



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

EDEMIR JOSE PULITA

**INTERFACES ENTRE EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS:
IMAGENS, EXPERIÊNCIAS E RESSIGNIFICAÇÕES DA EDUCAÇÃO FORMAL
NA ERA DIGITAL SOB UM OLHAR BENJAMINIANO**

BRASÍLIA
2017

EDEMIR JOSE PULITA

**INTERFACES ENTRE EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS:
IMAGENS, EXPERIÊNCIAS E RESSIGNIFICAÇÕES DA EDUCAÇÃO FORMAL
NA ERA DIGITAL SOB UM OLHAR BENJAMINIANO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília – UnB, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação, na área de Educação, Tecnologias e Comunicação, sob a orientação do Professor Doutor Gilberto Lacerda Santos.

**BRASÍLIA
2017**

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

PP981i Pulita, Edemir Jose
INTERFACES ENTRE EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS: IMAGENS,
EXPERIÊNCIAS E RESSIGNIFICAÇÕES DA EDUCAÇÃO FORMAL NA
ERA DIGITAL SOB UM OLHAR BENJAMINIANO / Edemir Jose
Pulita; orientador Gilberto Lacerda Santos. --
Brasília, 2017.
349 p.

Tese (Doutorado - Doutorado em Educação) --
Universidade de Brasília, 2017.

1. Educação. 2. Tecnologias. 3. Imagem. 4.
Experiência. 5. Olhar. I. Santos, Gilberto Lacerda,
orient. II. Título.

EDEMIR JOSE PULITA

**INTERFACES ENTRE EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS:
IMAGENS, EXPERIÊNCIAS E RESSIGNIFICAÇÕES DA EDUCAÇÃO FORMAL
NA ERA DIGITAL SOB UM OLHAR BENJAMINIANO**

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Gilberto Lacerda Santos
Faculdade de Educação – UnB
Presidente

Prof^a. Dr^a. Vani Moreira Kenski
Faculdade de Educação – USP
Examinadora Externa

Prof^a. Dr^a. Deller James Ferreira
Instituto de Matemática e Física – UFG
Examinadora Externa

Prof^a. Dr^a. Andrea Cristina Versuti
Faculdade de Educação – UnB
Examinadora Interna

Prof^a. Dr^a. Ingrid Dittrich Wiggers
Faculdade de Educação – UnB
Examinadora Interna

Prof. Dr. Lúcio França Teles
Faculdade de Educação – UnB
Examinador Suplente

AGRADECIMENTOS

A quem fez parte deste percurso: Ángela Álvares Correia Dias * Ao povo brasileiro darcyniano [pela Bolsa de Demanda Social da CAPES] * Adriana Almeida Sales de Melo * Alzira Diogo * Ana Orofino * Ancelmo Maia * Andrea Borba * Arnaldo Antunes * Bernardo Kipnis * Carem Tamiris * Carlos Alberto de Ávila * Carlos Alberto de Sousa Lopes * Carlos Ebert * Carmen Aranda * Cesario Alvim * Cláudia Linhares Sanz * Cláudia Pato * Danielle Estrela * Deire Lucia de Oliveira * Dermeval Saviani * Elaine Caceres Vitor * Eloisa Gurgel Pires * Emmanuel Chaunu * Erlando Reses * Estevon Naguno * Estudantes participantes da pesquisa * Everaldo Batista da Costa * Fernanda Thais Nunes * Germano Costa * Gilberto Lacerda Santos * Girlene Ribeiro de Jesus * Gislene Barral * Guilherme Felipe da Silva * Gus Beaumont * Hertz Wendel de Camargo * Indira Rehem * Joel Cesar Bonin * Jose Wrigel * Karina da Silva Moura * Laura Maria Coutinho * Leda Fiorentini * Lisinei Dieguez * Livia Aquino * Lúcia Brandão * Luciana de Maya Ricardo * Luciana Lara * Luciana Rossi * Lúcio França Teles * Marcos Bagno * Maria Abádia da Silva * Maria do Carmo Diniz * Maria João Cantinho * Maria Luiza Angelim * Maria Paula Vasconcelos * Mariana Amâncio * Mariana Létti * Marutschka Moesch * Mauro Pequeno * Meire Cunha * Nair Bicalho * Nelson Pretto * Nelzira Limberger Pulita * Patrícia Nogueira * Paulo Pulita * Pedro Demo * Raquel Pulita * Renata Sbrogio * Renato Hilário * Rinaldo Morelli * Rita Patta Rache * Samuel da Silva Melo * Sandra Campelo * Sheila Cobelo * Sueli Maria Pulita Pereira * Tales Ramos * Tatiana Alves * Tatiana Terra * Teresa Cristina Siqueira Cerqueira * Thomas Petit * Vani Kenski * Vânia Lúcia Quintão Carneiro * Vitorino Pulita * Wivian Weller... E a quem a memória impediu de lembrar.

Aos que ainda continuam apontando, construindo, possibilitando, concretizando e ressignificando outros olhares, outras imagens, outras experiências, outras utopias e outras realidades possíveis e necessárias.

E, aos que (se) importam.

EPÍGRAFES

Encontrar palavras para aquilo que temos diante dos olhos é qualquer coisa que pode ser muito difícil. Mas, quando chegam, batem com pequenos martelos contra o real até arrancarem dele a imagem, como de uma chapa de cobre.

(Walter Benjamin, Imagens de Pensamento, 2013c, p. 65)

A responsabilidade de ter olhos quando os outros os perderam [...].

(José Saramago, Ensaio sobre a cegueira, 1995, p. 241)

*O olho da rua vê / O que não vê o seu.
Você, vendo os outros, / Pensa que sou eu?
Ou tudo que teu olho vê / você pensa que é você?*

(Paulo Leminski, Quarenta clics em Curitiba, 2013, p. 20)

[...] se através da multiplicação das imagens do mundo perdemos, como se costuma dizer, o 'sentido da realidade', talvez não seja essa, afinal, uma grande perda.

(Gianni Vattimo, La sociedad transparente, 1990, p. 81)

O interromper é, aqui, um violentar. O que interrompe o rosto do leitor é o inesperado, o imprevisto, o que não depende de seu saber nem de seu poder, nem sequer de sua vontade, o que ele não busca nem necessita. O leitor, em sua passividade e em sua entrega, abandonou toda violência para com o texto, toda vontade de domínio e de apropriação. Por isso, pode abrir-se à violência da obra, à violência inscrita na chamada da obra, nessa interpelação que é desvio e interrupção.

(Jorge Larossa, Pedagogia Profana, 2015, p. 107)

RESUMO

O contexto desta pesquisa enfatizou a desconexão entre os sujeitos, espaços, tempos e movimentos em relação às dinâmicas das tecnologias na sociedade em geral e, especificamente, na educação formal. Ao destacar que as tecnologias possibilitam transformações na sociedade modificando modelos, sistemas e paradigmas em termos de velocidades, alcances e inovações, esta investigação problematizou o choque provocado na lógica e na estrutura escolar, questionando: quais experiências podem ser construídas na educação formal para aprimorar sua conexão com uma cibercultura cada vez mais matizada pela linguagem imagética? O objetivo foi identificar elementos significativos das ressignificações da educação formal na era digital. Para tanto, dois percursos foram realizados. Um teórico, para fundamentar, em uma perspectiva benjaminiana, as categorias da experiência do olhar e das linguagens imagética e fotográfica. Outro prático, a fim de explorar tal reflexão em uma pesquisa-ação junto com 41 universitários, predominantemente de Licenciaturas, em três semestres na disciplina Tópicos Especiais em Tecnologia Educacional, ofertada na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Os textos reflexivos recolhidos foram examinados no software NVivo utilizando-se a Análise de Conteúdo. As menções foram categorizadas em quatro dimensões: olhar, tecnologias, imagem e experiência. Cada dimensão foi considerada de acordo com dois indicadores: perspectiva e pedagogia. A disciplina teve como projeto final a produção de Narrativas hipertextuais e visuais, acompanhadas de Diários de Bordo. Esses materiais foram descritos e apresentados seguindo os parâmetros da análise anterior, complementando a discussão realizada. Os principais elementos significativos das ressignificações da educação formal na era digital apontados foram: (a) Ressignificação dos olhares: questionando-se qual é o papel do olhar na construção da educação e qual é o papel da educação na construção do olhar?; infere-se que é possível e necessário que a educação formal na era digital, para promover olhares qualificados, autônomos e emancipados, considere diversos fatores, principalmente os culturais, reflexivos e sensíveis de cada um de seus sujeitos; (b) Ressignificação das imagens: a dialogicidade, hipertextualidade e dialécticidade dos olhares presentes na linguagem imagética e fotográfica como forma de experienciar com (novas) imagens tanto os novos processos de produção quanto a produção de processos novos nas interfaces entre educação e tecnologias; (c) Ressignificação das tecnologias: as tecnologias na educação formal vistas enquanto janelas para o mundo e que, mirando o contexto no qual se inserem, proporcionem novas experiências e imagens para ressignificarem os conteúdos a partir da realidade concreta de todos os sujeitos envolvidos; e (d) Ressignificação das experiências: o narrador e o *flâneur* benjaminianos enquanto figuras dialéticas para se construir, a partir de novos olhares, imagens e tecnologias, experiências reflexivas, contextualizadas, práticas e significativas nos âmbitos da educação formal na era digital.

Palavras-chave: Educação. Tecnologias. Imagem. Experiência. Olhar.

ABSTRACT

The context of this research emphasized the disconnection between subjects, spaces, times and movements in relation to the dynamics of technologies in society in general and specifically in formal education. By highlighting that technologies enable changes in society by modifying models, systems, and paradigms in terms of speeds, reaches and innovations, this research problematized the shock caused by logic and school structure, questioning: what experiences can be built in formal education to improve its Connection with a cyberculture increasingly colored by imagery? The objective was to identify significant elements of the re-significances of formal education in the digital age. For that, two courses were carried out. A theorist to base, in a Benjaminian perspective, the categories of the experience of the look and the imagery and photographic languages. Another practical, in order to explore such reflection in an action research along with 41 university students, predominantly of Undergraduate, in three semesters in the discipline Special Topics in Educational Technology offered at the Faculty of Education of the University of Brasília. The collected reflective texts were examined in the NVivo software using Content Analysis. The mentions were categorized into four dimensions: look, technologies, image and experience. Each dimension was considered according to two indicators: perspective and pedagogy. The final project was the production of hypertextual and visual Narratives, accompanied by Logbooks. These materials were described and presented following the parameters of the previous analysis, complementing the discussion. The main significant elements of the re-significances of formal education in the digital age were: (a) Resignification of the eyes: questioning what is the role of the look in the construction of education and what is the role of education in the construction of the look? It is understood that formal education in the digital age will promote qualified, critical, autonomous and emancipated views from the moment they consider the cultural, reflexive, social and sensitive factors of each of their subjects; (B) Resignification of images: the dialogicity, hypertextuality and dialectic of the visuals present in the imaginary and photographic language as a way of experiencing with new images both new production processes and the production of new processes in the interfaces between education and technologies; (C) Resignification of technologies: the technologies in formal education seen as windows to the world and, looking at the context in which they are inserted, provide new experiences and images to resignify the contents from the concrete reality of all the subjects involved; and (d) Resignification of experiences: the Benjaminian narrator and *flâneur* as dialectical figures to be constructed, from new looks, images and technologies, reflexive, contextualized, practical and significant experiences in the fields of formal education in the digital age.

Keywords: Education. Technologies. Image. Experience. Look.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Charge “A evolução da espécie”.....	17
Figura 2 – Redação do Estudante 15/01.....	46
Figura 3 – Redação da Estudante 01/01.....	47
Figura 4 – Redação da Estudante 03/01.....	49
Figura 5 – Redação da Estudante 14/01.....	50
Figura 6 – Imagem para ilustrar a questão “Por que fotografar?”.....	61
Figura 7 – Obelisco (Praça da Concórdia, Paris).....	84
Figura 8 – <i>Angelus Novus</i>	100
Figura 9 – Painel de montagem da Narrativa 01/02: Copa do Mundo em Brasília.....	239
Figura 10 – Painel de montagem da Narrativa 02/02: Sem título.....	244
Figura 11 – Painel de montagem da Narrativa 03/02: Linguagem visual.....	247
Figura 12 – Painel de montagem da Narrativa 04/02: Sem título.....	251
Figura 13 – Painel de montagem da Narrativa 05/02: Os esportes nos espaços públicos de Brasília.....	253
Figura 14 – Painel de montagem da Narrativa 06/02: Nossa UnB.....	258
Figura 15 – Painel de montagem da Narrativa 01/03: Sobre Brasília.....	288
Figura 16 – Painel de montagem da Narrativa 02/03: Há vida no Campus.....	292
Figura 17 – Painel de montagem da Narrativa 03/03: Brasília: um olhar passageiro.....	295
Figura 18 – Painel de montagem da Narrativa 04/03: Bloco cinza.....	298
Figura 19 – Painel de montagem da Narrativa 05/03: O(s) olhar(es) de Brasília.....	301
Figura 20 – Painel de montagem da Narrativa 06/03: Sem título.....	304
Figura 21 – Painel de montagem da Narrativa 07/03: Cruz do Cruzeiro.....	306
Figura 22 – Painel de montagem da Narrativa 08/03: Sem título.....	308
Figura 23 – Painel de montagem da Narrativa 09/03: As Flores do Campo.....	310
Figura 24 – Possibilidades de imagem-título.....	323

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Campo-piloto.....	64
Quadro 2 – Percurso da tese.....	80
Quadro 3 – Sistema de chamada por códigos dos participantes.....	183
Quadro 4 – Atividades programadas para os participantes.....	192
Quadro 5 – Quantitativo de material recolhido para análise.....	195
Quadro 6 – Construção conceitual dos indicadores: Perspectiva e Pedagogia.....	200
Quadro 7 – Definição conceitual dos indicadores: Perspectiva e Pedagogia.....	202
Quadro 8 – Nuvem de palavras por grupos (Campo 02/2014).....	210
Quadro 9 – Diagrama da relação entre os participantes e as dimensões e os indicadores (Campo 02/2014).....	214
Quadro 10 – Nuvem de palavras por grupos (Campo 03/2014).....	264
Quadro 11 – Diagrama da relação entre os participantes e as dimensões e os indicadores (Campo 03/2014).....	267

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Quantidade de participantes e de menções a cada tópico.....	41
Tabela 2 – Quantidade de participantes e de menções ao tópico “quais as relações estabeleço entre tecnologias e educação?”.....	43
Tabela 3 – Quantidade de participantes e de menções ao tópico “como eu vejo meu futuro na educação?”.....	44
Tabela 4 – Trabalhos entregues pelos alunos, sua frequência e resultado final na disciplina.	206
Tabela 5 – Frequência de palavras por grupos (Campo 02/2014).....	209
Tabela 6 – Menções por Dimensão e Proveniência acadêmica (Campo 02/2014).	211
Tabela 7 – Materiais, indicadores e menções por participante e por grupo (Campo 02/2014).	212
Tabela 8 – Fontes e menções aos Indicadores (Campo 02/2014).....	214
Tabela 9 – Fontes e menções por grupos aos Indicadores da Dimensão do olhar (Campo 02/2014).....	216
Tabela 10 – Fontes e menções por grupos aos Indicadores da Dimensão da imagem (Campo 02/2014).....	221
Tabela 11 – Fontes e menções por grupos aos Indicadores da Dimensão das tecnologias (Campo 02/2014).....	226
Tabela 12 – Fontes e menções por grupos aos Indicadores da Dimensão da experiência(Campo 02/2014).	232
Tabela 13 – Frequência de palavras por grupos (Campo 03/2014).....	263
Tabela 14 – Menções por Dimensão e Proveniência acadêmica (Campo 03/2014).	265
Tabela 15 – Materiais indicadores e menções por participante e por grupo (Campo 03/2014).	266
Tabela 16 – Fontes e menções aos Indicadores (Campo 03/2014).....	268
Tabela 17 – Fontes e menções por grupos aos Indicadores da Dimensão do olhar (Campo 03/2014).....	269
Tabela 18 – Fontes e menções por grupos aos Indicadores da Dimensão da imagem (Campo 03/2014).....	273
Tabela 19 – Fontes e menções por grupos aos Indicadores da Dimensão das tecnologias (Campo 03/2014).....	277
Tabela 20 – Fontes e menções por grupos aos Indicadores da Dimensão da experiência (Campo 03/2014).....	283

SUMÁRIO

Parte I Olhando e imaginando a experiência de pesquisa	14
Capítulo 1 As (des)conexões entre a educação e a sociedade: quando e como a escola entrará na era digital?.....	15
1.1 Crise na/da educação: entre fronteiras e passagens	15
1.2 Tecnologias e sociedade: mudanças, crises e possibilidades	18
1.3 Tecnologias e educação: descompassos e desconexões	20
1.4 Quando e como a escola entrará na era digital?	23
Capítulo 2 As novas perspectivas da imagem na era digital e os impactos na educação formal	27
2.1 Uma imagem vale por mil palavras ;-)?	27
2.2 Interfaces entre imagens e educação	29
Capítulo 3 Um esboço para construção da pesquisa.....	38
3.1 O estudo-piloto: primeira experiência da pesquisa.....	38
3.2 Descrevendo a experiência exploratória.....	40
3.2.1 Primeira atividade: apresentação	40
3.2.2 Hipertexto: interfaces entre Educação, Tecnologias, Comunicação e Brasília	45
3.2.3 Olhando quem olha Brasília	51
3.3 Resultados do estudo-piloto	63
Capítulo 4 Estrutura da pesquisa	65
4.1 Donco vim, onco tô, pronco vô?.....	65
4.2 O olhar benjaminiano na pesquisa.....	70
4.3 Contexto, problemática e objetivos da pesquisa.....	78
Parte II A experiência teórica: o olhar e as imagens na pesquisa.....	81
Apresentação	82
Capítulo 5 A experiência do olhar e o olhar como experiência	87
Introdução	87
5.1 O olhar e suas perspectivas.....	90
5.2 A perspectiva do olhar do <i>Angelus Novus</i>	97
5.3 O sujeito do olhar das tecnologias: entre a experiência e o choque	107
5.4 O olhar benjaminiano	113
Capítulo 6 Linguagens imagética e fotográfica.....	126
Introdução.....	126
6.1 A imagem	131
6.2 A imagem fotográfica.....	136

6.3 A imagem e a fotografia enquanto linguagens	142
6.4 Dialogicidade e hipertextualidade da linguagem fotográfica	146
6.5 A imagem e a fotografia na perspectiva benjaminiana.....	152
Parte III Dispositivo metodológico: os olhares, as imagens e as experiências da pesquisa ..	161
Apresentação	162
Capítulo 7 Abordagem teórico-metodológica da pesquisa.....	165
7.1 Metodologia, educação, imagens e Benjamin: construindo relações	165
7.2 Pesquisa qualitativa de abordagem sócio-histórica	173
Capítulo 8 O método, o campo e os dados da pesquisa.....	179
8.1 Pesquisa-ação: reflexões da pesquisa e da ação	179
8.2 Os percursos da pesquisa-ação: entre as ações da pesquisa e a pesquisa das ações.....	181
8.3 Proposta de análise dos dados: Por Quê? Quais? Como? Para quê?	196
Parte IV Olhando, imaginando e experienciando os olhares-dados, as imagens-dadas e as experiências-dadas.....	208
Capítulo 9 Campo 02 (01/2014)	209
Introdução: palavras, menções, indicadores e dimensões	209
9.1 Indicadores da Dimensão do olhar: Perspectiva e Pedagogia do olhar	215
9.2 Indicadores da Dimensão da imagem: Perspectiva e Pedagogia da imagem	220
9.3 Indicadores da Dimensão das tecnologias: Perspectiva e Pedagogia das tecnologias ..	225
9.4 Indicadores da Dimensão da experiência: Perspectiva e Pedagogia da experiência	232
9.5 Narrativas e Diários de Bordo: entre os fios de Ariadne e os de Penélope	238
9.5.1 Narrativa 01/02: Copa do Mundo em Brasília.....	238
9.5.2 Narrativa 02/02: Sem título	240
9.5.3 Narrativa 03/02: Linguagem visual	245
9.5.4 Narrativa 04/02: Sem título	248
9.5.5 Narrativa 05/02: Os esportes nos espaços públicos de Brasília.....	252
9.5.6 Narrativa 06/02: Nossa Unb	255
9.6 Considerações finais	260
Capítulo 10 Campo 03 (02/2014)	263
Introdução: palavras, menções, indicadores e dimensões	263
10.1 Indicadores da Dimensão do olhar: Perspectiva e Pedagogia do olhar	268
10.2 Indicadores da Dimensão da imagem: Perspectiva e Pedagogia da imagem	273
10.3 Indicadores da Dimensão das tecnologias: Perspectiva e Pedagogia das tecnologias	277
10.4 Indicadores da Dimensão da experiência: Perspectiva e Pedagogia da experiência ..	282
10.5 Narrativas e Diários de Bordo: entre os fios de Ariadne e os de Penélope	286
10.5.1 Narrativa 01/03: Sobre Brasília	286

10.5.2 Narrativa 02/03: Há vida no Campus	290
10.5.3 Narrativa 03/03: Brasília: um olhar passageiro	293
10.5.4 Narrativa 04/03: Bloco cinza	296
10.5.5 Narrativa 05/03: O(s) olhar(es) de Brasília	300
10.5.6 Narrativa 06/03: Sem título	302
10.5.7 Narrativa 07/03: Cruz do Cruzeiro	305
10.5.8 Narrativa 08/03: Sem título	307
10.5.9 Narrativa 09/03: As Flores do Campo	310
10.6 Considerações finais	312
Parte V Elementos significativos das ressignificações da educ@ção formal na era digital..	316
Capítulo 11 Reflexões conclusivas: o quê, quando, para onde, para quem e como apontam os olhares, as imagens e as experiências da investigação?	317
Introdução	317
11.1 Ressignificação dos olhares	319
11.2 Ressignificação das imagens	320
11.3 Ressignificação das tecnologias	323
11.4 Ressignificação das experiências	325
11.5 Perspectivas	327
Referências	329
Apêndices	343
Apêndice A – Programa Estágio de Docência – 01/2014	343
Apêndice B – Programa Estágio de Docência – 02/2014.....	346
Apêndice C – Proposta das Narrativas Hipertextuais e Visuais	348
Apêndice D – Termo de Cessão de Direitos Autorais.....	349

PARTE I

OLHANDO E IMAGINANDO A EXPERIÊNCIA DE PESQUISA

CAPÍTULO 1 AS (DES)CONEXÕES ENTRE A EDUCAÇÃO E A SOCIEDADE: QUANDO E COMO A ESCOLA ENTRARÁ NA ERA DIGITAL?

1.1 CRISE NA/DA EDUCAÇÃO: ENTRE FRONTEIRAS E PASSAGENS

*Manhê! Tirei um dez na prova
Me dei bem, tirei um cem e eu quero ver quem me reprova
Decorei toda lição
Não errei nenhuma questão
Não aprendi nada de bom
Mas tirei dez (boa, filhão!)*

(GABRIEL, O PENSADOR, música **Estudo errado**, 1991)

Na fábula **O guardião das fronteiras**, de George Landow (*apud* RAMAL, 2002, p. 9-10), um território é dividido em áreas do conhecimento e há guardiões que controlam as passagens. O diálogo apresentado se dá entre um dos guardiões e um estudioso de Ecologia Cognitiva. Uma vez que o primeiro não compreende exatamente a qual área o segundo pertence, questiona-o sobre qual sua proveniência específica: Ecologia, Semiologia, Filosofia da Linguagem ou Educação? O estudioso, por sua vez, além da passagem, pede que o guardião se despeça de suas funções, afirmando que ele impedia o avanço de qualquer tipo de pesquisa. Antes de o guardião expulsar o forasteiro pela insolência, viu que ele não estava sozinho e que outros estudiosos da mesma estirpe estavam também tentando ultrapassar fronteiras, como, por exemplo, sociotecnólogos, historiadores das mentalidades, psicolinguistas e arte-educadores. A fábula se encerra com a retirada resignada de todos os guardiões e com o apagamento das “linhas tênues que marcavam os limites entre os países de uns e de outros” (p. 10).¹

Em um livro dedicado a refletir temas como tradição, modernidade, história, autoridade, liberdade, cultura e política, Hannah Arendt (2013) questiona a (sua?) atualidade **Entre o passado e o futuro**, título da obra. Arendt (2013, p. 222) afirma que a crise no sistema educacional mobiliza toda a sociedade e que a pergunta “por que Joãozinho não sabe ler?” ultrapassa o domínio de discussões do político e de “autoridades educacionais”. Ao analisar *a crise da educação* (capítulo V), a pensadora – que preferia ser chamada de cientista política e não filósofa

¹ Esse capítulo é baseado em um texto já publicado: PULITA, Edemir Jose. LACERDA SANTOS, Gilberto. As (des)conexões entre a educação e a sociedade: quando e como a escola entrará na era digital?. Revista Tecnologias na Educação. Ano 8, v. 17, dez. 2016a. Disponível em: < <http://tecedu.pro.br/wp-content/uploads/2016/09/Art18-ano8-vol17-dez2016.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2016.

– avalia que toda crise é um momento no qual devemos buscar “respostas novas ou velhas”, porém, seja como for, devem-se evitar preconceitos, pois, “uma atitude dessas não apenas aguça a crise como nos priva da experiência da realidade e da oportunidade por ela proporcionada à reflexão” (2013, p. 223). Segundo a escritora, a problemática na educação reflete “uma crise e uma instabilidade mais gerais na sociedade” (2013, p. 234), e no “fato da natalidade” reside um paradoxo que afeta a educação: vimos a um mundo existente e estruturado e nossa chegada renova esse mesmo mundo. Refletindo sobre a crise da tradição e da autoridade, ela afirma que “evidentemente, há uma conexão entre a perda de autoridade na vida pública e política e nos âmbitos privados e pré-políticos da família e da escola” (2013, p. 240). Continuando, Arendt (2013, p. 245) escreve que a grande problemática da educação no mundo moderno “está no fato de, por sua natureza, não poder esta abrir mão nem da autoridade, nem da tradição, e ser obrigada, apesar disso, a caminhar em um mundo que não é estruturado nem pela autoridade nem tampouco mantido coeso pela tradição”. Dessa forma, para a autora (2013, p. 246-247), mais do que conceder diplomas e certificados, a educação deveria “introduzir o jovem no mundo como um todo”, ou seja, deve-se educar e não simplesmente ensinar: “uma educação sem aprendizagem é vazia [...], pode-se aprender durante o dia todo sem por isso ser educado”. Diante disso, a autora conclui que

a educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele, e com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum (ARENDR, 2013, p. 247).

Na música **Estudo errado**, escrita há 25 anos, cujo refrão é apresentado como epígrafe desta seção, o rapper, compositor, escritor e empresário Gabriel Contino – conhecido como Gabriel, o Pensador, apresenta inúmeras imagens de descompassos presentes entre a escola, o mundo, a realidade, os sujeitos, focando os atos de estudar, de aprender e de ensinar. Fazendo uma crítica ao modelo, ao sistema e à estrutura educacionais, à postura, à identidade e ao papel dos professores, ao método, à estratégia e à finalidade do processo de ensino e de aprendizagem, Gabriel denuncia a crise na educação contemporânea, em uma possível releitura do título da música, cantando que “está tudo errado”.

A fábula de George Landow sobre os limites entre os saberes, a reflexão de Hannah Arent sobre a crise na educação e a crítica contida na música de Gabriel, o Pensador sobre problemas educacionais na atualidade apontam, entre outras coisas, indícios de uma crise nas/das fronteiras e

passagens entre a escola e a sociedade. Na presente reflexão, parte-se da análise de tais indícios, buscando-se problematizar a difusão das tecnologias de informação, comunicação² (TIC) na educação formal e na realidade de seus atores sociais em termos de finalidades, expectativas, objetivos, motivações e estruturas.

Figura 1 – Charge “A evolução da espécie”.



Fonte: Secretaria da Educação do Estado do Paraná, s.d.

Levando-se em consideração a provocação que a charge intitulada **A evolução da espécie** (SEED PR, s.d.) apresenta nas interfaces entre homem, tecnologias, conhecimento, cultura, sociedade e transformações, esta pesquisa parte da problemática histórica acerca da difusão das tecnologias em suas diversas formas e diferentes ideologias. Tais tecnologias possibilitam práticas que interpelam e apontam lacunas entre as experiências de inserção e apropriação na sociedade em geral e nos contextos da educação formal³, as quais tanto afetam os seus sujeitos quanto levam a questionar as formas e as tentativas de utilização destas nos processos educativos. Partindo da problemática exposta, a seguir aprofundaremos algumas relações mais específicas entre tecnologias e sociedade.

² As nomenclaturas existentes e utilizadas para referir-se às tecnologias na educação ou fora dela refletem a diversidade das mesmas em termos de pontos de vista, perspectivas, funções e ideologias de suas inserções. Neste trabalho abordamos enquanto tecnologias todos os instrumentos criados pelo homem e que, como tal, passam a fazer parte de sua Cultura – em contraste com o conceito de Natureza, desde a roda até a nanotecnologia. O acrônimo TIC – tecnologias de informação e de comunicação, tradicionalmente consagrado e popularizado nas pesquisas e produções acadêmicas nessa área, é utilizado para referência às tecnologias utilizadas como meios para informação e/ou comunicação em geral como livros, computadores, *tablets* entre outras. No decorrer do trabalho se aprofundará tal conceito, relacionado a uma visão mais ampla dos meios tecnológicos de informação, comunicação e expressão (TICE), como livros, telefone, vídeo, aparelhos digitais etc., valorizando tais tecnologias pelas linguagens que proporcionam, como, por exemplo, poesia, charge, fotografia, música, texto, entre outros.

³ Ambientes e processos formais de educação como, por exemplo, a escola, o colégio, a universidade, os cursos técnicos e a EaD.

1.2 TECNOLOGIAS E SOCIEDADE: MUDANÇAS, CRISES E POSSIBILIDADES

Observa-se historicamente que a humanidade se modificou pelas transformações nas interfaces entre técnica/tecnologia e conhecimento/cultura. Pode-se afirmar que a busca de novos conhecimentos fez com que a humanidade, além de sobreviver, ampliasse sua capacidade de resistência, sua longevidade e a sua qualidade de vida. Diante disso, percebe-se um paralelo entre a busca pela sobrevivência, a construção de conhecimentos, as experiências realizadas para tal fim, o desenvolvimento técnico/tecnológico e a elaboração da cultura. Ampliando-se a análise, por um lado não podemos afirmar a reciprocidade direta em uma relação fixa de causa e efeito e, por outro, não podemos negar que as mudanças técnicas e tecnológicas possibilitam e provocam transformações nos mais variados âmbitos da sociedade, afetando suas relações, estruturas e dinâmicas.

Atualmente, inúmeros produtos, serviços e profissionais estão se extinguindo ou mudando em virtude das transformações tecnológicas na sociedade. Para um transporte urbano, não se necessita mais de táxis ou ônibus, para reservas e hospedagens não se precisa mais de hotéis ou pousadas, para pesquisas acadêmicas não são mais necessários livros ou bibliotecas e para assistir a filmes não é mais obrigatório ir ao cinema ou à locadora de vídeos. Os exemplos mais polêmicos estão relacionados ao *Uber*, ao *Airbnb*, à *Wikipedia* e à *Netflix*⁴, respectivamente.

Outro elemento a ser realçado remete à disseminação midiático-tecnológica que ocorre em ritmos exponenciais. Se antigamente imaginar que o rádio e a televisão pudessem chegar à maioria da população podia representar um fato impressionante, atualmente, a utilização de aparelhos digitais conectados em rede, permitindo o acesso a informações, o registro e a comunicação, se vulgarizaram sobremaneira. Um estudo realizado pela agência global *We are social* a respeito do comportamento dos usuários na *web*, nas redes sociais e na internet móvel aponta que, entre acessos fixos e móveis, existem 3,419 bilhões de usuários de internet no mundo. O estudo afirma que a média mundial de utilizadores de internet no planeta é de 46%. Na América do Sul é de 60%, e no Brasil essa marca é de 58% da população (KEMP, 2016). Diante disso, por um lado vislumbra-se uma crise que abala as estruturas tradicionais de funcionamento da sociedade e, por outro, abrem-se oportunidades e possibilidades antes nunca vistas como, por exemplo, nas formas, meios e velocidades em que a informação, a comunicação e a expressão são efetuadas.

⁴ Para maiores esclarecimentos, ver HAMA, Lia. *Nada será como antes*. Disponível em: <<http://revistatrip.uol.com.br/revista/243/reportagens/uber-airbnb-wikipedia-netflix-vaio-enterrar-taxis-hoteis-livros-e-tvs.html>> Acesso em: 22 fev. 2016.

Para aprofundar as discussões acerca das mudanças, crises e/ou possibilidades das relações entre tecnologias e sociedade, convocaremos quatro autores que, em seus respectivos contextos e estudos, refletem sobre isso. De início, Marshall McLuhan, teórico da comunicação canadense, falecido em 1980 e que, em 1969 em seu livro **Os meios de comunicação como extensões do homem** aponta, antecipadamente, diversos elementos representativos do que viria a ser a teia mundial dos computadores. Em seguida, Pierre Lévy, francês nascido na Tunísia em 1956 e considerado atualmente um filósofo da comunicação, que explora os conceitos de cibercultura (título do livro publicado em 1997) e de inteligência coletiva ao refletir sobre a internet, o digital e o virtual e suas correspondências com a sociedade.

O terceiro pensador é Gilles Deleuze, filósofo francês falecido em 1995, que, no texto escolhido para abordagem aqui - **Conversações 1970 – 1992** -, reflete acerca das sociedades de controle e disciplinar e suas relações com as tecnologias. E, finalmente, Walter Benjamin, pensador alemão que viveu de 1892 a 1940, e que é conhecido por refletir acerca da reprodutibilidade técnica e as mudanças nas percepções causadas pelas tecnologias na sociedade.

Ao discutir as relações entre as tecnologias e a sociedade, apontando a famosa frase “o meio é a mensagem”, Marshall McLuhan (2007, p. 23) afirma que “é o meio que configura e controla a proporção e a forma das ações e associações humanas”. O autor defende que os meios tecnológicos impactam nos padrões sociais de organização e que a interferência ocorrerá dependendo das características dos meios utilizados ou à disposição. Afirma ainda que “cada produto que molda uma sociedade acaba por transpirar em todos e por todos os seus sentidos” (2007, p. 36-37). O teórico conclui que os meios, sendo extensões de nossos sentidos, e as tecnologias “configuram a consciência e a experiência de cada um de nós” (2007, p. 37).

Refletindo sobre a cibercultura, Pierre Lévy (1999) afirma que a relação entre a técnica e a sociedade se dá em termos de possibilidades e não de causas fixas: “Uma técnica é produzida dentro de uma cultura, e uma sociedade encontra-se condicionada pelas suas técnicas. E digo *condicionada*, não *determinada*. Essa diferença é fundamental” (1999, p. 25, grifo do autor).

Por sua vez, Gilles Deleuze (2013, p. 227) faz uma análise de tais fatores afirmando que “é fácil fazer corresponder a cada sociedade certos tipos de máquina, não porque as máquinas sejam determinantes, mas porque elas exprimem as formas sociais capazes de lhes darem nascimento e utilizá-las”. Partindo de uma análise histórica, na qual se passa de uma sociedade tipificada como de controle para uma sociedade qualificada como disciplinar, o filósofo aponta que as sociedades antigas eram baseadas em máquinas simples, como, por exemplo, as alavancas,

as roldanas e os relógios. Porém atualmente, com objetivos diferentes, “as sociedades de controle operam por máquinas de uma terceira espécie, máquinas de informática e computadores, cujo perigo passivo é a interferência, e, o ativo, a pirataria e a introdução de vírus” (2013, p. 227).

Por sua vez, Walter Benjamin, ao longo de sua obra, foi um entusiasta crítico e um crítico reflexivo a respeito das transformações tecnológicas, com ênfase em sua reprodutibilidade técnica e nas mudanças provocadas na percepção.

Com a invenção dos fósforos, em fins do século, começa uma série de inovações técnicas que têm em comum o fato de substituir uma série complexa de operações por um gesto brusco. Esta evolução dá-se em muitos campos; e é evidente, por exemplo, no telefone, em que, em vez do movimento contínuo que era necessário para girar a manivela nos primeiros aparelhos, basta retirar o gancho. Entre os inúmeros gestos de acionar, pôr, apertar etc. foi particularmente cheio de consequências o ‘disparo’ do fotógrafo. Bastava apertar um dedo para fixar um acontecimento por um período ilimitado de tempo. A máquina comunicava ao instante, por assim dizer, um *choc* póstumo. As experiências táteis desse gênero juntavam-se experiências óticas como aquelas que a secção de classificados de um jornal suscita, mas também o tráfego das grandes cidades. Deslocar-se através do tráfego implica para o indivíduo uma série de *chocs* e de colisões (BENJAMIN, 1975, p. 49, grifos do autor).

Walter Benjamin aponta, nessa passagem, diversas consequências das inovações técnicas do final do século XIX e começo do XX. Partindo da observação de invenções atualmente comuns, como fósforos, telefone e aparelho fotográfico, sua reflexão aponta para a modificação dos movimentos e das reações humanas por causa de sua utilização. Falando dos gestos de acionar, pôr e apertar e, ainda, de choques, colisões e golpes, o autor assinala as reações e percepções causadas nas pessoas, frutos das modificações técnicas, mostrando como ambas – reações e percepções – estão diretamente vinculadas às modificações tecnológicas proporcionadas pela técnica.

Todos os autores dos quais apresentamos as reflexões sobre as relações entre tecnologias e sociedade estendem tal análise para a educação. Estabelecer um diálogo hipotético entre eles foi o motivo de sua seleção. Cabe-nos agora apresentar quais relações esses mesmos autores estabelecem entre as crises e possibilidades que tais mudanças tecnológicas suscitam e as (possíveis) transformações que afetam e desdobram-se para o campo educacional.

1.3 TECNOLOGIAS E EDUCAÇÃO: DESCOMPASSOS E DESCONEXÕES

É difícil lançar mão de qualquer tipo de previsão quanto ao futuro da experiência formativa, uma vez que o espaço torna-se digitalizado e o tempo limita-se à sua dimensão instantânea, mediante o contato imediato com as informações obtidas on line. Não há dúvida de que

vivenciamos uma fase de transição e, por que não dizer, de redefinição das características basilares da experiência formativa.

(ZUIN, 2003, p. 153).

Apontando a transição da forma mecânica para a elétrica e a consequente aceleração de velocidade, McLuhan (2007, p. 53) afirma que “as energias de nosso mundo, implosivas ou em contração, entram em choque com as velhas estruturas de organização, expansionistas e tradicionais”. Antes, a mecânica pressupunha ações (e instituições) com princípios unidirecionais, na era da eletricidade impera outro enfoque e a transição não é assimilada de imediato, fato comprovado por ainda serem utilizados termos (mecânicos), como, por exemplo, “explosão da população e explosão de ensino” (2007, p. 53). A organização disciplinar separada em currículos aponta para uma organização unívoca, contrária à real “inter-relação dos conhecimentos”, e o autor aponta que “a obsessão com as velhas estruturas de expansão mecânica e unidirecional, do centro para a periferia, já não tem mais sentido em nosso mundo elétrico. A eletricidade não centraliza, mas descentraliza” (2007, p. 54). Referindo-se especificamente à educação e às tecnologias, McLuhan (2007, p. 389) sentencia: “a continuar em seus padrões atuais de desrelações fragmentadas, os currículos de nossas escolas não farão senão garantir a formação de cidadãos incapazes de entender o mundo cibernético em que vivem”.

De forma semelhante, Pierre Lévy (1999) faz uma reflexão sobre as possíveis recepções que as tecnologias podem vir a ter na escola. Por um lado, podendo apenas “limitar a rede de comunicação ao estabelecimento e favorecer prioritariamente o uso de programas de ensino assistido por computador” (1999, p. 201), dando ênfase a um funcionamento hierárquico e compartimentalizado. Ou, em outras vias, podendo contribuir na busca de projetos e ações que estimulem e sustentem “a autonomia e a capacidade de colaboração dos alunos” (1999, p. 201), com ênfase em comunicações transversalizadas, valorizando competências disponíveis, dando abertura para novas formas de cooperação e compartilhamentos de experiências. Apesar do otimismo assumido, o autor não esquece que as novidades tecnológicas também representam conflitos de interesses, de protagonistas, de projetos e de interpretações muito diversas. Concordando com a não neutralidade dos meios afirmada por McLuhan, Lévy (1999, p. 208, grifo do autor) afirma que “não existe abordagem neutra ou objetiva da cibercultura”, porém, como ele próprio afirma, está religiosamente convencido de que a melhor maneira de utilizar as tecnologias digitais é “*permitir que os seres humanos conjuguem suas imaginações e inteligências a serviço do desenvolvimento e da emancipação das pessoas*”. O autor (1999, p. 231) aponta duas consequências diretas para esse movimento cibercultural: primeiro, que as novas ideias e as novas

experiências serão divulgadas sem as amarras de conselhos editoriais especializados e, segundo, que tanto a divulgação quanto a apropriação dos conhecimentos se libertará paulatinamente das restrições das instituições de ensino que as monopolizavam. Concluindo a reflexão e seu livro, pois se trata do último parágrafo do mesmo, Lévy (1999, p. 250) escreve: “Eis o ciberespaço, a pululação de suas comunidades, a ramificação entrelaçada de suas obras [...]: um imenso ato de inteligência coletiva sincrônica, convergindo para o presente, clarão silencioso, divergente, explodindo como uma ramificação de neurônio”.

Em uma análise claramente menos otimista, Deleuze (2013, p. 229) afirma que estamos vivendo uma crise das instituições, ou seja, “a implantação progressiva e dispersa de um novo regime de dominação”. O filósofo (2013, p. 229) destaca que na educação tal regime é representado pelas “formas de controle contínuo, avaliação contínua, e a ação da formação permanente sobre a escola, o abandono correspondente de qualquer pesquisa na Universidade, a introdução da ‘empresa’ em todos os níveis de escolaridade”. Consequência disso, segundo o teórico (2013, p. 230), é o fato de que “muitos jovens pedem estranhamente para serem ‘motivados’, e solicitam novos estágios e formação permanente”, porém, “cabe a eles descobrir a que estão sendo levados a servir, assim como seus antecessores descobriram, não sem dor, a finalidade das disciplinas”.

Por sua vez, Benjamin (2013a, p. 86) faz uma aguda crítica na relação entre o desenvolvimento das (reproduzibilidades) técnicas, seu impacto nas formas de recepção e, concomitantemente, na expropriação da experiência (*Erfahrung*) ao afirmar que “esse gigantesco desenvolvimento da técnica levou a que se abatesse sobre as pessoas uma forma de pobreza totalmente nova”. Comentando a pobreza da experiência exemplificada na mudez dos soldados que voltavam dos campos de batalha depois da guerra, um dos extremos tecnológicos mais explosivos e destruidores, Benjamin escreve uma das passagens mais enigmáticas de sua obra:

Uma geração que ainda foi à escola nos carros puxados a cavalos, viu-se de repente num descampado, numa paisagem em que nada se manteve inalterado a não ser as nuvens, e no meio delas, num campo de forças de correntes e explosões destruidoras, o corpo humano, minúsculo e frágil (BENJAMIN, 2013a, p. 86).

Benjamin (2013a, p. 86) elabora uma questão que serve de norte para a nossa reflexão a respeito das relações entre tecnologias e educação na atualidade: “Na verdade, de que nos serve toda a cultura se não houver uma experiência que nos ligue a ela?”. O autor (2013a, p. 86) conclui, para além do otimismo de Lévy (1999) e do pessimismo de Deleuze (2013), com uma frase que beira um absurdismo: “Temos de admiti-lo: essa pobreza de experiência não se manifesta apenas no plano privado, mas no de toda a humanidade. Transforma-se, assim, numa espécie de nova barbárie”. Para além de uma crítica específica às tecnologias ou à sua utilização,

Benjamin alerta para as consequências e modificações possíveis da inserção dessas, seja na sociedade, seja na escola; ou seja, para qual projeto de sociedade e educação caminhamos tendo em vista a reprodutibilidade técnica e a expansão tecnológica.

Os diferentes pontos de vista apresentados nas diversas citações apontam vários aspectos dos descompassos e das desconexões entre a difusão e apropriação das TIC na educação formal e na sociedade em geral, isso em plena era digital. Tais descompassos e desconexões, segundo Zuin (2003, p. 153) na frase epígrafe desta seção, apontam que “o espaço torna-se digitalizado e o tempo limita-se à sua dimensão instantânea” e, principalmente que “não há dúvida de que vivenciamos uma fase de transição e, por que não dizer, de redefinição das características basilares da experiência formativa”. A desconexão que acontece com/entre os sujeitos, tempos, espaços e movimentos no ambiente escolar e fora dele é uma das consequências do descompasso entre a escola e a sociedade, o qual esta reflexão introdutória visa esclarecer com foco nas tecnologias de comunicação, informação e expressão. No limite, buscamos compreender como a escola reagirá diante disso.

1.4 QUANDO E COMO A ESCOLA ENTRARÁ NA ERA DIGITAL?

Não nos avisaram que nosso trabalho mudou de função nos últimos quinze anos. Permanecemos isolados dentro de quatro paredes da escola, enquanto lá fora tudo mudava: a sociedade, a vida, os valores, os alunos e nós também... Continuamos a exercer a profissão dentro das regras e estruturas concebidas para um outro tempo. Não dá mais. Nem para nós nem para os alunos. Claro que se tentam experiências novas. Muda-se a posição das carteiras, põe-se a mesa ao fundo, de lado, enfeitam-se as paredes com gravuras, cartazes. A gente se enrola em coisas cada vez mais complicadas, que chama de 'pedagogia' para melhorar a fachada. Mas não adianta, a coisa continua desmoronando mesmo. De ano em ano piora a situação: os alunos cada vez mais rebeldes, barulhentos, desatentos, ignorantes segundo nossos padrões de beleza e, portanto, passíveis de seleção social. E nossa repugnância aumenta cada vez mais.

(DUNETON, *apud* HARPER; CECCON; OLIVEIRA; OLIVEIRA, 1987, p. 17).

É necessário reconhecer que os fenômenos do descompasso e da desconexão abordados não são privilégios da educação. Defendemos a leitura dos elementos aqui tratados situados em uma perspectiva contextual que envolve diversos fatores, entre eles, históricos, políticos, culturais e sociais. Nesses termos, a crise relatada por um ex-professor na epígrafe desta seção nos chama a

atenção pela atualidade e nos espanta pela constatação de que foi realizada há quase 40 anos e na França. Nesse sentido, Paulo Freire é enfático ao afirmar que

enquanto categoria abstrata, instituição em si, portadora de uma natureza imutável da qual se diga é boa, é má, a escola não existe. Enquanto espaço social em que a educação formal, que não é toda a educação, se dá, a escola na verdade não é, a escola *está sendo* historicamente. A compreensão do seu *estar sendo*, porém, não pode ser lograda fora da compreensão de algo mais abrangente que ela – a sociedade mesma na qual se acha. A educação formal que é vivida na escola é um subsistema do sistema maior. As relações entre eles – subsistema e sistema maior – não são contudo mecânicas. Se não se pode pedir à escola, o que vale dizer, à educação formal, que se torne alavanca das transformações sociais, não se pense, por outro lado, que ela seja um puro reflexo do sistema que a engendra. Daí a afirmação com que começo esta breve introdução: enquanto categoria abstrata, instituição em si, portadora de uma natureza imutável da qual se diga que é boa, é má, a escola não existe. Daí também que não seja *a escola* a que se encontre em crise, como astuta e ingenuamente se insiste em apregoar, fala-se da crise da escola como se ela existisse desgarrada do contexto histórico-social, econômico, político da sociedade concreta onde atua; como se ela pudesse ser decifrada sem a inteligência de como o poder, nesta ou naquela sociedade, se vem constituindo, a serviço de quem e desservindo a quem, em favor de que e contra que (FREIRE, *apud* HARPER; CECCON; OLIVEIRA e OLIVEIRA, 1987, p. 7, grifos do autor).

Para além das mudanças tecnológicas históricas, diante da atual conectividade (digital) em redes (sociais) e das desconexões daí emergentes em relação à estrutura, princípios e modelos escolares, considera-se fundamental para o pensamento pedagógico contemporâneo, para a estrutura e funcionamento do ensino, para a formação inicial e continuada dos formadores e, ainda, para as teorias e fundamentos da educação, a análise das mudanças e transformações que estão em marcha diante da profusão tecnológica que ocorre hodiernamente e suas correlações com os diferentes processos de construção de conhecimentos.

Concordamos com Sibilía (2012a p. 64) quando afirma que a lógica do “dispositivo pedagógico disciplinar” de que somos herdeiros é paradoxal e contraditória com as novidades cotidianas vividas nas experiências de “conexão em redes” pelos aprendentes em geral (2012a, p. 190). “O resultado costuma ser o tédio, a indiferença ou a frustração; em alguns casos, até a violência mais ou menos explícita” (2012a, p. 79). Diante disso, a autora questiona “que tipo de modos de ser e estar no mundo são criados agora, no despontar da segunda década do século XXI? Como, por que e para quê?” E termina com uma pergunta impactante: “de que tipo de escola – ou de que substituto dela – necessitamos para alcançar esse objetivo?” (2012a, p. 11).

Autores como Pretto e Pinto (2006, p. 25) afirmam que é urgente a “demanda de novas educações, no plural” e que não se trata mais apenas da apropriação das tecnologias, uma vez que essas, por si só, nada mudam, mas a questão é verificar suas potencialidades e a mudança das articulações entre sujeito e construção de conhecimentos, o que impacta diretamente a lógica escolar tradicional. Os autores (2006, p. 26) apontam como características de tais mudanças

“processos horizontais, processos coletivos, centros instáveis, currículo hipertextual, participação efetiva, formação permanente e continuada, simultaneidade entre a escrita e a oralidade, cooperação e sincronicidade na aprendizagem.

Refletindo sobre essas problemáticas, Kenski (2013, p. 61) aponta que “as mudanças trazidas pelos meios digitais transformaram a nossa cultura”. A autora parte do pressuposto de que “a cultura contemporânea está ligada à ideia de interatividade, da interconexão e da inter-relação entre as pessoas, e entre essas e os mais diversos espaços virtuais de produção e disponibilização das informações” (2013, p. 62). Tendo em vista a questão “o que é possível ensinar em um momento em que as informações estão tão pulverizadas, tão fragmentadas, tão acessíveis por diferenciados meios (e mídias) e, sobretudo, tão disponíveis?”, a autora (2013, p. 86) afirma que “o que a escola e a ação dos professores necessitam é de revisão crítica e reorientação dos seus modos de ação”. Para tanto, segundo a pesquisadora (2013, p. 95) serão necessárias reconfigurações para que surjam “novos papéis para professores e alunos”. Além disso, a autora (2013, p. 96) alerta que “utilizar uma tecnologia em sala de aula não é sinônimo de inovação nem de mudança significativa nas práticas tradicionais de ensino”.

Tais questões, debates e ideias têm fertilizado diversas correntes de reflexão, cuja criatividade se pode observar nos títulos de alguns livros publicados: **Tatuados por los médios:** dilemas de la educación en la era digital (BACHER, 2009), **O que é mídia educação?** (BELONI, 2005), **Sala de aula interativa** (SILVA, 2007), **Les technologies de l'intelligence: L'avenir de la pensée à l'ère informatique** (LÉVY, 1990), **Cérebros e computadores:** a complementaridade analógico-digital na informática e na educação (TENÓRIO, 2003), **Cabeças digitais:** o cotidiano na era da informação (NICOLACI-DA-COSTA, 2006), **Novas tecnologias, novos textos, novas formas de pensar** (COSCARELLI, 2006), **Hiperconectados:** guia para la educación de nativos digitales: el impacto de las tecnologías en las mentes de niños y adolescentes (BALAGUER, 2014), **Ni tan genios ni tan idiotas:** tecnologías: qué enseñar a las nuevas generaciones, que ya no sepan (SPIEGEL, 2013), **Mediatizados:** encuentros y desencuentros entre la escuela y los medios (BELTRÁN, 2009), **Educar:** a (r)evolução digital na educação (GABRIEL, 2013), **Educação na era digital:** a escola educativa (PÉREZ GÓMEZ, 2015), e essa lista poderia se estender longamente.

Nesta altura, percebe-se que existem inúmeras possibilidades concretas para se abordar as interfaces entre TIC e educação, como, por exemplo, aprofundando estudos acerca de computadores, das redes, do hipertexto, dos vídeos, da música, da dança, do texto, da realidade aumentada, do *mobile learning*, da TV, entre outros. Diante das mudanças e transformações em marcha nas delicadas relações entre tecnologias e educação, e cientes das inúmeras possibilidades

de focos e enfoques possíveis de serem destacados, defende-se a tese de que uma investigação acerca das questões relativas às imagens representa um grande potencial para a reflexão envolvendo as relações entre educação e TDICE⁵. Dessa forma, o pressuposto que temos é o de que, na maioria dos casos, a inserção das TDICE na escola não tem ressignificado a educação, o que poderia contribuir para a diminuição das desconexões existentes. Como delineamento de pesquisa, afirma-se que as tecnologias possibilitaram diferentes práticas informativas, comunicativas e expressivas na sociedade atual como, por exemplo, a expansão de uma cultura imagética. Tal temática e esse delineamento serão tratados enfocando-se especificamente as imagens no próximo capítulo, em uma tentativa de justificação de tal escolha.

⁵ Como nossa análise visa à compreensão das relações das tecnologias com a educação atualmente e pela expansão das tecnologias digitais, bem como as características da cibercultura, a partir de agora usaremos a expressão tecnologias digitais de informação, comunicação e expressão e a sigla TDICE. Tal conceito está em conformidade com Lacerda Santos e Andrade (2010, p. 158-159) quando apontam três (e não somente as duas tradicionais) “dimensões das novas tecnologias derivadas do computador e da Internet”: como meio de comunicação, de informação e, também, de expressão.

CAPÍTULO 2 AS NOVAS PERSPECTIVAS DA IMAGEM NA ERA DIGITAL E OS IMPACTOS NA EDUCAÇÃO FORMAL

2.1 UMA IMAGEM VALE POR MIL PALAVRAS ;-)?

*Se uma imagem vale mais do que mil palavras,
então diga isto com uma imagem.*

Millôr Fernandes

A expressão *civilização da imagem* nos aponta tanto para uma modalidade concreta de imagem visual, como, por exemplo, a pintura, a fotografia e o vídeo, quanto para o fato de vivermos em um mundo no qual as imagens são cada vez mais numerosas, além de diversificadas e intercambiáveis entre seus suportes. Nesse sentido, ao tomarmos como ponto de partida essa expressão, procuramos considerar dois aspectos: (a) vivemos em uma civilização na qual, histórica e culturalmente, a imagem (de qualquer tipo) tem papel e valor fundamentais; e (b) as técnicas e tecnologias atuais potencializam a produção, o acesso, o compartilhamento e a circulação de imagens⁶.

O conceito de *imagem* está longe de ser uma unanimidade entre pesquisadores que o utilizam, inclusive em áreas consideradas afins. Partimos, neste estudo, da conceitualização de Aumont (2012, p. 272), quando afirma que “a imagem se define como um objeto produzido pela mão do homem, em determinado dispositivo, e sempre para transmitir a seu espectador, sob forma simbolizada, um discurso sobre o mundo real”. Porém, em contraponto, interessa-nos a problematização realizada por Flusser (2011, p. 12), para quem uma imagem é uma “superfície significativa na qual as ideias se inter-relacionam magicamente” e, mais especificamente, imagem técnica diz respeito a uma “imagem produzida por aparelho”. Nesse sentido, concordamos com o autor quando afirma que

imagens são mediações entre homem e mundo. O homem ‘existe’, isto é, o mundo não lhe é acessível imediatamente. Imagens têm o propósito de lhe representar o mundo. Mas, ao fazê-lo, entrepõem-se entre o mundo e homem. Seu propósito é serem mapas do mundo, mas passam a ser biombos. O homem, ao invés de se servir das imagens em função do mundo, passa a viver em função das imagens. Não mais decifra as cenas da imagem como significados do mundo, mas o próprio mundo vai sendo vivenciado como conjunto de cenas. Tal inversão da função das imagens é

⁶ Este capítulo é baseado em um texto já publicado: PULITA, Edemir Jose; LACERDA SANTOS, Gilberto. As novas perspectivas da imagem na era digital e os impactos na educação formal. *Revista Educação em Foco*, Belo Horizonte, v. 19, n. 17, 2016b. Disponível em: <<http://www.uemg.br/openjournal/index.php/educacaoemfoco/article/view/1202/944>>. Acesso em: 7 nov. 2016.

idolatria. Para o idólatra – o homem que vive magicamente –, a realidade reflete imagens (FLUSSER, 2011, p. 17, grifos do autor).

Essa abordagem de Flusser em relação às questões da imagem lembra sobremaneira o conhecido mito da caverna platônico. Estaríamos repetindo a experiência dos personagens presos às sombras, porém agora em cavernas digitais? À pergunta “A imagem: Uma civilização?”, Aumont (2012, p. 328, grifo do autor) responde afirmando que, apesar da multiplicação de imagens visuais e de seus dispositivos e mídias de transmissão, “pode perceber-se hoje uma retomada da imagem através da multiplicação das imagens: mesmo assim, nossa civilização ainda continua a ser, quer se queira ou não, uma *civilização da linguagem*”. Já para Flusser (2008, p. 72), uma nova estrutura social, a qual ele denomina “sociedade da informática” está surgindo, ordenando “as pessoas em torno de imagens”. Essa organização se dá, segundo o autor (2008, p. 8), com duas tendências diferentes: “Uma indica o rumo da sociedade totalitária, centralmente programada, dos receptores das imagens e dos funcionários das imagens; a outra indica o rumo para a sociedade telemática dialogante dos criadores das imagens e dos colecionadores de imagens”.

Ao refletirmos sobre se estamos, de fato, vivendo uma civilização da imagem, parece-nos que uma questão imprescindível a ser feita é: qual a relação entre a imagem e os suportes tecnológicos e digitais que, atualmente, maximizam sua produção, circulação e divulgação? Diante disso, ao se referir à imagem, Lévy (2007, p. 149), afirma que “a cibercultura faz emergir uma nova forma e maneira de agir”. Segundo o autor (2007, p. 149), no contexto atual, a imagem “perde sua exterioridade de espetáculo para abrir-se à imersão”. Tais elementos apontam para uma nova relação com o saber que se modifica frente às novas possibilidades:

No lugar de uma representação em escalas lineares e paralelas, em pirâmides estruturadas em ‘níveis’, organizadas pela noção de pré-requisitos e convergindo para saberes ‘superiores’, a partir de agora devemos preferir a imagem de espaços de conhecimentos emergentes, abertos, contínuos, em fluxo, não lineares, se reorganizando de acordo com os objetivos ou os contextos, nos quais cada um ocupa uma posição singular e evolutiva (LÉVY, 2007, p. 158).

Nessa perspectiva, McLuhan (2007, p. 375) faz uma comparação crítica entre o escrito e o imagético ao afirmar que “a ênfase visual na continuidade, na uniformidade e no nexos sequencial, derivando da cultura letrada, leva-nos aos grandes meios tecnológicos de implementar a continuidade e a linearidade mediante a repetição fragmentada”. A crítica é reforçada por McLuhan ao escrever:

Telefone: fala sem paredes.
Fonógrafo *music-hall* sem paredes.
Fotografia: museu sem paredes.
Luz elétrica: espaço sem paredes.

Cinema, rádio, TV: sala de aulas sem paredes (MCLUHAN, 2007, p. 318).

Nessas novas articulações que se estabelecem entre imagens, tecnologias e diferentes formas de acesso, construção e circulação de conhecimentos, entrevemos a possibilidade de analisar e questionar o atual modelo educacional a partir dos novos regimes de visibilidade e da cultura visual fortemente difundida pelas TDICE. Consoantes aos elementos trazidos por McLuhan, talvez essas articulações apontem para uma *Educação: escola sem paredes*.

2.2 INTERFACES ENTRE IMAGENS E EDUCAÇÃO

*se o homem já foi a lua
vai pegar o sol com a mão
basta comprar um PC
e aprender o a-b-c, da informatização*

(Zeca Baleiro, música **Kid Vinil**, 1997)

Ao se analisarem os diversos descompassos que se apresentam na sociedade diante das transformações nas técnicas, tecnologias, conhecimento e cultura, que se retroalimentam em diversos sentidos, buscando aproximá-los dos efeitos causados na escola e na educação, por vezes, chega-se a um quadro caótico, quase insolúvel, o que gera pessimismo e desmotivação. Quem conhece o “chão da escola” sabe o quanto esse espaço necessita fundamentalmente de esperança. Em um primeiro momento, coube às diversas promessas da inserção das tecnologias na educação uma brisa que arejasse a antiga instituição escolar e seus velhos mecanismos, tempos e espaços. Como essa promessa não se cumpriu, restaram aos pesquisadores ou aos sujeitos que tentaram mudar suas práticas dois caminhos: sucumbir às engrenagens enferrujadas do dispositivo escolar ou, para alguns, apontar aspectos, possibilidades e condições para tornar os processos educativos melhores e mais atuais. Nesses termos, Sibilia (2012a) lança perguntas que são, nessa altura de nossa reflexão, norteadoras:

[...] que tipos de corpos e de subjetividades a escola tradicional produziu em seu apogeu?

[...] por que e para que nossa sociedade – ocidental, moderna, capitalista, industrial – se propôs, naquela época, gerar esse tipo peculiar de seres humanos?

[...] que tipo de modos de ser e estar no mundo são criados agora, no despontar da segunda década do século XXI? Como, por que e para quê?

[...] que tipos de corpos e subjetividades gostaríamos de forjar hoje em dia, pensando tanto no presente quanto no futuro de nossa sociedade?

[...] de que tipo de escola – ou de que substituto dela – precisamos para alcançar esse objetivo? (SIBILIA, 2012a, p. 11).

A pesquisadora Paula Sibilia (2012a, p. 13) aponta que entre a escola, tecnologia criada em outra época e que pouco se atualizou, e os novos modos de ser e estar no mundo provocados pelas TDICE, “[...] descobrem-se ressaltos imprevistos em suas engrenagens e os circuitos se obstruem com frequência, ocasionando toda sorte de atritos, ruídos, transbordamentos e até enormes desastres”. Falando em termos de crise, desencanaie, fissuras, conflito, desarticulação e incompatibilidade a autora (2012a, p. 14) afirma que, atualmente, “um novo tipo de maquinaria, bem diferente da parafernália escolar e talvez oposta a ela”, surge e alarga ainda mais o abismo entre os universos midiático e escolar. Tal fissura se iniciou com a televisão e a cultura audiovisual e se maximizou com “os aparelhos móveis de comunicação e informação, tais como os telefones celulares e os computadores portáteis com acesso à internet” (2012a, p. 14).

Essa cultura audiovisual, sustentada e representada primeiro pela televisão e, posteriormente, pelo cinema, quando passou a ser apoiada pelas TDICE, teve como consequência o fato de que “a produção e a circulação de imagens se multiplicou exponencialmente, graças à irrupção triunfal das redes informatizadas”, deixando a “sociedade contemporânea [...] fascinada pelos sedutores feitiços das imagens” (SIBILIA, 2012a, p. 63).

Esses processos detonaram uma profunda transformação das linguagens, afetando os modos de expressão e comunicação em todos os âmbitos, inclusive em campos tão vitais quanto a construção de si mesmo, as relações com os outros e a formulação do mundo. Entre os complexos desdobramentos que ainda estão por ser cartografados e estudados, esse movimento implicou certa crise das ‘belas artes’ da palavra – tanto em suas manifestações orais como escritas – e a implantação gradual daquilo que alguns denominam ‘civilização da imagem’ (SIBILIA, 2012a, p. 63).

Enquanto a escola está calcada em sujeitos, movimentos, tempos e espaços basicamente das culturas oral e escrita, as TDICE estão muito mais configuradas na cultura imagética. Isso aponta para o que Sibilia (2012a, p. 78) afirma quando escreve que “o ponto crucial do problema parece residir, justamente, nessa incongruência entre o que as crianças e os jovens contemporâneos são e o que as instituições educativas esperam deles”. Citando esses dois mundos e essas duas culturas, Costa (2005, p. 21) também ressalta a necessidade de mudanças, quando afirma que “é nesse cenário que a educação tem que rever seu paradigma letrado e adentrar o campo das imagens e das linguagens tecnológicas para que possa ultrapassar as barreiras que separam duas culturas”.

Ambas as autoras, ao apresentarem as lacunas entre a escola, a sociedade e a cultura, assim como a profusão tecnológica, estão assinalando que não basta somente a inserção midiática e tecnológica na educação e tampouco a utilização em larga escala da cultura e da linguagem imagéticas. Costa (2005, p. 52) questiona isso ao afirmar que “houve uma tal proliferação de imagens que nos vemos diante de estranho paradoxo: quanto mais necessitamos entender o

sentido delas, menos capazes e seguros nos sentimos diante da tarefa de interpretá-las”. A professora (2005, p. 52-53) conclui, com certo desalento, que “frente a esse impasse, a escola se refugia no passado, permanecendo atada ao texto escrito e à cultura literária como se eles fossem mais precisos, seguros ou racionais”.

Por sua vez, Sibilia (2012a, p. 86), afirma que, no fluxo midiático digital, ocorre uma banalização e uma saturação tanto das imagens quanto das palavras que, em vez de proporem ou garantirem “experiências com seu peso capaz de marcar corpos e subjetividades, elas patinam ou deslizam sem se prender a nada, como opiniões intercambiáveis que se somam à maré e desaparecem, em vez de lhe dar espessura fazendo-a se deter ou interrompendo seu devir”. Disso decorre, segundo a autora (2012a, p. 86), que “em seu excesso sem densidade, tanto as imagens como as palavras se mostram impotentes para desacelerar esse fluxo ou para lhe dar coesão: não conseguem se condensar em diálogo nem em pensamento”. Fazendo uma síntese da problematização que pretendemos interpor, em outro texto, Sibilia (2012b) escreve:

É claro que os dispositivos eletrônicos com os quais convivemos e que utilizamos para realizar as tarefas mais diversas, com crescente familiaridade e proveito, desempenham um rol vital nessa metamorfose. Esses artefatos de uso cotidiano não só suscitam velozes adaptações corporais e subjetivas aos novos ritmos e experiências, mas também acabam surgindo e se popularizando em virtude dessas mudanças. Os jovens abraçam essas novidades e se envolvem nelas de forma mais visceral, embora não se trate de uma exclusividade dessas gerações. No entanto, surge aqui um choque digno de nota: são justamente essas crianças e esses adolescentes, que nasceram ou cresceram no novo meio ambiente, os que devem se submeter diariamente ao contato mais ou menos violento com os envelhecidos rigores escolares. São eles que alimentam as enferrujadas engrenagens daquela instituição de confinamento fundada há alguns séculos e que, mais ou menos fiel a suas tradições, continua operando com o instrumental analógico do giz e do quadro-negro, dos regulamentos e dos boletins, dos horários fixos e das carteiras enfileiradas, da prova escrita e da lição oral. No entanto, se a atmosfera na qual estamos imersos tem mudado tanto, a pergunta retomada aqui seria a seguinte: para que precisamos, agora, das escolas? O que gostaríamos que esse artefato fizesse com os corpos e as subjetividades que todos os dias entram e saem de seus domínios? (SIBILIA, 2012b, p. 204).

Interessante notar como tanto ao apresentar o problema quanto ao apontar possíveis soluções, ambas as autoras convergem em diversos pontos. Dentre esses, o que ressaltamos em nossa reflexão é o fato dos estudantes chegarem à escola com outros interesses, habilidades e perspectivas, os quais a escola não está preparada para receber. E nem mesmo as tentativas de inserção das TDICE têm diminuído tal descompasso.

Sibilia (2012a, p. 190) afirma que se trata “de uma tentativa de produzir a hibridação de dois regimes tão diferentes – inclusive contraditórios, ou até incompatíveis – como são o dispositivo pedagógico disciplinar e a conexão em redes informáticas”. Costa (2005, p. 34), por sua vez, ao constatar a importância da leitura de imagens para a cultura humana se questiona: “por

que a educação formal procura excluir a linguagem visual das atividades pedagógicas tão logo a criança se mostre medianamente alfabetizada? Por que a imagem se torna um elemento secundário na educação à medida que o aluno se alfabetiza?”. Tais questionamentos apontam para a problemática na qual se inscreve nosso quadro teórico situacional: na linguagem imagética em geral e na fotográfica em particular, podemos explorar o potencial para se colocar em relevo as ações de expressão e a experiência, as quais apontam possibilidades mais efetivas frente ao descompasso entre a educação e a realidade, mediadas ou não pelas TDICE?

A partir da constatação de que “a percepção visual tem tido especial importância nas mais diferentes culturas”, Costa (2005, p. 31, grifo nosso) afirma que “o que distingue nossa visão da de outros animais é o elaborado sistema de funções cerebrais que organizam os dados dos sentidos *transformando-os em conhecimento, experiência e memória*”. Nesse sentido, utilizar a linguagem imagética e/ou fotográfica como prática educativa ultrapassa o sentido de apenas ilustração ou suporte para compreensão de textos. A cultura imagética em geral e a linguagem fotográfica como uma parte específica dela, interpelam a escola para que “os próprios professores e alunos utilizem a fotografia para fazer seus próprios registros, aprendendo a olhar, a selecionar e a ver o mundo” (COSTA, 2005, p. 81). A pesquisadora afirma que as TDICE participam ativamente de “uma nova concepção de visualidade” (2005, p. 181) e proporcionam “novas formas de olhar e ver” (2005, p. 182) e, ainda, que a relação entre imagem e construção de conhecimentos necessita uma reconfiguração, “pois a emergência das mídias digitais revolucionou o campo da comunicação e da produção de imagens” (2005, p. 170). Para além da importância da imagem no mundo contemporâneo, a autora (2005, p. 189, grifo da autora) conclui que o educador é convidado “a adotá-la como *elemento de ligação entre ele e seus educandos e entre o conhecimento e a vida*”.

Partindo de uma diferenciação entre um sujeito que seja apenas mero receptor e reproduzidor de informações e um que seja um leitor ativo e um usuário midiático, e frente à hiperestimulação proporcionada pela profusão midiática digital e as dificuldades inerentes a ela, Sibilia (2012a) faz uma análise e proposição nos seguintes termos:

Como dois lados da mesma moeda, hoje a estimulação é abundante mas escasseia a capacidade de incorporar esses estímulos que deslizam sem se assentarem na subjetividade por meio da consciência. Esse seria um dos motivos, aliás, pelos quais se revela tão importante tecer redes, já que estas multiplicam as conexões e permitem habitar de modo conjunto a torrente informacional, produzindo uma densidade capaz de desacelerar essa avalanche e captar de algum modo o que se sucede tão rapidamente, *transformando-o em experiência*. Essa necessidade de nos apropriarmos do fluxo também poderia explicar a popularização do hábito de fotografar a vida cotidiana, assim como a necessidade de mostrar essas imagens em vez de guardá-las na privacidade, como se costumava fazer algum tempo atrás, até porque as fotos agora são tantas que já não podem ser arquivadas do mesmo modo;

por tudo isso, não só incitam a outros usos e costumes, mas também precisam dessas mudanças para prosperar (SIBILIA, 2012a, p. 90-91, grifo nosso).

Algo que nos chama atenção sobremaneira ao selecionar e utilizar as autoras já citadas nesta seção, destacando principalmente Sibilía (2012a), é a repetição das menções da palavra, do conceito e da prática da *experiência*, como na última citação apresentada. Concluindo o seu raciocínio no livro, a autora destaca várias outras vezes o termo *experiência*. Esse fato nos interessa, principalmente, porque justifica um aprofundamento teórico das questões levantadas, analisando-as sob o princípio da *experiência*, bem como por apontar, para além de possíveis críticas – ação farta de autores e pesquisadores nessas áreas –, para outras possibilidades de ultrapassar os descompassos apresentados.

A simples disponibilidade de alternativas interativas ou a possibilidade de intervir no desenvolvimento das narrativas como um ‘usuário ativo’, por exemplo, não garantem a qualidade dos resultados nem sua transformação em diálogo, *experiência* ou pensamento: isso dependerá das operações que cada um realize, e, para conseguir, será preciso estar preparado. [...] Cabe sugerir, portanto, que a escola informatizada do século XXI teria que ser um espaço capaz de *ensinar* os alunos a se constituírem como esse último tipo de subjetividade (SIBILIA, 2012a, p. 186, grifo da autora).

Decididamente, trata-se de que volte a acontecer alguma coisa nas aulas, mas que isso seja diferente do que acontecia algum tempo atrás porque assim era estipulado pelos regulamentos: agora, contra o tédio e a dispersão, é preciso dar densidade à *experiência*, despertando entusiasmo e vontade de aprender (SIBILIA, 2012a, p. 210, grifo nosso).

É claro que, para consumir esta meta, será necessário transformar radicalmente as escolas, e para isso não basta dar o vertiginoso primeiro passo que consiste em desativar o confinamento mediante a irrupção das novas tecnologias. Falta, sem dúvida, o mais difícil: redefini-las como espaços de encontro e diálogo, de produção de pensamento e decantação de *experiências* capazes de insuflar consistência nas vidas que as habitam. Não se trata, de modo algum, de restaurar a velha instituição oitocentista, supostamente boa porque ‘funcionava muito bem’, tampouco de atualizá-la transformando-a em mais um nó das redes de conexão para dissolvê-la fatalmente nessa metamorfose. De que se trata, então? De reinventá-la como algo ainda impensável. Nada simples, sem dúvida, mas é este o tipo de combate pelo qual vale a pena nos batemos (SIBILIA, 2012a, p. 210-211, grifo nosso).

Seguindo críticas parecidas, Tiburi (2011) e Nova (2003) apresentam uma interessante abordagem a respeito das TDICE, dos seus sujeitos, dos processos de construção de conhecimentos e do papel assumido pelas linguagens imagéticas nesses movimentos. Ambas partem de três constatações nos estudos que serão aqui apresentados. Apesar da reflexão realizada por Tiburi (2011) se basear na televisão, ela aponta importantes nuances da análise da linguagem imagética ao afirmar que (a) a escrita, apesar de ter sido o mais importante meio de comunicação, ainda hoje é “um instrumento de poder feito de conhecimento, história e lei” (p. 37-38); (b) “nosso analfabetismo é amplo, começa na escrita e chega à produção de imagens” (p. 38); e (c) “o direito de ver televisão deveria ser o mesmo que o de fazer televisão, assim como o de usar a internet é necessariamente o mesmo de participar dela e construí-la” (p. 39). Paralelamente, Nova

(2003) reafirma e avança nessa reflexão, partindo também de três constatações, tratando especificamente de imagem e educação: (a) “centralidade das imagens no processo de constituição e raciocínio humanos” (p. 192); (b) “recalcamento da imagem no processo de construção do conhecimento efetuado pela ciência clássica” (p. 192); e (c) “emergência das *imagens externas*, em especial as de caráter reprodutível, como novas formas sociais hegemônicas de representação do real e do imaginário humano” (p. 192, grifo da autora). Essas constatações, bem como as reflexões apresentadas por Sibilia (2012a) e Costa (2005), justificam a inclusão do fator imagético tanto na problemática desta pesquisa, bem como a escolha de explorá-lo na pesquisa de campo realizada, que será apresentada na terceira parte deste texto. Tais ideias são sintetizadas a seguir por Nova (2003) quando escreve que

faz-se urgente o reconhecimento das imagens enquanto imagens estruturantes de um novo mundo. É necessário saber ‘ler’ essas novas imagens, para que elas não nos apareçam enquanto Franksteins. Esse é um dos papéis da educação desse novo milênio. Tarefa difícil, pois que vai de encontro a duas grandes bases de resistência. Uma primeira que é toda uma estrutura organizacional e burocrática da vida social, baseada nos modelos da escrita. Outra que se liga ao próprio ritmo de apreensão dessas imagens, dado que os milhões de estímulos ótico-sensoriais produzidos pelas imagens eletrônicas e digitais a cada dia dificultam e inibem a persistência de algum tipo de reflexão (NOVA, 2003, p. 191).

Nossa aposta, nesta tese, é a de que a análise da produção e utilização da linguagem imagética com as TDICE – que por questões práticas no campo e no âmbito desta pesquisa foi concretizada pela linguagem fotográfica, uma de suas correspondentes imediatas e diretas –, apresenta um ponto de inflexão importante de ser analisado e compreendido nas relações que buscamos balizar e nas interfaces entre as mídias comunicacionais e os processos educativos.

Nesta articulação que buscamos, a questão da experiência se apresenta como um fator preponderante e imprescindível para, negando-se em apresentar apenas novas promessas ou esperanças vazias, propor uma alternativa mais concreta e factível. Relacionando essas questões e apontando a amplitude das mudanças que se passam, Seligmann-Silva (2002), sob uma leitura benjaminiana, descreve desta forma a situação:

Encontramo-nos já há algum tempo diante da rearticulação e redemarcação das disciplinas com base em novos paradigmas teóricos e parâmetros de conduta decantados a partir dessa dupla revolução na técnica e nas formas de experiência histórica. Se o campo tecnológico permitiu o nascimento e a expansão de novas mídias que não apenas fornecem um novo suporte, mas também determinam nossas ideias, por outro lado essas mesmas ideias foram formadas - e mesmo deformadas - pelas experiências catastróficas do século XX. Nossa visão de mundo é marcada pelo fim das distâncias espaço-temporais que se manifestam na onipresença de imagens e simulacros e na perda da densidade histórica dessas imagens. Os âmbitos político, ético e estético adquiriram novos contornos, a saber, foram fundidos e estão sendo remodelados após essa ‘era dos extremos’. Sob o choque dessas mudanças o papel atribuído aos intelectuais e, em específico, ao profissional universitário também é redesenhado. Se em um momento inicial a sua reação diante dessas

modificações é corporativista e ele se volta para a proteção do seu nicho de saber e de poder - entregando-se paralelamente a uma desconstrução de um jargão que já não faz sentido para o seu presente -, em uma etapa posterior ele vai tentar recosturar os elos que o ligavam à sociedade. Se o conhecimento em seu modelo iluminista e a ideia de sujeito do saber foram como que esmagados pelas experiências históricas recentes, não é surpreendente que noções clássicas como a de intelectual ou a de professor universitário também tenham de ser revistas (SELIGMANN-SILVA, 2002, p. 181-182).

Também seguindo uma leitura benjaminiana do contexto atual, e aproximando a problematização que realizamos nas interfaces entre a linguagem imagética, as TDICE e a construção de conhecimentos, Pires (2014b) afirma que

na obra de Walter Benjamin, encontra-se um conjunto complexo de reflexões em torno de variadas relações estabelecidas entre história e linguagem, imagem e pensamento, mas, longe de constituírem-se como um pensamento sistemático a respeito da imagem, essas reflexões atestam uma perspectiva original e incontornável acerca do olhar e da natureza na imagem que atravessa o pensamento. Nessa concepção, a imagem é um princípio dinâmico, uma potência do pensamento (PIRES, 2014b, p. 815).

As relações que Benjamin estabelece se dão a partir de uma concepção mimética da linguagem e, para isso, o autor se baseia na relação entre a pintura e a escritura, analisando a escrita chinesa. “O autor mostra que a escrita não deriva de uma abstração ou de uma convenção como a que o nosso alfabeto representaria, mas de um impulso mimético que se inscreve no espaço pela dança, numa parede pela pintura, ou numa página pela escrita” (PIRES, 2014a, p. 110). Com uma reflexão sobre a leitura de imagens, Santaella (2012) apresenta propostas de ensinar e aprender a ler imagem, bem como aponta as múltiplas relações entre a imagem e o texto escrito. Um dos principais pressupostos do trabalho realizado pela autora é ressaltar a necessidade da expansão do conceito de leitura para além do texto escrito. Indicando uma mudança no regime de visibilidade atual, a pesquisadora expõe que

a partir do advento da fotografia, na primeira metade do século XIX, as relações entre a imagem e a linguagem verbal escrita começaram a invadir cada vez mais o nosso cotidiano por meio de jornais, revistas, publicidade impressa e de rua. Municado pelo desenvolvimento e sofisticação das tecnologias de impressão gráfica, o discurso verbal passou a ser entremeado com imagens em variadas combinatórias. Mais recentemente, com o surgimento da multi e hipermídia na internet, [...] as misturas entre imagens e texto estão tendendo a se tornar quase onipresentes. Essas misturas são tão exacerbadas nas diferentes mídias impressas, e agora também nas mídias digitais, que chegamos a nos esquecer que foi o livro o primeiro meio a dar acolhida aos intercâmbios de palavra e imagem (SANTAELLA, 2012, p. 106).

Por um lado, se aceitamos a hipótese de que o alfabeto foi criado por uma perspectiva mimética e a partir das formas imagéticas, a exemplo dos ideogramas e pictogramas, atualmente vemos um movimento inverso, onde o escrito vai se transformando em imagens, pela sua abundância ou pelas imagens em si, como, por exemplo, os *emoticons*, figuras ou caracteres

combinados, como o utilizado no título da seção anterior: *Uma imagem vale por mil palavras;-)?*. Diante disso, Santaella (2012, p. 12) apresenta a necessidade de uma “alfabetização visual” que parte de duas propostas. Por um lado, uma competência de um alfabetizado visual é “aprender a ler imagens, desenvolver a observação de seus aspectos e traços constitutivos, detectar o que se produz no interior da própria imagem, sem fugir para outros pensamentos que nada têm a ver com ela” (SANTAELLA, 2012, p. 13). Por outro lado, enfatiza a pesquisadora (2012, p. 13), para se alfabetizar visualmente são necessários conhecimentos e sensibilidade “para saber como as imagens se apresentam, como indicam o que querem indicar, qual é o seu contexto de referência, como as imagens significam, como elas pensam, quais são seus modos específicos de representar a realidade”.

Por sua vez, Pires (2014a) aponta para a expansão do conceito de leitura e a inclusão da linguagem imagética como fonte de experiência e de construção de conhecimentos, em detrimento da forma como é visto pelo dispositivo escolar antigo.

Nessa perspectiva, recupera-se aquilo que foi deixado à margem pelos sistemas escolares fechados em suas disciplinas e hierarquias de valores. Valoriza-se o ínfimo e um pensar-sentir que passe pela mediação do insignificante. Assim, a própria vida cotidiana fragmentária e aparentemente sem sentido configura-se em um *experimentum linguae*, permeado de poéticas visuais, sonoras e textuais, apresentando-se como um saber coletivo; uma estrada-texto aberta a possíveis leituras/escritas que são compartilhadas como experiências de linguagem, formas de conhecimento (PIRES, 2014a, p. 115).

Nesse momento é importante esclarecer que não pretendemos, com a apresentação das análises acima, levantar a bandeira pura e simplesmente da supressão da linguagem oral ou escrita e a supervalorização da linguagem imagética. Concordamos com Santaella (2012, p. 13) que “o velho dito de que uma imagem vale por mil palavras é tão enganoso quanto o seu oposto, quer dizer, que as palavras têm mais poder do que as imagens”. Antes, o título da seção anterior teve a tripla intenção de problematizar o regime de visibilidade no qual nos encontramos, o papel da escrita nos meios digitais e escolares, bem como as transformações e as novas práticas de linguagem correntes com as TDICE, que usufruem abertamente do imagético em grande escala. Assim, tratamos aqui da linguagem imagética ao mesmo modo que Weller e Bassalo (2011, p. 286), quando as autoras afirmam que ela deve ser considerada como um artefato cultural, pois “a imagem não representa a realidade plasmada em uma superfície amorfa, mas é constituída e produzida pela realidade social, que é mediadora entre o sujeito que a produz e aquele a quem se destina”.

Dessa forma, quando nos lançamos o desafio de compreender a linguagem imagética atual diante das TDICE e de analisar e verificar quais experiências são possíveis por meio de imagens

no âmbito das mídias digitais, temos em mente dois fatores. Em primeiro lugar, como já foi mencionado antes no texto, buscamos uma experiência nas interfaces entre TDICE e educação para além da simples inclusão mecânica e repetitiva, sem ressignificar a escola, a educação e qualquer tipo de atividade educativa. Em segundo lugar, esperamos apontar que a reconfiguração que almejamos analisar nos sujeitos, movimentos, tempos e espaços, trazem em sua base tanto o princípio da expressão (letra E da sigla TDICE) e, ainda, algo da experiência, elemento que desenvolveremos na segunda parte deste trabalho. Neste momento nos deparamos com a seguinte questão: diante das desconexões analisadas, que tipo de experiências teóricas e práticas podemos pensar para ressignificar as relações entre TDICE e educação e, ainda, avançar nessas reflexões, enfocando a linguagem imagética, característica da cibercultura?

Partindo do quadro teórico situacional apresentado nos Capítulos 1 e 2, realizamos um estudo exploratório, com a finalidade de identificar em que medida tais elementos poderiam ser abordados teórica e metodologicamente em termos de pesquisa de campo, textos teóricos, público alvo e atividades específicas. Outro objetivo almejado com essa experiência-piloto foi o de refinar a problemática, delinear a pesquisa, estabelecer os seus objetivos pela análise da plausibilidade da questão que há pouco expusemos. No próximo capítulo será apresentado esse esboço, o qual representou um primeiro esforço para a construção da pesquisa.

CAPÍTULO 3 UM ESBOÇO PARA CONSTRUÇÃO DA PESQUISA

3.1 O ESTUDO-PILOTO: PRIMEIRA EXPERIÊNCIA DA PESQUISA

O estudo-piloto aconteceu na disciplina Tópicos Especiais em Tecnologia Educacional, ofertada na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, no primeiro semestre de 2013. Essa primeira incursão foi realizada de forma semipresencial, ainda enfatizando diversos aspectos da dissertação, porém buscando avançar em aspectos relacionados ao novo projeto de pesquisa. Essa primeira experiência contou com 16 estudantes, todos provenientes do curso de Pedagogia.

Como o semestre foi atípico em sua periodicidade, por causa de uma greve que o antecedeu, foram planejadas oito atividades a serem realizadas pelos estudantes durante o semestre. Essas atividades eram intercaladas com encontros presenciais para debater textos, tirar dúvidas e realizar reflexões em conjunto.

De início, foi solicitado um texto com uma apresentação acerca da vida estudantil, das perspectivas profissionais e das relações entre tecnologias e educação. Era informada a liberdade para cada um escolher a forma de narrativa e, como indicativo, propunham-se três perguntas:

- *Descreva sua experiência educacional. (vida estudantil)*
- *Como eu vejo meu futuro na educação? (perspectivas profissionais)*
- *Quais as relações estabelecem entre tecnologias e educação? (linha de pesquisa)*

Juntamente com a orientação para a realização dessa atividade, foram encaminhados quatro materiais para que servissem de provocadores das primeiras reflexões: o poema **A escola é...**, de Paulo Freire (s.d.); o texto “Dialogismo, polifonia e construção do conhecimento”, capítulo da tese intitulada **Confronto de vozes discursivas no contexto escolar** (JUNQUEIRA, 2013); a fábula **O guardião das fronteiras** (LANDOW *apud* RAMAL, 2002, p. 9-10); e a charge **As eras na história** (SEED PR, s.d.).

Após essa apresentação, as quatro atividades seguintes estavam relacionadas ao conceito de hipertexto, que fora central na dissertação. A primeira se referia ao site (e dissertação) **O hipertexto: universo em expansão** (OLIVEIRA, 1999) e, por meio de perguntas, visava refletir sobre o conceito de *hipertexto*, bem como a respeito de *armazenamento, forma e função, interface, nó e metáfora*. A segunda atividade demandava a retomada do material de apoio enviado na orientação da apresentação e solicitava uma reflexão sobre quais relações os estudantes estabeleciam entre eles. Na terceira atividade, a orientação era a de construir um hipertexto (*links, percursos, caminhos, errância, multilinearidade*) sobre o conceito de hipertexto

apresentado no texto “Hipertextualidades” (RAMAL, 2002, p. 81-90), bem como da charge *Hier aujourd’hui* (CHAUNU, s.d.) e a música *Génération Virtuelle* (MILLER, 2008). Na última atividade, os estudantes, reunidos em quatro grupos, pesquisaram, refletiram, apresentaram e discutiram as características principais da escola, do processo de ensino e aprendizagem, da pedagogia, da produção e socialização do conhecimento, das tecnologias, do registro, da leitura e da comunicação, enfatizando uma das seguintes culturas/linguagens: oral, escrita, imagética e digital.

A partir desse momento, percebi dois aspectos que provocaram sobremaneira o interesse dos estudantes. Primeiro, os aspectos relacionados à cultura imagética, que despertaram muitas discussões. Depois, diversas vezes vieram à tona aspectos e elementos que se relacionavam com a cidade de Brasília. A partir disso, foram pensadas as últimas três atividades. Analisando esses dois aspectos, percebo que as imagens são um caso concreto das experiências de utilização das TDICE, como, por exemplo, as fotografias. E Brasília, além de ser o contexto e local de vivências dos sujeitos, apareceu como um cenário rico de exploração das experiências cotidianas, com possibilidades de, a partir dessas experiências, se refletirem e sistematizarem possíveis conhecimentos.

A primeira foi uma atividade para refletir sobre as interfaces e relações possíveis entre educação, comunicação e tecnologias, relacionando-as com Brasília. Informei aos estudantes que tinham liberdade para incluir poesias, músicas, imagens, charges, fotos, personalidades, entre outras possibilidades. Para facilitar a construção do hipertexto, fiz um modelo em *PowerPoint* com os quatro elementos e enviei por mensagem eletrônica.

Na segunda atividade, os estudantes deveriam selecionar e legendar dez fotos sobre Brasília. Em seguida, como última atividade, eu enviei tais fotos a outro estudante, que as analisava, seguindo algumas questões:

- *O que as pessoas mostram por estas fotografias?*
- *Descreva os elementos, dimensões, espaços, lugares, paisagens que aparecem nas imagens.*
- *Para além do imediato (uma igreja, um palácio, uma paisagem ou um monumento), o que representam essas fotografias? O que elas mostram, para além do imediato?*
- *O que é fotografia?*
- *Por que alguém fotografa?*

Tais reflexões tiveram como embasamento três textos: O narrador, de Walter Benjamin (1985), Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna, de Boaventura de Sousa Santos (1988) e Notas sobre a experiência e o saber de experiência, de Jorge Larrosa Bondía (2002). Desta vez, foi demandada aos estudantes uma atividade de relação explícita entre as reflexões provenientes dos textos teóricos, relacionando-os às análises das fotografias.

Vejo essa experiência como a primeira burilada que foi realizada em todos os aspectos da investigação: quais temáticas, quais categorias, quais reflexões, quais textos, quais elementos, quais fatores, quais dimensões seriam mais interessantes, pertinentes e coerentes com a investigação. Sinto que fui tateando e sentindo os encaixes, as lacunas, os silêncios, as dificuldades, as centelhas, os lampejos, os *insights* e assim foram sendo gestadas e montadas as próximas práticas, reflexões e leituras.

Pelo fato da atipicidade do semestre e da opção pela semipresencialidade, utilizei muito mensagens eletrônicas para informação e comunicação com a turma, bem como para envio de materiais e recebimento das atividades.

A experiência-piloto significou um importante ensaio e embasou a configuração das duas experiências de campo posteriores.

3.2 DESCREVENDO A EXPERIÊNCIA EXPLORATÓRIA

Serão apresentados somente os dados coletados que considero relacionados com a pesquisa que estava sendo gestada. Dessa forma, destaco três das atividades realizadas: a da apresentação; a das relações entre Educação, Tecnologias, Comunicação e Brasília; e a última, na qual os estudantes realizaram uma análise crítica, teórica e prática de uma série de fotografias feitas ou coletadas por outro estudante.

3.2.1 Primeira atividade: apresentação

Após leitura dos textos de apresentação, percebi que versavam, com frequência, sobre doze elementos:

- [1] Professores (exemplos e experiências positivas);
- [2] Professores (exemplos e experiências negativas);
- [3] Dificuldades na vida escolar (reprovações, brigas e adaptações);

[4] Alegrias na vida escolar – lembranças positivas (elogios, amizades e mudanças, preferências);

[5] Exemplos positivos do uso das tecnologias

[6] Exemplos negativos do uso das tecnologias

[7] Relações entre educação e tecnologias

[8] Desafios da Prática profissional/Experiência docente – positivos

[9] Desafios da Prática profissional/Experiência docente – negativos

[10] Referências à Pedagogia – positivas

[11] Referências à Pedagogia – negativas

[12] Projetos futuros.

Reli os textos, indicando as menções que faziam referência a um ou mais elementos e, após, contabilizei as menções. Selecionei, a partir da leitura das atividades, as menções que se referiam aos elementos indicadores de forma mais representativa pelo seu conteúdo. De acordo com o levantamento de tais indicadores, apontamos a seguir quantos estudantes se referiram a cada elemento e quantas menções foram feitas.

De modo geral, o que se observa nos 14 textos de apresentação produzidos, é que eles se prenderam às questões, apesar de na orientação essa opção ter sido deixada livre. Em relação a esse ponto, observei que em nove textos foram repetidas literalmente as três questões e as respostas dadas na sequência. Os outros cinco textos não repetiram as questões, porém, apesar do formato de texto corrido, a mesma lógica sequencial das respostas foi seguida. Outro ponto que convém destacar é o fato de que em nenhum dos textos houve qualquer menção a algum dos quatro provocadores enviados juntamente com a questão: o poema, a charge, o texto e a fábula. Destacamos, na Tabela 1, alguns elementos que se sobressaíram:

Tabela 1 – Quantidade de participantes e de menções a cada tópico.

DESCREVA SUA EXPERIÊNCIA EDUCACIONAL (VIDA ESTUDANTIL)		
Elementos	Estudantes	Menções
Professores (exemplos e experiências positivas)	7	22
Professores (exemplos e experiências negativas)	5	15
Dificuldades na vida escolar (reprovações, brigas e adaptações)	10	26
Alegrias na vida escolar (elogios, amizades, mudanças, preferências)	12	30
Exemplos positivos das tecnologias	2	5
Exemplos negativos das tecnologias	1	2
Referências à Pedagogia – positivas	6	22
Referências à Pedagogia – negativas	4	7

Fonte: elaborada pelo autor.

A maior parte das menções feitas pelos estudantes está relacionada às lembranças positivas, ou seja, alegrias na vida escolar, como, por exemplo, elogios, amizades, mudanças e preferências. Na sequência, sem muita diferença quantitativa, estão as citações a dificuldades na vida escolar, como, por exemplo, reprovações, brigas e problemas de adaptação.

“Neste período de adaptações tive algumas dificuldades de relacionamento. Meus colegas de sala me viam como motivo de chacota por causa do meu sotaque nordestino. Mas não foi um problema sério, pois quanto mais falavam do meu sotaque mais eu o enfatizava, na tentativa de mostrar que eu não me incomodava com a brincadeira. Aos poucos meus colegas passaram a brincar menos e aí pudemos nos aproximar” (Estudante 07/01).

“Uma das coisas que me chatearam bastante foi o fato de não conseguir aprender sobre os ângulos e retas paralelas, tal situação me fez obter a primeira nota zero, o que quase me ocasionou a reprovação, consegui ir para a oitava série, mas devendo uma disciplina, um método chamado de ‘recuperação paralela’ me fez seguir em frente e não perder tempo refazendo tudo que outrora já tinha. Enfim, prometi a mim mesmo que jamais iria ter pendências na escola como esta experiência, então fui um ótimo aluno na oitava série e consegui médias que me aprovariam já no terceiro bimestre inclusive matemática” (Estudante 11/01).

Exemplos e experiências positivas com professores são citados por metade dos estudantes (N=7). Um número pouco abaixo cita exemplos e experiências negativas com os antigos docentes (N=5).

“Na 7ª série, tive um professor que, embora fosse muito rígido, ensinava o conteúdo de forma simples e prática. Tive alguns problemas de comportamento, ele até chamou minha mãe na escola, que me deu uma bronca que nunca mais esqueci!

No Ensino Médio (...) Comecei a ter aulas de Filosofia, Espanhol, Física, Química e Biologia. Destas disciplinas, a única que eu realmente gostava era Espanhol. Tinha aula com uma professora encantadora que fazia de tudo para que nos envolvêssemos com sua aula: trazia músicas, passava trabalhos onde tínhamos que dançar e/ou atuar, além de dar sempre dicas e conselhos interessantes. Gostava tanto da disciplina que o primeiro vestibular que prestei foi para Letras/Espanhol.

Ao longo destes anos na Universidade me deparei com situações que fizeram com que eu odiasse a docência, mas também com outras que me fizeram ama-la. As situações que me fizeram odiar a docência foram as que os professores se colocaram em primeiro lugar e fizeram dos alunos meros sujeitos receptores de conhecimento. Já o que me fez amar a docência foram as situações em que o professor estava em sala de aula para nos fazer refletir sobre nós mesmos, nos tornando pessoas mais críticas, agindo como um mediador entre aluno e conhecimento, aprendendo também neste processo. Felizmente, tive mais dessas situações do que as de ódio. Se um dia eu for professora, é desta forma que pretendo atuar” (Estudante 07/01).

Algo que chamou a atenção foi o fato de não haver uma continuidade ou tentativa de relação – ao menos textual – entre as questões e as temáticas propostas. Um esboço dessa relação percebi na descrição de exemplos positivos (citados por 2 estudantes) e exemplos negativos (citados por apenas 1 estudante) de tecnologias presentes na vida estudantil.

“No Ensino Infantil (1º a 4º), estudei em escola pública e onde começamos a ter contato com novas tecnologias, me recordo que tinha um simulado de circulação sanguíneo, onde foram uma das mais novas naquele momento conturbado da educação.

Os meios tecnológicos não eram disponíveis para escolas públicas ou eram muito raras, em escolas consideradas modelo, que serviam apenas a poucos e não atingiam seus reais objetivos. No Ensino Fundamental chegamos a ter um laboratório de informática que nunca foi ativado, seja por falta de equipamentos para dar suporte, seja por falta de treinamento dos professores.

Durante o Ensino Médio não foi diferente, as coisas na educação não andavam bem e com isso tínhamos pouco, ou quase, nenhum contato com as novas tecnologias. Foi apenas depois de adulto que tive a oportunidade, e condições financeiras, para adquirir um computador e me inserir no mundo das tecnologias, da informática. E desde então tenho me inserido cada vez mais neste novo meio e fazendo deste meu objeto de estudos” (Estudante 08/01).

Ainda na descrição da vida estudantil, 6 estudantes fizeram 22 menções positivas referentes à pedagogia e outros 4 fizeram 7 menções negativas ao curso.

“E esse foi o início de minha vida universitária. Entrei na UnB no 1º semestre de 2008 pelo PAS, foi uma emoção pois era a primeira da família a cursar uma Universidade Federal, porém cheguei aqui e me decepcionei, fiquei perdida era tudo muito diferente do ensino médio, não havia salas fixas, os professores eram diferentes (não havia uma preocupação com o aluno como no ensino médio) o aluno que tinha que acompanhar o ritmo do professor, resumindo fiquei extremamente assustada. Passando o tempo comecei a fazer amizades e fui me identificando com o curso, com as matérias e professores e fui tomando mais gosto pela educação” (Estudante 01/01).

A questão que demandava uma reflexão acerca das *interfaces entre tecnologias e educação* (nome da disciplina) foi tratada por todos os estudantes. Os estudantes referiram-se às tecnologias principalmente em termos de mudanças e apontando as novas formas de comunicação. As tecnologias foram mencionadas sobremaneira enquanto recurso pedagógico e didático e os estudantes apontaram a necessidade de uma visão de “parceria” com a educação. Vários estudantes apontaram a necessidade de formação de professores e uma estudante relacionou essa necessidade com sua formação, citando a utilização do MOODLE na Faculdade de Educação e criticando a demasiada abrangência das duas disciplinas que ela cursou.

Nesta questão, algo que me impactou foi a constatação de que em 4 textos havia sinais de plágio em 8 frases. Mais do que um (pré-) julgamento entre a intencionalidade em detrimento do conhecimento da formulação de um trabalho (científico ou não), essa questão, sob meu ponto de vista, revela a urgência e necessidade de uma reflexão profunda sobre o papel das mídias na educação.

Tabela 2 – Quantidade de participantes e de menções ao tópico “quais as relações estabeleço entre tecnologias e educação?”.

QUAIS AS RELAÇÕES ESTABELEÇO ENTRE TECNOLOGIAS E EDUCAÇÃO? (LINHA DE PESQUISA)		
Elementos	Estudantes	Menções
Relações entre educação e tecnologias	12	17
Plágio	4	8

Fonte: elaborada pelo autor.

“Penso que as tecnologias estão em tudo a nossa volta e porque não usufruir de forma consciente na educação também. Alguns valores não podem ser deixados de lado e colocar tudo na ótica das tecnologias somente porém, elas podem ser de grande ajuda em termos de avanços nas pesquisas de novos meios de aprendizagem, na descoberta de mecanismos que ajudem aos que possuem algum tipo de deficiência enfim, A educação só tem a ganhar e crescer com os avanços tecnológicos no meio escolar” (Estudante 04/01).

“Como vivemos em um mundo globalizado, cheio de novas tecnologias, é preciso que as escolas

repensem algumas maneiras de trabalhar as tecnologias em sala de aula. A educação tem que viver de mãos dadas com a tecnologia. Deve ser entendida como uma parceria” (Estudante 10/01).

“Percebo que os processos de ensino-aprendizagem estão cada vez mais distante do ensino tradicional, pois conta com a tecnologia dentro da educação, por meio de recursos tecnológicos e da informática na renovação dos novos saberes. Demonstrando a necessidade de professores qualificados e atualizados.

Essa relação entre tecnologia e educação, propõem uma nova pedagogia. Com a evolução da tecnologia esse processo enriqueceu e propiciou o uso de novas formas de trabalhar com as informações em sala de aula. Resultando em outras formas de trabalhos, promovendo a construção de novos conhecimentos” (Estudante 15/01).

Em relação às perspectivas profissionais futuras, a maioria citou a intenção de realizar um concurso. Várias citações remeteram à intenção de uma pós-graduação. Apenas uma estudante afirmou não querer ser professora e outra não citou nenhuma perspectiva. Dois estudantes indicaram projetos futuros relacionados às tecnologias – Educação a Distância e Educação Inclusiva mediada por tecnologias – e outros dois indicaram projetos paralelos às tecnologias: Pedagogia Social e Artes Plásticas.

**Tabela 3 – Quantidade de participantes e de menções ao tópico “como eu vejo meu futuro na educação?”.
COMO EU VEJO MEU FUTURO NA EDUCAÇÃO? (PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS)**

Elementos	Estudantes	Menções
Projetos futuros	13	19

Fonte: elaborada pelo autor.

“Nos dias de hoje, a tecnologia é fundamental em qualquer area da educação. Entre as áreas que pretendo seguir, a que mais vejo ligação com a tecnologia é a educação especial, pois é uma forma mais atrativa e fácil para as crianças aprenderem o conteúdo” (Estudante 05/01).

“Por fim meu objeto de estudo no Projeto 4, do curso de Pedagogia, está relacionado ao mundo da EaD, onde pretendo analisar o trabalho desenvolvido na tutoria, e suas relações com alunos, professore e coordenação, já que tenho grande admiração por esta área e mais proximidade com o conteúdo” (Estudante 08/01).

De uma forma geral, vejo que apesar do título da disciplina e da orientação dada, os estudantes seguiram a recomendação de responder as três questões e o fizeram de forma separada, apresentando os elementos de maneira esparsa e as reflexões de forma muito descontínua. Apesar disso, algumas passagens dos relatos me marcaram sobremaneira.

“Apesar das dificuldades, nesse período aprendi muito, pois nos cursos normais a prática era bastante valorizada em relação à teoria. Aprendi na prática a ensinar, a lidar com os pais dos alunos e com a direção de uma escola” (Estudante 01/01).

“Enfim, minha trajetória escolar do Jardim de Infância ao Ensino médio foi maravilhosa, conheci pessoas incríveis, vivi momentos inesquecíveis, tive experiências excelentes, vivências boas que ajudaram a me tornar a pessoa que sou hoje” (Estudante 02/02).

“Gostava tanto da disciplina que o primeiro vestibular que prestei foi para Letras/Espanhol. Durante o ensino médio perdi o interesse que tinha em Matemática. Não por causa dos professores, mas por causa do conteúdo que virou um pesadelo pra mim. Para ser bem sincera, foi no ensino médio que eu ‘desencantei’ da escola. Era muito cansativo, sem contar com a pressão que eu tinha para passar no vestibular, afinal, muito tinha sido investido na minha educação” (Estudante 07/01).

“Que contribuições às tecnologias poderiam oferecer na descoberta de materiais para a facilitação de metodologias para o desenvolvimento sustentável em comunidades de baixa renda” (Estudante 09/01).

“Nos dias de hoje, a tecnologia faz parte da vida das pessoas. Em todas as atividades humanas a tecnologia interfere nas relações das pessoas com o espaço, e pensar numa educação voltada para a inserção das pessoas nos espaços sociais é imprescindível. O avanço da tecnologia permite que esta ocupe um espaço cada vez maior na vida das pessoas como trabalho, família e escola bem como a inter-relação entre eles. Para acompanhar o processo de evolução das técnicas, métodos e principalmente dos meios de comunicação à educação tem um papel fundamental na vida das pessoas e a tecnologia se constitui numa ferramenta importante para o desenvolvimento físico-intelectual das pessoas na vida em sociedade” (Estudante 11/01).

“- Desde o meu contato com o ensino fundamental fui preparada para passar no vestibular da UnB;

- Não me interessava por alguns conteúdos, pois achava que os mesmos não iriam contribuir em nada no meu desenvolvimento. Mas mesmo assim estudava, pois o objetivo sempre foi entrar na UnB;

- Gostava dos professores que explicavam as matérias de formas diversificadas, não utilizando todo o dia a mesma forma” (Estudante 15/01).

Essas frases me pareciam provocações e me questionavam: o que esses estudantes procuravam em uma disciplina chamada Tópicos Especiais em Tecnologia Educacional? Que aspectos das interfaces entre Educação e Tecnologias são importantes de serem estudadas por futuros professores e/ou estudantes universitários? Que aportes uma pesquisa nessas interfaces poderia trazer para a formação de professores e para a educação formal?

Por outro lado, essas citações demonstravam, em minha opinião, um descompasso entre a utilização das tecnologias no cotidiano, em detrimento do realizado no ambiente formal e escolar, e ainda sugeriam a possibilidade de se partir de tal desconexão para problematizar tais tecnologias, não apenas enquanto ferramenta/instrumento, mas também enquanto perspectivas de uso e formas de apropriação. Finalmente, percebi que, mais do que uma apresentação, essa atividade deveria servir de descrição da trajetória das experiências estudantis, sob o foco das tecnologias. Isso poderia ser um bom início da reflexão nas interfaces estudadas e pesquisadas. Isso poderia indicar a possibilidade de realização de construção de saberes a partir das experiências vividas e proporcionadas, para além de uma transmissão e repetição de conhecimentos.

3.2.2 Hipertexto: interfaces entre Educação, Tecnologias, Comunicação e Brasília

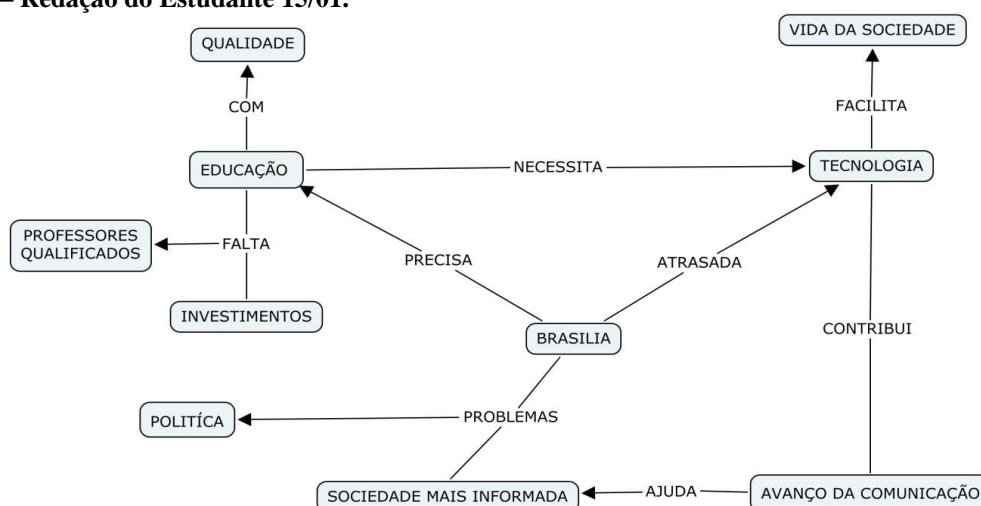
Assim como na atividade de apresentação já foi buscada uma relação das temáticas trabalhadas com aspectos da trajetória estudantil pessoal, resolvemos, como uma provocação nessa atividade, pedir uma reflexão das interfaces da linha de pesquisa do doutorado (Educação, Tecnologia e Comunicação), estreitamente relacionada com aspectos da disciplina e da pesquisa, porém, com o acréscimo de um elemento comum a todos: Brasília.

Essa foi a quinta atividade realizada pelo grupo de estudantes e foram recebidas 8 atividades, das quais apenas 3 não continham elementos visuais. Em uma delas havia apenas as 4 palavras-base e a única seta partindo da “educação” e apontando para a palavra “UnB” (Estudante 08/01). Talvez não a única, mas, provavelmente, a referência mais forte nas interfaces entre os quatro elementos.

Na segunda composição recebida, o Estudante 02/01 relacionou às tecnologias o filme **Faroeste Caboclo, Somos tão Jovens** e Renato Russo e, ainda, a Torre de TV Digital e a Arquitetura. Com a comunicação, a relação foi feita com o Setor de Rádio e TV, com propaganda “de massa”. A educação foi relacionada com pouco investimento, precária, alto custo e privatização do ensino. No centro, Brasília foi relacionada a esses itens indicando: pontos turísticos belíssimos, política, centro de poder.

Na terceira composição, apenas escrita, o Estudante 15/01 utilizou a técnica de mapa conceitual, na qual palavras-chave são conectadas por verbos ou outras palavras de ligação.

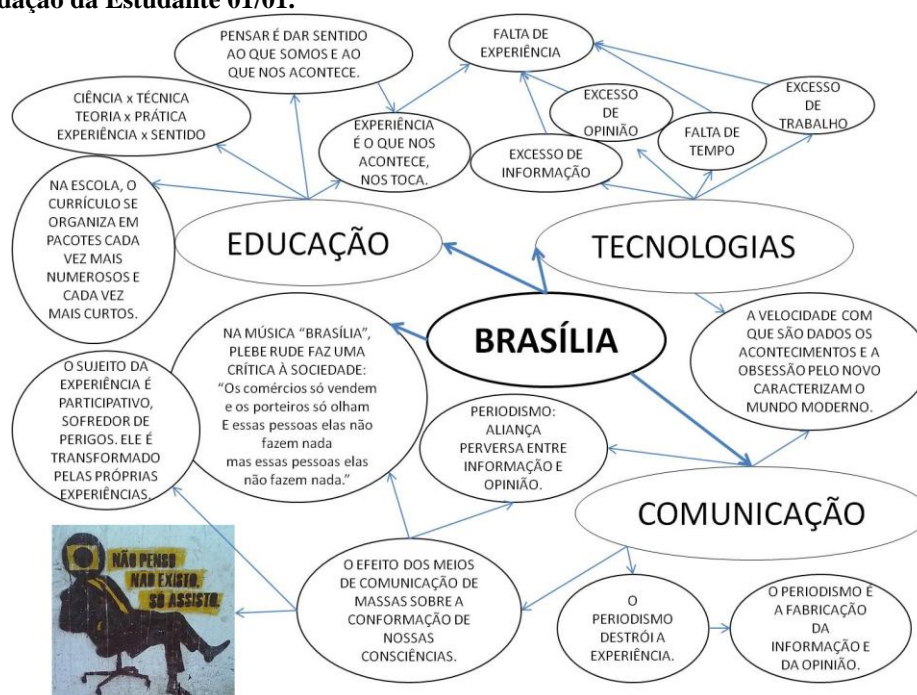
Figura 2 – Redação do Estudante 15/01.



Fonte: Pesquisa do autor.

Nos demais trabalhos, 2 deles continham apenas uma imagem, sendo que um continha uma charge (Estudante 01/01) e o outro uma fotografia de fundo (Estudante 03/01). Ambos serão apresentados e analisados a seguir por conterem outros elementos interessantes.

Figura 3 – Redação da Estudante 01/01.



Fonte: Pesquisa do autor.

Uma primeira constatação é que a Estudante 01/01 se baseou em trechos do texto *Notas sobre a experiência e o saber da experiência*, de Larossa Bondía. Porém, vemos um esforço que ela teve ao “recortar” trechos específicos e relacioná-los, de maneira interessante a nosso ver, às categorias com as quais deveria ser elaborado o trabalho. Não foi exigido aos alunos que usassem esse texto ou realizassem dessa forma a atividade. Talvez isso tenha sido compreendido por essa aluna em particular, pois nenhum dos outros trabalhos apresentou menção a esse texto.

O referido texto, não fala especificamente de tecnologias ou mídias comunicacionais, mas, na relação apresentada, a estudante faz tal ligação. Vemos como sintomático o fato de a estudante ter relacionado todos os elementos negativos do texto, ou seja, aqueles elementos que focam no declínio, desperdício ou ausência de experiência, nas tecnologias (excessos de opinião, informação, trabalho e falta de tempo). Com a educação, a estudante relacionou todas as referências positivas feitas no texto à experiência. Nesse momento, é interessante notar que o *link* que ela estabeleceu entre as características negativas das tecnologias e entre as positivas da educação foi “falta de experiência”.

Brasília foi colocada como o “nó” central do trabalho, porém não foi relacionada em nenhum momento ao texto. Além das ligações às três categorias (educação, tecnologias e comunicação), Brasília recebeu uma ligação “extra”, na qual a estudante transcreve um trecho de uma música chamada *Brasília*, de Philippe Seabra, André X, Gutje e Jander Bilaphra. O trecho transcrito termina com “mas essas pessoas elas não fazem nada. Essas pessoas elas não fazem

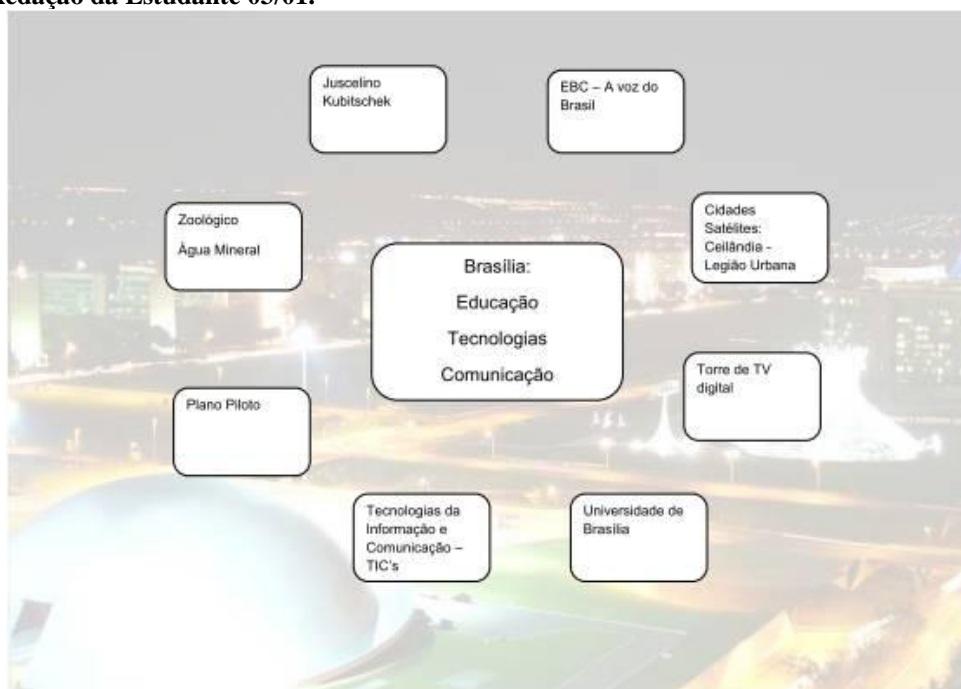
nada”, enunciado que, a nosso ver, está diretamente ligado ao “fazer uma experiência”, porém, em Brasília, “os porteiros só olham” e “os comércios só vendem”. Pode-se observar uma correlação forte da letra da música apresentada e o texto citado.

Além da música, o segundo elemento “inédito” na montagem feita pela estudante é uma charge referindo-se a uma grande rede de televisão brasileira e a frase “Não penso, não existo, só assisto”. A charge está vinculada à Comunicação e é antecedida de uma frase do texto de Larrosa, na qual o autor critica os efeitos das comunicações de massa sobre as consciências. Observa-se uma outra seta que perpassa a charge e chega a uma frase sobre o conceito de sujeito da experiência, na qual se lê: “o sujeito da experiência é participativo, sofredor de perigos. Ele é transformado pelas próprias experiências”. Assim como as demais frases ou trechos, a frase é apresentada em caixa alta. Notamos que ela sobrepõe o trecho da música apresentada anteriormente. Porém, notamos ao observar o texto original que essa frase não é de Larrosa Bondía. Ao analisá-la mais profundamente, deduzimos que ela foi uma síntese que a Estudante elaborou acerca da temática.

Este trabalho aponta e perpassa diversas questões por nós levantadas em toda nossa investigação. Desde questões teóricas de olhar, da experiência do sujeito, questões de montagem utilizadas, questões das relações que a estudante apresenta, questões sobre a cidade, questões sobre Brasília, questões de autoria, questões de expressão. Basicamente, vemos, nessa relação mostrada pela estudante, uma tentativa de composição na qual ela se posicionou e, mesmo “copiando” trechos do texto, da música e uma charge, ela “elaborou” tais elementos.

O trabalho da Estudante 03/01 nos chamou a atenção por três motivos: (a) trazer uma fotografia da cidade de Brasília como p(l)ano de fundo; (b) centralizar e misturar os quatro elementos; (c) suprimir as setas ou flechas indicativas.

Figura 4 – Redação da Estudante 03/01.



Fonte: Pesquisa do autor.

Não podemos afirmar com certeza que o fato de não haver setas direcionando a leitura seja intencional, pois podemos imaginar que seja falta de conhecimento técnico para a elaboração. O fato de a estudante ter escrito “Brasília: Educação Tecnologias e Comunicação” faz notar que ela procurou abarcar em Brasília tais elementos. Dos oitos elementos apresentados, apenas “Tecnologias da Informação e Comunicação – TIC’s” não tem relação nenhuma com Brasília. A falta de setas diretivas contribui para uma visão mais integral dos elementos e suas relações, pois, por exemplo, na “Universidade de Brasília” podemos encontrar aspectos de Educação, de Tecnologias e de Comunicação.

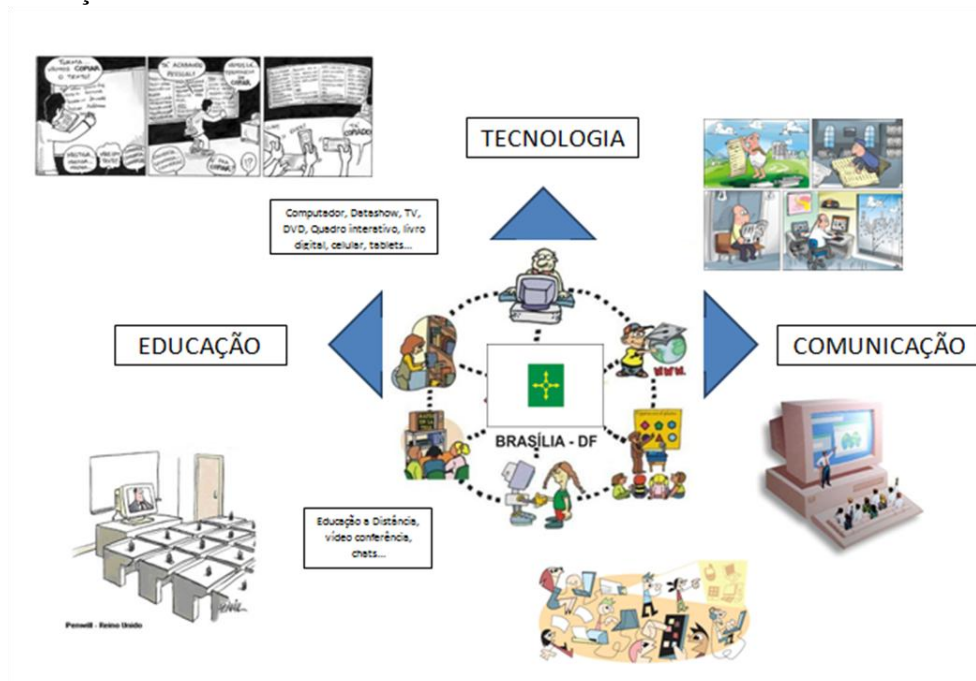
O Estudante 09/01 apresentou uma imagem para cada um dos quatro elementos, repetindo as palavras Educação, Comunicação e Tecnologias sobre a imagem, porém omitindo a palavra Brasília. Todos os elementos eram apresentados com flechas que saem de uma fotografia do Congresso Nacional e apontam para os demais elementos. A educação foi retratada com uma fotografia de uma sala de cursinho lotada e com a palavra “cursinhos”. A palavra “tecnologias” é representada com uma imagem do Departamento de Controle do Espaço Aéreo, com a legenda de um link: “decea.gov.br/unidades/cindacta”. E a comunicação foi apresentada com uma imagem contendo vários aparelhos eletrônicos (rádio, TV e jornal) e outro link: “camaraempauta.com.br”.

A Estudante 12/01 omitiu a palavra Educação e relacionou Brasília e Educação com uma frase de Niemeyer e uma charge com uma crítica política. A relação entre Brasília e Tecnologias foi direcionada a uma foto com duas imagens do Palácio Catetinho (primeira residência de JK em

Brasília). Brasília e Tecnologias também estão relacionadas a uma frase, retirada da Wikipédia, sobre um projeto intitulado Cidade Digital.

O primeiro hipertexto com diversas imagens é da Estudante 14/01. Ele contém 7 imagens, das quais podemos considerar que 6 são charges ou figuras e uma representa a bandeira do Distrito Federal. Entre Educação e Tecnologia, a imagem contém exemplos de suportes eletrônicos e entre Educação e Comunicação, a estudante cita textualmente possibilidades de utilização das tecnologias.

Figura 5 – Redação da Estudante 14/01.



Fonte: Pesquisa do autor.

Essa imagem chamou a atenção pelo esforço que a estudante empreendeu em encontrar charges e ilustrações pertinentes tanto aos elementos específicos quanto às relações possíveis entre eles. O decalque que ela realizou com a bandeira do Distrito Federal sobre uma charge que apresenta as nuances das mídias eletrônicas é interessante e serve de ponto de partida para a sua análise imagética, por apresentar três setas que apontam para os três outros elementos. Observa-se que cada uma das charges postas entre os elementos são representativas das relações que podem ser estabelecidas.

A principal observação a partir dessa atividade é o fato de que o elemento Brasília tornou-se um interessante detonador de reflexões das interfaces entre Educação, Tecnologias e Comunicação. Assim como na primeira atividade, senti a dificuldade dos alunos em vincular/relacionar as experiências pessoais às temáticas abordadas. Diversas referências produzidas remetem a aspectos do cotidiano, das experiências e dos conhecimentos prévios dos

estudantes. Isso se comprova nas diversas citações de personalidades, locais, música, filme, frases, fotografias e charges relacionadas a Brasília.

O fato de apenas metade dos estudantes terem realizado a atividade poderia dar margem a uma série de hipotetizações, inclusive negativas, porém, considero importante ressaltar, nessa experiência inicial, que a maioria inseriu imagens na atividade (ou outras linguagens para além da escrita). Também sublinho o esforço de relação entre os novos elementos com a temática problematizada, o que parece trazer resultados mais positivos do que uma reflexão apenas teórica, escrita e abstrata.

3.2.3 Olhando quem olha Brasília

A sexta e a sétima atividades estavam relacionadas e foram pensadas como fruto de uma experiência anterior. Antes mesmo de começar o estágio, visando ao projeto de pesquisa da seleção ao doutorado e conversando com pessoas conhecidas que vinham passear ou conhecer Brasília, considerando o olhar que lançavam, eu pedi que elas selecionassem, legendassem e me enviassem as dez fotos mais significativas de sua visita. Recebi quatro sequências de fotografias muito interessantes. Baseados nessa experiência, para a sexta atividade solicitamos aos estudantes que selecionassem e nos enviassem 10 fotografias, suas ou feitas por outras pessoas, com legendas. Após esse envio, eu reenviei as dez fotografias para outro estudante e, para a sétima atividade, solicitei aos estudantes que as analisassem.

É interessante notar, na orientação elaborada, o discurso com o qual nos reportávamos à fotografia na época, dizendo que “a fotografia é uma dimensão da utilização das mídias comunicacionais muito interessante. Houve uma democratização e banalização da imagem e um aumento enorme na facilidade de divulgação”. Vale sublinhar que o objetivo de tal análise, na época, era “perceber até que ponto se dá a relação EDUCATIVA, PEDAGÓGICA e de APRENDIZAGEM na experiência de fotografar”. A questão que me fazia no pré-projeto de seleção e na época era avaliar quais aprendizagens alguém realizava durante um passeio a Brasília e que pudessem ser refletidas nas imagens fotográficas produzidas.

A teorização e reflexão que surgiram dessa experiência com os estudantes da graduação dessa época me levaram a discutir teoricamente a questão a partir de duas fotografias: uma imagem fotográfica enviada por um colega que passou um período em Brasília e outra imagem de um fotógrafo profissional que encontrei em uma rede de compartilhamento de fotografias. Tal análise teve como produto um artigo intitulado *Narrativas Visuais e Hipertextuais: novas configurações de espaços e tempos na aprendizagem*, que foi apresentado no V Simpósio

Hipertexto e Tecnologias na Educação e I Colóquio Internacional de Educação com Tecnologias e publicado nos Anais do mesmo (PULITA, 2013).

Dividi a proposta para análise das fotografias em dois momentos. O primeiro momento denominei “olhando quem olha Brasília”, procurando compreender esse olhar por meio de uma série de perguntas. Frisei aos estudantes que “as perguntas têm uma dimensão concreta, porém, estou interessado em uma dimensão mais filosófica, talvez psicológica e subjetiva. Não gostaria de ler relatos rasos e simplistas demais, ok?”. Hoje me pergunto o quanto “manipulei” o olhar que eu esperava dos estudantes ao olhar para os olhares expressos nas imagens fotográficas.

O resumo para os Anais do referido Congresso foi enviado em agosto de 2013, o artigo completo em novembro e a orientação para a Atividade 7 no dia 10 de junho de 2013. Não consigo avaliar exatamente o que foi causa e consequência do que, mas vejo uma grande conexão entre as perguntas que expus aos estudantes e a forma como elaborei os critérios para análise das duas fotografias no artigo:

nossa análise se baseará em duas categorias que consideramos mais subjetivas – o olhar de quem fotografa e a qual(is) expressão(ões) aparecem na imagem fotografada –, e outras duas que ao nosso ver são mais objetivas – posição do fotógrafo e a fotografia em si. Pelas categorias subjetivas pretendemos verificar que olhar aquele que fotografa lança sobre o que capta no momento do seu clique e buscar compreender o que pretende expressar pelos elementos que revela sua imagem. Por meio das categorias objetivas buscamos analisar qual a posição do fotógrafo em relação ao que será retratado e o que mostra a fotografia em si, em termos de foco, planos, elementos, destaques entre outros dados. Acreditamos que descrevendo e interpretando não somente as imagens, mas fazendo isso a partir e na tentativa de compreender o olhar de quem fotografa, estaremos sendo coerentes com os objetivos da investigação e seus pressupostos, pois valorizamos a subjetividade e a expressão, tanto do fotógrafo quanto da fotografia, levando em consideração a participação do sujeito que analisa tais imagens (PULITA, 2013, p. 14).

Nas questões enviadas aos estudantes, vemos as duas primeiras relativas especificamente a aspectos objetivos: “1. O que as pessoas mostram por essas fotografias? 2. Descreva os elementos, dimensões, espaços, lugares, paisagens que aparecem nas imagens?”. Já a terceira se refere claramente aos aspectos mais subjetivos: “3. Para além do imediato (uma igreja, um palácio, uma paisagem ou um monumento) o que representam essas fotografias? O que elas mostram para além do imediato?” As duas últimas questões apresentadas para a primeira parte do trabalho eram relativamente genéricas e de cunho pessoal: “4. O que é fotografia? 5. Por que alguém fotografa?”, e buscavam captar as representações dos estudantes a respeito da experiência e da ação de fotografar.

Na segunda parte da atividade, que nomeei como “refletindo sobre o que se vê e o que não se vê nas fotografias”, demandei algo que agora, analisando e avaliando, tolhia a possibilidade de

um olhar criativo do estudante para o olhar exposto nas imagens, ao fazer a seguinte orientação/recomendação/exigência:

O segundo momento chamei de ‘refletindo sobre o que se vê e o que não se vê nas fotografias’ - fazendo a seguinte análise:

Recorte, dos textos do Larossa Bondía [‘Notas sobre a experiência...’], do Walter Benjamin [‘O narrador’] e do Boaventura Santos [‘Um discurso sobre a ciência na transição para uma ciência pós-moderna’] (que estão em anexo), trechos e relacione-os com as fotografias. Esta é uma tarefa de ‘interpretação’ das fotografias. Vou avaliar a capacidade de cada um ultrapassar o imediato dado pela fotografia e vincular o que a imagem diz ou pode dizer. Para esta reflexão, pense no visitante, nas suas expectativas, nos motivos que o trouxeram para cá, nas compreensões que ele chega, nas aprendizagens que ele realiza, no que ele vai contar às pessoas no seu regresso, nas imagens que ele apresentou como resultado, narrativa de tudo isso... (mínimo três citações por texto).

Percebo que as finalidades foram acertadas quando pedimos uma interpretação das fotografias, pois isso revelaria realmente “o olhar de quem olha”. A provocação para que os estudantes buscassem “ultrapassar o imediato”, bem como analisar o que se vê e o que se esconde, o que a imagem diz ou pode dizer, pensando para isso no visitante e em seu olhar e em suas determinações, ações e consequências, avalio como adequadas e corretas com o objetivo que eu tinha. Um questionamento que faço foi sobre a eficácia de ter pedido uma atividade por meio de recortes de textos que representassem os elementos citados, ou seja, a exigência da relação entre a análise das fotografias e o material de leitura disponibilizado.

Apesar do “*mea culpa*” de questões instrumentalistas, como a determinação de laudas, e a demanda por utilizar citações referentes a autores teóricos e, mesmo frente à justificativa de que se trata da atividade-piloto e do início da investigação como um todo, vemos que essa primeira experiência amadureceu muito as reflexões da pesquisa. Infelizmente não poderei apresentar as imagens fotográficas feitas e analisadas, pois, além de ter fotografias feitas por amigos/conhecidos dos estudantes, na época não pedi autorização de cessão de direitos autorais dos discentes. Apresentarei algumas descrições das fotografias e observações realizadas pelos estudantes, com a finalidade de apontar aspectos que me chamaram a atenção e que, em minha opinião, estão relacionadas às interfaces entre Educação, Tecnologias e Comunicação, com ênfase na análise e reflexão das imagens fotográficas.

Foram realizados ao todo 12 trabalhos, dos quais elegi os que considero mais importantes na experiência e relacionados às questões da pesquisa para apresentar e analisar alguns elementos.

A primeira narrativa analisada faz um grande apanhado de todas as temáticas perpassadas pela investigação:

“Nas dez fotografias observadas podemos levar em consideração que a intenção é mostrar pontos que, segundo uma determinada visão de mundo, representassem Brasília (...).”

Logo, pode-se concluir que a intenção das fotos é, em suma, guardar, criar uma memória de uma passagem, de uma estadia na capital brasileira. A memória é um elemento fundamental para o sujeito que experimenta, que se submete, que tem uma experiência. O papel fundamental de uma fotografia é ou não é esse? O de eternizar momentos, guardar lembranças, criando a possibilidade de reviver momentos passados, apenas revendo imagens que ressuscitam em nós memórias? Acredito muito naquele ditado: ‘uma imagem fala mais que mil palavras’, muitas vezes, como é muito comum para todos dessa nova era ‘time is Money’, passamos todos os dias, com tanta pressa, por estes monumentos que retratam a história de um povo, de uma cidade, e não nos damos conta de sua representação. Esses monumentos, construções e obras da natureza são a imagem de Brasília e de quem dela faz parte. A fotografia assume, justamente, esse papel de nos causar lembrança, pois a velocidade e o que ela provoca, a falta de silêncio e de memória, como diz Larrosa Bondía, são inimigas mortais da experiência. É importante, para isso, entendermos o que, para Larrosa Bondía, é experiência. Experiência é aquilo que nos toca, nos passa e o que nos acontece, note que o sujeito sofre a ação, ele é participativo. A fotografia é o que, então? É o resultado dessa experiência, uma pessoa não fotografa por fotografar. Quem fotografa o faz porque algo chamou sua atenção, mexeu com algo no seu interior, o fazendo sentir vontade de guardar, de registrar aquele momento. Se alguém está em uma viagem de férias em uma cidade diferente da sua, no caso, um grupo de pessoas visitando Brasília, geralmente, a primeira vontade é conhecer os pontos turísticos da dada cidade, conhecer o que ele já ouviu falar que caracteriza aquela população, ver, pessoalmente, os lugares que ele já conhecia por fotos, e não somente ver, mas fazer parte, enfim, sentir, poder ter uma experiência com aquela cidade, tudo que ele já ouviu falar, porém que, até então, não tinha significado nenhum, já que ele nunca experimentou, agora é real. É então esse sujeito fotografa, ele não está criando uma opinião baseada em uma informação obtida, ele está sendo transformado pelas suas próprias experiências, tendo a oportunidade que guardar esses momentos, essas lembranças, essas memórias com o silêncio cheio de palavras da fotografia” (Estudante 01/01).

A teorização feita por meio da reflexão dessa estudante nos impactou pelas relações que ela estabelece entre elementos caros à nossa investigação. A interessante confluência estabelecida entre intenção, visão e representação de Brasília nas fotografias é analisada logo no primeiro parágrafo. As ligações feitas entre memória, lembranças, eternizar, rever para ressuscitar e a experiência de fotografar e olhar as imagens fotográficas são muito bem construídas. A citação da falta de experiências causadas pelas novas temporalidades dos tempos modernos é indicativo de um aspecto para se analisar as TDICE. A inércia e inépcia em reconhecer nos monumentos, nas construções, nas obras da natureza “a imagem de Brasília e de quem dela faz parte” demonstram uma observação muito crítica.

A crítica de que os sujeitos tanto não veem quanto não se reconhecem como partícipes e a observação da fotografia como possibilidade de ser resultado desse reconhecimento e de uma experiência na cidade, pois afeta seu sujeito, considero observações pertinentes. Ela aponta uma relação entre os conhecimentos prévios e o impulso em conhecer os lugares principais pelo fato de serem os mais divulgados, mas há a constatação de “não somente ver, mas fazer parte”. Isso sim seria uma experiência que transforma os conhecimentos. Conhecimentos que estimulam uma experiência. A fotografia como a possibilidade de autoralidade, pois quando o sujeito fotografa, “ele está sendo transformado pelas suas próprias experiências”. Fazendo isso, ele está “tendo a oportunidade que guardar esses momentos, essas lembranças, essas memórias”. Chegando assim

à, em minha opinião, mais bela imagem da reflexão, uma verdadeira imagem dialética: “o silêncio cheio de palavras da fotografia”.

Na segunda proposta de análise que refletimos, a Estudante 10/01 tomou ao pé da letra, também como a estudante 02/01, o objetivo de estabelecer uma relação entre os trechos do texto e as imagens. Lendo os textos e analisando as fotografias escolhidas, percebo que a ideia da orientação não foi tão estúpida assim, apesar de ter seus prejuízos. Do texto do Boaventura Santos, ela retira o trecho “vivemos num sistema visual muito instável em que a mínima flutuação da nossa percepção visual provoca rupturas na simetria do que vemos” e traça um paralelo com uma imagem da Catedral de Brasília, cheia de curvas e de simetrias, em uma relação que se torna quase palpável. Talvez tenha faltado um momento para conversar e refletir essas relações. Talvez não...

Outro exemplo da Estudante 10/01 é a relação que ela estabeleceu entre o trecho de Larrosa Bondía – “a experiência é cada vez mais rara, por falta de tempo. Tudo o que se passa, passa demasiadamente depressa. [...] O acontecimento nos é dado na forma de choque, do estímulo, da sensação pura, na forma da vivência instantânea, pontual e fragmentada” –, e uma fotografia belíssima dos Pontos de Encontros Comunitários, pequenos parques com aparelhos de ginástica espalhados pela cidade. A foto foi feita em um belo pôr do sol, não se identificam as pessoas, que são várias e, como em um compasso musical, a imagem é cortada por um poste de luz que solta seus fios para ambas as extremidades da foto, em um movimento que lembra as mãos de um regente de orquestra. Todos os elementos da fotografia remetem a esse tempo necessário para que a experiência aconteça, apontado por Larrosa.

O terceiro relato traz outros elementos que julgamos coerentes com a reflexão buscada. A Estudante 15/01, ao responder o que as pessoas mostraram nas fotografias, afirma que “uma cidade com vários significados: diversidade, política, turismo, diversão, obras históricas, modernidade e tecnologia”. Para além do imediato, a estudante escreve que “elas mostram um reflexo da complexidade da capital. Em cada fotografia existe uma história para ser contada. E nessas especificamente, que retratam um pouco da capital do país, há várias histórias que podem ser contadas por diversas formas”. Ao refletir sobre os motivos pelos quais alguém fotografa, a estudante analisa:

“Um dos motivos parece ser a insuficiência da vivência. Torna-se necessária a captura dela para que não seja esquecida. A fotografia dá um sentido seguro as lembranças, e a partir disso, guardam-se fragmentos de vida para que, um dia, possa-se olhar todos aqueles pedaços de papel e tornar capaz a remontagem de histórias da maneira que convém” (Estudante 15/01).

Além de falar de uma polifonia urbana, apontando para possibilidades dadas pela fotografia de olhares alegóricos para a cidade, a estudante afirma a complexidade do espaço

urbano, onde existem “várias histórias que podem ser contadas por diversas formas”. As expressões “insuficiências da vivência” e “necessidade de captura” reportam à memória e ao ato de fotografar, atos aos quais a estudante se refere como “guardar fragmentos de vida”.

Nesses pontos, outro relato é semelhante e aponta para a diversidade de experiências possíveis, de acordo com a disposição ou o olhar que cada um lança para um determinado local.

“Isso porque cada sujeito tem sua própria interpretação do contexto em que está, e no momento em que vai transmitir sua opinião mescla a sua interpretação com os comentários já ouvidos anteriormente.[...] Ou seja, o que importa não é o local, a pessoa ou o fato em si que se está fotografando, e sim a marca que foi deixada em seu autor. [...] Portanto, quem mora em Brasília possui uma diversidade de opções, como demonstradas nas fotografias, para conhecer, e dessa forma, possuir assunto para longas histórias. [...] Isso fica nítido ao se mostrar as fotografias apresentadas a diferentes pessoas, alguns poderiam escrever um livro sobre suas vivências em uma determinada foto enquanto outros não teriam nada a dizer” (Estudante 14/01).

A mim, pareceu interessante a forma como o estudante 12/01 procedeu à análise das fotografias. Ele buscou descrever o local retratado, relacionar com os textos apresentando trechos e ainda imaginou, mas já afirmando, o que cada visitante aprendeu de fato em cada local visitado. Por isso, sobre o Palácio do Itamaraty ele escreve: “a partir desta compreensão do que o diplomata faz, o visitante leva consigo mais esta aprendizagem. Outra coisa é situar-se diante das questões internacionais em que estamos inseridos”. Sobre o prédio do Supremo Tribunal Federal, ele relata que “neste local é possível aprender como funciona a justiça federal [...]. Acredito que o visitante leve consigo o conhecimento sobre o funcionamento da justiça no âmbito federal, as impressões sobre a arquitetura”.

“A visão que concebe sobre a cidade depois que conhece estes monumentos na sua maioria sugerem uma Brasília diferente dos noticiários. Quando retornam para suas cidades repensam a imagem que é passada de Brasília. Entende que aqui vive um povo que luta pela cidade e enfrenta os mesmos problemas que eles. Sendo assim, podem descrever para seus parentes e amigos as impressões positivas e negativas da capital federal” (Estudante 12/01).

Chamou a minha atenção essa forma de relato, pois o estudante não analisou a fotografia em si, mas ele se colocou no lugar da pessoa que realizou a visita e hipotetizou, dando inúmeros detalhes dos lugares visitados, o que tal pessoa poderia ter aprendido nesse determinado local. Isso nos faz refletir sobre os elementos de nossa pesquisa e seu encadeamento. Entre realizar a experiência, observar o olhar, registrar, em imagem fotográfica, em que momento ocorre a construção de conhecimento? Como o olhar impacta a experiência? Como a experiência impacta a imagem fotográfica? Como esse processo interfere na construção de conhecimentos? Qual o papel das tecnologias nesse processo? Entre as diversas variáveis que podem entrar nessa análise, ao explicar o processo sobre a visita a Brasília, o estudante aponta que a experiência e o conhecimento na cidade mudam a visão de Brasília, principalmente se essa foi construída apenas

pelos noticiários, e que essa mudança faz surgir uma impressão, que pode ser positiva ou negativa.

Mais adiante, o mesmo estudante expressa que “os monumentos, igrejas, paisagens vistas nas fotografias são pontos de encontro dos diversos olhares, seja do cidadão residente da cidade, seja dos visitantes da capital e convergindo para um sentimento de admiração e civilidade”. Essa reflexão aponta para a possibilidade da dialogicidade tanto das imagens fotográficas quanto das alegorias criadas em uma cidade, bem como das diferenças entre as experiências de olhar.

Outro estudante faz uma análise muito parecida:

“São pontos diariamente visitados por Brasilienses e por muitos turistas, que, ao meu ver, tem mais interesse por nossa história e patrimônio do que os residentes aqui. Mais do que mostrar monumentos e paisagens mostram um ponto de vista da pessoa que as tirou, um momento que para ele era perfeito e merecia um registro que se perpetuasse ao longo dos anos e de sua própria memória. [...] E neste ponto a fotografia, que é uma memória do que vemos, e julgamos interessante, serve para isso, ou seja, levar ao conhecimento de todos os nossos pontos de vistas, e também nossa história, aquilo que não é divulgado, que não é interessante para governos e mídia, para muitos é algo muito importante, retratando um estado de espírito, ou uma vontade de fazer parte da história, mesmo que seja por poucos minutos de vislumbre. [...] Então fechando este pensamento, vejo que fotografar nos faz sentir parte de tudo aquilo, nos coloca em comunhão com o momento, com o fato, com a própria história. Mostrando que somos capazes de construir história de divulgá-la, assim como qualquer profissional, dando nosso próprio ponto de vista sobre os fatos e locais que visitamos” (Estudante 08/01).

Ao refletir sua postura ao analisar as imagens, o estudante 06/01 realiza uma reflexão muito interessante sobre a fotografia, o ato de fotografar, o olhar do fotógrafo e o olhar de quem olha a fotografia:

“Não gostaria de ‘rotular’ o pessoal que fotografou esses momentos, mas tentarei captar segundo minhas concepções, tentando interpretar o momento em que o fotógrafo resolveu captá-las. A filosofia do fotógrafo aqui se mistura com a minha, pois apesar de tentar interpretar o que ele pensa estarei colocando minhas observações em interferência a dele” (Estudante 06/01).

Ao comentar aspectos vistos nas fotos, como, por exemplo, o céu, a arquitetura, os monumentos, o lago e as manifestações daquele período, o estudante afirma que “fotografar é tentar registrar a emoção do momento para a eternidade e posteriormente compartilhar com alguém àquele momento”. Partindo dessa constatação, o estudante afirma perceber “que a fotógrafa registra para si as imagens com o intuito de mostrar o que viu às pessoas, tentar passar um pouco da emoção que viveu naquele momento” (Estudante 06/01). Além da interessante imagem que ele cria para descrever a relação de olhares que se estabelecem diante de uma imagem fotográfica e suas influências e consequências, o estudante aponta, em sua análise, questões do registro e do compartilhamento deste, bem como das possíveis intencionalidades dessas ações. Tais ações vemos muito relacionadas às atitudes e experiências das pessoas ao utilizarem as TDICE de uma forma geral.

Outra estudante faz uma reflexão muito próxima:

“Observando as fotografias, pude perceber o quando a nossa concepção pessoal de certos locais pode vir a modificar a real intenção de quem fotografou pois, as pessoas enxergam da forma que mais lhes convêm e suas interpretações acabam por ser influenciadas por sua vivência e por suas experiências de vida. [...] E por mais que analisemos e procuremos significados, cada pessoa que analisar a mesma fotografia, obterá um julgamento diferenciado pois, a conclusão será realizada conjuntamente com aquilo que a pessoa já vivenciou ou já sabe daquele contexto apresentado para ela. Isso com certeza influi muito no resultado final de um olhar sobre uma imagem, a informação que já se possui previamente. [...] Enfim, tudo deve ser considerado quando olhamos para um olhar de uma outra pessoa sobre algo ou algum lugar e, ao tentar explicar este olhar com certeza quanto mais simples e real forem as conclusões apresentadas, mais fácil será o entendimento de que vier a ouvir. No caso das fotografias analisadas, realmente se vê de uma forma bem simples e aparente, toda a história de Brasília contada através dos seus marcos históricos, demonstrando que o olhar de quem realizou estas fotos, provavelmente era um olhar de uma pessoa que estava interessada em comprovar e registrar o que se via até então, somente por tvs e outros meios e depois poder conta-los através das imagens e de seus discursos” (Estudante 04/01).

Para o estudante 12/01, a fotografia “é uma forma de relembrar o que passou, de fixar o que é belo, é uma interpretação do imaginário”. Segundo ele, o que fica evidente nas imagens fotográficas analisadas é “o verde da capital, o esplendor da nossa bandeira, os lindos monumentos prediais, o infinito azul do céu, as lindas cores verdes das arvores, o clarão do sol, a força do vento, em fim a beleza das imagens da nossa eterna capital”. Apesar do tom ufanista – sem julgamento de mérito –, percebe-se que esse estudante conseguiu realizar uma boa relação entre os elementos objetivos e subjetivos presentes nas imagens fotográficas, expondo sua experiência e visão sobre as imagens da “eterna capital”.

A estudante 03/01, após uma longa reflexão teórica sustentada em diversos trechos dos textos, fecha a sua atividade com uma frase que me marcou:

“De acordo com o texto de Larrosa e Santos acredito que as imagens de Brasília que me foram enviadas possuem apenas informações e vivências sem experiências de quem as tirou e mostram apenas os pontos turísticos de Brasília salientando a arquitetura local. Se as fotos tivessem legendas seria mais fácil de analisar, porém, me pareceram muito genéricas e comuns sem demonstrar que o fotógrafo passou por alguma experiência em Brasília” (Estudante 03/01).

Verificando as fotos que foram enviadas a essa estudante, percebemos que a autora, em vez de legendar as fotografias no sentido que pedimos, fez uma descrição pessoal, em termos de “lugar muito lindo” ou “muito estranho, mas muito bacana!!!”. Nesse caso, temos que concordar que fica mais difícil estabelecer as relações entre experiência e possibilidade de conhecimento que a autora poderia estabelecer.

A reflexão da Estudante 03/01 ainda aponta que nem toda fotografia significa, necessariamente, a realização de uma experiência, elemento esse que precisamos refletir seriamente em nossa investigação, além de remeter diretamente a duas frases de Benjamin. A primeira afirma que “já se disse que ‘o analfabeto do futuro não será quem não sabe escrever, e sim quem não sabe fotografar’. Mas um fotógrafo que não sabe ler suas próprias imagens não é pior que um analfabeto? Não se tornará a legenda a parte mais essencial da fotografia?”

(BENJAMIN, 1985, p. 105). E a segunda, quando Benjamin, refletindo sobre as “barreiras” entre escrita e imagem, afirma:

temos que exigir dos fotógrafos a capacidade de colocar em suas imagens legendas explicativas que as liberem da moda e lhes confirmem um valor de uso revolucionário. Mas só poderemos formular convincentemente essa exigência quando nós, escritores, começarmos a fotografar (BENJAMIN, 1985, p. 129).

Para concluir os relatos dessa primeira experiência, apresentaremos três fragmentos da avaliação final da disciplina que consideramos importantes para analisá-la e justificativa para embasar e delinear a pesquisa como um todo.

Em uma primeira avaliação, a Estudante 04/01 assume que “esta disciplina não foi uma escolha muito pensada, pois entrou no lugar de uma outra que não poderia fazer mas, me surpreendeu”. E ao final, ela avalia da seguinte forma:

Gosto muito de novas tecnologias e apesar de não ter visto muito sua aplicação dentro da educação, ou seja, dentro da sala de aula mesmo, na disciplina pude ver como posso procurar me informar mais sobre a utilização de ferramentas tecnológicas no dia a dia dentro da sala de aula (Estudante 04/01).

Essa crítica é interessante, pois remete à discussão feita nesta investigação entre os limites da inclusão digital, da instrumentalização para o uso das ferramentas tecnológicas e as possibilidades de reconfiguração de tempos e espaços, sujeitos e movimentos diante das mídias comunicacionais atualmente. Essa reflexão refere-se diretamente a um vídeo que sempre mostrei aos estudantes, chamado *Tecnologia ou metodologia*⁷. A animação mostra uma professora ensinando a tabuada, apenas pela repetição e decoreba. Em seguida, o Diretor vem informar que a escola passará por uma renovação tecnológica. Ao final, com diversos aparatos tecnológicos na sala, a Professora e os alunos continuam a mesma forma de repetição da tabuada. Não estamos negando que a instrumentalização técnica não deva ocorrer, mas afirmamos que somente ela não garante uma modificação do ensino ou da aprendizagem com a inserção das TDICE.

Outra estudante (15/01) fez uma crítica ao sistema semipresencial adotado, afirmando que “para os semestres que estão por vir, sugiro que a professora trabalhe com encontros presenciais, pois acredito que eles são mais enriquecedores para as atividades que são pré-estabelecidas”. A estudante reforça que a comunicação eletrônica pode causar falhas e que a presencialidade poderia garantir melhor “crescimento para todos”: “Caso opte por uma matéria semipresencial, é interessante organizar com alunos um meio de comunicação para atividades e compartilhamento de ideias, pois contribui para o crescimento de todos”. Percebe-se que a estudante, em suas

⁷ Vídeo “Metodologia ou tecnologia”, produzido pelo Grupo de Trabalho de Imagem e Conhecimento (GTRIC) da Universidade Presidente Antônio Carlos (UNIPAC), 2007. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=IJY-NIhdw_4>. Acesso em: 23 ago. 2016.

reflexões, partiu de elementos discutidos na disciplina, tais como o sentido de compartilhar e a comunicação em rede com as TDICE.

Na última avaliação, o Estudante 09/01 escreve:

“Minha avaliação da disciplina é bem positiva, principalmente por que me conduziu por um caminho que não tinha muita experiência, que facilitou descobrir uma variedade de possibilidades no meio tecnológico, uma coisa muito importante de lembrar foi quanto às orientações para as atividades contribuíram para o bom desenvolvimento das atividades propostas com a disposição para os esclarecimentos que surgissem e, isso fez que se aprimorasse na qualidade das atividades. Quanto a minha autoavaliação, é a melhor possível SS, pois mesmo tendo algumas dificuldades com as atuais tecnologias pude concluir todas as atividades propostas, claro que com tantas coisas acontecendo ao mesmo tempo perdia um pouco da noção de prazo, acreditando estar atrasado com algumas atividades, mais sempre bem assessorado pela tutoria ficava sabendo que estava cumprindo os prazos dados” (Estudante 09/01).

Percebemos que esse Estudante, mesmo encontrando dificuldades com a comunicação, buscou recursos para suprimi-las. Ele entendeu que a forma de contato eletrônica em si mesma se constituiu em uma experiência de aprendizagem. Isso o fez refletir e, apesar de avaliar que possui dificuldades com as atuais tecnologias, alcançou os objetivos da disciplina e se sentiu satisfeito, pois encontrou na “tutoria” a possibilidade de eximir suas dúvidas. O conjunto da experiência, segundo o Estudante, “facilitou descobrir uma variedade de possibilidades no meio tecnológico”.

Nessa atividade, o fantasma do plágio voltou a assombrar em dois momentos, os quais apresento a seguir, com o intuito de refletir sobre a ação e tentar suprimi-lo na continuação da pesquisa.

A atividade do estudante 09/01 foi muito simples, e o que realmente chamou a nossa atenção foi pensar sobre o fato de, ao responder a pergunta “por que alguém fotografa?”, o estudante citar dois comentários com opiniões pessoais retiradas de um *blog*.

“Acredito que o ato de fotografar seja o modo mais eficiente de evoluir o olhar!!! Com a sua prática é possível extrair o máximo das cores, formas, texturas e brilho de um objeto ou paisagem. Nesta busca, não se deve ter restrições ou preconceitos do que fotografar!!! Porém, quando a fotografia é tida como uma profissão, penso que o fotógrafo deva atingir uma consciência especializada, com enfoque mais apurado e detalhado daquilo que se pretende atingir no instante decisivo para a construção de uma imagem. (...)

No meu caso eu fotografo para guardar/registrar um momento ou algo que talvez não se repita nunca mais, e que me tocou naquele instante por algum motivo emocional. Na fotografia eu guardo meu passado para alguém no futuro e compartilho momentos com os que estão presentes”

Disponíveis em: <<https://pepemelega.wordpress.com/2012/02/26/por-que-fotografar/>>. Acesso em: 23 ago. 2016.

É muito difícil a situação, como pesquisador em um estudo-piloto, de deparar com um plágio. Porém, tentando ultrapassar as questões afetivas, jurídicas, legais e/ou moralistas, talvez o estudante quisesse afirmar exatamente o que a outra pessoa escreveu. Penso que a primeira reação que deve ser evitada, neste caso, é qualquer julgamento cabal: a culpa é do estudante que foi relapso, a culpa é das perguntas mal elaboradas, a culpa é da disciplina não interessante, a culpa é

do professor que não orientou coerentemente ou a culpa é falta de formação para realizar trabalhos fazendo as devidas citações.

Visitando o referido *blog*, verifiquei que o autor buscou provocar uma discussão partindo da seguinte pergunta: “Por que fotografar?”. Percebi quão interessante foi a imagem que o autor disponibilizou para provocar a reflexão:

Figura 6 – Imagem para ilustrar a questão “Por que fotografar?”⁸.



Fonte: Blog do Pepe Mélega.

Além de a imagem em si ser interessante, as questões que o autor inseriu nela são muito provocativas. Analisando a situação, me questiono: esse movimento de copiar opiniões pessoais aponta para as possibilidades de reconfiguração dos tempos, espaços, sujeitos e movimentos na construção de conhecimentos diante da profusão das mídias comunicacionais conectadas em rede? Poder-se-ia julgar falta de interesse no conteúdo abordado, o que gerou uma apatia e uma falta de consideração pela reflexão proposta? Poder-se-ia cogitar uma falta de atitude e de competência de reflexão a respeito da temática? A cópia foi gerada pelo deslumbramento com as respostas do outro? A possibilidade da agilidade do copiar e colar, mesmo tendo-se o trabalho da busca, gera também conhecimento? Ao menos, o que não se pode negar, segundo minha opinião,

⁸ MÉLEGA, Pepe. **Quantas questões**. Fotografia-imagem. Disponível em: <<https://pepemelega.wordpress.com/2012/02/26/por-que-fotografar/>>. Acesso em: 23 ago. 2016.

é que as respostas dadas/copiadas são impressionantes! Esse é outro caso no qual o estudante terminou a disciplina com nota máxima. De qualquer maneira, as questões escritas na parede do prédio que aparecem na imagem são extraordinárias, principalmente pelo artigo “me”, como se o prédio e a cidade estivessem inquirindo o fotógrafo.

O segundo momento que constatei plágio foi com a Estudante 10/01. Gostei muito da conclusão que essa estudante deu ao seu trabalho, após as relações entre a fotografia e os trechos de texto. Ela escreveu que fotografar é “uma maneira de ver o passado. Fotografar é uma forma de expressão, o ‘congelamento’ de uma situação e seu espaço físico inserido na subjetividade de um realismo virtual. Fotografar é um modo de comunicar e informar.” Continuando, a estudante afirma que “a linguagem visual fotográfica além de ser mais forte não é determinada por uma língua padrão, não precisando assim de uma tradução, uma vez que o que diferem são as interpretações”. Porém, mais uma vez desconfiamos da autenticidade das informações, verificamos e descobrimos se tratar de outro plágio, dessa vez de um projeto de pesquisa chamado *A fotografia na escola: fotografia como elemento didático-pedagógico no ensino de Educação Ambiental, em São José dos Ausentes, RS* (NÚCLEO DE FOTOGRAFIA, 2001). Mais uma oportunidade para refletir sobre a (dis)posição do aprendente frente aos processos de construção de conhecimento mediados pelas TDICE na universidade ou na escola.

Uma reflexão é a respeito de como funciona o Ensino Superior, ao analisar a norma/orientação dos Professores apresentarem, no primeiro encontro, o Plano de Ensino aos estudantes. Ou seja, antes de conhecer os estudantes, antes de diagnosticar interesses e contexto, potencialidades e possibilidades, o Professor é obrigado a apresentar a sua visão sobre a disciplina. Decorrentes dessa reflexão são também as questões que envolvem a avaliação, na maioria dos casos pensada e executada somente pelos docentes. Atualmente, é possível acessar informações a respeito de tudo pelas TDICE. Qual o significado da educação formal diante disso? Quanto à educação formal, é fruto de uma visão que cega os estudantes ao não se importar com sua visão e suas experiências, nem antes, nem durante e muito menos depois dos processos de construção de conhecimentos que se dispõe a realizar? Como refletir sobre o fenômeno do plágio atualmente, na formação dos professores, e como relacionar o Ctrl C + Ctrl V com os aspectos da colaboratividade e do compartilhamento, tão presentes nas TDICE?

Diante dessas reflexões e experiências, apresento a seguir as conclusões do estudo-piloto.

3.3 RESULTADOS DO ESTUDO-PILOTO

Em primeiro lugar, percebo que o estudo-piloto serviu como uma transição entre a temática da dissertação, centrada na análise das interfaces entre educação, tecnologias e comunicação com ênfase no conceito de hipertexto baseado em Bakhtin, e as questões que emergiram com o projeto de pesquisa para o doutorado, com as novas leituras e com esta experiência inicial. Em segundo lugar, observo que o estudo exploratório corroborou com o quadro teórico situacional em termos de evidenciar as desconexões entre educação e TDICE e mostrar a possibilidade e importância de um estudo com imagens fotográficas para avançar com a reflexão nessas interfaces.

Em terceiro lugar, essa experiência inicial indicou que os estudantes que se matriculam nessa disciplina são capazes de fazer uma reflexão desses elementos. Portanto, o público alvo é coerente com os objetivos tanto da disciplina quanto da pesquisa em questão.

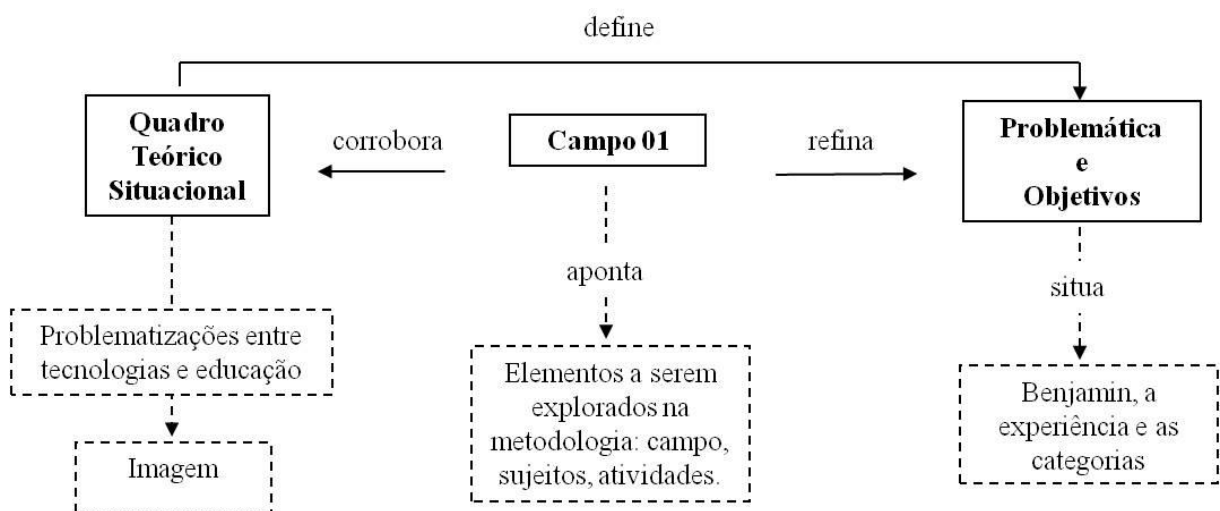
Em relação aos possíveis futuros campos, essa primeira tentativa de aproximação com o objeto da pesquisa indicou os seguintes elementos:

- a) Necessidade de explicitar o sentido e o significado da disciplina na formação acadêmica do estudante;
- b) Importância de estabelecer a relação entre as experiências anteriores de cada estudante e a proposta da disciplina;
- c) Indispensabilidade de deixar claro, na orientação da atividade de apresentação inicial, o objetivo de analisar a trajetória estudantil sob o prisma das tecnologias;
- d) Primordialidade de a apresentação inicial ser um diagnóstico completo que aponta tanto para as experiências quanto para os interesses e, ainda, as perspectivas futuras de cada estudante;
- e) Importância e eficácia da abordagem das desconexões, por meio da análise de experiências práticas e de textos teóricos, para avançar na reflexão entre TDICE e educação;
- f) Exigência de textos teóricos que enfoquem as imagens na relação entre TDICE e educação, bem como textos específicos sobre imagens fotográficas;
- g) Esclarecimento de que entre diversas possibilidades de se abordarem as interfaces entre TDICE e educação (computador, redes, vídeos, música, texto, TV, entre outras.), a presente disciplina e pesquisa seriam centradas na imagem fotográfica;

- h) Indispensabilidade de produzir uma orientação clara e objetiva sobre a produção das Narrativas Hipertextuais e Visuais, com Termo de Cessão de Direitos Autorais;
- i) Possibilidade de permitir a cada estudante, na produção de suas Narrativas, de escolher e enfocar um aspecto específico de Brasília que seja de seu interesse;
- j) Pertinência e destaque do conceito de experiência nas reflexões estabelecidas;
- k) Relevância das discussões teóricas e práticas sobre imagens fotográficas no contexto de um estudo acerca de TDICE e educação.
- l) Indispensabilidade de reflexão e análise sobre a presença dos plágios como elemento indicativo das desconexões citadas e necessidade de repensar outras formas e ações possíveis nas interfaces entre TDICE e educação;
- m) Atenção para a relação entre capacitar para o uso das tecnologias e contribuir para a reflexão das novas lógicas, perspectivas e demandas das TDICE atualmente;
- n) Potencialidade que as temáticas de experiência, olhar e linguagem imagética têm para avançar nas reflexões acerca das relações entre TDICE e educação, com escopo na educação formal;
- o) Possibilidade de, por meio de um estudo com escopo no Ensino Superior, e mais especificamente na formação de professores, generalizar e avançar na reflexão acerca das interfaces entre TDICE e educação em geral.

Em síntese e imagetivamente, o campo-piloto realizou o seguinte:

Quadro 1 – Campo-piloto.



Fonte: Elaboração do autor.

Diante disso, no próximo capítulo apresento o delineamento da pesquisa a que se chegou a partir do estudo exploratório: contexto, problemática, pressuposto, hipótese e objetivos.

CAPÍTULO 4 ESTRUTURA DA PESQUISA

4.1 DONCO VIM, ONCO TÔ, PRONCO VÔ?

O delineamento dos objetivos de pesquisa que apresento a seguir, além de estar vinculado ao quadro teórico situacional (Capítulos 1 e 2) e o estudo exploratório (Capítulo 3), relaciona-se também com diversas experiências minhas como estudante, professor, formador, pesquisador, escritor e, também, turista. Parece-me coerente fundamentar uma tese que busca dar relevo às questões teóricas da experiência, buscando o embasamento e a justificativa de seus objetivos, um mínimo que seja, em traços de minhas experiências práticas. Fazendo um paralelo, se é verdade a antiga frase socrática “diz-me com quem andas e te direi quem és”, poder-se-ia afirmar “diz-me tuas experiências e te direi quem és”. Mantendo as devidas proporções e respeitando os princípios de um trabalho científico e acadêmico, apresento algumas experiências, a partir das quais refletiremos sobre o delineamento dos objetivos da pesquisa.

Na minha experiência estudantil presenciei a transição da utilização do retroprojetor para o *Datashow*, dos trabalhos manuais e datilografados para os digitados e impressos (ou enviados por mensagem eletrônica), das aulas e cursos presenciais à formação a distância (desde cursos por correspondência, por vídeo, por videoconferência até na educação a distância via internet). Nas experiências docentes, tive a oportunidade de observar os efeitos que a diversificação das linguagens (imagem, som, vídeo) e a utilização de diferentes estratégias didático-pedagógicas produzem na aprendizagem, bem como algumas tentativas não muito exitosas da introdução das TDICE nas aulas. Nesse aspecto, apresento dois exemplos: (1) utilizar o laboratório de informática e um *software* educacional para responder a um questionário pré-definido e formatado para respostas do tipo que exige meramente a cópia e (2) receber trabalhos plagiados da internet.

Entre as várias experiências como formador (Assessor Pedagógico para Utilização das Tecnologias na Educação), duas frases ouvidas de professores cursistas me marcaram profundamente. Uma cursista, em um curso de formação de um editor de textos, me questiona “Onde ficam o pingo no ‘i’ e no ‘j’ no teclado?”. Ao chegar a uma escola para uma assessoria, um Professor que estava mimeografando provas se mostra desconfortável com minha chegada e parece ter a necessidade de se explicar diante do Assessor ao afirmar: “O ‘cachacinha’ (mimeógrafo) dá menos problema que a impressora”. Uma fala que era compartilhada entre toda equipe dos Assessores Pedagógicos e que me chama ainda muito a atenção é a seguinte: “Se a sua aula é boa sem tecnologias, não a estrague inserindo TDICE”.

Como pesquisador, pude elaborar uma dissertação (PULITA, 2012) na qual se discutiam, sob um viés bakhtiniano, o conceito de hipertexto e as diversas relações da inserção das mídias na educação. Finalmente, fruto de uma formação de um Mestrado com mobilidade acadêmica na Europa e no Brasil (vivi em Poitiers, Madri, Lisboa e Brasília), tive a oportunidade de experienciar aspectos do turismo relacionados com tecnologias (fotografia) e com construção de conhecimentos, pelos lugares, monumentos, museus e culturas visitados e conhecidos.

A problemática da pesquisa no mestrado buscava compreender como a profusão das mídias comunicacionais questionavam as práticas educacionais e constatou que a sociedade “está se modificando em termos de comunicação, produção e socialização do conhecimento e linguagens e, os estudantes, imersos nessas modificações, chegam à escola e questionam sua forma de ensinar, seu modo de se comunicar, as utilizações, ou não, dessas linguagens” (CORREIA DIAS; PULITA, 2013, p. 8). Tal pesquisa foi realizada em Brasília, local que não conhecia anteriormente, onde permaneci por um semestre para coleta de dados, orientação e finalização da escrita da dissertação. O campo de pesquisa foi realizado por meio de um curso de extensão, na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, chamado *Oficina de Educação Hipertextual*, e teve como sujeitos participantes professores da rede pública de educação.

A experiência de conhecer Brasília e uma frase dita por uma senhora sexagenária, após uma visita guiada pelo Palácio do Itamaraty me marcaram profundamente e provocaram inúmeras reflexões. A senhora desconhecida disse, ao final do referido percurso na sede do Ministério das Relações Exteriores brasileiro: “Eu sou analfabeta, mas aprendi muito com tudo que ouvi e vi nesta visita” (Anotações pessoais – Diário de Bordo). Essas questões, somadas a um aprofundamento em Walter Benjamin, motivaram e embasaram um pré-projeto de pesquisa para o Doutorado, buscando compreender como as mudanças provocadas pelas mídias comunicacionais nas formas de comunicação atuais impactam a construção de conhecimentos em particular e a cultura das redes em geral.

Percebo que tanto os discursos (normalmente messiânicos ou catastróficos) quanto as práticas (que dependem de infraestrutura e conhecimento e/ou formação, apropriação e utilização), ligados às tecnologias, chegam às escolas sem um debate adequado em relação ao seu surgimento, sua função, seu contexto em geral e muito menos aos seus sentidos e significados no âmbito escolar. Exatamente o mesmo paralelo que vislumbramos na desconexão entre o que experienciam os sujeitos dentro e fora da escola. Ou seja, introduzir tecnologias não é sinônimo de inserção coerente das TDICE na educação e realizar exercícios e atividades não é sinônimo de se fazerem experiências significativas.

Esse equívoco resultou no fato de se introduzir uma novidade, porém seguindo estritamente padrões antigos de ações, o que, neste caso, denuncia apenas uma transferência de suportes. Antes se lia e se copiava no/do livro impresso e agora, continua-se lendo e copiando, sem nenhuma real transformação, mesmo com a utilização de suportes eletrônicos ou digitais. Em vez da lousa branca ou do quadro negro, agora, o ato de copiar é feito a partir do texto projetado no *Datashow* ou do livro digitalizado no *tablet*. São inegáveis certas diferenças, pois a diminuição do peso e volume dos materiais é evidente, mas, em termos didáticos e pedagógicos não se sustentam tais argumentos.

Uma primeira tentativa de sistematizar os elementos iniciais abordados na pesquisa foi o artigo já citado *Narrativas visuais e hipertextuais: novas configurações de espaços e tempos na aprendizagem* (PULITA, 2013). O fato de se movimentar em um determinado lugar contextualizado com um olhar errante, porém atento, consciente da observação que se faz e, paralelamente, a análise da produção de uma fotografia feita durante tal ação e, posterior ou imediatamente, compartilhada em uma rede social, mostrou-se uma experiência representativa, realizada com tecnologias disponíveis, na qual se processa uma exploração, uma produção, um registro e uma socialização de conhecimentos. Essa constatação nos levou a entrever um modo de construção de conhecimentos revelando a experiência de um sujeito, localizado em um tempo e em um espaço e que realizou um determinado movimento, ou seja, mesmo fora da escola, no exemplo analisado de uma fotografia produzida e compartilhada em redes sociais, o sujeito construiu e socializou conhecimentos.

Pela experiência do mestrado internacional e pela reflexão realizada na pesquisa para o artigo citado, é impressionante encontrar, em uma área de conhecimento como o turismo, a busca de práticas com um sujeito localizado e com uma visão abrangente, contextualizada, focada, aberta às mídias e às tecnologias em termos, ousado dizer, por vezes mais avançados do que na própria educação.

A cada dia que passa, erguem-se vozes para denunciar a grande distância que separa o conhecimento da vida. Efetivamente, a forma como se desenvolve o processo de educação, hoje em dia centrado em disciplinas técnicas e compartimentadas, acentua o isolamento do sujeito a respeito da sua realidade social, econômica e política, contradizendo, assim, a sua natureza e estrutura unitária do ideal individual que percebe e age sobre o meio como um todo (DROGUETT, 2004, p. 13).

Essa frase me surpreendeu, pois apesar de revelar elementos críticos contundentes em termos educativos, parte de um estudo sobre mídia e turismo. Ferrari (2010) é também uma autora que se debruçou sobre aprendizagem, experiência e viagens. Ela afirma que as experiências de viajar e de fotografar proporcionam benefícios éticos, estéticos, sociais e psíquicos. Analisando o

papel da fotografia nessa experiência, a autora (2010, p. 116) conclui que “trata-se de um aprendizado que se configura com base nessa nova gramática visual”. A prática de viajar, vista dessa forma, aproxima-se ao que Urry (2001) chama de “edutimento” para conceituar a fusão entre educação e divertimento, processo esse apontado como possível no estudo realizado. Essas questões, somadas às potencialidades do computador e da Internet, “vieram transformar as noções e limites territoriais, acelerou o tempo de comunicação e criou uma nova dimensão do espaço – o espaço virtual” (CUNHA, 2004, p. 80).

Tenho claro o fato de que nem todo olhar, fotografia, passeio ou viagem são qualificados e representam uma experiência de fato ou possibilitam a construção de conhecimentos. Porém, é instigante perceber que no turismo, para além das finalidades mercadológicas e de publicidade, tais questões são problematizadas. A partir dessas reflexões e da disciplina **Bases Epistemológicas dos Estudos de Turismo**, ministrada no *Centro de Excelência em Turismo*, realizei uma discussão e um paralelo com a educação no artigo intitulado *A experiência e o flunar como categorias críticas na reflexão das interfaces entre Turismo e Educação*. Diante disso, concluí à época o seguinte:

Verifica-se que os conceitos de experiência e de flunar apontam para uma crítica a uma determinada lógica do fazer educacional – enquanto ato desvinculado da situação concreta dos seus sujeitos e de suas experiências, e do fazer turístico – enquanto um ato restrito às vantagens comerciais e de marketing. Nesses termos, o flunar se mostra uma possibilidade de realização de uma experiência concreta onde os sujeitos, seja na escola ou numa viagem turística, não apenas desempenham um papel previamente determinado, mas se tornam protagonistas de suas ações. Para verificar-se tais paradoxos, basta se pensar no ato escolar de decorar sem compreensão ou então no fenômeno (também) turístico da busca desenfreada do melhor *selfie*, em detrimento de aproveitar e conhecer um determinado local e/ou paisagem.

Constata-se que a lógica de mercado afeta sobremaneira as formas e dimensões das experiências de construção de conhecimento e também as de experiências de viagens. Para além da *decoreba* escolar com a única finalidade de passar em concursos e das viagens turística apenas para ‘contar vantagem’ e apresentar imagens fotográficas, sem um prazer de novas experiências e descobertas, a problematização das interfaces entre turismo e educação possibilita apontar, tanto no campo educacional quanto no turístico, para as reais motivações e contribuir às experiências dos sujeitos concretos e protagonistas de suas ações (PULITA, 2014, p. 691).

Neste trabalho consta uma apresentação do que, nos termos pensados à época mas que continuam atuais, poderia ser uma conceituação de educação:

Diante dessa reflexão afirma-se a educação como processo e produto, que estão vinculados e se retroalimentam, de um fenômeno social, total, dialético e dialógico, plural e heterogêneo, complexo e hipertextual, histórico e atual, mediado pela linguagem numa acepção histórico-social, na construção e na socialização de conhecimentos, de experiências e de emoções (PULITA, 2014, p. 685).

Na tentativa de compreender as relações e os elementos que eu buscava com a pesquisa, cursei duas disciplinas no Programa de Pós-Graduação em Geografia: **Cidades e Patrimonialização Global e Tópicos Especiais em Geografia**. Resultados dessas reflexões foram publicados no artigo *A educação e a geografia na arqueologia urbana: os desafios da experiência de olhar dialeticamente Brasília* (PULITA, 2015a).

À luz dessa reflexão, consideramos que a capital federal brasileira é, desde sua concepção, construção e composição, uma cidade heterogênea e multi-cultural. Brasília é conhecida como uma cidade-monumento e um museu a céu aberto diante de sua arquitetura, história e simbolismo de seus espaços. Nessas constatações vislumbramos enormes possibilidades de produção de conhecimentos diferentes, tanto na área da educação quanto na área da geografia e do turismo e, quiçá, nas interfaces interdisciplinares entre elas. Tal utopia poderia ser realizada por meio de ligações hipertextuais das informações e experiências realizadas nestas terras candangas porém, para isso, é necessário ultrapassar tanto discursos oficiais hegemônicos quanto cartilhas didáticas monofônicas, bem como imagens de cartões postais e pacotes turísticos pré-estabelecidos e fechados. Essa análise se tornará mais fértil quanto mais enfocada e direcionada à cidade em sua totalidade, priorizando uma real experiência urbana. (PULITA, 2015a, p. 204-205).

[...]

São necessários novos olhares para a cidade e para os fenômenos urbanos para se avançar, respondendo aos desafios da experiência de olhar dialeticamente uma cidade, como no caso apresentado de Brasília. Além disso, ao invés de ampliarmos as barreiras e as fronteiras, é de se esperar que na era das conexões em rede se invista mais em diálogos e interações, possibilitando momentos de encontros possíveis, necessários e urgentes, entre áreas, como por exemplo, a educação, o turismo e a geografia. Pontes e redes não faltam, basta, talvez, reconstruí-las e/ou reconectá-las (PULITA, 2015a, p. 208).

Outras duas experiências publicadas nas reflexões que estavam sendo gestadas nesse período resultaram em minha participação como capitulista em dois livros. O primeiro foi resultado do trabalho final exigido pela disciplina obrigatória de doutorado **Pensamento Pedagógico Contemporâneo** com um capítulo intitulado *Educação e tecnologias: interfaces, saberes e práticas em movimento*:

Buscamos em nossa abordagem e nos limites desta investigação mostrar a importância de levantarmos tais questionamentos para não conceituarmos sujeitos ativos àqueles que repetem infinitamente atividades mecânicas no computador ou de sujeitos autônomos àqueles que recorrem à internet e realizam sozinhos o famoso procedimento do selecionar, copiar e colar. A inovação tecnológica prometida pela teia mundial de computadores conectados em rede que revolucionará a educação não está na simples consulta do *Google*, da *Wikipédia* ou do *SciELO* ou na criação de bibliotecas virtuais gigantes nos *HDs* e *pendrives* via *download* gratuitos (ou alcançados ilicitamente), mas na conscientização e participação de uma comunidade colaborativa (termo que mereceria outra investigação), na definição de uma metodologia de utilização e de análise, na delimitação de uma epistemologia que analise filosoficamente conceitos e categorias e, ainda, em investigações que, mais do que prometer milagres e apresentar condicionantes, apontem para situações reais, condições objetivas e dimensões subjetivas (PULITA, 2015b, p. 304).

[...]

Qualquer que seja o reflexo que surja da luz lançada no prisma entre tecnologias e educação, este deve ser analisado tendo-se em conta que toda e qualquer tecnologia da educação exige uma educação a essa tecnologia e, conseqüentemente, pede uma

epistemologia de pesquisas, de investigações, de análises, de saberes e de práticas próprias que a justifiquem e lhe deem coerência (PULITA, 2015b, p. 305).

O segundo exemplo será apresentado juntamente com a primeira categoria, uma vez que seu conteúdo foi especificamente relativo a ela.

Percebo que essas experiências como estudante, professor, formador, pesquisador, escritor e, também, turista, e ainda muitas outras, contribuíram sobremaneira para a construção da pesquisa e para a formação do pesquisador que sou.

4.2 O OLHAR BENJAMINIANO NA PESQUISA

Essas questões envolvendo o olhar, o turismo e a fotografia, são frequentemente relacionadas ao pensamento de Walter Benjamin. Tais elementos surgem nos escritos benjaminianos vinculados às questões da perda da experiência, do declínio da aura, dos choques da modernidade, das transformações da metrópole e das formas alegóricas e narrativas de construção de conhecimentos. Tais elementos nos levaram a buscar algo como um olhar benjaminiano, aproximando as questões da educação frente aos descompassos apresentados no início desse texto. Mas, afinal de contas, quem é Walter Benjamin? O que ele tem a dizer e a propor para a educação e para nossa problemática?

Hannah Arendt (2014) divide seu livro **Walter Benjamin 1892 – 1940** em três capítulos: *O corcunda*, *Os tempos sombrios* e *O pescador de pérolas*⁹. Ela começa dizendo que para descrever Benjamin e sua obra, é necessário recorrer à negação:

Sua erudição era grande, mas ele não era um especialista; seu trabalho versava sobre textos e sua interpretação, mas ele não era um filólogo; ele era muito atraído não pela religião mas pela teologia e pelo modelo teológico de interpretação segundo o qual o texto, ele próprio é sagrado, mas ele não era um teólogo e nem mesmo se interessava particularmente pela Bíblia; ele era um escritor nato, mas sua maior ambição era produzir uma obra feita inteiramente de citações; ele foi o primeiro alemão a traduzir Proust (em colaboração com Franz Hessel) e Saint-John Perse, e antes ele tinha traduzido os *Tableaux parisiens* de Baudelaire, mas ele não era um tradutor; ele resenha livros e escreve inúmeros ensaios sobre escritores vivos e mortos, mas ele não era um crítico literário; ele escreve um livro sobre o Barroco alemão e deixa um enorme estudo inacabado sobre o século dezanove francês, mas ele não é um historiador, da literatura ou de outra coisa qualquer; eu tentarei mostrar que sem ser poeta nem filósofo, ele pensava poeticamente¹⁰ (ARENDRT, 2014, p. 13-14).

⁹ Texto original: “Le bossu; Les sombres temps e Le pêcheur de perles.” (Todas as traduções desse texto são nossas).

¹⁰ Texto original: son érudition était grande, mais il n’était pas un spécialiste; son travail portait sur des textes et leur interprétation, mais il n’était pas un philologue; il était très attiré non par la religion mais par la théologie et le modèle théologique d’interprétation pour lequel le texte lui-même est sacré, mais il n’était pas un théologien et ne s’intéressait pas particulièrement à la Bible; il était un écrivain-né, mais sa plus grande

Segundo Hannah Arendt (2014, p. 28), Benjamin buscava encontrar correspondências, no sentido baudelairiano do termo, seja onde for: “uma cena na rua, uma especulação na bolsa, um poema, uma ideia; o fio escondido que os ligava e permitia ao historiador ou ao filólogo reconhecer que era necessário os juntar ao mesmo período”¹¹. Seu hábito de colecionador o fazia valorizar as pequenas coisas e os detalhes. Segundo a autora (2014, p. 29), “para ele, a grandeza de um objeto era inversamente proporcional à sua significação”¹². A partir dessa “mania”, Arendt (2014, p. 29) reflete sobre a visão de mundo na qual Benjamin acreditava, qual seja, da existência de um fenômeno arquetípico “onde a significação [...] e a aparência, palavra e a coisa, a ideia e a experiência coincidiriam”¹³. Esse é o motivo, segundo a filósofa alemã, da importância central da figura do *flâneur* nos escritos de Benjamin, que segundo ela é aquele

que vaga errante sem finalidade no meio das massas das grandes cidades, numa atitude fortemente contrária aos seus afazeres utilitários, as coisas se mostram na sua significação secreta: ‘a imagem verdadeira do passado é fugidia’ (*Philosophie de l’histoire*), e o *flâneur*, sozinho, recebe a mensagem na sua errância indolente (ARENDR, 2014, p. 30).¹⁴

Relacionando o ato de flunar como tentativa de construir uma experiência mais significativa nas aproximações entre TDICE e educação, temos claro que não se trata única e simplesmente de liberação total do aprendente frente à profusão midiática digital. Ressaltamos, baseados nos descompassos apresentados e na experiência-piloto, que não é conveniente, adequado e coerente exigir dos novos aprendentes, frente a sua realidade digital, que se enquadrem em velhos paradigmas de sujeitos, movimentos, tempos e espaços. Nesses termos, a figura do *flâneur* é mais coerente do que a de um autômato. Nesse sentido, a aproximação com o turismo mostrou-se adequada, pois nessa atividade também podem acontecer diferenciadas ações

ambition était de produire une oeuvre consistant entièrement en citations; il fut le premier Allemand à traduire Proust (en collaboration avec Franz Hessel) et Saint-John Perse, et auparavant il avait traduit les *Tableaux parisiens* de Baudelaire, mais il n’était pas un traducteur; il recensa des livres et écrivit nombre d’essais sur des écrivains vivants et morts, mais il n’était pas un critique littéraire; il écrivit un livre sur le Baroque allemand et laissa une énorme étude inachevée sur le XIXème siècle français, mais il n’était pas un historien, de la littérature ou d’autre chose; j’essaierai de montrer que sans être poète ni philosophe, il pensait poétiquement (ARENDR, 2014, p. 13-14).

¹¹Texto original: “une scène dans la rue, une spéculation en bourse, une poème, une pensée ; au fil caché qui les reliait et permettait à l’historien ou au philologue de reconnaître qu’il fallait les rattacher à la même période” (ARENDR, 2014, p. 28).

¹²Texto original: “Pour lui la grandeur d’un objet était inversement proportionnelle à sa signification” (ARENDR, 2014, p. 29).

¹³Texto original: “ou la ‘signification’ [...] et l’apparence, le mot et la chose, l’idée et l’expérience coïncideraient” (ARENDR, 2014, p. 29).

¹⁴Texto original: “Qui erre sans but au milieu des foules des grandes Villes, dans une attitude fortement apposée à leur affairamente utilitaire, les choses se révèlent dans leur signification secrète: ‘L’image vraie du passé est fugitive» (*Philosophie de l’histoire*), et le flâneur, seul, reçoit le message dans son errance nonchalante” (ARENDR, 2014, p. 30).

mecanizadas, como, por exemplo, tirar centenas de fotografias sem ao menos se deter e verificar detalhes e informações sobre o objeto fotografado.

A pesquisadora, tradutora e pensadora benjaminiana, Jeanne Marie Gagnebin (2011, p. 2) afirma que “Benjamin mostrou com acuidade a impossibilidade de toda experiência coletiva na nossa modernidade, portanto de toda tradição e de toda palavra comuns”. Por outro lado, assim como o próprio pensamento benjaminiano, que por vezes se apresenta como paradoxal, a autora (2011, p. 30) escreve que “Benjamin sempre insistirá, porém, nas perspectivas salvadoras que esta crise da tradição pode também oferecer à ação histórica dos homens”. Ao falar do método benjaminiano como desvio, Gagnebin (2011) afirma que

Esta atenção indica uma presença do sujeito ao mundo tal que saiba deter-se, admirado, respeitoso, hesitante, talvez perdido, tal que as coisas possam se dar lentamente a ver e não naufraguem na indiferença do olhar ordinário. ‘Método’, por certo, perigoso, pois nunca se pode ter certeza de que ele leva realmente a algum lugar, mas, pela mesma razão, extremamente precioso, pois só a renúncia à segurança do previsível permite ao pensamento atingir a liberdade (GAGNEBIN, 2011, p. 88).

Concordamos com Gagnebin (2014) quando esta procura, em sua reflexão, ultrapassar uma visão pessimista proveniente de uma determinada leitura dos textos de Benjamin, sobretudo *O Narrador e A obra de arte na era da reprodutibilidade técnica*. Segundo tal leitura, a perda da aura e da capacidade de narrar provocam um choque tal na experiência moderna (maximizada na contemporânea), inviabilizando qualquer hipótese de que esta volte a ocorrer. Preferimos, conforme a autora (2014, p. 99-100), realizar, a partir de tais reflexões benjaminianas, um “questionamento a respeito da concepção de sujeito, em particular de suas possibilidades de resistência e subversão”.

A reflexão realizada por Benjamin nos primórdios do cinema e da fotografia já apontava para modificações na percepção dos sujeitos em termos de “esquecimento, dispersão, distração, disseminação, lapso ou falha”, o que leva a um “questionamento do conceito clássico de indivíduo como paradigma do sujeito consciente, soberano e autônomo” (GAGNEBIN, 2014, p. 104). Porém, tanto a perda da experiência e da atenção detectadas por Benjamin diante da reprodutibilidade técnica como o atual temor de que a aparente desatenção provocada pelo bombardeio informacional das mídias digitais pode sugerir “uma dispersão artilosa e ativa: uma tática de desobediência, uma invenção de rotas de fuga” (GAGNEBIN, 2014, p. 111). Concluindo, a autora (2014, p. 119) afirma: “o que o fim da aura poderia propiciar é, muito mais, a criação de um ‘espaço de jogo’ inédito: práticas de experimentação lúcida que poderiam dar o gosto de outras experimentações sociais e políticas”.

Percebemos nessa reflexão que, pelo olhar e/ou pela fotografia, no turismo ou nas TDICE, o sujeito atual está, como afirma Gagnebin (2014, p. 123), “submetido a um excesso de estímulos sensoriais e intelectuais tanto no trabalho quanto na rua ou no lar, o habitante das grandes cidades deve se proteger por uma carapaça de indiferença e de frieza, a fim de não sucumbir a um esgotamento físico e intelectual”. Diante da profusão e diversidade de mídias comunicacionais, podemos fazer uma leitura muito próxima, já que o excesso de estímulos pode tornar a percepção pobre justamente pela saturação e embotamento causados pelo excesso de informações. É interessante notar como a autora (2014, p. 127) aponta para o fato de que “a famosa desaturação da arte contemporânea, na hipótese de Walter Benjamin, remete a essa transformação de um olhar recíproco numa visão simultaneamente saturada e sempre ameaçada, sempre à espreita”. Porém, em outra passagem, a autora (2014, p. 127) afirma que “a ‘aura’ significaria, pois, [...] a expectativa de um horizonte transcendente no qual meu olhar e o do outro possam se encontrar, unindo-se na pequena eternidade da comunicação feliz, da comunhão feliz, da comunidade feliz”. São exatamente essas relações que buscamos aproximar nas interfaces dos descompassos entre educação, tecnologias e seus sujeitos sociais.

Fazendo uma análise em relação aos impactos das tecnologias em geral na percepção atual, Gagnebin (2014) ressalta elementos que buscamos relacionar, pois estes maximizam os descompassos da inserção das tecnologias na educação.

[...] para luta contra esse encurtamento da percepção temporal, contra essa espécie de narcisismo do presente, que corre atrás de novidades rapidamente caducas segundo a lei do consumo de mercadorias novas, deve-se inventar outras formas de memória e de narração, capazes de sustentar uma relação crítica com a transmissão do passado, com o lembrar, e com a construção do futuro e o esperar (GAGNEBIN, 2014, p. 221).

A pesquisadora (GAGNEBIN, 2014, p. 227) destaca que em geral as reflexões, em diversas obras particulares de Benjamin, buscam “tecer laços com questões antropológicas, etnológicas, pedagógicas e psicológicas” e que em sua obra é dada grande importância, tanto pessoal e subjetiva quanto teórica e política, para “assuntos ligados à educação”. A proposta de Benjamin está não somente em apontar as relações entre modificação técnica e formas de percepção, mas também ao visar “a transformação da própria concepção de sujeito” (GAGNEBIN, 2014, p. 240). Isso implica a necessidade de reconfiguração dos papéis e posturas dos sujeitos e movimentos, bem como dos espaços e tempos vivenciados por eles, principalmente nessa escola que experiencia tantas modificações frente à profusão midiática, nessa era de conexões em rede.

Nesses termos, trazer Benjamin para problematizar a estrutura e funcionamento da escola e suas relações com as tecnologias atualmente significa, como afirma Sonia Kramer (2009, p. 299), “pensar o mundo e os acontecimentos ao contrário, compreender a história e a educação a contrapelo, ou seja, na direção contrária à esperada”. Continuando, a professora (2009, p. 299) afirma que Benjamin pode colaborar para “indagar sobre o tempo em que vivemos e sobre o papel da escola”, bem como que o pensamento benjaminiano “exige reverter a posição da escola que, com frequência, quer transmitir o passado para preparar um suposto futuro, mas deixa o presente intocado, sem mudança, muitas vezes sem sentido”.

Este *escovar a contrapelo* tem exigências concretas. Intenções (ou ilusões) modernizadoras resultam inúteis se não há alteração das condições materiais e sociais para a mudança. Projetos pedagógicos que pretendem divulgar ou implantar novidades, mas não modificam condições concretas para a transformação da escola, apenas lançam palavras, discursos sobre a escola (KRAMER, 2009, p. 300, grifo da autora).

A forma de Benjamin pensar a educação requer revisão das relações de seus sujeitos: “Para recuperar o sentido de educar, de ensinar ou aprender como experiência de cultura, professores e alunos precisam se tornar narradores, em que pese as condições precárias de trabalho e o contexto contemporâneo que degrada sua experiência” (KRAMER, 2009, p. 300). Para pensar a educação de forma benjaminiana é necessário permitir que os sujeitos deixem rastros, marcas, ou seja, que sejam autores de suas histórias: “A escola necessita encontrar a identidade narrativa, o que requer abrir espaço (na formação e nas diversas modalidades de gestão) para as experiências dos sujeitos que fazem a prática, para que re-signifiquem a história contada e atribuam ou encontrem outros sentidos” (KRAMER, 2009, p. 300). Ainda, pensar a educação partindo da obra de Benjamin significa “repensar as relações de professores e alunos com o conhecimento” (KRAMER, 2009, p. 300). As tecnologias eram pensadas por Benjamin em termos de técnicas de reprodução. Em outras palavras

Sua obra tem, nesse sentido, um grande impacto e contribuição no que se refere ao papel da mídia e da produção cultural hoje. Benjamin não temia os avanços tecnológicos. Ao contrário, sua posição revela-se pioneira, identificando com relação à tecnologia aspectos tanto positivos quanto negativos, o que marca sua crítica da cultura e da modernidade (KRAMER, 2009, p. 302).

Quando Sonia Kramer (2009, p. 302) realiza o que denominamos de denúncia-crítica baseada em Benjamin, escrevendo que “se cada época não somente sonha a seguinte, mas ao sonhá-la, força-a a despertar, me pego pensando, não poucas vezes, se nossa época ousa sonhar a seguinte ou se nossa época (e geração) se demitiu dessa função política e educativa”, entrevemos um paralelo muito forte com a crítica-denúncia da grande amiga de Walter Benjamin, Hannah Arendt (2013), ao escrever que

a educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum (ARENDDT, 2013, p. 247).

Em diversos momentos, Benjamin propõe reflexões sobre temas relativos à educação. Assim como Hannah Arendt, Benjamin (2009a, p. 57) é extremamente crítico em relação à pedagogia e à pedagogização dos objetos infantis e, segundo ele, essas ações não passam de antigas e “rançosas especulações do pedagogo”. Para o autor, esses objetos, muitas vezes sob o rótulo de lúdicos, criados pela pedagogia, são desnecessários e chegam a ser impróprios, uma vez que a criança é naturalmente curiosa e possui em seu entorno os materiais necessários para sua aprendizagem.

Sentem-se irresistivelmente atraídas pelos detritos que se originam da construção, do trabalho no jardim ou na marcenaria, da atividade do alfaiate ou onde quer que seja. Nesses produtos residuais elas reconhecem o rosto que o mundo das coisas volta exatamente para elas, e somente para elas. Neles, estão menos empenhadas em reproduzir as obras dos adultos do que em estabelecer uma relação nova e incoerente entre esses restos e materiais residuais (BENJAMIN, 2009a, p. 57-58).

Dentre as diversas conclusões às quais podemos chegar frente a essas reflexões, ressaltamos a crítica que buscamos construir nesse trabalho para as aproximações entre as TDICE e os processos educativos. Observa-se que a transposição para o digital dos materiais, suportes e conteúdos escolares tradicionais em si, bem como as tentativas de torná-los lúdicos por meios conectados, pode representar o perigo sublinhado por Benjamin de oferecer objetos artificiais, mesmo que pedagógicos ou lúdicos, para ações igualmente artificiais, tirando dos aprendentes a oportunidade de experiências reais e contextualizadas. Considerando o exposto, pretendemos, nesta tese de doutorado, explorar as TDICE no sentido de uma verdadeira experiência digital, em contraposição à sua dimensão mecânica e instrumentalista.

Tais reflexões são marcadamente críticas e apontam para as desconexões entre o que as tecnologias e a escola pretendem, prometem e o que, de fato, cumprem. Em um texto de 1915, intitulado *A vida dos estudantes*, Benjamin (2009a, p. 33) aponta que “a ciência é uma escola profissionalizante” sem relação com a realidade dos aprendentes e afirma: “já que a ciência não tem nada a ver com a vida’, então ela deve moldar com exclusividade a vida de quem a segue”.

Já no texto *Experiência*, de 1913, Benjamin (2009a) aponta a tentativa dos adultos de classificarem como válida apenas a experiência do adulto, desvalorizando e negando que o que se passa na infância e juventude possa ter algum valor. Nesse mesmo texto, como que outorgando a

autoridade de toda e qualquer experiência exclusivamente aos seus sujeitos, Benjamin (2009a, p. 23) afirma que “cada uma de nossas experiências possui efetivamente conteúdo”.

Embora seja importante a discussão de Benjamin sobre a educação proletária e a burguesa, a pedagogia comunista, a proletária e a colonial nos interessam, e nos limites desta pesquisa, destacamos sua reflexão acerca da experiência. Na passagem *Criança desordeira*, Benjamin (2009a) apresenta um trecho que reflete a importância do jogo, da descoberta, da liberdade, do lúdico, da curiosidade e da experiência.

Toda pedra que ela encontra, toda flor colhida e toda borboleta capturada já é para ela o começo de uma coleção e tudo aquilo que possui constitui para ela uma única coleção. Na criança, essa paixão revela o seu verdadeiro rosto, o severo olhar de índio que continua a arder nos antiquários, pesquisadores e bibliômanos, porém como um aspecto turvado e maníaco. Mal entra ela na vida e já é caçador. Caça os espíritos cujos vestígios fareja nas coisas; entre espíritos e coisas transcorrem-lhe anos, durante os quais o seu campo visual permanece livre de seres humanos. Sucede-lhe como em sonhos: ela não conhece nada de permanente; tudo lhe acontece, pensa ela, vem ao seu encontro, se passa com ela. Os seus anos de nômade são horas passadas na floresta de sonhos. De lá ela arrasta a presa para casa, para limpá-la, consolidá-la, desenfeitiçá-la. Suas gavetas precisam transformar-se em arsenal e zoológico, museu policial e cripta. ‘Pôr em ordem’ significaria aniquilar uma obra repleta de castanhas espinhosas, que são as clavas medievais, papéis de estanho, uma mina de prata, blocos de madeira, os ataúdes, cactos, as árvores totêmicas e moedas de cobre, que são os escudos. A criança já ajuda há muito tempo no armário de roupas da mãe, na biblioteca do pai, enquanto que no próprio território continua sendo o hóspede mais instável e belicoso (BENJAMIN, 2009a, p. 107).

Nessa altura da reflexão, nos vem à mente uma notícia que informa que, na Finlândia, as escolas estão realizando a troca da escrita a mão pela digitação (AGRELA, 2015). O famoso caderno de caligrafia sendo substituído pelas técnicas de escrita digital. Por um lado, esse ato pode significar um avanço rumo aos novos e atuais padrões e estilos de experiência pelos quais passam nossos aprendentes. Por outro, sabemos pela experiência comum, que o antigo estilo “siga o modelo” do caderno de caligrafia, e tantos outros, pode estar dando espaço apenas à mesma ação e atitude mecânica na digitação. Repetimos, em termos benjaminianos, que isso representaria a vitória do autômato ante o *flâneur*.

No texto de 1933, *Experiência e Pobreza*, Benjamin (2013a) apresenta a fábula **O velho vinhateiro**, na qual um ancião mente aos seus filhos, pouco antes de morrer, afirmando que no seu campo havia um tesouro e que ao buscarem, os herdeiros ao escavarem a terra, a tornaram mais fértil, provocando uma produção grande, fazendo com que os filhos entendessem de qual tesouro se tratava. Partindo dessa anedota, o autor se questiona a respeito da experiência:

Para onde foi tudo isso? Onde é que se encontram ainda pessoas capazes de contar uma história como deve ser? Haverá ainda moribundos que digam palavras tão perduráveis, que passam como um anel de geração em geração? Um provérbio ainda

serve hoje para alguma coisa? Que é que ainda acha que pode lidar com a juventude invocando a sua experiência? (BENJAMIN, 2013a, p. 85).

As respostas que Benjamin (2013a) oferece a essas questões, nesse curtíssimo texto, apresentam pistas para a questão atual da experiência. Ele afirma que é necessário libertar-se das ações impostas e das experiências que não servem para nada. Ninguém é ignorante ou inexperiente, o problema é que muitas vezes as pessoas são obrigadas a aceitar determinados tipos de experiência que acabam por serem repetitivas e cansativas. Isso é apontado por Benjamin (2013a, p. 90) como o preço pela crença na ideologia da evolução e do progresso: “Ficamos pobres. Fomos desbaratando o patrimônio da humanidade, muitas vezes tivemos de empenhá-lo por um centésimo do seu valor, para receber em troca a insignificante moeda do ‘atual’”. Um pouco mais adiante, Benjamin (2013a, p. 90) conclui que “nas suas construções, nos seus quadros, nas suas narrativas, a humanidade prepara-se para, se necessário for, sobreviver à cultura”.

A essa altura me recordo de uma frase (sem lembrar de quem é a autoria) que afirma que “o sistema escolar tem a capacidade de transformar uma criança criativa de 5 anos num adulto idiota e idiotizado aos 21, com diploma superior”. Lembro-me, também, que meu sobrinho está tendo aulas de Empreendedorismo aos cinco anos de idade e que uma das suas tarefas de casa, a qual pude acompanhar, foi copiar duas linhas de todos os encontros consonantais da letra *r*, ou seja, ele escreveu 60 linhas. Para realizar essa atividade ele precisou de duas horas seguidas, o que, para uma criança que passa na escola quase onze horas diárias (período integral), não é pouco. A escola apresentada na música de Gabriel, o Pensador (1999), e o mundo citado na música de Zeca Baleiro (1997) precisam urgentemente se encontrar, sob o risco dos novos sujeitos das mídias comunicacionais conectadas em rede, sob a ação do *Control C + Control V*, continuarem repetindo o mesmo modelo, como seus pais, seus avós.

Ao escolher Benjamin para iluminar, com suas ideias e reflexões, a análise do descompasso entre a escola e a sociedade, com ênfase nas tecnologias, buscamos apontar questões ao mesmo tempo simples e extremamente complexas para construir respostas à indagação: como contribuir para que as pessoas elaborem seus conhecimentos e suas verdades em um mundo onde a relatividade e a provisoriabilidade estão na ordem do dia? Se antes, para cada texto havia 10 questões para as quais encontrávamos as respostas na sequência da leitura, cronológica e exatamente uma após a outra, atualmente, o *Control C + Control V* curtcircuitou essa estratégia. Essa reflexão já aponta para a fase de transição que vivemos atualmente, na qual, frente a perguntas, as respostas devem ser construídas e não encontradas ou simplesmente copiadas e repetidas.

Nesse sentido vale ressaltar que o ritmo da escola sempre está um passo atrás, se comparada com a velocidade do mundo. Analisemos como um conteúdo vai parar na grade curricular escolar. Teoricamente isso ocorre pelo fato de ele constituir-se na história da humanidade e cristalizar-se como um patrimônio cultural importante para as gerações futuras. Do passado da humanidade para o presente da escola. Mas, neste período, a história da humanidade não parou, logo, o conteúdo sempre chegará com certo descompasso. O agora/presente da escola não é o presente/agora do mundo. Soma-se a isso a questão de que, nas TDICE, presente, passado e futuro, agora e outrora, aqui e lá, dentro e fora são elementos permeáveis pela ubiquidade, onisciência, onipresença e onipotência das ferramentas e dos funcionamentos. Isso faz explodir e implodir a lógica escolar, apontando a necessidade de sua reconfiguração.

A partir dessas questões, apresento a seguir os elementos e a estrutura da investigação.

4.3 CONTEXTO, PROBLEMÁTICA E OBJETIVOS DA PESQUISA

Diante do apresentado até o momento, principalmente no Capítulo 1, a problemática da pesquisa está calcada em três fatores: (a) a profusão tecnológica em geral e das tecnologias digitais de informação, comunicação e expressão (TDICE) em particular geraram profundas transformações na sociedade, modificando modelos, sistemas e paradigmas em termos de velocidades, alcances, possibilidades e inovações; (b) os impactos possibilitados e produzidos por tais modificações nas identidades e subjetividades dos sujeitos, dos grupos e das relações sociais transformam os modos de se informar e de se comunicar, de se relacionar e de se expressar; e (c) o choque provocado na lógica e na estrutura escolar, no modelo didático-pedagógico e no sistema educacional, a partir das novas perspectivas trazidas no bojo da profusão tecnológica e de suas transformações, questionam a escola e seus processos, demandando reconfigurações nas formas de ensinar e aprender.

Dessa forma, a presente investigação parte do seguinte contexto: (a) descompasso na evolução, difusão e apropriação das tecnologias dentro e fora da escola, quantitativa e qualitativamente (apesar das exceções); (b) divergência entre conhecimentos de bases teóricas e suas práticas, com ou sem tecnologias, na formação dos professores; (c) desconexão entre os sujeitos, espaços, tempos e movimentos em relação às dinâmicas (formas de utilização) das tecnologias na sociedade em geral e, especificamente, na escola; e (d) desintegração das formas de informar-se, comunicar-se e expressar-se nas linguagens e ações informativas, comunicativas e expressivas nos processos midiáticos e nos processos escolares.

Assim, a hipótese da investigação é de que as tentativas de inserção das TDICE na educação formal têm se mostrado, de forma geral, ineficazes, e uma razão pode ser o fato de desconsiderarem aspectos fundamentais que caracterizam sua utilização em contextos extraescolares. Um exemplo possível disso seria uma maior personalização e valorização das experiências concretas relacionadas ao cotidiano e de interesse de seus usuários, ou seja, existem poucas conexões entre as dinâmicas das experiências vividas pelos atores sociais da educação formal dentro e fora dos muros escolares.

Diante disso, é assumido o pressuposto de que, na maioria dos casos, a inserção das TDICE na escola não tem alcançado ressignificar a educação formal. Como delineamento de pesquisa, afirma-se que as TDICE possibilitaram diferentes práticas informativas, comunicativas e expressivas na sociedade atual como, por exemplo, a expansão de uma cultura imagética. Sob esta perspectiva é que o problema de pesquisa será abordado e que a cultura escolar será considerada. Especificamente no campo reflexivo desta pesquisa, a educação formal será abordada no contexto do Ensino Superior e no âmbito de uma disciplina acadêmica ofertada pela Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.

Considerando o questionamento feito por Walter Benjamin (2013a, p. 86): “Na verdade, de que nos serve toda a cultura se não houver uma experiência que nos ligue a ela?” e a partir do estudo exploratório realizado, a pergunta geral que move a presente pesquisa é: quais experiências podem ser construídas na educação formal para aprimorar sua conexão com uma cibercultura cada vez mais matizada pela linguagem imagética?

Diante do exposto, o objetivo geral desta investigação é identificar elementos significativos das ressignificações da educação formal na era digital em uma pesquisa-ação no âmbito universitário.

Como objetivos específicos, apresento:

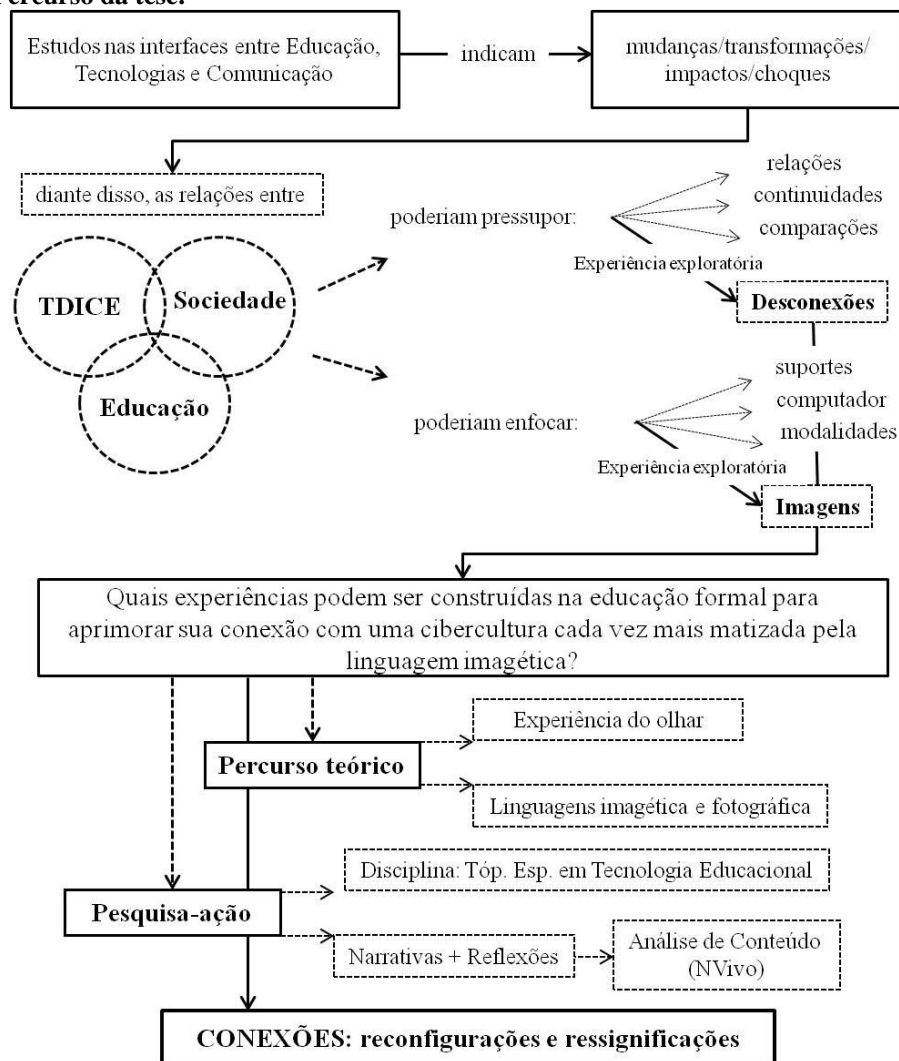
(a) Fundamentar, em uma perspectiva benjaminiana, a experiência do olhar e as linguagens imagética e fotográfica como uma proposta de análise das interfaces entre educação e tecnologias.

(b) Explorar essa reflexão em uma pesquisa-ação com universitários na disciplina Tópicos Especiais em Tecnologia Educacional, ofertada na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.

(c) Analisar as reflexões e produções dos participantes da pesquisa-ação mencionada, buscando possibilidades de inferências para a formação de professores em particular e para a educação formal em geral.

Imagetivamente, o percurso da tese foi o seguinte:

Quadro 2 – Percurso da tese.



Fonte: do autor.

Esses elementos nos conduziram a um aprofundamento teórico em dois eixos: um em direção à experiência do olhar e outro em direção às linguagens imagética e fotográfica. Na próxima parte deste trabalho, apresentamos nossa fundamentação teórica embasada nestas duas categorias: (a) A experiência do olhar e seus sujeitos e (b) As linguagens imagética e fotográfica.

PARTE II

**A EXPERIÊNCIA TEÓRICA: O OLHAR E AS IMAGENS NA
PESQUISA**

APRESENTAÇÃO

*As ideias relacionam-se com as coisas
como as constelações com as estrelas.*

(BENJAMIN, 2011, p. 22).

*Comparação do homem a um painel de comando
no qual há milhares de lâmpadas;
ora apagam-se umas, ora outras,
<e> acendem-se novamente.*

(BENJAMIN, 2009b, p. 935 [M°, 12]).

Por um lado, buscamos a consciência e a humildade de anões que se apoiam nos ombros de gigantes para, assim, aumentar seu campo de visão e ver além do que seus predecessores (ECO, 2010, p. 12). Por outro lado, sabemos, paradoxalmente, que o “nada se cria, tudo se transforma” de Lavoisier, transmutou-se, popular e academicamente, no “nada se cria, tudo se copia”. Tal expressão, nos dias correntes, é bem mais adaptada a esses tempos de avanços tecnológicos digitais, representados empiricamente no *Control C + Control V*. Essa materialidade se revela ambivalentemente como limite, potência, perigo e transgressão a um só tempo. Ressaltamos a intenção da busca em conjugar perenemente a disciplina acadêmica no que tange à estruturação e à normatização com a nossa pragmática reflexiva, na qual a indisciplina, o risco, a abertura e o imprevisto são elementos aos quais será dada a devida importância.

Nesse sentido, buscamos fazer eco ao que Benjamin expressa quando escreve que a construção das ideias tem uma relação com as coisas na mesma perspectiva que a construção de constelações tem com a via láctea (cf. epígrafe desta seção), ou seja, a partir do olhar, da crença, da experiência, da ideologia, das reflexões e dos conhecimentos do observador é que surgirão as imagens, sejam nas estrelas (constelações) ou nas nuvens (desenhos). Nesses termos, as categorias em construção que propomos têm a configuração a partir de uma dada experiência de investigação prática e teórica realizada.

Ao percebermos princípios de dialeticidade¹, de totalidade² e de hipertextualidade³ das categorias das quais nos aproximamos e elegemos, algumas questões vieram à tona em nossa

¹ Nosso uso refere-se ao citado por Kosik, quando afirma que “o conhecimento não é contemplação. [...] O mundo da pseudoconcreticidade é um claro-escuro de verdade e engano [...] e a dialética não é o método da redução: é o método da reprodução espiritual e intelectual da realidade, é o método do desenvolvimento e da

reflexão: como formar um *corpus* teórico coerente a partir de elementos e possibilidades tão diversos, plurais e heterogêneos? Quais *links* estabelecer entre essas informações e os objetivos da presente investigação? Quais redes de conhecimentos pretendemos construir, mostrando solidez na fundamentação teórica de forma orgânica, sem se tornar fechada e monolítica, nem aberta e infundável? Como superar o desafio de uma construção teórica que se mostre coerente com a forma de pensar e escrever de Walter Benjamin, que é caracterizada pela montagem constante, baseada inclusive nos surrealistas, escrita enquanto imagem dialética e fazendo uso de citações de forma a provocar interrupções e interlocuções? Quando Benjamin (*apud* ARENDT, 2014, p. 83, tradução nossa) escreve que “as citações, no meu trabalho, são como ladrões das grandes estradas que surgem com armas e despojam o viajante de suas convicções”⁴, surge a pergunta: como e quais citações (diretas e indiretas) usar de maneira a coadunar com tal pressuposto e outros princípios benjaminianos?

Tanto na escolha dos autores quanto na eleição e formulação das categorias, bem como na definição da forma de apresentar o texto, percebemos uma ligação com a metáfora do “painel de milhares de lâmpadas” de Benjamin, apresentada na epígrafe. Essa justaposição e montagem determinará a construção de possíveis imagens dialéticas. A metáfora do “painel de comando”, segundo Bolle (2009b, p. 1151), aponta que “o problema da organização do saber reveste-se de uma expressão viva, tecnologicamente atual e ao mesmo tempo lúdica e aberta à experimentação”. Em outro texto, Willi Bolle (2009b, p. 23) afirma que foi “o espaço sideral que inspirou na Antiguidade a invenção da escrita”.

Interessa-nos essa reflexão, pois ela aponta para duas características da forma de pensar poética e também dialética de Benjamin que podem lançar luzes sobre nossa investigação.

explicação dos fenômenos culturais partindo da atividade prática objetiva do homem histórico” (KOSIK, 1976, p. 32).

² “A noção de totalidade é uma das mais fecundas que a filosofia clássica nos legou, constituindo um elemento fundamental para o conhecimento e análise da realidade. Segundo essa ideia, todas as coisas presentes no Universo formam uma unidade. Cada coisa nada mais é que parte da unidade, do todo, mas a totalidade não é uma simples soma das partes. As partes que formam a Totalidade não bastam para explicá-la. Ao contrário, é a totalidade que explica as partes. [...] Eis porque se diz que o todo é maior que a soma de suas partes. [...] A totalidade é a realidade em sua integridade. [...] A totalidade é o conjunto de todas as coisas e de todos os homens, em sua realidade, isto é, em suas relações, e em seu movimento” (SANTOS, 2006, p. 74).

³ “A hipertextualidade aparece como uma especificação das relações dialógicas presentes nas estruturas hipertextuais. Ao refletir acerca do hipertexto, percebe-se que o diálogo com outros enunciados é determinado de forma distinta, não trazendo o fragmento de outros textos para o interior de um enunciado, mas utilizando nós remissivos. O nó não materializa o texto citado, como faz o intertexto, mas o presentifica, ou seja, leva a um diálogo com outros enunciados, estabelecendo uma relação semântico-axiológica, tal como apontada por Bakhtin, remetendo para fora do texto, de acordo com a escolha do leitor. Logo, as remissões a outros enunciados encontradas no hipertexto serão consideradas relações dialógicas hipertextuais” (FERRAZ, 2009, p. 9).

⁴ Texto original: “Les citations, dans mon travail, sont comme des voleurs de grands chemins qui surgissent en armes et dépouillent le promeneur de ses convictions” (BENJAMIN, *apud* ARENDT, 2014, p. 83).

Primeiro, porque a construção de uma das principais obras benjaminianas, **Passagens**, apresenta uma série de técnicas de pesquisa, entre as quais, “a seleção, o resumo e a organização conceitual de fragmentos com vistas a novas constelações cognitivas; a montagem de um painel de comando para visualizar a articulação do roteiro percorrido com o conjunto dos materiais” (BOLLE, 2009b, 1152). Sobre isso, Bolle (2009a, p. 36) aponta que “o *hipertexto*, enquanto dispositivo de leitura simultânea e espacial; o pensamento por meio de associação de ideias ou *links*; e a navegação em espaços visuais como na internet ou num *website* multimídia”, demonstram mídias, movimentos e ações de uma pesquisa que pretende ser benjaminiana.

Em seguida, Bolle (2009a, p. 37) afirma que “a metáfora tecnológica proposta por Benjamin resume com perfeição o funcionamento do seu Grande Arquivo como dispositivo de leitura e pesquisa da Metrópole Moderna”. Essa relação nos parece pertinente e permite afirmar que Benjamin pensava hipertextualmente mesmo antes do advento da internet. Essa constatação de pensar e escrever por meio de *links*, é reforçada em diversos de seus escritos, como, por exemplo, no trecho a seguir:

PESO DE PAPÉIS. Place de la Concorde: obelisco. Aquilo que há quatro mil anos foi sepultado ali está hoje no centro da maior de todas as praças. Se isso lhe fosse profetizado – que triunfo para o faraó! O primeiro império cultural do Ocidente terá um dia em seu centro o monumento comemorativo de seu reinado. Que aspecto tem, na verdade, essa glória? Nenhum dentre dez mil que passam por aqui se detém; nenhum dentre dez mil que se detêm pode ler a inscrição. Assim toda glória cumpre o prometido, e nenhum oráculo a iguala em astúcia. Pois o imortal está aí como esse obelisco: ordena um trânsito espiritual que lhe ruge ao redor, e para ninguém a inscrição que está sepultada ali é de utilidade (BENJAMIN, 2000, p. 36).

Figura 7 – Obelisco (Praça da Concórdia, Paris).



Fonte: fotografia do autor.

Monumento, hieróglifos, leitura, fotografia, imagem, cidade, distância, antigo, novo, experiência, tempo, futuro, olhar, passante, alegoria, diferença, indiferença. Essas questões nos

tocam com essa imagem trazida por Benjamin nesse fragmento, pelas memórias e experiências que tive no local descrito e onde realizei a fotografia acima. Particularmente, em minha experiência, a recontextualização, retemporalização e reespecialização dada ao monumento egípcio, explicado como “um presente” do povo grego ao decifrador dos hieróglifos, Champolion, causou uma estranheza e um sentimento de decepção. Minha indignação ao estar na *Place de la Concorde* se manifestou na nova reconfiguração do Obelisco que busquei na imagem fotográfica. Mostrar onde está encravado e o que tem em seu entorno: uma praça movimentada, com grande fluxo de trânsito e turistas, mas que aponta para o infinito, para outras constelações e que no momento que o estamos olhando, aponta para o cruzamento de duas linhas de fumaça, traços de aviões.

Esta observação sobre os cidadãos alfabetizados do século XX que não sabem ler os hieróglifos tem um sentido figurativo: eles não têm noção dos fundamentos da escrita, sendo que, nesta nossa era de transformações radicais da *scriptura*, da *pictura* e da mídia em geral, torna-se uma necessidade urgente reaprender a ler e a escrever (BOLLE, 2009a, p. 49).

Antes de passar à apresentação das categorias de pesquisa, lembramos a definição de “imagem dialética” dada por Benjamin (2009b): “é uma imagem que lampeja. É assim, como uma imagem que lampeja no agora da cognoscibilidade, que deve ser captado o ocorrido. A salvação que se realiza deste modo [...] não pode se realizar senão naquilo que estará irremediavelmente perdido no instante seguinte” (BENJAMIN, 2009b, p. 515. [N. 9, 7]).

Tal imagem dialética, que se constitui a partir de experiências verdadeiras e significativas e que apontam para um sujeito localizado e sócio-historicamente construído e em construção, é o que buscamos ao construir as categorias. Nesses termos, queremos afirmar a provisoriidade das categorias formuladas, fato comprovado por suas sucessivas reformulações no processo de investigação e que são apresentadas agora não em forma conclusiva, mas como um decalque de um determinado arranjo e disposição de elementos. Rica também é a metáfora de Benjamin entre os conceitos e a arte de posicionar as velas em um barco. Este é justamente o fragmento seguinte do citado há pouco, no qual Benjamin (2009b, p. 515 [N. 9, 8]) lembra: “Ser dialético significa ter o vento da história nas velas. As velas são os conceitos. Porém, não basta dispor de velas. O decisivo é a arte de posicioná-las”. Esperamos que o posicionamento feito seja coerente e que bons ventos soprem!

O olhar e as imagens da experiência. O olhar nas experiências com imagens. As imagens do olhar da experiência. As imagens da experiência do olhar. A experiência de olhar imagens. As experiências das imagens e do olhar. Essas são apenas algumas das muitas possibilidades de combinação entre estes elementos: olhar, imagens e experiência. Uma análise, mesmo que rápida,

das frases coloca em relevo o desafio e a riqueza que é apresentar e conjugar tais categorias. Os diversos fenômenos que envolvem imagens, principalmente quando estudadas nas relações entre TDICE e educação⁵, poderiam nos levar a falar exclusivamente das linguagens imagética e fotográfica. Porém, respeitando os princípios da dialeticidade, da totalidade e da hipertextualidade, bem como a forma de pensar de Walter Benjamin, resolvemos inverter o vetor de análise que aparentemente seria o mais lógico, como a ação que fazemos de “olhar imagens”, para tentar identificar as “imagens do olhar”. Diante disso, a seguir apresentamos as duas categorias da pesquisa: a experiência do olhar (Capítulo 5) e as linguagens imagética e fotográfica (Capítulo 6).

5 Apesar de entrevermos diversas relações com outros tipos e espaços educacionais, o termo *educação* foi utilizado nesta Parte II como referência à educação formal.

CAPÍTULO 5 A EXPERIÊNCIA DO OLHAR E O OLHAR COMO EXPERIÊNCIA

INTRODUÇÃO

R
(anos-luz, anos-treva)

Ler, ver,
e entre o V e o L
entrever aquele

R
Erre
que me (rêve) revele

(LEMINSKI, 2013, p. 20).

O olho e a visão articulam, organizam e estruturam nossas experiências primordiais desde nosso nascimento. O globo ocular foi assim nomeado pela semelhança com a esfericidade do planeta e, mais do que isso, representa a vinculação desses dois globos, projetando nossa visão à esfera planetária e, por que não dizer, (inter)galáctica. O cristalino funciona como uma lente e a íris como um diafragma que regula a luz que chega até os olhos. A retina se responsabiliza por transformar as imagens que percebemos em estímulos que passam pelo nervo ótico e chegam até o nosso cérebro, onde são decodificadas⁶. Nesse sentido, o olho é um dos órgãos do corpo no qual convergem nosso exterior e nosso interior. Da infinitude universal às profundezas do nosso ser “existem mais coisas do que pode supor nossa vã filosofia” como dizia o pensador, ou, como tentaremos mostrar aqui, na era digital, fortemente marcada pela visibilidade, a experiência do olhar, essa tecnologia embutida em nosso corpo, aponta para novas relações possíveis nas reflexões das interfaces entre TDICE, educação e imagens.

Desde o olhar apaixonado e fatal por si mesmo de Narciso ao olhar mortal de Medusa, passando pelo arquétipo divino do olho que tudo vê, o qual vendo a tentação de Adão e Eva os expulsa do paraíso, chegando ao livro **1984**, de George Orwell (2007), ao filme **Show de Truman**, dirigido por Peter Weir (1988), à romântica “quando a luz dos olhos teus e a luz dos

⁶ “Sabe-se que a relação do olho com o cérebro é íntima, estrutural. Sistema nervoso central e órgãos visuais externos estão ligados pelos nervos ópticos de tal sorte que a estrutura celular da retina nada mais é que a expansão da estrutura celular do cérebro. O anatomista norte americano Stephen Poliak chegou a admitir a hipótese revolucionária de que o tecido cerebral resultou de uma evolução dos olhos em pequenos organismos aquáticos que viveram há mais de um bilhão de anos atrás. Quer dizer: não foi o cérebro que se estendeu até a formação do órgão visual, mas, ao contrário, foi o olho que se complicou extraordinariamente, dando origem ao córtex onde, supõe-se, estaria a sede da visualidade” (BOSI, 1988, p. 65).

olhos meus resolvem se encontrar”, de Vinícius de Moraes (1997), e, contemporaneamente, ao “Sorria, você está sendo filmado”, com aquele *smile* amarelo sorrindo, os olhos e o olhar foram motivos de profícua reflexão em diferentes campos de saber. Por meio dos olhos, o homem lança o seu olhar sobre a humanidade e para o cosmos, construindo visões sobre o mais profundo interior de si mesmo.

Seguindo o conceito de *extensão* de McLuhan (2007, p. 21)⁷, podemos citar os óculos, o monóculo, o binóculo, a lupa, o microscópio e o telescópio como instrumentos criados para auxiliar, reparar, ampliar e corrigir nossa visão. Esse autor (2007, p. 59) lembra que Narciso se origina da palavra grega *narcosis*, que significa entorpecimento. Ainda segundo o autor (2007, p. 59), “o jovem Narciso tomou seu próprio reflexo na água por outra pessoa. A extensão de si mesmo pelo espelho embotou suas percepções até que ele se tornou servomecanismo de sua própria imagem prolongada e repetida”. Mesmo com a tentativa de aviso da ninfa Eco, Narciso só responde à imagem. “Havia-se adaptado à extensão de si mesmo e tornara-se um sistema fechado” (MCLUHAN, 2007, p. 59). Em outras palavras, Narciso cegou-se ao ver-se.

Olhando a sabedoria popular, temos uma gama riquíssima de expressões relacionadas aos olhos e ao olhar: “amor à primeira vista”, “fura olho”, “olho gordo”, “mau olhado”, “olhar de cima até embaixo”, “olhar nos olhos”, “não olhe para trás” e “o que os olhos não veem o coração não sente”⁸. Os olhos e a visão se estendem a perder de vista a partir dos humanos, criando algo como um antropomorfismo visual na linguagem dos comportamentos.

A corporeidade, imanente na expressão do olhar, busca e acha suas metáforas no ser vivo, não excluindo nossos parentes mais próximos, os animais. Corporeidade que, embora sendo pré-categorial, não é irracional, pois dispõe de razões profundas que enformam o olhar do homem em situação. As várias imagens com que a antropologia popular descreve modos-de-ser, mediante modos-de-olhar, relativizam toda noção *a priori* de olhar como espelho de uma percepção isenta. Relativizar, aqui, é descobrir as relações, tantas vezes obscuras, entre o ponto de vista e os processos intra e intersubjetivos nos quais o olhar se forma e se move (BOSI, 1988, p. 79).

Por um lado a ciência se apropria desse órgão e cria, além dos instrumentos citados acima, áreas do conhecimento como a oftalmologia, estudando problemas como miopia, astigmatismo,

⁷ “Numa cultura como a nossa, há muito acostumada a dividir e estilhaçar todas as coisas como meio de controlá-las, não deixa, às vezes, de ser um tanto chocante lembrar que, para efeitos práticos e operacionais, o meio é a mensagem. Isto apenas significa que as consequências sociais e pessoais de qualquer meio – ou seja, de qualquer uma das extensões de nós mesmos – constituem o resultado de um novo estalão introduzido em nossas vidas por uma nova tecnologia ou extensão de nós mesmos” (MCLUHAN, 2007, p. 21).

⁸ “O olho, abertura da planta e do bicho, à flor da pele, é dotado dos atributos próprios da criatura sensível: o olhar é frio, é quente, é viscoso, é duro, é brando, é caricioso, é ríspido, é doce, é amargo, é ácido, é cúpido (o povo diz ‘olho gordo’, se há sinais de ganância, e ‘olho comprido’ ou ‘olho bichento’, se o desejo é voraz e manifesto), é parado (‘olho de sapo’, ‘olho de peixe morto’), é agudo (‘olho de lince’), é terno (‘olho de pomba’), é cruel (‘olho de cobra’), é sensual (‘olho de macaca’), é triste e baço (‘olho de vaca laçada’)” (BOSI, 1988, p. 79).

estrabismo e a hipermetropia. Por outro lado, outras figuras, não tão populares diante de vários olhos, povoam o imaginário envolvendo essa capacidade humana: o vidente, o clarividente, o profeta, o xamã e, ainda, o tarô e a astrologia, formas diversas de (pré)ver e (pré)dizer o futuro. Isso sem falar do olhar do inconsciente (óptico ou coletivo), do sonhador, do utopista, do idealista ou, ainda, do olhar (do) drogado.

“O amor e a justiça são cegos” e “em terra de cegos quem tem um olho é rei” são “ditos” que, se fossem transformados em questionamentos, abririam profundas discussões. Fato é que, na lei, esse sentido sempre se destaca, desde a Lei de Talião, a mais antiga a ser escrita, na qual se lê: “olho por olho, dente por dente”, até a frase bíblica: “Por que você repara no cisco que está no olho do seu irmão e não se dá conta da viga que está em seu próprio olho?” (MATEUS, Capítulo 7, versículo 3, s.p.).

Diante dessa panopticidade de representações do olho, da visão, do ver⁹, do olhar¹⁰ e do enxergar, o que dizer das sombras, das ilusões de ótica, dos reflexos e dos eclipses? Como pensar o sem número de expressões visuais que utilizamos diariamente relacionadas ao olho e ao olhar: revisão, alucinado, translúcido, ponto de vista e visão de mundo? Se “o pior cego é aquele que não quer ver” e se, como São Tomé, “só se acredita vendo”, quais os lugares, as funções e as dimensões do ver e do olhar presentes na sociedade imagética e no regime de visibilidade, nos quais (vi)vemos?

Ao escolhermos essa categoria para fazer parte da pesquisa, intuímos a riqueza de elementos e dimensões que ela comporta. Além disso, percebemos a enorme contribuição que uma discussão teórica sobre as temáticas correlacionadas a ela podem trazer tanto para a reflexão sobre a experiência do olhar quanto para a leitura alegórica das imagens e a dialogicidade e a hipertextualidade da linguagem fotográfica. Tal riqueza é apontada no diminuto poema, mas rico em sentidos, apresentado na epígrafe desta seção. Um poema intitulado *R*, que se lê *erre*. Ao literalizar a escrita da letra, Paulo Leminski (2013) brinca com o que vemos e o que lemos e aponta a relação arbitrária entre a imagem da forma da letra com sua representação sonora e com

⁹ “O ver, em geral, conota no vidente uma certa discrição e passividade ou, ao menos, alguma reserva. Nele, um olho dócil, quase desatento, parece deslizar sobre as coisas; e as espelha e registra, reflete e grava. Diríamos mesmo que aí o olho se turva e se embaça, concentrando sua vida na película lustrosa da superfície, para fazer-se espelho... Como se renunciasse a sua própria espessura e profundidade para reduzir-se a esta membrana sensível em que o mundo imprime seus relevos” (CARDOSO, 1988, p. 348).

¹⁰ “Já o universo do olhar tem outra consistência. O olhar não descansa sobre a paisagem contínua de um espaço inteiramente articulado, mas se enreda nos interstícios de extensões descontínuas, desconcertadas pelo estranhamento. Aqui o olho defronta constantemente com limites, lacunas, divisões e alteridade, conforma-se a um espaço aberto, fragmentado e lacerado. Assim, trinca e se rompe a superfície lisa e luminosa antes oferecida à visão, dando lugar a um lusco-fusco de zonas claras e escuras, que se apresentam e se esquivam à totalização. [...] Ela, a simples visão, supõe e expõe um campo de significações, ele, o olhar – necessitado, inquieto e inquiridor – as deseja e procura, seguindo a trilha do sentido. O olhar pensa; é a visão feita interrogação” (CARDOSO, 1988, p. 349).

o que ela representa. Nesse interlúdio são possíveis duas ações: errar ou errar. Errar a leitura, cometer um erro. Ou errar e buscar entrever as formas, as imagens, os sons, os sentidos, de uma forma errante, como o *flâneur* benjaminiano. É nesse segundo *erre* que duas ações podem acontecer, de acordo com o poeta: a possibilidade do *rêve* (sonho, em francês) e de que se revele o sujeito da experiência do olhar, nossa aposta e objetivo com essa categoria.

Diante disso, com a análise desta categoria, pretendemos discutir como os sujeitos da construção de conhecimentos estão atualizando tal atitude em suas experiências de olhar, diante de um mundo digital informacional, comunicativo e expressivo, saturado de imagens, e quais consequências e possibilidades podemos suscitar para o mundo educacional, no qual, por vezes, nem experiência e nem o olhar dos sujeitos é levado em consideração ou valorizado. Abordar a experiência com imagens partindo do olho e do olhar – tecnologia corpórea e experienciada desde tenra idade por todos os que usufruem da faculdade da visão –, apesar de não ser a única alternativa possível, parece bastante promissora para as reflexões acerca das interfaces pesquisadas: TDICE, educação e linguagem imagética e fotográfica.

Pretendemos, com esta categoria e reflexão, dar um passo para trás, tomar uma distância dos elementos citados e, a partir da experiência do olhar, tentar ampliar o campo de visão para enxergar melhor as relações entre TDICE, educação e imagens.

Dividimos a reflexão em duas partes: na primeira, analisaremos a diversidade de perspectivas dos movimentos e ações possibilitadas pelo olho e pelo olhar; na segunda, buscaremos uma aproximação das ações possíveis ao sujeito do olhar, analisando suas consequências.

5.1 O OLHAR E SUAS PERSPECTIVAS

rumo ao sumo

*Disfarça, tem gente olhando.
Uns, olham pro alto,
cometas, luas, galáxias.
Outros, olham de banda,
lunetas, luas, sintaxes.
De frente ou de lado,
sempre tem gente olhando,
olhando ou sendo olhado.*

*Outros olham para baixo,
procurando algum vestígio
do tempo que a gente acha,
em busca do espaço perdido.*

*Raros olham pra dentro,
já que dentro não tem nada.
Apenas um peso imenso,
a alma, esse conto de fada*

(LEMINSKI, 2013, p. 267).

O olhar carrega consigo uma dialogicidade ímpar e é o elemento de constituição, ligação e vinculação de praticamente todas as nossas experiências. Uma coisa parece certa: sem o órgão da visão, a história da humanidade seria completamente diferente, pois estaria calcada em outras bases físicas e também metafísicas. Uma primeira constatação é que o olhar foi e é fundante para a história da humanidade e para cada pessoa que nasceu, que nasce ou que nascerá, mesmo ela sendo ou tendo ficado cega. Por meio do ato de ver, os homens e as mulheres estabelecem relações com o mundo e com o cosmos, com os demais e consigo mesmos, fundando assim o que podemos chamar de regimes de visibilidade.

Não nascemos vendo claramente e nem nos reconhecemos na primeira olhada que damos em um espelho. Sabemos que o olhar não é o único meio pelo qual estabelecemos relações com o espaço. Mas, na história da evolução humana nos parece claro que esse modo se mostrou muito eficaz. Olhando o espaço ao nosso redor, a posição e a situação nossa e dos objetos é que constituímos uma série de relações e de princípios. Assim, a segunda constatação é a de que o olhar é um elemento constituinte de realidades, tanto internas quanto externas.

Consequência dessas duas constatações – sabedores de outras tantas que poderiam ser pensadas –, apontamos que o olhar foi determinante na constituição da humanidade. Não é diferente se analisarmos as espécies animais munidas de aparato visual. Determinante em primeiro lugar na fundação e na constituição de um tipo de ser humano que, sem a visão, seria completamente diferente. Determinante, também, no sentido que, utilizando este órgão (o olho) e esta ação (o olhar), as relações, representações e dimensões nas quais se organiza a si mesmo e o seu ambiente se processam visualmente. A visualidade participa da constituição de princípios de temporalidade e de espacialidade, de fundamentos lógico-matemáticos e de conceitos físicos (movimentos, velocidades, fenômenos óticos, entre outros) e químicos (reações, cores, eletricidade, entre outros), bem como subjetivos e ideológicos (visão de mundo, ponto de vista, a cor da moda, a estética e a beleza corporal, entre outros).

Sem querer sobrepujar a visão em relação aos demais sentidos, ousamos afirmar que o olhar funda, constitui e determina o ser humano. Calcados nessa reflexão, buscaremos avançar na tese de que a perspectiva que adotamos para a compreensão do olhar, do ver e/ou do enxergar determina a construção de conhecimento em seus métodos, seus processos, seus produtos, suas

formas e suas finalidades. Em termos práticos, apontamos que as dialéticas do olhar que se estabelecem em uma sala de aula, por exemplo, determinam as ações ali impetradas. A visão de mundo que carrega, desde a organização escolar, o sistema educacional e curricular, até aquela contida nos materiais didáticos, bem como a visão do docente do que é educar, de quem são os sujeitos de sua ação, passando pelo olhar dos discentes sobre si mesmos, sobre a escola¹¹, sobre os docentes, estabelecem uma rede de visualidades sob determinados pontos de vista. Essa reflexão poderia ser generalizada para outros campos nos quais se dão processos educativos como, por exemplo, a família ou a cidade. Mas, especificamente nos limites precisos da reflexão aqui proposta, pretendemos problematizar que, dependendo da visão que se tem da aproximação entre as TDICE e a educação, podem-se determinar e obter diferentes olhares e perspectivas.

Não por acaso, Platão (2000), em uma das primeiras tentativas de explicar o funcionamento do conhecimento humano, cria a *Alegoria da Caverna* baseada na visão, em suas condições e em seus problemas para apontar a forma como conhecemos e o método para se chegar ao conhecimento tido como verdadeiro. Outro ponto importante a ser destacado é que tal processo, segundo o filósofo, se dá a partir da leitura e reconhecimento de imagens e, ainda, da análise e da avaliação de suas veracidades. Do olho mantido na escuridão e que vê somente as sombras projetadas, metáfora do aprisionamento, ao olhar que deve se acostumar paulatinamente à luminosidade plena e, para isso, vai das imagens refletidas à visão direta do sol, tal olho deve ser libertado, treinado, habilitado e projetado para (re)conhecer a verdade. Refletindo sobre a problemática envolvendo a diferenciação entre aparência e realidade e atualizando-a, Lebrun (1988, p. 27) afirma que “o que é lastimável não é que os homens tenham de se relacionar com imagens: é que não sabem que são imagens”.

Qual emoção nomeia, melhor do que a agonia, o que os leitores do livro de José Saramago (1995) e os espectadores do filme dirigido por Fernando Meirelles (2008), **Ensaio sobre a Cegueira**, sentiram ao cogitar a hipótese de uma cegueira total atingir a humanidade? E, pior do que isso, apenas uma pessoa continuar a usufruir da visão? Uma das críticas possíveis, partindo do escrito por Saramago, é a de que a cegueira é um dos maiores temores da humanidade e, talvez, sua maior característica atual. Porém, no filme, o que nos espanta e nos intimida é percebermos que muito provavelmente as crueldades que se passam seriam eventualmente essas mesmas, caso a hipótese da cegueira generalizada se tornasse, de fato, realidade. Mais do que isso, por meio da

¹¹O termo *escola* na presente fundamentação teórica se deu pela sua frequente utilização no campo realizado – que será apresentado em sua totalidade na próxima parte –, por este ter ocorrido em uma Faculdade de Educação e com participantes majoritariamente ligados à formação de professores (cursos de licenciaturas e pedagogia). Foi empregado como sinônimo de instituições (colégio, universidade etc.) e espaços (Educação a Distância) de educação formal.

cegueira, Saramago nos força a fazer uma leitura de uma face da humanidade: cega, brutal e violenta.

Há inúmeras possibilidades de enfoques filosóficos, artísticos, antropológicos, religiosos e culturais para alcançar o objetivo de apontar as potencialidades do olhar do sujeito da experiência diante das mídias comunicacionais na contemporaneidade, bem como para responder as questões de (a) como alçar o olhar à categoria de pesquisa? e (b) como, em que termos e sob quais circunstâncias abordar a experiência do olhar para avançar nas reflexões sobre educação, TDICE e imagens? Iniciaremos nossa fundamentação teórica em torno dessas questões a partir de um livro intitulado **O olhar**, organizado por Aduino Novaes (1988), que também foi um curso livre ofertado em diversas capitais (Rio de Janeiro, São Paulo, Curitiba e, também, Brasília). A pluralidade e profundidade das diversas e diferentes abordagens e reflexões na obra justificam tal escolha.

Provocativo e profundo, no primeiro texto que funciona, a nosso ver, como uma introdução ao livro, o organizador faz três afirmações intrigantes: (a) “só existe mundo da ordem para quem nunca se dispôs a ver”; (b) “O olhar deseja sempre mais do que o que lhe é dado a ver”; e (c) “O homem que contempla é absorvido pelo que contempla” (NOVAES, 1988, p. 9). A disposição para ver, o desejo de olhar e a contemplação que absorve, citadas pelo autor, são elementos caros à nossa discussão, pois relacionam o ato de ver à experiência de olhar feita por um sujeito concreto. Diante de um mundo onde a imagem e o imagético permeiam toda a visualidade, principalmente em termos de tecnologias digitais em rede, a experiência de ver está no centro de um fenômeno complexo, discussão que aprofundaremos mais adiante.

Na referida obra, Marilena Chauí (1988) parte da descrição de inúmeras referências que o olho, o olhar e a visão possuem no cotidiano. Ao afirmar que “olhar é, ao mesmo tempo, sair de si e trazer o mundo para dentro de si”, a filósofa (1988, p. 33) apresenta sua tese das duas dimensões do olhar. A primeira, de passividade, na qual a visão depende de nós. A segunda de atividade, na qual a visão depende das coisas/objetos. Através de perguntas e afirmações ao longo do texto, deixadas como faróis para aprofundar a reflexão, a filósofa (1988) apresenta um roteiro interessante: “o que é ver?” (p. 35), “Quem olha, olha de algum lugar” (p. 35), “Há variação no olhar” (1988, p. 36), “De onde vem este privilégio do olhar?” (p. 38), “Como e por que se dá a passagem do olhar ao saber intelectual, mantendo-se para este as categorias daquele?” (p. 40) e “Espelhos, jaulas ou faróis, os olhos estão no limite entre a materialidade e a espiritualidade” (1988, p. 42). A digressão feita pela filósofa em seu texto varre boa parte da história da filosofia e a tradição epistemológica ocidental.

Concluindo sua análise baseada no fenômeno do olhar, Marilena Chauí (1988) finaliza o seu texto com três interessantes questões: “quem é o sujeito do olhar?” (p. 57), “Que aconteceria se a filosofia, abandonando o espectador intelectual e absoluto, regressasse ao vidente? [...] à experiência do ver, o olhar?” (p. 57-58) e “O que é a visão analítica que purifica a promiscuidade do visível?” (p. 59) e conclui afirmando:

Só ao término da visão – de minha ausência de mim mesma – fecho-me sobre mim. O que a filosofia da visão ensina à filosofia? Que ver não é pensar e pensar não é ver, mas que sem a visão não podemos pensar, que o pensamento nasce da sublimação do sensível no corpo glorioso da palavra que configura campos de sentido a que damos o nome de ideias. Que o pensamento não são enunciados, juízos, proposições, mas afastamentos determinantes no interior do Ser. Que não é contacto invisível de si consigo, interioridade transparente e presença de si, mas excentricidade perante nós a partir de nós, ‘estrelas de Van Gogh’ e espinhos em nossa carne. Que o conceito não é representação completamente determinada, mas ‘generalidade de horizonte’ e a ideia não é a essência, significação completa sem data e sem lugar, mas ‘eixo de equivalências’, constelação provisória e aberta do sentido. Ensina que, assim como o visível é atapetado pelo forro do invisível, também o pensado é habitado pelo impensado. Este não é o que não foi pensado por outrem, nem o que, pensado por ele, não foi por ele expresso. Não é o tácito, o implícito, a entrelinha. É o que, no pensamento de outrem, porque pensado por ele, nos dá a pensar o que ele nos deixou para pensar ao pensar o que pensou. O olhar ensina um pensar generoso que, entrando em si, sai de si pelo pensamento de outrem que o apanha e o prossegue. O olhar, identidade do sair e do entrar em si, é a definição mesma do espírito (CHAUÍ, 1988, p. 60-61).

Essa dialética do olhar explicada por Chauí, a nosso ver, aponta para as possíveis dialéticas entre educação, TDICE e imagens, ultrapassando visões simplistas e instrumentais.

Analisando as traduções dos termos *olho* e *olhar* em diversas línguas, Alfredo Bosi (1988) aponta uma sutilidade linguística na tradução para o órgão (olho) e o ato (olhar): espanhol: *ojo* e *mirada*; francês: *oeil* e *regard/regarder*; inglês: *eye* e *look*; italiano: *occhio* e *sguardo*. A língua portuguesa, conforme observa o autor (1988, p. 78), é a única em que “os dois termos aparentemente se casam”, ou seja, são semelhantes em sua grafia e compartilham a mesma raiz. Afirmando que “é no uso das palavras que os homens trançam os fios lógicos e os fios expressivos do olhar”, o autor (1988, p. 68) cita o contemplar, o considerar, o respeitar e o admirar como exemplos de termos que apontam como o olhar se (trans)figura em linguagem em nosso cotidiano¹².

Essas construções a respeito do olhar, nas dimensões apresentadas, o pensar, o ver, o interior, o exterior, o eu e o outro, nos parecem salutares para essa reflexão, pois dão contornos ao que podemos denominar de uma dialética do olhar. Também mergulhando nessa problemática,

¹²“*Contemplar* é olhar religiosamente (*com-templum*). *Considerar* é olhar com maravilha, assim como os pastores errantes fitavam a luz noturna dos astros (*con-sidus*). *Respeitar* é olhar para trás (ou olhar de novo), tomando-se as devidas distâncias (*re-spicio*). E *admirar* é olhar com encanto movendo a alma até a soleira do objeto (*ad-mirar*)” (BOSI, 1988, p. 78, grifos do autor).

Sergio Paulo Rouanet (1988) apresenta seu ponto de vista pela reflexão do “olhar ilustrado”¹³ e da proposta do “olhar iluminista”. Essa análise nos parece interessante na medida em que aponta uma determinada evolução histórica do olhar que as concepções visuais educativas herdaram. O autor parte de duas afirmações para desenvolver sua reflexão. A primeira, retirada da *Encyclopedie* (século XVIII) afirma que “não se vê sempre o que se olha, mas se olha sempre o que se vê” e a segunda quando o autor (1988, p. 127) diz que “sem o olhar a visão é ilusória, sem a visão o olhar é inútil. [...] a Ilustração é as duas coisas: olhar a serviço da visão, visão funcionalizada pelo olhar”.

Poder-se-ia acrescentar a essas formas e modelos de ver, os atuais olhares proporcionados e criados pelas TDICE: o olhar digital e/ou cibercultural. Ao estudar o olhar sob a ótica da experiência que se tem com essa ação, ao nos propormos olhar para o sujeito de tal experiência, pretendemos ultrapassar a mera leitura ou releitura de imagens, descrição ou observação de figuras ou relação pedagógica entre texto e ilustrações. Entre os exercícios como o tradicional *siga o modelo* dos cadernos de caligrafia, até as salas de aulas monitoradas por câmeras de vídeo e a visão wikipediana do mundo, que faz com que os olhares de aprendentes e docentes muitas vezes não se cruzem mais, concordamos com Rouanet (1988, p. 128) que é momento de falar de uma nova e necessária “pedagogia do olhar”.

Ao tratar dessa temática, Rouanet (1988, p. 137) repassa os principais pensadores das Idades Moderna e Contemporânea quando, por exemplo, aludindo a Rousseau, afirma que “cada olhar se aliena no olhar do outro e nessa alienação se reencontra, no momento em que é reconhecido”. Fazendo menção a Habermas, o pensador (1988, p. 143) aponta que “só a visão comunicativa permite fundir as perspectivas parciais numa totalidade visível”. O autor (1988, p. 144), refletindo sobre a crítica do olhar em Marx, afirma que “o olhar comunicativo, plural, foi substituído pelo olhar fetichista, solitário. [...] podemos falar numa privatização do olhar”. Usando Freud como interlocutor, ele (1988, p. 144) ressalta que “é fugindo do princípio da realidade que no mundo humano é sempre a realidade plural da palavra e da ação coletiva, que o indivíduo se proíbe de enxergar, tornando invisível seja seu universo exterior, seja o interior”.

¹³ “O Iluminismo seria uma tendência transepocal, não limitada a nenhum período específico, que se caracteriza por uma atitude racional e crítica. Ela combate o mito e o poder, usando a razão como instrumento de dissolução do existente e de construção de uma nova realidade. Chamo de Ilustração o movimento de ideias que se aglutinou, no século XVIII, em torno dos filósofos enciclopedistas: Diderot, Voltaire, d’Alembert. A Ilustração foi a mais importante das realizações históricas do Iluminismo, mas não a primeira, nem a última. Como unidade de razão crítica e de crítica racional, o Iluminismo continua vivo, ainda que sem identidade conceitual clara. Para dar contornos mais definidos a essa identidade, sugeri tomarmos a Ilustração como a matriz mais geral do pensamento iluminista, dela derivando estruturas abstratas que ajustadas às realidades contemporâneas pudessem ajudar-nos a construir um Iluminismo moderno” (ROUANET, 1988, p. 125).

Observando as características do olhar em outros dois momentos históricos, Bosi (1988) acrescenta à sua reflexão uma comparação entre o racionalismo clássico e o renascimento. Sobre o primeiro período, o autor (1988, p. 77, grifo do autor) afirma que “o olho do racionalismo clássico examina, compara, esquadrinha, mede, analisa, separa... mas nunca *exprime*. É um olho só capaz de perceber, no objeto, a sua objetualidade; logo, tudo tratar como objeto, não-sujeito”. Já na Renascença, segundo o autor, o olhar chama-se perspectiva e seu maior mestre e expoente é Leonardo da Vinci¹⁴. O pintor-cientista deve “aprender a olhar” para “criar a nova ciência” e, assim, “descobrir as leis inscritas tanto no voo dos pássaros quanto na órbita dos planetas” (1988, p. 74). Trazendo a discussão para a contemporaneidade, analisando Freud e Marx, Bosi aponta o olhar como estando sob suspeita e em necessidade de resgate¹⁵. Esse é, em grande parte, nosso objetivo quando apostamos nessa categoria para esta investigação.

O Iluminismo quer ver tudo, porque o que se esquia à visão está sob a suspeita *a priori* de servir a propósitos anti-humanos, e quer olhar corretamente, porque de outro modo a noite não seria verdadeiramente devassada. [...] Ver tudo significa investigar o que precisa ser investigado, iluminar a treva atrás da qual se esconde a autoridade ilegítima. [...] Olhar corretamente significa usar a vista com astúcia e com inocência (ROUANET, 1988, p. 147).

Colocar em questão esse “ver tudo” e esse “olhar corretamente” é outro de nossos objetivos. Nas respostas a esse questionamento percebemos chaves de leitura para uma discussão dos moldes da construção de conhecimentos e suas mudanças atuais com a realidade imagética complexa que habitamos e, somadas a essas, a compreensão das tecnologias digitais hodiernas povoadas de imagens e que colocam em suspenso a visualidade dos sujeitos e sua experiência do olhar, bem como o olhar da experiência¹⁶. Na próxima seção aprofundaremos nosso olhar em um olhar emblemático e que muitas visões causou em Benjamin: o *Angelus Novus*.

¹⁴“O olhar renascentista nada perde: nem a linha, que não existe, enquanto tal, na natureza; nem a massa, nem o relevo, nem a proporção, nem os tons. Esplendor do real natural, mas também *ostinato rigore*, a pintura é uma ciência da visão que, a partir de Leonardo, não decairá nunca dessa dignidade. Em Paul Klee ela aparecerá como um método que ‘faz ver’, tornando visível o objeto do nosso olhar” (BOSI, 1988, p. 75).

¹⁵“A crise na ordem das certezas (que, de um certo ponto de vista, começara com o criticismo de Kant) marca a passagem da Era das Luzes para era da suspeita. É nesta que têm a sua hora o pensamento de Marx, de Kierkegaard, de Nietzsche, de Freud, de Max Weber, de Heidegger, de Sartre. Aí se vê o selo da nossa contemporaneidade: um olhar que já não absolutiza o *cogito*, porque o situa no interior de uma existência finita e vulnerável, mas sempre inquieta, interrogante” (BOSI, 1988, p. 80).

¹⁶“A hegemonia da visão na produção do conhecimento está claramente expressa desde Aristóteles, mas Bachelard mostra que ela fatalmente leva à consideração do mundo enquanto espetáculo, enquanto teatro, enquanto panorama. O sujeito do conhecimento é conduzido à posição contemplativa de espectador, enquanto o objeto do conhecimento tende a fundir-se em unidade homogênea e totalizadora. [...] Dessa hegemonia do olhar surge a pretensão de razão unitária” (GONÇALVES FILHO, 1988, p. 154).

5.2 A PERSPECTIVA DO OLHAR DO *ANGELUS NOVUS*

Para avançar na discussão e elaborando uma ponte com a próxima parte desta categoria, na qual pensaremos sobre o sujeito da experiência do olhar, apresentaremos a reflexão benjaminiana a respeito do olhar desenvolvida por Georges Didi-Huberman (2010) em *O que vemos e o que nos olha*. Tal apresentação será feita paralelamente à análise de Walter Benjamin (2013a), em *O anjo da história*, no qual o autor reflete sobre uma pintura de Paul Klee (1920), chamada *Angelus Novus*. No referido quadro figura, um anjo de olhos proeminentes. Tanto a dialética do olhar de Didi-Huberman quanto a dialeticidade do olhar estupefato do Anjo de Klee, analisado por Walter Benjamin, têm muito a contribuir na reflexão aqui proposta, trazendo elementos e dimensões que nos aproximam da experiência do olhar na investigação que implementamos.

No instigante título do primeiro capítulo do livro **O que vemos, o que nos olha**, chamado “A inelutável cisão do ver”, o que imediatamente chamou nossa atenção foi uma questão lançada ainda no índice: “Por que o que vemos *diant*e nos olha *dentro*?” (DIDI-HUBERMAN, 2010, p. 5, grifo do autor). A questão é retomada no texto do capítulo inicial, citando uma passagem de Joyce: “fecha os olhos e vê” (JOYCE, 1922, *apud* DIDI-HUBERMAN, 2010, p. 29), da seguinte maneira: “quando vemos o que está *diant*e de nós, por que uma outra coisa sempre nos olha, impondo um *em*, um *dentro*?” (2010, p. 30, grifo do autor).

Percebemos que o autor responde a essas questões em dois momentos do texto. Logo na primeira frase, quando afirma que “o que vemos só vale – só vive – em nossos olhos pelo que nos olha. Inelutável porém é a cisão que separa dentro de nós o que vemos daquilo que nos olha. Seria preciso, assim, partir de novo desse paradoxo em que o ato de ver só se manifesta ao abrir-se em dois” (DIDI-HUBERMAN, 2010, p. 29). E em outra passagem, quando o autor (2010, p. 34, grifo do autor) comenta a frase de Joyce citada há pouco, dizendo que ela deve “ser revirada como uma luva”, ele destaca: “*abramos os olhos para experimentar o que não vemos, o que não mais veremos* – ou melhor, para experimentar que o que não vemos com toda a evidência (a evidência visível) não obstante nos olha como uma obra (uma obra visual) de perda”. Esses elementos indicam, segundo o autor, que em Benjamin a mesma proposta para uma historiografia, qual seja, a “contrapelo”, vale para a análise de imagens quando da valorização do vestígio, do traço e da ruína, que apesar dos reflexos de perda e de ausência, nunca são sinônimos de inexistência. Talvez essa seja uma pista para uma possível análise do entorpecimento de imagens fugidias que as tecnologias digitais apresentam e saturam o atual regime de visibilidade.

Para refletir essa cisão, Didi-Huberman (2010) parte de duas atitudes possíveis diante de um túmulo: a tautologia e a crença. Diante de um túmulo, no qual há uma “*espécie de esvaziamento*” (grifo do autor) que aponta para o inevitável: “o destino do corpo semelhante ao meu, esvaziado de sua vida, de sua fala, de seus movimentos, esvaziado de seu poder de levantar os olhos para mim. E que, no entanto, me olha num certo sentido – o sentido inelutável da perda posto aqui a trabalhar” (DIDI-HUBERMAN, 2010, p. 37). A primeira atitude, plena de angústia, melancolia e denegação é “ater-se ao que é visto”, apenas “o *volume visível*”, e assim, “rejeitar o resto ao domínio de uma invisibilidade sem nome” (DIDI-HUBERMAN, 2010, p. 38, grifo do autor). Concluindo, o autor (2010, p. 39) afirma que “essa atitude – essa dupla recusa – consiste, como terão compreendido, em fazer da experiência do ver um exercício da tautologia: uma verdade rasa [...] lançada como anteparo a uma verdade mais subterrânea e bem menos temível”.

Tal homem da tautologia, conforme afirma o autor, vê apenas e tão somente o que enxerga. Nada mais. Nessa recusa peremptória da temporalidade do objeto, tal sujeito recusa também “o trabalho do tempo ou da metamorfose do objeto, o trabalho da memória – ou da obsessão – no olhar. Logo, terá feito tudo para recusar a *aura* do objeto, ao ostentar um modo de indiferença quanto ao que está justamente por baixo, escondido, presente, jacente” (DIDI-HUBERMAN, 2010, p. 39, grifo do autor). Tanto essa recusa quanto essa indiferença demonstram, na realidade, um tipo de cinismo que, segundo o autor (2010, p. 40), se traduz em um “O que vejo é o que vejo, e o resto não me importa”.

A segunda atitude apresentada para superar a angústia diante do vazio sepulcral e da cisão aberta do olhar diante da morte diz respeito a um “*modelo fictício*”, no qual volume e vazio, corpo e morte deveriam “se reorganizar, continuar a viver no interior de um grande sonho acordado” (DIDI-HUBERMAN, 2010, p. 40, grifo do autor). Mais adiante, o autor (2010, p. 41) aponta que “aqui, o que vemos [...] será eclipsado, ou melhor, relevado pela instância legiferante de um invisível a prever; e o que nos olha se ultrapassará em um enunciado grandioso de verdades do além, de alhures hierarquizados, de futuros paradisiacos e de face a face messiânicos...”. Nesse caso, a experiência de ver transforma-se em “*um exercício de crença*”, no qual

uma verdade que não é nem rasa nem profunda, mas que se dá enquanto verdade superlativa e invocante, etérea mas autoritária. É uma verdade obsessional – igualmente miserável, mas de forma mais desviada – da linguagem sobre o olhar; é a afirmação, condensada em dogma, de que aí não há nem um volume apenas, nem um puro processo de esvaziamento, mas ‘algo de Outro’ que faz reviver tudo isso e lhe dá um sentido, teleológico e metafísico (DIDI-HUBERMAN, 2010, p. 41).

Nessa digressão proposta por Didi-Huberman (2010), percebem-se inúmeras lógicas, interstícios, dimensões na experiência de olhar, as quais nos indicam e nos convidam à reflexão.

O olhar diante de um túmulo ou diante de um cadáver é uma imagem dialética na qual a experiência do olhar se confronta, se choca, se perde, se esvazia e se preenche. O olhar terreno e o olhar celestial, o olhar profano, mundano e o olhar sagrado, os olhos abertos dos vivos e os olhos fechados dos mortos. Mais do que isso, a reflexão aponta para a temporalidade e para a espacialidade da experiência do olhar, para além do quando, do onde e do quê se vê¹⁷. Talvez isso explique o defendido por alguns de que as religiões foram criadas para impedir que a vida termine ao fechar-se dos olhos na morte, ou seja, para que o olhar possa permanecer eternamente. Talvez isso explique que, normalmente, se coloque a melhor foto, ou seja, a com mais vivacidade do olhar ao olhar dos demais nas lápides dos túmulos. Quem sabe isso aponte para a necessidade de uma revisão na função, dimensão, estrutura, funcionamento e consciência que temos do olhar nos processos de construção de identidade, de memória, de subjetividade e de conhecimentos. Finalmente, percebemos na reflexão de Didi-Huberman (2010) a característica de, diante de uma imagem, nosso olhar se refletir e se refratar, ou seja, ao reconhecer uma imagem, o sujeito do olhar acaba por reconhecer-se.

O quadro *Angelus Novus*, pintado em 1920 por Paul Klee (1879 – 1940), dado por Gershom Scholem a Walter Benjamin por ocasião de seu aniversário, em 15 de julho de 1921, além de ser representativo a respeito das questões dos olhos e do olhar, discutidas nesta seção, aponta para a conexão que buscamos estabelecer nas interfaces entre a experiência do olhar, as imagens e as TDICE. Apresentamos, na sequência, o referido quadro, um poema escrito por Gershom Scholem sobre esta figura e a descrição da imagem, feita pelo próprio Walter Benjamin na IX Tese sobre o Conceito de História.

¹⁷ “Prefiguração, retorno, julgamento, teleologia: um *tempo* reinventa-se aí, diante da tumba, na medida mesmo em que é o *lugar* real que é rejeitado com pavor – a materialidade do jazigo e sua função de caixa que encerra, que opera a perda de um ser, de um corpo doravante ocupado em se desfazer. O homem da crença prefere esvaziar os túmulos de suas carnes putrescentes, desesperadamente informes, para enchê-los de imagens corporais sublimes, depuradas, feitas para confortar e informar – ou seja, *fixar* – nossas memórias, nossos temores e nossos desejos” (DIDI-HUBERMAN, 2010, p. 48, grifo do autor).

Figura 8 – *Angelus Novus*.



Fonte: KLEE, 1920.

Aqui da parede, nobre, / não pouso o olhar em ninguém, / venho do céu que vos cobre, / sou homem-anjo do Além // No meu reino o homem é bom / mas não é nele que aposto / recebo do Alto o dom / e não preciso de rosto. // A região de onde vim / tem medida e luz sem fundo: / o que me faz ser assim / é prodígio no vosso mundo. // Dentro de mim está a urbe / para onde Deus me mandou / o anjo com este selo / nunca ela o deslumbrou. // Minha asa está pronta para o voo altivo: / se pudesse, voltaria / pois ainda que ficasse tempo vivo / pouca sorte teria. // Os meus olhos são negros e fundos / e nunca se esvazia o meu olhar / sei muita coisa deste mundo / sei o que venho pronunciar. // Não sou simbólico nem trágico / significo o que sou, é tudo / em vão giras o anel mágico / pois em mim não há sentido (SCHOLEM, *apud* BENJAMIN, 2013a, p. 14).

Há um quadro de Klee intitulado *Angelus Novus*. Representa um anjo que parece preparar-se para se afastar de qualquer coisa que olha fixamente. Tem os olhos esbugalhados, a boca escancarada e as asas abertas. O anjo da história deve ter esse aspecto. Voltou o rosto para o passado. A cadeia de fatos que aparece diante dos nossos olhos é para ele uma catástrofe sem fim, que incessantemente acumula ruínas sobre ruínas e lhas lança aos pés. Ele gostaria de parar para acordar os mortos e reconstituir, a partir dos seus fragmentos, aquilo que foi destruído. Mas do paraíso sopra um vendaval que se enrodilha nas suas asas, e que é tão forte que o anjo já não as consegue fechar. Esse vendaval arrasta-o imparavelmente para o futuro, a que ele volta as costas, enquanto o monte de ruínas à sua frente cresce até o céu. Aquilo a que chamamos o progresso é este vendaval (BENJAMIN, 2013a, p. 14).

Coincidência ou não, se levarmos em consideração o princípio de construção de assertivas chamado *quiasma*, na qual a afirmação principal se encontra no centro do tratado ou lista (exemplo disso seria o fato dos mandamentos quinto e sexto serem os essenciais, segundo alguns exegetas), essa sendo a IX das 18 teses sobre o conceito de história, podemos cogitar a hipótese de que ela estaria neste plano interpretativo. Da mesma forma, a epígrafe que abre a nona tese benjaminiana é a utilização do quinto dos sete versos de Scholem, quiasma imperfeito, assim

como um anjo que não consegue fechar suas asas. A referência a esse quadro e a essa citação de Benjamin é largamente analisada e discutida nas mais diferentes áreas de pesquisa. Nossa intenção é apresentar o que particularmente nos instiga no quadro, no poema de Scholem e na referida Tese e, ainda, traçar relações que pensamos possíveis com/para nossa investigação.

Apesar de nossa escassa formação em história da arte, ousamos afirmar que o desenho e a pintura do anjo beiram as fronteiras entre o cubismo, o impressionismo, o dadaísmo e o surrealismo. A figura, principalmente nos traços dos olhos e da boca e, especificamente do nariz mal construído, e ainda nas desproporções físicas, remete-nos a um desenho infantil, de pouca coordenação ou mesmo sem essa preocupação. O cabelo do anjo lembra pergaminhos, o que muito bem concatenaria com as descrições de Scholem e de Benjamin. O que estaria escrito neles, se considerássemos tal hipótese e possibilidade? As cores que se destacam, voltadas às tonalidades pastel, são o marrom e o amarelo, com exceção do vermelho, no centro do quadro: seria o indicativo de um quiasma na imagem? Esse vermelho é o coração do anjo ou o seu sofrer e a sua agonia diante do que (pré)vê e (pré)sente? O que se observa na imagem é que a abertura é uma constante no desenho: os olhos, a boca e as asas do anjo estão mais do que abertas, estão escancaradas.

A centralidade da figura destoa do olhar fixado e direcionado claramente à esquerda. Posição precisa do início da leitura ocidental: mantemos o texto posicionado centralmente diante de nós e voltamos os olhos à esquerda, início das linhas, dos parágrafos e das palavras. Estaria ele iniciando qual leitura? A da história e do seu fim? Porém, para o observador dessa imagem, os olhos do anjo estão à direita, em um jogo de espelhamento interessante, como que insinuando para o cuidado do fechamento de uma leitura.

Acrescentamos, para finalizar esta breve hermenêutica livre do quadro de Klee, que passamos por três momentos históricos nos quais aparecem figuras de anjos e que demarcam a história da humanidade tanto na religiosidade quanto na mentalidade em geral. O primeiro é o anjo que ousou questionar Deus, Lúcifer, cujo significado é “estrela da manhã” ou “o que brilha”, e que foi expulso do Reino dos Céus por tal intento, sendo lançado nas “profundezas”. Então, Lúcifer se torna o Diabo, o Senhor do Inferno e das Trevas, verdadeira encarnação do mal, temido por toda tradição cristã. Tanto a visão do inferno quanto o “virar os olhos” como símbolo de possessão demoníaca são amplamente temidos. O segundo é o anjo Gabriel que, para as religiões de bases cristãs, fez o anúncio à Maria de que ela seria a mãe, virginalmente, do Messias, Jesus. O terceiro anjo, também Gabriel, segundo a tradição islâmica, teria ditado o Alcorão a Maomé. O surgimento do mal, o anúncio do Messias e a escritura do Alcorão são momentos que marcaram e

marcam profundamente a história da humanidade. Ambos os anjos apareceram em visão, a Maria e a Maomé, respectivamente.

Em seu poema, Scholem dá voz ao anjo. Talvez possamos afirmar que lhe dá também o olhar... Afirma a proveniência celestial do anjo e a bondade primária do homem “original”¹⁸, apontando para a proximidade do angelical ao humano, na sua própria identidade: “Sou homem-anjo do Além” (SCHOLEM, *apud* Benjamin, 2013a, p. 14). A infinitude e transcendência plena são prodígios destacados. Por ordem divina o anjo vai à urbe, que está dentro dele (talvez a razão da parte central em vermelho do quadro, no peito do anjo), porém o anjo avisa que não se encanta ou se deslumbra com ela. O anjo afirma a impossibilidade do retorno, apesar da prontidão das asas abertas, e anuncia sua paradoxal morte precoce. Impressiona a passagem sobre os olhos e o olhar: “Os meus olhos são negros e fundos / e nunca se esvazia o meu olhar / sei muita coisa deste mundo / sei o que venho pronunciar” (SCHOLEM, *apud* Benjamin, 2013a, p. 14). Como em uma profecia, uma visão pré-anuncia um pronunciamento. Como profecia e/ou maldição, o anjo demonstra seus olhos descontentes com o que vê e a plenitude da sua visão, como em uma ameaça divina, promessa de redenção e/ou justificação dos oprimidos, e o faz com convicção. A última estrofe é enigmática e categórica: o anjo afirma sua significação intrínseca, sem simbologia ou tragédias anunciadas, com um aviso: não adianta subterfúgios e “magias”, pois não haverá efeito sobre o anjo que se autodenomina “o que sou” e sem um sentido determinado (SCHOLEM, *apud* Benjamin, 2013a, p. 14).

Já Benjamin (2013a, p. 171), na nona tese sobre o conceito de história, após descrever o quadro fazendo uma crítica ao conceito de progresso, afirma que “o anjo da história deve ter esse aspecto” e, a partir dessa afirmação, registra a síntese de sua reflexão do texto como um todo: “a recusa da ideia de um contínuo da cultura [...] tem de ter consequências epistemológicas, e uma das mais importantes é, para mim, a definição dos limites impostos ao uso do conceito de progresso na História”.

O texto *Sobre o conceito de história* é um dos mais emblemáticos de Walter Benjamin. Este reúne em torno de si uma poli(ambi)valência, pluralidade de significações e possibilidades de leitura, seja pelo seu histórico de construção, seja em sua forma de narrativa, seja pelas imagens utilizadas ou seja pelos autores citados. É uma crítica ao historicismo, ao positivismo e em alguns pontos também ao marxismo e uma defesa do historiador coerente com o materialismo histórico.

¹⁸ “A origem é uma categoria histórica, mas diferencia-se totalmente da gênese. A origem não é o momento do surgimento de algo, mas seu encontro com a verdade no reino das ideias. O instante fugaz em que o acontecimento histórico é renomeado e se salva é o que determina sua origem. A salvação do acontecimento como ideia instaura sua origem. É um momento de temporalidade intensiva que rompe com a cadeia cronológica do tempo e possibilita uma certa parada no tempo” (CAMARGO, 2009, p. 8).

Segundo João Barrento (tradutor e organizador do livro **O anjo da história**, de Walter Benjamin), em nota encontrada junto com o texto no Instituto de Investigação Social, em junho de 1941, o texto deveria ser publicado, pois representa o testamento de Benjamin e, portanto, deveria ser fiel às verdades inscritas nas ideias apresentadas. Tal nota não foi publicada com o texto. Ao invés disso, Horkheimer e Adorno (*apud* BENJAMIN, 2013a, p. 170) publicaram apenas a seguinte frase: “Dedicamos os artigos deste número à memória de Walter Benjamin. As teses sobre a filosofia da História, que abrem o volume, são o último trabalho de Benjamin”.

Porém, mais interessante do que isso, é uma carta escrita por Benjamin a Gretel Adorno (esposa de Adorno e amiga de Walter), de abril de 1940, na qual afirma, a respeito do texto:

A guerra e a constelação que a gerou levou-me a pôr no papel algumas ideias das quais posso dizer que andavam comigo, ou melhor, de mim próprio escondidas, há perto de vinte anos. É essa a razão pela qual também vos dei a vocês apenas uma ligeira impressão delas. A conversa sob os castanheiros foi uma brecha aberta nestes vinte anos. Ainda hoje te confio essas ideias mais como um ramo de ervas sussurrantes apanhadas em passeios de meditação do que como um conjunto de teses. O texto que te mandarei é reduzido, em mais do que um sentido. Não sei até que ponto a leitura te irá surpreender ou, coisa que não desejo, confundir. De qualquer modo, queria chamar a tua atenção especialmente para a reflexão XVII, porque é aí que se poderão reconhecer as ligações, escondidas mas esclarecedoras, destas considerações com os trabalhos que tenho escrito até aqui, na medida em que nela se expõe de forma concentrada o método desses trabalhos. De resto, estas reflexões, apesar do seu carácter experimental, servirão para preparar a sequência do ‘Baudelaire’, e não apenas do ponto de vista metodológico. Tenho a impressão de que o problema da lembrança (e do esquecimento), que nelas se coloca a um outro nível, me ocupará ainda por muito tempo. Não preciso te dizer que nem de longe penso na publicação destes apontamentos, e muito menos na forma em que tos mando. Iriam abrir todas as portas aos mais inflamados equívocos (BENJAMIN, 2013a, p. 172-173).

Essa carta é reveladora de diversas questões que cercam a escritura, a composição e a finalidade das teses. Primeiro aponta que tais ideias acompanharam Benjamin por muito tempo, frutos da guerra e da constelação, em uma bela imagem de alguém que vive o seu tempo (*kronos*), mas em um tempo de observação singular (*kairós*). A segunda imagem trazida por Benjamin é a de que ele entrega tal escrito mais como “um ramo de ervas sussurrantes” do que como teses. Beirando uma poética inefável para questões acadêmicas, vislumbramos a metáfora de Benjamin, na qual ele aponta em qual dimensão e com qual atitude tais teses devem ser lidas e interpretadas, não como teses contendo conteúdos de verdade, mas como “ervas aromáticas” que, colhidas à beira do caminho em um passeio, exalam um perfume tênue que faz o caminhante/*flâneur* senti-lo delicadamente. Antes de apontar especificamente para a tese XVII, Benjamin, em duas frases profundamente humildes e contritas afirma que o texto é “reduzido”, em mais de um sentido. Além da extensão, quais seriam tais outros sentidos? E, ainda, expressa sua dúvida de se o texto irá surpreender ou confundir. Nessa linha, termina a carta afirmando que não se trata de ideias

isoladas das demais desenvolvidas em outros trabalhos (principalmente sobre Baudelaire). Afirma ainda que no escrito está implícito seu método e aponta para duas categorias que lhe estão chamando atenção e que ainda vão lhe ocupar por muito tempo: a lembrança e o esquecimento.

A tese XVII, apontada por Benjamin na carta como de suma importância para compreensão do método dos seus escritos, começa com uma crítica ao historicismo, afirmando que esse dá origem à história universal, na qual o relato dos fatos do passado busca preencher e expressar um tempo vazio e homogêneo. Trataria a história como algo cristalizado, dado e fechado em si mesmo, além de revelar um movimento teleológico. A esse movimento aditivo, Benjamin contrasta a historiografia materialista que se embasa em um movimento construtivo. Nessa, o pensar o passado é mais importante do que sua simples descrição. “Quando o pensar se suspende subitamente, numa constelação carregada de tensões, provoca nela um choque através do qual ela cristaliza e se transforma numa mônada” (BENJAMIN, 2013a, p. 19). O historiador materialista, segundo Benjamin (2013a, p. 19), “ocupa-se de um objeto histórico apenas quando esse se lhe apresenta como uma mônada” e, “nessa estrutura, ele reconhece o sinal de uma paragem messiânica do acontecer ou, por outras palavras, o sinal de uma oportunidade revolucionária na luta pelo passado reprimido”. Continuando, o autor (2013a, p. 19) afirma que, ainda, tal historiador “aproveita essa oportunidade para forçar uma determinada época a sair do fluxo homogêneo da história; assim, arranca uma determinada vida à sua época e uma determinada obra ao conjunto de uma *œuvre*”. Concluindo essa tese, Benjamin (2013a, p. 20) adverte que “o fruto suculento do objeto historicamente compreendido tem no seu interior o tempo, como uma semente preciosa, mas destituída de gosto”.

Lembramos que o ponto de partida da discussão foi a experiência do olhar, mas conscientes de que tal experiência não se dá sem um sujeito (próximo tópico a ser abordado) e que, para tal olhar se concretizar em uma experiência, é necessária uma imagem a ser vista (temática que será abordada na outra categoria). Uma das principais dimensões que procuramos enfatizar com essa digressão sobre o olhar do Anjo da História é para a temporalidade e espacialidade envolvidas na experiência do olhar e na dialeticidade da imagem¹⁹. Percebemos que, partindo de uma análise

¹⁹ “As coisas não se passam como se o passado lançasse a sua luz sobre o presente, ou o presente sobre o passado; a imagem é o lugar em que o passado converge com o presente para formarem uma constelação. Enquanto a relação do outrora com o agora é (contínua) puramente temporal, a do passado com o presente é dialética, descontínua e irregular. A imagem do passado que cintila momentaneamente no agora da sua possibilidade de conhecimento é, de acordo com a sua determinação, uma imagem da lembrança [*Erinnerung*]. Assemelha-se às imagens do nosso próprio passado, que surgem nos momentos de perigo. Tais imagens, como se sabe, aparecem sem intervenção da vontade. A escrita da história, no sentido estrito do termo, é, assim, uma imagem que vem da presentificação anamnésica (*Eingedenken*) involuntária, uma imagem que, no momento de perigo, irrompe subitamente diante do sujeito da história. A competência do historiador liga-se à sua consciência aguda da crise em que, num determinado momento, entrou o sujeito da história. Esse sujeito de modo nenhum é um sujeito transcendental, é, antes, a classe oprimida e em luta, na sua situação mais extrema.

historiográfica, a pesquisa em educação pode se enriquecer pela suspensão e suspeição do pensamento, provocando novas constelações e novas tensões e, com isso, produzir choques nos elementos da reflexão, tentando construir, seja em uma mônada, seja em um olhar, seja em uma imagem dialética, um determinado conhecimento.

É, contudo inerente ao olhar a expectativa de ser correspondido por quem o recebe. Onde essa perspectiva é correspondida (e ela, no pensamento, tanto se pode ater a um olhar deliberado da atenção como a um olhar na simples acepção da palavra), aí cabe ao olhar a experiência da aura em toda a sua plenitude. ‘A perceptibilidade é uma atenção’, afirma Novalis. E essa perceptibilidade a que se refere não é outra senão a da aura. A experiência da aura se baseia, portanto, na transferência de uma forma de reação comum na sociedade humana à relação do inanimado ou da natureza com o homem. Quem é visto, ou acredita estar sendo visto, revida o olhar. Perceber a aura de uma coisa significa investi-la no poder de revidar o olhar (BENJAMIN, 1991, p. 139-140).

A relação que procuramos estabelecer com o olhar que Benjamin lança para o olhar dos “olhos esbugalhados” do Anjo da História remete a uma dialética da experiência de olhar que ultrapassa qualquer sentido restrito e que aponta para novos tempos e espaços e que aqui pretendemos considerar na reflexão acerca da educação, das TDICE e das imagens. A história e a cultura não podem ser tomadas como fatos/acontecimentos dados teleologicamente, e essa questão está presente no desenvolvimento científico e cultural da humanidade, principalmente no mundo atual, com suas questões tecnológicas e suas novas relações imagéticas e visuais.

O progresso atacado por Benjamin, e que deixa o *Angelus Novus* estupefato, se nos assemelha aos encantamentos tecnológicos atuais que encobrem, mascaram, escondem e, por vezes, impedem uma leitura histórica, social, política, cultural da realidade, a qual o filósofo alemão convoca ao combate. Compreender esses elementos, em nossa reflexão, aponta para novas formas e perspectivas possíveis de análise das interfaces entre educação, imagens e TDICE, imprescindíveis para atualizarmos os fundamentos e concepções que permeiam tais processos em uma atualidade na qual se está experienciando uma metamorfose profunda e, às vezes violenta, diante da profusão imagética das tecnologias digitais conectadas em rede.

Retomando Hannah Arendt (2014), apresentamos a seguir a relação que a autora realiza entre o Anjo da história, a experiência do olhar e o *flâneur*:

Neste anjo, que Benjamin via no *Angelus Novus* de Klee, o *flâneur* via sua última transfiguração. Por que, tanto o *flâneur*, por este *gesto* que constitui sua *flanêrie* sem rumo, vira as costas para a massa quanto ele é empurrado através dela, do mesmo jeito o ‘anjo da história’ que vê somente a montanha de escombros do passado, é projetado para o futuro por um sopro atrás dele, da tempestade do progresso. Que um tal olhar pode apresentar um processo unívoco, dialeticamente inteligível e

racionalmente explicável, é algo que não se pode negar (ARENDDT, 2014, p. 31-32, tradução nossa, grifos da autora)²⁰.

Essa forma de pensar, por um lado complexa, mas por outro realista, segundo Arendt (2014, p. 106, tradução nossa), aponta para uma relação metafórica muito forte, concretizada na alegoria, razão pela qual a autora afirma que Benjamin “pensava poeticamente” ou por “relâmpagos de pensamento”²¹.

O próprio Benjamin estabelece uma relação entre o olhar, o *flâneur* e a construção de conhecimentos, ao afirmar que “a *flânerie* se baseia, entre outras coisas, no pressuposto de que o fruto do ócio é mais precioso <?> que o do trabalho. Como se sabe, o *flâneur* realiza ‘estudo’” (BENJAMIN, 2009b, p. 497 [M 20a, 1]) Em seguida, o autor cita o verbete “*Flâneur*” de Pierre Larousse:

Seu olho aberto e seu ouvido atento procuram coisa diferente daquilo que a multidão vem ver. Uma palavra lançada ao acaso lhe revela um desses traços de caráter que não podem ser inventados e que é preciso captar ao vivo; essas fisionomias tão ingenuamente atentas vão fornecer ao pintor uma expressão com a qual ele sonhava; um ruído, insignificante para qualquer outro ouvido, vai tocar o do músico e lhe dar a ideia de uma combinação harmônica; mesmo ao pensador, ao filósofo perdido em seu devaneio, essa agitação exterior é proveitosa: ele mistura e sacode suas ideias, como a tempestade mistura as ondas do mar... os homens de gênio, em sua maioria, foram grande *flâneurs*, mas *flâneurs* laboriosos e fecundos... (LAROUSSE, *apud* BENJAMIN, 2009b, p. 497 [M 20a, 1]).

Retomando o percurso realizado até este ponto, dando as coordenadas do mapa que estamos buscando cartografar enquanto caminhamos, partimos do olho e do olhar e, logo na sequência, apresentamos possíveis leituras da experiência que tal sentido e ação nos permitem. Dentre as conclusões que podemos perceber até o momento, está a de que a partir do modo – conceitual ou paradigmático – como tomarmos a experiência do olhar, inferimos determinados princípios de temporalidade e de espacialidade, bem como de visões de homem, de cultura, de história e de conhecimento. Percebemos ser coerente com o desenvolvimento da discussão realizada até aqui o aprofundamento da experiência do olhar, olhando agora para o seu sujeito. Quais os impactos de tais reflexões a respeito da experiência do olhar para o sujeito dessa ação? Não há nem experiência e nem mesmo olhar sem sujeito. Porém, a noção de experiência e o conceito que damos ao sentido do olhar modificam a ação do sujeito? Quais as reflexões possíveis a partir das inúmeras possibilidades da experiência do olhar proporcionadas pelas tecnologias

²⁰ “Dans cet ange, que Benjamin voyait dans l’*Angelus Novus* de Klee, le *flâneur* vit son ultime transfiguration. Car, de même que le *flâneur*, par ce *geste* que constitue sa *flânerie* sans but, tourne le dos à la foule lors même qu’il est poussée et entrîné par elle, de même l’‘ange de histoire’ qui considère seulement le champ de décombres du passé, est projeté dans l’avenir par le souffle derrière lui de la tempête du progrès. Qu’à un tel regard ait pu se présenter un processus univoque, dialectiquement intelligible et rationnellement explicable, il ne peut en être question” (ARENDDT, 2014, p. 31-32).

²¹ “penser poeticamente” e “êclats de pensée” (ARENDDT, 2014, p. 106).

digitais aos seus sujeitos? De tais questionamentos buscamos elementos de reflexão e problematização da experiência do sujeito a fim de apontar novas perspectivas da experiência do olhar, nas quais o sujeito seja realmente protagonista de sua visão de homem, de mundo, de sociedade e, quem sabe, da construção de seus conhecimentos. Sintetizando a reflexão até aqui exposta e apontando a análise que buscamos na sequência, nos indagamos: será que o *flâneur* benjaminiano alcança atualizar sua experiência na era digital?

5.3 O SUJEITO DO OLHAR DAS TECNOLOGIAS: ENTRE A EXPERIÊNCIA E O CHOQUE

*O olho da rua vê
O que não vê o seu.
Você, vendo os outros,
Pensa que sou eu?
Ou tudo que teu olho vê
Você pensa que é você?*

(LEMINSKI, 2013, p. 40)

Observando-se o cenário contemporâneo do funcionamento dos diversos setores da sociedade, seja no mundo do trabalho, do lazer ou da academia, percebe-se uma maximização das relações causadas pela inserção das TDICE e de suas novas ferramentas. Mais especificamente no campo da cultura, vislumbramos uma série de transformações no que diz respeito ao acesso, à produção e à socialização dos mais variados conteúdos e, ainda, a introdução de novos elementos e novas perspectivas nas formas de comunicação, informação e expressão²².

Diante da emergência de diferentes e novas visualidades, pretendemos problematizar a possibilidade de que os agentes que deveriam ser os sujeitos das mídias desta era digital, ditas novas e inovadoras, por vezes se mostram aquém das promessas de inclusão digital, de democracia de acesso e de compartilhamento dos bens culturais e de hiperconectividade. Tais sujeitos, em nosso questionamento, correm o risco de terem suas experiências reduzidas ao choque hipnótico e de serem apenas figurantes e/ou consumidores, sem jamais se tornarem, de fato, usuários e/ou produtores, ou seja, de construir-se como protagonistas de reais experiências digitais comunicativas, informativas e expressivas.

²² Partes desta seção foram publicadas em: PULITA, Edemir Jose. O sujeito das mídias comunicacionais digitais: entre o choque e a experiência. In: TEIXEIRA, Nírcia Cecília Ribas Borges; CAMARGO, Hertz Wendel de (Orgs). **Memória, identidade e subjetividades**. Londrina: Syntagma, 2015c. p. 263-284.

Se repetíssemos a experiência de olhar de Narciso que, ao se debruçar no lago e, visualizando a própria imagem, acaba por suicidar-se pelo encantamento com seu reflexo não identificado, como reagiríamos se, repetindo e atualizando tal ação, nos víssemos espelhados nas tecnologias digitais que, tão nítida e ao mesmo tempo nebulosamente, refletem e refratam nossas imagens em um caleidoscópio de *selfie* e em uma explosão vulcânica de imagens, principalmente fotográficas? Voltemos por um momento nosso olhar para Narciso, uma das mais antigas imagens de que se tem notícia e, talvez, o primeiro exemplo de *selfie* da humanidade e, provavelmente, o mito de um autorretrato mortífero.

O sujeito do mito grego se vê, mas será que ele se reconhece? Narciso acaba por inebriar-se de sua imagem mesma e da sua própria beleza, ou seria da beleza de um “outro” que ele enxerga? Um jogo de reflexos ocorre na imagem retratada pelo mito, pois seu olho também é espelho, mas, questionamos a possibilidade de determinar quem está no campo de visão de quem – o belo jovem ou o seu duplo? O fenômeno do *mise en abime*²³ que Narciso sofre, real e metaforicamente, perpassa diversas questões de identidade, subjetividade e memória. Atualizando a análise e refletindo sobre os sujeitos das TDICE na era digital questionamos: tais sujeitos estão se reconhecendo? Quais identidades estão constituindo? Quais subjetividades estão construindo? Quais memórias estão guardando? Quais experiências estão realizando? Quais suas relações com o imagético? Tais sujeitos estão podendo conectar as experiências que vivem no âmbito das TDICE com as que lhes são propostas na educação formal? Para construir respostas a essas perguntas, aprofundaremos nosso olhar para a visão de Narciso.

No poema em prosa chamado **O discípulo**, Oscar Wilde (2001, p. 495) imagina uma discussão, após a morte de Narciso, entre as Oréadas (perseguidoras do jovem) e o lago, no qual este último afirma enigmaticamente: “Eu amava Narciso porque, quando ele se debruçava sobre as minhas margens para contemplar-me, eu via sempre refletir-se no espelho dos seus olhos a minha própria beleza”.

A discussão sobre a reflexividade do olhar nos remete ao conceito de *excedente de visão*, no qual Bakhtin (2010, p. 25), a partir do questionamento de “como vivenciamos a nossa própria imagem externa e a imagem externa do outro?”, afirma que são raros os casos que nos permitem perceber que nossa imagem externa é parte integrante de nossa visão e que uma dessas exceções é Narciso e seu reflexo na água, ou então nosso reflexo em espelhos. À parte disso, nosso olhar oferece apenas extratos e fragmentos dispersos para uma autossensação interna do todo concreto da nossa imagem externa. Refletindo sobre o lugar que o corpo ocupa em relação ao sujeito em

²³ Fenômeno de uma reflexão ao infinito que ocorre quando se colocam, por exemplo, dois espelhos, um em frente ao outro.

um mundo concreto, o autor (2010, p. 44) novamente cita Narciso como uma exceção da regra, segundo a qual “posso experimentar o amor do outro por mim, posso desejar ser amado, posso imaginar e prever o amor do outro por mim, mas não posso amar a mim mesmo como se amasse o outro, de forma imediata”.

Eu devo entrar em empatia com esse outro indivíduo, ver axiologicamente o mundo de dentro dele tal qual ele o vê, colocar-me no lugar dele e, depois de ter retornado ao meu lugar, completar o horizonte dele com o excedente de visão que desse meu lugar se descortina fora dele, convertê-lo, criar para ele um ambiente concludente a partir desse excedente da minha visão, do meu conhecimento, da minha vontade e do meu sentimento (BAKHTIN, 2010, p. 23).

Refletindo sobre o quadro **Narciso**, de Caravaggio, e o texto **Della pittura**, de Leone-Battista Alberti, Phillippe Dubois (2012, p. 142, grifos do autor) nos apresenta o abraço fatal de Narciso em seu reflexo, em dois sentidos: “espacial e amoroso: abraçar (uma superfície) com *o olhar*, isto é, envolver, circunscrever por completo: narcisismo e desejo de totalidade; e abraçar (um corpo) com os *braços* e com a *boca*: narcisismo e autoerotismo”. Para Dubois (2012), na superfície do lago a (auto)imagem vista por Narciso é a matriz da pintura, ou seja, a primeira tela. Talvez por isso, lembra o autor, a palavra *quadro* em francês seja *tableau*, que significa literalmente, a *tábua-água* ou, a *mesa de água*, superfície na qual se cria, se circunscreve e se projeta uma imagem.

A descrição do verbete *narcisismo* no **Vocabulário da Psicanálise de Laplanche e Pontalis** (2001) se dá em termos de evolução sexual, autoerotismo e investimento libidinal. Ressaltando que a teoria psicanalítica não é unívoca na defesa do termo, os autores (2001, p. 288) afirmam que a constituição do ego enquanto unidade psíquica é relacionada à constituição do esquema corporal e que “tal unidade é precipitada por uma determinada imagem que o sujeito adquire de si mesmo segundo o modelo do outro, e que é, precisamente, o ego. O narcisismo seria a captação amorosa do sujeito por essa imagem”. Para Lacan, segundo os autores citados (2001), esse período se chama “fase do espelho”. Só posteriormente, falam os autores (2001), com a modificação da explicação do aparelho psíquico (segunda tópica), Freud diferencia narcisismo primário, a ausência total de relações com o meio, e narcisismo secundário, o narcisismo do ego projetado aos objetos.

O documentário **Janela da Alma**, de João Jardim e Walter Carvalho (2001), apresenta 19 depoimentos intercalados de pessoas com alguns tipos de problema visual. Dentre elas, o escritor José Saramago, autor do já citado **Ensaio sobre a cegueira**, afirma que atualmente estamos, mais do que nunca, presos à Caverna do conhecido mito platônico, pois as imagens (sombrias) que o chamado *mundo audiovisual* nos apresenta estão substituindo a realidade. Tal como narrado no

mito platônico, no mito de Narciso houve um problema, mortal, diga-se de passagem, de identificação e de reconhecimento. Segundo Saramago, as imagens nos são transmitidas fora de contexto e não comunicam mais nenhum significado, apenas servem para nos vender coisas. Segundo o Nobel de Literatura, a superabundância de imagens contrasta com a falta de tempo causada pelo ritmo frenético do mundo atual e tem como consequência uma grande falta de atenção a nós mesmos, aos outros e até à própria realidade, uma vez que nem nos emocionamos mais, mesmo com imagens chocantes.

A profusão midiática digital hodierna contribui para os Narcisos modernos se visualizarem em diferentes telas e divulgarem suas imagens em uma velocidade astronômica. Esses sujeitos destas mídias (*smartphone, tablet, notebook*, redes sociais e aplicativos) estão reconfigurando na rede suas identidades, suas habilidades, suas competências, bem como suas memórias e suas subjetividades. O mundo contemporâneo é marcado por novos fluxos, movimentos e sintonias, pela expansão surpreendente das tecnologias digitais. Diante de propalados discursos messiânicos e apocalípticos em relação às mesmas, a pergunta que causa alvoroço é qual será o resultado disso nos campos da cultura, das linguagens, das mídias, das artes, da política, das ciências e da educação?

Retornando à tese de Rouanet (1988), segundo a qual há na “visualidade iluminista” uma busca pelo “ideal da reflexividade do olhar” (p. 140), com Marx e Freud percebemos que “a incompetência do olhar é estrutural [...] e não pode, via de regra, ser removida por atos individuais de conscientização” (p. 138). De uma forma beirando o pessimismo e o negativismo, o autor (1988, p. 138) nos afirma que “o homem é programado para não ver, mas não basta a educação para que seu olhar se liberte”. Apontando para a possibilidade de uma “reciprocidade do olhar” (p. 139), Rouanet (1988) afirma que “a utopia do mundo transparente, em que todos são sujeitos do olhar, se converte no pesadelo de um mundo opaco para todos, menos para aquele que tem o monopólio da visão” (p. 140).

Discutindo a experiência do olhar, colocando o olhar sob suspeita e buscando o seu resgate, Bosi (1988) relaciona os elementos que estamos refletindo afirmando que Marx, Freud, Schopenhauer e Nietzsche fundaram um outro olhar, em contraposição ao olhar racionalista fundado por Descartes. Tal olhar, afirma o autor (1988), “já nasceu filosoficamente humilde, pois se sabe cativo no emaranhado das necessidades e dos impulsos” (p. 81), o que se reflete na conclusão de que “o olhar do outro para mim não me abarca inteiramente, porque nem a sua visão nem a minha nos constituem como objetos definidos” (p. 82).

A ‘identidade de vidente e visível’ e a postulação de que o sujeito ‘que olha não seja, ele próprio, estranho ao mundo que olha’ criam a imagem de um mundo feito

de coexistências, coextensividades, simultaneidades, parentescos, implicações múltiplas, afinidades, imbricações, entrelaçamentos, correspondências; em suma, um contexto de reversibilidade, palavra que é, não por acaso, nomeada no fecho de *O visível e o invisível*, como ‘a verdade última’ (BOSI, 1988, p. 82).

Concluindo, Bosi (1988, p. 86) afirma quase como uma prece: “Que Narciso renuncie, pois, à autocomplacência; não porque o labor da percepção vigilante anule o sujeito, mas, ao contrário, porque o leva animosamente a reatar, por cima do ídolo social, o pacto original do espírito com o universo”. A questão que nos colocamos é: o que pode levar, atualmente, os Narcisos e as Narcisas digitais a perderem a possibilidade de serem os sujeitos da experiência do seu próprio olhar, substituindo-a por um mundo de imagens de corpos perfeitos, paixões platônicas, relações virtuais, leituras em *zapping* e conhecimentos genéricos sem ética, sem estética, sem política e sem história, em detrimento da realização de experiências reais, concretas e contextualizadas? Qual experiência de olhar a escola (enquanto representante da educação formal) determina aos seus sujeitos, com sua estrutura, princípios, currículo e modelos? Qual olhar de educação, de construção de conhecimentos, de cultura, de homem e de mulher, de sociedade, de realidade e de mundo os cursos de formação de professores estão construindo para os futuros docentes? Quais experiências de olhar as TDICE estão oferecendo aos processos educativos?

Com o foco de análise na televisão, Marcia Tiburi (2011, p. 15), ao se perguntar “que é a experiência subjetiva vivida por aquele que vê eletronicamente à distância?”, em seu livro **O olho de vidro**: a televisão e o estado de exceção da imagem, evoca a experiência do olhar diante do que ela chama de industrialização da experiência e da imagem. Diversas características apresentadas pela autora acerca da televisão são válidas para qualquer mídia. Um exemplo disso é quando a pesquisadora aponta a televisão como órgão do olhar coletivo, o qual mostra um olho ideal, absoluto e de vidro. Essa absolutização do olhar pode ser correlacionada à forma como as imagens circulam pelas redes sociais e *sites* de notícia digital. A audiência, essa “impressão impagável de que o que se vê é real justamente por ser visto por todos é o que constitui o valor da comunidade” (TIBURI, 2011, p. 32). Da mesma forma, o conhecido tempo real, o “ao vivo”, o instantâneo ou ainda o virtual criado pela televisão, afetam a experiência do olhar. É interessante notar que, mesmo para notícias em que não existem imagens como, por exemplo, por ocasião do desaparecimento do voo MH370 da Malaysia Airlines, em 08 de março de 2014 (WIKIPEDIA, 2016), os meios de comunicação buscam ou até inventam imagens extraídas de outros contextos. No caso do desaparecimento do referido voo, ou de outros acidentes aéreos, é sempre comum manchetes do estilo: “Veja lista dos desaparecidos”, “Veja fotos dos parentes desesperados” ou “Veja fotos de modelos de aviões semelhantes”. Seguindo esse estilo de reportagem, cada vez

mais as telas sangram, “mostrando” a realidade nua e crua, principalmente enfatizando a violência²⁴. Segundo Tiburi, esse *modus operandi* tem uma função clara:

[...] a televisão captura um corpo inteiro com uma imagem. Neste sentido é que se deve pensar que uma tecnologia de contato é uma tecnologia de relação. Não é apenas uma transmissão de imagens singulares ou plurais, mas a circunscrição de um corpo de um determinado tempo-espço ligado a outros corpos por meio de um olhar que lhe dá a tão desejada impressão de realidade, ofertada, na verdade como um sentido. A televisão recorta uma experiência e a oferece ao sentido mais banalizado de nossa percepção. É a condição de possibilidade do ato de ver que, parando à sua frente, torna-se olhar subjetivo pela introjeção do que ela oferece. Antes apenas se vê televisão, mas quando saímos de defronte dela podemos dizer que carregamos um olhar. Olhar é o modo de ver que foi aprendido em uma experiência. A televisão é cativo do olhar (TIBURI, 2011, p. 35).

A democratização do acesso à televisão é um dos indícios que ter contato com imagens não reduz o analfabetismo de produção e de leitura de imagens, pois, diante da “ditadura das telas”, é impossível ao sujeito uma experiência do olhar “televisualmente emancipado” (TIBURI, 2011, p. 38). A filósofa aponta que o direito de ver televisão deveria corresponder a uma emancipação ao direito de fazer televisão. Da mesma forma, a nosso ver, ter acesso a uma conta de correio eletrônico ou um perfil em uma rede social não garantem a participação democrática, ativa e emancipada dos sujeitos nas tecnologias digitais em rede. Para a autora (2011, p. 40), a educação visual é posta em xeque em um mundo em que o “penso e logo existo” está se modificando em “vejo, logo existo” e, mais recentemente com o fenômeno do “pau de *selfie*”, está se transformando em “sou visto, logo existo”.

Ainda segundo Tiburi (2011, p. 44), a estrutura de exceção que opera a imagem televisiva na dialética da atenção, desatenção e concentração é a do “sujeito feito olhar”. Um “sujeito construído pelo olhar” com o “corpo entregue à ordem da visão” que mais do que assistir ou ver, “é sempre olhado por ela”, como um refém (2011, p. 45). Citando os “tempos da morte do sujeito”, a filósofa (TIBURI, 2011, p. 46) questiona: “a anestesia estética provocada pela inflação imagética o que Debray chamou de inflação icônica –, e até mesmo pelo excesso de concentração, pode ser traumática no sentido de tornar a percepção incapaz de atenção?”. A autora (2011, p. 48) aponta que os sujeitos inebriados do olhar televisivo “não distinguem níveis de discurso ou de retórica, tanto de palavras e textos quanto das imagens”, sendo facilmente vítimas de manipulação e da condição de alienação.

Nesses termos, tanto para a televisão como para outros olhos digitais conectados em rede que nos observam, vale a problematização de que “se justifica como este olho que me olha sem

²⁴ Sobre isso desenvolvemos uma reflexão em: PULITA, Edemir Jose. A (hiper)violência nas mídias: uma análise benjaminiana da cultura e da barbárie na era digital. In: UMBACH, Rosani; CAMARGO, Hertz Wendel de (Orgs). **Imagens, mídia e violência**. Londrina: Syntagma, 2016a.

que me veja, este olho paradoxal que, na verdade, não olha, nem vê e que, no entanto, me olha e me vê enquanto dele não posso tirar os olhos” (TIBURI, 2011, p. 53). Para compreender a experiência do olhar humano diante de telas, ao ser forjado por essas experiências, são necessárias investigações “sobre a ontologia da imagem, sobre seu estatuto” (TIBURI, 2011, p. 54).

A filósofa francesa Marie-José Mondzain (2012, p. 7) começa o livro intitulado **O que você vê?** com a pergunta “Você vê a mesma coisa que eu vejo?”. A autora afirma que compartilhamos o olhar pela palavra e que isso é garantido pela correspondência entre as palavras e as coisas, inclusive as que não existem, mas que criamos e compartilhamos. Ao se questionar “o que é ver?” (2012, p. 43) e “como ver o que nossos olhos não veem?” (2012, p. 57), a autora do diálogo afirma que “ver é como entrar em contato com coisas nas quais não encostamos” (2012, p. 68), bem como “ver é pensar do lado de fora” (2012, p. 68). A partir disso, a autora (2012, p. 69) constata que “para ver é preciso manter uma certa distância”. Ao perguntar “como ver a realidade?” (2012, p. 125), a autora reflete e afirma que “são as palavras que dizem o que é real na imagem. As palavras fazem a ligação entre a imagem e a realidade” (2012, p. 122).

Tais reflexões, a nosso ver, estão estreitamente ligadas às nossas problematizações e, a partir delas pretendemos avançar na construção teórica que embasou essa investigação. A esta altura, vemos como pertinentes as considerações feitas partindo da experiência do olhar em si, passando pela análise dos sujeitos de tal experiência e percebemos já apontarem para elementos de nossa próxima categoria, que versará sobre as linguagens imagética e fotográfica. Antes, porém, nos deteremos por mais um tempo nos sujeitos da experiência do olhar, enfatizando a leitura benjaminiana sobre a questão.

5.4 O OLHAR BENJAMINIANO

A reflexão benjaminiana sobre o olhar e a experiência oferece diversos relampejos que podem iluminar e, quem sabe, curtocircuitar e questionar as interfaces entre educação, TDICE e imagens. Todo pensamento benjaminiano é transpassado por metáforas da experiência do olhar: seja pelo olhar do anjo, ou seja, pelo olhar da iluminação profana. Seja pelo olhar que reconhece a aura ou olhar aurático. Seja pelo olhar proporcionado pela fotografia ou pelo olhar fotográfico. Seja pelo olhar urbano ou pelo olhar que a cidade oferece. Seja pelo olhar da experiência ou pela experiência do olhar. Seja pelo olhar do *flâneur* ou pelo olhar *flâneur*. Seja pelo olhar alegórico ou pelas alegorias do olhar. Seja pelo olhar surreal ou pela “surrealidade” do olhar. Seja pelo olhar da montagem ou pelo olhar que, através da montagem, constrói o seu olhar.

A categoria *perda da auréola* foi tomada de empréstimo por Benjamin ao homônimo texto em prosa do *Spleen de Paris* (1862) de Baudelaire. O autor das Passagens explica: ‘J 64, 5 O *spleen* de Baudelaire [é o] sofrimento pelo declínio da aura’ (ms. n° 432). O ‘esvaziamento da experiência’, provocado por esse declínio afeta sobretudo o olhar humano. Complementando sua prévia definição da aura como ‘o longínquo do olhar que desperta na pessoa que é olhada’ [J 47, 6], Benjamin diagnostica a perda da aura como um ‘olhar que foi abandonado pela magia do longínquo’ (ms. n° 434) (BOLLE, 2009b, p. 1162, grifo do autor).

Ao afirmar que “a decadência da aura e a atrofia da visão [...] são a mesma coisa” (BENJAMIN, *apud* HANSEN, 2012, p. 249) e que “vivenciar a aura de um fenômeno significa investi-lo (*belehnen*) da capacidade de retribuir o olhar” (BENJAMIN, *apud* HANSEN, 2012, p. 213), Walter Benjamin aponta para aspectos da experiência que iluminam as relações que pretendemos estabelecer não somente nesta, mas também na próxima categoria de nossa investigação. Entre as possibilidades, escolhemos nosso caminho de reflexão sobre a experiência, o olhar e seus sujeitos em Benjamin, a partir dos textos *A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica* (2012) e *O narrador* (1985). A justificativa é que ambos os textos (mesmo que partindo de questões diferentes: a aura no primeiro e a narrativa no segundo) abordam a questão do choque e chegam a problematizações idênticas: a perda e o declínio da experiência (a partir da perda e declínio da aura e da narração) e as possibilidades de restauração dessas: aura, narração e experiência.

O texto *A obra de arte...*²⁵, segundo Schöttker (2012), estabelece uma relação entre as mudanças de percepção e as mudanças da arte proporcionadas pelas novas formas de experiência da modernidade. Com isso, Benjamin estaria apontando, segundo o autor (2012, p. 43), “um momento de inflexão na história da estética”. Segundo o pesquisador (2012, p. 41), “desde que foi possível armazenar, elaborar e disseminar letras, imagens e sons por meio da imprensa, da máquina fotográfica, do gramofone e do telefone, essas técnicas trouxeram mudanças não só para a comunicação e a percepção sensível, mas também para a própria arte”.

A partir dessa constatação, Schöttker (2012, p. 41) aponta que “Walter Benjamin (1892-1920) foi um dos primeiros autores a tratar da mudança nas formas de arte e na experiência em virtude da influência das mídias”. O próprio Benjamin (2012, p. 13, grifo do autor) apresenta essa ideia no texto ao afirmar que “no decorrer de longos períodos históricos, modifica-se não só o modo de existência das coletividades humanas, mas também a sua forma de percepção”. Mais do que uma visão negativa da posição das obras de arte em relação ao desenvolvimento das mídias, Schöttker (2012, p. 52) afirma que “foi somente com o ensaio de Benjamin que surgiu a tese de que, graças à reprodução, a obra de arte teria recebido um novo *status*, abalando assim os

²⁵ Para evitar a reprodução completa do título – **A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica** –, que é longo, usaremos apenas “A obra de arte...”.

fundamentos da estética tradicional”. Vemos nessa afirmação uma correlação plausível com a discussão das modificações operadas pelas TDICE nas formas de percepção dos sujeitos das mídias atuais.

Na epígrafe do texto, Benjamin faz alusão a uma passagem de Paul Valéry (*apud* BENJAMIN, 2012, p. 9) para explicitar sua tese: “Em todas as artes há um aspecto físico que não pode mais ser considerado ou tratado como no passado, pois não pode mais se furtar aos efeitos da ciência e da práxis moderna. Matéria, espaço e tempo não são mais o que eram há vinte anos”. Com essa frase, Benjamin aponta quase que para um olhar visionário sobre o futuro que estamos experienciando com as TDICE atualmente. O texto de Valéry do qual Benjamin retirou a epígrafe chama-se **A conquista da ubiquidade** e a relação com os aparatos midiáticos digitais conectados em rede da atualidade contida nele saltam aos olhos.

Na primeira parte do texto *A obra de arte...*, Benjamin (2012) faz um histórico dos modos de reprodução técnica, no qual o autor cita a fundição, a cunhagem, a xilogravura, a escrita, a imprensa e a litografia. Ao chegar à fotografia, Benjamin retrata as importantes transformações que ocorrem.

Com a fotografia, pela primeira vez a mão é dispensada das tarefas artísticas essenciais nos processos de reprodução de imagens, que agora cabem exclusivamente ao olho que vê por meio da objetiva. Como o olho capta com mais rapidez do que a mão é capaz de desenhar, acelerou-se extraordinariamente o processo de reprodução de imagens, que passou a acompanhar a própria fala. O câmara grava no estúdio as imagens que serão filmadas na mesma velocidade em que o autor fala (BENJAMIN, 2012, p. 11).

O filósofo, escritor e poeta Paul Valéry é citado também por Walter Benjamin, porém não na epígrafe, mas no final do texto *O narrador*, fazendo alusão à observação dos artistas como algo praticamente místico. Segundo Valéry, citado por Benjamin (1985, p. 220), os “objetos iluminados perdem os seus nomes: sombras e claridades formam sistemas e problemas particulares que não dependem de nenhuma ciência, que não aludem a nenhuma prática”, mas, por outro lado, “recebem toda sua existência e todo o seu valor de certas afinidades singulares entre a alma, o olho e a mão de uma pessoa nascida para surpreender tais afinidades em si mesmo, e para as produzir”. Diante disso, Benjamin (1985) escreve que

a alma, o olho e a mão estão assim inscritos no mesmo campo. Interagindo, eles definem uma prática. Essa prática deixou de nos ser familiar. O papel da mão no trabalho produtivo tornou-se mais modesto, e o lugar que ela ocupava durante a narração está agora vazio. (Na verdadeira narração, a mão intervém decisivamente, com seus gestos, aprendidos na experiência do trabalho, que sustentam de cem maneiras o fluxo do que é dito.) A antiga coordenação da alma, do olhar e da mão, que transparece nas palavras de Valéry, é típica do artesão, e é ela que encontramos sempre, onde quer que a arte de narrar seja praticada. Podemos ir mais longe e perguntar se a relação entre o narrador e sua matéria – a vida humana – não seria ela própria uma relação artesanal. Não seria sua tarefa trabalhar a matéria-prima da

experiência – a sua e a dos outros – transformando-a num produto sólido, útil e único? Talvez se tenha uma noção mais clara desse processo através do provérbio, concebido como uma espécie de ideograma de uma narrativa. Podemos dizer que os provérbios são ruínas de antigas narrativas, nas quais a moral da história abraça um acontecimento como a hera abraça um muro (BENJAMIN, 1985, p. 220-221).

Concluindo o primeiro item da *A obra de arte...*, Benjamin (2012, p. 11) afirma que “no século XIX a reprodução técnica atingiu tal grau, que não só abarcou o conjunto das obras de arte existentes e transformou profundamente o modo como elas podiam ser percebidas, mas conquistou para si um lugar entre os processos artísticos”. Benjamin estava se referindo à fotografia e ao cinema, técnicas nascentes e que disputavam espaço com outras artes consagradamente tradicionais, como o teatro e a pintura. Percebemos uma relação dessas discussões entre técnica e ciência, arte e política, narrativa e experiência, teatro e pintura, cinema e fotografia, olhar e registros desse e as mudanças nas formas de recepção consequentes das transformações técnicas das TDICE. A partir disso, buscamos pensar as condições de possibilidade da experiência de olhar e da constituição de seu sujeito diante das atuais tecnologias digitais da era digital. Algumas primeiras pistas são dadas por Gagnebin (*apud* BENJAMIN, 1985), quando ela escreve que

nos textos fundamentais dos anos 30, [...] Benjamin retoma a questão da ‘Experiência’, agora dentro de uma nova problemática: de um lado, demonstra o enfraquecimento da ‘*Erfahrung*’ no mundo capitalista moderno em detrimento de um outro conceito, a ‘*Erlebnis*’, experiência vivida, característica do indivíduo solitário; esboça, ao mesmo tempo uma reflexão sobre a necessidade de sua reconstrução para uma reflexão sobre a necessidade de sua reconstrução para garantir uma memória e uma palavra comuns, malgrado a desagregação e o esfacelamento social. O que nos interessa aqui, em primeiro lugar, é o laço que Benjamin estabelece entre o fracasso da ‘*Erfahrung*’ e o fim da arte de contar, ou dito de maneira inversa (mas não explicitada em Benjamin), a ideia de que uma reconstrução da ‘*Erfahrung*’ deveria ser acompanhada de uma nova forma de narratividade (GAGNEBIN *apud* BENJAMIN, p. 9 [Prefácio]).

A questão que tentamos formular e que prevemos que contribuirá para nossa reflexão remete à atualização desse pensamento, mais precisamente, o que podemos entender hoje, no século XXI, como uma experiência digital que seja *Erfahrung* e não apenas *Erlebnis*, nos termos que Gagnebin apresenta na citação acima. Mais do que isso, e seguindo o raciocínio de Schöttker (2012, p. 62ss), pretendemos avançar na reflexão sobre como as formas de recepção são impactadas pelas TDICE e qual a relação entre o choque e a experiência a ser pensada nos processos de educação formal? Tem-se em mente que as transformações técnicas, bem como a popularização das mídias comunicacionais e as possibilidades das conexões digitais em rede alteram, além das formas de informação, comunicação expressão, de recepção e de percepção, os próprios modos de ser e estar no mundo. Nesse caso, estudar as interfaces entre TDICE e educação pelo viés das imagens é muito mais amplo do que a discussão apenas entre usar ou não

as tecnologias de informação, de comunicação e de expressão nas salas de aula. Trata-se de perceber também as desconexões existentes nas práticas com as TDICE fora dos muros escolares e as ações que são propostas dentro destes.

Ao refletir sobre a autenticidade, Benjamin (2012, p. 13) define-a como “tudo o que é transmissível desde a origem, da sua permanência física até seu testemunho histórico”. O autor (2012, p. 13) afirma, também, que a reprodutibilidade técnica destrói a aura, ou seja, o seu testemunho e a sua autoridade garantidas pela tradição, com “a liquidação do valor tradicional no patrimônio cultural”. Além da possibilidade de reprodução ad infinitum, a necessidade de proximidade pode ofuscar o objeto: “*‘aproximar’ as coisas, espacial e humanamente, é um desejo tão intenso das massas contemporâneas quanto sua tendência a superar o caráter único das coisas, graças à reprodução*” (BENJAMIN, 2012, p. 14, grifo do autor). Essas questões nos levam a problematizar o caráter mecânico instrumental da experiência do olhar dos sujeitos das TDICE, onde tanto o fenômeno do copiar e colar, ou mais especificamente, o de compartilhar, podem refletir gestos impensados, apenas repetindo ações em detrimento das possibilidades de autoralidade. Buscamos a possibilidade de problematizar esse olhar saturado e alienado que aponta para uma vivência sem sujeito, sem a constituição e consumação de uma verdadeira experiência.

Contraponto esse excesso de proximidade, imobilidade e conseqüente obstrução da visão, em *O narrador*, Benjamin (1985, p. 215) escreve, fazendo uma metáfora, que os grandes narradores possuem a característica de se mover em várias direções nos “degraus de sua experiência”, ao compartilhá-la. Dessa forma, o filósofo (1985, p. 215) aponta para um tipo específico de experiência, qual seja, “a imagem de uma experiência coletiva, para a qual mesmo o mais profundo choque da experiência individual, a morte, não representa nem um escândalo nem um impedimento”.

A morte, que foi retratada em imagem antes neste texto por Didi-Huberman (2010), também aponta a questão da autoridade, quando Benjamin constata que, já em sua época, ela foi eliminada da vida pública, relacionando isso às questões da experiência.

Ora, é no momento da morte que o saber e a sabedoria do homem e sobretudo sua existência vivida – e é dessa substância que são feitas as histórias – assumem pela primeira vez uma forma transmissível. Assim como no interior do agonizante desfilam inúmeras imagens – visões de si mesmo, nas quais ele se havia encontrado sem se dar conta –, assim o inesquecível aflora de repente em seus gestos e olhares, conferindo a tudo o que lhe diz respeito aquela autoridade que mesmo um pobre-diabo possui ao morrer, para os vivos ao seu redor. Na origem da narrativa está essa autoridade (DIDI-HUBERMAN, 2010, p. 207-208).

A questão da tradição é tratada, em *A obra de arte...*, por meio de uma crítica às finalidades da reprodutibilidade e da manipulação da arte. Benjamin (2012, p. 15) aponta que “a unicidade da obra de arte é idêntica à sua inserção na continuidade a que chamamos tradição. Essa tradição é algo vivo, extraordinariamente mutável”. Apontando as questões da função ritual da obra de arte, o autor afirma que a fotografia, enquanto técnica de reprodução, afetou por mais de um século as artes, principalmente a pintura.

Pela primeira vez na história mundial, a reprodutibilidade técnica da obra de arte a emancipa da existência parasitária como parte do ritual. A obra de arte reproduzida torna-se cada vez mais a reprodução de uma obra de arte elaborada para ser reproduzida. A chapa fotográfica, por exemplo, permite grande número de cópias. *Mas, a partir do momento em que o critério da autenticidade não mais se aplica à produção artística, também a função social da arte terá sido objeto de uma transformação radical. Em vez de se basear no ritual, ela terá agora outra práxis como seu fundamento: a política* (BENJAMIN, 2012, p. 16, grifo do autor).

Ao discutir o declínio do valor de culto (ritual) e a ascensão do valor de exposição, Benjamin aponta a fotografia do retrato humano e as fotografias realizadas dos mortos como a última trincheira de resistência. Citando Abel Gance (*apud* BENJAMIN, 2012, p. 18-19, grifo do autor), ele afirma que “a linguagem das imagens não atingiu a maturidade, pois nossos olhos ainda não estão preparados para ela. Falta a atenção necessária, o *culto* em relação àquilo que ela exprime”.

Mais do que uma característica burguesa, como nos pareceu no princípio de nossas reflexões, pelo fato de somente uma determinada elite ter acesso às obras de arte e aos museus, vemos nessa digressão benjaminiana uma crítica à banalização das imagens ao estilo “visita virtual ao museu” ou a proliferação de imagens fora de contexto. Entendemos a questão do ritual mais em termos de busca de contexto e significado do que em termos religiosos ou burgueses. Qual a maturidade dos olhos nas experiências de olhar que os sujeitos estão realizando diante das TDICE: de ritual ou de exposição? De experiência ou de choque?

Esses elementos nos remetem para *O narrador*, no trecho em que Benjamin (1985, p. 206) realiza uma denúncia, novamente referenciando o pensamento de Paul Valéry: “O homem de hoje não cultiva o que não pode ser abreviado”. Nessa sequência, Benjamin (1985) escreve:

Com efeito, o homem conseguiu abreviar até a narrativa. Assistimos em nossos dias ao nascimento da *short story*, que se emancipou da tradição oral e não mais permite essa lenta superposição de camadas finas e translúcidas, que representa a melhor imagem do processo pelo qual a narrativa perfeita vem à luz do dia, como coroamento das várias camadas constituídas pelas narrações sucessivas (BENJAMIN, 1985, p. 206).

Tanto os limites decorrentes do valor de exposição e da reprodutibilidade, muitas vezes sem sentido, quanto as questões das TDICE atuais que Benjamin parece, na citação anterior,

remeter aos 140 caracteres possíveis no *Twitter* (abreviação da narrativa), confrontam-se com a experiência da narrativa enquanto “uma forma artesanal de comunicação”, como uma perspectiva que entra em declínio, tanto na época de Benjamin quanto na nossa. Falando em narrativa, Benjamin (1985, p. 205) afirma que “ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso”. Na era do *Control C + Control V*, das “cópias pedagógicas”²⁶ e do compartilhar, questionamos o espaço da experiência e da narrativa, em outros termos: ainda é possível uma experiência do olhar independente e da crítica e autoria autônoma e emancipada?

Muito mais do que defender ideias e ideais que se aproximem de uma educação ou escola tradicionais, com a ideia de originalidade, autenticidade, aura e tradição, expressamos uma alternativa de problematizar uma experiência que, como Benjamin atestará em ambos os textos na sequência, está em franco declínio. A experiência da narrativa contemplada em *O narrador* (BENJAMIN, 1985) e a experiência das novas formas de percepção e suas modificações em face da reprodutibilidade técnica em *A obra de arte...* (BENJAMIN, 2012), dão indicativos para pensarmos as questões da experiência do olhar atualmente frente aos aparatos midiáticos digitais conectados em rede e suas consequências que, em nossa hipótese, reconfiguram os sujeitos, os movimentos, os tempos e os espaços da construção de conhecimentos, além dos modos de ser e estar no mundo.

Ao problematizar as relações entre o teatro e o cinema, Benjamin (2012, p. 22), escreve que “o culto do estrelato, fomentado pelo capital cinematográfico, conserva aquela magia da personalidade que há muito tempo já se reduziu ao encanto podre do seu caráter mercantil”. Após comparar a reação do público diante de Picasso (retrógrada) e Chaplin (progressista), o filósofo (2012, p. 27, grifo do autor) começa uma discussão a respeito da visão, do ver e do olhar, a partir do cinema e da fotografia, ao afirmar que “*uma das funções revolucionárias do cinema será tornar igualmente reconhecíveis o uso artístico e o científico da fotografia, que até então apareciam desunidos*”.

Então vem o cinema, com a dinamite dos seus décimos de segundo, e explode esse mundo prisional, permitindo que empreendamos viagens aventureiras no meio desses escombros. Com primeiros planos amplia-se o espaço; com a câmera lenta, o movimento. Por meio da ampliação, temos acesso não apenas a uma visão mais nítida daquilo que normalmente vemos, mas também aparecem novas configurações estruturais da matéria. [...] Então torna-se evidente que a natureza que fala à câmera é diferente daquela que se expõe aos nossos olhos, sobretudo porque o espaço no qual o indivíduo age conscientemente é substituído por outro no qual a ação é inconsciente. [...] Aqui intervêm a câmera e seus acessórios, subindo e descendo, cortes e closes, sequências longas ou rápidas, ampliações e reduções. Ela nos abre

²⁶ *Downloads* ilegais da rede digital conectada em rede.

pela primeira vez o inconsciente óptico, do mesmo modo que a psicanálise nos revelou a experiência do inconsciente pulsional (BENJAMIN, 2012, p. 28).

A constatação feita por Benjamin há praticamente setenta anos fomenta nossa discussão de reconfigurações que se dão nas interfaces entre educação, TDICE e imagens. Benjamin (1985) cita os dadaístas²⁷ como artistas criadores de obras que em vez de agradar o público, as “transformaram em um projétil capaz de atingir o espectador [...] atingindo o espectador na forma de choques sucessivos” (BENJAMIN, 2012, p. 29). Nesses termos, nos questionamos se a quantidade e a velocidade com que as imagens são produzidas, expostas e postas em circulação nas TDICE propiciam uma experiência de olhar tanto aos sujeitos que as postam, quanto aos que as curtem, as compartilham, as salvam ou as deletam. Citando Duhamel, Benjamin (2012, p. 29-30) escreve: “não posso mais pensar o que quero pensar. As imagens cambiantes ocuparam o espaço dos meus pensamentos”. Nesses termos, Schöttker (2012, p. 78) confirma que “Benjamin considera que as possibilidades técnicas da fotografia e do cinema modificam não só o mundo das imagens, mas também o mundo perceptível, contribuindo para um aprofundamento da nossa apreensão”.

Refletindo sobre o impacto dos diversos e diferentes choques na recepção e na percepção, Buck-Morss (2012, p. 168) afirma que “tanto na rua e nos encontros eróticos, nos parques de diversão e nos cassinos, o choque é a própria essência da experiência moderna”. Falando de uma crise da percepção que se instala, a autora (2012, p. 169) aponta que não se trata mais de treinar os sentidos para as suas finalidades, “mas de restabelecer a perceptibilidade”, pois, “a percepção só se transforma em experiência quando se liga a lembranças sensoriais no passado”. Percebemos que Benjamin, ao citar a psicanálise e o inconsciente ótico, o coletivo e a tradição, aponta para diferentes relações que, a nosso ver, dão respostas aos nossos questionamentos e contribuem para pensar a experiência do olhar e seu sujeito na era digital.

Contrapondo a busca pelo inédito e pela novidade que acompanham uma produção antropofágica de imagens, já observada na época por Benjamin, em *O narrador*, o autor (1985, p. 203) diz que “cada manhã recebemos notícias de todo o mundo. E, no entanto, somos pobres em histórias surpreendentes. A razão é que os fatos já nos chegam acompanhados de explicações”.

²⁷“Essas tendências ‘progressistas’ da arte moderna, que reconstruem um universo incerto a partir de uma tradição esfacelada, são, em sua dimensão mais profunda, mais fiéis ao legado da grande tradição narrativa que as tentativas previamente condenadas de recriar o calor de uma experiência coletiva (*‘Erfahrung’*) a partir das experiências vividas isoladas (*‘Erlebnisse’*). Essa dimensão, que me parece fundamental na obra de Benjamin, é a da abertura. O leitor atento descobrirá em ‘O Narrador’ uma teoria antecipada da obra aberta. Na narrativa tradicional, essa abertura se apóia na plenitude do sentido – e, portanto, em sua profusão ilimitada; em Umberto Eco e, parece-me, também na doutrina benjaminiana da alegoria, a profusão do sentido, ou, antes, dos sentidos, vem ao contrário, de seu não-acabamento essencial” (GAGNEBIN, *apud* BENJAMIN, 1985, p. 12).

Concluindo essa passagem, o autor (1985, p. 203) afirma que “quase nada está a serviço da narrativa, e quase tudo está a serviço da informação”.

Um pouco adiante, Benjamin (1985) completa tal ideia afirmando que

a informação só tem valor no momento em que é nova. Ela só vive nesse momento, precisa entregar-se inteiramente a ele e sem perda de tempo tem que se explicar. Muito diferente é a narrativa. Ela não se entrega. Ela conserva suas forças e depois de muito tempo ainda é capaz de se desenvolver. [...] Ela se assemelha a essas sementes de trigo que durante milhares de anos ficaram fechadas hermeticamente nas câmaras das pirâmides e que conservam até hoje suas forças germinativas (BENJAMIN, 1985, p. 204).

Em um comentário sobre essa passagem e atualizando a reflexão a respeito da experiência, aproximando-se à discussão por nós pretendida, Bondía (2002) escreve que

o sujeito moderno não só está informado e opina, mas também é um consumidor voraz e insaciável de notícias, de novidades, um curioso impenitente, eternamente insatisfeito. Quer estar permanentemente excitado e já se tornou incapaz de silêncio. Ao sujeito do estímulo, da vivência pontual, tudo o atravessa, tudo o excita, tudo o agita, tudo o choca, mas nada lhe acontece. Por isso, a velocidade e o que ela provoca, a falta de silêncio e de memória, são também inimigas mortais da experiência (BONDÍA, 2002, p. 23).

Analisando a distração e o recolhimento pela acusação já corrente em sua época de que “as massas buscam distração, enquanto a arte exige recolhimento por parte do espectador” (BENJAMIN, 2012, p. 30), Benjamin ainda inclui na referida reflexão, a categoria da diversão.

Mas aquele que se distrai também é capaz de se acostumar. Mais ainda: o fato de que podemos realizar certas tarefas enquanto estamos distraídos indica que isso só foi possível porque nos acostumamos. Por meio da distração que a arte nos oferece hoje, podemos controlar particularmente até que ponto a nossa percepção se tornou apta a executar as novas tarefas. Como os indivíduos sentem-se tentados a fugir dessas tarefas, a arte vai escolher aquelas mais difíceis e importantes, ali onde ela pode mobilizar as massas. É o que faz agora, graças ao cinema. *A recepção pela distração, cada vez mais notável em todas as áreas artísticas e que constitui um sintoma de profundas mudanças na percepção, tem no cinema o seu melhor campo experimental.* Nos seus efeitos de choque, o cinema vem ao encontro dessa forma de recepção. A desvalorização do valor de culto ocorre no cinema não somente porque ele transforma o público em especialista, mas também porque essa postura de especialista não requer atenção. O público avalia o filme, mas o faz de forma distraída (BENJAMIN, 2012, p. 31-32. grifo do autor).

Percebe-se que Benjamin (2012, p. 10, grifo do autor) mostra uma confiança na possibilidade de reconfiguração da utilização das imagens quando escreve que “*os novos conceitos que introduzimos na teoria da arte distinguem-se dos anteriores porque não podem ser usados para objetivos fascistas. Em compensação, podem ser úteis à formulação de exigências revolucionárias*”. O autor argumenta, porém, que “a humanidade, que na época de Homero era um espetáculo para os deuses do Olimpo, agora se transforma em um espetáculo para si mesma. Sua autoalienação chegou a um ponto que lhe permite vivenciar a própria destruição com um

prazer estético de primeira ordem” (BENJAMIN, 2012, p. 33-34). E concluindo, o filósofo (2012, p. 34, grifo do autor) afirma que “essa é a situação em que se encontra a estetização da política empreendida pelo fascismo. A resposta do comunismo é a politização da arte”. A tarefa que Benjamin exige da arte, segundo Buck-Morss (2012, p. 156, grifo da autora), é a de “*desfazer a alienação do sensorio corporal, restaurar a força instintiva dos sentidos corporais humanos em prol da autopreservação da humanidade, e fazê-lo não evitando as novas tecnologias, mas perpassando-as*”.

Essa leitura das formas de recepção que Benjamin realiza, relacionada às diversas artes e suas transformações, lança luz na leitura que buscamos realizar nas formas de recepção dadas à experiência do olhar diante das TDICE. Tal reflexão corrobora com a nossa pergunta sobre que tipo de ações e experiências os sujeitos do olhar estão encontrando diante das mídias: de choque ou de experiência? A resposta a tal questão determinará amplamente em quais termos serão dadas as aproximações entre TDICE e educação.

Em *O narrador*, apontando a maximização do senso prático e da dimensão utilitarista, lembrando que o narrador é alguém que sabe dar conselhos com sabedoria, Benjamin (1985) escreve que “as experiências estão deixando de ser comunicáveis” (p. 200), e, também, que “a arte de narrar está definindo porque a sabedoria – o lado épico da verdade – está em extinção” (p. 200-201). “O narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros. E incorpora as coisas narradas à experiência dos seus ouvintes” (BENJAMIN, 1985, p. 201). Ao analisar a experiência do olhar, Benjamin (1985, p. 197) aponta que “uma experiência quase cotidiana nos impõe a exigência dessa distância e desse ângulo de observação. É a experiência de que a arte de narrar está em vias de extinção”, e a consequência disso é que “perdemos a faculdade de intercambiar experiências”, tanto no que diz respeito “a imagem do mundo exterior mas também a do mundo ético” (1985, p. 198).

O que está em jogo para Benjamin é a possibilidade de um uso diferente da linguagem, um uso capaz de mobilizar o poder mimético historicamente concentrado nela contra o ‘era uma vez’ da narrativa histórica clássica (PW, N3, p. 4). Ao definir o ‘lado pedagógico’ do Projeto das passagens, ele cita Rudolf Borchardt: ‘Treinar nossa faculdade de criação de imagens para olhar de forma estereoscópica e dimensional para as profundezas das sombras da história’ (N1, p. 8). Esse olhar heurístico deveria produzir não imagens hermenêuticas (nas quais o passado e o presente se iluminam mutuamente como um *continuum*), mas ‘imagens dialéticas’ – imagens ‘em que o passado e o agora cintilam numa constelação’. A ótica dialética do olhar histórico detém o movimento das imagens (‘naturais’, arcaicas, míticas, oníricas) no momento de seu ‘acesso à legibilidade’ dá-lhes um ‘choque’, ou seja, alegoriza-as, possibilitando que sejam citadas. No entanto, só ‘na paralisação’ elas podem tornar-se imagens genuinamente históricas, mônadas que resistem à continuidade catastrófica do tempo. ‘A primeira etapa dessa viagem será transpor para a história o princípio da montagem’ (N2, p. 6) (BUCK-MORSS, 2012, p. 222).

Levando em consideração o reconhecimento do inconsciente óptico, a autora (BUCK-MORSS, 2012, p. 234) diz que, frente ao declínio da aura e a perda da experiência, “nessa ambiguidade dialética, porém, o choque pode assumir uma importância estratégica – como meio artificial de impulsionar o corpo humano para momentos de reconhecimento”. A pesquisadora (2012, p. 235) aponta a montagem como um recurso alegórico capaz de “ativar camadas de memória inconsciente sepultadas nas estruturas reificadas da subjetividade”. A questão das leituras alegóricas será abordada juntamente com a categoria das linguagens imagética e fotográfica.

Aproximando a reflexão benjaminiana à psicanálise, Buck-Morss (2012, p. 238) afirma que a interpretação do olhar de Benjamin reúne “reflexos de sua intensidade psíquica, estética e experiencial”, e que ele a encontra nas interfaces “entre a visão aurática e a reorganização histórica da subjetividade”. Falando sobre a faculdade mimética da linguagem, Benjamin (*apud* BUCK-MORSS, 2012, p. 238) relaciona aura e astrologia perguntando: “Será que as estrelas, com seu olhar distante, não são o fenômeno originário (*Urphänomen*) da aura? Podemos concluir que o olhar foi o primeiro mentor da faculdade mimética?”.

O registro da distância e da proximidade no conceito benjaminiano do olhar – e na teoria da experiência – ultrapassa os parâmetros espaciais, assim como o próprio olhar abarca o sentido da visão e o de uma intencionalidade fenomenológica. A distância e a proximidade se entrelaçam numa única metáfora de ambivalência psíquica, e sua importância política está ligada à questão da temporalidade, referindo-se ao mesmo tempo à inclinação mnemônica da experiência e às condições históricas de sua possibilidade; com efeito, a cristalização da dialética temporal da experiência em categorias espaciais (a distância negativa do trabalho reificado ou da contemplação estética, a proximidade ilusória da imagem mercantilizada) é, ela própria, um sinal dos tempos. Com o ‘inconsciente óptico’, Benjamin readmite dimensões de temporalidade e historicidade em sua visão do cinema, contrariando seu próprio endosso dele como o veículo da presença e da ausência de vestígios. A fissura material entre um espaço permeado pela consciência e um ‘espaço permeado pelo inconsciente’ abre um abismo temporal para o espectador, uma disjunção que pode desencadear a lembrança e, com ela, promessas de reciprocidade e intersubjetividade (BUCK-MORSS, 2012, p. 240).

Esse espaço aberto ao espectador é o que buscamos interpelar e apontar como necessário para que o sujeito da experiência do olhar não sucumba ao choque, diante da avalanche imagética das TDICE.

Aura e experiência, linguagem e história, inconsciente óptico e olhar também são temáticas tratadas por Maria João Cantinho (2002). A filósofa portuguesa afirma que, ao se constatar o declínio da experiência, “quer esse olhar se concentre sobre o barroco alemão ou sobre a modernidade emergente do século XIX, o pensamento de Benjamin constitui uma séria advertência ao nosso modo de pensar a história e a linguagem, seja ela poética, artística ou filosófica” (CANTINHO, 2002, p. 16). Diante disso, a autora (2002, p. 16) aponta que é

necessário “questionar os fundamentos e, mesmo [...] tentar fundar uma nova visão da história e da linguagem, cujo eixo é uma concepção de tempo qualitativa e diferencial, que se assenta numa concepção messiânica”.

No livro **O anjo melancólico**, a segunda parte do trabalho da filósofa, intitulada *A modernidade alegórica ou a experiência perdida*, interessou-nos sobremaneira. Nessa seção, a autora (CANTINHO, 2002, p. 93) parte da já apresentada imagem do *Angelus Novus* e sua análise, apontando e refletindo tanto sobre os autores – Kafka, Proust e Baudelaire, quanto os personagens preferidos de Walter Benjamin: “figuras da prostituição, da *flânerie*, do jogo, do trapeiro, do homem-*sandwich*, da mercadoria, da moda”. Tais figuras representam tanto as figuras alegóricas por excelência da modernidade quanto a exemplificação da perda da experiência. Segundo a autora (2002, p. 93), Walter Benjamin tematizou a experiência moderna, entendida principalmente como “*experiência vivida do choque (Chockerlebnis)*”. Tais autores e tais personagens, escreve a filósofa (2002, p. 94), “congregam em si, ao mesmo tempo, a fantasmagoria alucinada do colectivo e a consciência hiperlúcida da imersão da história na catástrofe”.

Partindo da afirmação de que “o olhar de um *flâneur* [...] dissimula por detrás de uma miragem benfazeja a angústia dos futuros habitantes das nossas metrópoles” (BENJAMIN, *apud* CANTINHO, 2002, p. 98), a pesquisadora afirma que Benjamin é arrebatado pelo olhar que Baudelaire lança sobre Paris. Não a Paris dos cartões postais ou agências de turismo ou para as grandes e luxuosas galerias comerciais, ou seja, uma Paris fetichizada e a ser consumida mas, em vez disso, um determinado olhar que busca espaços e tempos para ver algo mais do que é aparentemente visível aos olhos. Esse “algo mais”, Walter Benjamin busca e encontra resquícios e vestígios nos olhos do *flâneur* e na arte de flunar.

Podemos afirmar também, concordando com Cantinho (2002), que o olhar e o pensamento alegórico de Walter Benjamin são concretizados no método de “montagem”. Essa forma é como se materializou a maior obra de Benjamin: *Passagens*. Benjamin tanto “olha” quanto “lê” nas modificações de Paris: as obras de urbanização empreendidas por Haussman (alargamento das avenidas, organização dos monumentos, reestruturação dos espaços e tempos); a introdução do ferro e do vidro na construção das galerias no século XIX; o favorecimento de vistas panorâmicas e o surgimento das exposições mundiais. Esse olhar e essa leitura apontam para as modificações que introduzem novas formas de viver, experienciar e habitar a cidade e que privilegiam também novas formas de ver, pois “a vida alarga-se às dimensões de uma paisagem, desdobrando-se como tal, ante o olhar do transeunte” (CANTINHO, 2002, p. 97). Nessas

relações, certamente, Benjamin encontrou farta e fértil matéria-prima para suas reflexões, das quais, nesse momento, enfatizamos o olhar e a experiência.

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (BONDÍA, 2002, p. 24).

Essa digressão que realizamos a respeito da experiência do olhar e de seu sujeito nos mostra que além de uma educação do olhar ou uma educação visual, precisamos configurar espaços e tempos onde o sujeito tome consciência e desenvolva o seu olhar para si, para o outro, para a sociedade, para o mundo, para a realidade e para todas as relações que se estabelecem. Mais do que guiar ou treinar um olhar específico, determinado por estruturas, currículos, princípios e sistemas, os educadores e os sistemas escolares deveriam restituir o olhar a quem este pertence por direito: ao seu sujeito. A preocupação aumenta quando lançamos nosso olhar aos limites que se impõem quando este é refletido sob a ótica das TDICE: que tipo de olhar está sendo configurado?

Nossa tentativa e esperança, ao alçar a experiência do olhar à categoria de pesquisa, foi assinalar como essa ação é fundamental e fundante para o seu sujeito e para as relações que buscamos estabelecer: o olho da escola carrega em si uma visão de mundo. Os olhos das telas eletrônicas e digitais possuem seus pontos de vista. O olho de cada um e de cada uma carrega em si diferentes imagens. Essas reflexões pretenderam iluminar a seguinte questão: os sujeitos das TDICE estão mais próximos do choque ou da experiência?

No próximo capítulo buscaremos, levando em consideração os elementos trazidos até o momento, refletir sobre a segunda categoria construída: Linguagens imagética e fotográfica.

CAPÍTULO 6 LINGUAGENS IMAGÉTICA E FOTOGRÁFICA

INTRODUÇÃO

Os dois capítulos introdutórios desta tese nos apontaram para a necessidade de refletir sobre as diferentes possibilidades de se problematizar a experiência do olhar e seus sujeitos, bem como as modificações que essa ação passa em tempos de um regime de visibilidade e imagético virtual e digital com a emergência e maximização das TDICE, principalmente se discutidas enfatizando e objetivando aspectos relacionados à experiência, expressão, autonomia e crítica. De outra parte, problematizar a experiência do olhar a partir da *Erfharung* benjaminiana e da experiência do choque abre possibilidade de análises ricas e interessantes em tempos de olhares e imagens digitais.

Dentre outros diversos caminhos e vetores possíveis para a continuação dessa reflexão, essas questões nos apontam para o alvo do olhar: as imagens. Além de almejarmos compreender o conceito, as características, o papel e a função das imagens e do imagético na cultura e na experiência digital atualmente, buscamos, também, elementos que apontem para as possibilidades de leitura dessas imagens, pois nessa ação encontramos as interfaces e as interações das imagens mesmas com os sujeitos da experiência do olhar, nos termos que se pretende tratar aqui.

Nesse sentido, a linguagem fotográfica é tomada como representativa da experiência de um olhar, realizada por meio de uma ação que revela uma determinada expressão, autonomia e crítica. Quando analisada em termos de elaboração, de produção, de socialização e de visualização, a fotografia sugere elementos que apontam para a reconfiguração atual dos sujeitos, movimentos, tempos e espaços nos processos e nas experiências possíveis na era digital. Com isso não pretendemos afirmar que as escolas e a educação devam se tornar escolas de fotografias e laboratórios fotográficos, porém, apontamos a necessidade do sistema educativo e seus atores se abrirem a outras formas e modelos possíveis de experiências e linguagens, mais condizentes com o regime de visibilidade atual, para além do estritamente oral e escrito. Também entrevemos nos fenômenos imagético e fotográfico atuais indícios de modificações de experiências que podem apontar para as desconexões entre as ações com as TDICE na sociedade e na escola, as quais aludimos na parte introdutória desta pesquisa.

É imprescindível aclarar a relação e/ou o campo no qual pretendemos inscrever a imagem em nossa pesquisa. “As novas mídias (Lev Manovich) são aparelhos que produzem imagens técnicas (Vilém Flusser) e se inscrevem num ambiente comunicacional ecológico visionado há

décadas por Marshall McLuhan na perspectiva dos meios como extensões do homem” (KILPP, 2012, p. 7). As imagens, atualmente, estão sofrendo grandes mudanças nas suas práticas, lógicas e noções, das formas de produção e distribuição, bem como dos formatos e dos gêneros existentes. Falando propriamente do digital, Kilpp (2012, p. 7) constata que “tanto imagem, quanto textos são virtualidades que se realizam como tais apenas imaginariamente. Tecnicamente, ambos são algoritmos ou informações que produzem efeitos de imagem ou efeitos de texto”. Todas essas questões apontam para novas funcionalidades proporcionadas pelo mercado de dispositivos técnicos digitais, que possibilitam novas formas de “produzir e distribuir conteúdos audiovisuais de maneiras insuspeitas até pouco tempo atrás” (KILPP, 2012, p. 7).

Falando das novas formas de comunicação e cultura proporcionadas pelas TDICE, Massimo Canevacci (2012, p. 165) aponta que “é insuportável que na comunicação digital proponha-se um neocolonialismo midial com uma divisão hierárquica entre quem representa e quem é representado, entre quem filma e quem é filmado, quem narra e quem é narrado, quem enquadra e quem é enquadrado”. Mais adiante, o autor (2012, p. 167) acrescenta que “as novas metodologias e as novas subjetividades da comunicação visual atravessam novos processos narrativos que colocam hetero e autorrepresentação em cenários móveis, também de uso cotidiano, no qual as imagens viajam em todas as direções”. Frente a essas transformações, o “**multívíduo**” (CANEVACCI, 2012, p. 161, grifo do autor), e não mais indivíduo, é quem habita e vaga nas teias digitais pelo “*multiverso*” (CANEVACCI, 2012, p. 168, grifo do autor), – não mais universo.

Consequência disso, segundo Canevacci (2012, p. 168), é o fato indubitável de que “começou um tempo fantástico e fantasioso de novas modalidades através das quais desenvolvem-se pesquisas e transformam-se tais experiências numa polifonia de linguagens, estilos, metodologias, imagens, sons em constante tensão com as irredutíveis subjetividades”. Diante dessa avalanche de imagens que a era digital produz e proporciona, o teórico da contemporaneidade (2012, p. 183, grifo do autor) afirma que “em suma, assumo, no meu percurso visual, uma multiplicidade de ‘egos’ (de ‘eus’: ‘o meus eus’) que não buscam nem *mimese*, nem *imaginário coletivo*, nem *ideal do eu*. Enfim, não são as formas que modelam, mas é o *fluxo ótico* que visualiza por fragmentos”. Canevacci (2012, p. 193) conclui o seu texto afirmando que “a comunicação digital post-media favorece o surgimento de uma subjetividade que não tem mais uma identidade estável, fixa, compacta baseada em um único trabalho, um único território, uma família eterna; mas sim identidades fluidas e mutantes feitas de ‘eus’”. Tal abordagem, proposta por Canevacci, aponta para algo que tentamos

manter presente ao falar sobre o olhar e buscaremos também manter atual ao refletir sobre as linguagens imagética e fotográfica: o sujeito de tais experiências.

Pensar sobre a imagem partindo da experiência do olhar e preparando o terreno para trabalharmos, dentre tantas possibilidades, especificamente com linguagem fotográfica, nos remete à seguinte ideia: os ciclopes foram a invenção-solução do paradoxo humano de constatar que nunca vemos com os dois olhos ao mesmo tempo, ou melhor, nunca vemos a mesma imagem com ambos os olhos e isso, basicamente, porque não temos dois cérebros assim como temos dois olhos. Para além da constatação de que a perspectiva, grande descoberta que permitiu toda especificidade do Renascimento (lembremo-nos da Santa Ceia, de Leonardo da Vinci), é uma visão feita por apenas um olho, ou seja, quase uma visão cerebral, queremos apontar como o olho, a visão, o olhar, a imagem, sua reprodução e interpretação e a construção do conhecimento estão, além de intrinsecamente interfaceados, profundamente afetados pela atual expansão imagética com a maximização das TDICE.

Percebemos que a dialética, a totalidade e a hipertextualidade estão presentes no próprio conceito de imagem, basta constatar as disciplinas que se ocupam dela: artes visuais, cultura visual, semiologia da imagem, antropologia visual, sociologia da imagem, semiótica, ótica, sem falar das diversas disciplinas relacionadas especificamente com a imagem fotográfica.

Falando dessa pluralidade e polivalência dos territórios da imagem e afirmando que “a própria palavra ‘imagem’ é ambígua e polissêmica”, Santaella (2012, p. 16-17) aponta diversos territórios/domínios de visualidade: (a) imagens mentais, imaginadas e oníricas; (b) imagens diretamente perceptíveis; (c) imagens como representações visuais; (d) imagens verbais; e (e) imagens ópticas. Imagens enquanto representações visuais, segundo a autora (2012, p. 18), “são [aquelas] artificialmente criadas, necessitando para isso da mediação de habilidades, instrumentos, suportes, técnicas e mesmo tecnologias”. Segundo Santaella, a especificidade de representações visuais assinala duas formas de produção:

- a) Pela técnica: “as imagens podem ser inscritas manualmente sobre uma superfície, pela utilização de instrumentos como lápis, pincel, tintas, etc” (SANTAELLA, 2012, p. 18);
- b) Pelas tecnologias: as imagens “podem ser capturadas por meio de recursos ópticos, como espelhos, lentes, telescópios, microscópios e câmeras” (SANTAELLA, 2012, p. 18).

Continuando, Santaella (2012) aponta três modalidades de imagens. Primeiramente “as imagens em si mesmas, que se apresentam como formas puras, abstratas e coloridas” (2012, p. 19). Em seguida, “as imagens figurativas, que se assemelham a algo existente no mundo, ou

supostamente existente, como são as figuras imaginárias, mitológicas, religiosas etc.” (2012, p. 19). E, finalmente, as imagens simbólicas que, “embora [...] apresentem figuras reconhecíveis, essas figuras têm por função representar significados que vão além daquilo que os olhos veem” (2012, p. 19).

Ao falar do caráter duplo da imagem (pelas relações de semelhança que guarda com o que representam), de ela ser um artefato bidimensional (desenho, pintura, gravura, fotografia) ou tridimensional (escultura) e que toda imagem implica uma moldura (as fronteiras da imagem) e um campo (seu território de inscrição), Santaella (2012, p. 21) afirma que “toda imagem, no domínio das representações visuais, apresenta, ainda, múltiplas camadas: subjetivas, sociais, estéticas, antropológicas e tecnológicas”.

Uma das imagens originárias do inconsciente coletivo ancestral do Ocidente é ligada ao Gênesis e à Criação, expressa pela frase: “E Deus os fez a sua imagem e semelhança” (GÊNESIS, Capítulo 1, Versículo 7). A digressão permitida por essa frase é interessante, tanto pela dificuldade em identificar o narrador e pela impossibilidade da sua constatação factual quanto pela indicação da diferenciação entre imagem e semelhança. Tal frase une as tradições monoteístas – o judaísmo, o cristianismo e o islamismo –, mas é interessante notar que, também, exatamente a mesma frase aponta aos elementos indicativos que desunem tais tradições, em termos imagéticos. Primeiro com o Islamismo, que proíbe qualquer espécie de imagem humana ou com qualquer referência a imagens concretas. Depois, pela proibição também que se deu no Cisma entre luteranos e católicos, o qual interdita aos protestantes tanto os santos quanto suas imagens. E, finalmente, pelo judaísmo, que nega a “imagem” de Jesus como sendo o Messias prometido.

Se pensarmos na história concreta das imagens produzidas pela humanidade, podemos nos lembrar das pinturas rupestres. A essa altura, é interessante termos presentes dois aspectos. A primeira imagem produzida foi de uma mão em negativo, na qual o pintor-produtor de imagem usou tinta, provavelmente uma mistura do substrato de plantas com sangue ou ainda cinzas, e aspergiu sobre a outra mão posta na parede da caverna. A digressão do motivo pelo qual essa decisão foi tomada levaria a muitos caminhos, mas aventamos aqui uma hipótese: provavelmente seja por que as mãos eram, dentre as ferramentas existentes, a mais fundamental e imprescindível para a sobrevivência daquelas pessoas.

De outro lado, a imagem mais comum produzida neste período foram os animais e as situações de caça, apontando imediatamente para as questões de alimentação e de sobrevivência. A explicação mais aceita é a baseada em uma motivação mítico-religiosa, segundo a qual tal ato daria um poder mágico e de proteção para a prática da caça. Em ambas as produções imagéticas –

mãos e animais – percebe-se um ato significativo e revolucionário para a história do desenvolvimento e das transformações da humanidade (um surpreendente aumento populacional decorrente da evolução das técnicas de caça e, conseqüentemente, aumento de alimento) que mereceria um aprofundamento pelos resultados que intuímos, mas que não cabem neste momento desta pesquisa: como e por que nossos ancestrais resolveram se tornar artistas e/ou autores, registrando em imagens essas cenas e figuras cotidianas e não outras? Teriam eles quais intuídos ou necessidades expressivas? Essas imagens podem ser consideradas elementos ancestrais da escrita?

Talvez do início da filosofia e dos filósofos gregos venha outra imagem forte relacionada às cavernas. A alegoria da caverna de Platão (2000) – já abordada aqui – é uma imagem instigante que está nos interstícios da visão, do olhar, das imagens, da contemplação e da construção do conhecimento. Os escravos presos na caverna, acostumados ao breu e às sombras, atacam o colega que se libertou, viu o sol e apontou a cegueira em que todos viviam, por ficarem revoltados e assustados com a revelação que o liberto lhes trouxe. No cristianismo, a força da imagem é visível na construção imagética, bastando perceber a força da imagem da crucifixão e o sinal da cruz, bem como, ao andar pelas cidades que estão marcadas sob o signo cristão ocidental, percebe-se que a imagem que se sobressai é a das torres da igreja e/ou de suas cruces. Neste momento, neste breve percurso histórico das imagens, apontamos, para finalizar, as novas visualidades trazidas, mais recentemente, pelos arranha-céus, pela indústria, pela publicidade e pela propaganda e, ainda, pelas imagens da era digital.

Por sua vez, o conhecido quadro *Mona Lisa*, no qual Leonardo da Vinci retratou um olhar melancólico, e a famosa imagem fotográfica de Alfred Einsenstaedt, de um soldado beijando uma enfermeira – ambos de olhos fechados –, na Times Square, são duas imagens muito populares atualmente. Ambas estão/são envolvidas em mistérios, e é interessante notar como elas se dão a ver paulatinamente, ou melhor, como o processo de apropriação de uma imagem não se dá de imediato. A obra prima de da Vinci foi iniciada em 1503 e até hoje não se tem certeza quem é a personagem do sorriso enigmático, sendo que nem se tem absoluta certeza se realmente se trata de uma mulher, pois se cogita que seja um autorretrato do renascentista. O beijo, fotografado em 1945, aparentemente tão apaixonado, depois veio se revelar como o ato de duas pessoas totalmente desconhecidas até aquele momento. Igualmente, não sabemos se o romance continuou. Quanto mais pesquisas realizarmos a respeito de tais imagens, utilizando qualquer motor de buscas da internet, cada vez mais informações, mais dúvidas, mais certezas, mais incertezas e mais interpretações vão se agregando aos elementos encontrados. Tanto o olhar enigmático da

Mona Lisa quanto os olhos fechados do casal se beijando atraem, refletem e refratam os mais variados olhares a eles lançados.

Na primeira abordagem dessa categoria, retomando alguns aspectos já apresentados na parte introdutória, apresentaremos algumas problematizações acerca da imagem e das imagens fotográficas. Para as questões específicas da imagem nos basearemos nas reflexões de Rancière (2012) e de Flusser (2011), retomando algumas ideias de Didi-Huberman (2010). Já para teorizar especificamente acerca das imagens fotográficas, buscaremos ancoragem em Dubois (2012), Rouillé (2009), Kossoy (2007, 2009 e 2012) e Barthes (2012). Para uma maior compreensão das abordagens sobre a imagem e acerca da imagem fotográfica, nas duas próximas seções tais conceitos serão tratados separadamente, sem que isso signifique que desconectemos tais perspectivas.

6.1 A IMAGEM

Para Bosi (1988, p. 72), “a matéria-prima da visão é a imagem”. Essa frase traduz exemplarmente uma importante ponte entre as duas categorias que ora apresentamos. A frase aponta tanto o objeto quanto o objetivo da visão: as imagens. Porém, ultrapassa isso se pensarmos na matéria-prima extrapolando o simples conceito de material ou aquilo que forma, para aquilo que, sendo formado de algo, tanto guarda resquícios desse material quanto dá vida a novas formas. Isso nos leva a questões provocantes e desafiadoras acerca das imagens. Essa reciprocidade e esse paralelismo entre a experiência de olhar, a leitura que se faz e a imagem em si é descrita por Didi-Huberman (2010, p. 6) ao escrever: “quando olhar é tornar-se imagem”.

As formas de ver, ler e experienciar as imagens são refletidas por Rancière (2012) em diversos termos. Primeiro, o autor (2012, p. 15) lembra que “a imagem nunca é uma realidade simples”. Dessa forma, ela sempre “designa duas coisas diferentes”, ou seja, tanto uma semelhança com um original quanto uma dessemelhança ou distância dele. Em seguida o pensador (2012, p. 15-16), afirma que “a imagem não é uma exclusividade do visível. Há um visível que não produz imagem, há imagens que estão todas em palavras”. Mas, normalmente, enfatiza o escritor (2012, p. 16, grifo do autor), a imagem “põe em cena uma relação do dizível com o visível” e apresenta o sempre duplo da imagem: “sua analogia e sua dessemelhança”.

Rancière (2012, p. 19) escreve que se pode afirmar “um princípio de equivalência reversível entre o mutismo das imagens e sua fala”. De uma parte, a imagem é vista como “o veículo de um discurso mudo” e, de outra parte, ela “nos fala no momento em que se cala, em que

não nos transmite mais mensagem alguma” (2012, p. 19). Dado isso, a imagem é vista como “uma palavra que se cala” e, ainda, a imagem é tida “como presença sensível bruta e a imagem como discurso cifrando uma história” (RANCIÈRE, 2012, p. 20). Em outras palavras, podemos afirmar que uma imagem é uma frase sem palavras e que pede para ser lida. Ainda mais: uma imagem é um ponto de convergência e de confluência no tempo e no espaço, expressando uma situação e uma posição. E, indo um pouco mais longe, afirmamos que, por meio da palavra, a imagem faz ver até o invisível.

Primeiramente, a palavra faz ver, pela narração e pela descrição, um visível não presente. Em segundo lugar, ela dá a ver o que não pertence ao visível, reforçando, atenuando ou dissimulando a expressão de uma ideia, fazendo experimentar a força ou a contenção de um sentimento. Essa dupla função da imagem supõe uma ordem de relações estáveis entre o visível e o invisível, por exemplo, entre um sentimento e os tropos de linguagem que o expressam, mas também os traços de expressão pelos quais a mão do desenhista traduz aquele e transpõe estes (RANCIÈRE, 2012, p. 21).

Problematizando as mudanças nas passagens ocorridas com a imagem da poesia para a pintura e para a fotografia, Rancière (2012, p. 22) afirma que “as palavras e as formas, o dizível e o visível, o visível e o invisível se relacionam uns aos outros segundo novos procedimentos”. Segundo o autor, as modificações tecnológicas que se deram na época moderna impactaram profundamente o universo imagético.

De fato, o momento do século XIX em que as imagens da arte se redefiniram na relação móvel da presença bruta com a história cifrada é também o instante em que se criou o grande comércio da imageria coletiva, em que se desenvolveram as formas de uma arte dedicada a um conjunto de funções ao mesmo tempo dispersas e complementares: dar aos membros de uma ‘sociedade’ com referenciais indecisos os meios de se ver e de rir deles mesmos sob a forma de tipos definidos; constituir em torno dos produtos comerciais um halo de palavras e imagens que os tornam desejáveis; reunir, graças às prensas mecânicas e aos novos procedimentos da litografia, uma enciclopédia do patrimônio humano comum: formas de vida distantes, obras de arte, conhecimentos popularizados. [...] E é a época em que começam a proliferar sem limites as vinhetas e historinhas nas quais uma sociedade aprende a se reconhecer no duplo espelho dos retratos significativos e das anedotas insignificantes que traçam as metonímias de um mundo, transpondo para a negociação social das semelhanças as práticas artísticas da imagem/hieróglifo e da imagem suspensiva (RANCIÈRE, 2012, p. 25).

No próprio título do livro **O fim das imagens**, Rancière (2012, p. 27) vem denunciar, pela leitura das suas transformações históricas, “esse entrelaçamento da arte e da não-arte, da arte, da mercadoria e do discurso, que o discurso midialógico contemporâneo busca apagar”. Por um lado, o pesquisador (2012, p. 27) afirma que “o que as simples oposições da imagem e do visual, ou do *punctum* e do *studium*, propõem é o luto de uma era de entrelaçamento, a era da semiologia como pensamento crítico das imagens”. Por outro lado, porém, Rancière (2012, p. 31) aponta que ocorre o oposto: “as imagens nada mais escondem”.

Alguns iniciam uma longa deploração da imagem perdida. Outros reabrem seus álbuns para reencontrar o encantamento puro das imagens, isto é, a identidade mítica entre a identidade do ‘isso’ (*ça*) e a alteridade do ‘foi’ (*a-été*), entre o prazer da presença pura e a mordida do Outro absoluto (RANCIÈRE, 2012, p. 31-32).

Apresentando três categorias de imagem, Rancière (2012, p. 32) as define como “a dialética que afeta cada tipo de imagem e mistura suas legitimações e seus poderes aos dos outros dois”: imagem nua, imagem ostensiva e imagem metamórfica. Por imagem nua o pensador (2012, p. 32) designa “a imagem que não faz arte, pois o que ela nos mostra exclui os prestígios da dessemelhança e a retórica das exegeses”. A imagem ostensiva, segundo o autor (2012, p. 32), é a “presença bruta, sem significação. Mas ela a reclama em nome da arte”. Contrapondo-se à imagem ostensiva que representa o *Aqui está (Voici)*, a imagem metamórfica representa o *Aí está (Voilà)* (2012, p. 33).

Imagem nua, imagem ostensiva, imagem metamórfica: três formas de imagéité, três maneiras de vincular ou desvincular o poder de mostrar e o poder de significar, o atestado de presença e o testemunho da história. Três modos também de selar ou recusar a relação entre arte e imagem. Ora, é significativo que nenhuma das três formas assim definidas possa funcionar encerrada em sua própria lógica. Cada uma delas encontra em seu funcionamento um ponto de indecidibilidade que a obriga a tomar alguma coisa emprestada das outras (RANCIÈRE, 2012, p. 36).

Segundo o autor, a imagem possui uma dupla natureza e possibilita uma dupla metamorfose. Tanto “cifra da história” quanto aponta para sua “interrupção”. Rancière (2012, p. 35) explica que, de uma parte, trata-se “de transformar as produções finalizadas, inteligentes da imageria em imagens opacas, estúpidas, que interrompem o fluxo midiático” e, por outra parte, “despertar os objetos úteis adormecidos ou as imagens indiferentes da circulação midiática para suscitar o poder dos vestígios de história comum que eles comportam”.

A respeito da digitalização das imagens, Rancière (2012, p. 75) afirma que “a imaterialidade da imagem eletrônica muito reavivou naturalmente o entusiasmo da idade simbolista pelos estados imateriais da matéria, entusiasmo suscitado então pelos progressos da eletricidade e o sucesso das teorias sobre a dissipação da matéria em energia”. Isso se dá porque tais imagens possuem “novas habilidades para aparecer, desaparecer e misturar as imagens, e para compor o puro reino de seu copertencimento e a virtualidade de sua entre-exposição ao infinito” (RANCIÈRE, 2012, p. 75-76).

Retomando a questão do duplo apresentado com Rancière, Didi-Huberman (2010) apresenta sua reflexão nos seguintes termos:

Assim a experiência do olhar que buscamos explicitar conjuga aqui dois momentos complementares, dialeticamente enlaçados: de um lado, ‘ver perdendo’, se podemos dizer, e, de outro, ‘ver aparecer o que se dissimula’. No núcleo dessa dialética, sabemos, Freud colocará a operação constitutiva – negativa e estrutural ao mesmo tempo – do *recalque*. O que isso quer dizer, finalmente, senão que toda forma

intensa, toda forma aurática se daria como ‘estranhamento inquietante’ na medida mesmo em que nos coloca visualmente diante de ‘algo recalcado que retorna’? Poderia a intensidade de uma forma chegar a definir-se metapsicologicamente como o retorno do recalcado na esfera do visual e, de maneira mais geral ainda, na esfera da estética? (DIDI-HUBERMAN, 2010, p. 230, grifo do autor).

Refletindo sobre o interminável limiar do olhar e das imagens, vistas aqui como matéria prima e objetos do olhar, Didi-Huberman (2010, p. 231, grifo do autor) constrói, a partir de Freud e dos conceitos de castração e recalque, a noção de desorientação, e afirma que esta se dá “pois nossa desorientação do olhar implica ao mesmo tempo ser dilacerados pelo outro e ser dilacerados por nós mesmos, dentro de nós mesmos. Em todo caso perdemos algo aí, em todo caso somos *ameaçados pela ausência*”. De modo paradoxal a cisão que é aberta em nós começa pela desorientação causada do limite borrado e vacilante “entre a realidade material e a realidade psíquica” (DIDI-HUBERMAN, 2010, p. 231).

No último capítulo do seu livro, Didi-Huberman (2010) retoma a passagem de Joyce, que utiliza para começar a reflexão do primeiro capítulo, intitulado *A inelutável cisão do ser*.

Inelutável modalidade do visível (*ineluctable modality of the visible*): pelo menos isso se não mais, pensado através dos meus olhos. Assinaturas de todas as coisas estou aqui para ler, marissêmen e maribodelha, a maré montante, estas botinas carcomidas. Verdemuco, azulargênteo, carcoma: signos coloridos. Limites do diáfano. Mas ele acrescenta: nos corpos. Então ele se compenetrava deles corpos antes deles coloridos. Como? Batendo com sua cachola contra eles, com os diabos. Devagar. Calvo ele era e milionários, *maestro di color che sanno*. Limite do diáfano em. Por que em? Diáfano, adíafano. Se se pode pôr os cinco dedos através, é porque é uma grade, se não uma porta. Fecha os olhos e vê (JOYCE, *apud* DIDI-HUBERMAN, 2010, p. 29).

A partir disso, Didi-Huberman (2010, p. 232) pergunta-se se “seria a porta nossa última imagem dialética para concluir – ou deixar aberta – essa fábula do olhar?”. Na dialeticidade da imagem da porta, o autor (2010, p. 232, grifo do autor) aponta para “sua natureza de obstáculo e de abertura visual” e a mostra como uma imagem paradoxal: “um lugar *aberto* diante de nós, mas para nos manter *à distância* e nos desorientar ainda mais”.

Pois essa porta permanece diante de nós para que não atravessemos seu limiar, ou melhor, para que tenhamos atravessá-lo, para que a decisão de fazê-lo seja sempre diferida. E nessa *différance* se mantém – se suspende – todo o nosso olhar, entre o *desejo* de passar, de atingir o alvo, e o *luto* interminável, como que interminavelmente antecipado, de jamais ter podido atingir o alvo. Permanecemos à orla, como diante desses túmulos egípcios que, em cada canto de seus labirintos, figuram apenas portas, ainda que só ergam diante de nós o obstáculo concreto, calcário, de sua imortalidade sonhada. Nessa situação, somos ao mesmo tempo forçados a uma passagem que o labirinto decidiu por nós, e desorientados diante de cada porta, diante de cada signo da orientação. Estamos de fato *entre um diante e um dentro*. E essa desconfortável postura define toda a nossa experiência, quando se abre em nós o que nos olha no que vemos (DIDI-HUBERMAN, 2010, p. 232-234, grifo do autor).

A metáfora da porta como analogia da reação do olhar frente a uma imagem nos parece profícua, pois, além de ser um objeto “tradicional, arcaico, religioso”, é ambivalente, uma vez que, mesmo estando aberta, é “condicional, ameaçada e ameaçadora [...] em suma, é sempre *comandada por uma lei* geralmente misteriosa” (DIDI-HUBERMAN, 2010, p. 234, grifo do autor). Basta recordarmos as versões bíblicas versando sobre as portas do paraíso ou do inferno. A imagem da porta ainda nos remete à ação do sujeito da experiência do olhar com as imagens diante das TDICE: haverá a possibilidade e a experiência da passagem ou o choque do trancamento e do impedimento de seguir adiante?

Ao finalizar sua reflexão, Didi-Huberman (2010) apresenta uma longa passagem correspondente ao penúltimo capítulo do texto *Processo*, de Kafka, no qual um indivíduo passa a vida diante de uma porta que está guarnecida por um guardião. Ao explicar a tese pretendida com a exposição desse trecho, o autor (2010, p. 242) afirma que “diante da imagem – se chamamos imagem o objeto, aqui, do ver e do olhar – todos estão como diante de uma porta aberta dentro da qual não se pode passar, não se pode entrar”. Nesses termos, segundo o autor (2010, 243, grifo do autor), “olhar seria compreender que a imagem é estruturada como um *diante-dentro*: inacessível e impondo sua distância, por próxima que seja” e, em última instância isso quer dizer “que a *imagem é estruturada* como um limiar”.

Eis por que o *lugar da imagem* só pode ser apreendido através desse duplo sentido da palavra *aí*, ou seja, através das experiências dialéticas exemplares da aura e da inquietante estranheza. As imagens – as coisas visuais – são sempre já lugares: elas só aparecem como paradoxos em atos nos quais as coordenadas espaciais se rompem, se *abrem* a nós e acabam por se abrir em nós, para nos abrir e com isso nos incorporar (DIDI-HUBERMAN, 2010, p. 237, grifo do autor).

A porta e o túmulo, como metáforas sobre o fim, nos mostram que “toda imagem dialética conjuga – diante do limiar – a suspensão frágil de uma inquietude com uma solidez cristalina, uma espécie de imortalidade a manter-se assim, interminavelmente, diante do fim” (DIDI-HUBERMAN, 2010, p. 250). Concluindo, o autor (2010, p. 254, grifo do autor) pergunta-se se “seria a imagem aquilo que *resta visualmente* quando a imagem assume o risco de seu fim [...]?” e, ainda, se “para tanto não será suficiente elaborar a falta, *dar forma ao resto*, fazer do ‘resto assassinado’ um autêntico resto construído?”.

E nele fazendo juntar-se, no exercício do olhar, um luto e um desejo. Ou seja, uma *fantasmática* [...] do tempo: um tempo para olhar as coisas que se afastam até *perder de vista* [...]; um tempo para sentir *perder o tempo*, até o tempo de ter nascido [...]; um tempo, enfim, para *perder-se a si mesmo* [...]. E tudo isso, para terminar, por sermos nós mesmos apenas uma imagem, uma *imago*, essa effigie genealógica e funerária que os romanos dispunham nas paredes de seus *atria*, em pequenos armários alternadamente abertos e fechados, acima da porta (DIDI-HUBERMAN, 2010, p. 54-55, grifo do autor).

Nesse exercício do olhar diante de qualquer imagem entrevemos que o sujeito de tal experiência possa realizar um reconhecimento da vista, do tempo e de si mesmo, ou seja, o faça consciente, concreta, localizada e historicamente. Nisso prevemos uma real experiência (a *Erfahrung* benjaminiana) do sujeito da experiência do olhar diante das imagens, principalmente diante das TDICE. Sapientes dos inúmeros tipos de imagens (charges, história em quadrinho, filme, TV, pinturas, montagens, entre outras.) existentes e possíveis de serem tratadas nas aproximações propostas, aprofundaremos, a seguir, acerca da imagem fotográfica, escolhida como núcleo de nossa pesquisa.

6.2 A IMAGEM FOTOGRÁFICA

Afinal, o que é fotografia? A possibilidade de parar o tempo, retendo para sempre uma imagem que jamais se repetirá? Um processo capaz de gravar e reproduzir com perfeição imagens de tudo que nos cerca? Um documento histórico, prova irrefutável de uma verdade qualquer? Ou a possibilidade mágica de preservar a fisionomia, o jeito e até mesmo um pouquinho da alma de alguém de quem gostamos? Ou apenas uma ilusão? Uma ilusão de ótica que engana nosso olhos e nosso cérebro com uma porção de manchas sobre o papel, deixando uma sensação tão viva de que estamos diante da própria realidade retratada? Ou, ainda, o prodígio que nos mostra a face oculta da lua; o momento exato em que o espermatozoide penetra o óvulo; a bala de revólver que acaba de cortar ao meio uma carta de baralho; a complicada estrutura de uma bactéria ou nuvens de estrelas em uma distância tão grande que nem podemos suspeitar? Fotografia é tudo isso e mais um monte de coisas também.

(KUBRUSLY, O que é fotografia?, 2006, p. 8-9)

Partindo da heterogeneidade, polissemia e polifonia dos conceitos, das ações e dos princípios que existem acerca do fenômeno fotográfico, conforme expresso na epígrafe desta seção por Kubrusly (2006), abordaremos a seguir algumas reflexões de autores que, a nosso ver, enriquecem o debate na perspectiva por nós almejada nesta pesquisa.

Philippe Dubois (2012) inicia a apresentação do seu livro **O ato fotográfico** com um parágrafo repleto de elementos significativos que perpassam diversos aspectos da fundamentação teórica ora construída:

Se existe na fotografia uma força viva irresistível, se nela existe algo que, a meu ver, depende da ordem de uma gravidade absoluta – e que é tudo sobre o que este livro

gostaria de insistir –, é bem isso: *com a fotografia, não nos é mais possível pensar a imagem fora do ato que a faz ser*. A foto não é apenas uma imagem (o produto de uma técnica e de uma ação, o resultado de um fazer e de um saber-fazer, uma representação de papel que se olha simplesmente em sua clausura de objeto finito), é também, em primeiro lugar, um verdadeiro *ato* icônico, uma imagem, se quisermos, mas *em trabalho*, algo que não se pode conceber fora de suas *circunstâncias*, fora do *jogo* que a anima sem *comprová-la* literalmente: algo que é, portanto, ao mesmo tempo e consubstancialmente, uma *imagem-ato*, estando compreendido que esse ‘ato’ não se limita trivialmente apenas ao gesto da *produção* propriamente dita da imagem (o gesto da ‘tomada’), mas inclui também o ato de sua *recepção* e de sua *contemplação*. A fotografia, em suma, como inseparável de *toda* a sua enunciação, como experiência de imagem, como objeto totalmente *pragmático*. Vê-se com isso o quanto esse meio mecânico, ótico-químico, pretensamente objetivo, do qual se disse tantas vezes no plano filosófico que ele se efetuava ‘na ausência do homem’, implica de fato ontologicamente a questão do *sujeito*, e mais especialmente do sujeito *em processo* (DUBOIS, 2012, p. 15, grifos do autor).

A conexão proposta por Dubois entre a fotografia em si e o ato que a produz remete a um sujeito da experiência e a um processo que nos parecem uma abordagem congruente às finalidades com as quais nos aproximamos dessa temática, ao partirmos da consideração da imagem como um aspecto fundamental para a discussão das relações entre TDICE e educação. Traçando um percurso histórico, Dubois (2012, p. 26) apresenta três diferentes posições teóricas defendidas por críticos e teóricos da fotografia: (a) Verossimilhança ou discurso da mimese: analogia e semelhança entre a fotografia e seu referente (objeto); (b) Símbolo e discurso do código e da desconstrução: fotografia passa de espelho neutro (verossimilhança, mimese) para instrumento de análise, transposição, interpretação e, inclusive, transformação do real; e (c) Traço de um real ou discurso do índice ou da referência. Para explicar essa última posição, Dubois lança mão de um trecho da **Pequena história da fotografia**, de Walter Benjamin:

Mas como a fotografia, assiste-se a algo de novo e singular: nessa pescadora de New Haven, cujos olhos baixos têm um pudor tão descontraído e sedutor, resta algo que não se reduz a um testemunho a favor da arte do fotógrafo [...], algo que é impossível reduzir ao silêncio e que reivindica com insistência o nome daquela que viveu ali, que ali está ainda real e que jamais passará inteiramente para a *arte* (...). A técnica mais exata pode conferir a seus produtos um valor mágico que nenhuma imagem pintada poderia ter para nós. Apesar do domínio técnico do fotógrafo, apesar do caráter combinado da atitude imposta ao modelo, o espectador, contra a sua vontade, é obrigado a buscar em tal imagem a pequena faísca de acaso, de aqui e agora, graça a qual o real, por assim dizer, *queimou* o caráter de imagem; e deve encontrar o lugar imperceptível em que, na maneira de ser singular desse minuto, há muito tempo passado, o futuro se aninha ainda hoje e tão eloquente que, por meio de um olhar retrospectivo, podemos encontrá-lo (BENJAMIN, 1971, *apud* DUBOIS, 2012, p. 46).

Dubois alarga a visão sobre as fotografias, e Benjamin, nessa passagem, aponta ainda para as questões da recepção, ou seja, do espectador. Essa dialogicidade e hipertextualidade das imagens fotográficas – que discutiremos na penúltima seção (6.4) deste capítulo –, parecem-nos fundamentais para a compreensão das modificações atuais que as TDICE operam em seus processos e que devem ser levados em consideração quando da reflexão em termos da educação.

Em sua reflexão, Dubois (2012, p. 52) afirma que as fotografias não têm significação nelas mesmas e nem um sentido intrínseco isolado, mas, “seu sentido lhes é exterior, é essencialmente determinado por sua relação efetiva com o seu objeto e com sua situação de enunciação”. Ainda para Dubois (2012, p. 52), “a foto-índice afirma a nossos olhos a *existência* do que ela representa [...], mas nada nos diz sobre o sentido dessa representação”, ou seja, “sua significação continua enigmática para nós, a não ser que sejamos participantes da situação de enunciação de onde a imagem provém”.

Ao discutir o ato fotográfico enquanto pragmática do índice e efeitos de ausência, Dubois (2012, p. 78, grifos do autor) afirma que “de fato, vinculado por sua gênese à unicidade de uma situação referencial, atentando-a e designando-a, o efeito geral da imagem indiciária será *implicar plenamente o próprio sujeito na experiência, no experimentado* do processo fotográfico”. Ao final do livro, o autor deixa uma frase tão enigmática quanto sua leitura a respeito da fotografia:

A foto? Não acreditar (demais) no que se vê. Saber não ver o que se exhibe (e que oculta). E saber ver além, ao lado, através. Procurar o negativo no positivo, e a imagem latente no fundo do negativo. Ascender da consciência da imagem rumo à inconsciência do pensamento. Refazer de novo o caminho do aparelho psíquico-fotográfico, sem fim. Atravessar as camadas, os extratos, como o arqueólogo. Uma foto não passa de uma superfície. Não tem profundidade, mas uma densidade fantástica. Uma foto sempre esconde outra, atrás dela, sob ela, em torno dela. Questão de tela. Palimpsesto (DUBOIS, 2012, p. 326).

A imagem fotográfica é esse espaço no qual o olhar do fotógrafo se entrelaça com o olhar dos possíveis espectadores futuros. Pode-se adicionar a essa fórmula as possibilidades do olhar do fotografado, quando houver um, e os olhares que educaram o olhar do fotógrafo e dos espectadores. Produzir uma fotografia nunca é, simplesmente, clicar. Contemplar uma fotografia nunca será, unicamente, lançar um simples olhar. Ainda mais e principalmente em tempos de TDICE.

Nesses termos, e ao afirmar que um novo olhar está sendo lançado com e para a fotografia atualmente, Rouillé (2009, p. 15) escreve que “mudaram as práticas e as produções, os lugares e os circuitos de difusão, bem como as formas, os valores, os usos e os autores”. O autor (2009, p. 34) afirma que “ao colocar uma máquina óptica e química no lugar das mãos, dos olhos e das ferramentas de desenhistas, gravadores e pintores, a fotografia redistribui a relação que, havia vários séculos, existia entre a imagem, o real e o corpo do artista”. E o pensador (2009, p. 34) conclui tal ideia declarando: “com a imagem-máquina, a realidade material toma, então, o lugar do operador”.

Para Rouillé (2009, p. 45), o período do surgimento da fotografia na metade do século XIX marca tal invenção com a primeira revolução industrial, com a urbanização e o

expansionismo: “[...] a fotografia introduz, nas imagens, valores análogos àqueles que, por toda parte, estão transformando a vida e a sensibilidade dos habitantes das grandes cidades industriais”. Mais adiante – e essa questão nos interessa sobremaneira –, Rouillé (2009, p. 65) escreve que “o real da sociedade pós-industrial não é mais o mesmo real da sociedade industrial” e isso faz “o documento fotográfico entrar em crise, em razão de o advento da sociedade informacional ter anulado as condições da crença na fotografia-documento”. O autor (2009, p. 81) afirma que “a fotografia afirma-se ao ritmo das profundas mudanças do espaço, do tempo e do horizonte do olhar, que acompanham o desenvolvimento da ferrovia e da navegação a vapor”. Adiante, o pesquisador (2009, p. 81) adiciona: “Com a fotografia, uma nova era se inicia: a das mídias, na qual a proliferação das imagens vai projetar para o longe o olhar; a disjunção, em razão da crescente mobilidade dos homens, das coisas e das imagens”.

Concluindo, o autor (2009, p. 65) escreve: “o novo real convoca novas imagens, novos dispositivos de imagens para novos modos de crença”. Fazendo uma reflexão paralela à terceira posição teórica apresentada anteriormente por Dubois, **Traço de um real ou discurso do índice ou da referência** –, Rouillé afirma:

A imagem fotográfica não é um corte nem uma captura nem o registro direto, automático e analógico de um real preexistente. Ao contrário, ela é a produção de um novo real (fotográfico), no decorrer de um processo conjunto de registro e de transformação, de alguma coisa do real dado; mas de modo algum assimilável ao real. A fotografia nunca registra sem transformar, sem construir, sem criar (ROUILLÉ, 2009, p. 77).

Também Boris Kossoy (2007, p. 32) confirma essa posição de Rouillé ao escrever que “toda fotografia resulta de um processo de criação; ao longo desse processo, a imagem é elaborada, construída técnica, cultural, estética e ideologicamente”. Mais adiante, o autor (2007, p. 135) escreve que “olhares inertes (?) nos observam desde os documentos; cruzam-se com os nossos olhares passageiros: olhamos, mas não vemos”. Diante disso, o pesquisador (2007, p. 135) afirma que “enquanto arqueólogos das imagens, cabe a nós penetrarmos nestes meandros da memória iconográfica, na tentativa de resgatarmos as tramas e mistérios que envolveram sua gênese, sua realidade interior”. Apesar de direcionar a fala para a fotografia enquanto documento histórico a ser “lido”, percebemos a possibilidade de aproximar a visão trazida por Kossoy tanto também para a produção quanto para a área de nossa pesquisa:

Apesar das ambiguidades, reconstituir é preciso e para tanto se faz necessário um sistemático e sensível exercício: devemos aprender a nos comunicar com as imagens, dialogar com elas, decifrar seus códigos e resgatar suas realidades interiores, seus silêncios, isto é, seus significados, o sentido – da vida e das ideias – escondido sob a aparência de suas realidades exteriores, iconográficas, a realidade das aparências, aquela que encantou Narciso (KOSSOY, 2007, p. 155).

Ao problematizar o que chamou de o vício da imagem – ilusão documental, vertigem da memória –, Kossoy (2007, p. 162) denuncia o perigo do fim de uma verdadeira experiência fotográfica ao escrever que “imerso num mundo de imagens de diferentes naturezas, produzidas pela indústria cultural (...), o espectador-receptor foi diminuindo gradualmente o seu tempo de contato com a realidade concreta e substituindo-o, dramaticamente, pela realidade do mundo das imagens”.

Já em outro livro, Kossoy (2009, p. 47) afirma que na trama fotográfica tanto no momento da elaboração da imagem – concepção/construção/materialização –, quanto em sua recepção – ao ser apreciada, interpretada e sentida –, independente do objeto representado, “haverá sempre um complexo e fascinante *processo de construção de realidades*”. Partindo dessa ideia e evitando um juízo de valor, entrevemos na análise de Kossoy uma importante crítica para a relação entre imagem fotográfica e TDICE:

Com a geração e reprodução eletrônica de imagens e os *softwares* especificamente desenvolvidos, as operações de manipulação das imagens fotográficas tornaram-se ‘sedutoras’, tais como retoques, aumento e diminuição de contrastes, eliminação ou introdução de elementos na cena, alteração de tonalidades, aplicação de texturas entre tantos outros artifícios. Ampliam-se cada vez mais, através dos laboratórios de pós-produção digital, sofisticadas possibilidades tecnológicas de montagens estéticas e ideológicas das imagens e, por conseguinte, de criações de novas realidades (KOSSOY, 2009, p. 55-56).

A crítica que pretendemos enfatizar aqui é menos as questões estéticas e ideológicas em si e mais as questões de acesso à ação de fotografar e compartilhar as imagens nas mídias digitais. Assim como cada sujeito da experiência do olhar constrói suas ações a partir da sua realidade e de seu contexto, “a imagem fotográfica tem múltiplas faces e realidades” (KOSSOY, 2009, p. 131). Isso é importante, pois “entre o referente e a representação existe um *labirinto* cujo mapa se perdeu no passado” (KOSSOY, 2009, p. 140).

Em outro livro, Kossoy (2012, p. 30) afirma que “é a fotografia um intrigante documento visual cujo conteúdo é a um só tempo revelador de informações e detonador de emoções”. Apesar de perceber a valorização das “múltiplas informações de seus conteúdos enquanto meios de conhecimento” para o trabalho histórico, o autor (2012, p. 31) frisa que “embora neste momento já haja uma conscientização maior por parte das instituições em relação à importância da imagem enquanto fonte de informação histórica, antropológica, etnográfica, muito ainda há para ser mudado em termos de mentalidade”. Essa crítica nos parece profícua quando direcionada à educação e à utilização dita pedagógica das imagens fotográficas como meras ilustrações.

Ao apontar três elementos como essenciais para a realização de uma fotografia – o assunto, o fotógrafo e a tecnologia –, Kossoy (2012, p. 51) afirma que “há um olhar e uma

elaboração estética na construção da imagem fotográfica”. Mais adiante, o autor (2012, p. 52) escreve que “toda fotografia é um testemunho segundo um filtro cultural, ao mesmo tempo que é uma criação a partir de um visível fotográfico. Toda fotografia representa o testemunho de uma criação. Por outro lado, ela representará sempre a criação de um testemunho”. O autor (2012, p. 54) escreve que, por meio dos “gestos e olhares”, o fotógrafo procura “transferir e organizar esteticamente essas informações em seus registros” e conclui afirmando que, na produção de uma imagem fotográfica, concorre uma “articulação de valores: técnicos, estéticos, culturais, psicológicos, emocionais, ideológicos, constituintes de repertório, personalidade, visão de mundo”, ou seja, há um sujeito da experiência fotográfica tanto em sua produção quanto em sua contemplação/interpretação.

Sobre esse segundo sujeito, Kossoy (2012, p. 126) explica que “apesar da aparente neutralidade do olho da câmara e de todo o verismo iconográfico, a fotografia será sempre uma interpretação”. Falando das leituras plurais possíveis das imagens fotográficas e citando Susan Sontag, Kossoy (2012, p. 128) afirma que cada fotografia possibilita “múltiplas significações”. Mais adiante, o autor (2012, p. 143) escreve que “a fotografia é, ao mesmo tempo, uma forma de expressão e um meio de informação e comunicação a partir do real”. Criticando a utilização meramente ilustrativa das fotografias, Kossoy (2012, p. 165) afirma que “a imagem fotográfica informa sobre o mundo e a vida, porém em sua expressão e estética próprias”.

Já Barthes (2012, p. 95) critica tanto a produção quanto a recepção das imagens fotográficas em seu livro **Filosofia da caixa preta**: “definição de fotografia: imagem produzida e distribuída por aparelhos segundo um programa, a fim de informar receptores”. O autor (2012, p. 97, grifos do autor) afirma que, a partir da fotografia e com a ascensão das TDICE, estamos “pensando *informaticamente, programaticamente, aparelhisticamente, imgeticamente*”. Assim como com Benjamin nos questionamos quais espaços para a experiência do sujeito do olhar, Barthes (2012, p. 99) pergunta, diante disso, “aonde, pois, o espaço para a liberdade?”. A essa questão, Barthes (2012, p. 100, grifo do autor) responde que “*liberdade é jogar contra o aparelho*”. Ao afirmar a urgência de “uma filosofia da fotografia para que a práxis fotográfica seja conscientizada”, Barthes (2012, p. 101) escreve que

há, porém, uma exceção: os fotógrafos assim chamados de experimentais; estes sabem do que se trata. Sabem que os problemas a resolver são os da *imagem, do aparelho, do programa e da informação*. Tentam, conscientemente, obrigar o aparelho a produzir imagem informativa que não está em seu programa. Sabem que sua práxis é estratégia dirigida contra o aparelho. Mesmo sabendo, contudo, não se dão conta do alcance de sua práxis. Não sabem que estão tentando dar resposta, por sua práxis, ao problema da liberdade em contexto dominado por aparelhos, problema que é, precisamente, tentar opor-se (BARTHES, 2012, p. 101, grifo do autor).

É esse espaço de liberdade que acreditamos ser necessário aos sujeitos da experiência do olhar e da experiência das imagens fotográficas diante das TDICE, principalmente em suas relações com a educação. Para uma aproximação a essa perspectiva, abordaremos na próxima seção a imagem e a fotografia enquanto linguagem.

6.3 A IMAGEM E A FOTOGRAFIA ENQUANTO LINGUAGENS

A era digital, balizada pelas redes e conexões, transforma profundamente as relações imagéticas e o atual regime de visibilidade. Esse processo vem interpelar a escola e a educação, forçando-as a um questionamento e possibilitando novas leituras no universo de suas imagens. Nesse sentido, é fundamental, para nossa reflexão, a análise feita por Ângela Álvares Correia Dias (2008), em **As imagens do mundo no mundo da escola: repensando contribuições da Tecnologia para imagem & educação**. A partir da constatação de que vivemos “novas velocidades, ritmos e olhares provocados pelo turbilhão de imagens” no mundo tecnológico atual, ela (2008, p. 224) aponta que, na maioria das vezes, “essa transposição configura-se como um subaproveitamento dos complexos processos de comunicação e informação contemporâneos, capazes de expressarem e combinarem diversas linguagens (mensagens escritas, auditivas e visuais)”. Nesses termos, a imagem é vista pela professora (2008, p. 225) “como um texto produzido culturalmente, onde o indivíduo a interpreta segundo sua vivência em sociedade”, porém sabendo-se que tais “interpretações são fruto de um olhar influenciado pelo contexto sócio, político, ideológico e cultural em que o sujeito se constitui leitor/observador” (2008, p. 226). Para essa pesquisadora (2008, p. 226), a imagem é “uma produção cultural que se constitui em uma unidade semântica sócio-comunicativa” e seu conceito é polissêmico.

Portanto, a visão é, em certa medida, uma interpretação do que é percebido e orientado pelo processo do olhar. Essa interpretação é uma construção, realizada a partir das experiências dos observadores, no contexto histórico sociocultural do qual participam. Por essa razão, afirmamos que a imagem é lida e construída socialmente, uma vez que, quando estabelecemos relações entre o que vemos e o que vivemos, estamos realizando e re-significando leituras do que, pela significação, se constitui texto (CORREIA DIAS, 2008, p. 227).

Refletindo em termos bakhtinianos, Correia Dias (2008, p. 229) afirma ainda que, nesta perspectiva, “o olhar não é um ato passivo nem neutro, mas antes, um jogo de espelho: refletimos e somos refletidos pelos outros, pelo mundo e por outras imagens, inclusive a nossa própria”. Em outra reflexão, Correia Dias (2010, p. 207) complementa que “é com o desejo de ampliar as noções de linguagem, de discurso, do que é didático e do que pode ter uso educativo, bem como por enxergar a emergência da instauração de processos educativos e comunicativos mais

polifônicos e dialógicos”, que se fazem necessárias pesquisas envolvendo educação, imagens e mídias comunicacionais, além de estarmos “atentos às vozes e imagens do mundo que, a nosso ver, a escola não deve, nem pode, ignorar”.

Apontando a necessidade do desenvolvimento de um “olhar hipertextual”, Correia Dias e Moura (2010, p. 64) afirmam que isso “implica o trabalho pedagógico com imagens, enquanto narrativa e enquanto texto a ser lido, na intenção de instigar diversas interpretações e análises dos diferentes tipos de discursos imagéticos vinculadas às múltiplas narrativas e expressões do mundo”. Concluindo, as autoras (2010, p. 64) destacam que “a intencionalidade subjacente a essa proposta é explorar conceitos, conteúdos e temas, para que esses sejam geradores de novas formas de construir ideias e percepções, novos modos de olhar, pensar e sentir”.

Ampliando tal discussão, em entrevista a Sonia Montañó (2012), Giselle Beiguelman (*apud* MONTAÑO, 2012, p. 59) afirma que “nós não vemos mais só com os olhos, vemos com uma série de outras partes do corpo. Isso tudo só é possível num contexto em que as imagens deixam de ser meros índices do real e passam a ser elaborações codificadas desse real em que nós estamos inseridos”. Beiguelman (*apud* MONTAÑO, 2012, p. 60), que se denomina midiartista, afirma na citada entrevista que o digital proporciona um “tecido de imagens” e que a pesquisa acadêmica, para dar conta disso, precisa ser transdisciplinar, pois as imagens estão “no centro de produção de sentidos no nosso cotidiano”. Isso significa, segundo a professora (*apud* MONTAÑO, 2012, p. 60), que há “novas dinâmicas socioculturais”, pois, atualmente, “nós não clicamos, mas manipulamos as imagens e os textos nas telas”.

Podemos pensar que enfim a indústria da informática e dos produtos digitais como um todo se deu conta de que as pessoas não foram feitas para viver dentro de escritórios. Eu sempre digo que o fundamento da cultura da mobilidade é bastante antigo: é um fundamento aristotélico. Para Aristóteles, o homem é um ser político, portanto seu lugar é a *polis*, a cidade, a rua, e não sentado atrás de um computador, em um escritório. Acho que todas as inovações industriais propostas no campo dos produtos e dispositivos móveis tem respondido a essa demanda (BEIGUELMAN, *apud* MONTAÑO, 2012, p. 60).

Produzido num espaço de ressonância entre ciência e arte, segundo Beiguelman (*apud* MONTAÑO, 2012, p. 84), esse novo regime de visualidade “faz um clique fotográfico ou uma captura de tela que atravessa passado e futuro” e, ainda, “cria um agora de cognoscibilidade, uma imagem dialética, um silêncio, um antiambiente, onde o ambiente (espaço acústico + espaço visual) do meio é dado a ver”. Na mesma linha de reflexão, Gomes (2012, p. 198) propõe questões interessantes, como as seguintes: “O que significa essa abundância de vídeos e fotografias que se produz em toda parte e que são apropriadas de maneiras muito diversas? Por que a inteligibilidade entre os diversos campos sociais carecem de imagens? O que essas imagens

comunicam?”. Mais adiante, o autor (2012, p. 201) adiciona outras questões particularmente instigantes: “Será que as imagens estão caminhando para uma comunicação de si mesmas? Uma proliferação de imagens desprovida de sentidos, senão a própria lógica do fluxo?”. Conforme já explorado aqui, o pesquisador (2012, p. 202) conclui sua reflexão constatando que vivemos numa época de “mídiação da sociedade” e de “audiovisualização da cultura”.

Também Kilpp (2012), apesar de tomar por ponto de partida prioritariamente a imagem em vídeo, propõe uma série de questões interessantes para análise, segundo as quais podemos refletir a respeito do regime de visibilidade possibilitado pelas TDICE.

Mas se trata efetivamente da tão propalada expansão de vídeos, de uma inflação imagética e de uma iconografia? É mesmo de vídeos que precisamos tanto, hoje? A experiência tátil do mundo atual se faz mesmo pelo mais fácil acesso ao vídeo? O que de fato comunicamos do mundo, de nós e dos outros com tantos audiovisuais espalhados por aí? O que é isso? Qual é a natureza imagética desse audiovisual? (KILPP, 2012, p. 226).

Interessante notar que, na busca por respostas, Kilpp (2012, p. 226) indica a necessidade de uma modificação do olhar, afirmando que “talvez seja necessário olhar de outro jeito para as imagens contemporâneas, buscando o que da imagem vem sendo nelas refuncionalizado” e, dessa forma, tanto pesquisadores quanto realizadores, diante das transformações tecnológicas digitais e culturais, precisam “abrir essa grande caixa preta, tirar da opacidade seus modos de agir e experimentar seus limites, fazer avançar a técnica da criação e a da pesquisa e promover equilíbrio entre a vida e a técnica”. Dessa forma, conclui a autora (2012, p. 237), “o *clic*, conforme estamos propondo, adviria da dispersão-convergência atualizada nos dispositivos do olhar contemporâneos”.

No prefácio do livro, com o título provocador “Política e poética das imagens como processos educativos”, Duarte (2012, p. 6) afirma que tanto o cinema quanto a arte e a cultura são “um mecanismo de produção de imagens do que é um ser humano, do que é natureza, civilização, violência, amor, sexo, vida, morte, normalidade, anormalidade, patologia”. Apesar do foco do trabalho ser o vídeo e o pano de fundo ser a diversidade de gênero, é interessante constatar como os conceitos relacionados às imagens são tratados pela pesquisadora. Tais “conceitos-imagem [...] trazem significados próprios, configurados na(s) lógicas(s) da(s) cultura(s) na(s) qual(is) são produzidos e atravessados pelos interesses e ideologias dos que participam de sua produção” e a importância de voltarmos nosso olhar a tais conceitos-imagens se dá pois estes “podem vir a se tornar lentes a partir das quais vemos o mundo” (DUARTE, 2012, p. 6). Concluindo, a autora faz uma advertência importante:

Há ganhos, portanto, nessa experiência. Mas há perdas também. Em um contexto fortemente marcado por interesses comerciais e pela lógica do consumo, a

quantidade parece prevalecer sobre a qualidade e o formato estético/narrativo que se tornou hegemônico tende a orientar as escolhas do que merece ser visto, pasteurizando conteúdos e restringindo a formação do gosto: vê-se aquilo que já se conhece e do qual já se ouviu falar, gosta-se apenas do que se vê (DUARTE, 2012, p. 7).

Os organizadores do livro citado, Ferrari e Castro (2012, p. 12), no capítulo de abertura por eles redigido e intitulado *Política e poética das imagens: implicações para o campo da educação*, afirmam que foram os estudos da Cultura Visual que propiciaram uma “articulação entre imagens, educação e processos de subjetividades” e que afetaram “significativamente a Educação”. Os pesquisadores (2012, p. 13), tomando conceitos e práticas das e com as imagens “como construções históricas, sociais e culturais”, e também “como resultados de processos históricos e culturais, com implicações na construção dos sujeitos e dos objetos”, afirmam que as imagens, além de construírem “realidade”, constroem também um “discurso” (2012, p. 14) e, dessa forma, “vão construindo uma realidade, e não ‘a’ realidade” (2012, p. 15).

Diante disso, podemos pensar sobre o papel das imagens e dos discursos na educação do olhar, nos convidando a questionar sobre as práticas culturais que educam o nosso olhar e sobre os efeitos desse olhar sobre quem olha. Como cada vez mais em nossa sociedade há um investimento nas produções audiovisuais com o propósito de educar, de informar e de formar os sujeitos? Como essas práticas de investimento nas produções de Cultura Visual estão educando nosso olhar? Há um discurso que é construído, tanto através das imagens como das falas, que vai complementando o que aparece para o espectador (FERRARI; CASTRO, 2012, p. 14).

O convite para ultrapassar o sentido imparcial das imagens feito por Ferrari e Castro (2012, p. 15), a “rever nossos olhares” e a levar em consideração “o aspecto poético das imagens”, é uma proposta-desafio marcante no texto e que também buscamos em nossa pesquisa. Segundo os autores (2012, p. 15) “falar do aspecto poético das imagens, desse espaço de resistência e de negociação que está aberto à intervenção daquele que olha, é dar voz ao sentido cultural que todo olhar comporta, como expressão das subjetividades presentes na operação cultural de olhar”. É interessante a discussão feita pelos pesquisadores (2012, p. 15) quando afirmam que os processos educativos “envolvem saberes, poderes e ação de uns sobre os outros”, pois essa dimensão é inteiramente pertinente nas relações que procuramos estabelecer entre as categorias propostas. Continuando, os autores (2012, p. 16) ressaltam que, atualmente, nossa relação com as imagens digitais “nos coloca o desafio de problematizar nossa vinculação com as tecnologias e com a comunicação, na relação educativa, tanto no que se refere à educação formal quanto à educação dos sujeitos nos seus processos de subjetividade”.

A importância de um espaço de relação e de ressonância para uma aplicação pedagógica da cultura visual é tratado por Hernández (2012) como ponto fundamental para uma verdadeira

experiência na leitura de imagens. O autor (2012, p. 24) apresenta “o espaço entre” como lugar para a subjetividade, bem como processo e movimento que indica a possibilidade de mudança de significados. Ampliando a discussão, partindo do olhar e da leitura de imagens, o autor (2012) afirma que uma proposta pedagógica baseada na cultura visual pode contribuir para contextualizar os efeitos do olhar, apontando assim para práticas de construção de conhecimento mais críticas e autônomas, buscando compreender as experiências segundo as quais somos conformados em função/dependendo do olhar que temos sobre as imagens. Segundo o pesquisador (2012, p. 34), é exatamente essa consciência que permite que nos libertemos de olhares apenas repetitivos que reproduzem coisas já vistas. Concluímos essa parte a respeito da cultura visual e suas relações e problematizações com o olhar e as imagens, com o que afirmam Lopes e Spartacus (2012):

Na contemporaneidade, as representações visuais influenciam nos modos de ver e contribuem para a constituição dos modos de ser. Essas contribuições se estabelecem a partir do que se vê e como se vê. A cultura visual se configura como uma forma de educar pelo olhar através das várias mídias (sons, imagens, vídeo etc.), especialmente as tecnologias visuais como produções cinematográficas, que possibilitam uma aproximação das realidades produzidas nos filmes com nossas realidades, mas muitas vezes trazendo perspectivas que constroem e desconstruem nossas próprias referências culturais, reconstruindo modos de ser, pensar e agir. Por isso devemos compreender que essas imagens bem como seus discursos não são neutros; é preciso estar atentos às imagens e compreender que elas têm um papel importante na subjetivação dos sujeitos e nas relações sociais (LOPES, SPARTACUS, 2012, p. 201).

Diante disso afirmamos que tanto as imagens em geral quanto a fotografia em particular são produtos construídos a partir de uma cultura visual e, portanto, linguagens utilizadas por sujeitos que, a partir de uma experiência do olhar, participam de tais processos. Nesse sentido, é imprescindível avançar tanto nas discussões teóricas quanto nas experiências práticas, em se tratando das relações entre educação e TDICE. Na próxima seção apresentaremos as possibilidades de pensar alguns avanços enfocando-se na linguagem fotográfica.

6.4 DIALOGICIDADE E HIPERTEXTUALIDADE DA LINGUAGEM FOTOGRÁFICA

A dialogicidade e a hipertextualidade das imagens fotográficas são uma noção, condição e perspectiva ao mesmo tempo paradoxal, contraditória, plural e polivalente. Por um lado, ela permite uma abertura para a análise dos sujeitos, movimentos, espaços, tempos do ato fotográfico que, visto sob essa ótica, caracteriza-se além das dimensões de dialogicidade e hipertextualidade, pelas de dialética e totalidade. Por outro lado, tal diálogo em torno da fotografia abre tantas possibilidades que podem nos cegar ou nos fazer perder naquilo que ela revela. O que tentamos apontar nesta construção reflexiva é a tomada de consciência de uma forma de construção de

conhecimento para além do modelo tradicional baseado em Bacon, Descartes e Comte, ou seja, em termos filosóficos dedutivo, racionalista e positivista. Tal modelo é tradicionalmente aceito e utilizado em larga escala nos sistemas educativos e escolares, aplicado e utilizado com ou sem a consciência dos seus sujeitos. A questão que a discussão acerca da linguagem fotográfica levanta e que nos interessa, nos limites desta pesquisa, é o valor – nem sempre dado –, do imagético frente à construção de conhecimentos, bem como as transformações que ocorrem nessa ação, diante da profusão e popularização midiática e imagética, expressa pela profusão das TDICE.

Os diversos momentos (planejamento, escolha do momento, do personagem, do tempo e do espaço), os inúmeros sujeitos (o solicitante, o solicitado, o fotógrafo, a máquina, o modelo), os variados motivos (onde estão: na demanda do solicitante, no olhar fotógrafo, na mente do programador da máquina ou do *software* de tratamento de imagens?) e as diferentes experiências possíveis da e com a fotografia, nos apontam para um percurso labiríntico e rizomático, onde o ambivalente, o contraditório e o imprevisto não são elementos que impedem, mas que maximizam a dialogicidade e a hipertextualidade da experiência do ato fotográfico.

A inserção das crianças, adolescentes e jovens nas redes sociais e a utilização de dispositivos móveis dotados de mecanismos fotográficos são observáveis cotidianamente. Enquanto mecanismo tecnológico, o estudo da fotografia se justifica na medida em que vivemos em um regime de visualidade imagética, maximizado pelo aparato fotográfico digital de conexões em rede. A hibridização desses contextos e movimentos nos mostram que tal estudo sobre a imagem fotográfica aponta para uma linguagem corrente atualmente e que desempenha um papel fundamental para a informação, para a comunicação e para a expressão, bem como, para novas formas de construção de conhecimento. Dessa forma, nos amparamos em Benjamin (2013a) ao afirmar que a fotografia é uma mônada que se encontra, pelas condições, contextos e processos atuais, na encruzilhada de processos educativos, tecnológicos, informativos, comunicativos e expressivos.

Iniciando um tratamento extremamente didático dessas questões, José de Souza Martins (2013, p. 11), partindo de uma visão sociológica, afirma em *Sociologia da Fotografia e da Imagem* que “a imagem, sobretudo a fotografia, por ser flagrante, revelou as insuficiências da palavra como documento da consciência social e como matéria-prima do conhecimento”. Porém, aponta o sociólogo (2013, p. 11), tomar indiscriminadamente a imagem “como documento social em termos absolutos envolve as mesmas dificuldades que há quando se toma a palavra falada, o depoimento, a entrevista, em termos absolutos, como referência sociológica, que são as dificuldades de sua insuficiência e de suas limitações”.

Diante da produção e utilização de imagens fotográficas em pesquisas acadêmicas, Martins (2013, p. 11) ressalta a cumplicidade intrinsecamente existente entre o fotógrafo e o fotografado, o que “expressa uma consciência de que a fotografia é interação e reciprocidade com o fotógrafo e com quem mais vier a vê-la num marco extracotidiano”. Nessa relação entre fotógrafo e fotografado, o autor (2013, p. 16) afirma que as “permissões e interdições à fotografia acompanham os cuidados, até rituais, em relação ao olho e ao olhar na vida cotidiana”. Diante disso o autor conclui que a fotografia deve ser vista tanto como uma evidência quanto como uma construção.

A interligação entre a experiência do olhar e o olhar da experiência proporcionados pela ação fotográfica, bem como por todos os sujeitos e relações inclusos na experiência de fotografar, confere o que chamamos de princípios ou características de dialogicidade e hipertextualidade à linguagem fotográfica. Martins explica isso se referindo à utilização da fotografia em pesquisas:

O sociólogo (e o antropólogo) que não observa essas regras, esses temores e essas proibições, tanto no ver quanto no fotografar, não só invade, mas também violenta o corpo coletivo invisível e, portanto, social, que nessas interdições se manifesta. E o faz, no geral, sem conhecer e dominar o código de visualidade dos fotografados. Ele pode obter a informação visual que procura, em função dos pressupostos teóricos de sua pesquisa, mas obterá um dado mutilado e desprovido da informação cultural que o situa e explica se não observar as regras de acesso a situações e espaços sociais. Sobretudo se desconhecer a cultura visual e do olhar das populações que visita e estuda. Convém ter presente, sempre, que na sociedade tudo é regulamentado, mesmo aquilo que não parece sê-lo (MARTINS, 2013, p. 16).

Segundo Martins (2013, p. 20), a imagem é, além de objeto e referência, parte de um imaginário e por isso, “a imagem produzida pelo homem, segundo diferentes concepções e estilos, diz ao homem, em cada época, quem o homem é”. Seguindo a tradição marxista, o autor (2013) lembra a frase de Marx, na qual este afirma que “o olho se tornou olho *humano* do mesmo modo que seu *objeto* se tornou um objeto social, *humano*, vindo do homem e destinado ao homem” (MARX, *apud* MARTINS, 2013, p. 20, grifo do autor). Nesta análise social da imagem, concordamos que “a sociedade se move, também, a partir do indizível e do invisível. Resta saber se no verbalizável há indícios do indizível, se na fala há evidências do silêncio. Ou se no visível há indícios do invisível” (MARTINS, 2013, p. 27). Essa ideia nos leva a pensar que, se as próprias palavras, sendo signos arbitrários, não nos des(trans)crevem a realidade tal como ela é, da mesma forma as imagens necessitam um olhar atento para que nelas sejam encontrados resquícios e vestígios da realidade. Traços e indícios esses que, muitas vezes, a olho nu, são, de fato, invisíveis.

Nesses termos, o autor aponta que a fotografia não é nem apenas um documento que serve para ilustrar e nem um dado útil apenas para confirmar e, muito menos, somente um instrumento

de pesquisa. Para Martins (2013, p. 23), a fotografia “é constitutiva da realidade contemporânea e, nesse sentido, é, de certo modo, objeto e também sujeito”. Em uma análise que se acerca muito dos objetivos de nossa pesquisa em termos de problematizar a inserção das TDICE nos processos informativos, comunicativos e expressivos da era digital, o professor (2013, p. 23) afirma que “a fotografia é uma das grandes expressões da desumanização do homem contemporâneo, sobretudo porque permitiu a separação cotidiana da pessoa em relação à sua imagem”. Diante da importância da linguagem fotográfica e dos fatores envolvidos em sua construção, o autor (2013, p. 24) aponta a necessidade de uma alfabetização fotográfica, com “o desenvolvimento da capacidade de ver uma fotografia e interpretar o que ela contém, como requisito para que a fotografia entre no circuito dos processos interativos de que é instrumento e indício”.

Partindo da citação de uma frase de Paul Byers (*apud* MARTINS, 2013, p. 28), quando esse diz que “[...] a fotografia não é produto de uma tecnologia, mas é o produto das várias interações humanas envolvidas: pessoas sendo fotografadas, pessoas tirando fotografias, pessoas olhando fotografias”, o pesquisador desenvolve uma interessante reflexão a respeito de duas características da fotografia: a polissemia e a multifuncionalidade.

Não só a realidade social é constituída, também, de silêncios e invisibilidades que ampliam enormemente a distância entre essas certezas e o que se sabe que a sociedade teoricamente é. Como a fotografia é muito mais um documento impregnado de fantasia, tanto do fotógrafo quanto do fotografado, quanto do ‘leitor’ de fotografia, do que de exatidões próprias da verossimilhança. O que o fotógrafo registra em sua imagem não é só o que está ali presente no que fotografa, mas também, e sobretudo, as discrepâncias entre o que pensa ver e o que está lá, mas não é visível. A fotografia é muito mais indício do irreal do que do real, muito mais o supostamente real recoberto e decodificado pelo fantasioso, pelos produtos do autoengano necessário e próprio da reprodução das relações sociais e do seu respectivo imaginário. A fotografia, no que supostamente revela e no seu caráter indicial, revela também o ausente, dá-lhe visibilidade, propõe-se antes de tudo como realismo da incerteza (MARTINS, 2013, p. 28).

Continuando, Martins (2013) afirma que a fotografia tem a capacidade de sintetizar, em uma imagem dialética, para usar o conceito benjaminiano, elementos da cotidianidade e cristalizar em imagem não somente a realidade, mas as imagens que temos dela (imaginário). O autor (2013, p. 43) afirma que “fotografia junta fragmentos visuais. Sem a imagem, a cotidianidade seria impossível. Mesmo quando não temos uma fotografia para cada situação, o imaginário cria a imagem em nós para nós. De certo modo, em boa parte, hoje, pensamos fotograficamente”.

Interessante ressaltar o que afirma Martins (2013, p. 49) sobre a performance e o desempenho social, ao escrever que “a imagem interior que nos move na vida e nos nossos relacionamentos nem sempre tem muito a ver com a nossa imagem externa, a imagem do nosso envelhecimento, das nossas deformações, imagem do que o outro vê em nós”, isso porque “dos sentidos, a visão é o mais interativo, pois o ver é, geralmente, recíproco, aquele em que o que o

outro vê interfere no que nele vejo”. Para além das questões específicas desta seção, essa reflexão aponta para uma maximização de tais ações atualmente, pela facilidade e número exponencial de postagens e compartilhamentos de *selfies* e outras fotos em redes sociais. Isso nos sugere a possibilidade de uma reaproximação da realização da experiência do olhar pelos sujeitos midiáticos digitais conectados em rede, em termos de ressignificação da sua experiência frente à exaustão imagética e à anestesia visual.

Atravessar o espelho é buscar no avesso e no absurdo do contrário o sentido do que não tem sentido, crivar de indagações as possíveis revelações do negativo (e do positivo). É buscar os detalhes e fragmentos do conjunto que constitui o *studium* da fotografia, de que nos fala Roland Barthes, o que nela nos encanta como obra. Mas, também, na demora do que nela golpeia o nosso olhar, fere a nossa sensibilidade, convoca nossa atenção e nossa reflexão, o que faz daquela fotografia a imagem única, irrepetível, invulgar, o seu *punctum*. O que é aparentemente secundário e até imprevisto na composição da imagem, que permite desconstruí-la para compreendê-la e compreendê-la para compreender a sociedade que por meio dela se propõe e se imagina. Se na fotografia há um *punctum* que atrai o olhar e contém o indizível, como observa Etienne Samain, há também o secundário, o irrelevante, o meramente indicial, o ocasional, o imperceptível a olho nu, isto é, a ocultação que há em toda composição fotográfica (MARTINS, 2013, p. 56).

Também discutindo questões éticas e metodológicas da utilização da imagem técnica em pesquisas acadêmicas e em uma argumentação baseada em Bakhtin e Flusser, Solange Jobim e Souza (2007, p. 78) afirma que atualmente “não há como escapar deste olhar máquina que ressignifica nossa presença no mundo, criando comportamentos e experiências subjetivas inteiramente novas” e, ainda, que tais imagens contribuem para “uma ampla e profunda compreensão sobre a nossa história, nossa cultura e nossos modos de subjetivação”. Para a autora (2007, p. 79), as imagens técnicas são “produções culturais e subjetivas” que portam “revelações objetivas do próprio mundo”, e são, também, signos, “portanto linguagem e por isso deve ser decifrada para que as diversas camadas de significado nela contidas possam emergir no discurso em forma de texto”.

Diante disso, segundo Souza (2007) as pesquisas em ciências humanas podem se beneficiar dos usos “das imagens técnicas como instrumentos mediadores e reveladores das intensas experiências culturais e subjetivas que estamos vivendo no momento atual” (p. 81), uma vez que “os modos de produção de conhecimento não podem estar desvinculados das práticas sociais e culturais cotidianas” e, para isso, é necessária “a criação de estratégias de investigação condizentes com a experiência do sujeito contemporâneo de ver e de ser visto através da mediação de instrumentos técnicos” (p. 82).

Continuando, Souza (2007, p. 83). afirma que “a compreensão que o sujeito tem de si se constitui através do olhar e da palavra do outro. Cada um de nós ocupa um lugar determinado no espaço e deste lugar único revelamos o nosso modo de ver o outro e o mundo físico que nos

envolve” Diante disso, percebe-se que “nessa perspectiva de análise, a ênfase está no lugar ocupado pelo olhar e pela palavra na constituição do sentido que conferimos à nossa experiência de estar no mundo” (SOUZA, 2007, p. 83). A conclusão dessa reflexão nos leva a concordar com a autora (2007, p. 84) quando esta afirma que “a construção da consciência de si é fruto do modo como compartilhamos nosso olhar com o olhar do outro, criando, desta forma, uma linguagem que permite decifrar mutuamente a consciência de si e do outro no contexto das relações socioculturais”. Assim, como “no mundo atual o olhar entre as pessoas se expande e se beneficia com o uso da técnica, pois não somos mais apenas olhados pelo outro, mas por objetos que se comunicam conosco de modo peculiar”, tais ferramentas técnicas, como, por exemplo, a fotografia, o cinema, o vídeo e a internet, estão “desencadeando novas maneiras de tomarmos consciência do mundo e de nós mesmos” (SOUZA, 2007, p. 84-85).

Diante dessa constatação, da mesma forma como apontamos há pouco, baseados em Martins, a professora (2007, p. 90) sublinha a importância de ética na utilização de imagens na pesquisa acadêmica afirmando que, nesses casos, se faz necessário “criar um espaço diferenciado de interlocução entre o pesquisador e os sujeitos envolvidos”, pois tanto a pesquisa quanto a experiência contemporânea com imagens técnicas são “um modo de intervenção social” (2007, p. 91). Toda pesquisa de campo, principalmente a envolvendo imagens, pela sua natureza, implica uma “troca com o outro, busca interlocutores para a produção de conhecimento” (SOUZA, 2007, p. 91), que acontece dialogicamente e, assim concordamos com a autora que, conseqüentemente, “a condição da verdade na pesquisa em ciências humanas e sociais está em uma construção permanente de sentidos que são produzidos, em conjunto, pelo pesquisador e pelos sujeitos pesquisados, numa tentativa de elucidar questões relativas à experiência contemporânea” (2007, p. 92). Dessa forma, afirma a professora (2007, p. 92), “a unidade da experiência e da verdade do homem é polifônica”.

Portanto, consideramos que a pesquisa em ciências humanas pode encontrar na imagem técnica uma forte aliada metodológica para a construção de um olhar sobre o humano que escape do enquadre das mediações massificadas. Para além de captar as minúcias das condições humanas, aí incluímos os gestos, os movimentos e os olhares, que compõem o rol dos discursos não-verbais, o uso da imagem técnica nas ciências humanas justifica-se pela possibilidade de emergência de discussões em torno de produção da imagem no mundo contemporâneo (SOUZA, 2007, p. 93).

Apesar de elementos relacionados a aspectos metodológicos, percebemos, nessa digressão feita pela professora Solange, uma ligação que também buscamos, não apenas ao conceitualizar a imagem, mas ao relacionar sua atualidade mediante a reprodutibilidade técnica, nos termos de Walter Benjamin. Tais relações, vistas sob a ótica das TDICE são enfatizadas pela pesquisadora

(2007, p. 93) ao apontar a necessidade de “buscar formas de manter viva a sensibilidade do olhar perante a própria vida e o mundo”.

Outro aporte interessante para esta discussão, em direções semelhantes a Martins e a Souza, é trazida por Weller e Bassalo (2011, p. 286), quando afirmam que a imagem é um artefato cultural que “apresenta, representa ou reapresenta o mundo” e que “é fundamental que as ciências humanas e sociais reconheçam o potencial das imagens com fins de investigação social”. As autoras identificam nas imagens dois sentidos: um material e objetivo e outro, mais subjetivo, a partir da observação do sujeito que a vê. As autoras (2011, p. 310) concluem que analisar e utilizar imagens em pesquisas nas ciências humanas é, por um lado, um desafio contra séculos de pesquisas quantitativas e prioritariamente escritas e, por outro, “uma alternativa para pesquisadores da área social em direção à construção de um olhar revelador de visões de mundo”.

Para concluirmos a construção dessa categoria, na próxima seção, abordaremos elementos baseados especificamente em Walter Benjamin.

6.5 A IMAGEM E A FOTOGRAFIA NA PERSPECTIVA BENJAMINIANA

Apesar de cientes de que os autores selecionados e trazidos até o momento estão em maior ou menor extensão e mais ou menos diretamente ligados à perspectiva benjaminiana, seja pelos princípios que seguem e abordam seja pelas citações ou referências ao trabalho de Benjamin, nesta seção conclusiva desta categoria buscamos elementos especificamente em escritos do autor.

O curto, mas extremamente denso texto de Benjamin (1985) intitulado *Pequena história da fotografia*, escrito em 1931, poderia ser usado, para além das finalidades de apontar a sua reflexão, também para como o autor entrevia a fotografia na sua teoria mais ampla, como um modelo ou metáfora de construção teórica interessante. Benjamin recorre a dados históricos, a análises pessoais, relaciona tais dados com a História da Arte, com a Filosofia, com a História, dá exemplos de autores de diversas áreas, aponta uma determinada divisão histórica da atividade fotográfica e com isso compõe sua reflexão, no melhor estilo da montagem, método que lhe era caro. A empreitada de Benjamin (1985, p. 92) não é humilde quando este afirma, como objetivo de sua reflexão, a “compreensão real da essência da arte fotográfica”. Benjamin aponta para o apogeu da fotografia concomitantemente com o apogeu da industrialização, o que proporcionou que os fins lucrativos se sobrepusessem a qualquer outro de caráter mais investigativo. “Não seria surpreendente se as publicações que hoje pela primeira vez dirigem nosso olhar para aquele

período pré-industrial de apogeu tivesse uma relação subterrânea com a crise que hoje abala a indústria capitalista” (BENJAMIN, 1985, p. 92).

Segundo Benjamin (1985), a descoberta da fotografia se deu concomitantemente em várias frentes. Ele (1985, p. 91, grifo do autor) cita Niepce e Daguerre como os que alcançaram o resultado concretamente, qual seja, “fixar as imagens da *camera obscura*, que eram conhecidas pelo menos desde Leonardo” e que, a partir disso, o poder público comprando os “direitos” e os colocando em domínio público, faz com que o desenvolvimento da fotografia fosse vertiginoso, fato esse que causou um descompasso e a desconsideração com relação às investigações de cunho histórico e filosófico, que ficaram, segundo o autor, em segundo plano.

Benjamin (1985) analisa as críticas que foram feitas à fotografia nos primórdios de sua invenção, afirmando que se usou o regime de visibilidade anterior a ela – aquele baseado na pintura – para isso. “Porque tentaram justificar a fotografia diante do mesmo tribunal que ela havia derrubado” (BENJAMIN, 1985, p. 92). Extrapolando as questões relacionadas à fotografia em si buscadas nesta seção, vemos nessa crítica uma relação sutil e extremamente útil à nossa pesquisa: como avaliar o atual regime de visibilidade digital e suas transformações e reconfigurações sem tomar como ponto de partida o analógico, escrito, oral, presencial, e outros? Deveríamos nos deter e ressaltar a transição pela qual passamos? Precisamos aguardar que somente os nativos digitais o façam? Ou nesse momento, o máximo que podemos almejar é apontar as reconfigurações de sujeitos, movimentos, tempos e espaços que estão em curso e, humildemente, verificar o que e como, diante disso, pode ser pensado e produzido?

Contrapondo-se a essa crítica, Benjamin apresenta a forma como Arago, um físico, argumentou em favor da descoberta da fotografia no dia 3 de julho de 1839, na Câmara dos Deputados. “Quando os inventores de um novo instrumento [...] o aplicam à observação da natureza, o que eles esperavam da descoberta é sempre uma pequena fração das descobertas sucessivas, em cuja origem está o instrumento” (ARAGO, *apud* BENJAMIN, 1985, p. 93). Para compreendermos o alcance do argumento de Benjamin, poucos, mas incisivos elementos nos são oferecidos pelo autor. Primeiro que ele chama tal argumento de “muito diferente” do criticado anteriormente, o que sugere a sua inclinação para o mesmo. Segundo, que Benjamin (1985, p. 92) logo em seguida escreve que “a beleza desse discurso vem do fato de que ele cobre todos os aspectos da atividade humana”, mostrando a amplitude e a profundidade do argumento. Terceiro elemento aparece quando Benjamin (1985, p. 93) escreve que “o panorama por ele esboçado é suficientemente amplo para tornar irrelevante a justificação da fotografia em face da pintura, que o próprio Arago não deixa de tentar, e para indicar, em seus grandes traços, o verdadeiro alcance da invenção”. E, finalmente, Benjamin (1985, p. 93) escreve que, “em grandes linhas, o discurso

abrange o domínio das novas técnicas, da astrofísica à filologia: ao lado da ideia de fotografar as estrelas, aparece a ideia de fotografar um corpus de hieróglifos egípcios”.

A generalidade da avaliação de Arago, baseada em sua contextualização, em sua perspectiva histórica e nas condições gerais apontadas, nos leva a pensar que, para compreendermos e tentarmos propor alguma ação/intervenção das TDICE em qualquer dimensão da sociedade ou da escola, é necessário analisar o fenômeno da mesma forma, ou seja, nem apenas da perspectiva do regime de visibilidade anterior e nem apenas do atual, nem apenas por meio dos sujeitos do regime anterior, muito menos apenas dos atuais. Baseados no contexto e nas condições gerais e observando o período de transição que vivemos podemos pensar de forma mais ampla e profunda as reconfigurações das quais estamos sendo testemunhas.

Benjamin retrata as primeiras utilizações da fotografia, inclusive citando o altíssimo preço dos materiais: as fascinantes vistas de casas como cartões-postais, os afrescos sobre um sínodo religioso. Porém, Benjamin (1985, p. 93) rechaça continuar essa lista e afirma: “mas alguns estudos são mais úteis para introduzir a nova técnica que esses retratos: imagens humanas anônimas, e não retratos”. A partir dessa guinada, ele faz uma breve, mas consistente formulação, relacionando a imagem das pessoas na pintura e a fotografia. Com a primeira, as pessoas retratadas que, após três ou quatro gerações, perde-se sua identidade, porém permanecem os quadros e a genialidade artística do artista pintor. Por outro lado, Benjamin afirma que na fotografia ocorre um fenômeno diferente.

Mas na fotografia surge algo de estranho e de novo: na vendedora de peixes de New Haven, olhando o chão com um recato tão displicente e tão sedutor, preserva-se algo que não se reduz ao gênio artístico do fotógrafo Hill, algo que não pode ser silenciado, que reclama com insistência o nome daquela que viveu ali, que também na foto é real, e que não quer extinguir-se na ‘arte’ (BENJAMIN, 1985, p. 93).

Após utilizar as reflexões e as práticas de Arago e Hill, Benjamin (1985) apresenta outros dois fotógrafos para refletir os primórdios da fotografia: Dauthendey e Blossfeldt. Nessas digressões realizadas percebe-se uma apresentação e uma defesa da fotografia, uma verdadeira arqueologia em torno dela, que para nós serve de justificativa para sua utilização enquanto linguagem. Benjamin, em seu tempo, percebeu que a fotografia não foi analisada, avaliada e compreendida satisfatoriamente e, para isso, lança mão de práticas e argumentos dos fotógrafos da época. Por exemplo, apontando para a transição e modificações introduzidas pela fotografia em relação à pintura, Benjamin analisa uma fotografia em que Dauthendey (que era fotógrafo) aparece encontrando sua noiva com os pulsos cortados após o nascimento do seu sexto filho. Após analisar a fotografia paradoxal, Benjamin (1985, p. 94) afirma que “a técnica mais exata pode dar às suas criações um valor mágico que um quadro nunca mais terá para nós”.

A partir dessa análise, Benjamin (1985) apresenta um argumento essencial que demonstra sua visão da fotografia e que nos reporta ao que afirmamos ao escrever que ela possui características de dialogicidade e de hipertextualidade. Uma possível crítica nos vem à mente: será que não incorremos no mesmo erro criticado por Benjamin, qual seja: o de estarmos avaliando um regime de visibilidade por meio de critérios provenientes de outro? Para tal questionamento nossa resposta se baseia na percepção e na riqueza que a imagem e a imagem fotográfica possuem frente às TDICE. A produção de imagens passou por praticamente todos os regimes de visibilidade: câmara escura com produção manual, depois câmara escura com produção técnica, câmara analógica e, atualmente, câmara digital, sendo que as imagens produzidas a partir de todas essas câmeras podem ser digitalizadas atualmente. O argumento citado é apresentado nos seguintes termos:

Apesar de toda a perícia do fotógrafo e de tudo o que existe de planejado em seu comportamento, o observador sente a necessidade irresistível de procurar nessa imagem a pequena centelha do acaso, do aqui e do agora, com a qual a realidade chamuscou a imagem, de procurar o lugar imperceptível em que o futuro se aninha ainda hoje em minutos únicos, há muito extintos, e com tanta eloquência que podemos descobri-lo, olhando para trás. A natureza que fala à câmara não é a mesma que fala ao olhar; é outra, especialmente porque substitui a um espaço trabalhado conscientemente pelo homem, um espaço que ele percorre inconscientemente.

Percebemos, em geral, o movimento de um homem que caminha, ainda que em grandes traços, mas nada percebemos de sua atitude na exata fração de segundo em que ele dá um passo. A fotografia nos mostra essa atitude, através dos seus recursos auxiliares: câmara lenta, ampliação. Só a fotografia revela esse inconsciente ótico, como só a psicanálise revela o inconsciente pulsional. Características estruturais, tecidos celulares, com os quais operam a técnica e a medicina, tudo isso tem mais afinidades originais com a câmara que a paisagem impregnada de estados afetivos, ou o retrato que exprime a alma do seu modelo. Mas ao mesmo tempo a fotografia revela nesse material os aspectos fisionômicos, mundos de imagens habitando as coisas mais minúsculas, suficientemente ocultas e significativas para encontrarem um refúgio nos sonhos diurnos, e que agora, tornando-se grandes e formuláveis, mostram que a diferença entre a técnica e a magia é uma variável totalmente histórica (BENJAMIN, 1985, p. 94-95).

Benjamin justifica esse argumento apresentando o trabalho de um fotógrafo de plantas – Blossfeldt – e analisando a fala dos modelos do fotógrafo Hill (*apud* BENJAMIN, 1985, p. 95) que diziam que “o fenômeno da fotografia” lhes parecia “uma grande e misteriosa experiência”. Continuando, ele cita uma frase do fotógrafo Dauthendey (*apud* BENJAMIN, 1985, p. 95) ao afirmar que “as pessoas não ousavam a princípio olhar por muito tempo as primeiras imagens por ele produzidas”, uma vez que “a nitidez dessas fisionomias assustava, e tinha-se a impressão de que os pequenos rostos humanos que apareciam na imagem eram capazes de ver-nos, tão surpreendente era para todos a nitidez insólita dos primeiros daguerreótipos”.

Constatando que a princípio, nos retratos realizados, as imagens das pessoas não continham absolutamente nada de informações sobre elas, Benjamin (1985, p. 95) afirma que “o

rosto humano era rodeado por um silêncio em que o olhar repousa” e, mais, “todas as possibilidades da arte do retrato se fundam no fato de que não se estabelecera ainda um contato entre a atualidade e a fotografia”. Tal desconexão, apontada e justificada por Benjamin como produzida pela pouca circulação de material escrito na época, pode ser problematizada atualmente, mas quase que pelo motivo inverso, diante da enxurrada de *selfies* e das possibilidades de ressignificação da linguagem fotográfica.

O exemplo da dificuldade de captura das imagens pelo daguerreótipo, o qual exigia longos períodos de exposição, ou seja, que os modelos ficassem estáticos por um tempo considerável, “tudo nessas primeiras imagens era organizado para durar” (BENJAMIN, 1985, p. 96). Benjamin analisa a transição ocorrida pelos pintores de retratos que, diz ele, em sua maioria se tornaram fotógrafos retratistas, vindo mais tarde a tornarem-se retocadores de imagens, ou seja, os ex-pintores retocavam as imperfeições nas fotografias, momento quando, segundo Benjamin, a pintura se vinga da fotografia. Apesar dessa profissão logo entrar em decadência, o autor aponta que foi justamente nessa época que surgem os álbuns fotográficos.

A composição de tais fotografias que compunham os álbuns revelam as modificações posteriores da técnica fotográfica. Benjamin se baseia na análise de uma fotografia de Kafka quando menino, em um cenário totalmente artificial, cansado e triste pelo tempo de exposição e com roupas ridículas que o envergonhavam. O autor (1985, p. 98) identifica na languidez do olhar de Kafka o último vestígio da aura dessas fotografias, ao afirmar que “em sua tristeza, esse retrato contrasta com as primeiras fotografias, em que os homens ainda não lançavam no mundo, como o jovem Kafka, um olhar desolado e perdido”. Concluindo, Benjamin (1985, p. 98) afirma que “havia uma aura em torno deles, um meio que atravessado por seu olhar lhes dava uma sensação de plenitude e segurança”.

Analisando a relação entre o fotógrafo e a técnica, Benjamin (1985, p. 100) passa a analisar a obra do fotógrafo Atget e afirma que esse “foi um ator que retirou a máscara, descontente com sua profissão, e tentou, igualmente, desmascarar a realidade”. Ao apresentar esse fotógrafo como o vanguardista da fotografia surrealista, Benjamin discorre sobre pontos essenciais de sua teoria e questões que pretendemos aproximar às de nossa discussão. Em primeiro lugar, Benjamin (1985, p. 101) afirma que Atget desinfetou, saneou e purificou a atmosfera poluída e sufocante das imagens posadas em ambientes artificiais, libertando assim “o objeto da sua aura”. Segundo Benjamin (1985, p. 101), esse fotógrafo “buscava as coisas perdidas e transviadas e, por isso, tais imagens se voltam contra a ressonância exótica, majestosa, romântica, dos nomes das cidades; elas sugam a aura da realidade como uma bomba suga a água

de um navio que afunda”. Nesse momento, Benjamin (1985, p. 101) faz uma questão primordial que perpassa toda sua obra e seu pensamento: “O que é a aura?”

É uma figura singular, composta de elementos espaciais e temporais: a aparição única de uma coisa distante por mais próxima que ela esteja. Observar, em repouso, numa tarde de verão, uma cadeia de montanhas no horizonte, ou um galho, que projeta sua sombra sobre nós, até que o instante ou a hora participem de sua manifestação, significa respirar a aura dessa montanha, desse galho (BENJAMIN, 1985, p. 101).

A partir disso, Benjamin (1985, p. 101) tece a crítica semelhante às realizadas em *O narrador* e *A obra de arte...* – já apresentadas aqui anteriormente –, falando do desaparecimento da aura e do declínio da experiência por conta da apaixonada busca de proximidade e, ainda, da “superação do caráter único das coisas”, potencializada pela possibilidade de sua reprodução técnica. Tais questões são maximizadas, segundo o autor, falando de sua época, frente aos desenvolvimentos técnicos da imprensa jornalística e do cinema e, destes com relação à imagem. Percebemos que Benjamin faz, a um só tempo, uma crítica à reprodutibilidade técnica e lança elementos para uma tentativa de recuperação da experiência aurática por meio das imagens.

Nesta, a unicidade e a durabilidade se associam tão intimamente como, na reprodução, a transitoriedade e a reprodutibilidade. Retirar o objeto do seu invólucro, destruir sua aura, é a característica de uma forma de percepção cuja capacidade de captar o ‘semelhante’ no mundo é tão aguda que, graças à reprodução, ela consegue captá-lo até no fenômeno único (BENJAMIN, 1985, p. 101).

Diante disso, Benjamin (1985, p. 102) afirma que é necessário “um novo olhar” para captar o “rosto humano”. Dessa afirmação enigmática e analisando a obra de outro fotógrafo, August Sander, que produziu, segundo Benjamin, uma galeria fisionômica, o autor (1985, p. 103) aponta duas necessidades: primeiro a de “nos habituar a ser vistos” e, segundo, a de que “teremos também que olhar os outros”. Depois de defender o argumento que não é a fotografia que deve ser vista como arte, mas a arte que deve ser vista enquanto fotografia, Benjamin volta às questões da transição e das transformações que a fotografia representou.

Se alguma coisa caracteriza a relação moderna entre a arte e a fotografia, é a tensão ainda não resolvida que surgiu entre ambas quando as obras de arte começaram a ser fotografadas. Muitos fotógrafos que determinam os contornos atuais dessa técnica partiram da pintura. Eles a abandonaram na tentativa de colocar seus meios de expressão numa relação viva e inequívoca com a vida contemporânea. [...] Pois mais uma vez, como há oitenta anos, a fotografia está substituindo a pintura. [...] Os fotógrafos que passaram das artes plásticas à fotografia, não por razões oportunísticas, não acidentalmente, não por comodismo, constituem hoje a vanguarda dos especialistas contemporâneos, porque de algum modo estão imunizados por esse itinerário contra o maior perigo da fotografia contemporânea, a comercialização (BENJAMIN, 1985, p. 104-105).

Em termos muito semelhantes a toda essa reflexão feita por Benjamin estão as nossas preocupações das passagens: transições e transformações em curso do presencial para o virtual, do

artesanal para o técnico, do manual para o tecnológico, do analógico para o digital, do modelo das conexões elétricas para as conexões em rede, da linguagem oral e escrita para a imagética e/ou hipertextual, entre tantos outros exemplos possíveis. Todos esses elementos constituem as desconexões que apontamos na contextualização da pesquisa. A tensão da qual Benjamin fala no início da citação nos remete, por exemplo, à situação da possibilidade de uma visita didática e virtual a um museu: a experiência será parecida e terá significado aos visitantes?

Continuando, Benjamin denuncia que a criação e a criatividade fotográficas não são a verdadeira força da fotografia. Para o autor, isso é tudo que o mercado quer, tanto na produção quanto nas vendas, apenas funcionalizando o ato fotográfico. Seguindo e citando Brecht, Benjamin afirma que “é preciso, pois, *construir* alguma coisa, algo de *artificial*, de *fabricado*” (BRECHT, *apud* BENJAMIN, 1985, p. 106, grifo do autor).

Partindo dessa ideia, Benjamin aponta que os surrealistas foram os precursores de uma construção fotográfica, uma vez que esses valorizam a experiência e o aprendizado em detrimento da excitação e da sugestão. Benjamin utiliza dois autores, Wiertz e Baudelaire, para expressar a sua síntese conclusiva em relação as quais aproximações deverão ter a arte e a fotografia, terrenos e temáticas à primeira vista longe de nossa discussão, mas que, quando analisadas a fundo, apontam para movimentos muito semelhantes aos que estamos pesquisando.

Antoine Wiertz, chamado por Benjamin de “tosco pintor de ideias”, em 1885, assim refletiu sobre a chegada da fotografia:

Há alguns anos nasceu, para a glória do nosso século, uma máquina que diariamente assombra nossos pensamentos e assusta nossos olhos. Em cem anos, essa máquina será o pincel, a palheta, as cores, a destreza, a experiência, a paciência, a agilidade, a precisão, o colorido, o verniz, o modelo, a perfeição, o extrato da pintura... não se creia que o daguerreótipo será a morte da arte... Quando o daguerreótipo, essa criança gigantesca, tiver alcançado sua maturidade, quando toda sua arte e toda sua força se tiverem desenvolvido, o gênio o segurará pela nuca, subitamente, clamando: Aqui! Tu me pertences agora! Trabalharemos juntos (WIERTZ, *apud* BENJAMIN, 1985, p. 106).

Percebemos um entrecruzamento de discursos muito semelhantes aos realizados na discussão entre adeptos e contrários à inserção das TDICE nos processos educativos, bem como quais serão as consequências da transição e das transformações que estamos vivendo frente às mesmas. De modo semelhante, Benjamin (1985, p. 107) apresenta a opinião de Baudelaire como “palavras sombrias e pessimistas” apresentadas no Salão de 1859, diante das transformações que a fotografia impôs.

Nesses dias deploráveis, uma nova indústria surgiu, que muito contribuiu para confirmar a tolice em sua fé... de que a arte é e não pode deixar de ser a reprodução exata da natureza... Um deus vingador realizou os desejos dessa multidão. Daguerre foi seu Messias... Se for permitido à fotografia substituir a arte em algumas de suas

funções, em breve ela a suplantará e corromperá completamente, graças à aliança natural que encontrará na tolice da multidão. É preciso, pois, que ela cumpra o seu verdadeiro dever, que é o de servir as ciências e as artes (BAUDELAIRE, *apud* BENJAMIN, 1985, p. 107).

Tal deslocamento de enfoque e ponto de vista apontado por Baudelaire é em grande parte uma síntese que buscamos: o pressuposto não deve ser tanto quais ações precisam ser feitas para a inserção e apropriação das TDICE na educação, sob o risco dessas serem mecânicas e instrumentais apenas, mas, antes, é necessário buscar avaliar, analisar e compreender a transição e as transformações que estão em processo para apontar as reconfigurações de sujeitos, movimentos, tempos e espaços e, somente a partir disso, tentar encontrar princípios para novas aproximações. Princípios esses que, nos limites desta pesquisa, é representado pela análise do sujeito da experiência do olhar e das linguagens imagética e fotográfica e pela busca de uma experiência digital ressignificada, concretizando a expressão (a letra E da sigla TDICE) como um de seus fundamentos.

Porém, Benjamin (1985) fecha o texto *Pequena história da fotografia* com um parágrafo extremamente denso e que aponta ainda para diversas direções. O autor (1985, p. 107) começa dizendo que nem Wiertz e nem Baudelaire compreenderam completamente a questão, faltando-lhes perceber “as injunções implícitas na autenticidade da fotografia”. Tal mecanismo de ordenar, intrínseco à fotografia, nem mesmo uma reportagem poderia resolver, o que provocaria no espectador, segundo Benjamin (Ibid., p. 107), apenas “associações linguísticas”. “A câmara se torna cada vez menor, cada vez mais apta a fixar imagens efêmeras e secretas, cujo efeito de choque paralisa o mecanismo associativo do espectador” (BENJAMIN, 1985, p. 107). Diante disso, Benjamin (1985, p. 107) aponta o papel da legenda, “introduzida pela fotografia para favorecer a literalização de todas as relações da vida e sem a qual qualquer construção fotográfica corre o risco de permanecer vaga e aproximativa”. Finalizando, Benjamin (1985) traz uma afirmação corrente na época de que as fotos de Atget eram comparadas a locais onde ocorreram crimes. O autor conclui o texto lançando uma série de questões.

Mas existe em nossas cidades um só recanto que não seja o local de um crime? Não é cada passante um criminoso? Não deve o fotógrafo, sucessos dos áugures e arúspices, descobrir a culpa em suas imagens e denunciar o culpado? Já se disse que ‘o analfabeto do futuro não será quem não sabe escrever, e sim quem não sabe fotografar’. Mas um fotógrafo que não sabe ler suas próprias imagens não é pior que um analfabeto? Não se tornará a legenda a parte mais essencial da fotografia? (BENJAMIN, 1985, p. 107).

Concluimos, assim, a experiência teórica da pesquisa, na qual apresentamos as perspectivas segundo as quais enfocamos o olhar e as imagens. Antes de focarmos pura, simples e diretamente as imagens nas relações entre TDICE e educação, o passo atrás dado para uma

melhor visualização do sujeito da experiência do olhar se mostrou profícuo por expandir as noções, abrir os horizontes e permitir uma visão mais ampla, panoramicamente. Considerar as imagens em geral e, especificamente, as imagens fotográficas não em si mesmas, isoladas e desconectadas, mas enquanto um fenômeno e uma experiência em termos de concepção, produção, socialização e contemplação se apresentou como um modo dinâmico, efetivo e produtivo de conexões entre educação e TDICE. Com as imagens fotográficas tomadas enquanto linguagem e portadoras das dimensões dialógicas e hipertextuais notou-se uma perspectiva capaz de alçar tais imagens a verdadeiras experiências – em um sentido benjaminiano –, nas interfaces entre educação e TDICE. Apesar de ser uma entre as múltiplas e diferentes leituras possíveis, a perspectiva benjaminiana que iluminou a análise apontou a riqueza de um olhar que privilegia a experiência de um sujeito localizado, contextualizado, significado e que possui uma história, a reconhece e se reconhece nela. É nesse sujeito que apostamos nas relações entre TDICE e educação.

A partir dessa experiência teórica realizada apresentamos, na próxima parte, a metodologia e o método utilizados na pesquisa e, mais especificamente, os elementos que embasaram a experiência prática realizada.

PARTE III

DISPOSITIVO METODOLÓGICO: OS OLHARES, AS IMAGENS E AS EXPERIÊNCIAS DA PESQUISA

APRESENTAÇÃO

*Método deste trabalho: montagem literária.
Não tenho nada a dizer. Somente a mostrar.
Não sursurriarei coisas valiosas,
nem me apropriarei de formulações espirituosas.
Porém, os farrapos, os resíduos:
não quero inventariá-los,
e sim fazer-lhes justiça da única maneira possível:
utilizando-os.*

(BENJAMIN, 2009b, p. 499, [N. 1a, 8]).

Talvez mais do que todos, Walter Benjamin mapeou a textura heterogênea dos eventos e objetos que delinearam o observador naquele século. Nos diversos fragmentos de seus escritos, deparamo-nos com um observador ambulante, formado por uma convergência de novos espaços urbanos, novas tecnologias e novas funções econômicas e simbólicas das imagens e dos produtos – formas de iluminação artificial, novos usos de espelhos, arquitetura de vidro e aço, ferrovias, museus, jardins, fotografia, moda, multidões. Para Benjamin, a percepção era nitidamente temporal e cinética; ele esclarece como a modernidade subverte até mesmo a possibilidade de uma percepção contemplativa. Jamais há acesso puro a um objeto em sua unicidade; a visão é sempre múltipla, contígua e sobreposta aos outros objetos, desejos e vetores. Mesmo o frio espaço do museu é incapaz de transcender um mundo em que tudo está em circulação.

(CRARY, 2012, p. 28).

Ao mencionar o princípio da interrupção que caracteriza o teatro épico, exemplificado por Brecht, Benjamin (1985, p. 133) aponta o procedimento da montagem, onde “o material montado interrompe o contexto no qual é montado”. No texto **Autor como produtor**, o filósofo (1985, p. 134) afirma que “talvez tenha chamado vossa atenção o fato de que as observações que estou a ponto de concluir só imponham ao escritor uma exigência, que é a reflexão: refletir sobre sua posição no processo produtivo”. Mesmo consciente do contexto no qual esse texto – que na verdade foi uma conferência pronunciada no Instituto para o Estudo do Fascismo, em 27 de abril de 1934 –, foi elaborado e proferido, os princípios do mesmo não se alteram para a conotação que pretendo dar, neste momento, à investigação. A seguir apresento o “processo produtivo” da montagem realizada para a construção desta investigação. Além de mostrar como se materializou

o campo, pretendo mostrar como o material que considero o campo desta pesquisa i[n]terrompe do contexto no qual foi montado.

Convém destacar a diferença que estabeleço entre metodologia e método, uma vez que algumas vezes autores/as usam os termos indistintamente ou com outras acepções. Segui como referencial para a distinção a mesma realizada por Thiollent (2011, p. 8, grifos do autor) quando afirma que “o *método* é o caminho prático da investigação, por sua vez, a *metodologia*, relacionada com epistemologia, consiste na discussão dos métodos”. Para o autor (2011, p. 8), enquanto a metodologia se refere à “discussão ou reflexão sobre o método, descrevendo suas características, avaliando méritos e limitações, comentando os contextos de aplicação”, o método diz respeito “a um caminho ou um conjunto de procedimentos para interligar conhecimento e ação, ou extrair da ação novos conhecimentos”. Essa distinção específica acerca da pesquisa é realizada nos dois próximos capítulos.

Assim como Thiollent (2011, p. 9) aponta que “não existe neutralidade na pesquisa social em geral”, Gatti (2007, p. 11) indica que “cada pesquisador com seu problema tem que criar seu referencial de segurança”.

Não há um modelo de pesquisa científica, como não há ‘o’ método científico para o desenvolvimento da pesquisa. Esta é uma falsa idéia, pois o conhecimento científico se fez e se faz por meio de uma grande variedade de procedimentos e a criatividade do pesquisador em inventar maneiras de bem realizar os seus estudos tem que ser muito grande. A pesquisa não é, de modo algum, na prática, uma reprodução fria das regras que vemos em alguns manuais. O próprio comportamento do pesquisador em seu trabalho é-lhe peculiar e característico (GATTI, 2007, p. 11).

O geógrafo Cassio Hissa (2006) apresenta uma metáfora do olhar para a investigação das coisas. Segundo ele (2006, p. 22), “a natureza pode ser classificada de acordo com vários critérios. [...] De modo geral, os olhos procuram uma ordem na natureza, limitando seus domínios e facilitando sua compreensão”. O professor (2006, p. 23) continua afirmando que “compreender é aproximar-se de seu controle. Dessa forma, os olhos inventam os limites: descobrem limites naturais, desenhados geométrica e espontaneamente. Tem-se, então, o domínio da planície, com seus limites naturais postos à mostra, com toda a sua visibilidade”. Concluindo, o pesquisador (2006, p. 23) afirma que “tais significados dependem dos olhos do homem e da sua cultura” e o faz justificando que “de fato, o limite eleito da planície é uma abstração. Ele não existe senão como uma matéria que insurge contra o rio que, aos olhos do observador, lhe recorda a finitude, lhe ameaça a trajetória e interrompe a imagem completa da própria planície”.

Da mesma forma, a calibragem realizada nos elementos que compõem a presente pesquisa é fruto de um determinado olhar sobre a educação. Falando dos limites de uma dada realidade, ou dos delineamentos dados a uma pesquisa, Hissa (2006, p. 23) afirma que a questão “é abstração

do olhar. É inquietação da visão”. Por optar por uma metodologia qualitativa e aberta (pesquisa qualitativa de abordagem sócio-histórica) e por um método participativo e interativo (pesquisa-ação), com procedimentos e instrumentos plurais, heterogêneos e híbridos é que considero que foi construído um dispositivo metodológico próprio. A apresentação que construo a seguir, acerca dos elementos da metodologia (na qual busco apontar quais abstrações foram realizadas para corroborar com as escolhas), e na exposição do método (na qual busco justificar as opções dos percursos teórico e prático realizado), tem como finalidade, também, responder às minhas inquietações nesta pesquisa em termos teórico/prático-metodológicos.

Falando sobre as fronteiras da ciência (lembremo-nos da fábula que inicia esta tese) e de outras possibilidades de cartografia, Hissa (2006, p. 27), referenciando Jorge Luís Borges, lança a seguinte questão: “Pois não seria exatamente a leitura do mundo um dos instrumentos de transformação do mesmo?”. Fazendo uma crítica ao apego exagerado ao rigor científico e à tentativa de reprodução perfeita do real pelas pesquisas, ele apresenta um trecho do próprio Borges:

Naquele império, a arte da cartografia alcançou tal perfeição que o mapa duma província ocupava uma cidade inteira, e o mapa do império uma província inteira. Com o tempo esses mapas desmedidos não bastaram e os Colégios de Cartógrafos levantaram um Mapa do Império, que tinha o Tamanho do Império e coincidia ponto por ponto com ele. Apegadas ao Estudo da Cartografia, as Gerações Seguintes entenderam que esse extenso Mapa era Inútil e não sem impiedade o entregaram às Inclemências do Sol e dos Invernos. Nos Desertos do Oeste subsistem despedaçadas Ruínas do Mapa, habitadas por Animais e por Mendigos. Em todo o País não resta outra relíquia das Disciplinas Geográficas (BORGES, *apud* HISSA, 2006, p. 26).

Concluindo sua reflexão acerca do método, das metodologias e dos propósitos da ciência, Hissa (2006, p. 32) afirma que justamente “os pedaços de um mapa imprestável, os fragmentos de uma reprodução sem sentido e inútil, constroem a consciência da possibilidade de um novo saber, feito em outros moldes e através de novos valores”. Talvez a busca desse tipo de cartografia e de novas trajetórias seja o que melhor caracterize o que pretendo estabelecer na sequência, quando apresento a metodologia e o método da pesquisa. Isso faz sentido se relacionado à menção a Benjamin na primeira epígrafe dessa parte, quando fala em farrapos e resíduos, e talvez isso justifique trazer esse autor para compreender algumas relações entre educação e TDICE, pois, conforme afirma Crary (2012, p. 28), “talvez mais do que todos, Walter Benjamin mapeou a textura heterogênea dos eventos e objetos que delinearão o observador naquele século”. Assinalo, ainda, que concordo com o autor (2012, p. 28) que, tanto na época de Benjamin quanto atualmente, “jamais há acesso puro a um objeto em sua unicidade; a visão é sempre múltipla, contígua e sobreposta aos outros objetos, desejos e vetores”.

CAPÍTULO 7 ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA DA PESQUISA

7.1 METODOLOGIA, EDUCAÇÃO, IMAGENS E BENJAMIN: CONSTRUINDO RELAÇÕES

As amplas discussões envolvendo a diversidade das abordagens teórico-metodológicas em relação às pesquisas em geral e, particularmente, às realizadas na área da educação, bem como suas diversas críticas em termos de fundamentação, de teorização, de implementação, de coleta, de análise, de interpretação, de apresentação dos dados e de critérios de qualidade, são sintomáticas. Tal diversidade de abordagens, somadas à pluralidade e à complexidade em que se deram o presente trabalho, em termos de procedimentos e instrumentos utilizados, apontam para a necessidade de apresentar algumas das discussões que cercam e dão suporte a essas questões e que estiveram presentes nas escolhas e alternativas desta pesquisa.

Em uma experiência reflexiva teórica publicada na **Saberes: Revista Interdisciplinar de Filosofia e Educação**, pude debater os *Desafios epistemológicos para a construção de conhecimentos na pesquisa em educação*. O texto parte de uma série de perguntas, como, por exemplo, “Quem é o sujeito pesquisador? Quais suas formas de conhecer (e de ignorar)? Como pode se aproximar do objeto estudado e da realidade? [...] Qual o papel e as possibilidades da experiência? Qual a finalidade de qualquer pesquisa pretensamente científica?” (PULITA, 2016b, p. 10). Uma das dificuldades apontadas no artigo acerca da problemática na área de Educação, Tecnologias e Comunicação é a divergência de paradigmas nas interfaces em questão: “a educação herdeira de um debate sócio-histórico-dialético e calcado basicamente nos paradigmas das Ciências Humanas e Sociais e as tecnologias desenvolvidas e ancoradas majoritariamente na tradição das Ciências Naturais e Exatas” (PULITA, 2016b, p. 11). No artigo citado, apontamos para a dialética, a totalidade e a hipertextualidade como elementos centrais das articulações desta investigação:

Vislumbramos na articulação epistemológica e metodológica entre dialética, totalidade e hipertexto (como conceito, método e paradigma) um modelo de pesquisa científica para as Ciências Humanas e Sociais, especificamente em Educação, capaz de avançar na construção de um conhecimento acadêmico que possibilite o acesso, a produção e a socialização do conhecimento cientificamente elaborado. A atual crise de paradigmas que perpassa todas as ciências mais do que um relativismo e/ou totalitarismo epistemológico nos leva a crer numa reflexão fértil de elementos para uma real inovação, termo já tão cheio de ranços na pesquisa educacional. O *Zeitgeist* atual permite, dependendo da seriedade científica e honestidade intelectual do pesquisador, uma reflexão epistemológica e uma liberdade de escolher os seus caminhos (PULITA, 2016b, p. 18).

Percebe-se que as modificações nas formas de construção e de circulação do conhecimento científico sofreram impactos das TDICE e, em diversos casos, os moldes e modelos de tais pesquisas acadêmicas não conseguem se adaptar a uma realidade que se transforma a um ritmo acelerado, ou seja, temos aqui mais um descompasso que poderia ser adicionado aos citados na primeira parte deste trabalho. Um possível exemplo disso é a própria exigência acadêmica de, no exercício de pesquisa, obrigatoriamente resultar um trabalho escrito. Por mais que se permitam imagens, na maioria dos casos isso se resume ao que pode ser inscrito sobre o papel. Por mais que seja possível inserir músicas e sítios da internet, isso é feito ou pela descrição escrita ou contando que os possíveis avaliadores e leitores escutem ou acessem tais indicações, sem que isso seja assegurado. Mesmo a atual dinâmica de se exigir o trabalho finalizado para fins de divulgação não mais impresso e sim digitalizado em CD, não se abre às possibilidades hipertextuais por essa mídia permitida, como, por exemplo, a inserção de *QR Codes* e *hiperlinks* que remetam a mapas, a gráficos, a sites, a *clips*, a charges, a palestras, em síntese, textos, imagens e vídeos disponíveis na rede mundial de computadores.

Outra questão que me interpela se refere ao fato da especificação de uma determinada abordagem da pesquisa ser uma construção que se inicia na vida e na prática do próprio processo de investigação e não em uma determinada seção do texto escrito. Nesses termos, entre os que defendem a total prescindibilidade de tal seção dedicada à fundamentação teórica e/ou metodológica da pesquisa e sua necessidade extrema, optamos por uma posição intermediária e de síntese, na qual buscamos congregamos elementos que foram sendo construídos ao longo de todo o ciclo vital da investigação. Considero que as problemáticas e críticas apontadas pelos seguintes autores/as são congruentes com a calibragem que buscamos na pesquisa: Gatti (2007), Kenski (2009), Estrella (2006), Fusari (2009) e Hissa (2013).

Refletindo acerca dos múltiplos sentidos e conceitos da própria educação, Gatti (2007) avalia que, em última instância, é inegável que ela é um fato, um processo e que envolve sujeitos que estão inscritos em determinados contextos. Diante disso, a finalidade da pesquisa nessa área é a de encontrar dados que possam gerar conhecimentos e que contribuam para a resolução de problemas. Para que a pesquisa, enquanto investigação acadêmica, construa-se de forma efetiva e eficaz, a autora (2007, p. 52) aponta que “há que se debruçar sobre as questões de base, há que se manter a capacidade de questionamento viva e atuante, há que se ter solidez teórica e dúvida metódica, há que se temer dogmas e verdades fáceis e antecipadas”. A autora (2007, p. 59) afirma que “a abordagem e o método revelam-se nas formas de pensar e de fazer no transcorrer da própria pesquisa e não por declarações abstratas de adesão a essa ou aquela perspectiva”. Essa cristalização e adesão dogmática a métodos não refletem uma pesquisa e não contribuem em uma

investigação científica, pois, “sem reflexão e auto-reflexão sobre o ato de conhecer, as formas de ver e colocar problemas, a maneira de tentar abordá-los, sem crítica e autocrítica não há pesquisa” (GATTI, 2007, p. 57). Concluindo, a autora (2007, p. 57) afirma que “pesquisar é avançar fronteiras, é transformar conhecimentos e não fabricar análises segundo determinados formatos”.

Ao descrever o processo de construção de sua tese de doutorado em termos metodológicos, Kenski (2009, p. 71), que utilizou uma pluralidade de abordagens, afirma que “a utilização dessa diversidade de referenciais teóricos possibilitou um aprofundamento gradativo da análise”. Descrevendo sua pesquisa como sensível, real e ousada, a autora (2009, p. 72) afirma que, diante das inúmeras questões que foram surgindo, “posso dizer que, apesar de todo esforço, muitas questões ainda ficaram sem ser respondidas”. Isso aponta, segundo a professora (2009, p. 72), para o fato de que “o procedimento teórico-metodológico não dogmático de pesquisa não visa a completude das explicações sobre um determinado tema”, mas, pelo contrário, “a adoção de uma postura não dogmática pelo pesquisador na busca de um ferramental analítico que melhor responda às indagações da pesquisa”. A pesquisadora (2009) ressalta que a originalidade, a inovação e a legitimação de uma pesquisa, em seus aspectos metodológicos, encontram-se mais na reflexão acurada do pesquisador nos diversos momentos da mesma e menos na ancoragem persistente a um determinado modelo ou abordagem teórica.

Aproximando-se, também, das particularidades da pesquisa que realizo, Estrella (2006, p. 116) apresenta a intenção de “experimentar o cotidiano” e para isso trabalha com a linguagem fotográfica. A autora (2006, p. 116) justifica-se, afirmando que “vivemos em um mundo onde a imagem tem sido uma das principais fontes de comunicação” e que, através da linguagem fotográfica, os sujeitos da pesquisa se aproximaram do pesquisador, tornando-se coautores da mesma. “O olhar ocorreu de forma recíproca. Tanto pesquisador quanto comunidade miraram-se mutuamente” (ESTRELLA, 2006, p. 119). A pesquisadora (2006, p. 120) aponta que a linguagem fotográfica é rica, pois com a revelação da imagem “vai tornar visual aquele conteúdo capturado pelo autor da foto. Isso significa que a fotografia não é um simples produto do registro em imagem, mas reconhecemos nela uma escolha, uma decisão, uma motivação, um objetivo e uma sensibilidade”. Esses fatores, segundo ela (2006, p. 126), mostram que “o grande diferencial foi o aprendizado de outro modo de se fazer pesquisa que, ao mesmo tempo, promova a ação profissional e a construção de uma nova consciência investigativa”.

Tanto pela temática envolvendo mídias quanto pelo contexto de docência em que foi realizada, bem como pelas questões e problemáticas semelhantes, percebemos que a pesquisa desenvolvida por Fusari (2009, p. 105), mostra, entre outras necessidades, a de “se tomar consciência e discutir, clarificar, mudar, ampliar nossas concepções, nossos saberes sobre mídias e

comunicação na especificidade educacional escolar”. A autora (2009, p. 107) aponta como um direito do professor as “condições que lhe permitam estudar, pesquisar, entender essa problemática, melhorar seus conhecimentos comunicacionais, incluindo as diversas novas tecnologias da comunicação e seus entrelaçamentos com as mais tradicionais”. A professora e pesquisadora (2009, p. 110) realizou sua investigação na própria disciplina de atuação, afirmando que o entrelaçamento e a autonomia “entre os conteúdos e métodos do curso em questão e os da pesquisa a ele vinculada são ações desafiantes, pelo fato de poderem resultar em conhecimentos significativos advindos da estreita proximidade entre ambos os trabalhos”.

Partindo da frase de Gonçalo Tavares, quando afirma que “tu não usas uma metodologia. Tu és a metodologia que usas” (TAVARES, *apud* HISSA, 2013, p. 127), Hissa faz uma série de constatações que tentarei apresentar como uma ponte entre as reflexões trazidas até agora e a próxima parte desta seção, na qual farei uma leitura teórico-metodológica de nossa investigação sob uma ótica benjaminiana. Para Hissa (2013, p. 127), “a metodologia é um invento, uma fabricação que pode ser tão engenhosa quanto criativo é o sujeito que, permanentemente, se põe a reinventar a si próprio”. Para o autor (2013, p. 127), “a pesquisa diz a vida do sujeito. A metodologia anuncia o sujeito e a sua compreensão do mundo; a sua inserção no mundo. A obra é o sujeito”. Um pouco mais adiante, o autor (2013, p. 128) arremata, escrevendo que “o sujeito se inscreve no que cria”. O professor (2012, p. 128) conclui apontando elementos que vislumbrei nos processos de formulação e realização da pesquisa, quando afirma que, como um manual de viver, uma metodologia de pesquisa é “um conjunto de *modos de fazer* que incluem outros modos: de ser, de pensar, de ouvir, de expressar, de dizer, de não dizer, de compreender o mundo, de ver, de silenciar, de experimentar o mundo, de abordar o outro, de afetar, de se deixar afetar, de dialogar”.

Refletindo sobre o pensamento de Saramago e acerca do olhar, autor e temática caros para mim, Hissa (2013) fala a respeito de como olhar a realidade:

A denominada realidade – supostamente *fora do eu* – é feita dos olhos e do seu encontro com o mundo: olhos, do sujeito, feitos de cultura; portanto, olhos do sujeito feito dessa trama de signos que ele mesmo tece. Como pode haver uma realidade – por mais visível, física e natural que possa parecer – que não seja, especialmente, humana e cultural? Ainda assim, a ciência se movimenta objetivando o desvendar desse *mundo real*: seja o mundo compreendido como exterior aos olhos, às superfícies, seja o mundo que se imagina por trás da aparência: como se existisse uma única verdade ensimesmada, alguma *imagem em si*, alguma essência em si; como se o mundo não fosse, também, feito dos interiores do *eu* (HISSA, 2013, p. 136, grifos do autor).

Para Hissa (2013, p. 137), “não experimentamos o mundo e a vida apenas através da leitura de palavras. A experimentação do mundo – e a leitura do mundo – se dá com a vida e de variadas formas”. Continuando, o autor (2013, p. 127) afirma que “carregamos em nós a

experimentação do mundo, que se dá com a existência. Lemos o mundo, também, enquanto experimentamos”. E finaliza afirmando que “tal leitura de mundo se dá com maior acuidade quando ela se faz simultaneamente à leitura da palavra” (HISSA, 2013, p. 127). O risco e o perigo de se encarar a pesquisa dessa forma são apontados por Chauí (2001) na passagem seguinte:

Em suma, se por pesquisa entendermos a investigação de algo que nos lança na interrogação, que nos pede reflexão, crítica, enfrentamento com o instituído, descoberta, invenção e criação; se por pesquisa entendermos o trabalho do pensamento e da linguagem para pensar e dizer o que ainda não foi pensado nem dito; se por pesquisa entendermos uma visão compreensiva de totalidades e sínteses abertas que suscitam a interrogação e a busca; se por pesquisa entendermos uma ação civilizatória contra a barbárie social e política, então, é evidente que não há pesquisa na universidade operacional. Essa universidade não forma e não cria pensamento, despoja a linguagem de sentido, densidade e mistério, destrói a curiosidade e a admiração que levam à descoberta do novo, anula toda pretensão de transformação histórica como ação consciente dos seres humanos em condições materialmente determinadas (CHAUÍ, 2001, p. 193).

Em uma pesquisa, optar por Benjamin significa abrir mão de diversas “seguranças” acadêmicas proporcionadas por estatísticas, análises e semiótica de discursos, tabulação de resultados de questionários entre outros procedimentos metodológicos com seus desvios padrão milimetricamente aferidos por cálculos descomunais. “O que são desvios para os outros, são para mim os dados que determinam a minha rota. – Construo meus cálculos sobre os diferenciais do tempo – que, para outros, perturbam as ‘grandes linhas’ da pesquisa” (BENJAMIN, 2009b, p. 498, [N. 1,2]).

Apesar de se perceber uma ascensão da aceitabilidade dos métodos qualitativos de pesquisa, ainda se constata uma desconfiança entre os defensores e os debatedores deles. A relação, posição, postura e *status* do pesquisador em relação à sua pesquisa não é unanimidade entre pesquisadores afiliados a métodos qualitativos (e seria no campo dos quantitativos?). As relações da pesquisa com o real são tão complicadas quanto a problematização que Benjamin faz da relação da linguagem com sua significação, com a produção de conhecimento e a busca pela verdade.

Há olhares que veem sem ver. O atento olhar cartesiano – o olhar em linha reta – imobiliza o objeto na tentativa de apreendê-lo. Mas a consciência chega tarde demais. A busca de uma racionalidade que faça conhecer sentindo e sentir conhecendo é uma das preocupações da crítica benjaminiana à Razão das luzes, à *Aufklärung*. Não se trata, para Benjamin, de recuperar algo que nos lembremos, tampouco da consciência que tomamos tarde demais. Procura-se, entre ambos, produzir a situação que permita a coincidência do desejo e do conhecimento do desejo, do presente do conhecimento e do presente da consciência (MATOS, 2006, p. 240).

Essas questões são discutidas por Benjamin (2011, p. 17) no Prólogo epistemológico-crítico, no livro **Origem do Drama Trágico Alemão**, quando afirma que “a relação entre a

elaboração micrológica e a escala do todo, de um ponto de vista plástico e mental, demonstra que o conteúdo de verdade [...] se deixa apreender apenas através da mais exata descida ao nível dos pormenores de um conteúdo material”. Logo em seguida, contrapondo o seu próprio argumento, o filósofo (2011, p. 21) o critica ao afirmar que “para que a verdade seja representada como unidade e singularidade não é, de modo algum, necessária a conexão dedutiva cerrada da ciência”. Diante disso, Solange Jobim e Souza (2009, p. 187, grifo da autora), afirma que “o que se transmite no conhecimento é da ordem da informação, mas a *verdade* se dá pelas vias da linguagem, não por comunicação de conteúdos, mas por expressão, ou seja, pela essência espiritual da singularidade”.

Benjamin reivindica para as ciências humanas uma outra forma de expor a verdade, forma que se distingue profundamente do que chamamos conhecimento empírico do real e que, portanto, questiona os limites rígidos da racionalidade técnica, preconizando um tipo de conhecimento que inclui as paixões e as utopias indispensáveis à vida, sem as quais não há humanidade possível (SOUZA, 2009, p. 187).

A Professora Solange Jobim e Souza (2009, p. 185, grifo da autora) afirma que isso não significa abrir mão do rigor científico, mas que “somente a *linguagem*, em sua dimensão dialógica, polifônica e alegórica, pode devolver às ciências humanas a dignidade para enfrentar o compromisso de redefinir os critérios de exatidão”. Para tanto, é necessário que ela busque “através de leis que lhe são próprias, uma outra possibilidade de interpretar e compreender a complexidade da condição humana”. Concluindo, a autora (2009, p. 201) aponta que “para ser fiel ao pensamento de Benjamin, é preciso saber renunciar à previsibilidade, transitar sem medo no interior do movimento incessante das ideias, usufruir da plasticidade do pensamento e acreditar na permanente insuficiência do conhecimento”.

Enquanto “pesquisador itinerante” e “coleccionador de insignificâncias”, Pires (2014a, p. 75) aponta que “com os cacos da história, Benjamin construiu uma obra múltipla, optando por uma escrita não didática, polifônica e não linear; fragmentária e inconclusa, como foi a sua história”. Segundo a autora (2014a, p. 102), na perspectiva benjaminiana, “somente na linguagem o conhecimento e a experiência podem convergir”. Continuando, a professora (2014a, p. 105) afirma que “na linguagem poética a verdade é devir (ou desvio); sua forma alegórica e fragmentária de expressão não constitui uma manifestação de irracionalismo, mas uma forma de falar do mundo”.

A escrita poética, ao re-inventar o mundo, é construção do olhar crítico, se pensarmos que o crítico, assim como o alquimista, exerce a obscura arte de transmutar os elementos desimportantes do real em resplandecentes verdades, interpretando os processos históricos inerentes a essa mágica transfiguração. Ao interrogar os objetos, o olhar crítico descobre nas coisas, nas cidades, as marcas do mundo, procura então, no visível que se esconde e se presentifica na linguagem das

coisas, aquilo que se faz um rosto, uma paisagem ou um objeto nos falar (PIRES, 2014a, p. 113).

Neste ponto é importante lembrar a teoria da linguagem de Benjamin. Partimos de um exemplo simples, dado pelo próprio autor: “A linguagem desta lâmpada, por exemplo, não comunica a lâmpada (pois a essência espiritual da lâmpada, na medida em que é comunicável, não é em absoluto a própria lâmpada), mas a lâmpada-linguagem, a lâmpada-na-comunicação, a lâmpada-na-expressão” (BENJAMIN, 2013b, p. 53). Partindo de conceitos como origem (*ursprung*), linguagem adâmica (nomeadora) e linguagem messiânica (redentora), Benjamin (2013b, p. 52, grifos do autor) afirma que a língua “comunica a essência espiritual que lhe corresponde. É fundamental saber que essa essência espiritual se comunica *na* língua e não *através* da língua”. Disso decorre que “*a essência linguística do homem está no fato de ele nomear as coisas*” (BENJAMIN, 2013b, p. 55, grifo do autor).

Segundo Camargo (2009, p. 8), “na linguagem adâmica o nome não se diferencia do ser. Trata-se de encontrar na linguagem cotidiana a dimensão adâmica que ainda persiste e assim, apresentar o ser”. Falando sobre o fato da linguagem, como conhecimento puro, ter-se dado somente no paraíso antes da queda (pecado), Benjamin (2013b, p. 67, grifo do autor) escreve que “o pecado original é a hora de nascimento da *palavra humana*”. “A expulsão do paraíso significa que agora “a palavra deve comunicar alguma coisa (afora si mesma). Esse é realmente o pecado original do espírito linguístico” (BENJAMIN, 2013b, p. 67). Concluindo, Benjamin (2013b, p. 72) afirma que “a linguagem nunca é somente comunicação do comunicável, mas é, ao mesmo tempo, símbolo do não-comunicável”. Vemos como primordial essa discussão para a compressão da potencialidade ao trabalharmos com as linguagens imagética e fotográfica, bem como com as Narrativas Hipertextuais e Visuais.

Essa questão está intimamente ligada à Teoria do Conhecimento, de Benjamin, pois, segundo Camargo (2009, p. 5), “a verdade é total e una, sem perder a singularidade, por isto é uma mônada”. Assim, para esse autor (2009, p. 5), “não é um sistema fechado que será capaz de chegar à totalidade da verdade, mas justamente os fragmentos pormenorizados do pensamento é que compõem, como num mosaico, uma possível totalidade”. Trata-se de uma totalidade monádica, “que se encontra já em cada fragmento e não em uma dedução ou intuição lógica” (CAMARGO, 2009, p. 5).

Nesse sentido, também o conceito de *alegoria* aponta para uma forma de construção da verdade. “A linguagem alegórica aparece como a melhor maneira de apresentar a verdade e a ideia, pois a alegoria, ao abarcar várias interpretações, foge ao sentido congelado da linguagem literal” (CAMARGO, 2009, p. 11). Nesses termos, “a verdade se dá nos múltiplos sentidos da

alegoria e não no sentido estrito e fechado da escrita sistemática e simbólica” (2009, p. 11). Tais elementos são congruentes às categorias apresentadas na segunda parte, quais sejam, a experiência do olhar e as linguagens imagética e fotográfica.

Essas reflexões me fazem lembrar dois *insights* ao longo da investigação: primeiro essa sequência de frases interrogativas: “De onde vêm as palavras? De onde veem as palavras? De onde vim às palavras?”. Isso remete, ainda, às minhas experiências de alfabetizador de adultos e de crianças, nas quais, desde o início de tais processos, buscávamos mimetizar com desenhos as letras, símbolos e palavras para contribuir para o (re)conhecimento e memória e, assim, ultrapassar a construção alfabética arbitrária, aleatória, simbólica e incongruente. O desenho era uma forma concreta para uma identificação mais próxima dos símbolos (letras, sílabas e palavras) com o “ser da coisa” do que é a palavra em si. Nesses termos, a escrita por ideogramas é mais fiel às “coisas em si”, e a linguagem de sinais mais ainda, pelas correspondências táteis e visuais que estabelecem. Em segundo lugar, lendo e refletindo sobre essas questões, cheguei a outro *insight* no qual pensamos que cada palavra é um estupro à linguagem, pois “não há um conteúdo da língua, ou da linguagem; enquanto comunicação, a linguagem comunica uma essência espiritual, isto é, uma comunicabilidade pura e simples” (BENJAMIN, 2013b, p. 58).

Voltemos aos conselhos de Benjamin (2009b, p. 499 [N. 1,3]) na epígrafe, sobre o que ele chama “método de composição” (da montagem): “como tudo em que estamos pensando durante um trabalho no qual estamos imersos deve ser-lhe incorporado a qualquer preço”. O autor (2009b, p. 499, [N. 1, 3]) defende que isso se realize, “seja pelo fato de que sua intensidade aí se manifesta, seja porque os pensamentos de antemão carregam consigo um *télos* em relação a esse trabalho”. A segunda parte desse fragmento apresentado no livro que, apesar das 1.167 páginas, permaneceu como um imenso projeto inconcluso – *Passagens* –, também nos desafia, quando Benjamin (2009b, p. 499) escreve que “é o caso também deste projeto, que deve caracterizar e preservar os intervalos da reflexão, os espaços entre as partes mais essenciais deste trabalho, voltadas com a máxima intensidade para fora”.

Nesses termos, a abordagem teórico-metodológica que busco na reflexão em construção nesta pesquisa, em relação à inserção das mídias comunicacionais nos processos educativos, seus discursos messiânicos e apocalípticos, sua ideologia de mercado, sua finalidade em si mesma, seu uso alienado e as promessas de inovação, deve ser questionada por algo que visualizo como uma discussão anterior ou, em termos de meta-análise, no sentido de “ir além”. Por isso, quando trago para a discussão a experiência do olhar e seu sujeito, bem como a dialogicidade e a hipertextualidade das imagens e suas leituras alegóricas, busco demarcar que tal inserção não é neutra e não está incólume de questões maiores: linguísticas, de conhecimento, culturais, de

verdade, entre outras. Aponto ainda que não se pode esquecer o sujeito e seu olhar e, ao fazê-lo, recordo a frase de Benjamin (1985, p. 115): “Uma geração que ainda fora à escola num bonde puxado por cavalos viu-se abandonada, sem teto, numa paisagem diferente em tudo, exceto nas nuvens, e em cujo centro, num campo de forças de correntes e explosões destruidoras, estava o frágil e minúsculo corpo humano”. Atualmente pode-se, infelizmente talvez, afirmar que nem as nuvens são mais as mesmas ou exceções, uma vez que até essas se digitalizaram, tornando-se virtuais ou espaços inexistentes para onde se enviam arquivos.

Partindo dessa discussão geral acerca da abordagem teórico-metodológica da pesquisa com ênfase nas relações entre educação e TDICE com enfoque nas imagens, busco construir relações possíveis com o olhar benjaminiano. Na próxima seção será abordada a opção metodológica pela pesquisa qualitativa de abordagem sócio-histórica.

7.2 PESQUISA QUALITATIVA DE ABORDAGEM SÓCIO-HISTÓRICA

Qual o nosso compromisso enquanto educadores e pesquisadores? Que sociedade queremos e precisamos construir? A Pesquisa educacional está a serviço de quem e do que? Que pesquisas estamos produzindo em nossas universidades e em nossos programas de pós-graduação? A partir delas que realidade estamos desvelando e compreendendo? Que possibilidades estão apontando para uma intervenção transformadora da realidade? Quais as indicações de alternativas para os problemas numerosos e graves da educação? Nossas pesquisas estão dando subsídios para novas políticas educacionais mais emancipatórias e democráticas?

(FREITAS, 2003, p. 11-12)

Dentre diversas informações sobre pesquisa qualitativa com texto, imagem e som, no livro organizado por Bauer e Gaskell (2015), os autores baseiam sua reflexão na relativização da diferença entre pesquisa quantitativa e qualitativa. Há um empenho em conceituar, descrever e correlacionar pesquisa, método, metodologia, instrumentos, técnicas, coleta de dados, análise de dados, conclusões e perspectivas em uma investigação científica. Entre as interessantes afirmações que os autores realizam, está a de Bauer (2015, p. 214), que escreve que “um método não é um substituto para ideias”, valorizando a postura e a participação do pesquisador na investigação, em prejuízo do seguimento incisivo de determinadas regras. Logo em seguida, o autor (2015, p. 214) ressalta que, para superar dificuldades entre o possível e a realidade, o pesquisador pode lançar mão de “delineamentos de pesquisa paralelos, com múltiplos métodos”.

Nesse mesmo livro, Gill (2015, p. 246) afirma que “a metáfora ilustra o fato de que a ‘montagem’ de um conjunto implica em escolha, ou seleção, de um número diferente de possibilidades”. Continuando, a autora (2015, p. 246) diz que “é possível descrever até mesmo o mais simples dos fenômenos em uma multiplicidade de maneiras. Qualquer descrição dependerá da orientação do locutor ou escritor”. Em uma reflexão escrita em conjunto, Bauer e Gaskell (2015, p. 472) afirmam que é necessário recuperar uma dimensão que ficou esquecida em pesquisa qualitativa, qual seja, “a questão da transparência nos procedimentos e dos critérios de prática”. Os autores (2015) apontam a necessidade de se esclarecer se o estudo se dará apenas em um momento (transeccional) ou em diversos pontos no tempo (longitudinal), bem como se o projeto se baseia na experiência e nas ações individuais ou coletivas. Usando como metáfora a utilização do martelo, os autores (2015, p. 474) afirmam que o pesquisador deverá “selecionar a ferramenta apropriada para a tarefa específica” e, para isso, são necessárias “a consciência e a competência em empregar diferentes instrumentos metodológicos”. Os professores (2015, p. 480) concluem afirmando que a sobrevivência e a longevidade de toda e qualquer pesquisa qualitativa dependerá de essa alcançar “seus próprios critérios e regras”. Os autores (2015) apresentam critérios alternativos para a avaliação das pesquisas, que sejam funcionalmente equivalentes aos existentes para a pesquisa quantitativa, e apontam a triangulação, a reflexividade, a transparência e a clareza nos procedimentos como indicadores de confiabilidade, a descrição detalhada tanto como indicador de confiabilidade como de relevância, a surpresa como uma contribuição à teoria e/ou ao senso comum e a validação comunicativa como indicadores de relevância. Concluindo, esses autores, com a colaboração de Allum, afirmam que

a prontidão dos pesquisadores em questionar seus próprios pressupostos e as interpretações subsequentes de acordo com os dados, juntamente com o modo como os resultados são recebidos e por quem são recebidos, são fatores muito mais importantes para a possibilidade de um ação emancipatória do que a escolha da técnica empregada (BAUER; GASKELL; ALLUM, 2015, p. 35).

No texto em que Gatti conta com a colaboração de André (2010, p. 30), as autoras apontam como a real contribuição da pesquisa qualitativa o fato de que esta “busca a interpretação em lugar da mensuração, a descoberta em lugar da constatação, e assume que fatos e valores estão intimamente relacionados, tornando-se inaceitável uma postura neutra do pesquisador”. Nas mais diferentes possibilidades de abordagens da pesquisa qualitativa, as autoras (2010, p. 30) afirmam que em todas elas, valoriza-se o “mundo do sujeito e aos significados por ele atribuídos às suas experiências cotidianas, às interações sociais que possibilitam compreender e interpretar a realidade, aos conhecimentos tácitos e às práticas cotidianas que forjam as condutas dos atores sociais”.

Como dito anteriormente, Gatti e André (2010, p. 31) concordam que se passa “a advogar, na nova perspectiva, a não neutralidade, a integração contextual e a compreensão de significados nas dinâmicas histórico-relacionais”. Porém, conforme alertam as autoras (2010, p. 36), ainda há muito que se avançar, principalmente no que se refere à discussão das “várias modalidades de análises nas abordagens qualitativas, e a adequação de seus usos e de sua apropriação de forma consistente, além de sua relação com o enquadramento teórico pretendido”. Concluindo, as professoras (2010, p. 36-37) apontam que são necessários parâmetros para a construção e a avaliação das pesquisas que estejam calcados em critérios como, por exemplo, além dos tradicionais de confiabilidade, validade, rigor e generalidade, também de significância, consistência, relevância.

Baseadas nas teorias de Bakhtin e de Vygotsky e na teoria crítica da cultura, principalmente calcada em Walter Benjamin, as professoras Freitas, Souza e Kramer (2007, p. 7) organizam o livro **Ciências Humanas e Pesquisa – Leituras de Mikhail Bakhtin**, no qual, diante das discussões a respeito da neutralidade e da objetividade científicas calcadas no modelo físico-matemático – baseadas principalmente nos métodos quantitativos –, enfatizam que abrir mão dessa perspectiva tradicional “não significa abrir mão do compromisso com o rigor científico, mas, ao contrário, conquistar um rigor e uma autenticidade nos resultados científicos que se definem de outra maneira”. Segundo as autoras (2007, p. 8), o saber teórico se consolida, na perspectiva qualitativa, pelo diálogo de visões de mundos e diferentes possibilidades de experiências, onde os sujeitos “possam interagir, transformando e ressignificando mutuamente as concepções sobre o conhecimento e a experiência humanas que circulam entre as pessoas num determinado espaço sociocultural, e num dado momento histórico”. Ainda segundo as autoras, a pesquisa, em suas dimensões dialética e dialógica e em sua organização metodológica e estrutural, aponta para as visões de mundo e de homem presentes em qualquer que seja sua abordagem e talvez isso seja mais essencial do que a abordagem em si.

Nesse trabalho citado, Amorim (2007), amparada teoricamente em Bakhtin, busca uma articulação ética, estética e epistemológica para a pesquisa qualitativa e faz uma reflexão muito pertinente acerca de uma investigação, por remeter à primeira categoria: a experiência do olhar. Falando sobre o conceito de *exotopia*¹ e afirmando que tal conceito baseou tanto a pesquisa quanto a crítica de Bakhtin, Amorim (2007, p. 14) escreve que “meu olhar sobre o outro não coincide nunca com o olhar que ele tem de si mesmo. Enquanto pesquisador, minha tarefa é tentar

¹ “O primeiro momento da atividade estética é a compenetração: eu devo vivenciar – ver e inteirar-me – o que ele vivencia, colocar-me no lugar dele, como que coincidir com ele. [...] Devo adotar o horizonte vital concreto desse indivíduo tal como ele o vivencia [...]” (BAKHTIN, 2010, p. 23-24).

captar algo do modo como ele se vê, para depois assumir plenamente meu lugar exterior e dali configurar o que vejo do que ele vê”. Segundo a professora (2007, p. 14), “exotopia significa desdobramento de olhares a partir de um lugar exterior”. Diante disso, a pesquisadora (2007, p. 14) conclui: “é *dando* ao sujeito um outro sentido, uma outra configuração, que o pesquisador, assim como o artista, dá de seu lugar, isto é, dá aquilo que somente de sua posição, e portanto com seus valores, é possível enxergar”.

Refletindo sobre linguagem, narrativa e experiência, Kramer (2007, p. 59) parte da frase de Bakhtin (*apud* Kramer, 2007, p. 59): “Não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis. [...] A palavra está sempre carregada de um discurso ideológico e vivencial” e afirma que de acordo com esse pensador, “não é a experiência que organiza a expressão; na verdade, a expressão precede e organiza a experiência, dando-lhe forma e direção”. Após analisar também o texto *O narrador*, de Benjamin, a autora (2007, p. 61) afirma: “como pesquisadora de um campo das ciências humanas – a educação – acredito que é importante escutar/ouvir e observar/ver, considerando tanto a racionalidade como a sensibilidade, a fim de compreender a história e os acontecimentos”.

Pensando sobre **Dialogismo e alteridade na utilização da imagem técnica em pesquisa acadêmica**: questões éticas e metodológicas, Souza (2007) afirma que a cultura da imagem deve ser estudada em profundidade e que as imagens técnicas devem ser vistas “como instrumentos mediadores e reveladores das intensas experiências culturais e subjetivas que estamos vivendo no momento atual”. Relacionando a utilização de imagens técnicas, enfocando no vídeo, em pesquisas, a autora (2007, p. 86) afirma que é necessária “a desmistificação da técnica, colocando-a a serviço dos processos de criação do conhecimento e do próprio sujeito”. Continuando, a professora (2007, p. 86-87) acrescenta que “o compromisso do pesquisador é criar estratégias metodológicas que permitam a participação, tanto do pesquisador como do sujeito que colabora com a pesquisa, na construção de uma linguagem que incorpora a mediação dos instrumentos técnicos”. Dessa forma, conclui a pesquisadora (2007, p. 87), tanto pesquisador quanto pesquisado podem “conquistar uma visibilidade mais profunda dos modos como a realidade (física, social, virtual e subjetiva) se constitui na contemporaneidade”.

Todos os elementos apresentados até o momento convergem para a obra **A perspectiva sócio-histórica**: uma visão humana da construção do conhecimento, sistematizada por Maria Teresa de Assunção Freitas (2007, p. 27-28) e apresentada com as seguintes características:

- A fonte dos dados é o texto (contexto) no qual o acontecimento emerge, focalizando o particular enquanto instância de uma totalidade social. Procura-se,

portanto, compreender os sujeitos envolvidos na investigação para, através deles, compreender também o seu contexto.

- As questões formuladas para a pesquisa não são estabelecidas a partir da operacionalização de variáveis, mas se orientam para a compreensão dos fenômenos em toda a sua complexidade e em seu acontecer histórico. Isto é, não se cria artificialmente uma situação para ser pesquisada, mas vai-se ao encontro da situação no seu acontecer, no seu processo de desenvolvimento.
- O processo de coleta de dados caracteriza-se pela ênfase da compreensão, valendo-se da arte da descrição que deve ser complementada, porém, pela explicação dos fenômenos em estudo, procurando as possíveis relações dos eventos investigados numa integração do individual com o social.
- A ênfase da atividade do pesquisador situa-se no processo de transformação e mudança em que se desenrolam os fenômenos humanos, procurando reconstruir a história de sua origem e de seu desenvolvimento.
- O pesquisador é um dos principais instrumentos da pesquisa porque, sendo parte integrante da investigação, sua compreensão se constrói a partir do lugar sócio-histórico no qual se situa e depende das relações intersubjetivas que estabelece com os sujeitos com quem pesquisa.
- O critério que se busca numa pesquisa não é a precisão do conhecimento mas a profundidade da penetração e a participação ativa tanto do investigador quanto do investigado. Disso resulta que pesquisador e pesquisado têm oportunidade para refletir, aprender e ressignificar-se no processo de pesquisa (FREITAS, 2007, p. 27-28).

No mesmo texto produzido para a Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, em que aparecem as questões que estão na epígrafe desta seção, Freitas (2003, p. 6) conclui que “a abordagem sócio-histórica aponta para uma outra maneira de produzir conhecimento envolvendo a arte da descrição complementada pela explicação, enfatizando a compreensão dos fenômenos a partir de seu acontecer histórico”. Já no texto apresentado no GT Comunicação e Educação, na 37ª Reunião Anual da ANPEd, Freitas (2015, p. 8) fala da importância de, atualmente, tratar-se das tecnologias digitais, pois “a cibercultura, com todos os dispositivos que são desenvolvidos e criados a cada dia, permite diferentes formas de encontros entre pessoas, ideias e novas formas de ações em conjunto que derivam em formas outras de pensar e de aprender”. Segundo a professora (2015, p. 8), “é importante observar que cada vez mais há uma maior interação entre as diversas mídias digitais com o uso da fotografia, do vídeo, do som, etc”. Isso se dá, segundo a pesquisadora (2015, p. 8), com o aparecimento de novos aparelhos (*smartphones* e *tablets*), os quais “aumentam a reprodução e divulgação de vídeos, fotos, animações, músicas, entre outros. [...]. Mais do que nunca, estamos imersos, rodeados pela multiplicidade de recursos e aplicativos das tecnologias digitais”.

Para concluir, trago a contribuição de Ferreira e Frade (2010, p. 25), corroborando com a perspectiva metodológica e temáticas escolhidas ao afirmarem que “o espaço cibernético possibilita a complexidade, diversidade e total multiplicidade das subjetivações humanas e formas culturais de vida, abrindo aí espaço para diferentes possibilidade de construções sociais”. Com isso, continuam as autoras (2010, p. 25), “as novas tecnologias digitais constituem um importante

conjunto de oportunidades e desafios para o universo educacional – tempos, espaços, sujeitos, organização, conteúdos, metodologias, objetivos, posturas, compromissos”. Ainda segundo as professoras (2010, p. 25), tais oportunidades e desafios acabam “gerando desconforto e insegurança ante as possibilidades de transformação proporcionadas por seus meios midiáticos.” As autoras (2010, p. 25-26) concluem como necessária aos profissionais da educação “uma formação de cunho epistemológico, e não meramente instrumental, frente às novas tecnologias educacionais propiciadas pelas redes digitais, para que tenha a capacidade técnica e pedagógica necessária à reconfiguração do conhecimento, sua produção e partilha”.

Diante de tais elementos, na sequência será apresentada a materialização de tais ideias em termos de percurso prático realizado, no qual situarei a opção pelo método da pesquisa-ação.

CAPÍTULO 8 O MÉTODO, O CAMPO E OS DADOS DA PESQUISA

8.1 PESQUISA-AÇÃO: REFLEXÕES DA PESQUISA E DA AÇÃO

Retomando Barbier (2002, p. 32), quando afirma que “a pesquisa-ação supõe uma conversão epistemológica, isto é, uma mudança de atitude da postura acadêmica do pesquisador em Ciências Humanas”, concordo que tal mudança se reflete e se refrata nas atitudes/decisões/ações/procedimentos na prática da pesquisa. “Quando a pesquisa-ação se torna cada vez mais radical, essa mudança resulta de uma transformação da atitude filosófica do pesquisador envolvido com respeito a sua própria relação com o mundo” (BARBIER, 2002, p. 32). Logo na sequência, o autor formula um conselho que é a um só tempo divertido e preocupante: “A pesquisa-ação não convém nem aos ‘mornos’, nem aos aloprados, nem aos espíritos formalistas, nem aos estudantes preguiçosos” (BARBIER, 2002, p. 33).

Ao falar sobre o “sujeito da experiência” – termo caro a esta investigação – nas formas de fazer pesquisa com indivíduos e grupos, Barbier, citando André Lévy, escreve:

a emergência e o levar em consideração de elementos de significação verdadeiramente novos por um indivíduo ou por um grupo. Alguma coisa, algum sentido radicalmente novo, que não somente emerge da experiência do sujeito, mas também é igualmente por ele considerado, transformando suas perspectivas, seus modos de ser e de pensar, suas relações, sua estrutura (LÉVY, *apud* BARBIER, 2002, p. 48).

Destarte, a pluralidade e a complexidade em que se deu a implementação da pesquisa, em termos de prática de campo e pelas diversas características e possibilidades de aproximação com vários tipos de pesquisa, reivindico como perspectiva básica para nossa investigação a da pesquisa-ação. Percebe-se que essa metodologia de pesquisa coaduna tanto com as práticas realizadas quanto com as propostas teóricas e metodológicas de Walter Benjamin. Considero isso também baseado na proposta de Tripp (2005), que descreve o processo da pesquisa-ação com seis características:

- “o ciclo da pesquisa-ação” (TRIPP, 2005, p. 453), que aponta para o fato dela ser cíclica, entre o planejamento da ação, sua prática e sua avaliação, constituindo partes da pesquisa que não se dão cronologicamente, mas constantemente;
- “a pesquisa-ação começa com um reconhecimento” (TRIPP, 2005, p. 453), que aponta nessa investigação aos descompassos apresentados no quadro teórico situacional;

- “pesquisa-ação num ciclo interativo” (p. 453), que remete tanto internamente em cada semestre, nos quais as questões eram abordadas e refletidas continuamente, ou entre um semestre e outro, nos quais a avaliação e *feedback* apontavam novas rotas;
- “investigação-ação é utilizada em cada fase” (TRIPP, 2005, p. 454), ou seja, cada pequena experiência que compõe a experiência como um todo é parte (investigação-ação) da pesquisa em si (pesquisa-ação);
- “a reflexão é essencial para o processo de pesquisa-ação” (TRIPP, 2005, p. 454), característica essa que percebo como basilar na função da universidade em termos de ensino, pesquisa e extensão, bem como na presente investigação, na qual as reflexões teóricas levam a propor reflexões e práticas, que por sua vez retroalimentavam as primeiras e assim sucessivamente; e
- “a pesquisa-ação tende a ser participativa” (TRIPP, 2005, p. 454), característica essa que, pela própria natureza dos elementos que compõe essa investigação – experiência, olhar, leitura de imagens - bem como pela dinâmica que se imprimiu em campo, foi amplamente realizada.

Ao se questionar sobre de qual ação falamos quando utilizamos a expressão pesquisa-ação, Franco (2005) aponta uma série de características dessa pesquisa, que considero terem sido respeitadas nas práticas realizadas.

- a ação referendada à pesquisa-ação deve estar vinculada a procedimentos decorrentes de um agir comunicativo;
- as ações empreendidas devem emergir do coletivo e caminhar para ele;
- as ações em pesquisa-ação devem ser eminentemente interativas, dialógicas, vitalistas;
- a ação deve conduzir a entendimento/negociação/acordos;
- as ações devem se reproduzir na produção de um saber compartilhado;
- as ações devem procurar aprofundar a interfecundação de papéis: de participante a pesquisador e de pesquisador a participante, cumprindo assim seu papel formativo;
- ações devem procurar conviver e superar as relações assimétricas de poder e de papéis;
- ações devem ser readequadas e renovadas por meio das espirais cíclicas;
- ações devem integrar processos de reflexão/pesquisa e formação;
- ações devem se autoproduzir na sensibilidade de diferentes tempos e espaços, emergentes das necessidades vitais do processo (FRANCO, 2005, p. 494-495).

Segundo Franco (2005, p. 497), a pesquisa-ação deve contemplar também, ao mesmo modo de Tripp, fases específicas, mas não isoladas, as quais também vislumbramos no processo de implementação de nosso campo: “construção da dinâmica do coletivo; ressignificação das espirais cíclicas; produção de conhecimento e socialização dos saberes; análise/redireção e avaliação das práticas; conscientização das novas dinâmicas compreensivas”. A autora conclui, corroborando com a presente investigação, que a pesquisa-ação pode tanto servir como uma

metodologia de pesquisa, pedagogicamente estruturada, quanto como para formação de pesquisadores que sejam críticos, reflexivos e capazes de construir conhecimentos novos para a educação.

Em síntese e conforme será explicada, na próxima seção, a investigação cumpriu com as exigências do método da pesquisa-ação, conforme expressas por Thiollent:

O método de pesquisa-ação consiste essencialmente em elucidar problemas sociais e técnicos, cientificamente relevantes, por intermédio de grupos em que encontram-se reunidos pesquisadores, membros da situação-problema e outros atores e parceiros interessados na resolução dos problemas levantados ou, pelo menos no avanço a ser dado para que sejam formuladas adequadas respostas sociais, educacionais, técnicas e/ ou políticas. No processo de pesquisa-ação estão entrelaçados objetivos de ação e objetivos de conhecimento que remetem a quadros de referência teóricos, com base nos quais são estruturados os conceitos, as linhas de interpretação e as informações colhidas durante a investigação (THIOLLENT, 2011, p. 7-8).

Em relação ao já explicitado por Barbier acerca da contratualização e do pesquisador coletivo, segundo Thiollent (2011, p. 21), “uma pesquisa pode ser qualificada de pesquisa-ação quando houver realmente uma ação por parte das pessoas ou grupos implicados no problema sob observação”. Na sequência, o professor (2011, p. 21) escreve que “é preciso que a ação seja uma ação não trivial, o que quer dizer uma ação problemática merecendo investigação para ser elaborada e conduzida”. Aprofundando essa análise e apontando as formas de produção e divulgação do conhecimento gerado, o autor (2011, p. 28) esclarece “que a pesquisa-ação não é constituída apenas pela ação e pela participação. Com ela, é necessário produzir conhecimentos, adquirir experiência, contribuir para a discussão ou fazer avançar o debate acerca das questões abordadas”.

8.2 OS PERCURSOS DA PESQUISA-AÇÃO: ENTRE AS AÇÕES DA PESQUISA E A PESQUISA DAS AÇÕES

Considero que o objeto e o campo desta investigação se materializaram em três momentos de práticas de docência, corroborando com Barbier (2002, p. 51) quando afirma que “[...] é somente durante o processo de pesquisa que o verdadeiro objeto (a necessidade, o pedido, os problemas) emerge, e que os participantes são capazes de apreendê-lo progressivamente, de nomeá-lo e de compreendê-lo”. Essas experiências foram colocando em prática, com o Estágio de Docência, paulatinamente, as reflexões embasadas no estudo teórico paralelo do quadro situacional de nossa problemática, bem como da fundamentação teórica das categorias já apresentadas. Um processo de construção montado e pensado passo a passo, que almejava ao

menos três finalidades (de curso, de processo e de pesquisa): avançar nas reflexões acerca das TDICE e educação, focado, principalmente, na formação de professores; observar quais elementos seriam mais eficientes e eficazes nesse processo; e identificar elementos significativos que conectem a cibercultura e a educação formal.

A partir dos estudos teóricos (disciplinas, cursos, leituras, reflexões, seminários, entre outros) realizados na formação doutoral e do estudo exploratório que foi apresentado no Capítulo 3 – *Um esboço para construção da pesquisa* –, percebemos a importância de dois percursos: (a) um percurso teórico: formulação de um quadro teórico situacional que apresentasse o contexto (Capítulo 1) e o delineamento da problemática (Capítulo 2) de pesquisa e formulação de um referencial teórico que apontasse para minha leitura das relações entre TDICE e educação por meio de categorias (Parte II); e (b) um percurso prático: um campo exploratório (Capítulo 3) que corroborou com nosso contexto e delineamento, apontando elementos a serem explorados em termos de metodologia, campo, sujeitos e atividades no(s) próximo(s) campo(s) (Parte III).

Na prática, a concretização dos campos se deu na disciplina *Tópicos Especiais em Tecnologia Educacional*, ofertada pelo Departamento de Métodos e Técnicas da Faculdade de Educação, da Universidade de Brasília, em três momentos distintos e complementares. A partir da execução do estudo exploratório – considerado Campo 01 –, no primeiro semestre de 2013 (conforme relatado no Capítulo 3), foram planejados outros dois campos para o primeiro e segundo semestres de 2014 considerados, respectivamente, Campo 2 (01/2014) e Campo 3 (02/2014). Poderiam ser pensadas outras formas mais extensas de realização da pesquisa, porém frente à realidade naquela época, essa opção se mostrou inviável. Essa mesma disciplina foi utilizada como estudo-piloto do campo propriamente dito da dissertação e, em se realizando nela, os campos poderiam coincidir com a obrigatoriedade do Estágio de Docência no Ensino de Graduação, exigência do Programa do qual faço parte, pelo fato de eu ser bolsista CAPES.

A implementação em semestres teria a vantagem de propiciar a “abordagem em espiral”, no sentido que Barbier (2002, p. 117) fala quando escreve que tal abordagem “significa que todo avanço em pesquisa-ação implica o efeito recursivo em função de uma reflexão permanente sobre a ação. [...] ocorre-nos olhar duas vezes o mesmo objeto sob ângulos diferentes”. Tal ação encontra ainda respaldo em Barbier (2002, p. 143) quando o autor afirma que “numa pesquisa-ação, a teoria decorre da avaliação permanente da ação”. Assim, segundo esse autor, o processo de pesquisa-ação acontece em forma de espiral:

Situação problemática; planejamento e ação nº 1; avaliação e teorização; retroação sobre o problema; planejamento e ação nº 2; avaliação e teorização; retroação sobre o problema; planejamento e ação nº 3; avaliação e teorização; retroação sobre o

problema; planejamento e ação nº 4; e assim sucessivamente (BARBIER, 2002, p. 143-144).

Nos três semestres, participaram da pesquisa 41 graduandos que se matricularam na disciplina citada. A exigência básica era que os estudantes estivessem nos últimos semestres de seus cursos, e a limitação das matrículas a um teto de 20 indivíduos por semestre. A proveniência acadêmica dos Campos 01, 02 e 03 ficou assim distribuída: 29 estudantes de Pedagogia ($\pm 70\%$); 8 estudantes de outras licenciaturas: Computação, Matemática, Letras, Química e Artes Visuais ($\pm 20\%$); e 4 estudantes de Bacharelado: Biblioteconomia e Enfermagem ($\pm 10\%$).

Em um primeiro momento, causou-me surpresa a diversidade de proveniência acadêmica dos participantes, principalmente no Campo 02 em relação ao Campo 01, que foi totalmente homogêneo. Diante dessa realidade, resolvemos continuar com o projeto, cientes de que a análise dos resultados demonstraria se haveria ou não diferenças significativas nos resultados provenientes dessa heterogeneidade de proveniência dos participantes. Uma premissa por mim assumida diante disso foi a da não diferenciação dos participantes quanto ao tratamento no que tange às exigências da disciplina (leituras, atividades, participação).

O quadro a seguir mostra o sistema de chamada por códigos pelo qual os participantes serão referenciados no trabalho e a procedência acadêmica dos participantes da pesquisa. O mesmo sistema de chamada, para manter sigilo da identidade dos participantes utilizado no estudo exploratório, continuará sendo utilizado, sendo que no código formado por dois números separados por uma barra, o primeiro se refere à diferenciação dos estudantes dentro da turma e o segundo número (depois da barra) situa em qual Campo o estudante participou.

Quadro 3 – Sistema de chamada por códigos dos participantes.

Campo 01 01/2013		Campo 02 01/2014		Campo 03 02/2014	
Curso	Código	Curso	Código	Curso	Código
Pedagogia	01/01	Biblioteconomia	01/02	Computação	01/03
Pedagogia	02/01	Biblioteconomia	02/02	Matemática	02/03
Pedagogia	03/01	Enfermagem	03/02	Letras	03/03
Pedagogia	04/01	Pedagogia	04/02	Pedagogia	04/03
Pedagogia	05/01	Pedagogia	05/02	Pedagogia	05/03
Pedagogia	06/01	Pedagogia	06/02	Pedagogia	06/03
Pedagogia	07/01	Pedagogia	07/02	Computação	07/03
Pedagogia	08/01	Matemática	08/02	Artes Visuais	08/03
Pedagogia	09/01	Química	09/02	Pedagogia	09/03
Pedagogia	10/01	Pedagogia	10/02	Letras	10/03
Pedagogia	11/01	Biblioteconomia	11/02	Pedagogia	11/03
Pedagogia	12/01	Pedagogia	12/02	Pedagogia	12/03
Pedagogia	13/01	Pedagogia	13/02		
Pedagogia	14/01				
Pedagogia	15/01				
Pedagogia	16/01				

Fonte: elaborado pelo autor.

O Campo 01 – conforme já apresentado no Capítulo 3 –, foi considerado um Estudo Exploratório e contou com a participação de 16 estudantes, todos provenientes dos semestres finais do curso de Pedagogia (100%). Os Campos 02 e 03 são considerados como a realização, de fato, da pesquisa. O Campo 02 foi o mais heterogêneo e contou com 13 estudantes, sendo 7 estudantes de Pedagogia (\pm 54%), 4 estudantes de cursos de Bacharelado, sendo 3 do curso de Biblioteconomia e uma do curso de Enfermagem (\pm 31%) e 2 estudantes de outras Licenciaturas: Química e Matemática (\pm 15%). O Campo 03 contou com 12 participantes, sendo todos provenientes de cursos de Licenciatura: 6 de Pedagogia (50%) e 6 de outras Licenciaturas: 2 de Computação, 2 de Letras, 1 de Matemática; e 1 das Artes Visuais (50%).

A investigação foi realizada tendo como participantes nos Campos 02 e 03, principalmente professores em formação inicial, ou seja, futuros pedagogos e/ou licenciandos. Diante das mudanças nos aparatos tecnológicos, das transformações em curso (modos de se comunicar, de se informar, de pensar, de ler e de escrever..), dos descompassos entre a difusão das tecnologias entre a sociedade e escola e das desconexões entre os usos de tecnologias na educação e fora dela, a pesquisa procurou analisar como esses sujeitos, que atuarão nesse “caldo cultural”, reagem às reflexões e provocações propostas. Dos 25 participantes, apenas 4 (16%) foram provenientes de cursos de Bacharelado (Biblioteconomia e Enfermagem) e todos participaram do Campo 02. Isso se deu pela não possibilidade de restrição da matrícula na disciplina, aberta a toda comunidade acadêmica interessada. Essas foram as únicas estudantes que não eram de licenciaturas, portanto, não passíveis de serem consideradas como os demais (mesmo que hipoteticamente), como futuros professores.

Diante disso, indaguei-me se seria coerente considerá-las participantes, principalmente na análise dos dados recolhidos. Para tal reflexão e decisão, levantamos uma série de argumentos: (a) sendo o nome da disciplina *Tópicos Especiais em Tecnologias Educacionais*; (b) tendo esta sido ofertada em uma Faculdade de Educação; (c) sendo as estudantes informadas no início da disciplina acerca do programa e do objetivo da disciplina e da pesquisa; (d) o interesse demonstrado por tais estudantes durante o semestre em suas participações nas aulas e nas atividades; e (e) o empenho e pertinência de suas produções escritas e na construção do trabalho final. Diante desses fatos, concluímos pela coerência em se considerar tais sujeitos como participantes da pesquisa, pois o escopo da investigação está em uma reflexão nas interfaces entre educação e tecnologias, seja isso visto como uma área de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação, como uma disciplina para formação de futuros professores (oferecida pela Faculdade de Educação), como reflexões da Pedagogia ou como uma preocupação da Educação de uma forma geral. Todas as estudantes declararam interesse na disciplina e sua

temática, que é mais compreensível no escopo em que o curso de bacharelado, como o de Biblioteconomia¹, está envolvido e inserido. A estudante de Enfermagem, por sua vez, afirmou que seu interesse pela disciplina estava relacionado com tecnologias na educação em função das campanhas educativas na sua área de estudo.

Em relação à forma de aproximação ao Ensino Superior em questão, destaco a afirmação de Thiollent (2011, p. 85), quando escreve que “a pesquisa-ação promove a participação dos usuários do sistema escolar na busca de soluções aos seus problemas. Esse processo supõe que os pesquisadores adotem uma linguagem apropriada”. Dessa forma, continua o autor (2011, p. 85), “os objetivos teóricos da pesquisa são constantemente reafirmados e afinados no contato com as situações abertas ao diálogo com os interessados, na sua linguagem popular”.

Além do aspecto intrinsecamente hipertextual, na qual se encontra a área de investigação Educação, Tecnologias e Comunicação, outro argumento a favor da inclusão desses cursistas como sujeitos da pesquisa é dado por Barbier, quando descreve o que ele chama de “um ponto totalmente novo” na mudança de paradigmas epistemológicos com a pesquisa-ação:

a emergência inelutável do sujeito envolvido pela pesquisa no universo restrito dos pesquisadores (laboratórios, colóquios...). Os sujeitos não são mais ratos de laboratório, mas pessoas que decidiram compreender ou lutar e não aceitam ser privados das análises ligadas às informações transmitidas aos pesquisadores e diretamente saídas de suas tragédias cotidianas. Eles querem saber e participar (BARBIER, 2002, p. 64-65).

Tais sujeitos estão envolvidos na pesquisa de forma pessoal, mas também coletivamente. Barbier (2002, p. 70) afirma que “não há pesquisa-ação sem participação coletiva” e, para isso, é necessário que “estejamos verdadeiramente envolvidos pessoalmente pela experiência”. Baseado em Morin, Barbier (2002, p. 77) afirma que a pesquisa-ação integral é “um tipo de pesquisa por, para, sobre e – sobretudo – com os atores”. Para isso, segundo o autor (2002, p. 78) é necessário celebrar-se um “contrato: firme, factual, aberto e formal”. O aparente paradoxo entre um contrato que seja, ao mesmo tempo, aberto e formal, Barbier (2002, p. 79) apresenta as características de cogestão e de negociação e afirma: “O contrato aberto torna-se mais formal, mas deve permanecer não estruturado para poder adaptar-se às circunstâncias e imprevistos”. Tal visão de sujeito e tal contrato foi o que busquei no (curto e rápido) espaço de tempo de um semestre que permanecia com cada turma e com a experiência acumulada e, de certa forma, transmitida ao se repetir as

¹ “Uma definição proposta pela ALA (American Library Association), em 1992, afirma que o caráter essencial da Biblioteconomia e da Ciência da Informação volta-se para a informação e o conhecimento registrado ou registrável, bem como para os serviços e tecnologias para habilitar sua gestão e uso, abrangendo a criação, comunicação, identificação, seleção, aquisição, organização e descrição, armazenagem e recuperação, preservação, análise, interpretação, avaliação, síntese, disseminação e gestão da informação e do conhecimento” FACULDADE DE CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, s.d. Disponível em: <<http://www.biblioteconomia.fci.unb.br/index.php/curso.html>>. Acesso em 16 ago. 2016.

experiências. Tenho consciência de que o ideal para a investigação realizada, no sentido de fidelidade mais ampla com os princípios da pesquisa-ação, seria a continuação das atividades, como, por exemplo, com a discussão conjunta dos resultados e quem sabe, a escrita conjunta final da tese e a produção de artigos. De certa maneira vejo que esse desdobramento se deu e essa tentativa ocorreu em, pelo menos, três situações, nas quais três alunas solicitaram ajuda para o trabalho de conclusão de curso, provocadas pelas discussões, leituras e reflexões da disciplina. Tais alunas foram inclusive incluídas no grupo de pesquisa que eu participava na época.

A justificativa da realização do contrato é a de que ele “precisa as funções de cada um, o sistema de reciprocidades, as finalidades da ação, os encargos financeiros, a temporalidade, as fronteiras físicas e simbólicas, as zonas de transgressão e o código ético da pesquisa” (BARBIER, 2002, p. 120). Essas questões se referem a dois elementos da pesquisa: os sujeitos e a negociação realizada com o esclarecimento do programa e das finalidades da pesquisa e da disciplina. “Pode-se dizer que a pesquisa-ação só começa quando a contratualização e o pesquisador coletivo tiverem sido instituídos” (BARBIER, 2002, p. 121).

O programa do primeiro semestre foi pensado com base na experiência-piloto (conforme Capítulo 3) e reconfigurado a partir das orientações e das reflexões produzidas. A partir disso, foram trocadas e acrescentadas leituras consideradas importantes. A principal mudança ocorreu com o delineamento da pesquisa em focar a linguagem imagética e fotográfica, sem outros elementos das TDICE. Para o segundo semestre, o mesmo procedimento foi utilizado, o que levou a pequenas modificações, porém sem modificar estruturalmente o contexto e as temáticas e as categorias abordadas. Ambos os Programas estão nos Apêndices A e B.

Busquei articular o objetivo da disciplina com questões que tocavam a investigação. O mesmo foi expresso desta forma: “problematizar as interfaces entre Educação e Tecnologias, de forma a analisar as novas configurações dos espaços, tempos, saberes, práticas e olhares, com ênfase na Fotografia e na Experiência, como indícios de um novo paradigma de construção de conhecimentos” (Programa das Disciplinas). Em ambos os semestres, as atividades programadas basearam-se principalmente em aulas participativas, debates e reflexões sobre os textos e filmes, atividades demandadas e um projeto de campo final.

As atividades avaliativas eram: (a) leitura dos textos, participação crítica da aula e resenhas críticas (quando demandadas); (b) contribuição em termos de compartilhamento de saberes, experiências e práticas; e (c) projeto de campo final com relatório. O peso das notas para formação da menção final foi debatido com os participantes e decidido coletivamente.

O conteúdo do primeiro semestre foi planejado em quatro unidades: (I) Interfaces entre Educação e Tecnologias: o olhar; (II) Espaços, tempos educacionais e olhares hipertextuais; (III)

Narrativas visuais, fotografia, experiência e construção do conhecimento; e (IV) Projeto Fotografia de Rua. Na primeira unidade, foram trabalhadas as seguintes temáticas: (a) Apresentações: docentes, discentes, programa, projetos e objetivos; (b) Mídias e meios de comunicação: convergências e divergências; (c) Tecnologias e linguagens: o olhar; e (d) Modelos paradigmáticos de comunicação. Na Unidade II, as temáticas foram as seguintes: (a) A fotografia em Walter Benjamin; (b) Fotografia, educação e escola; (c) História e Pedagogia do olhar; e (d) O olhar e as imagens de Brasília. A quarta unidade teve as seguintes temáticas: (a) Imagens, modernidade e Walter Benjamin; (b) A experiência em Larrosa Bondía; (c) Oficina: os olhares nas fotografias; e (d) Narrativas visuais e hipertextuais. A Unidade IV correspondeu ao período de preparação do projeto final, do relatório e de sua apresentação.

Foram solicitadas diversas leituras e duas visualizações de filmes para as reflexões propostas. Para o início da disciplina foi sugerida a leitura de uma fábula **O guardião das fronteiras**, de Landow (apud RAMAL, 2002, p. 9-10) e de duas reportagens da revista **Carta Capital**, *Os brucutus da timeline* (GRAÇA, 2013) e *Diálogo de surdos* (MARTINS, 2013). Completando a Unidade I, foi solicitada a leitura do texto “O olhar iluminista” (ROUANET, 1988) e a visualização do filme **Janela da Alma** (JARDIM; CARVALHO, 2001). Na segunda unidade, foi requisitada a leitura da introdução e do quinto capítulo (*A mônada fotográfica*) da dissertação intitulada **A fotografia e a pequena história de Walter Benjamin** (LISSOVSKI, 1995). Também foi requerida a leitura dos capítulos intitulados *O desmoronamento do sonho letrado: inquietação, evasão e zapping* e *Salas de aula informatizadas e conectadas: muros para quê?* (SIBILIA, 2012a). Para concluir essa unidade, foi demandada a leitura do texto *O olhar dos viajantes* (CARDOSO, 1988) e a visualização do filme **Conterrâneos velhos de guerra** (CARVALHO, 1992). Para a Unidade III foi proposta a leitura de dois textos de Benjamin (1985): *A obra de arte em sua reprodutibilidade técnica* e *O narrador* e o artigo *Notas sobre a experiência e saber da experiência* (BONDÍA, 2002). Além dessas referências, foram disponibilizadas diversas outras bibliografias complementares e, durante o semestre, houve troca de indicações de materiais com os estudantes.

Estavam programadas três atividades em forma de resenha crítica – textos reflexivos acerca das temáticas propostas e analisadas –, a serem entregues durante o semestre, ao final de cada unidade. Contudo, por dificuldade de agenda e em acordo com a turma, foi cancelada a terceira atividade por perceber-se que ela coincidia com o tempo para construção do projeto final.

Algo que começou por questões circunstanciais (aulas semipresenciais pelo semestre atípico por causa da greve) na experiência-piloto (estudo exploratório) e que se estendeu aos demais campos, foi um pacto que fiz com os estudantes de que, como estávamos na disciplina

acerca de tecnologias educacionais, usássemos também meios eletrônicos para nos comunicarmos. Isso se dava principalmente depois de nossas aulas presenciais, pois eu enviava uma mensagem eletrônica contendo a descrição de cada atividade solicitada e os materiais de apoio para a reflexão e a produção da tarefa, que nem sempre eram necessariamente textos escritos. Seguindo-se a essa recomendação, começou o hábito das atividades serem enviadas por mensagem eletrônica, o que vemos como elemento facilitador tanto para o arquivamento dos mesmos quanto para posterior análise. Normalmente eu levava uma proposta de reflexão para a aula, com ou sem textos, com ou sem alguma dinâmica e, juntamente com os estudantes, definíamos como seria a atividade a ser realizada posteriormente. Por isso, vejo como importante a descrição e o envio posterior por mensagem eletrônica aos cursistas, para garantir que a informação chegasse a todos de maneira integral, inclusive aos que não participaram de determinada aula.

Por exemplo, na Mensagem Eletrônica 01, de 12 de março de 2014, dei um *feedback* da aula anterior e deixei clara a abertura para discussão do programa e das menções:

Como disse ontem, o programa está ‘em construção’ permanente e a nota também. Então, todas as atividades valerão pontuação para compor a nota final e poderemos discutir juntos o valor de cada atividade, quais vocês querem que sejam computadas na nota final... acredito que isso faz parte do processo de ensino e de aprendizagem e é responsabilidade de todos: da Professora, do Estagiário e de cada um de vocês...

Na mesma mensagem orientei a apresentação inicial, que considerei como o diagnóstico dos estudantes afirmando o seguinte:

Para começar, vou pedir um relato onde vocês se apresentarão sucintamente: descrevam ainda sua trajetória estudantil sob o prisma das tecnologias e digam o que esperam da disciplina e qual a reflexão que vocês têm, neste momento, das interfaces entre tecnologias e educação. Penso em algo como 3-5 parágrafos, mas cada um é livre!

Um dado interessante a respeito da apresentação realizada é que, dos 11 textos recebidos, pude enviar 6 *feedbacks*, aos estudantes 01, 05, 07, 09, 10, 12/02. Isso não foi feito com todos os estudantes por questões de prazos, ou seja, consegui responder para os que enviaram com antecedência. Diante disso, três estudantes responderam às minhas provocações/interações: 01, 07 e 09/02. Também por ocasião do envio dos textos reflexivos, mais do que apenas a menção, era enviado aos estudantes um *feedback* reflexivo acerca do texto realizado. Percebo que essa dinâmica, além de corroborar com o método da pesquisa-ação, contribuiu para o aprofundamento da reflexão por parte dos estudantes. Reproduzo a seguir uma dessas interações com a seguinte legenda: [1] primeira resposta; [2] minha provocação/interação; e [3] nova resposta:

“[1] Durante o tempo que estudei em escola pública (pré-escola até a 4ª série do ensino fundamental) não tive muito contato com muita tecnologia. Raramente tive contato com computadores nas aulas de informática. Quando aconteceu, considerei privilégio, levando em conta a época. Já na escola particular (5ª ao 3º ano do ensino médio), o contato com tecnologias (principalmente em sala de aula)

se tornou mais íntimo: computadores, data show, quadro interativo. Foi uma mudança brusca, mas excelente. É fundamental que a tecnologia e a educação cresçam e desenvolvam em conjunto, no mesmo caminho.

[2] E você considera que as tecnologias foram responsáveis pela mudança ‘brusca, mas excelente’? Você passou a aprender/estudar mais por isso?

[1] Apesar do contato ter sido um pouco maior anteriormente, os recursos que conheci sempre foram poucos e limitados. Por isso, espero nessa disciplina abrir meus horizontes em relação à novas tecnologias que beneficiem a aprendizagem.

[2] O que precisa acontecer/ter para que as ‘novas tecnologias (...) beneficiem a aprendizagem’?

[3] Considero que a mudança ‘brusca’ foi fundamental no processo de aprendizagem, visto que as tecnologias e novidades sempre me atraíram. Passei a conhecer outra fonte de informação, que é a internet e, pela agilidade de recuperação de informação, busquei-as com mais afinco.

[3] Sinceramente, não sei a resposta sobre o que precisa ser feito para que novas tecnologias beneficiem a aprendizagem, mas espero ter essa resposta ao final dessa disciplina” (Interação com a Estudante 01/02).

Esse hábito de dar *feedback* sobre as atividades enviadas continuou com as resenhas críticas, como poderá ser observado no material analisado e apresentado na próxima Parte, no qual deixei as minhas interações entre colchetes nas menções apresentadas. Para concluir, e aproveitando que eu estava enviando o material de leitura da aula seguinte, dei a seguinte orientação: “Ler o material em anexo e tentar identificar elementos como: como a tecnologia é apresentada? qual a visão de tecnologia? quais relações entre tecnologias e comportamento, linguagens, aprendizagem...?”.

Na mensagem enviada em 19 de março de 2014, além do *feedback*, enviei uma charge, um *site*, um texto de um *blog* e frases para reflexão, bem como o texto para a próxima aula com a seguinte orientação:

O texto está dividido em 6 partes. Não é um texto simples, como eu disse, mas é muito rico! Façam apontamentos de como o olhar de vocês percorre elas: o que chama a sua atenção? quais *links* você faz? o que não linka/conecta? o que não compreende? Prestem atenção no histórico que Rouanet faz do ‘olhar’, como este se constituiu, quais as problemáticas e alternativas que ele aponta. Se alcançarem estas duas etapas, já cumpriram a ‘tarefa’. Se alguém quiser ultrapassar a atividade, tente responder: o que isso tem a ver com as mídias comunicacionais contemporâneas? Quem responder assertivamente esta questão, já tem o SS garantido!!!

Na mensagem do dia 26 de março de 2014, antes da última aula da Unidade I, além de adiantar orientações acerca da primeira resenha crítica, indiquei a forma como eu encarava a experiência e o contrato realizado:

Como eu disse para vocês quero fazer deste meu estágio uma experiência de docência diferente e praticamente um laboratório (não dos ratinhos...), mas que tenha este estilo de Oficina. Mantenho a afirmativa de que estou disposto a construir em conjunto a disciplina e estou aberto para sugestões e opiniões!!!

A avaliação da primeira resenha crítica foi esclarecida nessa mensagem da seguinte maneira:

O que quero dizer é o seguinte: a nota do primeiro trabalho de síntese será: 30% - aparece elementos da discussão da reportagem (*Brucutus da timeline*), 30% - aparece elementos da discussão do texto (Rouanet) e 30% - aparece elementos do filme? Os outros 10 % eu dou de brinde! Não acho absurdo pedir isso de vocês uma vez que nossa forma de trabalhar (horários, dias) está sendo beeeem maleável, certo?

Na mensagem do dia 2 de abril de 2014, após a visualização conjunta e discussão do filme **Janela da Alma**, dei a última orientação acerca da elaboração da resenha crítica desta primeira unidade:

Sintetizando, espero uma reflexão conectando/ linkando as temáticas abordadas e discutidas até o momento, que eu sintetizo assim:
Educação Comunicação Tecnologias Interfaces Visão Olhar. O ‘nome’ que eu dei a esta unidade no Plano foi: UNIDADE I – Interfaces entre Educação e Tecnologias: o olhar
Espero um texto digitado academicamente com por volta de 2 páginas.
Estou à disposição para tirar dúvidas. Como falei ontem, o prazo será dia 22 de abril. Quem entregar até o dia 18, posso dar um *feedback* para correção, caso o texto ainda não mereceu conceito máximo!

Essas mensagens continuaram ao longo do semestre e sublinho a última, do dia 30 de abril de 2014, pela organização que apresentou em relação ao final do semestre:

Ontem, novamente, eu saí surpreso da nossa aula.
Assim como na fotografia se misturam vários ângulos e múltiplos olhares, na constituição de uma disciplina os agentes e os movimentos que ocorrem são variados e diversos. Fiquei muito satisfeito com nossa conversa e com nossas definições a respeito do encaminhamento para a ‘finalização’ da disciplina. Agora vou socializar com todos e oficialmente.
Desta vez terão que ter paciência, pois é muita coisa para escrever. [oba!!!! ;~)]

Conforme acordado com os alunos presentes em sala, informo na mesma mensagem a todos os participantes a nova proposta de reflexão para a segunda resenha crítica da Unidade II:

Deixem o texto do Lissovski e o filme para utilizá-lo na Atividade Final.
Escolham apenas um dos dois outros textos (Sibilia ou Cardoso) e façam uma análise relacionando os elementos principais de sua compreensão com alguma das discussões que fizemos em sala, que podem ser: - ou as propagandas da Coca Cola apresentadas pela xxxxxxxxxx e pela xxxxxxxxxx; - ou a música Estudo Errado, do Gabriel, o Pensador.; - ou a discussão sobre o ‘beijo gay’ do Cordeirinho e do Felix; - ou a Prova de Filosofia, com a Valesca Popozuda.
Então, em síntese o trabalho é: elaborar um texto de 2 páginas (margens 3x3x3x3, espaço 1,5, Times, fonte 12) que contemple a SUA reflexão a partir de UM dos textos e de UMA das ‘narrativas’ que vimos/assistimos/analizamos.
OS1: lembrem-se do título da Unidade!
OS2: Prazo de entrega: dia 27 de maio (se enviar até dia 23, dou *feedback* com oportunidade de refazer e aumentar a nota).

Informo também, conforme acordado na aula anterior, que na Unidade III não haverá mais resenha crítica, pois os textos propostos nessa fase deverão/poderão ser utilizados no relatório do projeto final.

Nesta mensagem, formalizo o início de explicação e discussão da proposta do projeto final – Narrativas Hipertextuais e Visuais (Apêndice C):

A proposta está em anexo e aberta para apreciação/avaliação/modificação. Como falei ontem na sala, vou enviá-la para pessoas especializadas nas temáticas para pedir opinião. Provavelmente ela não mudará, mas talvez virão contribuições/sugestões. Até ontem eu tinha a exigência que esta atividade não fosse feita individualmente. A turma pediu essa possibilidade e eu abri mão com uma condição:

quem fizer individualmente terá que, no andamento do processo, enviar o planejamento e o andamento do trabalho para alguém (especialista ou vinculado com alguma das temáticas) e pedir um parecer por escrito que será anexado no trabalho final. Qual o motivo? Para garantirmos o princípio de ‘linguagem que ocorre nas interações sociais’ e a ‘polifonia - valorização da voz do outro’.

Quem fizer em dupla, trio ou quarteto (mais não), já terá garantido este princípio (em tese). Lembro que estou à disposição e aconselho fortemente a me deixarem a par de como estão trabalhando (vocês terão 3 semanas ‘livres’ para isso). Conversando ontem sobre o trabalho final, já dei várias dicas e vou compartilhar uma: Exemplo de Narrativa Visual: https://www.youtube.com/watch?v=SrqwsnGb_C8.

A proposta de projeto final refere-se à composição de uma Narrativa Hipertextual e Visual e de um Diário de Bordo, ou seja, um relatório descritivo e analítico do processo de construção da Narrativa. Segundo a proposta, o tema das narrativas seria o olhar e as imagens fotográficas e o foco seria Brasília, por ser um elemento comum a todos os participantes e referenciado em alguns dos materiais estudados, como, por exemplo, no segundo filme visualizado.

Quanto à elaboração e apresentação, os estudantes tiveram, conforme descrito na mensagem acima e na proposta enviada, liberdade de fazer individualmente ou em grupo e utilizar quaisquer destes suportes: Apresentação – *PowerPoint* ou similar; *Banner* ou similar; Hipertexto/mapa conceitual – *Prezzi*, ou similar; Editor de Textos/PDF – *Word* ou similar; Editor de Vídeos – *Movie Maker*, *Youtube* ou similar.

Conforme a proposta, o processo e o produto deveriam ser registrados no relatório, contendo, preferencialmente, os seguintes elementos:

- Diário de Bordo (o olho que tudo vê, sente, analisa, percebe, avalia, projeta e registra...) – registro de todos os passos do processo: escolhas (do grupo, do tema, do suporte, do formato, das sequências, das fotografias, da música, das transições...) planejamento, elaboração, composição, produção (elementos conceituais, físicos, operatório, reflexivos, emocionais...);
- Análise e reflexão: do processo e do produto (dimensões, fases, aspectos, dificuldades...);
- Considerações e apontamentos: relações com as temáticas da disciplina (problematizações, interfaces, vínculos, dúvidas, sugestões, opiniões, *links*, sentimentos, olhares, veres...);

A avaliação seria de acordo com o material, a apresentação e a reflexão e a coerência com os objetivos da disciplina.

Ainda na mensagem de 30 de abril, informei a todos a decisão da turma desse Campo 02 sobre a adequação das notas para formação da menção e solicitei atenção em relação ao número de faltas possíveis nas aulas presenciais:

A turma decidiu, aceitando minha proposta, de que os valores das atividades seriam as seguintes:
 Avaliação 01 (Trajetória Educacional sob o prisma das Tecnologias) – 10% da nota total
 Avaliação 02 – (Texto Síntese da Unidade I) - 20% da nota total
 Avaliação 03 – (Texto Síntese da Unidade II) - 20% da nota total
 Avaliação 04 – (Trabalho Final – Narrativa Visual) 50% da nota total
 PS3: Dei as notas aos presentes, os demais poderão vê-las na próxima aula.
 PS4: Atendem para as faltas: 4 faltas = reprovação.

Na mesma mensagem ainda, enviei quatro textos complementares e fiz uma síntese do cronograma da próxima unidade e de finalização da disciplina. Percebo que essa dinâmica

construída, e pelos diversos procedimentos e instrumentos utilizados no Campo 02, corrobora com o que Barbier propõe ao afirmar que:

Uma nova pesquisa-ação utiliza múltiplas técnicas de implicação (diário, registros audiovisuais, análise de conteúdo). Em geral, trata-se de técnicas que se aproximam mais das dos etnólogos ou dos historiadores do que das análises correlacionais e dos métodos experimentais. O método da pesquisa-ação, inspirado em Lewin, é o da espiral, com suas fases: de planejamento, de ação, de observação e de reflexão, depois de um novo planejamento da experiência em curso. O rigor da pesquisa-ação repousa na coerência lógica empírica e política das interpretações propostas nos diferentes momentos da ação (BARBIER, 2002, p. 60).

Com essa dinâmica, no Campo 02, coletei um total de 29 textos reflexivos e 6 Narrativas e Diários de Bordo. Lembrando que os estudantes tinham a opção de não entregar alguma atividade, visto que para aprovação da disciplina, pela somatória das notas, exige-se apenas 50% da nota total.

Quadro 4 – Atividades programadas para os participantes.

Atividade	Descrição	Nº	Total
Apresentação	Trajétoria estudantil sob o prisma das tecnologias	11	29
Resenha Crítica 1	Interfaces entre educação e tecnologias: o olhar	10	
Resenha Crítica 2	Espaços e tempos educacionais e olhares hipertextuais	8	
Diários de Bordo	Relatório descritivo e analítico		
Projeto Final	Narrativas hipertextuais e visuais	6	6

Fonte: elaboração do autor.

Com o ensaio do estudo exploratório e com a primeira efetivação realizada, parti para o segundo semestre de 2014, ou seja, o Campo 03, contando com essas duas experiências extras. Ancorado nelas, propus algumas modificações no formato de implementação desse campo, por perceber que determinados elementos poderiam ser repetitivos ou então aprimorados, no sentido de dar maior dinamicidade à nova experiência.

Uma primeira modificação foi deixar a descrição da trajetória estudantil sob o prisma das tecnologias como uma atividade optativa (que seria revertida em uma bonificação extra de nota a quem fizesse). Essa decisão foi tomada ao percebermos a repetição de informações nessa atividade entre o estudo exploratório e o Campo 02. A nota destinada a essa descrição da trajetória estudantil foi deslocada para a atividade de preparação e apresentação do seminário. Isso foi decidido em conjunto com os estudantes, deixando claro, como escrito na primeira mensagem, de 13 de agosto de 2014: “Caso alguém tiver objeção a isso, eu retorno à pontuação anterior”. Outra modificação proposta e aceita pela turma foi a diminuição do percentual da nota destinada ao

trabalho final e da inclusão de uma autoavaliação. Mas ninguém expressou oposição, ficando estabelecida dessa forma a composição da menção:

Leitura dos textos, visualização dos vídeos, participação crítica e ativa nas aulas – 2,0 pontos;
 Atividade avaliativa I – 2,0 pontos;
 Trabalho final – 3,0 pontos;
 Preparação e apresentação dos Seminários – 2,0 pontos;
 Autoavaliação – 1,0 ponto.

A segunda alteração foi a introdução do sistema de seminários, nos quais os alunos ficariam responsáveis pela apresentação e coordenação da discussão dos textos ao longo do semestre. Isso foi explicado para todos na mensagem da seguinte forma:

Encaminho também os textos para leitura e preparação dos ‘seminários’.
 Para mim, esta participação significa ‘tomar a frente na conversação’. Este é meu conceito de ‘seminário’: referir-se aos pontos principais do texto da semana (sem percorrê-lo necessariamente ‘de cabo a rabo’). Apontar possíveis problemas e trazer possibilidades de questionamento e reflexões a partir dele. Extrapolá-lo! Trazer referências pertinentes. Usar as diversas linguagens possíveis: música, filmes (curtos e/ou curtas), charges, notícias, sites, *blogs*, artigos, movimentos, estudos, pesquisas, etc. etc. Nem tudo isso e nem, necessariamente, nessa ordem! O tempo do seminário e da aula é de responsabilidade de todos. Não se preocupem com isso...

Uma experiência que se mostrou produtiva no Campo 02 e que resolvi “institucionalizar”: “Um detalhe que esqueci de comentar: começo toda aula fazendo uma ‘memória’ da anterior. A próxima aula faremos isso coletivamente, mas a partir da outra, escolherei alguém para descrever a aula anterior... ok?”. Nessa mensagem, ainda enviei diversos materiais provocativos para o início da reflexão das interfaces entre TDICE e educação. Com essa nova organização e diante dos resultados do primeiro semestre, decidi realizar uma pequena alteração nas referências.

A primeira opção foi retirar da bibliografia a leitura da introdução e do quinto capítulo (*A mônada fotográfica*) da dissertação intitulada **A fotografia e a pequena história de Walter Benjamin** (LISSOVSKI, 1995), por se mostrar técnico e com uma linguagem muito específica. O texto foi substituído por *Fotografia em mutação* (MACHADO, 1993) e pelo artigo/capítulo *Dez proposições acerca do futuro da fotografia e dos fotógrafos do futuro* (LISSOVSKI, 2011). Esse texto foi indicado como sugestão por uma estudante no primeiro semestre. A segunda modificação foi eliminar o texto *O olhar dos viajantes* (CARDOSO, 1988), pela extensão e complexidade de compreensão, excessivamente filosófico. No lugar dele, foram incluídos três artigos que analisam as categorias utilizadas (imagem, experiência e olhar) com ênfase na educação: (a) *As imagens do mundo no mundo da escola: repensando contribuições da tecnologia para imagem & educação* (CORREIA DIAS, 2008); (b) *Experiência e linguagem em Walter Benjamin* (GURGEL, 2014b); e (c) *Uma educação do olho: as imagens na sociedade urbana, industrial e de mercado* (MIRANDA, 2001). O texto da fábula e as reportagens foram oferecidos apenas como material complementar.

Outra alteração foi a não determinação do conteúdo em unidades e a diminuição de duas para uma resenha crítica apenas, na metade do semestre. Isso foi decorrente da percepção de que com duas reflexões, por vezes, estas se tornavam repetitivas em seus argumentos e demasiadamente estanques em relação às temáticas. Dessa forma, na primeira parte da disciplina (antes da resenha crítica) organizei os textos que considero introdutórios e que apresentam as problemáticas concernidas (Sibilia, Rouanet, Benjamin – *O narrador* –, Correia Dias, Machado – *Fotografia em mutação* e o filme **Janela da Alma**). Na segunda parte, propus textos mais densos e que contribuiriam mais especificamente para a construção, análise e reflexão da Narrativa (Benjamin – *A obra de arte...* –, Bondía, Gurgel, Lisovski – *Dez proposições...* –, Miranda e o filme **Conterrâneos velhos de guerra**).

Uma semana antes da data de entrega da resenha crítica, em conversa com os estudantes, dei a seguinte orientação que registrei por mensagem enviada a todos:

Escrevo para registrarmos o que combinamos ontem na aula sobre a primeira atividade avaliativa. Não haverá uma PROVA ou QUESTÕES. Cada um PROVARÁ que compreendeu os textos e reflexões APONTANDO questões, problematizando-as, argumentando e dissertando sobre elas! (gostei dessa frase!!!)

As temáticas permearam estes pontos: o sujeito do olhar e da construção do conhecimento; sujeito - protagonista - autonomia - usuário – consumidor; o sujeito das mídias comunicacionais; a experiência; relação experiência & decoreba; experiência & construção do conhecimento; o sujeito da experiência; a construção do conhecimento (formas possíveis); sistema e modelo educacional atual; tecnologia ou metodologia; mídias comunicacionais (mudanças, inovações, transformações, reconfigurações); meios de comunicação; avanços tecnológicos; mudanças nas estruturas e formas de LINGUAGENS; diversidade de linguagens; tecnologia & linguagem; fotografia; sujeitos da/na fotografia; olhares na fotografia.

Penso num texto digitado:
 Espaço 1,5 Margem: sup e esq - 3; inf e dir - 2. entre 3 e 5 laudas
 Citando no mínimo metade (ou seja, três) dos materiais utilizados nas aulas:

Duas atividades extras foram realizadas. O interesse demonstrado e a riqueza da discussão na segunda aula com o texto de Sibilia me levou a solicitar aos alunos que enviassem por *e-mail* cinco questões acerca do texto e que remetessem às temáticas propostas na disciplina. Esse material será analisado juntamente com a resenha crítica. A aula prevista para o dia 28 de outubro de 2014 – dia dedicado à visualização do filme **Conterrâneos...** –, foi cancelada, pelo fato desse dia ser feriado. Dessa forma, elaborei outra orientação para um trabalho a distância:

Desta forma, propus que cada um assista ao filme em casa e façamos um ‘debate virtual’.

O filme está disponível no: <https://www.youtube.com/watch?v=iDcz3Uw21wI>

Proponho a seguinte atividade em três momentos:

1º - Reflitam a questão: ‘através do filme, que olhar é lançado sobre Brasília?’ e postem a sua resposta aqui com cópia para todos.

2º - Leia a resposta de um colega, analise ela e ‘provoque’ tal colega com outro questionamento...

3º - Responda o questionamento feito pelo colega.

Essa atividade não será considerada para análise, uma vez que o resultado, em uma análise prévia, não alcançou os objetivos almejados. Dessa forma, o quantitativo de material recolhido

para análise foi de 20 textos reflexivos e 9 projetos finais (Narrativas e Diários de bordo), conforme o Quadro 5:

Quadro 5 – Quantitativo de material recolhido para análise

Atividade	Descrição	Nº	Total
Apresentação	Trajectoria estudantil sob o prisma das tecnologias	4	20
Resenha crítica 1	Interfaces entre educação e tecnologias: o olhar	10	
Questões (Sibilia)	Formulação de questões	6	
Diários de Bordo	Relatório descritivo e analítico	9	9
Projeto Final	Narrativas hipertextuais e visuais		

Fonte: elaboração do autor.

Em síntese, a experiência-piloto significou um importante ensaio e embasou a configuração das duas experiências posteriores. Apesar da consciência de que as 15 Narrativas Hipertextuais e Visuais produzidas nessas duas experiências em 2014 representam um profícuo resultado de nosso campo, constato que não é conveniente apenas ancorar-se nelas para avaliar e analisar os dados obtidos e tirar somente delas possíveis conclusões para essa investigação. Isso se dá, basicamente, na percepção de que o processo foi extremamente importante, desde o dia da apresentação da disciplina, da proposta do plano de estudo, da apresentação dos estudantes, das resenhas críticas, das formas de comunicação e dos diversos “combinados” realizados.

Além disso, as atividades planejadas ao longo da disciplina, a apresentação dos seminários, bem como as reflexões realizadas a cada encontro e a dinâmica de construção do trabalho final, as Narrativas em si, mostraram elementos que apontam para os diversos pontos da pesquisa: desde a problemática e objetivos, passando pelas categorias teóricas até a construção e a implementação do campo em si. Percebo isso, por exemplo, a apresentação, avaliação e discussão das Narrativas foram explicitadas desde o início das aulas, e à qual retornei constantemente durante todo o semestre, também porque os textos giravam todos em torno dele. Dessa forma, ancorarei a análise também nos 49 textos reflexivos recolhidos nos dois campos. Isso representa uma questão de valorização dos processos e não somente dos produtos. Consideramos ainda que o planejamento, a execução, as mudanças de rota e as interlocuções, conforme relatadas nesta seção, foram momentos de investigação tão produtivos quanto o produto final.

Concordamos com Thiollent (2011) que possíveis lacunas na implementação da pesquisa possam ocorrer, principalmente quando aliados a fatores estruturais, burocráticos e acadêmicos – como foi o espaço-tempo da realização – a exigências científicas de pesquisa da pós-graduação – como é o caso da escrita de uma tese. “A pesquisa-ação requer um aspecto coletivo, uma interação entre atores e, por isso, nem sempre é de fácil aplicação para a realização

de uma tese acadêmica, em geral concebida como exercício solitário” (THIOLLENT, 2011, p. 121). O que reafirma a eficiência, eficácia e pertinência deste tipo de pesquisa na forma e no meio (contexto universitário, seja no ensino, pesquisa ou extensão) que optei é também retirado de Thiollent (2011, p. 129): “A realização de projetos em parceria, com interlocutores diferenciados nos planos técnico-científico e institucional contribui para a legitimação prática de projetos participativos, promovendo efeitos de sinergia”.

8.3 PROPOSTA DE ANÁLISE DOS DADOS: POR QUÊ? QUAIS? COMO? PARA QUÊ?

Apontando que há pesquisadores em pesquisa-ação com direções epistemológicas mais ou menos radicais em seus posicionamentos, Barbier (2002, p. 49), ao se referir ao aperfeiçoamento docente (área próxima da nossa), afirma que se trata, “então, de analisar um problema de ação na sequência lógica de conhecimentos teóricos pré-estabelecidos, de definir um detalhamento de pesquisa com um controle de variáveis, de coletar e de analisar os dados de tipo quantitativo, a fim de verificar hipóteses”. Sabe-se das dificuldades, limites e divergências acerca das discussões e práticas sobre as pesquisas qualitativas, quantitativas e quali-quantitativas. Na mesma linha de raciocínio, Thiollent (2011, p. 35) escreve que “não se trata de chegar a uma formalização lógica nem de cálculo de proposições ou à manipulação de variáveis simbolicamente representadas”. Segundo esse autor (2011, p. 35), “o principal objetivo consiste em oferecer ao pesquisador melhores condições de compreensão, decifração, interpretação, análise e síntese do ‘material’ qualitativo gerado na situação investigativa”.

Na presente pesquisa busco uma aproximação do material coletado que permita realizar o que Barbier (2002, p. 55) afirma ao escrever que “o exame dos dados visa redefinir o problema e encontrar soluções”. Se, para isso, a frequência (quantitativa) ajudar, lançarei mão dessa prática. Se, para alcançar o almejado, for necessária uma descrição (quanti e/ou qualitativa), seja pelas características do material, seja pelas da categoria, ela será feita. Se, para se chegar ao objetivo, for necessário aliar ambas as estratégias, também será utilizado esse recurso. Depois de uma longa discussão acerca dos processos de pesquisa clássica e do proposto pela pesquisa-ação, Barbier (2002, p. 60) afirma que “o rigor da pesquisa-ação repousa na coerência lógica empírica e política das interpretações propostas nos diferentes momentos da ação”.

Ao final do livro **A pesquisa-ação**, Barbier (2002, p. 144) faz uma reflexão na qual questiona diversos elementos sobre a análise dos dados recolhidos e a teorização final da pesquisa:

Pode-se falar de teorização final numa pesquisa-ação? É a teorização que leva o resultado da pesquisa a um estabelecimento de modelos dos processos coletivos conduzindo à realização dos objetivos da ação, quer dizer, à resolução do problema inicial. Na verdade, essa teorização é sempre local e, portanto, é preciso precaver-se contra toda tentativa de generalização. Entretanto, é da competência dos pesquisadores profissionais tentarem generalizar as modelizações comparando muitas situações de pesquisa entre si. É possível uma generalização que chegue a um modelo de ação? Do ponto de vista de uma pesquisa-ação existencial, é pouco provável, tendo em vista a característica de espaço-tempo e a encarnação que é a sua. Mas vale a pena tentar realizar a tarefa. Seja qual for o resultado, nós deveremos ser muito cuidadosos com seu caráter universalização (BARBIER, 2002, p. 144).

Continuando, Barbier (2002, p. 144-145) afirma que “uma pesquisa-ação chega ao fim quando o problema inicial é resolvido, se é que pode realmente sê-lo” e faz uma série de perguntas: “Essa mudança é permanente, exaustiva e eventualmente transferível? Devem ser publicados os resultados? Quem tira proveito dela por último? A publicação do relatório final é necessária?”. Em meu caso particular, a necessidade de chegar a uma conclusão e o interesse em publicar vêm do que o próprio Barbier (2002, p. 145) escreve: “mas os pesquisadores profissionais têm frequentemente interesse em publicar já que sua carreira universitária depende disso (‘publicar ou perecer’, como se diz além-Atlântico)”. Talvez, mais do que chegar a conclusões propriamente ditas, devemos nos convencer e satisfazer com o que Barbier (2002, p. 146) admoesta no último parágrafo do livro: “Uma pesquisa-ação, mais do que outra pesquisa, suscita mais questões do que as resolve. Ela incomoda quase sempre os poderes estabelecidos”. Talvez Barbier aponte que uma pesquisa que gere boas questões tenha sido mais profícua do que aquela que chega a conclusões medíocres.

Assim como fala Barbier (1985, p. 70) no livro **A pesquisa-ação na instituição educativa**, busco expressar, na apresentação e análise dos dados, a “relação dialética” que busquei realizar com os participantes “entre a observação empírica da ‘consciência comum’ e o conhecimento científico” e mostrar, conforme afirma o autor, que entre esses não há ruptura. No processo, isso foi visível ao partir da própria trajetória de vida, dos elementos atuais acerca das temáticas envolvidas e, por uma feliz coincidência, no espaço em que os Campos se realizaram: um laboratório de informática em uma faculdade de educação. Apesar da rigorosidade e objetividade buscadas, não se deixarão de lado os aspectos subjetivos valorizados e envolvidos na pesquisa, pois, conforme afirma Barbier (1985, p. 70), “a subjetividade das ciências humanas não é obstáculo ao conhecimento; ao contrário, é condição necessária para atingi-lo, à medida que é a prática social – e não a prática científica – que constitui o ponto de partida e de chegada do processo do conhecimento”.

Valorizando a experiência de pesquisa realizada, é esclarecedora a afirmação que Barbier (1985, p. 156) faz nesse mesmo livro: “Para mim, a pesquisa-ação é uma atividade de compreensão e de explicação da *práxis* dos grupos sociais por eles mesmos, com ou sem especialistas em ciências humanas e sociais práticas, com o fito de melhorar essa *práxis*”. Analisando em termos institucionais a experiência de pesquisa feita, também é indicativo o que Barbier (1985, p. 156) destaca na sequência, ao referir-se à pesquisa-ação institucional: “é um tipo particular de pesquisa-ação cujo objeto refere-se ao campo institucional no qual gravita o grupo em questão. Trata-se de desconstruir, através de um método analítico, a rede de significações das quais a instituição é portadora enquanto célula simbólica”. Segundo o autor (1985, p. 167), essa concepção de pesquisa exige, como princípio, “uma nova categoria de pesquisadores-poetas, aventureiros da totalidade em marcha, sintetizadores do conhecimento diversificado e parcelar”.

Na apresentação e análise dos dados que farei a seguir, buscarei coerência com as características citadas por Barbier (1985, p. 167) ao afirmar que os pesquisadores devem ser “conectores, capazes de estabelecer ligações entre as diferentes regiões do saber erudito e da vida cotidiana, verão os acertos e os erros da ciência constituída e da vida instituinte”. Dessa forma, talvez eu possa afirmar, como Barbier (1985, p. 181), que o objetivo da apresentação e análise dos dados recolhidos seja “o reconhecimento, a decodificação e a decifração do campo institucional singular. Sua intenção é de contribuir para o conhecimento (imperfeito) da hipercomplexidade da prática num determinado ponto da ação”.

Diante do *corpus* que se constituiu, contendo diversos textos escritos produzidos pelos estudantes nas disciplinas, as montagens fotográficas – Narrativas – e os Diários de Bordo realizados, percebo materiais de diferentes naturezas e que se prestariam a diversos tipos de análises: de conteúdo, argumentativa, de discurso, da conversação e da fala, retórica, de imagens, entre outras.

Das várias possibilidades de leitura dos resultados alcançados, escolhi a proposta de análise de conteúdo (AC) apresentada por Bauer (2015, p. 195), por afirmar que, mesmo diante de uma diversidade de materiais coletados, “a AC trabalha tradicionalmente com materiais textuais escritos, mas procedimentos semelhantes podem ser aplicados a imagens ou sons”. Como ação comum da AC, o processo de codificação está previsto, sendo entendido como a classificação dos dados colhidos nas experiências, realizando “uma tarefa de construção, que carrega consigo a teoria e o material de pesquisa” (BAUER, 2015, p. 199). Em termos práticos, ela significa elaborar códigos baseados nas temáticas e no referencial teórico da pesquisa, correlacionando-os às menções nos textos reflexivos a partir da frequência com que aparecem.

Essa tarefa de construção significa, na prática, uma leitura atenta de todo material, em busca de frequências, ênfases e relações, com a finalidade de construir um referencial de codificação, que, segundo Bauer (2015, p. 199), “é um modo sistemático de comparação. Ele é um conjunto de questões (códigos) com os quais o codificador trata os materiais, e dos quais o codificador consegue respostas, dentro de um conjunto predefinido de alternativas”.

O próximo passo é a categorização, onde haverá um arranjo dos códigos em categorias que reflitam e refratem as possíveis conexões entre o material coletado e outras partes da pesquisa: sua problematização, seus objetivos e sua fundamentação teórica. Isso remete ao que Bauer (2015, p. 195) aponta quando escreve que “os métodos não são substitutos de uma boa teoria e de um problema de pesquisa sólido” e, para ultrapassar essa dificuldade, lançaremos mão de outra orientação do autor, quando afirma que “ser explícito é uma virtude metódica”.

Essa mesma perspectiva de AC é tratada por Bardin (2016), quando a autora aponta quatro passos principais como método: organização da análise, codificação, categorização e inferência. Na organização, Bardin (2016, p. 131) destaca que, após uma pré-análise e exploração do material, os dados brutos poderão ser tratados para que se tornem significativos e válidos por meio de estatísticas simples, como, por exemplo, quadros, diagramas ou figuras. Codificar, segundo Bardin (2016, p. 133) é transformar os dados brutos em unidades, para avaliar sua representação e/ou expressão. Esse processo é realizado, segundo a autora (2016, p. 133) “por recorte, agregação e enumeração” e se materializa em forma de categorias.

Já o processo de categorização se dá isolando os elementos e impondo, conforme Bardin (2016, p. 148), uma determinada ordem e organização às mensagens. Pelas características da investigação e pesquisa realizada, a categorização feita se deu pelo procedimento de “caixas” (BARDIN, 2016, p. 149), no qual os dados são selecionados a partir de categorias prévias, provenientes de um estudo teórico em percurso ou já realizado. Em relação à quarta etapa do processo, Bardin (2016, p. 169) explica que se trata “de realizar uma análise de conteúdo sobre a análise de conteúdo”. A autora (2016, p. 169) ainda esclarece que as inferências devem ser feitas caso a caso, nas quais devem ser levadas em consideração variáveis específicas do emissor, receptor e as textuais.

Em relação ao procedimento para análise dos textos reflexivos, narrativas e Diários de Bordo, os passos seguidos, baseados nas indicações de Thiollent (2011), Barbier (2002), Bauer (2015) e Bardin (2016), foram, concretamente, os seguintes:

(1) **Organização do material:** organizar todas as atividades separadas por Campo, por Participante e por Grupo. Nessa fase, ainda foram retiradas dos textos as menções a identidades

dos participantes ou terceiros e foi incluído um cabeçalho contendo o código do estudante, atividade e data.

(2) **Leitura e releitura exaustiva:** os materiais escritos (49 textos reflexivos e 15 Diários de Bordo) e audiovisuais (15 narrativas) foram explorados exaustivamente, buscando-se *links*, frequências, relações, contrastes em relação aos conteúdos trabalhados na disciplina e às categorias teóricas da pesquisa. Essas leituras e visualizações minuciosas me fizeram perceber plágio em dois textos reflexivos, um do primeiro e um do segundo campo, os quais foram eliminados da apresentação e da análise. Para evitar a análise de outros materiais que comportassem essa estratégia, fiz uma verificação de todo o material, utilizando o programa *CopySpider* e o *site on-line* <docxweb.com>. Não foi encontrada mais nenhuma ocorrência de plágio nos demais materiais. Dessas várias leituras e visualizações constatamos que as próprias categorias de pesquisa (olhar e imagem) bem como as temáticas específicas da investigação e da disciplina (tecnologias e experiências) poderiam constituir as Categorias da AC.

(3) **Utilização de um software de análise qualitativa:** Para contribuir com a rigurosidade da análise, optei por utilizar o *Nvivo Qualitative Analysis Software*, tanto por se mostrar eficaz em relação à maior parte do tipo de material recolhido (escrito) quanto a localizar as frequências e organizá-las em relação à sua apresentação e discussão dos resultados.

(4) **Modificação da nomenclatura:** Na análise clássica de conteúdo, conforme Bauer (2015) e Bardin (2016), as citações retiradas dos textos são congregadas em códigos que, na sequência, são organizados em categorias. Por questões de praticidade e de coerência com a perspectiva proposta na tese, mudamos a nomenclatura para: a partir das menções feitas pelos estudantes, organizaremos indicadores, que são coordenados em dimensões.

(5) **Construção conceitual dos indicadores (Perspectiva e Pedagogia):** Na análise prévia do material, percebi que as Dimensões poderiam ser separadas sempre em duas vertentes: uma geral (a que decidi chamar de Perspectiva), na qual se analisam questões referentes à Dimensão, mas de forma genérica ou geral. E outra vertente relacionada à educação (a que chamarei de Pedagogia) e que congrega elementos vinculados aos tempos, espaços, movimentos e sujeitos da escola e/ou educação, com suas implicações ou consequências na problemática educacional e/ou na práxis pedagógica. Conceitualmente, a construção que realizamos desses constructos para a Dimensão é apresentada na sequência:

Quadro 6 – Construção conceitual dos indicadores: Perspectiva e Pedagogia.

CONSTRUCTO	CONSTRUÇÃO CONCEITUAL
Perspectiva	“A perspectiva constitui um ponto de vista sobre a realidade da qual a origem é, ao mesmo tempo, afirmada, reconhecida, isto é, a qualidade de um olhar (estruturado por sua bagagem cultural, conceitual, teórica etc.) que se apodera do objeto, o desconstrói e o

reconstrói. A ênfase dada aqui, deliberadamente, sobre o olhar, não acarreta, no entanto, uma indiferença acerca da realidade para a qual permanece bem definida a intenção de pesquisa. Os ‘dispositivos’ contribuirão, por sua vez, para um certo esforço de distanciamento. Resta ainda observar que essas perspectivas se questionam entre si, tanto quanto, senão mais do que, interrogam o objeto que as mobiliza, através dos questionamentos do pesquisador. Essa diversidade de ângulos, de óticas, de perspectivas, vai acarretar, por sua vez, uma pluralidade de linguagens descritivas próprias para permitir a compreensão dessas diferentes leituras” (ARDOINO, 1998, p. 37)

“Mudando o enfoque sobre a realidade social, não se descobrirá mais categorias, mas perspectivas. Ao contrário das primeiras, essas não são de uma essência diferente. Trata-se da mesma realidade, mas observada sob ângulos diferentes e complementares, o que não exclui a possibilidade de serem contraditórias, uma vez que no próprio âmago da complexidade coabitam contradições. A questão central da multirreferencialidade é a da heterogeneidade dos olhares que são dirigidos aos fenômenos, aos processos, às práticas, com o objetivo de melhor entendê-los e, eventualmente, dominá-los” (COULON, 1988, p. 156-157).

Pedagogia

“Como qualquer instituição, o ensino hoje também é questionado. [...] Todo professor lúcido, e mais ainda o sociólogo, se pergunta o QUÊ e COMO ensinar. A maioria logo reprime essas perguntas outros procuram afogá-las no conservadorismo reprodutor da ordem social ou, inversamente, no revolucionarismo de um futuro promissor. O pesquisador dialético vai encará-las como um sistema de contradições em movimento” (BARBIER, 1985, p. 198).

“Por sua vez, a análise microeducacional vem, com muita propriedade, interferir nessa problemática. Ela permitirá notadamente o levantamento do que irá especificar as características, respectivamente, dos estatutos, das funções e das competências, dos papéis, enfim, dos eus protagonistas, considerados ora como agentes, ora como atores, ora como autores (a autorização significa, nesse caso, a capacidade de cada um tornar-se seu próprio coautor). Tanto no nível das práticas, da ação, que requerem por si só formas alternativas de inteligibilidade pertinentes, a partir do momento em que essas práticas são pensadas em termos de complexidades e não mais somente consideradas passíveis de serem decompostas, redutíveis a elementos cada vez mais simples, segundo um olhar analítico cartesiano, quanto ao que se refere às pesquisas (ou estudos, quando a postura praxiológica sobrepõe-se à intencionalidade de produção do conhecimento), a abordagem multirreferencial propõe-se a distinguir e a especificar, forçada a reconhecer a sua heterogeneidade, as óticas, como as linguagens descritivas correspondentes, apropriadas a objetos-sujeitos-projetos” (ARDOINO, 1988, p. 16).

Fonte: elaboração do autor.

(6) **Elaboração de dimensões primárias e secundárias:** Classifico duas dimensões como primárias ou naturais, pois extraídas diretamente do referencial teórico da pesquisa: Experiência do Olhar e Linguagem Imagética e Fotográfica. As outras duas que emergiram do material coletado, mas profundamente correlacionada aos textos e reflexões teóricas realizadas, classifico-as como secundárias ou colaterais, pois foram provenientes da calibragem realizada entre os elementos da investigação: Tecnologias e Experiência.

(7) **Definição conceitual dos indicadores: Perspectiva e Pedagogia:** Levando-se em consideração o exposto, o referencial teórico da tese e a análise dos materiais, organizamos as dimensões em indicadores. Apresentamos as definições de cada Indicador (Perspectiva e Pedagogia) para cada uma das Dimensões no quadro a seguir.

Quadro 7 – Definição conceitual dos indicadores: Perspectiva e Pedagogia.

DIMENSÃO INDICADORES

DEFINIÇÃO CONCEITUAL

EXPERIÊNCIA DO OLHAR

Perspectiva do Olhar

“Sócrates: Que coisa haveremos de olhar para que nos vejamos a nós mesmos?
 Alcibíades: Certamente um espelho.
 S: Dizes bem. Mas nos olhos com que vemos não há algo semelhante?
 A: Sem dúvida.
 S: Não notaste que, quando olhamos o olho de alguém que está diante de nós, nosso rosto se torna visível nele, como num espelho, naquilo que é a melhor parte do olho e a que chamamos pupila, refletindo, assim, a imagem de quem olha?
 A: Exatamente.
 S: Desse modo, o olho, ao considerar e olhar outro olho, na sua melhor parte, assim como a vê também vê a si mesmo.
 A: Assim parece.
 S: [...] portanto, se o olho quiser ver-se a si mesmo terá que dirigir o olhar para um outro olho e precisamente para aquela parte do olho onde se encontra a faculdade perceptiva. Essa faculdade, chamamos visão [...] pois bem, se a alma desejar conhecer-se a si mesma deve olhar para uma outra alma em sua melhor parte e ali onde se encontra a faculdade própria da alma, a inteligência ou algo que se assemelhe [...] haveria nela parte mais divina do que aquela onde se encontram intelecto e razão?
 A: Não.
 S: Essa parte é realmente divina e quem olha descobre o sobre-humano, o divino, e, assim, conhece melhor a si mesmo [...] Assim como os espelhos reais são mais claros, mais puros e mais luminosos do que o espelho dos nossos olhos, assim também a divindade é mais pura e luminosa do que a parte superior de nossa alma [...] Olhando a divindade, nos servimos do melhor espelho e nele nos vendo conhecemo-nos melhor [...] E conhecer-se a si mesmo, não é o que chamamos de sabedoria?” (PLATÃO, *apud* CHAUI, 1988, p. 49)

“O caminhar lento surgiu na filosofia e na poesia com a figura do *flâneur*. Personagem do final do século XIX, era o indivíduo que vivia na rua como se estivesse em casa, fazendo dos cafés a sua sala de visitas e das bancas de jornal a sua biblioteca. Este homem ainda podia se pretender um olhar capaz de captar as coisas como elas eram. O seu olhar era correspondido. Num poema de Baudelaire, ‘A Passante’, esta experiência aparece no seu momento terminal. O poeta está caminhando em meio à multidão quando, de repente, por um breve instante, o olhar dele se encontra com o de uma linda mulher, vindo no sentido contrário. Neste instante de êxtase, verdadeira iluminação, ele se viu refletido no olhar dela. O poeta, surpreendido, fica imobilizado e, ao se voltar, ela já tinha desaparecido na multidão. Essa crescente dificuldade em se reconhecer nos objetos e nos outros, que atravessa toda a obra de W. Benjamin, introduzia a problemática de um olhar que possa ser correspondido, de um olhar nos olhos” (PEIXOTO, 1988, p. 362).

Pedagogia do Olhar

“O essencial é saber ver,
 Saber ver sem estar a pensar,
 Saber ver quando se vê,
 E nem pensar quando se vê

LINGUAGEM IMAGÉTICA E FOTOGRÁFICA	<p>Nem ver quando se pensa. Mas isso (tristes de nós que trazemos a alma vestida!), Isso exige um estudo profundo, Uma aprendizagem do desaprender” (PESSOA, <i>apud</i> PERRONE-MOISÉS, 1988, p. 336).</p>	<p>“O mundo tornou-se de certa forma ‘familiar’ após o advento da fotografia; o homem passou a ter um conhecimento mais preciso e amplo de outras realidades que eram, até aquele momento, transmitidas unicamente pela tradição escrita, verbal e pictórica. Com a descoberta da fotografia e, mais tarde, com o desenvolvimento da indústria fotográfica, que possibilitou a multiplicação da imagem fotográfica em quantidades cada vez maiores através da via impressa, iniciou-se um novo processo de conhecimento do mundo, porém de um mundo em detalhe, posto que fragmentário em termos visuais e, portanto, contextuais. Era o início de um novo método de aprendizado do real, em função da acessibilidade do homem dos diferentes estratos sociais à informação visual dos hábitos e fatos dos povos distantes. Microaspectos do mundo passaram a ser cada vez mais conhecidos através de sua representação. O mundo, a partir da alvorada do século XX, se viu, aos poucos, substituído por sua imagem fotográfica. O mundo tornou-se, assim, portátil e ilustrado” (KOSSOY, 2012, p. 28-29).</p>
	<p>Pedagogia da Imagem</p>	<p>“Nas telas audiovisuais, a imagem é captada pela lente de uma câmera manipulada por alguém que, através do seu olhar, redimensiona o tempo e o espaço vividos, reproduzindo essa imagem em espelhos eletrônicos, que nos trazem informações novas, inusitadas e, às vezes, constrangedoras sobre nós mesmos. A escola adquire, nesse cenário, uma importância estratégica e decisiva dando voz aos novos sujeitos do discurso e potencializando a figura do educador, que de retransmissor de conteúdos converte-se em formulador de problemas, provocando interrogações e possibilitando o diálogo entre culturas e gerações” (PIRES, 2010, p. 290-291).</p>
TECNOLOGIAS	<p>Perspectiva das Tecnologias</p>	<p>“Temos também a possibilidade de integrar, com maior facilidade, rapidez e criatividade, diversos tipos de mídias. E, ao permitir a fusão, mesclagem e interconexão (não apenas soma) de diferentes mídias, as TIC acabam apontando para a criação de novas linguagens e novos signos comunicacionais. Estes poderiam vir a integrar linguagens já existentes a formas inéditas de comunicação e pensamento. Esse processo poderia criar fendas e espaços para que brotassem signos ‘que seriam ao mesmo tempo suporte e prolongamento do imaginário’, estruturar reflexões e posicionamentos críticos e levar a transformações muito mais significativas no processo de construção e difusão do saber. Visualiza-se aí ainda possibilidades de surgimento de formas alternativas de narratividade que combinem aspectos da linearidade sequencial das linguagens existentes (escrita, cinema, vídeo), com procedimentos hipertextuais, interativos, construídos sob novas lógicas de pensar o real e suas representações” (NOVA; ALVES, 2002, p. 5).</p> <p>“Nos dias atuais, o modo como nos apropriamos das imagens técnicas pode redefinir os modos de ver e de ser visto, a nossa própria maneira de entender e lidar com os meios, ou de reinventá-los. Cada vez mais um número maior de pessoas tem acesso a celulares e a máquinas fotográficas que filmam, produzem textos; brinquedos eletrônicos que tornam o homem comum uma unidade móvel produtora de informação, de textos, de imagens. O sujeito contemporâneo tornou-se espectador e produtor de suas próprias mensagens. Surgiram diferentes espaços e temporalidades a partir do uso da tecnologia do audiovisual nas novas produções de subjetividade, que emergem do uso dos novos meios no espaço doméstico, nas culturas juvenis, no cotidiano das escolas, nas associações comunitárias etc.” (PIRES, 2010, p. 286).</p>
	<p>Pedagogia das</p>	<p>“Trata-se de levar a cabo uma reflexão que englobe o repensar dos próprios conceitos de educação e tecnologia, de forma integrada, no</p>

Tecnologias sentido de se criar propostas pedagógicas que incorporem as potencialidades que as novas tecnologias trazem para o processo coletivo de construção do conhecimento, para a democratização do saber e, conseqüentemente, o desenvolvimento da cidadania” (NOVA; ALVES, 2002, p. 2).

**Perspectiva da
Experiência**

“A experiência não é uma realidade, uma coisa, um fato, não é fácil de definir nem de identificar, não pode ser objetivada, não pode ser produzida. E tampouco é um conceito, uma ideia clara e distinta. A experiência é algo que (nos) acontece e que às vezes treme, ou vibra, algo que nos faz pensar, algo que nos faz sofrer ou gozar, algo que luta pela expressão, e que às vezes, algumas vezes, quando cai em mãos de alguém capaz de dar forma a esse tremor, então, somente então, se converte em canto. E esse canto atravessa o tempo e o espaço. E ressoa em outras experiências e em outros tremores e em outros cantos. Em algumas ocasiões, esses cantos de experiência são cantos de protesto, de rebeldia, cantos de guerra ou de luta contra as formas dominantes de linguagem, de pensamento e de subjetividade. Outras vezes são cantos de dor, de lamento, cantos que expressam a queixa de uma vida subjugada, violentada, de uma potência de vida enjaulada, de uma possibilidade presa ou acorrentada. Outras são cantos elegíacos, fúnebres, cantos de despedida, de ausência ou de perda. E às vezes são cantos épicos, aventureiros, cantos de viajantes e de exploradores, desses que vão sempre mais além do conhecido, mais além do seguro e do garantido, ainda que não saibam muito bem aonde” (LARROSA, 2016, p. 10).

“Portanto, falar da experiência, ou da formação, ou das linguagens da experiência, é falar da mais pura banalidade, ou então de algo que é falso, ou então de algo que só existe como nostalgia ou como desejo, porém, em qualquer caso, como impossibilidade.

**Pedagogia da
Experiência**

Parece-me que, a partir daqui, poderíamos fazer várias coisas. A primeira seria ir pensando o que pode ser a experiência ou o que pode significar reivindicar a experiência ou as linguagens da experiência no campo pedagógico depois dessa impossibilidade, algo assim como começar a pensar sobre terra queimada. Significaria que pensássemos se o que Kertész, ou Benjamin ou Agamben dizem da vida das pessoas comuns de sua época e de si mesmos poderia ser trasladado para nossas vidas e, sobretudo, para a experiência de ser professor ou de ser aluno, para a experiência de habitar um espaço escolar, um espaço pedagógico, se seria possível dar a ele certo sentido de que a experiência da escola é uma experiência na qual não vivemos nossa vida, na qual o que vivemos não tem a ver conosco, é estranho a nós, se da escola, tanto se somos professores quanto se somos alunos, voltamos exaustos e mudos, sem nada para dizer, se a escola faz parte desses dispositivos que destroem a experiência ou que a única coisa que fazem é nos desembaraçar da experiência. A segunda possibilidade seria protestar, retroceder posições e voltar a formular umas teses menos radicais, dessas que são mais construtivas, que provocam mais unanimidades. A terceira possibilidade seria pensar se é possível viver honradamente, também na educação, a impossibilidade da experiência, a falta de sentido, a ausência de palavras, a consciência de que não somos ninguém. Mas, na realidade, creio que a opção é de vocês. Eu lhes proponho esses jogos e a vocês cabe, soberanamente, aceitá-los ou modificá-los, ou propor outros, ou nenhum” (LARROSA, 2016, p. 55-56).

EXPERIÊNCIA

A análise das narrativas será feita após a dos textos reflexivos. Elas serão apresentadas seguindo um Protocolo de análise padrão, no qual se abordará elementos nelas presentes (ou não): título, tema, suporte, tempo de exposição da imagem, transição, fundo musical, legendas, créditos, tempo total. Para contribuir em sua descrição, compreensão e análise, serão utilizados tanto o Diário de Bordo quanto as menções já realizadas pelo estudante ou grupo às dimensões anteriormente apresentadas. Serão escolhidas as imagens consideradas mais dialéticas de cada narrativa e apresentadas em um Painel de montagem. A finalidade da apresentação dessas narrativas será perceber quanto e como cada estudante ou grupo avançou nas reflexões das interfaces entre educação e tecnologias.

Apresento, na sequência, duas formulações teóricas que conceituam, a meu ver, uma narrativa nos termos aqui tratados:

Da coisa à imagem, o caminho nunca é reto, como creem os empiristas e como queriam os enunciados do verdadeiro fotográfico. Se a captação requer um confronto entre o operador e a coisa, no decorrer do qual esta vai imprimir-se na matéria sensível, nem por isso a coisa e a imagem se situam em uma relação bipolar de sentido único. Entre a coisa e a imagem, os fluxos não seguem a trajetória da luz, mas dirigem-se a sentidos múltiplos. A imagem é tanto a impressão (física) da coisa como produto (técnico) do dispositivo, e o efeito (estético) do processo fotográfico. Ao invés de estarem separadas por um 'corte semiótico' radical, a imagem e a coisa estão ligadas por uma série de transformações. A imagem constrói-se no decorrer de uma sucessão estabelecida de etapas (o ponto de vista, o enquadramento, a tomada, o negativo, a tiragem, etc.), através de um conjunto de códigos de transcrição da realidade empírica: códigos ópticos (a perspectiva), códigos técnicos (inscritos nos produtos e nos aparelhos), códigos estéticos (o plano e os enquadramentos, o ponto de vista, a luz, etc.), códigos ideológicos, etc. Muitas sinuosidades que vêm perturbar as premissas tão sumárias dos enunciados do verdadeiro fotográfico (ROUILLÉ, 2009, p. 79).

No contexto da educação para as mídias, a produção não é um fim em si. Os jovens se apropriam da linguagem midiática para expressar suas ideias e sentimentos de forma criativa ou por meio da Arte. Usam a mídia também para comunicação, sem reduzir esse fazer a um treinamento técnico, sendo necessário o estabelecimento de uma relação dialógica entre professor e aluno e entre os próprios alunos numa permanente negociação. Há também a preocupação em compreender a linguagem audiovisual não como um sistema fechado, mas processual, por meio do qual são construídas as representações e onde acontecem interações – espaço aberto a múltiplas leituras. O aluno é contextualizado como produtor e espectador de sua própria mensagem, visto como sujeito histórico, social e cultural, e não apenas como interlocutor, mas como sujeito criativo, transformador (PIRES, 2010, p. 288).

Para a disponibilização das imagens realizadas, criei e solicitei que os estudantes preenchessem e assinassem um Termo de Cessão de Direitos Autorais, conforme Apêndice D.

Diversas variáveis devem ser levadas em consideração na leitura e análise dos dados: os dois campos realizados e suas diferenças, a pluralidade de público quanto à proveniência acadêmica (habilitação) e as diferenças das atividades demandadas. Diante disso, para buscar uma isonomia maior dos resultados, os dados recolhidos nos Campos 02 e 03 serão analisados e apresentados de forma separada. Também para verificar se há diferenças significativas e buscar

uma rigorosidade na análise dos materiais dentro da amostra, os dados recolhidos das estudantes de Bacharelado (Campo 02), das Licenciaturas em geral e da licenciatura em Pedagogia (Campos 02 e 03) serão analisados separadamente. Dependendo dos resultados dessas análises, avaliaremos se os dados poderão ser discutidos separadamente ou de forma conjunta e comparativa. Essa metodologia somente não será possível de ser seguida à risca na análise das Narrativas, pois essas, bem como os Diários de Bordo, poderiam ser feitas em grupo.

Como se tratava de uma disciplina com atividades diversas e com pesos variados, alunos que chegaram “atrasados”, que deixaram de fazer atividades ou mesmo que foram reprovados, foram contados como participantes por contribuírem para a pesquisa, mesmo que com apenas um texto. Esse fato é ressaltado para indicar a necessidade de atenção na leitura dos resultados e das porcentagens. Na Tabela 4 apresentamos, de forma individualizada, quais trabalhos cada estudante entregou, bem como sua frequência e resultado final na disciplina, elementos que também podem interferir na leitura dos resultados.

Tabela 4 – Trabalhos entregues pelos alunos, sua frequência e resultado final na disciplina.

CAMPO 02							CAMPO 03						
Estudante	Apresentação	Resenha 1	Resenha 2	Narrativa	Menção	Faltas	Estudante	Apresentação	Resenha 1	Questões	Narrativa	Menção	Faltas
01/02	X	X	X	6	SS	12/60	01/03	X	X	X	2	SS	08/60
02/02	X	X	X	6	SS	12/60	02/03	X	X	X		MS	16/60
03/02	X		X	1	SS	00/60	03/03	X	X	X	9	SS	08/60
04/02		X		3	MS	08/60	04/03				5	MM	16/60
05/02	X				MI	16/60	05/03		X		6	SS	08/60
06/02		X	X	4	SS	12/60	06/03		X		7	MM	16/60
07/02	X	X	X	2	SS	08/60	07/03	X	X	X	2	SS	08/60
08/02	X	X	X	6	SS	08/60	08/03		X		4	SS	00/60
09/02	X	X	X	5	SS	04/60	09/03			X	1	SS	04/60
10/02	X	X		5	MS	12/60	10/03		X		3	MS	04/60
11/02	X	X		6	SS	12/60	11/03		X	X	8	SS	08/60
12/02	X				SR	20/60	12/03		X			SS	12/60
13/02	X	X	X	2	SS	12/60	Total	4	10	6	9		
Total	11	10	8	6									

Fonte: elaboração do autor.

É importante observar que a Universidade de Brasília adota um sistema de avaliação no qual o resultado das atividades avaliativas pontuados por notas seja transformado em menção,

seguindo este referencial: SS - Superior (9,0 a 10,0); MS - Médio superior (7,0 a 8,9); MM - Médio (5,0 a 6,9); MI - Médio inferior (3,0 a 4,9); II - Inferior (0,1 a 2,9); e SR - Sem rendimento (zero). Para aprovação, é necessário que o estudante atinja as menções SS, MS ou MM. A menção SR é dada ao estudante que não comparece a um mínimo de 75% das aulas.

De forma concreta, cada campo será apresentado a seguir em um capítulo separado, no qual se inicia uma apresentação geral dos dados recolhidos: frequência de palavras, frequência de menções por Dimensão, relação entre materiais produzidos e menções realizadas por estudante e frequência de menções por indicadores. Em seguida, as menções aos Indicadores (Perspectiva e Pedagogia) serão apresentadas por Dimensão (Olhar, Imagem, Tecnologias e Experiência) e por Grupos (Bacharelados [quando houver], Licenciaturas em geral e Pedagogia). Na terceira seção serão analisadas as Narrativas e os Diários de Bordo, correlacionando-os com outros elementos da investigação e da disciplina. Finalmente, serão feitas considerações finais com os pontos principais de cada campo; e no último, correlações entre ambos. Essas serão as bases que darão suporte às conclusões da investigação.

A análise dos dados pretendida basear-se-á, portanto, na articulação das experiências, dos olhares e das imagens da pesquisa que foi sendo paulatinamente construída:

Método deste trabalho: montagem literária. Não tenho nada a dizer. Somente a mostrar. Não surrupiarei coisas valiosas, nem me apropriarei de formulações espirituosas. Porém, os farrapos, os resíduos: não quero inventariá-los, e sim fazer-lhes justiça da única maneira possível: utilizando-os (BENJAMIN, 2009b, p. 499, [N. 1a, 8]).

PARTE IV

**OLHANDO, IMAGINANDO E EXPERIENCIANDO OS
OLHARES-DADOS, AS IMAGENS-DADAS E AS
EXPERIÊNCIAS-DADAS**

CAPÍTULO 9 CAMPO 02 (01/2014)

INTRODUÇÃO: PALAVRAS, MENÇÕES, INDICADORES E DIMENSÕES

Como já relatado, o Campo 02 (01/2014) foi o mais heterogêneo quanto à proveniência acadêmica dos estudantes: 4 alunas de 2 cursos do Bacharelado, sendo 3 de Biblioteconomia e 1 de Enfermagem; 2 estudantes de cursos da Licenciatura, 1 de Química e 1 de Matemática; e 7 universitários do curso de Pedagogia. Retomando o que já foi argumentado, os dados serão apresentados separadamente por proveniência acadêmica (Bacharelado, Licenciaturas em geral e Pedagogia) para analisar a hipótese da existência de algum padrão nos grupos e correlacioná-los, se possível.

A primeira busca que realizei foi pela frequência simples de palavras nos grupos analisados, apenas observando a vinculação de sinônimos dos termos e quanto ao número das palavras (singular e plural). Os dois critérios adotados no NVivo para tal busca foram as 1.000 palavras mais citadas e com mais de 5 letras. O objetivo era evitar um excesso de palavras, como artigos e preposições, por exemplo. Em termos absolutos, no grupo de Bacharelado, as 3 palavras mais citadas foram olhar (60), educação (45) e texto (44). No grupo de Licenciaturas, as mais citadas foram tecnologia (19), educação (16), escola (16) e professor (16). E no grupo de Pedagogia foram olhar (51), educação (34) e tecnologias (29). Buscando uma maior aproximação com as citações, integrei a busca e uni as menções, tanto no plural quanto no singular, dos termos e seus sinônimos como, por exemplo, olhar(es) com visão(ões); estudante(s) com aluno(a/os/as) e discente(s); e professor(a/es/as) com educador(a/es/as)s e docente(s).

Desta forma observa-se a seguinte frequência de palavras nos materiais analisados, conforme a proveniência acadêmica dos participantes:

Tabela 5 – Frequência de palavras por grupos (Campo 02/2014).

Bacharelado (4)		Licenciatura (2)		Pedagogia (7)				
1	Olhar/visão	98	1	Professores	28	1	Olhar/visão	87
2	Tecnologias	66	2	Tecnologias	26	2	Tecnologias	59
3	Estudantes	49	3	Estudantes	25	3	Estudantes	54
4	Educação	45	4	Olhar/visão	21	4	Educação	34
5	Texto	44	5	Escolas	19	4	Informações	34
6	Escolas	41	6	Textos	17	5	Imagens	31
7	Pessoas	22	7	Educação	16	6	Professores	30
8	Comunicação	20	8	Sibilia	9	7	Escolas	27
8	Sociais	20	9	Atividade	8	7	Formas	27
9	Professores	19	9	Ensino	8	8	Mundo	22

	Redes	19		Aprender	7	9	Comunicação	21
10	Ensino	18	10	Forma	7	10	Pessoas	18
				Sociedade	7			

Fonte: elaboração do autor.

Tal tabela configura-se da maneira seguinte, quando se cria, no NVivo, uma nuvem com as 100 palavras mais frequentes:

Quadro 8 – Nuvem de palavras por grupos (Campo 02/2014).



Fonte: elaboração do autor.

Diante das altas frequências observadas pelos elementos de educação (e/ou professores, estudantes, escola, ensino, aprender) e tecnologias (e/ou informações, comunicação, redes) observa-se que o contexto da pesquisa foi amplamente representado tanto nas frequências quanto nas nuvens de palavras. Em relação ao enfoque teórico dado na pesquisa, as referências ao olhar e à visão se sobressaem consideravelmente, ficando em primeiro lugar nas citações entre os estudantes de Bacharelado e Pedagogia e em quarto lugar entre os de Licenciatura. Já a palavra tecnologia(s) ficou em 2º lugar em todos os grupos, na frente, inclusive, de Educação. No entanto, essa alta frequência das palavras não se repete em relação às menções relacionadas à imagem, que aparece em 5ª posição apenas no grupo dos estudantes de Pedagogia. No grupo do Bacharelado o

termo imagem apareceu 5 vezes e, no da Licenciatura, tal termo apareceu somente 1 vez. O termo experiências não figurou entre as mais citadas, sendo que teve 15 menções entre os estudantes de Bacharelado, 5 citações entre os de Licenciatura e apareceu apenas 3 vezes entre o grupo dos estudantes de Pedagogia.

Em relação às menções das dimensões no material recolhido e analisado no NVivo, cheguei aos seguintes dados, quanto ao número e porcentagem¹ de menções por grupo:

Tabela 6 – Menções por Dimensão e Proveniência acadêmica (Campo 02/2014).

	Bacharelado (4 – 31%)		Licenciatura (2 – 15%)		Pedagogia (7 – 54%)		Total	% (Dim.)
	Menções	%	Menções	%	Menções	%		
Dimensão do olhar	42	49%	15	18%	28	33%	85	26%
Dimensão da imagem	5	16%	1	3%	25	81%	31	10%
Dimensão das tecnologias	63	39%	30	18%	71	43%	164	51%
Dimensão da experiência	14	33%	10	24%	18	43%	42	13%
TOTAL (Menções)	124 (39%)		56 (18%)		142 (44%)		322	(100%)

Fonte: elaboração do autor.

Das 322 menções realizadas às Dimensões, os estudantes de Pedagogia realizaram 142 menções (44%), as estudantes de Bacharelado fizeram 124 delas (39%) e as estudantes de Licenciatura indicaram 56 citações (18%). Se levarmos em consideração o percentual de estudantes por proveniência acadêmica, percebe-se que a média da frequência das menções por grupo foi um pouco maior entre os estudantes de bacharelados e licenciaturas e um pouco menor entre os estudantes do curso de Pedagogia. Portanto, infere-se que os grupos dos estudantes de bacharelados e de licenciaturas não realizam uma reflexão com menores menções às dimensões investigadas em relação aos estudantes provenientes do curso de Pedagogia.

Pelos dados apresentados, observa-se que o total dos estudantes fizeram 322 menções às Dimensões. Destas, 164 menções referiram-se à Dimensão das tecnologias (51%), representando a grande maioria. Outras 85 menções (26%) reportaram-se à Dimensão do olhar. A Dimensão da experiência teve 42 menções (13%) e a Dimensão da imagem foi a menos referida, sendo citada 31 vezes (10%). Essa proporção de frequência às dimensões (tecnologias > olhar > experiência > imagem) manteve-se tanto no grupo dos estudantes provenientes dos cursos de bacharelado quanto nos de licenciaturas. No entanto, entre os estudantes de Pedagogia houve alteração na porcentagem de citação das duas últimas dimensões, ficando assim distribuída: a mais citada foi

¹ Como a porcentagem é utilizada para uma comparação geral entre os valores, utilizei numerais sem vírgula, com uma regra de arredondamento básica: quando o decimal começa de 0 a 4, mantém-se o mesmo número inteiro; e quando o decimal começa de 5 a 9, arredonda-se o número inteiro para mais 1.

tecnologias (71 menções) e olhar (28 menções), mas em terceiro lugar ficou a imagem, com 25 menções, e em quarto a experiência, com 18 menções.

Em primeiro lugar pode-se inferir que a Dimensão das tecnologias teve destaque considerável em todos os grupos. Já o enfoque do estudo no olhar gerou uma grande proporção de menções, ficando em segundo lugar na frequência entre as Dimensões. Em segundo lugar, chama a atenção o fato de que a Dimensão da experiência tenha mais citações entre os estudantes provenientes dos cursos de bacharelado e licenciatura do que a dimensão da imagem, aparentemente mais próximo às tecnologias na configuração da pesquisa. Essa proporção não se confirmou entre os estudantes de Pedagogia, nos quais a Dimensão da imagem teve mais menções do que a Dimensão da experiência.

Observa-se ainda, pelos dados apresentados, que os estudantes de Bacharelado fizeram o maior número de menções (42) à Dimensão do olhar (49%). Na Dimensão da imagem, a maioria absoluta das citações (29) foram feitas pelos estudantes de Pedagogia (86%). As menções à Dimensão tanto das tecnologias quanto da experiência seguiu basicamente a frequência do número de participantes por proveniência acadêmica, alterando positivamente o percentual entre os estudantes dos cursos de bacharelados e de licenciaturas. Infere-se desses dados que o núcleo de interesse dos estudantes em relação às Dimensões saiu do padrão entre os estudantes de bacharelado, que se centraram percentualmente mais na Dimensão do olhar, e dos estudantes de Pedagogia, quando mostram uma taxa percentual bem mais elevada de interesse na Dimensão da imagem. Depreende-se ainda que, proporcionalmente, os estudantes dos cursos de bacharelados e licenciaturas apresentam taxas maiores de menções nas Dimensões da experiência e da tecnologia que os estudantes do curso de Pedagogia.

Comparando-se a frequência das palavras e a taxa de menções às Dimensões da experiência e da imagem, depreende-se que, apesar da baixa frequência aos termos em si, quando se trata de menções à dimensão, essas taxas aparecem.

Um possível fator que esclarece a diferença de menções entre os participantes é a quantidade de materiais produzidos por cada um. Na Tabela 7, apresento o cruzamento dos dados da quantidade de material produzido e sua porcentagem, com o número de indicadores citados e menções realizadas por cada participante, divididos em grupos, conforme sua proveniência acadêmica.

Tabela 7 – Materiais, indicadores e menções por participante e por grupo (Campo 02/2014).

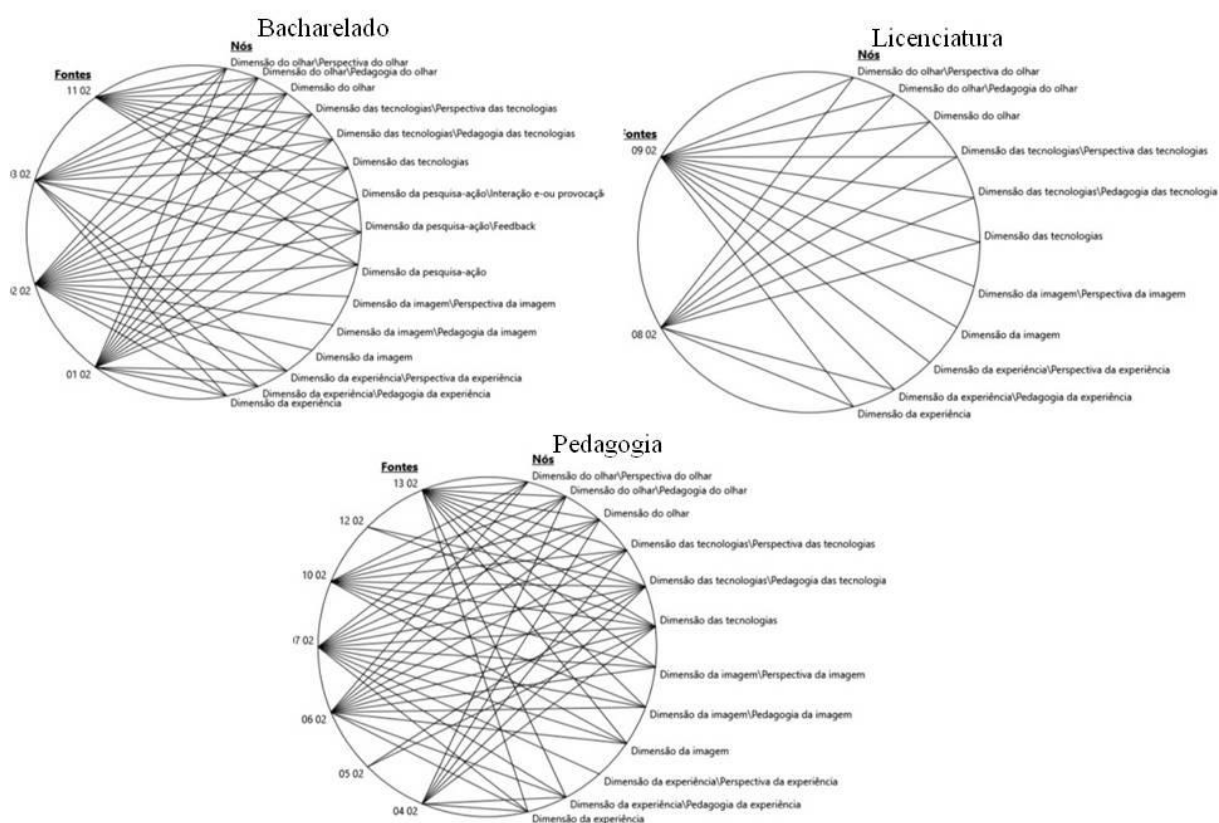
	Participante	Materiais produzidos	Total de materiais por grupo	Indicadores citados	Menções realizadas	Média das menções por participantes
Bacharelado (4 – 31%)	01/02	3	10 (35%)	6	29	+/- 31
	02/02	3		8	41	

	03/02	2		6	26	
	11/02	2		5	28	
Licenciatura (2 – 15%)	08/02	3		5	18	
	09/02	3	6 (20%)	7	38	+/- 28
	04/02	1		4	14	
	05/02	1		1	3	
Pedagogia (7 – 54%)	06/02	2		7	30	
	07/02	3	13 (45%)	8	47	+/- 14
	10/02	2		6	22	
	12/02	1		1	4	
	13/02	3		7	22	

Fonte: elaboração do autor.

Observa-se nesses dados que os grupos mais participativos em relação à entrega de materiais foram os dos estudantes provenientes dos cursos de bacharelado (10 de 12 possíveis) e licenciatura (100% de entrega). Percebe-se ainda que a média de menções a indicadores por pessoa no grupo é proporcional entre os grupos de Bacharelado (+/- 31) e de Licenciatura (+/- 28). A porcentagem do total de materiais por grupo mostra que os estudantes de Bacharelado e Licenciatura mantiveram uma proporcionalidade positiva em relação ao seu percentual quantitativo. Já os estudantes de Pedagogia apresentam uma correlação menor. Verifica-se que 3 estudantes do grupo de Pedagogia entregaram apenas um material dos 3 possíveis de serem produzidos, e apenas 2 dos 7 estudantes entregaram todos. Observa-se, a partir disso, um decréscimo do total e do percentual da média das menções por participantes no grupo de Pedagogia, chegando à metade dos demais grupos.

A relação entre os participantes e as dimensões e os indicadores referidos pode-se observar visualmente no Quadro 9:

Quadro 9 – Diagrama da relação entre os participantes e as dimensões e os indicadores (Campo 02/2014).

Fonte: elaboração do autor.

Inferese, pelos dados apresentados, que no Campo 02, ao menos quantitativamente, todos os grupos analisados apresentam menções satisfatórias aos elementos contextuais da pesquisa: educação e tecnologias. Em relação aos elementos temáticos, percebe-se uma ênfase predominante nas dimensões das tecnologias e do olhar e, com menor frequência, para as dimensões da imagem e da experiência. Essa diferença quantitativa de menções será analisada para se verificar se há diferenças qualitativas nessas citações. Caso não haja, poderá se inferir que todos os grupos, independente da proveniência acadêmica se mostram aptos a realizarem uma reflexão, conforme demandada na presente investigação.

Especificamente as menções totais que cada grupo destinou aos indicadores são apresentadas na Tabela 8:

Tabela 8 – Fontes e menções aos Indicadores (Campo 02/2014).

Dimensão	Indicadores	Bacharelado (4)		Licenciatura (2)		Pedagogia (7)	
		Fontes	Menções	Fontes	Menções	Fontes	Menções
Dimensão do olhar	Perspectiva do olhar	4	25	2	5	4	13
	Pedagogia do olhar	4	17	2	10	5	15
Dimensão da imagem	Perspectiva da imagem	2	3	1	1	4	14
	Pedagogia da imagem	2	2	0	0	4	11

Dimensão das tecnologias	Perspectiva das tecnologias	4	19	2	6	5	25
	Pedagogia das tecnologias	4	44	2	24	7	46
Dimensão da experiência	Perspectiva da experiência	3	9	1	5	1	3
	Pedagogia da experiência	3	5	2	5	4	15

Fonte: elaboração do autor.

A análise detalhada dessa tabela será realizada por grupo e por indicadores, na próxima seção, na qual apresento o resultado dos indicadores (Perspectiva e Pedagogia) analisados no Campo 02 para cada dimensão, buscando verificar se a proporcionalidade quantitativa e a tendência de participação dos grupos se mantêm. Será apresentada também, por grupo, uma síntese de cada indicador, bem como se destacarão as menções literais consideradas mais significativas para se verificar os sentidos dados pelos participantes para cada um dos indicadores, em uma análise também qualitativa. A sequência das análises será por Dimensão (Olhar, Imagem, Tecnologias e Experiência); dentro de cada Dimensão, a sequência será por Grupo (Bacharelado, Licenciaturas em geral e Pedagogia); e, finalmente, por Indicadores (Perspectiva e Pedagogia).

9.1 INDICADORES DA DIMENSÃO DO OLHAR: PERSPECTIVA E PEDAGOGIA DO OLHAR

A Dimensão do olhar se constituiu relacionada à primeira categoria de pesquisa (Capítulo 5) e a partir das referências aos atos de ver, enxergar, olhar, os sujeitos de tais ações e, ainda, aos olhos e à visão. Teoricamente, no Campo 02 ela foi trabalhada a partir dos textos de Rouanet (1988), Cardoso (1988) e do documentário **Janela da Alma** (2001). A Perspectiva do olhar, além da construção conceitual já apontada na Seção 8.3, remete a toda referência realizada pelos estudantes a informações gerais e/ou genéricas relacionadas a esta Dimensão, seja por meio de exemplos, experiências ou reflexões pessoais ou produzidas a partir da leitura dos textos. A Pedagogia do olhar, além da construção conceitual também já descrita na Seção 8.3, diz respeito a menções realizadas pelos participantes a questões que relacionam a Dimensão do olhar à educação ou à práxis pedagógica.

Na Tabela 9 são apresentadas as menções aos indicadores da Dimensão do olhar por grupos do Campo 02, em paralelo ao quantitativo das fontes (estudantes) e à porcentagem do indicador.

Tabela 9 – Fontes e menções por grupos aos Indicadores da Dimensão do olhar (Campo 02/2014).

Indicadores	Bacharelado (4)			Licenciatura (2)			Pedagogia (7)		
	Fontes	Menções	% Menções	Fontes	Menções	% Menções	Fontes	Menções	% Menções
Perspectiva do olhar	4	25	60%	2	5	33%	4	13	46%
Pedagogia do olhar	4	17	40%	2	10	67%	5	15	54%

Fonte: elaboração do autor.

O grupo das estudantes de Bacharelado foi o único que teve um percentual maior no Indicador da Perspectiva (60%) do que o da Pedagogia em relação ao olhar (40%). Esse grupo foi o que também mais menções realizou em ambos os indicadores (42), sendo que todos os participantes realizaram pelo menos uma menção a algum indicador. Dentre as participantes deste grupo, 2 Estudantes (02 e 11/02) fizeram 9 menções cada à Perspectiva do olhar. Na Pedagogia do olhar, 2 participantes (01 e 11/02) fizeram 6 e 8 menções, respectivamente.

Os 25 comentários acerca da Perspectiva do olhar, quase em sua totalidade, representaram reflexões que partiram do texto *O olhar iluminista* (ROUANET, 1988) e do documentário **Janela da Alma** (2001). Do texto, os estudantes citam frases que chamaram a atenção, comentando-as, e do documentário, recorreram a depoimentos de algum personagem em específico para apresentar suas reflexões. A última citação apresentada me chamou especial atenção, porque a Estudante 03/02 faz uma leitura da situação educacional do país sob a Perspectiva do olhar.

As principais menções do grupo foram:

“No documentário ‘Janelas da Alma’, de João Jardim e Walter Carvalho, várias pessoas com problemas visuais relatam algumas experiências causadas por esses problemas. Em muitos relatos, é possível identificar como essas pessoas são capazes de enxergar sem ter o benefício da visão” (Estudante 01/02)

“(…) cada um tem o seu modo de ver e olhar, tudo ao seu redor, o olhar não é só olhar através da visão, o olhar pode ser um olhar de sentimento, um olhar de pena, vários tipos de olhares. O olhar é muito mais do que função fisiológica, é um universo carregado de sentidos” (Estudante 02/02).

“Quando fechamos nossos olhos e por um momento nos imaginamos como cegos, começamos a dar mais importância para comunicação verbal, as palavras tornam-se mais significativas como é citado no filme, o verbo mesmo sendo cego se torna visível e graças à ele se criam imagens” (Estudante 11/02).

“O governo, os pais e os professores não estão tendo um olhar sobre educação, veem, mas não olham os problemas, não estão observando e se preocupando com a situação dos alunos nas escolas, com a situação da educação precária que se tem no Brasil, com o desenvolvimento. Educação é um direito e dever de todos, porém passa despercebida aos olhos do governo que investe tão pouco nisso” (Estudante 03/02).

As 17 menções das estudantes de Bacharelado à Pedagogia do olhar mesclaram as citações, além do texto e do documentário já citados, também ao texto *O olhar viajante* (CARDOSO, 1988), à fábula de Landow (*apud* RAMAL, 2002) e à música **Estudo errado**, de Gabriel, o Pensador. Percebe-se, pelas citações, que as estudantes correlacionaram amplamente a Pedagogia do olhar com a ação educacional em suas variadas dimensões. Eis as principais citações:

“O texto se resume na frase ‘É preciso combater pela educação a cegueira produzida pela educação. A educação repressiva cria os preconceitos, que funcionam como anteparos, bloqueando a visão [...]’.

O texto do ‘Guardião das fronteiras’ se assemelha bastante com ‘O olhar iluminista’, no que se refere à finalidade do texto, que se resume em atentar o leitor à necessidade de direcionar e educar o olhar” (Estudante 01/02).

“No trecho ‘É preciso combater pela educação a cegueira produzida pela educação. A educação repressiva cria os preconceitos, que funcionam como anteparos, bloqueando a visão’, ele fala sobre a ‘cegueira’, esta cegueira é sobre a educação, sobre como ela se transformou em uma ‘coisa’ monótona, onde só se ensina aquilo que se é obrigado, não expandindo o conhecimento, nem fazendo ou forçando o aluno a aprender mais ou a se interessar” (Estudante 02/02).

“A escola tem como finalidade ampliar a visão dos alunos, tornando o saber difuso em um saber científico, sistematizando para a compreensão. [...] Relacionando a música com o texto de Sérgio Cardoso, vemos que a sociedade não investiga a educação, não quer ‘ver o novo’, apenas se conforma com a educação que lhes é oferecida, com os alunos sem possibilidade de questionar as informações que lhes são oferecidas” (Estudante 03/02).

“Fazendo uma conexão entre os textos e o filme é possível entender que nosso olhar é previamente educado ou não educado para as percepções que temos do mundo [...]”

Pode-se relacionar também o fato do enquadramento da nossa visão, com a forma da educação que recebemos nas unidades de ensino que muitas vezes exige-se muito o foco e deixa-se de compreender novos horizontes” (Estudante 11/02).

Já as duas estudantes provenientes de cursos de Licenciaturas fizeram 15 menções à Dimensão do olhar, ou seja, 1/3 das menções realizadas pelas de Bacharelado e metade das menções feitas pelos estudantes de Pedagogia. Ambas fizeram ao menos 2 menções a cada 1 dos indicadores (Perspectiva e Pedagogia do olhar). Dentro do grupo, a Pedagogia do olhar teve o dobro (10) das menções da Perspectiva do olhar (N-5).

No indicador Perspectiva do olhar, as estudantes de Licenciaturas também centraram sua análise no documentário **Janela da Alma** (2001) e no texto de Rouanet (1988), enfatizando as diferenças entre olhar, ver e enxergar e apontando para os diversos modos de ver. Na última citação da Estudante 09/02, esta faz uma análise crítica da sociedade e das tecnologias sob a perspectiva do olhar.

“No filme ‘**Janelas da Alma**’, através de algumas reportagens com pessoas que possuem alguma deficiência nos olhos, percebemos o que significa o verbo ver. Aquilo que nossa retina capta é apenas uma pequena parte da nossa visão. [...] É possível sim ter uma opinião forte e contextualizada sem possuir os olhos, por outro lado, o simples fato de possuí-los, não nos dá a garantia de ver. É como diz Sergio Paulo em sua palestra, ‘não se vê sempre o que se olha’.

Termino essa reflexão trazendo uma frase inspiradora do texto de Sergio Paulo Rouanet: ‘Mas se até a deformação visual produzida pelas leis do mundo físico pode ser vencida, com mais forte razão podemos vencer a que não é imposta pela natureza, mas pela sociedade’ (Estudante 08/02).

“O documentário apresenta depoimentos de diversas pessoas que têm diferentes opiniões sobre o modo de enxergar o mundo. Essas possuem alterações na visão, desde uma discreta miopia até uma cegueira total.

Um novo e benéfico olhar diante do cenário de democracia digital, onde não há mediação da mídia tradicional ou tutela de partidos políticos, deve ser incentivado” (Estudante 09/02).

Em relação à Pedagogia do olhar, entre as frases que as estudantes de Licenciaturas usaram para sua análise, a principal é: “é preciso combater a educação pela cegueira da

educação”, de Rouanet (1988). A partir disso, as estudantes buscam “interfacear” o olhar com a educação e as tecnologias, da seguinte forma:

“No decorrer das aulas quando foram trabalhados textos e filme sobre a temática geral ‘Interfaces entre Educação e Tecnologias: o olhar, eu confesso que passei dias tentando achar algo em comum na semântica das três palavras: educação; tecnologia; e olhar. Os textos propostos pelo professor Edemir faziam com que essas três palavras se apresentassem, para mim, em círculos diferentes e que não se interligavam. Os debates de sala de aula me fizeram perceber a pequenez da minha opinião sobre o tema. E agora, no momento de escrever esse texto, eu tive a curiosidade de rever o documentário, **Janela da Alma**, e a partir dele surgiram-me reflexões as quais vou expor de forma diferente da sugestão do professor (ou seja, vou segui o caminho inverso do roteiro).

O documentário apresenta depoimentos de diversas pessoas que têm diferentes opiniões sobre o modo de enxergar o mundo. Essas possuem alterações na visão, desde uma discreta miopia até uma cegueira total. Com essa primeira descrição, eu faço uma comparação aos debates feitos em sala de aula. Nós alunos apresentamos diferentes percepções sobre as mensagens dos textos indicados. Uns se ausentavam completamente dos debates, outros traziam opiniões comuns e outros manifestavam um senso crítico de extrema qualidade. [...]

Diante dessa função de mediar e de incentivar o olhar do discente que a Educação agregar, a Tecnologia pode ser vista como um suporte a equipe escolar, como uma janela que permite a visão além dos muros da escola, isto é, além do contexto da cidade ou do país onde a instituição de ensino está localizada. [...]

A Comunicação acontece quando se tem Conhecimento e esse surgiu a partir da perturbação do estado de inércia do indivíduo. O Olhar é desenquadrado através da Educação que precisa ter como aliada a Tecnologia, a qual fornecerá diversas Visões sobre um determinado assunto” (Estudante 09/02).

“Dessa forma, a reportagem se encaixa no texto ‘O olhar iluminista’ de Sergio Paulo Rouanet, que, para mim, poderia se resumir em apenas uma frase do autor ‘é preciso combater a educação pela cegueira da educação’.

De acordo com ele, é a própria educação que ensina o homem a se manter no medo e na ignorância, ensina a ver o que não existe, ou até mesmo, ensina a não ver.

Ou seja, para aprendermos a ver além de simplesmente olhar, precisamos que a educação nos ensine, porém, é essa mesma educação que nos ensina a não ver, o que nos deixa em um estado crítico” (Estudante 08/02).

Dentre os três grupos de estudantes, o de Pedagogia tem a média de citações mais homogênea entre os indicadores: 13 para Perspectiva do olhar e 15 para Pedagogia do olhar. Quatro estudantes fizeram 13 menções à Perspectiva do olhar e, entre os 5 estudantes que fizeram as 15 menções em relação à Pedagogia do olhar, dois citaram 11 vezes esse indicador: 5 (06/02) e 6 (13/02). Apesar do número superior de componentes, esse grupo realizou menos citações totais (28) do que o grupo de Bacharelado (42).

O grupo proveniente do curso de Pedagogia aborda a Perspectiva do olhar trazendo elementos diversos, como, por exemplo, a cegueira, olhar construído, visão crítica e “analisar um ponto de vista através de várias vistas de um mesmo ponto”, frase que eu utilizei durante as reflexões nas aulas presenciais. A perspectiva do olhar foi *linkada* por diversos estudantes a outros elementos, como, por exemplo, à comunicação, à educação, à imagem, às tecnologias, à sociedade e, também, à experiência, em geral e pessoal, como se observa na menção da Estudante 10/02.

“O olhar é mediado pela experiência única de cada indivíduo, por tanto diferente para cada um. Ele se constrói a partir de um contexto social, político e cultural, fazendo com que cada sujeito faça a significação do mundo de forma particular. [...]

Para se construir uma visão crítica e mais sensível aos objetos que escapam a percepção imediata deve-se trabalhar para melhorar a comunicação. Através dela os indivíduos que a protagonizam podem ‘analisar um ponto de vista através de várias vistas de um mesmo ponto’, e então, por meio da dialética, gerar uma solução fora de uma visão ilusória.[...]

O sistema vigente não atua em prol da comunicação e sim em seu detrimento, visto que para ele não é interessante que a população tenha espaço para interagir, pois ela permite a ampliação da visão devido ao grande intercâmbio de informações. A partir desta afirmação, pode-se dizer que as mídias ludibriam a população para que ela ache que está obtendo uma visão total dos acontecimentos, porém ela apenas está alcançando uma visão parcial das coisas, ou seja, vivendo às sombras de uma visão limitada à do outro. [...]

Se os indivíduos se colocarem apenas como receptores passivos de informações estarão sujeitos a enxergarem através de um olhar que não os pertencem. Estarão assim apenas reproduzindo ideias ao invés de criarem um pouco de si mesmo para o mundo” (Estudante 07/02).

“Cada um de nós olhamos o mundo de uma forma, às vezes apenas o que queremos enxergar, mas também sabemos bem fechar nossos olhos, não os órgãos responsáveis pela visão, mas os nossos olhos da mente, enxergamos aquilo que queremos para tornar as coisas mais ‘fáceis de serem vistas’” (Estudante 06/02).

“A necessidade de ver tudo, não nos permite ver nada. Recordo-me que até os meus 12 anos sempre fugia de casa na hora da chuva para sentir suas gotas sobre meu rosto, era como se aquela água vinda do céu fosse diferente de todas as outras que eu tinha contato. E sempre fechava os olhos, para sentir a água da chuva sobre minha pele.

Depois que comecei a usar óculos para tratar o astigmatismo além de não aproveitar mais a chuva porque poderia ficar doente e não iria trabalhar ou estudar no dia seguinte, os óculos me atrapalhavam, porque gostaria de ver a chuva. Há dois anos usei lentes de contato e me emocionei quando estava fugindo da chuva e de repente pude ver os pingos diante dos meus olhos, foi como se o tempo parasse para que eu pudesse observar cada detalhe sem medo de ser oprimida ou reprimida. ‘É preciso olhar corretamente o que se quer ver.’ Neste momento me libertei dos obstáculos, mas não acredito que o meu olhar pode ser visto, ou seja, não vi tudo” (Estudante 10/02).

“O olhar é uma construção, ele é direcionado desde o momento em que nascemos. A grande quantidade de imagens constrói um olhar superficial das pessoas sobre as informações. Cardoso destaca a diferença de ‘olhar’ e ‘ver’ e que essa diferença traz grandes impactos na construção dos saberes, podendo nos permitir fazer um paralelo com a construção do conhecimento na escola” (Estudante 13/02).

Na mesma cadência de reflexões da Perspectiva, o indicador Pedagogia do olhar foi construído pelos estudantes de pedagogia muito relacionado a diversas outras temáticas: educação, mundo, sociedade, imagens, entre outras. Refletindo acerca do olhar infantil, do olhar de futuros pedagogos e do olhar de professores, esses alunos problematizam quais imagens e que mundos deverão mostrar aos aprendentes, respeitando a experiência única e singular de cada olhar? Em síntese, os estudantes se mostram preocupados em qual é o papel do olhar na construção da educação e qual é o papel da educação na construção do olhar.

“Como direcionar, ou melhor, mediar esse olhar, ainda inocente, mas tao curioso, enérgico e suscetível” (Estudante 04/02).

“Mas qual será o significado que damos ao nosso ‘olhar’, e especialmente ao nosso olhar, como futuros pedagogos, ao olhar dos nossos alunos e aos nossos próprios alunos? [...]

O importante aqui é o olhar do professor para como ensinar e que mundo se deve mostrar para as crianças, visto essa saturação de imagens a qual todos nós estamos sujeitos no nosso dia a dia. [...]

É preciso valorizar as experiências de cada olhar, cada criança tem um olhar diferente, mas as escolas estão condicionando os alunos a olharem o mundo de uma mesma forma, em um ambiente inibidor, não incentivando as crianças a desenvolverem a sua capacidade de criatividade e imaginação” (Estudante 06/02).

“A educação deve cumprir essa função de direcionar a visão para uma amplitude mais crítica a cerca das informações bombardeadas a todo o momento” (Estudante 07/02).

“As mídias tradicionais e a educação bancária nunca ensinaram como olhar, pois privilegiam a percepção imediata ‘não há prazer em dar prazer aos outros’ e cabe à escola e especialmente aos professores direcionar as informações para que os conhecimentos não sejam somente absorvidos, mas que sejam produzidos, compartilhados e ‘curtidos’” (Estudante 10/02).

“As tecnologias da informação e da comunicação têm causado uma mudança bastante significativa nos conceitos, no olhar e nas práticas educacionais da atualidade. Os impactos dessas mudanças trouxeram um novo prisma no processo de construção do conhecimento, na aprendizagem, na relação da escola com os alunos, e do aluno com o professor. [...]

E o impacto que essa nova maneira de viver, teve no olhar das pessoas sobre a vida, a partir de uma nova maneira do cérebro funcionar, e do reflexo de todo esse processo na educação e como a educação está se adaptando a esse novo fluxo. [...]

O olhar é uma construção, ele é direcionado desde o momento em que nascemos. Nossa linha de alcance é uma construção que conta com vários fatores, o educador precisa valorizar esse fator e trazê-lo para o centro do processo, com a intenção de ajudar a formar cidadãos, pensantes, emancipados, capazes de formar opiniões próprias, possibilitando uma construção de uma sociedade mais justa e democrática. [...]

A superficialidade desse olhar, fruto de uma cultura de imagens aleatórias e sem crítica alguma, traz essas consequências para dentro da sala de aula, propondo um desafio para o professor de desconstruir ou reconstruir o processo educativo. [...]

A reconstrução do olhar do aluno para a escola e a ressignificação do seu papel que vão fazer o processo educativo ganhar um sentido concreto novamente” (Estudante 13/02).

A Dimensão do olhar teve um forte impacto nas reflexões que permearam toda a disciplina e também a pesquisa. Isso se demonstra pela ampla frequência que as palavras (olhar, olhares, visão, visões) tiveram (principalmente entre os grupos do Bacharelado e da Pedagogia), pelas altas taxas de citação entre os indicadores (“perdendo” apenas para a Dimensão das tecnologias) e pela qualidade das menções dos excertos extraídos das reflexões dos estudantes. Diante disso, infiro que a Categoria da experiência do olhar e a Dimensão do olhar com seus indicadores foram disparadores de reflexões profundas tanto na disciplina quanto na pesquisa. A forma como a Dimensão do olhar e seus indicadores foram trabalhados e refletidos indicam que todos os grupos participantes do Campo 02 conseguiram realizar reflexões oportunas nas interfaces entre educação e tecnologias. Porém, percebe-se que um aprofundamento e especificação maiores se deram entre o grupo dos estudantes provenientes do curso de Pedagogia. Outra característica das reflexões desse grupo foi um interfaceamento grande entre os indicadores da Dimensão do olhar com os elementos específicos da práxis pedagógica.

9.2 INDICADORES DA DIMENSÃO DA IMAGEM: PERSPECTIVA E PEDAGOGIA DA IMAGEM

Além do descrito na Seção 8.3, a Dimensão da imagem foi construída a partir das referências feitas ao atual regime de visibilidade, fortemente imagético (Capítulo 2). Teoricamente os indicadores estão calcados nos textos de Rouanet (1988), Cardoso (1988), Sibilia

(2012a) e Benjamin (1985) e, também, no documentário **Janela da Alma** (2001). Essa dimensão também foi delineada a partir das construções teóricas que perpassaram a categoria de pesquisa **Linguagem imagética e fotográfica** (Capítulo 6), na qual tanto a imagem quanto a fotografia foram refletidas em si mesmas e em suas relações com a dialogicidade, a hipertextualidade e a perspectiva benjaminiana. Registro que foi necessário um esforço grande em encontrar os tênues limites da demarcação entre falas sobre imagens, fotografias e as tecnologias, considerada a terceira dimensão. A Perspectiva da imagem remete a reflexões, experiências e/ou exemplos de cunho geral e genérico acerca da temática, enquanto a Pedagogia da imagem relata as citações relacionadas à educação em geral e/ou à práxis pedagógica.

Os indicadores da Dimensão da imagem por grupos do Campo 02 são apresentados na Tabela 10, bem como o quantitativo das fontes (estudantes) e a porcentagem obtida por cada indicador em cada grupo.

Tabela 10 – Fontes e menções por grupos aos Indicadores da Dimensão da imagem (Campo 02/2014).

Indicadores	Bacharelado (4)			Licenciatura (2)			Pedagogia (7)		
	Fontes	Menções	% Menções	Fontes	Menções	% Menções	Fontes	Menções	% Menções
Perspectiva da imagem	2	3	60%	1	1	100%	4	14	56%
Pedagogia da imagem	2	2	40%	0	0		4	11	44%

Fonte: elaboração do autor.

Como se observa na tabela, no Campo 02 as menções à Dimensão da imagem tiveram baixíssimos níveis nos grupos de estudantes provenientes do Bacharelado e da Licenciatura. Entre as estudantes de Bacharelado, 2 alunas fizeram 5 menções aos indicadores desta Dimensão. Na Perspectiva da imagem, uma estudante faz reflexões citando o texto de Rouanet (1988), comparando-o ao documentário assistido e ao texto de Sibilía (2012a) e a outra estudante faz uma análise, também a partir dessas mesmas referências.

“Esse texto pode ser relacionado com o documentário assistido em sala de aula ‘Janela da Alma’ de João Jardim e Walter Carvalho, lançado em 2001. O documentário traz opiniões, experiências de 19 entrevistados, intercalando por jogos de imagens focando e desfocando em vários ângulos, tentando levar o público a enxergar o mundo através do olhar de uma pessoa que possui algum problema na visão, como miopia até a cegueira total. [...]

No capítulo ‘O desmoronamento do sonho letrado: inquietação, evasão e zapping’, ela começa falando sobre as mudanças em relação à cultura, antes os principais meios eram o cinema, e a televisão, e hoje a cultura é fortemente marcada pelos meios de comunicação audiovisuais. E isso se dá, pelas redes informatizadas, onde a divulgação e compartilhamento de imagens e informações são instantâneos. Neste contexto, ela traz uma citação de Cristina Corrêa, onde a mesma diz ‘que a comunicação deixou de existir’, mas isso em plena era da informação, ela esclarece falando que houve uma falência na evaporação dos códigos estáveis e transcendentais como a lei universal, que costuma instituir todo e qualquer vínculo entre os interlocutores, inclusive entre professor e aluno” (Estudante 02/02).

“Quando fechamos nossos olhos e por um momento nos imaginamos como cegos, começamos a dar mais importância para comunicação verbal, as palavras tornam-se mais significativas como é citado no filme, o verbo

mesmo sendo cego se torna visível e graças à ele se criam imagens. A imaginação é uma forma de comunicação, e a tecnologia tem feito seu papel através das mídias digitais trazendo forma a imaginação humana e acrescentando valor para a educação, comunicação e ampliando a visão das pessoas, mesmo que para alguns traga mais alienação do que aumento de conhecimento” (Estudante 11/02).

Em relação à Pedagogia da imagem, uma estudante de Bacharelado aborda a questão em um relato que diz respeito à sua experiência relacionada à educação e à tecnologia e a outra faz uma relação entre educação, tecnologias e imagem:

“A partir do ensino médio fui estudar em uma escola maior, em que tinham lousas interativas, aulas com vídeos, filmes, imagens digitais e fui introduzida ao uso do computador e seus programas para fazer buscas, pesquisas, elaboração de trabalhos, para redes sociais, comunicação entre amigos e familiares dentre outros” (Estudante 11/02).

“Isso tem tudo haver com os textos discutidos em sala de aula, a escola e o professor fazendo um trabalho com fotos, e utilizando as tecnologias. E como a tecnologia, neste caso a internet foi capaz de disseminar a foto da questão da prova em pouquíssimo tempo, com isso podemos perceber o valor de uma imagem, e o grande poder da internet” (Estudante 02/02).

Apesar de ambas as estudantes das Licenciaturas terem feito todos os trabalhos possíveis do semestre, houve apenas uma citação da palavra imagens e uma menção (na qual a palavra está inserida). Lembro que as estudantes tinham liberdade de, entre uma série de materiais e temáticas (educação, tecnologias, olhar, imagem e experiência), escolher quais e como abordar em seus textos reflexivos. A menção da estudante que citou a palavra parte de uma análise do documentário assistido e relaciona a expressão “imagens prontas” com a cegueira da sociedade. A partir disso, pode-se inferir que ela correlaciona essa falta de participação na construção das imagens em geral com a estratégia de elaboração (e leituras???) de conteúdos contidos nos livros didáticos. Apesar de única, a menção remete a questões de educação e tecnologias, do sujeito do olhar e da linguagem imagética e fotográfica e correlaciona tais elementos na análise:

“Um aspecto importante citado no documentário em questão refere-se à cegueira generalizada que a sociedade tem vivido devido às imagens prontas que a nós são fornecidas em revistas, em folders, em jornais, na internet, na televisão, nos livros didáticos etc. Nesse último recurso, é notável a condução que é feita, pelos autores, do conteúdo que deve ser assimilado pelo estudante. Os conceitos mais importantes de cada matéria estão dentro de um *box* sombreado e o resumo, em forma de esquema, é apresentado ao final da unidade ou capítulo. O aluno não precisa ‘se dá o trabalho’ de ler e refletir sobre aquele conteúdo, pois até o professor facilita o seu aprendizado com a introdução de macetes e musiquinhas” (Estudante 09/02).

Das menções à Dimensão da imagem, 81% são dos estudantes de Pedagogia. Foram 4 estudantes que fizeram pelo menos 1 menção a ambos os indicadores, sendo que uma delas fez 11 das 25 menções totais. As reflexões dessas estudantes partem principalmente das noções de bombardeamento e anestesia causados pela proliferação vertiginosa das imagens na sociedade e nas mídias em geral. Das menções literais a materiais utilizados, além do texto *O olhar dos viajantes*, de Cardoso (1988), há referência a uma propaganda que uma dupla (de Pedagogia) fez em seu seminário ao histórico das propagandas da Coca-Cola, mostrando as mudanças de linguagens, cada vez mais imagéticas. Percebem-se nas menções diversas referências da

Perspectiva da imagem para a Dimensão do olhar e, também, para a Pedagogia da imagem, próximo indicador a ser apresentado. Várias estudantes apontaram uma análise sobre o impacto dessa perspectiva imagética em detrimento da cultura letrada, tipicamente escolar.

“Estamos sendo a todo momento bombardeados de ‘imagens’ (sites, fotografias, filmes, vídeos, etc.) e não sabemos como trabalhar uma ‘anestesia’ que se tem em relação ao quantidade de imagens que recebemos e nos deparamos todos os dias. [...] É através do incômodo que nós buscamos o conhecimento e é o que nos faz pensar, a anestesia que temos em relação a essas imagens nos cega a nossa capacidade de ver o mundo com racionalidade e refletir criticamente sobre os impactos das diversas imagens” (Estudante 06/02).

“Vive-se em um mundo onde a experiência comunicativa se dá de forma audiovisual, onde imagens são geradas e apresentadas a todo o momento, em um curto espaço de tempo, e por tanto não há momento para reflexão, pois logo em seguida já existem outras imagens a serem julgadas. Então este julgamento acontece de modo superficial, e em meio a excessos os seres humanos ficam perdidos em relação a eles mesmos e não encontram sua existência. [...]

Informações por meio de imagens são bombardeadas a todo o momento devido às redes informatizadas. [...]

Os vídeos das propagandas da coca cola apresentados em sala de aula indicam como está ocorrendo à transformação dessa cultura letrada, se abrangendo de uma comunicação oral para uma comunicação hipertextual “ (Estudante 07/02).

“Investigar o que é a visão requer olhar além do mundo saturado de imagens que passam diante dos nossos olhos querendo vender ou impregnar-nos de sentimentos que não sentimos, é necessário buscar na emoção um elemento capaz de transpor esta cegueira” (Estudante 10/02).

“As crianças dessa nova geração, já nascem cercados de uma quantidade de imagens muito grande, são a geração das mídias. [...]

A cultura letrada sendo a mais comum, até então instalada na nossa sociedade, perde o lugar para a cultura hipertextual. Esse fator que já foi constatado nas mais diversas formas, pode ser enxergado claramente nas propagandas, que são desde quase sempre a forma mais eficaz de vender ideias, produtos e meios de comportamentais, que nelas traziam os vestígios da cultura do letramento como meio de comunicação mais eficaz. A tomada das imagens como melhor meio de influenciar na construção de ideias mostrou-se tão forte, que a maioria das propagandas já não possuem mais textos e sim uma grande quantidade de imagens” (Estudante 13/02).

As menções que as estudantes de Pedagogia fazem ao indicador Pedagogia da imagem são praticamente todas conclusivas em relação ao já dito na Perspectiva, como, por exemplo, civilização, saturação e excesso da imagem. Um exemplo trazido por uma estudante retoma o episódio da prova de Filosofia, citando a “grande filósofa contemporânea Valesca Popozuda” para explicitar uma menção. Várias menções refletem a preocupação por um novo método pedagógico, em face das mudanças analisadas.

“O importante aqui é o olhar do professor para como ensinar e que mundo se deve mostrar para as crianças, visto essa saturação de imagens a qual todos nós estamos sujeitos no nosso dia a dia. [...]

É necessário que eduquemos nossos alunos para se libertar, se libertar de não apenas enxergar, através dos olhos dos outros ou dos seus próprios olhos, que estão sendo cegados pela excesso de imagens ao qual estão sujeitos todos os dias, mas os próprios professores não olham para seus alunos e não percebem o seu modo de olhar ou ver o mundo. [...]

A música da Valesca Popozuda é apenas um dos exemplos, mas nessa imensidão de imagens que os professores e os alunos recebem diariamente na internet ou nos meios de comunicação, é possível trabalhar temas que atraem os alunos, mas para acompanhar todo esse avanço tecnológico os professores devem estar muito bem preparados para poder lidar com isso em sala de aula” (Estudante 06/02).

“Vivencia-se a civilização da imagem, mas a escola ainda persiste em utilizar a palavra como principal, e na

maioria das vezes único, meio de comunicação. [...]

Neste âmbito, refletir sobre como o sujeito se apropria do conhecimento diante dessa nova realidade se faz necessário. Inserir a imagem como forma de comunicação dentro do ensino escolar é uma solução a ser estudada.

Formular um novo método para que haja mudanças significativas na leitura e interpretação imagética pode gerar mudanças nos índices de analfabetismo e erradicação escolar “ (Estudante 07/02).

“Investigar o que é a visão requer olhar além do mundo saturado de imagens que passam diante dos nossos olhos querendo vender ou impregnarnos de sentimentos que não sentimos, é necessário buscar na emoção um elemento capaz de transpor esta cegueira. E neste contexto, a educação pode contribuir mas antes precisa-se retirar a cegueira que existe na mesma” (Estudante 10/02).

“A agilidade da informação, a cultura das imagens, muito maior do que da escrita, o contato das pessoas muitas vezes mais por meios tecnológicos do que pessoalmente, o trabalho como fator central das relações, trouxe um novo olhar da vida, impôs uma ressignificação dos processos de leitura, oralidade e escrita e essa nova dinâmica trouxe uma necessidade de se repensar os processos educacionais.

As crianças dessa nova geração, já nascem cercados de uma quantidade de imagens muito grande, são a geração das mídias. As consequências desse fenômeno são o desinteresse pela escola, devido o fato dos conceitos antigos de se propor a construção do conhecimento ainda estarem sendo impostos. Métodos que não acompanharam esse novo fluxo, precisam ser revistos sob uma nova ótica, pois como consequência de tudo isso, o significado da escola mudou e o papel do professor também foi ressignificado. [...]

Pela quantidade de imagens que são colocados no dia-a-dia o ‘ver’ se tornou superficial o que dificulta o trabalho do professor em sala de aula, que deseja ajudar e incentivar a formar cidadãos críticos e reflexivos.

A superficialidade desse olhar, fruto de uma cultura de imagens aleatórias e sem critica alguma, traz essas consequências para dentro da sala de aula, propondo um desafio para o professor de desconstruir ou reconstruir o processo educativo” (Estudante13 /02).

O primeiro impacto que os indicadores da Dimensão da imagem me causou foi de grande estranheza, pela menor frequência quantitativa de menções entre todos os indicadores, principalmente entre os grupos de estudantes de Bacharelado e Licenciatura. Se por um lado, na opção entre os elementos possíveis para fazer suas análises a imagem não foi a primordial entre os estudantes, depreende-se que as análises (menores quantitativamente) feitas são correlacionadas abundantemente aos outros elementos da pesquisa.

Tais correlações são realizadas com exemplos práticos citados nos seminários e com uma tentativa de interfaceamento dessa Dimensão com a educação escolar em geral, principalmente no grupo de Pedagogia. Ao se observar a baixa taxa de menções à Dimensão da imagem (31 no total dos grupos) e ao analisar as menções aos seus indicadores, concluo apontando dois fatores principais: (a) se considerássemos como “menção” cada fotografia e filme das Narrativas ou descrições das imagens, filmes e narrativas contidas nos Diários de Bordo, esse valor se modificaria positivamente; e (b) provavelmente, a abordagem teórica da categoria Linguagem imagética e fotográfica neste campo não alcançou o objetivo de contribuir para incitar uma produção reflexiva mais ampla entre os estudantes. Neste último item, a mudança do programa, como já descrita, foi uma decisão assertiva. A reflexão acerca do fato de não se considerarem as imagens presentes nos demais trabalhos como menção aponta para a menor objetividade da imagem em relação à palavra, devido ao modo como a análise ocorreu até o momento.

9.3 INDICADORES DA DIMENSÃO DAS TECNOLOGIAS: PERSPECTIVA E PEDAGOGIA DAS TECNOLOGIAS

A Dimensão das tecnologias obteve 51% das menções destinadas às quatro Dimensões analisadas. Os indicadores dessa dimensão tiveram a maior quantidade de fontes (indivíduos) de citação, sendo que apenas dois estudantes de Pedagogia não o fizeram. Outro fator que se observa é que essa dimensão teve o número proporcionalmente mais homogêneo entre participantes e menções por grupo. Não me parece surpreendente que a Dimensão das tecnologias seja a mais mencionada entre todos os grupos pesquisados, pelo fato de ela ser: o eixo da disciplina em que foi implementado esse campo; o foco principal para o qual estão voltadas as categorias teóricas de pesquisa; e a ênfase primordial da investigação como um todo, juntamente com a Educação. As tentativas de inserção das tecnologias na educação e os descompassos e desconexões são o contexto da presente investigação (Capítulo 1). Nenhuma das duas categorias principais da investigação é a tecnologia em geral; elas são consequência de uma opção por uma tecnologia específica: a imagem. Apesar disso, a construção de ambas as categorias se dá tendo como pano de fundo as interfaces entre tecnologias e educação. Outro fator que provavelmente contribuiu para a proporção de menções é o fato de que essa Dimensão é uma das que mais facilmente poderia estar presente em todos os materiais recolhidos, desde a Apresentação (cujo foco da descrição da trajetória estudantil deveria ser nas tecnologias) até as duas reflexões propostas. Teoricamente, essa Dimensão foi abordada com os alunos, principalmente, por meio dos textos de Sibilia (2012a) e de Benjamin (1985).

Dessa forma, os indicadores da Dimensão das tecnologias foram criados a partir de menções gerais e genéricas às tecnologias, além do que já foi descrito na Seção 8.3. Quando era especificada a tecnologia imagem, a codificação se dava na Dimensão das imagens, sendo que, apesar da proximidade com que as concebo, foi realizada uma separação para finalidades de análise. Provavelmente por influência teórica dos textos escolhidos, a Perspectiva das tecnologias se refere principalmente às mudanças e transformações que estas trouxeram à sociedade e aos impactos que tiveram na educação que, na investigação – como já dito –, é analisado em termos de descompassos e desconexões. Já o indicador da Pedagogia das tecnologias compreende referências, exemplos, experiências e reflexões acerca de como os estudantes recordam, pensam, problematizam e analisam essas interfaces – das tecnologias em face e/ou com foco na educação – tanto em sua trajetória pessoal quanto a partir das reflexões e leituras dos textos teóricos indicados.

Na sequência, apresento a Tabela 11 com o resultado numérico e percentual das menções aos indicadores da Dimensão das tecnologias e quantos indivíduos realizaram tais citações, por grupo dos participantes:

Tabela 11 – Fontes e menções por grupos aos Indicadores da Dimensão das tecnologias (Campo 02/2014).

Indicadores	Bacharelado (4)			Licenciatura (2)			Pedagogia (7)		
	Fontes	Menções	% Menções	Fontes	Menções	% Menções	Fontes	Menções	% Menções
Perspectiva das tecnologias	4	19	30%	2	6	20%	5	25	35%
Pedagogia das tecnologias	4	44	70%	2	24	80%	7	46	65%

Fonte: elaboração do autor.

Todas as estudantes de Bacharelado fizeram menções aos dois indicadores, sendo que 19 delas foram para a Perspectiva das tecnologias. Em síntese, as estudantes citam e analisam dados das duas reportagens da revista **Carta Capital** (*Os brucutus da timeline* e *Diálogo de surdos*). Uma estudante se refere ao texto de Sibilia. É praticamente consenso entre as estudantes a relação entre as mudanças nas tecnologias e as transformações nas formas de comunicação.

“Na internet é possível pautar assuntos que as mídias mais tradicionais tratam como desinteressantes. Apesar disso, o autor também relata os perigos da internet. [...] ‘Os brucutus da timeline’ e ‘Diálogos de surdos’ relatam os prós e contras do uso da internet em detrimento da comunicação” (Estudante 01/02).

“As duas reportagens trazem tópicos de discussão das nossas aulas como a comunicação e tecnologia. Nas reportagens a tecnologia é apresentada como um meio que ao mesmo tempo afasta pessoas, mobiliza várias e várias outras a fazerem manifestações e outros atos, através da internet, sendo assim feita uma comunicação, [Você concorda com isso?] não só com atos ou manifestações, mas tudo que se ‘joga’ na rede, que se espalha muito rápido, e isso se dá através de evoluções tanto nas tecnologias, quanto na comunicação” (Estudante 02/02).

“Acredito que essas reportagens colocam a tecnologia como algo alienador e ao mesmo tempo como uma força avassaladora, jamais conseguida anteriormente, uma vez que a tecnologia interfere nos sentimentos das pessoas, nas motivações em grupo, na propagação de ideais, no ajuntamento de pessoas com pensamentos parecidos, na disseminação de informações que seriam ignoradas” (Estudante 11/02).

No grupo do Bacharelado, verifica-se que mais de 2/3 das menções à Dimensão das tecnologias estão voltadas para o indicador da Pedagogia das tecnologias (44). Diversas menções fazem referência à descrição e análise das experiências com (ou sem) tecnologias ao longo da própria trajetória estudantil fazendo referência, entre outras coisas, aos recursos utilizados, suas finalidades e eficácia. Os textos de Sibilia (2012a) são os mais citados e há uma referência à música de Gabriel, o Pensador.

“Até o ensino fundamental os meus estudos se baseavam em aulas orais, com exposição em quadros de giz, usando livros didáticos no formato de papel e anotações feitas em cadernos. E as maiores tecnologias envolvidas sempre foram a televisão, rádio e telefone.

A partir do ensino médio fui estudar em uma escola maior, em que tinha lousas interativas, aulas com vídeos, filmes, imagens digitais e fui introduzida ao uso do computador e seus programas para fazer buscas, pesquisas, elaboração de trabalhos, para redes sociais, comunicação entre amigos e familiares dentre outros.

Já na universidade as aulas continuam sendo voltadas para programas de computadores, onde se tem o contato com professores em redes sociais, grupos de estudo, monitorias virtuais, ambientes de aprendizado do tipo EAD, provas e trabalhos que podem ser feitos em tempo real em casa e outras maneiras de comunicação sejam elas formais ou informais.

Acredito que a tecnologia seja ela de maneira simples como a fala, seja ela mais complexa, de modo digital/virtual contribui positivamente para a educação, à medida que os alunos estão cada vez mais interessados nas novas tecnologias, mas sem deixar de pensar nas ‘velhas’ tecnologias “ (Estudante 11/02).

“É fundamental que a tecnologia e a educação cresçam e desenvolvam em conjunto, no mesmo caminho.

Educação conectada [título da resenha crítica 2]

Pode se dizer que hoje, a escola está em crise. Há uma grande discussão gerada torno do uso da tecnologia a favor da educação. O que não se pode discutir é a possibilidade de ignorá-las, se fechando para estes novos recursos, construindo barreiras ao invés de eliminá-las.

Argumentos como o investimento com tecnologias nas escolas, manutenção, segurança dos equipamentos, e etc., explicam o debate suscitado, que, na minha opinião, vai além dessa temática: é necessário, antes de pautar a tecnologia nas escolas, repensar as necessidades dos alunos, o objetivo e missão da escola, dando ênfase à formação de cidadãos e não de máquinas. [...]

Finalizando, a questão levantada por Sibilia e Gabriel, o Pensador, precisam ser discutidas para que se aperfeiçoe a educação, para uma possível inserção das tecnologias na educação como formas de aproximar os estudantes de um conhecimento real, que interfira na forma de pensar e na capacidade de tomada de decisões, no próprio cotidiano, o que as escolas realmente deveriam ensinar” (Estudante 01/02).

“[...]mas acho que as tecnologias podem ajudar muito no processo da educação, neste processo acho que a interação aluno professor iria melhorar muito [...]

E como a escola está reagindo ou agindo com essa mudança toda? Pois a escola ela usa a palavra, em leituras e na escrita, e como Sibilia traz no texto, as escolas se veem sufocadas com o avanço audiovisual.

Com isso, as salas de aula, foram ficando nada atrativa para os alunos, se tornando uma ‘coisa’ monótona e chata, onde não desperta o interesse dos alunos para estudar e aprender. É muitas vezes o professor não sabe lidar com esse novo cenário das tecnologias. [...]

Mas como adotar a tecnologia aos projetos pedagógicos, se os professores não são ‘capacitados’ (como ela fala no texto) para isso “ (Estudante 02/02).

“O uso das tecnologias tem facilitado muito o ensino e o aprendizado nas escolas e universidades. Professores podem ministrar um maior conteúdo em menos tempo. A utilização da internet em tablets facilita a assimilação dos alunos sobre determinado assunto, ampliando a visão desses. O aluno tem acesso a uma variedade de assuntos e de informações mais rápido. [...] O uso das tecnologias disponíveis transforma radicalmente a forma de organização social, comunicação, cultura e a aprendizagem” (Estudante 03/02).

A Perspectiva das tecnologias foi a menos citada entre as estudantes de Licenciatura, sendo que cada aluna fez somente 3 menções. As citações são feitas principalmente a partir da reflexão acerca da reportagem *Os brucutus da timeline* e as estudantes apresentam uma leitura das diferenças entre as mídias tradicionais e a forma como o avanço tecnológico influencia transformações nas formas de comunicação da sociedade. As estudantes ainda relatam e refletem acerca das manifestações de junho de 2013, relacionado-as à Perspectiva das tecnologias.

“O avanço tecnológico é um fenômeno que ocorre em todas as sociedades e marca as inúmeras transformações que estão ocorrendo em todo o mundo. [...] O autor dessa reportagem trata as mídias sociais como algo negativo ao falar que novas tecnologias não têm a capacidade de transformar as relações sociais. Para ele, a proposta das redes sociais nunca foi a de disseminar ideias conflitantes que permitam o aumento da consciência crítica dos usuários, mas sim um meio de guetização” (Estudante 08/02).

“Durante a minha trajetória estudantil, eu fui ‘apresentada’ a tecnologia a qual estava dando os seus ‘primeiros passos’ no Brasil (década de 90). [...] Um exemplo disso foi às manifestações ocorridas em junho do ano de 2013, a qual levou milhões de manifestantes, mobilizados pela internet, a irem às ruas com o propósito de

protestar diversos temas” (Estudante 09/02).

Em relação à Pedagogia das tecnologias, a segunda aluna fez o dobro (16) de menções em relação à primeira (8) e claramente centraram sua análise (80%) no indicador Pedagogia das tecnologias. Ambas as alunas fazem, na minha opinião, excelentes reflexões acerca das interfaces entre educação e tecnologias, tópico central da investigação e que aponta diretamente para este Indicador, sendo muito difícil para eu escolher quais trechos serão transcritos aqui. Principalmente a partir do texto de Sibilía (2012a), elas analisam as consequências dos avanços tecnológicos e suas transformações na sociedade para os processos educacionais. A segunda aluna apresenta uma reflexão de sua trajetória de vida muito interessante e que, por isso, será transcrita na íntegra. Nesta transcrição, a parte que está em negrito é o que foi respondido pela aluna após minhas interações/provocações, que aparecem entre colchetes. Considero este um forte exemplo na pesquisa de terem sido postos em prática os princípios da pesquisa-ação. É essa aluna também que trouxe para o grupo a experiência com o Professor de Filosofia que elaborou a prova com a questão acerca da “grande filósofa contemporânea” Valesca Popozuda, pois a mesma estagiava nesta instituição de ensino na época do fato.

“Para mim, tecnologia e educação tem tudo a ver, as escolas devem crescer juntamente com as tecnologias, usá-las para o aperfeiçoamento e não como inimigas, jamais recriminá-las.

O avanço tecnológico é um fenômeno que ocorre em todas as sociedades e marca as inúmeras transformações que estão ocorrendo em todo o mundo. É um fator determinante para os processos comunicacionais, educacionais e culturais, ou seja, há vários meios de percebê-lo. [...]

Enquanto os alunos de hoje vivem no mundo tecnológico, cercados por dispositivos eletrônicos e digitais, a escola permanece fiel ao esquema tradicional, o qual ainda se utiliza dos métodos e das linguagens analógicas.

A escola não sabe lidar com a quantidade e a rapidez de informações que o aluno atualmente recebe, o que a torna chata e sem sentido.

A escola vem percebendo os seus erros e está começando a quebrar os seus muros, deixando que a tecnologia entre, porém, a tão sonhada adequação entre esses dois meios, não deve limitar-se a usar a tecnologia como recursos didáticos, é preciso ensinar a lidar com a tecnologia, produzir condições de recepção e agir sobre os efeitos dispersivos” (Estudante 08/02).

“Durante a minha trajetória estudantil, eu fui ‘apresentada’ a tecnologia a qual estava dando os seus ‘primeiros passos’ no Brasil (década de 90).

[Isso mudou sua forma de aprender?]

Desde a minha 5ª série (2002), eu aprendi com alguns professores a utilizar a tecnologia para a produção de trabalhos, somente. Com o passar dos anos, a escola passou a disponibilizar recursos tecnológicos (como data-show, computadores, salas de informática etc.) para ‘incrementar’ o processo de ensino e aprendizagem. Isso foi um instrumento a mais o qual utilizei para aprender.

Teve professores que resistiram à apresentação, por causa de um mentiroso mito: substituição das pessoas por máquinas. Outros professores foram bastante receptivos ‘ao novo’ e, foram esses que me inspiraram a utilizar a tecnologia em sala de aula, pois essa é uma excelente ferramenta e facilitadora dos processos de aprendizagem.

[Todos os professores que resistiram davam aulas chatas? Todos os que aderiram acertaram?]

Nem todos os professores que resistiram davam aulas chatas e nem todos os que aderiram acertaram.

Espero com essa disciplina aprender e trocar ideias sobre a tecnologia educacional. Quero aprender a usar a tecnologia a meu favor e em benefício dos meus alunos.

A tecnologia é um importante instrumento, porém tem que ser utilizado de forma a beneficiar as personagens da Educação.

[Como um professor pode estar ‘dando um tiro no pé’ ao utilizar as tecnologias?]

Um exemplo comentado em sala, pode me auxiliar a responder essa pergunta: quando um professor utilizar o data-show para projetar slides num fundo branco e durante toda a sua aula lê o conteúdo deles, para mim isso é um ‘tiro no pé’. Pois torna a aula cansativa e pouco atrativa” (Estudante09/02).

Os estudantes de Pedagogia fizeram o maior número de menções a ambos indicadores da Dimensão das tecnologias. A Perspectiva das tecnologias foi citada 25 vezes, por 5 estudantes. De forma geral, as estudantes calcam suas reflexões partindo de três elementos: suas histórias de vida, as reportagens da revista **Carta Capital** e os textos de Sibilía (2012a). É interessante notar como, a partir das trajetórias estudantis, é feita uma análise das mudanças das mídias. Das reportagens, alguns alunos discutem características dos sujeitos quando no meio digital, com elementos relacionados à discussão da Dimensão do olhar. A partir de Sibilía se apresenta uma visão crítica das tecnologias e as mudanças que estas possibilitam.

“Pois bem, com 18 anos, tive acesso a internet discada. Tinha certeza absoluta que esse ‘magica’ não iria ‘vingar’, posto que qualquer pessoa que quisesse ‘navegar’ precisaria de um computador. Na escola, no trabalho, ou em casa.... Um computador em casa! Claro que ninguém poderia se inserir nesse mundo, ou ainda, alguns poucos eleitos, o que tornaria a proposta globalizante, não funcional. Hoje, pouco mais de quinze anos depois, temos nossos computadores no trabalho, na escola, em casa – cada membro com o seu net ou notebook – e ainda, nos bolsos (celulares, tablet, Iphone...)” (Estudante 04/02).

“Ao se pensar em tecnologia alguns aspectos têm que ser levados em consideração, sendo alguns deles: o social, pois é o contexto onde a tecnologia se insere, a diversidade social influencia na forma como a tecnologia é percebida pelos indivíduos; o socioeconômico, que está fortemente relacionado ao social, visto que a tecnologia chega às classes de formas diferenciadas, é um dos agentes que promovem a forma como a tecnologia alcança aos indivíduos; a questão temporal, que é a ‘evolução’ tecnológica, a forma como a tecnologia vem avançando e afetando o cotidiano das pessoas, elas nos influenciam na forma de ver o mundo “ (Estudante 06/02).

“As tecnologias são ótimos veículos de interação e devem ser exploradas, pois despertam o interesse dos jovens e geram troca de informações em tempo real e a todo o momento, bem como a possibilidade de dialogo entre eles. [...] Com o decorrer do tempo e a globalização do mundo contemporâneo cada vez mais presente no cotidiano das pessoas, uma nova forma de linguagem foi se instaurando: a audiovisual.

Com a rapidez que estas informações chegam às pessoas houve uma profunda transformação da linguagem, porque o tempo disponível para processar as informações é muito menor do que se dispunha há algumas décadas atrás, gerando a falta de reflexão sobre o que é colocado sob a visão dos indivíduos. Diante dessa nova realidade, as pessoas que devem se adaptar ao tempo dos veículos midiáticos e não o inverso” (Estudante 07/02).

“As novas tecnologias especialmente a internet provocaram uma aceleração na forma como trabalhamos, decidimos, pensamos e comunicamos, isto fica evidenciado pelo advento das redes sociais. A questão é que frequentemente as tecnologias têm sua importância maximizada, sendo apontada como a solução dos problemas da sociedade ou a origem de todos as suas mazelas” (Estudante 10/02).

“Para entender o que se passa hoje é necessário que se entenda o que aconteceu ontem, por isso, podemos fazer uma comparação clara da vida das pessoas há dez anos e da vida das pessoas hoje, rodeada de tecnologias em qualquer atividade que vá ser realizada, das mais simples até as mais complexas” (Estudante 13/02).

Ao todo, a Pedagogia das tecnologias foi citada 46 vezes por todos os estudantes do curso de Pedagogia. As reflexões apresentadas neste indicador partem das já apresentadas no indicador das Perspectivas das tecnologias, versando sobre as mudanças e impactos em geral, agora no campo educacional. Novamente a história de vida e a escolha da disciplina trazem elementos para

reflexão da Pedagogia das tecnologias. Ao questionar os aspectos lúdicos e pedagógicos das tecnologias inseridas na educação, os estudantes apontam que elas podem ser uma “ponte” entre o que ocorre na escola e o contexto, o cotidiano, tornando o fazer pedagógico algo com mais sentido. Diante disso, como conclui uma estudante, é necessário “ressignificar as práticas pedagógicas”.

“Inicialmente vi a disciplina *Tópicos Especiais em Tecnologia Educacional* como uma forma didática de lidar com esse momento em que vivemos no ensino. Com foco na educação infantil e series iniciais - minha área de interesse, percebo que as crianças nascem numa linguagem própria de nosso tempo - a tecnologia, entendendo como internet, computador, globalização de informação...

Como ensinar uma criança que tem apreendido em si uma linguagem em que para nós ‘adultos’ é ainda uma novidade, ainda em processo de alfabetização.

Hoje, pouco mais de quinze anos depois, temos nossos computadores no trabalho, na escola, em casa – cada membro com o seu net ou notebook – e ainda, nos bolsos (celulares, tablet, Iphone...). E agora? Como viveremos com crianças que sabem muito mais que nós? O que é importante ensinar, quando se tem qualquer informação disponível ao alcance dos dedos?

Com pros e contras, as mídias sociais estão aí, e necessitam mediação, educação, no seu mais puro conceito.

Educação, Comunicação, Tecnologias, Interfaces, Visão, o Olhar. Temas propostos pela disciplina que nos incomoda a desacelerar o ritmo e pensar em cada ponto que rege nossa interação com o mundo, de forma crítica, autônoma e responsável” (Estudante 04/02).

“Sou oriunda da escola pública, de família de educadores; sou dinossauro no meio dessa geração.

Espero atualizar, reciclar e associar o antigo e moderno para uma melhor interação entre educando, educadores e familiares.

Sou da geração do mimeógrafo à tinta e álcool, a tecnologia não pode ser uma forma de alienação e preguiça mental “ (Estudante 05/02).

“As tecnologias podem ser usadas por meio lúdico, mas os alunos precisam saber qual é o sentido pedagógico daquilo que se está sendo usado e não ver apenas como uma hora de lazer e diversão o uso da internet sem interação prévia, sem a construção de sentidos, sem enquadrar o conteúdo escolar a ser trabalhado, resultará em um grande fracasso e frustração por parte dos docentes e dos discentes.

Hoje, as crianças já nascem conectadas ao mundo tecnológico, e nós como pedagogos não podemos ignorar que o uso da tecnologia e principalmente das redes sociais estão cada vez mais sendo inseridas nos processos formais de ensino-aprendizagem, temos também que acompanhar as demandas dos estudantes.

Apenas a ‘maneira tradicional’ de se estudar, com leitura e uso de livros por exemplo, não tem estimulado e atraído os alunos de hoje, o professor precisa de estratégias para atrair os alunos.

É importante que o professor traga algo do cotidiano dos alunos, uma música que eles conhecem e gostam e iniciar uma conversa em sala, relacionando os conteúdos, algo que se torne atrativo para os alunos.

É importante que ele contextualize o uso dos recursos utilizados em sala de aula antes de aplica-los “ (Estudante 06/02).

“Espero aprimorar meu conhecimento pedagógico e abranger meu olhar para uma área muito presente no cotidiano, a tecnologia.

Com o avanço social e tecnológico não se pode mais ignorar a necessidade de abordar e vincular meios tecnológicos com a prática do ensino.

Quando as tecnologias me eram apresentadas ao longo da infância escolar e vida acadêmica havia mais interesse em abordar e estudar o que era disponibilizado, pois quase sempre a tecnologia usada tornava o assunto mais dinâmico, lúdico e interessante para que pudesse aprofundar o conhecimento e pesquisar sobre ele.

Espero aprimorar meu conhecimento pedagógico em relação a um olhar mais sensível, respeitando a alteridade de cada um para que se possa desenvolver um maior potencial criativo em cada indivíduo e abranger meu olhar para uma área muito presente no cotidiano, a tecnologia.

Com o avanço social e tecnológico não se pode mais ignorar a necessidade de abordar e vincular meios tecnológicos com a prática do ensino. Na era globalizada em que vivemos as informações são nos colocadas em tempo real, ou seja, as informações nos chegam muito rapidamente e devemos saber como e o que fazer com elas, bem como verificar se o que enxergamos através delas é de fato real ou somente uma visão distorcida do real.

Os educadores se veem também perdidos, pois devido à perda da cultura letrada não sabem como agir para acompanhar essa mudança. Deve-se ter consciência de que a apropriação do conhecimento hoje se dá de forma diferente, pois as multitarefas executadas no cotidiano possibilitam a execução simultânea do todo.

A educação deve cumprir essa função de direcionar a visão para uma amplitude mais crítica a cerca das informações bombardeadas a todo o momento.

Ao decorrer da história pode-se verificar que a cultura vigente e instaurada nas escolas foi a letrada, o que significa que o modo como os educandos processavam a informação e se apropriavam do conhecimento até o século passado se dava de forma diferente da qual ocorre na contemporaneidade.

Os conteúdos apresentados dentro no ambiente escolar não abrangem o estilo de vida adotado fora da escola pelo fato de excluírem as tecnologias tão utilizadas e presentes no cotidiano.

A educação se apresenta cada vez mais sem sentido devido à falta de inclusão da tecnologia em seus métodos de ensino, insistindo em não abranger o olhar para os novos meios de comunicação vigentes no mundo contemporâneo” (Estudante 07/02).

“Vejo a tecnologia como instrumento na educação, do material dourado ao tablet, é necessário que o professor domine e que não considerem a tecnologia como precursora da educação.

Estamos numa escola em que os estudantes passam o dia conectados na internet e que encontram grande parte das informações e conhecimentos que esta oferta sem uma avaliação tradicional, ou seja, a escola se torna incompatível com a realidade em que vivemos e logo não tem atrativo para que o aluno a frequente. Ele sente necessidade de ser sujeito ativo e participativo e abandonar a condição de espectador.

Neste contexto, cabe a escola utilizar as novas tecnologias como aliadas,

É preciso pensar na ressignificação das práticas pedagógicas para não utilizar esta ferramenta de maneira antiga, pois o simples ato de levar as redes sociais para a estrutura arcaica da escola não provocará mudanças.

As mídias tradicionais e a educação bancária nunca ensinaram como olhar, pois privilegiam a percepção imediata ‘não há prazer em dar prazer aos outros’ e cabe à escola e especialmente aos professores direcionar as informações para que os conhecimentos não sejam somente absorvidos, mas que sejam produzidos, compartilhados e ‘curtidos’” (Estudante 10/02).

“A tecnologia pode ajudar e auxiliar bastante em sala de aula” (Estudante 12/02).

“A matéria foi escolhida pela minha falta de conhecimento no prisma do estudo de tecnologia no âmbito da educação. A fim de aumentar o meu alcance a esse respeito, resolvi fazer a matéria, pois afinal essa é uma necessidade no mundo atual, que se acompanhe esse processo.

Acredito que a situação atual da sociedade, que esta extremamente ligada as tecnologias, incontestavelmente, atinge a educação e é necessário que se faça uma análise desse fato, para que se faça possível a descoberta de um caminho de equilíbrio nesse sentido.

As tecnologias da informação e da comunicação têm causado uma mudança bastante significativa nos conceitos, no olhar e nas práticas educacionais da atualidade. Os impactos dessas mudanças trouxeram um novo prisma no processo de construção do conhecimento, na aprendizagem, na relação da escola com os alunos, e do aluno com o professor.

A sociedade vai mudar a todo tempo e essas mudanças vão sempre gerar impactos na cultura, nos papéis sociais e culturais e na educação. O que é necessário que se fique sempre atento é na essência, na intenção do processo educacional. A educação é gerada pelo incomodo, pela inquietação.

A situação atual pede que se insira na sala de aula a cultura hipertextual, para que se propicie a aproximação da educação com o aluno que temos hoje. Não podemos deixar de lado o letramento e suas funções obvias para o processo educativo, mas não cabe mais deixar de lado necessidades que cada vez mais vem se impondo” (Estudante 13/02).

Perspectiva da experiência	3	9	64%	1	5	50%	1	3	17%
Pedagogia da experiência	3	5	36%	2	5	50%	4	15	83%

Fonte: elaboração do autor.

As estudantes de Bacharelado fizeram o dobro de menções à Perspectiva, em detrimento à Pedagogia da experiência. Nessa Dimensão foi mais difícil a classificação das menções nos indicadores escolhidos. Menções mais gerais, mesmo que de cunho educacional, decidimos que integrariam a Perspectiva da experiência. Já as menções especificamente relacionadas à práxis pedagógica foram classificadas como Pedagogia da experiência.

Fortemente marcadas por experiências ou exemplos de cunho educacional, a Perspectiva da experiência foi abordada pelas alunas do Bacharelado, fazendo uma crítica à forma como os conteúdos e programas de ensino são instituídos, em detrimento à realidade extraescolar e expectativas dos estudantes. A partir da análise da música de Gabriel, o Pensador, e do exemplo da falsa questão na Prova de Filosofia, as estudantes afirmam que a escola deveria ter sentido e formar, e não ter como finalidade somente a mera aprovação.

“É preciso educar o aluno para viver em sociedade, para aprender a pensar, a tomar decisões, ensinar ética, e outras coisas mais que podem realmente virem a ser úteis na realização de tarefas diárias.

Outro ponto muito importante, é caracterizar os temas abordados, inserindo os mesmos num contexto próximo à atmosfera do aluno, como fez o professor de filosofia Antônio Kubitschek, que citou um trecho da música ‘Beijinho no ombro’ em sua prova, trazendo uma linguagem informal e simples para o entendimento dos alunos sobre assuntos de filosofia, gerando o debate, que, é um grande indicador de formação de opinião, a maior carência que a educação possui atualmente” (Estudante 01/02).

“Hoje as escolas precisam melhorar e se atualizar em relação as novas tecnologias, mas também melhorar o convívio aluno professor, não se prender em só dá o conteúdo que se foi elaborado, não condicionando o aluno só aprender o que o professor ensina, tentar despertar o interesse dos alunos, buscando novos métodos de ensino, trazendo o aluno para a escola, para que eles não vejam a escola como uma cadeia “ (Estudante 02/02).

“A música: Estudo Errado de Gabriel, o Pensador, mostra como o conteúdo é visto pelo aluno, que ele está na escola, mas não está aprendendo, só está decorando o que os professores passam para ele.

O que está proposto nos programas de ensino não vem ao encontro das necessidades dos alunos. [...] A escola deve deixar de ser artificial e o conteúdo deve dizer respeito à realidade na qual a criança está efetivamente inserida” (Estudante 03/02).

O aprofundamento das correlações com os aspectos educacionais, que foram indicados pela Perspectiva, foi realizado no indicador da Pedagogia da experiência. Foi sublinhada, também, pelas estudantes de Bacharelado, a importância de um conhecimento mais real (não apenas decorado), que estivesse relacionado com o cotidiano dos alunos e que produzisse uma aprendizagem para a vida. A música de Gabriel, o Pensador, Sibilina e o exemplo da Prova de Filosofia foram novamente citados como exemplos para problematizar o que foi descrito por uma aluna a partir de sua trajetória estudantil como “inutilidade de conhecimentos escolares”. Percebo que uma aluna sintetizou o que se pretende com esse indicador ao correlacionar a educação à

experiência, quando escreve que a educação “é um dos processos de formação da pessoa humana”.

“A música ‘Estudo errado’, de Gabriel O Pensador, questiona exatamente esse fato, sobre a importância do que a escola ensina e aplicação na vida dos alunos. A crítica é direta. Enquanto alguns alunos vão para a escola para decorar, copiar, ou se questionar sobre tudo aquilo que se passa ali, entre os muros que deveriam aproximá-los do conhecimento, na verdade as imposições feitas para decorar/entender inutilidades, como o próprio Gabriel, o Pensador, cita no trecho:

‘Na hora do jornal eu desligo porque eu nem sei nem o que é inflação / - Ué não te ensinaram? / - Não. A maioria das matérias que eles dão eu acho inútil’

Essas, sempre foram inquietações minhas, que me trouxeram grandes problemas na escola. Pela inutilidade da matemática ensinada, me distanciei e perdi o interesse pelo aprendizado dessa matéria, assim como a química e a física. Até hoje, a matemática é um obstáculo que não foi vencido, por mim.

Mais do que decorar a tabela periódica ou a tabuada, é preciso inserir outros tipos de conhecimentos na escola.

Finalizando, a questão levantada por Sibilía e Gabriel, o Pensador, precisam ser discutidas para que se aperfeiçoe a educação, para uma possível inserção das tecnologias na educação como formas de aproximar os estudantes de um conhecimento real, que interfira na forma de pensar e na capacidade de tomada de decisões, no próprio cotidiano, o que as escolas realmente deveriam ensinar” (Estudante 01/02).

“Então eu quis relacionar esses textos com a discussão da sala de aula sobre a questão que o professor Antônio Kubitschek colocou em uma prova elaborada por ele professor de filosofia de uma escola pública aqui do DF. A questão sobre a cantora Valesca Popozuda ser uma grande pensadora contemporânea, gerou um frisson no país todo, repercutiu em todas as redes sociais e também na mídia, com isso ‘choveram’ críticas ao professor por ele ter elaborado esta questão, só que ninguém sabia o intuito do professor com está questão. Ele e sua turma fizeram um trabalho com fotografias com o tema ‘Olhares’ e chamaram a imprensa para mostrar o trabalho, só que ninguém apareceu. Então ele resolveu chamar a atenção de outra maneira, mostrando que a imprensa e a mídia só se aproveita daquilo que ela pode vender “ (Estudante 02/02).

“Não há motivação para os alunos, eles ficam entediados na escola, os professores somente repassam o conteúdo e não fazem o aluno raciocinar sobre aquilo. A educação brasileira é falha desde o seu início, com um ensino público mal administrado, com professores que encaram salas lotadas, são mal formados e mal pagos. Alunos e colaboradores olham para fora e enxergam governantes corruptos, uma justiça lenta e que não inspira confiança, um governo que se preocupasse corretamente com a educação, faria nosso país crescer, pois Educação é um dos processos de formação da pessoa humana” (Estudante 03/02).

Apenas uma estudante de Licenciatura realizou 5 menções à Perspectiva da experiência. Ela cita que as experiências (de vida, de curso, de estágio) influenciam na forma como as pessoas participam e se posicionam nos debates durante as aulas, falando da própria disciplina do Campo, ou seja, citando a experiência realizada. A partir do Documentário assistido, ela relaciona o olhar com a singularidade de experiências de cada um. A estudante ainda faz uma crítica ao modelo transmissivo de educação e cita a experiência como um caminho para a inovação educacional.

“O documentário apresenta depoimentos de diversas pessoas que têm diferentes opiniões sobre o modo de enxergar o mundo. Essas possuem alterações na visão, desde uma discreta miopia até uma cegueira total. Com essa primeira descrição, eu faço uma comparação aos debates feitos em sala de aula. Nós alunos apresentamos diferentes percepções sobre as mensagens dos textos indicados. Uns se ausentavam completamente dos debates, outros traziam opiniões comuns e outros manifestavam um senso crítico de extrema qualidade. Todos embasavam suas falas na experiência adquirida no decorrer da vida, do curso, do estágio etc.

No documentário, um personagem traz essa minha percepção em uma única frase: ‘Cada experiência de olhar é um limite. Não sabemos das coisas como elas são, pois somos mediados pela nossa experiência’. Isto é, muitas vezes somos carregados pelas nossas experiências e isso faz com que a imaginação crie um cenário, às vezes até diferente daquele relatado pelo escritor na época da produção do texto: ‘Olhar é uma interpretação, mediado pelos valores, sentimentos’.

[livros didáticos]. Nesse último recurso, é notável a condução que é feita, pelos autores, do conteúdo que deve ser assimilado pelo estudante. Os conceitos mais importantes de cada matéria estão dentro de um *box* sombreado e o resumo, em forma de esquema, é apresentado ao final da unidade ou capítulo. O aluno não precisa ‘se dá o trabalho’ de ler e refletir sobre aquele conteúdo, pois até o professor facilita o seu aprendizado com a introdução de macetes e musiquinhas.

Por fim, diante do exposto afirmo que a experiência é o caminho para a inovação” (Estudante 09/02).

A Pedagogia da experiência tem 1 citação de uma estudante e 4 de outra do curso de Licenciatura. É interessante e instigante notar que na sua única referência à Dimensão da experiência, a estudante reproduz um longo trecho da música de Gabriel, o Pensador. A segunda estudante apresenta o fato que presenciou na escola, com a Prova de Filosofia falsa, como um exemplo de experiência. As estudantes afirmam a importância da experiência como forma de enfatizar o contexto, a realidade e o ambiente na construção de conhecimentos escolares, destacando a necessidade de incentivar o olhar dos estudantes e utilizar as tecnologias como janelas para o mundo.

“A música Estudo Errado do Gabriel Pensador retrata exatamente isso, que a escola é importante, porém, não faz sentido o que ela passa aos alunos, o que ela exige deles e, principalmente, como ela não está aberta a mudanças. A seguir, separei alguns trechos muito interessantes da música que representam esse ponto de vista:

‘Eu tô aqui pra quê? / Será que é pra aprender? / Ou será que é pra sentar, me acomodar e obedecer? / ‘Na hora do jornal eu desligo porque eu nem sei nem o que é inflação / - Ué não te ensinaram? / - Não. A maioria das matérias que eles dão eu acho inútil / Manhê! Tirei um dez na prova / Me dei bem, tirei um cem e eu quero ver quem me reprova / Decorei toda lição / Não errei nenhuma questão / Não aprendi nada de bom / Mas tirei dez (boa filhão!)’ (Estudante 08/02).

“Esse movimento deveria começar na escola com o desenvolvimento do senso crítico acerca do conteúdo. Com exercícios que explorem o olhar do estudante sobre a realidade e o ambiente que o cerca.

Diante dessa função de mediar e de incentivar o olhar do discente que a Educação agregar, a Tecnologia pode ser vista como um suporte a equipe escolar, como uma janela que permite a visão além dos muros da escola, isto é, além do contexto da cidade ou do país onde a instituição de ensino está localizada.

O Ensino passará a ser contextualizado (e não ‘floreado’) a partir do momento que a tecnologia passar a ser um aliado da Educação.

Durante os dois semestres do ano de 2013, eu fui estagiária de Química no Centro de Ensino Médio 03 de Taguatinga Sul (CEM 03). Lá, tive a oportunidade de conhecer a pessoa e o profissional Antônio Kubitschek. Esse como indivíduo, é sereno, observador e conselheiro – sempre disposto a me ajudar na construção da ‘figura’ do professor atuante e crítico na sala de aula e na sociedade. Como professor, ele sempre foi empenhado na sua ação docente – não era favorável à metodologia ‘fácil e que não dar trabalho’ e sempre buscava inovar com o propósito de auxiliar a construção do senso crítico do aluno e dos seus estagiários” (Estudante 09/02).

Apenas uma estudante de Pedagogia citou 3 elementos relativos à Perspectiva da experiência. Nesses, ela enfatiza que a experiência de cada sujeito é única, como o olhar, e que é através do incômodo (desestabilização) deste que se gera conhecimento. Falando da experiência comunicativa, a estudante aborda as tecnologias, o audiovisual e as imagens para defender que atualmente a comunicação está superficial, diante das características da experiência que caracterizam esses elementos.

“O olhar é mediado pela experiência única de cada indivíduo, por tanto diferente para cada um. Ele se constrói a partir de um contexto social, político e cultural, fazendo com que cada sujeito faça a significação do mundo de

forma particular. O convívio dentro deste contexto possibilita a sensibilização perante as desigualdades e problemas gerados pela sociedade.

É através da semelhança existente entre o sujeito e seu ambiente de convívio que ocorrerá o sentimento de pertença e a identificação com o grupo. O que gera incômodo no olhar ao se deparar com os problemas existentes é o fato de a pessoa interiorizar tais questões e sentir a necessidade de que haja alguma mudança nessas determinadas situações. O incômodo possibilita a busca e reflexão sobre o conhecimento gerado e adquirido.

Vive-se em um mundo onde a experiência comunicativa se dá de forma audiovisual, onde imagens são geradas e apresentadas a todo o momento, em um curto espaço de tempo, e por tanto não há momento para reflexão, pois logo em seguida já existem outras imagens a serem julgadas. Então este julgamento acontece de modo superficial, e em meio a excessos os seres humanos ficam perdidos em relação a eles mesmos e não encontram sua existência” (Estudante 07/02).

Dentre as estudantes de Pedagogia, 4 mencionaram o indicador Pedagogia da experiência. Partindo do indicador da Pedagogia do olhar, essas estudantes questionam o objetivo da escola e da educação. Por um lado, afirmam que é modificar a vida; e para isso, apontam que é necessário envolver cada história de vida diferente em seus processos. As alunas ressaltam que o cotidiano, as notícias ou os assuntos de interesse dos alunos sejam associados ao conteúdo, e isso deve ser feito de forma contextualizada. Uma estudante afirma que “o objetivo da escola, enquanto formação, precisa ser claro” (04/02), ao que outra “responde”: “formar cidadãos críticos e emancipados, capazes de tomar suas próprias decisões” (13/02).

“Acredito que a educação seja mais que ministrar conteúdos ou manter uma criança dentro da escola. Ainda penso na Educação que assume como sua a responsabilidade do sucesso ou fracasso do seu estudante. Que modifica a vida dele no mais íntimo dos conceitos. Que se envolve com cada história que é apresentada diante de si. O objetivo da escola, enquanto formação, precisa ser claro” (Estudante 04/02).

“É preciso valorizar as experiências de cada olhar, cada criança tem um olhar diferente, mas as escolas estão condicionando os alunos a olharem o mundo de uma mesma forma, em um ambiente inibidor, não incentivando as crianças a desenvolverem a sua capacidade de criatividade e imaginação.

Trazar assuntos de interesse e que envolva o cotidiano dos alunos é uma das principais estratégias para atender as grandes demandas desses alunos, Temos o exemplo do professor de filosofia que elaborou uma prova para a turma de terceiro ano do ensino médio e que uma das questões trazia a música da funkeira ‘Valesca popozuda’.

Às vezes o aluno tem a sua interpretação sobre determinado assunto, como exemplo da música, e o professor trazer ela pra dentro de sala e mostrar outras vertentes e outros olhares, trabalhando ela de uma outra forma, relacionando com o conteúdo proposto.

[...] possível o professor ver o interesse dos alunos e trazer isso pra escola e pra dentro de sala de aula, associando ao conteúdo previsto, ou trazendo alguma discussão que ele julgue interessante, mas sempre com planejamento, pra isso não se torne algo ‘por fazer’.

É importante que ele contextualize o uso dos recursos utilizados em sala de aula antes de aplica-los” (Estudante 06/02).

“Os métodos educacionais devem abranger assuntos que permeiem o cotidiano dos alunos, de modo que eles se sintam interessados a frequentarem as aulas.

Trabalhar a linguagem dos educandos para que eles consigam se comunicar de forma plena é uma competência básica a ser trabalhada dentro de sala de aula.

Os conteúdos apresentados dentro no ambiente escolar não abrangem o estilo de vida adotado fora da escola pelo fato de excluírem as tecnologias tão utilizadas e presentes no cotidiano.

Neste sentido, a escola tende a impor seu próprio processo de ensino e aprendizagem para os estudantes, enquanto eles se apropriam do conhecimento de forma cada vez mais distinta destes métodos arcaicos” (Estudante 07/02).

“Notícias que acontecem e chegam, por mais que possam ser consideradas irrelevantes nos parâmetros curriculares, fazem parte da realidade daqueles alunos e podem ser aproveitadas em diversas matérias, essa aproximação pode gerar o interesse dos alunos, que já não se sente interessado pela escola e não construí uma significação para o seu papel, justamente por terem que absorver conteúdos que não tem a menor proximidade com suas vidas.

Acredito que o desafio dessa nova geração de professores e também dos antigos, que podem sempre se reciclar, é descobrir maneiras novas de estimular os alunos a se interessarem pelo que é proposto dentro da escola. O estímulo pelo olhar mais profundo e crítico pelos assuntos mais simples até os mais complexos e o meio que será utilizado para instigar esse processo, que vai ser o grande diferencial na construção educacional.

A educação precisa adaptar-se as necessidades que se colocam com o passar dos anos, levando em conta suas consequências, tornando-se sempre um meio forte de engrandecer esses processos, sem perder seu real significado: formar cidadão críticos e emancipados, capazes de tomar suas próprias decisões” (Estudante 13/02).

Apesar de não figurar entre o contexto principal (educação e tecnologias), nem entre a temática central (olhar e imagem) da investigação, a Dimensão da experiência preencheu uma lacuna importante, com diversos elementos significativos em todos os grupos, apesar das diferenças quantitativas. Considero que apesar da abordagem teórica e número de menções à experiência ter sido menor em relação aos elementos centrais citados e outras dimensões, a força com que ela foi refletida, compreendida e expressa pelos participantes demonstra a riqueza dessa dimensão na disciplina e na investigação como um todo.

Na próxima seção descreverei as Narrativas e os Diários de Bordo e apresentarei um Painel de montagem com as fotos mais representativas de cada uma. As imagens escolhidas foram feitas com o recurso “Instantâneo”, do *Windows Live Movie Maker* que, ao pausar o filme, tira uma “fotografia” da imagem em exibição, as quais depois foram agrupadas no *Microsoft Office PowerPoint 2007*. Também apontarei os elementos teóricos e reflexivos trazidos pelos estudantes, relacionando-os às categorias da investigação, aos autores que embasaram a pesquisa e às menções dos participantes aos indicadores das dimensões analisadas no presente Campo. Tenho consciência de que os trechos reproduzidos já foram citados em formas de menções estanques. Reintegro-os novamente ao texto para mostrar como as reflexões foram integrais, muitas vezes com menções híbridas, ou seja, faziam referência para mais de um indicador. Cada apresentação será de acordo com as características e possibilidades de cada Narrativa, pois algumas possuem fios mais labirínticos e complexos e outras foram tecidas com fios de uma urdidura cotidiana e simples. Entre os fios de Ariadne e de Penélope buscamos apresentar os principais fios da meada.

9.5 NARRATIVAS E DIÁRIOS DE BORDO: ENTRE OS FIOS DE ARIADNE E OS DE PENÉLOPE

9.5.1 Narrativa 01/02: Copa do Mundo em Brasília

A Narrativa 01/02, intitulada *Copa do Mundo em Brasília*, foi construída pelas Estudantes 01, 02, 08 e 11/02, sendo três bacharelandas e uma licencianda. A Narrativa dura 4 minutos e 11 segundos e possui duas divisões principais: títulos (5) e músicas (3). O Diário de Bordo foi entregue impresso, em uma pasta de grampo trilho, encapada com páginas de um jornal local com notícias sobre a Copa. Foram utilizadas para a composição 55 fotos pessoais e encontradas na internet e 2 imagens de cartazes, com uma permanência em tela de cerca de 3 segundos cada. Para a transição foram inseridos diversos efeitos. As estudantes aparecem em 6 fotografias e as demais não se tem como diferenciar se são autorais ou não, pois os créditos estão ao final da Narrativa (e não em cada foto). Logo após o título, o cartaz oficial da Copa do Mundo com sede em Brasília é exibido e inicia-se a primeira música: **We are one**, a música tema da Copa.

A primeira música dura enquanto passam os três primeiros títulos: *As obras, Preparação para copa e Os jogos*. No primeiro título, são apresentadas 9 imagens sobre as obras no Estádio Nacional e no Aeroporto Internacional de Brasília. No Diário de Bordo, as alunas criticam o valor gasto e a não finalização das obras. No segundo título são apresentadas 11 imagens dos principais pontos turísticos de Brasília iluminados de verde e amarelo, as entrequadras enfeitadas, uma foto de uma estudante com o mascote *Fuleco* e de outra com a Taça em exposição, bem como ingressos e objetos para torcida. O terceiro título começa com o cartaz da lista de jogos da primeira fase, em Brasília, e é composta por 19 fotografias do estádio lotado, de torcedores chegando para os jogos e das festas organizadas pela FIFA. Nessa sequência aparecem algumas estudantes durante os jogos. A última foto dessa sequência é emblemática e marca a transição para a segunda música: a seleção perfilada no momento do Hino, o que, no Diário, as estudantes justificam: “o Hino cantado nos estádios *a capella* mostra tanto a paixão pelo país como o anseio urgente por mudanças”.

Nesse momento aparece o quarto título: *Manifestações* e começa uma sequência de 16 imagens, sendo as 5 primeiras das manifestações de 2013 fazendo uma crítica à Copa com cartazes nos quais se leem, por exemplo, “POR UM BRASIL PADRÃO FIFA”. A música do Hino acaba quando aparece a 44ª imagem, que mostra a invasão das cúpulas do Congresso Nacional durante as manifestações de 2013, e as estudantes lembram no Diário a expressão recorrente à época: “Amanhã vai ser maior”.

Então, aparece o quinto título: *Educação, saúde e segurança???* e também começa a terceira música: **Que país é esse?**, do grupo Legião Urbana. Nessa sequência, são descritas, no Diário e pelas fotos, diversas críticas referentes à educação, ao transporte, à saúde e à segurança. Chama a atenção as duas fotos finais, nas quais aparecem crianças jogando “uma pelada” em um campo de futebol improvisado e outras no meio da rua. As estudantes escrevem: “Enquanto isso, mais afastado do centro da capital, pessoas sofrem até com falta de infraestrutura. Cadê o padrão FIFA no futebol das crianças? Os impostos não são bem empregados”. No Painel de montagem que apresento a seguir (sequencialmente, fotografias de número 14, 44, 23, 42, 39 e 55), notam-se os contrastes enfatizados pelas sequências dos títulos e músicas.

Figura 9 – Painel de montagem da Narrativa 01/02: Copa do Mundo em Brasília.



Fonte: elaboração do autor.

A fim de complementar a urdidura dos textos imagéticos com os reflexivos, retomo as citações das Estudantes que elaboraram essa Narrativa, nas quais encontrei menções que corroboram as opções apresentadas:

“Pode se dizer que hoje, a escola está em crise. Há uma grande discussão gerada torno do uso da tecnologia a favor da educação. O que não se pode discutir é a possibilidade de ignorá-las, se fechando para estes novos recursos, construindo barreiras ao invés de eliminá-las.

[...] é necessário, antes de pautar a tecnologia nas escolas, repensar as necessidades dos alunos, o objetivo e missão da escola, dando ênfase à formação de cidadãos e não de máquinas. [...]

Finalizando, a questão levantada por Sibilia e Gabriel, o Pensador, precisam ser discutidas para que se aperfeiçoe a educação, para uma possível inserção das tecnologias na educação como formas de aproximar os estudantes de um conhecimento real, que interfira na forma de pensar e na capacidade de tomada de decisões, no próprio cotidiano, o que as escolas realmente deveriam ensinar.” (Estudante 01/02).

[sobre o depoimento de Hermeto Pascoal no documentário **Janelas da Alma**] “E ele tem razão no ponto de vista dele, cada um tem o seu modo de ver e olhar, tudo ao seu redor, o olhar não é só olhar através da visão, o olhar pode ser um olhar de sentimento, um olhar de pena, vários tipos de olhares. O olhar é muito mais do que função fisiológica, é um universo carregado de sentidos. [...]

Com isso, as salas de aula, foram ficando nada atrativa para os alunos, se tornando uma ‘coisa’ monótona e chata, onde não desperta o interesse dos alunos para estudar e aprender. É muitas vezes o professor não sabe lidar com esse novo cenário das tecnologias. [...] Hoje as escolas precisam melhorar e se atualizar em relação as novas tecnologias, mas também melhorar o convívio aluno professor, não se prender em só dá o conteúdo que se foi elaborado, não condicionando o aluno só aprender o que o professor ensina, tentar desperta o interesse

dos alunos, buscando novos métodos de ensino, trazendo o aluno para a escola, para que eles não vejam a escola como uma cadeia. (Estudante 02/02).

[...] o principal, pelo menos do meu ponto de vista, é até que ponto a tecnologia realmente se integrará a um projeto pedagógico realmente inovador.

Enquanto os alunos de hoje vivem no mundo tecnológico, cercados por dispositivos eletrônicos e digitais, a escola permanece fiel ao esquema tradicional, o qual ainda se utiliza dos métodos e das linguagens analógicas. A escola não sabe lidar com a quantidade e a rapidez de informações que o aluno atualmente recebe, o que a torna chata e sem sentido. [...]

A escola vem percebendo os seus erros e está começando a quebrar os seus muros, deixando que a tecnologia entre, porém, a tão sonhada adequação entre esses dois meios, não deve limitar-se a usar a tecnologia como recursos didáticos, é preciso ensinar a lidar com a tecnologia, produzir condições de recepção e agir sobre os efeitos dispersivos” (Estudante 08/02).

Apesar de não estar descrito de forma direta no Diário de Bordo, na Narrativa percebem-se todos os elementos abordados na disciplina e na pesquisa. As estudantes lançaram um olhar plural para a Copa (Brasília, estádio, aeroporto, entrequadras), para os jogos (estádio, torcidas, resultados), para o contexto das manifestações (“Padrão FIFA” e “Amanhã será maior”) e, ainda, para o ambiente social mais geral (educação, saúde, transporte, segurança). As imagens pessoais e pesquisas apresentadas, profundamente marcadas pelos contrastes, mostram a inserção das estudantes na Copa e sua reflexão a respeito do evento. As experiências do evento em si, de seu histórico, do contexto, do ambiente e as realizadas pelas próprias estudantes são evidenciadas de forma crítica e participativa. A sequência, as transições, as músicas, os títulos e as imagens mostram uma utilização das tecnologias que demonstram intencionalidade, conhecimento e reflexão em busca da construção de uma mensagem muito específica. Diante dessa série de provocações e contrastes, e da constatação de que no Diário de Bordo não há relações com as temáticas da disciplina, cogitamos que, dentre outras possibilidades, isso signifique mais uma provocação: a de exigir que o leitor/espectador participe ativamente da construção da narrativa, lançando seu olhar próprio. Neste caso, ao invés de uma falta/lacuna, as estudantes deixaram abertura/espço. Tudo uma questão de ponto de vista! Mas, quando se retomam os textos reflexivos e se percebe a coerência desses com a Narrativa elaborada, não me parece absurda a seguinte ideia: (apesar da maioria do grupo ser de bachareladas) são educadoras refletindo, falando, fotografando, escrevendo e ensinando!

9.5.2 Narrativa 02/02: Sem título

A segunda narrativa do Campo 02 foi feita individualmente, pela Estudante 03/02, que é de um curso de bacharelado, e não foi intitulada. A aluna justifica que seria difícil fazer em grupo com alunos de diversos cursos e com horários incompatíveis. Diante disso e para não fazer sozinha, pediu e teve ajuda do namorado e de um primo. Essa construção tem a duração de 4

minutos e 23 segundos e é composta por 49 fotografias feitas pela aluna e 1 imagem buscada na internet. A estudante usou os 17 segundos iniciais para fazer uma introdução contendo um “cabeçalho” com as seguintes informações: Narrativa visual, nome da aluna e foco: Brasília. Nessa introdução, a aluna usou as cores da bandeira nacional. O tempo de permanência em tela de cada imagem é de aproximadamente 5 segundos; a técnica de transição é sempre a mesma; e ela usa 10 frases provocativas em 10 imagens: as de número: 1, 2, 3, 5, 7, 10, 12, 18, 23, 24, das quais algumas serão apresentadas a seguir. A aluna teve o cuidado de utilizar um efeito para borrar os rostos que, eventualmente, poderiam ser reconhecidos. O tempo da Narrativa corresponde exatamente ao tempo da música utilizada: **Até quando?**, de Gabriel, o Pensador. No começo da música, ouvem-se as seguintes frases: “Não adianta olhar pro céu, com muita fé e pouca luta. [...] Não adianta olhar pro chão, virar a cara pra não ver”. No Diário de Bordo, a Estudante justifica a utilização da música da seguinte forma:

“Para esse trabalho, escolhi a música ‘Até Quando?’ do cantor Gabriel O Pensador. Ela aborda o tema do conformismo e da atitude da população diante dos problemas da sociedade, em sua letra. É o que vimos diante da construção do Estádio, que em meio a tantos protestos, no dia do jogo do Brasil em Brasília se esqueceu dos problemas e o futebol tomou conta da cabeça dos brasilienses que antes contestavam.

O homem só é capaz de observar sua existência e seu lugar na sociedade a partir do momento em que interage com outros, para só assim saber quem ele verdadeiramente [é], e de acordo com a música abordada podemos observar que é exatamente isso que acontece, o homem muda de acordo com o que está a sua volta, e essa mudança interna se reflete no meio externo, a maneira como ele é visto e é firmando suas idéias e suas convicções que ele passa a enxergar sua capacidade” (Narrativa 02/02, Diário de Bordo).

O olhar que a Estudante 03/02 buscou lançar sobre Brasília é por ela descrito, no Diário de Bordo, assim:

“Escrever sobre Brasília pode ser fácil ou complexo. Entre muitas paisagens que nossos olhos podem ver, existe cada detalhe. Brasília acorda tão viva, formosa e bela, abraça as estrelas e os ipês floridos, os sonhos sonhados e o azul do céu. A doce terra do leite e mel, como havia sonhado Dom Bosco.

Porém, com esse trabalho estou aprendendo cada vez mais a conhecer essa cidade.

Tem-se muito o que escrever sobre Brasília. Dentre isso, pensei em relatar em meu trabalho a Copa do Mundo, os jogos em Brasília. Pois vemos a euforia dos torcedores ao irem ao estádio, emocionados com os jogos, enquanto havia no mesmo local manifestantes que não se conformavam com o dinheiro gasto com a copa. Protestando para o governo se preocupar em investir na educação e em hospitais, protestando contra os trabalhadores que morreram durante a construção do estádio. Também se vê no mesmo cenário e local, um estádio de futebol onde foram investidos milhões e ali perto, na rodoviária, mendigos com cachimbos de crack e sem ter o que comer.

Pensei também em focar o meu trabalho sobre os diferentes ‘céus’ de Brasília e questionar sobre a cidade que tem o céu mais lindo e limpo do Brasil, com amplo horizonte e cores fascinantes que o compõem. A sensação que se tem, ao andar por Brasília, é de ‘céu no chão’. Então, para mim, o céu de Brasília é o maior monumento da cidade. Conhecer Brasília não é só olhar para os lados e se maravilhar com a Catedral, o Memorial JK [Juscelino Kubitschek], a torre de Tv ou o Congresso, mas sim olhar para cima, perceber e avaliar o nosso céu” (Narrativa 02/02, Diário de Bordo).

Mesmo que o Diário de Bordo seja a parte descritiva (escrita) do trabalho, é interessante analisar o pequeno lapso cometido logo na primeira palavra do texto, quando a aluna diz que irá “escrever”, uma vez que estava produzindo uma Narrativa Hipertextual e Visual. Logo após ela

cita as diversas paisagens, olhares e detalhes que podem ser vistos na cidade. Tanto no diário quanto nas 50 imagens que compõem a narrativa percebe-se que a aluna buscou apresentar um olhar dialético, que demonstrasse contrapontos e contrastes. Isso se verifica quando, ao mostrar a Copa do Mundo como a primeira Narrativa analisada, essa estudante também apresentou aspectos da manifestação e as diferenças da alegria dos torcedores com as tristezas das mazelas sociais presentes, praticamente, no mesmo espaço. Tais contrastes também são abordados em termos de “diferentes céus” e em outra bela imagem que a aluna criou quando escreve que “a sensação que se tem, ao andar por Brasília, é de ‘céu no chão’”. Outra contraposição apresentada é quando a aluna afirma que, para ela, o maior monumento de Brasília é o céu e não aqueles mais famosos.

O processo de planejamento, elaboração e composição da narrativa foi descrito pela Estudante 03/02 da seguinte forma:

“Durante todo o tempo que o professor disponibilizou para a elaboração do trabalho estive planejando aonde, como e porque tirar uma ou várias fotos. Brasília tem muita história a contar, por isso fiquei presa a tantas dúvidas sobre o que eu relataria nesse trabalho. É ter que procurar uma ampla e profunda compreensão sobre a nossa história, nossa cultura e nossos modos de subjetivação.

Fazer uma narrativa visual é verificar que olhar aquele que fotografa lança sobre o que capta no momento do seu clique e buscar compreender o que pretende expressar pelos elementos que revela sua imagem. Planejar esse trabalho me custou criatividade, opiniões do meu namorado acerca de conselhos de como fazer, ou sobre o que tirar as fotos, e ainda me ajudando em relação ao tempo que teria para fazer o trabalho, me custou disponibilidade em meio a tantas outras matérias que estou cursando. Planejar é demonstrar um propósito para realizar alguma coisa; ter como intenção ou objetivo algo.

A produção do trabalho foi um pouco complicada. Ficava pensando se realmente seria muito complicado fazê-lo, pois o professor Edemir vinha com várias ideias em sala, e ele falava muita coisa que tinha que ter no trabalho. Fiquei preocupada, contei sobre o trabalho ao meu namorado xxxxx para que ele pudesse me ajudar também. Me tranquilizei um pouco quando percebi que não estava sozinha nessa, além da disposição do meu namorado para me ajudar com algumas ideias, o professor Edemir mandou um email aos alunos explicando que qualquer dúvida ele estaria à disposição para ajudar, seja com ideias, puxões de orelha, motivações e conselhos.

Me preocupei também pelo tempo que, dentre tantas outras disciplinas que curso na UnB, teria para fazer esse trabalho tão detalhoso. Porém, escrever sobre Brasília, fazer um trabalho sobre a minha cidade é um privilégio, é muito bom, motivador, nos faz conhecer melhor a cidade que vivemos. Em alguns momentos em que fazia o trabalho, resolvi não fazer nada e somente pensar. Pensar no que fazer, ter ideias, sem escrever ou anotar nada, somente refletindo sobre Brasília com suas belezas e problemas que ainda tem de ser resolvidos. E então mais uma vez, meu namorado percebeu que eu estava um pouco inquieta a respeito do trabalho e me tranquilizou dizendo estar à disposição para qualquer ajuda que eu precisasse, e me disse também para eu apreciar o trabalho, fazer esse trabalho virar algo prazeroso e não me preocupar. Mande de última hora um email ao professor Edemir com várias dúvidas sobre o trabalho, e ele me respondeu detalhadamente cada uma. Então, eu comecei a fazer e em meio a tantas ideias, finalmente consegui. E esses são os sentimentos que apresentei durante a elaboração do trabalho. Bem detalhoso, mas foi exatamente o que aconteceu” (Estudante 03/02, Diário de Bordo).

Lendo essas descrições percebe-se que a aluna realmente fez da criação das narrativas uma verdadeira experiência em termos benjaminianos pelo envolvimento que teve. Talvez uma palavra utilizada pela estudante sintetize melhor essa fase da produção: “detalhoso”! A reflexão que ela faz acerca da relação entre o olhar e as imagens nos parece a melhor definição de Narrativa possível: “Fazer uma narrativa visual é verificar que olhar aquele que fotografa lança sobre o que capta no momento do seu clique e buscar compreender o que pretende expressar pelos

elementos que revela sua imagem”. Essa frase revela ainda os elementos de hipertextualidade e dialogicidade da imagem fotográfica que buscamos ressaltar na Seção 6.5. A descrição do processo de produção e os sentimentos que este envolveu, quais sejam, de complicação, preocupação, inquietação, mas também de tranquilidade, de apreciação, de motivação apontam para uma experiência real na qual a aluna, de fato, imergiu. A aluna ainda cita dois elementos que me parecem fundamentais. Primeiramente, a interação com o namorado, com o primo e comigo durante o processo, mostrando como o suporte foi fundamental para “apreciar o trabalho, fazer esse trabalho virar algo prazeroso”. Em segundo lugar, o momento no qual a aluna faz uma pausa para, “somente pensar”: “Pensar no que fazer, ter ideias, sem escrever ou anotar nada, somente refletindo sobre Brasília com suas belezas e problemas que ainda tem de ser resolvidos”. Essa atitude remete diretamente à frase de Bondía, quando afirma:

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (BONDÍA, 2016, p. 25).

A estudante relata que para a concepção da narrativa pesquisou filmes (**Metrópolis**), poesias (Nicholas Behr, Menezes Y Morais), Sites (**conheça Brasília**), vídeos do Youtube (**Transgressor@s** e **Caminho**) e fotografias sobre Brasília na internet. As fases da produção são descritas pela aluna da seguinte forma:

“Com as ideias já prontas, fui em busca dos lugares em Brasília que iria tirar as fotos. Então meu namorado me levou ao Estádio Nacional de Brasília na segunda-feira, dia 23 de jun. de 2014. Tirei fotos do Estádio e de lugares próximos a ele, para entrarmos na seguinte reflexão: tanto dinheiro investido no Estádio e a poucos metros há um lugar onde moram mendigos, com muita sujeira e lixo. Pouco tempo atrás houve protestos no estacionamento do Estádio, onde pessoas estavam indignadas com a educação, saúde e o pouco dinheiro investido nessas áreas. A polícia agia de forma repressiva e até agrediam os manifestantes. Porém, no dia do jogo do Brasil em Brasília, havia milhares de pessoas eufóricas e felizes pelo jogo que aconteceria ali, comemorando e tirando fotos para registro do momento.

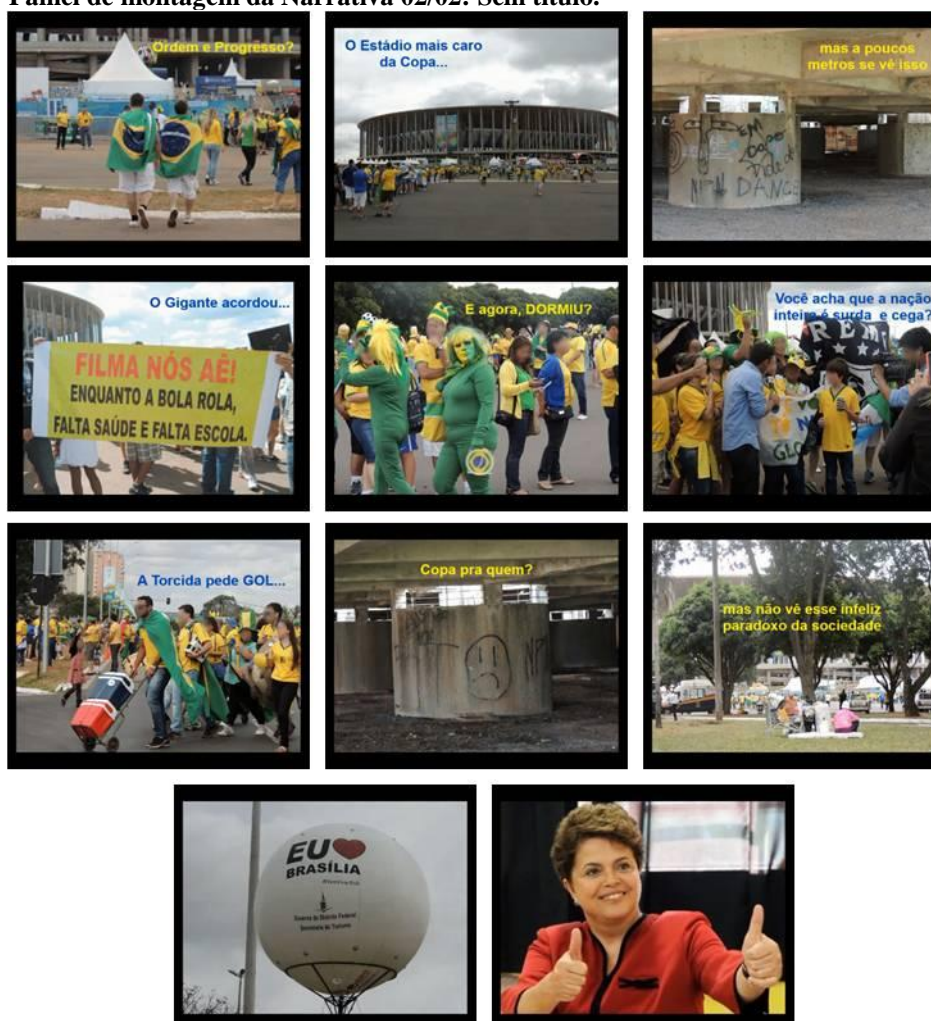
Ainda ali, havia uma senhora com pouco alimento e alguns itens em um carrinho de supermercado, sentada no gramado, mendigando e esperando que alguém fosse ajudá-la com alguma doação. Mas, ninguém olhava para ela, ninguém percebia aquela senhora naquele lugar. Pois as preocupações eram outras, os objetivos eram outros. Esqueceram completamente dos protestos e dos motivos desses, dos problemas que rodeavam Brasília. Será que os manifestantes poderão voltar? A visão que se tinha daquele lugar era só de pessoas alegres. Será que as pessoas esqueceram dos motivos dessas contestações? Ou cansaram de não obter resultados e se renderam à Copa? No Dicionário da Língua Portuguesa, visão significa capacidade de compreensão, assimilação ou percepção visual de tudo que está presente no mundo exterior, concebidas a partir da utilização dos olhos e do cérebro; pude ver isso claramente no centro de Brasília.

Fui também à Rodoviária, onde havia algumas pessoas manifestando sobre a greve dos metroviários de São Paulo, mas parecia que ninguém estava preocupado com aquilo. A movimentação era de pessoas que haviam acabado de sair do serviço, correndo para pegarem ônibus e irem assistir ao jogo. Por fim, o dia foi bastante cansativo, pois estava muito difícil trafegar de carro por ali, então tive de percorrer toda a área desde o Estádio

até a Rodoviária a pé. Esse é o problema que encontramos em Brasília: lugares tão pertos e tão diferentes, tanto dinheiro investido em certos pontos e nenhum investido em outros; um ao lado do outro” (Narrativa 02/02, Diário de Bordo).

Novamente, nessa descrição, a aluna apresenta os sentimentos, emoções e reflexões que envolveram a produção da narrativa, retomando pontos citados anteriormente. São marcantes as referências a aspectos da busca por uma qualificação do olhar e da intencionalidade na procura de imagens para representar a experiência realizada. Apesar de no início do diário a Estudante 03/02 ter escrito que “para conseguir tirar minhas desejadas fotos, tive que pegar meu carro e dirigir por quase toda Brasília, pois aqui é impossível se deslocar de um lugar ao outro a pé”, ao final da descrição ela escreve que acabou andando a pé: “Esse é o problema que encontramos em Brasília: lugares tão pertos e tão diferentes, tanto dinheiro investido em certos pontos e nenhum investido em outros; um ao lado do outro”. Com essa atitude de *flâneur*, eis algumas imagens (seqüencialmente são as de número 01, 02, 03, 05, 07, 10, 12, 24, 34, 41 e 50) captadas pelo olhar da estudante.

Figura 10 – Painel de montagem da Narrativa 02/02: Sem título.



Fonte: elaboração do autor.

Assim como as estudantes da Narrativa 01/02, a Estudante 03/02 não apresentou no Diário de Bordo relações diretas com as tecnologias e a educação, no entanto, afirmo que a aluna conseguiu produzir um material dialeticamente didático e, ao mesmo tempo, didaticamente dialético a partir de sua experiência concreta. Diante disso, posso afirmar que a experiência que ela realizou na composição quanto ao olhar que planejou e lançou sobre Brasília, a forma como ela concebeu e procurou as imagens, a maneira como ela compôs a narrativa, seja pela música, pelas transições, pelas frases provocativas, apontam para uma síntese de todos os elementos trabalhados. Mesmo focando sua narrativa na Copa, a busca pelos arredores do estádio, pelo contexto do evento e pelas diferenças entre as pessoas que estavam em ambientes iguais ou próximos, apontam para um olhar dialético que procura materializar em imagens contrastes e contradições, sendo essas enfatizadas pelas diversas frases provocativas e pela música escolhida. Apesar da narrativa não ter título, mostra um mergulho profundo da autora em uma experiência de olhar com as linguagens imagética e fotográfica, quando essa aluna de bacharelado afirma, em relação ao formato, que “Escolhi apresentar meu trabalho final em vídeo, pois assim conseguiria transmitir melhor o conteúdo e prender a atenção dos ouvintes (alunos, professores e convidados). Sendo esse um recurso tecnológico que visa despertar tanto o questionamento quanto a emoção em relação ao vídeo” (Estudante 03/02), pergunto-me: esse não é um dos pontos basilares na reflexão das interfaces entre tecnologias e educação? Talvez essa Pedagogia da experiência, experienciada concretamente por essa estudante de bacharelado na construção da narrativa seja a resposta para a problematização que ela mesma fez, como uma educadora refletindo sobre educação, em um dos textos reflexivos, partindo da outra música de Gabriel, o Pensador:

“A música: Estudo Errado de Gabriel, o Pensador, mostra como o conteúdo é visto pelo aluno, que ele está na escola, mas não está aprendendo, só está decorando o que os professores passam para ele. O que está proposto nos programas de ensino não vem ao encontro das necessidades dos alunos. É preciso ressaltar a situação educacional do nosso país, nos levando à reflexão acerca do método tradicional de ensino, no qual o aluno aceita as informações repassadas, acomodando-se diante de tal situação e obedecendo às normas estabelecidas pela escola. Não há uma visão com a aprendizagem significativa. A escola deve deixar de ser artificial e o conteúdo deve dizer respeito à realidade na qual a criança está efetivamente inserida. A escola tem como finalidade ampliar a visão dos alunos, tornando o saber difuso em um saber científico, sistematizando para a compreensão” (Estudante 03/02, Textos reflexivos).

9.5.3 Narrativa 03/02: Linguagem visual

A terceira narrativa é composta por 62 fotografias, sendo que nenhuma delas foi tirada pela Estudante 04/02, que é do curso de Pedagogia. No Diário de Bordo e nos créditos da narrativa, a estudante explica que as fotos foram feitas por um casal de turistas (27 imagens) que

ficou hospedado em sua casa e por um Movimento (35 imagens) relacionado à fotografia. A narrativa tem ao todo 2 minutos e 58 segundos, o tempo de exposição de cada fotografia é de aproximadamente 1,5 segundo, e o efeito de transição é sempre o mesmo: cinematográfica desfoque. A narrativa não possui nenhuma música de fundo ou inserção de texto além do título inicial e dos créditos finais.

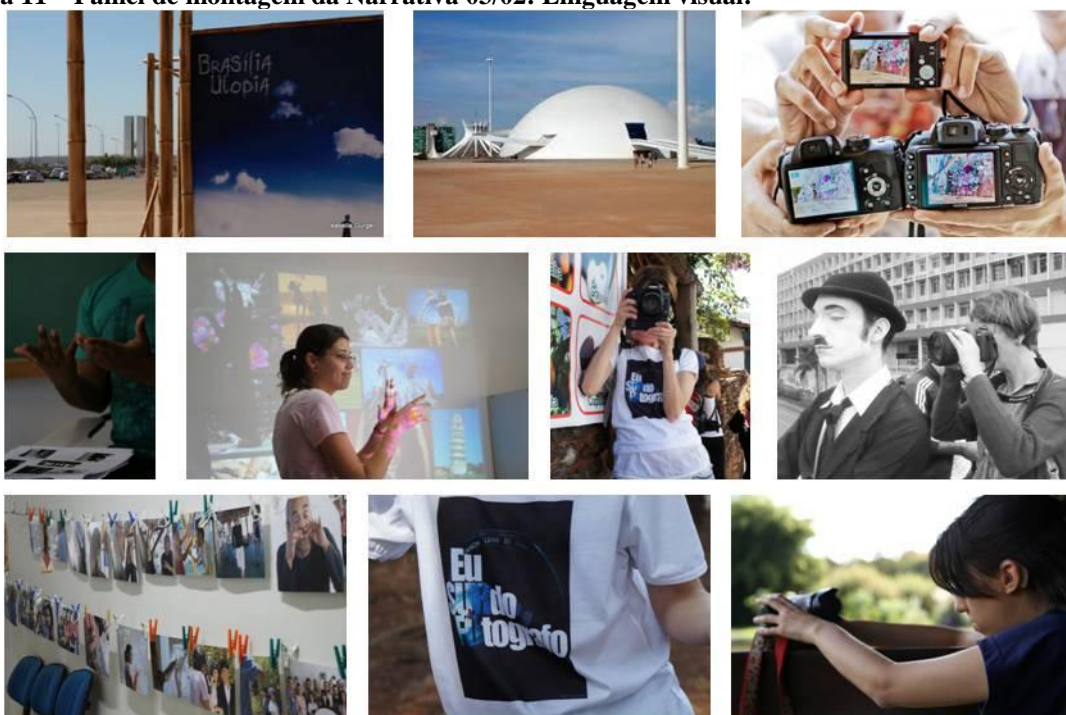
As 27 fotografias feitas pelo casal de turistas foram de flores, árvores frutíferas, quintal, pássaros e de uma instituição que aparentemente é uma igreja. Nas 7 últimas fotos dessa sequência percebem-se locais de Brasília: a Rodoviária, um *shopping*, parte do Eixo Monumental e parte dos Ministérios, à noite.

A 28ª fotografia mostra uma transição na narrativa, mostrando o que provavelmente é um cartaz do movimento, onde se lê: “Eu surdo fotografo”. A partir desse momento é que se percebe o provável motivo da ausência de fundo musical na narrativa. Diversas imagens de pessoas surdas fotografando são apresentadas, bem como de uma apresentação de fotografias (poderia ser uma aula sobre a temática) na qual há intérpretes de LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais).

A Estudante 04/02 relata que primeiro pensou em fazer apenas uma apresentação utilizando o *PowerPoint*, mas que decidiu elaborar uma sequência com o *Movie Maker* para dar mais dinamicidade. A aluna ainda explica como fez a composição: “Selecionei as fotos com um único critério: serem tiradas em Brasília. apesar de apenas esse critério dar alusão à ideia proposta pelo trabalho, não ficava claro qual o meu olhar. Precisei reordenar várias e várias vezes para conseguir algo mais específico”.

Selecionei algumas imagens (sequencialmente são as de número 59, 60, 53, 36, 39, 55, 50, 54, 57 e 34) para ilustrar a narrativa:

Figura 11 – Painel de montagem da Narrativa 03/02: Linguagem visual.



Fonte: elaboração do autor.

Vários detalhes da composição chamam a atenção. O fato de mostrar imagens nas máquinas fotográficas, mostrar pessoas fotografando e fazendo *selfies* e, ainda, uma exposição de fotografias ao lado de alguém fantasiado de Chaplin (dos filmes mudos) e de pessoas interpretando a Língua Brasileira de Sinais, são elementos muito sugestivos quanto à proximidade dessa linguagem com a imagética e fotográfica, mostrando uma relação perspicaz da aluna. Outro detalhe interessante sobre o Diário de Bordo dessa aluna é que, como teve problemas particulares durante o semestre e havia entregado somente uma atividade, ela concentrou nessa última todas as atividades: a apresentação, os Textos reflexivos 1 e 2, a avaliação da disciplina e a descrição do processo de construção da Narrativa. Particularmente, esse fato foi uma imagem dialética do que sempre afirmei aos alunos: a construção da narrativa começaria na primeira aula e permearia todo o semestre. Transcrevo a seguir, algumas passagens interessantes relatados pela Estudante 04/02:

“Educação, Comunicação, Tecnologias, Interfaces, Visão, o Olhar. Temas propostos pela disciplina que nos incomoda a desacelerar o ritmo e pensar em cada ponto que rege nossa interação com o mundo, de forma crítica, autônoma e responsável.

O objetivo da escola, enquanto formação, precisa ser claro.

Vivemos num mundo áudio visual, com imagens prontas. Estamos anestesiados por esse excesso de imagem. Vimos que o incomodo traz o conhecimento. Como se aprofundar em qualquer conhecimento se somos bombardeados de imagem, sem prazo para digeri-las? Daremos mais imagens as crianças? Que mundo vamos ensinar? Como vamos ensinar?

Diante do excesso de imagem e do incomodo da falta de sentimento, como valorizar a experiência do olhar individual, com as tecnologias? Como fazer então, na educação, o despertar desse olhar? Sebastião Salgado nos dá uma dica, com seu preto e branco, permitindo que o expectador faça sua coloração pessoal.[...]

Com intuito de registrar o processo de criação do trabalho final da disciplina ‘Tópicos Especiais em

Tecnologias na Educação’, chamado ‘Narrativas Visuais’ sob orientação da Professora Doutora Ângela Álvares Correia Dias e do Professor Pesquisador Edemir Jose Pulita, relato o seguinte: Fiquei intimidada... Em nossas aulas temos debatido temas de extrema relevância e bom nível de discussão. Os textos! O que dizer?! Nunca li textos com linguagem tão rebuscada. Me senti ‘burra’... Completamente ignorante... Porém, preciso agradecer! O desenrolar da disciplina obrigou-me a fazer minhas leituras de forma mais criteriosa. Amei os textos, depois que os entendi... [...]

Terminado essa construção, percebo que o que quero realmente expor, mostrar, ensinar a ver, não depende somente de minha produção, mas de como meu leitor, carregado de suas próprias informações, sentimentos, leituras de mundo, contexto e outras infinitas possibilidades de intromissão, poderão dar qualquer interpretação desse recorte visual. Porém, não seria mesmo essa a função da escola?” (Estudante 04/02, Diário de Bordo e Textos reflexivos).

A aluna começa a reflexão citando diversos pontos da disciplina e da pesquisa: “Educação, Comunicação, Tecnologias, Interfaces, Visão, o Olhar”. Os únicos aspectos que ela não cita diretamente nesse momento são as imagens e a experiência. A seguir, a estudante faz relações entre os elementos estudados teoricamente na disciplina (o olhar e as imagens), com a discussão das interfaces entre educação e tecnologias e, ainda, problematiza tais relações na sociedade em geral e, também, na escola. Ela ainda relata a dificuldade que teve na aproximação teórica com os textos da disciplina e o empenho que teve que fazer para a compreensão destes. Ao final, ela reflete que, por mais que tente de certa forma manipular a mensagem da narrativa, a compreensão desta vai depender do olhar (e das experiências???) do espectador, e correlaciona essa ideia com uma pergunta provocadora: “Porém, não seria mesmo essa a função da escola?”

Para responder a essa questão e fazendo uma releitura de trás para frente no que a Estudante 04/02 expõe, vejo que ela aponta para a Pedagogia da Experiência, com a qual eu concordo, quando escreve que “o objetivo da escola, enquanto formação, precisa ser claro” e, também, deve enfatizar uma “interação com o mundo”, que seja “crítica, autônoma e responsável”.

9.5.4 Narrativa 04/02: Sem título

Ao ler o Diário de Bordo da Estudante 06/02, de Pedagogia que elaborou a Narrativa 04/02, lembrei-me de duas passagens que a própria aluna escreveu e percebi que estas seriam a melhor maneira de apresentar o trabalho. A primeira é uma pergunta que acredito que se configurou como uma das imagens dialéticas da disciplina e da pesquisa, e a segunda é uma sequência reflexiva na qual a aluna correlaciona educação, tecnologias, olhar, imagem e experiência:

“Mas qual será o significado que damos ao nosso ‘olhar’, e especialmente ao nosso olhar, como futuros pedagogos, ao olhar dos nossos alunos e aos nossos próprios alunos? [...]

É incomum vermos jovens na rua, em casa, ou até mesmo na escola sem olhar várias vezes para o celular, mandar mensagens, ou acessar a internet para mexer nas suas redes sociais. A todo tempo recebem inúmeras

imagens e as informações chegam rapidamente e com muita facilidade. Esses recursos atuais influenciam na educação dos alunos e as vezes podem atrapalhar dentro de sala de aula, se não forem bem utilizados.

Apenas a ‘maneira tradicional de se estudar, com leitura e uso de livros por exemplo, não tem estimulado e atraído os alunos de hoje, o professor precisa de estratégias para atrair os alunos.

Trazer assuntos de interesse e que envolva o cotidiano dos alunos é uma das principais estratégias para atender as grandes demandas desses alunos” (Narrativa 04/02, Diário de Bordo).

A Narrativa 04 não possui título, mas poderia perfeitamente ser “Brasília dentro de Brasília”, pois, como relata a estudante no Diário de Bordo, após um longo processo de reflexão e de interações (segundo ela, pediu ajuda de toda família: irmã, irmão, pai, mãe, amigos, namorado da irmã), ela conclui:

“Porque não mostrar Brasília dentro de Brasília? A partir da arte do local aonde moro, que também faz parte de Brasília. Não iria tirar fotos dos monumentos, prédios e outros, mas porque não os monumentos em forma de arte? E mostrar que além dessa Brasília em forma de arte, ao redor, existe uma Brasília que é aonde moro, e que com as fotografias posso mostrar a todos da onde foram tiradas” (Narrativa 04/02, Diário de Bordo).

A partir dessa busca de suporte, opiniões e olhares, no Diário a estudante aponta a dificuldade que foi fugir do tradicional e do “manjado”, dos quais a aluna cita: “monumentos, céu de Brasília, mendigos na rodoviária”. “É difícil pensar em outros olhares que fuja do tradicional”. Nesse processo, algumas frases do Diário me chamaram a atenção por refletirem sobre o olhar e a experiência: “Parando para pensar em Brasília, voltando na minha infância...”, “Mas andei reparando...”, “Pare para pensar novamente...”, “Então pensei em fazer sobre o contraste...”. A seguir, o que era uma dificuldade se transformou: “Fui tirando as fotos e cada hora eu tinha uma ideia a respeito do tema.” Ao final, a confirmação: “Logo mais à frente estava tirando fotos de uma parada, quando meu pai avistou uns bancos que também estavam pintados. Ele disse: ‘Esse trabalho vai sair melhor do que a encomenda’ kkkk.”

Nesses diálogos, reflexões e buscas, a aluna e seu pai tiveram uma supressa: “Fui tirar fotos dos bancos e as pinturas eram sobre pontos turísticos em Brasília. Tudo bem que não queremos monumentos, mas nos bancos pode? Kkkkk”. Ou seja, a aluna quis fugir dos pontos turísticos conhecidos e os reencontrou em pinturas próximos de seu local de morada que ela denominou de “Brasília dentro de Brasília”, em uma interessante releitura. Com isso ela definiu o formato da construção:

“Se eu colocar o poema na minha ‘narrativa’ será que vai direcionar o olhar das pessoas a um mesmo foco?

Pensei em tirar as fotos das ruas e deixar só as fotos de perto, como se fossem quadros e no final o poema de Nicolas Behr.

Decidi fazer dois vídeos, um com a ideia anterior e o outro só com as fotos das ruas. A ideia é mostrar a arte como se fossem pinturas e depois mostrar da onde foram tiradas, das ruas, do lugar aonde moro, e que muitas vezes passam despercebidos por todos. Um vídeo completaria o outro” (Narrativa 04/02, Diário de Bordo).

Percebe-se, na descrição da aluna, além da profunda reflexão e busca por elementos do seu contexto e de sua experiência, uma exigência de intencionalidade muito grande, bem como a

tentativa de expor isso de uma maneira que provocasse (talvez um choque benjaminiano que desperta) impacto no espectador. Para isso, a Estudante 06/02 usou o contraste e o *zoom*: “mostrar a arte como se fosse pinturas e depois mostrar da onde foram tiradas, das ruas, do lugar aonde moro, e que muitas vezes passam despercebidos por todos”. Na análise e reflexão finais do Diário de Bordo, a aluna analisa os processos que realizou, relacionados ao olhar e às imagens, cita como extrapolou a disciplina em si e exemplifica possibilidades gerais de interdisciplinaridade. A meu ver, a estudante aponta elementos importantes para a perspectiva que busquei refletir na disciplina ao indicar que o olhar e experiência pessoal podem ajudar/interferir/modificar o olhar e a experiência dos demais. Se analisados dessa forma, a estudante ainda aponta, acredito, para a tecnologia como potência para projetos interdisciplinares específicos ou para processos de construção de conhecimento mais gerais.

“O lugar que moramos contribui para a formação identitária do sujeito, principalmente na infância, é importante os professores trabalharem com seus alunos a questão do bairro, da cidade e da cultura local.

Muitas vezes passamos despercebidos do nosso próprio lugar aonde moramos, o tempo passa, as coisas envelhecem, mudam lugar, ganham cara nova e não paramos para analisar a mudança do próprio espaço em que vivemos.

Como eu não estava sabendo das pinturas nas paradas e bancos da região fui atrás para ver o que poderia tirar de proveitoso para a elaboração do trabalho, não fui com ideias prontas, as ideias foram surgindo ao longo do caminho e durante a realização das fotografias.

Na rua pensei em retratar a arte do lugar onde moro, pensei em retratar o contraste entre bens públicos na mesma região, ou mostrar o lugar que moro ao meu olhar. Mas com as fotos já no computador, em casa, pude fazer uma reflexão e lembrar de tudo o que foi discutido ao longo do semestre na disciplina e também de outras disciplinas da Faculdade de Educação como História, Identidade e Cidadania, Educação em Geografia e Fundamentos da Arte na Educação, por exemplo.

Como futura pedagoga posso aplicar em sala um mesmo trabalho com uma intenção de trabalhar com várias disciplinas, associando ao que hoje está em alta, as tecnologias, principalmente as redes sociais, com uma proposta de trazer o lugar que os alunos moram para dentro de sala e dividir com os outros, mas de uma maneira diferente, através das redes sociais, para que não só os colegas de sala vejam, mas todos aqueles que nunca passaram por esses locais em Brasília, ou até mesmo aqueles que já passaram, mas não perceberam muita coisa.

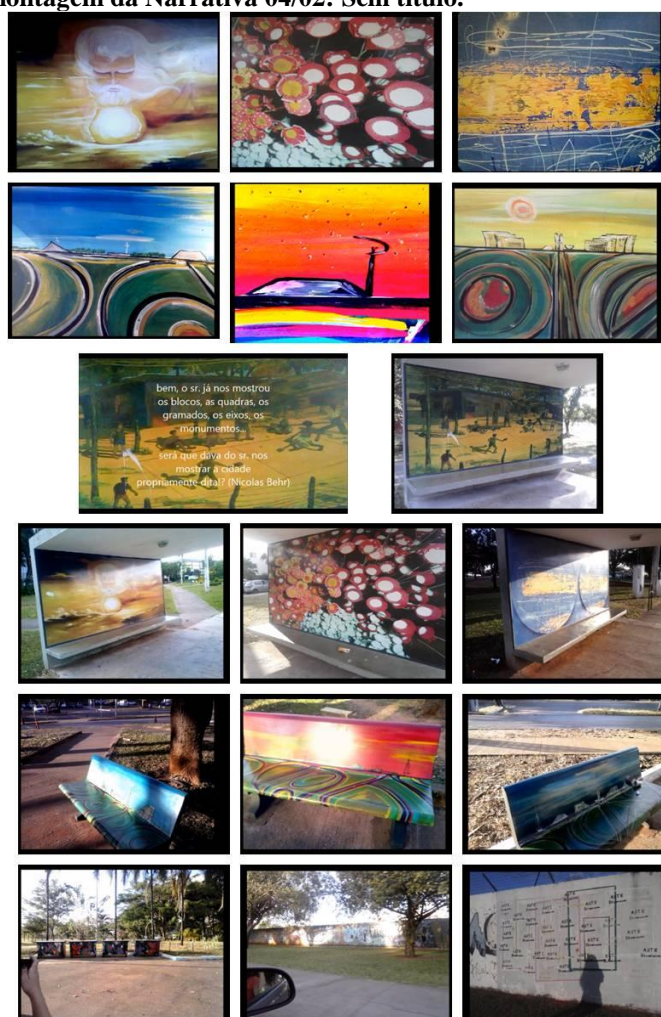
A partir disso pude refletir e chegar à conclusão que posso mostrar uma forma de Arte que passa despercebida por muitos, na região aonde moro, através do meu olhar e do meu foco. O olhar e o foco serão meus até então, mas ao ser dividido com os outros poderão vir a ter outros olhares que contribuirão para a minha experiência” (Narrativa 04/02, Diário de Bordo).

A Narrativa 04/02 foi dividida em dois vídeos e não teve fundo musical. O primeiro vídeo teve 46 segundos e 28 imagens, com uma exposição média de 1,5 segundo, o que deu uma dinamicidade na transição muito grande. Essa parte é finalizada com uma poesia de Nicholas Behr, poeta cuja “musa” é Brasília. O segundo vídeo repete as primeiras 28 imagens, às quais são adicionadas mais 2, e dura 1 minuto e 28 segundos ao todo. Na sequência das imagens já presentes no primeiro vídeo, são apresentadas outras 30 fotografias, totalizando 60 imagens.

Como descrito no Diário, o primeiro vídeo (ou a primeira parte do segundo), mostra pinturas sem especificar a sua localização ou contexto. Essas imagens são exploradas mostrando,

na sequência, detalhes e partes menores da própria imagem. Na segunda parte do segundo vídeo, além de mostrar o ambiente de onde as imagens são (paradas de ônibus, lixeiras ou muros), a estudante mostra também o que tem ao redor: caminhos, pessoas, ruas, comércios e praças. A estratégia de intercalar as imagens realmente gera certa expectativa na montagem e na construção do entendimento por parte do espectador. Como somente no Diário a estudante relata sua experiência, reflexão e contexto, na Narrativa vejo como uma espécie de inserção pessoal as três fotos em que a aluna (mesmo que discreta e indiretamente) está presente: são as fotos 36, 58 e 60 (última linha do painel de montagem). Eis uma síntese das imagens (sequencialmente de número 07, 01, 19, 11, 23, 02, 28, 31, 53, 52, 57, 36, 58 e 60):

Figura 12 – Painel de montagem da Narrativa 04/02: Sem título.



Fonte: elaboração do autor.

Mais do que qualquer leitura ou discussão que eu possa fazer da Narrativa 04, creio que a própria estudante resume a perspectiva/pedagogia da experiência, relacionando-a às interfaces entre a educação e as tecnologias, bem como ao olhar e às imagens da seguinte forma:

“Ao se pensar em tecnologia alguns aspectos têm que ser levados em consideração, sendo alguns deles: o social, pois é o contexto onde a tecnologia se insere, a diversidade social influencia na forma como a tecnologia é

percebida pelos indivíduos; o socioeconômico, que está fortemente relacionado ao social, visto que a tecnologia chega às classes de formas diferenciadas, é um dos agentes que promovem a forma como a tecnologia alcança aos indivíduos; a questão temporal, que é a ‘evolução’ tecnológica, a forma como a tecnologia vem avançando e afetando o cotidiano das pessoas, elas nos influenciam na forma de ver o mundo.

Hoje, as crianças já nascem conectadas ao mundo tecnológico, e nós como pedagogos não podemos ignorar que o uso da tecnologia e principalmente das redes sociais estão cada vez mais sendo inseridas nos processos formais de ensino-aprendizagem, temos também que acompanhar as demandas dos estudantes.

Estamos sendo a todo momento bombardeados de ‘imagens’ (sites, fotografias, filmes, vídeos, etc.) e não sabemos como trabalhar uma anestesia’ que se tem em relação ao quantidade de imagens que recebemos e nos deparamos todos os dias. O importante aqui é o olhar do professor para como ensinar e que mundo se deve mostrar para as crianças, visto essa saturação de imagens a qual todos nós estamos sujeitos no nosso dia a dia. É através do incômodo que nós buscamos o conhecimento e é o que nos faz pensar, a anestesia que temos em relação a essas imagens nos cega a nossa capacidade de ver o mundo com racionalidade e refletir criticamente sobre os impactos das diversas imagens.

É necessário que eduquemos nossos alunos para se libertar, se libertar de não apenas enxergar, através dos olhos dos outros ou dos seus próprios olhos, que estão sendo cegados pela excesso de imagens ao qual estão sujeitos todos os dias, mas os próprios professores não olham para seus alunos e não percebem o seu modo de olhar ou ver o mundo. É preciso valorizar as experiências de cada olhar, cada criança tem um olhar diferente, mas as escolas estão condicionando os alunos a olharem o mundo de uma mesma forma, em um ambiente inibidor, não incentivando as crianças a desenvolverem a sua capacidade de criatividade e imaginação” (Estudante 06/02, Textos reflexivos).

Para mim, essa é a voz, o olhar e a experiência de uma educadora benjaminiana que reflete sobre e usa imagens em um contexto de educação, usando tecnologias.

9.5.5 Narrativa 05/02: Os esportes nos espaços públicos de Brasília

A Narrativa 05/02 foi feita em conjunto por duas estudantes de Pedagogia (07 e 13/02) que decidiram falar sobre os esportes e teve uma duração de 6 minutos e 53 segundos, sem fundo musical. Não há fundo musical na composição, e uma delas explica assim no Diário de Bordo as principais decisões tomadas logo no início do processo:

“Bom, não foi muito difícil escolher um tema, eu sou completamente apaixonada por Brasília e falar sobre a mais bela e incrível das cidades não é nenhuma dificuldade pra mim, muito pelo contrário, é um prazer inenarrável. Quando as orientações do professor foram que colocássemos as nossas impressões, nosso olhar da nossa linda cidade, foi num estalo que pensei em ligar aos esportes, que fazem parte do meu dia-a-dia e que tornam a minha cidade insubstituível. Pensei, o que faz de Brasília tão diferente e tem esse brilho tão especial pra mim?” A resposta veio fácil também, a oportunidade de viver a qualidade de vida que vivo atualmente e pretendo viver até morrer. Várias cidades que já tive a oportunidade de conhecer tem seu valor, mas nunca me fizeram ter vontade de morar ali. Nunca me imaginei morando, criando raízes, família e filhos em outro lugar que não fosse Brasília. A oportunidade de viver em uma cidade tão bonita, arborizada e cheia de diversidade de espaços pra viver a diversidade do esporte, fora o clima que eu particularmente adoro! Acho a secura e a diversidade do cerrado incomparáveis. Assim escolhi o direcionamento do meu trabalho, que rapidamente amadureceu em um título: Os esportes nos espaços públicos em Brasília.

Inicialmente o professor disse que o trabalho não poderia ser feito individualmente e nós duas tínhamos pensado em fazer desta maneira, mas como nossos temas eram parecidos, a xxxxxxxxxx tinha pensado em fazer sobre: “O olhar de Brasília através de uma bicicleta” e o meu poderia englobar o tema dela, chegamos a conclusão que fazer juntas poderia ser bem legal, levamos estilos de vida parecidos e amamos Brasília, seria um olhar parecido e ao mesmo tempo diferente o que sempre enriquece um trabalho nesse sentido” (Narrativa 05/02, Diário de Bordo).

As estudantes se organizaram para percorrermos juntas um roteiro pré-definido, em um domingo, com o seguinte trajeto:

“- Raia norte [Parque das Garças]: bem cedinho, pegando esses esportes que normalmente são praticados nesse horário.

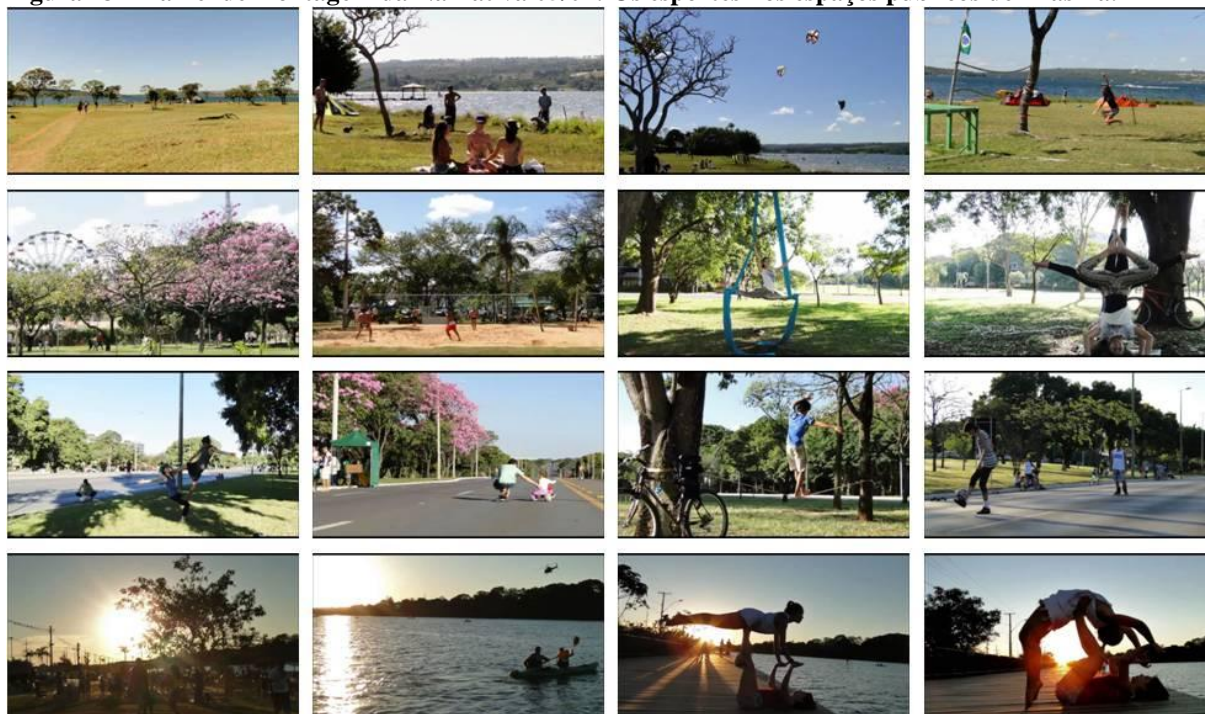
- Parque da Cidade: já no fim da manhã, lá é possível encontrar uma diversidade enorme de pessoas e esportes, atletas de final de semana, famílias, crianças, atletas treinando.

- Eixão: na metade da tarde, famílias e crianças, pessoas interessadas em fazer um domingo que não seja na frente da televisão, música, e muitos skatistas, o lugar é bem favorável pra eles, pela descida no fim da asa norte.

- Deck Norte: no fim da tarde, lá é lindo, totalmente no centro da cidade e possibilita que você faça vários esportes na água com um acesso muito fácil” (Narrativa 05/02, Diário de Bordo).

Ao todo, as estudantes utilizaram 100 fotos, com um tempo de exposição de 4 segundos cada e diversos efeitos de transição, sempre observando a dinâmica da fotografia para maximizar o movimento proposto pela imagem. As quatro sequências de locais foram apresentadas na Narrativa com, respectivamente, 29, 39, 23 e 09 fotos. Apresento a seguir a primeira foto de cada sequência e, ao lado, outras três que achei representativas de cada grupo (sequencialmente, as de números 01, 04, 19, 28 [Raia Norte], 30, 48, 57, 60 [(Parque da Cidade], 68, 75, 79, 90 [Eixão], 91, 92, 94 e 100 [Deck Norte]):

Figura 13 – Painel de montagem da Narrativa 05/02: Os esportes nos espaços públicos de Brasília.



Fonte: elaboração do autor.

A última informação presente nos créditos da Narrativa indica os esportes fotografados: *kite surf*, *stand up paddle*, caiaque, natação, *slake line*, ciclismo, corrida, yoga, acroyoga, tecido, *skate board*, patins, futebol, futevôlei, velotrol e patinete.

A expressão da motivação por retratar Brasília através do esporte a partir da experiência e dos interesses das estudantes, juntamente com o fato de elas se inserirem nas fotografias praticando atividades físicas, me fez lembrar que as alunas mencionaram, em seus textos reflexivos, diversas relações entre a educação, as tecnologias, as experiências e seus sujeitos:

“Os métodos educacionais devem abranger assuntos que permeiem o cotidiano dos alunos, de modo que eles se sintam interessados a frequentarem as aulas. Deve ser pensado pelo educador como inserir veículos utilizados no cotidiano a favor da construção do conhecimento. Trabalhar a linguagem dos educandos para que eles consigam se comunicar de forma plena é uma competência básica a ser trabalhada dentro de sala de aula. [...]”

Para que as tecnologias sejam utilizadas para o bem comum, e para que haja um bom intercâmbio de informações é preciso que o sujeito ‘aprenda a aprender’, caso contrário estará apenas reproduzindo o pensamento de algo que não é seu, logo não é verdadeiro nem real para si. A educação deve cumprir essa função de direcionar a visão para uma amplitude mais crítica a cerca das informações bombardeadas a todo o momento” (Estudante 07/02, Textos reflexivos).

“A reconstrução do olhar do aluno para a escola e a resignificação do seu papel que vão fazer o processo educativo ganhar um sentido concreto novamente. A educação precisa adaptar-se as necessidades que se colocam com o passar dos anos, levando em conta suas consequências, tornando-se sempre um meio forte de engrandecer esses processos, sem perder seu real significado: formar cidadão críticos e emancipados, capazes de tomar suas próprias decisões” (Estudante 13/02, Textos reflexivos).

“Neste âmbito, refletir sobre como o sujeito se apropria do conhecimento diante dessa nova realidade se faz necessário. Inserir a imagem como forma de comunicação dentro do ensino escolar é uma solução a ser estudada. Formular um novo método para que haja mudanças significativas na leitura e interpretação imagética pode gerar mudanças nos índices de analfabetismo e erradicação escolar” (Estudante 07/02, Textos reflexivos).

Relendo essas frases, lembrei-me de que, no momento final da disciplina, após as apresentações das Narrativas, essas duas alunas vieram se despedir e uma delas disse algo assim: “o senhor QUASE fez com que eu quisesse ser Professora. Foi por pouco, mas meus objetivos anteriores são mais fortes”. Para mim essa frase foi paradoxal, questionadora e significativa. No Diário de Bordo, as alunas escrevem “o que esse trabalho nos trouxe”:

“Conversamos muito durante o trabalho e depois da realização, escolhendo as fotos e escrevendo esse diário, chegamos a conclusão que Brasília é mesmo incrível, é linda! A quantidade de pessoas que utilizam esses espaços é muito grande, o que torna bem democrático esse tipo de lazer, o que pra maioria das pessoas que frequentam acaba sendo. Morar em uma cidade que proporcione isso é um privilégio! O clima ajuda muito que a cidade seja assim, o inverno não impede a prática e nem o verão, com os devidos cuidados, é claro! Nenhuma de nós é fotografa profissional e nem nosso intuito era tirar fotos que parecessem e sim clicar momentos que transmitissem essa diversidade que vivemos por frequentar esses lugares. Foi muito bom pra reforçar esse sentimento, valorizar e não deixar que isso morra jamais em nossa cidade. Brasília da arquitetura, dos políticos corruptos, dos ipês maravilhosos e da diversidade do esporte!” (Narrativa 05/02, Diário de Bordo).

Ao lançar o seu olhar sobre a cidade e, por meio de sua experiência, materializá-lo em imagens, as alunas incluem no relato um “e” muito significativo: “Brasília da arquitetura, dos políticos corruptos, dos ipês maravilhosos e da diversidade do esporte!”. Mais uma vez, como na Narrativa 04/02, apesar de as estudantes não relatarem especificamente no Diário acerca das temáticas da disciplina e da pesquisa, acredito que qualquer análise ou leitura que eu poderia fazer dessa construção da narrativa, buscando determinadas ligações, seria menos ideal frente às correlações que as próprias alunas estabelecem em suas reflexões:

“As tecnologias são ótimos veículos de interação e devem ser exploradas, pois despertam o interesse dos jovens e geram troca de informações em tempo real e a todo o momento, bem como a possibilidade de diálogo entre eles. Direcionar o olhar dos alunos para uma reflexão profunda das informações apresentadas como analisar todo o contexto em que as informações foram colhidas, os fatos e motivos que permeiam determinados acontecimentos, fonte das informações e etc., se faz extremamente necessário.

Vivencia-se a civilização da imagem, mas a escola ainda persiste em utilizar a palavra como principal, e na maioria das vezes único, meio de comunicação. Com a vigência deste método os jovens se sentem desmotivados a freqüentarem as aulas. Os conteúdos apresentados dentro no ambiente escolar não abrangem o estilo de vida adotado fora da escola pelo fato de excluírem as tecnologias tão utilizadas e presentes no cotidiano. A atenção dos jovens está voltada para a aliança entre meios de comunicação, tecnologia e consumo. Estes fatores, geralmente, são repudiados pela escola e excluídos por ela, tornando-a obsoleta e desinteressante. [...]

A educação se apresenta cada vez mais sem sentido devido à falta de inclusão da tecnologia em seus métodos de ensino, insistindo em não abranger o olhar para os novos meios de comunicação vigentes no mundo contemporâneo. Neste sentido, a escola tende a impor seu próprio processo de ensino e aprendizagem para os estudantes, enquanto eles se apropriam do conhecimento de forma cada vez mais distinta destes métodos arcaicos” (Estudante 07/02, Textos reflexivos).

“Vivemos na atualidade um momento crucial de reflexão sobre a mudança do olhar das pessoas e os impactos que essa mudança vem gerando nas convenções sociais, no comportamentos das pessoas e consequentemente nos papéis ligados a educação. [...]

A sociedade vai mudar a todo tempo e essas mudanças vão sempre gerar impactos na cultura, nos papéis sociais e culturais e na educação. O que é necessário que se fique sempre atento é na essência, na intenção do processo educacional. A educação é gerada pelo incomodo, pela inquietação. É preciso sempre que se leve em consideração as singularidades e a individualidade, as diferenças de olhares precisam ser valorizadas e colocadas no centro do processo. Essa delicadeza no processo que vai trazer seu sucesso, independente das mudanças que aconteçam ao longo do tempo. Acompanhar as mudanças culturais e temporais, sem que se esqueça de qual é o real papel de educar.

O olhar é uma construção, ele é direcionado desde o momento em que nascemos. Nossa linha de alcance é uma construção que conta com vários fatores, o educador precisa valorizar esse fator e trazê-lo para o centro do processo, com a intenção de ajudar a formar cidadãos, pensantes, emancipados, capazes de formar opiniões próprias, possibilitando uma construção de uma sociedade mais justa e democrática” (Estudante 13/02, Textos reflexivos).

O que me resta escrever, enquanto professor e pesquisador, depois dessa AULA de reflexão das interfaces entre educação e tecnologias sob um olhar benjaminiano que as alunas deram???

9.5.6 Narrativa 06/02: Nossa Unb

A sexta Narrativa, intitulada *Nossa UnB*, foi realizada por uma aluna de Pedagogia (10/02) juntamente com outra de uma Licenciatura (09/02). A composição tem a duração de 4 minutos e 17 segundos, e foram utilizadas 80 imagens. Cada imagem é exposta por cerca de 3 segundos. O mesmo efeito de esmaecer é utilizado em todas as transições; e uma estratégia adotada na apresentação das fotos é o que posso chamar de “zoom em ampliação”, ou seja, apresentam-se os itens desejados primeiro de muito perto e depois vai se revelando cada vez mais a paisagem ao redor. Isso ocorre em sequências de 2, 3, 4 ou, até, 5 imagens. Como fundo musical, as alunas escolheram a música **Chão de giz**, de Zé Ramalho. Apesar de na Narrativa

aparecer o título “Nossa UnB”, no Diário de Bordo as estudantes explicam que buscaram mostrar “o despercebido da UnB”, o qual me parece um título mais representativo. Outro detalhe é que, apesar da indicação de como várias fotos foram feitas pelas estudantes, ao final da Narrativa elas apresentam os créditos de 19 sites, porém não tenho como saber com certeza quais as fotos autorais e quais foram retiradas dos sites.

A formação da dupla, a construção da narrativa e as reflexões que envolveram as decisões relacionadas às exigências e temáticas da disciplina são assim explicadas no Diário de Bordo:

“No dia 29/04, o professor Edemir Pulita nos apresentou como Avaliação Final da disciplina a proposta de uma Narrativa Visual com a confecção de um vídeo e um Diário de Bordo. Neste mesmo dia, eu e a xxxxxxxxxx (colega de duas disciplinas nesse semestre) resolvemos fazer juntas, por causa da facilidade e da frequência dos nossos encontros na UnB.

Na semana anterior do dia 27/05, nós duas decidimos que íamos tratar no nosso trabalho as diversas paisagens, de Brasília, por detrás das flores. Até tiramos algumas fotos, porém na aula do dia 27/05, mostramos a nossa proposta ao professor Pulita, mas o mesmo não gostou e colocou ‘minhoca’ na proposta. Todavia, tínhamos o plano B que era mostrar, por meio de fotos, o despercebido da UnB. Essa última ideia, o professor apaixonou e apoiou.

Então, decidimos fazer um vídeo com as fotos que íamos tirar com os nossos celulares – utilizados, normalmente, para registrar ‘selfies’. As fotografias não seriam tratadas por nenhum software computacional ou aplicativo disponível para download dos telefones móveis. A proposta é de que as imagens expostas devam ser ‘tratadas’ pelo olhar – emoções, experiências etc. – de cada um presente em sala de aula. Afinal, essa temática – ‘os olhares’ – foi bastante discutida em nossa disciplina e me trouxe grandes e boas contribuições. [...]

Como assim, ‘O despercebido da UnB’? Eu, xxxxxxxx, estudo na UnB há 5 anos e meio. Entrei no primeiro semestre de 2009, para cursar Química Licenciatura e nesse semestre, 1º/2014, me formarei nesse mesmo curso. Todavia, minha graduação foi realizada, basicamente, nos prédios do Instituto de Química (IQ) e da Faculdade de Educação 5 (FE5). Todo início de semestre, quando eu olhava a grade horária com o local das salas de aula, me batia uma angústia, pois onde ficava a sala ‘FE3 LAB INFORM’?

Sempre fui uma ‘formiguinha’ na UnB, sempre andei pelos mesmos caminhos. Nunca fui ao Restaurante Universitário e à Biblioteca Central só fui uma vez (isso não é motivo de orgulho para mim). Em conversa com amigos, eles falavam do CABIO, do CAVET e do PAT e eu não sabia nem o que diziam essas siglas. Porém, nesses dois últimos semestres decidi fazer matérias optativas e de módulos livre em diversos institutos e faculdades, e isso fez com que eu mudasse o meu olhar – minhas experiências.

Fiz e estou fazendo disciplinas no Espaço Piloto, no Instituto de Artes (IDA), na Faculdade de Educação Física, no Subsolo do ICC Sul, etc. Caramba, tanto lugar diferente! “ (Narrativa 06/02, Diário de Bordo).

A interação prévia que tive com as alunas, as quais geraram mudanças na ótica da Narrativa, faz parte daquilo que se espera de uma investigação denominada pesquisa-ação. Ressalto a relação que as alunas fizeram entre o fato de não utilizarem tratamento nas imagens e a forma como esperam impactar o espectador, inclusive respeitando, permitindo e esperando seu olhar. Destaco a busca por uma qualificação do olhar particular e de uma análise pessoal na busca de quais experiências cada estudante queria mostrar, para revelar o “despercebido” desse ambiente frequentado durante muito tempo, mas até então pouco olhado/observado/percebido. No Diário de Bordo, a experiência do olhar a partir das suas experiências pessoais e das reflexões das aulas fizeram as alunas constatar que diversos elementos eram olhados, mas não vistos, o que gerou um estranhamento interessante já no processo de busca pelas imagens:

“Fiquei admirada com a ‘faixa de pedestre’ de desenho de corpos humanos na frente ao IDA feita pelos alunos (fig.1) e ao mesmo tempo fiquei ‘chateada’ quando alguém decidiu pintar de branco as paredes desse mesmo prédio, apagando a expressão dos alunos que ali tinha. Contudo, não ficou por isso, e as paredes voltaram a ser quadros para manifestações (fig. 2 e 3).

“Diante da correria dos dias, tudo isso passava despercebido aos meus olhos e ao vidro do carro. Então, com a proposta na cabeça e o celular nas mãos sai a caminhar pelo campus Darci Ribeiro e “descobri” muita coisa, muitas pessoas e muitas manifestações artísticas (fig.4, 5 e 6).

Consigo conciliar essa minha experiência com o filme ‘Conterrâneos Velhos de Guerra’. Sai dos lugares onde me sentia confortável, o IQ e o FE5, para conhecer o novo – Reitoria, Instituto de Biologia, Drogaria da UnB, Oficina de Maquetes e Protótipos etc.

O filme pode ser correlacionado a minha primeira experiência com a UnB, que foi no dia do meu registro. Sai de Taguatinga Sul, onde moro e sempre estudei, rumo a Asa Norte, lugar onde frequentava só em momentos de férias com os meus parentes de outros Estados. Quando cheguei à UnB estava cheia de sonhos, de medos e fascinada pelo que encontrei. Mas durante graduação, vi que não era tudo o que imaginava e me decepcionei algumas vezes com as coisas, pessoas, disciplinas etc. Comparativamente, os candangos saíram de suas cidades natais, para construir a cidades dos sonhos de Juscelino Kubitschek. Contudo, quando chegaram aqui, não era bem o que sonhavam ou esperavam conquistar com o esforço de seus trabalhos.

Continuando a caminhada, vi obras de arte no meio do mato. Estranho isso. Não havia nenhuma plaquinha indicando os artistas ou os nomes. Sem créditos e, totalmente, sem ‘glamour’. No momento em que eu estava entre os objetos artísticos (fig. 7, 8 e 9), muitas pessoas passavam por mim me notavam se questionavam pela minha atitude de tirar fotos, mas não notavam as estruturas – ignoravam.

Confesso que no início do semestre, eu não era sensibilizada por uma obra de arte e agradeço aos professores Pulita e Honorato (Fundamentos de Educação Artística) por trabalharem a sensibilidade do meu olhar sobre as coisas, pessoas e paisagens. Toda terça e quinta-feira, eu faço Prática Desportiva – Yoga – na Faculdade de Educação Física e no meu trajeto para a aula no IQ eu vejo sempre umas Kombis tombadas, coloridas e parecidas como vasos de flores. Esse local é bastante movimentado por noivas e fotógrafos e nesse dia da minha caminhada, eu quis ir lá (fig. 10 e 11).

Indo embora, resolvi voltar no lugar onde fiz o meu registro na UnB, mas lá não existe mais o SAA, ele foi deslocado para outro lugar. Porém fiquei por alguns instantes curtindo nostalgia e admirando ‘A UnB’ (fig. 14 e 15).

Por fim, encerro a minha caminhada na busca de revelar o despercebido da UnB com a frase: ‘Brasília é um deserto de rostos desconhecidos’ (fig. 16 e 17)!” (Narrativa 06/02, Diário de Bordo).

Como as próprias alunas escrevem, saíram “com a proposta na cabeça e o celular nas mãos” à busca de imagens. Na sequência, apresento o Painel de Montagem com algumas dessas imagens (sequencialmente as de número 01, 11, 12, 72, 73, 74, 30, 31, 32, 27, 28, 29, 13, 48, 70) que elas chamaram de figuras na descrição anterior, e outras que considero representativas da Narrativa composta:

Figura 14 – Painel de montagem da Narrativa 06/02: Nossa UnB.



Fonte: elaboração do autor.

A escolha da música **Chão de giz**, de Zé Ramalho, não foi explicada no Diário de Bordo, porém três elementos/momentos dela despertaram nossa observação e talvez justifiquem a decisão: (a) giz é um material didático; (b) A quarta frase da música é “Fotografias recortadas”, tecnologia usada na montagem da narrativa; (c) é repetida uma frase ao final da música que diz: “No mais, estou indo embora”. Isso talvez se justifique pelo término do curso de ambas as estudantes e represente a “nostalgia” da qual elas falam no Diário de Bordo.

Diversos elementos apresentados na Narrativa e no Diário remetem a marcas (pichação, escrita, cartazes...) e memórias (locais, ambientes, passagens) e, também, como o olhar e a

experiência de cada sujeito conseguem/alcançam observar tais dimensões. Percebo, com isso, que houve intencionalidade nas decisões e escolhas sobre o tema a partir de uma leitura das experiências e de um aprimoramento do olhar para encontrar o “despercebido”. Considero esses elementos como a materialização das figuras do *Flâneur* (que ao caminhar, olha e observa) e do Narrador (que deixa marcas e é marcado pelas experiências), de Walter Benjamin. Essa percepção se dá, principalmente, nas imagens 13, 48 e 70 (última linha do Painel de Montagem acima), nas quais aparecem os pés de uma das alunas ante um aviso de *Pare* no chão, muito simbólico dos dois personagens citados. Essas figuras ainda olham para se reconhecer e se reconhecem no que olham, tudo a partir de uma experiência vivida ou de um espanto para as experiências que nem percebem. Na Narrativa apresentada, observo as marcas do olhar e da experiência de cada uma das alunas nas imagens feitas, assim como “o oleiro deixa marcas no vaso que fabrica”, símbolo do Narrador benjaminiano.

Nesse Diário de Bordo também não são vinculados diretamente uma descrição e análise da Narrativa com as interfaces entre tecnologias e educação. Porém, ao observar as reflexões de cada aluna, percebem-se correlações muito específicas do olhar, da experiência e das imagens com as interfaces abordadas.

“No decorrer das aulas quando foram trabalhados textos e filme sobre a temática geral ‘Interfaces entre Educação e Tecnologias: o olhar’, eu confesso que passei dias tentando achar algo em comum na semântica das três palavras: educação; tecnologia; e olhar. Os textos propostos pelo professor Edemir faziam com que essas três palavras se apresentassem, para mim, em círculos diferentes e que não se interligavam. Os debates de sala de aula me fizeram perceber a pequenez da minha opinião sobre o tema. E agora, no momento de escrever esse texto, eu tive a curiosidade de rever o documentário, **Janelas da Alma**, e a partir dele surgiram-me reflexões as quais vou expor de forma diferente da sugestão do professor (ou seja, vou seguir o caminho inverso do roteiro). [...]

Atualmente, a Educação vem sendo atingida por esse novo olhar da sociedade. Os alunos são ‘bombardeados’ com diversas informações e conceitos através da internet e, principalmente, pelas redes sociais, porém a desvantagem dessa grande quantidade e diversidade de notícias que chegam a nós surge a partir do momento em que não nos aprofundamos nas discussões e com isso, o assunto se torna instantâneo, passageiro e superficial. [É uma EDUCADORA falando!!! Digo, escrevendo...] Um exemplo disso foi às manifestações ocorridas em junho do ano de 2013, a qual levou milhões de manifestantes, mobilizados pela internet, a irem às ruas com o propósito de protestar diversos temas.

Um novo e benéfico olhar diante do cenário de democracia digital, onde não há mediação da mídia tradicional ou tutela de partidos políticos, deve ser incentivado. O ativismo e os debates deveriam criar forma no mundo off-line, contudo, de forma civilizada e com pauta. Esse movimento deveria começar na escola com o desenvolvimento do senso crítico acerca do conteúdo. Com exercícios que explorem o olhar do estudante sobre a realidade e o ambiente que o cerca.

Diante dessa função de mediar e de incentivar o olhar do discente que a Educação agregar, a Tecnologia pode ser vista como um suporte a equipe escolar, como uma janela que permite a visão além dos muros da escola, isto é, além do contexto da cidade ou do país onde a instituição de ensino está localizada. [Ótima reflexão!] [...]

A Comunicação acontece quando se tem Conhecimento e esse surgiu a partir da perturbação do estado de inércia do indivíduo. O Olhar é desenquadrado através da Educação que precisa ter como aliada a Tecnologia, a qual fornecerá diversas Visões sobre um determinado assunto. [Tive que ler três vezes para compreender este parágrafo! Mas gostei!]” (Estudante 09/02, Textos reflexivos).

“Investigar o que é a visão requer olhar além do mundo saturado de imagens que passam diante dos nossos

olhos querendo vender ou impregnar-nos de sentimentos que não sentimos, é necessário buscar na emoção um elemento capaz de transpor esta cegueira. E neste contexto, a educação pode contribuir mas antes precisa-se retirar a cegueira que existe na mesma.

Estamos numa escola em que os estudantes passam o dia conectados na internet e que encontram grande parte das informações e conhecimentos que esta oferta sem uma avaliação tradicional, ou seja, a escola se torna incompatível com a realidade em que vivemos e logo não tem atrativo para que o aluno a frequente. Ele sente necessidade de ser sujeito ativo e participativo e abandonar a condição de espectador. [Como fazer isso?]

[...] É preciso pensar na ressignificação das práticas pedagógicas para não utilizar esta ferramenta de maneira antiga, pois o simples ato de levar as redes sociais para a estrutura arcaica da escola não provocará mudanças. As mídias tradicionais e a educação bancária nunca ensinaram como olhar, pois privilegiam a percepção imediata ‘não há prazer em dar prazer aos outros’ e cabe à escola e especialmente aos professores direcionar as informações para que os conhecimentos não sejam somente absorvidos, mas que sejam produzidos, compartilhados e ‘curtidos’” (Estudante 10/02, Textos reflexivos).

Quanto à reflexão da primeira aluna, só posso repetir o *feedback* que eu já havia dado: É uma EDUCADORA falando!!! Digo, escrevendo... Em relação à reflexão da segunda aluna, acredito que o melhor é frisar, em uma releitura do texto, a resposta dada para a minha pergunta: Como fazer isso: “É preciso pensar na ressignificação das práticas pedagógicas [...] para que os conhecimentos não sejam somente absorvidos, mas que sejam produzidos, compartilhados e ‘curtidos’” (Estudante 10/02). As estudantes conseguiram que o “despercebido” da UnB mostrasse profundas percepções nas interfaces entre educação e tecnologias.

9.6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em primeiro lugar, a experiência de retomar e analisar os dados recolhidos no Campo 02 foi um forte exercício de memória, no qual retornaram inúmeras lembranças de aulas, leituras, reflexões, exemplos, fatos, histórias, experiências, impressões, provocações, preocupações, alguns momentos de otimismo e outros nem tanto, que foram compartilhados por mim e pelos estudantes. Diante disso, acredito que uma primeira consideração seja a de que a proposta da disciplina realizada no Campo 02 atingiu a sua finalidade, conforme especificado no Plano de Ensino apresentado aos estudantes, quando prescrevia: “analisar os modelos paradigmáticos que as mídias comunicacionais contemporâneas apresentam, buscando alternativas para compreensão, explicação e propostas das formas de construção de conhecimentos” (Plano de Ensino, Campo 02).

Consciente das inúmeras formas possíveis de apresentar, analisar e discutir os dados coletados, realizei uma opção, a qual considere que pudesse evidenciar de forma mais clara um viés do Campo 02, qual seja, a diferença de proveniências acadêmicas dos participantes. A principal hipótese que poderia ser argumentada, neste caso, é a de que os estudantes provenientes do curso de Pedagogia deveriam ser os franco-favoritos na quantidade e qualidade nas reflexões

propostas. Em uma primeira aproximação com o material, três elementos pareciam comprovar o contrário de tal hipótese. As quantidades de palavras da nuvem elaborada, de menções às Dimensões e dos materiais produzidos mostraram exatamente um protagonismo maior dos estudantes de Bacharelado e Licenciatura, neste quesito, em detrimento dos alunos de Pedagogia.

Partindo para uma análise das citações correspondentes aos indicadores de cada dimensão por grupos, verifica-se que, para além das diferenças quantitativas de menções, as referências de todos os grupos partem de reflexões semelhantes e com teores parecidos. Vejo que é impossível definir claramente os limites entre o quanto cada grupo se aprofunda qualitativamente nas reflexões das interfaces entre educação e tecnologias. Isso se dá, em grande parte, diante do fato dos estudantes de Pedagogia terem uma “vantagem” em termos de conteúdo formativo, inegável em tais interfaces. A própria pesquisa e a experiência da disciplina apontam que, para além do conteúdo curricular e/ou finalidade do curso em particular, todos os estudantes tiveram respeitadas e partiram de uma base comum: sua experiência educacional. Percebo que este foi o diferencial que os autorizou (do substantivo *autor* e não do verbo *autorizar*) a participarem da pesquisa e terem seus olhares, imagens e experiências respeitadas.

Finalmente, a possível existência de uma linha divisória entre as possibilidades e capacidades que diferenciariam a participação desses grupos na disciplina e na pesquisa, em minha opinião, foi totalmente eliminada quando se analisam as Narrativas apresentadas. Todos os grupos, em suas diferentes conformações, deram provas, conforme já descrito, da imersão na experiência prática de construção das Narrativas a partir das reflexões teóricas realizadas.

Entre as possíveis razões para isso, destaco o ponto de partida da disciplina, ou seja, a descrição e análise da trajetória estudantil sob o prisma das tecnologias. Essa valorização inicial das próprias experiências dos estudantes, tomada como ponto de partida para as reflexões teóricas, representa uma perspectiva de abordagem/aproximação das temáticas e dos conteúdos propostos que ultrapassam questões simplesmente de método didático ou estratégia pedagógica.

Se por um lado sabe-se que a escolha de disciplinas (quando isso é possível) se dá conforme diversos motivos, para além do interesse específico em determinadas temáticas, por outro, o que essa investigação tenta apontar é a relação possível e necessária entre a proposta de qualquer disciplina com as expectativas de seus candidatos. A meu ver, esse é mais um argumento que reforça o fato da valorização de todos os grupos presentes neste campo. Isso me faz pensar na pluralidade, diversidade e heterogeneidade do mundo da educação, objeto de investigação que não cabe em pipetas.

Diversas pistas inferenciais já foram sendo deixadas ao longo da apresentação e análise dos dados. Gostaria de retomar apenas alguns fios que teceram as construções e outros que foram

desafiados para se compreender o alcance das experiências realizadas, ressaltando as Narrativas como a produção de um processo vinculado entre trajetória estudantil, reflexões teóricas e experiência na práxis.

Brasília, copa do mundo, manifestações, riqueza, pobreza, alegria, tristeza, arte, céu, chão, nuvem, pôr do sol, sol, vento, esportes, surdos, fotografia, fundo musical, gestos, som, silêncio, UnB, monumentos, turismo, andar, observar, olhar, fotografar, imaginar, centro, periferia, perto, longe... experiência! Os diversos contrastes, contrapontos e contradições mostrados e expressos nas e pelas Narrativas e as diferentes reflexões dos Textos e Diários de Bordo apontam para uma profícua experiência que a análise do olhar e da linguagem imagética e fotográfica, sob uma perspectiva benjaminiana, possibilitam nas interfaces entre educação e tecnologias.

“Pode se dizer que hoje, a escola está em crise. Há uma grande discussão gerada torno do uso da tecnologia a favor da educação. O que não se pode discutir é a possibilidade de ignorá-las, se fechando para estes novos recursos, construindo barreiras ao invés de eliminá-las.

[...]é necessário, antes de pautar a tecnologia nas escolas, repensar as necessidades dos alunos, o objetivo e missão da escola, dando ênfase à formação de cidadãos e não de máquinas” (Estudante 01/02).

“[...] o principal, pelo menos do meu ponto de vista, é até que ponto a tecnologia realmente se integrará a um projeto pedagógico realmente inovador” (Estudante 08/02).

“É preciso pensar na ressignificação das práticas pedagógicas para não utilizar esta ferramenta de maneira antiga, pois o simples ato de levar as redes sociais para a estrutura arcaica da escola não provocará mudanças” (Estudante 10/03).

“A agilidade da informação, a cultura das imagens, muito maior do que da escrita, o contato das pessoas muitas vezes mais por meios tecnológicos do que pessoalmente, o trabalho como fator central das relações, trouxe um novo olhar da vida, impôs uma ressignificação dos processos de leitura, oralidade e escrita e essa nova dinâmica trouxe uma necessidade de se repensar os processos educacionais. Métodos que não acompanharam esse novo fluxo, precisam ser revistos sob uma nova ótica, pois como consequência de tudo isso, o significado da escola mudou e o papel do professor também foi ressignificado. [...]

A superficialidade desse olhar, fruto de uma cultura de imagens aleatórias e sem crítica alguma, traz essas consequências para dentro da sala de aula, propondo um desafio para o professor de desconstruir ou reconstruir o processo educativo. A reconstrução do olhar do aluno para a escola e a ressignificação do seu papel que vão fazer o processo educativo ganhar um sentido concreto novamente” (Estudante 13/02).

Como essas alunas apontam direta ou indiretamente nestes excertos, ênfase as ressignificações dos olhares, imagens e experiências pelas quais passa a educação formal na era digital. Vejo cumprido, dessa forma, o objetivo expresso no Plano de ensino daquele semestre, que afirmava “problematizar as interfaces entre Educação e Tecnologias, de forma a analisar as novas configurações dos espaços, tempos, saberes, práticas e olhares, com ênfase na Fotografia e na Experiência, como indícios de um novo paradigma de construção de conhecimentos” (Plano de ensino).

No próximo capítulo será apresentada a segunda experiência realizada utilizando essa mesma proposta e perspectiva, o Campo 03.

CAPÍTULO 10 CAMPO 03 (02/2014)

INTRODUÇÃO: PALAVRAS, MENÇÕES, INDICADORES E DIMENSÕES

Diferentemente do Campo 02, o 03 foi mais homogêneo quanto à proveniência acadêmica, sendo todos os estudantes de cursos de Licenciatura. Conforme já argumentado, decidimos analisar os dados das licenciaturas em geral separadamente dos estudantes provenientes do curso de Pedagogia. O Campo 03 contou com 6 estudantes provenientes de cursos de licenciaturas em geral: Computação (2), Matemática (1), Letras (2) e Artes Visuais (1). Outros 6 estudantes eram do curso de Pedagogia. Todos estavam em seus últimos semestres de formação. Como no Campo 02, os dados serão apresentados de maneira separada por proveniência acadêmica (Licenciaturas em geral e Pedagogia) para analisar padrões dos grupos e correlacioná-los, se possível.

A primeira busca que realizamos, também neste grupo, foi pela frequência simples de palavras por grupo. Foi solicitado ao NVivo uma lista das 1.000 palavras mais citadas, que tivessem mais de 5 letras (a fim de evitar palavras como artigos e preposições). Em termos absolutos, no grupo de Licenciaturas em geral as três palavras mais citadas foram *olhar* (86), *alunos* (47) e *forma* (46). No grupo de Pedagogia, as palavras mais frequentes foram *olhar* (28), *escola* (26) e *forma* (25), sendo que a palavra sobre teve 27 menções, mas foi excluída da análise por não representar nenhum aspecto concreto da pesquisa. Buscando uma maior aproximação com as citações, integramos a busca e unimos as menções às palavras, tanto no plural quanto no singular, com os seguintes termos e seus sinônimos: *olhar(es)* com *visão(ões)*; *estudante(s)* com *aluno(a/os/as)* e *discente(s)*; e *professor(a/es/as)* com *educador(a/es/as)s* e *docente(s)*. Dessa forma, observa-se, na Tabela 13, a seguinte frequência de palavras nos materiais analisados, conforme a proveniência acadêmica dos participantes:

Tabela 13 – Frequência de palavras por grupos (Campo 03/2014).

Licenciaturas (6)		Pedagogia (6)			
1	Olhar/visão	132	Formas	36	
2	Estudantes	88	1	Imagens	36
3	Professores	66		Olhar/visão	36
4	Tecnologias	62	2	Tecnologias	31
5	Formas	57	3	Escolas	26
6	Escolas	51		Estudantes	25
7	Imagens	45	4	Mundos	25
8	Ensino	43	5	Educação	23

9	Textos	41		Experiências	23
10	Educação	34		Fotografias	23
11	Mundo	32	6	Textos	22
12	Experiências	30	7	Conhecimentos	16
13	Conhecimentos	29		Professores	16

Fonte: elaboração do autor.

Tal tabela configura-se da maneira seguinte quando se cria no NVivo uma nuvem com as 100 palavras mais frequentes:

Quadro 10 – Nuvem de palavras por grupos (Campo 03/2014).



Fonte: elaboração do autor.

A primeira observação é que, apesar do mesmo número de participantes em cada grupo, os estudantes do grupo de Licenciaturas fizeram um número de menções às palavras destacadas bem superior aos estudantes do grupo da Pedagogia, que foram, em geral, o dobro de menções.

Diante das altas frequências apresentadas pelos elementos de educação (professores, estudantes, escola, ensino) e tecnologias (4º lugar nas Licenciaturas e 2º na Pedagogia), observa-se no Campo 03 que o contexto da pesquisa foi evidenciado tanto nas frequências quanto nas nuvens de palavras. Interessante notar que as referências ao *olhar/visão* foram superiores em termos de citação de palavras do que o termo *tecnologias* em ambos os grupos. No grupo de Pedagogia, o termo *imagens* foi também levemente superior ao de *tecnologias*. Neste campo, a palavra *experiência* aparece entre as mais citadas e o termo *fotografia* aparece entre as mais citadas no grupo da Pedagogia, sendo que no grupo da Licenciatura teve uma frequência menor, de 13 menções. Já o termo *imagem* está entre os que ocupam o 1º lugar no grupo de Pedagogia (36) e em 7º lugar no grupo de Licenciaturas (45).

Em relação às menções das dimensões no material recolhido e analisado no NVivo, chegamos aos seguintes dados:

Tabela 14 – Menções por Dimensão e Proveniência acadêmica (Campo 03/2014).

	Licenciatura (6 – 50%)		Pedagogia (6 – 50%)		Total	% Dimensão
	Menções	% Menções	Menções	% Menções		
Dimensão do olhar	44	22%	23	21%	67	22%
Dimensão da imagem	27	13%	26	24%	53	17%
Dimensão das tecnologias	110	55%	37	35%	147	48%
Dimensão da experiência	20	10%	21	20%	41	13%
Total e % (Menções)	201(65%)		107 (35%)		308	100%

Fonte: elaboração do autor.

No Campo 03 foram contabilizadas um total de 308 menções a todas as Dimensões analisadas no NVivo. Destas, os estudantes do grupo de Licenciaturas fizeram 201, ou seja, 65% do total, e os do grupo de Pedagogia realizaram 107, representando 35% do total. Se considerarmos que o percentual de estudantes por Proveniência acadêmica é o mesmo, percebe-se que o total das menções por grupo foi quase o dobro entre os estudantes de licenciaturas do que entre os provenientes do curso de Pedagogia. Portanto, infere-se que o grupo dos estudantes de licenciaturas realiza reflexões com taxas superiores de menções às dimensões investigadas em relação aos do curso de Pedagogia.

A Dimensão das tecnologias foi a que teve o maior número de menções, no total, em ambos os grupos, com 147 referências (48%). A Dimensão do olhar teve 67 menções (22%), a da imagem teve 53 referências (17%). A Dimensão menos citada em ambos os grupos foi a da experiência, com 41 citações ao todo (13%). A sequência das menções às Dimensões no grupo dos estudantes provenientes dos cursos de Licenciaturas foi: tecnologias (55%) > olhar (22%) > imagem (13%) > experiência (10%). Já entre os estudantes de Pedagogia, houve uma pequena alteração da sequência das citações, sendo que a Dimensão da imagem foi a segunda mais citada, com 26 menções (24%), e a terceira foi a do olhar, com 23 referências (21%). Apesar da grande diferença do total de menções entre os grupos, as Dimensões da imagem e da experiência tiveram apenas uma menção de diferença, cada uma, entre os estudantes do curso de Pedagogia – 26 e 21, respectivamente –, que entre os estudantes dos cursos de Licenciaturas – 27 e 20, nessa ordem. Observa-se, com isso, que o diferencial total foi gerado especificamente nas Dimensões do olhar e das tecnologias, pois enquanto os estudantes de Pedagogia as mencionaram 23 e 37 vezes, de modo respectivo, os estudantes das Licenciaturas as citaram, 44 e 110 vezes, respectivamente.

Em primeiro lugar, pode-se inferir que em ambos os grupos foi dada uma ênfase considerável às tecnologias, sendo a Dimensão mais citada. Em segundo lugar, chama a atenção o

fato de que a distribuição das menções entre as Dimensões é mais homogênea entre os estudantes provenientes do curso de Pedagogia, comparada aos de Licenciaturas.

Observa-se ainda, pelos dados apresentados, que os estudantes de Licenciaturas fizeram mais que o dobro das menções à Dimensão das tecnologias (110) que os de Pedagogia (37). Na Dimensão do olhar, essa relação quase chegou ao dobro: 23 menções pelos estudantes provenientes da Pedagogia e 44 dos estudantes das Licenciaturas. Pelos dados, percebe-se entre os estudantes de Pedagogia uma distribuição das reflexões mais homogênea entre as Dimensões, enquanto, entre os estudantes das Licenciaturas, as reflexões centraram-se mais nas Dimensões das tecnologias e do olhar, com 77% das menções totais.

Para a compreensão da discrepância entre o total de menções entre os grupos, apesar do mesmo número de participantes, apresento na Tabela 16 a quantidade de materiais produzidos. Nesta tabela é realizado o cruzamento dos dados da quantidade de material produzido com o número de indicadores citados e menções realizadas por cada participante, divididos em seus grupos, conforme sua proveniência acadêmica.

Tabela 15 – Materiais indicadores e menções por participante e por grupo (Campo 03/2014).

	Participante	Materiais produzidos	Total de materiais por grupo	Indicadores citados	Menções realizadas	Média das menções por participante
Licenciatura (6 – 50%)	01/02	3	14 (70%)	6	46	+/- 34
	02/02	3		7	43	
	03/02	3		6	54	
	07/02	3		7	33	
	08/02	1		7	19	
	10/02	1		1	6	
Pedagogia (6 – 50%)	04/02	0	6 (30%)	0	0	+/- 18
	05/02	1		7	48	
	06/02	1		6	26	
	09/02	1		1	3	
	11/02	2		6	16	
	12/02	1		6	14	

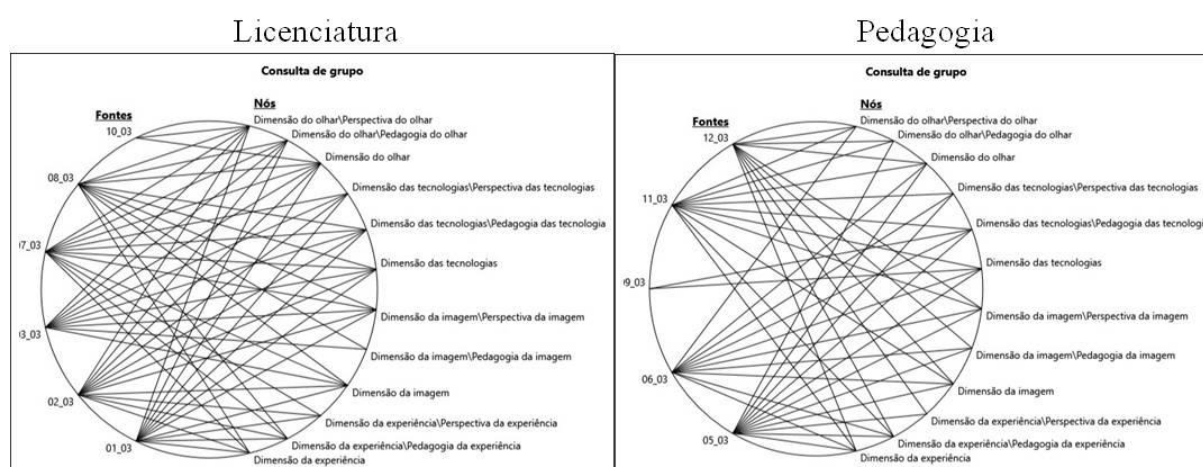
Fonte: elaboração do autor.

Conforme já expresso no Capítulo 8, apenas 1 material era considerado obrigatório como integrante da formação da nota final do aluno (Resenha crítica), sendo os outros dois de entrega optativa (Apresentação e Questões). Mesmo assim, 4 dentre 6 estudantes dos cursos de Licenciaturas fizeram todas as atividades. Entre os estudantes de Pedagogia, um estudante optou por não realizar nenhuma dessas atividades que consideramos para a análise dos dados e apenas uma aluna fez uma das atividades optativas. A porcentagem do total de materiais produzidos por grupo mostra que os Estudantes de Licenciaturas superaram positivamente a porcentagem de

alunos no Campo 03, enquanto os alunos da Pedagogia tiveram uma proporção negativa. Consequentemente, percebe-se uma grande diferença no total de materiais entregues entre os grupos de estudantes de Licenciaturas e de Pedagogia, 14 e 6, respectivamente. Outra consequência direta desse fato é a diferença entre a média de menções realizadas aos indicadores nos grupos, sendo que os estudantes de Licenciaturas tiveram aproximadamente 34 menções cada, em média, e os de Pedagogia apenas 18 menções em média, praticamente a metade.

A relação entre os participantes, as dimensões e os indicadores referidos pode ser observada visualmente no Quadro 11:

Quadro 11 – Diagrama da relação entre os participantes e as dimensões e os indicadores (Campo 03/2014).



Fonte: elaboração do autor.

Concluindo essa seção, infere-se, pelos dados apresentados, que no Campo 03, quantitativamente falando, todos os grupos analisados apresentam altas taxas de menções consideradas congruentes aos elementos contextuais da pesquisa: educação e tecnologias. Em relação aos elementos temáticos, observa-se uma frequência predominante na Dimensão das tecnologias, seguida pela do olhar. Com menor frequência, mas com um bom número de citações, aparecem as Dimensões da imagem e da experiência. Infere-se, desse modo, que todos os grupos – provenientes das Licenciaturas em geral e da Pedagogia – mostraram-se capacitados a realizar uma reflexão de acordo com o pleiteado pela investigação. Apesar da diferença significativa da quantidade de menções entre os grupos, como no Campo 02, a inferência se essa diferença se mantém qualitativamente poderá ser verificada nas próximas seções, ao se analisarem as menções propriamente ditas.

Especificamente as menções totais que cada grupo destinou aos indicadores são apresentadas na Tabela 17:

Tabela 16 – Fontes e menções aos Indicadores (Campo 03/2014).

Dimensões	Indicadores	Licenciatura (6)		Pedagogia (6)	
		Fontes	Menções	Fontes	Menções
Dimensão do olhar	Perspectiva do olhar	6	23	3	14
	Pedagogia do olhar	5	21	3	9
Dimensão da imagem	Perspectiva da imagem	5	15	4	16
	Pedagogia da imagem	2	12	3	10
Dimensão das tecnologias	Perspectiva das tecnologias	4	22	3	16
	Pedagogia das tecnologias	5	88	4	21
Dimensão da experiência	Perspectiva da experiência	3	9	2	10
	Pedagogia da experiência	4	11	4	11

Fonte: elaboração do autor.

A seguir, passo à apresentação detalhada dos resultados dos indicadores (Perspectiva e Pedagogia) analisados no Campo 03, para cada dimensão, com a finalidade de verificar se a tendência quantitativa se mantém nos grupos. Como no Capítulo 8, serão apresentados os indicadores de cada Dimensão por grupo, com uma síntese geral das menções expressas pelos participantes, bem como com as citações mais significativas para a compreensão dos sentidos atribuídos pelos sujeitos ao indicador em questão. A sequência da análise será a mesma do Capítulo anterior, qual seja, por Dimensões (olhar, imagem, tecnologias e experiência), por Indicadores (Perspectiva e Pedagogia) e por Grupos (Licenciaturas em geral e Pedagogia).

10.1 INDICADORES DA DIMENSÃO DO OLHAR: PERSPECTIVA E PEDAGOGIA DO OLHAR

No Campo 03, a Dimensão do olhar se constituiu pela análise de tal experiência em suas variadas possibilidades, como no campo anterior. Importante lembrar que, teoricamente, foi suprimido o texto de Cardoso e foi adicionado o texto *As imagens do mundo no mundo da escola* (CORREIA DIAS, 2008), mantendo-se o documentário **Janela da Alma** (2001). A construção conceitual dos indicadores (Perspectiva e Pedagogia) se manteve a mesma do Campo 02, conforme indicado na seção 8.3. Na Tabela 18 apresento o quantitativo das fontes (estudantes), o total e a porcentagem de menções que cada grupo fez a cada indicador da Dimensão do olhar:

Tabela 17 – Fontes e menções por grupos aos Indicadores da Dimensão do olhar (Campo 03/2014).

Indicadores	Licenciatura (6)			Pedagogia (6)		
	Fontes	Menções	% Menções	Fontes	Menções	% Menções
Perspectiva do olhar	6	23	52%	3	14	61%
Pedagogia do olhar	5	21	48%	3	9	39%

Fonte: elaboração do autor.

Os estudantes provenientes dos cursos de Licenciaturas fizeram praticamente a mesma quantidade de menções aos dois indicadores da Dimensão do olhar, sendo que somente um estudante deixou de mencionar o segundo indicador (Pedagogia). Das 23 menções à Perspectiva do olhar, 2 estudantes realizaram um total de 13 delas e 1 estudante fez apenas 1 citação. Os estudantes partem do texto de Rouanet (1988), do documentário, e buscam também em dicionários aprofundar as diferenças entre *ver*, *olhar*, *enxergar*, entre outras, aprofundando o que um aluno destacou como título de seu trabalho: “Visão e suas visões” (Estudante 10/03). Eles ainda estabelecem correlações entre simples visão ou a falta dela e um olhar superficial com um olhar diferenciado, reflexivo e realizado de forma crítica e construtiva. Os alunos apontam que o olhar, assim como a interpretação e o conhecimento, pode ser otimizado, aprendido e aguçado, mas para isso são necessárias experiências.

“A idade contemporânea vem sendo marcada pela sociedade da Imagem, onde o olhar ganha mais importância devido a estímulos internos a sociedade.

Como no filme *Janela para a alma*, é discutido que o olhar é uma interpretação, logo um filtro das experiências de cada um” (Estudante 01/03).

“O olhar! O olhar pode ser entendido à luz do dicionário da Língua Portuguesa como um verbo intransitivo, transitivo ou como um substantivo masculino. Mas, existem pessoas que vão além das letras e transformam a simples visão ou a falta dela numa experiência marcante de vida por meio de um olhar diferenciado.

Das experiências narradas no filme podemos refletir sobre nossa forma de olhar e avaliarmos se estamos observando o que está ao nosso redor de forma correta e até mesmo se estamos olhando de forma crítica e construtiva, ou apenas olhando por olhar simplesmente.

Sobre o olhar podemos dizer que são fundamentais para sua otimização e potencialização, o saber usar a reflexividade e lucidez. Sem estes, o olhar existe, mas de forma incorreta.

Esta questão de selecionar o olhar está ligada ao amadurecimento do homem, quanto mais ele tem experiências com as formas de olhar aquilo que o cerca, mais ele refina e seleciona o seu olhar.

Aprender a olhar requer experiências, aquele que aprende a olhar não confia na percepção imediata, mas faz comparações com aquilo que já viu” (Estudante 02/03).

“Podemos vincular o conceito de conhecimento com o de olhar, de acordo com o filme *Janela para alma*, pois ambos variam de acordo com as experiências de cada indivíduo” (Estudante 07/03).

“Um fato curioso do filme e como as pessoas todas elas com problemas de visão tem uma percepção e uma forma de ver o mundo muito mais singular do que as pessoas que não possuem nenhuma limitação visual, assim pode se retomar a visão de que o olhar é superficial e muito mais que ver há também a instância da percepção onde há de se ter um olhar reflexivo, a partir das dificuldades encontradas por pessoas com deficiências visuais, os mesmos possuem uma ideia e uma forma de ver o mundo muito mais sensível e perceptivo” (Estudante 08/03).

Na Pedagogia do olhar, os estudantes de Licenciaturas enfatizam que é necessário ver as diferenças dos olhares dos alunos e dos professores, e apontam que os docentes precisam modificar tanto suas experiências quanto suas formas de olhar. De uma maneira geral, as citações acerca da Pedagogia do olhar enfocam as tecnologias e as imagens como, por exemplo, quando o Estudante 02/03 menciona que “é preciso olhar essas tecnologias com um olhar educado, crítico e reflexivo”.

“A solução para tal dilema, começa a partir do entendimento que existe diferenças entre o olhar dos alunos e dos professores. A partir desse ponto começamos a ver que essa diferença precisa ser vencida, os professores precisam modificar suas experiências e seu olhar. Algumas escolas enxergam a desatenção de seus alunos como uma patologia, com o tão famoso déficit de atenção, TDA ou TDAH. Preferem ver o conflito dos alunos como uma doença a ser tratado, ao invés de entender as raízes do problema, o olhar de cada um. Olhar do aluno não é mais o mesmo que a algumas décadas atrás. E durante essa construção mostra que o olhar precisa ser educado para saber o que ele vê, porque ‘Não se vê sempre o que olha, mas sempre se olha o que vê’.

Então o olhar do aluno deveria ser educado para poder enxergar além, saber o que enxergar.

Mas se nada disso puder ser realizado, estaríamos somente inserindo novas tecnologias no ambiente antigo. Sem mudanças significativas, e manteríamos os mesmos problemas iniciais. Desafios para mudar o olhar e o pensamento atual são tarefa para alguns anos ainda” (Estudante 01/03).

“Será que em sala de aula, num momento onde a política educacional insere projetos de educação inclusiva, o professor continua olhando o aluno com necessidades especiais com um olhar de pena?

Diante do estudo do olhar que fizemos até aqui, entendemos que esse olhar precisa ser reflexivo e por isso colocamos à tona algumas questões sobre o uso de computadores em sala de aula, será que aí está a esperança de mudanças na Educação Brasileira? Será que a simples aquisição de Hardwares e Softwares resolverá o problema da educação em nosso país?

Digo que é preciso olhar essas tecnologias com um olhar educado, crítico e reflexivo “ (Estudante 02/03).

“A imagem está no centro de toda esta convulsão escolar. Não apenas como um meio atrativo, que serviria apenas para chamar a atenção dos alunos. Mas como um texto não verbal. Ângela Álvares Correia Dias, argumenta que ‘com textos verbais dizemos o que queremos e com não verbais o que sentimos’. Assim, justifica-se o fato de um cego ser capaz de produzir fotografias artísticas como retratado no filme **Janelas da Alma**. Apesar de ser impossibilitado de ver, ela não o é de sentir. Portanto, eis o segredo da fotografia: ela não escapa do olhar, mesmo que não seja o que imprime a imagem nas retinas do indivíduo” (Estudante 03/03).

“ Com base no que foi discutido em sala de aula pudemos debater sobre vários aspectos da visão e do olhar sempre analisando as diversas formas de visão e partindo sempre do fazer educacional a partir dessa visão onde em um mundo saturado de imagens o olhar esta desacostumada a percepção e a real visão.

As imagens trabalhadas no contexto de sala de aula também trás varias possibilidades de interpretação de uma só imagem, onde cada individuo devido a suas experiências estéticas e culturais o possibilitariam a analisar uma só imagem em diversos aspectos, pra isso o professor também deve estar preparado pra todas as formas de visão que a imagens tendem a proporcionar, deve se levar em conta que todos as analises e visões são verdadeiras de acordo com a vivencia, a significação e a perspectiva de cada aluno, dessa forma ao se trabalhar com as imagens formaremos no aluno não só uma forma de leitura diferenciada, mas trabalha-se também a subjetividade e diversidades que podem haver ao se analisar uma só imagem, subjetividades essas que estão presentes não só no contexto de sala de aula, mas também em todo universo dos alunos, dessa forma facilitando a leitura de uma visão de mundo dos estudantes.

Com o tempo e o bombardeamento digital e midiático de imagem nós paramos de observar, refletir e pensar sobre o que vemos, temos apenas um olhar superficial das coisas, com tantas imagens que nós rodeiam o olhar foi treinado para não ver, há apenas uma percepção imediata das coisas que se apresentam no nosso campo de visão, mas o olhar ele necessita muito mais do que apenas captar estímulos, ele necessita ser um instrumento reflexivo que nos permita tirar proveito, mesmo que para efeitos contemplativos do que se vê, esse excesso e a velocidade das imagens nos dias atuais provocam essa superficialidade do olhar, acabamos por não perceber mais o mundo, falta o tempo e o espaço necessário para que as coisas sejam realmente apresentadas a nossa visão.

A visão não está somente ligada ao fato de ver e receber estímulos, ela envolve uma série de fatores, culturais, reflexivos e sensíveis únicos para cada indivíduo e ver por si só não acarreta em mudanças, vivemos num tempo onde vemos muito o tempo todo, informações variadas e desconexas entre si e se não formos capazes de treinar e educar nossos olhares para serem olhares sensíveis aos poucos viveremos em um mundo onde os olhos serão apenas receptores de estímulos” (Estudante 08/03).

Entre o grupo de Pedagogia, apenas três estudantes fizeram menções para cada um dos indicadores da Dimensão do olhar. Na Perspectiva do olhar, as estudantes destacam a diversidade de formas de ver e enxergar o mundo e comparam essas diferentes visões à leitura hipertextual e contextual de imagens, a partir das provocações de Correia Dias (2008), Rouanet (1988), Benjamin (1985) e do documentário **Janela da Alma** (2001). Diversos alunos fazem uma crítica ao afirmarem que “nossos olhos, nossas **Janelas da Alma**” (Estudante 11/03) estão míopes, cegos e anestesiados diante da profusão imagética e da realidade em geral. Frente a isso, sugerem a necessidade de construção de um olhar competente, qualificado e atento, ou seja, nas palavras da Estudante 12/03: “narrativas do olhar – uma forma significativa de linguagem por imagens”.

“Existem várias formas de enxergar o mundo, e os olhos são apenas uma maneira de poder ver, e cada ser enxerga de forma diferente. O uso da imagem como um hipertexto também é uma forma de ver o mundo, de diversas maneiras, por diversos olhares.

Através da imagem e do uso da fotografia, o documentário **Janelas da Alma** mostra diversos depoimentos de pessoas cegas que aprenderam a enxergar de outras formas, que não fosse com os olhos. Existe uma diversidade de formas de se enxergar e de ler as coisas existentes no mundo. O mundo é repleto de hipertextualidades. Não existe uma verdade certa sobre nada, tudo está sujeito a mudanças e isso depende apenas de uma visão diferente.

Os dois textos e o documentário permitem perceber que utilizar apenas uma forma de leitura, apenas uma forma de visão de mundo, apenas uma forma de qualquer objeto que seja é empobrecer todo um contexto que existe por trás de tudo” (Estudante 06/03).

“Este caos informacional acaba nos anestesiando, e adquirimos uma ‘cegueira’ momentânea, isto é, nos tornamos insensíveis para determinados fatos.

Rouanet, em seu texto ‘O olhar iluminista’, fala que ‘se privilegiássemos o olhar, seria ele o tempo forte, e a visão é que se tornaria secundária’. Para mim, esta frase diz muito sobre a diferença entre o ver e olhar, e acho que é disto que a sociedade está sofrendo. Estamos apenas olhando, e não de fato vendo, enxergando. Ninguém mais se comove com uma criança suja, descalça pedindo esmolas. Ninguém mais cumprimenta atendentes, garçons. Ninguém mais se espanta com tantos casos de violência. Estamos ‘míopes’.

Nossos olhos, nossas ‘**Janelas da Alma**’ como coloca o documentário assistido em sala, nos permitem perceber e obter informações sobre o meio que nos rodeia “ (Estudante 11/03).

“Narrativas do Olhar - Uma forma significativa de linguagem por imagens.

A noção do olhar competente também suscita dúvidas, não tem como determinar o que é um olhar qualificado [...].

Com um olhar atento é que se constrói uma narrativa, propiciando ao ouvinte conceber novas histórias e experimentar novas vidas. O narrador ao contar uma história acrescenta sua experiência que vai agregando novas perspectivas conforme vai passando de pessoa para pessoa, ‘O narrador’, p. 198, com a narrativa ocorre à fusão da informação, da experiência e conhecimento, dando significado para o que foi contado.

As histórias são narradas com autenticidade, fica a cargo do leitor imaginar o que está sendo contado, com liberdade de interpretação, acrescentando na história narrada o olhar do narrador, o momento e lugar onde a história está sendo contada e sua própria experiência, elementos que irão agregar para a construção do conhecimento e incrementar as novas narrativas.

A experiência na narrativa visual permite um olhar iluminado, uma maior compreensão do que está sendo

explanado, enriquecendo todo este processo artesanal de contar histórias” (Estudante 12/03).

A Pedagogia do olhar é referenciada por 3 estudantes de Pedagogia. Elas destacam diversas relações entre a Pedagogia do olhar com as imagens, as tecnologias e as experiências. Essas análises apontam para mudanças e reflexões necessárias nas práticas pedagógicas e, segundo as estudantes, é necessário olhar todos os sujeitos (professores e alunos) da educação para compreender seus pontos de vista, pois estes também são afetados pelas “novas formas de ver” (Estudante 05/03). As estudantes apontam que educar um olhar crítico e sensível para enxergar o mundo de maneira significativa é necessário, pois “o aluno que olha para o mundo e consegue ler sua história e seus significados, questionando, refletindo e agindo sobre sua realidade torna-se o principal sujeito de seu processo de ensino e aprendizagem” (Estudante 05/03).

“Mas é claro que isso demanda grande reflexão e um trabalho intenso por parte dos professores. Para que seja possível ligar a experiência de produzir, compartilhar e interpretar imagens com a prática pedagógica em sala o profissional da educação precisa passar a ver a imagem além do superficial, não se atendo a ela como um acessório, mas sim, como uma história a ser desvendada.

Assim, o professor pode instrumentalizar o aluno, para que ele seja capaz de ler a realidade ao seu redor. Sobre esse tema, cabe destacar que a imagem é um discurso sobre o real e ainda ir além, nossa visão é uma interpretação do real. A consciência desse fato carrega em si grande potencial: o aluno que olha para o mundo e consegue ler sua história e seus significados, questionando, refletindo e agindo sobre sua realidade torna-se o principal sujeito de seu processo de ensino e aprendizagem.

‘Educar o olhar’ é dar ao aluno o poder de ver além do superficial. E nesses tempos de conexão, dispersão e fragmentação, somos condicionados, muitas vezes a nos ater ao superficial para dar conta de processar tantos estímulos simultâneos.

Culpamos constantemente o professor pelas falhas na educação, mas esquecemos de vê-lo como um sujeito também imerso nesse turbilhão de transformações. Nós nos acostumamos com o modelo tradicional de escola e resistimos, junto aos professores, com medo transformá-lo. Não afirmaremos aqui que precisamos transformar a escola e deixar que as tecnologias a dominem, mesmo porque esse primeiro passo já teve início. Tentemos não condenar a escola, mas acolhê-la e pensar do ponto de vista dos sujeitos que a constituem. Esses sujeitos se encontram afetados pelas novas formas de ver o mundo e é deles que precisa partir a reflexão sobre essas questões, para que o espaço da escola possa se tornar mais significativo para todos os envolvidos nesse processo” (Estudante 05/03).

“O que fica de exemplo e de mensagem, é que através da educação do olhar, somos capazes de nos tornar, mesmo nesse turbilhão do mundo atual, novamente sensíveis aos fatos que merecem destaque” (Estudante 11/03).

“Ao falar em conhecimento logo associamos com educação, porém a educação procura enquadrar o olhar nos formatos tradicionais, limitando assim a real potencia em um olhar crítico, capaz de fazer uma leitura do mundo e de si mesmo. Combater com educação a cegueira produzida pela educação, p.133, com a real humanização do olhar poderá libertar o homem do temor e da incipiência que o aprisiona.

Toda essa leitura nos permite ter um olhar sensível com o uso da fotografia e imagens na educação, o uso dessa imagem pode ser enxergada como conhecimento a ser desenvolvido, e uma linguagem a ser expressa e refletida. A fotografia como meio de construção de conhecimento é capaz de resgatar a totalidade do ser humano.

A forma que o olhar, a narrativa influenciam na possibilidade de eliminar a cegueira e assim pode enxergar o mundo de uma maneira significativa é importante para a construção de conhecimento. Os texto trabalhado em sala de aula proporcionou a experiência de um olhar sensível, é possível compreender a importância de trabalhar com a imagem, não como um complemento mas sim como fonte de conhecimento” (Estudante 12/03).

Pelos dados expostos nesta Dimensão no Campo 03, tanto os estudantes de Licenciaturas quanto de Pedagogia apresentam uma reflexão contundente acerca da Perspectiva e da Pedagogia

do olhar. Houve uma homogeneidade entre os grupos em relação à qualidade dos materiais de análise e aos argumentos levantados, superando a questão da diferença quantitativa entre as menções e participantes em cada grupo. Ambos os grupos correlacionaram os Indicadores do olhar a diversos outros elementos da pesquisa como, por exemplo, educação, tecnologias, imagem e experiência. Desta forma infiro que os indicadores da Dimensão do olhar contribuíram para avançar nas discussões e reflexões acerca das interfaces entre educação e tecnologias, conforme proposta da investigação e da disciplina.

10.2 INDICADORES DA DIMENSÃO DA IMAGEM: PERSPECTIVA E PEDAGOGIA DA IMAGEM

Como no campo anterior, e muito próximos da fundamentação teórica da Dimensão do olhar, os Indicadores da Dimensão da imagem foram também construídos a partir do texto *Fotografia em mutação*, de Machado (1993), e da substituição da dissertação de Lissovski pelo seu artigo *Dez proposições acerca do futuro da fotografia e dos fotógrafos do futuro* (2011). A Dimensão apresentou um número total de menções muito semelhante entre os grupos de Licenciatura (27) e de Pedagogia (26). A Tabela 19 mostra as fontes (participantes), a menção total e percentual para cada Indicador desta Dimensão:

Tabela 18 – Fontes e menções por grupos aos Indicadores da Dimensão da imagem (Campo 03/2014).

Indicadores	Licenciatura (6)			Pedagogia (6)		
	Fontes	Menções	% Menções	Fontes	Menções	% Menções
Perspectiva da imagem	5	15	56%	4	16	62%
Pedagogia da imagem	2	12	44%	3	10	38%

Fonte: elaboração do autor.

Ao todo, 5 estudantes das Licenciaturas fizeram um total de 15 menções à Perspectiva da imagem. Os estudantes enfatizam que vivemos em um mundo saturado de imagens ou na chamada *Sociedade da imagem*, na qual as experiências midiáticas se dão centradas nas imagens. A profusão das imagens, principalmente a fotografia, segundo os estudantes, se dá pela influência das redes sociais, das quais citam *Instagram*, *Facebook* e *WhatsApp*. A partir de Sibilia (2012a), Saramago (**Janela da Alma**, 2001) e Machado (1993), os estudantes apontam que, além das imagens não serem neutras, elas representam uma nova revolução tecnológica.

A principal preocupação quanto à Perspectiva da imagem é sintetizada, em minha opinião, na questão de uma participante (03/03): “Quais são as verdadeiras consequências desta revolução da imagem?”

“A idade contemporânea vem sendo marcada pela sociedade da Imagem, onde o olhar ganha mais importância devido a estímulos internos a sociedade.

Segunda Sibilina, a sociedade contemporânea está fascinada pelos sedutores feitiços das imagens, já que a produção e a circulação de imagens se multiplicou exponencialmente, devido as redes informatizadas.

E José Saramago, em *Janela para a alma*, afirma que a vivemos atualmente o mito da caverna de Platão, não vemos mais o mundo como ele é, mas uma interpretação gerada pelas nossas experiências midiáticas ao redor da imagem” (Estudante 01/03).

“O nosso olhar transmite para dentro de nós não só uma imagem que foi selecionada dentre tantas outras, mas um sentimento, uma emoção e digo que não só aquele que está observando, porém ao que está sendo visto também. (se for um ser vivo é claro)” (Estudante 02/03).

“Não foi à toa que resolvi citar como título desta reflexão a obra tão famosa de Aldous Huxley. No livro, *a Terra, no futuro*, seria ocupada por uma sociedade em que a privacidade constituiria crime. ‘Eis que a vida imita a arte’, estamos no auge de uma sociedade hipervigiada em que a imagem também é supervalorizada e a fotografia está no centro de tudo isto. A fotografia eletrônica, realizada por milhões de smartphones espalhados pelo mundo, popularizou um recurso que no passado era restrito apenas a uma elite.

Quais são as verdadeiras consequências desta revolução da imagem?

A difusão da imagem fotográfica é uma das realidades mais evidentes nesse mundo pós-moderno ou contemporâneo, em que a tecnologia está imprimindo uma imensa mudança nos conceitos sociais.

O celular deixou de ser apenas um aparelho funcional para realizar ligações telefônicas. Agora, o que vem inflamando a indústria tecnológica é a criação de *apps* para celulares. Um bom exemplo que une a imagem à tecnologia é o Instagram, uma comunidade criada a partir de um aplicativo de celular, que tem como intuito disseminar fotos de seus usuários em suas atividades habituais.

A imagem é um produto sociocultural, não é uma manifestação isenta de significado. Na verdade, pode ser vista segundo a subjetividade de cada um. Não é um recorte da realidade, pois assim, deveria ser considerada neutra, o que na verdade não é.

Agora vivemos uma nova revolução tecnológica: a da imagem. Temos em mãos ferramentas fantásticas de comunicação” (Estudante 03/03).

“Através de alguns aplicativos como WhatsApp e o Facebook a troca de imagens e vídeos é intensa e instantânea” (Estudante 07/03).

“Com base no que foi discutido em sala de aula pudemos debater sobre vários aspectos da visão e do olhar sempre analisando as diversas formas de visão e partindo sempre do fazer educacional a partir dessa visão onde em um mundo saturado de imagens o olhar esta desacostumada a percepção e a real visão” (Estudante 08/03).

Apenas 2 estudantes de Licenciaturas fizeram as 12 menções à Pedagogia da imagem.

Principalmente baseados no texto de Correia Dias (2008), os estudantes afirmam que a influência da fotografia chega também à escola e por isso se devem pesquisar as utilidades da imagem no processo educativo. Como a imagem tem uma linguagem polissêmica, conforme os alunos, a escola deveria, por meio dela, buscar novas linguagens e novas maneiras de educar. Mesmo na universidade, cita uma aluna (03/03), a imagem é desvalorizada. Essa mesma aluna aponta que a fotografia, diante da sua atual profusão, pode ser uma arma ou uma ferramenta. O ideal é que se consiga redescobrir e ressignificar o mundo também pelas imagens, enfatiza ela.

“É certo que, nem mesmo as escolas escapam das transformações inegáveis fruto da supervalorização da imagem.

A imagem está no centro de toda esta convulsão escolar. Não apenas como um meio atrativo, que serviria apenas para chamar a atenção dos alunos. Mas como um texto não verbal. Ângela Álvares Correia Dias, argumenta que ‘com textos verbais dizemos o que queremos e com não verbais o que sentimos’. Assim, justifica-se o fato de um cego ser capaz de produzir fotografias artísticas como retratado no filme **Janelas da**

Alma. Apesar de ser impossibilitado de ver, ela não o é de sentir. Portanto, eis o segredo da fotografia: ela não escapa do olhar, mesmo que não seja o que imprime a imagem nas retinas do indivíduo.

Na realidade, a imagem deve ser utilizada para instigar interpretações e análises.

Veicular um filme com intuito de tão somente contextualizar os alunos, foge do papel que a imagem possui hodiernamente. O professor deve valer-se de sua posição de descobridor dessas novas linguagens, para reformular sua maneira de educar.

Assim, deve-se utilizar a imagem em múltiplas leituras, pois é uma linguagem polissêmica, que vai muito além da simples ilustração. [...]O currículo das universidades prioriza, erroneamente, a forma de expressão verbal e escrita dos futuros professores, nem sequer trabalham a imagem como recurso pedagógico. Apesar dessas falhas tão expressivas no currículo, o professor não deve privar-se do seu papel de descobridor de novas linguagens e ainda de novas formas de educar. O aluno é o indivíduo que reconstruirá a realidade em que está inserido.

O papel do professor é apresentar aos alunos uma nova realidade. Novos meios de interação e disseminação de conhecimento. O certo é que, neste admirável mundo novo em que estamos super-expostos, a fotografia pode ser uma arma ou uma ferramenta” (Estudante 03/03).

“A imagem por estar presente em vários meios em que o estudante tem acesso e convívio, permitiria aos alunos uma nova forma de ver e interpretar o mundo, dando a possibilidade de redescobrir e ressignificar o mundo e através das representações figurativas.

As imagens trabalhadas no contexto de sala de aula também trás varias possibilidades de interpretação de uma só imagem, onde cada individuo devido a suas experiências estéticas e culturais o possibilitariam a analisar uma só imagem em diversos aspectos, pra isso o professor também deve estar preparado pra todas as formas de visão que a imagens tendem a proporcionar, deve se levar em conta que todos as analises e visões são verdadeiras de acordo com a vivencia, a significação e a perspectiva de cada aluno, dessa forma ao se trabalhar com as imagens formaremos no aluno não só uma forma de leitura diferenciada, mas trabalha-se também a subjetividade e diversidades que podem haver ao se analisar uma só imagem, subjetividades essas que estão presentes não só no contexto de sala de aula, mas também em todo universo dos alunos, dessa forma facilitando a leitura de uma visão de mundo dos estudantes” (Estudante 08/03).

Ao todo, 4 estudantes de Pedagogia fizeram 16 menções à Perspectiva da imagem, partindo basicamente de Rouanet (1988), Machado (1993), Lissovski (2011) e do documentário assistido. Os estudantes enfatizam que vivemos em uma sociedade conectada, com fluxo intenso de imagens e de informações. Afirmam que atualmente temos contato cotidiano com as imagens e que elas são a forma com a qual experimentamos o mundo. Os estudantes traçam um forte paralelo entre essas reflexões acerca das imagens e a Dimensão do olhar. Os alunos ainda afirmam que a imagem pode ser vista tanto como hipertexto quanto como linguagem, por possuir diferentes significados para quem as produz e, também, para quem as olha e/ou interpreta.

“Vivemos numa sociedade conectada, num fluxo constante de imagens e informações. Dentre os novos estímulos que acompanharam as novas tecnologias, destacamos aqui as imagens. Elas assumiram um papel de destaque no nosso cotidiano, sendo constantes na televisão, nos computadores, tablets, celulares, câmeras digitais, dentre diversos outros dispositivos.

Nós nos relacionamos com as imagens o tempo todo, produzindo-as, observando-as e compartilhando-as. O contato com as imagens faz parte da forma como temos experimentado o mundo na sociedade contemporânea.

Pode-se pensar na imagem como uma linguagem, um texto que deve ser lido. Isso pois ela é carregada de significado: ela carrega em si sua produção e suas possíveis interpretações” (Estudante 05/03).

“O uso da imagem como um hipertexto também é uma forma de ver o mundo, de diversas maneiras, por diversos olhares.

Existe agora uma releitura sobre o que é a fotografia, assim como existem as hipertextualidades e as várias formas de enxergar o mundo. Não existe uma verdade certa sobre nada, tudo está sujeito a mudanças e isso depende apenas de uma visão diferente” (Estudante 06/03).

“No caso da fotografia, que é uma forma de linguagem, visto que é um modo de se comunicar, de se expressar, de tentar transmitir para um outro uma ideia, um sentimento, uma informação, o olhar é extremamente importante, e isto não apenas para as pessoas que desfrutam de uma visão perfeita anatomicamente falando. Deficientes visuais são capazes de produzir arte, no quesito foto, ou filmes, peças, justamente por possuírem este olhar sensível.” (Estudante 11/03).

“O olhar Iluminista traz pontos consideráveis para a compreensão e análise do uso da imagem como o ‘olhar que tudo vê’ e o ‘olhar que é visto’.

Rouanet, p. 126, faz a seguinte colocação; ‘não se vê sempre que se olha, mas se olha sempre que se vê’, nesta frase é possível perceber a importância de um olhar sensível diante de uma imagem, não simplesmente olhar o que acontece ao redor, as expressões artísticas é necessário ‘ver’ transformar as ilustração em conhecimento significativo.” (Estudante 12/03).

Três estudantes de Pedagogia fizeram 10 menções à Pedagogia da imagem. Correia Dias (2008), Machado (1993) e Lisovski (2011) parecem responder exatamente a uma questão feita por uma delas: “Se a educação significativa tem que estar ligada à experiência e a experiência contemporânea está entrelaçada às imagens, não seria óbvio que a escola tentasse enxergar esse potencial, se utilizando das imagens como matéria-prima para o conhecimento e a aprendizagem?” (Estudante 05/03). Todas criticam a imagem enquanto mera ilustração e afirmam-na enquanto parte integrante de nossas experiências cotidianas e, portanto, com potencial gerador de aprendizagens. As alunas reconhecem que todos nós estamos imersos em uma experiência imagética e, por isso, os professores devem fazer uma análise das imagens em geral e da fotografia em particular, respeitando as subjetividades enquanto intertexto, ou seja, enquanto linguagem que propicia diferentes expressões e reflexões.

“Na pesquisa realizada e analisada por Ângela Dias em seu artigo ‘As imagens do mundo no mundo da escola: repensando contribuições da tecnologia para Imagem e Educação.’(2008), fica evidente que a escola e os professores se relacionam com as imagens como se elas fossem um mero acessório para ornamentar e tornar atrativo o conhecimento, ignorando, muitas vezes, o fato de que as imagens são parte da nossa experiência e possuem um potencial gerador de aprendizagens.

Se a educação significativa tem que estar ligada à experiência e a experiência contemporânea está entrelaçada às imagens, não seria óbvio que a escola tentasse enxergar esse potencial, se utilizando das imagens como matéria-prima para o conhecimento e a aprendizagem?

Se a escola conseguir pensar a imagem como um conteúdo, um objeto de estudo, ela pode considerar a experiência imagética que vivenciamos em sua prática, dando significado a esse aprendizado.

Mas é claro que isso demanda grande reflexão e um trabalho intenso por parte dos professores. Para que seja possível ligar a experiência de produzir, compartilhar e interpretar imagens com a prática pedagógica em sala o profissional da educação precisa passar a ver a imagem além do superficial, não se atendo a ela como um acessório, mas sim, como uma história a ser desvendada.

Assim, o professor pode instrumentalizar o aluno, para que ele seja capaz de ler a realidade ao seu redor. Sobre esse tema, cabe destacar que a imagem é um discurso sobre o real e ainda ir além, nossa visão é uma interpretação do real. A consciência desse fato carrega em si grande potencial: o aluno que olha para o mundo e consegue ler sua história e seus significados, questionando, refletindo e agindo sobre sua realidade torna-se o principal sujeito de seu processo de ensino e aprendizagem” (Estudante 05/03).

“Utilizar as imagens não apenas como extensão visual de um texto escrito, mas como um intertexto que possui informações tanto quanto um texto escrito.

A fotografia é uma forma de se obter imagens para serem utilizadas na educação, e é retratada no texto Fotografia em mutação, de Arlindo Machado, onde ela (a fotografia) já não é mais vista como algo objetivo e uma representação do real, sem nenhuma subjetividade” (Estudante 06/03).

“Toda essa leitura nos permite ter um olhar sensível com o uso da fotografia e imagens na educação, o uso dessa imagem pode ser enxergada como conhecimento a ser desenvolvido, e uma linguagem a ser expressa e refletida. A fotografia como meio de construção de conhecimento é capaz de resgatar a totalidade do ser humano.” (Estudante 12/03).

As semelhanças entre ambos os grupos em relação às citações dos materiais estudados, bem como aspectos e exemplos trazidos, mostram uma homogeneidade não somente na quantidade de menções, mas também no teor destas em relação aos dois Indicadores da Dimensão da imagem. Em detrimento da baixa porcentagem de citações que esta Dimensão teve em relação às demais, considero que os argumentos das menções trazidas pelos participantes possuem qualidade reflexiva satisfatória em ambos os grupos. Pelas menções trazidas nessa Dimensão infiro, ainda, que a imagem é um forte catalisador de significativas reflexões enquanto representante e elemento das tecnologias e da educação e como problematizador dessas interfaces.

10.3 INDICADORES DA DIMENSÃO DAS TECNOLOGIAS: PERSPECTIVA E PEDAGOGIA DAS TECNOLOGIAS

Comparativamente, o total e o percentual de menções à Dimensão das tecnologias se mantiveram relativamente estáveis entre os Campos 02 e 03, com 164 (51%) e 147 (48%) menções respectivamente. Importante ressaltar que houve uma modificação na abordagem teórica com a introdução do texto *As imagens do mundo no mundo da escola: repensando as contribuições da tecnologia para imagem & educação* (CORREIA DIAS, 2008), e pela substituição da dissertação de Lisovski pelos dois textos: *Fotografia em mutação* (Machado, 1993) e *Dez proposições acerca do futuro da fotografia e dos fotógrafos do futuro* (Lisovski, 2011). Os constructos teóricos dos indicadores da Perspectiva e da Pedagogia das tecnologias se mantiveram como os já apresentados na seção 8.3. A seguir pode-se visualizar o quantitativo das fontes (participantes) e as taxas totais e percentuais por grupos de menções a cada indicador da Dimensão das tecnologias no Campo 03.

Tabela 19 – Fontes e menções por grupos aos Indicadores da Dimensão das tecnologias (Campo 03/2014).

Indicadores	Licenciatura (6)			Pedagogia (6)		
	Fontes	Menções	% Menções	Fontes	Menções	% Menções
Perspectiva das tecnologias	4	22	20%	3	16	43%
Pedagogia das tecnologias	5	88	80%	4	21	57%

Fonte: elaboração do autor.

A Perspectiva das tecnologias foi mencionada 22 vezes por 4 estudantes de Licenciaturas, sendo que dois alunos realizaram 18 das menções totais. Além de Sibilía (2012a) e Saramago

(**Janela da Alma**, 2001), nesse Indicador os estudantes se reportaram também a Walter Benjamin (1985). Os estudantes, em suas menções à Perspectiva das tecnologias, indicam um caráter histórico e cultural das mudanças possibilitadas pelas tecnologias e as transformações na sociedade e em suas vidas pessoais. Diversos exemplos e experiências pessoais, discutidas principalmente na atividade sobre a trajetória estudantil, são vinculadas às mudanças percebidas nas e pelas tecnologias.

“Um olhar para traz me faz perceber como era diferente a troca de informações 15 anos atrás e como as tecnologias evoluem. Meu primeiro contato com um computador foi em um final de semana no trabalho dos meus pais, um momento que nunca vou esquecer. Foi quando eu descobri o que tinha escolhido seguir para o meu futuro. Pode parecer uma experiência sem muita importância dependendo do seu olhar, mas quando minha mãe me mostrou no Windows 3.1 campo minado, eu olhei e descobri na hora, eu queria saber utilizar aquele ambiente para algo mais, o potencial parecia gigantesco.

Eventualmente eu tive acesso a um computador, mas era antes da era da Internet. No Brasil o acesso só se tornou popular depois dos anos 2000, mesmo assim para mim era uma experiência fantástica.

A rápida troca de informações e a massificação dos meios de comunicação social, acabam refletindo nos integrantes desse meio e modificando sua forma de pensar, agir e ser.

E José Saramago, em *Janela para a alma*, afirma que a vivemos atualmente o mito da caverna de Platão, não vemos mais o mundo como ele é, mas uma interpretação gerada pelas nossas experiências midiáticas ao redor da imagem.

Nem os computadores, a internet, tablets e celulares são recursos ‘neutros’, máquinas não são boas nem más já que carregam consigo uma série de valores e modos de uso implícitos “ (Estudante 01/03).

“Ao relembrar minha história educacional, volto aos anos 80, onde na minha memória tudo começou. Foi uma década difícil de observar tantas inovações tecnológicas, eram momentos de inflação, juro alto e apesar de não entender nada disso à época sentia seus reflexos” (Estudante 02/03).

“Os livros estão sendo substituídos por ebooks. Nesse sentido, meu tablet armazena muito mais obras que as que possuo em minha biblioteca, na qual tenho orgulho de contar mais de mil e quinhentos livros, angariados em meus anos de estudo. Mas não me desfaço das obras físicas, com as quais tenho uma forte ligação. Tenho carinho por meus livros, que leio e releio e levo-os comigo, apesar do volume em minha mochila e outras alegações dos que tentam fazer crer que uma tecnologia pode subsistir a outra, quando, na verdade, completam-se.

A difusão da imagem fotográfica é uma das realidades mais evidentes nesse mundo pós-moderno ou contemporâneo, em que a tecnologia está imprimindo uma imensa mudança nos conceitos sociais.

Ainda estamos no *debut* de uma nova sociedade. Não devemos ir contra a corrente, pois não importa o esforço que fizermos, o rio acabará por levar-nos. É mais inteligente ir com a correnteza, utilizando-se dela para minorar nossos esforços. Portanto, torna-se mais coerente valer-se da tecnologia do que tentar, absurdamente, ignorá-la” (Estudante 03/03).

“A cultura atual é marcada com os meios de comunicação audiovisuais, como diz SIBILIA em um trecho do seu livro: *Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão*. E o que podemos observar com essa afirmação? Basta analisar o mundo que nos cerca, a maioria das pessoas está com um smartphone na mão enquanto anda, almoça ou até mesmo toma banho!

Qual é a diferença entre a sociedade que vivemos hoje em dia para a sociedade que existia há 50 anos? Podemos notar a diferença no modo de expressão e comunicação entre as pessoas” (Estudante 07/03).

Cinco estudantes de Licenciaturas fizeram a exorbitante quantidade de 88 menções à Pedagogia das tecnologias. Dois alunos fizeram 23 e 24 menções e outros dois realizaram 17 e 19 citações, respectivamente. A maior parte das menções a este Indicador é relativa a exemplos e experiências apresentadas na descrição da trajetória estudantil sob o prisma das tecnologias,

mostrando como eram vividas e analisando as mudanças que ocorreram. Percebo que essa atividade surtiu bastante efeito em todas as análises. Os estudantes, partindo dos textos de Sibilia (2012a) e Correia Dias (2008), apontam que as diferenças entre as linguagens audiovisuais são utilizadas pela maioria dos jovens e, na escola, ainda não chegaram. Os estudantes apontam que, para mudanças ocorrerem, é necessário integrar essas reflexões ao Projeto Pedagógico das instituições de ensino e envolver alunos e professores no debate a fim de buscar ações e estratégias didáticas. A simples inserção das tecnologias, afirma uma estudante, não passará de placebo para a atual crise na educação.

“Eu não lembro qual o ano em específico, mas as pesquisas que eu fazia desistiram das bibliotecas. O uso da Internet se tornou um hábito, qualquer e todo trabalho era feito utilizando o novo Pai dos Burros, o Google. Parece que não importa qual seja a realidade, o tempo é um rio que sempre irá trazer mudanças, e elas parecem chegar cada vez mais rápidas.

Depois das pesquisas, o que veio em seguida foram os trabalhos escolares. Apresentações que antes eram feitas com cartazes de cartolina, perderam espaço para o PowerPoint. Não deixaram de existir mas estavam mudando, mesmo assim o ensino continuam em sua grande maioria ainda ligado ao quadro negro.

Mas os anos passam, e ao chegar na Universidade aulas utilizando só slides já eram algo normal, tarefas não eram mais entregues no papel mas em ambientes virtuais. Livros digitais são uma realidade, tornando-se uma alternativa a biblioteca. E com a onda de dispositivos móveis que podem acessar a Internet e podem carregar uma biblioteca de tamanho considerável e móvel, uma realidade impossível só utilizando papel.

A difusão das tecnologias móveis tem ganho força nos últimos anos, com a crescente utilização de smartphones seguidos pelos tablets já utilizados em algumas escolas.

A união de dois universos que tem o potencial para serem incompatíveis, dispositivos pedagógicos e as redes informáticas. Essa união é viável ou fadada ao fracasso ?

Esse ponto é um dos mais discutidos na relação professor-aluno, e é inegável que a escola tem seus alicerces sobre ferramentas ancestrais. Sendo sufocada diante do avanço das linguagens audiovisuais, onde a sala de aula tem se transformado em algo chato e o fato de frequentá-la é uma tortura para o dinamismo dos jovens modernos. Onde os professores não sabem lidar com esse cenário, o que acaba gerando frustração tanto pelos professores quanto os alunos.

Mas o maior de todos os desafios, e é entorno desse tópico que ocorre a maior das discussões. Até que ponto a tecnologia é possível ser integrada a um projeto pedagógico de sucesso, que seja bem-sucedido o suficiente para concentrar a atenção de alunos no aprendizado.

O material didático também pode ser atualizado para formatos digitais, já que a implementação de tecnologias apesar de desafiador da suporte para tal evolução, como também capacitando professores e criando ambientes virtuais para dúvidas e experiências. Mas uma preocupação constante, é saber se a inserção de aparelhos na vida escolar não seria um agente de dispersão e fuga das salas de aula, o contrário do que os educadores esperam.

Logo uma capacitação de qualidade dos professores para a integração dessas novas tecnologias no ensino, seria um passo importante já que estes ficam receosos que seus alunos sabem mais do que eles nesse tópico.

Mas se nada disso puder ser realizado, estaríamos somente inserindo novas tecnologias no ambiente antigo. Sem mudanças significativas, e manteríamos os mesmos problemas iniciais. Desafios para mudar o olhar e o pensamento atual são tarefa para alguns anos ainda “ (Estudante 01/03).

“Sendo assim, entendo até os dias de hoje pela minha experiência de vida que os livros me fizeram entender a tecnologia e não o contrário. Por isso tenho receio quando escuto alguém que diz que devemos trocar os livros pelos ebooks ou coisa parecida, isso para mim não faz muito sentido.

Respeitar as novas tecnologias para mim significa tentar entendê-las, o receio vem do fato de algumas pessoas acharem que essas tecnologias podem substituir ou superar o mestre. A tecnologia se substitui se ultrapassa o mestre **não** se substitui ele se **transforma**.

Na verdade vivemos isso nos próprios bancos escolares da academia, quantos alunos da área de licenciatura

aqui na UnB têm acesso aos meios tecnológicos que são apresentados nas escolas lá fora. Afinal, estamos sendo preparados para o mercado de trabalho ou não? Treina-se um time para um jogo que não vai existir?

Sabemos que tecnologia sem a metodologia não serve para nós educadores, contudo muitas escolas estão privilegiando o uso da tecnologia em detrimento à metodologia.

Então, como solucionar este problema? Talvez não haja uma solução pronta, uma receita de bolo. O que se pode fazer são medidas experimentais e paliativas que podem ser acertadas ou não, e vai depender da maturidade do público alvo, da aplicação dos professores em aprender as novas tecnologias e da administração escolar.

Digo que é preciso olhar essas tecnologias com um olhar educado, crítico e reflexivo.

A construção do conhecimento não está engessada à modernidade, um giz, um quadro e um professor com uma boa metodologia podem transformar um homem” (Estudante 02/03).

“A informática não deve ser vista tão só como um instrumento, mas como um agente de mudança, pois não se trata de uma ferramenta neutra capaz de atualizar a escola, tão só um placebo para sua atual crise. A informática traz consigo uma série de valores e modos de uso implícitos que serão insertos na educação de seus usuários, os quais não devem nunca ser subestimados ou ignorados.

O papel do professor é, portanto, crucial nesse mundo atual, não deve, portanto, isentar-se de sua responsabilidade. As novas tecnologias não devem ser proibidas, mas estimuladas de um modo salutar, com intuito de gerar conhecimento.

Isto posto, o professor não deve assumir um papel tecnofóbico com total aversão às novas tecnologias, sustentando-se no temor de vir a ser substituído pela máquina ou, de que de algum modo, esta venha a destruir as ligações afetivas humanas. Contudo, não deve também pensar que a máquina venha a resolver todos os problemas modernos” (Estudante 03/03).

“Muitos entendem por tecnologia a utilização de aparelhos digitais como uma forma de inserir na educação, para que esta por sua vez se torne menos monótona, ao se inserir novos aparelhos digitais em sala de aula logo se depara com o fato que há um conflito existente entre gerações, pois há uma geração de jovens estudantes adaptados as novas tecnologias educacionais e os educadores que muitas vezes não tem a mesma facilidade para lidar com esses novos meios, dessa forma gera-se um subversão na forma de ensino, pois o aluno possui mais autonomia e conhecimento em um instrumento de aprendizagem que seu próprio professor não possui domínio, os professores também acostumados com o modelo tradicional de ensino não estão preparados ainda para serem apenas mediadores do conhecimento” (Estudante 08/03).

A Perspectiva das tecnologias foi citada 16 vezes por 3 estudantes de Pedagogia. Esses estudantes, em suas menções, relacionam as tecnologias às outras Dimensões da pesquisa: *olhar, imagem e experiência*. Partindo da leitura dos textos de Correia Dias (2008) e Sibilia (2012a), eles refletem sobre como as mudanças das tecnologias atingem tanto a escola quanto outras instituições sociais e como, nesta sociedade conectada em que vivemos, são alteradas as experiências, a vida cotidiana e as subjetividades. Os alunos destacam ainda que a atual velocidade das informações, possibilitada pelas tecnologias, provocam um caos informacional.

“O objetivo desse texto é dissertar sobre as mudanças que ocorrem no que diz respeito ao ensino e aprendizagem. É evidente que o advento das novas tecnologias afetou o funcionamento, não só das escolas, como de várias outras instituições sociais. Vivemos numa sociedade conectada, num fluxo constante de imagens e informações. Para usarmos dessas tecnologias, tivemos que aprender novas formas de ser, estar, observar e sentir. A expansão das novas tecnologias alterou nossa vida cotidiana, nossas experiências espaço-temporais. Demandando um ‘novo aparato de sensibilidade e percepção’ (CORREIA DIAS, 2008).

Alguns autores, como, por exemplo, Paula Sibilia, destacam a resistência da escola, que se esforça em se manter analógica na sociedade tecnológica. Em seu livro *Redes ou Paredes*, ela destaca três palavras na descrição da subjetividade contemporânea: conexão, dispersão, fragmentação. Essas características são fatores que nos auxiliam a lidar com os inúmeros estímulos audiovisuais que chegam a nós a cada segundo.

A forma como nossas subjetividades são afetadas pelo advento das novas tecnologias transforma também a forma como experimentamos o mundo.

O mundo mudou e as relações humanas também. As novas tecnologias nos trouxeram novos elementos e estímulos para tratar e interpretar a realidade. Estamos mesmo sendo privados de experiência ou a forma de experimentar mudou e nos recusamos à aceitação?

Dentre os novos estímulos que acompanharam as novas tecnologias, destacamos aqui as imagens. Elas assumiram um papel de destaque no nosso cotidiano, sendo constantes na televisão, nos computadores, tablets, celulares, câmeras digitais, dentre diversos outros dispositivos” (Estudante 05/03).

“Hoje existem formas de se comunicar de forma instantânea, através de computadores, celulares, tablets. As invenções tecnológicas estão se aprimorando cada vez mais e o uso delas acaba tornando quase que indispensável para a sociedade, sendo que esta tenha que se adequar àquela para que haja um entendimento e uma correlação entre si” (Estudante 06/03).

“As mídias, com seus avanços tecnológicos, fazem com que as informações cheguem à nós em uma velocidade cada vez maior, instantânea. Fatos ocorridos ao redor do mundo estão acessíveis ao simples clique. São fotos, vídeos, áudios... Este caos informacional acaba nos anestesiando, e adquirimos uma ‘cegueira’ momentânea, isto é, nos tornamos insensíveis para determinados fatos” (Estudante 11/03).

A Pedagogia das tecnologias foi referida 21 vezes por 4 alunos de Pedagogia. A Estudante 05/03 traduz magistralmente o que busco com este indicador, ao afirmar que “Aqui, vamos nos ater à temática educacional, no intuito de promover uma reflexão sobre as transformações ocorridas na escola na relação com as tecnologias”. Diversos alunos fazem uma crítica ao fato de as tecnologias servirem apenas como uma “roupagem futurista” para métodos de ensino ultrapassados, em detrimento de um ensino/aprendizagem mais significativo por meio delas. Os alunos enfatizam a necessidade de se adequarem as tecnologias à educação e se adaptarem ambas à realidade para, assim, terem sentido nos processos educativos. Para isso, afirmam os estudantes, é necessário o debate com todos os sujeitos envolvidos.

“Aqui, vamos nos ater à temática educacional, no intuito de promover uma reflexão sobre as transformações ocorridas na escola na relação com as tecnologias. A internet e o compartilhamento da chamada informação foram transformando a subjetividade dos sujeitos escolares.

[...] Há, na verdade, a busca constante por respostas e ações, no intuito de estabelecer um vínculo escola-tecnologia que estimule a aprendizagem do aluno, sem ignorar as transformações que ele tem experimentado.

O ponto complexo desse assunto é que elas foram inseridas como acessórios, vestindo o ensino tradicional com uma roupagem futurista. Cabe refletir se, dessa forma, a tecnologia está, de fato, contribuindo para um ensino/aprendizagem mais significativo.

Para concluir a reflexão sobre esse primeiro questionamento, fica evidente que a escola ainda não encontrou uma forma de se relacionar com essas novas subjetividades no que diz respeito a aprimorar os espaços e momentos de ensino e aprendizagem dos alunos. O aluno disperso, multifuncional, que tem acesso a inúmeras informações, acostumado ao estímulo visual e à interatividade entra em conflito com o professor que ainda é formado para ‘passar’ algum conteúdo. Os professores esperam alunos sentados, calados e atentos. Encontram alunos que são taxados como hiperativos, indisciplinados e desatentos. Não cabe a nós eleger culpados, pois não há culpa. Há um motivo por trás desse conflito escola/subjetividade: nós nos encontramos no olho do furacão de uma grande mudança. Mas cabe sim, impulsionar o educador a refletir sobre os caminhos a serem tomados no meio desse turbilhão.

Culpamos constantemente o professor pelas falhas na educação, mas esquecemos de vê-lo como um sujeito também imerso nesse turbilhão de transformações. Nós nos acostumamos com o modelo tradicional de escola e resistimos, junto aos professores, com medo transformá-lo. Não afirmaremos aqui que precisamos transformar a escola e deixar que as tecnologias a dominem, mesmo porque esse primeiro passo já teve início. Tentemos não condenar a escola, mas acolhê-la e pensar do ponto de vista dos sujeitos que a constituem. Esses sujeitos se encontram afetados pelas novas formas de ver o mundo e é deles que precisa partir a reflexão sobre essas questões, para que o espaço da escola possa se tornar mais significativo para todos os envolvidos nesse processo” (Estudante 05/03).

“A educação é um meio que sofre mudanças constantemente em qualquer sociedade e em qualquer lugar. É visível a maneira como o ato de ensinar mudou desde a época dos jesuítas até os dias atuais no Brasil, e foram mudanças não apenas nas formas de ensinar e aprender, mas também nos instrumentos utilizados para esse fim.

Nos dias atuais ainda é visível o uso de métodos antiquados para a educação, e isso trás consequências para o ensino-aprendizagem do discente. O professor não deve se prender apenas ao uso do livro didático e do quadro branco para dar a sua aula. Isso foi um método utilizado há muitos anos, hoje em dia já não possui o mesmo ‘efeito’.

[...] Não é papel apenas das tecnologias formar um cidadão crítico e pensante, que tenha autonomia e prazer em sua educação. É preciso adequar-se às tecnologias e adequá-las ao cotidiano, mas sem deixar de lado a função e a essência de ser um educador, que é a de proporcionar ao educando o prazer e a autonomia, a compreensão e o entendimento, através daquilo que está presente em sua realidade, em seu cotidiano” (Estudante 06/03).

“1. Como garantir que o uso da tecnologia em sala de aula seja efetivamente em prol do conhecimento, e não como mais um aspecto de distração dos alunos?

3. De que maneira é possível se trabalhar com tecnologia dentro da sala de aula de forma inovadora e não apenas reproduzindo através dela os métodos já aplicados?

Ao longo da disciplina tivemos a oportunidade de debater sobre alguns temas muito interessantes, como por exemplo, a questão da tecnologia nas salas de aula no contexto atual. Para mim, ficou claro que a intenção é boa, e que o caminho é mesmo a inserção desses recursos como aliados à uma educação que já não dá mais conta da pluralidade de ideias e da tempestade de informação à que os alunos têm acesso todos os dias. As crianças, em especial, possuem uma bagagem, um conhecimento sobre as tecnologias que por vezes ultrapassam os professores.

É fundamental pensarmos nos sujeitos que estão inseridos no contexto escolar nos dias de hoje, pois é inegável que estes ocupam cada vez menos o papel de meros receptores de informação e passam a efetivamente fazer parte do processo de ensino/aprendizagem.

A tentativa frustrada de inovar a educação fazendo uso dos recursos tecnológicos, porém, dentro dos moldes tradicionais nos mostra que é preciso mais do que proporcionar a chegada da tecnologia à escola” (Estudante 11/03).

Concluindo essa Dimensão, salta aos olhos o fato dos estudantes das Licenciaturas realizarem praticamente 3 vezes mais menções aos indicadores da Dimensão das tecnologias que os de Pedagogia, 110 e 37, respectivamente. Porém, pelos dados apresentados, observa-se que ambos os grupos, apesar da diferença quantitativa de menções, apresentam formulações reflexivas bem argumentadas, estabelecendo, inclusive, relações coerentes entre os indicadores da Dimensão das tecnologias com os demais indicadores de outras Dimensões. Diante disso, infiro que, apesar da disparidade quantitativa das menções, tais diferenças não se mantêm em termos qualitativos.

10.4 INDICADORES DA DIMENSÃO DA EXPERIÊNCIA: PERSPECTIVA E PEDAGOGIA DA EXPERIÊNCIA

Nos Campos 02 e 03, a porcentagem e o número de citações totais dirigidas à Dimensão da experiência foram semelhantes: 42 (13%) e 41 (13%), respectivamente. A Dimensão da experiência, bem como seus indicadores, manteve as mesmas características do campo anterior, com a diferença teórica da inclusão do texto *Experiência e linguagem em Walter Benjamin* (PIRES, 2014). Em termos numéricos, foi a Dimensão com menos citações nos dois grupos

analisados. A seguir, pode-se observar a quantidade de estudantes e quantas menções foram feitas a cada Indicador da Dimensão, bem como o percentual correspondente à Perspectiva e Pedagogia da experiência.

Tabela 20 – Fontes e menções por grupos aos Indicadores da Dimensão da experiência (Campo 03/2014).

Indicadores	Licenciatura (6)			Pedagogia (6)		
	Fontes	Menções	% Menções	Fontes	Menções	% Menções
Perspectiva da experiência	3	9	45%	2	10	48%
Pedagogia da experiência	4	11	55%	4	11	52%

Fonte: elaboração do autor.

Apenas 3 estudantes de Licenciatura realizaram 9 menções à Perspectiva da experiência. Partindo da leitura de Sibilía (2012a), o Estudante 01/03 aponta cinco elementos como representativos das mudanças nas experiências das pessoas em face das redes informatizadas: “ocasiona uma transformação das linguagens, modificando os modos de expressão e comunicação, afetando até a construção de si mesmo, as relações com os outros e a formulação do mundo”. A partir do documentário **Janela da Alma** (2001), os estudantes relacionaram o olhar e a experiência, apontando que cada olhar e interpretação vai depender das experiências de cada um.

“E ponto mais importante apontado por Sibilía, é o resultado desses processos que ocasiona uma transformação das linguagens, modificando os modos de expressão e comunicação, afetando até a construção de si mesmo, as relações com os outros e a formulação do mundo. Como no filme *Janela para a alma*, é discutido que o olhar é uma interpretação, logo um filtro das experiências de cada um. E José Saramago, em *Janela para a alma*, afirma que a vivemos atualmente o mito da caverna de Platão, não vemos mais o mundo como ele é, mas uma interpretação gerada pelas nossas experiências midiáticas ao redor da imagem” (Estudante 01/03).

“Esta questão de selecionar o olhar está ligada ao amadurecimento do homem, quanto mais ele tem experiências com as formas de olhar aquilo que o cerca, mais ele refina e seleciona o seu olhar. Concluo que mesmo que sua visão fosse perfeita, ele continuaria a usar os óculos, pois suas experiências com o objeto foram satisfatórias e o ajudaram a selecionar o seu olhar. Aprender a olhar requer experiências, aquele que aprende a olhar não confia na percepção imediata, mas faz comparações com aquilo que já viu” (Estudante 02/03).

“No filme *Janela para a alma* é discutido que o olhar é uma interpretação, ou seja, o olhar vai variar de acordo com experiências de cada um” (Estudante 07/03).

A Pedagogia da experiência teve 11 menções de 4 estudantes de Licenciatura. Os alunos relacionam a experiência ao olhar, às imagens e à experiência. Os estudantes ressaltam que os professores precisam modificar suas experiências e seu olhar, pois estão ocorrendo mudanças nas formas de criar conhecimento. Apontam, ainda, que a sala de aula é um lugar privilegiado de organizar e criar experiências e introduzem essa dimensão na fórmula de como transformar informação em conhecimento. Segundo os alunos, isso ocorre com a valorização da experiência de vida dos educandos.

“A partir desse ponto começamos a ver que essa diferença precisa ser vencida, os professores precisam

modificar suas experiências e seu olhar.

Todas essas mudanças na forma criar conhecimento, acabam gerando necessidades não atendidas pelas escolas e seu ensino tradicional” (Estudante 01/03).

“Mas a questão é que a sala de aula é um ambiente criado para ser propício à organização das experiências e experiências são criadas, sobretudo com o tempo e com o próprio confinamento” (Estudante 02/03).

“Acredito que as experiências que tive me fizeram ter um olhar diferenciado, especialmente por conta das aulas de robóticas que foram bastante marcantes na minha história.

Agora vamos falar um pouco do processo de aprendizagem; ensinar, aprender, informação, conhecimento e relacionar essas temáticas com a realidade. Qual seria a diferença entre informação e conhecimento? Informação seria o fato em si, o que consta nos livros, sites, etc. O conhecimento seria a atribuição individual feita a partir da informação recebida transformando-a em conhecimento de acordo com a experiência de cada um.

Na visão bancária de Educação, por Paulo Freire (1970), a abordagem tradicional de aulas expositivas é a transmissão de informação e o ensinar é ‘depositar informação’ e aprender seria ‘memorizar a informação que foi transmitida’. Esse tipo de visão da Educação pode ser conhecida como decoreba. Podemos assumir outro ponto de vista em relação a educação, onde o ensinar seria visto como ‘proporcionar condições para que a aprendizagem seja produto de um processo de construção de conhecimento que o aprendiz realiza na interação com o mundo dos objetos e do social’, e aprender seria a capacidade que o aluno teria de utilizar sua experiência de vida e conhecimentos já obtidos anteriormente na atribuição de novos significados e na transformação da informação obtida em conhecimento.

Podemos vincular o conceito de conhecimento com o de olhar, de acordo com o filme *Janela para alma*, pois ambos variam de acordo com as experiências de cada indivíduo” (Estudante 07/03).

Duas estudantes de Pedagogia fizeram 10 menções à Perspectiva da experiência, sendo que uma delas fez um total de 9 citações. Ambas partem do texto e do personagem *O narrador* de Benjamin (1985) para refletir sobre essa Perspectiva. Uma aluna defende que as mudanças nas tecnologias provocam transformações nas formas que experimentamos o mundo e a outra enfatiza que a figura do Narrador, trazida por Benjamin, destaca o lado afetivo e subjetivo da experiência dos sujeitos diante das imagens e da tecnologia.

“A forma como nossas subjetividades são afetadas pelo advento das novas tecnologias transforma também a forma como experimentamos o mundo.

Walter Benjamin disserta um pouco sobre a experiência ao falar sobre a figura do Narrador. Essa figura tem na experiência sua matéria prima e é através dela que o Narrador consegue atingir o leitor.

A sabedoria é o conhecimento que parte da experiência e que é aberto à interpretações. É algo que mexe com a afetividade humana e por isso exerce grande impacto nas subjetividades.

Ao relacionar a narrativa com as transformações ocorridas no mundo em sua época, Benjamin faz a seguinte colocação: ‘É como se estivéssemos privados de uma faculdade que nos parecia segura e inalienável: a faculdade de intercambiar experiências’.

A reflexão sobre essa colocação na configuração da sociedade contemporânea é muito interessante. Porque estamos sendo privados da experiência?

O mundo mudou e as relações humanas também. As novas tecnologias nos trouxeram novos elementos e estímulos para tratar e interpretar a realidade. Estamos mesmo sendo privados de experiência ou a forma de experimentar mudou e nos recusamos à aceita-la?

O contato com as imagens faz parte da forma como temos experimentado o mundo na sociedade contemporânea” (Estudante 05/03).

“Com um olhar atento é que se constrói uma narrativa, propiciando ao ouvinte conceber novas histórias e experimentar novas vidas. O narrador ao contar uma história acrescenta sua experiência que vai agregando novas perspectivas conforme vai passando de pessoa para pessoa, *O Narrador* p. 198, com a narrativa ocorre à

fusão da informação, da experiência e conhecimento, dando significado para o que foi contado.

A experiência na narrativa visual permite um olhar iluminado, uma maior compreensão do que está sendo explanado, enriquecendo todo este processo artesanal de contar histórias” (Estudante 12/03).

Quatro estudantes de Pedagogia fizeram 11 menções à Pedagogia da experiência, sendo que uma delas fez 7 citações ao todo. A Estudante 05/03 elabora uma questão que sintetiza o objetivo desse indicador: “Cabe então, refletir: como as transformações na forma como experimentamos o mundo nos afetam no nosso aprendizado?” Essa aluna também resgata Paulo Freire e a concepção de que a experiência é a base para que toda aprendizagem seja significativa e transformadora. Outra afirma que o ambiente escolar deve ser propício para experiências e reflexões acerca das imagens e das tecnologias, tendo em vista a realidade e o cotidiano de todos os sujeitos envolvidos no processo.

“Alguns teóricos, como Paulo Freire, destacam que a experiência é base para uma aprendizagem significativa e transformadora. Cabe então, refletir: como as transformações na forma como experimentamos o mundo nos afetam no nosso aprendizado?”

Se a educação significativa tem que estar ligada à experiência e a experiência contemporânea está entrelaçada às imagens, não seria óbvio que a escola tentasse enxergar esse potencial, se utilizando das imagens como matéria-prima para o conhecimento e a aprendizagem?

Mas é claro que isso demanda grande reflexão e um trabalho intenso por parte dos professores. Para que seja possível ligar a experiência de produzir, compartilhar e interpretar imagens com a prática pedagógica em sala o profissional da educação precisa passar a ver a imagem além do superficial, não se atendo a ela como um acessório, mas sim, como uma história a ser desvendada.

É nesse sentido que a escola ganha novamente uma grande e nobre tarefa: a de possibilitar um espaço de aprofundamento, de experiência e de reflexão no meio do caos da informação” (Estudante 05/03).

“É preciso adequar-se às tecnologias e adequá-las ao cotidiano, mas sem deixar de lado a função e a essência de ser um educador, que é a de proporcionar ao educando o prazer e a autonomia, a compreensão e o entendimento, através daquilo que está presente em sua realidade, em seu cotidiano” (Estudante 06/03).

“O antigo, porém ainda visto, método da decoreba não é de todo ruim, e não deve, ao meu ver, ser abolido por completo. Em alguns casos pode realmente ajudar na fixação do conteúdo, partindo do princípio de que existem diversas formas de aprender. Porém, é evidente que o modo como vem sendo empregado torna o aprendizado maçante, totalmente tedioso e desprovido de sentido” (Estudante 11/03).

“Os texto trabalhado em sala de aula proporcionou a experiência de um olhar sensível, é possível compreender a importância de trabalhar com a imagem, não como um complemento mas sim como fonte de conhecimento” (Estudante 12/03).

Em termos quantitativos, as estudantes de ambos os grupos realizaram praticamente o mesmo número de menções aos dois indicadores da Dimensão da experiência. Em ambos, os grupos Paulo Freire (2013; 1014) e Walter Benjamin foram lembrados na reflexão desta Dimensão. Diante do teor das menções apresentadas, concluo que em ambos os grupos houve correlações às outras Dimensões e, principalmente, um interfaceamento da Dimensão da experiência com a educação, o que era o propósito principal.

Na próxima seção, juntamente com a descrição e apresentação das Narrativas e Diários de Bordo, atividades que permearam todo o Campo, correlacionarei os elementos teóricos e reflexivos, associando-os às categorias da investigação, aos autores que embasaram a pesquisa e

às Dimensões e Indicadores analisados neste Campo, na medida do possível. Buscando lançar um olhar sensível a cada trama de cada Narrativa, buscarei apresentar os fios que guiaram sua construção pelos caminhos labirínticos e, também, estar atento às tecituras que se tecem, destecem e retecem ao longo das urdiduras.

10.5 NARRATIVAS E DIÁRIOS DE BORDO: ENTRE OS FIOS DE ARIADNE E OS DE PENÉLOPE

10.5.1 Narrativa 01/03: Sobre Brasília

A Narrativa 01/03 foi construída pelos dois estudantes da Licenciatura em Computação (01 e 07/03) e tem 6 minutos e 10 segundos de duração. Os alunos utilizaram **Faroeste Caboclo**, de Renato Russo (que viveu em Brasília), como música de fundo, e 14 fotografias e 15 vídeos para a composição. Os estudantes relatam o início da reflexão sobre a composição da seguinte forma:

“Foi um tanto difícil definir como vamos fazer essa análise de Brasília, como contemplar os olhares que existem em relação a essa nossa cidade. Inicialmente pensamos em andar pela cidade, pelos pontos turísticos, pelas quadras mais harmoniosas, pelas menos harmoniosas, fotos do concreto, do verde, do céu, da terra, das árvores, dos prédios planejados, nossa ideia inicial era fazer esse registro mostrando um pouco da nossa cidade; mostrando o contraste que existe aqui em Brasília.

Iniciamos nossa jornada fotográfica no nosso próprio cotidiano, individualmente, e depois, uma saída em dupla. Durante essa saída, a gente conversou e chegamos à conclusão que apenas imagens não seriam suficientes para mostrar os olhares possíveis em relação a essa cidade. Fotos? Existem infinitas fotos na internet onde podemos ver tudo o que queremos mostrar... Fotos muito melhores, mais bonitas e tiradas com muito mais técnica e qualidade. Além disso, essas fotos representariam apenas a nossa visão em relação à cidade e não achamos que isso seria algo que fosse algo muito interessante. Então, abortamos a missão das fotos e decidimos pensar em outro modo de realizar a atividade” (Narrativa 01/03, Diário de Bordo).

Os estudantes relatam no Diário de Bordo que a segunda tentativa foi abordar pessoas aleatoriamente pelas “ruas” e pedir para que gravassem um depoimento. A timidez dos alunos e a desconfiança dos transeuntes teve como resultado o seguinte: “Então nossa missão naquele dia não deu certo”. A Narrativa “nasceu” de uma terceira experiência e os alunos relatam o processo da seguinte forma:

“Tentamos mais uma vez, até que encontramos uma pessoa (o xxxxxxx) que topou fazer o vídeo e sabia bem o que dizer. Inclusive foi ele que deu a ideia dele fazer um vídeo selfie no nosso aparelho de celular. Foi ótimo! Mas foi o único também! Depois desse dia, ainda mantivemos a ideia do vídeo com depoimentos, porém, de uma forma menos direta. Entramos em contato com nossos amigos e conhecidos via WhatsApp e explicamos o projeto e pedimos para que cada um deles gravasse um vídeo dizendo sua opinião sobre Brasília, ou então definindo Brasília em uma palavra. E aí sim começou a dar certo! As pessoas se sentem muito mais a vontade fazendo o próprio vídeo e enviando pra gente.

Além de receber os vídeos, batemos um papo com cada um que contribuiu, e observamos opiniões bastante diferentes! E eu achei isso incrível! No nosso trabalho existem depoimentos de pessoas nascidas em Brasília,

em São Paulo, em Minas Gerais e Sul, porém todas moram em Brasília atualmente; com exceção da xxxxx que mora em Pelotas, mas já morou em Brasília durante alguns anos.

Após reunir os depoimentos dos participantes, iniciamos a próxima etapa, reunir todos os vídeos em um só. O processo de edição levou em conta o olhar de cada um. Nossa ideia era mostrar que cada um possui uma visão única em relação a um mesmo tema. Escolhemos a música **Faroeste Caboclo** do Legião Urbana por ser uma outra visão em relação a nossa cidade” (Narrativa 01/03, Diário de Bordo).

Desta forma, os estudantes fizeram a composição com 1 foto, que posso chamar de “abertura”, e a dinâmica do vídeo a seguir intercala um vídeo *selfie* de algum amigo/a e, em seguida, uma foto produzida pela dupla para representar, na medida do possível, o depoimento dado, uma vez que se percebe a relação entre a temática ressaltada pelo depoente e a fotografia apresentada na sequência. O depoente, que “sabia o que dizer”, fez o Vídeo de número 12 na sequência. Assim, são apresentados 14 vídeos e, na sequência, 14 fotografias em uma dinâmica muito interessante, sendo que um fator que contribui para isso é a curta duração dos vários vídeos. Fazendo uma avaliação geral, observo que 2 dos depoimentos transmitem uma conotação que, talvez, possa ser analisada como negativa (sequencialmente os vídeos de número 04 e 14), e os demais são falas positivas sobre a cidade.

Na sequência apresento a transcrição dos depoimentos de 7 vídeos *selfie* (sequencialmente os de número 12, 02, 04, 05, 06, 08 e 14) e, em seguida, as fotografias correspondentes (sequencialmente, as de número 13, 03, 05, 06, 07 e 09), colocadas na sequência para representá-los. Essa lógica não poderá ser seguida após o depoimento do Vídeo *selfie* de número 14 porque, nessa sequência, em vez de uma fotografia, os estudantes apresentam um vídeo, do qual retirei três imagens, utilizando a estratégia de captura “instantâneo” no *Movie Maker*.

“Tenho um amor muito grande por Brasília, são 25 anos aqui na cidade. Eu acho Brasília uma cidade extremamente organizada, a gente vê outras cidades, mas nenhuma tem essa organização, esse padrão que eu gosto muito em Brasília. A cidade é maravilhosa, (?), a gente não tem praia mas tem um céu constantemente lindo, tem parques e lugares muito agradáveis pra ficar na cidade. Eu de fato criei uma paixão muito grande. Eu já tive várias oportunidades de deixar Brasília, mas nunca consegui porque o que me mantém aqui, além das amizades é o carinho pela cidade mesmo” (Depoimento Vídeo selfie 12).

“Pra mim Brasília é foda. Tem muita coisa errada, mas em geral é foda!” (Depoimento Vídeo selfie 02).

“Bom... Brasília é uma cidade... seca, de pessoas secas!” (Depoimento Vídeo selfie 04).

“Pra mim Brasília é uma cidade muito fotogênica porque o concreto se mistura bem com o verde de uma forma bem harmoniosa e isso faz ela ser bem fotogênica porque nos dá um contraste. É um paradoxo, praticamente, né?” (Depoimento Vídeo selfie 05).

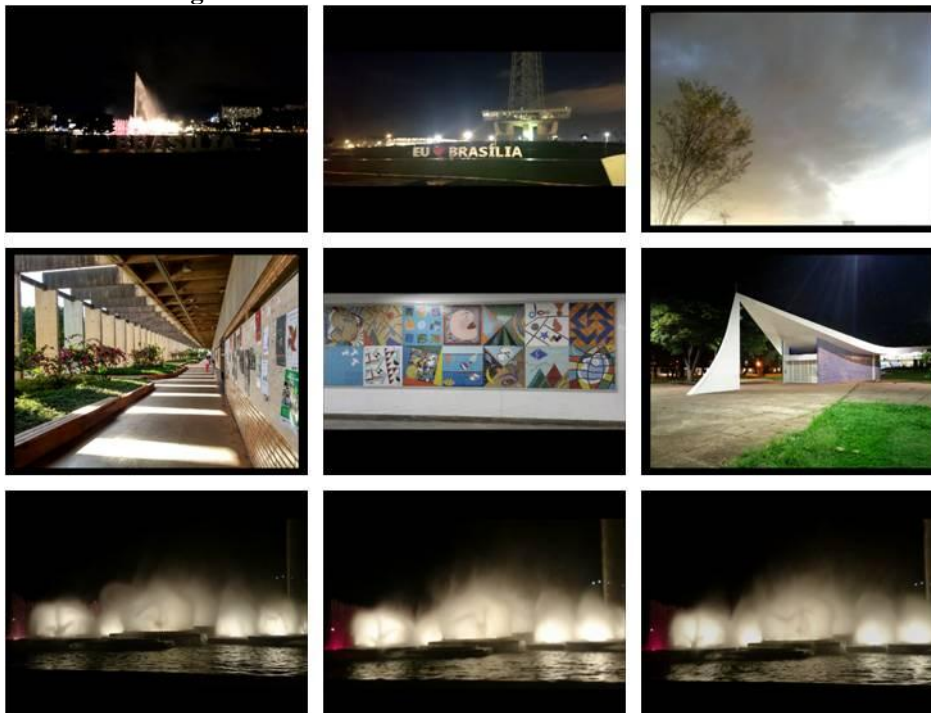
“Quando a gente chega de fora e chega em Brasília é incrível porque a cidade é muito bonita, é muito organizada, é completamente diferente das outras cidades, mas, o que mais chama a atenção é como o povo é receptivo... Tu... tu vem do sul, tu vem do nordeste, tu vem o norte, não importa onde tu vai ir... de onde tu é... eles vão sempre te receber bem e ninguém vai falar: ‘Nossa, seu sotaque é muito diferente!’, ou ‘Meu Deus, você é muito...sei lá... você é muito sulista’. As pessoas vão te receber bem e esse... Brasília pra mim é uma cidade de multiculturas, onde todos os brasileiros podem se encontrar um pouco” (Depoimento Vídeo selfie 06).

“Eu acho Brasília uma cidade peculiar pela disposição dos setores que ela tem e pela diversidade de cultura reunido em um só lugar” (Depoimento Vídeo selfie 08).

“Brasília é uma cidade... meio que... não sabe o que quer ser. A gente tem tamanho de capital, tem museu, tem estádio, tem praça... e não sei mais o que, só que a gente não tem aquele clima de capital, de cidade grande, da

correria que tem São Paulo e Rio de Janeiro, Belo Horizonte, Curitiba e outras cidades. A gente também tem essa história de: ‘tem eu, você e alguém que a gente conhece’, e isso é muito coisa de cidade do interior, de onde eu vim, Minas Gerais. Meio que isso, minha opinião da cidade é que é uma cidade que ainda não se decidiu muito bem o que quer ser” (Depoimento Vídeo selfie 14).

Figura 15 – Painel de montagem da Narrativa 01/03: Sobre Brasília.



Fonte: elaboração do autor.

Os diversos olhares que os depoentes apresentam em seus vídeos, a relação que os estudantes buscam apresentar entre tais olhares e as imagens que eles inserem na sequência, o processo de reflexão para elaboração da narrativa e a criatividade das opções tecnológicas realizadas, provavelmente frutos da conjunção da experiência da disciplina com as próprias experiências pessoais e, ainda, do curso que realizam, me remete a uma pergunta que um desses alunos fez em uma das atividades durante a disciplina e à conclusão que ambos chegam sobre o resultado do trabalho:

“O formato tradicional das salas de aula, com ambientes fechados, carteiras em fileiras, a mesa do professor a frente dos alunos, não funciona mais para maioria dos alunos que se encontram na atualidade em meios com grande dinamismo e mudanças constantes. Quais alternativas poderiam realmente inovar e interação professor-aluno?” (Estudante 01/03).

“Nosso resultado final foi bastante positivo! Apesar de algumas pessoas terem alguns pontos negativos, os positivos se sobressaem. Brasília conquista um espaço no coração de cada um que passa por aqui. Foi superinteressante realizar o projeto, gostamos muito da experiência e dos resultados obtidos” (Narrativa 01/03, Diário de Bordo).

Na construção de sua Narrativa, percebe-se que esses alunos conseguiram integrar as reflexões produzidas em sala de aula (olhar, imagem, educação, tecnologias, experiência), já muito bem expressas em seus textos reflexivos, com a intencionalidade de produção do trabalho final. Vejo que eles fizeram uma correlação, muito bem sucedida em minha opinião, da

experiência teórica da disciplina com a experiência prática da produção da Narrativa. Percebo que os alunos trouxeram a experiência que têm pelo fato de serem provenientes do curso de licenciatura em Computação, uniram-na com a proposta de reflexão teórica da disciplina e materializaram ambas as experiências em sua narrativa. Vejo que tais correlações são sabiamente relatadas pelos próprios estudantes – que produziam excelentes textos – em vários momentos, dos quais buscamos sintetizar nas falas a seguir:

“A difusão das tecnologias móveis tem ganho força nos últimos anos, com a crescente utilização de smartphones seguidos pelos tablets já utilizados em algumas escolas. A troca de livros tradicionais pelo seu equivalente digital, para alguns é uma mudança positiva mas para outros duvidosa.

Eu vejo como uma possibilidade ao que existe, ferramentas novas para apoiar experiências novas. E para saber qual o resultado, somente testando em um ambiente com alunos que possam experimentar e utilizar essas novas ferramentas. [...]

Mas se nada disso puder ser realizado, estaríamos somente inserindo novas tecnologias no ambiente antigo. Sem mudanças significativas, e manteríamos os mesmos problemas iniciais. Desafios para mudar o olhar e o pensamento atual são tarefa para alguns anos ainda” (Estudante 01/03, Textos reflexivos).

“Qual é a diferença entre a sociedade que vivemos hoje em dia para a sociedade que existia há 50 anos? Podemos notar a diferença no modo de expressão e comunicação entre as pessoas. [Boa constatação...] Mas isso não é um problema! É apenas uma diferença que não pode ser deixada de lado em momento algum quando se trata de ensino e aprendizagem, temos que levar em conta a sociedade informacional e hiperconectada em que vivemos e adaptar o ensino para essa sociedade. [...]

Agora vamos falar um pouco do processo de aprendizagem; ensinar, aprender, informação, conhecimento e relacionar essas temáticas com a realidade. Qual seria a diferença entre informação e conhecimento? Informação seria o fato em si, o que consta nos livros, sites, etc. O conhecimento seria a atribuição individual feita a partir da informação recebida transformando-a em conhecimento de acordo com a experiência de cada um. Na visão bancária de Educação, por Paulo Freire (1970), a abordagem tradicional de aulas expositivas é a transmissão de informação e o ensinar é ‘depositar informação’ e aprender seria ‘memorizar a informação que foi transmitida’. Esse tipo de visão da Educação pode ser conhecida como decoreba. Podemos assumir outro ponto de vista em relação a educação, onde o ensinar seria visto como ‘proporcionar condições para que a aprendizagem seja produto de um processo de construção de conhecimento que o aprendiz realiza na interação com o mundo dos objetos e do social’, e aprender seria a capacidade que o aluno teria de utilizar sua experiência de vida e conhecimentos já obtidos anteriormente na atribuição de novos significados e na transformação da informação obtida em conhecimento. Esta visão um pouco menos tradicional pode ser relacionada com a experiência individual de cada um. Podemos vincular o conceito de conhecimento com o de olhar, de acordo com o filme Janela para alma, pois ambos variam de acordo com as experiências de cada indivíduo. [...]

O modelo educacional atual consiste em aulas presenciais, onde se predomina o uso do quadro e giz. Alguns dizem que inserir tecnologias de ponta neste meio resolveria o problema existente entre jovens modernos e professores ultrapassados. Se pararmos para refletir um pouco a respeito já vemos que essa não é uma alternativa possível, a não ser que sejam oferecidos bons cursos de capacitação para os professores, afinal, de que adianta dar a ferramenta se não ensinar a usar? Os professores provavelmente se sentiram mais inseguros pois os alunos saberiam utilizar a ferramenta, já que nasceram na era digital; essa situação não seria vantajosa para nenhum dos lados. De que adianta transformar um ambiente com mesas, cadeiras e quadro em um com puffs, notebooks/tablets e projetor se a metodologia vai se manter a mesma? Além da capacitação dos professores é necessário fazer uma adaptação ou mudança geral da metodologia de ensino” (Estudante 07/03, Textos reflexivos).

Mais do que Licenciandos em Computação, vejo, pelas experiências realizadas, esses alunos como Educadores em Computação.

10.5.2 Narrativa 02/03: Há vida no Campus

A Narrativa 02/03 foi feita pela Estudante 03/03, de Letras, e para composição foram utilizadas: 1 imagem, 52 fotografias, 1 música de fundo e 1 trecho de som ambiente gravado. Essa narrativa tem uma duração de 3 minutos e 23 segundos, possui diversos tipos de transição entre as fotos. O tempo de exposição de cada imagem é de, aproximadamente, 4 segundos. A única imagem utilizada é a primeira que aparece e trata-se da bandeira da UnB, sobre a qual são apresentados o título e o nome da autora da narrativa.

A aluna descreve no Diário de Bordo que a primeira ideia era fazer sobre os mendigos da rodoviária, mas por razões de segurança cogitou outra temática. A segunda possibilidade foi realizar o trabalho no *Campus* da UnB, porém a aluna fez uma escolha específica que ela descreve dessa forma:

“Assim, surgiu-me a possibilidade de produzir um pequeno filme sobre a UnB. Sem muita prática com fotografia, fiz o melhor que me foi possível para estruturar um trabalho que tenta mostrar a vida na Universidade, minúcias que muitas vezes passam despercebidas. Tais como as paredes em que os alunos marcam sua ideologia; os animais que dividem o campus com os alunos e que são ignorados pelos que cruzam, todos os dias, os corredores do ICC; os jardins bem cuidados que enfeitam o cotidiano dos alunos; tudo que, os passantes, apressados, talvez, não usufruam de forma devida. Assim, de posse de uma câmera e seguindo os ensinamentos da bibliografia técnica utilizada no semestre, lancei-me neste desafio” (Narrativa 02/03, Diário de Bordo).

No Diário de Bordo a aluna apresenta diversas relações entre as escolhas feitas e decisões tomadas para a construção da Narrativa, pautadas em reflexões a partir dos textos teóricos da disciplina.

“Segundo Cartier-Bresson ‘a fotografia busca fixar o silêncio que há por trás da imagem’ (BRESSION, *apud* MACHADO, 2009). Pensando em tal silêncio, que tive a ideia de fotografar a UnB quando não houvesse aluno em seus corredores. Fotografar a UnB vazia, para ressaltar a vida que se esconde por trás do barulho do cotidiano. Mas o silêncio resta tão somente na fotografia, pois a canção que ornamenta o trabalho, Mais do Mesmo da Legião Urbana, desde a década de 80, é um hino da adolescência e acompanha a juventude em suas reivindicações e conquistas. [...]

Ou seja, houve uma popularização e uma democratização do uso da imagem. A ponto de Lázlo Moholy-Nagy afirmar que ‘o analfabeto do futuro não será aquele que não sabe escrever, mas o que não saberá fotografar’ (LISSOVSKY, 2011). Com a difusão dos celulares com câmeras cada vez mais modernas, é possível confirmar-se tal vaticínio. Uma simples fotografia pode ser vista por milhões de pessoas no mundo inteiro em poucos minutos. Acontece que houve uma popularização sem tamanho da imagem, agora ao alcance de todos. Porém, é-nos necessário aprender ler tais imagens. Pois, continua Lissovsky, ‘de cada fotografia emana a radiação ultravioleta que glosa o texto de nossas vidas’. (LISSOVSKY, 2011). Ou seja, como diz o clichê popular: ‘uma imagem vale mais do que mil palavras’, mas é-nos preciso aprender a melhor enxergá-las” (Narrativa 02/03, Diário de Bordo).

Com uma análise acerca da figura benjaminiana do Narrador, a aluna reflete sobre as marcas e as experiências possíveis na UnB. A seguir, ela afirma que seu foco é o “insignificante”, bem ao estilo de outra figura benjaminiana, o *flâneur*. Pela descrição e pelas imagens, a aluna materializou esses “insignificantes”, lançando seu olhar para: animais, instalações artísticas, pichações, cartazes, caminhos e jardins, elementos muitas vezes, como ela fala, ignorados por

passantes apressados. A partir de então, ela reflete o papel da imagem e das tecnologias atualmente:

“O que será da UnB nos anos que se seguem? As marcas dos alunos de hoje continuarão em suas paredes, guardiãs da memória, de um passado de lutas e reivindicações? Ou a tinta do futuro apagará o que tentou se deixar marcado, de alguma forma, na história? Esses narradores anônimos perpetuarão sua experiência para as próximas gerações de alunos da UnB? O certo que não restará, como lembrança, a narrativa de uma história real qual se passou, mas como restará nos arquivos, lembranças, evocadas de um tempo que não se perdeu em todo, mas sim, em parte.

A narrativa que procedi, tinha como foco o insignificante. Talvez por influência de Benjamin, que na obra de Pires, foi conclamado colecionador de insignificâncias. Foi em razão da obra fragmentária de Benjamin que construí uma narrativa de pequenos fragmentos e fusão de saberes. Não me limitei à síntese de um só conhecimento, mas realizei pequenas pontes entre os vários conhecimentos que não estão estanques, mas ao contrário, se completam.

Talvez a narrativa visual seja o próximo passo da história cultural humana, evolução que, como a imprensa no passado proclamou a morte da narração oral, talvez aquela institua a morte do romance, ou seja, da narrativa escrita. Ocorre que houve muitas transformações na comunicação humana e atual revolução da imagem é apenas uma delas. O que pode ser alvo de algum temor é a atual cultura da informação. Em que os meios de comunicação povoam a internet de informações, porém sem qualquer traço de conhecimento.

O que será de um mundo em que ‘o incêndio do Quartier Latin é mais importante que uma revolução em Madri’? (BENJAMIN, 1985) Um mundo povoado de imagens, informações, contudo de pouco ou nenhum conhecimento? Um mundo em que as imagens de um acidente são um chamariz mais efetivo que uma exposição fotográfica de um artista?

São as questões que em sala de aula debateu-se constantemente. No meu trabalho, tentei mostrar as marcas de um tempo, o presente, que ecoará pelos corredores em imagens silenciosas dos amplos vazios da UnB. Fragmentos de uma época que restará em fotografias para a posteridade. No fim, ecoará em vozes solitárias em narrativas fragmentadas de um tempo que o futuro perdeu” (Narrativa 02/03, Diário de Bordo).

A maior parte das fotografias foi feita no Instituto Central de Ciências (ICC), projetado por Oscar Niemeyer. A seguir, apresento um painel de montagem com as imagens (sequencialmente, as de número 05, 08, 12, 18, 32, 33, 42, 51 e 52), que considero sínteses da Narrativa:

Figura 16 – Painel de montagem da Narrativa 02/03: Há vida no Campus.



Fonte: elaboração do autor.

A aluna apresenta diversos detalhes ricos em muitas fotografias e, agora, destaco dois. Na fotografia de número 18 (a 1ª da 2ª linha no Painel), além de um banco, um jardim e uma passagem entre corredores, a aluna captou um pássaro em pleno voo, no quadrante superior esquerdo da imagem. Outro exemplo é a imagem número 51 (a 2ª da 3ª linha no Painel), na qual a aluna fotografa um caminho no qual é possível ver uma sequência de 3 avisos de “Pare”: dois em placas e um pintado na ciclovia.

Outro detalhe interessante é a forma como a aluna finalizou a Narrativa: a música acaba em 3 minutos e 05 segundos, quando aparece a imagem com as placas de “Pare”. Ela faz uma diminuição do volume da música, efeito sonoro conhecido como *fade in*, até 3 minutos e 10 segundos. Depois deixa cerca de 3 segundos com silêncio absoluto e, de 3 minutos e 18 segundos até o final (apenas cerca de 5 segundos) ela insere um trecho de som ambiente, provavelmente gravado quando o ICC estava com pessoas conversando, em mais um contraste que, provavelmente, a aluna quis ressaltar.

Pelo apresentado, percebo que a aluna realizou um trabalho imersivo em um contexto no qual ela realiza suas experiências, e foi a partir dessa perspectiva que ela produziu as imagens e procurou transmitir tais vivências. A discussão que ela realizou a partir disso, relacionando-a com as reflexões teóricas da disciplina, foi materializada em uma Narrativa na qual ela mostrou, por imagens, o olhar que ela lançou em sua experiência cotidiana, a partir de insignificâncias. A aluna

já havia transposto tais relações, anteriormente, para as interfaces entre educação e tecnologias da seguinte forma:

“Quais são as verdadeiras consequências desta revolução da imagem? [...]

A imagem é um produto sociocultural, não é uma manifestação isenta de significado. Na verdade, pode ser vista segundo a subjetividade de cada um. Não é um recorte da realidade, pois assim, deveria ser considerada neutra, o que na verdade não é. Na realidade, a imagem deve ser utilizada para instigar interpretações e análises. [ótimo] Veicular um filme com intuito de tão somente contextualizar os alunos, foge do papel que a imagem possui hodiernamente. O professor deve valer-se de sua posição de descobridor dessas novas linguagens, para reformular sua maneira de educar. [...]

Isto posto, o professor não deve assumir um papel tecnofóbico com total aversão às novas tecnologias, sustentando-se no temor de vir a ser substituído pela máquina ou, de que de algum modo, esta venha a destruir as ligações afetivas humanas. Contudo, não deve também pensar que a máquina venha a resolver todos os problemas modernos. O papel do professor é apresentar aos alunos uma nova realidade. Novos meios de interação e disseminação de conhecimento. O certo é que, neste admirável mundo novo em que estamos super-expostos, a fotografia pode ser uma arma ou uma ferramenta” (Estudante 03/03, Textos reflexivos).

Pelo percurso realizado, acredito que essa aluna é uma das que mais se destacaram em se lançar dialeticamente em uma experiência teórica e prática, no sentido benjaminiano do termo, nas interfaces entre educação e tecnologias.

10.5.3 Narrativa 03/03: Brasília: um olhar passageiro

Essa Narrativa foi um caso muito emblemático para mim enquanto professor da disciplina e continua sendo paradoxal neste momento enquanto pesquisador. Em termos concretos, o Estudante 04/03, do curso de Pedagogia, que construiu a Narrativa 03/03, não entregou nenhum trabalho escrito durante o semestre e nem o Diário de Bordo. Porém, em todas as aulas que o aluno compareceu mostrava que havia lido os textos propostos e participava ativamente das discussões, sempre demonstrando interesse e contribuindo para a reflexão.

A única coisa escrita que tenho desse estudante é o título e o cabeçalho da Narrativa: Disciplina, Professor, Graduando e Matrícula. Além da disciplina específica desta pesquisa, este aluno estava matriculado em outra que lecionei como Professor Substituto, na Faculdade de Educação da UnB.

A Narrativa 03/03 foi intitulada *Brasília: um olhar passageiro*. É composta por 20 fotografias autorais e foi apresentada em *PowerPoint*. Das 20 imagens, percebe-se que em 3 delas o autor estava andando a pé, e nas outras 17 ele estava em um carro, provavelmente sentado no banco do carona, o quê se subentende pelo título ambíguo dado. Chamo o título de ambíguo, pois além de se referir à posição provável do fotógrafo no assento ao lado do motorista em um automóvel, o “passageiro” também pode ser relacionado ao fato de mostrar elementos que “passam” pelo fotógrafo enquanto ele realiza um determinado trajeto/percurso. Pode, ainda,

indicar os passageiros dos coletivos (ônibus) que ele fotografa, ou os “não passageiros”, como as pessoas acoradas na fotografia de número 05 (quarta imagem no painel abaixo).

A primeira fotografia, usada como capa do trabalho, é muito significativa. Ela mostra o Palácio da Alvorada de frente e, pela perspectiva de quem fotografa, deixa ver no retrovisor do carro diversos outros elementos, como o Museu JK (Juscelino Kubitschek), na Praça dos Três Poderes e, ao fundo, o Supremo Tribunal Federal (STF). Essa estratégia de fotografar aproveitando a imagem do retrovisor é utilizada também na 11ª fotografia (4ª fotografia da 2ª linha do Painel a seguir), na qual aparecem um ônibus do transporte urbano com o símbolo do Governo do Distrito Federal (GDF), árvores, o que parece ser um Ministério e, no retrovisor, aparece o trânsito no Eixo Monumental.

Depois da 1ª fotografia (usada como capa do trabalho), nas duas seguintes o estudante, provavelmente a pé, mostra locais a partir de uma plataforma, na parte superior da Rodoviária, entre o Conic e o Conjunto Nacional (dois centros comerciais localizados na parte central de Brasília).

Nas outras 16 imagens, o autor mostra “literalmente” o percurso do centro do Plano Piloto até o local onde reside, uma região administrativa (São Sebastião). No trajeto ele mostra imagens de lugares conhecidos (Câmara Legislativa do Distrito Federal, Parque da Cidade, Torre da TV, Esplanada dos Ministérios, Rodoviária, Congresso Nacional, STF, Ponte JK) e lugares e elementos desconhecidos (jardins, árvores, transporte urbano, descampados, trânsito, venda de frutas na lateral da pista, lojas). A última imagem mostra São Sebastião, a região administrativa onde o estudante mora, vista da rodovia, provavelmente ainda de dentro do carro.

A seguir apresento um painel de montagem com as fotos que considere mais representativas da narrativa (sendo as de número, sequencialmente, 01, 02, 04, 05, 07, 09, 10, 11, 12, 13, 14, 16, 17, 18, 19 e 20):

Figura 17 – Painel de montagem da Narrativa 03/03: Brasília: um olhar passageiro.



Fonte: elaboração do autor.

Até para tentar evitar possíveis avaliações (e até julgamentos) que eu poderia pensar e escrever a respeito da atitude do estudante frente ao seu comportamento e forma de participação na disciplina e, por outro lado, buscando evitar uma defesa ostensiva, vou apresentar uma, dentre as várias leituras possíveis.

No início da disciplina, bem como no contexto inicial desta investigação, vários autores apresentam uma discussão contrapondo a supervalorização da cultura escrita em detrimento das demais culturas e linguagens no espaço escolar. A partir disso, optei, como delineamento da pesquisa, refletir, pesquisar e experienciar como se poderia refletir acerca, especificamente, da linguagem imagética e fotográfica nas interfaces entre educação e tecnologias.

Diante disso, a leitura que faço da Narrativa e da postura do aluno é de uma grande provocação. Caso tivesse questionado o aluno (infelizmente não o fiz) dos seus motivos para tal, provavelmente ouviria uma resposta do estilo: “Ué, você não nos provocou dizendo que há uma supervalorização da escrita em detrimento da imagem nas formas atuais de construção de conhecimento, principalmente na educação formal, agora eu lhe desafio a compreender e buscar sentido apenas nas imagens que lhe apresento!” Nesse sentido, a narrativa em seu título, em suas

imagens, no olhar e na experiência expressos pelas tecnologias utilizadas pelo estudante (máquina fotográfica, programa para criação de apresentações, correio eletrônico, entre outras.) são muito significativos. O aluno foi aprovado!

10.5.4 Narrativa 04/03: Bloco cinza

Para compreender o alcance da apresentação e da reflexão propostas pela Estudante 05/03, de Pedagogia, responsável pela Narrativa 04/03, vejo como imprescindível retomar, logo de início, uma frase dela em um dos textos reflexivos:

“Se a educação significativa tem que estar ligada à experiência e a experiência contemporânea está entrelaçada às imagens, não seria óbvio que a escola tentasse enxergar esse potencial, se utilizando das imagens como matéria-prima para o conhecimento e a aprendizagem?

Não é isso que se vê na prática, mas essa prática é possível” (Estudante 05/03, Textos reflexivos).

A aluna divide o Diário de Bordo em duas partes: *Bloco cinza: ideias, organização, escolhas, intenções e sensações* e *Reflexões sobre o processo e o produto*. Essa é a primeira aluna que não expressa dificuldade na criação da narrativa: “O plano do trabalho surgiu ainda no início da disciplina. Narrar Brasília em imagens é algo que eu já fazia há algum tempo, talvez por ter vindo pra cá de mudança e nunca me acostumar com o formato dessa cidade” (Estudante 05/03).

Na sequência, a estudante descreve como surgiram as ideias e intenções:

“Ao pensar em como narrar visualmente Brasília, a primeira coisa que me veio à cabeça é que tudo deveria ser em tons de cinza. Pela seca e pelo céu nublado quando em dias de chuva, eu sempre achei que essa cor representa a cidade. O cinza também me remete à forma como as pessoas se relacionam aqui: o bairrismo e as fronteiras que existem entre as RAs, os vizinhos fechados em seus apartamentos que aparentam ter medo de fazer contato com quem mora do lado, além da própria organização da cidade, que em seu plano original tinha a intenção de aproximar e na verdade afasta.

Cidade imprópria pra pedestre, onde as pistas e os carros ganham destaque, até embaixo dos blocos, optei por adotar o ponto de vista de alguém que anda. Ao andar, é possível observar os detalhes da arquitetura da cidade, dos caminhos entre carros, das árvores características do cerrado e até da linha do conjunto nacional na plataforma da rodoviária, já que não dá pra ir a pé pra todo lugar.

O céu, grande ‘mar de Brasília’ é plano de fundo para muitas imagens, tanto durante o dia, quanto durante à noite. Sempre em cinza. A intenção é impactar pela frieza da cor, dos ângulos, das janelas vazias, das grades, dos pilotis que tendem ao infinito...

Retrairei em sua maioria blocos de vários ângulos. Alguns de forma mais explícita outros não. A arborização da cidade, que ganha destaque em minha cabeça, também foi retratada, com as belas sombras que as folhas projetam, hora no chão, hora nos prédios.

A rodoviária não poderia ficar de fora, pois a considero o coração que pulsa a tinta que preenche os tons de cinza da cidade, refletindo toda uma desigualdade, um caos e uma mistura no centro do quadrado desenhado e planejado.

No mais, tentei retratar detalhes, linhas de grades, bordas e ângulos. Coisa que me levou ao nome de Bloco Cinza, por eu ter destacado nessa série de imagens principalmente as formas em tons de cinza” (Narrativa 04/03, Diário de Bordo).

Vejo como muito interessantes as descrições feitas pela estudante sobre a sequência, o tempo de exposição das imagens, a decisão acerca da música e a foto de encerramento:

“A sequência busca alternar entre os vários elementos retratados, pois me passa a sensação de ser uma mistura que demonstra alguém que captura distraidamente com o olhar os diversos detalhes da cidade enquanto caminha. Algumas imagens tem uma duração maior de exibição, por que eu creio que são detalhes que podem chamar maior atenção de um pedestre.

Para encerrar, cabe acrescentar que nem todas as imagens foram produzidas após a proposta de trabalho. Aproximadamente um terço delas já existia, com seu respectivo nome, legenda e alguma tinha até um texto acompanhando. Omiti legendas e textos, deixando só o título em palavras, para encarar o desafio de dizer alguém através única e exclusivamente das imagens.

Quanto à música, testei uma que eu queria, mas quando colocada com o resultado final, me confundiu as sensações das imagens, então descartei. Pensei em colocar o canto das cigarras, característico da cidade também, mas não consegui encontrar um áudio decente e acabei encontrando um monte de vírus no processo. Talvez na hora de apresentar eu coloque um canto de cigarra, dependendo da energia da apresentação e depois relato aqui a experiência.

A foto de encerramento ficou para ser comentada aqui no final, por conter alguns aspectos que eu considero interessantes: uma bela frase, poética, até motivadora e o infinito que se vê numa passagem subterrânea” (Narrativa 04/03, Diário de Bordo).

Considero a reflexão que a aluna fez acerca do processo e do produto como uma das mais belas de todas as realizadas, pela simplicidade, sutilidade, objetividade e clareza, por isso a transcrevo na íntegra:

“Primeiramente, gostaria de dizer que não me apeguei, para a produção desse trabalho, à nenhuma citação específica e nem a nenhum texto de um autor. Falamos muito ao longo da disciplina sobre a experiência em sua relação com a tecnologia e a educação e é esse o aspecto que eu destaco: poderia teorizar, reler todos os textos, encher isso aqui de trechos, transformando o texto em um artigo científico. Mas não foi essa a sensação que a orientação me passou. Acreditei e acredito que a intenção era que nos tentássemos produzir com base no que experimentamos nas discussões da disciplina, construindo as imagens a partir de experiências reais que vivemos também.

Por isso o ponto de vista do pedestre, o cinza e os detalhes. Moro na Asa Norte, ando para o trabalho e para a aula todos os dias, pego ônibus quando preciso sair daqui e sempre reparo nas sutilezas da cidade. É isso que eu vivo, que eu sinto na pele diariamente. Sei que não sou a única, por isso optei por retratar esse ponto de vista.

Lembrei-me, ao produzir e editar o resultado final, do ‘Narrador’ de Walter Benjamin, ao usar minha experiência como matéria prima para contar uma história imagética. Tentei trabalhá-la, pensando em como poderia transmitir alguma sensação para o outro através dela. Espero ter conseguido, embora eu mesma não possa avaliar sozinha. Então, fiz algo que estava nas instruções da aula: mostre sua produção a alguém e acolha suas opiniões.

Mostrei para duas amigas, uma que nunca fotografa e outra fotografa profissional, as duas nascidas e criadas em Brasília. A primeira disse que minhas fotos davam à ela uma sensação de casa e acrescentou: ‘Isso é Brasília. Os prédios, os blocos e a cidade morta, sem muita gente. Todo mundo ocupado com o seu concurso público.’ Mas ela não sugeriu alterações.

A segunda amiga, que trabalha com fotografia, me passou o seguinte relato por e-mail: ‘pra mim é Brasília solitária vista por um pedestre, bem solitária meio inóspita com uns pinguinhos de cidadania.’. Ela sugeriu que eu retirasse uma foto do interior da Catedral, por dizer que quebrava com a visão cotidiana da série e eu acolhi. A outra mudança que ela sugeriu, foi que eu consertasse e deixasse reta uma foto específica e eu não acolhi a mudança, pois fotografei, muitas vezes, andando, sem me apegar a um rigor técnico, sentindo mais do que pensando.

Produzir uma narrativa visual para mim foi um desafio. Tendo a ser muito poética quando me arrisco a fotografar. Organizar as imagens em grupo foi o mais difícil, já que costumo tirar uma foto só e fazer toda uma história pra ela. Usar várias fotos para contar algo foi uma missão difícil, fiz e refiz a apresentação várias vezes e ela continua meio aleatória. No mais, acredito que a exposição ao grande grupo pode me trazer novas

reflexões, as quais eu gostaria de registrar também” (Narrativa 04/03, Diário de Bordo).

A Narrativa *Bloco cinza* é composta por 23 fotografias e foi utilizado o programa *PowerPoint* para a criação e a exibição. Todas as imagens, como já descrito pela aluna, estão em tons de cinza e são quadradas. A aluna programou a apresentação para a forma automática e um tempo de exposição é diferente para cada foto, indo de 3 até 6 segundos, dependendo da imagem e do impacto que a produtora pretende causar, conforme ela explica no Diário. A Narrativa completa, ao ser apresentada no automático, dura cerca de 1 minuto e 50 segundos.

Assim, apresento a seguir um painel de montagem com as imagens que penso serem mais representativas desta narrativa (sequencialmente as de número 01, 03, 02, 04, 11, 18, 22, 21 e 23):

Figura 18 – Painel de montagem da Narrativa 04/03: Bloco cinza.



Fonte: elaboração do autor.

Respondendo à questão que a própria aluna elaborou e que apresentei no início desta seção e diante das ideias, escolhas, organização, intenções e sensações, bem como das descrições apresentadas sobre o processo e produto e da narrativa final, apresento a seguir o que penso ser a melhor forma de reflexão acerca das interfaces entre educação e tecnologias por meio da

experiência do olhar e da linguagem imagética e fotográfica. Reflexões essas feitas pela própria aluna, a partir de suas experiências teórica e prática:

“Culpamos constantemente o professor pelas falhas na educação, mas esquecemos de vê-lo como um sujeito também imerso nesse turbilhão de transformações. Nós nos acostumamos com o modelo tradicional de escola e resistimos, junto aos professores, com medo transformá-lo. Não afirmaremos aqui que precisamos transformar a escola e deixar que as tecnologias a dominem, mesmo porque esse primeiro passo já teve início. Tentemos não condenar a escola, mas acolhê-la e pensar do ponto de vista dos sujeitos que a constituem. Esses sujeitos se encontram afetados pelas novas formas de ver o mundo e é deles que precisa partir a reflexão sobre essas questões, para que o espaço da escola possa se tornar mais significativo para todos os envolvidos nesse processo. [...]”

A forma como nossas subjetividades são afetadas pelo advento das novas tecnologias transforma também a forma como experimentamos o mundo. Alguns teóricos, como Paulo Freire, destacam que a experiência é base para uma aprendizagem significativa e transformadora. Cabe então, refletir: como as transformações na forma como experimentamos o mundo nos afetam no nosso aprendizado?

Walter Benjamin disserta um pouco sobre a experiência ao falar sobre a figura do Narrador. Essa figura tem na experiência sua matéria prima e é através dela que o Narrador consegue atingir o leitor. A sabedoria é o conhecimento que parte da experiência e que é aberto à interpretações. É algo que mexe com a afetividade humana e por isso exerce grande impacto nas subjetividades. Ao relacionar a narrativa com as transformações ocorridas no mundo em sua época, Benjamin faz a seguinte colocação: ‘É como se estivéssemos privados de uma faculdade que nos parecia segura e inalienável: a faculdade de intercambiar experiências’.

A reflexão sobre essa colocação na configuração da sociedade contemporânea é muito interessante. Porque estamos sendo privados da experiência? O mundo mudou e as relações humanas também. As novas tecnologias nos trouxeram novos elementos e estímulos para tratar e interpretar a realidade. Estamos mesmo sendo privados de experiência ou a forma de experimentar mudou e nos recusamos à aceita-la?

Dentre os novos estímulos que acompanharam as novas tecnologias, destacamos aqui as imagens. Elas assumiram um papel de destaque no nosso cotidiano, sendo constantes na televisão, nos computadores, tablets, celulares, câmeras digitais, dentre diversos outros dispositivos. Nós nos relacionamos com as imagens o tempo todo, produzindo-as, observando-as e compartilhando-as. O contato com as imagens faz parte da forma como temos experimentado o mundo na sociedade contemporânea.

Pode-se pensar na imagem como uma linguagem, um texto que deve ser lido. Isso pois ela é carregada de significado: ela carrega em si sua produção e suas possíveis interpretações. Se a escola conseguir pensar a imagem como um conteúdo, um objeto de estudo, ela pode considerar a experiência imagética que vivenciamos em sua prática, dando significado a esse aprendizado.

Mas é claro que isso demanda grande reflexão e um trabalho intenso por parte dos professores. Para que seja possível ligar a experiência de produzir, compartilhar e interpretar imagens com a prática pedagógica em sala o profissional da educação precisa passar a ver a imagem além do superficial, não se atendo a ela como um acessório, mas sim, como uma história a ser desvendada.

Assim, o professor pode instrumentalizar o aluno, para que ele seja capaz de ler a realidade ao seu redor. Sobre esse tema, cabe destacar que a imagem é um discurso sobre o real e ainda ir além, nossa visão é uma interpretação do real. A consciência desse fato carrega em si grande potencial: o aluno que olha para o mundo e consegue ler sua história e seus significados, questionando, refletindo e agindo sobre sua realidade torna-se o principal sujeito de seu processo de ensino e aprendizagem.

‘Educar o olhar’ é dar ao aluno o poder de ver além do superficial. E nesses tempos de conexão, dispersão e fragmentação, somos condicionados, muitas vezes a nos ater ao superficial para dar conta de processar tantos estímulos simultâneos. É nesse sentido que a escola ganha novamente uma grande e nobre tarefa: a de possibilitar um espaço de aprofundamento, de experiência e de reflexão no meio do caos da informação” (Estudante 05/03, Textos reflexivos).

Vejo que essa aluna alcançou, pelo percurso realizado na disciplina, o que ela chama de “grande e nobre tarefa: a de possibilitar um espaço de aprofundamento, de experiência e de reflexão no meio do caos da informação” (Estudante 05/03).

10.5.5 Narrativa 05/03: O(s) olhar(es) de Brasília

A narrativa 05/03 foi construída pela Estudante 06/03, do curso de Pedagogia, e foi intitulada assertivamente de: *O(s) olhar(es) de Brasília*. A aluna utilizou 60 fotografias autorais, as quais foram dispostas aleatoriamente na narrativa, com tempo de exposição média de 3 segundos cada uma e com os mais variados efeitos de transição. A narrativa dura aproximadamente 3 minutos e 29 segundos e tem como fundo a música **Te amo Brasília**, de Alceu Valença, a qual diz: “–Qual é o seu nome? / – Me chamo Brasília / Sabia que um dia / Ia te encontrar / [...] Agora conheço / Sua geografia / A pele macia / Cidade morena / Teu sexo, teu lago / Tua simetria / Até qualquer dia / Te amo Brasília...”.

Percebe-se que a reflexão teórica acerca da experiência do olhar foi colocada em prática pela estudante. Para mostrar isso, apresento a seguir um trecho de um texto reflexivo e outro do Diário de Bordo:

“As inúmeras formas de enxergar o mundo, as pessoas, as coisas que existem ao redor, ficaram ainda mais aparentes com o surgimento das tecnologias. O uso de imagens em uma televisão, ou em uma fotografia foi apenas o começo para um avanço muito grande posteriormente. [...]

Existem várias formas de enxergar o mundo, e os olhos são apenas uma maneira de poder ver, e cada ser enxerga de forma diferente. O uso da imagem como um hipertexto também é uma forma de ver o mundo, de diversas maneiras, por diversos olhares. [...]

Existe uma diversidade de formas de se enxergar e de ler as coisas existentes no mundo. O mundo é repleto de hipertextualidades” (Estudante 06/03, Textos reflexivos).

“Brasília, a capital do país e a capital do Distrito Federal. Cidade planejada e sonhada, construída por pessoas que vieram de vários lugares do país, sem ter certeza do que encontrariam, somente com o desejo de uma vida melhor. Sua construção trás algumas controvérsias na fala dos que planejaram e dos que realmente a construíram. Cidade privilegiada, para pessoas privilegiadas.

Mas Brasília tem uma beleza incomparável. Aos olhos de quem vê e de quem não vê. A beleza de Brasília não está apenas no que é visto, mas no que é sentido, em todos os sentidos. Cercada por tanta beleza natural, árvores lindas, um verde que quando contrastado com o céu azul, torna-se algo indescritível.

Cada detalhe que se vê em Brasília, cada ponto que se olha tem uma beleza diferente, e é a partir dessa perspectiva que foi feita a escolha do tema. Quais os olhares que se têm de Brasília? São muitos.

As fotos foram tiradas todas no Planalto Central, de alguns ângulos diferentes, buscando mostrar e demonstrar essa diversidade de olhar sobre a capital, fotografias de lugares bastante fotografados, mas um dos lugares escolhidos para fotografar Brasília foi um dos mais movimentados: a Rodoviária, buscando mostrar que muitas pessoas passam por lá, mas não param para ver e perceber toda a beleza da cidade. A escolha da música veio através do sentimento pela cidade, do amor e do que ela transmite.

A maior dificuldade foi como mostrar Brasília? Uma cidade tão fotografada, tão ‘visualizada’. Todas as fotos pareciam estar na mesmice: A Catedral, o Senado, os Ministérios, a vista de cima, tudo isso já era bastante fotografado, como mostrar isso através de uma perspectiva diferenciada?

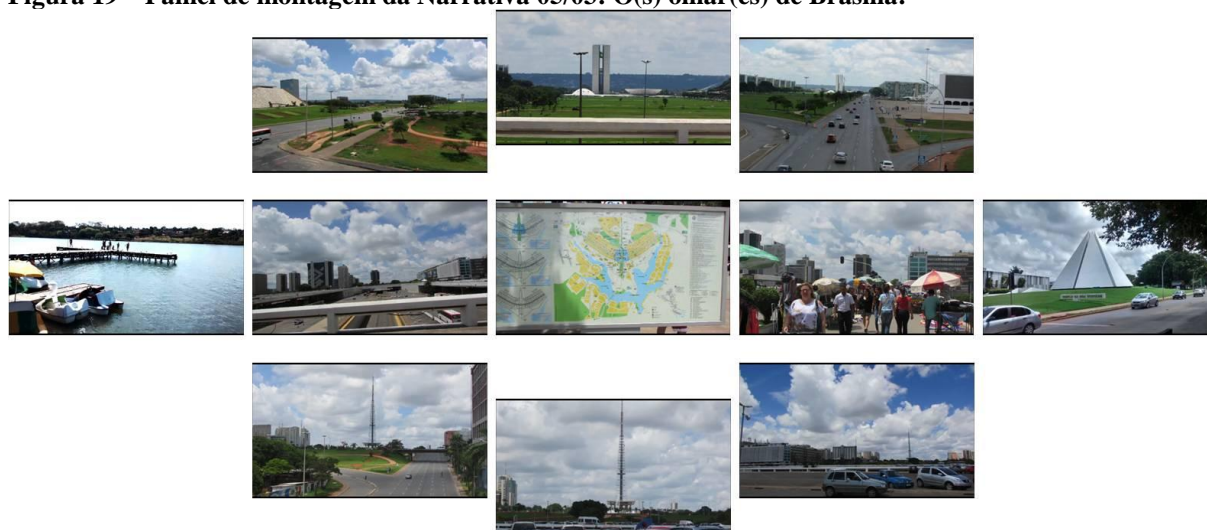
Através das bibliografias vistas em sala de aula deu para notar como é diferente a minha visão de Brasília e a visão do meu colega de turma. O que aquilo me transmite e o que eu posso transmitir, o que aquilo tem de significativo para mim é diferente do que é para qualquer outra pessoa.

Os olhos que veem são os olhos do coração, os olhos do sentimento, da alma e não apenas o globo ocular. Enquanto fotografava pude parar e pensar: ‘Quantas vezes passo por aqui e não tenho essa visão de Brasília’. Ver com a alma é a melhor visão que se tem para tudo” (Narrativa 05/03, Diário de Bordo).

Para mostrar ângulos diferentes e uma diversidade do olhar em uma perspectiva diferenciada, a estudante utilizou basicamente duas seqüências de fotografias, mesmo que na narrativa essas tenham sido dispostas aleatoriamente. A primeira, provavelmente andando a pé nos arredores da Rodoviária, que é um ponto central do Plano Piloto, o cruzamento dos Eixos Monumental (nível térreo) e Rodoviário (subsolo). Acima da rodoviária ainda existe um nível superior, que funciona como uma passarela entre dois grandes centros comerciais (Conjunto Nacional e Conic) e que possibilita uma visão ampla da cidade. Nesse ponto foi feita a maioria das fotografias. A segunda seqüência foi feita de carro e mostra alguns pontos do final das Asas Norte e Sul, que são os dois principais “bairros” do Plano Piloto. A aluna retrata, nessa seqüência, a chegada a Brasília, vindo das regiões administrativas que ficam ao sul e uma parte de um dos poucos locais públicos que dá acesso ao lago, em um parque chamado Deck da Asa Norte.

No Painel de montagem a seguir, apresento as fotos que considerei as principais dessa narrativa. Procurei cartografar a perspectiva das imagens, correlacionando-as com sua localização no mapa da cidade (em forma de avião).

Figura 19 – Painel de montagem da Narrativa 05/03: O(s) olhar(es) de Brasília.



Fonte: elaboração do autor.

Dessa forma, temos acima do Painel o oeste, com o Congresso Nacional (Fotografia 45) e, abaixo, o leste, com a Torre de TV (Fotografia 50). Em ambos os lados da imagem do Congresso, acrescentei imagens que são uma visão para sudoeste, com o Teatro Nacional (Fotografia 46), e a nordeste, com o Complexo Cultural da República – Museu e Biblioteca Nacional (Fotografia 55). Ao lado da imagem da Torre de TV, inseri imagens que são uma visão para o nordeste, na qual aparece parte do Conjunto Nacional, e para o sudeste, na qual aparece o Setor Hoteleiro Norte.

Na parte esquerda da montagem está o norte, com o Deck que fica no final da Asa Norte (Fotografia 58), e à direita, o sul, com o Templo da Legião da Boa Vontade (Fotografia 11), no final da Asa sul. Ao centro temos uma imagem do mapa do Plano Piloto (Fotografia 01) com o Lago Paranoá, à sua esquerda, uma fotografia das plataformas superiores da rodoviária (Fotografia 42) e, à sua direita, uma imagem com as pessoas (Fotografia 35), ou melhor, os diversos olhares que perambulam, flanando por Brasília.

Mais do que dissertar teoricamente sobre a experiência enquanto um elemento problematizador das interfaces entre educação e tecnologias, com enfoque no olhar e nas imagens, a estudante experienciou tais interfaces e relações na prática. Um argumento para isso é a coerência entre o trabalho realizado, tanto na narrativa quanto no Diário de Bordo, com as reflexões anteriores da aluna, quando ela argumenta:

“Não é papel apenas das tecnologias formar um cidadão crítico e pensante, que tenha autonomia e prazer em sua educação. O papel do professor e o interesse dos alunos, e de toda a comunidade educacional envolvida, é indispensável para que haja uma mudança na forma de se ensinar, e que essa mudança tenha como consequência o real aprendizado. [...]

É preciso adequar-se às tecnologias e adequá-las ao cotidiano, mas sem deixar de lado a função e a essência de ser um educador, que é a de proporcionar ao educando o prazer e a autonomia, a compreensão e o entendimento, através daquilo que está presente em sua realidade, em seu cotidiano” (Estudante 06/03, Textos reflexivos).

Diante do(s) olhar(es) de Brasília que a estudante mostrou, só me resta dizer neste momento: missão cumprida!

10.5.6 Narrativa 06/03: Sem título

A Estudante 08/03, da Licenciatura em Artes, elaborou uma Narrativa peculiar e aponta em seu Diário de Bordo diversos aspectos significativos do processo, a começar pelas quatro frases utilizadas como epígrafes: “Brasília... Uma prisão ao ar livre”, de Clarice Lispector; “Por que o povo é apressado? porque tempo é dinheiro? e o horário é de Brasília”, de Lucas Carter; “A ilusão nos engana justamente fazendo-nos passar por uma percepção autêntica”; e “O artista é aquele que fixa e torna acessível aos demais humanos o espetáculo de que participam sem perceber”, ambas de Maurice Merleau-Ponty.

Um primeiro aspecto interessante é a quantidade de fotografias que a aluna declara que fez: 500! Para a composição da narrativa, ela afirma que usou o programa *PhotoScape*. A aluna apresentou duas sequências de fotografias em duas montagens separadas. Ambas as sequências foram feitas com fotografias tiradas de dentro de um ônibus do transporte urbano. Na primeira sequência ela apresenta 209 imagens, das 345 que foram tiradas por ela dos pontos de ônibus da

cidade, do Eixo Sul até a Rodoviária do Plano Piloto. Na segunda, a aluna tirou 155 imagens e apresenta todas no percurso da Rodoviária até a Esplanada dos Ministérios. Com a rapidez da transição das imagens, a impressão que se tem é muito semelhante à de uma GIF (*Graphics Interchange Format* ou formato de intercâmbio de gráficos), ou seja, uma sequência de fotos com transição rápida e automática.

Um segundo aspecto a ser ressaltado é o motivo que levou a Estudante 08/03 a trabalhar dessa forma, quando ela explica: “esse é um dos meus fragmentos de Brasília, não só meu como de muitos outros habitantes da cidade que assim como eu tem essa experiência um tanto superfora da cidade”. Relacionado a isso, a aluna explica sua relação com o tema da narrativa da seguinte forma: “Não tive muita dificuldade em executar o trabalho em si, a dificuldade maior foi trabalhar com o tema *Brasília*, pelo qual não tenho muita afinidade, mas depois de definir o que faria a execução se deu de forma bem pratica”.

Outra observação no Diário de Bordo revela um elemento importante da montagem e é descrito pela Estudante 08/03 assim: “Em todos meus trabalhos práticos eu opto por não colocar legendas, pois da mesma forma que ela auxilia a visão da obra ela também limita, ela define o olhar do espectador a tentar enxergar o que a legenda diz”.

Nas seções *Análise, reflexão e Considerações, e apontamentos* de seu Diário de Bordo, a Estudante 08/03 apresenta elementos correlacionados com a disciplina e, ainda, à sua aproximação com a temática e com as reflexões do olhar, das imagens e da (sua) experiência como um todo:

“Tenho uma produção artística mais voltada para o corpo humano então foi muito difícil chegar a uma decisão do que faria ao longo do tempo disponível para a atividade, o tema Brasília restringiu muito meu trabalho, pois não tenho muita afinidade com o tema Brasília nem mesmo com a cidade em que habito, o que foi um pouco sufocante, mas rendeu um bom material e no final dois trabalhos com o qual me identifiquei bastante.

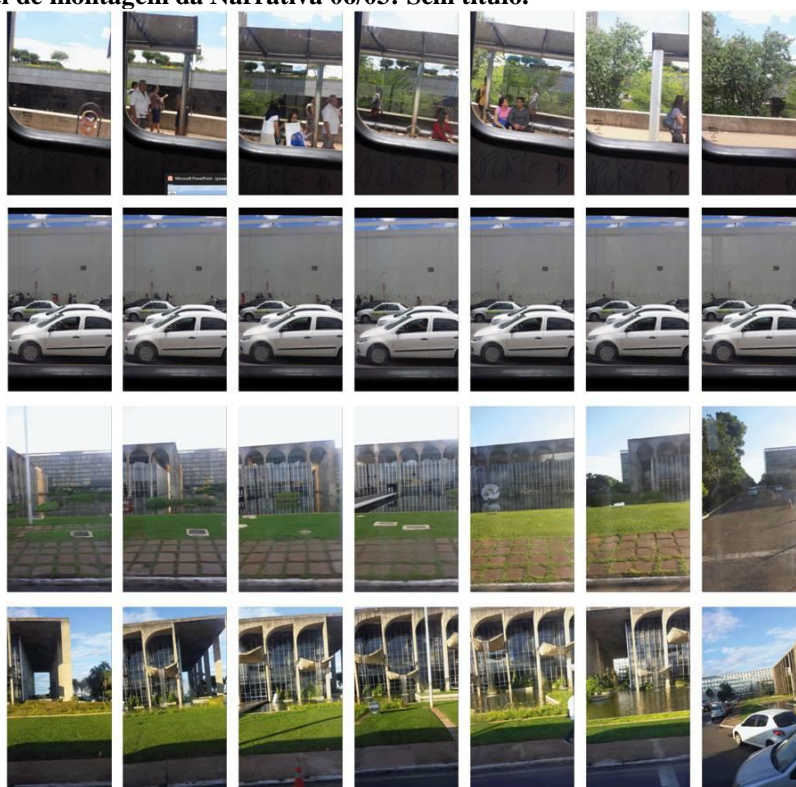
Decidi fazer a sequencia de imagens de alguns percursos do meu dia a dia na cidade através dos transportes públicos, como moro no entorno da cidade e passo um tempo razoável do meu dia em transportes coletivos ou em algum ponto de ônibus decidi sequenciar imagens que registrei da cidade a partir da minha vivencia cotidiana com a cidade, não só eu mais creio que mais da metade da população de Brasília encara o transporte coletivo de Brasília para se deslocarem em suas atividades diárias e esse olhar fugas e rápido da cidade que temos em grande parte de nosso convivo com a cidade, na maioria das vezes um olhar vazio e não contemplativo ou reflexivo, mas um olhar habituado ao habitat.

Tentei trabalha a fotografia a partir da sequencia de imagens, no meu trabalho abordo uma visão minha da cidade uma visão que talvez compartilhe com a maioria da população que mora no entorno de Brasília, através dos registros pode-se estabelecer vários dados e relações com o que foi debatido em sala de aula ao longo do semestre mais o que mais me chama atenção, sem duvida é a relação de quem olha e quem observado, a relação do artista com o processo de criação, o publico que se pode atingir abordando um determinado tema, um olhar habituado com o que se vê, mas nem por isso acomodado.

Através do meu olhar sobre a cidade registrado a partir de um transporte publico a interpretação de quem assim como eu frequenta e vive a realidade de transporte coletivo no DF será uma quem não possui essa vivencia talvez interprete o trabalho de outra forma, são varias formas de ver uma só ação e através dessa visão se estabelece varias formas de diálogos...” (Narrativa 06/03, Diário de Bordo).

Foi um desafio escolher as imagens que sintetizassem esta narrativa para o Pannel de montagem. Na tentativa que elaborei, escolhi duas séries de 7 fotos cada para cada uma das sequências. Nas 2 primeiras linhas estão as séries de um Ponto de ônibus da Asa Sul (Fotografias número 172 a 178) e a chegada à Rodoviária (Fotografias número 199 a 205). Nas duas últimas linhas estão fotos do Palácio do Itamaraty, onde funciona o Ministério das Relações Exteriores (Fotografias número 66 a 72), e do Palácio da Justiça, onde se encontra o Ministério da Justiça (Fotografias número 137 a 143), ambos localizados no início da Esplanada dos Ministérios:

Figura 20 – Pannel de montagem da Narrativa 06/03: Sem título.



Fonte: elaboração do autor.

Para além da interessante construção e descrição, a Aluna já havia demonstrado, nas atividades anteriores, uma profunda reflexão entre todos os elementos estudados, as quais eu resgato para compreender a narrativa aqui apresentada:

“Com base no que foi discutido em sala de aula pudemos debater sobre vários aspectos da visão e do olhar sempre analisando as diversas formas de visão e partindo sempre do fazer educacional a partir dessa visão onde em um mundo saturado de imagens o olhar esta desacostumada a percepção e a real visão.

No texto de Ângela Alves, a autora trás essa analise informando que o ensino esta tendo apenas uma nova ‘roupagem’, porem a educação continua se dando nas mesmas bases, agora apenas com uma maior bagagem de recursos e equipamentos. A autora também explicita a necessidade da utilização da imagem como uma nova forma do fazer educacional, já que através da imagem pode-se fazer varias analises e leituras de textos, pois a figura também e um texto não verbal que nos possibilita ler e interpretar de diversas formas. A imagem por estar presente em vários meios em que o estudante tem acesso e convívio, permitiria aos alunos uma nova forma de ver e interpretar o mundo, dando a possibilidade de redescobrir e ressignificar o mundo e através das representações figurativas. As imagens trabalhadas no contexto de sala de aula também trás varias possibilidades de interpretação de uma só imagem, onde cada individuo devido a suas experiências estéticas e

culturais o possibilitariam a analisar uma só imagem em diversos aspectos, pra isso o professor também deve estar preparado pra todas as formas de visão que a imagens tendem a proporcionar, deve se levar em conta que todos as análises e visões são verdadeiras de acordo com a vivencia, a significação e a perspectiva de cada aluno, dessa forma ao se trabalhar com as imagens formaremos no aluno não só uma forma de leitura diferenciada, mas trabalha-se também a subjetividade e diversidades que podem haver ao se analisar uma só imagem, subjetividades essas que estão presentes não só no contexto de sala de aula, mas também em todo universo dos alunos, dessa forma facilitando a leitura de uma visão de mundo dos estudantes.

Com o tempo e o bombardeamento digital e midiático de imagem nós paramos de observar, refletir e pensar sobre o que vemos, temos apenas um olhar superficial das coisas, com tantas imagens que nós rodeiam o olhar foi treinado para não ver, há apenas uma percepção imediata das coisas que se apresentam no nosso campo de visão, mas o olhar ele necessita muito mais do que apenas captar estímulos, ele necessita ser um instrumento reflexivo que nos permita tirar proveito, mesmo que para efeitos contemplativos do que se vê, esse excesso e a velocidade das imagens nos dias atuais provocam essa superficialidade do olhar, acabamos por não perceber mais o mundo, falta o tempo e o espaço necessário para que as coisas sejam realmente apresentadas a nossa visão.

A visão não está somente ligada ao fato de ver e receber estímulos, ela envolve uma serie de fatores, culturais, reflexivos e sensíveis únicos para cada individuo e ver por si só não acarreta em mudanças, vivemos num tempo onde vemos muito o tempo todo, informações variadas e desconexas ente si e se não formos capazes de treinar e educar nossos olhares para serem olhares sensíveis aos poucos viveremos em um mundo onde os olhos serão apenas receptores de estímulos” (Estudante 08/03, textos reflexivos).

Concluindo, afirmo que é uma Arte-Educadora – com A e E maiúsculos –, fazendo arte, olhando, refletindo, imaginando, fotografando e educando!

10.5.7 Narrativa 07/03: Cruz do Cruzeiro

A Narrativa 07/03 realizada pela Estudante 09/03, do curso de Pedagogia, utilizou apenas duas imagens e intitula-se *Cruz do Cruzeiro*. A aluna fez sua apresentação utilizando o programa *PowerPoint* e, pelos aspectos gerais apresentados, assemelha-se em muito a um Plano de Aula, pelas considerações e sugestões de problematização. A aluna descreve assim o motivo da escolha, relacionando-o a sua experiência:

“Estava passando por lá e notei que apesar da representatividade do local, não se fala e nem visita a praça. É um espaço que nem os moradores nem os turistas destacam como ponto turístico. É importante que tenhamos consciência que a praça faz parte da história de Brasília e que a missa simbolizou o início da construção da capital” (Narrativa 07/03, Diário de Bordo).

A aluna apresenta, no Diário, uma contextualização histórica da 1ª Missa em Brasília e reproduz o discurso do então presidente Juscelino Kubitschek. Na sequência a Estudante apresenta duas fotos, mas, infelizmente, não indica a autoria de ambas.

A primeira, provavelmente tirada do *Projeto Batom e Poeira no Planalto Central*, disponível na Biblioteca Demonstrativa de Brasília, mostra a Primeira Missa, em 1957⁴⁵. A segunda, provavelmente de autoria da aluna, mostra o Marco da Primeira Missa, localizado na Praça do Cruzeiro. Dizemos provavelmente pela falta de indicação e pela proximidade da data

⁴⁵ Disponível em <http://www.bdb.org.br/poeira&batom/img/brasil/foto_05.jpg>. Acesso em: 8 nov. 2016.

que aparece, 1º de novembro de 2014, com o período de realização do trabalho. Apresento, a seguir, ambas as fotografias:

Figura 21 – Painel de montagem da Narrativa 07/03: Cruz do Cruzeiro.



Fonte: elaboração do autor.

Questões acerca de como trabalhar pedagogicamente com as imagens a partir do olhar e da experiência são apresentadas pela Estudante 09/03, nas quais ela resume, creio, a sua compreensão das reflexões da disciplina em dois pontos:

“CONSIDERAÇÕES E APONTAMENTOS

A partir da imagem, são levantadas problematizações quanto à possibilidades do uso da imagem na educação, na perspectiva de relacioná-la às experiências.

É importante que o educador utilize as imagens de forma a contribuir com essas diferentes trilhas de aprendizagem, analisando, criticamente, a reinvenção de estratégias de educação, considerando o aspecto pedagógico dos textos não-verbais, especialmente das imagens.

HIPERTEXTUALIDADE

Olhar sensível é essencial

Ao se preocupar com a percepção do mundo tenta-se conhecer este mundo e refletir sobre ele e essa reflexão depende, essencialmente, do sujeito que observa, já que esse sente e possui uma consciência.

Podemos utilizar a imagem destacando como o sujeito se sente (ou se sentia) com relação à vida, como se comporta diante dos fenômenos do mundo, qual é sua história, qual é sua formação, onde ele se encontra e quais seus objetivos” (Narrativa 07/03, Diário de Bordo).

Apesar de apontar elementos acerca do olhar, da imagem e da experiência de maneira coerente com as problematizações nas interfaces entre educação e tecnologias realizadas na disciplina, creio que a estudante fez apenas elaborações introdutórias dos elementos estudados. Poderia, talvez, ter aprofundado mais, por exemplo, apontando de fato, qual sua relação com esse local, qual sua opinião acerca do evento retratado ou, ainda, que relações faria dessas questões com os possíveis alunos. Outro elemento rico que a segunda imagem mostra e que a aluna não cogita explorar é o alinhamento da Cruz do Marco, com a estátua de JK (Memorial JK) e a Torre de TV, que poderia desembocar em uma série de elucubrações, inclusive, pedagógicas. Essas questões e relações poderiam, a meu ver, trazer respostas mais concretas e coerentes às questões que a aluna elaborou em um dos textos reflexivos:

“Por que os dispositivos digitais e a escola não se entendem?”

É possível produzir a hibridade entre esses dois mundos (tradicional e informatizado)?

A relação professor aluno em rede devem ser repensados em que sentido?” (Estudante 09/03, Textos reflexivos).

10.5.8 Narrativa 08/03: Sem título

A Narrativa 08/03 elaborada pela Estudante 11/03, do curso de Pedagogia, tem uma duração de 55 segundos. A aluna utilizou 31 fotos autorais e usou como fundo a música *Depois da meia noite*, do grupo Capital Inicial. Cada imagem fica exposta cerca de 2 segundos, não há nenhum efeito de transição e o programa utilizado para montagem foi o *Flipagram*. As fotografias são caracterizadas pela busca de ângulos não muito comuns, procurando mostrar detalhes dos locais e valorizando, entre outros aspectos, a sombra ou a luz, por exemplo, do pôr do sol.

A Estudante 11/03 explica dessa forma a aproximação com a atividade:

“O processo começou há muito tempo atrás, no início da disciplina, e foi se desenvolvendo ao longo da mesma. A cada texto, apresentação, provocação, discussão, tivemos a possibilidade de refinar nosso olhar para que fosse possível a culminância da atividade, pois creio que foi de fundamental importância passar por essa experiência sensorial que nos permitiu buscar novos ângulos para as paisagens que nos acostumamos a ver, e por isso mesmo, não nos causavam mais estranheza nem tampouco nos chamavam mais a atenção.

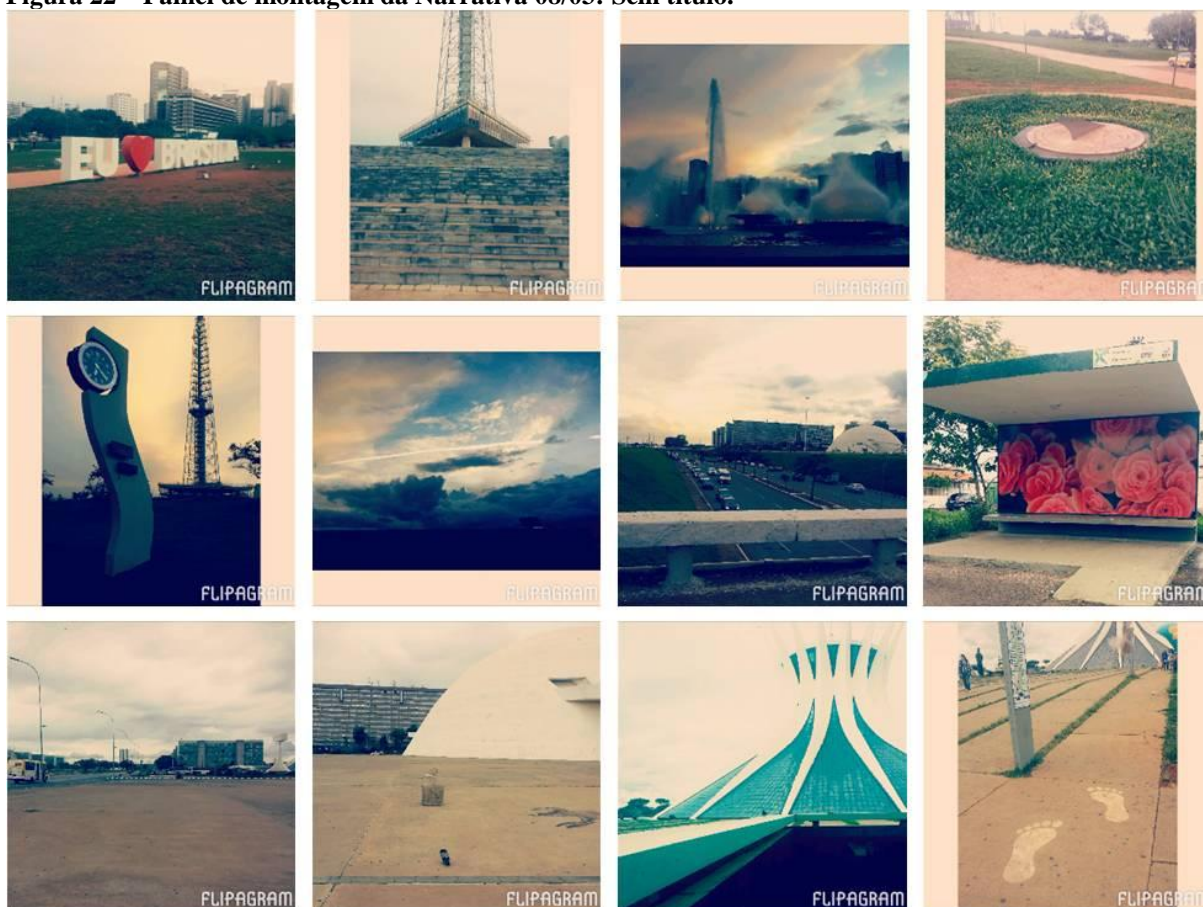
Por questões práticas do dia a dia, com toda correria e dificuldade de compatibilidade de horários, optei por fazer o trabalho individualmente. Assim, tive a liberdade de fazer escolhas que cabiam somente a mim, como por exemplo, os locais das fotos, os ângulos, a edição, número e ordem delas, entre outras.

Escolhi fotografar pontos turísticos de Brasília que fazem parte do meu trajeto diário, tanto para a faculdade, quanto para o trabalho. Além de fazerem parte da minha vida desde a minha infância, pois nasci aqui. São, portanto, paisagens que já me acostumei a ‘ver’, mas raramente ‘olho’ para elas. Estou sempre de passagem, rápida, com pressa. Noto que estão ali, como sempre estiveram, porém, não percebo pequenas mudanças. É preciso um ‘choque’, como a transferência da feira da Torre de TV para uma nova área (que para mim descaracterizou a lembrança que eu tinha da Torre nos passeios aos domingos) ou uma decoração de Natal na Esplanada dos Ministérios, ou até uma iluminação diferente em razão de algum evento na Catedral para que minha atenção seja atraída novamente.

Através desse trabalho, pude voltar a me ater aos detalhes, nas pequenas coisas, nos diferentes ângulos. As fotos foram feitas em diferentes momentos do dia, portanto, com diferentes tipos de iluminação. Além do efeito natural, algumas fotos contam com efeito artificial, pois me pareceram mais expressivas dessa forma” (Narrativa 08/03, Diário de Bordo).

No painel de montagem a seguir, apresento 12 fotografias da narrativa (sequencialmente, as de número 01, 02, 05, 06, 12, 13, 15, 18, 20, 22, 24 e 27):

Figura 22 – Painel de montagem da Narrativa 08/03: Sem título.



Fonte: elaboração do autor.

A aluna apresenta correlações muito fortes na análise e reflexão constantes no Diário de Bordo da narrativa com as questões por ela levantadas anteriormente acerca das tecnologias, do olhar, das imagens e das experiências:

“Olhar de forma diferente, mais delicada, com mais atenção não é fácil. Porém, o resultado final é gratificante. Poder expor e compartilhar com outras pessoas torna ainda mais significativo todo o processo. As fotos requeriam uma reflexão sobre o que mostrar, por que, para quem? O objetivo era destacar ângulos que fossem além de algo turístico, que não buscasse quantidade, e sim qualidade.

A tentativa foi de mostrar o que ninguém repara. Foi interessante me colocar no papel de ‘turista’ e ‘exploradora’ da minha própria cidade, e assim, parar para pensar a respeito do que eu queria mostrar, para pessoas que também já conheciam esse espaço. Portanto, o intuito não era fotografar os pontos turísticos, como em um cartão postal ou algo assim, não era apresentar a cidade para alguém que não a conhecia. O desafio era maior, era o de mostrar uma nova Brasília para aqueles que já a conheciam, mas que ainda não tinham algo novo.

Essa minha postura de tentar captar algo para além da paisagem em si causou estranhamento em muitas pessoas que estavam ao meu redor, pois não é comum vermos alguém tirando fotos de pombos ou do chão. Foi curioso tentar adivinhar o que elas estavam pensando ao me olha daquela forma. Seria algo como ‘o que ela pode querer com uma foto do chão?’, ou ‘ta doida? Que estranho...’. Creio que fosse mais ou menos isso pelo que pude ler dos olhares que percebi. Porém, ninguém me abordou. Muitos sequer me notaram” (Narrativa 08/03, Diário de Bordo).

“Partindo desta questão sobre a dispersão, podemos pensar sobre o bombardeio de imagens à que somos, de modo geral, expostos todos os dias. As mídias, com seus avanços tecnológicos, fazem com que as informações cheguem à nós em uma velocidade cada vez maior, instantânea. Fatos ocorridos ao redor do mundo estão acessíveis ao simples clique. São fotos, vídeos, áudios... Este caos informacional acaba nos anestesiando, e

adquirimos uma ‘cegueira’ momentânea, isto é, nos tornamos insensíveis para determinados fatos.

Nossos olhos, nossas ‘**Janelas da Alma**’ como coloca o documentário assistido em sala, nos permitem perceber e obter informações sobre o meio que nos rodeia. E quando por algum motivo essa habilidade nos é tirada, como acontece com pessoas com deficiência visual, precisamos nos utilizar de outros recursos que possibilitem essa interação.

No caso da fotografia, que é uma forma de linguagem, visto que é um modo de se comunicar, de se expressar, de tentar transmitir para um outro uma ideia, um sentimento, uma informação, o olhar é extremamente importante, e isto não apenas para as pessoas que desfrutam de uma visão perfeita anatomicamente falando. Deficientes visuais são capazes de produzir arte, no quesito foto, ou filmes, peças, justamente por possuírem este olhar sensível. [...]

O que fica de exemplo e de mensagem, é que através da educação do olhar, somos capazes de nos tornar, mesmo nesse turbilhão do mundo atual, novamente sensíveis aos fatos que merecem destaque” (Estudante 11/03, Textos reflexivos).

Novamente, nos trabalhos (Narrativa, Diário e Textos) ela elabora uma síntese do que acredito ser os elementos mais significativos para as interfaces entre educação e tecnologias, como que respondendo à questão: “De que maneira é possível se trabalhar com tecnologia dentro da sala de aula de forma inovadora e não apenas reproduzindo através dela os métodos já aplicados?” (Estudante 11/03, Textos reflexivos).

“Ao longo da disciplina tivemos a oportunidade de debater sobre alguns temas muito interessantes, como por exemplo, a questão da tecnologia nas salas de aula no contexto atual. Para mim, ficou claro que a intenção é boa, e que o caminho é mesmo a inserção desses recursos como aliados à uma educação que já não dá mais conta da pluralidade de ideias e da tempestade de informação à que os alunos têm acesso todos os dias. As crianças, em especial, possuem uma bagagem, um conhecimento sobre as tecnologias que por vezes ultrapassam os professores.

É fundamental pensarmos nos sujeitos que estão inseridos no contexto escolar nos dias de hoje, pois é inegável que estes ocupam cada vez menos o papel de meros receptores de informação e passam a efetivamente fazer parte do processo de ensino/aprendizagem. O antigo, porém ainda visto, método da decoreba não é de todo ruim, e não deve, ao meu ver, ser abolido por completo. Em alguns casos pode realmente ajudar na fixação do conteúdo, partindo do princípio de que existem diversas formas de aprender. Porém, é evidente que o modo como vem sendo empregado torna o aprendizado maçante, totalmente tedioso e desprovido de sentido” (Estudante 11/03, Textos reflexivos).

“Ter concluído esse trabalho foi uma experiência transformadora, pois me possibilitou exercitar meu olhar mais atento às coisas que acabaram se tornando imperceptíveis. Poder trazer o conhecimento adquirido ao longo da disciplina e tentar colocá-lo em prática foi desafio, mas gostei muito de ter me permitido tentar fazer algo novo com que não era mais novidade.

Todo o caminho percorrido até a finalização do trabalho foi enriquecedor para minha vida pessoal e profissional, pois não é comum, para mim, ter momentos de reflexão. Normalmente o ritmo acelerado do dia a dia acaba por sufocá-los. Porém, considero extremamente importante que se faça uma análise constante de nossas vidas em todos os sentidos, pois não somos seres desconectados, somos um conglomerado de sentimentos e sensações, portanto, todas as áreas têm influência sobre as outras. Nesse sentido, refletir sobre questões pessoais acaba gerando impacto na prática docente.

Para um futuro professor, essa prática de estar sempre repensando seu trabalho é fundamental para que haja sempre um processo de aperfeiçoamento” (Narrativa 08/03, Diário de Bordo).

Vejo que essa aluna alcançou o objetivo de realizar uma experiência no sentido benjaminiano, tanto reflexiva quanto prática, trabalhando as categorias da pesquisa e da disciplina – o olhar e as imagens –, direcionando-as para as interfaces entre educação e tecnologias.

10.5.9 Narrativa 09/03: As Flores do Campo

A Narrativa 09/03, elaborada pela Estudante 12/03, do curso de Pedagogia, foi entregue impressa e o Diário de Bordo feito de forma manuscrita, o qual foi transcrito para apresentação. A aluna informa que tirou – juntamente com a filha – 167 fotografias, das quais foram usadas 25 na montagem da narrativa. A narrativa impressa possui 30 folhas de papel fotográfico de tamanho A4. Além da capa com o título do trabalho – *As Flores do Campo* –, na segunda folha há a seguinte frase: “Veja o mundo num grão de areia, / veja o céu em um campo florido, / guarde o infinito na palma da mão, / e a eternidade em uma hora de vida!”, de William Blake. Na penúltima folha da narrativa consta um agradecimento: “Agradeço a minha filha xxx por compartilhar o seu olhar neste trabalho” e a última folha está em branco. Apresento a seguir um painel de montagem com algumas fotografias apresentadas (sequencialmente, as de número 02, 03, 05, 14, 07, 10, 04, 08, 16, 23, 24 e 25):

Figura 23 – Painel de montagem da Narrativa 09/03: As Flores do Campo.



Fonte: elaboração do autor.

Na antepenúltima folha da Narrativa 09/03, está escrita a seguinte explicação: “Procurei retratar neste livro o que me encanta em Brasília, a tranquilidade da cidade, a diversidade das pessoas, o verde e suas flores. E no Cemitério Campo da Esperança é possível encontrar todas as qualidades desta cidade no mesmo lugar”.

A Estudante 12/03 explica, no Diário de Bordo, como surgiu a ideia de fotografar o cemitério da cidade e as mudanças de perspectiva que foi tendo durante o processo de elaboração da narrativa:

“Comecei a pensar no trabalho final da disciplina no dia em que debatíamos o texto de Walter Benjamin - O Narrador – na sala de aula, lembro que discordei de algumas considerações feitas pelo professor e alguns

colegas. Fui para casa indignada e daí surgiu a idéia impactar no trabalho final, a idéia foi: Fazer uma analogia entre Brasília a cidade da esperança e o cemitério Campo da Esperança.

O projeto inicial era mostrar a dinâmica de Brasília dentro do Cemitério Campo da Esperança, os seus monumentos, os espaços bucólicos, as divisões por quadras e setores, as diferenças sociais, o poder e a solidão de Brasília.

Apresentei a minha idéia com a xxxx, minha filha, eu estava precisando de um apoio ela considerou o projeto com uma boa idéia e que estava disposta a me acompanhar neste processo de criação. Quando falei para ela que iria revelar para o professor qual seria o meu projeto fui repreendida energicamente com a seguinte frase: ‘vai quebrar todo impacto e surpresa do trabalho’, porém não resisitir e comentei com o Edemir. O professor orientou que este olhar da xxxx deveria estar presente no relatório.

O trabalho final desta disiciplina proporciona muitas possibilidades para um olhar sobre Brasília, enquanto xxxx e eu íamos para o Campo da Esperança realizar as fotografias tivemos outra ideia ou melhor um outro olhar para descrever esta cidade, pensamos em fotografar o trânsito, a diversidade, os monumentos a dinâmica todos estes elementos estão presentes no nosso transito, seria uma bela forma de interpretar esta cidade com um novo olhar.

Mas, a ideia já estava construída o que eu não sabia era que o olhar não estava consolidado...

Chegamos no Campo da Esperança, peguei meu celular, a xxxx o dela e tiramos fotos do que nos encantava, das coisas que chamavam a nossa atenção, sem um compromisso de seguir um roteiro mas sim o que nos impactava.

Na hora de montar o trabalho, organizar as fotos, tiramos um total de 167 fotos, já tinha um título escolhido, ‘54 Anos de Solidão’, foi ai que começou um certo estranhamento, não estava satisfeita com o rumo que o trabalho estava indo, pois, não acredito que Brasília é uma cidade que gera solidão, existe a intervenção popular e nesse processo de estranhamento surgiu um outro olhar.

Resolvi colocar no trabalho as coisas que fazem eu ser apaixonada por esta cidade, a sensação de liberdade, com os espaços abertos, o verde, as cores de Brasília espalhadas pelas flores que enfeitam esta cidade, o silêncio e sua diversidade.

E assim surgiu As Flores do Campo...

Obs: Optei por fazer o relatório com a escrita manual e cursiva, por se tratar de uma forma mais calorosa de produção textual” (Narrativa 09/03, Diário de Bordo transcrito).

No Diário de Bordo, por ser manuscrito, transparece a artesanidade do Narrador benjaminiano bem, como parece, apresenta claramente a figura do *Flâneur* de Benjamin, quando a aluna escreve: “sem um compromisso de seguir um roteiro mas sim o que nos impactava.” O processo de escolhas, decisões, mudanças, impactos e interesse apresentam elementos que considero centrais em uma perspectiva da experiência.

Realmente, constato que a Estudante 12/03 vinha “elaborando” permanentemente o trabalho final durante as aulas, pois no primeiro texto reflexivo, ela escreve o que considero como uma definição de narrativa, da forma como foi trabalhada:

“As histórias são narradas com autenticidade, fica a cargo do leitor imaginar o que esta sendo contado, com liberdade de interpretação, acrescentando na história narrada o olhar do narrador, o momento e lugar onde a história está sendo contada e sua própria experiência, elementos que irão agregar para a construção do conhecimento e incrementar os novas narrativas.

A experiência na narrativa visual permite um olhar iluminado, uma maior compreensão do que está sendo explanado, enriquecendo todo este processo artesanal de contar histórias” (Estudante 12/03, Textos reflexivos).

Em outro momento, a Estudante 12/03 elabora uma correlação, demonstrando uma profunda reflexão, entre todos os elementos da pesquisa e da disciplina, da seguinte maneira:

“Durante as aulas foi abordado de maneira clara a importância do uso de imagens como forma de linguagem e construção de conhecimento e não apenas como mera ilustração de textos. O olhar Iluminista traz pontos consideráveis para a compreensão e análise do uso da imagem como o ‘olhar que tudo vê’ e o ‘olhar que é visto’.

Rouanet, p. 126, faz a seguinte colocação; não se vê sempre que se olha, mas se olha sempre que se vê, nesta frase é possível perceber a importância de um olhar sensível diante de uma imagem, não simplesmente olhar o que acontece ao redor, as expressões artísticas é necessário ‘ver’ transformar as ilustração em conhecimento significativo.

Ao falar em conhecimento logo associamos com educação, porém a educação procura enquadrar o olhar nos formatos tradicionais, limitando assim a real potencia em um olhar crítico, capaz de fazer uma leitura do mundo e de si mesmo. Combater com educação a cegueira produzida pela educação, p.133, com a real humanização do olhar poderá libertar o homem do temor e da incipiência que o aprisiona. [...]

Toda essa leitura nos permite ter um olhar sensível com o uso da fotografia e imagens na educação, o uso dessa imagem pode ser enxergada como conhecimento a ser desenvolvido, e uma linguagem a ser expressa e refletida. A fotografia como meio de construção de conhecimento é capaz de resgatar a totalidade do ser humano.

A forma que o olhar, a narrativa influenciam na possibilidade de eliminar a cegueira e assim pode enxergar o mundo de uma maneira significativa é importante para a construção de conhecimento. Os texto trabalhado em sala de aula proporcionou a experiência de um olhar sensível, é possível compreender a importância de trabalhar com a imagem, não como um complemento mas sim como fonte de conhecimento” (Estudante 12/03, Textos reflexivos).

O que posso dizer da inferência que a aluna faz quando escreve: “A fotografia como meio de construção de conhecimento é capaz de resgatar a totalidade do ser humano”? Isso me faz questionar: seria apenas uma simples reflexão de uma Estudante de Pedagogia? Seria um elemento para uma (nova) concepção pedagógica de uma Educadora? Ou, talvez, seria uma (possível) tese de uma (futura) Doutora em Educação?

10.6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Talvez a principal finalidade alcançada com a replicação da investigação em forma de disciplina na graduação tenha sido a confirmação de que a experiência contribui para avançar nas reflexões teóricas. Para além de uma replicação laboratorial, percebo que os resultados positivos provenientes dessa nova implementação se devem tanto à minha experiência pessoal adquirida quanto ao recomeço realizado, respeitando as características dos novos olhares, imagens e experiências trazidos pelos novos protagonistas.

Em relação aos dados do campo anterior, o Campo 03 teve a mesma dinâmica entre o quantitativo da frequência das palavras, das menções às Dimensões e dos materiais produzidos entre os grupos agora participantes (Licenciaturas em geral e Pedagogia). Da mesma forma que o campo precedente, neste, tais diferenças não se verificaram em termos de alcance positivo das reflexões nas menções aos indicadores e/ou de qualidade do processo de construção das Narrativas.

Apresento duas impressões que se iniciaram na análise do Campo 02 e se confirmaram neste. Primeiro, a forma como expressei a síntese das Narrativas, pelo Painel de montagem, principalmente quando alterei a ordem das imagens em relação ao original feito pelos alunos, aponta para a influência de um olhar sobre o outro, ou seja, meu olhar sobre o olhar de quem verá, dessa forma, a apresentação. A re-sequenciação das imagens interfere, provavelmente, tanto no olhar de quem elaborou a narrativa quanto no olhar que o espectador terá. Importante sublinhar a busca de vários estudantes por provocações e contrastes, com a clara intenção de atingir o espectador, seja diretamente ou em detalhes. Vejo esses pequenos choques que buscam o despertar como provenientes claramente da perspectiva e experiência benjaminianas. Com isso, aponto as interconexões e as intencionalidades recíprocas (apesar de nem sempre congruentes) entre as experiências de olhar, das imagens e das tecnologias, elementos esses que considero fundamentais nas problematizações dessas interfaces com a educação.

A segunda constatação/confirmação que tive se relaciona com uma busca de coerência, pela maioria dos alunos, entre a realização das Narrativas, a construção dos argumentos para as decisões e escolhas desta e a reflexão teórica realizada. Ou seja, partindo da trajetória estudantil sob o prisma das tecnologias, passando pela reflexão teórica proposta, sempre vinculada às diversas experiências dos envolvidos no processo, chega-se a uma construção de narrativas nas quais se busca expressar de forma coerente olhares e imagens.

Isso me remete a outro *insight* e possibilidade que vislumbrei. Várias narrativas representaram um Estudo de caso que os estudantes (individualmente ou em grupo) realizaram a partir da elaboração de argumentos teóricos provenientes da disciplina. Isso me fez observar que várias delas poderiam ser facilmente transformadas em artigo. Até que, em uma “conversa transtemporal”, uma aluna responde negativamente a essa possibilidade (não que ela não seja possível em outro momento):

“Falamos muito ao longo da disciplina sobre a experiência em sua relação com a tecnologia e a educação e é esse o aspecto que eu destaco: poderia teorizar, reler todos os textos, encher isso aqui de trechos, transformando o texto em um artigo científico. Mas não foi essa a sensação que a orientação me passou. Acreditei e acredito que a intenção era que nos tentássemos produzir com base no que experimentamos nas discussões da disciplina, construindo as imagens a partir de experiências reais que vivemos também” (Estudante 05/03).

Ao ressaltarem, nas Narrativas, as diversas facetas de Brasília relacionadas a sua história, geografia, cultura, arquitetura, urbanismo, turismo, política, esportes e, até, cemitério, os estudantes, olhando de frente ou pelo retrovisor, realizaram uma experiência didaticamente dialética e dialeticamente didática do olhar, materializado em imagens, confluyente com reflexões teóricas nas interfaces entre tecnologias e educação do mais alto gabarito. Essas questões são evidenciadas em diversas situações. Por exemplo, quando a Estudante 06/02 afirma que as

tecnologias devem ser levadas em consideração segundo aspectos da diversidade social, do socioeconômico e das questões temporais. Ou quando a Estudante 08/03 escreve que a visão “envolve uma serie de fatores culturais, reflexivos e sensíveis”. Também quando a Estudante 03/03 afirma que “a imagem é um produto sociocultural” e que, por isso, tem uma interpretação diferente de cada indivíduo, dependendo de suas “experiências estéticas e culturais”.

Para concluir, como em várias ocasiões nas inferências das Narrativas, ao retomar as falas/olhares/imagens dos próprios participantes, apresento perguntas e respostas em um diálogo transtemporal e transespacial entre os Estudantes dos dois campos (que podem ser identificados pelo código):

“Quais alternativas poderiam realmente inovar e interação professor-aluno?” (Estudante 01/03).

“Diante dessa função de mediar e de incentivar o olhar do discente que a Educação agregar, a Tecnologia pode ser vista como um suporte a equipe escolar, como uma janela que permite a visão além dos muros da escola, isto é, além do contexto da cidade ou do país onde a instituição de ensino está localizada.

O Ensino passará a ser contextualizado (e não ‘floreado’) a partir do momento que a tecnologia passar a ser um aliado da Educação” (Estudante 09/02).

“Como direcionar, ou melhor, mediar esse olhar, ainda inocente, mas tao curioso, enérgico e suscetível [?]” (Estudante 04/02).

“O importante aqui é o olhar do professor para como ensinar e que mundo se deve mostrar para as crianças, visto essa saturação de imagens a qual todos nós estamos sujeitos no nosso dia a dia. [...] É preciso valorizar as experiências de cada olhar, cada criança tem um olhar diferente, mas as escolas estão condicionando os alunos a olharem o mundo de uma mesma forma, em um ambiente inibidor, não incentivando as crianças a desenvolverem a sua capacidade de criatividade e imaginação” (Estudante 06/02).

[Ou]

“Culpamos constantemente o professor pelas falhas na educação, mas esquecemos de vê-lo como um sujeito também imerso nesse turbilhão de transformações. Nós nos acostumamos com o modelo tradicional de escola e resistimos, junto aos professores, com medo transformá-lo. Não afirmaremos aqui que precisamos transformar a escola e deixar que as tecnologias a dominem, mesmo porque esse primeiro passo já teve início. Tentemos não condenar a escola, mas acolhê-la e pensar do ponto de vista dos sujeitos que a constituem. Esses sujeitos se encontram afetados pelas novas formas de ver o mundo e é deles que precisa partir a reflexão sobre essas questões, para que o espaço da escola possa se tornar mais significativo para todos os envolvidos nesse processo” (Estudante 05/03).

“Mas qual será o significado que damos ao nosso ‘olhar’, e especialmente ao nosso olhar, como futuros pedagogos, ao olhar dos nossos alunos e aos nossos próprios alunos? (Estudante 06/02)

“É preciso adequar-se às tecnologias e adequá-las ao cotidiano, mas sem deixar de lado a função e a essência de ser um educador, que é a de proporcionar ao educando o prazer e a autonomia, a compreensão e o entendimento, através daquilo que está presente em sua realidade, em seu cotidiano” (Estudante 06/03).

[Ou]

“Digo que é preciso olhar essas tecnologias com um olhar educado, crítico e reflexivo” (Estudante 02/03).

“Quais são as verdadeiras consequências desta revolução da imagem?” (Estudante 03/03)

“As imagens trabalhadas no contexto de sala de aula também trás varias possibilidades de interpretação de uma só imagem, onde cada individuo devido a suas experiências estéticas e culturais o possibilitariam a analisar uma só imagem em diversos aspectos, pra isso o professor também deve estar preparado pra todas as formas de visão que a imagens tendem a proporcionar, deve se levar em conta que todos as analises e visões são verdadeiras de acordo com a vivencia, a significação e a perspectiva de cada aluno, dessa forma ao se trabalhar com as imagens formaremos no aluno não só uma forma de leitura diferenciada, mas trabalha-se também a subjetividade e diversidades que podem haver ao se analisar uma só imagem, subjetividades essas que estão

presentes não só no contexto de sala de aula, mas também em todo universo dos alunos, dessa forma facilitando a leitura de uma visão de mundo dos estudantes” (Estudante 08/03).

“Se a educação significativa tem que estar ligada à experiência e a experiência contemporânea está entrelaçada às imagens, não seria óbvio que a escola tentasse enxergar esse potencial, se utilizando das imagens como matéria-prima para o conhecimento e a aprendizagem?” (Estudante 05/03).

“Toda essa leitura nos permite ter um olhar sensível com o uso da fotografia e imagens na educação, o uso dessa imagem pode ser enxergada como conhecimento a ser desenvolvido, e uma linguagem a ser expressa e refletida. A fotografia como meio de construção de conhecimento é capaz de resgatar a totalidade do ser humano” (Estudante 12/03).

Talvez essa seja a maior lição dada pelos próprios estudantes: não ter medo das perguntas e ter coragem de construir coletivamente respostas.

PARTE V

**ELEMENTOS SIGNIFICATIVOS DAS RESSIGNIFICAÇÕES
DA EDUC@ÇÃO FORMAL NA ERA DIGITAL**

CAPÍTULO 11 REFLEXÕES CONCLUSIVAS: O QUÊ, QUANDO, PARA ONDE, PARA QUEM E COMO APONTAM OS OLHARES, AS IMAGENS E AS EXPERIÊNCIAS DA INVESTIGAÇÃO?

INTRODUÇÃO

A trajetória desta investigação identificou elementos significativos das ressignificações da educação formal na era digital. Provavelmente, este século se findará com pesquisadores interessados nas interfaces entre educação e tecnologias, ainda falando, pensando e escrevendo sobre isso.

Um primeiro aprendizado que a trajetória realizada mostrou é a heterogeneidade, pluralidade e diversidade de possibilidades, olhares, imagens e experiências nas interfaces estudadas. A calibragem dos elementos de investigação – contexto, problemática, hipótese, pressuposto e objetivos –, e dos enfoques da pesquisa – áreas, temáticas, fundamentos, categorias e teóricos –, apontarão rotas diferentes e percursos alternativos, por vezes, inclusive, paradoxais e contraditórios. Isso não poderia ser diferente diante da hipertextualidade prevista na educ@ção que se pretende construir na era digital.

Por um lado, a experiência realizada nesta pesquisa é extremamente simples: uma tentativa de abordagem das interfaces entre educação e tecnologias sob uma perspectiva benjaminiana. Por outros lados, porém, qualquer abordagem a tais interfaces e/ou elementos dessas carregam a complexidade de redes e tecnologias construídas a partir de lógicas e perspectivas multifacetadas. Trata-se de uma hibridização de origem, pois são interfaces e elementos com características de dialogicidade, hipertextualidade e totalidade inerentes, seja conceitual, teórica ou experiencialmente.

Ao enfatizar que as tecnologias (hoje e sempre) geram profundas transformações na sociedade, modificando modelos, sistemas e paradigmas, em termos de velocidades, alcances, possibilidades e inovações, sublinhando que os impactos possibilitados e produzidos por tais modificações nas identidades e subjetividades – dos sujeitos, dos grupos e das relações sociais –, transformam os modos de se informar e de se comunicar, de se relacionar e de se expressar, esta investigação problematizou o choque provocado na lógica e na estrutura escolar, no modelo didático-pedagógico e no sistema educacional, a partir das novas perspectivas trazidas no bojo da profusão tecnológica e de suas transformações, questionando a escola e seus processos e demandando reconfigurações e ressignificações nas formas de ensinar e aprender.

Diante das diversas possibilidades de aproximação às interfaces entre educação e tecnologias e fazendo referência à parte vazia da metáfora do copo com metade de água, abordamos negativamente o contexto, partindo de quatro incongruências: (a) Descompasso na evolução, difusão e apropriação das tecnologias dentro e fora da escola, quantitativa e qualitativamente (apesar das exceções); (b) Divergência entre conhecimentos de bases teóricas e suas práticas, com ou sem tecnologias, na formação dos professores; (c) Desconexão entre os sujeitos, espaços, tempos e movimentos em relação às dinâmicas (formas de utilização) das tecnologias na sociedade em geral e, especificamente, na escola; e (d) Desintegração das formas de informar-se, comunicar-se e expressar-se nas linguagens e ações informativas, comunicativas e expressivas nos processos midiáticos e nos processos escolares.

Diante da hipótese de que as tentativas de inserção das tecnologias na educação tem se mostrado ineficazes, na maioria dos casos, pela falta de conexões entre as dinâmicas das experiências vividas pelos atores sociais dentro e fora dos muros escolares, a pesquisa assumiu como pressuposto que tais tecnologias possibilitaram diferentes práticas informativas, comunicativas e expressivas na sociedade atual e que estas são necessárias para a ressignificação da educação formal na era digital. Assim, a questão que permeou toda a investigação foi: quais experiências podem ser construídas na educação formal para aprimorar sua conexão com uma cibercultura cada vez mais matizada pela linguagem imagética?

Para fins de rigorosidade científica, em termos de delineamento, optou-se por uma pesquisa-ação na educação superior - principalmente relacionada com a formação de professores -, e entre a vasta gama de possibilidades de abordagens das tecnologias, decidiu-se pelas imagens. Teoricamente, todos esses elementos foram abordados sob uma perspectiva benjaminiana, por meio das categorias da experiência do olhar e das linguagens imagética e fotográfica. As reflexões conclusivas partirão do delineamento realizado, mas poderão ser expandidas também, guardando as devidas proporções, para outros tipos de educação (informal e não formal), outros níveis (Educação básica: Ensino Infantil, Fundamental e Médio) e suas diversas modalidades (profissional, de jovens e adultos, especial, entre outras).

Lembrando a pergunta de Walter Benjamin [2013, p. 86]: “Na verdade, de que nos serve toda a cultura se não houver uma experiência que nos ligue a ela?”, e respondendo a primeira das diversas perguntas do título dessa parte: O que apontam os olhares, as imagens e as experiências dessa investigação?, a palavra escolhida como uma imagem dialética da resposta é ressignificação.

Diante disso, quais elementos significativos das ressignificações da educação formal, na era digital, foram encontrados? Para responder a essa questão, que é o objetivo central da

pesquisa, utilizarei a seguinte estratégia: (a) a partir das dimensões analisadas (Olhar, Imagem, Tecnologia e Experiência); (b) abordarei as outras perguntas contidas no título deste capítulo: quando?, para onde?, para quem? e como?, ou seja, os tempos, espaços, sujeitos e movimentos, para assim apresentar os elementos que considero significativos das ressignificações da educação formal na era digital.

11.1 RESSIGNIFICAÇÃO DOS OLHARES

A categoria do olhar e a dimensão do olhar, com seus indicadores, foram disparadoras de reflexões profícuas, tanto na disciplina quanto na pesquisa. Apesar da relação explícita do olhar com a figura benjaminiana do *Flâneur*, seu surgimento na pesquisa se deu a partir de uma provocação realizada pelo Professor Everaldo Batista da Costa, do Departamento de Geografia da UnB, na disciplina *Cidades e Patrimonialização Global*. Em um debate durante a aula, o Professor me sugeriu o livro **O olhar**, organizado por Aduino Novaes. A partir de então, comecei a olhar *o olhar* com outros olhos.

Um elemento central da pesquisa realizada é o seguinte questionamento: qual é o papel do olhar na construção da educação e qual é o papel da educação na construção do olhar? A partir dessa reflexão, e frente às transformações nas interfaces entre educação e tecnologias, percebem-se as modificações nos tempos e espaços que os diversos olhares possuem atualmente diante da cultura imagética, que uma estudante relaciona aos seus sujeitos e também movimentos da seguinte forma:

A superficialidade desse olhar, fruto de uma cultura de imagens aleatórias e sem crítica alguma, traz essas consequências para dentro da sala de aula, propondo um desafio para o professor de desconstruir ou reconstruir o processo educativo. A reconstrução do olhar do aluno para a escola e a ressignificação do seu papel que vão fazer o processo educativo ganhar um sentido concreto novamente (Estudante 13/02).

Na mesma menção aparecem outros elementos marcantes, que apontam para as ressignificações baseadas nesta categoria/dimensão, acerca dos sujeitos do olhar nas interfaces estudadas. Por um lado, depreende-se da pesquisa realizada a importância de se verem as diferenças dos olhares dos alunos e dos professores e, para isso, é fundamental que os docentes modifiquem suas formas de olhar. Por outro lado, é imprescindível olhar todos os sujeitos da educação e das tecnologias para compreender seus pontos de vista, pois todos são afetados pelas “novas formas de ver” (Estudante 05/03).

Um último elemento relacionado aos movimentos que a ressignificação do olhar gera na educação formal na era digital parte da possibilidade de se educar um olhar crítico e sensível para enxergar o mundo de maneira significativa, mudando-se a dinâmica da práxis educativa: “o aluno que olha para o mundo e consegue ler sua história e seus significados, questionando, refletindo e agindo sobre sua realidade torna-se o principal sujeito de seu processo de ensino e aprendizagem” (Estudante 05/03). Assim,

a visão não está somente ligada ao fato de ver e receber estímulos, ela envolve uma série de fatores, culturais, reflexivos e sensíveis únicos para cada indivíduo e ver por si só não acarreta em mudanças, vivemos num tempo onde vemos muito o tempo todo, informações variadas e desconexas entre si e se não formos capazes de treinar e educar nossos olhares para serem olhares sensíveis aos poucos viveremos em um mundo onde os olhos serão apenas receptores de estímulos (Estudante 08/03).

Partindo do apresentado, é possível e necessário que a educação formal na era digital, para promover olhares qualificados, autônomos e emancipados, considere diversos fatores, principalmente os culturais, reflexivos e sensíveis de cada um de seus sujeitos.

Diante da avalanche de imagens que estamos submetidos, com informações múltiplas e desconexas, educar nossos olhares para se tornarem sensíveis será parte do letramento audiovisual, conjuntamente com o alfabético. Especificamente em relação às tecnologias, o Estudante 02/03 resume outro elemento que considero significativo: “é preciso olhar essas tecnologias com um olhar educado, crítico e reflexivo”.

Sob essa perspectiva, a ressignificação do olhar gera múltiplos elementos significativos a fim de problematizar, refletir, realizar novas experiências e lançar novos olhares aos choques das transformações possibilitadas pelas tecnologias na lógica e na estrutura escolar, no modelo didático-pedagógico e no sistema educacional.

11.2 RESSIGNIFICAÇÃO DAS IMAGENS

Dentre as inúmeras possibilidades, focos e enfoques das tecnologias, as imagens foram representativas, coerentes e adequadas na abordagem realizada nas interfaces entre educação e tecnologias. Pode-se dizer, por exemplo, que as imagens são uma materialização do olhar. Pode-se afirmar, também, que a fotografia é uma experiência do olhar com uma tecnologia específica: a máquina fotográfica. A dialogicidade, hipertextualidade e dialeticidade dos olhares presentes na linguagem imagética e fotográfica foram fatores que contribuíram para a análise, reflexão e construção das Narrativas e permearam todas as reflexões dos demais elementos: educação, tecnologias, olhar e experiência.

Ao menos três fatores explicam a riqueza de se abordarem as questões imagéticas: (a) toda a discussão da comunicação e cultura visual e imagética que marcam as tecnologias atualmente; (b) a diversidade de imagens e seus diversos suportes e redes existentes; (c) a valorização da cultura escrita, em detrimento da imagética, nos processos de construção de conhecimentos da educação formal.

As imagens são representativas das mudanças que ocorrem em termos de tempos, espaços, sujeitos e movimentos nos processos de construção de conhecimentos. Para compreensão das transformações possibilitadas pela ressignificação das imagens em relação aos tempos e movimentos, basta pensarmos acerca das diversas redes de compartilhamento: *Instagram, Facebook, Watsapp*, entre outras. “A difusão da imagem fotográfica é uma das realidades mais evidentes nesse mundo pós-moderno ou contemporâneo, em que a tecnologia está imprimindo uma imensa mudança nos conceitos sociais” (Estudante 03/03). A mesma aluna faz uma pergunta fundamental: “Quais são as verdadeiras consequências desta revolução da imagem?”

Os novos sujeitos e movimentos nas formas de produção, acesso e socialização das imagens foram destacados na pesquisa abundantemente. “Nós nos relacionamos com as imagens o tempo todo, produzindo-as, observando-as e compartilhando-as. O contato com as imagens faz parte da forma como temos experimentado o mundo na sociedade contemporânea” (Estudante 06/03).

A imagem mais dialética que eu encontro para traduzir a síntese das ressignificações que as imagens portam nas interfaces entre educação e tecnologias pode ser “imaginada” neste diálogo entre duas estudantes:

“Se a educação significativa tem que estar ligada à experiência e a experiência contemporânea está entrelaçada às imagens, não seria óbvio que a escola tentasse enxergar esse potencial, se utilizando das imagens como matéria-prima para o conhecimento e a aprendizagem?” (Estudante 05/03).

“Toda essa leitura nos permite ter um olhar sensível com o uso da fotografia e imagens na educação, o uso dessa imagem pode ser enxergada como conhecimento a ser desenvolvido, e uma linguagem a ser expressa e refletida. A fotografia como meio de construção de conhecimento é capaz de resgatar a totalidade do ser humano” (Estudante 12/03).

Como constatado na pesquisa e no campo, não se trata de aumentar, colorir ou digitalizar as ilustrações imagéticas dos textos e livros didáticos. A mudança de perspectiva que poderá ressignificar as imagens nas relações e nas interfaces entre educação e tecnologias perpassa uma nova postura frente às formas de construção de conhecimentos. Nesse sentido, os tempos, espaços, sujeitos e movimentos da escola tradicional são todos questionados.

“A agilidade da informação, a cultura das imagens, muito maior do que da escrita, o contato das pessoas muitas vezes mais por meios tecnológicos do que pessoalmente, o trabalho como fator central das relações, trouxe um novo olhar da vida, impôs uma ressignificação dos processos de leitura, oralidade e escrita e essa nova dinâmica trouxe uma necessidade de se repensar os processos educacionais. Métodos que não acompanharam esse novo fluxo, precisam ser revistos sob uma nova ótica, pois como consequência de tudo isso, o significado da escola mudou e o papel do professor também foi ressignificado” (Estudante 13/02)

“As imagens trabalhadas no contexto de sala de aula também trás varias possibilidades de interpretação de uma só imagem, onde cada individuo devido a suas experiências estéticas e culturais o possibilitariam a analisar uma só imagem em diversos aspectos, pra isso o professor também deve estar preparado pra todas as formas de visão que a imagens tendem a proporcionar, deve se levar em conta que todos as análises e visões são verdadeiras de acordo com a vivencia, a significação e a perspectiva de cada aluno, dessa forma ao se trabalhar com as imagens formaremos no aluno não só uma forma de leitura diferenciada, mas trabalha-se também a subjetividade e diversidades que podem haver ao se analisar uma só imagem, subjetividades essas que estão presentes não só no contexto de sala de aula, mas também em todo universo dos alunos, dessa forma facilitando a leitura de uma visão de mundo dos estudantes” (Estudante 08/03).

Essa forma de aproximação com as imagens está centrada na figura benjaminiana do narrador, apresentada imagetivamente por Benjamin (1985, p. 205) da seguinte forma: “[a narrativa] ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso”. A abordagem da imagem, como foi trabalhada na pesquisa e na disciplina, ultrapassa as questões debatidas acerca do letramento visual, sem desprezá-lo. Lançar um olhar sensível a uma imagem e saber lê-la é apenas o primeiro passo para uma verdadeira experiência com imagens, que prevê outras instâncias possibilitadas pelas tecnologias, em termos de novas formas de construção e socialização. A verdadeira ressignificação das imagens na educação formal na era digital se dará em termos daquilo que foi proposto e realizado com as Narrativas Visuais e Hipertextuais, ou seja, não apenas ir dos produtos aos processos, mas dar um salto maior: experienciar com (novas) imagens tanto novos processos de produção quanto a produção de processos novos. O *remix* imagético observado nas mídias com suas montagens, charges, vídeos, ilustrações, GIFs dão exemplos disso.

Nessa perspectiva, e pela experiência realizada, as imagens são uma das melhores representantes das tecnologias para sanar muitos dos descompassos, divergências, desconexões e desintegrações apresentadas no contexto do qual partiu esta pesquisa, respondendo claramente à pergunta de Benjamin (2013, p. 86): “de que nos serve toda a cultura se não houver uma experiência que nos ligue a ela?”. A experiência imagética é uma das ricas possibilidades de conexão da educação com a era digital.

Nos inúmeros devaneios apresentados ou não na tese, um deles foi escolher uma imagem como título. Caso isso tivesse se confirmado e fosse possível, essas seriam as possibilidades:

Figura 24 – Possibilidades de imagem-título.



Fonte: Fotografia de Rinaldo Morelli (2007) – Exposição Um outro momento decisivo. (http://www.rinaldomorelli.com/portugues/view_image.asp?Imagem448.jpg) – e fotografia do autor: lembrança escolar.

Um dos pontos principais das análises da educação feitas sob o prisma das tecnologias apontam para elementos como mudanças, transformações e impactos. Utilizar uma imagem como título de uma tese em educação seria significativo na medida em que contrastaria e questionaria a relação entre o imagético e o escrito em ambos os campos. Por um lado, no campo científico o imagético se limita - com exceção das áreas relacionadas a estudos das artes -, a tabelas, gráficos e elementos voltados ao design e à arquitetura. Quanto muito, imagens são utilizadas em pesquisas de algumas áreas das ciências humanas. Por outro, na educação formal, tal dissociação/detrimento entre o imagético e o escrito é, no mínimo, paradoxal e me leva a seguinte questão: quem precisa de letramento visual: a escola ou os alunos? Talvez uma pergunta melhor seria: que tipo de letramento visual a educação formal precisa construir para compreender e propiciar experiências visuais que correspondam ao contexto e realidade nos quais os alunos já estão imersos?

11.3 RESSIGNIFICAÇÃO DAS TECNOLOGIAS

Não se pode negar que as tecnologias são a grande musa desta tese. Também é evidente que elas foram as grandes inspiradoras das reflexões dos estudantes, visto a quantidade de menções dedicadas a essa dimensão. A primeira constatação é das tecnologias como o melhor instrumento para se analisar a educação que temos e para projetar outra educação possível. Se as tecnologias são uma excelente lupa para se olhar, analisar, pensar, refletir, questionar, experienciar a educação, o olhar, na qualidade de tecnologia embutida em nosso corpo e as

imagens, enquanto uma das representantes das tecnologias em geral, se mostraram ótimas perspectivas para buscar elementos significativos que apontassem as ressignificações das tecnologias da educação formal nesta era digital.

Concordo com a Estudante 01/02 ao escrever: “a escola está em crise”! Acrescento que as tecnologias façam parte ou talvez sejam a provocadora de tal crise e que há muita discussão sobre o uso da tecnologia na educação. Concordo principalmente, quando essa aluna afirma: “O que não se pode discutir é a possibilidade de ignorá-las, se fechando para estes novos recursos, construindo barreiras ao invés de eliminá-las” (Estudante 01/02).

Em toda a história, qualquer tecnologia, desde o fogo até a nanotecnologia, gerou reconfigurações nos tempos, espaços, sujeitos e movimentos da humanidade. A abordagem aqui trabalhada busca ultrapassar a inserção ou instrumentalização tecnológica – sem menosprezá-la –, e isso é expresso por uma aluna quando escreve: “o principal, pelo menos do meu ponto de vista, é até que ponto a tecnologia realmente se integrará a um projeto pedagógico realmente inovador” (Estudante 08/02). É consenso que não basta substituir os antigos dicionários pelo “novo Pai dos Burros, o Google” (Estudante 01/03).

Ampliando a reflexão dos tempos e espaços também para sujeitos e movimentos, a Estudante 05/03 faz uma pergunta fundamental: “O mundo mudou e as relações humanas também. As novas tecnologias nos trouxeram novos elementos e estímulos para tratar e interpretar a realidade. Estamos mesmo sendo privados de experiência ou a forma de experimentar mudou e nos recusamos a aceitá-la?” Ao que outra aluna responde:

É preciso adequar-se às tecnologias e adequá-las ao cotidiano, mas sem deixar de lado a função e a essência de ser um educador, que é a de proporcionar ao educando o prazer e a autonomia, a compreensão e o entendimento, através daquilo que está presente em sua realidade, em seu cotidiano (Estudante 06/03).

As críticas e admoestações às formas de inserção e uso das tecnologias na educação, sob as formas de panaceia e placebo ou tecnofilia e tecnofobia, são demasiadamente conhecidas. Para além disso, a perspectiva utilizada na pesquisa e no campo apontou para outras ressignificações possíveis nas interfaces estudadas, conforme expressa uma aluna 09/02:

Diante dessa função de mediar e de incentivar o olhar do discente que a Educação agregar, a Tecnologia pode ser vista como um suporte a equipe escolar, como uma janela que permite a visão além dos muros da escola, isto é, além do contexto da cidade ou do país onde a instituição de ensino está localizada. O Ensino passará a ser contextualizado (e não ‘floreado’) a partir do momento que a tecnologia passar a ser um aliado da Educação (Estudante 09/02).

As tecnologias podem aumentar os muros das escolas para se fecharem mais ainda e mostrar mais conteúdos desconexos e descontextualizados ou, por outro lado, podem se tornar

janelas para, olhando o mundo que a cerca, proporcionarem novas experiências e imagens para ressignificarem os conteúdos a partir da realidade concreta. Foi essa perspectiva utilizada no campo por meio das Narrativas.

A forma como as tecnologias foram pensadas, refletidas e utilizadas na disciplina, principalmente na produção das Narrativas, me faz elucubrar acerca de novas siglas possíveis e necessárias para além de TIC, NTIC, TICE, NTICE ou mesmo TDICE. Diante dos elementos apresentados acerca das ressignificações das tecnologias, creio que estes acrônimos representem melhor as interfaces investigadas sob a perspectiva benjaminiana: TECCC: Tecnologias de Expressão, Comunicação e Construção de Conhecimentos ou TEMA: Tecnologias de Experiência, Memória e Aprendizagem.

Finalmente, apesar de já estar claro que a pesquisa-ação foi realizada no âmbito do Ensino Superior, com ênfase na formação de professores e em uma disciplina marcada pelo nome Tópicos Especiais em Tecnologia Educacional, é importante frisar que as ressignificações das tecnologias aqui propostas não devam se restringir apenas à formulação de um novo programa para essa disciplina, ou outra nas interfaces entre tecnologias e educação. A defesa aqui realizada é em favor de uma abordagem mais ampla, na perspectiva de levar tais reflexões dessas interfaces também para as propostas políticas, pedagógicas e curriculares dos cursos, disciplinas, em qualquer nível ou modalidade de ensino. A educação formal, na era digital, não pode confinar as tecnologias somente aos laboratórios ou formar – interfaceada com a educação –, um feudo isolado nos territórios escolares e universitários.

11.4 RESSIGNIFICAÇÃO DAS EXPERIÊNCIAS

A pergunta que moveu esta tese foi: quais experiências podem ser construídas na educação formal para aprimorar sua conexão com uma cibercultura cada vez mais matizada pela linguagem imagética? Os dois campos realizados, apresentados e analisados já deram inúmeras respostas e indicaram outras tantas possibilidades de inferências, generalizações e ampliações. A perspectiva benjaminiana da experiência, principalmente em suas figuras dialéticas do narrador e do *flâneur*, fornecem elementos significativos ímpares para se pensar, refletir e experienciar as ressignificações das experiências nas interfaces entre educação e tecnologias. Apesar de não ter sido considerada uma categoria teórica, a experiência se descolou da experiência do olhar e criou vida (ou experiência) própria enquanto dimensão específica. Não importa quando e por que a

experiência ganhou relevância na investigação, mas é importante ressaltar que, na construção das Narrativas, ela foi o *link* entre o olhar e a imagem com a educação e as tecnologias.

Tomando por ponto de partida a questão de Walter Benjamin (2013, p. 86): “Na verdade, de que nos serve toda a cultura se não houver uma experiência que nos ligue a ela?”, percebe-se, pelas diversas “respostas” de vários alunos, como as reconfigurações de fato se dão em termos de tempos, espaços, sujeitos e movimentos e que constituíram, nesta pesquisa-ação, uma das matrizes para se analisar as ressignificações da educação formal na era digital:

“Acredito que a educação seja mais que ministrar conteúdos ou manter uma criança dentro da escola. Ainda penso na Educação que assume como sua a responsabilidade do sucesso ou fracasso do seu estudante. Que modifica a vida dele no mais íntimo dos conceitos. Que se envolve com cada história que é apresentada diante de si. O objetivo da escola, enquanto formação, precisa ser claro” (Estudante 04/02).

“Agora vamos falar um pouco do processo de aprendizagem; ensinar, aprender, informação, conhecimento e relacionar essas temáticas com a realidade. Qual seria a diferença entre informação e conhecimento? Informação seria o fato em si, o que consta nos livros, sites, etc. O conhecimento seria a atribuição individual feita a partir da informação recebida transformando-a em conhecimento de acordo com a experiência de cada um” (Estudante 07/03).

“É preciso valorizar as experiências de cada olhar, cada criança tem um olhar diferente, mas as escolas estão condicionando os alunos a olharem o mundo de uma mesma forma, em um ambiente inibidor, não incentivando as crianças a desenvolverem a sua capacidade de criatividade e imaginação” (Estudante 06/02).

“Mas é claro que isso demanda grande reflexão e um trabalho intenso por parte dos professores. Para que seja possível ligar a experiência de produzir, compartilhar e interpretar imagens com a prática pedagógica em sala o profissional da educação precisa passar a ver a imagem além do superficial, não se atendo a ela como um acessório, mas sim, como uma história a ser desvendada. É nesse sentido que a escola ganha novamente uma grande e nobre tarefa: a de possibilitar um espaço de aprofundamento, de experiência e de reflexão no meio do caos da informação” (Estudante 05/03).

“Diante dessa função de mediar e de incentivar o olhar do discente que a Educação agregar, a Tecnologia pode ser vista como um suporte a equipe escolar, como uma janela que permite a visão além dos muros da escola, isto é, além do contexto da cidade ou do país onde a instituição de ensino está localizada (Estudante 09/02)

Na pesquisa realizada, foi crucial partir da trajetória estudantil dos participantes sob o prisma das tecnologias, bem como de exemplos cotidianos e da realidade concreta dos estudantes. Essas questões têm sintonia direta no interesse e motivação para a disciplina e sua proposta. A abordagem escolhida, a definição das temáticas e a proposta da atividade final procuraram pôr em relevo a experiência enquanto teoria e prática possíveis nas interfaces entre educação e tecnologias. É evidente que a disciplina, o espaço, o tempo, os sujeitos e os movimentos previstos foram facilitadores. Porém, é importante ressaltar que não eram regra, uma vez que a mesma disciplina poderia ter sido planejada e executada de modo formal e tradicional.

Nesta investigação, a dimensão da experiência se revelou como um dos pontos basilares e de síntese das outras dimensões e das ressignificações possíveis e necessárias na educação formal na era digital. Isso fica evidente, por exemplo, quando a Estudante 06/02 afirma que as

tecnologias devem ser levadas em consideração segundo aspectos da diversidade social, do socioeconômico e das questões temporais. Ou quando a Estudante 08/03 escreve que a visão “envolve uma serie de fatores, culturais, reflexivos e sensíveis”. E também quando a Estudante 03/03 afirma que “a imagem é um produto sociocultural” e que, por isso, tem uma interpretação diferente de cada indivíduo, dependendo de suas “experiências estéticas e culturais”.

As experiências reflexivas desta investigação, permeadas pelos percursos teórico e prático construídos e implementados, ao questionar as vivências atuais, apontam para novas, possíveis e necessárias formas de se criarem experiências nas interfaces entre educação e tecnologias. “Mas a questão é que a sala de aula é um ambiente criado para ser propício à organização das experiências e experiências são criadas, sobretudo com o tempo e com o próprio confinamento” (Estudante 02/03). As possibilidades de se pensar a organização e criação de experiências na educação formal para uma maior conexão de seus espaços, tempos, sujeitos e movimentos à realidade atual foi uma das grandes apostas dessa investigação. Tais experiências reflexivas empreendidas para a construção de respostas de quando e como a escola entrará na era digital já possuem algumas pistas publicadas: Pulita, 2013; Pulita, 2014; Pulita, 2015a; Pulita, 2015b; Pulita, 2015c; Pulita, 2016a; Pulita, 2016b; Pulita, Lacerda Santos, 2016a; Pulita, Lacerda Santos 2016b e Pulita, Lacerda Santos, 2016c. Ainda assim, as experiências teóricas, práticas e reflexivas realizadas reivindicam novos olhares, novas imagens e novas narrativas para encontrar outros elementos significativos para ressignificação e construção de novas experiências para a educação formal na era digital.

11.5 PERSPECTIVAS

Inúmeros questionamentos foram provocados nesta experiência investigativa ao se olharem, de tantas formas, diversas imagens nas interfaces entre educação e tecnologias. O registro da síntese dessas questões reflexivas será feito por meio de perguntas, as quais você é convidado/a a responder comigo podendo, para isso, entrar em contato pelo endereço eletrônico: edemirjose@gmail.com.

1. Quais seriam os resultados de estudos parecidos, feitos usando-se outros suportes e ferramentas tecnológicas? Em quais situações, níveis e modalidades da educação formal poderiam ser mais bem utilizados?
2. Em que um aprofundamento das diferenças entre as palavras experimento, experiência, experimentar e experienciar em termos etimológicos, epistemológicos,

filosóficos e de pesquisa científica podem avançar nas discussões de uma perspectiva da experiência da educação formal na era digital?

3. Quais os limites da experiência e da perspectiva da experiência enquanto fonte de construção de conhecimentos da educação formal ou como elemento significativo na análise das interfaces entre educação e tecnologias?
4. Como compreender, problematizar, refletir e propor soluções para o fenômeno do plágio, para além de uma visão moralista, mas como um evento emblemático das interfaces entre educação e tecnologias?
5. Quais as complementaridades e semelhanças entre a abordagem da experiência sob a perspectiva benjaminiana e os conceitos de aprendizagem significativa (Ausubel), pedagogia da experiência (Dewey), práxis (Paulo Freire) e Reprodutividade aurática digital (Canevacci), e as ideias de serendipidade, conhecimento tácito e sala de aula invertida, entre outros?
6. Como essas ressignificações da educação formal na era digital impactam especificamente os diferentes níveis e modalidades de ensino? Quais modificações as transformações nos tempos, espaços, sujeitos e movimentos dos processos de construção de conhecimentos devem ser pensados em termos de material didático, currículo, políticas públicas, didática, pedagogia, organização e estrutura escolar e modelo e sistema educacional?
7. Pela natureza da investigação e da pesquisa-ação realizadas, esta tese seria muito mais coerente se fosse construída coletivamente com os participantes ou outros pesquisadores interessados e apresentada de forma hipertextual. Teses coletivas serão possíveis e aceitas algum dia? Quando e como a universidade entrará na era digital, para além da simples troca da entrega da tese impressa para a gravada em CD?

REFERÊNCIAS

- AGRELA, Lucas. Escolas da Finlândia trocam ensino de escrita a mão pela digitação. Disponível em < <http://info.abril.com.br/noticias/tecnologia-pessoal/2014/12/escolas-da-finlandia-trocam-ensino-de-escrita-a-mao-por-digitacao.shtml> >. Acesso em 13 set. 2015.
- AMORIM, Marília. A contribuição de Mikhail Bakhtin: a tripla articulação ética, estética e epistemológica. In: FREITAS, Maria Tereza; SOUZA Solange Jobim e; KRAMER, Sonia (Org.). **Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007, p. 11-25.
- ARDOINO, Jacques. Abordagem multirreferencial (plural) das situações educativas e formativas. In: BARBOSA, Joaquim Gonçalves. **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. Trad. Rosângela Batista de Camargo. São Carlos: EdUFSCar, 1988, p. 24-41.
- ARENDT, Hanna. **Entre o passado e o futuro**. Trad. Mauro W. Barbosa. 7. ed. 1. reimp. São Paulo: Perspectiva, 2013.
- _____. **Walter Benjamin: 1892-1940**. Traduit de l'anglais par Agnès Oppenheimer-Faure e Patrick Lévy. Paris: Éditions Allia, 2014.
- AUMONT, Jacques. **A imagem**. Trad. Estela dos Santos Abreu e Cláudio C. Santoro. 16. Ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.
- BACHER, Silvia. **Tatuados por los médios – Dilemas de la educación el la era digital**. Buenos Aires: Paidós, 2009.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Trad. de Paulo Bezerra. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- BALANGUER, Roberto; CANOURA, Cristina. **Hiperconectados: guia para la educación de nativos digitales: el impacto de las tecnologías em las mentes de niños y adolescentes**. 1. ed., Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Materiale Didáctico, 2014.
- BALEIRO, Zeca. Kid Vinil. In: _____. **Por onde andaré Stephen Fry**. MZA Music. 1997. Faixa 10 (4 min 13s).
- BARBIER, René. **A Pesquisa-ação na instituição educativa**. Trad. Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1985.
- _____. **A pesquisa-ação**. Trad. Lucie Didio. Brasília: Liber Livro Editora, 2002.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo Edições 70, 2016.
- BARTHES, Roland. **A câmara clara: notas sobre a fotografia**. Trad. Manuela Torres. Lisboa: Edições 70, 2012.

BAUER, Martin W. Análise de conteúdo clássica: uma revisão. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (Org.). Trad. de Pedrinho A. Guareschi. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015, p. 189-217.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George (Org.). Trad. de Pedrinho A. Guareschi. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George (Org.). Para uma prestação de contas pública: além da amostra, da fidedignidade e da validade. In: _____; _____. Trad. de Pedrinho A. Guareschi. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015, p. 470-490.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George; ALLUM, Nicholas C. Qualidade, quantidade e interesses do conhecimento: evitando confusões. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (Org.). Trad. de Pedrinho A. Guareschi. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015, p. 17-36.

BELLONI, Maria Luiza. **O que é mídia-educação**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

BELTRÁN, Mónica. **Mediatizados: encuentros y desencuentros entre la escuela y los medios**, 1. ed., Buenos Aires: Aique Grupos Editor, 2009.

BENJAMIN, Walter et al. **Textos Escolhidos**. São Paulo: Abril, 1975 (Col. Os pensadores).

_____. **Obras Escolhidas – Magia e Técnica, Arte e Política**. Volume I. Trad. de Sergio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1985.

_____. **Charles Baudelaire – um lírico no auge do capitalismo**. São Paulo: Brasiliense, 1991.

_____. **Rua de mão única – Obras escolhidas Volume II**. Trad. Rubens Rodrigues Torres Filho e José Carlos Martins Barbosa. São Paulo: Editora Brasiliense, 2000.

_____. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. Trad. de Marcus Vinicius Mazzari. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2009a.

_____. **Passagens**. Edição alemã de Rolf Tiedemann; organização da edição brasileira Willi Bolle; colaboração na organização da edição brasileira: Olgária Chain Féres Matos; trad. do alemão: Irene Aron; Trad. do francês: Cleonice Paes Barreto Mourão. Belo Horizonte: Editora UFMG; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2009b.

_____. **Origem do drama trágico alemão**. Trad. João Barrento. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

_____. A obra de arte na era da sua reprodutibilidade técnica. In: BENJAMIN, Walter et al. **Benjamin e a obra de arte: técnica, imagem, percepção**. Trad. de Marijane Lisboa e Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

_____. **O anjo da história**. Trad. de João Barrento. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013a.

_____. Sobre a linguagem em geral e sobre a linguagem do homem. In: _____. **Escritos sobre mito e linguagem**. Trad. de Susana Kampff Lages e Ernani Chaves. 2. ed. São Paulo: Duas Cidades, Editora 34, 2013b, p. 49-73.

_____. **Imagens de Pensamento** / Sobre haxixe e outras drogas. Trad. João Barrento. Belo Horizonte: Autêntica, 2013c.

BOLLE, Willi. As Passagens de Walter Benjamin: um ensaio imagético. In: JOBIM e SOUZA, Solange; KRAMER, Sonia. **Política, cidade, educação: itinerários de Walter Benjamin**. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC-Rio, 2009a.

_____. Um painel com milhares de lâmpadas: Metrópole & Megacidade. In: BENJAMIN, Walter. **Passagens**. Belo Horizonte: Editora UFMG; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2009b, p. 1141-1167.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Trad. de João Vanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação**. nº 19, p.20-28, jan./fev./mar./abr. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>>. Acesso em: 20 mai. 2015.

BOSI, Alfredo. Fenomenologia do Olhar. In: NOVAES, Adauto et al. **O olhar**. São Paulo: Companhia das Letras, 1988, p. 65-87.

BUCK-MORSS, Susan. Estética e anestésica: uma reconsideração de A obra de arte de Walter Benjamin. In: BENJAMIN, Walter et al. **Benjamin e a obra de arte: técnica, imagem, percepção**. Trad. de Marijane Lisboa e Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012. p. 155-204.

CAMARGO, Gustavo Arantes. A linguagem como médium entre a materialidade e a ideia. **Cadernos Walter Benjamin** – Revista do Grupo de Pesquisa Walter Benjamin e a Filosofia Contemporânea, v. 3, jul./dez. 2009. Disponível em: <http://www.gewebe.com.br/pdf/cad03/a_linguagem.pdf>. Acesso em: 19 nov. 2016.

CANEVACCI, Massimo. Carpe-codex: metrópole performática. In: MONTAÑO, Sonia; FISHER, Gustavo; KILPP, Suzana. (Org.). **Impacto das novas mídias no estatuto da imagem**. Porto Alegre: Sulina, 2012, p. 159-196.

CANTINHO, Maria João. **O anjo melancólico: ensaio sobre o conceito de alegoria na obra de Walter Benjamin**. Coimbra: Angelus Novus, 2002.

CARDOSO, Sérgio. O olhar dos viajantes. In: NOVAES, Adauto et al. **O olhar**. São Paulo: Companhia das Letras, 1988, p. 347-360.

CECCON, Claudius; OLIVEIRA, Miguel Darcy de; OLIVEIRA, Rosiska Darcy de. **A escola na vida e a vida da escola**. 24. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1982.

CHAUI, Marilena de Souza. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

_____. Espelho da Alma, Espelho do Mundo. In: NOVAES, Adauto et al. **O olhar**. São Paulo: Companhia das Letras, 1988, p. 31-63.

CHAUNU, Emmanuel. Hier aujourd'hui. Charge. **Journal Ouest-France**. 22 avril 2009. Disponível em: <<http://www.agoravox.fr/tribune-libre/article/la-destruction-perverse-de-l-ecole-56578>>. Acesso em 17 nov. 2016.

CONTERRÂNEOS velhos de guerra. Direção: Vladimir Carvalho. 1992. P&b. (175 min.)

CORREIA DIAS, Ângela Álvares. As imagens do mundo no mundo da escola: repensando contribuições da tecnologia para imagem & educação. **Revista Educação**. Porto Alegre, v. 31, n. 3, p. 223-231, 2008. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/507>>. Acesso em: 30 mar. 2015.

_____. Educação hipertextual: por uma abordagem dialógica e polifônica na leitura de imagens. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle. **Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010, p. 197-208.

CORREIA DIAS, Ângela Álvares; MOURA, Karina da Silva. Um mundo de imagens: inclusão do gênero inclusivo imagético no processo de aprendizagem. **Rev. Estud. Comun.**, Curitiba, v. 11, n. 24, p. 57-64, jan./abr. 2010,. Disponível em: <<http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/comunicacao?dd99=issue&dd0=263>>. Acesso em: 30 mar. 2015.

CORREIA DIAS, Ângela Álvares; PULITA, Edemir Jose. Novas configurações de linguagens, saberes e práticas: a diversidade das mídias comunicacionais e as mudanças paradigmáticas. **Revista Tecnologias na Educação**. Ano 5, v. 9, dez. 2013. Disponível em: <<http://tecnologiasnaeducacao.pro.br/wp-content/uploads/2015/07/Art3-ano5-vol9-dez2013.pdf>>. Acesso em: 04 ago. 2015.

COSCARELLI, Carla Viana (Org.). 3ª ed. **Novas tecnologias, novos textos, novas formas de pensar**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

COSTA, Cristina. **Educação, imagem e mídias**. São Paulo: Cortez, 2005.

COULON, Alain. Etnometodologia e multirreferencialidade. In: BARBOSA, Joaquim Gonçalves. **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. Trad. Rosângela Batista de Camargo. São Carlos: EdUFSCar, 1988, p. 149-158.

CRARY, Jonathan. **Técnicas do observador: visão e modernidade no século XIX**. Trad. de Verrah Chamma. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

CUNHA, Karina. P. L., Turismo, fotograma da contemporaneidade. In: DORTA, Lurdes; DROGUETT, Juan. (Org.) **Mídia, imagens do turismo: uma proposta de desenvolvimento teórico para as áreas de comunicação e turismo**. São Paulo: Textonovo, 2004.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Trad. de Peter Pal Pelbart. São Paulo, Editora 34, 2013.

DIDI-HUBERMAN, Georges. **O que vemos, o que nos olha**. Trad. de Paulo Neves. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

DROGUETT, Juan. Mídia e Turismo: uma relação inter, multi e transdisciplinar. In: DORTA, Lurdes; DROGUETT, Juan. (Org.) **Mídia, imagens do turismo: uma proposta de**

desenvolvimento teórico para as áreas de comunicação e turismo. São Paulo: Textonovo, 2004.

DUARTE, Rosália Maria. Prefácio. In: FERRARI, Anderson; CASTRO, Roney Polato de (Org.). **Política e poética das imagens como processos educativos**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2012, p. 5-10.

DUBOIS, Philippe. **O ato fotográfico e outros ensaios**. Trad. Marina Appenzeller. 14. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

ECO, Umberto. **Como se faz uma tese**. Trad. de Gilson Cesar Cardoso de Souza. 23. ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.

ENSAIO sobre a cegueira. Direção: Fernando Meirelles. Produção: Niv Fichman; Andrea Barata Ribeiro; Sonoko Sakai. Roteiro: Don Mckellar. 2008. 1 DVD (120 min), *widescreen, color*. Produzido por O2 Filmes; Rhombus Media; Bee Vine Pictures.

ESTRELLA, Andréia Carvalho. Entre imagens e palavras: um exercício metodológico multidimensional. In: RODRIGUES, Maria Lucia; LIMENA, Maria Margarida Cavalcanti (Org.). **Metodologias multidimensionais em ciências humanas**. Brasília: Líber Livro Editora, 2006, p. 107-135.

FACULDADE DE CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO. Curso de Biblioteconomia – O curso. S.d. Disponível em: <<http://www.biblioteconomia.fci.unb.br/index.php/curso.html>>. Acesso em: 19 Nov. 2016.

FERRARI, Anderson; CASTRO, Roney Polato de (Org.). Política e poética das imagens: implicações para o campo da educação. In: _____; _____. **Política e poética das imagens como processos educativos**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2012, p. 11-17.

FERRARI, Cynthia Menezes Mello O fotógrafo-turista: simbiose perfeita na experiência de viajar. In: NETTO, Alexandre Panosso; GAETA, Cecília (Org.). **Turismo de experiência**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2010, p. 99-117.

FERRAZ, Flávia Sílvia Machado. A hipertextualidade enquanto instância dialógica do enunciado. In: II ENCONTRO NACIONAL SOBRE HIPERTEXTO, **Anais Hipertexto**, Belo Horizonte, 2009, p. 1-13.

FERREIRA, Márcia Helena Mesquita; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Alfabetização e letramento em contextos digitais: Pressupostos de avaliação aplicados ao software HagáQuê. In: RIBEIRO, Ana Elisa et al. **Linguagem, tecnologia e educação**. São Paulo: Peirópolis, 2010.

FLUSSER, Vilém. **O universo das imagens técnicas**. São Paulo: Annablume, 2008.

_____. **Filosofia da caixa preta: ensaios para uma futura filosofia da fotografia**. São Paulo: Annablume, 2011.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia da Pesquisa-Ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, V. 31, N. 3, p. 483-502, Set./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a11v31n3.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 47. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

_____. A escola é... [poema]. S.d. Disponível em <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=15356>>. Acesso em 17 nov. 2016.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A pesquisa na perspectiva sócio-histórica: um diálogo entre paradigmas. **26ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, 2003. Disponível em:

<<http://26reuniao.anped.org.br/outrostextos/semariateresaassuncao Freitas.rtf>>. Acesso em 19 nov. 2016.

_____. A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento. In: FREITAS, Maria Tereza; SOUZA Solange Jobim e; KRAMER, Sonia (Org.). **Ciências humanas e pesquisa**: leituras de Mikhail Bakhtin. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007, p. 26-38.

_____. Tecnologias digitais: cognição e aprendizagem. **37ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, 2015. Disponível em <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-de-maria-teresa-de-assuncao-freitas-para-o-gt16.pdf>>. Acesso em: 19 Nov. 2016.

FREITAS, Maria Tereza; SOUZA Solange Jobim e; KRAMER, Sonia (Org.). **Ciências humanas e pesquisa**: leituras de Mikhail Bakhtin. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

FUSARI, Maria Felisminda de Rezende. Mídias e formação de professores: em busca de caminhos de pesquisa vinculada à docência. In: FAZENDA, IVANI (Org.). **Novos enfoques da pesquisa educacional**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2009, p. 99-118.

GABRIEL, Martha. **Educ@r**: a (r)evolução digital na educação. 1. ed. São Paulo: Saraiva, 2013.

GABRIEL O PENSADOR. Estudo errado. In: _____. **Gabriel o pensador: as melhores**. [S.I.] Gravadora Chaos, 1999. 1 CD, Faixa 9 (5 min 10 s).

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **História e narração em Walter Benjamin**. São Paulo: Perspectiva, 2011.

_____. **Limiar, aura e rememoração**: ensaios sobre Walter Benjamin. São Paulo: Editora 34, 2014.

GATTI, Bernardete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Líber Livro Editora, 2007.

GATTI, Bernardete; ANDRÉ, Marli. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (Org.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010, p. 29-38.

GÊNESIS. Capítulo 1, versículo 27, s.p. Disponível em <<https://www.bibliaonline.com.br/acf/gn/1>>. Acesso em 17 nov. 2016.

GILL, Rosalind. Análise de discurso. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (Org.). Trad. Pedrinho A. Guareschi. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015, p. 244-270.

GOMES, Marcelo Salcedo. Imagens midiáticas: comunicando a si mesmas. MONTAÑO, Sonia. A aldeia audiovisual global. In: MONTAÑO, Sonia; FISHER, Gustavo; KILPP, Suzana. (Org.). **Impacto das novas mídias no estatuto da imagem**. Porto Alegre: Sulina, 2012, p. 197-203.

GONÇALVES FILHO, José Moura. Olhar e memória. In: NOVAES, Adauto et al. **O olhar**. São Paulo: Companhia das Letras, 1988, p. 95-124.

GRAÇA, Eduardo. Os brucutus da timeline. **Revista Carta Capital** (versão on line). Publicado em 24 Dez. 2013. Disponível em: <<http://www.cartacapital.com.br/revista/768/os-brucutus-da-timeline-3224.html>>. Acesso em 13 de fevereiro de 2014.

GTRIC - Grupo de trabalho de imagem e conhecimento . Metodologia ou tecnologia. Universidade Presidente Antônio Carlos (UNIPAC). 2007. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=IJY-NIhdw_4>. Acesso em: 23 Ago. 2016.

HAMA, Lia. Nada será como antes. **Revista Trip**. São Paulo. Disponível em <<http://revistatrip.uol.com.br/revista/243/reportagens/uber-airbnb-wikipedia-netflix-vaoo-enterrar-taxis-hoteis-livros-e-tvs.html>> Acesso em 22 fev. 2016.

HANSEN, Miriam. Benjamin, cinema e experiência: A flor azul na terra da tecnologia. In: BENJAMIN, Walter et al. **Benjamin e a obra de arte: técnica, imagem, percepção**. Trad. Marijane Lisboa e Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012, p. 205-246.

HARPER, Babette et al. **Cuidado, escola!**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

HERNÁNDEZ, Fernando Hernández y. El lugar de ‘em medio’: la pedagogía de la cultura visual como espacio de relación y resonancia. In: FERRARI, Anderson; CASTRO, Roney Polato de (Org.). **Política e poética das imagens como processos educativos**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2012, p. 19-36.

HISSA, Cássio Eduardo Viana. **A mobilidade das fronteiras: inserções da geografia na crise da modernidade**. 1ª reimp. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

_____. **Entrenotas: compreensões de pesquisa**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

JANELA da alma. Direção: Jaime Jardim e Walter Carvalho. 2001, Estúdio Europa Filmes. (73 min.).

JUNQUEIRA, Fernanda Gomes Coelho. **Confronto de vozes discursivas no contexto escolar: percepções sobre o ensino de gramática da Língua Portuguesa**. 2003. 248 f. Tese de Doutorado. PUC Rio. 2003.

KEMP, Simon. **In Digital 2016: compendium of global digital, social, and mobile data, trends, and statistics**. London. Disponível em: <<http://wearesocial.com/uk/special-reports/digital-in-2016>>. Acesso em 22 fev. 2016.

KENSKI, Vani Moreira. A pesquisa sobre “O fascínio do Opinião”: um exemplo de pesquisa não-dogmática. In: FAZENDA, IVANI (Org.). **Novos enfoques da pesquisa educacional**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2009, p. 61-73.

_____. **Tecnologias e tempo docente**. Campinas, SP: Papirus, 2013.

KILPP, Suzana. Apresentação. In: MONTAÑO, Sonia; FISHER, Gustavo; KILPP, Suzana. (Org.). **Impacto das novas mídias no estatuto da imagem**. Porto Alegre: Sulina, 2012, p. 7-9.

_____. Dispersão-convergência: apontamentos para a pesquisa de audiovisuais. MONTAÑO, Sonia. A aldeia audiovisual global. In: MONTAÑO, Sonia; FISHER, Gustavo; KILPP, Suzana. (Org.). **Impacto das novas mídias no estatuto da imagem**. Porto Alegre: Sulina, 2012, p. 223-238.

KLEE, Paul. **Angelus Novus**. Israel, 1920. Fotografia de um quadro, Museu de Israel. Disponível em: <<http://www.english.imjnet.org.il/popup?c0=13336>>. Acesso em: 04 nov. 2014.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.

KOSSOY, Boris. **Os tempos da fotografia: o efêmero e o perpétuo**. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2007.

_____. **Realidades e ficções na trama fotográfica**. 4. ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2009.

_____. **Fotografia & História**. 4. ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2012.

KRAMER, Sonia. Entrevistas coletivas: uma alternativa para lidar com diversidade, hierarquia e poder na pesquisa em ciências humanas. In: FREITAS, Maria Tereza; SOUZA Solange Jobim e; KRAMER, Sonia (Org.). **Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007, p. 57-76.

_____. Educação a contrapelo. In: JOBIM E SOUZA, Solange; KRAMER, Sonia. **Política, cidade, educação: itinerários de Walter Benjamin**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2009, p. 289-304.

KUBRUSLY, Cláudio Araújo. **O que é fotografia**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

LACERDA SANTOS, Gilberto; ANDRADE, Jaqueline Barbosa Ferraz de. Migrações docentes rumo à sala de aula virtual. In: _____; _____ (Org.). **Virtualizando a escola: migrações docentes rumo à sala de aula virtual**. Brasília: Ed. Liber Livro, 2010.

LAPLANCHE, Jean; PONTALIS, Jean-Baptiste. **Vocabulário da Psicanálise**. Trad. Pedro Tamen. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. Trad. Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte, Autêntica, 2015.

_____. **Tremores: escritos sobre experiência**. Trad. Cristina Antunes, João Wanderley Geraldí. 1. ed. 2. reimpr. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

LEBRUN, Gérard. Sombra e luz em Platão. In: NOVAES, Adauto et al. **O olhar**. São Paulo: Companhia das Letras, 1988, p. 21-30.

LEMINSKI, Paulo. **Toda Poesia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

LÉVY, Pierre. **Les Technologies de l'intelligence: L'avenir de la pensée à l'ère informatique**. Paris : La découverte, 1990.

_____. **Cibercultura**. Trad. José Dias Ferreira. Lisboa: Instituto Piaget, 1999.

_____. **Cibercultura**. Trad. Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 2007.

LISSOVSKI, M. **A fotografia e a pequena história de Walter Benjamin**. 1995. Dissertação de Mestrado. 127 p. Dissertação de Mestrado. UFRJ. 1995.

_____. Dez proposições acerca do futuro da fotografia e dos fotógrafos do futuro. **Revista da Faculdade de Comunicação e Marketing da FAAP – FACOM**. Nº 23, 2011.

LOPES, Ana Lúcia Adriana Costa; SPARTACUS, Thomaz. “O Closet” e “Aqueles dois”: discursos e representações de homossexualidades presentes em artefatos culturais. In: FERRARI, Anderson; CASTRO, Roney Polato de (Org.). **Política e poética das imagens como processos educativos**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2012, p. 197-212.

MACHADO, Arlindo. Fotografia em Mutação. Publicado originalmente em: **Nicolau**, Curitiba, n. 49, p. 14-15, 1993. Disponível em: <<http://www.uel.br/pos/fotografia/wp-content/uploads/downs-uteis-fotografia-em-mutacao.pdf>>. Acesso em 11 de agosto de 2014.

MARTINS, José de Souza. **Sociologia da fotografia e da imagem**. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2013.

MARTINS, Rodrigo. Diálogo de surdos. **Revista Carta Capital** (versão on line). Publicado em 24 Dez. 2013. Disponível em <<http://www.cartacapital.com.br/revista/768/dialogo-de-surdos-3474.html>>. Acesso em 13 de fevereiro de 2014.

MATEUS. Capítulo 7, versículo 3, s.p.. Disponível em <<https://www.bibliaonline.com.br/nvi/mt/7>>. Acesso em 17 nov. 2016.

MATOS, Olgária Chain Feres. A rosa de Paracelso. In: NOVAES, Adauto (Org.). **Tempo e história**. São Paulo: Companhia das Letras: Secretaria Municipal de Cultura, 2006.

MCLUHAN, Marshall. **Os meios de comunicação como extensões do homem**. Trad. de Décio Pignatari. São Paulo: Cultrix, 2007.

MÉLEGA, Pepe. Quantas questões. Fotografia-imagem. Disponível em: <<https://pepemelega.wordpress.com/2012/02/26/por-que-fotografar/>>. Acesso em: 23 Ago. 2016.

MILLER, Olivier. Génération virtuelle. In: _____. **Génération virtuelle**. Universal Music Division Mercury. 2008. (3 min 16 s). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=H9Fb-5nnOrQ>>. Acesso em 17 nov. 2016.

- MIRANDA, Carlos Eduardo Albuquerque. Uma educação do olho: as imagens na sociedade urbana, industrial e de mercado. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 21, n. 54, Ag. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n54/5267.pdf>>. Acesso em: 7 Jul. 2014.
- MONDZAIN, Marie-José. **O que você vê ?** Uma conversa filosófica. Ilustrações de Sandrine Martin. Trad. de Mariângela Haddad. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.
- MONTAÑO, Sonia. Entre cinema lascado, tecnofagias e outras alternativas ao “capitalismo fofo” (Entrevista concedida por Giselle Beiguelman a Sonia Montañó). In: MONTAÑO, Sonia; FISHER, Gustavo; KILPP, Suzana. (Org.). **Impacto das novas mídias no estatuto da imagem**. Porto Alegre: Sulina, 2012, p. 57-66.
- MORAES, Vinícius. Pela luz dos olhos teus. LP: Tom-Vinícius-Toquinho-Miúcha. Direção Aloysio Oliveira. Phillips, 1997, música, faixa 5.
- MORELLI, Rinaldo. **Um outro momento decisivo**. Fotografia. 2007. Disponível em: <http://www.rinaldomorelli.com/portugues/view_image.asp?Imagem448.jpg>. Acesso em 10 Mar. 2014.
- NICOLATI-DA-COSTA, Ana Maria. (Org.) **Cabeças digitais: o cotidiano na era da informação**. Rio de Janeiro: Ed. PUC=Rio; São Paulo: Loyola, 2006.
- NOVA, Cristiane. Imagem e educação: rastreando possibilidades. In: ALVES, Lynn; NOVA, Cristiane (Org.). **Educação e Tecnologia**. Salvador: Editora da UNEB, 2003, p. 180-196.
- NOVA, Cristiane; ALVES, Lynn. A Comunicação Digital e as Novas Perspectivas para a Educação. **I ENCONTRO DA REDECOM**, Salvador, 2002. Disponível em: <<http://smec.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-edu-com-tec/artigos/a%20comunicacao%20digital%20e%20as%20perspectivas%20para%20a%20educacao.pdf>>. Acesso em: 19 Nov. 2016.
- NOVAES, Adauto et al. De olhos vendados. In: _____ (Org.) **O olhar**. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.
- NÚCLEO DE FOTOGRAFIA. A fotografia na escola: fotografia como elemento didático-pedagógico no ensino de educação ambiental, em São José dos Ausentes, RS. UFRGS. 2001. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/fotografia/port/03_pesquisa/escola.htm>. Acesso em 17 nov. 2016.
- OLIVEIRA, Isabela Lara. **Hipertexto: o universo em expansão**. 1999. 130 f. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília. 1999. Disponível em: <http://www.rodrigobarba.com/pos/teses/1999_Isabela_Lara_Oliveira.pdf>. Acesso em 17 nov. 2016.
- O SHOW de Truman: o show da vida. Direção: Peter Weir. [DVD]. USA: Paramount Pictures, 1998.
- ORWELL, George. **1984**. Trad. Wilson Velloso. São Paulo, Companhia das Letras, 2007.
- PEIXOTO, Nelson Brissac. O olhar estrangeiro. In: NOVAES, Adauto et al. **O olhar**. São Paulo: Companhia das Letras, 1988, p. 361-365.

PERRONE-MOISÉS. Leyla. Pensar é estar doente dos olhos. In: NOVAES, Adauto et al. **O olhar**. São Paulo: Companhia das Letras, 1988, p. 327-346.

PEREZ GOMEZ, Ángel I. **Educação na era digital**: a escola educativ. Trad. Marisa Guedes. Porto Alegre: Penso, 2015.

PIRES, Eloiza Gurgel. A experiência audiovisual nos espaços educativos: possíveis interseções entre educação e comunicação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 1, p. 281-295, Abr. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022010000100006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 19 Nov. 2016.

_____. **O aprendizado da cidade**: limiares e poéticas do urbano. São Paulo: Annablume, 2014a.

_____. Experiência e linguagem em Walter Benjamin. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 40, n. 3, p. 813-828, Set. 2014b, p. 813-828. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022014000300015&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 7 Jul. 2014.

PLATÃO. A Republica [Alegoria da caverna]. Trad. de Lucy Magalhães. In: MARCONDES, Danilo. **Textos Básicos de Filosofia**: dos Pré-socráticos a Wittgenstein. 2a ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000.

PRETTO, Nelson. PINTO, Cláudio da Costa. Tecnologias e novas educações. **Revista Brasileira de Educação**. v. 11 n. 31, p. 19-30, jan./abr. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n31/a03v11n31.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2015.

PULITA, Edemir Jose. **Novas formas de ensinar e aprender**: contribuições da Educação Hipertextual. 2012. 207 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Mídias para a Educação). Consórcio EUROMIME: Universidades de Poitiers (França), Universidade Nacional de Educação a Distância de Madrid (Espanha) e Universidade Técnica de Lisboa (Portugal). Poitiers, 2012.

_____. Narrativas visuais e hipertextuais – novas configurações de espaços e tempos na aprendizagem. In: 5º Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação e I Colóquio Internacional de Educação com Tecnologias. **Anais Simpósio Hipertexto**. Recife, 2013. Disponível em: <<http://www.nehte.com.br/simposio/anais/Anais-Hipertexto-2013/Narrativas%20visuais%20e%20hipertextuais%20%E2%80%93%20novas%20configura%C3%A7%C3%B5es%20de%20espa%C3%A7os%20e%20tempos%20na%20aprendizagem.pdf>>. Acesso em 5 ago 2015.

_____. A experiência e o flunar como categorias críticas na reflexão das interfaces entre turismo e educação. **Revista Turismo & Sociedade**. Curitiba, v. 7, n. 2, p. 673-693, 2014. Disponível em: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs/index.php/turismo/article/view/36236>>. Acesso em: 5 ago 2015.

_____. A educação e a geografia na arqueologia urbana: os desafios da experiência de olhar dialeticamente Brasília. **Revista Cenário**. Brasília, v. 3, n. 5, 2015a, p. 192-211. Disponível em <<http://periodicos.unb.br/index.php/revistacenario/article/view/16893/12579>>. Acesso em 17 nov. 2016.

_____. Educação e tecnologias: interfaces, saberes e práticas em movimento. In: SILVA, Maria Abádia da; SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. **Pensamento político e pedagógico na formação do pesquisador em educação**. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2015b, p. 285-307.

_____. O sujeito das mídias comunicacionais digitais: entre o choque e a experiência. In: TEIXEIRA, Níncia Cecília Ribas Borges; CAMARGO, Hertz Wendel. **Memória, identidade e subjetividades**. Londrina, Syntagma Editores, 2015c, p. 263-284 .

_____. A (hiper)violência nas mídias: uma análise benjaminiana da cultura e da barbárie na era digital. In: UMBACH, Rosani Úrsula Ketzner; CAMARGO, Hertz Wendel de. **Imagem, mídia e violência**. Syntagma: Londrina, 2016a.

_____. Desafios epistemológicos para a construção de conhecimentos na pesquisa em educação. **Saberes: Revista Interdisciplinar de Filosofia e Educação**. v. 1, n. 14. Natal RN: Out 2016b, p. 06-19. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/saberes/article/view/9428>>. Acesso em: 19 nov. 2016.

PULITA, Edemir Jose. LACERDA SANTOS, Gilberto. As (des)conexões entre a educação e a sociedade: quando e como a escola entrará na era digital?. **Revista Tecnologias na Educação**. Ano 8, v. 17, dez. 2016a. Disponível em: < <http://tecedu.pro.br/wp-content/uploads/2016/09/Art18-ano8-vol17-dez-2016.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2016.

_____. _____. As novas perspectivas da imagem na era digital e os impactos na educação formal. **Revista Educação em Foco**. Belo Horizonte, V. 19, N. 17, 2016b. Disponível em: < <http://www.uemg.br/openjournal/index.php/educacaoemfoco/article/view/1202/944>>. Acesso em 7 nov. 2016.

_____. _____. Narrativas hipertextuais e visuais: ressignificações e novos cenários de formação na educação da era digital. **Anais do Workshop de Informática na Escola**. V Congresso Brasileiro de Informática na Educação. SSN 2316-6541. Uberlândia, 2016c. Disponível em: <<http://br-ie.org/pub/index.php/wie>>. Acesso em 10 dez. 2016.

RAMAL, A. C. **Educação na cibercultura: hipertextualidade, leitura, escrita e aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

RANCIÈRE, Jacques. **O destino das imagens**. Trad. Mônica Costa Netto. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

ROUANET, Sérgio Paulo. O olhar iluminista. In: NOVAES, Adauto et al. **O olhar**. São Paulo: Companhia das Letras, 1988. p. 125-148.

ROUILLÉ, André. **A fotografia: entre documento e arte contemporânea**. Trad. Constança Igrejas. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2009.

SANTAELLA, Lucia. **Leitura de imagens**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna. **Estudos avançados**, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 46-71, Ago. 1988. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141988000200007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 17 Nov. 2016.

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção**. 4. ed. 2. reimpr. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

SARAMAGO, José. **Ensaio sobre a cegueira**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SCHÖTTKER, Detlev. Comentários sobre Benjamin e A obra de arte. In: BENJAMIN, Walter et al. **Benjamin e a obra de arte: técnica, imagem, percepção**. Trad. de Marijane Lisboa e Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012, p. 41-154.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DO PARANÁ, Charge “A evolução da espécie”. Disponível em:

<<http://www.historia.seed.pr.gov.br/modules/galeria/detalhe.php?foto=63&evento=1>>.

Acesso em: 15 abri. 2015.

SELIGMANN-SILVA, Márcio. Walter Benjamin e os sistemas de escritura. **Remate de Males**, Campinas: Unicamp, n. 22, 2002, p. 181-211. Disponível em:

<<http://periodicos.bc.unicamp.br/ojs/index.php/remate/article/view/8636165/3874>>. Acesso em: 10 mai. 2015.

SIBILIA, Paula, **Redes ou Paredes: a escola em tempos de dispersão**. Trad. de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012a.

_____. A escola no mundo hiperconectado: Redes em vez de muros? **Matrizes**. Ano 5 – n. 2 jan./jun., p. 195-211, 2012b. Disponível em:

<<http://www.matrizes.usp.br/index.php/matrizes/article/view/269>>. Acesso em 07 Set. 2015.

SILVA, Marco. **Sala de aula interativa**. 4. ed. 1. reimpr. Rio de Janeiro: Quartet, 2007.

SOUZA, Solange Jobim e. Dialogismo e alteridade na utilização da imagem técnica em pesquisa acadêmica: questões éticas e metodológicas. In: FREITAS, M. T., JOBIM, S. e KRAMER, S. (Org.). **Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007, p. 77-94.

_____. Walter Benjamin e a infância da linguagem: uma teoria crítica da cultura e do conhecimento. In: JOBIM E SOUZA, Solange; KRAMER, Sonia. **Política, cidade, educação: itinerários de Walter Benjamin**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2009, p. 185-203.

SPIEGEL, Alejandro. **Ni tan gênios ni tan idiotas: tecnologias: qué enseñar a las nuevas generaciones, que ya no sepan**. 1. ed. Rosário: Homo Sapiens Ediciones, 2013.

TENÓRIO, Robinson Moreira. **Cérebros e computadores: a complementaridade analógico-digital na informática e na educação**. 4. ed. São Paulo: Escrituras Editora, 2003. (Coleção Ensaio Transversais)

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TIBURI, Marcia. **Olho de vidro: a televisão e o estado de exceção da imagem**. Rio de Janeiro: Record, 2011.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, Set./dez. 2005. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3.pdf>>. Acesso em 15 ago. 2015.

URRY, John. **O olhar do turista: lazer e viagens nas sociedades contemporâneas**. 3ª. Ed. São Paulo: Studio Nobel: SESC, 2001.

VATTIMO, Gianni. **La sociedad transparente**. Barcelona: Paidós, 1990.

VOO Malaysia Airlines 370. In: Wikipédia: a encyclopedia livre. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Voo_Malaysia_Airlines_370>. Acesso em: 18 nov. 2016.

WELLER, Wivian; BASSALO, Lucélia de Moraes Braga. Imagens: documentos de visões de mundo. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 13, nº 28, p. 284-314, Set./Dez. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-45222011000300010&script=sci_arttext>. Acesso em 10 ago. 2015.

VOO MALAYSIA AIRLINES 370. In: WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2016. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Voo_Malaysia_Airlines_370&oldid=47762354>. Acesso em: 17 nov. 2016.

WILDE, OSCAR. **As obras-primas de Oscar Wilde**. Trad. de Marina Gaspari. Rio de Janeiro: Ediouro, 2001.

ZUIN, Antônio Álvaro Soares. A sociedade do espetáculo e o simulacro da experiência formativa. In: PUCCI, Bruno; LASTÓRIA, Luiz Antônio Calmon; COSTA, Berlarmino César Guimarães da. (Orgs). **Tecnologia, cultura e formação: ainda Auschwitz**. São Paulo: Cortez, 2003.

APÊNDICES

APÊNDICE A – PROGRAMA ESTÁGIO DE DOCÊNCIA – 01/2014

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Programa da Disciplina:	Estágio de Docência no Ensino Superior (392359)
Professor Estagiário:	Edemir Jose Pulita
Período:	2014.1 (terças-feiras às 19h)
Contato:	edemirjose@hotmail.com

I – Ementa e Objetivos da Disciplina

A disciplina se enquadra na Linha de Pesquisa Educação, Comunicação e Tecnologias, com ênfase na problematização das interfaces entre estes temas. Na reflexão epistemológica dos conceitos de Educação e Tecnologias, se propõem a analisar os modelos paradigmáticos que as mídias comunicacionais contemporâneas apresentam, buscando alternativas para compreensão, explicação e propostas das formas de construção do conhecimento.

Tem por objetivo problematizar as interfaces entre Educação e Tecnologias, de forma a analisar as novas configurações dos espaços, tempos, saberes, práticas e olhares, com ênfase na Fotografia e na Experiência, como indícios de um novo paradigma de construção de conhecimentos.

II – Atividades Programadas

- ✓ Aulas expositivas.
- ✓ Debates, em sala de aula, sobre os textos de leitura e atividades demandadas.
- ✓ Projeto de Campo.

III – Atividades Avaliativas

- ✓ Leitura dos textos, participação crítica da aula e resenhas críticas. (4,0)
- ✓ Contribuição em termos de compartilhamento de saberes, experiências e práticas. (2,0)
- ✓ Relatório final do Projeto de Campo. (4,0)

IV – Conteúdo Programático

UNIDADE I – Interfaces entre Educação e Tecnologias: o olhar	
11/03	1. 1 - Apresentações: docentes, discentes, programas, projetos e objetivos.
18/03	1.2 – Mídias e meios de comunicação: convergências e divergências
25/03	1.3 – Tecnologias e Linguagens – o olhar
01/04	1.4 – Modelos paradigmáticos de comunicação
08/04	Avaliação 1 – Resenha Crítica
UNIDADE II - Espaços, tempos e papéis educacionais e olhares hipertextuais	
15/04	2.1 – A fotografia em Walter Benjamin
22/04	2.2 – Fotografia, educação e escola
29/04	2.3 – História e Pedagogia do olhar
06/05	2.4 – O olhar e as imagens de Brasília
13/05	Avaliação 2 – Resenha Crítica
UNIDADE III - Narrativas visuais, fotografia, experiência e construção do conhecimento	
20/05	3.1 – Imagens, modernidade e Walter Benjamin
27/05	3.2 – A experiência em Larossa Bondía
03/06	3.3 – Oficina: os olhares nas fotografias
10/06	3.4 - Narrativas visuais e hipertextuais.
17/06	Avaliação 3 – Resenha Crítica
UNIDADE IV – Projeto Fotografia de Rua	
24/06	Preparação do Projeto – Fotografia de rua
01/07	Apresentação do Projeto
08/07	Notas e <i>feedback</i>

V – Demanda de Leituras (Previsões)

11/03	LANDOW, G. O guardião das fronteiras. In: RAMAL, A. C. Educação na cibercultura: hipertextualidade, leitura, escrita e aprendizagem . Porto Alegre: Artmed, 2002. (pp. 09-10)
18/03	GRAÇA, E. Os brucutus da timeline. Revista Carta Capital (versão <i>on line</i>). Disponível em http://www.cartacapital.com.br/revista/768/os-brucutus-da-timeline-3224.html . Acesso em: 13 de fevereiro de 2014. MARTINS. R. Diálogo de surdos. Revista Carta Capital (versão <i>on line</i>). Disponível em http://www.cartacapital.com.br/revista/768/dialogo-de-surdos-3474.html . Acesso em: 13 de fevereiro de 2014.
25/03	ROUANET, S. P. O olhar iluminista. In: NOVAES, A. O Olhar. São Paulo: Companhia das Letras, 1988. (pp. 125 – 148)
01/04	Filme: Janelas da Alma – João Jardim e Valter Carvalho
08/04	Avaliação 1 – Resenha Crítica
15/04	LISSOVSKI, M. A fotografia e a pequena história de Walter Benjamin. Dissertação de Mestrado. (introdução e cap. 5)

22/04	SIBILIA, P. Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão. (Tradução de Vera Ribeiro). Rio de Janeiro: Contraponto, 2012. (pp. 63 – 79 e 181 – 198)
29/04	CARDOSO, S. O olhar dos viajantes. In: NOVAES, A. O Olhar. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.(pp. 347 – 360)
06/05	Filme: Conterrâneos Velhos de Guerra – Vladimir Carvalho
13/05	Avaliação 2 – Resenha Crítica
20/05	BENJAMIN, W. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. Obras escolhidas. Volume 1. (Tradução de Sérgio Paulo Rouanet). São Paulo: Editora Brasiliense, 1987. 3ª. Ed. (A obra de arte em sua reprodutibilidade técnica, pp. 165 – 196).
27/05	BONDIA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Revista Brasileira de Educação. Jan/Fev/Mar/Abr 2002 N° 19 p.20-28, 2002. (Tradução de João Vanderley Geraldi)
03/06	Oficina de Análise de Fotografias
10/06	BENJAMIN, W. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. Obras escolhidas. Volume 1. (Tradução de Sérgio Paulo Rouanet). São Paulo: Editora Brasiliense, 1987. 3ª. Ed. (O narrador, pp.197 – 221).
17/06	Avaliação 3 – Resenha Crítica
24/06	AQUINO, Lívia. Entre olhar o turista e olhar o que olhar o turista. In: DOBAL, Susana e GONÇALVES, Osmar. Fotografia contemporânea - Fronteiras e transgressões. Brasília: Casa das Musas, 2013. Disponível em http://www.dobrasvisuais.com.br/wp-content/uploads/2013/07/Entre-olhar-o-turista-e-olhar-para-o-que-ele-olha.pdf . Acesso em: 06 de novembro de 2013. BEHR, N. Brasiléia desvairada. Poesia mimeografada. Brasília: 1979. CALVINO, I. As cidades Invisíveis. Trad. Diogo Mainardi. Rio de Janeiro: O Globo, 2003. DROGUETT, J. Mídia e Turismo: uma relação inter, multi e transdisciplinar. In: DORTA, L e DROGUETT, J. (Org.) Mídia, imagens do turismo: uma proposta de desenvolvimento teórico para as áreas de comunicação e turismo. São Paulo: Textonovo, 2004. FEIJÓ, M. e FERREIRA, V. M. Imagens de Lisboa no espelho da fotografia: Reflexos entre a sociologia urbana e a análise de imagens. Brasília: Sala de Convergência, 2011. FERRARI, C. M. M. O fotógrafo-turista: simbiose perfeita na experiência de viajar. In: NETTO, A. P. & GAETA, C. (Org.) Turismo de experiência. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2010. SOUZA, Solange Jobim e. Dialogismo e alteridade na utilização da imagem técnica em pesquisa acadêmica: questões éticas em pesquisa acadêmica. In Freitas, M. T., Jobim, S. e Kramer, S. (Org.). Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2007.
01/07	Apresentação do Projeto.
08/07	Notas e <i>feedback</i> .

VI - Referências complementares:

CORREIA DIAS, Â. Á. As imagens do mundo no mundo da escola: repensando contribuições da tecnologia para imagem & educação. **Revista Educação.** Porto Alegre, 2008. (Vol. 31, n. 3, pp. 223 – 231).

KENSKI, V. M. Novas Tecnologias, o redimensionamento do espaço e do tempo e os impactos no trabalho docente. **Revista Informática Educativa.** UNIANDES - LIDI, 1999. (Vol.12, n. 01, pp. 35 – 52).

MACLUHAN, M. **Os meios de comunicação como extensões do homem.** (Tradução de Décio Pignatari). São Paulo: Cultrix, 2007. (pp. 21 – 37 e 214 – 229)

RAMAL, A. C. **Educação na cibercultura: hipertextualidade, leitura, escrita e aprendizagem.** Porto Alegre: Artmed, 2002. (pp. 65-90)

APÊNDICE B – PROGRAMA ESTÁGIO DE DOCÊNCIA – 02/2014

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Programa da Disciplina:	Estágio de Docência no Ensino Superior (392359)
Professor Estagiário:	Edemir Jose Pulita
Período:	2014.2 (terças-feiras às 19h)
Contato:	edemirjose@gmail.com

I – Objetivo da Disciplina

A partir de uma análise crítica e de uma visão abrangente das tecnologias e das suas utilizações na construção de conhecimentos, a disciplina *TÓPICOS ESPECIAIS EM TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS* pretende fazer uma leitura da imersão tecnológica da sociedade e da educação frente as inovações hodiernas.

A disciplina se enquadra nos estudos realizados pelo Grupo de Pesquisa CAPES/CNPq *EDUCAÇÃO HIPERTEXTUAL NAS PRODUÇÕES CULTURAIS E NAS PRÁTICAS SOCIAIS*, na sua linha de pesquisa *NARRATIVAS HIPERTEXTUAIS E VISUAIS*, com ênfase na problematização das interfaces entre Tecnologias, Educação e Linguagens. Numa reflexão didático-epistemológica se propõe a análise dos conceitos de narrativas visuais e experiências de aprendizagem, tendo por base as mídias comunicacionais contemporâneas, buscando alternativas para compreensão, explicação e propostas de novas formas de construção do conhecimento.

Tem por objetivo principal a produção de uma *Narrativa Visual* que possibilite analisar, a partir da problematização das interfaces entre as categorias do olhar, da imagem fotográfica e de Brasília, elementos constitutivos que nos permitam uma reconfiguração de papéis, de sujeitos, de tempos e de espaços na construção de conhecimentos.

II – Atividades Programadas

- ✓ Aulas participativas.
- ✓ Debates e reflexões sobre os textos de leitura e atividades.
- ✓ Atividade avaliativa e Projeto de Campo.

III – Atividades Avaliativas

- ✓ Leitura dos textos, visualização dos vídeos, participação crítica e ativa nas aulas – 2,0 pontos;
- ✓ Atividade avaliativa I – 2,0 pontos;
- ✓ Trabalho final – 3,0 pontos;
- ✓ Preparação e apresentação dos Seminários – 2,0 pontos;
- ✓ Autoavaliação – 1,0 ponto.

IV – Conteúdo Programático

Aula	Data	Temática	Referência
01	12/08	<i>Apresentações: docentes, discentes, programas, projetos e objetivos.</i>	
02	19/08	<i>Mídias e meios de comunicação: convergências e divergências</i>	SIBILIA, P. Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão. (Tradução de Vera Ribeiro). Rio de Janeiro: Contraponto, 2012. (pp. 63 – 79 e 181 – 198)
03	26/08	<i>Tecnologias e Linguagens – o olhar</i>	ROUANET, S. P. O olhar iluminista. In: NOVAES, A. O Olhar. São Paulo: Companhia das Letras, 1988. (pp. 125 – 148)
04	02/09	<i>A narrativa em Walter Benjamin</i>	BENJAMIN, W. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. Obras escolhidas. Volume 1. (Tradução de Sérgio Paulo Rouanet). São Paulo: Editora Brasiliense, 1987. 3ª. Ed. (O narrador, pp.197 – 221).
05	09/09	<i>Narrativas Visuais</i>	CORREIA DIAS, Â. Á. As imagens do mundo no mundo da escola: repensando contribuições da tecnologia para imagem & educação. Revista Educação. Porto Alegre, 2008. (Vol. 31, n. 3, pp. 223 – 231). MACHADO, Arlindo. Fotografia em Mutação. Disponível em: http://www.uel.br/pos/fotografia/wp-content/uploads/downs-uteis-fotografia-em-mutacao.pdf . Acesso em: 11 de agosto de 2014.
06	16/09	<i>Olhares e visões</i>	Filme: Janela da Alma – João Jardim e Valter Carvalho
07	23/09	<i>Atividade Avaliativa I</i>	
08	30/09	<i>A técnica e o conhecimento</i>	BENJAMIN, W. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. Obras escolhidas. Volume 1. (Tradução de Sérgio Paulo Rouanet). São Paulo: Editora Brasiliense, 1987. 3ª. Ed. (A obra de arte em sua reprodutibilidade técnica, pp. 165 – 196).
09	06/10	<i>Experiência</i>	BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Revista Brasileira de Educação. Jan/Fev/Mar/Abr 2002 Nº 19 p.20-28, 2002. (Tradução de João Vanderley Geraldi)
10	13/10	<i>Experiência e linguagem</i>	GURGEL, Eloísa. Experiência e Linguagem em Walter Benjamin. <i>Revista Educação e Pesquisa.</i> São Paulo, abril de 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ep/2014nahead/aop1524.pdf . Acesso em: 07 de julho de 2014.
11	20/10	<i>Fotografia e a educação do olhar: imagem e tecnologia.</i>	LISSOVSKY, Maurício. Dez proposições acerca do futuro da fotografia e dos fotógrafos do futuro. <i>Revista da Faculdade de Comunicação e Marketing da FAAP – FACOM.</i> Nº 23, primeiro semestre de 2011. MIRANDA, CARLOS EDUARDO ALBUQUERQUE. Uma educação do olho: as imagens na sociedade urbana, industrial e de mercado. Cad. CEDES, Campinas, v. 21, n. 54, Aug. 2001.
12	27/10	<i>Brasília</i>	Filme: Conterrâneos Velhos de Guerra – Vladimir Carvalho
13	03/11	<i>Semana Universitária</i>	
14	10/11	<i>Atividade de Campo</i>	
15	17/11	<i>Atividade de Campo</i>	
16	24/11	<i>Apresentação do trabalho final: Narrativas Visuais</i>	As imagens de Brasília
17	01/12	<i>Avaliação da Disciplina e dos desempenhos</i>	
18	08/12	<i>Entrega de notas</i>	

APÊNDICE C – PROPOSTA DAS NARRATIVAS HIPERTEXTUAIS E VISUAIS

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Disciplina do PPGE: *Estágio de Docência no Ensino Superior*

Disciplina da FE: *Tópicos Especiais em Tecnologia Educacional*

Linha de Pesquisa: *Educação, Comunicação e Tecnologias*

Eixo de Investigação: *Narrativas Hipertextuais e Visuais*

**Proposta de Produção Final da Disciplina
“Tópicos Especiais em Tecnologia Educacional”**

1. Atividade: Narrativa Visual

- ✓ **Tema:** O olhar e as Imagens Fotográficas
- ✓ **Foco:** Brasília

2. Acadêmicos: Pedagogia (6), Ciências da Informação (2), Matemática (1), Artes Visuais (1), Letras (03)

3. Elaboração e Apresentação

A narrativa visual poderá ser elaborada e apresentada nestes suportes:

- ✓ Apresentação – PowerPoint ou similar;
- ✓ Banner – PowerPoint ou similar;
- ✓ Hipertexto/mapa conceitual – Prezzi, PowerPoint ou similar;
- ✓ Editor de Textos/PDF – Word ou similar;
- ✓ Editor de Vídeos – Movie Maker, Youtube ou similar.

4. Processo e Produto

- ✓ *Diário de Bordo* (o olho que tudo vê, sente, analisa, percebe, avalia, projeta e registra...) – registro de todos os passos do processo: escolhas (do grupo, do tema, do suporte, do formato, das sequências, das fotografias, da música, das transições...) planejamento, elaboração, composição, produção (elementos conceituais, físicos, operatório, reflexivos, emocionais...);
- ✓ *Análise e reflexão:* processo e do produto (dimensões, fases, aspectos, dificuldades...);
- ✓ *Considerações e apontamentos:* relações com as temáticas da disciplina (problematizações, interfaces, vínculos, dúvidas, sugestões, opiniões, *links*, sentimentos, olhares, veres...);

5. Avaliação e Apresentação

- ✓ *Apresentação e Avaliação:* para a turma e para convidados;
- ✓ *Gravar contribuições.*

APÊNDICE D – TERMO DE CESSÃO DE DIREITOS AUTORAIS

TERMO DE CESSÃO DE DIREITOS AUTORAIS

Eu, _____, CPF
_____, residente e domiciliada em
_____, telefone
fixo e celular (____) _____-_____ e (____) _____-_____, pelo presente e na
melhor forma de direito, a partir desta data, passo a permitir ao “Grupo de Pesquisa Educação
Hipertextual nas produções culturais e nas práticas sociais”, neste termo representado pela sua
Líder, Professora Doutora Ângela Álvares Correia Dias e pelo Professor Pesquisador Edemir Jose
Pulita, o uso do trabalho final da disciplina “Tópicos Especiais em Tecnologias na Educação”,
chamado “Narrativas Visuais” ora cedida no conjunto ou em suas parte (fotografias), para
pesquisas e futuras publicações de qualquer natureza - impressas, audiovisuais ou digitais, obras
literárias, com ou sem fins lucrativos e por prazo indeterminado, com finalidades acadêmicas,
resguardando o anonimato da autoria.

Declaro que a “Narrativa Visual” e seus componentes (fotografias) poderão ser utilizados
de forma irrestrita, sem implicar em ônus financeiro para o Grupo de Pesquisa e/ou seus
integrantes. Declaro que todas as informações acima são verdadeiras e de minha inteira
responsabilidade, assinando esta Cessão.

Brasília, ____ de _____ de 2014.
