendências híbridas garantem um maior vigor no campo do currículo. Assumo, juntamente com Elisabeth Macedo (2006) ao afirmar que

os currículos formais e a vivência do currículo são processos cotidianos de produção cultural, que envolvem relações de poder tanto em nível macro quanto micro. Em ambos são negociadas diferenças. De ambos participam sujeitos culturais com seus múltiplos pertencimentos. (2006, p.288)

Assim, quanto à questão do hibridismo presente nas tendências que constituem o campo do currículo, concordo, mais uma vez com Macedo, que nada mais são do que práticas que existem em um espaço ambivalente em que, nas idéias propagadas por estas tendências, encontramos aspectos de valor científico, cultural, de senso-comum, de mercado, de religiosidades, de nacionalidades dentre outros. Ou seja, nesta trama há um embate que tanto pode fortalecer certos grupos como também pode potencializar resistências.

### 2.3 O conhecimento em rede e o currículo

Também na década de 90 ganha destaque a discussão do conhecimento em rede. A produção destes estudos tem como base, em grande parte, nos trabalhos de autores franceses como Certeau, Lefebvre, Morin, Guatarri e Deleuze. No Brasil, temos os estudos coordenados por Nilda Alves (ver nota 11 deste capítulo) e Regina Leite Garcia no que se refere à questão do currículo e os estudos na categoria do cotidiano, principalmente quando se trata de formação de professores (os estudos destas autoras são considerados como os centros de tal perspectiva, mas não são os únicos a trabalhar com esta abordagem, principalmente na última década em que a produção teórica dentro desta vertente tem se intensificado em congressos nacionais, internacionais e editorialmente).

A idéia de conhecimento em rede tem como base a prática social, é na prática social que o conhecimento se tece por meio de contatos múltiplos. Dentro desta proposta há uma inversão entre a polarização moderna da teoria e da prática, pois o espaço prático é entendido como aquele em que teoria é tecida. Assim, as distâncias senso comum e ciência, entre conhecimento válido e conhecimento cotidiano são eliminadas.

Assim, dialogando com a idéia de Macedo et Al (2004) de que “um saber faz parte de diferentes campos significativos, tanto disciplinares quanto não disciplinares”, afirmo que as experiências narradas pelos professores no jornal eletrônico evidenciam que o saber se dá também através de um conjunto de redes, poderes e fazeres que geralmente são expulsos do ambiente escolar e do currículo formal. Isto nos induz a questionar: Seria possível uma proposta curricular em rede? E me proponho a concordar com a autora ao sublinhar que

prefiro dizer que currículos em redes já estão em andamento hoje, na medida em que, cotidianamente, estamos ‘mergulhados’ nas nossas inúmeras redes de contato e criação de conhecimentos e que elas continuam existindo em cada um de nós e em nossos alunos e alunas quando entramos nas escolas nas quais trabalhamos e estudamos. São elas que nos fazem escolher este ou aquele conteúdo, esta ou aquela forma de trabalhar a maneira de nos relacionarmos com os colegas e com os alunos, elas dão significado ao que os alunos e alunas conseguem aprender porque fazem algum trançado com suas redes próprias. Desse modo, entendo que o movimento hoje necessário não é fazer uma proposta curricular em rede, mas sim fazer emergir as tantas redes trançadas cotidianamente que estão submersas. (2004, p.56-57)

No intuito de compreender as muitas redes que emergem no cotidiano das práticas dos professores, me propus a ter como fonte de pesquisa o Jornal Eletrônico Educação & Imagem com o objetivo de estudar as práticas curriculares dos professores e os usos que

fazem das imagens e artigos do jornal. Os grupos que integram o periódico se propõem a pesquisar e divulgar seus estudos sobre Educação e Imagem. O instrumento que usam como meio de partilha de suas experiências e indagações é um jornal eletrônico e isso nos impulsiona também a investigar em como tem sido os usos que os docentes fazem deste artefato. Tomei como ponto de partida para a análise das práticas curriculares dos professores dois artigos do jornal. Ambos narram as suas práticas, e ao narrá-las temos a oportunidade de ver como em nossas atividades cotidianas misturamos elementos das propostas formais com as nossas alternativas de trabalho que podem estar de acordo ou em desacordo com estas prescrições. Certeau chama essa “arte de fazer” como indisciplina do uso (1994), que são as astúcias sutis, as táticas de resistência praticadas pelo homem ordinário que inventa o seu cotidiano e se reapropria de espaços e dos usos impostos a seu jeito.

Estes estudos têm uma preocupação em o que se faz e como se faz nestes *espaçostempos* que são julgados como comuns, mas que para os que estudam o cotidiano tem grande importância, pois é ali que vivemos e tecemos os fios das redes que são tecidas em nossas vidas.

#### 2.4 A contribuição dos estudos do cotidiano escolar ao campo do currículo

Antes de falar especificamente dos artigos dos professores, gostaria de explanar sobre as contribuições dos estudos do cotidiano ao campo do currículo. Baseio-me no capítulo **Uma história da contribuição dos estudos do cotidiano escolar ao campo do currículo** de Alves e Oliveira (2002) escrito para o livro *Currículo: Debates contemporâneos*.

O interesse central do texto destas autoras é evidenciar

que para além da regulação social por via da transmissão subliminar dos valores sociais dominantes amplamente denunciados por numerosos autores, o currículo inclui práticas emancipatórias, na medida em que, em seu cotidiano, as professoras podem, e são muitas as que o fazem, levar aos seus alunos valores potencializados de emancipação social. (2002, p.100)

Neste sentido, a proposta é que ao estudarmos a escola, devemos estudá-la em sua realidade sem julgamento a priori de valor. Entendendo o cotidiano para além da dicotomia entre aspectos qualitativos e quantitativos, buscando resgatar a importância dos dados que não integram as estatísticas generalizadoras para redefinir o próprio cotidiano. Pois, a quantificação “e sua ciência derivada, a estatística, acompanhada da necessidade de

generalização e de sua mais perfeita expressão, a universalidade, banem do mundo das idéias os aspectos singulares e quantitativos do real.” (Idem, 2002:84).

Dentro deste contexto precisamos entender que as lógicas do cotidiano devem ser profundamente diferentes “daquelas com a qual nos acostumamos a pensar modernidade.” (2002, p.88) e que a nossa postura como pesquisadores do cotidiano diante das teorias aprendidas deve ser de:

aceitar as tantas teorias aprendidas, sobretudo como limite não só como potencialidade em nossas pesquisas, na medida em que elas foram ‘construídas’ negando existência desses cotidianos e dos conhecimentos que neles são tecidos” (2002, p.89)

Para as autoras, a questão central para os estudos curriculares do cotidiano é de

compreender como os professores agem cotidianamente na busca de levar os seus alunos à aprendizagem, que elementos criam a partir de suas redes de saberes e de práticas de subjetividades, como criam os seus fazeres e desenvolvem suas práticas a partir do que são.” (2002, p.94)

Esta questão se amplia e para que realmente se conheça o cotidiano de nossas escolas com os múltiplos praticantes que há nelas. Assim, devemos buscar fazer as seguintes perguntas

- a) Como se dão os processos cotidianos de criação e de desenvolvimento da ação pedagógica (curricular) inscritos em que especificidades do ser das professoras, dos alunos e das circunstâncias?
- b) O que os alunos estão, realmente, aprendendo a partir dessa prática escolar, que não pode ser visto pelo levantamento estatístico sobre o que sabem daquilo que lhes é imposto saber? ( 2002, p. 94-95)

O primeiro movimento necessário é compreender como e o quê se aprende efetivamente nas nossas escolas<sup>12</sup>.

Já o segundo movimento é: “para que se compreender melhor o cotidiano escolar é necessário que ouçamos as vozes dos que o fazem cotidianamente.” (2002, p. 95)

## 2.5 Nem preto nem branco: o caráter multicolor das práticas curriculares.

---

<sup>12</sup> Escolas no plural, porque a escola é um conceito redutor (OLIVEIRA, I. B de e ALVES, N. Contar o passado, analisar o presente e sonhar o futuro. In: *Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de fazeres*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001, p. 07-12).

Os estudos do cotidiano se dedicam a compreender as práticas curriculares reais, dentro o entendimento de que elas são complexas e que estão relacionadas a fazeres saberes que nem sempre se apresentaram e se formaram de uma forma coerente. Assim, podemos dizer que os professores tecem suas práticas cotidianas a partir de suas redes, e estas também se apresentam de uma forma contraditória. Da mesma maneira ocorre com as propostas curriculares formais, pois se constituíram no cerne das mesmas contradições chegando às escolas ora com características regulatórias ora como emancipatórias em suas diferentes proposições. Assim, a mescla entre os saberes dos alunos, dos professores juntamente com propostas formais modificam umas as outras fazendo com que outros saberes sejam criados formando outras tonalidades nesta *rede de conhecimentos e significações*.

Busco aqui como pesquisadora do cotidiano reconhecer que as certezas são inimigas da aprendizagem, pois tudo o que cremos saber sobre um determinado assunto nos impede de ver elementos que não conhecemos, e a nossa tendência é fechar as portas para crenças que não se encaixam com as nossas. Assim, muitas das vezes está sendo necessário no decorrer desta dissertação “desaprender para voltar a aprender” (Alves e Oliveira 2002, p.91), tenho buscado estar aberta, ainda que seja difícil se desvencilhar de meus preconceitos, para que aprenda e apreenda a multiplicidade de elementos que fazem parte de múltiplos *espaçotempos* do nosso cotidiano. Nesse sentido, me apoio em Alves e Oliveira (2002) ao falarem dentro da idéia de tessitura de conhecimento em rede que

se nos mantivermos excessivamente ligados a premissas pré-definidas a respeito do que pretendemos pesquisar criamos em nossas redes “nós cegos”, que subtraem dela a possibilidade de articulação de novos fios de ao anteriormente sabido. (2002, p. 90)

Então, trago aqui dois artigos de professores no intuito de compreender o que e como tem ocorrido o agir dos professores e alunos através das práticas curriculares narradas na interface do jornal. Na tentativa de me desvencilhar dos *nós cegos* buscando não deixar de ver como essas práticas se desdobram de múltiplas maneiras em nosso cotidiano.

## 2.6 As práticas curriculares dos professores narradas no jornal eletrônico: O trabalho com educação e Imagem.

Faço uso de apenas dois artigos do jornal no desenvolvimento deste tópico, estes foram escritos por dois professores para a seção Voz do Docente. Neste espaço vemos mais claramente as práticas curriculares que têm sido tecidas cotidianamente por meio das atividades que descrevem nos textos enviados para o jornal.

É importante ressaltar que os relatos destes docentes se dão dentro do *espaçotempo*<sup>13</sup> do Jornal Eletrônico, e estes são desde professores do meio universitário a professores de escolas municipais, bem como leitores interessados na temática educação e imagem.

Analisando os artigos enviados, observamos que, mesmo seguindo as orientações dos materiais curriculares indicados pelas secretarias, professores e alunos estão em um contexto de experiência curricular cotidiana e os usos que fazem destes materiais de acordo com as suas próprias práticas que vivenciam *dentrofora* das escolas lhes possibilitam que tenham alternativas deste currículo formal, ou seja, dentro destes *espaçostempos* há muitos currículos sendo criados.

Os estudos desta pesquisa estão relacionados àquelas que se desenvolvem nos estudos nos/dos/com os cotidianos, o que nos tem permitido compreender as múltiplas redes de relações e significados que se dão nos múltiplos cotidianos em que vivemos.

Sendo assim, cremos que o conhecimento é tecido através dos usos e práticas que os seres humanos criam em seus cotidianos de uma forma diferente do que nos foi ensinado, na modernidade pela ciência.

Lopes e Macedo (2002) afirmam que a noção de conhecimento em rede

introduz um novo referencial básico, a prática social, na qual o conhecimento praticado é tecido em por contatos múltiplos. Propõe-se desta forma, a inversão da polarização moderna entre teoria e prática, passando-se a compreender o espaço prático como aquele em que a teoria é tecida. (2002, p.3)

Por isso, investigar e estudar a relação dos praticantes que trabalham com a questão da narrativa e imagem, bem como a utilização dos chamados artefatos culturais nos permite através do jornal eletrônico, conhecer as práticas curriculares que estes professores desenvolvem.

---

<sup>13</sup> No grupo de pesquisa, o uso desses termos, como de outros, nessa escrita aglutinada tem o sentido de mostrar os limites que o modo dicotomizado da ciência moderna coloca às definições desenvolvidas.

Dentro deste contexto, apresento o 1º texto, o artigo *Imagens e palavras: vamu discuti a relaçaum*, escrito por Simões (2008) para a edição nº2 do jornal. Essa escolha se deu devido às constatações, indagações e experimentações que o professor de português relata a partir da observação feita de seus alunos, que por estarem habituados a interagir com a internet, trazem consigo ecos de uma linguagem recebida/criada através deste contato que eles têm com a Rede, e que isto reflete em sua escrita que se apresenta “cheia de signos, símbolos, abreviaturas, imagens etc.” (Simões, 2008)



**Figura 10** – Artigo: *Imagens e palavras: vamu discuti a relaçaum*

Interessante é o fato de como o professor trata desta questão dizendo que “essa transposição, muitas vezes causa um estranhamento no universo escolar, calcado numa perspectiva de trabalho com a língua a partir da sua normatividade”. O fato de o professor ter colocado em questão o estranhamento que pode haver no universo escolar com essa forma de escrita se explica pela existência do pensamento baseado a partir da metáfora da árvore<sup>14</sup> quanto à criação dos conhecimentos nas escolas, nos indicando que há uma visão crítica da mesma nesse *espaçotempo*. Ou seja, segundo a metáfora da árvore entendemos que escrever

<sup>14</sup> As pesquisas baseadas nos estudos nos/dos/com os cotidianos trabalham com a necessidade de superar a maneira de pensar alicerçada na metáfora da árvore (Lefebvre, 1983), em que o conhecimento se dá de forma *ordenada, linear e hierarquizada, passando por um único e coativo trajeto, que vai de um ponto a outro do processo de conhecer*. Engajamo-nos a pensar nossos estudos com as múltiplas maneiras em que se dá o conhecimento, em redes e semi-redes, em que na relação com o outro e com o mundo somos tomados em conta de que o conhecimento se dá em trocas sociais múltiplas, não como um caminho único e hierarquizado, mas por meio das conexões que temos feito em nossa *prática social*.

deve ser o ato de saber redigir de maneira padrão a língua mãe. E que outras maneiras não previstas nos compêndios gramaticais, estariam fora do que a escola deveria ensinar. Nesse sentido, considerar outras formas de escrita diferentes daquelas impostas pela normatividade seria um desvio (o que causou um estranhamento no professor) do que realmente a escola deveria ensinar. Mas, se essas outras formas de escrita aparecem nos textos dos alunos, um dos caminhos é nos perguntar: o que tem ocorrido com a língua para que ela seja manifestada desta maneira? Tentar compreender este fenômeno e enxergá-lo é encarar que a língua, assim como o saber são vivos, fluidos e estão sempre em movimento. Nenhum compêndio gramatical consegue deter completamente estas evoluções. Neste sentido, dentro desta perspectiva, podemos dizer que a diferença da metáfora da árvore para metáfora da rede é de que devemos analisar outro valor, não o do caminho hierárquico e linear, mas o da prática social, no qual o conhecimento não se tece da mesma maneira como é tecido na ciência, mas que também é tão importante para nós.

Ao entrar em contato com as criações dos alunos, o docente inicia uma série de questionamentos quanto à inserção da imagem nos textos de seus alunos e como isso se reflete em sua escrita. No decorrer do texto o professor explica que trabalhou com os alunos a temática sobre o relacionamento deles com o mundo tecnológico e que, a partir disto, pudessem escrever textos verbais e não-verbais. Assim, dentro desta abordagem quanto ao uso que faz dos artefatos tecnológicos, o docente relata o que tem visto e se pergunta:

meus olhos percebem a invasão do cotidiano pela internet com sites, blogs, flogs, orkut e softwares educativos que juntos compõem as novas tecnologias do mundo contemporâneo, obrigando-nos a repensar a relação histórica entre oralidade, textos, escrita e imagem. Na internet, palavras e imagens se revezam na criação de uma nova expressividade – veloz, intensa, dispersa e simultânea. Criar novos signos na linguagem é produzir pensamento na escola? Qual o significado desta nova combinação entre imagens e palavras? Em que medida esta linguagem pode significar fruição e conhecimento? Muito mais do que encapsular respostas, a expectativa é de suscitar questionamentos que nos levem a repensar sobre este fato lingüístico/imagético, contribuindo assim, à reflexão de linguagem no mundo contemporâneo. (Simões, 2008)

Esta fala nos possibilita dizer que o professor, através de sua narrativa, é um *praticante*<sup>15</sup> que, em suas ações, cria currículo em seu cotidiano. Os questionamentos que faz estão com ele, porque são tecidos em suas ações pedagógicas anteriores nas relações com seus alunos e no dia-a-dia que vivenciam *dentrofora* da escola.

Narrando suas práticas, mostra como foi o processo de abertura para o que antes lhe causara estranhamento e sentimento invasivo. Começou traduzindo o *internetês* e propôs para

---

<sup>15</sup> O termo de Certeau (1994) é usado para aquele que vive as práticas/táticas cotidianas.

que os alunos lhe apresentassem uma *lan house*.<sup>16</sup> A prática relatada e a interação dele com os alunos e dos alunos com ele possibilitou uma trama de *ensinoaprendizagemensino*:

tentar traduzir o “internetês” trazido pelos alunos e convidá-los a que me apresentassem uma lan house, foram meus primeiros sinais de abertura ao estranhamento – contando, para isso, com a ajuda de um dicionário e dos próprios alunos. blz. np. Daí nasceu o desejo de conhecer as produções escritas dos alunos na sua vida social, tanto para melhor conhecê-los quanto para poder compreender as transformações da linguagem, vista como produção humana. qd? Já é. Fui convidado a participar do Orkut de uma turma de alunos. É uma comunidade virtual que preza a amizade, mensagens de bom humor, sugestões de restaurantes e parques, avisos de provas agendadas, comentários do período de greve. (...) Muitas vezes é nesse espaço público e virtual que ganham visibilidade questões invisíveis à família e à escola. (Simões, 2008)

No trecho acima, o professor comenta sobre como estes alunos se apresentam em páginas do Orkut, escolhem a melhor foto, entre fotos e palavras falam sobre eles mesmos e se sentem à vontade para falar sobre suas histórias. Ao mesmo tempo em que fala de um estranhamento e da tentativa de traduzir o internetês percebe-se em sua narrativa uma experimentação do docente em usá-los no seu texto. E ainda, ele percebe que, dentro deste *espaçotempo*, muitas vezes negligenciado pelos currículos formais, questões não vistas pela escola e pela família ganham visibilidade. A partir destas constatações, o professor desafia seus alunos a criarem composições com linguagem Verbal e Não-Verbal e neste processo, se impressiona com a riqueza de textos de seus alunos, pois, verificou que “curiosamente, a riqueza dos textos e o domínio da norma culta eram enfrentados com a mesma propriedade com que faziam charges, colagens, desenhos”, hipertextos e outros.

A experiência deste professor nos faz refletir sobre o uso da tecnologia, bem como a nossa interação e criação que fazemos com/e a partir dela. Alves (2006) nos apresenta o termo ‘tecnologia’ como

a maneira de trabalhar com os artefatos culturais nos tantos ‘usos’ que deles fazemos, cotidianamente, para além das ‘indicações pensadas que existem nos manuais. Assim, nesse modo de pensar, criamos, de forma permanente, tecnologias no uso de artefatos culturais, velhos ou novos. (Alves, 2006, p.164).

Martín-Barbero (2000) nos provoca a pensar em como as “maiorias” da América Latina têm se incorporado à modernidade a partir de discursos, narrativas, dos saberes e linguagens da indústria e da experiência audiovisual. E isto pode nos *soar escandaloso*, ou como afirmou o professor Simões *nos causa um estranhamento*, pois, devido a nossa forma

---

<sup>16</sup> É importante dizer que mesmo muitos alunos não possuindo computadores em suas casas, muitos deles tiveram seus primeiros contatos com o mundo virtual nestes espaços chamados de lan houses. Onde se paga um valor por hora para ter acesso à internet de acordo com o tempo de uso.

hierárquica de pensar e conceber o conhecimento, esta incorporação se daria por meio dos livros, mediação que já não se apresenta mais como forma dominante de se obter o saber.

Este fato nos instiga a refletir em como tem ocorrido em nossa sociedade estes “novos regimes de sentir e de saber, que passam pela imagem catalisada pela televisão e o computador” (Martín-Barbero, 2000) o que provoca um conflito principalmente no meio intelectual e nos sistemas educativos, pois

a cumplicidade e a interpenetração entre oralidade cultural e linguagens audiovisuais não remetem nem às ignorâncias, nem ao exotismo do analfabetismo, mas a descentramentos culturais. ( Martín-Barbero, 2000, p.84)

Já que o conhecimento não é estático, os processos que compõem o currículo também não devem ser. Gimeno Sacristán (1995) afirma que o currículo surge de uma série de processos e que deve ser entendido:

mais que como um objeto delimitado e estático que se pode planejar e depois implantar; aquilo que é na realidade, a cultura nas salas de aula fica configurado em uma série de processos: as decisões prévias acerca do que se vai fazer no ensino, as tarefas acadêmicas reais que são desenvolvidas, a forma como a vida interna nas salas de aula e os conteúdos de ensino se vinculam com o mundo exterior, as relações grupais, o usos e o aproveitamento de materiais, as práticas de avaliação etc. (Gimeno Sacristán, 1995, p.86-87)

Neste sentido, relacionando a experiência relatada pelo professor de perceber “uma invasão do cotidiano da internet” em sua experiência escolar e extra-escolar, bem como seus questionamentos quanto a incorporação destes conhecimentos ao contexto curricular, nos possibilita dizer que estas práticas narradas nada mais são que exemplos de reconhecimento de que o conhecimento não é produzido de uma forma estagnada e acabada, ele está sempre em movimento, através dos usos e das criações dos elementos que tomamos do mundo.

## 2.7 O uso da fotografia em sala de aula e as formas de aprender



**Figura 11-A** fotografia “*serve para lembrar quando tiver velhinho e sentir saudades*”. Pedro 5 anos

O segundo texto no qual iremos nos focar se chama *A fotografia como recurso de motivação a aprendizagem* - edição nº 14, seção Fazendo Escola com Imagens- junho 2009- escrito pela professora de Educação Infantil Camila de Oliveira

A autora procura refletir sobre a possibilidade de se praticar um ensino voltado à pesquisa, buscando uma proximidade entre teoria e prática. Utiliza a fotografia como técnica de obtenção de dados para a sua pesquisa, durante o trabalho cotidiano. Considera o uso da fotografia em situações de ensino como uma prática investigativa, e também como um recurso motivador capaz de dialogar com diversas esferas do conhecimento. Para ela

essa prática tem caráter mediador e interdisciplinar, importante contribuição para uma prática que se proponha participativa. Além disso, permite uma observação e avaliação das relações estabelecidas pelas crianças. (Oliveira, 2009)

Tentar compreender a relação que as crianças mantêm com as tecnologias que têm ao seu dispor, fazendo uso delas, é tarefa, também, de nós professores. Pois a escola é um espaço de socialização onde as crianças criam inúmeras mediações e sentidos para aquilo que vêem, lêem, assistem. Assim, através do uso que fazem da imagem, em forma de fotografias, podemos refletir sobre o lugar que estes artefatos tecnológicos ocupam na vida das crianças.

Se pararmos para analisar, vemos que, ultimamente, a imagem tem aparecido como uma linguagem indispensável em nossos meios de comunicação, pois aprendemos a pensar com imagens, não de maneira exclusivista, mas em conexão com as palavras e os sons.

Nós, ‘leitores’ destas imagens, temos interagido com elas e desenvolvido formas de ‘leituras’ a partir da nossa prática social. Esta prática tem se dado de uma forma tão veloz quanto elas têm aparecido. É importante dizer que neste processo não agimos passivamente, estamos produzindo saberes a partir da interação que temos com elas. Assim, a cada momento que interagimos com estas imagens criamos conhecimentos por meio de nossa(s) ‘leitura(s)’ e de nossos usos, ressignificando o *espaçotempo* em que aparecem de acordo com as nossas *redes de conhecimento e significações* e de nossas memórias.

O conhecimento que temos tecido nesta conjuntura da modernidade tem se dado a partir do contato de consumo de imagens, produção de imagens, aceitação (ou não) das imagens, convergência de ideologias presentes nestas imagens, criação de novas imagens e novo sentido das antigas. Se observarmos, temos feito vários usos e inventado uma série de produtos a partir desta realidade visual e por meio deles temos reinventado a cada dia nossas práticas. Estes usos permeiam nosso dia-a-dia e a nossa maneira de ser e de pensar. Neste sentido, podemos deduzir que criamos outras formas de expressão e compreensão por meio desta realidade audiovisual.

Assim, é importante analisar a observação que a professora faz a partir de seu cotidiano e dos alunos. A *professorapesquisadora* afirma que

as novas tecnologias fazem parte do cotidiano de todos nós. A escola está dentro deste contexto. Com o rápido avanço das novas tecnologias, as formas de aprender têm se modificado, proporcionando ao educador movimentos de busca de novos recursos para enriquecer a sua prática. Neste sentido, a fotografia pode ser uma forma de estímulo para as crianças. Oliveira (2009)

A preocupação da professora com o desenvolvimento das tecnologias a leva a observar que é necessário buscar outros recursos para *enriquecer sua prática*. Ela o faz através do uso da fotografia, e considera que esta é uma forma de estimular a aprendizagem. As palavras *novas tecnologias, novos recursos, enriquecer, estímulo e motivação* (denominação que dá ao uso que faz do recurso fotográfico), nada mais são que verbetes que têm aparecido com mais frequência nos relatos dos professores. E nos faz pensar o por quê de considerar apenas o recursos tecnológicos como ricos em sua prática. Os outros recursos também não seriam ricos? Santos (2004) afirma que

por estarmos envolvidos numa sociedade cada vez mais estruturada pelas tecnologias de comunicação e de informação, é fundamental percebermos como o paradigma digital vem também influenciando as práticas curriculares na construção das novas formas de trabalhar e aprender no mundo contemporâneo. (2004, p.419)

Estes questionamentos demonstram que em nosso dia-a-dia como professores misturamos as propostas formais e organizadas com as possibilidades que temos à mão de efetua-las ou não, isto dependerá do nível de acordo que temos com estas propostas.

Vejo isto também como reflexo da interação dos professores com os seus alunos, que são pertencem a uma geração que “mais que na escola é na televisão, captada por antena parabólica e que experimenta uma forte empatia com o idioma das novas tecnologias” (Martín-Barbero, 2000). Podemos exemplificar isto em seu artigo, pois nesta turma de Educação Infantil os alunos, crianças de 5 anos,

sinalizavam sobre suas experiências (ou não) na ação de fazer fotografias. Dos 16 alunos, todos já haviam fotografado e 14 tinham máquina fotográfica em casa. (Oliveira, 2009)

O desenvolvimento cognitivo e social dos alunos com esta atividade se desenvolveu de forma interessante, pois os alunos foram capazes produzir e analisar imagens a partir da relação entre o “eu”, a “imagem-fotografia” e o “outro”. E para isto cada uma recebeu a câmera digital e realizou suas fotografias a partir de alguns combinados: número de fotos a serem tiradas, tempo disponibilizado para que cada criança fotografasse “seus cenários”, critérios para a escolha das fotos que comporiam o DVD da turma. Com esta atividade, as crianças tiveram a experiência de, mesmo partindo de parâmetros combinados entre eles, registrar cada uma *a sua maneira o melhor ângulo de como se vê e como vê o outro*. E durante o processo de elaboração do DVD, participaram de uma discussão coletiva demonstrando critérios de escolha do que consideravam ser a “sua melhor fotografia”

Estas misturas de saberes, do professor, do aluno e dos saberes formalmente definidos, modificam uns aos outros. Os estudos dos cotidianos entendem que estas práticas curriculares são multicoloridas, as quais vêm da relação e da tensão entre estas possibilidades que se relacionam aos saberes e crenças que temos conosco, bem como do dia-a-dia de trabalho com cada turma e das circunstâncias de cada dia de trabalho. Desta forma, se cria novos saberes com novas tonalidades.

Por isso o cotidiano deve ser entendido

para além da repetição rotineira de ações e atividades, idéia disseminada e aceita sem muito questionamento pela maior parte das chamadas pessoas, em um mundo no qual o pensamento hegemônico exigiu que assim se pensasse. O cotidiano, pensado pela ótica da quantidade, é de fato, um espaço de repetição, de norma, de obviedade. Mas, se entretanto, recuperamos na nossa vida os aspetos singulares e qualitativos dessas práticas, aparentemente repetidas **ad infinitum** vamos nos dar conta de que na forma de fazer de cada uma dessas atividades, nunca há repetição. (Alves e Oliveira, 2002, p.86).

Assim, para os estudos no cotidiano é de maior importância se indagar sobre os modos específicos e singulares de como os sujeitos e grupos sociais se apropriam e fazem uso das regras que, a princípio lhes são impostas, do que observar a aplicação dos modelos avaliativos do real, que se apresentam normalmente de modo generalizante. Alves e Oliveira apontam que por esse motivo é impossível avaliar as práticas curriculares por meio dos mecanismos que *essencializam os saberes* levando em consideração seus opostos, mas sem trazer a relevância das ‘misturas’ que nós professores fazemos entre as normas, as circunstâncias, características dos grupos dentre outros.

Os artigos dos professores escolhidos para o desenvolvimento deste texto e o diálogo que fizemos sobre as práticas curriculares por eles realizadas nos abrem caminhos para pensar em como tem se dado a nossa incorporação com conhecimentos que não provêm apenas dos livros e das atividades indicadas pelos currículos formais. O intuito aqui não é propagar uma mais valia da imagem e da tecnologia na educação, mas é tentar compreender os usos que estes professores fazem dos produtos que lhes são impostos.

Narrando suas práticas estes docentes colocam “suas marcas no ‘uso cotidiano’ que fazem deles” (Alves, 2006) apropriando-se ou não destes materiais propostos

‘inventam’, nesse ‘uso’, novas formas de usar mais apropriadas às suas necessidades do que as que são indicadas nos manuais, com isso criando, permanentemente, novas tecnologias, que não são, necessariamente, possíveis de serem usadas por outros, mas tendo muitas vezes essa condição. (Alves, 2006, p.164)

Assim, o olhar destes professores, bem como o processo de *ensinoaprendizagem* que ocorre durante o planejamento, a execução e a avaliação que fazem das atividades relatadas demonstram que em todo tempo articulamos diferentes áreas dos nossos conhecimentos. a reflexão e o compartilhar sobre o que tem acontecido durante o desenvolvimento destas práticas nos possibilita, sempre, a redefinir métodos e categorias que usamos dentro deste movimento de criação, uso e apropriação do saber.



EDIÇÃO ATUAL  
EDIÇÕES ANTERIORES

| ENVIAR ARTIGO |  
| CONTATO |  
| LABORATÓRIO |

Periodicidade: mensal  
ISSN 1981-4224

• Editora Geral  
Stela Guedes Caputo  
• Assistentes de produção  
Alexandra Nunes Caldas  
Rafael Martins Farias

### 3 ENTRE AS IMAGENS DO JORNAL ELETRÔNICO

*Ver não é somente olhar. O ver necessita estar e não apenas passar pelos espaços. Ver é tecer um lugar no não-lugar. Ver é observar a realidade que se apresenta de forma complexa e inteira diante do mundo ilusório criado por outros olhares. É a possibilidade de sentir antolhos e girar o rosto para inviabilizar sua ação, de não se imobilizar diante do que se vê. Ver é tornar-s capaz de perceber as alternativas e complexidades presentes no cotidiano mesmo quando não queremos vê-las.*

(Monteiro, 2001, p.26)





EDIÇÃO ATUAL  
EDIÇÕES ANTERIORES

| ENVIAR ARTIGO |  
| CONTATO |  
| LABORATÓRIO |

Periodicidade: mensal  
ISSN 1981-4224

• Editora Geral  
Stela Guedes Capato  
• Assistentes de produção  
Alexandra Nunes Caldas  
Rafael Martins Farias



**Figuras 12 e 13** - Artigo: O cotidiano de uma escola Montessoriana.



EDIÇÃO ATUAL  
EDIÇÕES ANTERIORES

| ENVIAR ARTIGO |  
| CONTATO |  
| LABORATÓRIO |

Periodicidade: mensal  
ISSN 1981-4224

- Editora Geral  
Stela Guedes Caputo
- Assistentes de produção  
Alexandria Nunes Caldas  
Rafael Martins Farias

DE DOCENTES PARA DOCENTES

O CONTEÚDO DESTA JORNAL É DE USO LIVRE!





EDIÇÃO ATUAL  
EDIÇÕES ANTERIORES

| ENVIAR ARTIGO |  
| CONTATO |  
| LABORATÓRIO |

Periodicidade: mensal  
ISSN 1981-4224

• Editora Geral  
Stela Guedes Capato  
• Assistentes de produção  
Alexandria Nunes Caldas  
Rafael Martins Farias



**Figuras 14, 15 e 16 –**  
Artigo: Das imagens de uma corporeidade da mesmidade para  
imagens de uma corporeidade da futuridade



EDIÇÃO ATUAL  
EDIÇÕES ANTERIORES

| ENVIAR ARTIGO |  
| CONTATO |  
| LABORATÓRIO |

Periodicidade: mensal  
ISSN 1981-4224

• Editora Geral  
Stela Guedes Caputo  
• Assistentes de produção  
Alexandra Nunes Caldas  
Rafael Martins Farias



**Figuras 17 e 18** - Artigo: Histórias em Quadrinhos e Educação



EDIÇÃO ATUAL  
EDIÇÕES ANTERIORES

| ENVIAR ARTIGO |  
| CONTATO |  
| LABORATÓRIO |

Periodicidade: mensal  
ISSN 1981-4224

- Editora Geral  
Stela Guedes Caputo
- Assistentes de produção  
Alexandra Nunes Caldas  
Rafael Martins Farias



**Figuras 19 e 20-** Artigo: A formação contínua do professor em comunidades compartilhadas



EDIÇÃO ATUAL  
EDIÇÕES ANTERIORES

| ENVIAR ARTIGO |  
| CONTATO |  
| LABORATÓRIO |

Periodicidade: mensal  
ISSN 1981-4224

- Editora Geral  
Stela Guedes Caputo
- Assistentes de produção  
Alexandra Nunes Caldas  
Rafael Martins Farias



**Figuras 21 e 22-** Artigo: Uma mulher negra e seu percurso em busca da própria história: pensando a identidade.



EDIÇÃO ATUAL  
EDIÇÕES ANTERIORES

| ENVIAR ARTIGO |  
| CONTATO |  
| LABORATÓRIO |

Periodicidade: mensal  
ISSN 1981-4224

• Editora Geral  
Stela Guedes Capato  
• Assistentes de produção  
Alexandra Nunes Caldas  
Rafael Martins Farias



**Figura 23-** Artigo: Aqui – possibilidades e impossibilidades no olhar a Arte



EDIÇÃO ATUAL  
EDIÇÕES ANTERIORES

| ENVIAR ARTIGO |  
| CONTATO |  
| LABORATÓRIO |

Periodicidade: mensal  
ISSN 1981-4224

• Editora Geral  
Stela Guedes Caputo  
• Assistentes de produção  
Alexandra Nunes Caldas  
Rafael Martins Farias



**Figura 24** – Artigo: Litografia *Marche aux nègres* (mercado de negros), produzida por Johann Moritz Rugendas (Augsburg, 1908 – Weilheim, 1858). Artigo: Parabéns ao professor Roberto Conduru



EDIÇÃO ATUAL  
EDIÇÕES ANTERIORES

| ENVIAR ARTIGO |  
| CONTATO |  
| LABORATÓRIO |

Periodicidade: mensal  
ISSN 1981-4224

• Editora Geral  
Stela Guedes Caputo  
• Assistentes de produção  
Alexandra Nunes Caldas  
Rafael Martins Farias



**Figuras 25 e 26-** Artigo: Ponderações sobre o Aluno



EDIÇÃO ATUAL  
EDIÇÕES ANTERIORES

| ENVIAR ARTIGO |  
| CONTATO |  
| LABORATÓRIO |

Periodicidade: mensal  
ISSN 1981-4224

• Editora Geral  
Stela Guedes Caputo  
• Assistentes de produção  
Alexandra Nunes Caldas  
Rafael Martins Farias



**Figuras 27 e 28-** Artigo: MULHERES EM TEMPOS DE GUERRA:  
imagens de educadoras

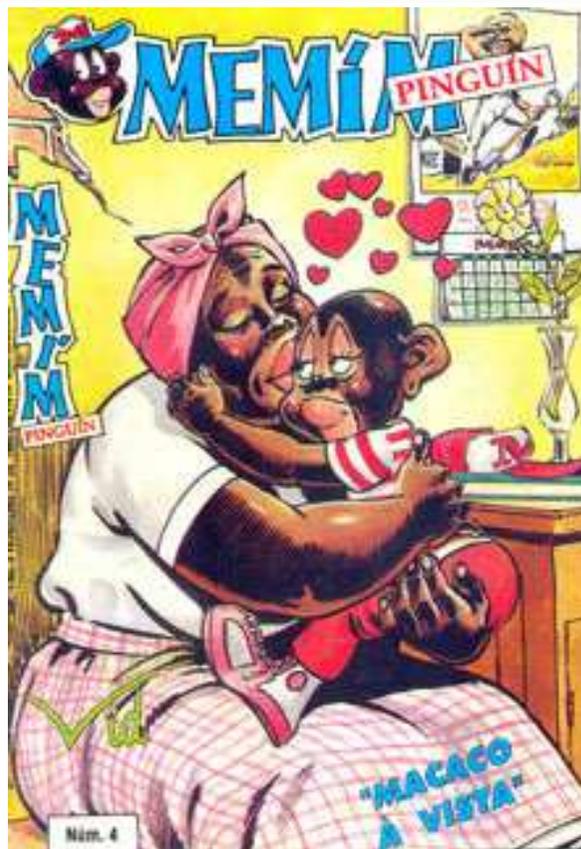


EDIÇÃO ATUAL  
EDIÇÕES ANTERIORES

| ENVIAR ARTIGO |  
| CONTATO |  
| LABORATÓRIO |

Periodicidade: mensal  
ISSN 1981-4224

- Editora Geral  
Stela Guedes Capato
- Assistentes de produção  
Alexandra Nunes Caldas  
Rafael Martins Farias





**Figuras 29 e 30-** Artigo: Quadrinhos, racismo e culturas afro-descendentes



### 3.1 O que os usos destas imagens nos revelam?

As imagens que aparecem neste texto estão presentes em artigos que refletem estudos, reflexões, preocupações, indagações, conclusões, narrativas de práticas de professores, angústias, alegrias e tensões.

Quando entro em contato com este material, compreendo que outras leituras e compreensões poderão ser feitas por outros, já que uma imagem ou um texto não é uma verdade absoluta, mas apenas um modo de ver, dentre tantos outros, que se apresenta como uma prática que possibilita compreender outras práticas e outros contextos cotidianos.

Caputo e Copolillo (2009) nos chamam a atenção quanto a como pensar e investigar as imagens das escolas e de outros *espaçostempos* afirmando que

é preciso pensar com imagens na escola e em outros *espaçostempos* de educação fazendo o exercício metodológico de investigar em meio às ambigüidades, as dúvidas e com humildade sabendo que as coisas ora são de uma maneira e ora são de outra. Sobretudo, aprendendo no cotidiano da pesquisa, com seus praticantes e tecendo relações

---

“As fotografias revelam muitas coisas, mas não revelam tudo. Dependem de que leituras sejam feitas. Os significados aparecem quando as pistas que as imagens trazem são trançadas com outras imagens linguagens que tecem uma narrativa de compreensão de vidas que se cruzam nas imagens.”

(Sgarbi, 2001, p.122)



respeitosas e éticas com tantos outros e outras que pesquisam no campo da educação. (2009, p.13)

As imagens trabalhadas neste capítulo apresentam uma multiplicidade de usos para as quais foram utilizadas. Devido a muitos artigos não apresentarem legendas e referências nas imagens, optei por numerá-las seguindo o sistema indo-arábico e coloquei em sua legenda o nome do artigo no qual estavam inseridas. Embora apareçam imagens em apenas dez artigos dos treze selecionados, é importante ressaltar que três artigos destas seções não continham imagens e que também em algumas edições apareciam dois artigos para a seção *Voz do Leitor*.

Este capítulo é uma análise das imagens de 13 artigos escolhidos da seção *Voz do Leitor*. O critério que utilizei para esta seleção foi o de seguir a ordem das edições de 1 a 9 e a edição número 15, por serem edições que representam cada grupo de pesquisa participante do jornal. Quanto a esta seção, é importante dizer que nela podemos ter o que chamo de termômetro do jornal. Este espaço é reservado para os leitores do jornal. Quem são estes leitores? Como relacionaram a questão da Imagem e educação em



seus artigos escritos para o jornal?

Dos artigos analisados observei que destes treze artigos, sete utilizaram a fotografia ora como registro de suas atividades com os alunos, ora como registro/memória autobiográfica e também como reflexão da própria imagem apresentada ou como ilustração do texto.

Ao fazer este percurso fiquei me perguntando qual caminho metodológico segui para fazer este tipo de classificação das imagens que analisei? Refletindo sobre isso me remeti a autores que volta e meia estavam nas minhas leituras durante o processo de escrita desta dissertação.

Primeiro Alberto Manguel (2008) ao afirmar que não buscou em seu trabalho inventar ou fazer um método sistemático de leitura de imagens e ainda, que sua única desculpa é que não foi guiado por qualquer teoria da arte, mas simplesmente pela curiosidade (2008, p.11). O autor assume que a sua frágil habilidade de leitura de imagens, fora dos circuitos acadêmicos e de teorias críticas, foi posta à prova por vários momentos por um número de instituições,



mas que muitas destas instituições também abriram as portas para ele que se considera um amador.

Mesmo sendo um "amador" vejo no trabalho de Manguel, especificamente em sua obra *Lendo imagens*, um árduo labor feito a partir de obras de arte, leituras baseadas sobre as emoções que sentimos e como elas afetam e são afetadas por nossas leituras.

Ao afetar e ser afetado pelas obras de arte fez uso das seguintes classificações em seu livro: A imagem como narrativa, a imagem como ausência, a imagem como enigma, a imagem como testemunho, a imagem como compreensão, a imagem como pesadelo, a imagem como reflexo, a imagem como violência, a imagem como subversão, a imagem como filosofia, a imagem como memória e a imagem como teatro.

O autor ao avaliar seu trabalho conclui da seguinte maneira:

Essencialmente, toda imagem nada mais é do que uma pincelada de cor, um saco de pedra, um efeito de luz na retina, que dispara a ilusão da descoberta ou da recordação, do mesmo modo que nada mais somos do que uma multiplicidade de espirais infinitesimais em cujas moléculas -assim nos dizem- estão contidos cada um de nossos traços e tremores. De todo modo, tais reduções não oferecem explicações nem pistas sobre o que se considera em nossa mente quando vemos uma obra de arte que, implacavelmente, parece exigir uma reação, uma tradução, um aprendizado de algum tipo - e talvez se



tivermos sorte, uma pequena epifania. Essas coisas parecem estar além do alcance de quase qualquer livro, e com certeza deste, feito de notas ao acaso e de indefinições. (2008, p.316)

Este denso olhar sobre as imagens me possibilita encontrar outros vínculos - ou seriam outros links? - com mais dois autores, Barbero (1997), em seus estudos sobre a recepção, quando ressalta que a recepção não é só um lugar de chegada é ao mesmo tempo e continuamente, um lugar de partida, de ressignificação e produção de outros sentidos, e Sebastião Salgado quando trata sobre leitura de imagens ao dizer que: "Eu acho que qualquer pessoa que vê uma imagem, lê a imagem. Você não depende de jeito nenhum do seu nível de sofisticação teórica. Você lê em função da sua vida dentro do âmbito social. (apud PERSICHETTI, 2000, p.80).

Outra autora que permeava minhas leituras é Tânia Müller (2006) que, ao trazer seus questionamentos nos estudos de sua pesquisa sobre o SAM (Serviço de Atendimento ao Menor), trouxe ricas contribuições ao meu trabalho. Ao trabalhar com um acervo constituído de 163 fotografias produzidas pelo Jornal do Brasil e pela Agência Nacional, percebeu que as fotos apresentavam, ao mesmo tempo, dureza nas cenas, beleza estética e poder de mobilização,



então, diante disso, se preocupou em trabalhar o arquivo não só como mera ilustração, mas como próprio objeto de investigação. E coloca em seu resumo que não houve um caminho prévio para a investigação qualitativa e historiográfica com fotografias e que à medida que os dados e fatos foram sendo apurados foi estabelecendo os procedimentos metodológicos necessários para situá-las como instrumento e objeto de pesquisa, nos lembrando que

a fotografia é tomada como fonte privilegiada nos estudos e pesquisas, ou seja, como recurso utilizado pelo pesquisador para buscar informações sobre ela mesma e sobre fatos, lugares e pessoas por ela retratados, produzindo uma reflexão ou investigação que tenha valor científico.

A fotografia pode ser usada como fonte histórica se a tomarmos como um fragmento de realidade, um aspecto do passado, cuja decisão de registro e de fixação de um certo dado foi uma opção do autor. Para tal, faz-se necessário levantar os diversos aspectos contidos na fotografia e sua contextualização, perceber os conteúdos subjacentes e os motivos para seu registro. O saber como, por que e para que algumas imagens foram construídas pode alterar todo o seu sentido. Da mesma forma que, ao descobrir sua autoria, pode-se desvendar a visão de mundo do autor ou da agência produtora, permitindo uma leitura crítica.

Essas concepções tomam a idéia de fotografia como testemunho, evidência, mas não prova irrefutável de verdade, como a retiram do lugar de acessório do trabalho de campo, situando-a como um artefato social e documento/monumento que perpetua a história de indivíduos e da sociedade e possibilita desvendar as múltiplas faces do passado. (Müller, 2006, p.4).



A autora também considera a fotografia como uma linguagem que não deve ser vista ou ouvida como se tivesse apenas um único sentido, pois cada imagem registra um assunto singular, num instante de tempo que também é único e que se deu a partir do desejo, intenção ou necessidade do fotógrafo. "Ele vê e narra aquilo que acha que viu ou quis ver." (Müller, 2006, p.26). Essa idéia posiciona a fotografia como objeto polissêmico, que apresenta os mais diversos objetivos e está sujeita a diferentes usos.

Ela cita alguns autores em sua tese que, além de adotarem a fotografia como instrumento ou objeto de pesquisa, construíram uma trajetória de elaboração de uma metodologia própria de leitura da imagem fotográfica: Boris Kossoy (2001), Miriam Moreira Leite (2001), Ana Maria Mauad (1996) Milton Guran (2002) e Maria Ciavata (2002).

Ao apresentar em seu trabalho várias definições de o que é fotografia feitas por vários fotógrafos consagrados (Simonetta Persichetti, Mário Cravo Neto, Walter Firmo, Sebastião Salgado, Evaldo Mocarzel, Pedro Martinelli) afirma que as falas destes artistas revelam a fotografia como



documento e testemunha de uma época, de um momento histórico que permite a perpetuação de um tempo. Ela representa uma cultura e uma ideologia e é resultado da visão de mundo do fotógrafo. Ela tanto possibilita que as pessoas reflitam sobre a realidade e o cotidiano e que se perguntem sobre ele, como propõe novos olhares e questionamentos àquilo que é familiar. Pode propagar modelos de vivência, manipular ideias e comportamentos, além de ocultar e criar realidades. (Müller, 2006, p. 26)

Quanto à discussão sobre a dificuldade que ainda se tem quanto à utilização da fotografia como fonte histórica ou instrumento de Pesquisa. Boris Kossoy (2001) acentua duas razões para este certo preconceito. A primeira é de ordem cultural:

apesar de sermos personagens de uma 'civilização da imagem' – e neste sentido alvos voluntários e involuntários do bombardeio contínuo de informações visuais de diferentes categorias emitidas pelos meios de comunicação – existe um aprisionamento secular a tradição escrita como forma de transmissão do saber (Kossoy, 2001, p.30).

A segunda razão decorre da anterior e diz respeito à sua análise:

o problema reside justamente na resistência em aceitar, analisar e interpretar a informação quando esta não é transmitida segundo um sistema codificado de signos em conformidade com os cânones tradicionais da comunicação escrita" (Idem, 2001, p.30).



Esta questão quanto a dificuldade de entendimento e da leitura de imagens faz com que muitos pesquisadores vejam os usos que alguns fazem da fotografia com um certo temor e ao esbarrar nesta dificuldade de aceitar o uso de imagens como fonte histórica, consideram o documento escrito como uma fonte mais segura. Assim, muitas vezes a fotografia torna-se apenas recurso ilustrativo para a pesquisa, não sendo explorada em sua complexidade e potencialidade. Essa atitude ainda tomada no meio acadêmico e não-acadêmico contribui para que muitos acervos e materiais sejam perdidos.

Kossoy nos lembra muito bem que

toda e qualquer fotografia, além de ser um resíduo do passado, é também um testemunho visual onde se pode detectar – tal como ocorre nos documentos escritos - não apenas os elementos constitutivos que lhe deram origem do ponto de vista material. No que toca à imagem fotográfica, uma série de dados poderão ser reveladores, posto que jamais mencionados pela escrita da história. Por outro lado, apesar de sua aparente credibilidade, nelas também ocorrem omissões intencionais, acréscimos e manipulações de toda a ordem (Kossoy, 2001, p.99).

Desta forma, baseada em seus estudos, posso afirmar que a fotografia congela um determinado *espaçotempo* do passado (recorte espacial ou interrupção temporal). Faz um registro singular



EDIÇÃO ATUAL  
EDIÇÕES ANTERIORES

| ENVIAR ARTIGO |  
| CONTATO |  
| LABORATÓRIO |

Periodicidade: mensal  
ISSN 1981-4224

• Editora Geral  
Stela Guedes Caputo  
• Assistentes de produção  
Alexandra Nunes Caldas  
Rafael Martins Farias

que nos permite trazer a nossa memória uma recordação não traduzível apenas com palavras. Elas se combinadas com narrativas orais ou escritas, músicas e outras formas de linguagem nos possibilitam revisitar caminhos que foram feitos por outras pessoas. Mas ao revisitá-los cada um fará o seu o percurso, de acordo com a sua forma de ver, pensar e atuar no mundo. Assim, as fotografias e as imagens do jornal nos permitem revisitar estes espaços, sendo que cada um que fará esta visita terá a sua maneira de interpretar e reinterpretar as práticas que nos são apresentadas.

Kossoy também diz que olhar uma fotografia como fonte histórica pressupõe situá-la em três estágios: a intenção, o ato do registro e seu percurso. Descobrir qual foi a intenção do registro da imagem, se partiu do próprio fotógrafo ou se foi uma determinação de alguém; o ato do registro, como se deu e a origem da materialização da foto; quais os caminhos percorridos: as mãos que a manusearam, os olhos que a viram, os álbuns que a guardaram, os porões e caixas que as esconderam e aqueles que a salvaram (2001, p.45). Além disso, ela teria um duplo testemunho: mostra a cena passada, congela fragmentariamente o espaço e o tempo e a



posição do autor. Esta é a natureza da fotografia: a de ser um binômio indivisível, pois tem de um lado a chamada “primeira realidade” – a vida passada retratada –, e de outro, a realidade do documento, que seria a “segunda realidade”.

Com a ampliação do conceito de documento – documento escrito, ilustrado, oral, imagético, entre outros – a fotografia passou a ser tratada de outra forma, e ser tomada como uma possibilidade de investigação e descoberta que promete frutos na medida em que se tentar sistematizar suas informações, estabelecer metodologias adequadas de pesquisa e análise para a decifração de seus conteúdos e, por conseqüência, da realidade que os originou (Kossoy, 2001, p.32).

Assim, buscando tomar a fotografia como fonte de investigação e descoberta na minha pesquisa percebi que, na maioria das fotos que selecionei para analisar neste capítulo pude ver preocupações quanto ao registro, à memória e a comprovação (documento) do trabalho realizado pelos professores com os alunos.



Como bem coloca Alik Wunder (2008), fotografar e ser fotografado também são maneiras de marcar espaços e de reter sentidos:

na escola, lugar de passagens, há muitos que não deixam seus nomes e há os que passam e que insistentemente querem marcar o espaço: nomes, imagens e palavras por todos os lados, paredes, mesas, cadeiras, portas de banheiro, cartazes, ofícios, livros de registro... Coisas que corporificam a passagem de seres, diferentes formas escolhidas para deixar rastros dos encontros. Mas o que fica depois de nossos encontros com seres e coisas? Como expressar a força destas marcas? Como a fotografia entra neste jogo?

Há uma intensidade de desejos de dizer do vivido nas fotografias produzidas no interior das escolas, como tentativas de reter sentidos. Há uma carga de narrativas desejantes de comunicação na invisibilidade do cotidiano. Uma forma de contar sem palavras, de dar força ao que muitas vezes é ofuscado pelas narrativas em que o foco recai sobre os processos e não sobre o efêmero. Forma de trazer à vista cenas, práticas e políticas pouco aparentes nas edições comumente realizadas sobre escolas: nos gestos sutis do aprender a ler, nos olhares por entre as fileiras escolares, nos instantes de ajuda entre as crianças, a diferença que há na repetição do cotidiano da sala de aula, corpos a escrever, a modelar, a afagar, a ajudar, a brincar, a ler, a formar palavras... A retenção fotográfica desses seres, coisas e gestos é uma forma de ser cúmplice deles, de torná-los dignos e de conceder-lhes certa continuidade. (Wunder, 2008, p.8)

Então para compreender as imagens de jornal, elaborei uma pequena classificação. Dos treze artigos, dez contém imagens, destes dez: três usaram a imagem como registro das atividades dos alunos (figuras 12,13,14,15,16,17 e 18) por apresentarem os alunos brincando, desenhando e estudando; seis artigos (figuras



12,13,14,15,16,17,18,21,22,25 e 26) usam imagens como ilustração, pois, não fazem referência direta às imagens apresentadas no corpo do texto. Estas imagens recebem o papel de ilustrar, acrescentar informação ao texto; três artigos usam a imagem como reflexão, tanto como fonte de histórica ou como ponto de partida para a análise da imagem que o autor pôs como foco (figuras 23,24,27,28,29 e 30). E ainda: quatro artigos se apresentam como recorte de dissertação/ tese/pesquisa,

Importa ressaltar que nos sete artigos que usam imagem como ilustração, de certa forma, não podem ser classificados “puramente” desta maneira, pois os seus usos se entrecruzam podendo sair da esfera do isto ou aquilo.

Minha preocupação é que a carga das narrativas desejan-tes de comunicação presentes no cotidiano destes professores e alunos também tivesse visibilidade neste trabalho. Neste sentido, no processo de escolha dos artigos para este capítulo, mesmo buscando artigos na ordem de apresentação dos grupos que participam do jornal, vi coisas que talvez não quisesse enxergar, mas que estavam ali pulsando e me chamando a atenção para algumas temáticas que



apareceram/aparecem com certa frequência neste recorte que fiz do jornal.

### 3.2 1º Pulsar: o corpo

As imagens de atividades da escola estão centradas no corpo do aluno, no movimento de suas mãos, nos seus movimentos em atividades lúdicas ou nas limitações de seus corpos em sala de aula ou movimento permitido neste espaço.

No próprio texto e imagens da professora Amanda Singulani para a edição 15 do jornal, que inclusive cita um outro texto publicado outrora no jornal, vemos esta preocupação:

acredito que o corpo que se pretende controlar, disciplinar, assujeitar também pode ser o corpo da resistência de potencialidades e criação. Abdicar do discurso do poder controlador proporcionando resistência nas práticas pedagógicas, estando atentos às imagens que sugerem vivências muito mais produtivas do que o confinamento dos corpos em simulacros de prisões, que é o que se tornam as salas de aula.

Renunciando práticas que figuram imagens de uma mesmidade que não pode estar na escola, já que proíbe a diferença do outro (SKLIAR, 2003), apostando numa corporeidade como um território de tensões, mutações, movimentos, conflitos, consensos, de emoções. Materialidade corpórea imbricada por



histórias que são plurais e singulares inscritas por experiências e vivências individuais e coletivas com as quais nos constituímos sujeitos no mundo, sempre a partir das múltiplas redes de relações nas quais circulam em nossas vidas cotidianas (CUPOLILLO, 2008). (Singulari, 2009)

Quando os docentes aparecem nestas imagens, geralmente estão posicionados de costas, ou de perfil com exceção da imagem do professor com um grupo da universidade e com a imagem das educadoras (figuras 18, 27 e 28) que aparecem em um contexto que já é bem diferente, principalmente o das professoras educadoras, pois ali aquele registro é uma forma de mostrar a participação das mulheres reunidas na Associação Brasileira de Educadores (ABE) e no Colégio Jacobina, que participaram de modos diversos de ações que visavam reconstruir a nação no período da segunda guerra mundial. Ali, elas deveriam aparecer para que esse fato fosse lembrado e reconhecido.

Esses cortes, principalmente de alunos de menor idade, essa maneira de retratar o corpo nos levam a questão que tem sido muito discutida e que, inclusive foi discutida no Seminário Interno do Laboratório de Educação & Imagem realizado em 2008, no qual também estava presente. Este seminário ocorre de dois em dois



anos e o tema referente deste ano foi o Jornal Eletrônico. Um dos questionamentos que muitos professores que participam dos grupos que são responsáveis pelos números do periódico eletrônico foi: como fazer uso das imagens dos alunos, principalmente as crianças, no jornal? E as questões dos direitos da imagem destes alunos? Por que não disponibilizamos textos concernentes a estas preocupações, visto que se trata de um jornal que trata sobre Educação & Imagem?

Estes questionamentos têm sido freqüentes, principalmente para os *professores pesquisadores* que elaboram e para aqueles que escrevem para o jornal.

Caputo e Copolillo (2009) nos lembram que quanto aos usos de fotografias em educação:

Partimos do princípio que fotografar crianças em pesquisas, seja nas escolas ou em outros espaços e tempos de aprendizagem, envolve, entre outras, questões éticas. Quem autoriza a imagem? Além disso, que aspectos são relevantes aos pesquisadores e pesquisadoras? Quais as regras? Quem faz as regras? Nas pesquisas em educação, particularmente nas escolas, fotografar é bastante comum. Há muitas dúvidas que envolvem não só questões técnicas, mas também éticas a respeito disso. O que fazer? (Caputo e Copolillo, 2009, p. 1-2)



Elas nos trazem nesta discussão, a professora Sônia Kramer, a qual se preocupa há muito tempo com esta temática e tem uma obra com esta problemática chamada "Autoria e Autorização: questões éticas na pesquisa com crianças"

Quando trabalhamos com um referencial teórico que concebe a infância como categoria social e entende as crianças como cidadãos, sujeitos da história, pessoas que produzem cultura, a idéia central é a de que as crianças são autoras, mas sabemos que precisam de cuidado e atenção. Elas gostam de aparecer, de ser reconhecidas, mas é correto expô-las? Queremos que a pesquisa dê retorno para a intervenção, porém isso pode ter conseqüências e colocar as crianças em risco. Outras vezes, elas já estão em risco e não denunciar as instituições ou os profissionais pelo sofrimento imposto às crianças nos torna cúmplices! Nesse sentido, as respostas ou decisões do pesquisador podem não ser tão fáceis como pareceria à primeira vista. (Kramer, 2002, p.42 apud Caputo e Copolillo, 2009, p.6).

### Kramer ainda indaga

Quem autoriza a participação, o nome, a gravação? Quem autoriza a utilização de fotografias? Sabemos que é o adulto, e concordamos que é necessário que assim seja mais uma vez para proteger as crianças, para evitar que suas imagens sejam exploradas, mal-usadas. Mas se a autorização quem dá é o adulto, e não a criança cabe indagar mais uma vez: ela é sujeito da pesquisa? Autoria se relaciona à autorização, à autoridade e à autonomia. Pergunto: como proteger e ao mesmo tempo garantir autorização? Como resolver esse impasse?"(op. cit, p. 53)".



Além de discutir a forma de como essas crianças serão expostas na pesquisa Kramer também fala do relacionamento que o pesquisador tem com a criança que é observada. Esta autora, segundo Caputo e Cupolillo, não traz uma resposta absoluta quanto a estas questões, mas em sua obra há questionamentos relevantes principalmente quanto ao uso abusivo e indiscriminado das imagens de crianças.

Esta questão me lembra o caso de um artigo e aproveito aqui para contar uma história das entrelinhas<sup>17</sup> do jornal.

### 3.3 Entrelinhas do jornal nº1 - O uso das imagens no artigo de um professor

Dentre os textos lidos e imagens analisadas neste capítulo temos o caso de um professor em que observei duas imagens que eram desenhos de crianças, e subitamente inferi com as minhas redes e com a minha forma de olhar: Ah que legal! Ele usou

---

<sup>17</sup> Costumo chamar estas experiências/histórias que foram e são tecidas nos bastidores do jornal de 'Entrelinhas' do jornal.

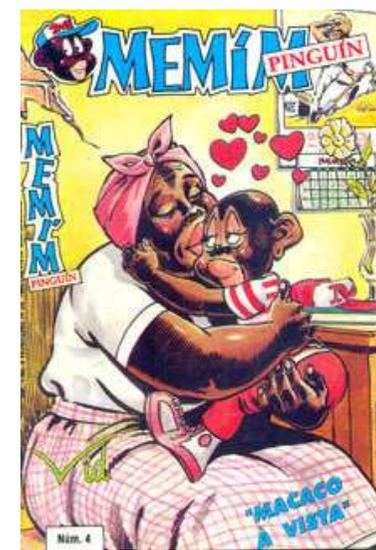


desenhos dos próprios alunos no seu artigo, pena que não colocou isso no texto.

Conversando com uma professora que é responsável pelo projeto<sup>18</sup> inserido na escola que o professor atua e mostrando a minha análise sobre essas imagens, ela me disse: - Rosângela, estas imagens não são dos alunos da escola. Ao me mostrar o artigo, este professor me falou que ele próprio pediu para que suas filhas desenhassem para ilustrar o seu artigo, porque ele estava preocupado quanto a autorização e autoria das imagens que ali pudessem ser utilizadas.

Esta história de bastidores do jornal é um exemplo de muitos outros sobre esta preocupação está posta e que deve ser discutida, analisada e divulgada também pelos grupos que fazem jornal. Além disso, é importante dizer que, estas histórias tecidas

<sup>18</sup> Projeto de pesquisa sobre o 'uso' do jornal por professores da rede pública, recebendo apoio da FAPERJ, no Edital Apoio à Escola Pública (2008). O projeto se chamou *A relação de praticantes docentes com a internet e a produção científica da área de Educação, através do site de divulgação científica* e foi coordenado pela professora Nilda Alves. Os professores de educação básica de duas escolas da rede municipal do Rio de Janeiro participaram do projeto: a Escola Municipal Prof. Ary Quintella, em Vila da Penha, e o CIEP Nação Rubro Negra, na Gávea.





nos bastidores também são de extremo valor para nós pesquisadores dos estudos nos/dos com os cotidianos, pois a partir dessas conversas podemos analisar, pesquisar e refletir o porquê deste professor ter tomado esta atitude. Diante disso, creio que o Jornal Eletrônico poderia se voltar também para discutir estas questões, quanto à ética e autoria dos usos das imagens.

### 3.4 2º pulsar: o corpo do negro - a questão do afro-descendente

Dos treze artigos selecionados da seção Voz do leitor observei que, 3 textos aparecem a questão da cultura afro-descendentes e sua inserção no campo do currículo. Este dado aparece nos artigos Quadrinhos, racismo e culturas afro-descendentes, o qual foi um dos primeiros artigos que li antes de entrar para o mestrado, *Uma mulher negra e seu percurso em busca da própria história* e *Parabéns ao professor Roberto Conduru*.





Relacionando as imagens com o texto escrito por estes professores podemos ver que a questão do corpo do negro está bem presente. André Brown (2007) ao falar sobre a sua trajetória de pesquisa em procurar uma publicação de quadrinhos que tratasse da cultura afro-descendente em quadrinhos aponta

No início da minha busca por revistas em quadrinhos que tivessem histórias relacionadas com as culturas afro-descendentes, eu lembrava de uma imagem do personagem Memím Pinguín, observada há alguns anos, durante a leitura de um artigo. Imaginava que as histórias em quadrinhos do Memím fossem voltadas para uma valorização das culturas afro-descendentes. Porém, ao adquirir um exemplar desta publicação, pude perceber já na capa do gibi, que o personagem principal, representado por um menino afro-descendente, era comparado a um "macaco". (Brown, 2007)

Ao analisar a imagem do garoto retratado como um macaco, o professor comenta que a criadora do personagem Memím, Yolanda Vargas Dulché ao fazer uma viagem à Havana e devido ao seu fascínio com crianças afro-descendentes com os quais ela teve contato criou esse personagem.

O autor do artigo reflete sobre isso ao afirmar que se



questiona quanto à intenção da autora: Seria reforçar o racismo contra afro-descendentes ou apenas a intenção de reforçar o duro cotidiano destas crianças. E conclui dizendo que esta história em quadrinhos é reflexo da

da existência do racismo contra afro-descendentes na sociedade em que viveu a autora, como também no Brasil, onde a revista foi publicada e distribuída em 1993.(...) e, mesmo que não reflita a sociedade como em um espelho e nem realize um mimetismo, diz algumas coisas sobre ela. (Idem, 2007)

Já o texto de Sonia Regina dos Santos apresenta no próprio título de seu artigo demarca a história de uma mulher negra, e faz questão de mostrar suas fotos com a turma que ela estudou (narrando sua experiência autobiográfica com palavras e imagens) e de destacar que o processo de reafirmação de sua identidade se deu apenas na graduação.

Apesar de ser uma mulher afro-descendente, cujas memórias e práticas estão diretamente relacionadas a essas populações, até o ano de 2003, o único conhecimento que eu tinha sobre as histórias das populações negras no Brasil, estavam atreladas ao escravismo. Nas histórias "oficiais" que me foram contadas na escola e pelos livros didáticos, as populações originárias de África não pareciam ocupar o lugar dos protagonistas, mas sim dos co-adjuvantes, carregadas de memórias de sofrimento e de dor. As imagens dos homens e mulheres trazidos escravizados se repetiam ao lado de grilhões, exclusão, processos de invisibilidade. Só depois de ter começado o curso da graduação,





pude entender que os povos africanos e seus descendentes são possuidores tanto de outras histórias diferentes da que nos tem sido contada pela História Oficial do país, quanto de outras formas de contar as histórias. Isso foi para mim uma descoberta que mudou muita coisa. Assim que durante os últimos anos, passei boa parte do meu cotidiano entre livros, idéias, professores e educadores, sendo uma das poucas mulheres negras que freqüentaram, durante aquele período, o ambiente universitário do qual eu fazia parte. (Santos, 2008).

E quanto a este processo afirma que em seu curso de Letras muitas disciplinas que fizeram parte do currículo abordavam a temática das populações negras. Esse contato lhe possibilitou um desejo de conhecer cada vez mais aquilo que até então estava oculto, talvez por falta de informações da realidade dos africanos e seus descendentes.

No texto da professora Madalena, que foi um texto escrito para essa seção em resposta a uma leitura feita de outra seção do jornal, vejo uma análise sobre os corpos não conformados na litografia *Marche aux nègres* (mercado de negros), produzida por Johann Moritz Rugendas (Augsburg, 1908 – Weilheim, 1858).

A professora se questiona e reflete:

questionei a veracidade do que é retratado. Será que aqueles escravos, sentados em torno daquela fogueira, se comportariam tão conformistamente? Não percebo nenhum tipo de movimento que me transmita algum desespero.



Mas, a imagem é, sem dúvida, uma ferramenta importantíssima para o processo de aprendizagem, pois ela é fixadora do conhecimento e, ao mesmo tempo, questionadora da realidade e do pensamento. (Losso, 2008)

Analisando as imagens e os textos destes artigos posso dizer que a questão da temática afro-descendente não é neutra no Jornal Eletrônico. Por ser um jornal elaborado por grupos de pesquisa pertencentes à UERJ e voltado para professores e interessados em imagem e educação, podemos dizer que este contexto, o da Universidade ser uma das pioneiras na política de cotas para negros no vestibular e a questão em voga da Lei 11.645 -de 10 de março de 2008, que antes era a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena- é refletido em vários artigos e imagens do jornal e que, portanto eu não pude deixar de ver esse pulsar quanto a esta temática que tem sido também foco de discussões e reflexões no meio educacional.

Quanto aos usos e consumos das imagens, principalmente nos estudos dos/nos/ com os cotidianos, me apoio em Alves e Oliveira



(2006) quando afirmam que devemos estudá-las. Elas nos trazem Certeau (um dos principais teóricos usado por estes grupos) quando afirma que “buscando compreender essas maneiras de fazer dos praticantes é que poderemos apreciar a diferença ou a semelhança entre a produção da imagem e a produção secundária que se esconde nos processos de sua utilização” (1994, p. 40). Assim é necessário descobrir os procedimentos, as bases, os efeitos, as possibilidades, nas intrincadas redes de relações e significados que, com suas ações, os praticantes estabelecem, cotidianamente.

Neste sentido, creio que ao trabalhar com estas fotografias e imagens temos a oportunidade de pensar e discutir o como se dá e como se tem desdobrado os usos destas imagens pelos professores que escrevem para o jornal e de que maneira as nossas leituras destas imagens podem atravessar estas memórias com as nossas narrativas. Possibilitando assim que possamos compreender e complexificar sobre outros processos cotidianos, a partir destes que nos é retratado e narrado. Buscando sempre trabalhar com “processos de construção de realidades” (Kossoy, 2001, p. 140), que



EDIÇÃO ATUAL  
EDIÇÕES ANTERIORES

| ENVIAR ARTIGO |  
| CONTATO |  
| LABORATÓRIO |

Periodicidade: mensal  
ISSN 1981-4224

- Editora Geral  
Stela Guedes Caputo
- Assistentes de produção  
Alexandra Nunes Caldas  
Rafael Martins Farias

se dá sempre, como qualquer outra fonte, no momento de intervenção do pesquisador.

#### 4 NOSSO CONTATO COM OS ARTEFATOS TECNOLÓGICOS E A TESSITURA DO CONHECIMENTO



Figura 31 -

<http://brandusblog.blogspot.com/2007/008/homemdosemirados.rabes>

Para falar sobre os usos que fazemos dos artefatos tecnológicos e a tessitura de conhecimento que tecemos a partir da relação que temos com eles, começo aqui com esta imagem que achei em meus guardados de professora. Vendo e revendo trabalhos de alunos, encontrei um que é fruto de uma discussão que tive com os alunos de Prática de Ensino sobre a nossa relação com a tecnologia. Um dos alunos pôs esta imagem em seu trabalho para exemplificar a relação que as crianças tem tido com a tecnologia e como isto tem se estabelecido em nossa forma de pensar o mundo. Ao pensar em usar esta imagem nesse trabalho, fiquei preocupada em saber quem a desenhou e qual a sua fonte.

Achei pelo endereço eletrônico o blog em que estavam postadas várias coisas e no meio delas este desenho. Essa minha preocupação me fez lembrar as palavras de Arlindo Machado ao fazer menção sobre a concepção plástica da fotografia quando diz que

se temos nas mãos uma foto, a quem devemos atribuir o essencial de sua concepção plástica? Ao engenheiro que projetou a câmera, ao físico que codificou a representação do espaço através do sistema óptico da lente, ao químico que “traduziu” as diferentes propriedades dos objetos em relação à luz para os componentes fotoquímicos da emulsão de registro ou ao sujeito que, valendo-se de todas as contribuições, mas sem conhecê-las, as atualiza e concretiza num registro singular? (Idem, 2001, p.42)

Então, decidida a narrar o meu registro singular a partir da relação que estabeleci com esta imagem, me apoio nas palavras de Machado para fazer uso dela neste trabalho.

Fiquei refletindo sobre esta imagem e o diálogo que ali aparece. Temos uma cena cotidiana em que duas meninas brincam de fazer castelo de areia na praia. Mas o que me chama atenção no papo recorrente delas é que aparece (implicitamente?) aquela velha e atual história de como nascem os bebês quando uma das meninas comenta sobre o fato de ter ou não ter filhos. E neste papo há uma roupagem *high-tech*: “Ouvi dizer que o download demora nove meses!”

Hoje, a nossa relação com o progresso tecnológico tem mudado a nossa forma de pensar e estar no mundo. A preocupação da pequena menina de que o *download* de um bebê demora nove meses é resultado dos usos que temos feito dos aparatos tecnológicos, das relações que estabelecemos com eles, da noção de velocidade do tempo e da construção de outras formas de pensar que temos tido através destes usos.

Quanto à nossa forma de pensar e atuar no mundo contemporâneo Edméa Santos (2002) afirma que

as tecnologias digitais vêm superando e transformando os modos e processos de produção e socialização de uma variada gama de saberes. Criar, transmitir, armazenar e significar estão acontecendo como em nenhum outro momento da história. Os novos suportes digitais permitem que as informações sejam manipuladas de forma extremamente rápida e flexível, envolvendo praticamente todas as áreas do conhecimento sistematizado bem como todo cotidiano nas suas multifacetadas relações. Estamos, efetivamente, vivendo uma mudança cultural. (Idem, 2002, p.115)

Martín-Barbero em seu texto *Diversidad y convergência* (2007, p.14) ao tratar sobre a relação que os adolescentes e jovens tem com o computador afirma que não se está prestando atenção, principalmente no meio acadêmico, a uma pioneira e particular experiência de convergência cultural digitalmente mediada, pois para os adolescentes e

jovens o computador não é uma máquina, mas sim uma tecnologia criativa e cognitiva. Ele dá razão aos educadores de se perguntarem o que tem ocorrido com o corpo de alguém que passa tantas horas na frente de um computador, mas para Martín-Barbero o cerne da questão não é o que o computador faz ao corpo, mas sim como afetam o corpo os novos modos de habitá-lo e os novos saberes mobilizados por ele.

Pierre Lèvy também fala desta relação ao afirmar que “o crescimento do ciberespaço resulta de um movimento internacional de jovens ávidos para experimentar, coletivamente formas de comunicação diferentes daquelas que as mídias clássicas propõem.” (2008, p.11)

E Arlindo Machado (2001, p.105) nos lembra, ainda, que devido a estas relações tem se discutido cada vez mais a função dos computadores na “formação das novas mentalidades, na condução do pensamento e da ação, na criação artística e na constituição das ciências.”

O impacto cultural da Informática aparece correntemente em nosso dia-a-dia. Segundo Machado (2001), nos terrenos mais resistentes da cultura e das ciências humanas há uma certa objeção a estas transformações conseqüentes do advento da tecnologia, principalmente ao que se refere a “nova” relação com que temos com a saber.

Para Martín-Barbero (2000, p.86), os adultos tratam com um distanciamento essa nova cultura – a qual tem desvalorizado e tornado fora de uso muitos dos saberes instituídos até então. Segundo ele, os jovens respondem com facilidade, cumplicidade cognitiva e expressiva às tecnologias audiovisuais e informáticas relacionando-se com intimidade com estes aparatos.

Os artigos escritos pelos docentes para o jornal eletrônico vão em oposição a estas idéias quanto à relação distante dos adultos com os aparatos tecnológicos. Visto que o jornal eletrônico é um material produzido por professores do meio universitário e da rede regular de ensino, que foi pensado desde o seu início em se apresentar em interface digital, para ter um acesso e circulação maior, como um canal de discussões e reflexões sobre as práticas cotidianas de seus usuários. A preocupação central é discutir questões concernentes aos estudos da imagem em educação e, nestes textos, encontra-se o atravessamento destes assuntos quanto à tecnologia, já que em muitos artigos podemos constatar a reflexão sobre os usos dos artefatos tecnológicos (direta e indiretamente), como, por exemplo, no texto da professora de Educação Infantil Camila

de Oliveira -*Fotografia como recurso de motivação a aprendizagem* - edição nº 10, seção Voz do docente- junho 2009- que discutimos no capítulo de currículo, em que ela narra sobre uma turma de Educação Infantil em que os alunos, crianças de 5 anos

sinalizavam sobre suas experiências (ou não) na ação de fazer fotografias. Dos 16 alunos, todos já haviam fotografado e 14 tinham máquina fotográfica em casa. (Oliveira, 2009)

Veremos também que essas argumentações sobre o distanciamento dos adultos e sua objeção às tecnologias nos terrenos das ciências humanas não podem ser tachadas de forma generalizada, pois como exemplo, no editorial 16 do jornal, há uma preocupação do grupo de pesquisa em como editar em um jornal eletrônico tudo aquilo que desejam discutir em textos curtos, o que é um desafio, principalmente para quem escreve textos acadêmicos: escrever textos que tenham formato e linguagem adaptados a esta interface (3.000 a 3.500 caracteres exigidos para a tela do jornal eletrônico).

Antes de falar mais sobre este editorial que nos traz questões interessantes sobre nossa adaptação em criar, obter e lidar com novas e outras interfaces em nossa busca de conhecimentos por meio dos artefatos tecnológicos, trago aqui um artigo que já publiquei juntamente com Andrade & Caldas que trata sobre a relação de uma professora com os artefatos tecnológicos. Do processo que vai desde o convite a participar do projeto do jornal até a publicação de seu texto no jornal. Aqui cabe mais uma experiências/histórias que foram e são tecidas nos bastidores do jornal de 'Entrelinhas' do jornal.

#### **4.1 'Entrelinhas' do jornal 2- Tecendo a rede: O contato com um dos grupos da Escola municipal.**

Narrar um dos encontros com uma das escolas participantes do projeto - *A relação de praticantes docentes com a internet e a produção científica da área de Educação, através do site de divulgação científica*, coordenado pela professora Nilda Alves - e ver como se deu o processo de criação de um texto de uma professora é uma maneira de analisar como tem se estabelecido o contato com estes professores e como tem ocorrido o processo de interação e criação destes docentes com os artefatos tecnológicos.

“O primeiro contato com as escolas sempre é envolvido por tensões por ambas as partes. O encontro com os professores da Escola Municipal Prof. Ary Quintella, em Vila da Penha foi muito enriquecedor para nós como professoras e participantes do projeto que ali seria desenvolvido. Como para nós o contar é necessário para nos darmos conta de nossas práticas e também uma oportunidade de compartilhar nossas experiências e indagações, narraremos alguns fatos interessantes da conversa que tivemos neste encontro e que nos fizeram refletir sobre a importância da troca de saberes e da presença de artefatos tecnológicos no espaçotempo escolar.

A professora coordenadora do projeto expôs aos professores os nossos objetivos: Compreender como os professores estão estabelecendo os seus próprios usos dos artefatos tecnológicos, além de romper a barreira entre a universidade e a escola fundamental, permitindo que professores e pesquisadores de universidade e de escolas fundamentais tenham juntos o conhecimento divulgado através do Jornal Eletrônico.

Quase no final do encontro, a professora de ciências perguntou à professora coordenadora:

- O que você quer? O que você precisa?

Foram apenas duas questões, mas que nos fez pensar e refletir sobre o sentimento que muitos professores de ensino fundamental têm em relação à universidade. Ao se dirigir à professora coordenadora enfatizando o “você” em detrimento do pronome “nós”, a professora de ciências explicitou uma interpretação de que o interesse e a necessidade daquela que representava ali a universidade eram distantes do seu próprio interesse e de sua necessidade dentro daquele espaçotempo escolar.

A professora coordenadora respondeu:

- Primeiramente, discutirei algumas de suas expressões. Eu não quero. Eu não preciso. Estamos convidando vocês para fazermos juntos este projeto. – e seguiu a explicação, defendendo a idéia, com a qual trabalhamos, de que o conhecimento é tecido em redes.

Na semana seguinte, a mesma professora de ciências procurou uma de nossas colegas que além de lecionar naquela escola é responsável pelo projeto. Contou-lhe que leu alguns artigos do jornal, mas que achava que o jornal não tratava da realidade escolar. A colega então aproveitou a oportunidade e confirmou o convite:

- Por que você não escreve sobre isso?

E também lhe perguntou:

- Quais artigos você leu?

A professora respondeu:

- Somente dois que foram impressos e que estavam sobre a mesa dos professores.

Naquele momento o fato da professora não ter lido os textos no computador possibilitaram algumas suposições: por que ela não leu no computador?

Nossa colega, então, sugeriu que observasse outros artigos do jornal.

Passada outra semana, a professora de ciências retomou a conversa com a colega:

- Escrevi um texto para o jornal. Gostaria que você “desse uma olhada”

O texto entregue à colega estava escrito à mão, e a colega se prontificou para digitá-lo. Quando releu o seu texto, já digitado, a professora sentiu a necessidade de escrever mais sobre o assunto e resolveu levá-lo para casa para continuar a sua produção.

A colega informou que vários professores fizeram uma lista com seus endereços eletrônicos para que montassem um grupo de mensagens sobre o jornal. Mas a professora de Ciências disse que não tinha e-mail e na ocasião informou:

- Quem mexe no computador é o meu marido.

Mais uma vez, esta fala da professora nos dá pistas sobre uma realidade escolar. Muitos professores não acessam a Internet como meio de contribuição para o seu trabalho. A inexistência de computadores nas escolas e a falta de tempo estão entre os principais motivadores desta situação.

Nossa colega comunicou à professora sobre o computador que foi instalado na escola para ser usado pelos professores participantes do projeto; e que ela poderia e deveria usá-lo. Ao ouvir isso a professora perguntou:

- Você acha que devo mesmo usar?

Ao responder afirmativamente, nossa colega ressaltou o uso do computador que para além de um direito era um dever político de ocupar espaços e estabelecer alianças na luta pelas melhorias do sistema de ensino e de melhores condições de trabalho.” (Cordeiro, Caldas & Andrade, 2008)

Esta história nos possibilita dizer como alguns professores se apropriam ou se autorizam a usar os elementos que tomamos do mundo e outros não, cada um, de acordo

com a sua forma de estar e atuar. Por isso, é de extrema relevância investir nestes outros espaços de formação, como o jornal, por exemplo. Pois apesar o relacionamento com os artefatos tecnológicos serem relacionados mais com a faixa etária infanto-juvenil, vemos que muitos professores têm se engajado a fazer parte também desta rede.

#### 4.2 Imagem e Narrativa - Uma contribuição ao Jornal Eletrônico

Analisemos agora o texto da professora de ciências, Madalena Losso, bem como a interação que esta docente teve com um dos artigos do jornal eletrônico e o seu processo de (re) conhecimento em contato com os artefatos tecnológicos.



Figura 32 – Tela da Voz do leitor 7ª edição

Ao lermos este texto *Parabéns ao professor Roberto Conduru*, feito pela professora - Jornal Eletrônico, 7ª edição, seção de *Docente para Docente / Voz do leitor* - observamos que as redes de conhecimentos da autora, dentro de suas experiências,

possibilitaram com que fizesse outra leitura da imagem e também a fazer outros *usos* a partir do texto *Libertação pela arte*, escrito por Roberto Conduru, sobre a litografia *Marche aux nègres*, de Johann Moritz Rugendas (Augsburg, 1908 – Weilheim, 1858) publicado na edição número 1 do jornal.

O texto começa como uma carta felicitando o autor do artigo, que analisou um quadro cuja temática era a escravidão. No decorrer da escrita da professora, a estrutura textual deixou de ser uma carta e passou a desenvolver um ensaio sobre a própria pintura. A professora protagonizou, naquele momento, um claro exemplo de que o conhecimento se dá através de redes. Pois, a partir do conhecimento divulgado no jornal, a professora se sentiu convidada a dialogar com aquela imagem, expressando o seu conhecimento a respeito do assunto, conhecimento que tem suas raízes na sua formação intelectual, na sua prática profissional e nas diferentes relações e papéis que assume ou assumiu na sua trajetória pessoal.

O fato de a usuária ter sentido a necessidade de dialogar sobre a leitura que fez da imagem, e até de refletir de modo diferente do autor do texto em sua descrição, nos leva a pensar sobre a aprendizagem que ocorre entre os indivíduos. As relações que estabelecemos entre o eu e o outro.

Esta interpretação da professora de Ciências nos permite dizer que temos múltiplas narrativas que podem ser ouvidas e investigadas. E este é um exemplo de como pretendemos abordar esta temática quanto à relação dos usuários com as imagens e textos do jornal. Concordamos com Manguel (2006, p.21) ao afirmar que “as imagens, assim como as histórias, nos informam.” Neste processo, ao ler estas imagens damos a elas o “caráter temporal da narrativa”; fazemos uma ampliação do que é limitado por um material plano que pode estar emoldurado, catalogado ou conservado em outro modo de artefato cultural, para um antes, agora e um depois, e o fazemos através da narrativa de histórias, que segundo este autor pode ser de amor e ódio. Logo, atribuímos à imagem limitada e imutável uma vida infinita e inesgotável de narrativas. Esta *arte de narrar* é construída

por meio dos ecos de outras narrativas, por meio da alusão do auto-reflexo, por meio do conhecimento técnico e histórico, por meio da fofoca, dos devaneios, dos preconceitos, da iluminação, dos escrúpulos, da ingenuidade, da compaixão, do engenho. Nenhuma narrativa suscitada por uma imagem é definitiva ou exclusiva, e as medidas para aferir a sua justeza variam segundo as mesmas circunstâncias que dão origem à própria narrativa. (Idem, 2006, p.28).

O interesse dos envolvidos na tessitura do jornal é interagir com o outro, estabelecer uma relação dialógica, na qual possamos trocar as nossas histórias de professores, nossas narrativas que se constituem em fragmentos que nos unem e nos identificam dentro deste grupo. É uma maneira que nos permite *contar* (Martin-Barbero, 2007), contar para os outros e “ser tomado em conta” para que nos reconheçamos e sejamos reconhecidos no nosso fazer cotidiano.

Nossas narrativas englobam a escrita, a imagem, a troca de experiências sobre nossas práticas com imagem e educação, as conversas nas reuniões dos grupos envolvidos no projeto. Em parceria, temos o objetivo de discutir e acompanhar as ‘leituras’, de textos e imagens presentes no jornal feitos pelos usuários dialogando com as produções e contribuições dos mesmos.

O termo leitura, principalmente relacionado às imagens, é usado no sentido de que interpretação de uma imagem se dá de forma pessoal, subjetiva e múltipla, isto nos permite dizer uma imagem não é lida da mesma forma por todas as pessoas porque esta interpretação não necessita de códigos padronizados. Kossoy explica que nesse processo depende do quanto o “receptor projeta de si, em função de seu repertório cultural, da sua situação socioeconômica, de seus preconceitos, de sua ideologia, razão por que as imagens sempre permitirão uma leitura plural” (2001, p. 115).

Podemos dizer que, apesar da professora de ciências reconhecer a sua dificuldade de usar o computador, ela pode ser considerada como uma leitora em potencial. Pois ela, além de interpretar o texto, envia comandos ao computador para que seja projetada esta ou aquela realização do texto. A leitura que esta navegadora fez, apesar de estar em processo quanto a sua relação e uso deste artefato tecnológico, se tornou também em um ato de escrita porque através deste suporte digital, bem como da leitura que fez do texto e da imagem que lhe foi apresentada, ela teceu seus próprios caminhos de leitura de acordo com suas *redes de conhecimentos e significações*, mesmo que tenha esperado um pouco para ver a sua publicação pelo fato do jornal ser da interface da web 1.0<sup>19</sup>.

---

<sup>19</sup> É importante dizer que, se o jornal fosse apresentado como um blog (exemplo de web 2), ela poderia interagir com o texto “simultaneamente”, sem passar pelo crivo de uma edição, que é o que acontece com o jornal eletrônico Educação & Imagem, pois o texto precisa passar por um filtro, editoração. Talvez por se tratar de um jornal feito por e para professores, há essa preocupação de controle no que e como vai ser publicado.

Web 1.0 – Também chamada de primeira fase da internet. Seu conteúdo é considerado mais estático que a interface da web 2.0 por não apresentar a possibilidade de o usuário interagir de maneira mais potencial. Se o usuário tem a oportunidade de contribuir não poderá fazê-lo “simultaneamente” e ainda terá a sua contribuição sendo

O interesse deste trabalho também é de compreender como as redes digitais, bem como os usos que fazemos dos artefatos tecnológicos, podem potencializar nossa tessitura de conhecimento. Estando aberta à compreensão de refletir e discutir sobre o que tem ocorrido (Barbero) com a nossa forma de compreender, sentir e conceber o conhecimento por meio das imagens, das narrativas e da tecnologia.

O fato é que mesmo com a evolução das ferramentas de trabalho (Da pena para o pincel- manuscrito medieval, os tipos móveis e seriados- tipografia guttemberguiana aos editores de textos informatizados) e com a propagação e a velocidade das mensagens percebe-se que ainda escrevemos, na maioria das vezes, como se escrevia, pois ainda depositamos “uma fé inquebrantável no poder do discurso verbal e da palavra escrita como formas de construção, difusão e preservação do pensamento.” (Machado 2000, p.106).

Arlindo Machado também diz que

principalmente no campo das ciências humanas, a investigação, a reflexão, a crítica e o ensaio sobre temas relevantes continuam a ser entendidos como produção de textos escritos, que circulam sob a forma de cópias, livros e revistas, tanto tipográficos como eletrônicos. (2000, p.106).

E é sobre este tipo de circulação sobre o conhecimento através do suporte eletrônico que me interessa focar aqui, através do estudo que faço do jornal. Qual a potencialidade que há se o jornal está on-line ou impresso? Como os professores leitores e autores do jornal fazem uso deste artefato tecnológico?

Como já foi dito nesta dissertação, conheci o jornal eletrônico Educação & Imagem através da rede, a internet. A forma como obtive informações sobre o jornal foi através do site do Proped.- Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro- [www.proped.pro.br](http://www.proped.pro.br). Encontrei um link sobre os grupos de pesquisa e em um deles estava um link para o site do laboratório de Educação & Imagem. Navegando pelo site encontrei outro link que me remetia ao site do jornal.

analisada por um editor ou moderador do site. A informação fornecida está sujeita a sofrer alterações e ou correções. Ou seja, os aplicativos desta interface são mais fechados, pois os usuários podem baixar as informações, mas não podem alterá-las no ato de sua interação.

Web 2.0 – Considerada a segunda fase da internet. É uma interface colaborativa em que ocorre uma descentralização e disseminação seletiva de informação. Os próprios usuários têm o poder de compartilhar, alterar, acrescentar e excluir informações, com textos, sons e imagens, atuando muitas vezes como co-criador dessa rede sem que passem pelo crivo de uma editoração/regulação. Os blogs e a própria Wikipedia são frequentemente mencionados como ícones da Web 2.0. Entretanto interfaces colaborativas e participativas sempre existiram desde que a Internet dava seus primeiros passos listas e fóruns de discussão são exemplos antigos de colaboração e participação.

Dando uma olhada e lendo alguns artigos do jornal, percebi que o jornal era feito para professores e por professores. Ali muitos, através de imagens e palavras (alguns até por sons), narravam e compartilhavam suas práticas cotidianas quanto à temática Educação e imagem.

O fato de ter um computador em minha casa conectado à internet me permitiu a ter acesso a estas informações. Talvez por outros meios, eu não o conheceria com tanta rapidez. O fato é que as mudanças promovidas pelo advento da tecnologia por meio da informática potencializaram o acesso a estas e outras informações.

Quanto à questão de leitura plural podemos começar a falar sobre as metáforas da relação com o saber hoje e do próprio hipertexto que se potencializa por meio das nossas interações com imagens, sons, textos, tecnologia e outras formas de sentir, pensar e estar no mundo.

### 4.3 As metáforas da relação com o saber hoje

#### **Pela internet**

(Compositor: Gilberto Gil- álbum Quanta)

Criar meu web site  
Fazer minha home page  
Com quantos gigabytes  
Se faz uma jangada  
Um barco que veleje ...(2X)

Que veleje nesse infomar  
Que aproveite a vazante  
Da infomará  
Que leve um oriki  
Do meu velho orixá  
Ao porto de um disquete  
De um micro em Taipé...

Um barco que veleje  
Nesse infomar  
Que aproveite a vazante  
Da infomará  
Que leve meu e-mail lá  
Até Calcutá  
Depois de um hot-link  
Num site de Helsinque

Para abastecer  
Aihê!Aihê!Aihê...

Eu quero entrar na rede  
Promover um debate  
Juntar via Internet  
Um grupo de tietes  
De Connecticut...

De Connecticut de acessar  
O chefe a Mac  
Milícia de Milão  
Um hacker mafioso  
Acaba de soltar  
Um vírus pra atacar  
Programas no Japão...

Eu quero entrar na rede  
Pra contactar  
Os lares de Nepal  
Os bares do Gabão...  
Que o chefe da polícia  
Carioca, avisa

Que lá na Praça Onze  
Tem um videopôquer  
Para se jogar...  
Jogar ah! ah! ah!

(GIL, Gilberto. *Pela internet*. Quanta. Warner Music, CD 063013033-2, 1997)

Gilberto Gil, nesta música, apresenta sua visão sobre a internet fazendo uma homenagem a Donga, parodiando a música “Pelo telefone” – que na época ocupava o papel que hoje tem a internet. Trabalha poeticamente vários termos pertencentes ao universo da rede, como o verbo navegar, por exemplo, que é uma metáfora utilizada para representar a ação de interagir com a internet. Esta metáfora aparece representada semanticamente pelas palavras mar, barco, velejar, jangada, vazante, maré, porto e rede.

Outros termos que fazem alusão a esta rede podem ser encontrados nesta música. Para representar a amplitude espacial abarcada pela internet, a rede, ele usa nomes de países e regiões distantes: Taipé, Calcutá, Helsinqui, Connecticut, Nepal, Gabão, Milão e Japão. O vocabulário específico da informática perpassa toda a música, promovendo um link entre a realidade e o universo poético: *web-site*, *home-page*, *gigabytes*, *disquete*, *e-mail*, *micro*, *site*, *hot*, *link*, *infomará*, *infomar*, *acessar*, *contactar*, *rede*, *vírus*.

E para fazer uma alusão aos vírus, faz uso de termos como Macmiícia de Milão, hacker mafioso e polícia carioca.

A escolha de trazer esta música aqui é para representar que em outros setores, não só o acadêmico tem-se reconhecimento desta outra forma de se conceber o conhecimento. É uma mostra de como têm sido percebidas no nosso cotidiano, essas novas formas de atuar e pensar o mundo.

Pierre Lévy (2008, p.161) referência fundamental da cibercultura, filósofo da informação e escritor francês que se ocupa em estudar as interações entre a Internet e a sociedade têm contribuído vivamente no campo da educação e da formação de Professores, trata no capítulo 10 do seu livro *Cibercultura* sobre a nova relação com o saber e afirma que “as metáforas centrais da relação com o saber são hoje, portanto, a navegação e o surfe, que implicam em uma capacidade de enfrentar as ondas, os redemoinhos, as correntes e os ventos contrários em uma extensão plana, sem fronteiras e em constante mudança.”

Para ele as metáforas da pirâmide (escalar a pirâmide do saber), da escala ou do cursus (algo já traçado) lhe trazem o cheiro de hierarquias imóveis de antigamente.

Martín-Barbero (2007, p.19), por sua vez, afirma “que navegar é ler não de esquerda para a direita e nem de cima para baixo, tampouco seguindo a sequência de páginas, mas é atravessar os textos, imagens e sons, conectados entre si pelos mais diversos modos de articulação, simulação e jogo.”

Quando usei aspas para a palavra nova ao tratar sobre a relação com o saber é porque me apoio em uma explicação de Walter Ong (1998) quando trata sobre a tecnologização da escrita- a discussão sobre Platão, a escrita e os computadores. Discussões sobre estas oposições sempre ocorreram, consideramos como novos os suportes que usamos para difundir o conhecimento, os quais se transformam de tempos em tempos. Quando se transformam há uma mudança nos processos físicos e mentais das pessoas. Ong ao escrever sobre isto, diz que a maioria das pessoas fica surpresa ao saber que Platão no *Fedro* (274-277) e na *Sétima carta* fez as mesmas objeções que se faz hoje ao computador, sendo que ele as fazia com relação à escrita.

O embate para Platão com relação à escrita é que, para ele, ela é inumana por estabelecer fora da mente o que na realidade só pode estar na mente. Assim se transforma em uma coisa, um produto manufaturado (esta afirmação nos lembra

algumas afirmações sobre os computadores). Ao fazer sua defesa contra a escrita diz que

a palavra escrita não pode se defender como a palavra natural falada. O discurso e pensamento reais sempre existem fundamentalmente em um contexto de toma-lá-dá-cá entre indivíduos reais. Fora dele, a escrita é passiva, fora de contexto, em um mundo irreal e artificial.

Esta outra argumentação nos lembra outros tipos de críticas que fazem em relação ao computador e seus usuários<sup>20</sup>, bem como quando tratamos da questão da interatividade, que é outra discussão bem ampla. Quem nunca ouviu falar sobre o real X o virtual, sobre a interatividade e sobre a “passividade” dos jovens frente à tela do computador? Vê-se que estas discussões não são totalmente novas, elas apenas tomam outra roupagem. É interessante dizer que Ong nos lembra muito bem que o ponto fraco da opinião de Platão é que ele faz essas críticas por meio da própria escrita. O autor de *Oralidade e Cultura escrita* nos lembra também que geralmente nas opiniões contrárias à impressão, para torná-las mais convincentes, seus proponentes as faziam por meio da própria impressão. E acrescenta:

a mesma fraqueza das posições contrárias ao computador está em que, para torná-las mais convincentes, seus proponentes as articulam em artigos ou livros impressos a partir do computador. A escrita, a impressão e o computador são todos meios de tecnologizar a palavra. (...) A tecnologia não é meramente usada para veicular a crítica, ela criou a crítica.” (Ong, 1998, p.95)

Como já foi dito, estes embates ainda estão em voga hoje, sendo que se referem ao impacto das novas redes de comunicação. Quem já não ouviu falar sobre livro em papel versus livro digital? Ou de que os jornais impressos estão com os dias contados por conta da preferência do público pela internet? Entre outras discussões relacionadas aos usos dos artefatos tecnológicos.

Santos (2002) nos alerta que todo avanço sócio-técnico acaba, quase sempre incorporando elementos conjunturais anteriores, mas também instaura mudanças. Nesse sentido, sempre aparecem os otimistas e os pessimistas no debate sobre os aspectos destas mudanças.

---

<sup>20</sup> O termo usuário designa aqueles que usam os espaços, as ocasiões e as possibilidades encontradas nas lacunas deixadas pelos poderosos ou sábios utilizando taticamente os “produtos” do sistema de uma forma diferente de como lhes são impostas.

Na introdução do livro *Cibercultura*, Pierre Lévy comenta sobre aqueles que hoje são contra a cibercultura<sup>21</sup> exemplificando com uma experiência:

durante uma dessas mesas redondas que têm se multiplicado sobre os “impactos” das novas redes de comunicação, tive a oportunidade de ouvir um cineasta, que se tornou um funcionário europeu, denunciar a “barbárie” encarnada pelos videogames, os mundos virtuais e os fóruns eletrônicos. Respondi-lhe que aquele era um discurso muito estranho vindo de um representante da sétima arte. Pois, ao nascer, o cinema foi desprezado como meio de embotamento mecânico das massas por quase todos os intelectuais bem-pensantes, assim como porta-vozes oficiais da cultura. Hoje, no entanto, o cinema é reconhecido como arte completa, investido de todas as legitimidades culturais possíveis. Parece contudo que o passado não é capaz de nos iluminar. O mesmo fenômeno pelo qual o cinema passou se reproduz hoje com práticas sociais e artísticas baseadas nas técnicas contemporâneas. Estas são denunciadas como “estrangeiras” (americanas), inumanas, e destes embotantes, desrealizantes, etc. (Idem, 2008, p.11- 12)

Nesse sentido, diante das novas metáforas que usamos para a relação que estabelecemos com o saber hoje, bem como os embates que estão em voga diante desta mudanças, sigo a orientação de Pierre Lévy (2008) ao afirmar que a grande questão não é estar contra ou a favor, mas sim explorar as potencialidades mais positivas no plano político, econômico, cultural e humano.

Trago o exemplo de um editorial, em que podemos observar a relação do grupo de pesquisa com a potencialidade de elaborar textos acadêmicos, adaptados, para a interface do Jornal Eletrônico. As reflexões e questionamentos que aqui aparecem nos dão uma pequena mostra de como temos estabelecido a nossa relação com o conhecimento atualmente.

#### 4.4 “Quanta coisa pode caber em um jornal de docentes para docentes, tecido assim por textos curtos, na beleza e na dor da síntese?”

Aqui temos um editorial do jornal eletrônico interessante. Nele podemos ver algumas reflexões sobre o processo de feitura do jornal, a preocupação em tratar dos assuntos da tecnologia com relação à educação, bem como a adequação de textos a este tipo de suporte.

---

<sup>21</sup> O autor Pierre Lévy define como cibercultura, que é um neologismo, “como o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço.

Ciberespaço – chamado também de “rede”, é o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores. O termo especifica não apenas a infra-estrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam este universo.” (Pierre-Lévy, 2008, p.17)

Este editorial é o de número dezesseis, neste encontramos vários questionamentos que fazem referência a elaboração de textos para um jornal eletrônico. O grupo começa com uma epígrafe de Mário Quintana para falar sobre o processo de escrita e leitura e da necessidade que temos em verbalizar e registrar tudo aquilo que gostaríamos de dizer, mas no final não dizemos tudo o que desejamos- “a coisa propriamente dita começa a desconfiar que não foi propriamente dita.”

No primeiro parágrafo há uma preocupação em “quanta coisa pode caber em um jornal de docentes para docentes, tecido assim por textos curtos, na beleza e na dor da síntese? Se fossem longos, resolveriam a coisa toda?”

Percebe-se esta preocupação em como “dar conta” ao tecer um texto para um espaço relativamente curto (a média de cada artigo é de 3.000 a 3500 caracteres). Os professores que escrevem para o jornal buscam adequar o modo que utilizavam para a escrita (o papel, o livro, os artigos acadêmicos) a um espaço em tela (a página do jornal). E comparam o processo de elaboração do jornal como a de um livro, ao se referir sobre o que a edição deste jornal irá tratar afirmando que “assim, falamos um pouco deste pouco aqui possível. E invocamos Guimarães Rosa, considerando que, com um jornal, a coisa não seria diferente: **‘Um livro deve valer por tudo o que nele não deveu caber’.**

**Jornal Educação & Imagem** - Windows Internet Explorer  
 http://www.lab-eduimagem.pro.br/JORNAL/

Arquivo Editar Exibir Favoritos Ferramentas Ajuda

Jornal Educação & Imagem

DE DOCENTES PARA DOCENTES

O CONTEÚDO DESTE JORNAL É DE USO LIVRE!

ANO II • NÚMERO 16 • SET/2009

**EDITORIAL**

**A Coisa** *A gente pensa uma coisa, acaba escrevendo outra e o leitor entende uma terceira coisa... e, enquanto se passa tudo isso, a coisa propriamente dita começa a desconfiar que não foi propriamente dita.*

Mário Quintana

Quanta coisa pode caber em um jornal de docentes para docentes, tecido assim por textos curtos, na beleza e na dor da síntese? Se fossem longos, resolveriam a coisa toda? Sabendo que não, nosso grupo de Educação e Comunicação assume a licença poética, dá as mãos ao poeta e convida para alguns dedos de prosa.

A coisa aqui são as práticas de linguagem, cada vez mais variadas em função das tecnologias que lhes servem de suporte e, ao mesmo tempo, presas à incompletude que caracteriza todo dizer, esta matéria fina que não pode ser simplesmente atravessada.

As escolhas feitas compreendem o par linguagens-tecnologias, sem nunca deixar de fora as suas dimensões políticas(1). Começamos pelas confissões públicas que promovem a espetacularização da vida privada. Vamos à sala de aula e nos perguntamos acerca de uma "turbinagem" sugerida nos movimentos de incorporação das tecnologias. Também vamos lá para falar de construções possíveis e das diferenças que persistem sob a capa da igualdade. Dialogamos com quem pensa e produz histórias em quadrinhos. Vamos ao cinema e falamos da festa ética e estética produzida por um filme japonês, fora do ritmo frenético e pleno de silêncios que significam muito na dança com as palavras. Cedemos a palavra ao Professor português que nos deixou prematuramente, José Paulo Serralheiro, para celebrar o seu otimismo em relação às tecnologias, como uma singela homenagem.

Assim, falamos um pouco deste pouco aqui possível. E invocamos Guimarães Rosa, considerando que, com um jornal, a coisa não seria diferente: **"Um livro deve valer por tudo o que nele não deveu caber"**.

REFERÊNCIAS

**Uma Imagem**  
Tecnologias, espetacularização da vida e subjetividade contemporânea  
Elizabeth Menezes Teixeira Leher

**Pensando com a Imagem**  
Turbinagem?  
Mária Inês Rocha de Sá

**Fazendo Escola com Imagens**  
Imagens, poesias, sons... Discursos lúdicos como forma de romper com o sentido hegemônico.  
Gláucia Guimarães

**Imagem no Exterior**  
As novas tecnologias da informação aproximam o mundo dos Jogos Olímpicos de Pequim.  
José Paulo Serralheiro

**Imagem no Brasil**  
O império dos signos em cartaz  
Bruna Sola Ramos

**Arte e Imagem**  
Geografia e Arte, Brasil e África em brechas.  
Roberto Conduru

**Voz do Docente**  
Escolas, professores e tecnologias  
Lígia Karam Corrêa de Magalhães

**Voz do Leitor**  
Histórias em quadrinhos: da prancheta à Universidade.  
Carlos Eduardo Rebuá Oliveira

**DICAS**  
Imagens & Livros

**LINKS**

JORNAL EDUCAÇÃO & IMAGEM  
EDIÇÃO DO GRUPO  
Educação e Comunicação

22:18

Figura 33 -Tela do editorial de nº1/set/2009

## EDITORIAL

**A Coisa** *A gente pensa uma coisa, acaba escrevendo outra e o leitor entende uma terceira coisa... e, enquanto se passa tudo isso, a coisa propriamente dita começa a desconfiar que não foi propriamente dita.*

Mário Quintana

**Q**uanta coisa pode caber em um jornal de docentes para docentes, tecido assim por textos curtos, na beleza e na dor da síntese? Se fossem longos, resolveriam a coisa toda? Sabendo que não, nosso grupo de Educação e Comunicação assume a

*licença poética, dá as mãos ao poeta e convida para alguns dedos de prosa.*

*A coisa aqui são as práticas de linguagem, cada vez mais variadas em função das tecnologias que lhes servem de suporte e, ao mesmo tempo, presas à incompletude que caracteriza todo dizer, esta matéria fina que não pode ser simplesmente atravessada.*

*As escolhas feitas compreendem o par linguagens-tecnologias, sem nunca deixar de fora as suas dimensões políticas(1). Começamos pelas confissões públicas que promovem a espetacularização da vida privada. Vamos à sala de aula e nos perguntamos acerca de uma “turbinagem” sugerida nos movimentos de incorporação das tecnologias. Também vamos lá para falar de construções possíveis e das diferenças que persistem sob a capa da igualdade. Dialogamos com quem pensa e produz histórias em quadrinhos. Vamos ao cinema e falamos da festa ética e estética produzida por um filme japonês, fora do ritmo frenético e pleno de silêncios que significam muito na dança com as palavras. Cedemos a palavra ao Professor português que nos deixou prematuramente, José Paulo Serralheiro, para celebrar o seu otimismo em relação às tecnologias, como uma singela homenagem.*

*Assim, falamos um pouco deste pouco aqui possível. E invocamos Guimarães Rosa, considerando que, com um jornal, a coisa não seria diferente: “Um livro deve valer por tudo o que nele não deveu caber”.*

#### REFERÊNCIAS

– (1) Como na nossa página: <http://www.educacaoecomunicacao.org>

-----x-----

JORNAL EDUCAÇÃO & IMAGEM

EDIÇÃO DO GRUPO

Educação e Comunicação

COORDENAÇÃO DA EDIÇÃO

Raquel Goulart Barreto

Neste material podemos comprovar que o texto em tela ou em papel jamais dirá tudo o que tem a dizer, pois é a subjetividade humana que vai atualizá-lo, de acordo com as nossas *redes de conhecimentos e significações*, por meio da interpretação da leitura. O texto em tela pode te levar a outros textos (hipertextos), por meio também de

imagens e sons, permitindo uma interatividade mais colaborativa do usuário. Tanto um como outro são suportes que, quando os usamos, transformam nosso estágio de consciência em outro provocando mudanças profundas nos nossos processos mentais e sociais (Ong, 1998).

Podemos dizer que, pelo fato do jornal estar situado no estágio de Web 1.0, esta interface, no momento não permite uma interação mais colaborativa destes leitores, pois não há uma colaboração no ato, pois os textos publicados no jornal precisam passar, antes pelo crivo de uma edição.

Pierre Levy nos propõe que, como os computadores e as redes digitais estão cada vez mais presentes em nosso cotidiano, é preciso tomar uma postura de apreender, pensar e compreender a questão da virtualização em sua amplitude. Por ser um autor não apocalíptico no tocante ao processo da virtualização, suas idéias contribuem a pensarmos em como tem se ampliado a maneira de se obter conhecimento a partir de nosso contato, interação e criação a partir das relações que estabelecemos com os usos que fazemos dos aparatos tecnológicos.

Em seu livro *O que é o virtual?* Aborda diferentes concepções do virtual. Alertando-nos a pararmos de diabolizar o virtual, pois quem o faz o considera e o contrário do real. Nesta obra o autor defende que o virtual não se opõe ao real e trabalha com a demistificação de seus opostos: possível/real e virtual/ atual. Para ele, o virtual é potencializado pelas tecnologias, procurando não definir o virtual como um modo de ser particular, analisa e ilustra como um processo de transformação de um modo de ser em outro (devir). Para Levy, o ato de escutar, olhar e ler é um processo de construção e o texto serve de atualização do nosso próprio espaço mental. O texto para ele deve ser entendido no sentido mais geral, como um discurso elaborado ou um propósito deliberado. Incluindo outros tipos de mensagens como ideogramas, mapas, imagens filmicas ou iconográficas.

No capítulo intitulado *A virtualização do texto* do livro *O que é o virtual*, começa discorrendo sobre a leitura e atualização do texto dentro da proposta de virtualidade. Afirma que desde as origens mesopotâmias o texto é um objeto virtual e o leitor ao interpretá-lo (leitura enquanto atualização) atualiza-o.

Ele fala do aparecimento da escrita e do processo de artificialização, exteriorização e de virtualização da memória que este fato proporcionou. A escrita é

virtualizante e ela dessincroniza e desterritorializa. Quanto à “desterritorialização” do texto as noções de unidade, identidade e localização deixam de ter sentido.

O processo de virtualização suprime a barreira de tempo e espaço. Assim, podemos acompanhar o raciocínio do autor ao afirmar que a humanidade passou por três fases da evolução em direção a virtualização: a oralidade, a escrita e a virtualização informática. A oralidade circulava de maneira restrita no tempo e no espaço, pois as mensagens discursivas nas sociedades orais são recebidas no mesmo contexto em que são produzidas, já com o advento da escrita os textos se separam deste contexto vivo, por exemplo, é possível ler uma mensagem que foi escrita cinco séculos antes ou a cinco mil quilômetros de distância. Assim, a escrita avança mais, no sentido de que, por ser um suporte mais abrangente, nos serve de base para a produção de novos conhecimentos.

O autor ressalta que o advento da escrita, juntamente com o alfabeto e a imprensa, fez com que o modo de conhecimento teórico e hermenêutico prevalecesse sobre os saberes narrativos e rituais das sociedades orais. Isto quer dizer que o aparecimento da escrita, em seu sentido mais amplo acelerou o processo de virtualização da memória. Esta passagem da memória ao texto nos permitiu o desenvolvimento de uma tradição crítica, atualmente, a escrita não está somente no suporte de papel, mas também no suporte eletrônico, isto a torna cada vez mais acessível e mais compartilhável.

Martín-Barbero (2001) nos propõe que devemos articular os usos que fazemos destes suportes, pois

estamos diante de uma transformação nos protocolos e processos de leitura (SAMPSON, 1997). Mas ela não significa e nem pode significar a simples substituição de um modo de ler por outro, mas sim a complexa articulação de um e outro, de leitura de texto com a de hipertextos, da dupla inserção de uns e outros, com tudo que implica de continuidades e rupturas, de reconfiguração da leitura como conjunto de muitos modos diferentes de navegar textos. Todos esses modos estão exigindo a construção de cidadãos que saibam ler, hoje, tantos jornais impressos como telejornais, videogames, vídeos e hipertextos.” (Idem: 2001, p. 98 e 99)

A epígrafe usada pelo grupo “A Coisa A gente pensa uma coisa, acaba escrevendo outra e o leitor entende uma terceira coisa... e, enquanto se passa tudo isso, a coisa propriamente dita começa a desconfiar que não foi propriamente dita”-Mário Quintana, nos remete a questão do hipertexto que já realizávamos antes com a

oralidade, depois com o advento da escrita e que hoje se potencializa de acordo com a nossa interação com os artefatos tecnológicos. Silva e Santos ao discutir sobre a dinâmica hipertextual do computador on-line nos lembra que

a ideia de hipertexto eletrônico foi enunciada pela primeira vez por Vannevar Bush em 1945. Esse matemático imaginava a um sistema de organização de informações que funcionasse de modo semelhante ao sistema de raciocínio humano: associativo, não-linear, intuitivo, muito imediato. Mas somente na década de 1960 Theodore Nelson criou o termo “hipertexto” para exprimir o funcionamento da memória do computador. (Silva & Santos, 2009, p.128-129)

Pierre Lèvy afirma que devemos entender o hipertexto como um texto estruturado em rede:

a abordagem mais simples do hipertexto que, insisto, não exclui nem os sons nem as imagens, é a de descrevê-lo, por oposição a um texto linear, como um texto estruturado em rede. O hipertexto seria constituído de nós (os elementos da informação, parágrafos, páginas, imagens, sequências musicais, etc.) e de ligações entre esses nós (referências, notas, indicadores, “botões que efetuam a passagem de um nó a outro). (Idem, 2009, p.44)

Desta forma, nos lembra que no texto tradicional (uma enciclopédia clássica, por exemplo) as janelas de entrelaçamentos já existiam, são as notas de rodapé, as citações bibliográficas etc, mas não possibilitam um direcionamento em tempo real. Exemplifica que os primeiros textos alfabéticos não separavam as palavras; mais tarde é que foram incorporados os espaços em branco, a pontuação, os parágrafos no intuito de facilitar a leitura dos textos. Atualmente, basta que um texto exista na memória de um computador conectado à rede para que ele faça parte de milhões de outros textos e assuntos relacionados. Tudo isso em tempo real. Mas é importante lembrar que o texto que existe na memória do computador é potencial, mas não virtual, ele se apresenta como um conjunto imenso de possibilidades, mas é finito. O armazenamento em memória digital é uma potencialização, a sua exibição é uma realização. A digitalização dos textos nos interessa porque podemos ter acesso a novas maneiras de ler e de compreender, mas o virtual se dá com a subjetividade humana por meio da interpretação da leitura.

Uma característica interessante do hipertexto é a tendência a misturar as funções de leitura e escrita. O autor comenta que este é um problema da virtualização propriamente dita, porque aí ocorre a passagem da exterioridade para interioridade. Para compreender um texto o leitor entrar nele e para redigi-lo deve sair do próprio texto que

escreve e assumir a posição externa do leitor (tornar-se estranho ao próprio texto). Se pararmos para pensar neste aspecto, podemos dizer que os textos públicos na internet são parte de um grande hipertexto que está sempre em crescimento e mutação. Cada leitura que nós navegadores fazemos na rede se torna um ato de escrita.

Para ele teríamos uma visão parcial da virtualização do texto se apenas focalizássemos esta discussão na passagem da tela ao computador. Assim, antes de falar sobre a desterritorialização do texto ressalta que é preciso falar sobre a virtualização do computador, em que a informática contemporânea não está mais centrada na máquina e sim num espaço de comunicação navegável centrado nos fluxos de informação. O computador não é mais visto como centro, mas como fragmento da rede.

Quanto à desterritorialização do texto, o autor diz que na Web é preciso distinguir dois tipos de memórias diferentes. De um lado a reserva textual (documento multimodal ou estoque) e de outro lado um conjunto de estruturas que representa organizações particulares, seletivas e subjetivas do estoque. Cada indivíduo pode aumentar o estoque e acrescentar sua própria subjetividade. O texto foi desterritorializado pelas redes digitais. A distinção entre original e cópia no ciberespaço perdeu a sua pertinência. O texto está em movimento, envolto em um fluxo, vetorizado e metamórfico. A interpretação remete-se agora à apropriação sempre singular de um navegador. Não interessa mais saber o que pensou um autor inencontrável, pede-se ao texto para nos fazer pensar. A virtualidade do texto alimenta a inteligência em ato.

Quando fala sobre o *Rumo a uma ressurgência da cultura do texto* o autor afirma que graças à digitalização o texto e a leitura receberam um novo impulso e uma profunda mutação. Para ele, é errôneo pensar que a multiplicação das telas anuncia o fim do escrito. O que ocorre é que o texto digitalizado diferencia-se do texto clássico. Assim, segundo a sua opinião, a virtualização contemporânea realiza o devir do texto. No sentido de que é “como se saíssemos de uma certa pré-história e a aventura do texto começasse realmente. Como se acabássemos de inventar a escrita”(Idem, 2009, p.50)

Estas discussões sobre a potencialidade do hipertexto e a preocupação de uma adequação do texto escrito na tela do computador nos permite dizer que com a “invenção da escrita” citada por Pierre Lévy, temos vivenciado, de acordo com a nossa relação com os artefatos tecnológicos, a uma mutação das formas de conceber e tecer o conhecimento até então para outras, que se constroem em redes, não preocupadas em só ouvir, ler e entender uma história da maneira como nos é apresentada, mas a interagir

com elas em uma rede intrincada que está ali para ser lida, interferida e modificada de acordo com a nossa forma de pensar e atuar no mundo.

Desta forma quando trouxe aqui o editorial do grupo Educação e Comunicação foi com o intuito de demonstrar que neste processo de interação dos professores com os artefatos tecnológicos estamos criando conhecimentos e novas formas de lidar com eles. Neste editorial o grupo afirma que as nossas práticas de linguagem estão “cada vez mais variadas em função das tecnologias que lhes servem de suporte”, mas ainda assim não são completas, porque estes elementos que tomamos do mundo se atualizam e se desenvolvem de acordo com a intervenção feita por cada um por meio de nossas subjetividades e da nossa prática social.

## 5 CONCLUSÕES

*Quem é o outro?*

*É alguém que sabe. E que sabe as coisas que eu não sei. O outro não é mais um ser assustador, ameaçador: como eu, ele ignora bastante e domina alguns conhecimentos. Mas como nossas zonas de inexperiência não se justapõem ele representa uma fonte possível de enriquecimento de meus saberes. Ele pode aumentar meu potencial de ser, e tanto mais quanto mais diferir de mim. (Lévy, 1998, p.27)*

Os artigos escritos por e para professores da rede pública enviados para o Jornal Eletrônico Educação&Imagem me despertaram a necessidade de refletir sobre este *espaçotempo* de tessitura de conhecimento que ocorre através das narrativas presentes no periódico e que são tecidas por meio dos textos e imagens do jornal.

Tendo como entendimento de que as nossas *redes de conhecimentos e significações* nos possibilitam que em nossas práticas não só ocorram transmissão e reprodução de conhecimentos, mas também criação destes busquei alguns caminhos, dos muitos possíveis, de tentar compreender como este outro (o *praticante*, o professor que interage com o jornal) faz uso das coisas que sabe diferentemente das coisas que sei. Como ele pode enriquecer os meus saberes mesmo diferindo de mim.

Neste percurso tentei não somente olhar, mas procurei “estar e não apenas passar pelos espaços na tentativa de tornar-me capaz de perceber as complexidades presentes no cotidiano mesmo quando não queria vê-las.” (Monteiro, 2001)

Assim, parti da minha relação com o Jornal Eletrônico Educação&Imagem entrelaçando esta pesquisa à minha própria experiência narrada no decorrer deste trabalho, sobre o uso que fiz do jornal em que através dos artigos ali publicados fui buscando referências para as minhas leituras para me preparar para o exame de seleção do mestrado, como uma demonstração dos muitos usos possíveis que um leitor pode fazer do jornal. Nesse sentido, tentando responder a pergunta formulada por mim - Por que pesquisar um jornal eletrônico que trata sobre Educação e Imagem? – busquei respondê-la sem a pretensão de dar uma resposta absoluta, identificando alguns dos muitos usos que os professores fazem do jornal, através das imagens, das narrativas e ideias que os grupos de pesquisa divulgam por meio do periódico eletrônico. Procurei

juntamente com as idéias dos parceiros intelectuais, com os quais conversei neste trabalho, reafirmar sobre a importância do trabalho com imagens e narrativas como formas de se obter o conhecimento, bem como sua relevância como instrumento ou fonte de pesquisa, e como isso deve continuar sendo propagado no meio educacional não só por via dos espaços seculares de *ensinoaprendizagemensino*, mas também através de outros *espaçotempos* de formação, como, por exemplo, o jornal eletrônico.

A minha postura diante da análise que fiz dos editoriais e dos artigos escritos para a Voz do leitor foi de tentar

...entender, de maneira diferente do aprendido, as atividades do cotidiano escolar ou do cotidiano comum, [que] exige que estejamos dispostos a ver além daquilo que outros já viram e muito mais: que sejamos capazes de mergulhar inteiramente em uma determinada realidade buscando referências de sons, sendo capazes de engolir sentindo variedades de gostos, caminhar tocando coisas e pessoas e se deixando tocar por elas, cheirando os cheiros que a realidade vai colocando a cada ponto do caminho diário. (Alves, 1998, p.3)

Meu desejo é que cada pessoa que fizer a leitura deste trabalho entendesse este texto não como um texto fechado, mas como uma etapa de minha pesquisa. Pois as idéias e conceitos aqui desenvolvidos nos servem de ponto de partida para outras discussões. Como, por exemplo, no contexto destas análises pude perceber que algumas questões podem ser tratadas com maior complexidade na interface do jornal, como a questão da referência das imagens ali utilizadas, o direito da imagem, a autoria das imagens e a possibilidade de uma maior participação colaborativa dos leitores do jornal. Por que não fazer um blog do jornal?

Com o desenvolvimento desta pesquisa vejo que há muitas outras coisas aqui neste trabalho, e também em outras seções do jornal que não foram foco no recorte deste estudo, que necessitam ser discutidas para além do que já foi mostrado.

Dentre outras discussões e possibilidades, importa dizer que, não podemos deixar de considerar este *espaçotempo* do jornal como um relevante espaço de formação. O posicionamento político do jornal de estabelecer uma conversa de docentes para docentes, em que o uso de suas publicações é livre, nos mostra o comprometimento político dos grupos que elaboram o jornal como um meio de retorno à sociedade, em que ocorre a circulação, criação e troca de conhecimento. Esse aspecto é muito importante, ainda mais se tratando de um jornal eletrônico de cunho acadêmico, pois a intenção demonstrada ali é de compartilhar, trocar ideias e divulgar.

Desta forma, assim como eu que, por alguns cliques feitos no computador da minha casa, conheci o jornal e por meio dele comecei a interagir com várias idéias divulgadas pelos grupos de pesquisa que fazem parte desta interface, que me possibilitaram, a partir deste acesso, o aprofundamento dos meus estudos estabelecendo links digitais e físicos com autores que me auxiliaram no meu processo de seleção ao mestrado e desenvolvimento do meu curso, hoje, estou me formando em mestre por meio das redes que teci em minhas práticas cotidianas e dos usos que fiz deste site. Outros usos poderão ser feitos por outros leitores, autores e por mim mesma. Faço uso das idéias de Deleuze e Guattari (1996) quando tratam sobre uma segunda figura do livro, em que o livro concebido em platôs e a construção do texto é transversal, que Deleuze denomina de rizoma. Aproprio-me desta metáfora relacionando-a quanto à nossa relação de *praticantes* e dos *usos* que fazemos dos elementos pertencentes a este mundo complexo, obedecendo a outras regras diferentes daquelas estabelecidas pela produção e consumo oficiais. Mesmo estando em uma cultura arbórea, nos utilizamos de linhas de fuga em nossas práticas - escrevendo, lendo, desenhando, criando, dentre outras *artes de fazer* (Certeau, 1994)- nos apropriando destes elementos, em que “cada um com o seu mapa”, que pode ser desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente, “pode desenhá-lo em uma parede, concebê-lo como uma obra de arte, construí-lo como ação política, como meditação” (p.22) ou usá-lo de maneiras inimagináveis de acordo com as nossas redes tecidas por meio da prática social.

## REFERÊNCIAS

ALVES, N.; OLIVEIRA, I.B. A construção do conhecimento e o currículo dos cursos de formação de professores na vivência de um processo. In: ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite. (Orgs.). *Formação de professores: pensar e fazer*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2008. v. 1, p. 73-88.

\_\_\_\_\_. Decifrando o pergaminho – o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda (Orgs). *Pesquisa no/do cotidiano das escolas – sobre redes de saberes*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001, p.13 – 38.

\_\_\_\_\_. Escola e cultura contemporânea - novas práticas, novas subjetividades, novos saberes em torno de artefatos culturais. In: SOMMER, Luis Henrique; BUJES, Maria Isabel Edelmeiss (Orgs.). *Educação e cultura contemporânea: articulações, provocações e transgressões em novas paisagens*. Canoas: ULBRA, 2006. v. 1, p. 163-175.

\_\_\_\_\_. Pesquisar o cotidiano na lógica das redes cotidianas. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 21., 1998, Caxambu. Anais... Caxambu, 1998. (minicurso).

\_\_\_\_\_. *A relação de praticantes docentes com a internet e a produção científica da área da educação, através de 'site' de divulgação científica*. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2007.

\_\_\_\_\_. Tecer conhecimento em rede. In: ALVES, Nilda ; GARCIA, Regina Leite (Orgs). *O sentido da escola*. Rio de Janeiro: DP&A, 2008 a: 91 – 97.

\_\_\_\_\_. Uma história da contribuição dos estudos do cotidiano ao campo de currículo. In: ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa. *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2002. (Série cultura, memória e currículo, v.2).

ARDOINO, Jacques. Abordagem multirreferencial (plural) das situações educativas e formativas. In: BARBOSA, Joaquim (Org.). *Multirreferencialidade nas ciências e na educação*. São Carlos: EdUFSCar, 1998. p. 24.

BARROS, Josemir Almeida ; PAULA, Maria Esperança. Imagem e desenho: pesquisa com crianças na educação infantil. *Jornal eletrônico: Educação & Imagem*, v. 1, n. 2, jun./jul. 2007. Disponível em : [www.lab-eduimagem.pro.br/jornal](http://www.lab-eduimagem.pro.br/jornal) . Acesso em: 12 dez. 2009.

BROWN, André. Histórias em quadrinhos e educação. *Jornal eletrônico: Educação & Imagem*, v. 1, n. 3, ago. 2007. Disponível em: [www.lab-eduimagem.pro.br/jornal](http://www.lab-eduimagem.pro.br/jornal). Acesso em: 12 dez. 2009.

\_\_\_\_\_. Quadrinhos, racismo e culturas afro-descendentes. *Jornal eletrônico: Educação & Imagem*, v. 1, n. 5, nov./dez. 2007. Disponível em: [www.lab-eduimagem.pro.br/jornal](http://www.lab-eduimagem.pro.br/jornal). Acesso em: 12 dez. 2009.

\_\_\_\_\_. Quadrinhos e ensino de história, culturas e religiões afro-brasileiras na escola. *Jornal eletrônico: Educação & Imagem*, v.1, n. 7, maio/jun. 2008. Disponível em: [www.lab-eduimagem.pro.br/jornal](http://www.lab-eduimagem.pro.br/jornal). Acesso em: 12 dez. 2009.

CAPUTO, Stela Guedes. A canção da foto. *Jornal eletrônico: Educação & Imagem*, v.1, n. 1, maio/jun. 2007. Disponível em: [www.lab-eduimagem.pro.br/jornal](http://www.lab-eduimagem.pro.br/jornal). Acesso em: 12 dez. 2009.

CAPUTO, Stela Guedes ; Copolillo, Martha . Entre luzes e sombras : algumas questões sobre fotografia em pesquisa na educação. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL. *As redes de conhecimento e as tecnologias - os outros como legítimo Outro*, 5., 2009, Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, Laboratório de Educação & Imagem, 2009. v. 1.

CARUSO, Andrea ; MARQUES, Glaucia. Mulheres em tempo de guerra: imagens de educadoras. *Jornal eletrônico: Educação & Imagem*, v.1, n. 6, dez. 2007, jan. 2008. Disponível em: [www.lab-eduimagem.pro.br/jornal](http://www.lab-eduimagem.pro.br/jornal). Acesso em: 12 dez. 2009.

CARVALHO, Janete Magalhães. A formação contínua do professor em comunidades compartilhadas. . *Jornal eletrônico: Educação & Imagem*, v.1, n. 4, out. 2007. Disponível em: [www.lab-eduimagem.pro.br/jornal](http://www.lab-eduimagem.pro.br/jornal). Acesso em: 12 dez. 2009.

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

CORDEIRO, R. L. C. ; CALDAS, A. C. B. N.; *Jornal Eletrônico - lugar de conhecimento e de pesquisa da própria vida*. In: CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISA (AUTO) BIOGRAFICA (III CIPA), 3., 2008, Natal. *Anais...* NATAL : EDUFRN, 2008.

\_\_\_\_\_. *Jornal Eletrônico Educação & Imagem - 'divulgar para melhor compreender'*. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL. *As redes de conhecimento e as tecnologias - os outros como legítimo Outro*, 5., 2009, Rio de Janeiro.: Laboratório de Educação & Imagem, 2009. v. 1.

CORDEIRO, R. L. C ; CALDAS, A. C. B. N. ; ANDRADE, N. M.S. Trocas na internet com espaçotempos curriculares. In: REUNIAO ANUAL DA ANPEd : *Constituição Brasileira, Direitos Humanos e Educação*, 31., 2008, Caxambu. *Anais...* Rio de Janeiro : Armazém das Letras, 2008. v. 1.

\_\_\_\_\_. Práticas curriculares de professores relatada no *Jornal Eletrônico: O trabalho com Educação & Imagem*. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE POLÍTICAS E PRÁTICAS CURRICULARES, DIFERENÇAS NAS POLÍTICAS DE CURRÍCULO, 4., 2009, João Pessoa .*Anais...*João Pessoa: UFRN, 2009. v. 1.

CURRÍCULOS, redes educativas e imagens. *Jornal eletrônico: Educação & Imagem*, v. 1, n. 1, maio/jun. 2007. Disponível em: [www.lab-eduimagem.pro.br/jornal](http://www.lab-eduimagem.pro.br/jornal). Acesso em: 3 mar. 2008.

\_\_\_\_\_. *Jornal eletrônico: Educação & Imagem*, v. 2, n. 15, ago. 2009. Disponível em: [www.lab-eduimagem.pro.br/jornal](http://www.lab-eduimagem.pro.br/jornal). Acesso em: 12 dez 2009

DELEUZE, Gilles; GUATARRI, Félix. *Rizoma. Mil platôs. Capitalismo e Esquizofrenia*. São Paulo: Editora 34, 1996. v. 1.

DIAS, Sousa. *Lógica do acontecimento*. Porto: Afrontamento, 1995.

EDUCAÇÃO e comunicação. *Jornal eletrônico: Educação & Imagem*, v. 1, n. 5, nov./dez. 2007. Disponível em: [www.lab-eduimagem.pro.br/jornal](http://www.lab-eduimagem.pro.br/jornal). Acesso em: 3 mar. 2008.

FREIRE, Joana. O cotidiano de uma escola montessoriana. *Jornal eletrônico: Educação & Imagem*, v.1, n.9, nov. 2008. Disponível em: [www.lab-eduimagem.pro.br/jornal](http://www.lab-eduimagem.pro.br/jornal). Acesso em: 12 dez 2009.

GIL, Gilberto. *Pela internet*. Quanta. Warner Music, 1997. 1 CD-ROM.

GIMENO SACRISTÁN, J. Currículo e diversidade cultural. In: SILVA, T. T. ; MOREIRA, A. F. (Orgs.) *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis: Vozes, 1995.

GOODSON, Ivor. *Currículo: teoria e história*. Petrópolis: Vozes, 1995.

INFÂNCIA, juventude e indústria cultural. *Jornal eletrônico: Educação & Imagem*, v. 1, n. 3, ago./set. 2007. Disponível em: [www.lab-eduimagem.pro.br/jornal](http://www.lab-eduimagem.pro.br/jornal). Acesso em: 3 mar. 2008.

INFÂNCIA mídia e educação. *Jornal eletrônico: Educação & Imagem*, v. 1, n. 2, jun./jul. 2007. Disponível em: [www.lab-eduimagem.pro.br/jornal](http://www.lab-eduimagem.pro.br/jornal). Acesso em: 3 mar. 2008.

INSTITUIÇÕES, práticas educativas e história . *Jornal eletrônico: Educação & Imagem*, v. 1, n. 8, set./out. 2009. Disponível em: [www.lab-eduimagem.pro.br/jornal](http://www.lab-eduimagem.pro.br/jornal). Acesso em: 12 dez. 2009.

KOSSOY, Boris. *Fotografia e história*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2001.

\_\_\_\_\_. *Realidades e ficções na trama fotográfica*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2002.

LEFEBVRE, Henri. *Lógica formal :- lógica dialética*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983.

LÉVY, Pierre. *A máquina universo : criação, cognição e cultura informática*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

\_\_\_\_\_. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 2008.

\_\_\_\_\_. A virtualização do texto. In: LÉVY, Pierre . *O que é o virtual?* São Paulo: Editora 34, 2009.

LINGUAGENS desenhadas e educação. *Jornal eletrônico: Educação & Imagem*, v. 1, n. 7, maio/jun. 2008. Disponível em: [www.lab-eduimagem.pro.br/jornal](http://www.lab-eduimagem.pro.br/jornal). Acesso em: 12 dez. 2009.

LOPES, Alice Casimiro. Currículo, conhecimento e cultura: constituindo tessituras plurais. In: CHASSOT, Attico ; OLIVEIRA, Renato José. *Ciência, ética e cultura na educação*. São Leopoldo. Unisinos, 1998.

\_\_\_\_\_, Alice Casimiro; MACEDO, Elisabeth. O pensamento curricular no Brasil. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elisabeth. (Orgs.). *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2002. (Série cultura, memória e currículo, v.2).

LOPES, Raquel Peloso. A chuva, a educação física e a sala de aula. *Jornal eletrônico: Educação & Imagem*, v. 1, n. 9, nov. 2008. Disponível em: [www.lab-eduimagem.pro.br/jornal](http://www.lab-eduimagem.pro.br/jornal). Acesso em: 12 dez. 2009.

LOSSO, Maria Madalena Villarinho Rosa . Parabéns ao professor Roberto Conduru. *Jornal eletrônico: Educação & Imagem*, v.1, n.7, jun./ jul, 2008. Disponível em: [www.lab-eduimagem.pro.br/jornal](http://www.lab-eduimagem.pro.br/jornal). Acesso em: 20 mar. 2008.

MAAKAROUN, Noris Barth. Somos todos atores. *Jornal eletrônico: Educação & Imagem*, v.1, n. 7, maio 2008. Disponível em: [www.lab-eduimagem.pro.br/jornal](http://www.lab-eduimagem.pro.br/jornal). Acesso em: 3 jan. 2009.

MACEDO, Elisabeth. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. *Revista Brasileira de Educação*, v.11, n.32, 2006

MACEDO, Elisabeth et al. Dia 28 de abril, terceira discussão: a hora e a vez dos currículos (e de alguma coisa mais). In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; MANHÃES, Luiz Carlos; ALVES, Nilda (Orgs.). *Criar currículo no cotidiano*. 2.ed. São Paulo: Cortez: 2004.

MACEDO, Roberto Sidnei. *Currículo: campo, conceito e pesquisa*. Petrópolis, RJ : Vozes, 2007.

MACHADO, Arlindo. *O quarto iconoclasmo e outros ensaios hereges*. Rio de Janeiro: Rios Ambiciosos, 2001.

MACHADO, Carlos Alberto. Animencontros: a relação da cultura nipônica na configuração de grupos juvenis. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 32., 2009, Caxambu. Anais... Caxambu, 2009.

MANGUEL, Alberto. *Lendo imagens*. S. Paulo: Companhia das Letras, 2001.

MARTIN-BARBERO, Jesús. *Dos meios as mediações: comunicação, cultura e hegemonia*. Rio de Janeiro, UFRJ, 1997.

\_\_\_\_\_. Novos regimes de visualidade e descentramentos culturais. In: FILÉ, Valter (Org). *Batuques, fragmentações e fluxos: zapeando pela linguagem audiovisual no cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: D, P & A, 2000. p. 83 – 112.

\_\_\_\_\_. Diversidad en convergencia. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE DIVERSIDADE CULTURAL, Brasília, 27 a 29 de junho de 2007. Disponível em: [http://www.cultura.gov.br/blogs/diversidade\\_cultural/wpcontent/uploads/2007/07/diversidadenconvergencia\\_barbero.pdf](http://www.cultura.gov.br/blogs/diversidade_cultural/wpcontent/uploads/2007/07/diversidadenconvergencia_barbero.pdf). Acesso em: 03 mar. 2008.

McLAREN, P. *A vida nas escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação*. Porto Alegre: Artes médicas, 1997.

MONTEIRO, Solange Castellano Fernandes. Aprendendo a ver: as escolas da/na escola. In: ALVES, Nilda; SGARBI Paulo (Orgs). *Espaços e imagens na escola*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 26.

MOREIRA, A. F. (Orgs.) *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis: Vozes, 1995.

MÜLLER, Tânia. M. P. *A fotografia como instrumento e objeto de pesquisa: imagens da imprensa e do Estado do cotidiano de crianças e adolescentes do Serviço de Assistência ao Menor - SAM (1959-1961)*. 2006, 291 f. Tese – (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2006.

NARRATIVAS, memórias e atualização identitária em contextos educativos. *Jornal eletrônico: Educação & Imagem*, v. 1, n. 6, dez. 2007 /jan. 2008. Disponível em: [www.lab-eduimagem.pro.br/jornal](http://www.lab-eduimagem.pro.br/jornal). Acesso em: 12 dez. 2009.

OLIVEIRA, Camila. A fotografia como recurso de motivação a aprendizagem. *Jornal eletrônico: Educação & Imagem*, v. 3, n.14, jun. 2009. Disponível em: [www.lab-eduimagem.pro.br/jornal](http://www.lab-eduimagem.pro.br/jornal). Acesso em: 5 ago. 2009.

ONG, Walter. *Oralidade e cultura escrita*. Campinas: Papirus, 1998.

ORLANDI, E. P. *Discurso e leitura*. São Paulo: Cortez :UNICAMP, 1988.

PACHECO, J. A. *Currículo: teoria e práxis*. Porto: Porto Ed., 1996.

REDES de conhecimentos e práticas emancipatórias no cotidiano escolar. *Jornal eletrônico: Educação & Imagem*, v. 1, n. 4, out./nov. 2007. Disponível em: [www.lab-eduimagem.pro.br/jornal](http://www.lab-eduimagem.pro.br/jornal). Acesso em: 3 mar. 2008.

RICARDO, Nelson. Aqui – possibilidades e impossibilidades no olhar a Arte. *Jornal eletrônico: Educação & Imagem*, v.1, n. 6, dez.2007/ jan. 2008. Disponível em: [www.lab-eduimagem.pro.br/jornal](http://www.lab-eduimagem.pro.br/jornal). Acesso em: 15 nov. 2008.

SANTAELLA, Lúcia; NÖTH, Winfried. *Imagem, cognição, semiótica e mídia*. São Paulo : Iluminuras, 1999.

SANTOS, Edméa Oliveira dos. Formação de professores e cibercultura: novas práticas curriculares na educação presencial e a distância. *Revista da FAEEBA : educação e contemporaneidade*, Salvador, v. 11, n. 17, p. 113-122, jan./jun., 2002.

\_\_\_\_\_. *Idéias sobre currículo, caminhos e descaminhos de um labirinto*. Revista da FAEEBA – Educação e contemporaneidade, Salvador, v.13, n.22, p.417-430, jul./dez, 2004.

SANTOS, Edméa. O. ; OKADA, Alexandra. A imagem no currículo: da crítica à mídia de massa a mediações de autorias dialógicas na prática pedagógica. *Revista FAEEBA : educação e contemporaneidade*, Salvador, v. 12, n. 20, p. 287-310, 2003.

SANTOS, Gilvan Nóbrega dos. Ponderações sobre o aluno. *Jornal eletrônico: Educação & Imagem*, v. 1, n. 6, dez.2007/ jan.2008. Disponível em: [www.lab-eduimagem.pro.br/jornal](http://www.lab-eduimagem.pro.br/jornal) Acesso em: 3 jan. 2009.

SANTOS, Sonia Regina dos. Uma mulher negra e seu percurso em busca da própria história: pensando a identidade. *Jornal eletrônico: Educação & Imagem*, v. 1, n.6, dez. 2007/ jan.2008. Disponível em: [www.lab-eduimagem.pro.br/jornal](http://www.lab-eduimagem.pro.br/jornal). Acesso em: 20 dez. 2008.

SGARBI, Paulo. Colando textos, colando imagens. In: ALVES, Nilda; SGARBI Paulo (Orgs). *Espaços e imagens na escola*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 22.

SILVA, Ana Carolina Pereira da ; MIRABELLI, Rosa Helenice. Novos modos de ser jovem: imagem, contemporaneidade e educação. *Jornal eletrônico: Educação & Imagem*, v.1, n. 3, ago./set. 2007. Disponível em: [www.lab-eduimagem.pro.br/jornal](http://www.lab-eduimagem.pro.br/jornal). Acesso em: 13 mar. 2008.

SILVA, Marco ; SANTOS, Edméa Oliveira dos. Conteúdos de aprendizagem na educação on-line: inspirar-se no hipertexto. *Educação & Linguagem*, v. 12, n. 19, p.124-142, jan./ jun. 2009.

SILVA, Rodrigo Torquato da. A potência política da palavra- imagem Rocinha . *Jornal eletrônico: Educação & Imagem*, v. 1, n. 4, out./nov. 2007. Disponível em: [www.lab-eduimagem.pro.br/jornal](http://www.lab-eduimagem.pro.br/jornal). Acesso em: 13 mar. 2008.

SIMÕES, Robson Fonseca. Imagens e palavras: vamu discuti a relaçaum. *Jornal eletrônico: Educação & Imagem*, v. 1, n. 2, jun./jul. 2007. Disponível em: [www.lab-eduimagem.pro.br/jornal](http://www.lab-eduimagem.pro.br/jornal). Acesso em: 13 mar. 2008.

SINGULANI, Amanda. Das imagens de uma corporeidade da mesmidade para imagens de uma corporeidade da futuridade. *Jornal eletrônico: Educação & Imagem*, v. 2, n.15 ago.2009. Disponível em: [www.lab-eduimagem.pro.br/jornal](http://www.lab-eduimagem.pro.br/jornal). Acesso em: 1 dez. 2009.

VICTORIO FILHO, Aldo; BERINO, Aristóteles de Paula. Escrever com luz. *Jornal eletrônico: Educação & Imagem*, v. 1, n.2, jun.2007. Disponível em: [www.lab-eduimagem.pro.br/jornal](http://www.lab-eduimagem.pro.br/jornal). Acesso em: 12 dez. 2009.

VOGT, Carlos (Org.) *Cultura científica: desafios*. São Paulo: EdUSP: FAPESP, 2006.

WEB 1.0. Wikipédia. A enciclopédia livre. Disponível em: [http://pt.wikipedia.org/wiki/Web\\_1.0](http://pt.wikipedia.org/wiki/Web_1.0). Acesso em: 12 jan 2009.

WUNDER, Alik. Restos quase mortais: fotografia, acontecimento e escola. In: *REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED)*, 31., 2008, Caxambu. Reunião anual... Caxambu, 2008. v. 1. p. 245-277.