

Angela Medeiros Santi
Aline Veríssimo Monteiro

IMAGEM, TEXTO E EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

ATERRAR A ESCOLA ENTRE MÍDIAS E TECNOLOGIAS

UFRJ UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
fe Faculdade de Educação - UFRJ
PR-1
extensão UFRJ
LISE UFRJ
ITEC
pimenta cultural



COLABORADORES

Jonatã Souza Pereira
Camila Farias Rodrigues
Dulce Regina Bezerra da Silva
Vanessa Soares de Souza
Lana Cristina e Silva Costa
Daniele Gomes da Silva
André Luis da Rocha Perrett

Angela Medeiros Santi
Aline Veríssimo Monteiro

IMAGEM, TEXTO E EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

ATERRAR A ESCOLA ENTRE MÍDIAS E TECNOLOGIAS

UFRJ UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
fe Faculdade de Educação - UFRJ
PR-1
extensão UFRJ
LISE UFRJ
ITEC
pimenta cultural
SÃO PAULO 2026

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

S235i

Santi, Angela Medeiros -
Imagem, texto e educação contemporânea: aterrar a escola entre mídias e tecnologias / Angela Medeiros Santi, Aline Veríssimo Monteiro. – São Paulo: Pimenta Cultural, 2026.

Livro em PDF

ISBN 978-85-7221-740-8
DOI 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-740-8

1. Imagem, texto e educação. 2. Multiletramento digital. 3. Educação contemporânea. 4. Mídias, tecnologias e educação. 5. Formação de professores. I. Santi, Angela Medeiros. II. Monteiro, Aline Veríssimo. III. Título.

CDD: 371.33

Índice para catálogo sistemático:
I. Tecnologia educacional
Júlia Marra Torres • Bibliotecária • CRB: SP-011583/O

Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2026 as autoras.

Copyright da edição © 2026 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons:
Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - (CC BY-NC-ND 4.0).
Os termos desta licença estão disponíveis em:
<*https://creativecommons.org/licenses/*>.
Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural.
O conteúdo publicado não representa a posição oficial da Pimenta Cultural.

Direção editorial	Patricia Bieging Raul Inácio Busarello
Editora executiva	Patricia Bieging
Gerente editorial	Landressa Rita Schiefelbein
Assistente editorial	Ana Flávia Pivisan Kobata Júlia Marra Torres
Diretor de criação	Raul Inácio Busarello
Assistente de arte	Naiara Von Groll
Editoração eletrônica	Stela Tiemi Hashimoto Kanada
Estágio em editoração	Emanuelle Vitória Miranda da Silva Rayssa Santos Arrais
Imagens da capa	Angela Medeiros Santi
Tipografias	Acumin, Bebas Neue, Rockwell Nova
Ilustrações do texto	Jonatã Pereira
Revisão	Carolina Machado de Almeida Dziedzinski
Autoras	Angela Medeiros Santi Aline Veríssimo Monteiro

PIMENTA CULTURAL
São Paulo • SP
+55 (11) 96766 2200
livro@pimentacultural.com
www.pimentacultural.com

2026

CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

Doutores e Doutoras

Adilson Cristiano Habowski
Universidade La Salle, Brasil

Adriana Flávia Neu
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Adriana Regina Vettorazzi Schmitt
Instituto Federal de Santa Catarina, Brasil

Aguimario Pimentel Silva
Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Alaim Passos Bispo
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Alaim Souza Neto
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Knoll
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Regina Müller Germani
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Aline Corso
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Aline Wendpap Nunes de Siqueira
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Ana Rosangela Colares Lavand
Universidade Estadual do Norte do Paraná, Brasil

André Gobbo
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

André Tanus Cesário de Souza
Faculdade Anhanguera, Brasil

Andressa Antunes
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Andressa Wiebusch
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Andreza Regina Lopes da Silva
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Angela Maria Farah
Universidade de São Paulo, Brasil

Anísio Batista Pereira
Universidade do Estado do Amapá, Brasil

Antonio Edson Alves da Silva
Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Antonio Henrique Coutelo de Moraes
Universidade Federal de Rondonópolis, Brasil

Arthur Vianna Ferreira
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Ary Albuquerque Cavalcanti Junior
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Asterlindo Bandeira de Oliveira Júnior
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Bárbara Amaral da Silva
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Bernadétte Beber
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos
Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Caio Cesar Portella Santos
Instituto Municipal de Ensino Superior de São Manuel, Brasil

Carla Wanessa do Amaral Caffagni
Universidade de São Paulo, Brasil

Carlos Adriano Martins
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Carlos Jordan Lapa Alves
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Caroline Chioquetta Lorenset
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Cassia Cordeiro Furtado
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Cássio Michel dos Santos Camargo
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Cecilia Machado Henriques
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Christiano Martino Otero Avila
Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Cláudia Samuel Kessler
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Cristiana Barcelos da Silva
Universidade do Estado de Minas Gerais, Brasil

Cristiane Silva Fontes
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Daniela Susana Segre Guertzenstein
Universidade de São Paulo, Brasil

Daniele Cristine Rodrigues
Universidade de São Paulo, Brasil

Dayse Centurion da Silva
Universidade Anhanguera, Brasil

Dayse Sampaio Lopes Borges
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Deilson do Carmo Trindade
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Brasil

Diego Pizarro
Instituto Federal de Brasília, Brasil

Dorama de Miranda Carvalho
Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil

Edilson de Araújo dos Santos
Universidade de São Paulo, Brasil

Edson da Silva
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil

Elena Maria Mallmann
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Eleonora das Neves Simões
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Eliane Silva Souza
Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Elvira Rodrigues de Santana
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Estevão Schultz Campos
Centro Universitário Adventista de São Paulo, Brasil

Éverly Pegoraro
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Fábio Santos de Andrade
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Fabrícia Lopes Pinheiro
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Fauston Negreiros
Universidade de Brasília, Brasil

Felipe Henrique Monteiro Oliveira
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Fernando Vieira da Cruz
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Flávia Fernanda Santos Silva
Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Gabriela Moysés Pereira
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Gabriella Eldereti Machado
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Germano Ehlert Pollnow
Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Geuciane Felipe Guerim Fernandes
Universidade Federal do Pará, Brasil

Geymeesson Brito da Silva
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Giovanna Ofretorio de Oliveira Martin Franchi
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Handherson Leyltton Costa Damasceno
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Hebert Elias Lobo Sosa
Universidad de Los Andes, Venezuela

Helciclever Barros da Silva Sales
Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasil

Helena Azevedo Paulo de Almeida
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Hendy Barbosa Santos
Faculdade de Artes do Paraná, Brasil

Humberto Costa
Universidade Federal do Paraná, Brasil

Igor Alexandre Barcelos Graciano Borges
Universidade de Brasília, Brasil

Inara Antunes Vieira Willerding
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Jaziel Vasconcelos Dorneles
Universidade de Coimbra, Portugal

Jean Carlos Gonçalves
Universidade Federal do Paraná, Brasil

Joao Adalberto Campato Junior
Universidade Brasil, Brasil

Jocimara Rodrigues de Sousa
Universidade de São Paulo, Brasil

Joelson Alves Onofre
Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil

Jónata Ferreira de Moura
Universidade São Francisco, Brasil

Jonathan Machado Domingues
Universidade Federal de São Paulo, Brasil

Jorge Eschriqui Vieira Pinto
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Jorge Luís de Oliveira Pinto Filho
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Juliana de Oliveira Vicentini
Universidade de São Paulo, Brasil

Juliano Milton Kruger
Instituto Federal do Amazonas, Brasil

Julianno Pizzano Ayoub
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Julierme Sebastião Morais Souza
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Junior César Ferreira de Castro
Universidade de Brasília, Brasil

Katia Bruginski Mulik
Universidade de São Paulo, Brasil

Laionel Vieira da Silva
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Lauro Sérgio Machado Pereira
Instituto Federal do Norte de Minas Gerais, Brasil

Leonardo Freire Marino
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Leonardo Pinheiro Mozdzenski
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Letícia Cristina Alcântara Rodrigues
Faculdade de Artes do Paraná, Brasil

Lucila Romano Tragtenberg
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Lucimara Rett
Universidade Metodista de São Paulo, Brasil

Luiz Eduardo Neves dos Santos
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Maikel Pons Giralt
Universidade de Santa Cruz do Sul, Brasil

Manoel Augusto Polastreli Barbosa
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Marcelo Nicomedes dos Reis Silva Filho
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Márcia Alves da Silva
Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Marcio Bernardino Sirino
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Marcos Pereira dos Santos
Universidad Internacional Iberoamericana del Mexico, México

Marcos Uzel Pereira da Silva
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Marcus Fernando da Silva Praxedes
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Brasil

Maria Aparecida da Silva Santandel
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Maria Cristina Giorgi
Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Brasil

Maria Edith Maroca de Avelar
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Marina Bezerra da Silva
Instituto Federal do Piauí, Brasil

Marines Rute de Oliveira
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Mauricio José de Souza Neto
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Michele Marcelo Silva Bortolai
Universidade de São Paulo, Brasil

Mônica Tavares Orsini
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Nara Oliveira Salles
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Neide Araujo Castilho Teno
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Brasil

Neli Maria Mengalli
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Patricia Bieging
Universidade de São Paulo, Brasil

Patricia Flavia Mota
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Patrícia Helena dos Santos Carneiro
Universidade Federal de Rondônia, Brasil

Rainei Rodrigues Jadejiski
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Raul Inácio Busarello
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Raymundo Carlos Machado Ferreira Filho
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Ricardo Luiz de Bittencourt
Universidade do Extremo Sul Catarinense, Brasil

Roberta Rodrigues Ponciano
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Robson Teles Gomes
Universidade Católica de Pernambuco, Brasil

Rodiney Marcelo Braga dos Santos
Universidade Federal de Roraima, Brasil

Rodrigo Amancio de Assis
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Rodrigo Sarruge Molina
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Rogério Rauber
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Rosane de Fatima Antunes Obregon
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Samuel André Pompeo
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Sebastião Silva Soares
Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Silmar José Spinardi Franchi
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Simone Alves de Carvalho
Universidade de São Paulo, Brasil

Simoni Urnau Bonfiglio
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Stela Maris Vaucher Farias
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Tadeu João Ribeiro Baptista
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Taiane Aparecida Ribeiro Nepomoceno
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Taíza da Silva Gama
Universidade de São Paulo, Brasil

Tania Micheline Miorando
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tarcísio Vanzin
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Tascieli Feltrin
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tatiana da Costa Jansen
Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, Brasil

Tayson Ribeiro Teles
Universidade Federal do Acre, Brasil

Thiago Barbosa Soares
Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Thiago Camargo Iwamoto
Universidade Estadual de Goiás, Brasil

Thiago Medeiros Barros
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Tiago Mendes de Oliveira
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Vanessa de Sales Marruche
Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Vanessa Elisabete Raue Rodrigues
Universidade Estadual do Centro Oeste, Brasil

Vania Ribas Ulbricht
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Vinicius da Silva Freitas
Centro Universitário Vale do Cricaré, Brasil

Wellington Furtado Ramos
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Wellton da Silva de Fatima
Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Wenis Vargas de Carvalho
Universidade Federal da Grande Dourados, Brasil

Yan Masetto Nicolai
Universidade Federal de São Carlos, Brasil

PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc

Alcidinei Dias Alves
Logos University International, Estados Unidos

Alessandra Figueiró Thornton
Universidade Luterana do Brasil, Brasil

Alexandre João Appio
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Artur Pires de Camargos Júnior
Universidade do Vale do Sapucaí, Brasil

Bianka de Abreu Severo
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Carlos Eduardo B. Alves
Universidade Federal do Agreste de Pernambuco, Brasil

Carlos Eduardo Damian Leite
Universidade de São Paulo, Brasil

Catarina Prestes de Carvalho
Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, Brasil

Davi Fernandes Costa
Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, Brasil

Denilson Marques dos Santos
Universidade do Estado do Pará, Brasil

Domingos Aparecido dos Reis
Must University, Estados Unidos

Edson Vieira da Silva de Camargos
Logos University International, Estados Unidos

Edwins de Moura Ramires
Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, Brasil

Elisiene Borges Leal
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Elizabete de Paula Pacheco
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Elton Simomukay
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Francisco Geová Goveia Silva Júnior
Universidade Potiguar, Brasil

Indiamaris Pereira
Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Jacqueline de Castro Rimá
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Jonas Lacchini
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Brasil

Lucimar Romeu Fernandes
Instituto Politécnico de Bragança, Brasil

Marcos de Souza Machado
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Michele de Oliveira Sampaio
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Nívea Consuêlo Carvalho dos Santos
Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, Brasil

Pedro Augusto Paula do Carmo
Universidade Paulista, Brasil

Rayner do Nascimento Souza
Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, Brasil

Samara Castro da Silva
Universidade de Caxias do Sul, Brasil

Sidney Pereira Da Silva
Stockholm University, Suécia

Suélen Rodrigues de Freitas Costa
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Thais Karina Souza do Nascimento
Instituto de Ciências das Artes, Brasil

Viviane Gil da Silva Oliveira
Universidade Federal do Amazonas, Brasil

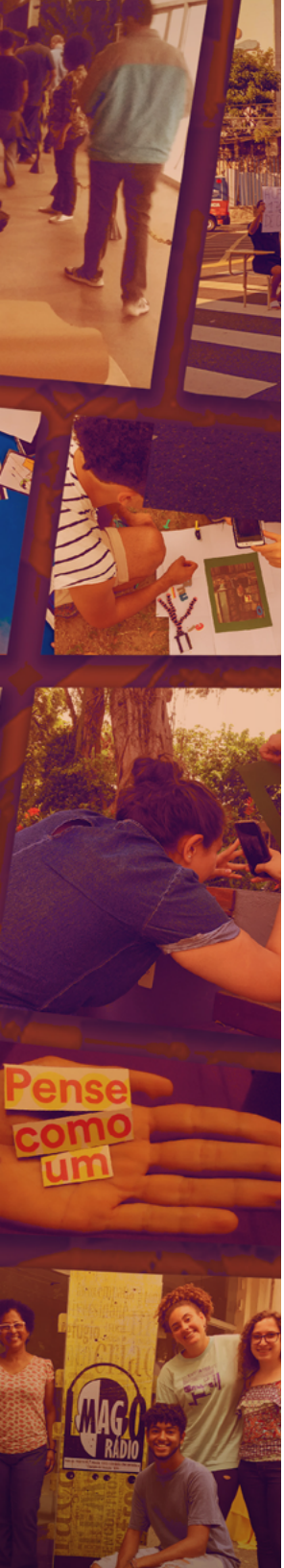
Walmir Fernandes Pereira
Miami University of Science and Technology, Estados Unidos

Weyber Rodrigues de Souza
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

William Roslindo Paranhos
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Parecer e revisão por pares

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial da Pimenta Cultural, bem como revisados por pares, sendo indicados para a publicação.



SUMÁRIO

Quem somos 17

Adriana Fresquet
Tecer mundos, reinventar a escola 19

Adriana Hoffmann
Dagmar de Mello
Aterragem partilhada:
travessia entre mídias, tecnologias e afetos 23

Introdução
nossa história e o tempo
histórico da educação escolar 27

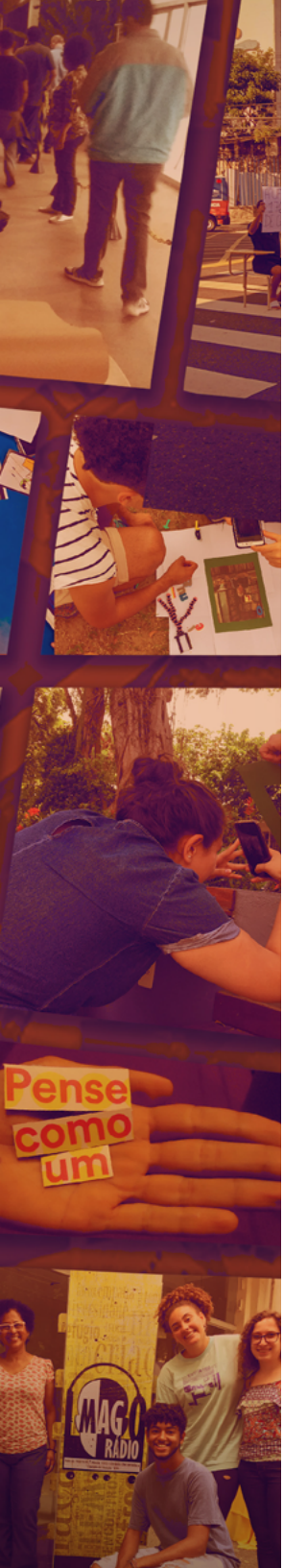
CAPÍTULO 1
A escola frente aos desafios da contemporaneidade:
por qual educação escolar trabalhar
com as tecnologias? 33

1.1 Imagem e multiletramentos
na escola 39

1.2 Multiletramento digital e midiático 42

1.3 Ecologia da atenção, ritmos
humanos e as potências da escola 49

1.4 Rituais como modo de afirmar
o corpo, a presença e a comunidade 60



CAPÍTULO **2**

Propostas para a sala de aula 65

2.1 Enquadramento 67

Como realizar a oficina 67

Angela Santi
Relato de experiência 71

2.2 Legendagem 74

Como realizar a oficina 75

Angela Santi
Relato de experiência 79

2.3 Isto é / isto não é 83

Como realizar a oficina 84

Camila Faria Rodrigues
Relato de experiência 88

2.4 Otherselves 93

Como realizar a oficina 93

Angela Santi
Dulce Bezerra
Relato de experiência 96

2.5 Efeito kuleshov 98

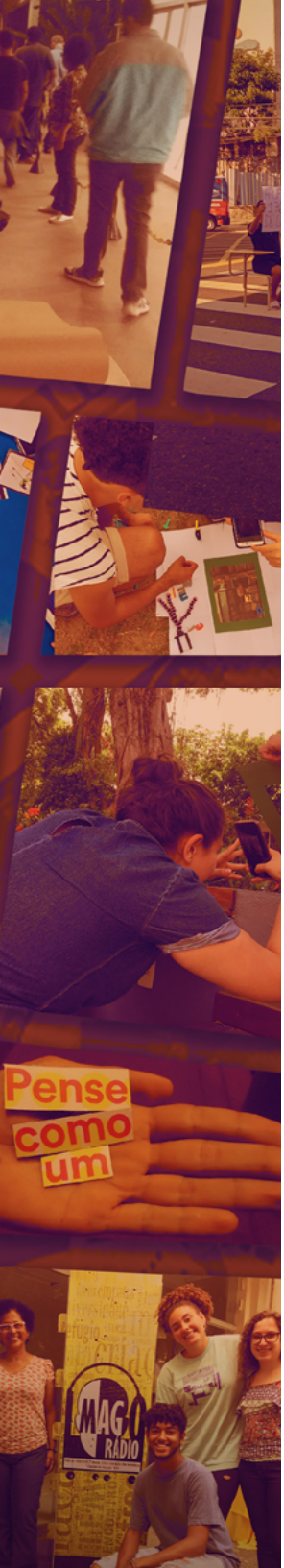
Como realizar a oficina 99

Angela Santi
Relato de experiência 102

2.6 Cinco fotos uma história 105

Como realizar a oficina 105

Dulce Bezerra
Relato de experiência 109



2.7 Poesia animada 113

Como realizar a oficina 113

Dulce Bezerra
Relato de experiência 118

2.8 Stop motion 121

Como realizar a oficina 122

Daniele Gomes
Relato de experiência 126

2.9 Minutos Lumière 129

Como realizar a oficina 129

Aline Monteiro
Relato de experiência 132

2.10 Filme-carta 135

Como realizar a oficina 135

Angela Santi
Relato de experiência 138

CAPÍTULO **3**

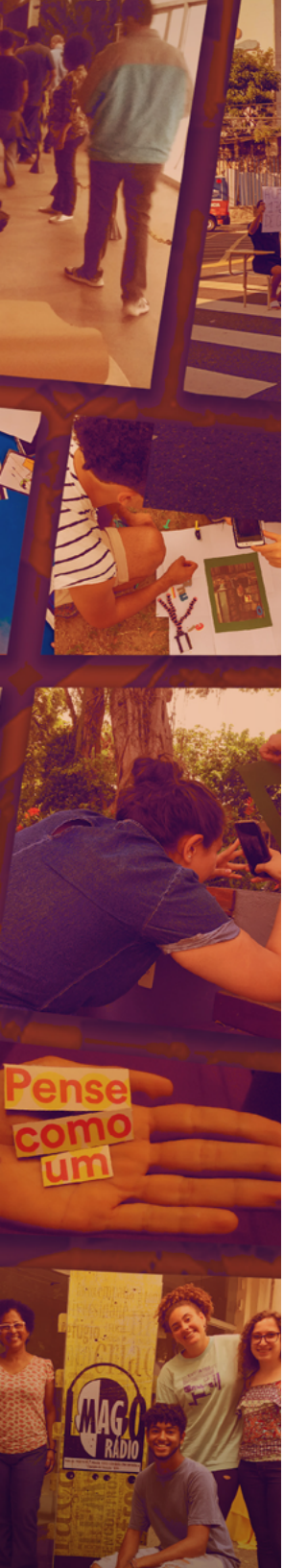
Propostas para além da sala de aula 141

3.1 Experiências radiofônicas:
rádio escolar e imagorádio 143

Como realizar um programa
de rádio digital 146

Lana Silva Costa
Relato de Experiência (ImagoRádio) 149

Jonatã Pereira
Relato de Experiência
(ImagoRádio em Movimento) 152



Lana Silva Costa
Relato de Experiência
(ImagoRádio em Movimento) 155

3.2 Exposições 157

Como realizar uma exposição 158

Aline Monteiro
Relato de Experiência 162

3.3 Flashmob e performances
em espaços públicos 166

Como realizar um flashmob 167

Angela Santi
Relato de Experiência (Flashmob
"50 anos da Faculdade de Educação") 170

Aline Monteiro
Relato de experiência
(Educação no Sinal) 173

3.4 Se esta manchete fosse minha 176

Como realizar a oficina 178

Camila Farias Rodrigues
Relato de experiência 181

3.5 Jornal vivo 185

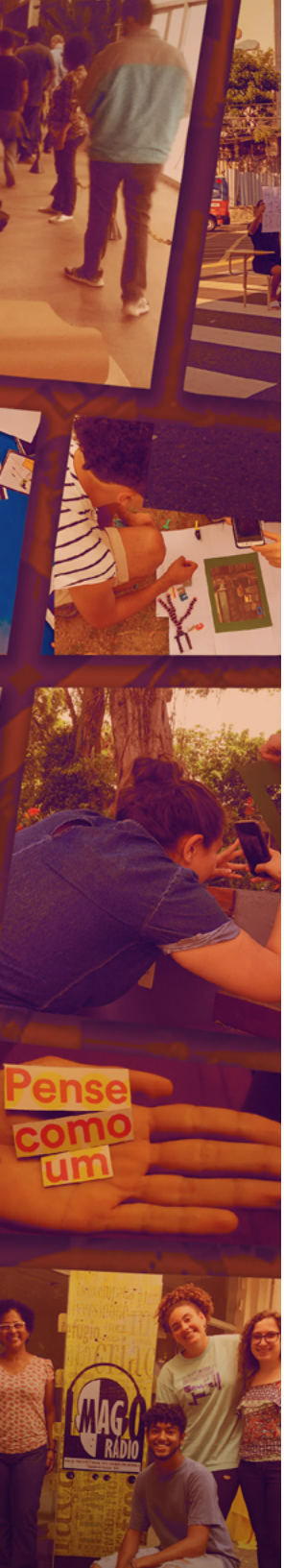
Como realizar a ação 186

André Perret
Relato de experiência 189

CAPÍTULO **4**

Propostas para as redes e nas redes 192

4.1 Oficina sobre *fake news*
e desordem informacional 194



Como realizar as oficinas 195

4.1.1 Dicas para identificar *fake news* 195

4.1.2 Enquetes sobre *fake news* 198

4.1.3 Jogo Infodemia (online ou físico) 200

Angela Santi
Relato de experiência (Oficina sobre *Fake News* e Desordem Informacional) 205

Dulce Bezerra
Relato de Experiência (Circuito das *fake news*) 208

4.2 Percebendo perspectivas 212

Como realizar a experiência 213

Vanessa de Souza
Relato de Experiência 217

4.3 Descolonizar o imaginário 220

Como realizar a experiência 221

Vanessa de Souza
Relato de experiência 225

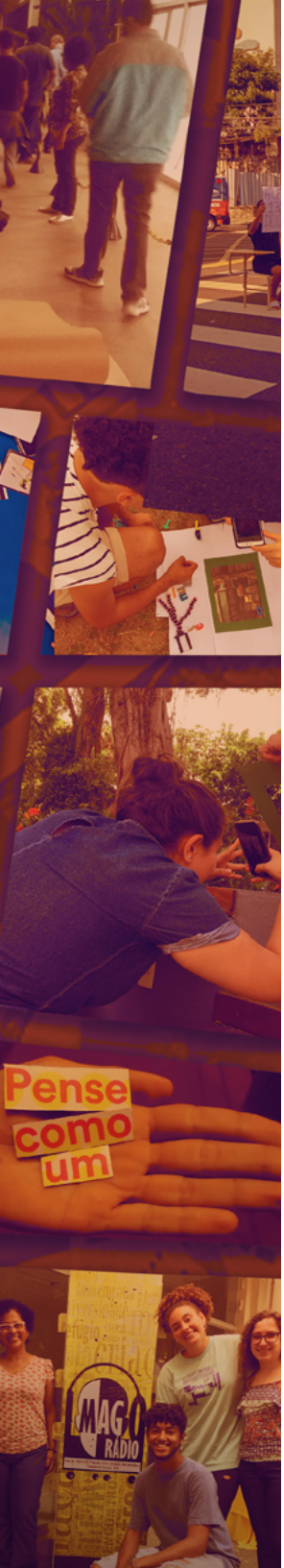
CAPÍTULO **5**

Um futuro possível a partir do contemporâneo:
onde e como podemos aterrar com e na educação? **228**

5.1 Aterrar a escola:
questões climáticas e afirmação do mundo 230

5.2 Aterrar a escola e afirmar onde estamos:
a escola em disputa como território descolonial 236

5.3 Por um digital descolonial:
a centralidade das relações 238



5.4 Sala de aula como comunidade de aprendizagem 242

5.5 Por uma educação pública popular contemporânea 247

Referências 258

Sobre as ilustrações 263

Sobre as autoras 269

Sobre as/os colaboradoras/es 270

Índice remissivo 272

ITEC

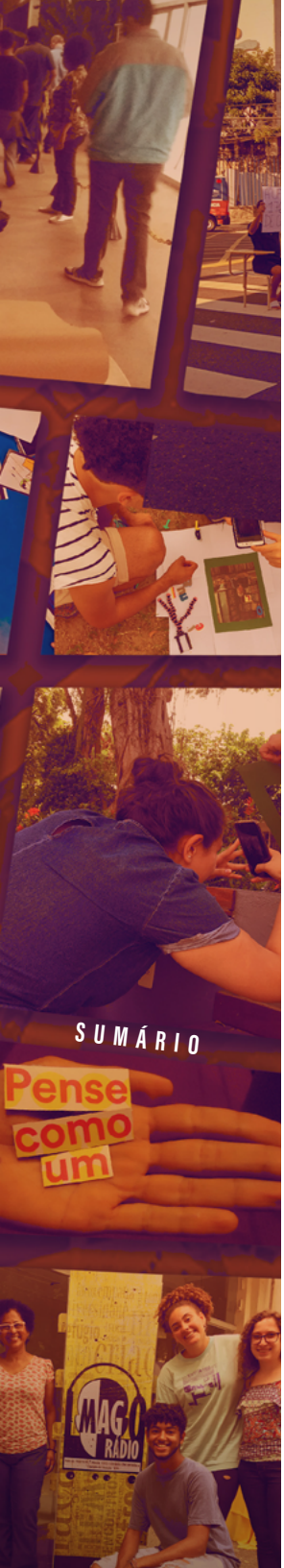
itec

Projeto de Pesquisa e Extensão

Imagem, Texto e Educação Contemporânea




Aula de hoje:
50 Cms

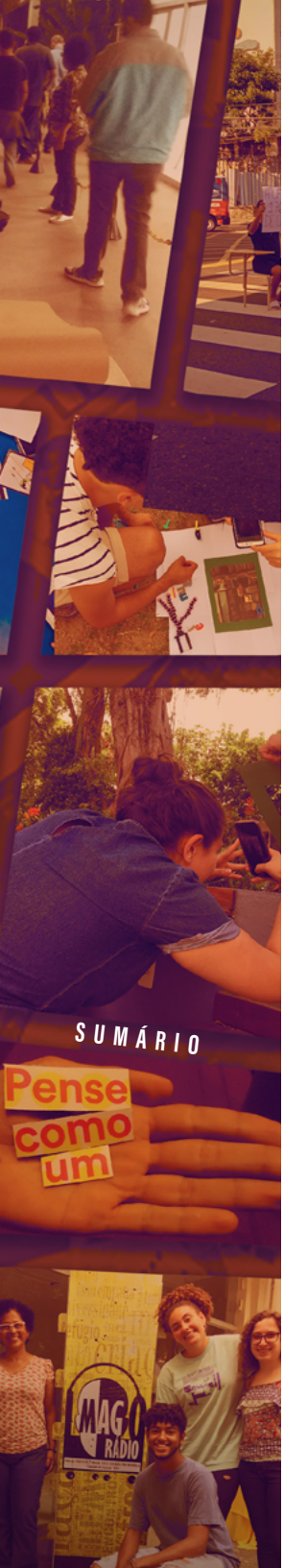


QUEM SOMOS

O grupo de pesquisa e extensão Imagem, Texto e Educação Contemporânea (ITEC)[1] existe desde 2010 e integra o Laboratório do Imaginário Social (LISE) da Faculdade de Educação da UFRJ. Ele tem como objetivo analisar, refletir e atuar pedagogicamente sobre os sentidos e as possibilidades de uso da imagem e do texto na educação, frente às novas tecnologias digitais e aos novos processos de circulação de informações visual e textual na contemporaneidade. Entendendo que a cultura contemporânea engendra novas dinâmicas sociais e novos processos de subjetivação, o projeto busca articular essas transformações culturais com o trabalho educacional dentro e fora das salas de aula.

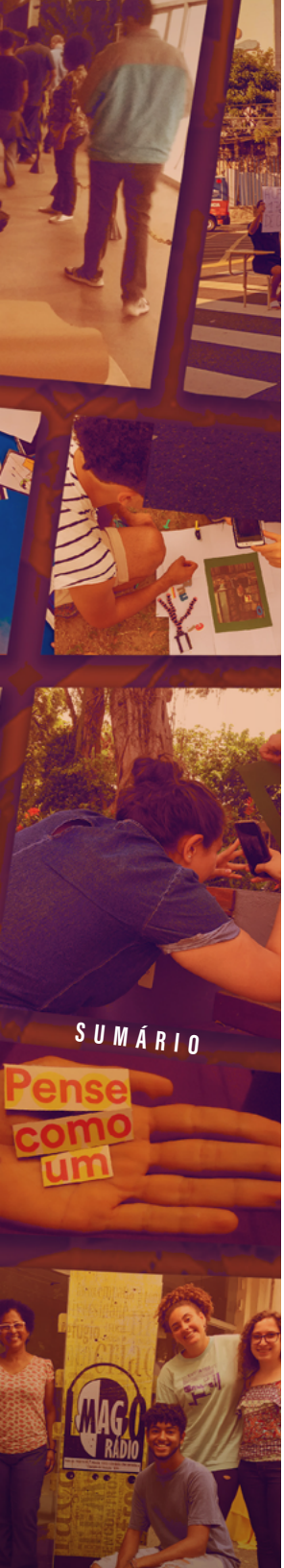
Em uma sociedade marcada pela velocidade das trocas das informações digitais e pela circulação excessiva de imagens, a escola tem sido chamada a rever suas práticas e seus objetivos. Nessa cultura contemporânea, onde as tecnologias de comunicação e a internet móvel dominam nossos tempos e espaços, há a tendência de um predomínio da lógica imagética sobre a textual, que segue na contramão do universo escolar, onde se trata, historicamente, de um predomínio do texto sobre a imagem. O projeto ITEC busca articular essas transformações culturais com o trabalho educacional, construindo propostas pedagógicas de utilização da imagem e do texto onde as particularidades e especificidades de cada um deles colabore para uma aprendizagem significativa e uma construção de conhecimento que sirva à crítica e à reflexão, seja na sala de aula ou em diferentes espaços formativos.

1 O projeto de extensão vinculado ao grupo se intitula O Trabalho com Imagem e o Texto na Educação Contemporânea está registrado na Pró-Reitoria de Extensão da UFRJ há mais de dez anos e tem contado com bolsistas desde o seu início.



As ações do projeto se diversificam tanto em termos de modelos (oficinas, cursos, pesquisa, exposições, performances), quanto em termos de espaços (escolas, universidades, praças, ruas, salas de aula, pátios, centros culturais, redes sociais). Nossa equipe[2] também tem a característica da multidisciplinaridade, sendo composta por professoras/es universitárias/os, professoras/es da educação básica, técnicas/os educacionais e estudantes bolsistas e não bolsistas de diferentes cursos de licenciatura e bacharelado.

2 Ao longo desses 16 anos, tivemos a alegria e honra de trabalhar em parceria com professoras/es que nos permitiram o compartilhamento de suas salas de aula e saberes. Tivemos também estudantes valiosas/os que contribuíram fortemente com tudo o que apresentamos aqui. A todas e todos nosso profundo agradecimento, respeito e carinho.



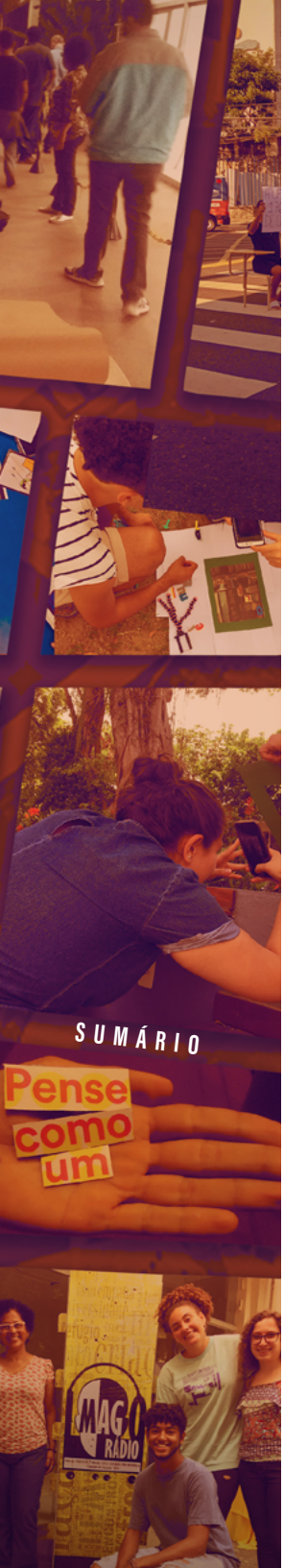
TECER MUNDOS, REINVENTAR A ESCOLA

Adriana Fresquet[3]

Há livros que nascem como testemunhos de um tempo, e há aqueles que se oferecem como gestos de intervenção no presente. Este é um desses. *Imagem, Texto e Educação Contemporânea: aterrar a escola entre mídias e tecnologias* não apenas narra 16 anos de pesquisa e extensão do grupo ITEC/FE-UFRJ; ele encarna uma urgência histórica: a de afirmar a escola pública como território de invenção, resistência e soberania cultural num mundo atravessado pelas telas, pelas redes e pelos algoritmos.

O livro chega em um momento decisivo. Vivemos a implementação da Política Nacional de Educação Digital (PNED) e da Estratégia Nacional de Escolas Conectadas (ENEC), iniciativas que prometem redesenhar o horizonte da educação brasileira no século XXI. Ao mesmo tempo, renova-se a luta pela regulamentação da Lei 13.006/2014, que torna obrigatório o cinema nacional na escola, luta acompanhada com rigor e esperança pela Rede Kino: Rede Latino-Americana de Educação, Cinema e Audiovisual, desde os primeiros passos do projeto de lei apresentado por Cristovam Buarque, em 2008. Nesse entrecruzamento, este livro aparece como bússola e como brasa: bússola, por orientar práticas pedagógicas que dialogam com a cultura digital sem sucumbir a ela; brasa, por manter acesa a chama de uma pedagogia crítica, coletiva e emancipatória.

3 Professora Titular da Faculdade de Educação/UFRJ. Coordenadora LECAV/CINEAD.

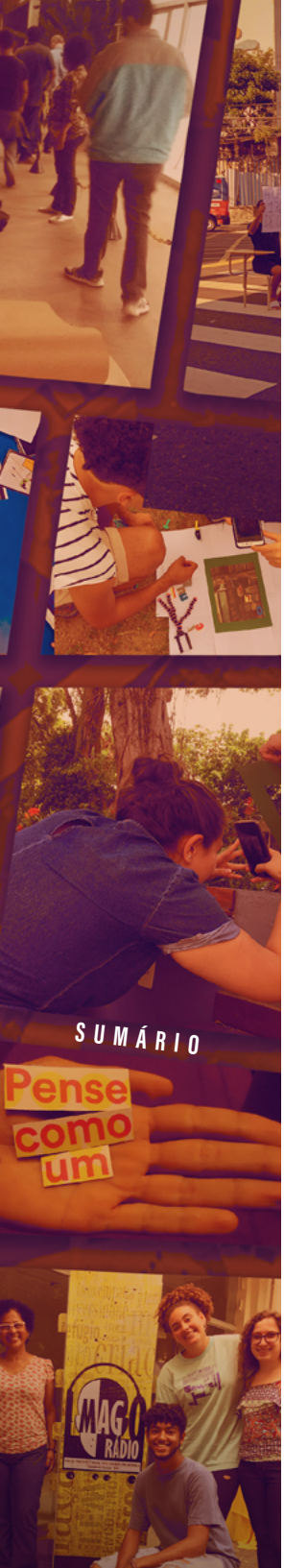


A força desta obra está no diagnóstico lúcido e na análise rigorosa da temática, mas também no modo ensaístico, artesanal e poético que se inscreve nas experiências relatadas: oficinas de legendagem e de poesia animada, rádios escolares e filmes-cartas, intervenções urbanas e exercícios de atenção. Cada gesto narrado aqui é mais que uma técnica: é um modo de tecer mundos, de reinventar a escola como espaço de pausa, imaginação e encontro — justamente quando a aceleração digital ameaça nossa saúde, nossa atenção e nosso senso de comunidade.

Este livro insiste que a educação não pode ser refém nem da lógica tecnocrática das *big* techs, nem da nostalgia de um passado imune às redes. Ele convida a escola a se reinventar, a aprender a desmontar os automatismos digitais, a criar brechas de respiração e sentidos comuns. Nele ressoa uma pedagogia do comum, na qual imagem e texto se tornam ferramentas de resistência contra a indiferença e contra a captura algorítmica de nossas vidas.

No percurso traçado, o livro combina rigor teórico com uma escrita aberta ao diálogo. As autoras e as/os colaboradores partem da filosofia, da sociologia, da pedagogia e das artes, mas se deixam afetar também pelos movimentos emergentes da contemporaneidade: os debates descoloniais, a crise climática, os diagnósticos sobre atenção e saúde mental, as disputas em torno da verdade e da pós-verdade, a governamentalidade algorítmica. Esta obra se apresenta como um convite para que professores, estudantes e pesquisadores inventem novas pedagogias diante dos dilemas do presente.

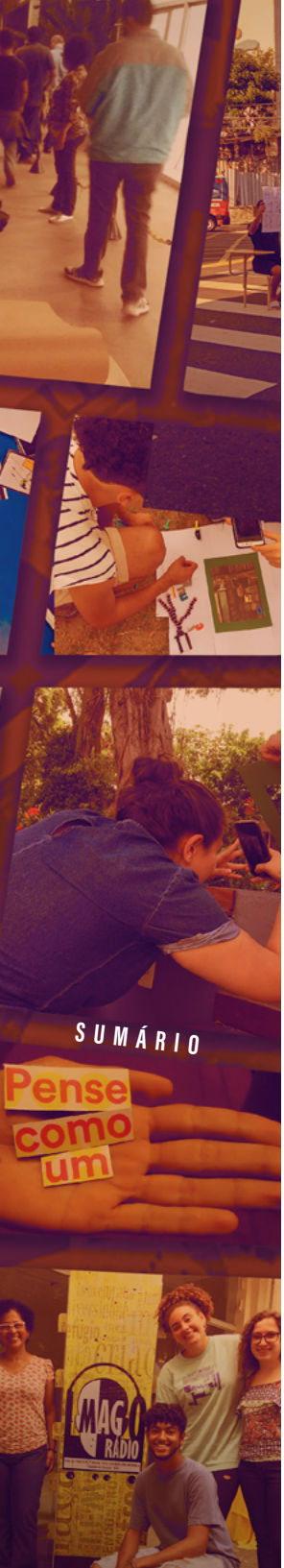
Por isso, esta publicação é um chamado. Um chamado às professoras e aos professores para que não temam as linguagens do presente; um chamado à universidade para que se reconheça implicada no destino da escola pública; um chamado às políticas públicas para que reconheçam que sem cultura, sem cinema, sem crítica e sem poesia não haverá educação digital que nos permita acordar a escola no ato de sonhá-la.



E é preciso acrescentar: quando o risco do tecnofeudalismo se impõe como a mais recente invenção do capitalismo — invenção tão voraz que ameaça corroer o próprio mercado ao substituí-lo por uma nova forma de feudalismo —, cabe à escola tornar-se espaço de resistência. Nesse regime, os feudos das nuvens digitais erguem-se como senhores absolutos, transformando em vassalos tanto empresários, realizadores e produtores quanto todos aqueles que consomem serviços ou produtos mediados por essas plataformas. Cada comentário postado, cada imagem compartilhada, cada reel publicado alimenta esse poder, em um processo contínuo de enriquecimento das nuvens e empobrecimento da experiência comum. Contra essa lógica que captura tempo, atenção e imaginação, a escola pode e deve afirmar-se como território de soberania analógica e digital, onde crianças e jovens aprendam a conectar-se e a desconectar-se, exercendo o direito de habitar o mundo sem servir cegamente a ele, mas inventando a si e ao mundo ao aprender.

Paulo Freire nos alertava: "é triste o ser humano não pertencer ao seu tempo, ser um exilado no seu próprio tempo". Hoje, imersos em constelações de indivíduos isolados, vivemos o que Éric Sadin chamou de "era do indivíduo tirano": um tempo em que o culto absoluto à autonomia pessoal corrói os vínculos coletivos e ameaça dissolver a possibilidade de um mundo comum, transformando a vida em feudos digitais de autoafirmação e solidão. Este livro se oferece como convite ao contrário: que a escola — e todos os que a habitam — reencontrem o seu tempo sem exílio, cultivando laços, imaginação e coragem. Nos perguntamos: que novas políticas da imagem podem ser instituidas a partir da escola? Que outros modos de vigilância e de resistência ela promove? Tensionamos essas dúvidas com uma crença-desejo: que a escola se afirme, dia a dia, como território de resistência à tirania do eu e de reinvenção do nós, como lugar onde seja possível habitar a contemporaneidade em plenitude e abrir caminhos para futuros compartilhados, comuns e sustentáveis.

Boa leitura!



BIBLIOGRAFIA

BEIGUELMAN, Giselle. **Políticas da imagem:** vigilância e resistência na dadosfera. São Paulo: Ubu Editora, 2021.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política:** ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1996.

DUSSEL, Inés. **Educar en tiempos de algoritmos:** políticas, pedagogías y justicia social. Buenos Aires: Siglo XXI, 2023.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Educar com a mídia:** novos diálogos sobre educação. 3a ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

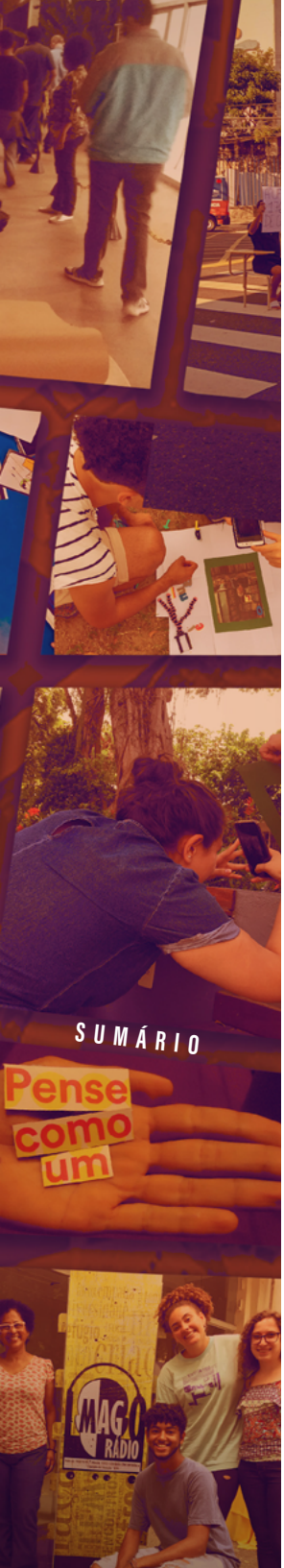
FRESQUET, A. (Org.). **Proposta de Programa Nacional de Cinema na Escola.** Belo Horizonte: Universo Produção, 2024.

FRESQUET, A. Acervos audiovisuais digitais no contexto da educação digital: políticas, desafios e possibilidades. **Revista USP**; Número 145; abril/maio/junho 2025.

FRESQUET, A. M.; MARTINS, K. J.; PAES, B. T. Educação digital e acervos audiovisuais nas escolas brasileiras: possibilidades e atravessamentos. **Revista GEARTE**, [S. l.], v. 12, 2025.

SADIN, Éric. **La era del individuo tirano:** El fin de un mundo común. Tradução de Margarita Martínez. Buenos Aires: Caja Negra Editora, 2022. ISBN 978-987-48226-4-2.

VAROUFAKIS, Yanis. **Tecnofeudalismo:** o novo modo de produção. São Paulo: Crítica, 2025.



ATERRAGEM PARTILHADA:
TRAVESSIA ENTRE MÍDIAS, TECNOLOGIAS E AFETOS

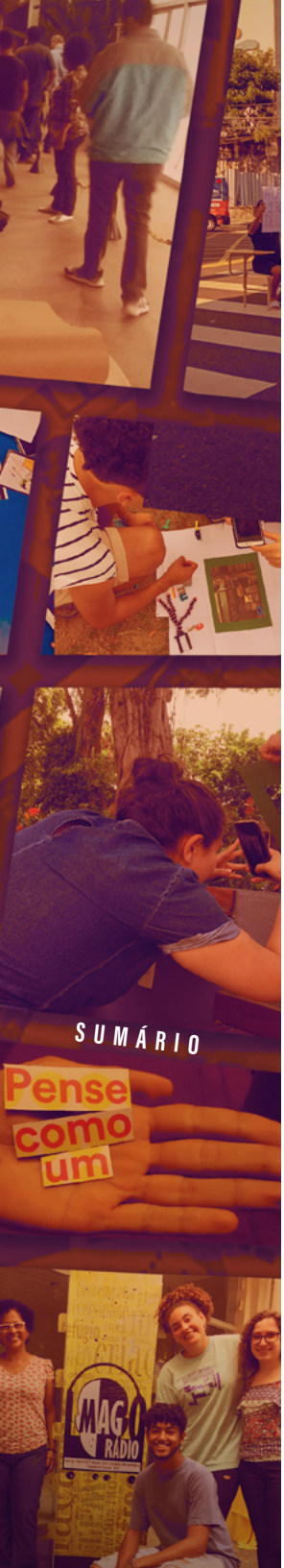
Adriana Hoffmann[4]
Dagmar de Mello[5]

Damos início a esta escrita a partir do recorte histórico que nos conecta ao ITEC. Referimo-nos ao momento em que passamos a integrar um dos nós que nos enlaçam em rede, por meio do curso ***Tempo, Visualidades e Educação***, voltado à formação de professores da educação básica, no Rio de Janeiro. Esse curso, já conduzido por **Angela** e **Aline** – coordenadoras do ITEC e organizadoras da presente obra –, constituiu o nó inicial dos laços que hoje nos unem. Foi a partir dele que nós quatro nos aproximamos, estabelecendo não apenas uma amizade, mas também uma parceria intelectual e afetiva na construção de um percurso comum: *o compromisso com a* ***emancipação dos sujeitos contemporâneos*** *diante dos usos das imagens e dos textos, em meio às novas tecnologias digitais e aos atuais processos de circulação da informação*.

Trata-se da proposta de uma pedagogia que se deixa atravessar *pelo* tempo lento da atenção, uma atenção que se abre à escuta e à delicadeza do cuidado. Uma pedagogia daqueles ou aquelas que – como diria Donna Haraway – assumem para si *a respons-habilidade* daquilo que nos convoca a responder, com sensibilidade e compromisso, aos dilemas que as formas comunicacionais contemporâneas nos impõem.

4 Professora Associada da Escola de Educação/UNIRIO. Coordenadora da RIA e do Laboratório CACE/UNIRIO.

5 Professora Associada da Faculdade de Educação/UFF. Coordenadora da RIA e do Laboratório LABIMAGENS.

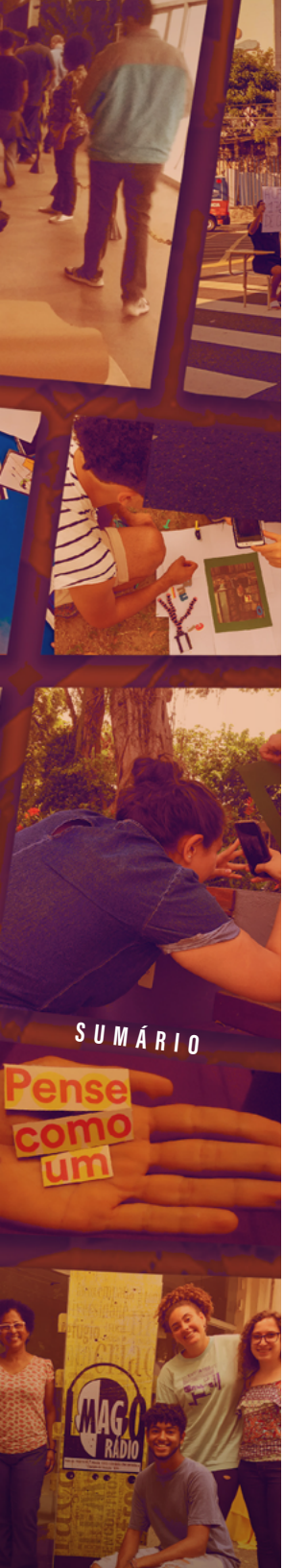


Uma **pedagogia que inaugure contravisualidades estéticas** – modos outros de olhar, capazes de romper com os automatismos da visão, **restituindo ao olhar sua potência ética e criadora**. Contravisualidades que nos ensinam a **ver e reparar**, **suspendendo o gesto apressado do consumo das imagens**, para **desobedecer aos imperativos dos regimes de visibilidade** que nos cercam. Regimes que, ao capturar o olhar, **destituem nossas possibilidades de imaginar e de criar** nossas próprias imagens, alimentando a **infodemia incessante** que se infiltra, silenciosa, em nossos modos de **sentir, pensar e existir**.

Podemos dizer, **com** segurança, que o ITEC tem se afirmado como esse espaço pedagógico e de cuidado, de invenção e resistência, abrindo frestas para que professores/as e alunos/as possam pensar, refutar e compreender as condições históricas, políticas e econômicas que produzem nossas visualidades. Trata-se de aprender a olhar de novo – a olhar *com* os outros.

Como nos convida Nicholas Mirzoeff, é preciso restituir o direito de olhar – um olhar que não se reduz à captura e recusa à passividade diante das imagens, posto que reconhece as circunstâncias históricas, políticas e afetivas em que uma dada realidade é produzida. Um olhar que se afirma como gesto ético e sensível que interroga as imagens que nos atravessam, rasgando os lugares onde elas fabricam realidades infundadas, abrindo *espaçostempos* para a experiência e a imaginação.

É nesse horizonte que se inscreve a proposta de uma pedagogia das contravisualidades estéticas: uma pedagogia que ensina a ver de novo, a olhar com desconfiança e delicadeza, instaurando novas relações atencionais e temporais diante do fluxo incessante de imagens que habitam o cotidiano. Uma pedagogia que, ao restituir o direito de olhar, *restitui também o direito de existir de outros modos*, reconhecendo no ato de ver um exercício de liberdade, de resistência e de criação.



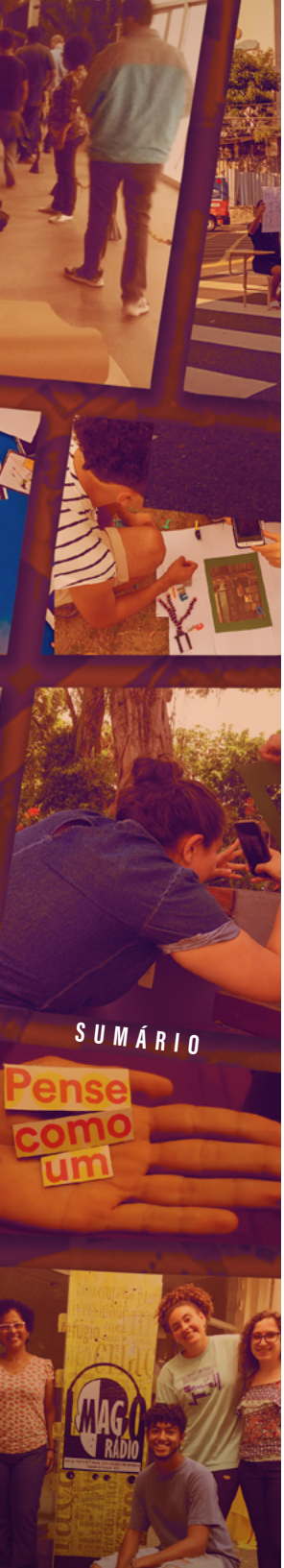
Foi nesse entremeio de caminhos que nossas relações acadêmicas se estreitaram e, sobretudo, se vincularam, mais por afetos e *parentescos* entre diferenças que nos colocam em (*co*)*respons-habilidade* mútua, para ficar e compartilhar problemas, tal como sugere Donna Haraway.

Talvez por isso o convite para apresentar o livro *Imagem, texto e educação* contemporânea*: aterrar a escola entre mídias e tecnologias* não se inscreva no campo da mera formalidade de nossas parcerias de trabalho, mas nos territórios do encontro. É dele que brotam os parentescos que fomos tecendo e que se fazem no gesto de *fazer-com*, de *pensar-com*, de *sentir-com* o outro. Parentescos como os que se inventam quando aceitamos nos deixar afetar, deslocar e aprender com nossas diferenças.

Nossos encontros ao longo desses cursos e, posteriormente, na criação e cocoordenação da *RIA – Rede Internacional de Ações em Educação*, muitas vezes atravessadas por distintas perspectivas teóricas, nunca foram lugares de ruptura. Foram, antes, espaços e tempos simpáticos – simpáticos no sentido de uma vibração afirmativa e compartilhada, de um compasso que se afina entre vozes diversas. Simpáticos como aquele movimento que nos coloca em ressonância com o outro, permitindo que algo novo nasça entre o que se pensa, o que se sente e o que se é.

Desse mesmo solo germina a noção de rede, onde os acontecimentos pulsam nas relações. Humanos e não humanos, imagens, palavras, tecnologias e gestos se entrelaçam numa tessitura viva, em que nada existe isoladamente. Pensar em rede é habitar o entre, é reconhecer que o saber não se sustenta em hierarquias, mas em conexões – e que é nelas que o conhecimento se incorpora e aterra.

Aterrar, por sua vez, é um gesto de retorno e de compromisso. É, como diria Latour, quando reconhecemos o território que nos sustenta: as escolas, as ruas, os corpos, as vozes, os mundos

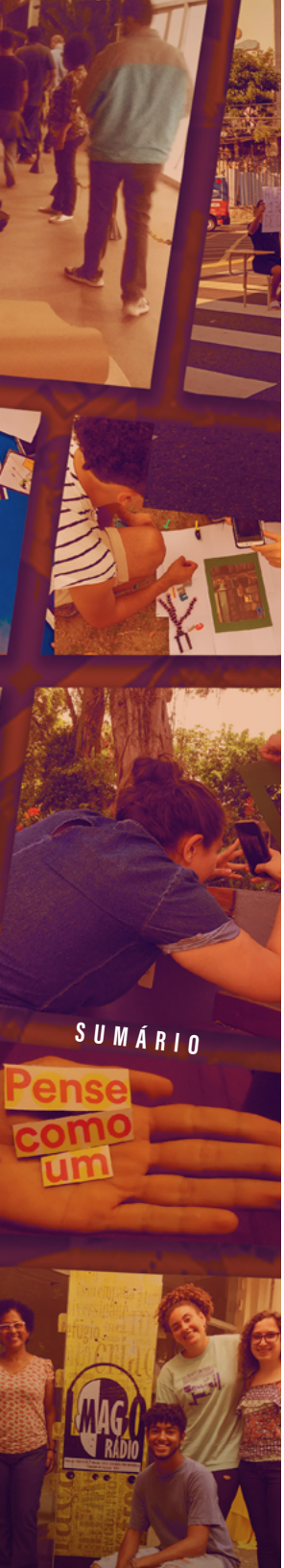


que insistem em nós e dão sentido ao nosso existir. Aterrar não é fixar ou fincar os pés – é recusar o voo raso da abstração e reconhecer que pensar e educar são práticas que se fazem com o chão, com as relações e com o mundo.

O livro que ora apresentamos é fruto dessa aterragem partilhada – uma travessia entre mídias, tecnologias e afetos. Nele, os textos se entrelaçam como fios de uma mesma rede, entre *nós* substantivo e nós pronome, mas sempre plural – afirmando o comum e a diferença como forças que movem uma educação decolonial. Cada página é, ao mesmo tempo, pouso e voo: convite para pensar o que nasce e o que nos orgulha de ter participado desse processo de aterrar juntas nas parcerias que fizemos.

E é diante disso que ficamos muito felizes e orgulhosas com o convite e também com a organização deste livro do ITEC que resgata de forma tão bonita a história dos 16 anos desse grupo e de suas produções. O livro fala dessa relação entre educação, escola, imagem, texto, ciência e tecnologias e traz tanto a teoria que fundamenta as ações e reflexões do grupo quanto as práticas realizadas ao longo desses anos com suas oficinas pulsantes com uma criatividade linda de ser experienciada e vivida. Por isso tudo, o livro é um convite à experimentação da visualidade, da arte e da criação com imagem e tecnologia na educação. Ele traz de forma muito candente os sentidos culturais e simbólicos que o ITEC partilhou e criou com todos os participantes e parceiros ao longo de sua existência. É um exemplo de um projeto comprometido com a escola em todas as suas potencialidades criadoras, desmontando os padrões hegemônicos e criando novos espaços de saber dentro da escola e da universidade. Parabéns, ITEC, Ângela e Aline por essa história!

Com orgulho e alegria de duas amigas, parceiras e admiradoras.

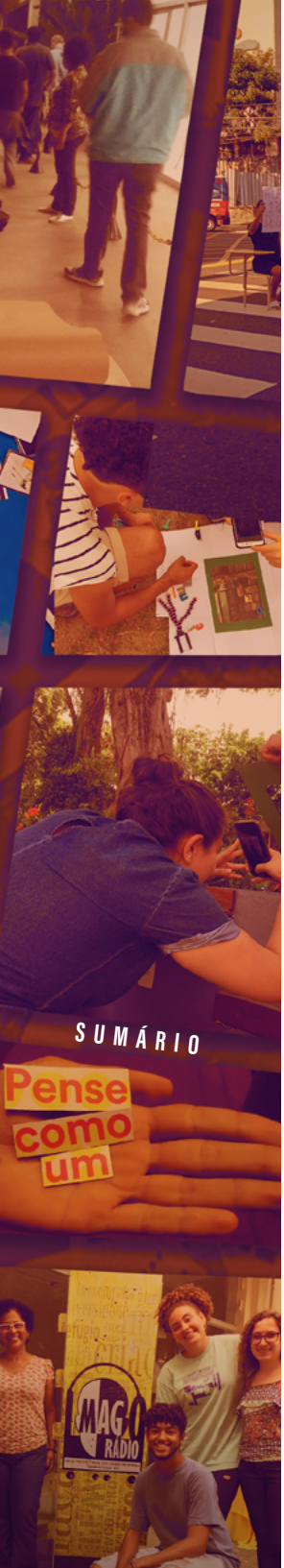


INTRODUÇÃO

NOSSA HISTÓRIA E O TEMPO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR

Este livro tem por objetivo contribuir com as possibilidades do trabalho pedagógico com a imagem e o texto, tanto na escola como fora dela, no contexto da cultura contemporânea e do predomínio das tecnologias digitais em rede em nossos processos de subjetivação. É voltado fundamentalmente para professores e professoras e pensado tendo a escola pública como referência. A ênfase está no uso educacional das diversas tecnologias contemporâneas que suportam e transmitem a imagem e o texto cotidianamente, de modo que a educação pública dialogue com os processos de subjetivação tecidos em rede nas variadas ações cotidianas, colaborando para que eles aconteçam cada vez mais de forma crítica e consciente. Ele apresenta o trabalho que desenvolvemos ao longo de 16 anos do projeto de pesquisa e extensão ITEC – Imagem, Texto e Educação Contemporânea/FE/UFRJ e percorre as questões que nos trouxeram até aqui. No processo de sua escrita, construímos também uma reflexão sobre com quais questões seguiremos, ou seja, nos perguntamos: qual o "bom combate" a ser travado nas escolas e na educação daqui para frente?

O primeiro passo foi um cotejamento de passado, presente e futuro, todos reunidos e atuantes na contemporaneidade. E nessa coexistência de tempos, a fim de retirarmos dela uma potência de ação, foi preciso percorrer linhas de sentido que nos permitissem tecer uma história que, com as experiências do passado e projetos de futuro, avançasse de par com os desejos da atualidade. Assim, nesta análise e no planejamento para os novos passos, coube primeiro anotarmos o quanto e por quais mudanças fomos atravessadas até aqui.

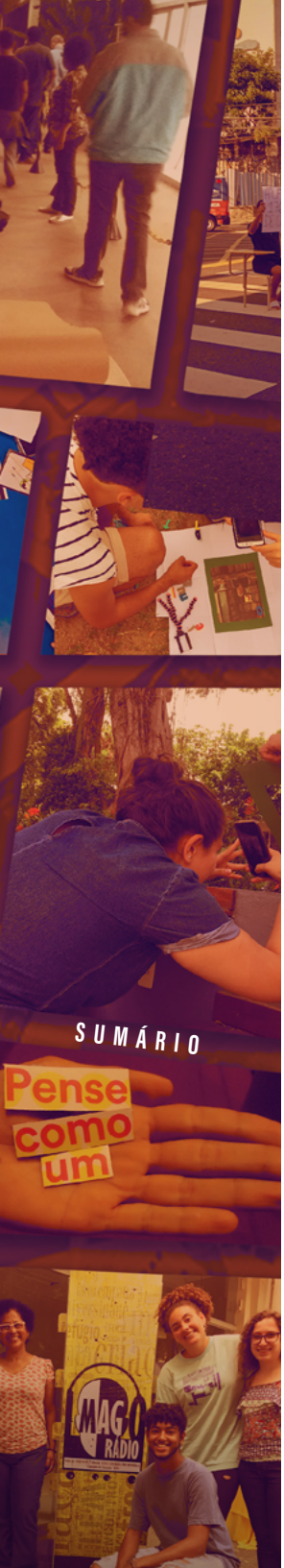


Fundado em 2010, o ITEC, desde o início, se construiu nas bases da formação acadêmica de pesquisa das suas coordenadoras, que fizeram seus doutoramentos no início dos anos 2000, sob os impactos da disseminação da internet e da cultura digital, da crise da cultura moderna e do estabelecimento de um novo contexto cultural, nomeado "cultura contemporânea". Iniciamos nosso percurso de construção do ITEC mobilizadas por um momento de intensa transformação de paradigmas e acompanhando a tessitura de novas subjetividades e a disseminação nas ciências humanas e sociais, na filosofia e em outras áreas de saber, de uma compreensão dos humanos[6] como produtos e produtores de "processos de subjetivação". Neste sentido, um processo de politização do pensamento em geral e das ciências se faz visível em termos como "políticas cognitivas" e o campo de estudos de CTS, além do surgimento das sociologias e antropologias das ciências e das técnicas, que colocam em destaque os agenciamentos entre humanos e não humanos, para citar algumas referências.[7]

Nesse cenário, nossas reflexões e os desafios que entendíamos estarem postos para a escola e a educação passavam inicialmente por aproximar a cultura escolar moderna das dinâmicas digitais e tecnológicas da cultura contemporânea, a qual, já naquele

6 Cabe esclarecer aqui nosso posicionamento diante do termo humano e humanidade ao longo do livro. Não ignoramos, tampouco discordamos, da crítica a essa palavra e a essa ideia como tendo sido cunhada por um pensamento branco eurocêntrico a serviço de um projeto imperialista e colonial, tal como Krenak bem nos lembra em seu Ideias para adiar o fim do mundo (2009). Quando os usamos ao longo desse livro, estamos pensando com Krenak, mas nos aproximamos do pensamento de Latour e sua crítica à modernidade (1994) e sua compreensão do social como uma tessitura de engendramentos entre humanos e não humanos onde todos esses elementos se agenciam. Usamos as palavras humano/humanidade como uma encruzilhada onde precisamos reconhecer a história moderna branca e europeia que forjou o projeto de educação escolar e acadêmico ao qual integramos e no qual atuamos, mas também numa tentativa de, buscando pensar educação, tecnologia e contemporaneidade a partir de outros referenciais e reconhecendo todos os outros seres e máquinas como parte da humanidade de um futuro ancestral possível, também pensar nossa especificidade e diferença nesse processo. Não para garantir um lugar de privilégio, mas para assegurar uma implicação que leve em conta nossos limites e nossas possibilidades na busca de uma educação que possa salvar a nós e um planeta que nos caiba.

7 Conferir KASTRUP, V., TEDESCO, S., PASSOS, E. (2008), LATOUR, B. (1994, 2007), LAW, J. (2007) STENGERS, I. (2003) e STENGERS, I e PRIGOGINE, I. (1997).

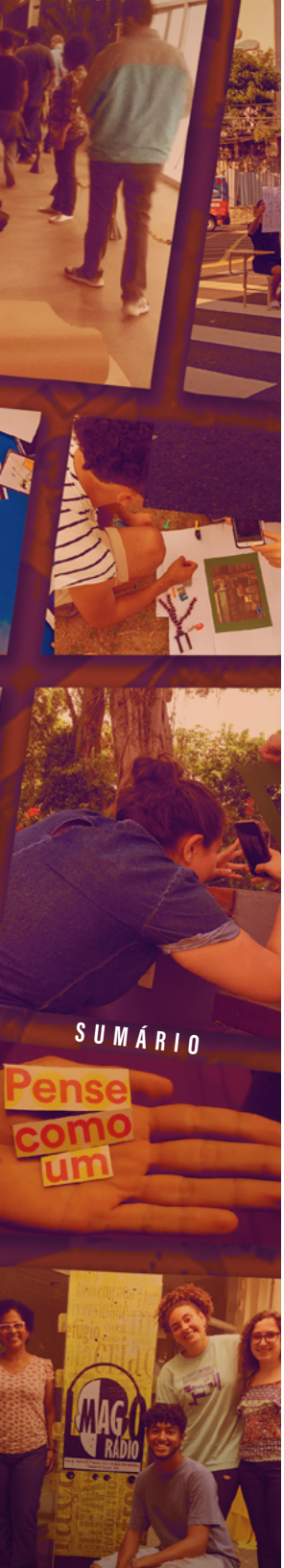


momento, discutíamos em termos de mudanças de regimes de tempo, de comunicação e de conhecimento, todos eles, cada um a seu modo, deixando a estabilidade do paradigma moderno e sendo lançados ao fluxo de dados e à virtualidade das redes digitais[8]. Nesse sentido, os trabalhos que fomos desenvolvendo, tanto teóricos quanto práticos, tratavam dessa tensão entre o moderno e o contemporâneo em termos de uma tensão entre a escola moderna – seu funcionamento, seus pressupostos, seu currículo e suas disciplinas – e a sociedade "fora da escola" – reconfigurada em termos de interação em tempo real, simulações e realidades digitais, virtualidades, hipertextos e navegação em um "mar" de informação.

Sensíveis a essas questões contemporâneas que afetavam corpos e subjetividades, entendíamos que a educação era feita, fundamentalmente, por pessoas, e todas as mutações sofridas por essas subjetividades, em interação com o meio e as tecnologias, precisavam ser aquilo com o qual a escola deveria trabalhar. Assim, estivemos atentas à interseção entre educação, escola, imagem, texto, ciência e tecnologias, buscando trazer questões normalmente não privilegiadas, ou não legitimadas, para a discussão sobre a educação contemporânea, entendendo que elas afetavam fundamentalmente o que acontecia no espaço escolar, sendo parte dos impasses impostos à escola naquele momento.

Nossa questão principal era colaborar para que a escola moderna, uma tecnologia feita para produzir cidadãos para a cultura moderna, pudesse se reestruturar para lidar e colaborar com a formação de uma cidadania própria às questões da cultura contemporânea, midiática, acelerada e em rede: não colocávamos tanto em questão a grade curricular e a aprendizagem dos conhecimentos das ciências modernas estruturadas em disciplinas como o centro do trabalho escolar. De fato, muitas de nossas atividades, como

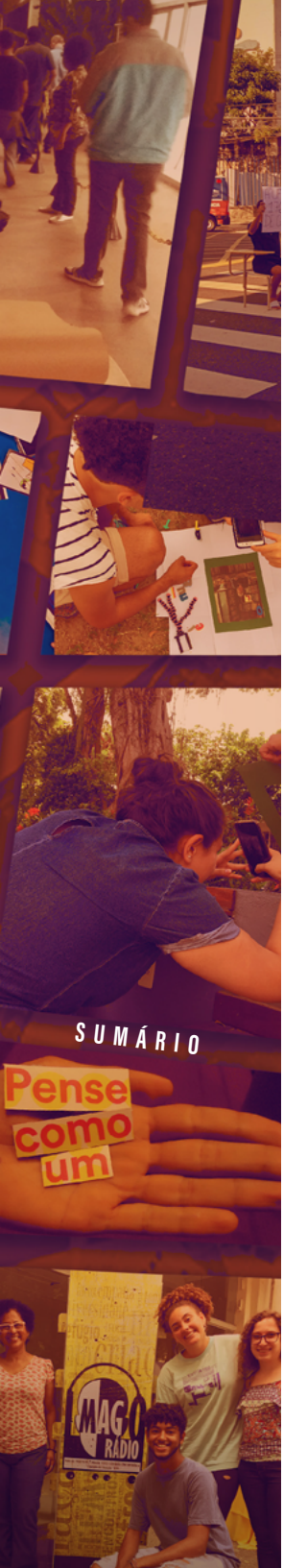
8 Conferir a ideia de "pensamento comunicacional" defendida em MONTEIRO, A. V. *A cultura comunicacional*: desafios e contribuições para a educação, 2004.



verão mais à frente, objetivavam colaborar com a aprendizagem das disciplinas, mas se utilizando de métodos e linguagens próprios da contemporaneidade. A crise das ciências modernas, ainda que fosse tema de pesquisa do grupo, não chegava a problematizar de forma mais contundente o protagonismo da ciência na educação escolar. Perspectivar as ciências modernas não era, e ainda não é, de forma alguma não reconhecer a importância, o valor e a produção da verdade científica, nem desconsiderar o quanto ela deve ser ensinada e servir de orientação para a formação cidadã e escolar. Contudo, nesses 16 anos, novos desafios e tensões sociais foram ganhando força e visibilidade e nos levaram a, atualmente, estabelecer um outro diálogo com as ciências, a sociedade e a escola. Um diálogo que busca equilibrar, em um projeto escolar, o lugar dos saberes científicos com outros saberes e experiências formativas – experiências que, em alguns casos, chegam a ser condição para que possamos aprender e compreender as ciências modernas não só em suas dimensões epistemológicas, mas também estéticas e políticas.

Faz parte deste processo mais atual, por exemplo, a força que as discussões sobre descolonialidade[9] ganharam nos debates

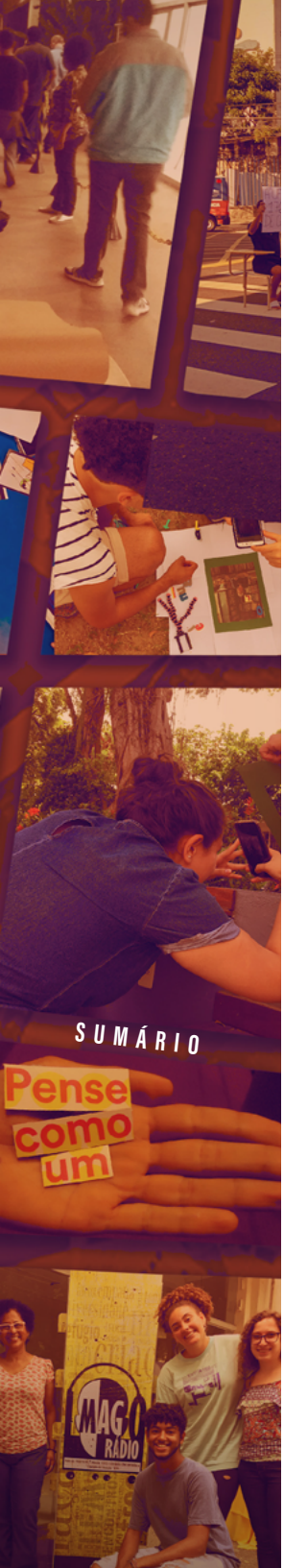
9 As questões (e o termo) ligadas ao "descolonial", à "descolonialidade", estão em construção e em disputa. Diferentes nomeações, como "decolonial", "contracolonial", "pós-colonial", estão presentes no debate sobre esse tema. Optamos aqui por descolonial por ser o termo usado por autores que são referência com relação a essa temática, citados por nós neste livro. Com relação ao uso de "de" ou "des" colonial, a escolha por decolonial em um primeiro momento, por alguns/mas autores/as se deu pelo fato de o prefixo "des" ter sido compreendido como negação ou superação do colonial, sendo posteriormente revista, conforme explica a professora Rachel Cecília de Oliveira (2020), profª. da EBA/UFMG, coordenadora do grupo "Experiências Descoloniais: Estudos e Práticas", em seu vídeo sobre o tema. Não é raro, também, encontrarmos diversos autores/as e artigos usando os dois termos como sinônimos. Uma das grandes referências sobre o tema é a produção do grupo "Modernidade-Colonialidade", composto, entre outros, por Enrique Dussel, Aníbal Quijano, Walter Mignolo, Catherine Walsh, Nelson Maldonado Torres, Arturo Escobar. O grupo parte da identificação entre modernidade e colonialidade, entendendo "a colonialidade [como] constitutiva da modernidade - e não derivada" (Cf. OLIVEIRA, L., CANDAU, V., "Pedagogia descolonial e educação antirracista", in: *Educação em Revista*. v. 26, n. 01, p. 17 2010. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0102- 46982010000100002. Acesso em: 27 abr. 25). A colonialidade, em geral, é o processo que afirma "suas teorias, seus conhecimentos e seus paradigmas como verdades universais" (idem, ibidem, p. 23), silenciando, anulando, outras formas de poder, de saber e de ser. A descolonialidade, mais do que criticar, desmontar, o colonial, supõe a afirmação de outras formas não europeias de ser, poder e saber.



acadêmicos, trazendo de forma inédita o questionamento sobre as bases de sustentação da formação acadêmica e educacional, fundada exclusivamente sobre referenciais europeus, deixando de lado inúmeras outras formas de compreensão do que seja o conhecimento e os modos de vida e de sociedade. A reboque da centralidade da matriz europeia, assistimos à sistemática exclusão do corpo, das emoções, dos saberes ancestrais, da natureza e da comunidade entre humanos, e também com não humanos, em todas as esferas da vida, mas especialmente na do conhecimento e da educação. Neste sentido, apesar de não tratarmos dos temas descoloniais diretamente, nosso trabalho vem internalizando essas reflexões de modo que temos buscado, cada vez mais, pensar em um sentido ampliado de educação que inclua temas e dinâmicas emergentes, visando que professores e estudantes possam se posicionar frente aos desafios da atualidade e se tornar agentes de construção de um mundo possível de ser sustentado. Integrarão esse debate atualizado outras questões como atenção e seus diagnósticos, o tempo e a ritualidade, bem como o sentido de comunidade na educação.[10]

Dito isto, este livro é composto por três partes. Na primeira, composta pelo capítulo 1, apresentamos as discussões, as reflexões e os autores que fundamentaram a criação do projeto e que serviram ao desenvolvimento de nossas atividades. A segunda parte, a maior do livro, é composta por uma espécie de manual prático-teórico, onde listamos e descrevemos todas as atividades, oficinas e experiências que realizamos em espaços educacionais diversos nesses 16

10 Como parte desse processo, vale destacar, no âmbito institucional, a parceria das coordenadoras do ITEC com CINEAD/LECAV – Laboratório de Educação, Cinema e Audiovisual da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, coordenado pela Professora Doutora Adriana Fresquet, no qual as autoras atuam como vice-coordenadoras. Essa colaboração fez do cinema uma temática importante nas nossas reflexões e atividades, bem como nos aproximou da Rede Kino: Rede Latino-Americana de Educação, Cinema e Audiovisual. No contexto da pandemia, também participamos da criação da Rede RIA: Rede Internacional de Ações em Educação. As duas redes buscam trabalhar colaborativamente e serem espaços comunitários de trabalhos de pesquisa e extensão na articulação entre cinema, audiovisual, tecnologias de imagem e texto e educação, priorizando o contexto latinoamericano.



anos. Nossa intenção é oferecer possibilidades de trabalhos com as tecnologias de imagem e textos e as redes digitais para professores, as quais atuem em sintonia com o posicionamento ético, político e epistemológico que defendemos no capítulo 1. Por fim, na terceira parte, ou o fechamento do livro, abrimos debates e reflexões atualizadas à luz das transformações sociais que se apresentam como novos desafios à educação nos anos 2020, tais como: o adoecimento mental de crianças e jovens, o debate sobre a proibição de celulares na escola, o aumento dos diagnósticos de TDAH e TEA, a crise climática, a gestão das redes e dos sistemas de governabilidade por algoritmos, entre outras.

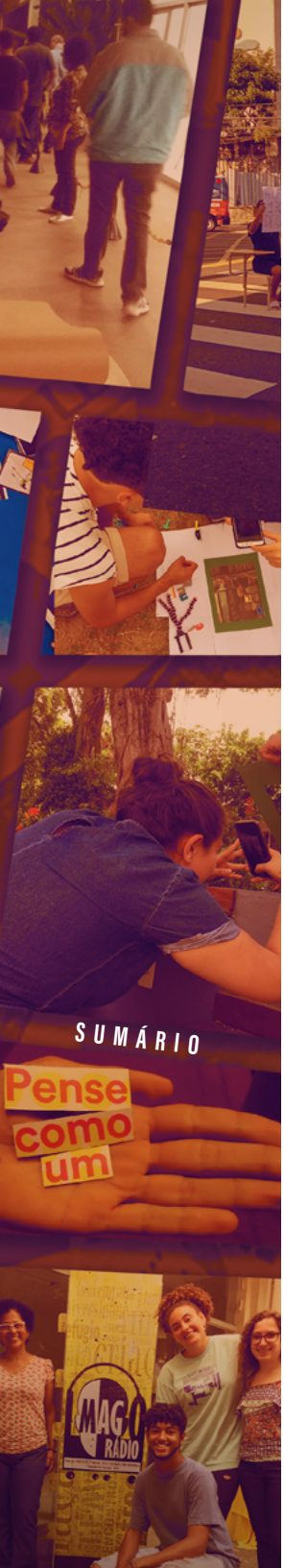
Esperamos que este livro abra novos horizontes de debate e análise para suas/seus leitoras/es, tanto quanto o fez para nós em nosso processo de escrita, e que inspire a todas/os nós, educadoras/es, a seguirmos nesse trabalho fundamental de pensar a educação e a escola mesmo – e principalmente – num mundo em questão, em risco e sempre em processo de transformação.



1

A ESCOLA FRENTE AOS DESAFIOS DA CONTEMPORANEIDADE:

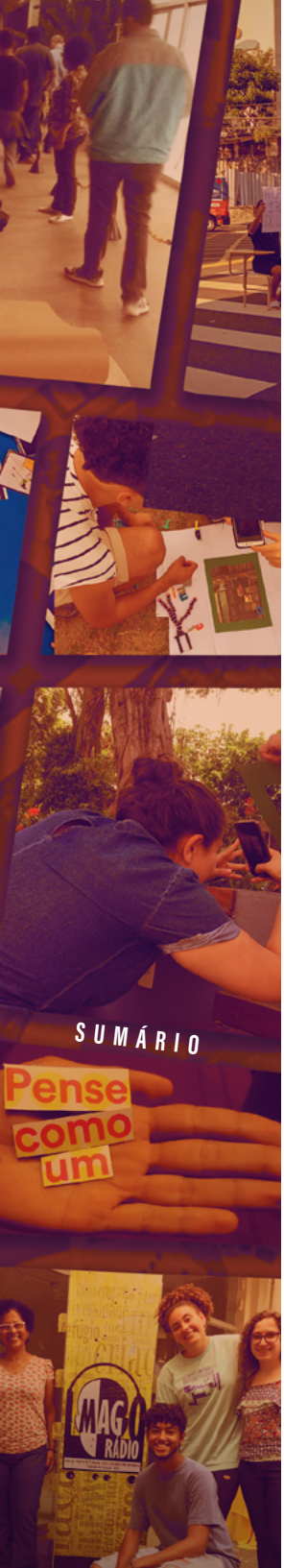
POR QUAL EDUCAÇÃO ESCOLAR TRABALHAR COM AS TECNOLOGIAS?



Em uma sociedade marcada pela velocidade das trocas de informação e pela circulação excessiva de imagens, a escola tem sido convocada a rever suas práticas e seus objetivos. Entendemos que a cultura contemporânea engendra novas dinâmicas sociais e novos processos de subjetivação mobilizados, sobretudo, por essas tecnologias e por um predomínio da imagem, sendo fundamental articular essas transformações culturais com o trabalho educacional escolar, construindo propostas pedagógicas de utilização da imagem e do texto na sala de aula e fora dela. Sendo assim, é possível projetarmos a escola como protagonista de um processo de apropriação da linguagem e do modus operandi das tecnologias que moldam e constituem as subjetividades de todos nós atualmente, de forma a fazer com que ela ocupe um lugar central no processo de desmontagem[11] de valores, procedimentos e dinâmicas de subjugação de nossos corpos e mentes pelo universo digital. A escola, esse dispositivo que atravessa por anos a vida de todos nós, pode atuar na problematização e superação de nossa condição de meros usuários das tecnologias, sobretudo aquelas de comunicação em rede. Para tal, faz-se necessário que na escola se desenvolvam trabalhos com as tecnologias, os quais sirvam a um projeto de educação escolar que cumpra seu papel de fortalecer e engendrar cidadanias que atendam simultaneamente às potencialidades individuais e à articulação destas com a construção de um mundo coletivo e comum que garanta futuros e utopias.

Dessa forma, a partir do reconhecimento da vigência de uma cultura marcada pelas tecnologias de comunicação que amplificaram

11 O termo desmontagem entra neste trabalho em articulação com o conceito de montagem, tal como ele é pensando nas obras de Bertolt Brecht e Walter Benjamin. Como veremos ao longo deste texto, a busca por uma apropriação das dinâmicas e lógicas que regem as montagens envolvidas em todas as produções midiáticas é um dos objetivos das atividades apresentadas no livro. Neste sentido, o multiletramento digital defendido ao longo de toda a obra passa por um jogo entre montagem e desmontagem no modo como podemos nos relacionar com as mídias e tecnologias digitais e as informações que recebemos e emitimos por meio delas. (Para uma análise da questão da montagem em Benjamin e Brecht, conferir DIDI-HUBERMAN, G. *Quando as imagens tomam posição – O olho da História, I.* Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2017).



– e continuam a fazê-lo de forma exponencial – as trocas, produções, processamentos e recepções de imagens e textos, este livro pretende colaborar com o trabalho de professoras/es formadas/os e em formação, das diversas licenciaturas, no desenvolvimento do uso de imagens e textos nas diversas plataformas tecnológicas, sobretudo portáteis e digitais, de modo a dialogar com aquilo que entendemos que a escola pode ser. Além disso, a educação escolar tem o desafio de dialogar com essas cidadanias contemporâneas a partir de uma base moderna de referências e, deste encontro, produzir visões e temporalidades que permitam pensar e construir uma sociedade que amplifique futuros possíveis, sustentáveis e inclusivos.

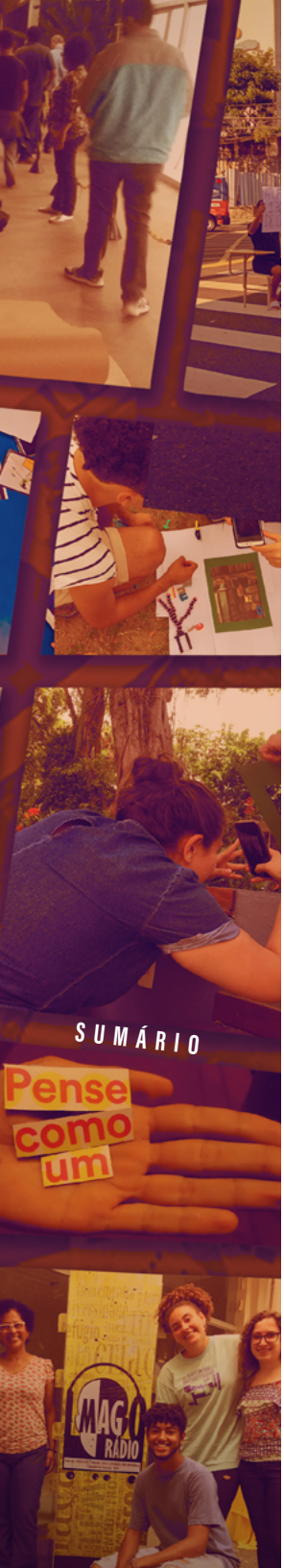
As novas tecnologias midiáticas, que suportam e fazem circular imagens e textos na atualidade, têm se apresentado como encruzilhadas simbólicas e tecnológicas. Por um lado, desde o final dos anos 1990, elas aparecem no discurso das/os professoras/es (mas não só) como responsáveis pelo desinteresse dos/as alunos/as pela sala de aula, e competindo com a escola e o/a professor/a pela atenção deles/as. Em citação de abertura de artigo intitulado "Os Desafios da Indisciplina em Sala de Aula e na Escola"[12], Vasconcelos destaca a queixa dos professores sobre a competição entre a atratividade dos meios de comunicação e o universo desinteressante da escola com quadro, apagador e giz. Por outro lado, a imagem e o texto aparecem cada vez mais disponíveis, maleáveis e portáteis em interação constante no cotidiano dessas/es estudantes (e, atualmente, dos próprias/os professores), conectadas/os e sobrecarregadas/os de informações sem conseguirem, necessariamente, processá-las com eficiência para transformá-las em conhecimento significativo. Tal problemática se agrava radicalmente nessa terceira década, onde o acesso às dinâmicas processuais algorítmicas da imagem e do texto dificultam o contato e a elaboração desses signos dentro dos ritmos sociobiológicos conhecidos pela humanidade

12 VASCONCELOS, "Os Desafios da Indisciplina em Sala de Aula e na Escola" In: *Ideias*, v. 28, 1997, pp. 227-252.

até então, o que termina por contribuir com uma crise, não só epistemológica, mas estética, ética e de saúde mental. A velocidade e os modos de conexão que temos experimentado se apresentam como cada vez mais hostis à nossa saúde e, talvez, à nossa própria sobrevivência, visto que um universo crescente de jovens e crianças demonstra não querer (ou não conseguir mais) habitar e viver nesse contexto e nesse mundo.[13]

O uso dessas tecnologias no cotidiano, e para o lazer, faz com que as/os estudantes, muitas vezes, não as reconheçam como instrumentos do trabalho escolar, ou não desejem que elas sejam capturadas para tais fins. Essa é uma das dificuldades de pensarmos, como alguns fazem, que a simples presença da tecnologia na escola seria capaz de resolver os desafios da educação contemporânea. No Brasil, propostas legislativas ecoam o desejo e o reconhecimento da necessidade de a educação, sobretudo a escolar, assumir como objeto de trabalho e objetivos de enfrentamento as questões contemporâneas que nos desafiam. Os debates e desafios na implementação

13 Em estudo realizado pelo Centro de Integração de Dados e Conhecimentos para Saúde (Cidacs) da Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz Bahia), em colaboração com pesquisadores de Harvard, sobre dados referentes aos anos de 2011 a 2022, a taxa de suicídio entre jovens cresceu 6% por ano no Brasil, e a de notificações por autolesões na faixa etária de 10 a 24 anos de idade evoluíram 29%, também ao ano. Os números são bem maiores que os referentes à população em geral, cuja taxa de suicídio cresceu em média 3,7% ao ano e a de autolesão 21% ao ano, no mesmo período. A pesquisa analisou dados do Sistema de Informações sobre Mortalidade (SIM), do Sistema de Informações Hospitalares (SIH) e do Sistema de Informação de Agravos de Notificação (Sinan), do Ministério da Saúde, e o estudo foi publicado na revista The Lancet Regional Health – Americas. Conferir GRANDA, Alana Reportagem "Fiocruz alerta para aumento da taxa de suicídio entre criança e jovem - Especialistas indicam mais atenção e informação contra o suicídio. In: Agência Brasil, Rio de Janeiro, 24/02/2024-10:46. Acesso em: 01 nov. 2024. <https://agenciabrasil.ebc.com.br/saude/noticia/2024-02/fiocruz-alerta-para-aumento-da-taxa-de-suicidio-entre-crianca-e-jovem#:~:text=Fiocruz%20alerta%20para%20aumento%20da%20taxa%20de%20suic%C3%ADdio%20entre%20crian%C3%A7a%20e%20jovem,-Especialistas%20indicam%20mais&text=A%20taxa%20de%20suic%C3%ADdio%20entre,ao%20ano%20no%20mesmo%20per%C3%ADodo>. Ainda que os dados do Brasil sejam alarmantes, o crescimento de suicídios entre crianças e jovens vem crescendo no mundo todo. GAGLIONI, Cesar "O crescimento do suicídio infantil no Brasil e no mundo" In: NexoJornal: 17/09/2022 (atualizado 28/12/2023 às 22h44). Acesso em: 01 jan. 2024. <https://www.nexojornal.com.br/expresso/2022/09/17/o-crescimento-do- suicidio-infantil-no-brasil-e-no-mundo>



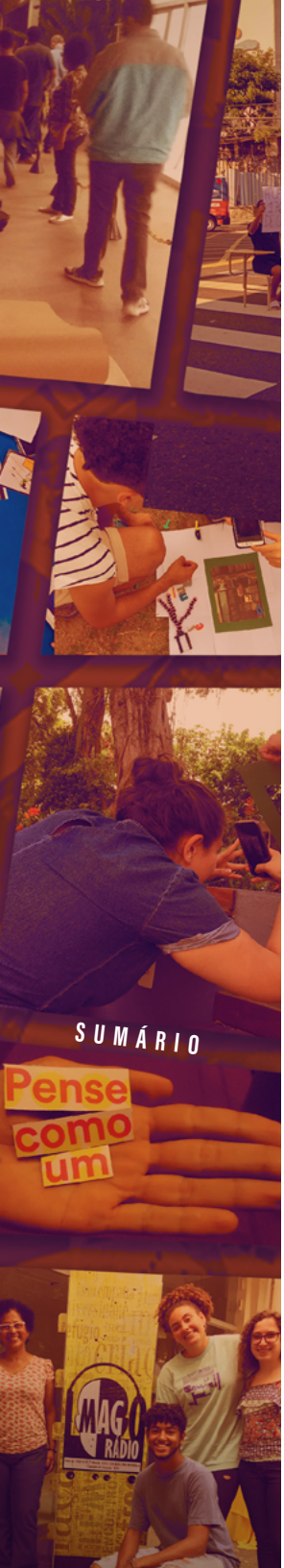
da Política Nacional de Educação Digital (PNED – Lei 14533/2023)[14] e da Estratégia Nacional de Escolas Conectadas (ENEC) destacam a centralidade da tecnologia nos rumos da educação nacional no século XXI. O audiovisual e o cinema, a convergência digital dessas produções e a presença ubíqua de imagem e vídeo em dispositivos conectados reforça a urgência da regulamentação da Lei 13.006/2014, que determina a exibição de duas horas mensais de cinema nacional nas escolas e a discussão da Proposta de Programa Nacional de Cinema na Escola[15], num movimento de curadoria e disputa estética e política pelas imagens e imaginários que nos conformam e convocam a pensar. Imagens de nosso território e de nossa realidade, que nos ancorem e aterrem em narrativas de vidas próximas a nós, que façam sentido de serem vividas e transformadas. Somam-se a esses movimentos as discussões e decisões sobre a proibição de celulares para uso dos/as estudantes na escola, apontando a complexidade do problema e as dificuldades de dar conta do mesmo[16].

Diante deste quadro, entendemos que as tecnologias de imagem e texto precisam habitar a escola, mas não como habitam o cotidiano. Em vez de atuarem nos sobrecarregando de informação fragmentada, de forma aprisionante e paralisante, em *feeds* infinitos, na escola podemos investir em dinâmicas e experiências nas quais essas tecnologias apareçam e atuem como o que deveriam

14 Para uma discussão sobre essa proposta envolvendo diferentes pesquisadores do Brasil, ver FRESQUET, A., ALVARENGA, C., 2023.

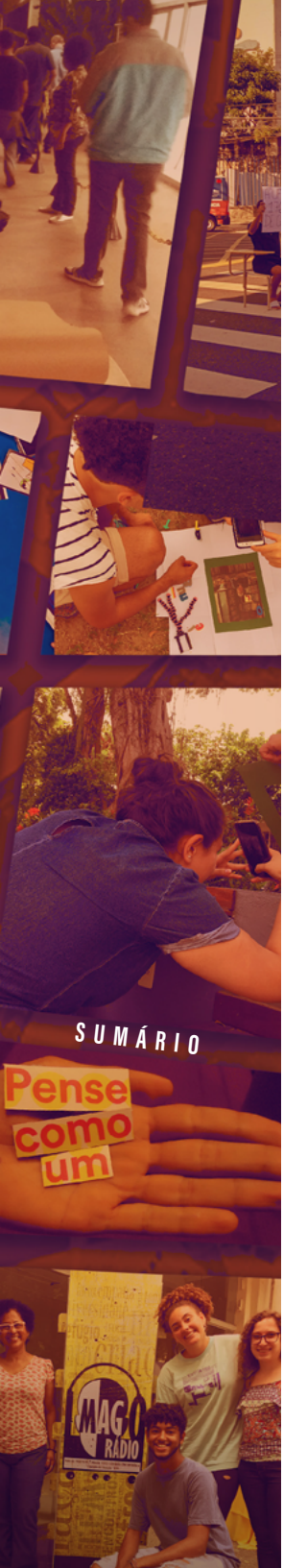
15 FRESQUET, Adriana (Org.), 2024.

16 O governo brasileiro este ano sancionou a Lei nº 15.100, de 13 de janeiro de 2025, a qual "Dispõe sobre a utilização, por estudantes, de aparelhos eletrônicos portáteis pessoais nos estabelecimentos públicos e privados de ensino da educação básica". Para acompanhar as discussões prévias vide, por exemplo, matéria do Senado Federal, https://www12.senado.leg.br/radio/1/noticia/2024/09/25/governo-planeja- proibir-uso-de-celulares-em- escolas#:~:text=A%20proibi%C3%A7%C3%A3o%20do%20uso%20de,red e%20p%C3%BAblica%20quanto%20da%20privada, acesso em 27/09/2024, e outras iniciativas similares ao redor do mundo: https://www.sinesp.org.br/noticias/educacao-na-midia/20311-varios-paises-proibem-o-uso-de-celulares-nas-escolas#:~:text=De%20acordo%20com%20a%20ag%C3%AAncia,%2C%20Canad%C3%A1%2C%20Su%C3%AD%C3%A7a%20e%20M%C3%A9xico.



ser: conquistas culturais que incrementam nossas possibilidades de conhecer, inventar futuros e fruir o presente. Uma vez que estamos em um mundo conectado, o acesso às tecnologias digitais e à internet devem ser garantidos na escola, assim como em todos os espaços, mas não da mesma forma em todos eles. O trabalho educacional e o papel da escola nos quais acreditamos e apostamos neste livro passam muito mais por acordos e sentidos culturais e simbólicos sobre em que mundo estamos e que mundo desejamos. Estando a escola comprometida com a produção de conhecimentos e cidadanias, e o universo cultural de estudantes e professoras/es marcado pela tecnologia, é preciso que a interação e a convergência entre esses dois pontos sejam trabalhadas pedagogicamente para que a escola possa cumprir sua função social de desenvolver uma educação que assuma a contemporaneidade como seu tempo e dele amplie reflexões, posicionamentos, escolhas e invenções que apontem para um mundo desejado, um futuro sonhado e sustentado.

Com isso, nos posicionamos de forma contrária tanto a qualquer adesão deslumbrada e acrítica à inclusão das tecnologias ou do mundo digital na formação de professoras/es e nas salas de aula na educação básica, como ao seu banimento desse espaço, de modo que fora dele continuemos a ser reféns ou adictos de um uso sem informação, formação e compreensão. Assim como se assumiu o ensinar a ler quando o livro era o principal meio de informação e aquisição de conhecimento, é preciso agora ensinar sobre as tecnologias digitais, as mídias e a lógica das redes, para que possamos nos relacionar com elas não como usuários sem escolhas, mas como coprodutores de uma política cotidiana de modos de inserções desses elementos na cultura e de coengendramento de suas potencialidades e seus limites de uso. Este posicionamento se deve, primeiramente, ao fato de entendermos que as tecnologias não são, como parecem, apenas os aparelhos que usamos, mas estão naquilo que em nós se transforma na relação com eles, portanto, uma dimensão inerente à própria escola porque integram as subjetividades e os

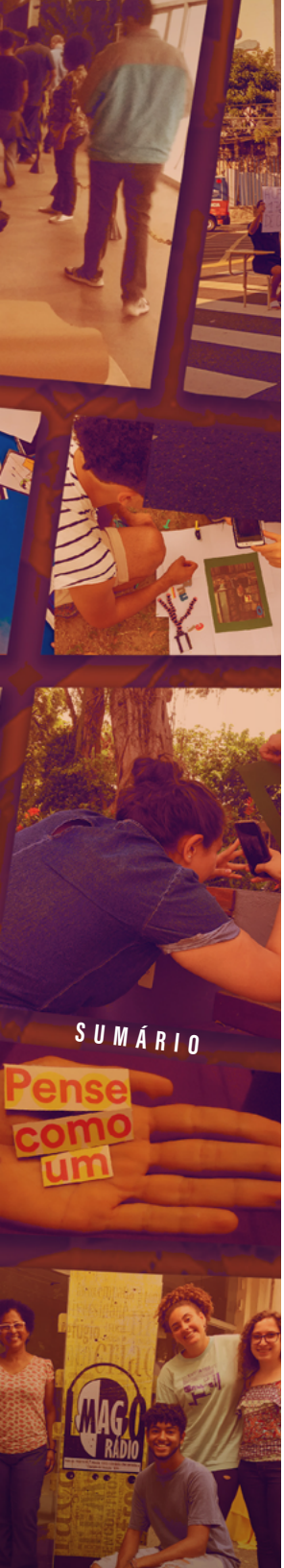


corpos que somos na interação/hibridismo com essas novas tecnologias de informação e comunicação. Além disso, integram também os modos de construção de conhecimento, de regimes de trabalho e modos de vida que impactam no clima, no solo, nas chuvas, nas temperaturas, na água disponível, na qualidade do sono. As novas tecnologias, tanto como aquelas ancestrais, nos compõem e tecem nossa história, portanto, são inalienáveis do espaço e do trabalho escolar.

Em segundo lugar, destacamos que o que propomos neste livro é um processo de suspensão dos automatismos ligados aos usos que fazemos das tecnologias, em prol de uma "desmontagem" de seus processos e elementos através, não de uma dinâmica abstrata e teórica, mas de práticas e experimentações que recolocam o corpo, as mãos, a feitura, o artesanal, no centro da cena escolar, como possibilidades de trabalho para todas as disciplinas curriculares e outros tipos de trabalho de formação que acontecem na escola. As propostas e reflexões que se apresentam neste livro apontam para uma relação com as tecnologias que favoreça a criação de sentidos, não só comuns, mas também novos, propositivos e que incluam diversidade e sonhos. A intenção é possibilitar uma escola que possa se reinaugurar, na contemporaneidade, inventando para si novos tempos, novas realidades e novos objetivos.

1.1 IMAGEM E MULTILETRAMENTOS NA ESCOLA

Nesse sentido, desejamos que este livro possa contribuir para o fortalecimento da escola em seu papel como formadora do tecido social, fazendo a mediação entre as diferentes gerações de conhecimentos e a diversidade cultural, promovendo novos encontros entre ciência, tecnologia e sociedade, permitindo o domínio consciente desses registros culturais pelos sujeitos sociais por ela

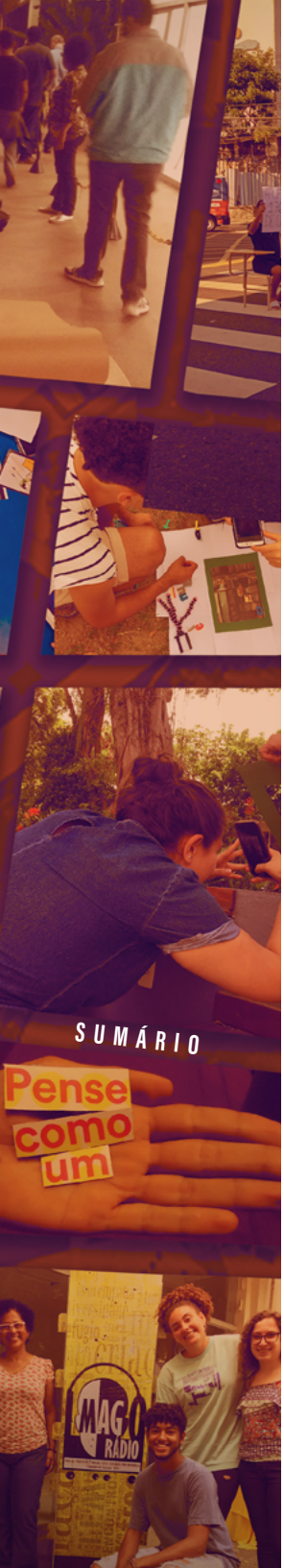


formados. Os agentes escolares, sobretudo as/os professoras/es, precisam enfrentar o desafio de saber trabalhar e incorporar na sua prática cotidiana a produção tecnológica cultural, de modo a fortalecer a aprendizagem e a produção de conhecimento formal, científico e, também, de modo a fazer convergir o crescimento econômico e cultural não escolar com projetos possíveis e inclusivos de humanidades e cidadanias.

No entanto, nem sempre as/os professoras/es frequentam com a mesma desenvoltura que as/os alunas/os o universo das tecnologias de proliferação de imagens e textos, ou não têm a mesma desenvoltura para trabalhar esses elementos dentro do espaço escolar. Isso porque a imagem e o texto, tal como se apresentam disponíveis desde o final do século XIX, com o advento do cinema (para escolhermos uma tecnologia ou mídia emblemática), têm percorrido uma série de devires de tecnologia em tecnologia, adquirindo sentidos e formas cada dia mais diversas e mutáveis, difíceis de se acompanhar e de se apresentarem como elementos confiáveis e consistentes de uma ação pedagógica que tem na Modernidade suas bases.

A imagem ainda é um objeto de desconfiança no universo da educação, que se constituiu fundamentalmente sobre o cânone do texto, entendendo a imagem como um elemento menor (desde sua clássica desqualificação por Platão[17] à desconfiança de todo material disponível, vinculado a vídeos, filmes, novelas, publicidades, jogos, etc. – associados a dissimulação, sedução e dispersão). Mas se a questão

17 Ainda que Platão estivesse se referindo à pintura e hoje estejamos lidando com um universo muito maior de imagens com diferentes naturezas, a herança metafísica que sustenta o conhecimento moderno ainda faz ressoar essas desconfianças. Sobre este ponto, ver a análise de Jacqueline Lichenstein, por exemplo, neste trecho: "Conservando a pintura em sua função referencial, a *mímesis* platônica naturaliza as representações pictóricas para melhor privá-las da verdade, destituindo-as de qualquer posição legítima em relação ao real do qual ela as remete. Por serem julgadas em função de uma verdade a qual [...] elas não poderiam ter direito, as imagens da pintura são necessariamente marcadas por um sinal privativo que impede que as consideremos em si mesmas, obrigando-nos ao contrário, a vê-las como falhas". In: LICHENSTEIN, J. *A Cor Eloquente*. São Paulo: Siciliano, 1994, p. 51-52.



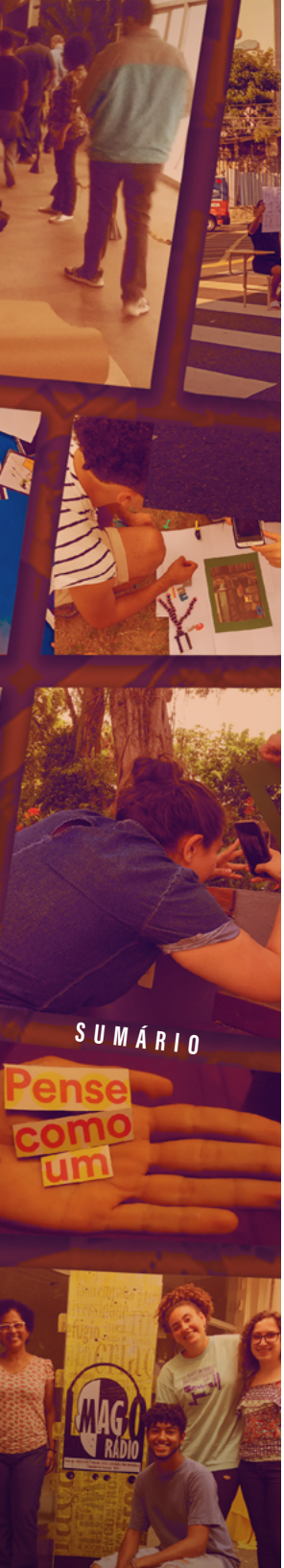
da imagem se torna central hoje, na medida em que vivemos em uma época em que as subjetividades contemporâneas se constroem pelo seu hibridismo com as redes, com a cultura de massa ligada às tecnologias, é urgente que a escola, que nasce e se consolida na modernidade e trabalha fundamentalmente com o texto, em uma referência à alfabetização, aproprie-se, ensine e produza também essas dinâmicas. Isso porque a mutabilidade e a virtualidade presentes nesse processo não são tradicionais, tampouco familiares dentro da escola, dada sua longa tradição oral, textual e comprometida com a verdade dos conhecimentos e conceitos, opondo-se, portanto, às variabilidades e às interpretações diversas.

"O analfabeto do futuro não será quem não sabe escrever, mas, sim, quem não sabe fotografar", afirmou Benjamin em "Pequena História da Fotografia"[18]. A sentença, emprestada de Moholy-Nagy, artista e professor da Bauhaus, expressa uma profunda mudança cultural, em que a imagem técnica, a fotografia, torna-se o elemento capaz de reter, mais especialmente, a força "codificadora" do mundo. À radicalidade dessa afirmação corresponde o apelo sobre a importância de um outro "alfabetismo": "a força cultural e universal do cinema, da fotografia e da televisão, na configuração da autoimagem do homem, dá a medida da urgência do ensino de alfabetismo visual [...]"[19].

Inspiradas nessas provocações é que entendemos ser fundamental pensarmos na educação de forma ampliada, incorporando a imagem em suas diferentes manifestações, o que significaria também pensar não exatamente em um alfabetismo, como afirma Dondis, mas naquilo que se discute hoje em termos de multiletramentos para esse universo que é marcado por tecnologias digitais, que consagram a imagem como modo de constituição de mundo.

18 BENJAMIN, W. "Pequena História da Fotografia". In: *Magia e técnica, arte e política: Ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1985, p. 107.

19 DONDIS, D. *Sintaxe da Linguagem Visual*. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007, p. 4.

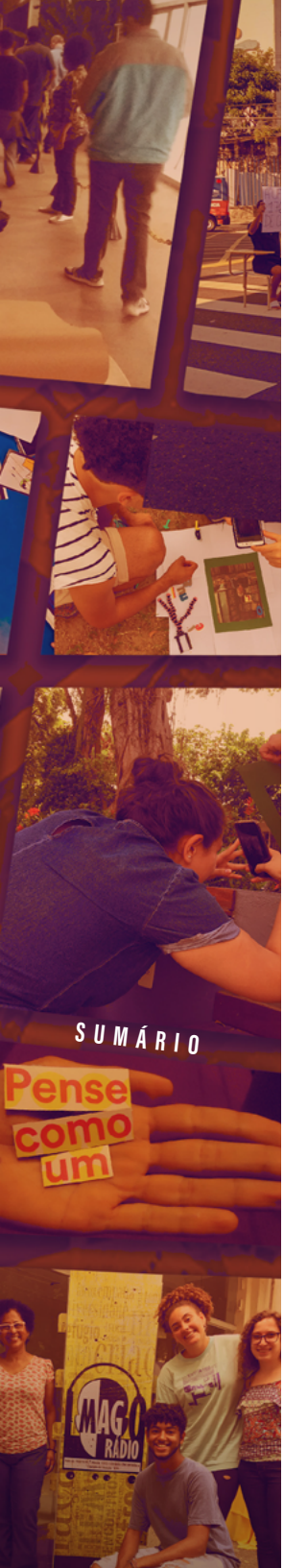


1.2 MULTILETRAMENTO DIGITAL E MIDIÁTICO

Assim como a alfabetização escolar se diferenciava do domínio linguístico cotidiano por ensinar o código e as regras de composição e decomposição dos textos e seus sentidos via alfabeto e gramática normativa, uma pedagogia escolar dos multiletramentos[20] na contemporaneidade precisa ser necessariamente uma "pedagogia dos multiletramentos digitais e midiáticos". Com isto, queremos enfatizar e defender que o que a escola precisa fazer é ensinar o domínio dos códigos e regras de composição e decomposição de textos e hipertextos nas redes e plataformas tecnológicas e digitais. Assim como nas discussões sobre alfabetização se defendia que as/os estudantes chegavam na escola já "sabendo ler o mundo"[21], em um cenário hipertextual, conectado, o mesmo acontece. Como usuários, as/os estudantes já chegam imersos e dominando leituras desse e nesse mundo midiático digital, mas não necessariamente dominam os modos de produção de sentido e de composição de mensagens que regem esse universo, fazendo com que muitas vezes tomem por natural aquilo que é puro artifício e convenção. Ora, não é essa justamente a característica do código linguístico que obriga a existência de uma alfabetização?

20 A 'Pedagogia dos Multiletramentos' foi proposta pelo Grupo Nova Londres, em 1996, atentos às tensões e urgências trazidas pelo cotidiano de uma geração imersa no contato com tecnologias digitais e seus aparelhos celulares, individuais, portáteis e passíveis de estarem em todos os lugares, permeando todas as relações sociais e nelas intervindo, sendo importante sua consideração no universo escolar por constituírem esses corpos e subjetividades contemporâneos, permitindo participar do "jogo do poder no espaço político das relações sociais" (FERNANDES, ADRIANA. H.; MONTEIRO, ALINE. V.; SANTI, ANGELA. M.; SILVA, DAGMAR. M. "Multiletramentos pelas visualidades na escola – cursos e ações coletivas a partir de redes de formação docente". In: *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, v. 20 p. 001-023, 2023. ISSN ONLINE: 2238-1279, p. 8.

21 MONTEIRO, A., SANTI, A. "Imagem e Paulo Freire no Contexto das Fake News". In: REZENDE, M., MENDES, M. (org. e edição) *Revista Carioca de Educação Pública, v. 4,* nº 6, maio/out 2022, ISSN 2526-1886, p. 2, http://www.rio.gov.br/web/epf/rcep06art03. Acesso em: 22 mar. 2024.

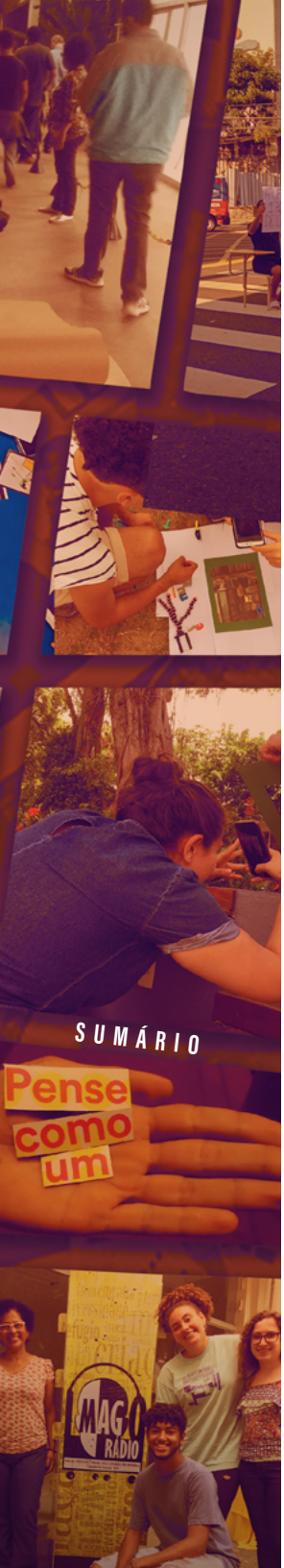


O desafio de uma pedagogia dos multiletramentos digital e midiático, tal como estamos propondo, é desvendar que, ainda que estejamos trabalhando com imagens que se parecem com cópias e representações do mundo tal como ele é realmente, estamos diante de construções de textos, ou melhor, de hipertextos, que são tão arbitrários como um texto puramente linguístico. Aqui é importante destacarmos que existe um debate em pleno andamento sobre como nomear os processos de incorporação dos elementos visuais em suas múltiplas aparições, premente em nossa cultura e intensificado pelo universo digital. "Alfabetismo visual", "letramento midiático", "leitura de imagens", "multiletramentos" – os termos procuram dar conta da necessidade urgente de trazermos, principalmente para dentro da escola, o debate e a implementação de uma cultura visual por parte de todo o seu corpo social.

Neste sentido, essa discussão estimula a ampliação da ideia de alfabetismo/alfabetização, ainda fundamentalmente ancorada no texto, na direção das imagens e mídias, bem como as discussões e divergências sobre sua terminologia. Para contribuir com o debate, podemos entender "alfabetização [como] o processo de aprendizagem pelo qual se desenvolve a habilidade de ler e escrever e o letramento estaria relacionado ao uso competente da leitura e da escrita nas práticas sociais"[22], considerando principalmente o texto linguístico. Já a noção de multiletramentos (Pedagogia dos Multiletramentos), à qual escolhemos nos filiar e que adotamos ao longo do livro, seria uma dimensão que incorpora

> a necessidade de a escola tomar a seu cargo os novos letramentos emergentes na sociedade contemporânea, em grande parte – mas não somente – devido às novas TICS, e de levar em conta e incluir nos currículos

22 FERNANDES, ADRIANA. H.; MONTEIRO, ALINE. V.; SANTI, ANGELA.M.; SILVA, DAGMAR. M. "Multiletramentos pelas visualidades na escola – cursos e ações coletivas a partir de redes de formação docente". In: *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, v. 20, p. 001-023, 2023. ISSN ONLINE: 2238-1279, p. 7.

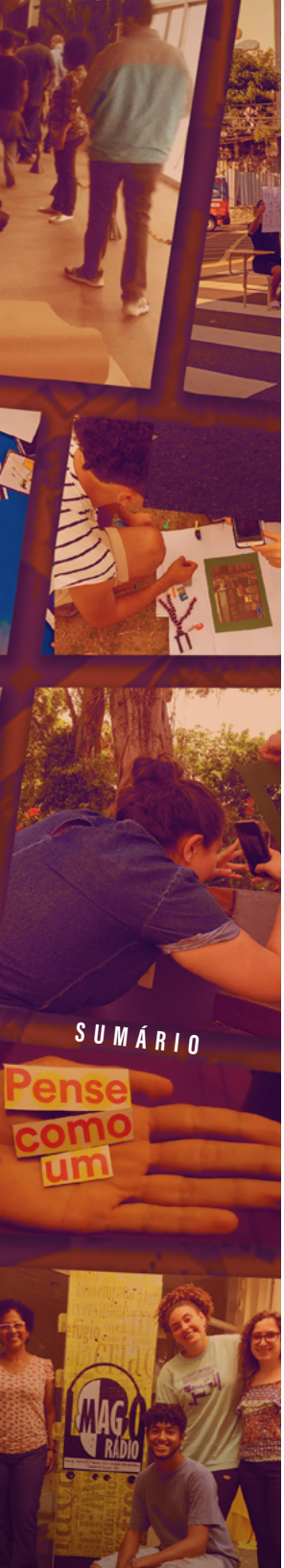


> a grande variedade de culturas já presentes nas salas de aula de um mundo globalizado e caracterizado pela intolerância na convivência com a diversidade cultural, com a alteridade.[23]

Contudo, entendemos que só falar em multiletramentos não destaca a especificidade e a urgência do tipo de trabalho que é preciso realizar na escola frente a esse universo midiático digital no qual estamos imersos. Somos expostos a múltiplas linguagens antes mesmo de entrarmos na escola. A criança, mesmo não alfabetizada, já faz uma leitura incidental de rótulos, marcas, imagens e textos em contextos gráfico-visuais recorrentes. O texto é hoje apresentado, ou mesmo pensado e produzido, em sua maioria, no fluxo de associação com outros tantos apelos visuais e de diagramação, que compõem e definem (ou tensionam) seu sentido em circulações variadas pelas redes, nem sempre podendo ser lido de forma "pura" ou estabilizada em uma superfície fixa de papel, como costumava ser, por exemplo. É por este motivo que fazemos questão de incluir, no que diz respeito ao trabalho escolar, os termos "digital" e "midiático" após o conceito de multiletramentos. Os "meios" onde texto e imagem circulam, mais do que nunca, se revelam integrantes da mensagem e, por isso, para haver um domínio desta última, é preciso haver um domínio dos primeiros.

Os textos – em sua maioria, hipertextos – são acessados através de telas, ou lidos já com a "lente" de sua inserção no cotidiano, ou seja, lotados de referências visuais e hibridizados com elas – como, em geral, temos em postagens nas redes sociais, com texto, imagem e som combinados; memes, vídeos, animações, etc... Nas telas, onde não está aberta apenas uma coisa de cada vez, mas múltiplas abas que disputam e apelam à nossa atenção, os textos se constituem como hipertextos ou hipermídias, em que o/a leitor/a tem a possibilidade de abrir vários caminhos de pesquisa

23 ROXO, R., MOURA, E. (org.) *Multiletramentos na Escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, p. 12.

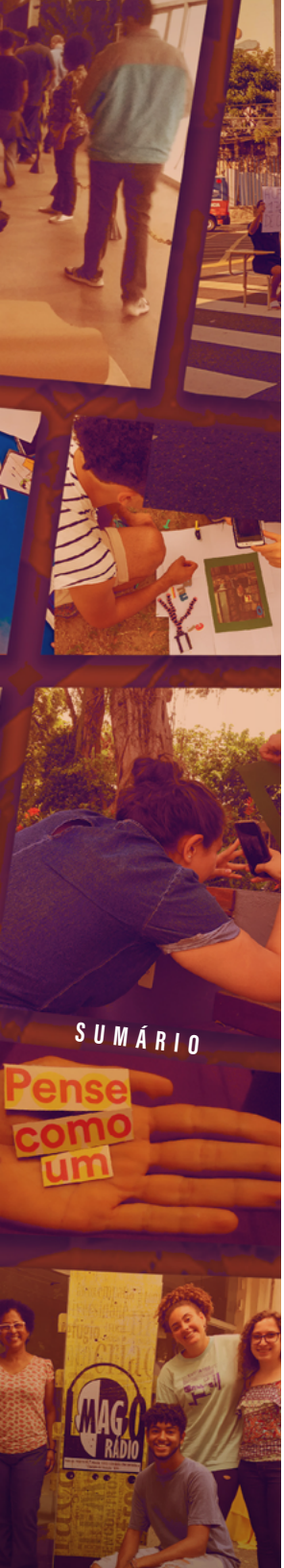


e associação. Dessa forma, entendemos que o conceito de multiletramentos digitais e midiáticos "aponta para a necessidade de contemplarmos a existência de uma multiplicidade de linguagens que circulam entre nós, sejam através de textos impressos ou digitais, de mídias impressas ou audiovisuais"[24], bem como dos suportes tecnológicos.

Assim, é preciso construir movimentos de aproximação e produção de interfaces entre informações em imagem e texto nesses formatos maleáveis e portáteis, o conhecimento científico e as estratégias pedagógicas tradicionalmente mais textuais e orais, entendendo a escola como espaço de multiletramentos, como já dito. É nesse encontro, no favorecimento dessa aproximação, que este livro pretende atuar. Sua intenção é ser "meio para as mídias", mediar a reflexão sobre o papel mediador da escola e do professor.

Ainda que a escola seja o foco, a radicalidade da presença da imagem e das tecnologias digitais em rede exige que pensemos a educação em sentido ampliado, principalmente uma educação pública ampliada. Isso porque essa hiperconexão e a presença ubíqua da internet parece nos unir como um grande coletivo, mas também nos isola em grandes bolhas e processos individualizados. Os algoritmos e o big data têm colocado a democracia e a liberdade em questão e reconfigurado os sentidos do coletivo, do comum,

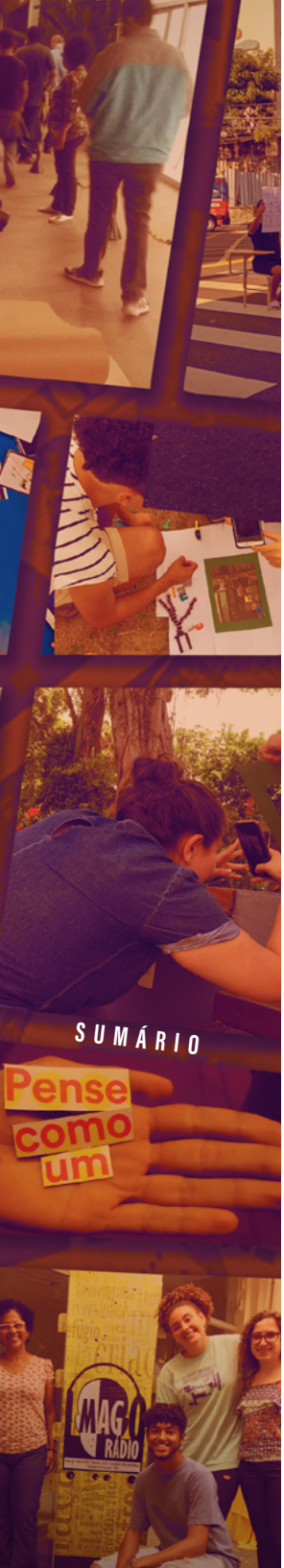
24 FERNANDES, A.; MONTEIRO, A.; SANTI, A.; SILVA, D. "Multiletramentos pelas visualidades: a Experiência da Rede RIA40tena e o Curso de Extensão 'Visualidades, Tempo e Educação'". In: HOFFMANN, A., BARROS, R., DOURADO, R. (Orgs.) *Visualidades, Educação e Mudanças Culturais*. Rio de Janeiro: Ayvu, 2021, p. 188.



do pertencimento cultural e da territorialidade dos grupos.[25] As discussões sobre "desordem informacional", "ecossistema informacional" e *fake news* também complexificam o quanto a livre circulação de informação nos permite ser mais esclarecidos, críticos e adquirirmos mais conhecimento[26]. Toda essa dinâmica, que se acirra e se complexifica na virada dos anos 2010 para 2020, põe em xeque o sentido e o trabalho da escola, da educação e do público ao trazer à tona discussões sobre a verdade e/ou a pós-verdade, o público, o comum, o coletivo e os direitos individuais e as causas identitárias

25 Os debates sobre a *governamentalidade algorítmica* e seus riscos para as liberdades individuais têm chamado a atenção para como a coleta de uma infinidade de dados sobre nosso comportamento on-line e off-line, com maior ou menor consciência e consentimento nossos, representa um risco para nossas liberdades individuais e coletivas, e à própria possibilidade de nos constituirmos como sujeitos. A coleta dos mais variados microdados de centenas de milhares de indivíduos e a possibilidade de análise desses bancos de dados Big Data geram padrões de comportamento preditivos de nossas condutas com base em comportamentos que são menos individuais e/ou coletivos que individualizantes. Com base não em nossos gestos, propriamente, mas em massas de gestos, os algoritmos identificam padrões que passam a ser aplicados para predizer nossos comportamentos sem que possamos resistir, uma vez que, se só nos chega como possibilidade de informação (seja de compra, promoção, serviço, vaga de emprego, linha de crédito, seguro de vida, etc.) o que foi padronizado para nós com base em uma série de dados sem rostos, mas que se comportam como nós, ficamos impedidos de escolher ou resistir e, talvez o mais grave, ficamos satisfeitos com escolhas tão acertadas feitas "sob medida" para nós, fazendo com que o algoritmo sempre acerte quem somos, impedindo-nos de poder ser qualquer outra coisa diferente. Sobre essa temática ver: ALVES, M. A. & ANDRADE, O. M, Autonomia individual em risco? Governamentalidade algorítmica e a constituição do sujeito. In: Cadernos Metrópole: São Paulo, v. 24, n. 55, pp. 1007-1023, set/dez 2022. TELES, E. Governamentalidade algorítmica e as subjetivações rarefeitas. In: Kriterion: Belo Horizonte, nº 140, Ago./2018, p. 429-448. E ainda: BRUNO, F. et al. (Org.) *Tecnopolíticas da Vigilância: perspectivas da margem*. São Paulo: Boitempo, 2018.

26 O termo "desordem informacional" tal como apresentado por Claire Wardle e Hossein Derakhshan (2023) se refere aos modos problemáticos e falaciosos como as informações se apresentam e circulam nas mídias digitais atualmente, dentro de um verdadeiro "ecossistema informacional", tal a complexidade de agentes e relações entre eles. A noção de desordem informacional vem tentar dar conta de descrever a complexidade da comunicação e da circulação de informações equivocadas, erradas em si ou em sua compreensão e interpretação, que ultrapassa em muito a simples ideia de *fake news*. Os autores descrevem um conjunto de modalidades diversas de informações problemáticas que podem ser reunidas em três categorias: informações incorretas, informações falsas e informação difamatória, buscando uma sistematização da situação e do problema que permita a criação de orientações de políticas públicas para o combate a tal desordem. Essa temática será foco de atividades específicas apresentadas neste livro mais à frente. (Cf. WARDLE, C., DERAKSHAN, H. Desordem Informacional: Para um quadro interdisciplinar de investigação e elaboração de políticas públicas, Coleção CLE - Unicamp, maio de 2023).

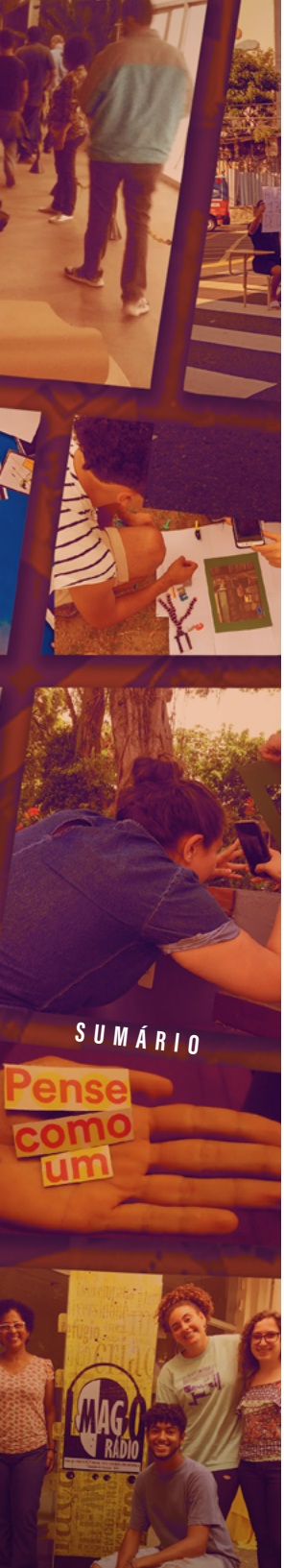


e, também, as referências modernas europeias, coloniais, e a necessidade de buscarmos referências descoloniais.[27]

Portanto, assim como já se discutiu e se discute sobre os textos apresentados na escola, quais devem ser eles e os sentidos que podem fazer na formação das/os estudantes, o mesmo precisa ser feito no que se refere às imagens e às tecnologias. Paulo Freire, patrono da educação brasileira e referência obrigatória no país e no mundo no que se refere à educação popular emancipatória e significativa, já nos orientava sobre a importância das imagens e das tecnologias na educação, tendo trabalhado com elas ativamente em seu processo de alfabetização de adultos. Apesar de ele não as ter tematizado diretamente, como elementos que devessem ser objeto de análise em suas características específicas, ele guardou sobre elas boas "intuições" que o acompanharam por toda a sua obra.

A questão principal que aparece sobre elas no trabalho de Freire é como tanto as imagens como as tecnologias entravam em

27 Como já dissemos, em um cenário de um ecossistema informacional, a complexidade da comunicação beira a impossibilidade de que ela ocorra, se a entendemos como partilha de sentidos comuns, onde aquilo que se intencionou na emissão da informação é o que será compreendido na recepção da mesma. Desde os anos 1990 essa discussão está posta pelos estudos da comunicação e das mídias, recrudescida pela democratização do digital pela WWW (World Wide Web). Até o final do séc. XX, a comunicação tinha como principal modelo de referência um conjunto de quatro elementos dispostos linearmente como sendo um emissor, uma mensagem, um canal e um receptor. Seja identificado como "agulha hipodérmica", seja como "broadcast", ou como "o meio é a mensagem", esses elementos, de certa forma, eram identificáveis em suas ações, intenções e ordem de atuação. O que acontece num cenário de excesso de informação em fluxo ininterrupto, total interação, com hierarquias emaranhadas, que caracteriza o atual "ecossistema informacional", é que identificar e estabilizar as ações desses elementos se torna praticamente impossível, e o fenômeno da pós-verdade encontra terreno fértil e adequado para se estabelecer. Na falta de condições para estabelecer "facilmente" e "com segurança" os critérios de verdade, o critério utilizado passa a ser as nossas emoções e nossos desejos e opiniões, com as quais conseguimos "seguramente" nos identificarmos, sendo essa a característica daquilo que nomeamos corrente-mente por pós-verdade. A atuação dos algoritmos nas redes sociais e seu efeito de acirramento na formação de bolhas de referências só aprofundam essa problemática. Voltaremos a esse tema ao longo do livro. Para as questões de comunicação, conferir, por exemplo: Sfez, L. A crítica da comunicação, 1994, e Bougnoux, D. Introdução às ciências da informação e da comunicação, 1994. Sobre pós-verdade: ARAUJO, C. A. A., O fenômeno da pós-verdade: uma revisão de literatura sobre suas causas, características e consequências, 2020.



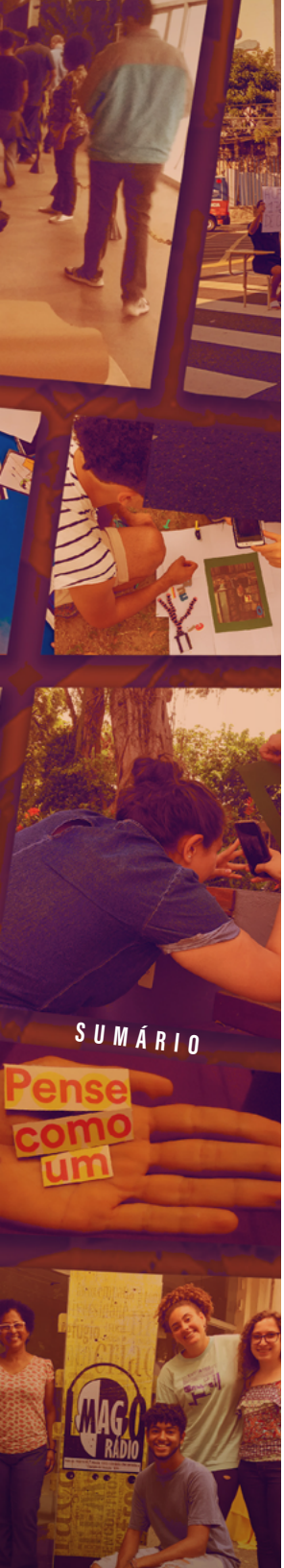
cena para construir um mundo comum, uma referência partilhada por todos/as, a partir das quais uma discussão coletiva e ancorada na vida cotidiana dos/as educandos (tal como ele gostava de se referir em suas obras) poderia se estabelecer. As imagens utilizadas por Freire, sobretudo como vemos na experiência de Angicos, eram produzidas a partir da vida cotidiana dos educandos e, depois, dessas imagens se retiravam aquelas que seriam "palavras geradoras" e os textos com os quais o processo de alfabetização aconteceria. Se diante das imagens projetadas nas paredes, na experiência freireana, todos/as se calavam, não era porque essas imagens os hipnotizavam para silenciá-los; era porque elas os interessavam e faziam sentido, e desse sentido era possível não só ler o mundo, como também ler os textos.

Tal como nos fala Carlos Lyra, em *As Quarenta Horas de Angicos: uma Experiência Pioneira de Educação*[28], parte do sucesso no processo de alfabetização ocorrido em 1963 veio do uso de retroprojetores que foram importados. Isso porque os retroprojetores construíam no local da aula um ambiente que remetia ao cinema ou à televisão. Nas palavras de Lyra: "a televisão ainda não chegara em Angicos e a imagem do projetor de slides era um deslumbramento"[29]. Essa atmosfera de encantamento certamente contribuiu para o processo de alfabetização, dado que, "no momento em que é iniciada a projeção, cessam os ruídos. Todos se concentram totalmente na imagem projetada"[30]. É nesta mesma direção de fazer um mundo comum e "calar" para prestar atenção que as tecnologias e as imagens são apresentadas e trabalhadas nas atividades propostas neste livro, mas em um contexto muito diferente daquele da experiência freiriana,

28 LYRA, C. *As Quarenta Horas de Angicos: uma Experiência Pioneira de Educação.* São Paulo, Cortez, 1996.

29 LYRA, C. op. cit., p 16.

30 CARVALHO, V. "As imagens no Método Paulo Freire na experiência de Angicos (RN) – 1963." *Educação em Questão*, Natal, v. 21, n. 7, p. 98-115, set./dez. 2004, p. 108. Disponível em: https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/issue/view/475. Acesso em: 18 jan. 2022.



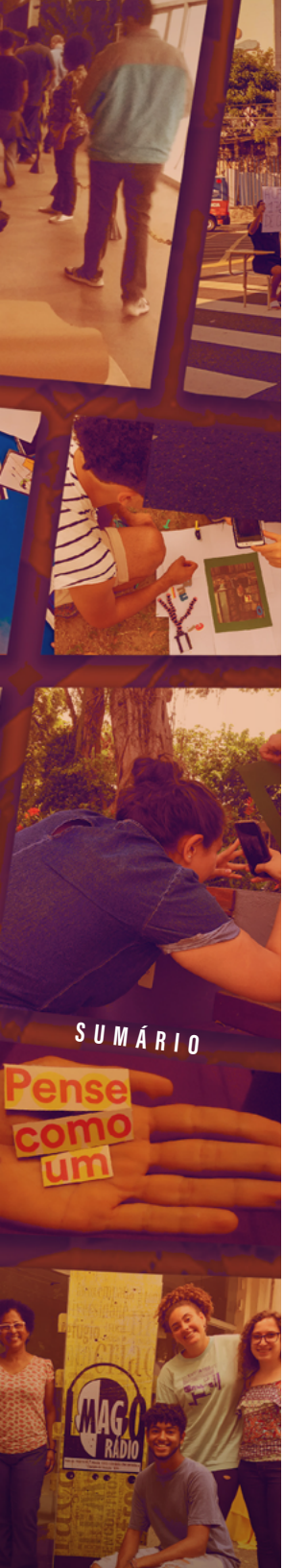
nos anos 1960. Naquele tempo, as imagens e suas tecnologias ainda eram raras, e hoje estão por toda parte, capturando o texto em sua dinâmica e, também, nossas subjetividades.

Se a educação escolar, como projeto de modernidade, estava alinhada ao surgimento do Estado moderno; ao modelo de cidadania do indivíduo soberano; ao predomínio da razão sobre os sentidos e a vontade individual pelo contrato social; à obediência às leis e normas e à ciência como modelo de conhecimento da verdade, como educarmos em um mundo – e para um mundo – onde a verdade pode ser descartada como algo do qual não se faz mais questão? Quando a sedução e a satisfação do gosto individual são o objetivo maior dos algoritmos, de modo a nos manter a todos conectados e satisfeitos em um regime de trabalho 24/7 nas redes e para as redes, como educar considerando a sociedade? Como pensar em crítica, emancipação e alienação frente ao consumo de informação na rede, quando o produto em circulação passa a ser nossa própria atenção?

1.3 ECOLOGIA DA ATENÇÃO, RITMOS HUMANOS E AS POTÊNCIAS DA ESCOLA

Vinte e quatro horas por dia, sete dias por semana é o regime que podemos reconhecer como característico de nossa época, com as marcações de tempo cada vez mais indefinidas e de uma vida cada vez mais "desperta", estimulada, ativa, produtiva, em interação. Marcados pelo excesso (de elementos a ver e com os quais interagir) e pela velocidade (ritmo acelerado de produção, recepção e resposta a estímulos e ofertas), somos profundamente definidos pela incapacidade de descansarmos. No livro *24/7 – Capitalismo Tardio e os Fins do Sono*[31] de Jonathan Crary, a questão do sono

31 CRARY, J. *24/7 – Capitalismo Tardio e os Fins do Sono*. São Paulo: Cosac Naify, 2014.



é o marcador de que estamos esgotando as possibilidades de parar, desacelerar, descansar. Em tantas outras situações já é praticamente impossível fazer paradas, processar situações, sendo o sono a última barreira – o tempo que temos dedicado a ele vem diminuindo historicamente. Nesse cenário, o conjunto de reflexões que Crary traz pode nos ajudar a entender essas questões como parte das esferas "da globalização, do neoliberalismo e dos processos a longo prazo da modernização ocidental"[32].

No contexto do capitalismo do séc. XXI, o autor considera o impacto das novas tecnologias sobre nossos corpos e subjetividades, reconhecendo que, tal como se constituem, elas mudam

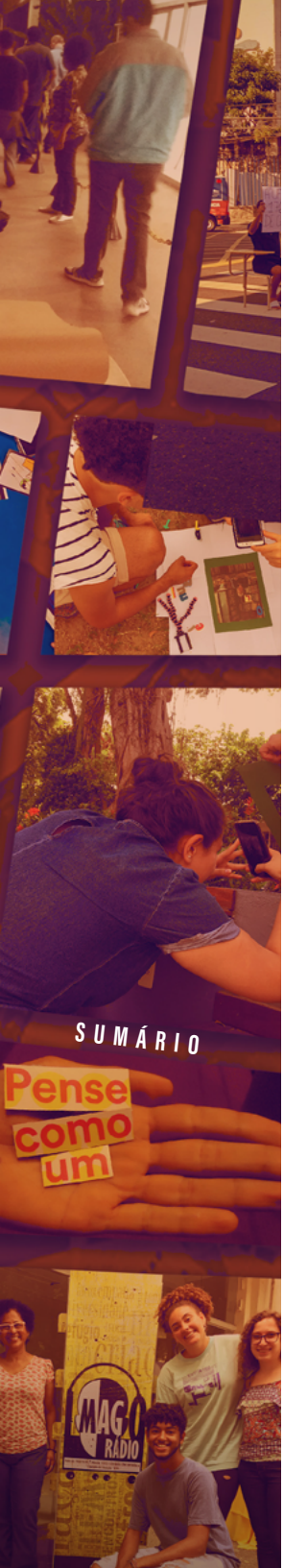
> a composição fundamental das narrativas de vida: em vez de uma sequência convencional de lugares e eventos associados à família, trabalho e relacionamentos, o principal fio condutor de nossa história de vida são mercadorias eletrônicas e serviços de mídia por meio dos quais toda experiência é filtrada, gravada ou construída.[33]

Para ele, "o sono é a recorrência em nossas vidas de uma espera, de uma pausa. Afirma a necessidade do adiamento [...], uma liberação da 'permanente continuidade' [...] para que entremos em um estado de inatividade e inutilidade"[34]. A dinâmica com relação ao sono nos parece interessante na medida em nos permite refletir sobre a importância da espera, da pausa, do adiamento e da inutilidade, e pode nos fazer pensar que a preocupação com essas "demoras" pode ser assumida pela escola como uma espécie de agenda ou propósito subjacente. A escola pode ser um lugar para construir processos mais estendidos de vivência, assimilação, compartilhamento e de processos ligados ao conhecimento. Mas não só. Ela pode ser também um *locus* privilegiado para a construção de uma experiência

32 Idem, p. 17.

33 Idem, p 67.

34 Idem, p. 134-5.

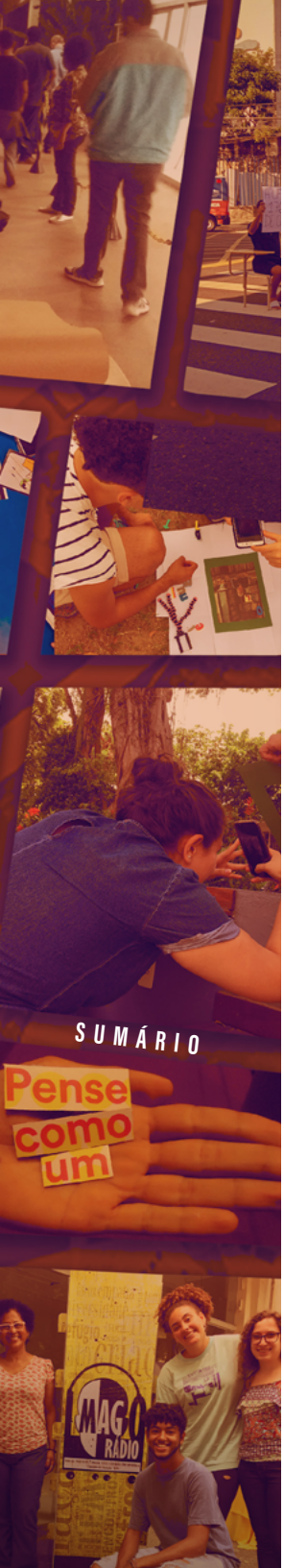


do comum, de uma cidadania imaginativa e cooperativa. Assim, "a inércia restauradora do sono" poderia se apresentar como referência de uma experiência "que se coloca contra a letalidade da acumulação, da financeirização e do desperdício – [responsáveis] pela destruição de tudo aquilo que costumava ser de domínio comum"[35], a ser assumida pela agenda educacional e escolar.

É alinhado com essas reflexões que este livro percorre um caminho que passa pelo cinema, pela fotografia, pela animação, pelo rádio e pelas redes, de modo a recolocar a modernidade da escola em outros termos. Se, em um primeiro momento, a lentidão, a arquitetura e a característica analógica da escola pareciam sinais de obsolescência da instituição, eles agora podem ser dispositivos, instrumentos e oportunidades de mantermos, ainda com algum sentido, a característica coletiva e social da humanidade. Ser social, coletivo e cultural, ser sempre mais de um e em grupo, permitiu que a humanidade se desenvolvesse simbólica e esteticamente. Também tornou o simbólico e a estética, o signo e o significado centrais em nossas trocas e disputas políticas por projetos de mundo. Retirar esses elementos da vertiginosa circulação em velocidade e das lógicas dos algoritmos e das redes é um desafio que nos coloca a contemporaneidade, de modo que possamos ainda lidar com eles em um ritmo onde o humano, o orgânico, o vivo possam participar com mais presença e peso.

A escola aparece hoje como um dos poucos espaços onde corpos, sincronias e lentidões permitem, e de certa forma exigem, a demora, o debate e a reflexão com os outros. Uma coletividade que não se faz por algoritmos de gosto e padrões de comportamento de consumo, mas por proximidades geográficas, disponibilidade de vagas e tantos outros elementos cujas redes pessoais nem sempre podem acessar. Na escola, ainda estamos juntos com os nossos corpos sem filtros; nela podemos relembrar dos nossos olhos sem

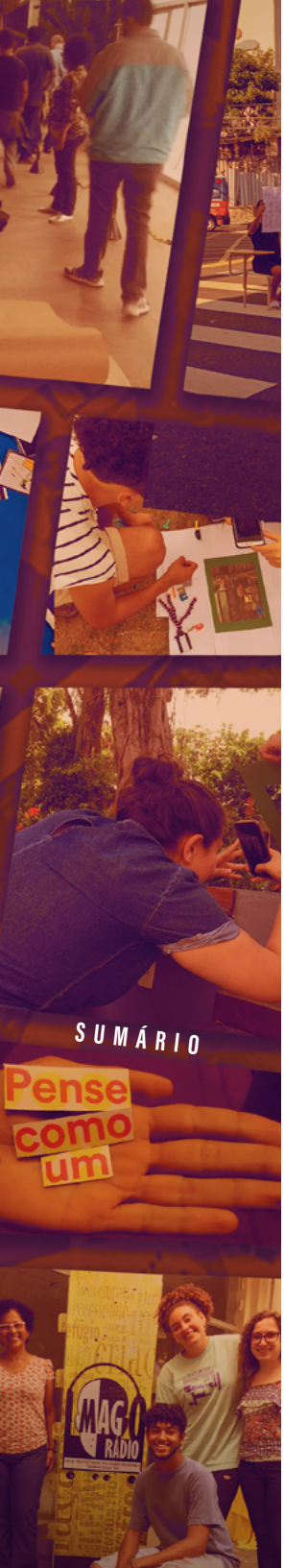
35 Idem, p. 137.



lentes e sem telas. Ela nos convida a ler, a escrever e a experimentar essa lentidão e essa obediência que o código gramatical e o trabalho com o texto impõem. É uma oportunidade de refletir fora da lógica instantânea e sintética das imagens, que pode abrir possibilidades de pensar, dizer e fazer coisas que incluem outros parceiros e escapam aos algoritmos.

Uma das formas como aparecem as tensões colocadas pelas diferenças e discrepâncias entre a modernidade originária da escola e a contemporaneidade é a identificação do transtorno de déficit de atenção (TDAH) como um dos grandes responsáveis pelas dificuldades de aprendizagem e realização de tarefas. Isso porque, na maior parte das vezes, esse transtorno é tratado como uma característica problemática de indivíduos particulares que, por isso, não se adaptam à dimensão coletiva e social padronizada da escola. Ao olharmos a questão por esse ponto de vista, as soluções que se apresentam, em geral, se resumem a duas alternativas: ou "é preciso corrigir os indivíduos", muitas vezes desacelerando-os recorrendo a medicação, ou "é preciso corrigir a escola", muitas vezes acelerando-a tecnologicamente. Para fugirmos dessa ideia de que há algo ou alguém que deve ser corrigido, ou que de certa maneira estaria fora ou inadequado ao seu tempo, precisamos olhar tanto para os indivíduos como para a escola como inequivocamente pertencentes ao seu tempo e imersos em uma dinâmica cultural mais ampla que compõe os dois, de modo que possamos imaginar alternativas de diálogos e encontros entre ambos, sem que um deles esteja ou seja inadequado.

Nesse sentido, os trabalhos de Christoph Türcke e Byung-Chul Han aparecem como bons aliados por trazerem reflexões sobre o tema que apontam para um cenário cultural mais amplo e não apenas para a escola e/ou os indivíduos. Se, em nossa sociedade, os diagnósticos de déficit de atenção e hiperatividade são, em grande medida, identificados com patologias fora de contexto, processos neurológicos ou psíquicos restritos aos indivíduos, esses autores, mas não só eles, trabalham à luz da cultura e das dinâmicas



que envolvem nosso tempo, reconhecendo que há algo do ambiente que faz com que, quase impreterivelmente, nos tornemos "hiperativos e/ou deficientes" com relação à atenção. Sobre a "galopante síndrome de déficit de atenção", Türcke nos alerta que o fenômeno "somente pode se tornar compreensível por meio de uma abrangente teoria da cultura".

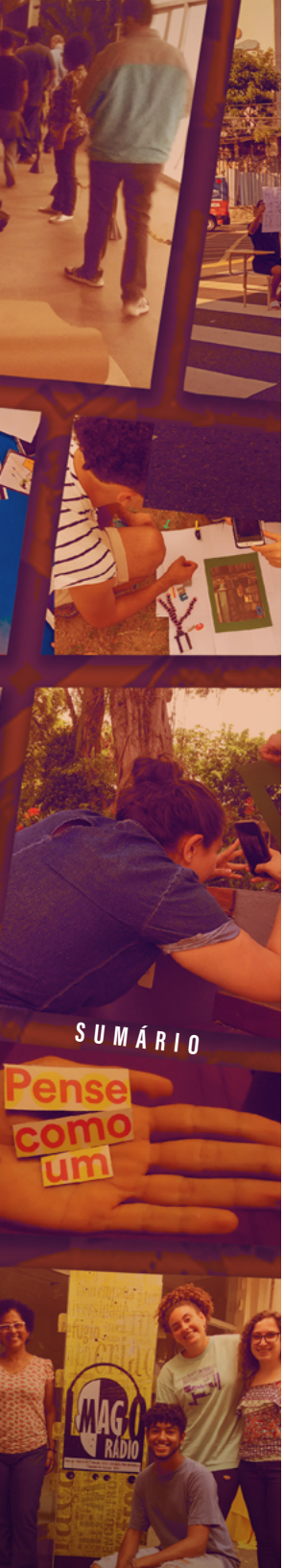
Em seu artigo "Cultura do Déficit de atenção", como seu título já indica, o autor entende o fenômeno como enraizado na cultura, sendo sua presença nos indivíduos uma derivação previsível:

> o TDAH não é só uma doença em um ambiente saudável. Ao contrário: apenas onde já existe uma cultura do déficit de atenção é que existe TDAH. Bilhões de pequenos choques audiovisuais estimulam a atenção humana o tempo todo – e por isso a desgastam. Essa é a lei do déficit de atenção, cuja dinâmica permeia toda a nossa cultura. Ainda é possível se defender de seus efeitos, evitá-los, mas em breve isso não será mais possível.[36]

Essa visão de que a atenção é produzida socialmente, pela cultura, permite quebrarmos com a compreensão desse fenômeno unicamente a partir de perspectivas neuro-orgânicas, genéticas e médicas, ou como encerrado em uma esfera meramente individual. Passamos, ao contrário, a trabalhar a partir de uma perspectiva mais rica e ampliada: a da compreensão da atenção como uma produção coletiva, conjunta, uma verdadeira ecologia, que permite reconhecermos na escola um lugar privilegiado para seu desenvolvimento e sua modulação, assim como veremos mais adiante.

O quase desaparecimento da experiência de pausa, descanso, espera, que permite, em última análise, a experiência do comum, associa-se aos problemas que vemos ocorrer cada vez mais com relação à questão da atenção, dado que o tema orbita as rotinas

36 TURKE, C., "Cultura do Déficit de Atenção" in: *Revista Serrote*, 2015, p. 2. Disponível em: <https://www.revistaserrote.com.br/2015/06/cultura-do- deficit-de-atencao/> Acesso em: 19 mar. 2024.

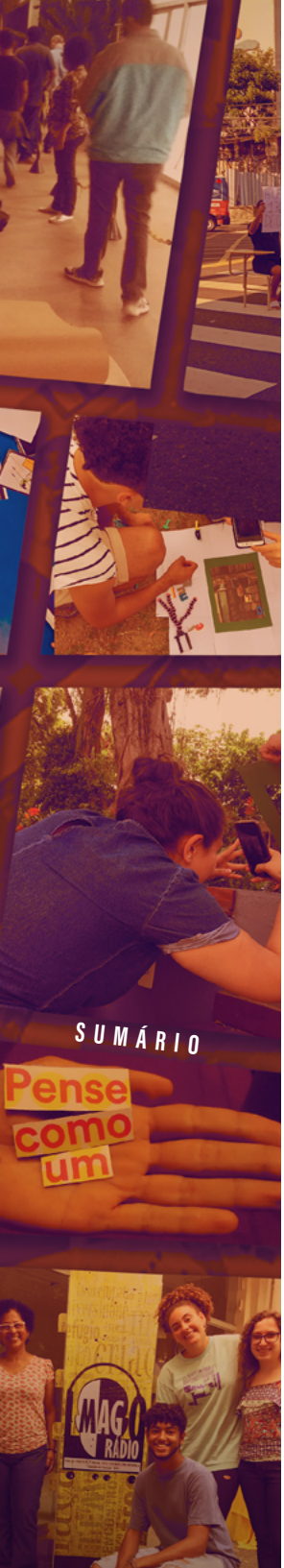


da escola. Como vimos, ele, em geral, aparece associado à "falta de atenção", visto como deficiência individual, levando a uma patologização e medicalização de crianças e adolescentes. Tomar a atenção sob o prisma da falta a coloca como elemento fundamental sobre o qual devemos nos concentrar, mas, ao mesmo tempo, a faz inacessível por desconsiderar tanto o contexto no qual ela se forja, quanto os meios para uma transformação de sua abordagem e potencialidades.

Nesse sentido, outro autor que pode nos ajudar nesta reflexão é Yves Citton. Um disparador de suas discussões é considerar a questão da atenção como elemento central da economia contemporânea, incluindo aí o surgimento de um campo de estudos chamado "economia da atenção". Nessa visão, entende-se a existência de um desequilíbrio entre a pletora de produtos e formatos que disputam nossa atenção, sendo esta considerada um recurso escasso e limitado, dado que não podemos estar atentos a tudo. Em sua obra, o autor vai desenvolver tal questão saindo da perspectiva de uma economia para a proposição de uma "ecologia da atenção".

Na lógica econômica, por conta das tecnologias digitais, temos disponível uma infinidade de textos para ler, músicas para ouvir, *lives* para assistir, numa "superabundância de oferta", em relação a uma atenção que seria limitada. Essa assimetria caracterizaria uma dinâmica econômica típica, na medida em que é a escassez seu pressuposto central. Para se ter uma ideia, segundo nos apresenta o autor, na Idade Média, um monge "tinha acesso a centenas ou, no máximo, milhares de livros na biblioteca do Monastério e pode-se imaginar que, tendo tempo, poderia lê-los na sua totalidade"[37]. Em contraste, em 2018 tínhamos o equivalente a 50 anos de conteúdos sendo despejados por dia no *YouTube*. Teríamos, então, não

37 CITTON, Y. "De L'écologie de L'attention à la Politique de la Distraction: Quelle Attention Réflexive?" ["Da Ecologia da atenção à Política da Distração: De qual atenção reflexiva estamos falando?"]. In: DUGAT, M. *Bébé attentif cherche adulte(s) attentionné(s),* Eres, 2018. ISBN 9782749262130, (tradução nossa), p. 13. Distribuição eletrônica Cain.info.



mais uma questão de economia clássica (ligada à produção de bens materiais, cujos recursos são limitados), mas fundamentalmente uma questão ligada ao polo receptor, associada a quem vai "consagrar a atenção a essa produção"[38]. O "recurso raro" passa a ser a "atenção dos ouvintes e espectadores a tudo que está online"[39].

A virada da economia para a ecologia da atenção associa-se ao fato de que o paradigma econômico contamina nossa "imaginação do futuro"[40]. Segundo Citton, propor uma ecologia da atenção – mais exatamente uma ecosofia – nos levaria a pensar na atenção que dirigimos a nosso futuro e sobrevivência, desvinculando-a de uma dimensão quantitativa e associando-a a dimensões como as de cuidado e valor. Citton defende que é a atenção o elemento formador tanto de nossa individualidade quanto de nossa sociabilidade, uma vez que é a atenção dos outros a nós e ao mundo que nos orienta sobre aquilo a que devemos prestar nossa atenção (aquilo que tem e/ou ao que damos valor) e, por conseguinte, sobre o que pensaremos, o que tomaremos como padrões e critérios políticos, estéticos, etc. É nesse sentido que, ao mesmo tempo em que a atenção é, para cada um, aquela que faz "zelar pelo que lhe permite viver"[41], ela também não pode ser pensada como uma qualidade ou quantidade individual, uma vez que "os indivíduos não preexistem às relações que os constituem"[42].

Discordando de uma abordagem individualista sobre o tema, Citton afirma, em consonância com as análises de Crary e Türke, que, na abordagem individualista, são esquecidos "os novos dispositivos midiáticos, a sobrecarga de informação, enfim, toda a evolução

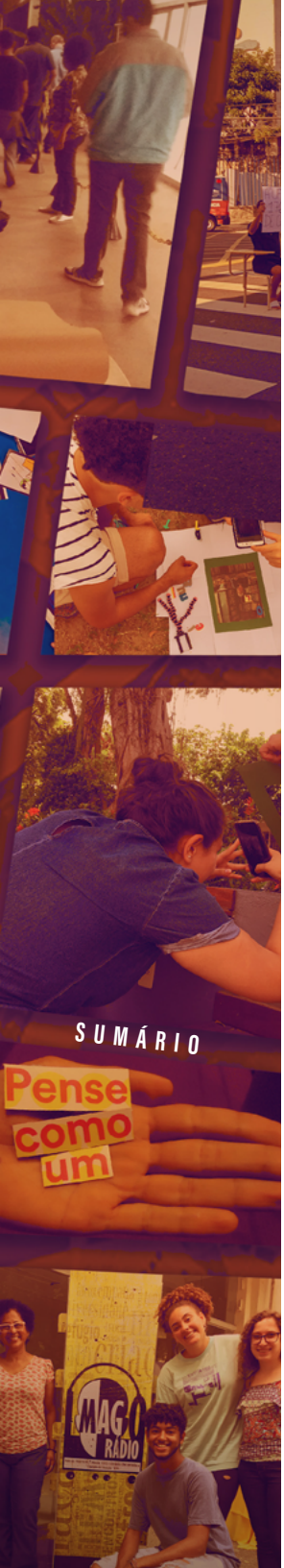
38 Idem, ibidem, p. 13.

39 Idem, p. 13.

40 CITTON, Y. "Da Economia à Ecologia da Atenção". In: *Ayvu*: *Revista de Psicologia*, v. 05, n. 01, p. 13-41, 2018, p. 34.

41 Idem, ibidem, p. 37.

42 Idem.



das configurações do capitalismo que impulsiona continuamente a atenção e a distração para novos limites e limiares"[43] – desconsiderando o contexto em que a "crise" da atenção se dá. Contrapondo-se a esta leitura, o autor reconhece três tipos de atenção. A "atenção coletiva" seria aquela das grandes massas, macrossocial, canalizada pelas mídias, que nos faz sincronizar nossa atenção com um único fato ou acontecimento em determinado momento ou mesmo cotidianamente, tal como as transmissões de jogos e campeonatos mundiais e os *trending topics* das redes.

A "atenção conjunta", ligada à "nossa habilidade de entender o mundo através de nossas interações com outras pessoas, de co-constituir sentido em diferentes contextos e ambientes com outros"[44], reconhece que a atenção a alguma coisa deriva de uma dinâmica de afetação e modulação determinada pelas trocas interpessoais, tal como aconteceria na sala de aula, por exemplo. Por último, temos a "atenção individuante", que se relaciona "ao modo como determinados objetos tornam-se foco da atenção de um indivíduo em suas interações com o mundo"[45]. Ela decorre das anteriores e exclui a crença de um indivíduo plenamente autônomo ou plenamente submetido a traços neurológicos, na medida em que "a atenção se individua de acordo com certos focos de interesse e relevância que são constituídos a partir dos dois níveis anteriores"[46].

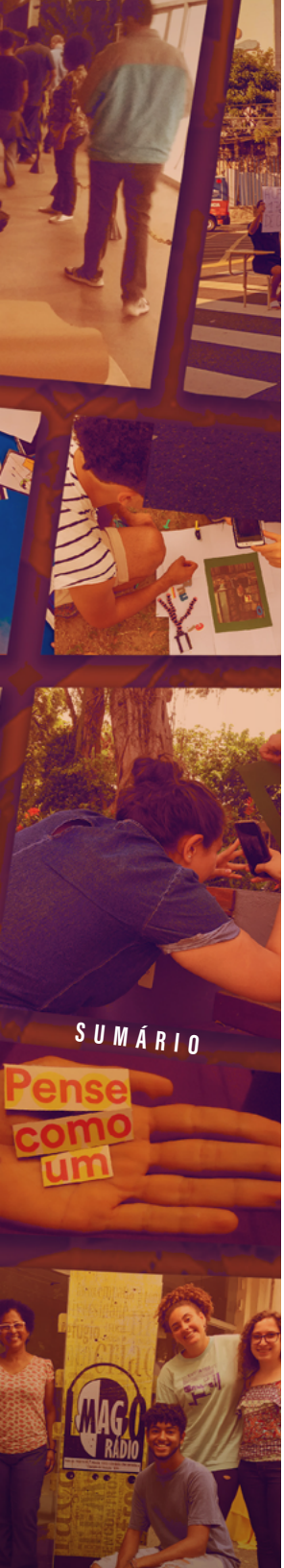
Assim, se a atenção é construída coletiva e conjuntamente, para "depois" atuar de forma individuante e, também, é a grande "riqueza" contemporânea, parece fundamental e oportuno que a escola possa tomar para si a tarefa de contribuir para a formação das/os estudantes, no sentido de fazê-las/os entender o caráter

43 Idem, ibidem, p. 31.

44 CARIJÓ, M. "Atenção Compartilhada e Partilha de Experiências na Produção Coletiva de Sentidos". In: *Ayvu: Revista Psicologia.*, v. 05, n. 01, p. 67-88, 2018, p. 73.

45 Idem, ibidem.

46 Idem, p. 76.

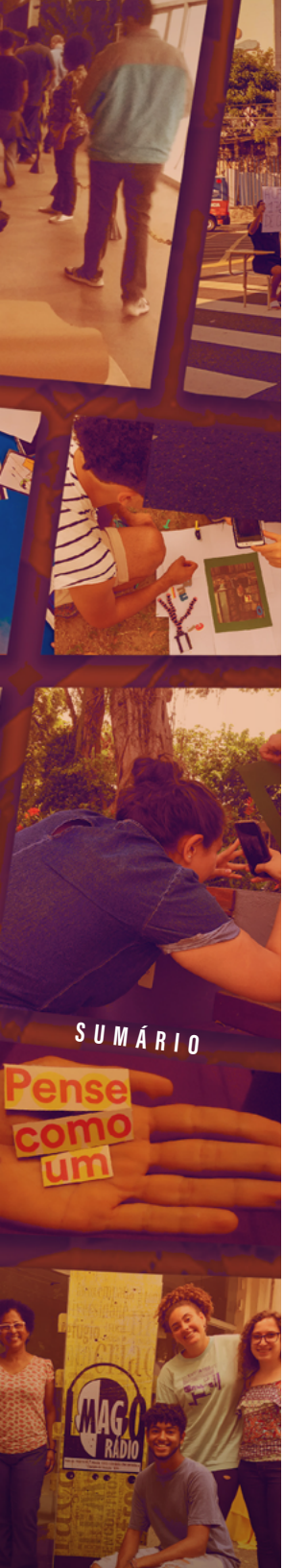


político da atenção e a necessidade de torná-la um dispositivo de disputa igualmente política. O próprio Citton aponta para essa dimensão política e coletiva da atenção como processo de algum modo educacional, quando identifica que "essas diferentes camadas são todas impregnadas" por aquilo que ele nomeia como "encantamentos midiáticos"[47], nos quais estamos sempre imersos, "que nos levam a pensar sobre isso ou aquilo, em dado momento, coletivamente, por exemplo, sobre os refugiados, sobre o 'terrorismo', os 'déficits orçamentários', etc. O autor usa o termo *envoûtement* (encantamento/feitiçaria) para mostrar a força desse fenômeno em que, por conta das mídias, somos levados coletivamente a prestar atenção em determinados assuntos, e não em outros, em determinadas perspectivas, e não em outras, por conta não de processos de decisão conscientes e autônomos, mas de uma "sedução", uma força de atração invisível e desigual desses meios sobre temas e "pautas" que são privilegiados socialmente e que, por não serem percebidos, aproximam-se de uma dinâmica mágica.

Se, por um lado, a escola não possui a estrutura de sedução midiática nesse jogo atencional, há nela um outro encantamento: aquele dos afetos, da copresença e da recorrência cotidiana. Além disso, no espaço escolar, as telas não se fazem presentes com a mesma intensidade do espaço fora dela, e, com isso, talvez a educação possa fazer alguma frente ao comércio de atenção que a chamada GAFA (Google, Apple, Facebook, Amazon – além de outros, como Instagram, TikTok, etc.), de forma desigual, realiza com seus usuários direcionando a atenção de todas/os para conteúdos enviesados, política e socialmente falando:

> sustento que podemos adquirir poder considerando que, se nossa atenção é então objeto de uma negociação, nossa riqueza reside em nossa atenção. (...). Se tratarmos essa questão de maneira excessivamente individual,

47 CITTON, Y. *"De L'écologie de L'attention à la Politique de la Distraction: Quelle Attention Réflexive?"* op. cit., (tradução nossa), p. 15.



> renunciamos, contudo, à ideia de que é possível rivalizar com Google ou Facebook. Mas se pensarmos a atenção não como um atributo individual, mas como um 'bem comum', se considerarmos que a atenção ao mesmo tempo está sempre em mim, em nós e fora de nós, conservamos com nossa atenção um poder que detemos, um poder até mesmo político.[48]

Citton também entende o espaço da sala de aula como um lugar privilegiado da atenção conjunta/compartilhada. Essa atenção requisita corpos e presença. Ela "envolve a percepção de intenções e disposições nos comportamentos incorporados, apesar da dimensão interior da experiência e dos afetos"[49]. Assim, "a construção conjunta de sentidos não tem como fundamento representações, mas a compreensão incorporada do outro, dinâmica e atual, proporcionada não pela posse de uma teoria nem pela mera troca verbal, mas principalmente por uma atenção compartilhada"[50].O mesmo vale para os processos de aprendizagem, onde a dimensão lógica e cognitiva do conhecimento é atravessada por uma "dimensão experiencial do conhecimento"[51], considerando que só podemos entender um conceito se o "sentimos" como significativo.

No entanto, o autor, referindo-se a Hayles, considera que é no interior da dinâmica da sala de aula que se apresenta o impasse exemplar que estaríamos vivendo, em que professores estruturam suas aulas requisitando um

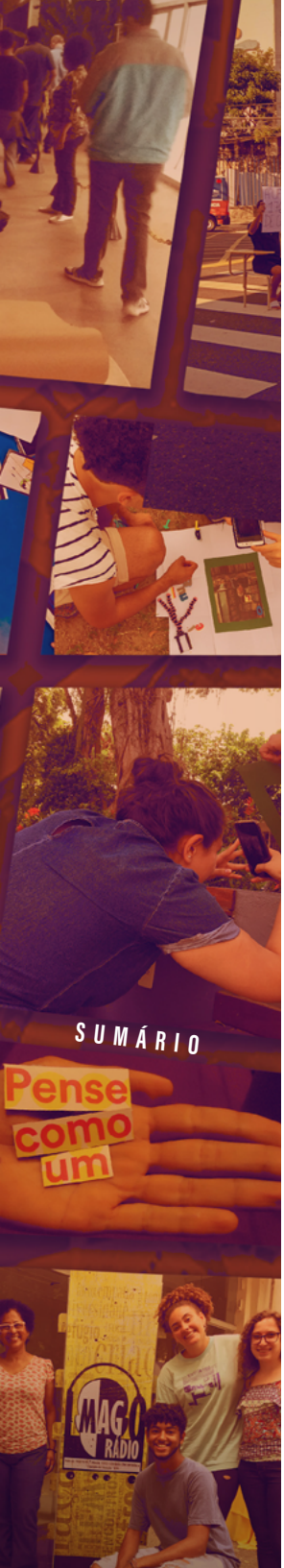
> regime de *atenção profunda*, supondo que os participantes estejam comprometidos a "se concentrar em um mesmo objeto durante longos períodos (...), a ignorar os estímulos exteriores durante essa fase de concentração, a preferir ter apenas uma fonte de informação, a ter uma

48 Idem, ibidem.

49 CARIJO, M. Op. Cit., p. 77.

50 Idem, ibidem.

51 Idem, ibid., p. 79.



> tolerância elevada aos longos períodos de focalização", enquanto estudantes estão vinculados a uma dinâmica de *hiperatenção*: "mudar rapidamente de focalização entre diferentes tarefas, preferir múltiplas fontes de informação, buscar um nível elevado de estímulo, ter uma tolerância frágil ao tédio".[52]

A incompatibilidade entre as subjetividades dos/as estudantes e nosso sistema escolar também se apresenta nas observações de Paula Sibilia que, em seu livro *Redes ou Paredes – a Escola em Tempos de Dispersão*, nos lembra que

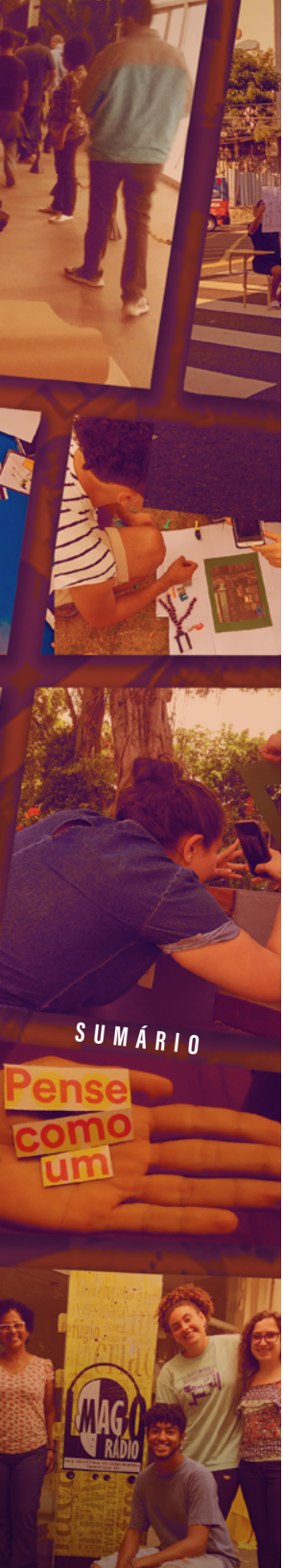
> em vez da interioridade e da concentração requeridas pelo discurso pedagógico, o discurso midiático requer exterioridade e descentramento: recebo informações que não chego a interiorizar (...) e devo estar submetido à maior diversidade possível de estímulos (...). Longe de ser disfuncional ou contraproducente, a desatenção é uma atitude adequada ao exercício de tais práticas, de modo que a desconcentração seria um efeito lógico desse contato. No entanto, ela entra em confronto com o dispositivo escolar, e nesse curto-circuito emergem novas patologias, como o déficit de atenção com hiperatividade (...)[53].

Tal diagnóstico nos coloca no epicentro do problema com o qual a escola se defronta. Mas, talvez, seja justamente a partir dele que saídas possam ser encontradas. Por exemplo, se acolhermos a visão de Vírginia Kastrup de romper com a pressuposição da atenção como requisito para a aprendizagem e assumirmos a posição ativa de uma "aprendizagem da atenção"[54]. Tal aprendizagem pode se dar em termos de dinâmicas e marcações que produzem ambientes capazes de proporcionar as condições para as diferen-

52 HAYLES, K. apud CITTON, Y. *"Da Economia à Ecologia da Atenção"* op. cit., p. 24-25.

53 SIBILIA, P. *Redes ou Paredes – A Escola em Tempos de Dispersão*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012, p. 77.

54 KASTRUP, V. "Aprendizagem da Atenção na Cognição Inventiva". In: KASTRUP, V., TEDESCO, S., PASSOS, E. *Políticas da Cognição*. Porto Alegre, Sulina, 2008, p. 157.



tes modulações da atenção, incluindo a profunda, que é bem-vinda, mas que precisa ser cultivada, "ensinada".

1.4 RITUAIS COMO MODO DE AFIRMAR O CORPO, A PRESENÇA E A COMUNIDADE

Considerando tal diagnóstico e retomando as reflexões de Türke, entendemos que um dos "antídotos" a todo esse intrincado processo pode estar na noção de ritual. Tal como o autor entende, são os rituais que nos constituíram e nos viabilizaram como humanos:

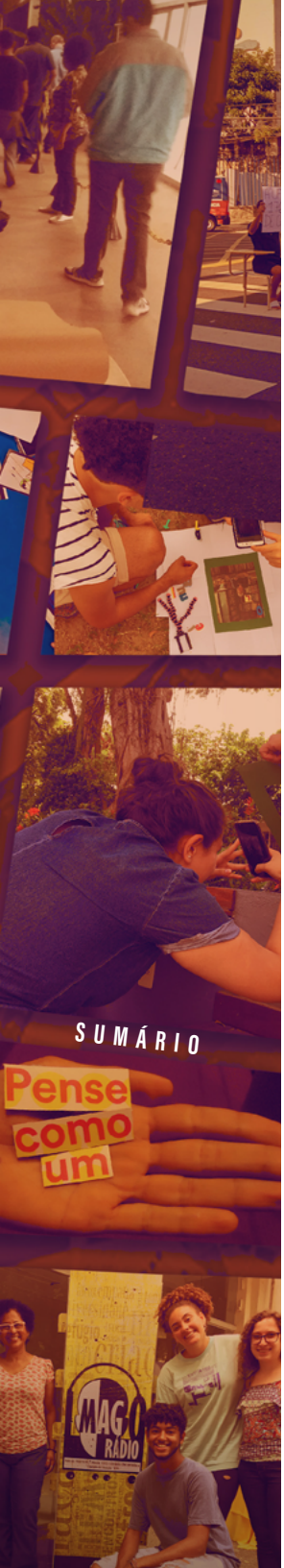
> seres humanos são reincidentes. E mais: é apenas por terem sido reincidentes que se tornaram seres humanos. Por menor que seja o conhecimento da origem da humanidade, uma coisa é certa: a formação dos costumes é parte integral da hominização, cuja origem são os rituais sagrados (...)[55].

Os rituais sedimentariam as experiências e permitiriam um "encasamento"[56], a construção de uma dimensão de morada e pertencimento pelas marcações culturais e de hábitos que tornariam o mundo habitável por poder ser de alguma forma "assimilado", apropriado, nos retirando de uma relação de insegurança e terror diante de algo que se apresentaria como pura alteridade desconhecida e, portanto, monstruosa. Os rituais seriam curativos nos tempos em que vivemos na medida em que solicitam a demora, o vínculo, a imersão, a repetição:

> toda cultura precisa de rituais sublimes, hábitos confiáveis, rotinas diárias. Eles são a base de cada desenvolvimento

55 TURCKE, op. Cit., Idem, ibidem, p. 1.

56 Termo usado por Byung-Chul Han em *O Desaparecimento dos Rituais* numa referência à noção de casa, pertencimento, como veremos a seguir.



> livre e individual. Até o início dos tempos modernos, repetição era o mesmo que abrandamento e tranquilização (...) o choque da imagem se tornou o foco de um regime de atenção global, que embota a percepção justamente por uma contínua excitação, um contínuo despertar.[57]

Rituais permitiriam a recuperação do corpo, da presença, do sentido, porquanto trariam a dimensão coletiva onde estes se efetivam, na medida em que com ela se identificariam. Assim, com essas características, apresentam-se como "fonte de cura" para os males de uma cultura que nos aparta dessas dimensões estruturantes do humano até aqui. Em *Hiperativos – abaixo a Cultura do Déficit de Atenção*, Türcke chega a propor uma disciplina, "Estudos Rituais", que embasaria e permearia todas as demais, como forma de garantir a marca dos rituais em todas as aulas e séries.

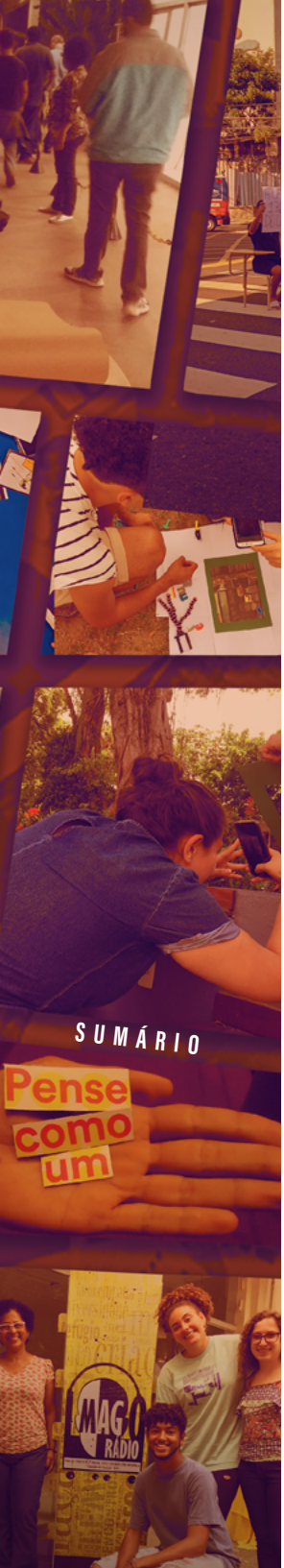
Também Byung-Chul Han, em *O Desaparecimento dos Rituais: uma Topologia do Presente*, traz apontamentos pertinentes a essa possibilidade da tomada dos rituais na escola como aliados na construção de um mundo onde a atenção e o cuidado nos auxiliem a reaprender a ser coletivos, acolhedores de nossa humanidade. Ele afirma que os rituais "estabilizam a vida"[58], "podem ser definidos como técnicas simbólicas de encasamento. Transformam o estar-no-mundo em um *estar em casa*. Fazem do mundo um lugar confiável"[59]. Por conta disso, segundo o autor, "não ocorre depressão em uma sociedade determinada pelo ritual. (...) Rituais contém mundo. Eles produziriam uma relação forte com o mundo. Na origem da depressão, ao contrário, estaria uma relação consigo mesmo exageradamente tensa. (...). O mundo desaparece"[60].

57 Idem, ibidem.

58 HAN, B. *o Desaparecimento dos Rituais – uma Topologia do Presente.* Petrópolis: Vozes, 2021, p. 12.

59 Idem, ibidem, p. 10.

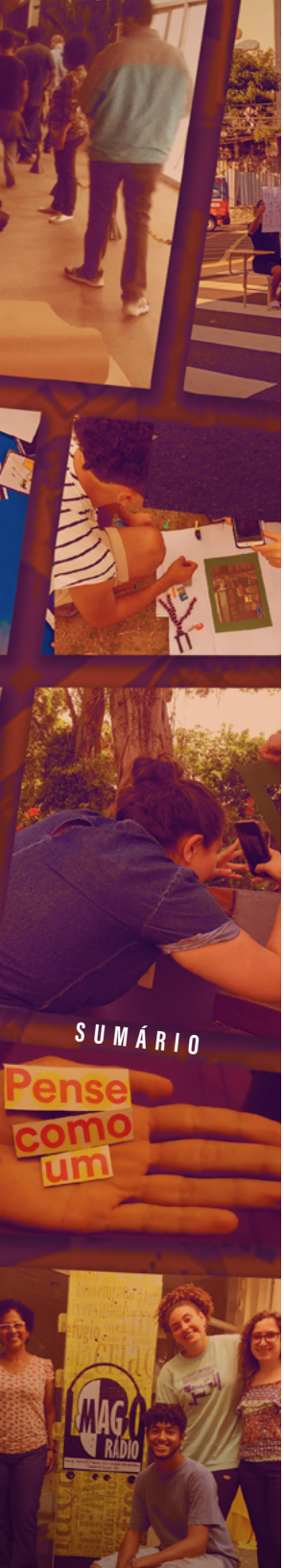
60 Idem, ibidem, p. 29.



O ritual caracterizaria os ordenamentos humanos por toda sua história até a modernidade. Com a introdução da máquina, com a Revolução Industrial, os ritmos e as dinâmicas são profundamente alterados por conta de um tempo não humano, acelerado através de processos mecânicos sempre iguais. Essa dinâmica se radicaliza no final do séc. XX, com a entrada do universo digital, onde mesmo a materialidade das máquinas é, de certa forma, abolida.

Seguindo as análises desses autores, duas mudanças radicais são produzidas na forma como podemos entender o sentido e o papel da escola na contemporaneidade. Primeiro, a aparente incompatibilidade entre a lentidão e a rotina escolares e os comportamentos agitados ou dispersivos dos indivíduos ditos com transtornos ou déficits passa a poder ser entendida como algo que aparece na escola, mas que não é causado por ela. Segundo, a escola pode deixar de ser vista como um local problemático e passar a ser vista como lugar oportuno à conciliação das diferenças, como um "antídoto" a uma ordem maior que nos acelera e desumaniza a todas/os. Ela é o local onde o sintoma dos problemas sociais aparece e que, portanto, permite identificar a causa e buscar soluções. Terceiro – e, ao nosso ver, a virada mais radical –, é que tudo aquilo que na escola era dito como antiquado e obsoleto passa a ser elemento de valor, e a defesa da entrada desregrada e salvadora de tecnologias sem fim, e cada vez mais de ponta, como uma forma de a escola ainda interessar não mais se sustenta.

Neste sentido, a escola, em suas recorrências, aparece como local "vocacionado" para a recuperação da dimensão ritualística da experiência, capaz de relembrar, por consequência, a educação como projeto de humanização e socialização coletivos, como produção de conhecimento e cultura e não somente como aquisição de informação e práticas dadas. Na escola, podemos salvaguardar e retomar dimensões que, em sua ampla temporalidade, podem sustentar passado, presente e apostas de futuro. Fazer da escola uma "verdadeira máquina do tempo", uma tecnologia de fato



com-temporânea, onde não se trata de superar o antigo e trocá-lo sempre por algo mais novo, mas de permitir habitar tipos diversos de tempos que garantam experiências comuns, fundamentais do humano, como o corpo, a presença e a comunidade:

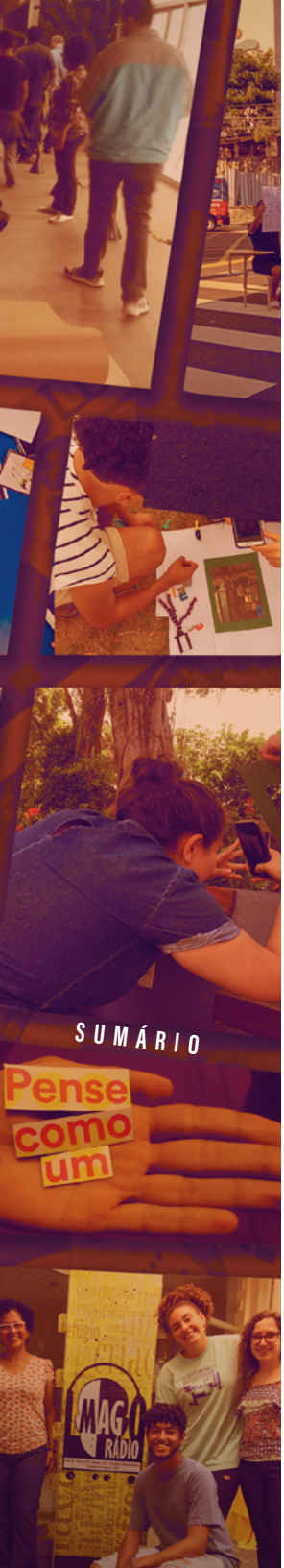
> aprender a reter e ter tempo livre para isso é a base de toda formação. Educadores e professores que praticam com muita paciência e calma ritmos e rituais comuns, que nesse percurso passam o tempo comum com as crianças que lhes são confiadas; que se recusam a adaptar a aula a padrões de entretenimento da televisão, com contínua troca de método; que reduzem o uso de computadores ao mínimo necessário; que ensaiam pequenas peças de teatro com as crianças, apresentam a elas um repertório de versos, rimas, provérbios, poemas, que são decorados, mas com ponderação e entendimento; que não se servem permanentemente de planilhas, mas fazem os alunos registrarem caprichosamente o essencial em um caderno: eles são membros da resistência de hoje.[61]

Considerando todos esses aspectos, defendemos que possíveis soluções parecem assentar naquilo que seria "problemático" na escola, uma vez que concepções coletivas e conjuntas de atenção apoiam e, por vezes, poderiam evitar a exclusividade da intervenção medicamentosa. Estar atento ao outro, à atenção do outro e à sua própria atenção pode ser um caminho de reconstrução afetiva de mundos comuns, onde a presença, a partilha, a reciprocidade e o improviso são as estratégias-chave para a participação em processos de ensino-aprendizagem. Passar de uma lógica da "economia da atenção" para uma da "ecologia da atenção" permite recolocar a escola e os espaços públicos na condição de solo fértil para uma política educacional que invente mundos e subjetividades de forma colaborativa e inclusiva.

É no incremento e na manutenção da complexidade da contemporaneidade que este livro pretende atuar. As ações propostas

61 TURCKE, C. idem, 2015, p. 3.

tentam sustentar e manter presentes a duração e a participação dos diversos elementos envolvidos (humanos, máquinas, instituições), de modo que possamos fazer escolhas em horizontes ampliados. Nossa intenção é que, nas atividades pedagógicas que propomos nos próximos três capítulos, a pluralidade e o coletivo que ali se instalam permitam que façamos gestos textuais, visuais, estéticos e éticos mais inclusivos, que escolham e projetem futuros onde o público seja igual ao que é de todas/os, para todas/os e, por isso, merecedores de todo cuidado, atenção e educação.

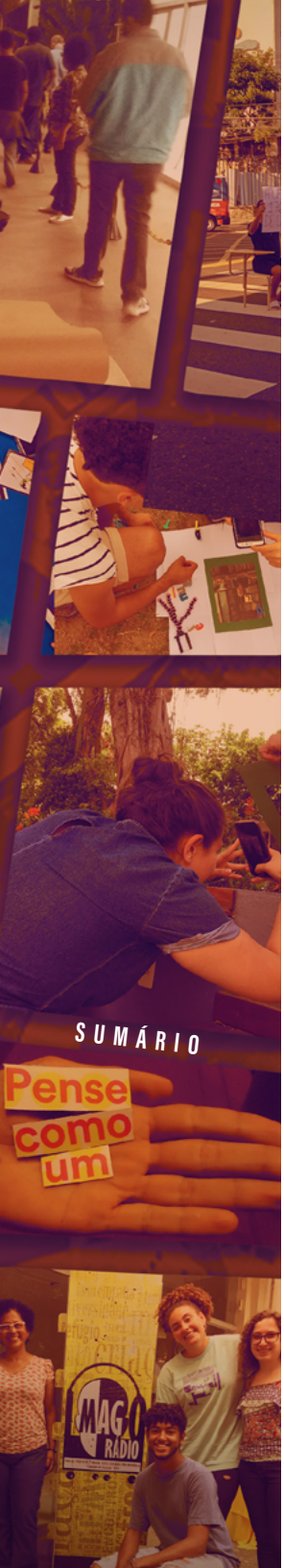




2

PROPOSTAS PARA A SALA DE AULA


ENQUADRAMENTO



2.1 ENQUADRAMENTO

O enquadramento é um exercício simples que chama a atenção para o que elegemos mostrar e o que deixamos de fora quando fazemos uma fotografia ou, da mesma forma, quando vemos as fotografias tiradas por outras, sejam amadoras ou profissionais. Ele se inspira em uma proposta do projeto "Inventar com a Diferença"[62] e consiste em recortar uma moldura (que pode ser feita a partir de uma folha A4 simples ou cartolina), fazendo um quadrado vazado no centro da folha. Tendo a moldura em mãos, os estudantes são convidados a percorrer espaços (da escola ou da casa), olhando através do quadrado vazado, percebendo e selecionando o que ver e o que deixar de fora. Ao escolher uma situação/paisagem para fotografar, os participantes podem usar o celular e fazer a foto que, depois, pode ser discutida em sala de aula.

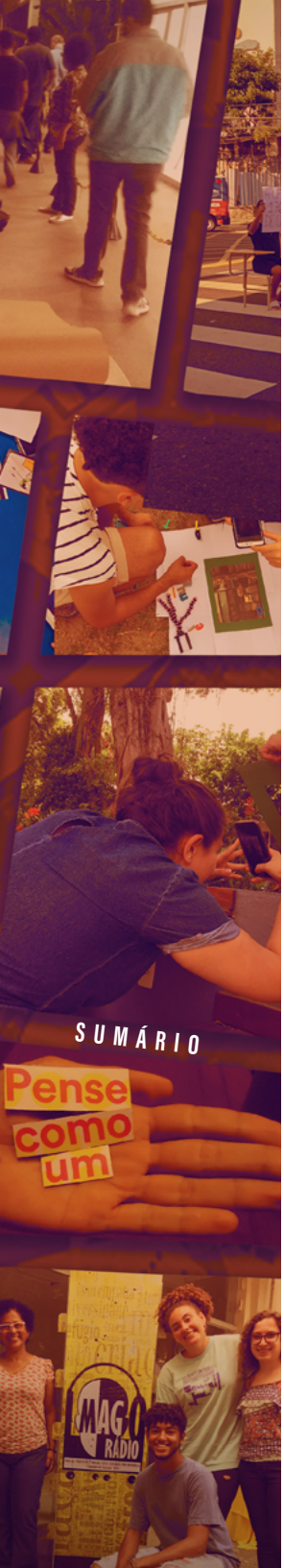
COMO REALIZAR A OFICINA

- Fazer as molduras (ou solicitar que os grupos as façam) recortando um retângulo no centro de uma folha (A4 ou cartolina).
- Solicitar que os grupos percorram a sala de aula (ou fora dela, se possível), observando o que veem na parte recortada da moldura e, depois, percebam o que ficou de fora.
- Os estudantes podem se demorar no momento anterior, percorrendo vários espaços sozinhos ou em grupos, sendo estimulados a perceber as cores, texturas, luzes, enquadrando detalhes, quando de perto; situações amplas, quando de longe.

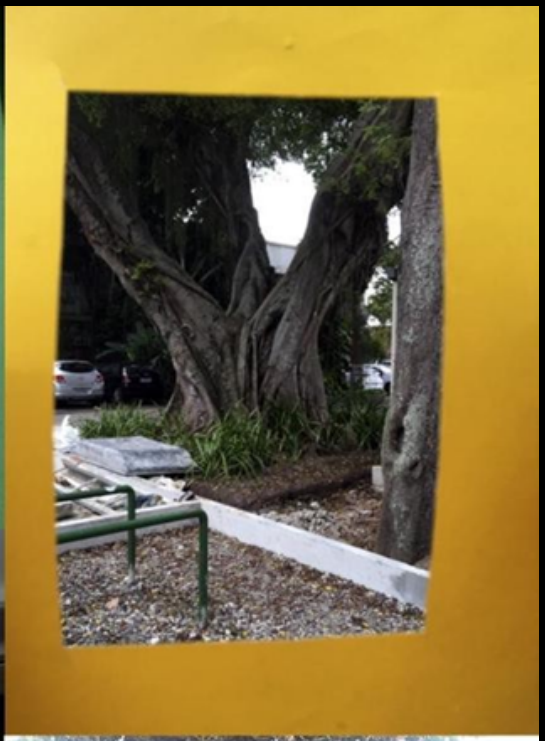
62 MIGLIORIN, C. et al. In: *Inventar com a Diferença*, https://www.inventarcomadiferenca.com.br/ Acesso em: 22 ago. 2023.

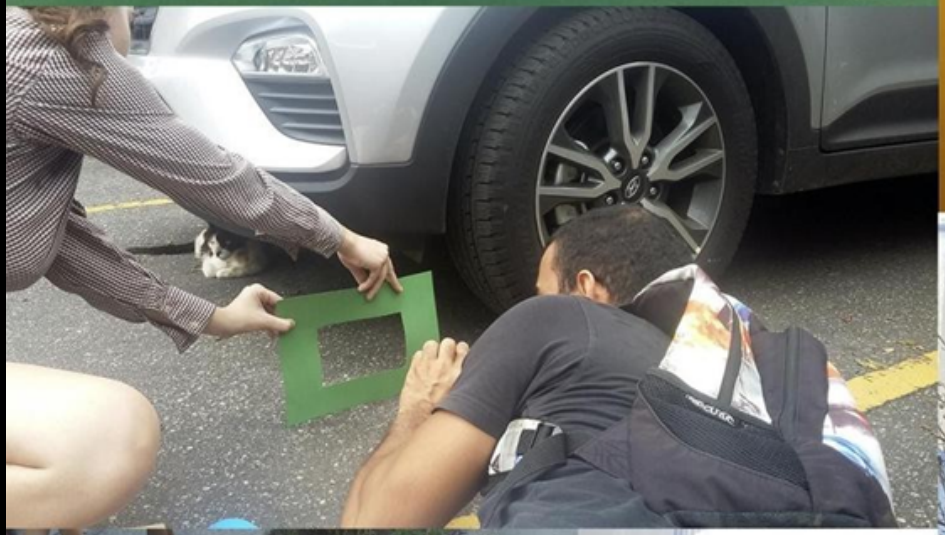
- Passado o momento de exploração estética, os estudantes podem selecionar alguns enquadramentos para serem fotografados.
- Caso queiram, professores e professoras podem solicitar que as/os estudantes enviem as fotos por e-mail (ou outro meio), para futuras exposições, postagens em redes sociais ou mesmo um banco de imagens da turma/escola.







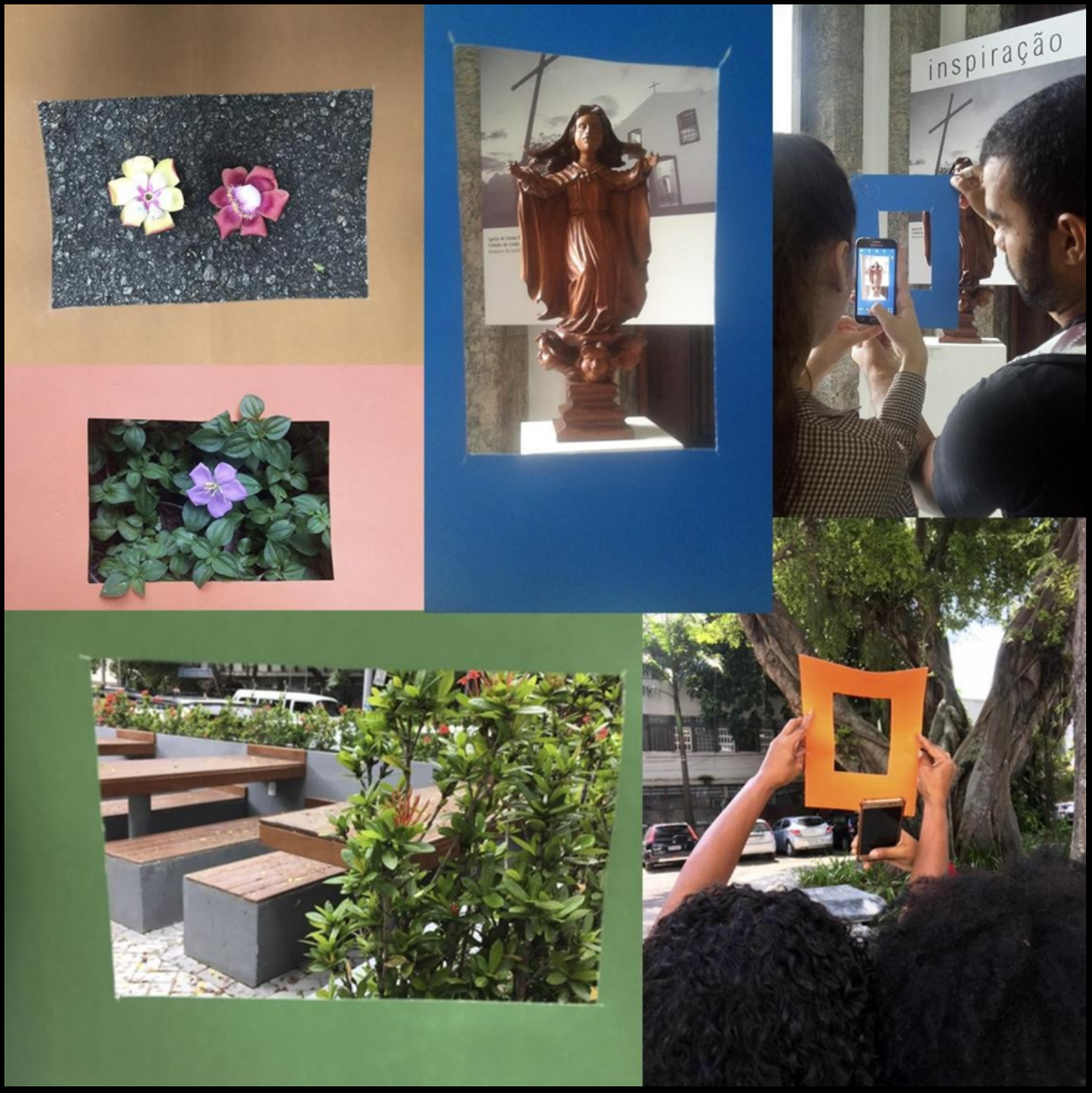











inspiração

RELATO DE EXPERIÊNCIA

Angela Santi

A oficina de Enquadramento é interessante por ser muito simples e fácil de realizar. Os enquadramentos aqui apresentados foram feitos com uma turma de ensino superior do Curso de Letras - Libras da UFRJ, com estudantes surdos e ouvintes, com calouros do curso de Pedagogia da UFRJ e com professores formados e em formação do nosso Curso de Extensão realizado na Escola Estadual Amaro Cavalcanti, na zona sul do Rio de Janeiro.

A experiência gerou grande mobilização e usos criativos das molduras. Estimulou a demora e uma atenção a pequenos acontecimentos, momentos e situações que normalmente não são percebidos, permitindo uma educação do olhar para o que é singelo, sutil, como as cores e luzes que envolvem os objetos.

A questão da eleição, do que capturar no quadro de qualquer representação imagética, não só a fotográfica, coloca em evidência, também, outra característica importante de se ter em conta: o fato de que se trata de uma representação. Um fotógrafo, um diretor de cinema, um cinegrafista precisa ver a foto e o filme no quadro, e não o mundo tal como é. Essa consciência de que se está capturando uma imagem do mundo aparece no exercício do enquadramento, por exemplo, nas brincadeiras: de tirar fotos das fotos sendo tiradas – uma dupla tira foto de um gato embaixo do carro e uma foto da foto sendo tirada; de colocar o objeto diretamente dentro da moldura – um estudante encaixa seu cabelo da moldura, outra encaixa flores. Essas subversões ou fotos de bastidores revelam tanto as escolhas, quanto tudo que se está deixando de fora da imagem enquadrada, e o quanto se falseia do mundo pelo enquadramento. As brincadeiras revelam um certo incômodo, ou quase uma necessidade de denunciar ou de dizer que só fazer a foto não é suficiente, a vontade é de capturar o mundo em si –

o cabelo ou a flor diretamente – ou o momento da foto em si – quando se está no chão junto com o gato. Produzir essas seleções e fotografias permite dar um "zoom" nesse momento de decisão do que registrar e de perda do mundo, momento em que deixamos de vê-lo diretamente e passamos a ver e capturar apenas uma imagem dele. Muito se pode discutir, a partir dessas brincadeiras, sobre as fotos editadas nas redes, os registros de eventos e festas compartilhados e consumidos. Quem sabe a partir dessas experiências lúdicas seja possível também levar menos a sério as imagens perfeitas que consumimos, feitas a partir de um mundo e uma realidade que jamais o serão.



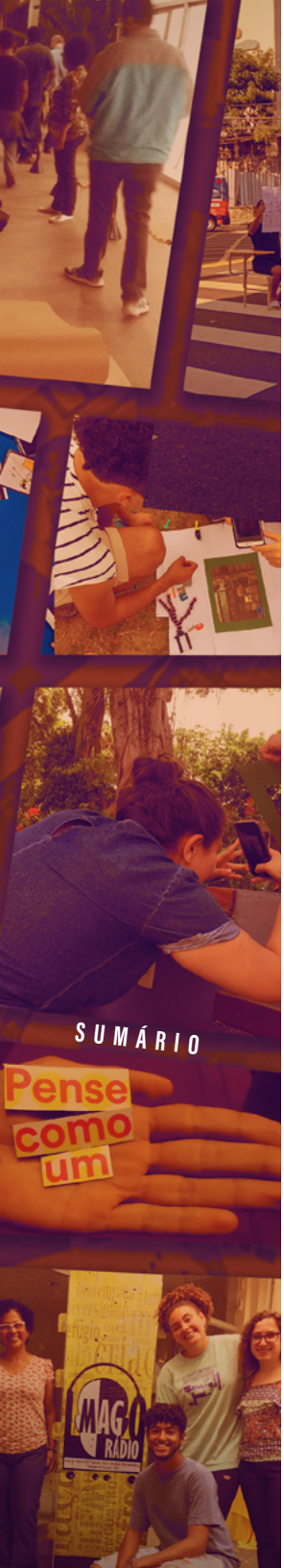
Exposição na Praça Mauá atrai crianças de todo o Rio Janeiro.



OFICINA DE LEGENDAGEM



A necessidade de se observar a segurança e a saúde deve ocorrer nas mais diferentes idades

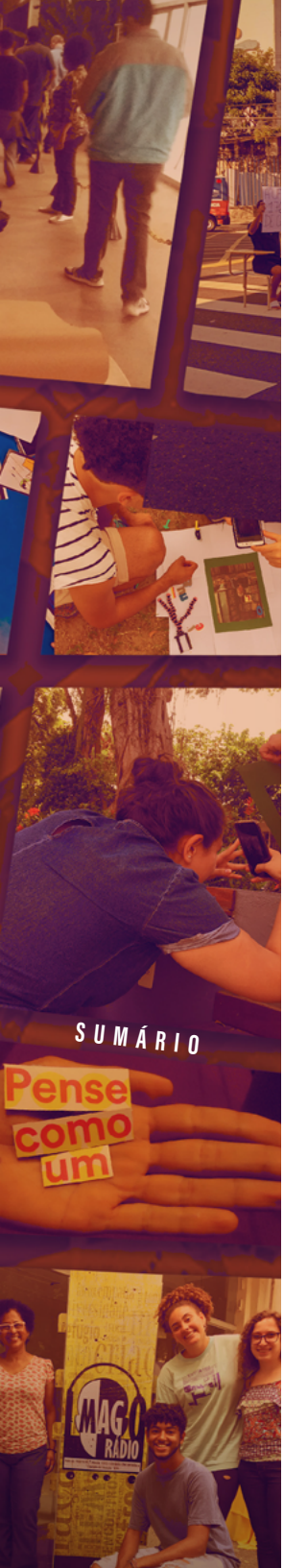


2.2 LEGENDAGEM

As oficinas de legendagem visam discutir como a utilização da fotografia pode colaborar com a reflexão sobre uma cultura da imagem, característica da nossa época. A partir de experimentações com fotografia e texto, buscamos favorecer a reflexão sobre recursos normalmente disponíveis para a construção da informação e comunicação atuais, presentes em jornais e revistas (na imprensa e na publicidade), quadrinhos e jogos, ou seja, basicamente em toda a comunicação que se dá por meio digital. Conforme dispostos, a imagem e o texto servem de condutores ou de balizadores um para o outro para a interpretação da informação ou mensagem.

No caso das legendas das fotografias nas diferentes mídias, o padrão é o texto direcionar e restringir os diversos sentidos que a imagem, sendo sintética, pode ter. Em geral, lemos no texto aquilo que devemos ver na imagem, havendo um predomínio daquele sobre esta para construir a verdade a ser vista e pensada. A proposta da oficina é inverter essa lógica e permitir que se explore a imagem sem o texto para, somente depois de se identificar um sentido vindo da relação direta com a imagem, construirmos um texto que suporte sua fixação.

Ainda que vivamos um cenário dominado pelas imagens digitalizadas, temos dificuldade de olhar com atenção e demora suficiente para elas, de modo a ver o que realmente mostram. Tendemos a manter o texto como a fonte de sentido e conhecimento, terminando por permitir que sejamos enganados pelas imagens, não porque elas não possam ser fonte fidedigna de conhecimento, mas porque não aprendemos a olhá-las com o devido cuidado. É por isso que a oficina busca trabalhar de modo a desconstruir os sentidos estabelecidos pelos meios tradicionais de comunicação. Ela permite investigar as relações entre educação e tecnologias de imagem e texto, permitindo experiências pedagógicas que utilizem esses recursos de forma



consciente, de modo a desenvolver as potencialidades de tais exercícios para a promoção de multiletramentos – aqui envolvendo a apreensão do *modus operandi* dos formatos de construção da informação, ou mesmo entretenimento, presente na cultura de massas.

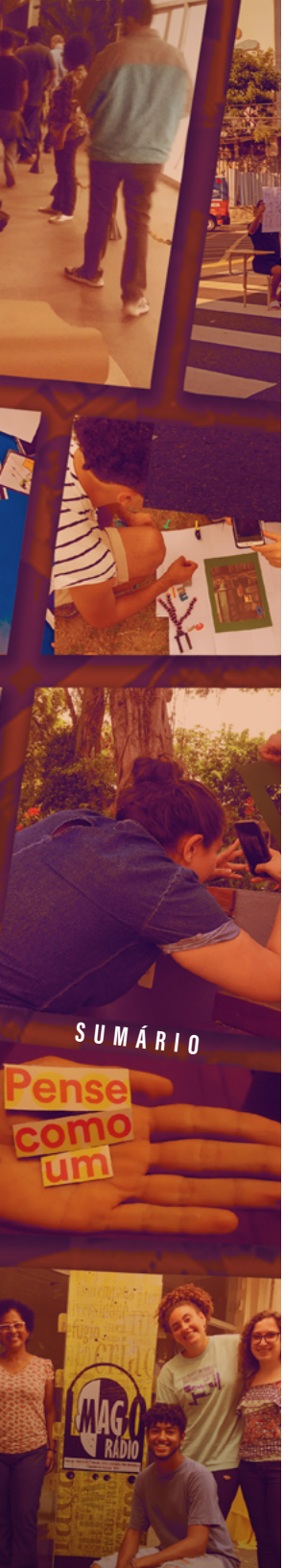
COMO REALIZAR A OFICINA

- Oferecer à turma uma série de fotos retiradas de jornais ou revistas sem apresentar a legenda original. A escolha das imagens deve ser feita observando quantos sentidos diferentes você, professor/a, consegue ver na foto. É um primeiro exercício de olhar com demora e atenção a imagem, para depois convidar os/as estudantes a fazer o mesmo.
- No caso de imagens de jornais e revistas, após todos terem feito suas legendas, deve-se comparar com a legenda original e ver as diferenças e semelhanças entre elas.
- Também é fundamental esclarecer o que é a legenda de uma foto, o que ela deve dizer, para que ela foi criada. A legenda é aquela que vai nos direcionar para o que devemos ver na foto. Muitas vezes, os/as estudantes fazem frases poéticas em vez de legendas, ou juízos de valor sobre a imagem, como se fossem manchetes ou o texto da matéria.
- O exercício também pode ser feito com imagens fotográficas quaisquer, e, nesse caso, a riqueza da atividade está em comparar as diferentes legendas que as/os estudantes escreveram para a mesma imagem. Quando realizar a atividade dessa forma, todas as fotos precisam passar por todos/as os/as estudantes.
- As imagens selecionadas devem ser colocadas em uma "moldura" feita de papel A4, onde a imagem pode ser colada

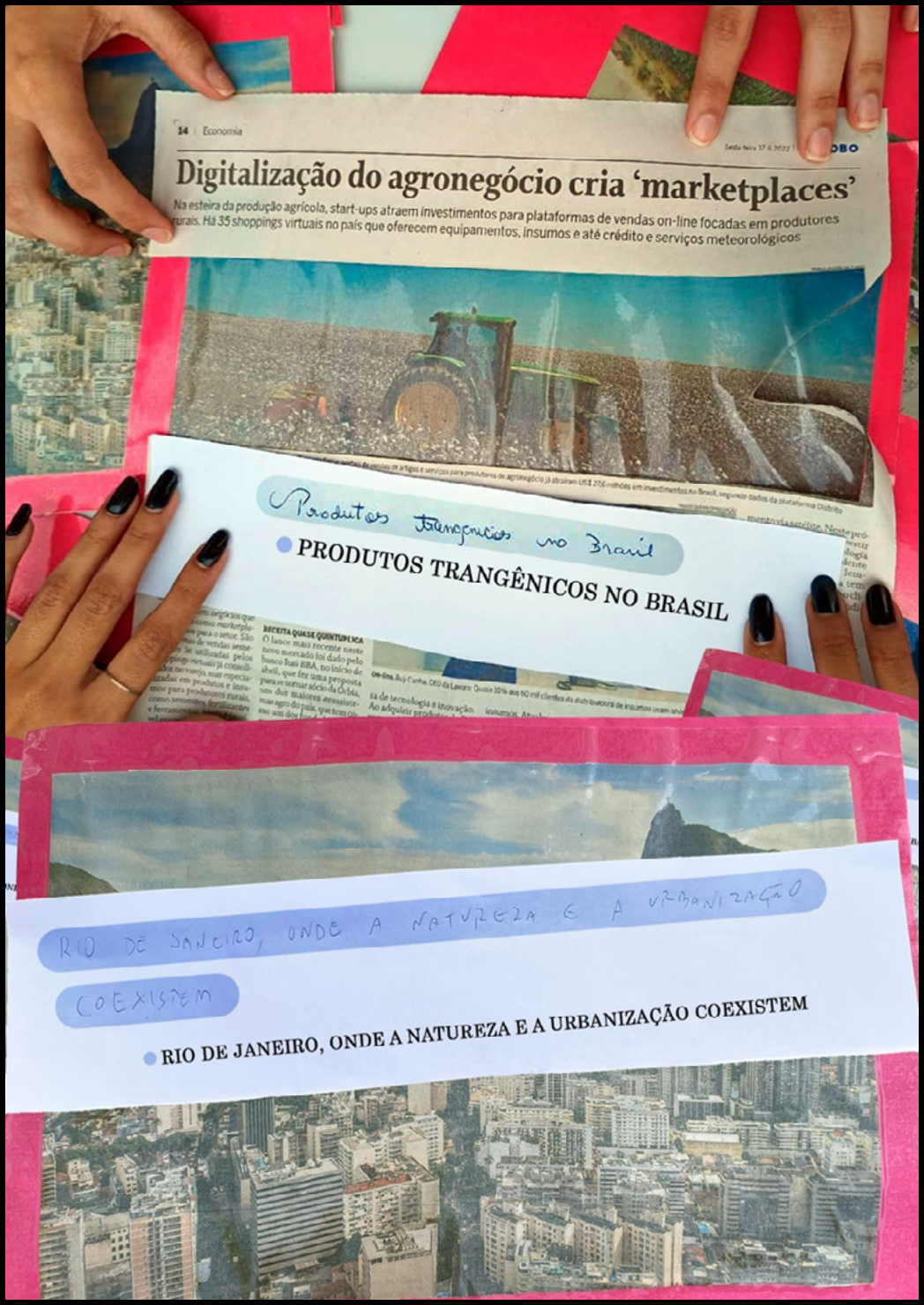
ou encaixada. Embaixo dela, deve haver um espaço em branco onde a legenda deve ser escrita.

- As imagens ou fotos devem ser numeradas para que não se perca a relação entre as legendas e as imagens correspondentes.






A solidão do trabalhador rural
A SOLIDÃO DO TRABALHADOR RURAL
O GLOBO | Domingo 19.6.2022
África concentra refugiados sem atenção
De acordo com relatório anual de organização humanitária da Noruega, 10 países do continente enfrentam a
crises de deslocamento forçado que recebem menos financiamento, cobertura da mídia e mobilização políti
A fome e a probreza das pessoas
A FOME E A PROBREZA DAS PESSOAS


14 | Economia
Digitalização do agronegócio cria 'marketplaces'
Na esteira da produção agrícola, start-ups atraem investimentos para plataformas de vendas on-line focadas em produtores rurais. Há 35 shoppings virtuais no país que oferecem equipamentos, insumos e até crédito e serviços meteorológicos
Produtos transgênicos no Brasil
PRODUTOS TRANGÊNICOS NO BRASIL
RIO DE JANEIRO, ONDE A NATUREZA E A URBANIZAÇÃO COEXISTEM
RIO DE JANEIRO, ONDE A NATUREZA E A URBANIZAÇÃO COEXISTEM

RELATO DE EXPERIÊNCIA

Angela Santi

A atividade de legendagem é uma das mais simples de se fazer e trabalha com o cerne das questões do nosso grupo de pesquisa e extensão, que é a articulação entre imagem e texto e os sentidos produzidos nesses encontros a partir das especificidades de cada um desses signos e seus usos sociais. Sua simplicidade também permite uma grande versatilidade. É uma atividade que se adapta a ser realizada de muitas formas diferentes para públicos e ambientes também muito diversos sem muitos problemas. Por isso mesmo, é uma das que mais temos realizado desde 2015.

No que diz respeito aos modos de realização, ela inclui fotografias tiradas pelos participantes, fotografias artísticas ou recortadas de jornais. Quando elas são tiradas de jornais, costumamos apresentá-las, para serem legendadas, coladas na parte externa de um envelope, e a matéria do jornal à qual ela está vinculada fica dentro do envelope, para ser comparada com a legenda "original" posteriormente. Ao utilizarmos fotografias tiradas pelos participantes, ou fotografias artísticas propostas por nós, lançamos mão de duas estratégias: em uma, as fotos são presas em folhas A4, com as legendas sendo escritas em um espaço em branco abaixo da fotografia; em outra, as fotos são colocadas em plásticos, presas a um rolo de papel para fax, onde as pessoas podem escrever em sequência suas legendas, ao longo do rolo.

Com essas versões, a oficina foi feita em diferentes espaços, como em escolas de ensino médio, turmas do ensino superior, ao ar livre, em eventos de apresentação em torno do que produz a universidade. Em dois momentos, ela foi aplicada com os/as estudantes fora da sala de aula – em uma Olimpíada de Filosofia, realizada em uma escola militar, em 2015, e em uma escola de ensino

médio, durante as ocupações de 2016. Nessas ocasiões, o exercício começava com a distribuição de jornais para que os/as alunos/as escolhessem a matéria que seria posteriormente legendada. Feito isso, a foto era recortada da matéria e legenda, sendo aquela colada em um envelope, e o texto colocado dentro dele. Os envelopes eram entregues a um outro grupo que iria legendá-lo. Ao final, todos/as apresentavam a legenda que haviam feito e checavam a original, produzida pelo jornal.

Na atividade realizada em 2016, além da análise das legendas, os estudantes puderam perceber que, naquele momento em que estavam em destaque dois acontecimentos que mobilizaram o país – o acidente de avião envolvendo os jogadores do Chapecoense e a votação do impeachment de Dilma Rousseff –, houve um privilégio do primeiro sobre o segundo, com o acidente ocupando as primeiras páginas do jornal, o que acrescentou ao exercício uma percepção refinada de como são hierarquizadas as notícias nos veículos de informação.

Analisando as legendas, quando realizado em sala de aula ou em eventos abertos, percebemos que elas continham formas mais descritivas, explicitando elementos que estão nas fotos; genéricas, com frases imprecisas, com associações muito amplas em relação ao que está na foto; afirmações contendo juízo de valor; narrativa mais extensa sobre o conteúdo das fotos, mas, na maioria dos casos, as construções correspondem ao que está presente na foto.

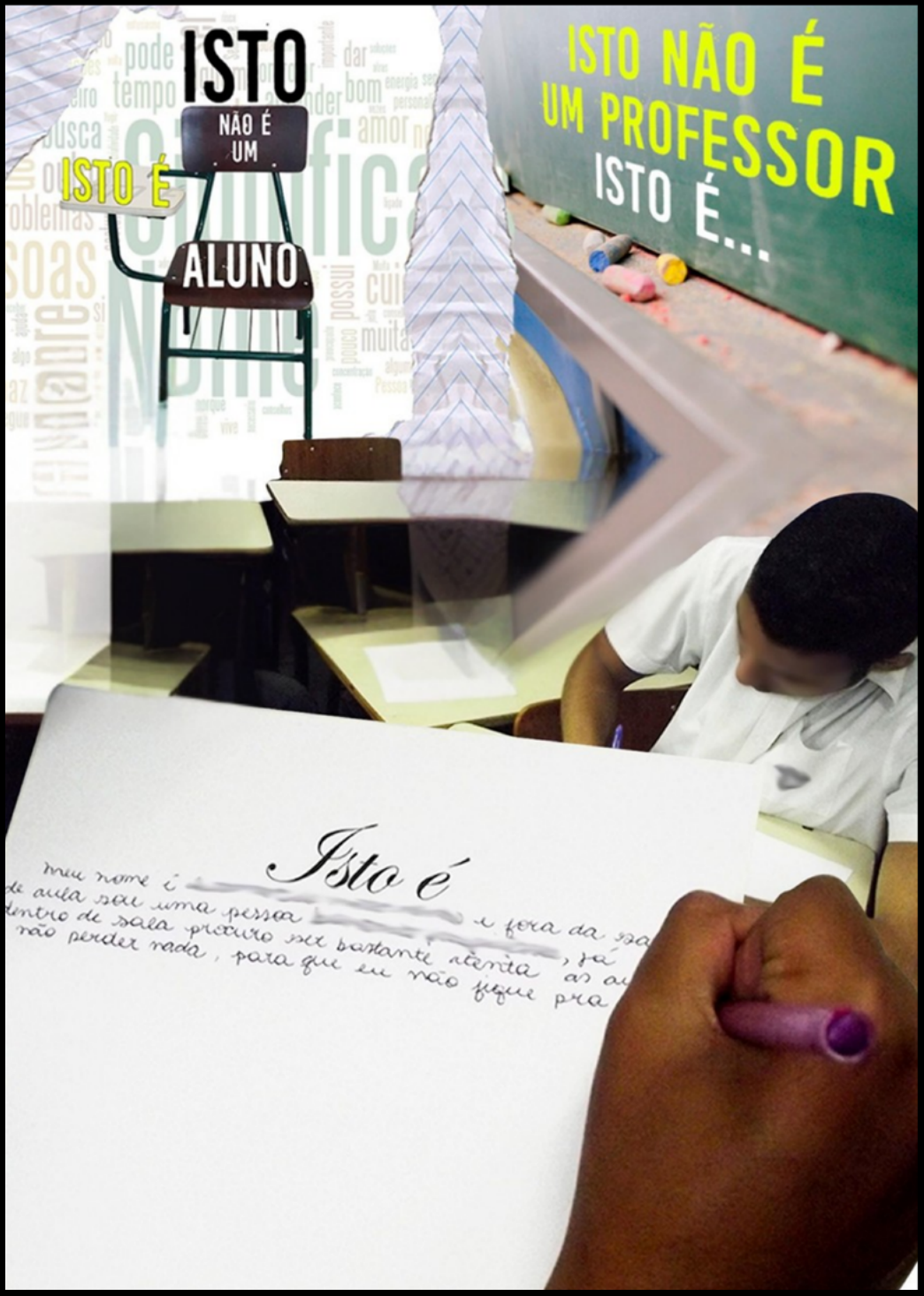
Com relação às legendas descritivas, para uma foto de uma plantação de algodão com um amplo céu azul acima e um trator verde no centro da imagem, tivemos textos como: "A Colheita de Algodão" e "O caminhão está amassando as plantas" – esta feita por uma criança. Para essa mesma foto, temos legendas em que reconhecemos uma tendência a julgamentos de valor a partir do contexto da foto. É possível ver posicionamentos políticos e leituras sociais sendo projetados sobre a imagem sem um correspondente objetivo,

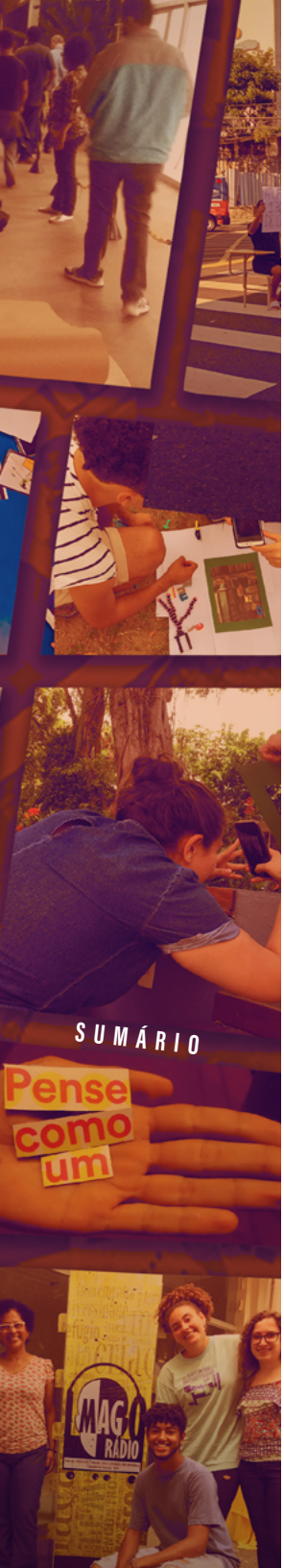
ainda que a mesma suporte a sentença produzida na legenda, como, por exemplo, "O agronegócio está em decadência e últimas safras de algodão mostram o fim do modelo ultrapassado de agricultura"; "A substituição da mão de obra manual no agronegócio"; e "Produtos Transgênicos no Brasil".

No caso das legendas genéricas, em uma foto do jornal com os festejos de Corpus Christi, com pessoas fazendo um tapete de sal em frente à Catedral Metropolitana do Rio de Janeiro, foram escritas as legendas "Inauguração do prédio" e "Cultura ao Ar Livre", mostrando que houve uma apreensão de elementos básicos de festejos indicados na imagem, mas não de detalhes que indicassem exatamente de que celebração se tratava.

O trabalho se mostrou um exercício interessante da capacidade de síntese do sentido percebido na imagem, sendo também rico para identificar o formato de produção de texto no jornalismo e sua diferença com relação aos feitos na escola; bem como a diferença entre título, legenda e texto propriamente dito. Em geral, os/as estudantes se envolvem bastante na construção do trabalho, permitindo que eles/as se debrucem com alguma demora sobre a imagem, buscando capturar seus diversos sentidos.

As dificuldades associam-se à leitura superficial e aligeirada que pode ser feita das imagens e uma produção de legendas pouco polifônica, o que pode ser atenuado com o estímulo a um olhar mais atento e, até mesmo, uma aula em que os elementos constitutivos da imagem (ângulo, luz, cores, uso de diferentes lentes, composição, etc.) possam ser apresentados antes da realização da oficina. O envolvimento na feitura da atividade e o empenho na leitura da imagem demonstram-se significativos para uma educação para a imagem e as mídias, permitindo também um espaço para debater as associações feitas e a possibilidade de refazer o exercício.


ISTO
NÃO É
UM
ALUNO
ISTO É
ISTO NÃO É
UM PROFESSOR
ISTO É...
Isto é



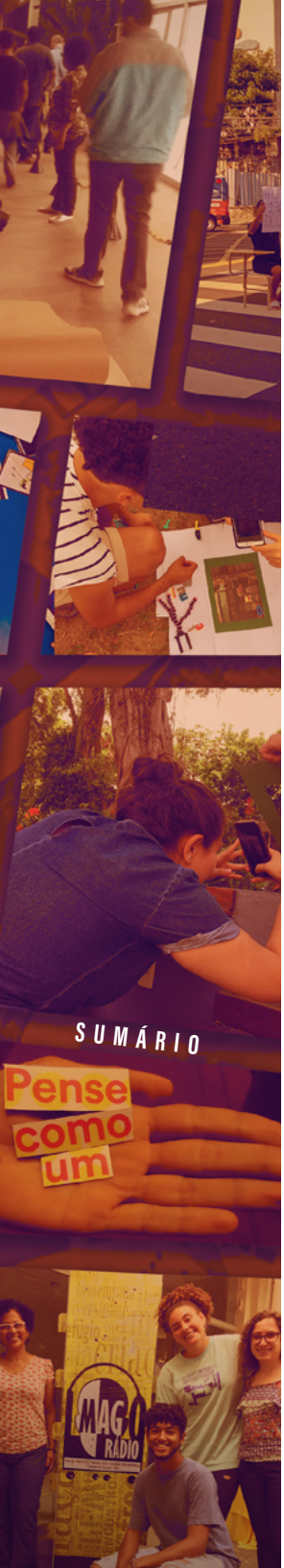
2.3 ISTO É / ISTO NÃO É

Compreendendo que há uma possibilidade de construção do conhecimento e das subjetividades por meio da imagem e do texto, e que esse processo se apresenta com mais força na contemporaneidade, essa oficina busca dar visibilidade às características e aos riscos presentes nas diferentes vivências subjetivas apoiadas na imagem e no texto.

A oficina visa relacionar a produção textual do/a estudante sobre si mesmo/a ("isto é..."), expressando sua subjetividade com suas próprias palavras, em contraponto à sua imagem ("isto não é..."), capturada em uma foto que o/a representa tal como posicionado e visto no lugar de aluno/a, passivamente sentado na carteira da sala de aula.

Inspirados em Magritte e seu quadro "Isto não é um cachimbo", que problematiza a verdade e suas representações a partir do contraste entre texto e imagem, nossa oficina intenciona encenar o encontro das diversas representações que compõem a cena pedagógica e midiática contemporânea, centrando-se principalmente naquelas derivadas de seus atores – professores/as e estudantes.

Se, por um lado, as fotografias revelam imagens cristalizadas dentro da sala de aula, com lugares e comportamentos pré-estabelecidos e esperados (a/o aluna/o na carteira e o/a professor/a diante do quadro), por outro, os textos permitem dar a ver as inúmeras experiências e os inúmeros papéis que professores/as e estudantes desempenham fora dos muros da escola e dentro das redes sociais. O convite que fazemos com essa oficina é que, ao escreverem sobre o que "são", esse texto seja aquele que, em contraste com a imagem cristalizada, "fale mais do que mil palavras". Ao contrapor a imagem fixa e engessada, que reduz as pessoas a seus papéis de estudantes e professores/as, com a escrita autoral que pode discorrer e revelar



mais sobre aqueles corpos e suas subjetividades, lembramos que a escola é habitada por sujeitos sociais muito mais ricos e complexos do que os papéis sociais representados por eles/as no interior das instituições educacionais.

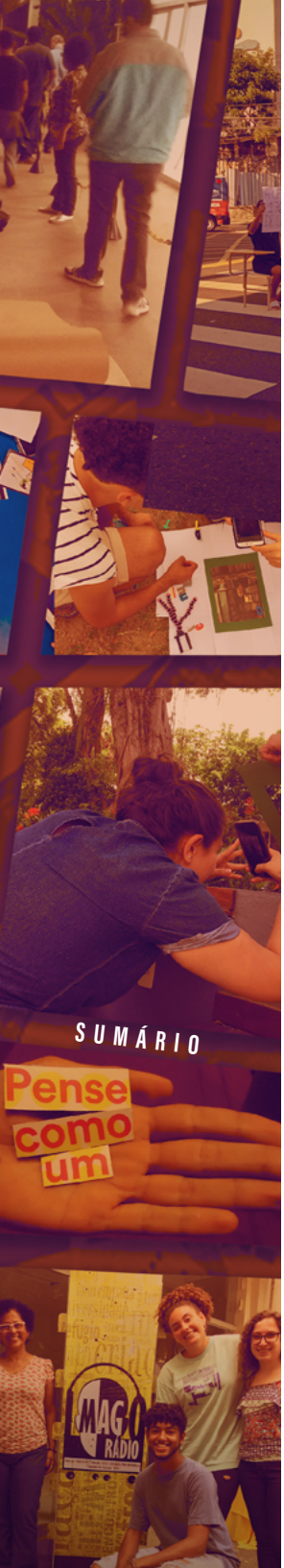
Em cursos de formação de professores/as, realizamos essa oficina com o título "Isto não é um professor/a / isto é", e nela os textos autorais são lidos em contraponto à foto do/a professor/a ao lado do quadro. Nessa experiência, chamamos a atenção para o quanto de histórias e subjetividades nós, professores/as, também trazemos para a sala de aula, como potências a serem exploradas para além dos nossos conhecimentos disciplinares.

COMO REALIZAR A OFICINA

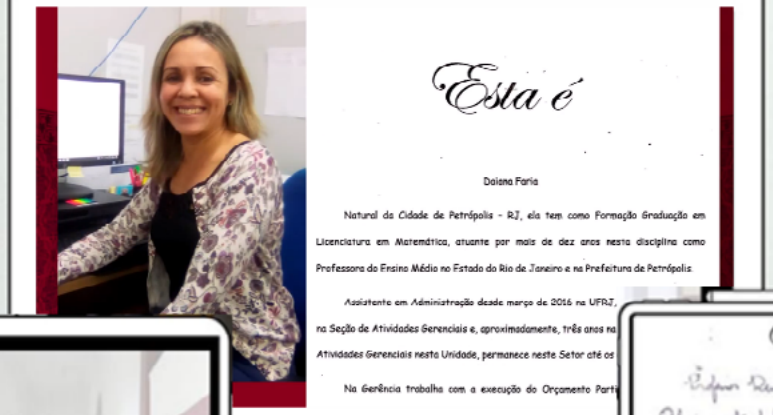
- As fotografias, sejam das/os alunas/os, sejam das/os professoras/es, devem ser tiradas da maneira mais uniforme possível, no mesmo lugar e ângulo, tendo como referência a visão que as/os estudantes têm das/os professoras/es e que professoras/es têm das/os estudantes na sala.
- Assim, estudantes devem ser fotografadas/os sentadas/os numa carteira e de uniforme, e as/os professoras/es de pé diante do quadro ou sentadas/os em sua mesa, com o quadro ao fundo. Essa fotografia deve ser apresentada, seja impressa, seja projetada, abaixo da frase "Isto não é um/a aluno/a ou Isto não é um/a professor/a", conforme o caso.
- Depois de tiradas as fotos, as/os estudantes ou professoras/es, conforme o caso, devem ser convidadas/os a escrever um texto se apresentando, falando sobre quem são. Esse texto deve ser escrito em uma folha de papel com a frase "Isto é" no topo, como um título que inicia o texto.

- Depois, texto e fotografia devem ser apresentados lado a lado, caso seja feita uma exposição com as fotos impressas, ou simultaneamente, no caso de um exercício em sala com a projeção das fotos de cada um/a, enquanto a pessoa lê seu texto em voz alta.





ESTA NÃO
É UMA TÉCNICA EM EDUCAÇÃO



Esta é

Daiana Faria

Natural da Cidade de Petrópolis – RJ, ela tem como Formação Graduação em Licenciatura em Matemática, atuante por mais de dez anos nesta disciplina como Professora do Ensino Médio no Estado do Rio de Janeiro e na Prefeitura de Petrópolis.

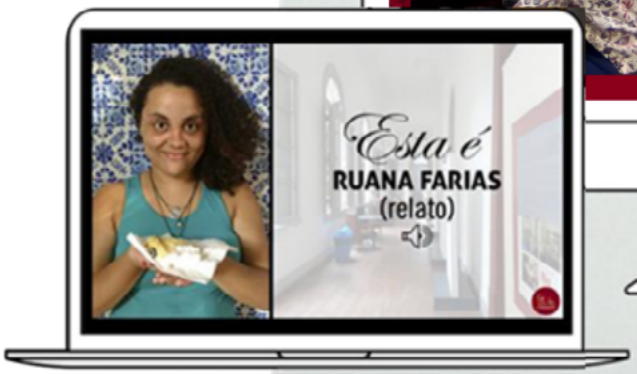
Assistente em Administração desde março de 2016 na UFRJ,

na Seção de Atividades Gerenciais e, aproximadamente, três anos na

Atividades Gerenciais nesta Unidade, permanece neste Setor até os

Na Gerência trabalha com a execução do Orçamento Part

ESTA NÃO
É UMA ALUNA





Este é

Professor Renato Gabriel Sodré.

Orientador pela UFRJ. É [illegible] Universidade a

[illegible] graduação em Licenciatura

[illegible] no IBS e na Pira Verde.

[illegible] minhas disciplinas de Licenciatura

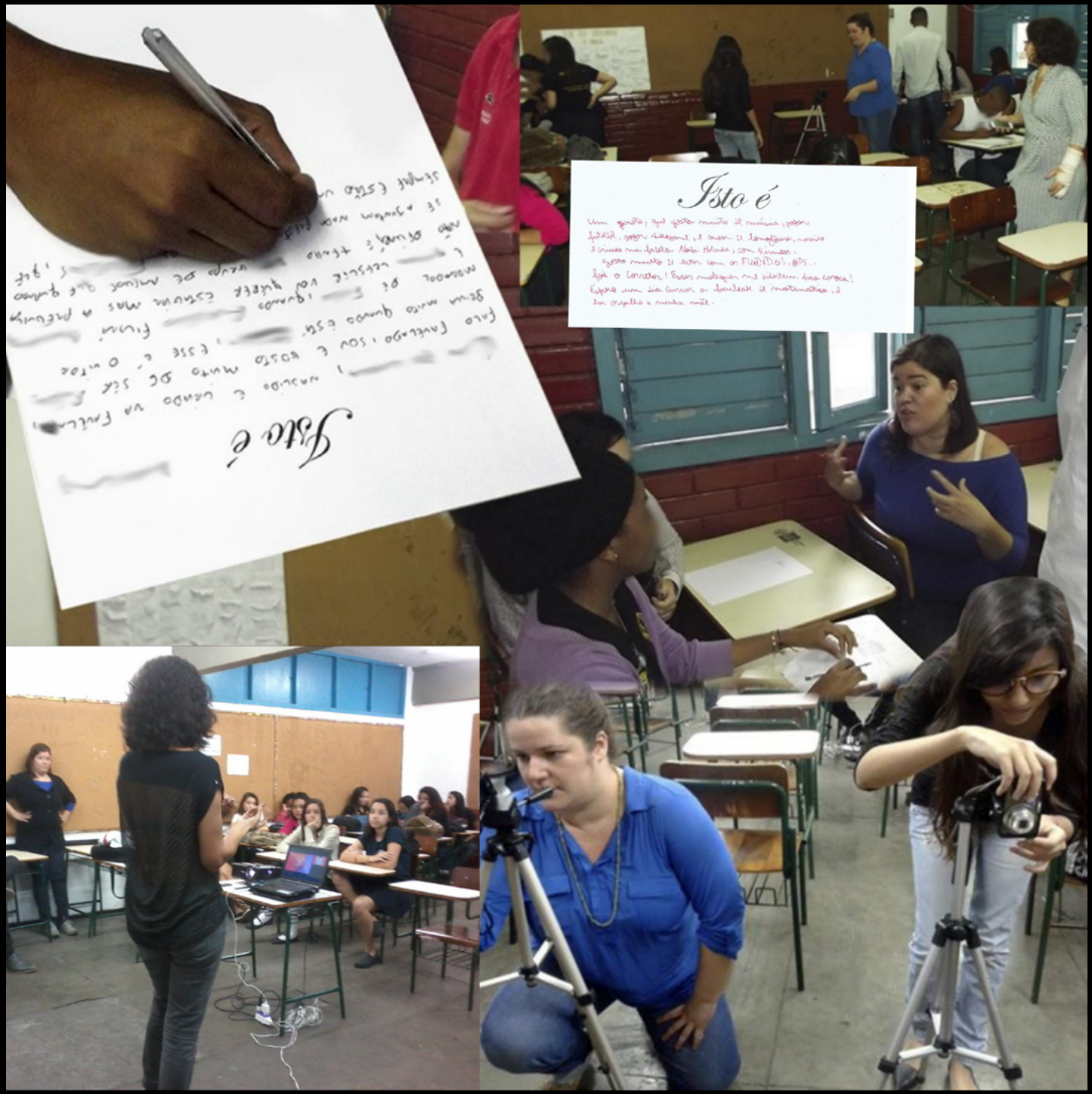
na Pira Verde, resta algo que me dizer

[illegible] esforço em desenvolver [illegible]

[illegible] Como Professor.



ESTE NÃO
É UM PROFESSOR


Isto é

RELATO DE EXPERIÊNCIA

Camila Faria Rodrigues

Em 2015, realizamos a oficina "Isto não é um/a aluno/a", no curso normal para alunas/os do 2º ano, em uma escola no município do Rio de Janeiro. Nela, foi proposto que os/as estudantes tirassem uma foto sentados/as na carteira, de uniforme, de modo a representar um aluno/a "padrão", que foi depois colada em uma folha A4 com o título "Isto não é um aluno/a", e, posteriormente, solicitamos que escrevessem sobre como elas/es se viam, se definiam, em uma outra folha, onde constava o título "Isto é".

Pudemos observar, durante a atividade, uma certa preocupação, principalmente por parte das meninas, com as fotografias que seriam expostas, por não serem utilizados filtros, por estarem com a roupa de escola, sem maquiagem, por tirarem a foto de um determinado ângulo e forma (de frente, sem "pose", sentadas em uma carteira escolar). A preocupação e o incômodo foram tão significativos que alguns/mas alunos/as não aceitaram colocar essas imagens na exposição da escola, mesmo com a professora estimulando a participação.

A escrita sobre si também pareceu algo difícil para os/as alunos/as, a ponto de ficarem em dúvida sobre quem eles/elas eram ou o que deveriam escrever. Uma das estudantes chegou até a dizer: "Vou ligar para minha mãe para perguntar quem eu sou". Depois desse momento de escrita, outra dificuldade foi a de expor o texto e ler para a turma. Muitos/as estudantes não quiseram ler, e a professora teve de fazer a leitura em seu lugar.

Essa experiência me fez pensar sobre a dinâmica das redes sociais, que muitos/as desses/as jovens acessam diariamente, onde a aceitação, a "curtida" ou a visão do outro/a sobre eles/elas e sobre

suas imagens tem grande importância para a construção deles/as próprios/as. A autora Paula Sibilia, em seu livro intitulado *O show do eu* (2008), aborda a transformação da intimidade em espetáculo, a partir da difusão das novas tecnologias, mostrando que cada vez mais as pessoas têm se apropriado dessas ferramentas para expor publicamente suas "vidas privadas". Porém, essas "vidas" e "imagens" de si ali expostas estão previamente determinadas por padrões externos.

Se, de um lado, há uma preocupação com essas autoimagens divulgadas, de outro parece haver uma falta de reflexão sobre a questão do "quem sou eu?". Isso me fez pensar se foi por esse motivo que vimos uma resistência por parte dos/as alunos/as para se expressarem e escreverem sobre si.

Essa oficina proporcionou justamente um tempo de parada e autoquestionamento, necessário para a compreensão desse "eu" que, ao contrário do que a imagem representa, não é só um/a aluno/a sentado/a em uma carteira na sala de aula, e tampouco é o que as imagens difundidas em suas redes mostram, mas, sim, um indivíduo com sua subjetividade singular, potencializado pelas possibilidades de escrita sobre si.

Com isso, esses/as alunos/as puderam se colocar em destaque, pensar sobre si mesmos/as, sobre o que gostam ou não gostam, sobre seus/suas colegas e as relações que eles/elas têm entre si, sobre o futuro e coisas que gostariam de fazer ou estudar, enfim, sobre tudo aquilo que se tornou objeto de reflexão a partir do movimento de escrita, estreitando laços e criando vínculos a partir do exercício e do compartilhamento do testemunho mais autoral sobre quem são e o que desejam.

Essa experiência também permitiu uma reflexão sobre o lugar limitado que muitas vezes é dado ao/a aluno/a, como uma imagem dele sentado em uma carteira escolar, em contraste com um texto rico em expressão de sua subjetividade, que tensiona essa

cristalização. Ela tem um grande potencial para que os/as próprios/as estudantes descubram mais sobre si através desse ato de escrita e, também, que o/a próprio/a professor/a conheça melhor sua turma e crie vínculos com ela. Além disso, a atividade proporciona um tempo de parada, reflexão e construção muito significativo e, por vezes, raro, devido à rotina acelerada da vida e da própria escola. Inclusive, o/a próprio/a professor/a pode aproveitar a variação dessa oficina ("Isto não é um/a professor/a") para que possa também sair desse lugar fixo e se colocar em destaque como um sujeito que é muito mais do que "um professor/a".

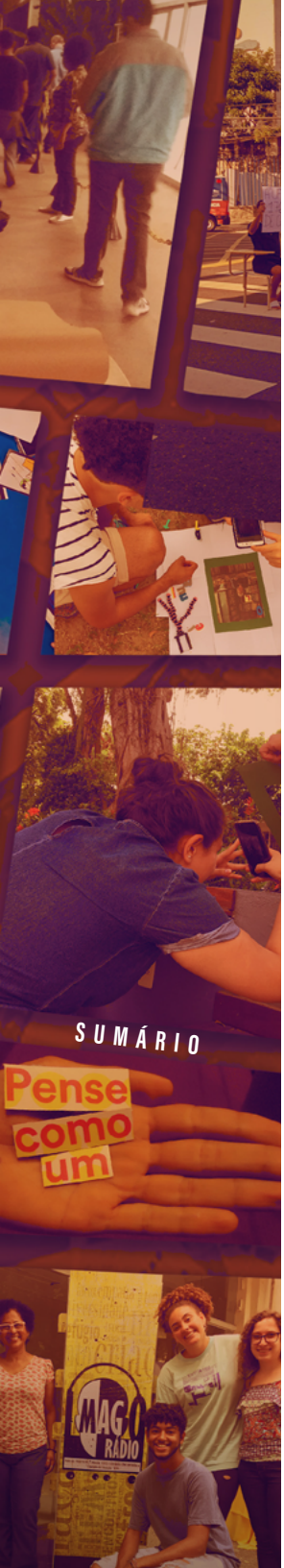
A oficina pode ter vários desdobramentos, como o que realizamos em 2020. Em um cenário totalmente diferente, de uma pandemia nunca antes vivida por nós, sentimos a necessidade de adaptar a ação para promover esse mesmo tempo de parada e reflexão sobre tudo o que estava ocorrendo e sobre quem éramos naquele contexto. Como nos encontrávamos todos/as em uma quarentena forçada devido à rápida disseminação do novo coronavírus, criamos o "Isto não é um/a quarentenado/a", com o intuito de ser uma experiência subjetiva e, ao mesmo tempo, coletiva, exercendo o que os autores Hanne De Jaegher e Ezequiel Di Paolo (in CARIJÓ, 2018) chamam de "produção compartilhada de sentido": um sentido construído mutuamente a partir dessa interação entre as pessoas que, naquele momento, estavam vivendo a pandemia.

"Isto não é um/a quarentenado/a" foi realizada virtualmente, pela plataforma Google Meet, tendo em vista que não havia a possibilidade do encontro presencial. Nela, foi proposto que cada participante tirasse uma foto com a máscara de proteção (que representaria essa condição de "quarentenado") e escrevesse textos sobre quem era naquele momento e sobre suas experiências. Aqueles/as que antes estavam escondidos atrás de suas máscaras, se isolando uns dos outros, puderam se ver e compartilhar suas vivências tão particulares, assim como as saudades do período pré-pandemia e suas esperanças para o futuro.

Uma das participantes comentou que, com aquela experiência, foi possível parar para pensar sobre a quarentena e o "novo normal". Outra disse que aquele espaço serviu para que pudesse "desabafar e dar voz ao que estava travado na garganta". Por uma fortuita coincidência, a mesma professora que estava responsável pela turma na qual realizamos o "Isto não é um aluno/a", do início deste relato, também participou dessa atividade remota, e lembrou justamente da sua aluna que não sabia como escrever sobre quem ela era e queria ligar para a mãe: "Será que foi assim que ela se sentiu? O lugar do não saber quem você é?" – questionou a professora. Muitos dos/as participantes ainda estavam tentando entender tudo que estava acontecendo e entender a si mesmos naquela situação, tanto quanto, talvez, aqueles adolescentes, em um momento anterior.

Essa ação proporcionou uma partilha de experiências que parece ter afetado a todos/as nesse processo. E, dessa maneira, esses/as participantes puderam construir em conjunto formas de ressignificar, inventar e reinventar outros modos de vínculos, de afetos, de construção de sentidos e de subjetividades naquele período.


OTHERSELVES
97
80
53



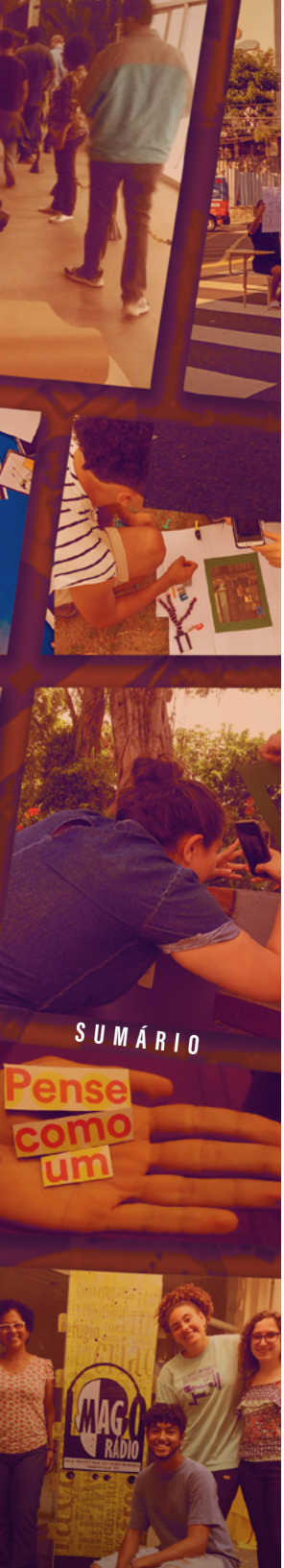
2.4 OTHERSELVES

A atividade Otherselves foi criada considerando a proliferação das *selfies* como fenômeno de constituição das identidades e subjetividades contemporâneas, tornadas públicas e legitimadas pelos "likes" nas redes sociais. O nome mantém o jogo com a língua inglesa da palavra *selfie*, mas busca nomear outras possibilidades de imagens para o eu, surgidas do olhar do outro. Assim "other selves", que em tradução livre seria "outros eus", virou uma palavra única para nomear esse dar-se a ver por uma fotografia feita pelo/a outro/a. Esse exercício visa produzir um deslocamento nessa dinâmica, evidenciando um traço cultural de nosso tempo no qual os indivíduos instituem-se a partir da necessidade crescente de exibição, de espetacularização de si, de um "show do eu" (Paula Sibilia). Ao serem fotografadas/os por outras/os, ao serem registradas/os pelo olhar da/o outra/o, é possível *verem-se* através da/o outra/o (e enxergarem a/o outra/o que lhes vê); verem-se, então, de outra forma, problematizando o próprio ato de autorregistro (tão cheio de clichês na escolha das poses e dos temas a serem fotografados) como forma de construção de sua identidade.

Ao mesmo tempo em que são fotografadas/os por outra/o, as/os estudantes devem se apresentar através do texto, constituindo uma 'imagem' de si mais demorada, na medida em que precisam fazê-lo através da escrita, meio de expressão não "nativo" entre os/as jovens hoje, sendo convidados/as a uma reflexão sobre si não automatizada, que permite uma expansão da compreensão sobre si mesmas/os que pode advir do reconhecimento de que a identidade de cada um se constitui na abertura para o mundo e para a alteridade.

COMO REALIZAR A OFICINA

- Dividir a turma em duplas.



- Solicitar que os/as estudantes pensem sobre como veem o/a colega e o que consideram mais característico nele/nela.
- No momento de fazer as fotos, o/a colega que vai fazê-las dá as orientações de como o/a outro/a deve se posicionar, as expressões e o ambiente onde ele/ela deve estar (se for possível sair da sala).
- Feitas as fotos, cada estudante escreve, em uma folha A4, sobre como se vê, como se define.
- Fotos e textos são entregues ao/à professor/a, que vai juntá-los para que os/as estudantes possam ver foto e texto lado a lado. As fotos podem ser enviadas por e-mail (ou outro meio digital); os textos também podem ser fotografados e enviados.
- Outra possibilidade é que a montagem seja feita no laboratório de informática da escola por cada dupla.
- A montagem de foto e texto, feita pelo/a professor/a ou pelos/as estudantes, pode ser feita em programas como PowerPoint ou Canvas.



Eu sou Dulce Bezerra, graduanda de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFRJ, participante do grupo ETEC, mãe, filha, amiga, eclética. Pelos olhos da Larissa, sou uma mulher bastante ativa, alerta e envolvida com tudo à minha volta, uma pessoa segura, que consegue dar conta de tudo.

Refletindo sobre, tenho atenção e envolvimento com tudo, muitas vezes me sinto ausente...



FOTO: DULCE
TEXTO: LARISSA



FOTO: LARISSA
TEXTO: DULCE

13/10/2019
Larissa Leite

Como eu me vejo:

Me vejo desatenta, com a cabeça inquieta e mãos também. Tenho sempre que estar fazendo algo. Não posso perder tempo. Dar conta de tudo e estar presente e em dia com o conteúdo. Mas nem sempre consigo.

Me vejo muma imagem gritando, talvez soltando toda a tensão que tenho por essa atividade interna.

RELATO DE EXPERIÊNCIA

Angela Santi
Dulce Bezerra

A oficina foi realizada em escolas de formação de professores, no ensino médio, e no curso de extensão, com professores e estudantes de licenciaturas. A ação trouxe desafios recorrentes em atividades que exijam o registro imagético de estudantes/cursistas. A sensação de exposição e a referência à (super)exposição nas redes sociais faz com que os/as estudantes tomem suas postagens nas redes como forma adequada de registro fotográfico (onde, supostamente, dominam a "narrativa" que querem transmitir, as poses, os lugares, figurinos que desejam que apareçam e, claro, os filtros que vão deixá-los/as "melhor na foto").

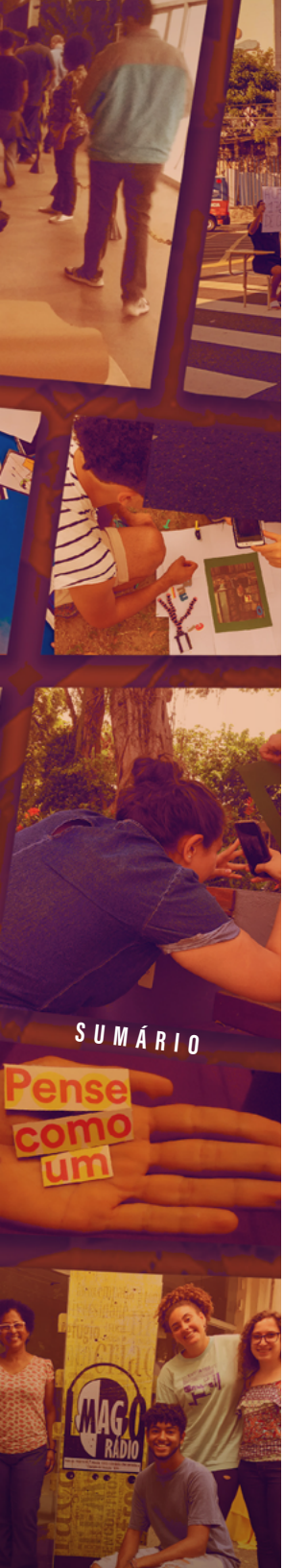
Surgem estranhamentos com relação a como os/as outros/as os/as veem, que nem sempre corresponde ao que cada um imaginava de si, provocando uma reflexão sobre as identidades que criam para si a partir das proposições externas, daquilo que o mundo apresenta e de como eles se esforçam para se adequarem. Em muitos casos, as pessoas fotografadas nessa atividade quiseram interferir na orientação dada para sua foto: o local, o ângulo, escolhendo a imagem que melhor "lhes representava".

Quando essa dinâmica aconteceu na sala de aula, surgiram estranhamentos e constrangimentos interessantes de serem trabalhados pelos/as professores/as, problematizando formas padronizadas de os/as estudantes se apresentarem: o risco de superexposição nas redes; as informações que fornecem sobre si mesmos/as e o uso que pode ser feito dessas informações, por exemplo.



EFEITO KULESHOV





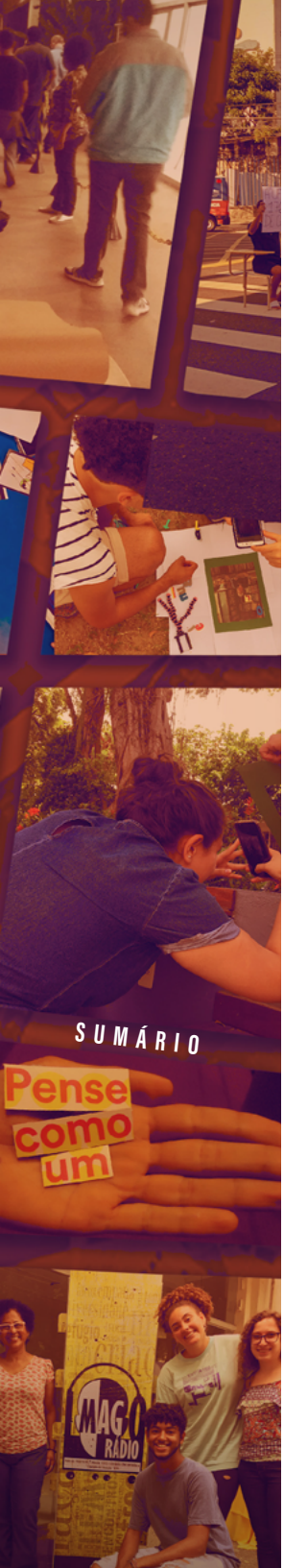
2.5 EFEITO KULESHOV

Efeito Kuleshov é uma atividade que pretende contribuir para que estudantes de ensino médio e fundamental possam tomar consciência de processos que constituem todas as imagens que elas/es consomem. O cineasta Lev Kuleshov (1899-1970) realizou um experimento em que intercalava *frames* do rosto do ator Ivan Mosjoukine com uma expressão facial neutra e imagens de um prato de sopa, uma criança morta em um caixão e uma mulher atraente deitada em um sofá, mostrando o ator, seguido pelo prato de sopa, depois de novo a mesma expressão e a imagem da criança, e então novamente o rosto do ator e a mulher no sofá.

O que temos é que, conforme vemos a sequência, entendemos a expressão do ator de forma diferente: como expressão de fome, de tristeza e de desejo, respectivamente. Nas palavras do cineasta: "embora a aparição (curtíssima) de Mosjoukine em cada cena fosse a mesma em duração, o diretor, ator e roteirista Vsevolod Pudovkin (1893-1953) notou que a audiência reagia de maneira diferente à expressão do ator. A expressão era a mesma, mas tudo dependia do contexto"[63].

Kuleshov percebeu que o que definia a reação das pessoas era a montagem, e não os elementos do filme – conforme era construída a sequência das imagens, a reação das/os telespectadores mudava. Com essa atividade, pretendemos tornar conscientes os processos que fazem com que venhamos a aderir a determinadas

63 PINCELLI, R. O Efeito Kuleshov. Hypercubic, 2014. Disponível em: https://www.blogs.unicamp.br/hypercubic/2014/01/o-efeito-kuleshov/ Acesso em: 22 nov. 21.



narrativas em função da montagem[64] que, na maioria das vezes, não é percebida. Os espectadores tomam a sequência montada como natural e verdadeira, confundindo escolhas de modos de apresentação com modos de representação da verdade. Essa atividade pode ser realizada com planos filmados ou fotografias.

Assista aos experimentos:

1. https://www.youtube.com/watch?v=4gLBXikghE0 (Kuleshov)
2. https://www.youtube.com/watch?v=DU4pTb-Epj0(Hitchcock)

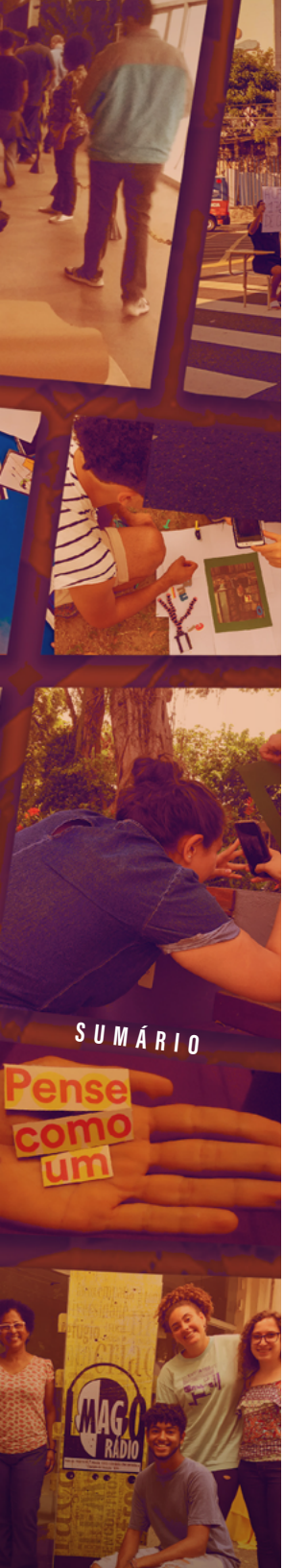
COMO REALIZAR A OFICINA

- Apresentar o vídeo que mostra o exercício realizado por Kuleshov e/ou a versão feita por Alfred Hitchcock (ambos estão no link acima), para mostrar o objetivo da atividade. Há também uma versão com fotografias, que pode ser obtida através do link abaixo: https://medium.com/@Blueno_Araujo/artigo-o-efeito-kuleshov-e-seu-poder-d11d339777bf
- Solicitar aos grupos que pensem as sequências que desejam construir, tendo claros os sentimentos que pretendem despertar, lembrando que devem gerar sentimentos contrastantes.

64 A noção de montagem é estruturadora do trabalho que realizamos no ITEC, definindo conceitual e metodologicamente o tratamento e o modo de operação das ações e oficinas. Entendemos, a partir dos autores Walter Benjamin e Bertolt Brecht, que a montagem "implica o procedimento de separação das partes do seu contexto original e a constituição de novas composições e totalidades a partir da consideração dos fragmentos em si mesmos, como elementos independentes capazes, a cada vez, de se apresentar de forma 'inédita', propondo novas composições e contextos". Assim, "o procedimento da montagem viabiliza efetivamente o corte, a quebra de um sentido pronto, gera o choque de uma narrativa que, instalada no cotidiano e na história, passa a ser percebida como incompleta, aberta, contraditória". Para Benjamin, a montagem permite que possamos "atuar no centro repressivo da realidade, aquela da linearidade e do fluxo contínuo, que omitem as nuances, as vozes divergentes, os ruídos, a polifonia e multiplicidade de perspectivas". In: SANTI, A. "Imagem, Filosofia e Educação no Séc. XXI: O Analfabeto do Futuro Será o que não Sabe Fotografar?", *Prometeus* - Ano 11 - Número 26 – Janeiro - Abril/2018 - E-ISSN: 2176-5960, p. 48. Conferir também nota 11 deste livro.

- Tirar a foto inicial com expressão neutra. A imagem seguinte não precisa ser necessariamente uma foto tirada pelos estudantes, podendo ser buscada na internet – lembrando que devem ser buscadas duas ou três imagens, com situações diferentes. A terceira foto também deve ser com uma expressão suficientemente neutra para que possa ser interpretada a partir da foto intermediária.
- A montagem pode ser feita com a impressão das imagens ou por meio de programas de edição que fazem a junção das imagens.






4
4
3A
3
3
2A
4
4
3A
3A
3
3
2A
2A

RELATO DE EXPERIÊNCIA

Angela Santi

A oficina Efeito Kuleshov foi realizada em diferentes instituições públicas: em uma escola normal do ensino médio, no Rio de Janeiro; em uma turma de ensino superior do curso de Letras - Libras, com estudantes surdos e ouvintes; e também com cursistas do curso de extensão promovido pelo ITEC, com professores formados e em formação.

Nessas experiências, as dificuldades encontradas foram as de estabelecer as expressões das fotos iniciais e finais e também de escolher imagens intermediárias diferentes e contrastantes o suficiente para induzir interpretações variadas para a foto final. Em alguns casos, o que vimos foram duas ou mais sequências expressando o mesmo sentimento ou sentimentos parecidos (prazer, alegria, por exemplo), quando seria importante mostrar sentimentos contrários ou contraditórios, a partir da mesma expressão facial.

Vale ressaltar a diferença entre os trabalhos feitos nas variadas turmas. Naquela formada predominantemente por estudantes surdos, houve maior criatividade nas composições das situações encenadas, com maior riqueza e consciência expressiva nas fotos iniciais e finais do que nas outras turmas. Já no caso dos estudantes do ensino médio, por conta de sua familiaridade com as tecnologias, foram geradas soluções para a organização das fotos/imagens, em que o uso de aplicativos permitia que a montagem das fotos estivesse pronta no mesmo momento em que o exercício era feito.

Contudo, nas três turmas, a dificuldade encontrada esteve em escolher imagens intermediárias suficientemente distintas de modo a produzir a leitura de sentimentos ou intenções diferentes na terceira foto. Tal dificuldade pode apontar para o quanto é preciso exercitar o papel de autoria da comunicação de modo

que se alcance o objetivo na transmissão da mensagem desejada. A maior parte dos trabalhos produziu sequências em que os sentimentos finais eram parecidos. A desenvoltura demonstrada na encenação de expressões para serem fotografadas e na montagem das sequências, via tecnologia, não é a mesma demonstrada na composição do sentido da mensagem desejada. Percebemos que, na maioria dos casos, os/as estudantes compreenderam o objetivo da ação, mas não conseguiram atingi-lo plenamente, fato que ressalta a importância do exercício de um letramento midiático a partir do lugar de autoria da mensagem e não de sua recepção.

A oficina permitiu que os estudantes/cursistas pudessem trabalhar em grupo, movimentar-se pelo espaço da sala ou da escola – permitindo que pudessem colocar seus corpos em ação, retirando-os da posição exigida normalmente (de ficarem sentados por horas na carteira). Percebeu-se um maior engajamento na atividade e criatividade na produção das sequências de fotos, trabalhando com elementos normalmente vistos como problemáticos na sala de aula, como o uso do celular e a pesquisa de imagens na internet.

OFICINA

5 FOTOS, 1 HISTÓRIA

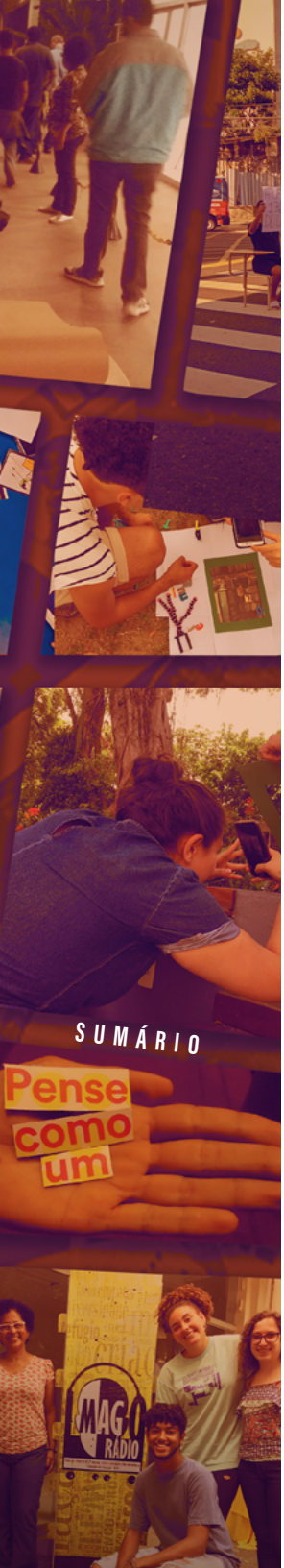












2.6 CINCO FOTOS UMA HISTÓRIA

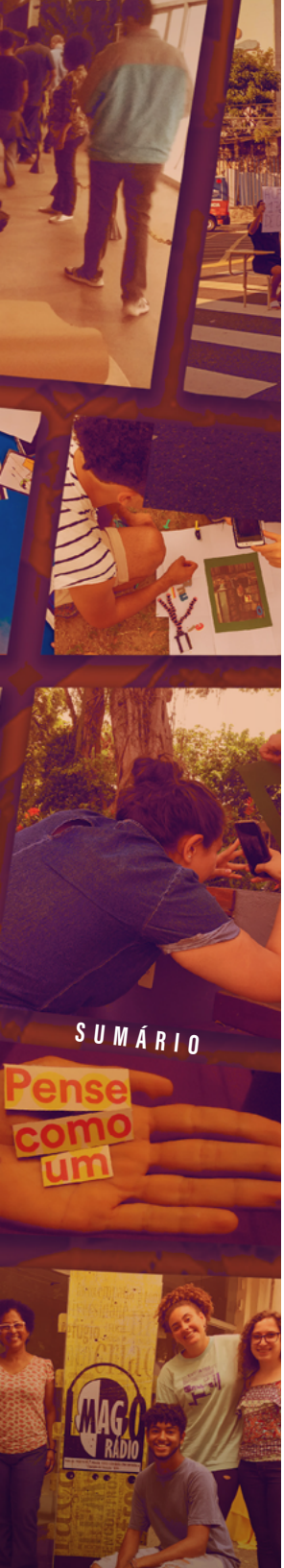
Esta oficina foi desenvolvida pelo CINEAD, por Fernanda Omelzuck e tem por inspiração duas ações: "5 fotos, 1 história", em que Alain Bergala sugere um exercício inspirado nas práticas de ensino do diretor de fotografia Jean-Luc Lhuillier, que consiste em solicitar que as/os estudantes tirem cinco fotos do lugar onde estão para então construírem uma estória a partir delas; e "Cineastas em relação", de Núria Aidelman, inspirada na exposição Victor Erice/ Abbas Kiarostami – Correspondências, em que diferentes fotogramas (fotografias dos filmes) das obras de dois cineastas são disponibilizados para as crianças "para que [elas] criem novas estórias na mistura e encontro dessas imagens."[65]

O ITEC, por sua vez, a partir da parceria com o CINEAD, montou uma oficina em que fotogramas de vários filmes são colocados à disposição das/os participantes para que selecionem 5 fotos e construam uma narrativa a partir delas, podendo perceber o caráter eletivo e construído das histórias trazidas pelos filmes.

COMO REALIZAR A OFICINA

- Devem ser disponibilizados cinco ou mais fotogramas de um mesmo filme ou de filmes variados, escolhendo-se apenas cinco.
- A história deve ser contada gravando-se o áudio a partir da escolha das 5 fotos, enquanto estas são enquadradas na câmera, uma a uma, em sequência.

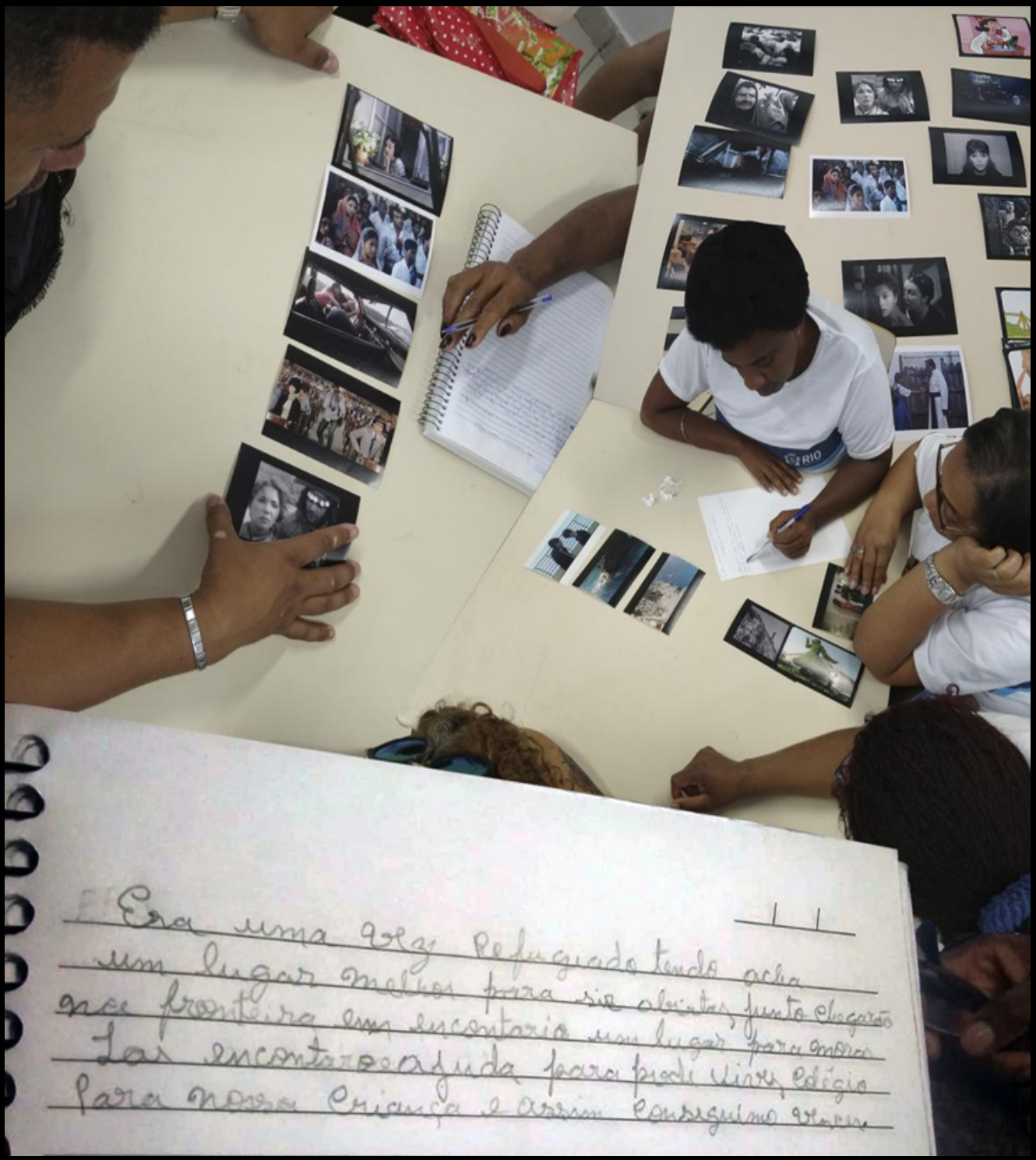
65 OMELCZUK, F. W. O que se aprende quando se aprende cinema no hospital? Rio de Janeiro, 2016, p. 133. Disponível em: https://ppge.educacao.ufrj.br/teses2016/tFernandaOmelczukWalter.pdf. Acesso em: 10 de setembro. 2025.



- A forma como as fotos vão ser sequenciadas ou como estarão dispostas, usando-se suporte ou não, pode variar de grupo para grupo. Elas podem ser coladas em um caderno, dispostas em uma única folha, coladas na parede, dependendo do que o ambiente permitir e os grupos de trabalho decidirem.



A MENINA
SONHADORA


Era uma vez Refugiado tendo acha
um lugar melhor para sia abrigar, junto ao garão
na fronteira ens encontario um lugar para morar
Lai encontro ajuda para prote vinir, edúcio
para nossa Criança e assim consiguimo viver

RELATO DE EXPERIÊNCIA

Dulce Bezerra

Que narrativas podemos (des)construir a partir da seleção de imagens?

A oficina "5 fotos, 1 história" foi realizada no curso de extensão com professores e estudantes e intenta uma reflexão sobre a produção de narrativas e sua característica eletiva na construção das histórias, seja em filmes ou em matérias jornalísticas. Para realizar a ação, a turma foi dividida em grupos de cinco pessoas que foram convidadas a criar uma história, cada grupo escolhendo 5 fotos de *frames* de filmes variados que disponibilizamos. A partir da ordenação dessas fotos, o grupo deveria produzir uma narrativa em conjunto, observando, assim, os pontos de vista de todas/os.

A realização da atividade solicita dos estudantes uma atenção compartilhada, promovendo reflexões que envolvem a escolha das fotos e sua disposição ordenada, a criatividade, a escolha de enquadramento e movimento de filmagem, além de problematizar questões que envolvem a vida cotidiana e suas relações sociais na escola e no mundo. Também estão mobilizadas a escuta, a alteridade (ao colocarem-se no lugar da/o outra/o), a cooperação, o abrir mão de uma ideia em prol da ideia do grupo e de terem de lidar com tensões existentes pela própria dinâmica das relações sociais presentes na escola e na vida.

A ação provoca a elaboração de narrativas que refletem as vivências de cada participante e promove o pensar o cinema e outras construções narrativas a partir do trabalho de direção, roteirização e montagem, assim como o papel relevante do texto para compor a história produzida com a sequência das imagens. A atividade permite explorar as dinâmicas que envolvem a fotografia de forma

a possibilitar um letramento midiático no que concerne à produção de conhecimento e sua compreensão do mundo, assim como ampliar o olhar para a imaginação criativa e estética.

As características que a atividade apresenta tornam-na potente para serem desenvolvidas com estudantes de variadas turmas e com aquelas em que a escrita está presente de forma embrionária, sendo favorável ao trabalho com estudantes da EJA, considerando que, nesta modalidade, mesmo com diferentes níveis de competências com a escrita e com a oralidade, e as experiências dos estudantes de diferentes faixas etárias, todas/os podem colaborar.

A atividade que realizamos com as turmas da EJA foi uma experiência muito interessante. Um espaço potencializado por uma diversidade etária – são mães, avós, pais e jovens, por conseguinte, pessoas que se encontram em diferentes momentos e experiências de vida, ainda que em um momento inicial de escolaridade –, o que propiciou que a ação se desenvolvesse de forma rica.

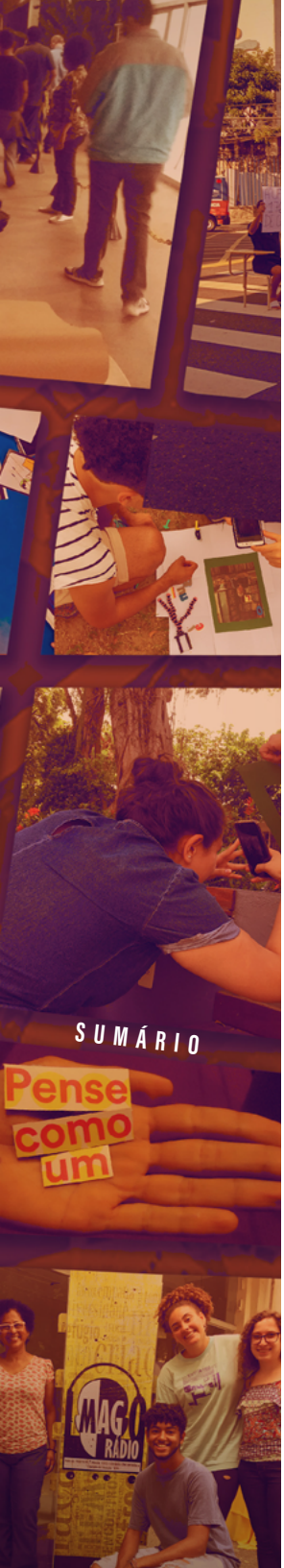
Nesse contexto plural das turmas, e levando-se em conta que o espaço escolar é tido como normatizador, a produção da oficina "5 fotos, 1 história" tornou-se potente, propiciando o protagonismo de cada um na construção das histórias, sendo estimuladas construções textuais (tanto escritas, quanto orais) e estéticas, na composição das fotos e criação das narrativas, assim como o uso do corpo, seu deslocamento e posições corporais para a ocupação de espaços para a realização da atividade.

Um ponto importante evidenciado na ação foi a característica coletiva e democrática da atividade, no compartilhamento de ideias e experimentações para a criação da história. Abaixo, apresentamos essa dinâmica presenciada em um dos grupos que acompanhamos. Depois de escolher os cinco *frames* de filmes, montar a sequência e escrever a história, as/os integrantes do grupo escolheram filmar a história utilizando a colagem das imagens, uma em cada folha

do caderno. Um dos estudantes falou: "Escreve, vira, escreve, vira". A seguir, ele pergunta: "Quanto tempo de vídeo?". Uma estudante complementa: "Queremos uma mensagem direta. É isso aqui (referindo-se ao texto escrito), objetivo!". O rapaz: "Vamos testando. Vamos virar a página e ver como fica. A gente escreve e passa". A estudante: "Não pode ser narrado? Narrando, a gente passa mais emoção no filme". O estudante: "Tenho uma ideia: vai virando e falando". A estudante: "Legal!"; ele complementa: "Essa é a ideia". Quando foram filmar a história, o estudante fez um comentário em relação a toda a produção fílmica: "A gente pensa grande!".

Nesse espaço de escuta e partilha, mobilizou-se de forma conjunta os saberes e fazeres de cada um: uns "davam asas à imaginação" pela oralidade, alguns tornavam concreta a imaginação do outro através da escrita; uns preferiam a direção na organização do roteiro, outros exercitavam sua "veia teatral" com a oralidade. Ou seja, com a oficina foi possível estimular um saber compartilhado para a aquisição de novos conhecimentos e produção de subjetividades e a possibilidade da reinvenção de cada um, através de um letramento textual e imagético.


POESIA
ANIMADA
SONY



2.7 POESIA ANIMADA

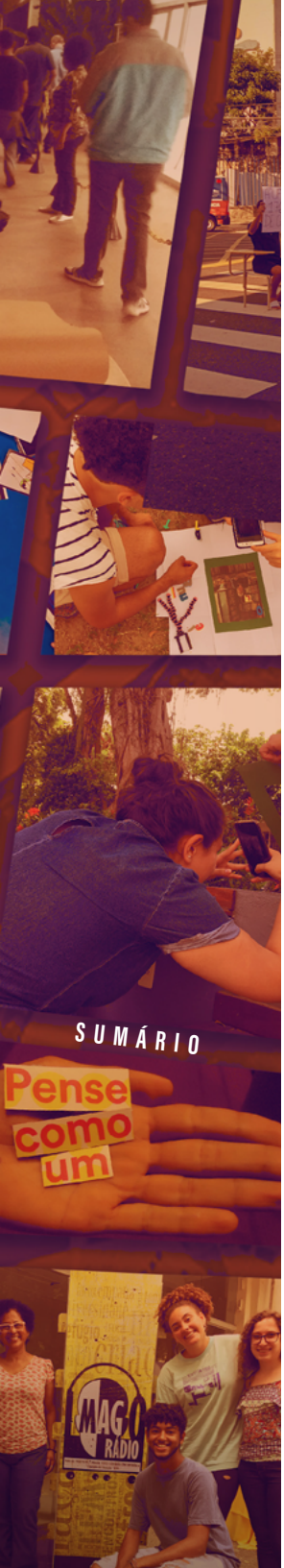
A Oficina Poesia Animada surgiu com a junção de duas oficinas que realizamos: as de Stop Motion e Legendagem. Em "Poesia Animada", propomos que as/os estudantes selecionem uma imagem, pensem em uma palavra ou frase que se relacione com ela, dialogando com a imagem de modo a ampliar suas possibilidades de sentido. Feito isso, as/os participantes devem pensar em modos de movimentação desse texto sobre a imagem estática.

Dessa forma, buscamos promover uma reflexão sobre a multiplicidade de sentidos que uma imagem pode trazer, invertendo a lógica do texto como algo estático e da imagem como algo dinâmico, colocando-os em uma posição em que a imagem dialoga com o texto e o texto compõe a imagem.

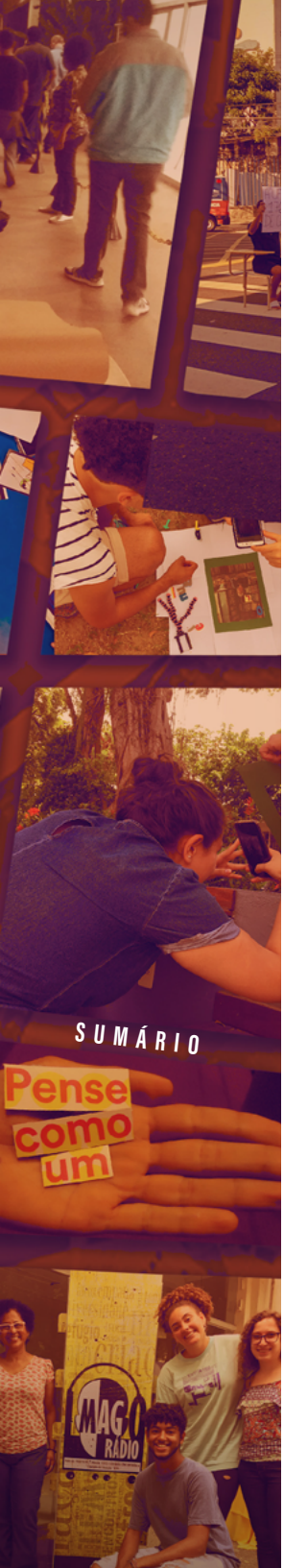
Essa atividade, além de promover essa inversão de atuação entre texto e imagem (o texto se move e imagem fica parada), permite uma experimentação bem profunda dessas possibilidades de composição de sentidos pela manipulação dos diferentes tipos de signo, porque a técnica de animação em stop motion é uma técnica lenta e artesanal, que exige que cada pequeno movimento seja pensado e executado manual e intelectualmente com muita consciência, obrigando a uma detalhada e minuciosa discussão. Essa reflexão será tão mais rica quanto mais houver tempo e espaço para conversar, além da presença do professor nos grupos questionando e orientando essa atenção ao processo pelas/os alunas/os.

COMO REALIZAR A OFICINA

- Disponibilizar jogos de letras para cada grupo. Lembrar que serão necessárias letras repetidas, não somente vogais, como consoantes. Recomendamos que cada grupo receba uns quatro alfabetos.



- Os alfabetos podem ser impressos e as letras recortadas todas no mesmo padrão, ou cada grupo pode recortar as letras que precisar de jornais e revistas, ou ainda desenhá-las. Em todos os casos, devem prestar atenção ao fato de que elas precisam ser legíveis quando fotografadas e animadas.
- Cada grupo deve escolher uma fotografia sobre a qual deseja fazer a animação de frases ou palavras que componham sentido com a imagem selecionada.
- A fotografia também pode ser recortada de jornais e revistas ou fornecidas pelo/a professor/a.
- Assim como no caso das letras, será preciso estar atento à visibilidade da fotografia quando enquadrada pela câmera, bem como a proporção entre a imagem e as letras para que ambas permaneçam visíveis durante a animação.
- Uma moldura colorida em volta da imagem ajuda no enquadramento do campo do filme de animação.
- Como toda animação em stop motion, será preciso manter o mesmo enquadramento da câmera durante todo o processo de realização das fotos. Assim, o uso do tripé é expressamente recomendado, podendo ser fixado na mesa ou superfície onde as fotos são feitas, com durex (ou equivalente).
- Na movimentação das letras, é preciso ter atenção para que todas sejam movidas com um mesmo espaçamento entre si, para que o efeito de movimento seja o mais uniforme possível.


SUMÁRIO
Pense
como
um
MAGO
RÁDIO


Poesia Animada
Clique aqui e veja mais detalhes
desta oficina no nosso site.


MIL
E


MELHORIAS
NA
EDUCAÇÃO
A SEGA NOS TRAZ A VITÓRIA

RELATO DE EXPERIÊNCIA

Dulce Bezerra

A oficina "Poesia Animada" propõe um diálogo entre imagem e texto, levando-se em conta a composição entre ambos a partir da animação de um texto sobre uma imagem. Na oficina que realizamos com as turmas de Ensino de Jovens e Adultos, no CREJA, propusemo-nos a trabalhar com assuntos da atualidade utilizando recortes de imagens de jornais e de revistas, propiciando, assim, um letramento midiático a partir de uma reflexão sobre a importância do texto para orientar o sentido da imagem.

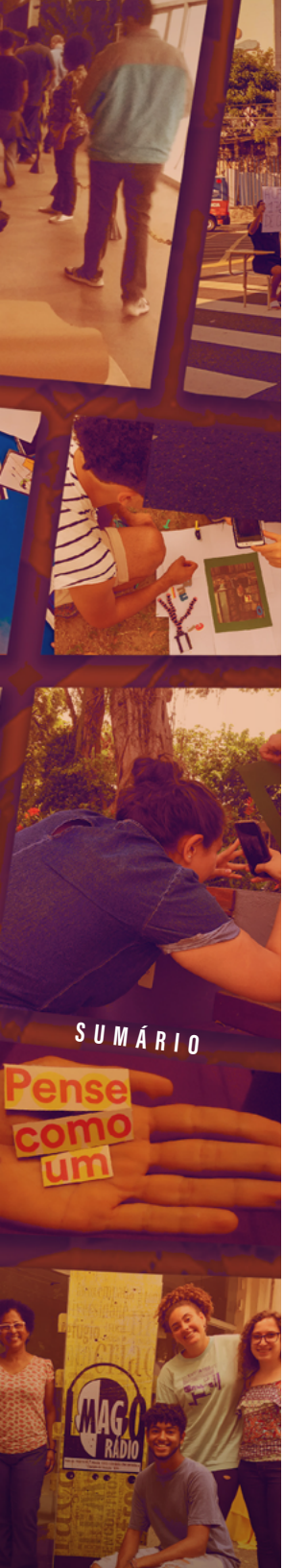
Nas turmas com as quais realizamos a atividade, cada grupo escolheu, em consenso, a imagem com a qual iria trabalhar. A partir desse momento, estabeleceu-se um diálogo no grupo sobre a leitura daquela imagem, de forma a criar um sentido coletivo a partir da reflexão de cada um. Depois disso, foi feita a escolha do texto ou palavras que seriam animadas sobre a imagem. Uma atividade potente, pois promoveu a discussão em grupo evidenciando a partilha dos conhecimentos de cada um e sua compreensão a partir das experiências cotidianas pessoais.

A ação possibilitou trabalhar, no que se refere à fotografia, com noções de enquadramento, iluminação e composição a partir das escolhas de disposição e animação das palavras e letras sobre a imagem escolhida. Também permitiu, no que se refere ao trabalho coletivo, desenvolver a capacidade de organização e distribuição de tarefas pelos grupos – segurar a câmera, enquadrar a imagem, movimentar a legenda. Além disso, foi possível exercitar um letramento midiático, quando da elaboração da legenda, que pudesse propiciar a compreensão do conjunto. Pensando nos diversos segmentos escolares, a atividade se mostra potente para trabalhar com as séries iniciais frente às possibilidades de reflexão sobre

a construção fragmentada dos textos: letra por letra, sílaba por sílaba, palavra por palavra. Outro ponto positivo diz respeito ao uso de celular para a realização da proposta, que passa a ser utilizado como instrumento para a produção de conhecimento, ampliando o olhar para o letramento midiático, possível desde as séries iniciais.

OFICINA DE STOP MOTION





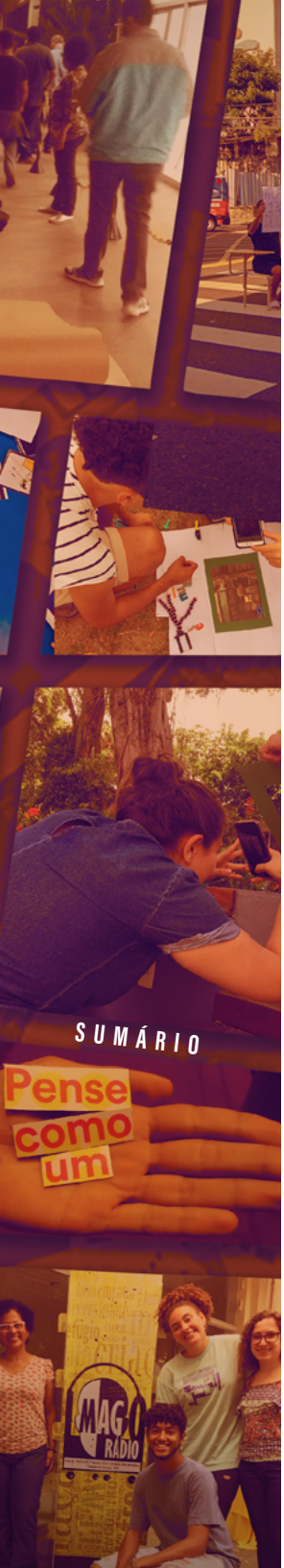
2.8 STOP MOTION

O stop motion é uma técnica de animação fotograma a fotograma, em que o filme é produzido a partir de fotografias que registram pequenos deslocamentos dos objetos que estão em quadro, as quais depois são reunidas e animadas em um programa de computador, gerando o movimento.

A técnica traz desafio intelectual e exige trabalho cognitivo relevante à escola, ligado à experiência da simulação, da transformação de uma realidade em outra (ausência de movimento em movimento, real em virtual, objetos inanimados em animados), além de ações como planejar, decidir, selecionar, organizar e compreender quais elementos e quais relações entre eles serão necessárias para que as fotos virem um filme, com uma unidade narrativa que faça sentido.

A intenção é que as/os estudantes possam construir algo que seja autoral, tendo por base o universo de referências disciplinares – ou não – e o uso das tecnologias digitais e portáteis presentes no seu cotidiano, integrando imagem e texto no trabalho escolar.

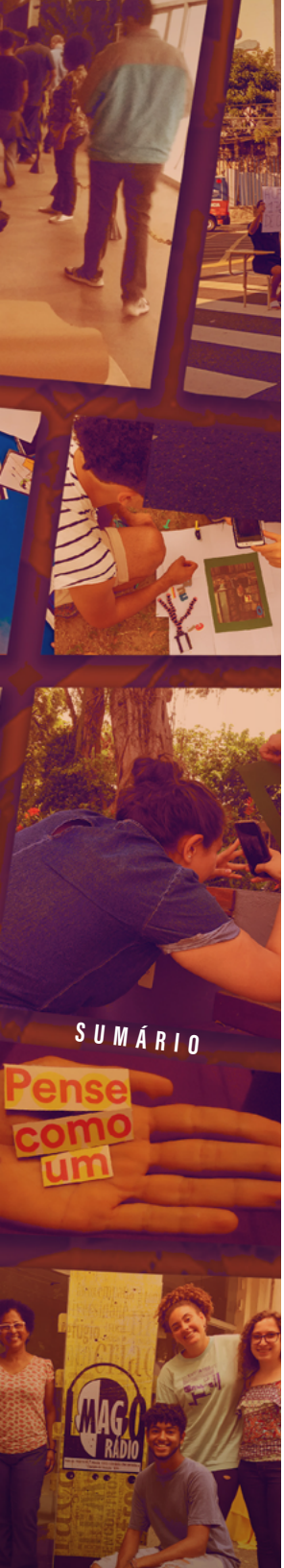
Vale ressaltar que, ainda que existam programas e aplicativos que já montam os filmes automaticamente – as animações – a partir das fotos tiradas diretamente neles, a proposta aqui elaborada pretende que os estudantes possam ter uma vivência mais rica e completa das várias etapas de criação de um filme e da natureza de cada uma delas para o resultado final. Quando optamos por passar as fotos separadamente para o programa, permitimos que uma outra montagem e edição seja feita com as fotografias. Por exemplo, pode-se prolongar a duração de uma foto, duplicar uma outra, repetir a mesma foto em diferentes momentos do filme, etc. Assim, o que é produção, filmagem, direção, edição e pós-produção podem ser experimentadas, ainda que de forma rudimentar,



e permitir a compreensão do quanto o resultado final do filme pode ser bem diferente, e tem certa autonomia em relação ao material que foi inicialmente "filmado"/fotografado.

COMO REALIZAR A OFICINA

- O professor precisará definir com os estudantes qual é o objetivo do trabalho com o stop motion (se será um tema da disciplina ou um tema livre proposto pelos estudantes...). Para um trabalho mais longo, em geral são requisitadas por volta de 9 horas, que podem ser divididas em diferentes dias e também realizada parte na escola, parte em casa, pelas/os estudantes.
- Essa atividade pode ser pensada em três momentos: a) definição do tema, com organização das estratégias para realização das fotos e materiais a serem usados por cada grupo; b) feitura propriamente dita do "cenário", pensando o deslocamento dos objetos dentro desse cenário, com o registro fotográfico a cada movimentação dos objetos; c) upload das fotos para um programa de computador ou de celular, fazendo uso básico dos recursos desse programa, como inclusão de trilha sonora, título e créditos.
- Com relação ao cenário, ele pode ser um local físico já existente ou ser criado. No caso de ser criado, estimule os estudantes a buscar materiais que já sejam usados na sala de aula, como folhas brancas, bonecos e objetos que podem ser feitos de papel, papelão ou plástico (facilmente obtidos pelos estudantes), além de massinhas. Os personagens podem ser criados com esses materiais ou podem ser os próprios objetos escolares – como lápis, canetas, borrachas, estojos, etc.



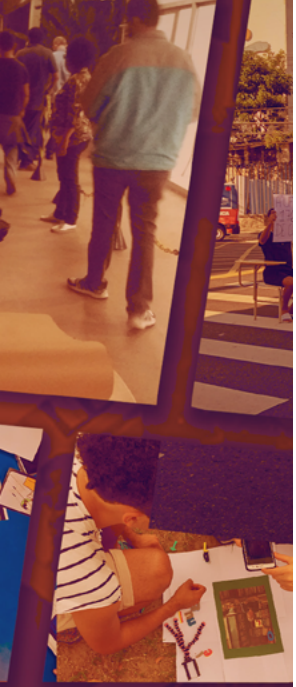
- Ainda no que se refere aos cenários e personagens, eles podem ser feitos sobre uma folha de papel desenhada, em um arranjo em duas dimensões, ou feitos como uma maquete, permitindo deslocamentos e ações em três dimensões. No primeiro caso, as fotos serão feitas de cima para baixo, e, no segundo caso, de frente para o cenário.

- Para fazer as fotos, a câmera (que pode ser a do celular) precisa estar fixa. A máquina – ou o celular – precisa estar fixada em um tripé, e é importante fazer um teste, fotografando cenário e/ou objetos para ver se a luz está adequada, se eles estão bem dimensionados para serem visíveis com nitidez quando fotografados. Procure locais sem sombra, luz que trema ou movimento ao fundo.

- Para começar a fotografar, os objetos precisam ser colocados no cenário no seu ponto inicial. Feita a primeira foto, move-se lentamente cada objeto, e a cada movimentação faz-se uma nova foto. Os materiais que estão em cena podem ser movidos separadamente ou em conjunto – pode-se mover um braço ou braços e pernas (caso a personagem esteja, por exemplo, acenando ou andando), movendo ou não outros elementos em cena, de acordo com a intenção da montagem.

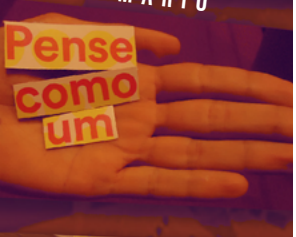
- Para fazer 1 segundo de filme, você precisará fazer entre 18 a 24 fotos. Quanto mais fotos fizer, mais acelerado será o filme. Deslocamentos menos sutis deixam mais visível a quebra de continuidade do movimento, o que é interessante para evidenciar o caráter "artificial"/montado de produções como essas.

- As animações em stop motion podem ser feitas com aplicativos para celular ou programas que podem ser baixados nos computadores. Para isso, sugere-se um trabalho em parceria com os laboratórios de informática das escolas, se possível.





SUMÁRIO


Pense
como
um


MAG
RÁDIO


Stop Motion
Clique aqui e veja mais detalhes
desta oficina no nosso site.


Pense
como
um
artista

RELATO DE EXPERIÊNCIA

Daniele Gomes

Em meio a tantos estímulos e aceleramento, de que modo é possível desacelerar? A experiência de realização de um filme em *stop motion* é uma possibilidade para tal, pois nessa técnica de animação as cenas se desenvolvem a partir de interferências milimétricas nas personagens e nos cenários, que são fotografados quadro a quadro e, depois, essa sequência de imagens é "animada".

A atividade da qual participei aconteceu no curso de extensão promovido pelo ITEC, na Faculdade de Educação, tendo como participantes os estudantes das licenciaturas e os docentes das redes pública e particular do Rio de Janeiro. Nela, as/os participantes foram convocadas/os a vivenciar as etapas do processo de elaboração e realização de uma animação em *stop motion*, sendo um dos maiores desafios pensar com imagens em movimento, de modo pouco explicativo. Ou seja, construir peças visuais com signos, símbolos e ícones permeados de sentidos.

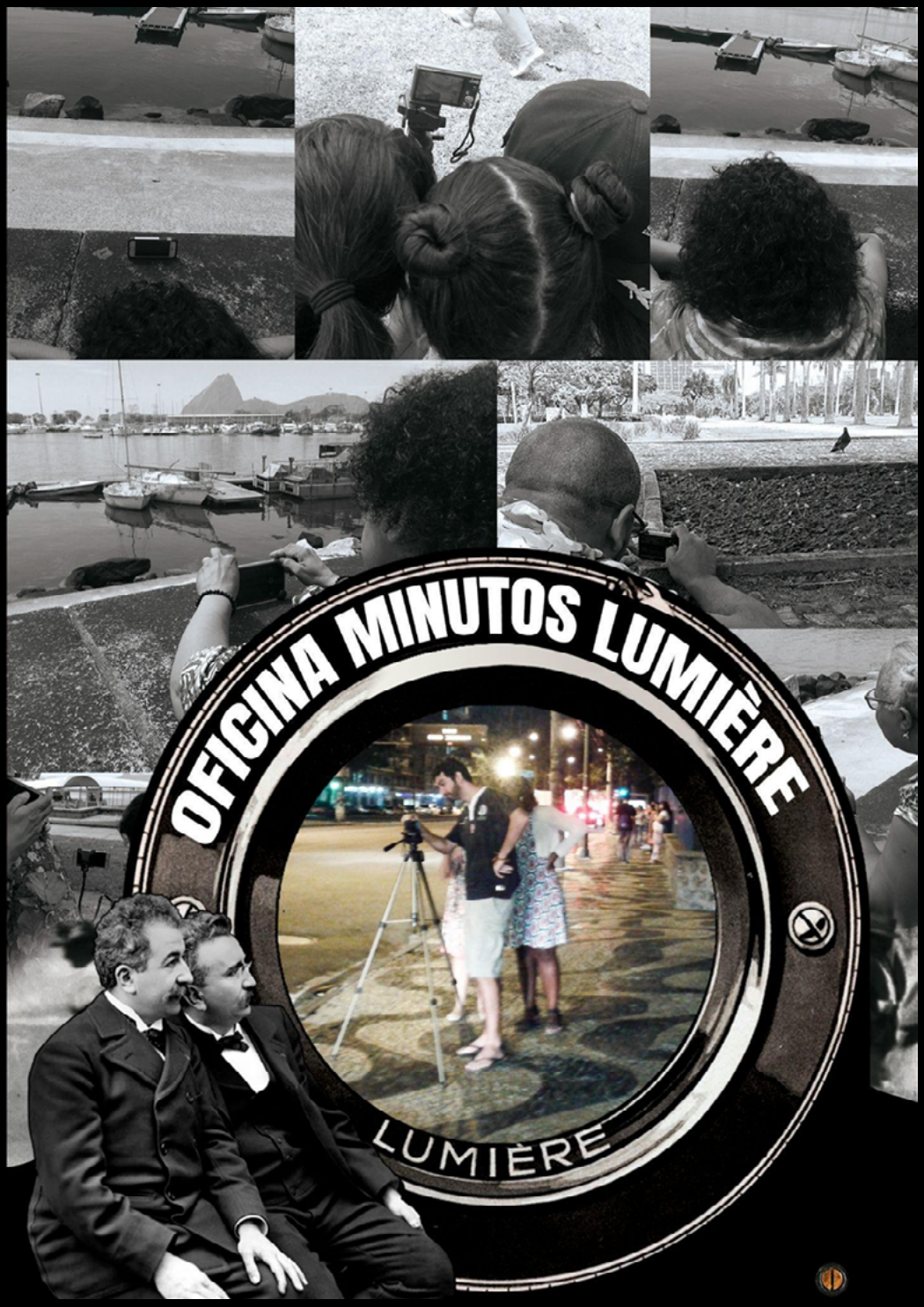
Por mais que tivessem criado roteiros com texto e fizessem certa transposição para *storyboard*, conseguir coordenar as ações do grupo para tornar o idealizado em materialidade foi um grande desafio. Contudo, por mais que o processo tenha demandado muitas discussões, no que concerne à exploração do espaço e à entrada em consenso, por exemplo, as integrantes dos grupos pareceram estar satisfeitas com o que foi mobilizado em seu percurso e também com o filme realizado, pois não era possível prever como ele ficaria antes da finalização.

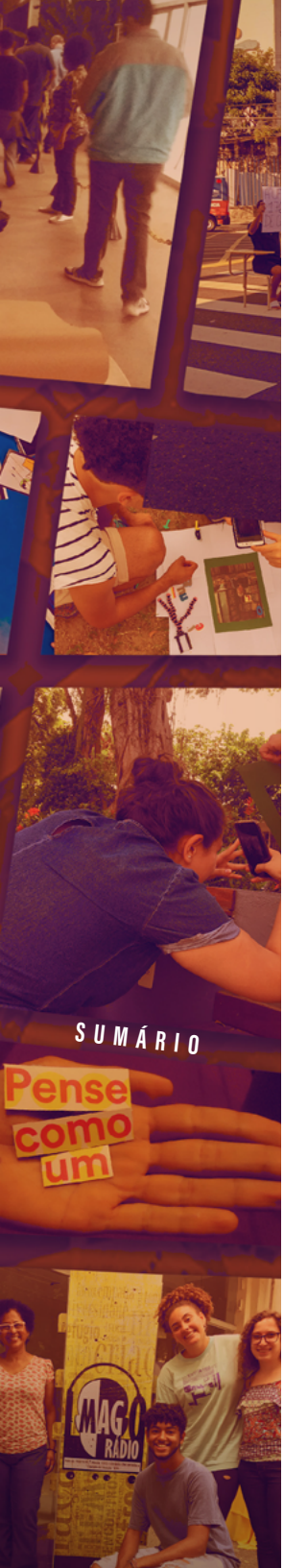
Dentre os deslocamentos epistemológicos e as potências pedagógicas estimuladas se destacam o trabalho em grupo, a escuta, a atenção, a tomada de decisões, o exercício do olhar ao transformar materiais banalizados do cotidiano escolar em coisas outras

(personagens, paisagens), o desenvolvimento da coesão e coerência na escrita do roteiro e na exposição narrativa, a organização na delegação de tarefas, a exploração da polissemia da linguagem, a experimentação com outras linguagens; o lidar com diferentes temporalidades (da elaboração, da fotografia, do prazo de entrega), com a invenção, com o improviso, com os erros, tal qual nos processos de aprendizagem e de ensino.

Assim, a produção de um filme de *stop motion* pode ser uma experiência de desaceleração e de artesania que dialoga com práticas antissistêmicas, visto que, além das diferentes vivências temporais mobilizadas, ocorre a emergência da percepção de que as imagens não são dadas, não são absolutas, mas, sim, construções que podem sofrer interferências de iluminação, ângulos de câmera e de editores de imagem.

Promover esse alerta e estimular modos outros de atenção permite experimentar a sala de aula como espaço de invenção e transformação, que não põe em disputa a linguagem escrita em detrimento da linguagem visual, mas propõe correlações, estabelece diálogos.


OFICINA MINUTOS LUMIÈRE
LUMIÈRE



2.9 MINUTOS LUMIÈRE

Os Minutos Lumière são filmes de apenas um minuto feitos com a câmera parada, que intentam remontar a experiência do início do cinema, com os irmãos Lumière, no séc. XIX, através da reconstrução desse momento inicial. A experiência, que se apoia no trabalho de Alain Bergala[66] (e, para o ITEC, em nossa parceria com o CINEAD[67]), permite aos estudantes passar pela vivência dos "gestos cinematográficos", a escolha (de espaço, enquadramento, momento), a disposição (dos elementos a serem filmados) e o ataque (a própria filmagem), na condição de "cineastas", de produtores dos filmes.

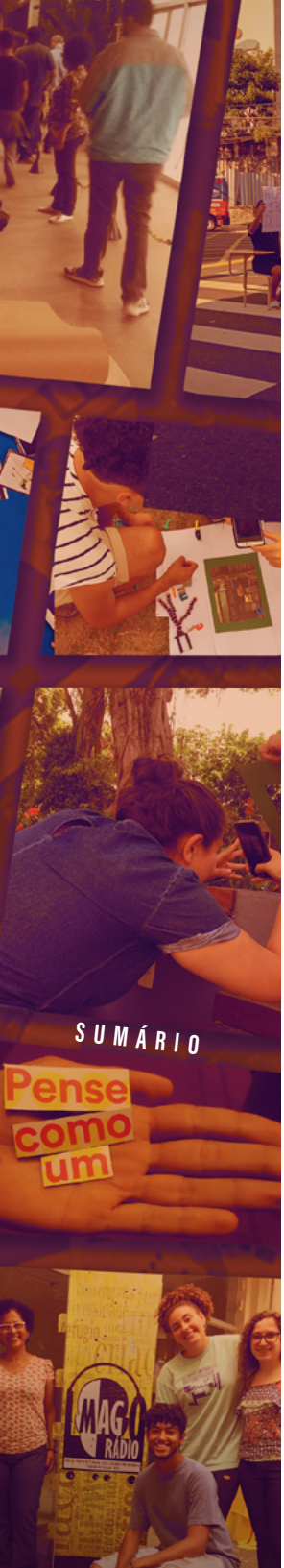
Mesmo em um exercício que parece simples e diminuto, uma série de gestos cognitivos e subjetivos são requisitados, gestos cada vez mais raros: escolha, concentração, observação, percepção da duração, controle do tempo, do silêncio e aceitação do acaso. Tudo isso acontece em um minuto escolhido como projeto e filmado tal como ocorre em frente a lente.

COMO REALIZAR A OFICINA

- O primeiro passo é realizar uma conversa sobre enquadramento, atenção aos movimentos, planos e sobreposição de planos, composição de elementos. Também pode ser dada

66 Cf. *A Hipótese Cinema. Pequeno Tratado sobre a Transmissão do Cinema dentro e fora da Escola*. Rio de Janeiro: Booklink - CINEADLISE-FE/UFRJ, 2008.

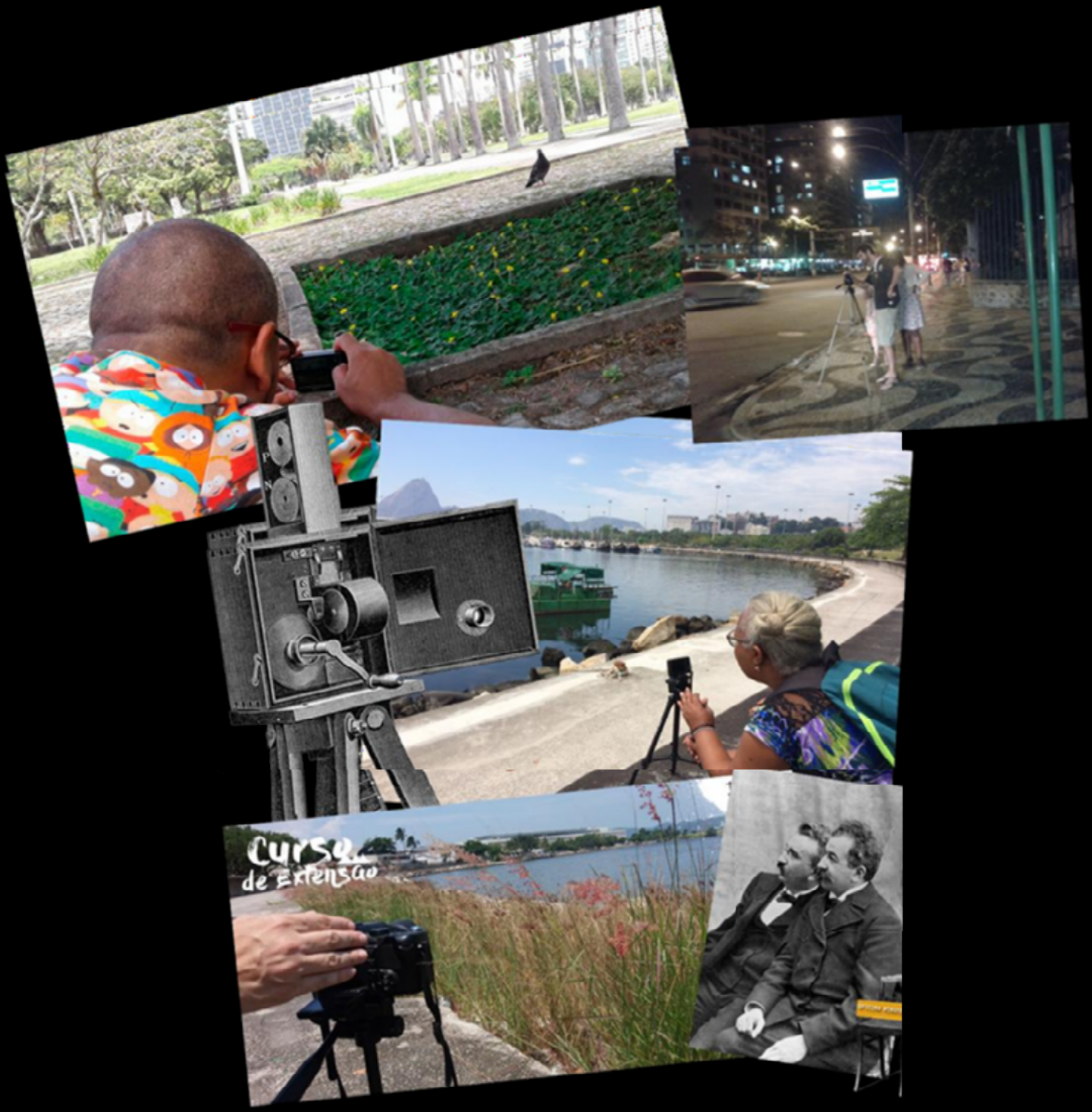
67 O CINEAD/LECAV – Laboratório de Educação, Cinema e Audiovisual, da Faculdade de Educação, da UFRJ, coordenado pela Prof.ª Adriana Fresquet, desenvolve atividades de pesquisa, ensino e extensão vinculando políticas e pedagogias do cinema e do audiovisual em tempos de educação digital. Para uma análise e apresentação detalhada da potência dos Minutos numa formação para cinema, audiovisual e mídias na escola e fora dela, ver FRESQUET, A (2013), principalmente capítulos 3 e 4.



uma instrução de motivos ou elementos obrigatórios, como reflexos, ângulos, cores, etc.

- Quando for utilizado o celular, lembrar de sempre filmar na horizontal. Essa regra vale para qualquer filmagem com celular.
- O Minuto Lumière deve ser feito com a câmera parada, sem utilização de zoom. Todo enquadramento da captura deve ser feito pelo posicionamento da máquina – se for de perto, a câmera deve ficar próxima ao que vai ser filmado; se for de longe, ela deve estar mais afastada. Para isso, recomenda-se o uso de tripé.
- Atenção ao tempo de um minuto de duração.
- Atenção para não ficar conversando perto do filme. Ele pode capturar sons e conversas do ambiente, mas não as daqueles que estão fazendo o filme.




Curso
de Extensão

RELATO DE EXPERIÊNCIA

Aline Monteiro

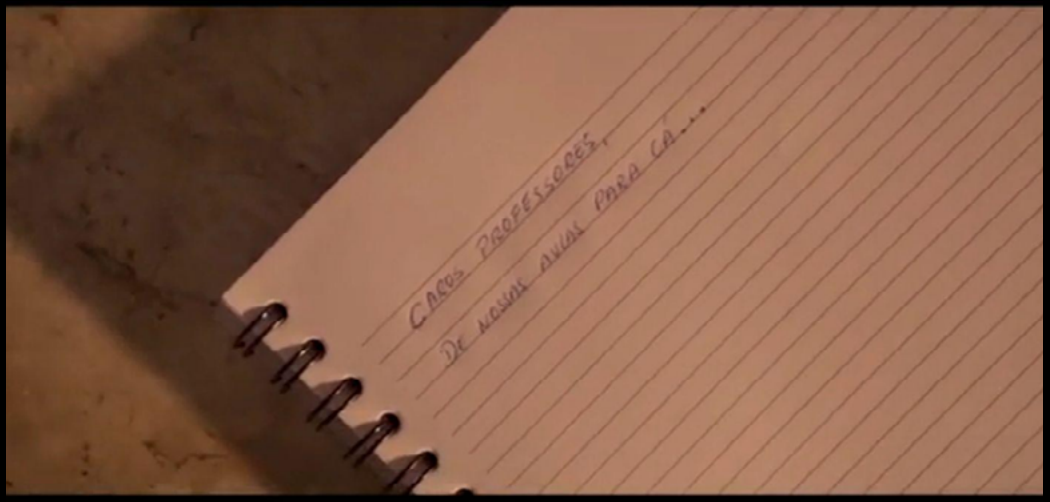
A experiência de realização dos Minutos Lumière aponta para um gesto inaugural e também típico da realização cinematográfica. A proposta é filmar um plano de um minuto com a câmera parada e sem qualquer utilização de truques de lente, como o zoom. Escolher esse filmete, esse um minuto de imagem e movimento sobre o qual vamos dar um "zoom" atencional, traz condensado aquilo que marca a linguagem cinematográfica em qualquer realização mais longa, uma vez que a montagem se faz a partir de junção de planos filmados. Assim, para esse um minuto, será preciso eleger o que filmar, com qual enquadramento, mostrando o quê, esperando o quê e aberto a quais surpresas.

Realizar os Minutos Lumière nos jardins do MAM, durante os cursos de extensão, tem se mostrado de uma enorme potência. O espaço é amplo, rico em natureza e ações de variados tipos, uma vez que, aos fins de semana, quando realizamos as filmagens, os jardins são invadidos pela população para as mais variadas atividades: fotos de formatura, comemorações de aniversário, oficinas de música, artes circenses, artes marciais, exercícios físicos e outros. A presença de paisagem com vegetação variada e também o visual da Baía de Guanabara são um convite à exploração de enquadramentos de detalhes pequenos, como plantas ao vento, formigas, pássaros, bem como barcos a deslizar, gaivotas, e ainda carros e pessoas em trânsito dentro e ao fundo do parque nas pistas que o margeiam. Mesmo quando não é possível estar em um ambiente com tal diversidade de estímulos, a busca por essas ações dentro do espaço da escola é também um desafio que o exercício provoca. Em um pátio de uma escola estadual em Laranjeiras, na Zona Sul do Rio de Janeiro, por exemplo, filmamos o jogo de ping-pong, a aula de educação física, na qual estudantes jogavam basquete, a paisagem dos ônibus passando

acima do muro da escola. Filmamos os pés no jogo, a bola de ping-pong se deslocando... Sempre uma descoberta do que se pode ver e enquadrar: deitar no chão, subir em uma cadeira ou em um degrau, colocar o olho da câmera onde nem sempre colocamos nossos olhos. A paisagem mais rica será sempre a que a imaginação se dispuser a se abrir para ver, independentemente da paisagem externa.

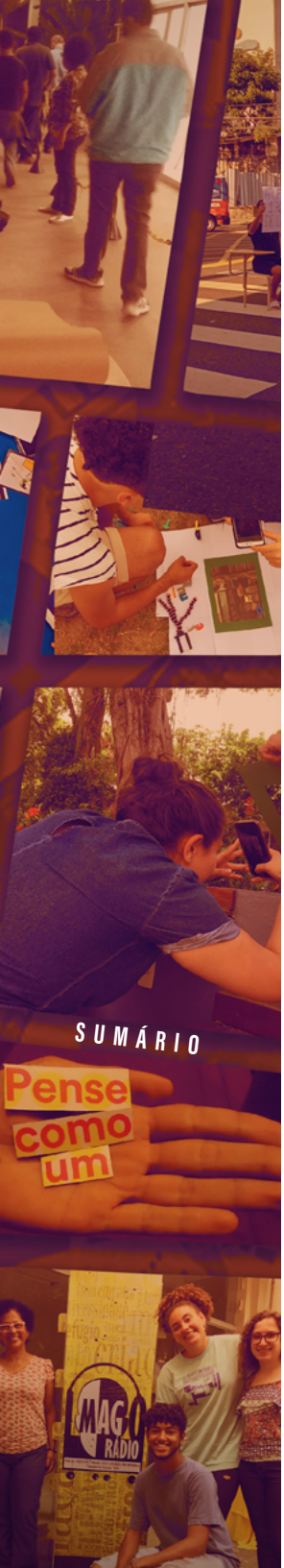
Voltando aos jardins do MAM, uma experiência marcante foi a de um grupo que se deslocou para a beira da Baía, distante da agitação das proximidades do museu, e buscou capturar os pequenos movimentos da delicada vegetação à beira d'água, o vento e os aviões do aeroporto. A delicadeza do que se buscava capturar dentro de um enquadramento de plano geral trouxe muitos desafios enfrentados no fazer cinema, sobretudo o do som. O vento terminava por se sobrepor à imagem que se buscava capturar, e a inquietação de estar diante de um convite atencional ao delicado e sutil se fez presente nos/as próprios/as alunos/as, que, por vezes, não se controlavam e falavam perto da câmera, fazendo suas vozes comporem a paisagem sonora do filme, mesmo estando fora da paisagem imagética.

Esse esforço de atenção, parada e focada no plano, no quadro, na duração, é o que diferencia essa ação e nos chama ao exercício de seleção do que vamos ver, registrar, amplificar e partilhar, diante de tantos possíveis. A conscientização da arbitrariedade da representação, do registro, do gravado nos convida a olhar as imagens e os sons também como escolhas de outros/as, transbordar imaginativamente as bordas do quadro e pensar possibilidades, acasos e contextos para além do que aparece como natural e definitivo como filme pronto.



FILME Carta





2.10 FILME-CARTA

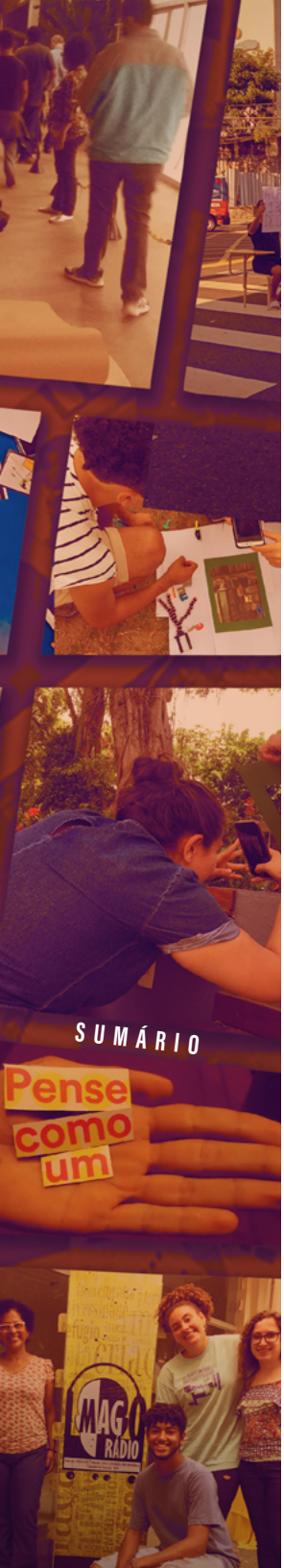
Inspirada nas experiências de Cezar Migliorin e do Projeto Cartas Visuais, o exercício Filme-carta intenta criar histórias que são potencializadas com o encontro da escrita, do som e da imagem, permitindo texturas e liberdade de criação. Um encontro do seu olhar com o olhar do outro ante a criação de um sujeito que surge a partir da história narrada. Por não necessitar de experiência prévia com cinema, sua execução é realizada através dos dispositivos digitais existentes em sala de aula (celulares, por exemplo) e é orientada por atividades narrativas como redações e escritas já familiares aos estudantes. A ideia é, principalmente, como ponto de partida, compor imagens que confiram visualidade a um texto já escrito ou pensado e que se deseja partilhar. O exercício permite trabalhar, de forma livre, a criação, a montagem, a narrativa, a observação e a reflexão quanto ao uso da imagem, do som e do texto. É um bom aliado para o enfrentamento das dificuldades de atenção à leitura e à escrita com que a escola vem lidando atualmente. Pode funcionar bem quando se está trabalhando estilos textuais, discutindo e experimentando as especificidades de uma carta e, ao mesmo tempo, construindo um híbrido de imagem e texto, tal como se dá na circulação dos diferentes signos em nossa cultura digital.

COMO REALIZAR A OFICINA

- Uma carta deve ser escrita e endereçada a um destinatário específico que possa, de fato, recebê- la. Pode ser um mesmo para todas/os as/os participantes ou cada grupo ou pessoa pode escolher um/a único/a destinatário/a.
- Um conjunto de imagens, que pode misturar fotografias ou filmagens, deve ser editado em uma sequência que receberá

o áudio da leitura da carta, que, junto com ele, vai compor o sentido da mesma, seja por redundância, oposição ou sobreposição.






FILME
Carta
Edição SIAC | UFRJ 2019
parte 2
A CARTA

RELATO DE EXPERIÊNCIA

Angela Santi

Uma das principais características do filme-carta é seu caráter intimista e pessoal, por um lado, e dialógico, por outro. Intimista porque, quando escrevemos uma carta – e, no caso do filme-carta, escolhemos as imagens –, estamos tratando daquilo que nos cerca, do que vivemos, das nossas experiências e da nossa imaginação. Mas também é dialógico porque, ao endereçar nossas experiências a alguém, sempre levamos em consideração aquilo que supomos que o outro deseja saber, pode saber, e as reações que queremos provocar. O filme-carta é uma mescla de diálogo e autoconhecimento, duas experiências que têm se mostrado cada vez mais difíceis na escola e no dia a dia frente ao excesso dos dispositivos digitais que nos colocam, de certa forma, em uma relação unilateral com a tela. Unilateral porque sempre podemos escolher o que ver, dizer e deletar a partir do nosso clique.

No Projeto ITEC, realizamos três tipos de experiência com o filme-carta. Na primeira, em 2018, ele apareceu como um exercício feito pelos integrantes do curso de extensão que estávamos realizando e como agradecimento à equipe da escola que nos cedeu o espaço para a feitura do mesmo. No caso do filme de agradecimento, o diálogo se fez entre uma carta que escrevemos (que refletia como a generosidade da equipe do Colégio Amaro Cavalcanti reunia tudo o que há de mais significativo na educação) e as imagens da escola e do curso, das oficinas e dos exercícios feitos (como a direção não participou do curso, essa era a chance de lhe mostrar tudo o que nele foi realizado). Fazer o filme nos deu a chance de recuperar a importância do trabalho escolar, sua riqueza e suas dificuldades, como forma de valorizar os laços afetivos e potenciais de um encontro da universidade com a educação básica.

A segunda experiência não foi exatamente um filme-carta e se deu como forma de registro de uma performance do projeto ImagoRádio, na Semana de Integração Acadêmica (SIAC) da UFRJ, em 2019. Na performance, convidávamos os participantes a entrarem em uma sala escura, com os olhos vendados, e ouvirem sons ligados à escola, como sons do recreio; frases como "Vai cair na prova, professora?", "Vale nota?"; relatos de alguns bolsistas sobre suas memórias e experiências na escola. Depois, conversávamos com os participantes sobre essa imersão sonora no universo escolar e pedíamos que escrevessem um texto com as impressões sobre o que haviam vivenciado. A partir do material dessa ação, selecionamos, como imagens, trechos do que havíamos filmado e fotografado nos bastidores, e, como texto, áudios com depoimentos gravados anteriormente para compor a performance. Aqui, o filme-carta teve uma adaptação por conta de trazer um "texto" que não era exatamente uma carta direcionada a alguém, mas os relatos que já haviam sido produzidos para e na instalação, mas que serviam ao propósito por serem destinados a todas/os as/os ouvintes e suas memórias escolares.

A terceira experiência é feita eventualmente como parte das avaliações de final de curso, nas disciplinas ministradas por uma das coordenadoras. Aqui, as/os estudantes devem escrever uma carta para alguém contando o que aprenderam em Psicologia da Educação, ilustrando com filmagens que dialoguem com o sentido dos conceitos e teóricos que vão apresentando. A carta também pode ser escrita para a própria professora, relatando a experiência no curso com imagens que seguem a mesma linha do exemplo anterior. Nessa utilização do filme-carta, sua potência aparece pelo fato de as/os estudantes não escreverem de forma neutra sobre conceitos e teorias, tal como fariam em uma prova ou em um trabalho tradicional, mas terem de dizer, em primeira pessoa, como esses conceitos e teorias os transformaram, fizeram pensar e impactaram na compreensão sobre seu trabalho como educador/a. Também é interessante ver as imagens que selecionam ou produzem para

ilustrar os conceitos que vão desde filmagens de estágios e escolas que frequentam até desenhos de gráficos e esquemas encontrados prontos na internet.

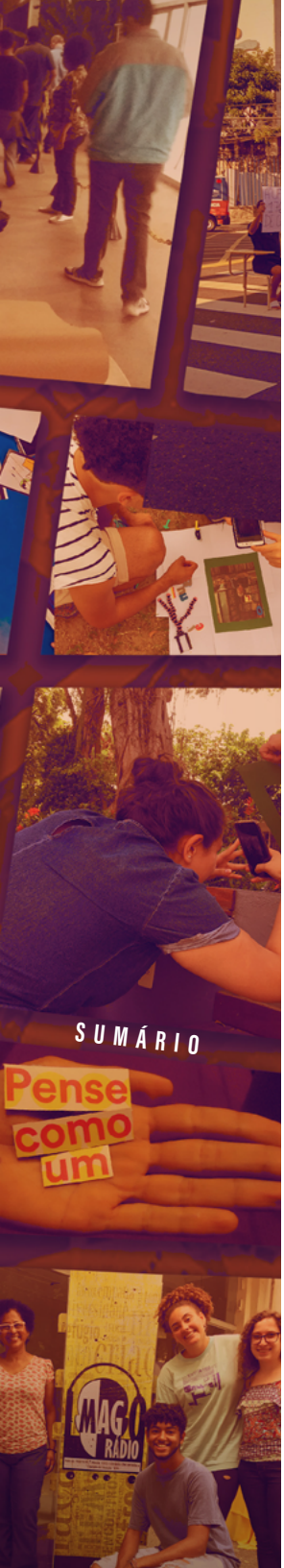
O filme-carta é um exercício riquíssimo no sentido de se colocar em diálogo com dinâmicas da escola, como a produção de textos e diferenças entre gêneros textuais, bem como oportunidade de uso e reflexão sobre a imagem, de forma a se reconhecer nela possibilidades menos espetacularizadas, ligadas a uma expressão mais consciente, sutil, subjetiva, cuidadosa. Ao abrir espaço para uma narrativa intimista, a/o estudante precisa parar, deter-se sobre aquilo que pretende escrever, organizar mentalmente, e no papel, deparar-se com a solução disso no texto propriamente dito; bem como organizar e fazer escolhas com relação aos ângulos, objetos, ambientes, ritmo, para a feitura do filme.



3

PROPOSTAS PARA ALÉM DA SALA DE AULA


OUÇA
MAG.O RÁDIO
MAG.O RÁDIO



3.1 EXPERIÊNCIAS RADIOFÔNICAS:
RÁDIO ESCOLAR E IMAGORÁDIO

Uma rádio escolar pode ser uma experiência riquíssima e envolver todos/todas os/as agentes da escola: estudantes, grêmio escolar, professores, coordenações, etc. Construir uma rádio é uma forma de permitir que os multiletramentos aconteçam no cotidiano da escola, trazendo principalmente o protagonismo estudantil.

> Fruto de projetos de letramento, elas podem funcionar como recursos de ensinagem de conteúdos: conceituais, procedimentais e atitudinais, que visam ao desenvolvimento e à aprendizagem dos estudantes, articulando as atividades didático-pedagógicas da escola.[68]

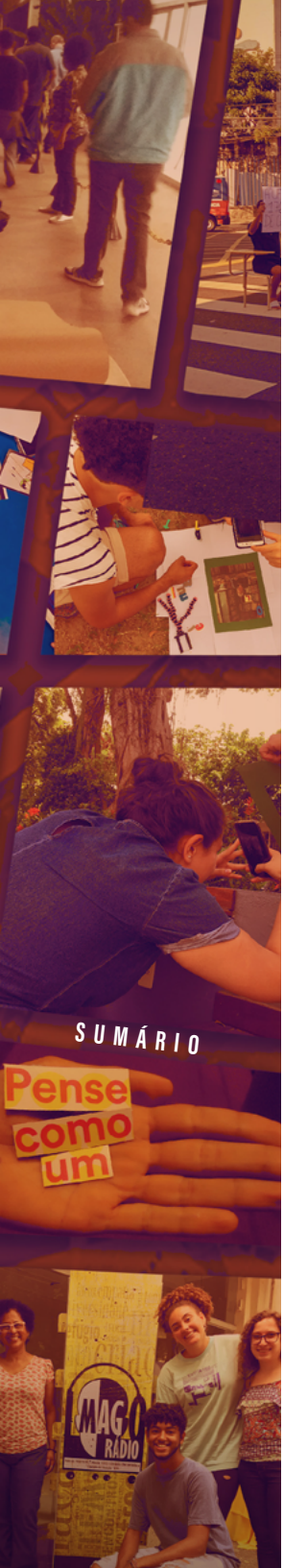
A ideia é que os estudantes definam o objetivo e o formato da rádio e a construam com a orientação de professoras/es. Os programas podem ser apresentados na hora do recreio ou em outras situações, como feiras, datas comemorativas, trabalhos em disciplinas ou projetos transversais.

Há várias formas de produzir uma rádio escolar, mas, para tornarmos mais acessível sua realização, ela pode ser feita com gravação em celular, e a edição pode ser realizada por meio de programas gratuitos facilmente encontrados na internet.

No ITEC, desenvolvemos um programa de experiência radiofônica digital para ser divulgado nas mídias digitais. "ImagoRádio – sons e imagens da educação"[69] é um projeto inspirado nas peças radiofônicas de Walter Benjamin, apresentadas pelo filósofo a partir de 1927, em Berlim, e no programa de rádio *Coisa em si*, desenvolvido

68 BALTAR, M. *Rádio Escolar: Uma Experiência de Letramento Midiático.* São Paulo: Cortez Ed., 2012, p. 40.

69 Para uma análise e descrição completa das bases teórico-conceituais e do potencial pedagógico da ImagoRádio, conferir PEREIRA, J. S. Imagens sonoras na educação: a experiência da ImagoRádio. Trabalho de conclusão de curso. Faculdade de Educação da UFRJ, 2024.

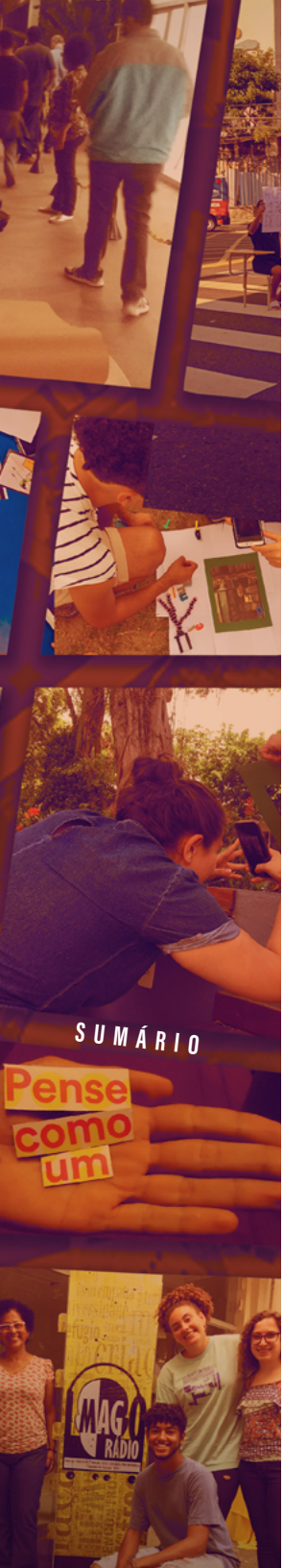


junto à Rádio Cosmos, na UFPel (Universidade Federal de Pelotas/RS), em 1991, pela coordenadora do projeto, Prof.ª Angela Santi. Os programas em formato digital foram pensados para serem ouvidos em celular, tablet ou computador, em um tempo médio de cinco minutos.

Os programas são compostos por material sonoro que apresenta, pensa e problematiza as possibilidades e os sentidos do texto, da imagem e da educação em suas versões sonoras. A rádio pretende pensar a imagem a partir de um deslocamento, tomando-a em dois sentidos. No primeiro sentido, entendemos que os sons de algo nos fornecem uma imagem desse algo, ou seja, é como uma "imagem" ou "paisagem" sonora que nos remete às cenas ou situações correspondentes a esses sons, fazendo com que, nesse caso, a imagem se torne um sinônimo de representação. No segundo sentido, entendemos que os sons acionam imagens mentais que podem provocar, além da representação, a imaginação e a produção de sentidos, experiências e uma série de outras "visualizações" nos ouvintes.

A partir dessa compreensão sobre o que sejam imagem e som, os programas se apresentam como possibilidades educacionais em sentido amplo, para além da sala de aula e da escola. Educação como ação de humanização e produção de conhecimentos, sentidos coletivos e sociais. Isso porque a rádio apresenta a possibilidade de uma educação não só através da palavra e de uma narrativa encadeada racionalmente, mas também através dos sons, permitindo uma afetação aberta e livre de interpretações acabadas. No programa, estão sons do universo escolar, do cotidiano, das artes e das notícias. São conversas de corredor, trechos de notícias e entrevistas, discursos, poemas, peças de teatro, textos lidos, sons ambiente.

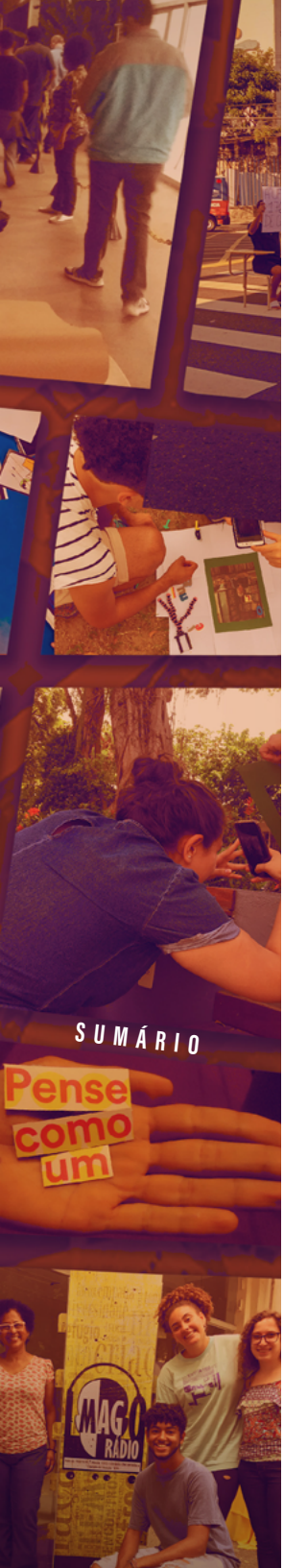
Essa coletânea tem por objetivo nos lembrar do quanto o caos sonoro que percorremos cotidianamente – e ao qual estamos submetidos – nos ensina e educa sobre a cidade, a vida e o mundo. Educação que parecemos querer rejeitar quando forjamos uma "pálpebra sonora" com os nossos fones de ouvido, nos fechando para



os sons do aqui e agora, nos refugiando no som de um tempo-espaço das nuvens, sejam elas digitais ou oníricas. A velha afirmação de que "o ouvido é um olho sem pálpebras" parece não mais valer e, por isso, assim como para o excesso de imagens é preciso reeducar os olhos, para a restrição dos sons precisamos reeducar a escuta.

Os programas da ImagoRádio, construídos a partir de fragmentos sonoros em torno de uma temática, pretendem explorar e tensionar a característica fragmentária da comunicação contemporânea em suas redes e mídias digitais conectadas. Ao construirmos o programa como uma unidade com início, meio e fim, mas composta por uma diversidade de sons tanto de natureza, quanto de qualidade diferente, convidamos o ouvinte a realizar sua própria construção narrativa.

As sequências sonoras que compõem a rádio, ainda que pensadas discursivamente, não possuem a força da linearidade e da causalidade narrativas de uma produção textual, fazendo com que as possibilidades de sentido sejam múltiplas e tenham um certo grau de liberdade, ainda que aconteçam dentro do universo finito da composição de cada programa. Isto porque, diferente da "livre" navegação das redes e seu infinito mar de possibilidades e informações, o programa tem uma sequência, em uma narrativa pensada, planejada e editada. Contudo, ela precisa ser aceita e acolhida pelo ouvinte, de modo que ele busque sua própria construção de sentido, algo racional, mas que surge a partir de uma provocação que lhe chega de forma que apela mais à estética e à sensorialidade do que à lógica. Formatos como o da ImagoRádio procuram pensar a rádio como um exercício estético, prendendo-se menos a uma sequência narrativa linear sobre algum tema, como já dito, do que à tentativa de selecionar sons que produzam imagens e construam "ambientes" a partir de "flashes" sonoros. Esses sons podem tanto confirmar-se uns aos outros quanto serem dispostos de forma a produzir tensões entre si ou se contradizerem, construindo sentido a partir disso, tal como nas "imagens dialéticas" choque entre temporalidades capaz

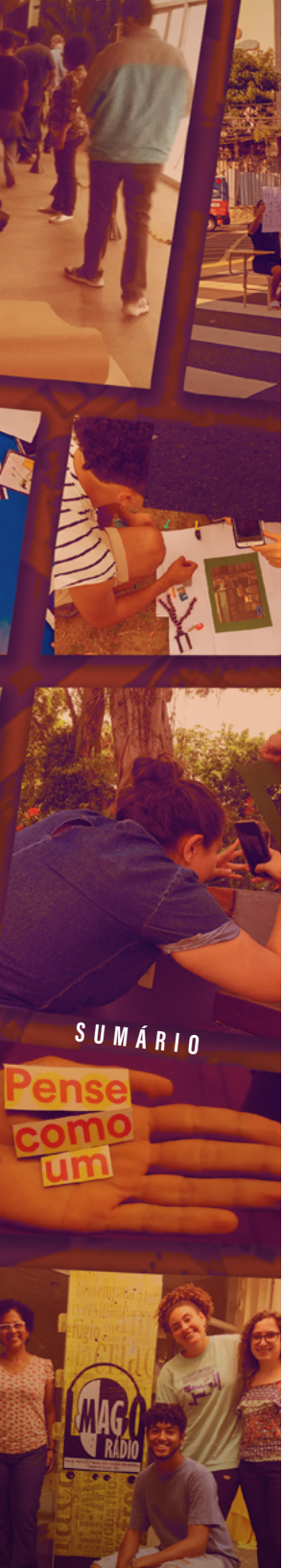


de produzir uma "imagem" atualizada a partir do contraste entre dois elementos – de Walter Benjamin, ou do trabalho de Bertolt Brecht em *ABC da Guerra*, com a noção de montagem.[70]

COMO REALIZAR UM PROGRAMA DE RÁDIO DIGITAL

- Para construir um programa digital de rádio, são necessárias ferramentas de edição de áudio. Elas podem ser aplicativos ou sites de utilização livre.
- As ações que realizamos na construção do programa envolvem recortar sons de áudio e vídeo preexistentes; gravar sons ambiente ou falas, trechos de textos; editar esses sons de modo a equalizar altura, eliminar ruídos; reunir esses sons, montando o programa propriamente dito.
- No caso da ImagoRádio, a concepção do programa passa primeiro pela escolha de um tema a partir do qual se inicia a busca pelo material sonoro. Depois que esse material é reunido, começa o trabalho de se pensar a sequência, tanto a partir da informação que os sons trazem quanto considerando a estética e a compatibilidade ou incompatibilidade sonora dos arquivos.
- Após fazer a montagem, é importante verificar se a sequência pensada funciona, ou se é preciso fazer alterações ou acréscimos de materiais para que o programa tenha fluidez e ritmo, verificando também se o tempo está adequado. Em geral, é necessário fazer algumas versões até que o programa esteja finalizado.

70 Conferir nota 64, Oficina Efeito Kuleshov.



- Indicamos aqui alguns aplicativos que temos usado no projeto:
  - Audio Cutter – aplicativo online que pode ser usado para cortar faixas de áudio diretamente a partir de seu navegador (Google Chrome, Microsoft Edge, Firefox e outros navegadores da web);
  - Audacity – software livre de edição digital de áudio, disponível principalmente nas plataformas Windows, Linux e Mac, e ainda em outros sistemas operacionais;
  - Anchor – aplicativo gratuito para fazer podcasts nos celulares com sistema Android e iPhone (iOS). A plataforma permite editar e gravar arquivos de áudio, com funções como cortar partes ou adicionar trilha sonora. A integração do aplicativo com o Spotify ainda permite a postagem dos episódios do podcast com facilidade pelo próprio smartphone.




11ª SIAc
SEMANA DE INTEGRAÇÃO ACADÊMICA DA UFRJ
SONS E IMAGENS QUEBRANDO BARREIRAS DURANTE A PANDEMIA:
O Projeto ITEC e o Desenvolvimento das Ações ImagoRádio e Infodemia para as redes sociais.
PROGRAMA IMAGORÁDIO
UFRJ faz 100
EDIÇÃO OUT 2020
DE 100 Mil MORTES POR COVID19
EDIÇÃO AGO 2020
PROGRAMA IMAGORÁDIO | ITEC
EDIÇÃO OUT 2022
VOZES DE LIBERDADE:
OCUPAÇÕES DEMOCRÁTICAS
EDIÇÃO JUL 2020

RELATO DE EXPERIÊNCIA (IMAGORÁDIO)

Lana Silva Costa

A "ImagoRádio - sons e imagens da Educação" é um canal de produção de material sonoro que tem como intuito criar narrativas contemporâneas. Inicialmente, as temáticas dos programas eram voltadas para o universo da educação escolar, mas foram se estendendo no sentido de uma educação não formal e ampla, tratando de assuntos atuais e em debate na sociedade, como datas significativas e eventos importantes presentes no cotidiano, selecionados no espaço de tempo entre um programa e outro. Dividimos em cinco fases a elaboração do programa: escolha do tema gerador, curadoria sonora, articulação com fatos históricos, imagens e sonoridades dialéticas (contrastantes) e processos técnicos de correção e equalização do som.

A partir dos temas escolhidos (como, por exemplo, homenagem a figuras importantes como bell hooks, Elza Soares ou Paulo Freire; acontecimentos relevantes, como a marca de 100 mil mortos pela covid-19; fatos políticos, como o impeachment de Dilma Roussef, em 2016, entre outros) são selecionados entrevistas, músicas, palestras, leituras de livros, shows, trechos de peças de teatro, etc. Com esse material, começamos a fazer os cortes, selecionar as vozes e as gravações para poder construir o programa. A análise e a junção das partes são feitas considerando uma linha de sentido que queremos dar ao programa e que orienta as combinações sonoras, que supomos potencializadora do imaginário dos ouvintes. Todos os experimentos que fazemos com as palavras, com as gravações e as sobreposições são sempre pensados e feitos coletivamente. Considero que ressignificar notícias, momentos e palavras mobilizando a sensibilidade do ouvinte é a matriz geradora do programa.

A rádio fica disponível no nosso site e é também veiculada em nossas redes sociais, graças ao fato de ela ter sido projetada para ser virtual. Além disso, uma possibilidade de trazê-la para a sala de aula e ampliar seu acesso para além do virtual é a de criar uma cabine onde as pessoas possam interagir e viver a experiência sonora proposta, ou colocar o programa para ser ouvido por todos/as em sala de aula, ou, ainda, transmitir na hora do recreio/intervalo – caso a escola tenha um equipamento de som para isso. Uma vivência desse tipo foi realizada através da ação "ImagoRádio em movimento", em 2018/19, na UFRJ. O intuito dessas intervenções era fazer as pessoas conhecerem e sentirem a proposta da rádio, em meio ao fluxo de trabalho cotidiano. Instalamos a cabine no centro do campus onde fica a Faculdade de Educação e convidamos os passantes a sentar e ouvir o programa, em uma imersão que os incentivava a uma pausa em suas rotinas, numa espécie de "recreio sonoro".


OUÇA
MAG RÁDIO
50 ANOS F.E.
IMAGO RÁDIO
NAUGURAÇÃO DA CABINE IMAGORÁDIO
AO LADO DO CÓPIA CAFÉ
OUÇA
MAG RÁDIO

RELATO DE EXPERIÊNCIA (IMAGORÁDIO EM MOVIMENTO)

Jonatã Pereira

A "ImagoRádio em Movimento: como a educação nos completa" aconteceu no formato de instalação artística, dentro da Semana de Integração Acadêmica (SIAC) da UFRJ, em 2019. O público foi convidado a experienciar uma rememoração de seu tempo de escola, em um sentido ampliado. Para que esse processo ocorresse, foi necessária a construção de narrativas sonoras compostas por situações, falas, sons e músicas que remetessem às vivências escolares que cada um traz na sua história pessoal. Gravamos um programa no qual alguns membros da equipe contavam uma situação vivida quando estudantes da educação básica. O programa também era composto por sons de recreio, sinal de início e fim das aulas, frases ditas cotidianamente dentro da escola, etc. A ideia era transportar os participantes de volta ao espaço escolar através dessas imagens sonoras. Para potencializar a experiência, foi criado um ambiente em uma sala fechada e escura, onde os materiais sonoros pretendiam ativar essas memórias.

A instalação contou com quatro movimentos. O primeiro se deu na área externa à sala, no corredor, onde frases e falas presentes no programa – tais como "Posso ir ao banheiro?" e "Vai cair na prova, professora?" – foram coladas nas paredes. Além disso, foram coladas pegadas feitas em papel que indicavam o caminho para a sala/experiência, e citações de filósofos e pensadores da Educação, como Paulo Freire e Rubem Alves.

O segundo movimento era a condução dos participantes até a sala escura para a audição do programa. Ainda no corredor, todos/as deveriam fechar os olhos e formar uma fila para serem conduzidos pelos organizadores à "sala das (re)memorações", onde permaneceriam sentados em uma carteira escolar enquanto ouviam o programa

(terceiro movimento), como forma de ativação das lembranças pessoais ligadas à história escolar de cada um/a.

O quarto movimento foi marcado pela materialização das "imagens sonoras". Logo após o processo de imersão, os/as participantes podiam abrir os olhos, sendo-lhes oferecidos papel e lápis para que pudessem efetuar dois registros: o primeiro sendo o de uma palavra que representasse essa experiência, e o segundo, o registro de algo marcante de sua vivência na escola. O momento de troca foi muito potente, pois os relatos e as falas daqueles/as que participaram da atividade eram repletos de alegrias, tristezas, dores e segredos que se materializaram em escrevivências que, posteriormente, foram colados na cabine que construímos para atividades como essa, formando, assim, um grande mosaico de sentidos e de memórias da escola.

Essa instalação pode ser realizada em uma escala menor, como também podem ser construídas outras formas de afetação e objetivos através dos mesmos recursos (ambientação, ativação de memórias e sentidos através do sons, etc). Por exemplo, esse trabalho pode ser realizado com professores/as em formação – a Coordenação Pedagógica pode repetir essa experiência com os/as seus/suas professores/as e estender a experiência para os/as seus/suas alunos/as. A instalação tem como ponto central o campo dos afetos, relacionado ao imaginário escolar, e as marcas que ele imprime em todos/as que já estiveram na escola.


MAG
RÁDIO
despedida
GRITO
CPII
SALA
105

RELATO DE EXPERIÊNCIA (IMAGORÁDIO EM MOVIMENTO)

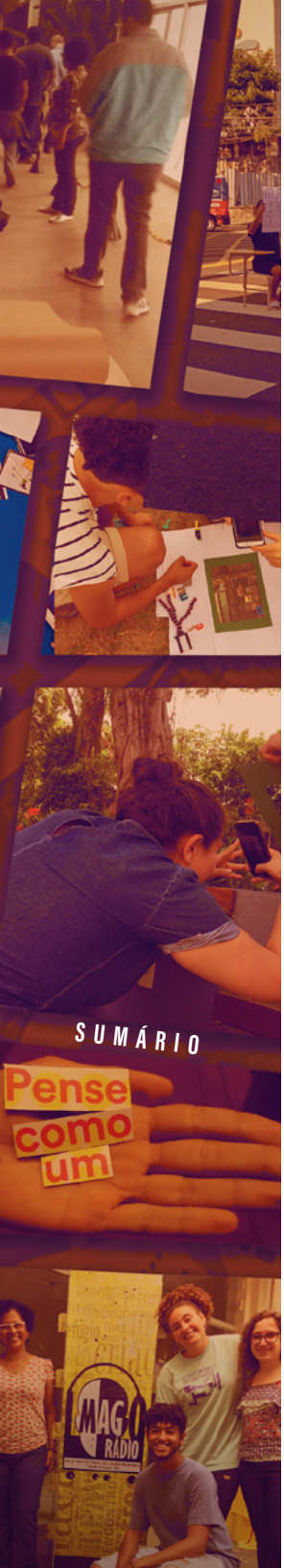
Lana Silva Costa

A instalação "ImagoRádio em Movimento: como a educação nos completa" trabalhou com o ambiente escolar buscando relatos de lembranças das aulas, do recreio, do lanche, dos professores. Essa experiência temática tinha o objetivo de compartilhar e despertar lembranças esquecidas, servindo como fonte geradora de novas memórias.

A vivência começava com as pessoas entrando de olhos vendados numa sala escura, sendo guiadas pelos monitores e sentando nas carteiras onde ouviam os relatos e sons que fazem parte da infância escolar, com um papel e um lápis ao lado para poderem anotar algo significativo. Cada ouvinte, após a experiência, anotou suas impressões e conversou, compartilhando suas memórias e seus sentimentos a partir do que havia escutado.

Quase todas e todos se emocionaram ao lembrar da tia da cantina, do recreio, da professora querida, dos aniversários na escola, das broncas e das brincadeiras. Foi um grande convite para elas revisitarem essas memórias e criarem laços. Após esse experimento, pensamos que instalações como essa podem ser feitas visando uma imersão no ambiente escolar. O que faz tal ação ter esse potencial é justamente a atenção que damos às emoções que cada som desperta, à experiência estética da sonoridade desprovida de imagens, permitindo a construção de sentidos que não são dados previamente, a partir dos recursos subjetivos e da história de cada um.


JORNAL VIVO
ESCOLHA
SUA
NOTÍCI
Exposições

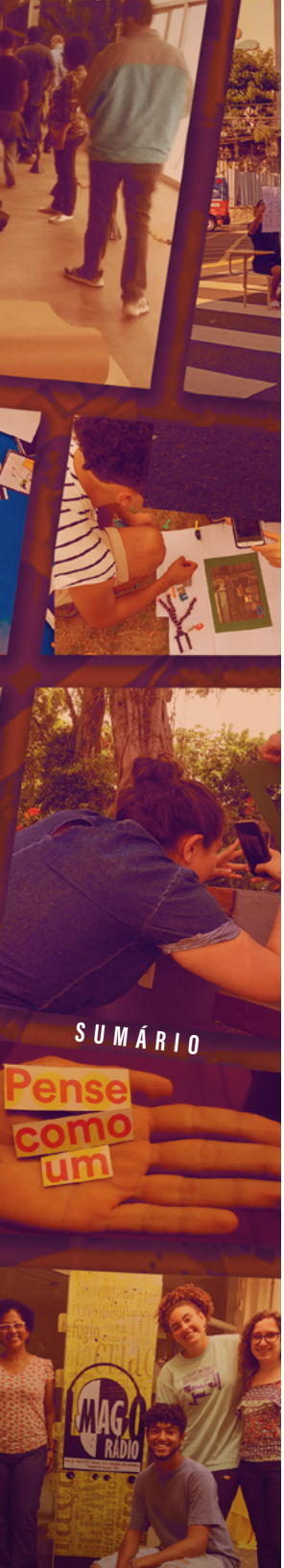


3.2 EXPOSIÇÕES

As exposições são oportunidades de dar visibilidade às produções de arte, cultura e conhecimento realizadas na escola, socializando, dando a ver e amplificando as fronteiras do que foi construído, no tempo, no espaço e nas afetações subjetivas das trocas pedagógicas. São modos de nos apresentarmos e mostrarmos, e também de dar a ver aos outros e com os outros. Exposições são situações de encontro, partilha e socialização, quer aconteçam em museus, nas ruas, nas escolas.

No ITEC, elas surgem como culminância de atividades feitas com professores em escolas e também como forma de divulgar nossa produção universitária como projeto de extensão. Dependendo de onde acontecem – mas, em alguma medida sempre fazem isso –, permitem discutir com a população os sentidos da educação pública. No nosso caso, trata-se de divulgar, fora do espaço da sala de aula, os resultados de intervenções pedagógicas que trabalham no diálogo com as artes e com produções visuais e textuais. Como grupo, o que discutimos e intentamos construir nas exposições, com professores e com o público em geral, é a ampliação do sentido da educação na contemporaneidade, buscando alternativas de trabalho e de abordagens para os conteúdos escolares, permitindo conciliar a herança moderna e científica da escola com os desafios das dimensões subjetivas da atualidade, além de criar uma aproximação da universidade com a comunidade escolar e a sociedade.

Nas escolas, elas são a chance de fazer o caminho de relembrar, tecer e experimentar que, ainda que sejamos uma turma, uma disciplina, um/a aluno/a, um/a professor/a, produzimos algo em uma escola, um bairro, uma cidade, um país. É uma forma de lembrar também que aquilo que fazemos será tomado em outros sentidos quando deslocado do momento da produção, enriquecendo e sendo



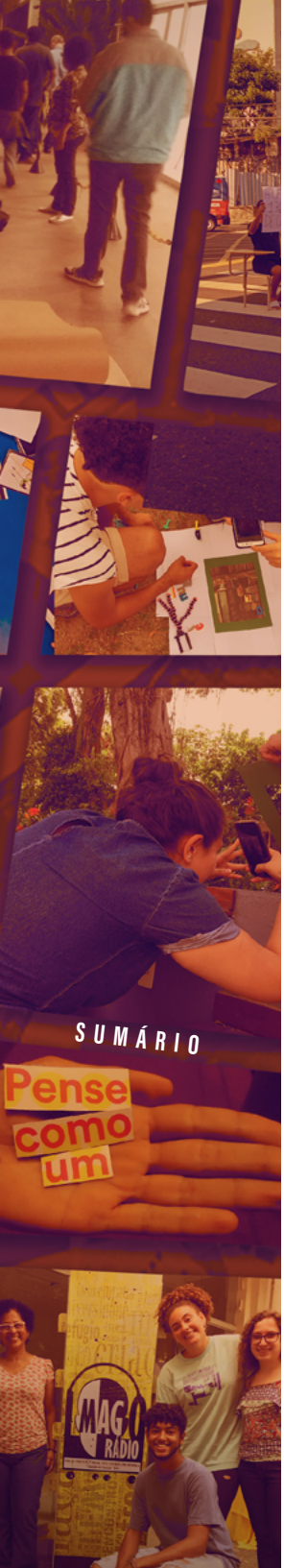
enriquecido com o olhar do/a outro/a e com o/a outro/a. As exposições podem trazer orgulho aos/às alunos/as, permitir conversas e trocas com e entre os/as professores/as e alunos/as de turmas e turnos diferentes, e podem inspirar a comunidade interna e externa a se olhar e olhar o mundo a partir das reflexões expostas pelas produções partilhadas.

A construção das exposições com o corpo discente também envolve ensinar sobre a decisão de como queremos ser vistos e o que queremos dar a ver sobre nós e nossas produções – uma aprendizagem e uma reflexão importantíssimas em tempos de máxima visibilidade e vigilância sobre corpos, gestos e ideias. São tempos em que a esfera pública e a privada colidem, e o mundo interior e o exterior, o virtual e o real, se retroalimentam e confundem. Estamos todo o tempo vendo e sendo vistos em nossas redes e postagens, e devemos ter consciência das escolhas que fazemos sobre elas, além dos possíveis efeitos que terão aos olhos dos/as outros/as.

COMO REALIZAR UMA EXPOSIÇÃO

Como dissemos, a exposição é uma partilha e um dar a ver. É a criação de um cenário e de um ambiente visual, estético e experimental comum, onde e a partir do qual significações novas, coletivas e comunitárias podem se fazer. Assim, a primeira coisa a se pensar em uma exposição é o que expor e por que expor. A partir dessas respostas, imaginamos o que queremos que os/as outros/as vejam, experimentem e pensem a partir do que será exposto. Essas respostas vão nortear todos os passos posteriores:

- Definir os objetos e objetivos da exposição e, a partir deles, pensar os materiais necessários para realizá-la.
- Definir o local, o tempo de duração e o público-alvo.



- Verificar as adaptações necessárias e possíveis para realizar a exposição, considerando que nem sempre aquilo que foi primeiramente definido pode ser plenamente realizado.

- Pensar a informação e as metainformações sobre o exposto considerando-se o público. Serão pais e familiares? As metainformações são aquelas que esclarecem sobre o objetivo do trabalho, as intenções das produções, como se deu o processo criativo e a relação dele com o currículo escolar. Haverá gente de todas as idades? Estará aberta à comunidade do bairro como um todo? Será somente para a escola? Será para todos os turnos, turmas, anos? Será somente para turmas do mesmo ano? Será só para envolvidos nas produções? Tudo isso exige graus diferentes de explicações e contextualizações, bem como tipos diferentes de linguagens. Essa metainformação pode ser feita por textos, áudios ou alunos/as que acompanhem as obras ou os/as visitantes falando sobre o que se dá a ver e tirando dúvidas.

- Vale ressaltar que a produção da exposição é derivada daquelas que estão sendo expostas, e é em si uma oportunidade a mais de aprendizagem. Seu processo de construção deve envolver os estudantes o máximo possível, permitindo que reflitam sobre como se mostram e dão a ver o que fazem e como são e querem ser vistos.





Por que (não) educamos?

II SEMINÁRIO DE PESQUISA DO DEPARTAMENTO DE FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO

ENCONTRO DE PROFESSORES E ALUNOS DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UFRJ

De 25 a 28 de maio na Casa da Ciência e na Faculdade de Educação - UFRJ

25 maio | - **ABERTURA:** Debate com Profª MARIA PAULA SIBILIA (Depto. de Estudos Culturais e Mídia da UFF) E Profª ANA MARIA MONTEIRO (Diretora da Faculdade de Educação, UFRJ)

26.27.28 maio | - Exposição de trabalhos e pesquisas de professores e alunos, Experimentações artísticas
- Mesas de debate com professores da Faculdade de Educação/UFRJ

Confira a programação no site:
http://aabborges.wix.com/edfseminarioufrj2015

FACULDADE DE EDUCAÇÃO














ITEC


JORNAL VIVO

RELATO DE EXPERIÊNCIA

Aline Monteiro

A realização de exposições na escola é algo comum e frequente. No entanto, gostaríamos de acrescentar algumas reflexões a partir das nossas experiências na educação básica e superior.

A primeira exposição que fizemos foi em uma escola municipal localizada dentro do campus da Cidade Universitária, da UFRJ, onde acompanhamos uma professora do projeto "Acelera" durante seis meses. As turmas do projeto eram formadas por estudantes que precisavam finalizar o Ensino Fundamental II para dar conta de conteúdos além daqueles do 9º ano, em uma espécie de "dependência", de modo contínuo, com uma única professora para todas as matérias. Eram estudantes que traziam em sua história algumas repetências e que também iriam se despedir da escola naquele ano. Nesse contexto, combinamos com a professora a realização de uma série de filmes de animação, em stop motion, com temática livre e que seriam exibidos na feira de cultura da escola.

O projeto da exposição, nesse caso, envolvia a exibição dos filmes realizados pela turma, a exposição das maquetes e dos cenários dos filmes e as fotos de todo o seu processo de realização. Além de dar a ver o trabalho, a exposição serviria para construir uma última imagem dessas/es alunas/os para com aquela instituição e, também, dela para elas/es. Seria um misto de comemoração e despedida, envolvendo toda a comunidade escolar, incluindo as famílias. A exposição foi montada em uma sala onde os filmes foram exibidos em looping, com seus cenários e as fotos compondo o ambiente. Os filmes tratavam de questões ambientais, aventuras, e também abordavam as visões e experiências dos próprios alunos na escola. As animações foram um sucesso, elogiadas pelas famílias, o que colocou essas/es estudantes diante de um novo olhar sobre suas

trajetórias. Aqueles que, de certa forma, tinham seguido um caminho escolar não previsto e mais demorado que, por vezes, cria estigmas, agora eram vistos como capazes de realizar trabalhos surpreendentes, e, também, declarando um afeto pela escola e pelo tempo deles ali, às vezes insuspeito pelas/os professores e pela gestão escolar.

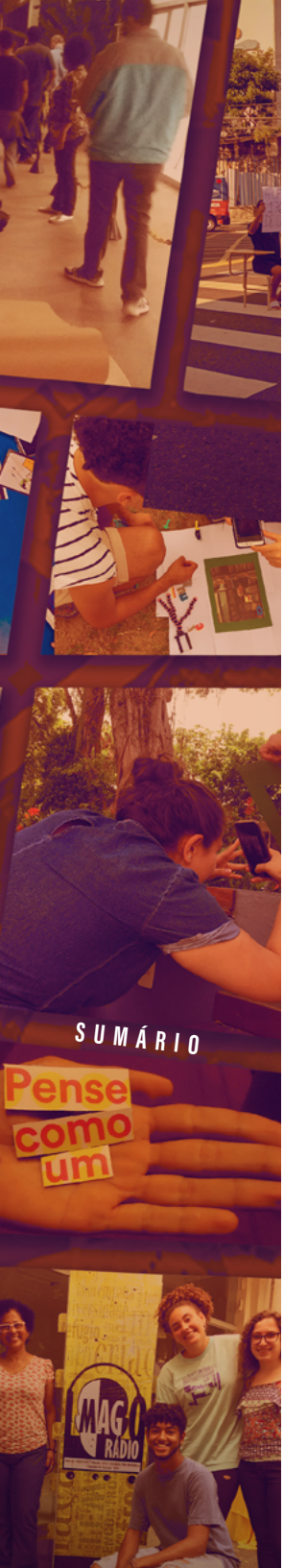
A exposição feita no fim do ano permitiu esse reencontro para que uma despedida pudesse acontecer. Além da exposição, entregamos um DVD para cada estudante com todos os filmes realizados para que pudessem guardar como lembrança. Após alguns anos de desencontros, essas/es estudantes puderam encerrar seu período naquela instituição sendo parabenizados, celebrados, elogiados e podendo também dizer algo sobre momentos felizes vividos ali.

No caso das exposições realizadas na UFRJ, elas serviram como momentos em que pudemos, dentro de eventos acadêmicos, abrir espaço para compartilhar trabalhos realizados em projetos de pesquisa e extensão dentro e fora da universidade. Eram também momentos em que podíamos colaborar realizando atividades lúdicas, que envolviam arte e que abriam tempos para conversa, para a experiência de um outro sensível, outra temporalidade, que ultrapassavam, mas continham, o trabalho conceitual e textual que predomina e marca nossa atividade acadêmica. Era uma chance de nos conhecermos a partir de um outro lugar, de outras práticas e outros afetos, além de nos fazermos presentes visualmente em outros espaços da instituição, como halls de entrada, corredores e pátios. Nessas exposições, foram exibidos filmes, maquetes, fotos, programas da ImagoRádio, além de convidarmos a comunidade a realizar algumas das atividades que costumamos fazer nas escolas, como, por exemplo, legendagem, Jornal Vivo e Faça a sua Manchete.

Seja no ensino superior ou na educação básica, as exposições são sempre essa oportunidade de encontro, de trabalhar

junto, de colaborar a partir de outras hierarquias, de se dar a ver e ser visto/a a partir de outros materiais, outras perspectivas, ainda que isso seja feito com base no trabalho realizado cotidianamente. A exposição é um momento em que o ordinário e o comum se tornam extraordinários e especiais.


Defenda a Educação Pública de Qualidade, ela é SUA!
1130 Mestres
266 Doutores, desde 1972
50% DOS MESTRES FORMADOS AQUI ATUAM NA EDUCAÇÃO PÚBLICA
Faculdade de Educação há 50 anos formando PROFESSORES
118 professores em 11 laboratórios de
FE Participa na formação de 27 Licenciaturas da UFRJ
Aula de hoje: 50 Anos da Faculdade de Educação
FLASHMOB & INTERVENÇÕES

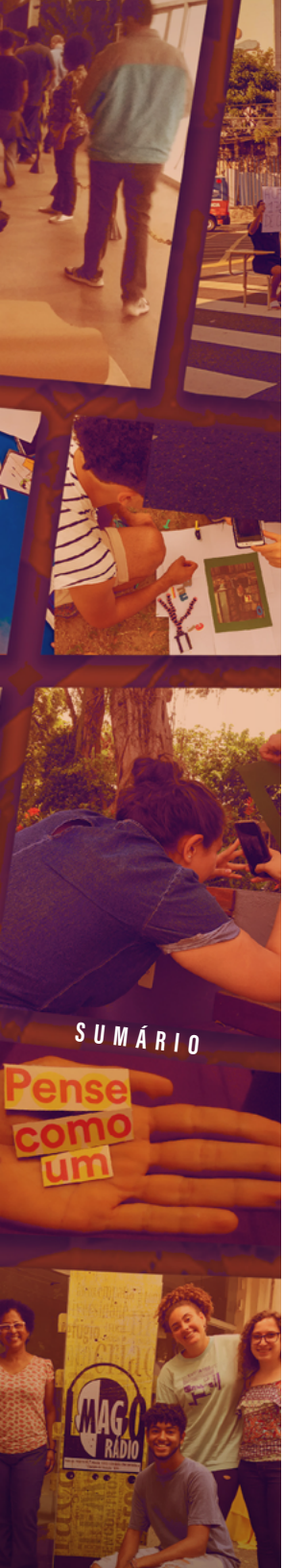


3.3 FLASHMOB E PERFORMANCES EM ESPAÇOS PÚBLICOS

Um flashmob se caracteriza pela reunião de um grupo de pessoas que surge de forma repentina em um local público para realizar uma ação artística inusitada previamente combinada, em um curto espaço de tempo, com uma dispersão tão rápida quanto foi a reunião inicial. Para quem assiste, a intervenção parece espontânea. Flashmobs têm forte impacto em quem os vê, combinando, muitas vezes, manifestação estética e política, permitindo que possamos, transpondo-os para o universo escolar, expandir as possibilidades de apresentação de trabalho e mesmo avaliações para além dos formatos já conhecidos.

Esse envolvimento de um grande número de pessoas, que caracteriza o flashmob, precisa ser revisto em um ambiente limitado como o da escola. Nela, é possível causar o impacto atencional e estético pretendido mesmo com um número reduzido de participantes (10 ou 20, por exemplo). Isto porque o que está em jogo aqui é a quebra do automatismo e da rotina cotidiana pela surpresa e fugacidade da ação.

Também é preciso pensar que, na escola, a preparação do flashmob é tão importante quanto a sua realização. As decisões sobre o seu objetivo, a temática, o planejamento, os ensaios e a dimensão do segredo aí envolvidos são tão ou mais formadores quanto o impacto causado no público no dia de sua apresentação. Por sua característica de surpresa e quebra de automatismo, pensamos que essa ação pode ser adequada e potente para trabalhar não só conteúdos de arte, literatura e outras disciplinas, mas, principalmente, temas transversais, componentes dos PCNs da educação básica. Em sua maioria, esses componentes tratam de questões que envolvem ética, cidadania, comportamento, meio ambiente, inclusão,



tolerância, etc., ou seja, questões que estão presentes em nosso cotidiano e que se manifestam nos nossos pequenos gestos individuais e sociais, gestos que tecem todo um universo de micropolíticas que formam nossa cultura e nossa realidade diária.

O ITEC promove uma ação recorrente ao estilo do flashmob, chamada "Educação no Sinal". Nela, levamos carteiras escolares e cartazes com informações sobre a educação e a universidade públicas para serem vistas por pedestres e motoristas no sinal de trânsito em frente ao campus da Faculdade de Educação, situado na Praia Vermelha (zona sul do Rio de Janeiro). A intenção é lembrar aos passantes que ali ao lado existe um campus da universidade pública a serviço deles, e que a educação e serviços públicos em geral estão presentes em nossas vidas cotidianas, mesmo quando isso não é visível de forma clara e consciente.

Em 2018, fizemos outro flashmob, em comemoração aos 50 anos da Faculdade de Educação. Nessa ação, professores/as e estudantes (de graduação e pós-graduação), a partir de um sinal previamente combinado, surgiram no hall do prédio de aulas do campus e começaram a ler em voz alta, simultaneamente, trechos de livros escolhidos por eles/as. Não estava tanto em jogo as pessoas ouvirem com clareza cada trecho lido, mas sim a presença corporificada, rica e polifônica da própria faculdade, através de seus integrantes.

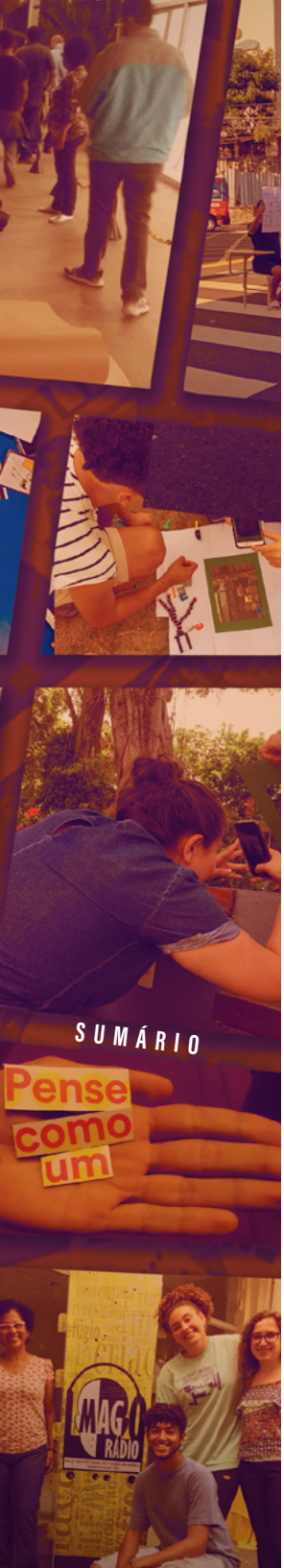
COMO REALIZAR UM FLASHMOB

- Apresentar à turma formatos de flashmob, explicar no que consiste a ideia, mostrar exemplos diferentes através de vídeos e textos.
- Debater e decidir com a turma qual será a proposta e o objetivo do flasmob (uma proposta unindo música e dança;

leitura de poemas; impulsionamento de alguma campanha; homenagem a alguém, etc.).

- Dividir a turma em subgrupos para planejar a apresentação (planejar a ação propriamente dita, os elementos do figurino, os objetos, a viabilização administrativa do uso do espaço, etc.).
- Lembrar que, ainda que o flashmob pareça espontâneo para quem o vê, precisa de organização e ensaios anteriores por parte de quem o organiza para que tudo ocorra de forma sincronizada e precisa.






flashmob
50 ANOS
FACULDADE EDUCAÇÃO UFRJ
flashmob
50 ANOS
FACULDADE EDUCAÇÃO UFRJ
flashmob
50 ANOS
FACULDADE EDUCAÇÃO UFRJ

RELATO DE EXPERIÊNCIA (FLASHMOB "50 ANOS DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO")

Angela Santi

Em 2018, por ocasião dos 50 anos da Faculdade de Educação da UFRJ, decidimos fazer um flashmob como parte das comemorações. A ideia era dar a ver, para todo o campus da Praia Vermelha, tanto o aniversário da instituição, quanto sua produção e característica. O flashmob apareceu como uma ação interessante justamente por seu impacto atencional e por condensar em si arte, cultura e política, componentes de qualquer ação educacional. Além disso, era uma intervenção que poderia ser registrada em fotos e vídeos para compor os registros históricos da data, além de serem divulgadas no site e nas redes da faculdade. Entre os desafios que tínhamos estavam a falta de tempo para ensaios e a dificuldade de coincidência de horários disponíveis dos/as participantes, professores e estudantes.

Por conta disso, decidimos realizar uma ação de leitura sincronizada de livros acadêmicos e literários escolhidos pelos/as participantes ao seu gosto. A leitura não exigia, portanto, ensaio ou acordo entre os envolvidos e, ao mesmo tempo, representava a pluralidade de vozes, temáticas e teorias que compõem o trabalho formativo cotidiano de uma faculdade. Como não tínhamos um grupo grande, mas desejávamos afetar o público mais amplo de todo o campus, escolhemos como local de realização da ação o prédio que reúne aulas de diferentes cursos. Além disso, o prédio possuía um hall central visível de todos os andares, possuindo três acessos diferentes, além de escadas e rampas. Essa arquitetura permitia que nos espalhássemos por todos os andares e ainda fôssemos vistos simultaneamente de todos os espaços.

A ideia era que, a partir de um sinal combinado, todos/as, de onde estivessem, e com seus livros na mão, começassem a ler

o trecho escolhido. O efeito pretendido com as vozes simultâneas não era o de garantir a compreensão do que estava sendo lido propriamente, mas, sim, dar visibilidade a um ato de leitura uníssono, representando a unidade da instituição composta por sua pluralidade.

No dia, reunimos um grupo de 14 participantes, constituído por professores, estudantes de pós-graduação e integrantes do ITEC – estes últimos responsáveis pelos registros em fotografia e vídeo. Os/as participantes se distribuíram pelos espaços, com pelo menos um por andar, procurando se posicionar de modo a serem vistos pelo maior número de pessoas possível. A partir do sinal combinado anteriormente, todos/as abriram seus livros e começaram a ler os trechos selecionados em voz alta. Várias vozes preencheram o espaço ao mesmo tempo, no horário de saída do turno da manhã. Pessoas sentadas nas escadas, em pé nos corredores ou no hall foram filmadas para que pudéssemos depois fazer um vídeo que iria para o site – desdobramento que não é obrigatório para a realização do flashmob. Terminada a leitura, o grupo saiu do prédio e se dispersou.

Mesmo que a compreensão de cada texto separadamente não tenha sido o foco da ação, avaliamos depois que a sobreposição de vozes ficou confusa e gerou um amontoado de sons sem distinção, ao invés de uma polifonia de vozes destacadas. Com relação aos vídeos produzidos, incluímos posteriormente a gravação em off de alguns trechos lidos no ato, o que resultou em imagens da ação junto ao som dos textos sem os ruídos do momento em que a ação aconteceu. O flashmob é uma atividade rica para trabalharmos temas transversais e permite o encontro de áreas diferentes e do corpo discente/docente, para além do que acontece na sala de aula, ao mesmo tempo em que promove uma ação estética a partir da interrupção das rotinas e percepções cotidianas, potencializando a escola como lugar de experiências potentes capazes de mobilizar o conjunto de seus integrantes para temas relevantes, apresentados em formatos artísticos e sensoriais, incentivando que a escola afete seus integrantes com ações que extrapolem o texto, a fala e o conhecimento científico *stricto sensu*.


UFRJ ESTÁ ENTRE AS 100 MELHORES DO MUNDO EM CINCO ÁREAS
CIENTISTAS DA UFRJ PESQUISAM CURA DO ALZHEIMER
Aula de hoje: O que faz a UNIVERSIDADE
EDUCAÇÃO NO SINAL

RELATO DE EXPERIÊNCIA (EDUCAÇÃO NO SINAL)

Aline Monteiro

O Educação no Sinal é um misto de instalação, performance e flashmob. Isso porque ele configura um determinado objeto artístico com as carteiras e os cartazes na faixa de pedestres do semáforo; performa essa cena escolar de uma aula e da entrada e saída desses objetos quando o sinal fecha e abre e, também, surge e se desfaz subitamente, quebrando a rotina atencional do fluxo de carros e pessoas.

Ao levarmos elementos tradicionais e representativos da escola para a rua, mais precisamente ao sinal de trânsito em frente ao Campus da Praia Vermelha da UFRJ, pretendemos chamar a atenção para a educação e universidade públicas, que estão ali ao lado e também em todos os aspectos de nosso cotidiano – às vezes visivelmente, às vezes, não.

Sendo a escola a instituição compulsória e fundadora da nossa cidadania, aparelho do estado responsável por formar e educar naquilo que entendemos ser importante e constituinte de nosso coletivo, daquilo que deve ser comum, seus objetos são familiares e de domínio público no imaginário de todos/as nós, mas totalmente estranhos ao universo da rua. Esse misto de familiaridade e estranhamento tem provocado, durante a ação, reações variadas, inusitadas e marcadas pelo tanto de política, sociabilidade, afeto e conhecimento que a escola reúne. Há aqueles/as que se emocionam, vêm nos dar os parabéns pela ação, tiram fotos, desejam ler os cartazes, perguntam quem somos, demonstram interesse. Há as/os que se irritam, reclamam, fazem acusações ideológicas, não entendem, mantêm a interrogação para si e por um tempo que não sabemos qual é.

Para além do efeito imensurável naqueles/as que presenciam o "Educação no Sinal", há também o impacto formador nos/as estudantes que integram o projeto. Experimentar ir com o corpo para a rua, o esforço de carregar as carteiras até o sinal, sincronizar a entrada, a saída, o sentar, o levantar, o segurar o cartaz, com o tempo do abrir e fechar do semáforo, provoca, inicialmente, muita resistência quando isso tudo ainda é um projeto imaginado. Mas, irremediavelmente, após a participação na ação, os relatos são sempre entusiasmados. Os/as estudantes sempre contam o que viveram, o que sentiram, ao que tiveram de prestar atenção, ao que tiveram de responder quando foram chamados a falar, como que tendo, pela primeira vez, entendido seus corpos como portadores da educação pública.

Sendo esses/as estudantes professores/as em formação, a atuação profissional que os aguarda aponta também para serem agentes da educação pública, em sua maioria. Eles/elas experimentam esse lugar e essa identidade de serem construtores, formadores desse espaço público. Se começam agora, com cartazes e carteiras, a levar conhecimento às ruas, logo estarão com esses mesmos cartazes e carteiras levando conhecimento às/aos suas/seus estudantes em sala de aula.

Explicar o quanto de conhecimento há no inusitado daquela ação aos passantes desperta uma espécie de consciência de uma experiência que viverão, por muitas vezes, na sala de aula. Afinal, não é raro que aquilo que trazemos para apresentar às/ aos estudantes dentro da escola seja tão inusitado, surpreendente para elas/eles, em relação ao seu cotidiano e à sua rotina, quanto as carteiras no sinal. O "Educação no Sinal" serve para nos lembrar que toda educação, escolar ou não, formal ou não formal, só deve ser digna desse nome se quebrar paradigmas, modificar nosso olhar para a rotina e reconfigurar nossos gestos atencionais.



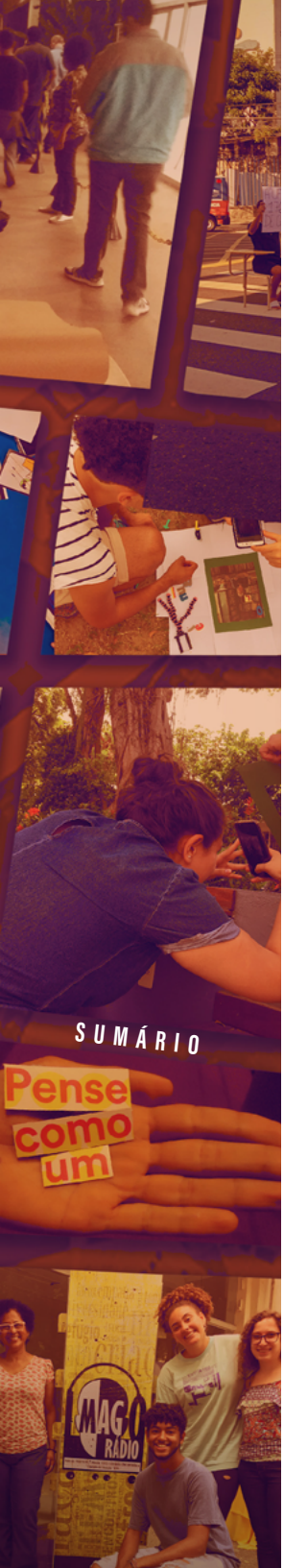
SE ESSA MANCHETE FOSSE MINHA!











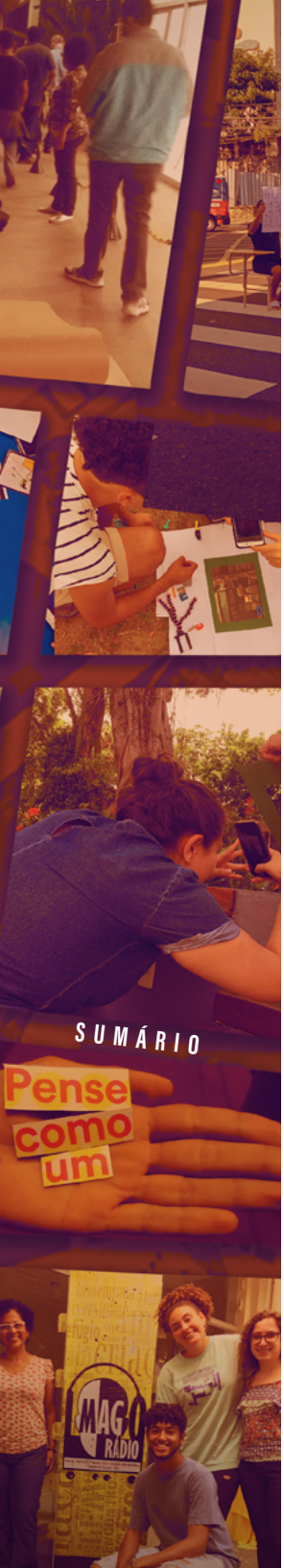
3.4 SE ESTA MANCHETE FOSSE MINHA

A ação "Se esta manchete fosse minha!" pretende, através do convite para a construção de uma manchete sobre aquelas já existentes nos jornais diários impressos, desnaturalizar o vínculo entre as notícias veiculadas (a articulação entre texto, imagem e layout da página) nos jornais ou revistas e realidade factual, permitindo a percepção de que as notícias são construídas e representam uma perspectiva específica sobre o real.

Para permitir essa operação, colamos a página impressa do jornal em uma cartolina para que, na rua (ou no espaço da sala de aula), os demais participantes possam intervir, construindo as manchetes que gostariam de ver no jornal. Trata-se de um duplo movimento que, em primeiro lugar, permite o deslocamento do contexto da notícia, que vai do jornal pronto para um outro em que o espaço em branco solicita a construção de uma outra perspectiva sobre a notícia já constituída; e, em segundo, trabalha com a desconstrução e a reconstrução da notícia a partir de uma quebra da legitimação automática do que é veiculado no jornal, ao deixar de percebê-lo como um produto acabado e objetivo da realidade.

Tal ação inspira-se em Brecht, em seu *ABC da Guerra*. Nesse livro, o autor utiliza imagens retiradas de jornais e revistas do período da Segunda Guerra Mundial, incluindo novas legendas que problematizam a foto e o texto originais. Nessa experiência, Brecht questiona a assimilação imediata das imagens e os sentidos aos quais elas ficam submetidas. Para tal, inclui novas legendas, nomeadas "epigramas", abaixo das fotos já prontas, estabelecendo uma quebra nos significados dados anteriormente, introduzindo, então, uma "salutar dúvida sobre o estatuto da imagem[71].

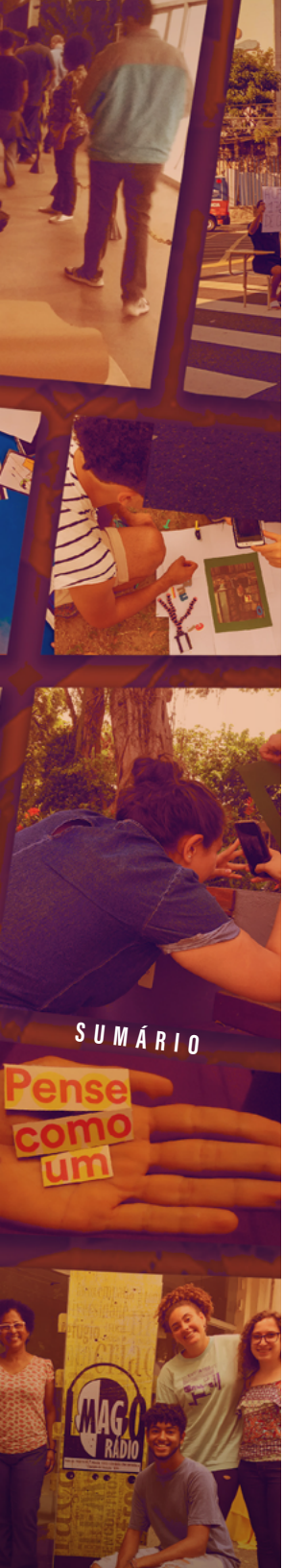
71 DIDI-HUBERMAN, *Quando as Imagens Tomam Posição*. Belo Horizonte: Ed. UFMG/Humanitas, 2017, p. 71.



A ação vem sendo realizada pelo grupo em sala de aula, mas, sobretudo, em intervenções no espaço público. Isto porque a notícia, as mídias impressas e suas versões digitais se destinam a essa circulação popular, cotidiana e coletiva, fora da escola. Elas se apresentam como uma escola da qual não saímos e não podemos escolher, de certa forma, não frequentar. As notícias nos perseguem, nos chegam por boatos, rumores e, atualmente, por compartilhamentos, curtidas e comentários, amplificadas em suas autorias e reeditadas infinitas vezes por cada recompartilhamento.

Assim, essa ação é aquela que mais temos experimentado como a que expressa e realiza o sentido ampliado de educação e de educação pública. Ampliado porque, como educadores de instituições públicas formais de ensino, nos colocamos na condição de realizar essa educação dialógica com passantes, transeuntes, que se sensibilizem e se disponham a nos ouvir e a falar conosco sobre sua relação com as mídias, as notícias, o que pensam, sonham, criticam e anseiam. Ampliado também porque o objeto sobre o qual nos debruçamos juntos/as é esse que nos educa a todos/as no espaço público, como públicos consumidores e emissores que somos. Espaço público que "curto- circuita" as posições hierarquizadas, tanto a de professor e estudante, quanto a de conhecimento escolar e senso comum. Estes últimos são mutuamente acionados para que o diálogo e a crítica possam acontecer e uma comunicação social efetiva possa ocorrer a partir da informação que é socializada pelas mídias.

Essa ação trabalha na direção de uma educação midiática "mediada" pela própria comunicação midiática. Por isso, ela se mostra necessária a todos/as nós que, hoje, com as redes digitais de comunicação e troca de informações, integramos a mídia ao mesmo tempo como meio, emissor, receptor e mensagem.



COMO REALIZAR A OFICINA

- Levar para a sala de aula diferentes tipos de jornais e revistas físicos para que as/os estudantes possam escolher com qual desejam trabalhar.
- Selecionar e destacar a página de jornal ou revista escolhida e colá-la sobre uma cartolina de modo centralizado.
- A partir desse material básico, a atividade pode ter algumas variações: o/a próprio/a estudante (ou grupo de estudantes) pode construir uma nova manchete a partir da já existente ou pode produzir a nova manchete a partir da capa ou da notícia selecionada por outro grupo.

Além disso, é possível outra variação, como a de, a partir jornal como material básico, os/as estudantes recortarem trechos de matérias, títulos, legendas, imagens e construírem uma nova notícia. Também pode-se fazer algumas intervenções gráficas sobre a matéria/título/legenda, como, por exemplo, fazendo um X sobre uma palavra que é considerada inadequada para tratar do tema ou a inclusão de palavras com caneta ou Pilot.




FAÇA SUA MANCHETE
UFRJ
NA PRAÇA DO CONHECIMENTO
25 DE NOVEMBRO 2016
VOCÊ CONFIA EM MIM?
VOCÊ CONCORDA COMIGO?
O GLOBO
Procurador acusa Dilma de 'contabilidade destrutiva'
FAÇA SUA MANCHETE
MAIS FÔLEGO NO CAIXA
Banco Mundial aprova empréstimo de quase R$ 700 milhões para o Rio
oficina
FAÇA SUA MANCHETE
FAÇA SUA MANCHETE
VOCÊ SABE O QUE EU SOU?


Sociedade
CRISE NA CIÊNCIA
UM GIGANTE DAS PESQUISAS
VAMOS SER
MAL VAIS, quase parando
Supercomputador brasileiro pode deixar de funcionar em julho devido à falta de verbas
"É mais uma demonstração de falta de visão estratégica do Estado"
Helena Nader
Presidente da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SAUDÁVEIS?
Nutricionistas apoiam veto à venda de refrigerantes nas escolas
Acordo entre grandes empresas do setor começa a valer em agosto
Cotidiano
Menino de 10 anos é morto pela polícia

RELATO DE EXPERIÊNCIA

Camila Farias Rodrigues

A oficina "Se esta manchete fosse minha" foi inspirada no trabalho *ABC da Guerra*, de Bertolt Brecht. Pensando em como tendemos a assimilar automaticamente as notícias e, mais especificamente, as manchetes, dando-lhes estatuto de verdade, a oficina busca evidenciar essa dinâmica, permitindo a compreensão de que, na verdade, as notícias são construídas e representam uma perspectiva particular sobre os fatos.

Em 2016, realizamos essa oficina com estudantes do 2º ano do Ensino Médio, em uma escola de formação de professores. Conversamos um pouco sobre a proposta da oficina, distribuímos cartolinas e jornais entre os grupos formados e pedimos para que, a partir daqueles jornais, os/as estudantes construíssem uma nova manchete ou uma nova notícia. Deixamos que os próprios elementos dos jornais guiassem essa nova construção, a partir daquilo que chamava a atenção dos participantes. Alguns grupos criaram manchetes "do zero", com colagens de imagens e fragmentos de notícias, novos títulos e legendas com recortes de letras dos jornais, e até textos novos escritos de próprio punho, que dialogassem com a ideia que estavam querendo transmitir.

Um desses grupos, por exemplo, pegou várias imagens e notícias sobre as Olimpíadas que aconteceriam no Rio de Janeiro. Em destaque, estava uma notícia do prefeito falando que a segurança não seria problema, apesar de a situação estar "terrível"; outras notícias falavam sobre poluição na "cidade das Olimpíadas", sobre os novos transportes e as linhas de metrô e BRT que estavam sendo construídas por causa do evento; a abertura de um museu da Cidade Olímpica, e trechos pequenos de notícias falando sobre os custos da realização do evento, com críticas ao governo, onde escreveram com canetinha

"A Crise". Esse grupo fez outras intervenções nessa manchete, no topo, com o título "Olimpíada para quem?", com uma colagem de uma frase do jornal que dizia "A culpa não é da Olimpíada", aparentemente colada de forma irônica, escrevendo abaixo "Um Rio por todos". Esse tipo de trabalho demonstra que aquelas/es estudantes se inquietaram com as notícias e puderam refletir e reconstruir a manchete de forma a chamarem a atenção para determinadas críticas que elas/es tinham em relação a tudo que viram e leram. As legendas construídas deslocaram os sentidos previamente dados em relação ao legado olímpico e aos supostos benefícios que trariam ao país.

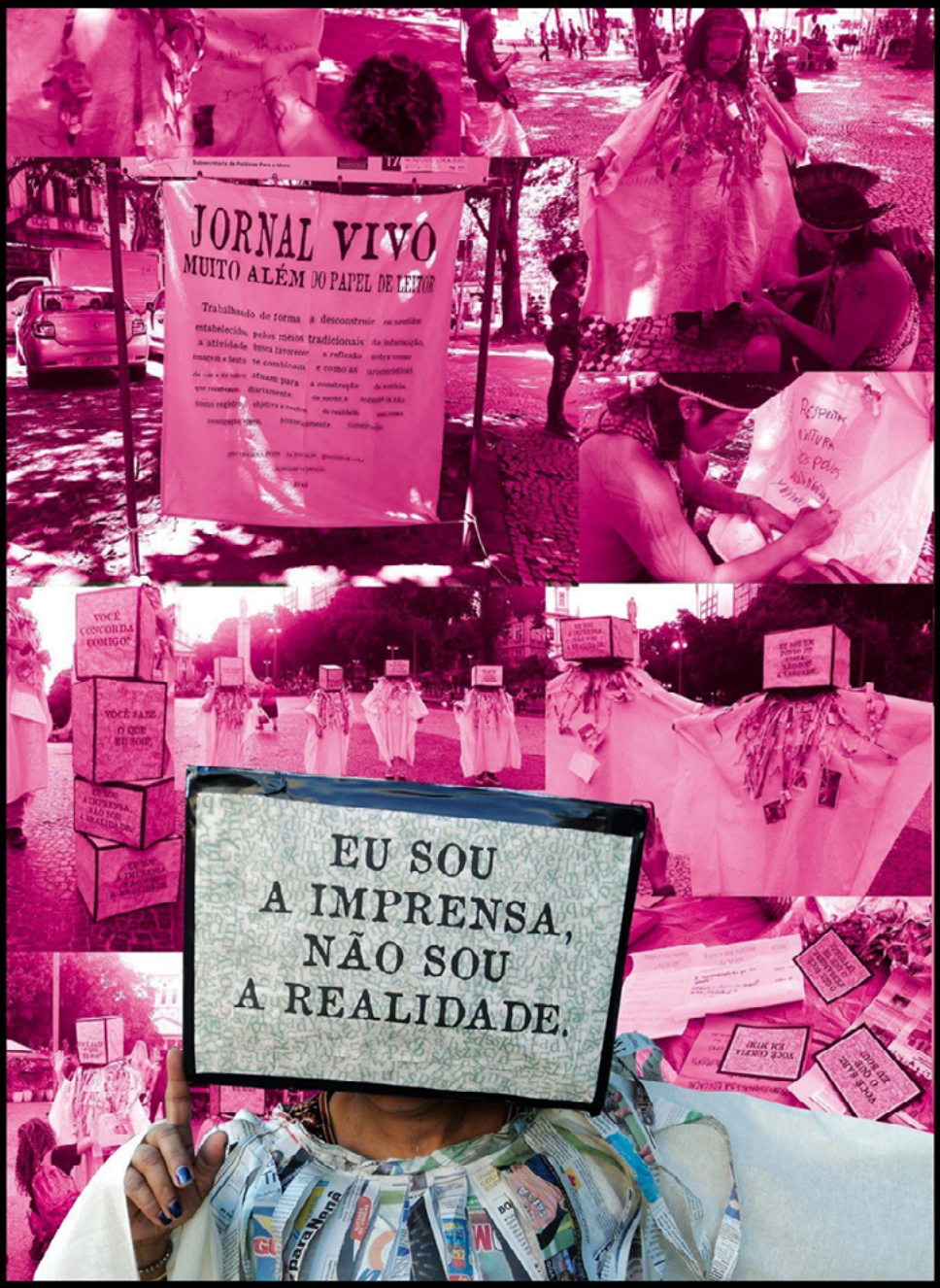
Outros grupos criaram manchetes de aspectos que gostariam de ver nos jornais. Um grupo fez uma manchete com várias imagens de pessoas com animais com o título "Adote um vira-lata! Não compre", e outro fez uma manchete a partir de um desejo de ver mais notícias sobre cultura e educação. Fizeram a colagem de uma foto de uma dupla tocando piano e saxofone, com o texto "Cultura e educação, o princípio da liberdade de um país", montado acima da colagem feita a partir de letras do jornal. O que mais chamou a atenção desse grupo foi o fato de eles não encontrarem em nenhum jornal as palavras "Educação" e "Cultura" em destaque, com letras grandes. Eles tiveram de escrever essas palavras em uma folha e recortar para fazer a manchete que queriam. Isso os fez questionar sobre a importância que a imprensa dá a esses temas.

Houve um grupo em especial que fez uma intervenção em uma manchete específica, riscando palavras e textos e reescrevendo-os. Essa manchete tinha como título "Menino de 10 anos suspeito de furto é morto pela polícia", e como subtítulo "Criança foi baleada após ter efetuado disparos contra PMs, segundo governo". A forma como a notícia foi construída chocou as meninas, que inicialmente riscaram em vermelho algumas palavras, deixando como título apenas "Menino de 10 anos é morto pela polícia". Elas riscaram o subtítulo e escreveram "O amigo da criança diz que não houve disparos". A partir disso, o grupo escreveu outra versão da notícia, que tinha

como título "Menino de 10 anos é morto por ser negro e morar em comunidade carente", tomando informações que estavam descritas no jornal, mas invertendo o que foi colocado como título da matéria, evidenciando outros aspectos. O interessante foi que, abaixo, o grupo escreveu o nome "Davi" bem grande, com asas nas laterais e uma auréola em cima, em dourado. Eles comentaram que esse menino tinha um nome que foi totalmente desconsiderado pela imprensa, referindo-se a ele pejorativamente como "menino" ou "menor".

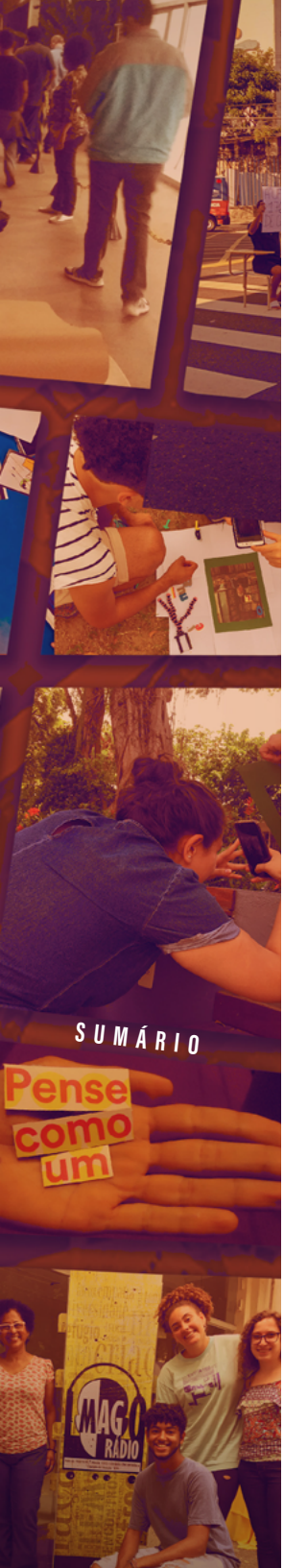
A partir do impacto dessa atividade e das produções construídas por aquelas/es estudantes, que foram tão interessantes, pensamos em uma forma de levar isso para que todo o corpo escolar pudesse experimentar. Montamos uma instalação no corredor de entrada e saída da escola com manchetes coladas em grades, onde se via escrito acima "O que você gostaria de ver no jornal?", e, ao lado, cartazes em branco com o texto "Faça a sua notícia aqui!". Dessa forma, todas/os que passavam eram convidadas/os a escrever notícias sobre aquilo que desejavam ver no jornal. Surgiram várias notícias nesse movimento, algumas mais abrangentes, como a que falava sobre a melhora da educação no país, e algumas mais particulares, abordando desejos ou situações mais próximas das/os estudantes, como a notícia sobre um aluno que ganhou um campeonato específico, ou a que dizia que um estudante foi lesionado durante uma partida de "guarateca", mas que passava bem (a "guarateca" foi um jogo inventado pelas/os alunas/os e consistia em "jogar peteca" com um copo de guaraná natural). Essa última notícia, de fato, aconteceu, pois um estudante caiu enquanto jogava, mas não se machucou.

Essa atividade permitiu que cada um/a pudesse fazer a experiência a partir do lugar de redator/a e criasse notícias sobre aquilo que gostaria de ver e divulgar. Com isso, de alguma forma, a atividade possibilitou que eles/as pudessem pensar sobre o que relatar e como escrever, em uma posição de autores. Além disso, ao ver as manchetes de grandes jornais coladas ao lado, puderam refletir sobre o que é divulgado cotidianamente nos jornais e na imprensa, sobre como é divulgado e sobre aquilo que não é mostrado.



JORNAL VIVO

Muito além do papel de leitor



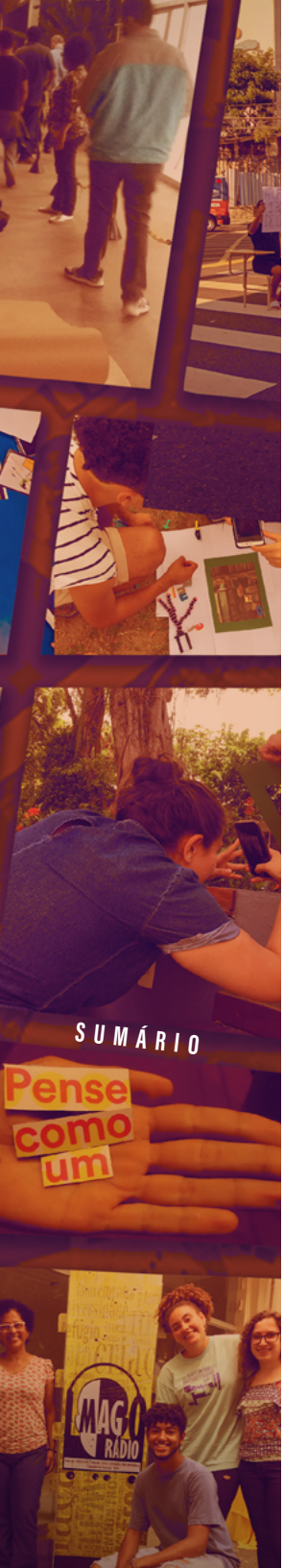
3.5 JORNAL VIVO

Jornal Vivo é uma variação de "Se esta manchete fosse minha", e é também realizado a partir de jornais e revistas impressos, visando um letramento midiático, voltado para as notícias e os veículos que as constroem. Sua especificidade é a de ser uma atividade mais próxima da performance, direcionada para espaços mais amplos, com maior apelo estético por conta dos objetos que são requisitados para essa apresentação.

A ação pode ser realizada de duas formas: através de um rolo de papel craft estendido em local estratégico onde haja grande circulação de pessoas; ou, de forma mais performática, pode ocorrer através de túnicas confeccionadas com tecido e tiras de jornal, que são vestidas simulando a mobilidade e circulação das notícias.

Nos dois casos, as/os participantes são convidadas/os a escrever manchetes novas, tomando para si o papel e a responsabilidade de serem criadores de imagens de mundo que circulam, através de provocações sobre os conteúdos e vieses que normalmente estão presentes nos jornais. Com isso, chamam atenção para outros temas, atores e perspectivas que normalmente são silenciados ou distorcidos na eleição feita pelos veículos de imprensa, em contraste com as que gostaríamos de ver publicadas.

Além das túnicas e do rolo de papel, integram a ação perguntas e afirmações que chamam a atenção para a própria natureza das mídias e evidenciam sua presença e materialidade como algo não neutro, mas como aquilo que determina também a orientação política, ideológica, cultural, social, das informações veiculadas. São elas: "Você me vê?", "Você sabe o que eu sou?", "Você concorda comigo?", "Você confia em mim?", "Poderia ser diferente?", "Eu sou a imprensa, não sou a realidade", "Eu sou um ponto de vista, não sou a verdade". Essas questões ficam dispostas perto dos realizadores do trabalho,



de forma a compor e recortar um ambiente em meio ao fluxo urbano. Elas podem ser impressas em folhas A4, caixas ou em outros objetos que se julgue adequados ao espaço.

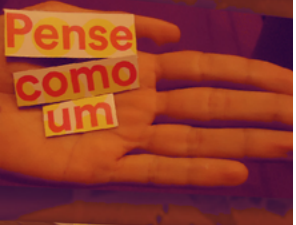
Trabalhando de forma a desconstruir os sentidos estabelecidos pelos meios tradicionais de informação, a atividade busca favorecer a reflexão sobre como imagem e texto se combinam e como as características de um e de outro atuam para a construção da notícia que recebemos diariamente, de modo a entendê-la não como produto objetivo da realidade, mas como construção social historicamente constituída.

COMO REALIZAR A AÇÃO

- Aquisição de: um rolo de papel craft a ser colocado em local estratégico na escola; tecido, para a confecção da túnica, que pode ser feita de maneira simples através de um corte circular no meio de um "quadrado" de tecido.
- Seleção de materiais como canetinhas, Pilots ou mesmo tintas, para que as pessoas possam construir suas manchetes.
- Seleção de notícias (imagens e/ou textos) da imprensa alternativa que expressem visões diferentes das comumente veiculadas pelos grandes meios de comunicação de massa, a serem disponibilizadas para que as pessoas tenham a opção de participar com notícias já prontas, além da possibilidade de construírem novas.
- Confecção de um cartaz apresentando a explicação e os objetivos da atividade.
- Confecção das frases com perguntas e afirmações que evidenciem o caráter não neutro das mídias (podendo ser usadas aquelas apresentadas acima), em folha A4, em caixas ou em outros suportes que se considere interessantes visualmente.

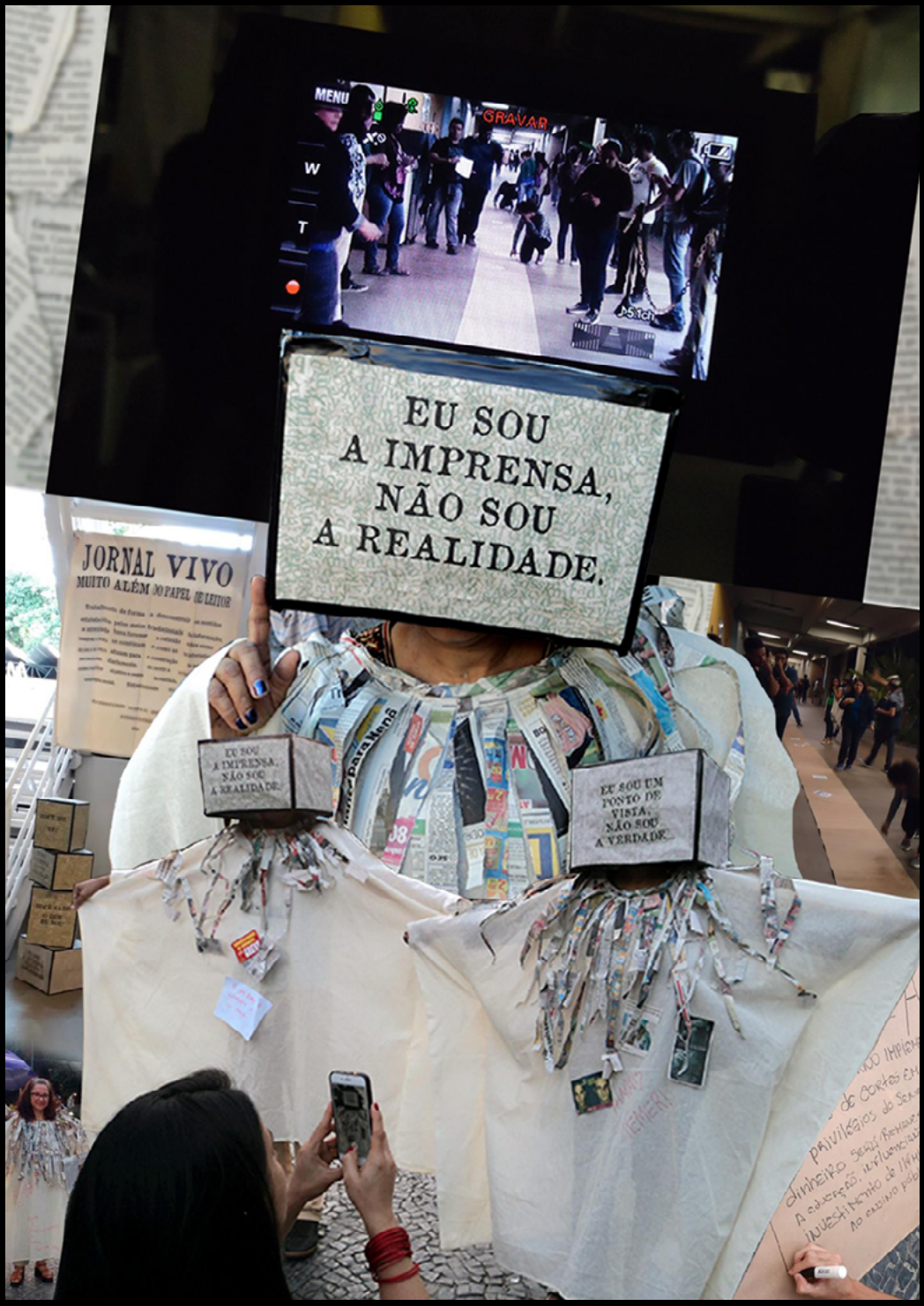


SUMÁRIO


Pense
como
um


MAG
RÁDIO


Jornal Vivo
Clique aqui e veja mais detalhes
desta oficina no nosso site.


MENU
GRAVAR
EU SOU
A IMPRENSA,
NÃO SOU
A REALIDADE.
JORNAL VIVO
MUITO ALÉM DO PAPEL DE LEITOR
EU SOU
A IMPRENSA,
NÃO SOU
A REALIDADE.
EU SOU UM
PONTO DE
VISTA,
NÃO SOU
A VERDADE.

RELATO DE EXPERIÊNCIA

André Perret

Os projetos desenvolvidos pelo ITEC tiveram como base criações artístico-pedagógicas feitas, algumas delas, para serem realizadas para além da sala de aula. Um dos objetivos que permeou todas as produções era pensar pedagogicamente não só o uso da imagem, mas também o do texto, nesse ambiente ampliado, a partir das diferentes possibilidades proporcionadas pelas tecnologias digitais presentes no cotidiano.

Participei do Jornal Vivo, uma intervenção urbana, em locais como o Largo do Machado, a Casa da Ciência, o Campus da Praia Vermelha e a Faculdade de Letras da UFRJ. No Largo do Machado, quatro performers vestiam uma indumentária com corte semelhante ao de uma túnica, feita de algodão cru, que continha manchetes recortadas de jornais impressos, preenchendo toda a sua gola. Além da produção dessas vestimentas, caixas com a mesma paleta de cores continham frases que despertavam o olhar de quem passava. Entre elas, estavam: Você concorda comigo?; Eu sou a imprensa, não sou a realidade; Eu sou um ponto de vista, não sou a verdade.

Toda a performance foi construída com referência aos Parangolés de Hélio Oiticica, proporcionando assim o contato entre as práticas pedagógicas e artísticas. A obra de Oiticica buscava quebrar a atitude meramente contemplativa por parte do espectador, à medida em que estimulava o corpo e as sensações através da vestimenta. Esse mecanismo proporcionou um outro tipo de olhar para a obra de arte, o que fez com que os Parangolés se tornassem uma das obras mais importantes da arte brasileira.

Tanto os Parangolés quanto o Jornal Vivo possibilitaram aos transeuntes deixarem de ser meros espectadores para serem participantes da ação, tornando-se o núcleo que sustentava toda a obra.

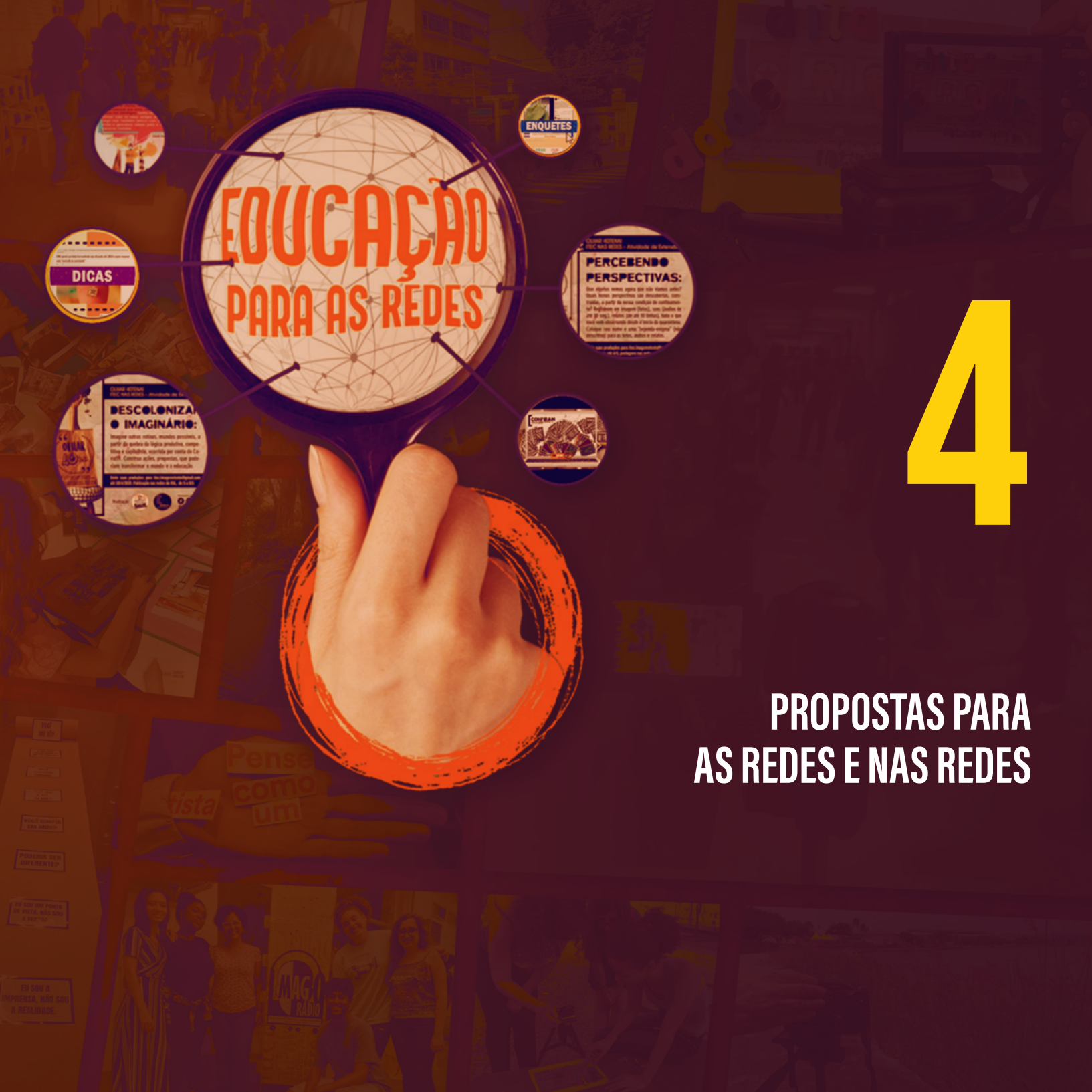
Vestir a túnica com as manchetes, junto à caixa na cabeça, resultou na transformação expressivo-corporal do/a performer, além do espaço em que estava inserido. A ocupação dos espaços públicos do Rio de Janeiro causou rupturas na movimentação cotidiana. A interrupção desse fluxo pela prática artística buscou provocar o senso crítico dos passantes por meio de recursos visuais e de comunicação. Logo, eles se tornaram, simultaneamente, tanto observadores quanto agentes transformadores, uma vez que a performance necessitava de seus olhares para que percorressem toda sua plenitude.

As reações à performance foram as mais variadas. Alguns transeuntes passavam e somente observavam; muitos se aproximaram e buscaram entender o que era tudo aquilo. Quem permanecia era convidado/a a interagir, para além do diálogo. Eles/as puderam escrever nas túnicas manchetes que gostariam de ver no jornal, mas que não costumam ser notícia. Essas experimentações buscaram estimular no indivíduo uma reflexão sobre como imagem e texto se articulam no jornal de modo a construir as notícias que recebemos diariamente, permitindo, então, percebê-las como uma construção social.

Em poucos minutos após o início da performance, já havia pequenos grupos discutindo questões geradas a partir das manchetes. Houve o relato de um homem, de aproximadamente 50 anos, que mencionou que o grupo chamou sua atenção por ocupar um espaço pelo qual ele passava apressado, sem notar o seu entorno, mas que a ação do Jornal Vivo o manteve atento, fazendo com que ele parasse para observar e ser atravessado pelas informações que ali estavam expostas. Refletir, pensar e dialogar – o impacto do Jornal Vivo fez com que tudo isso se tornasse possível para todos/as os/as passantes.

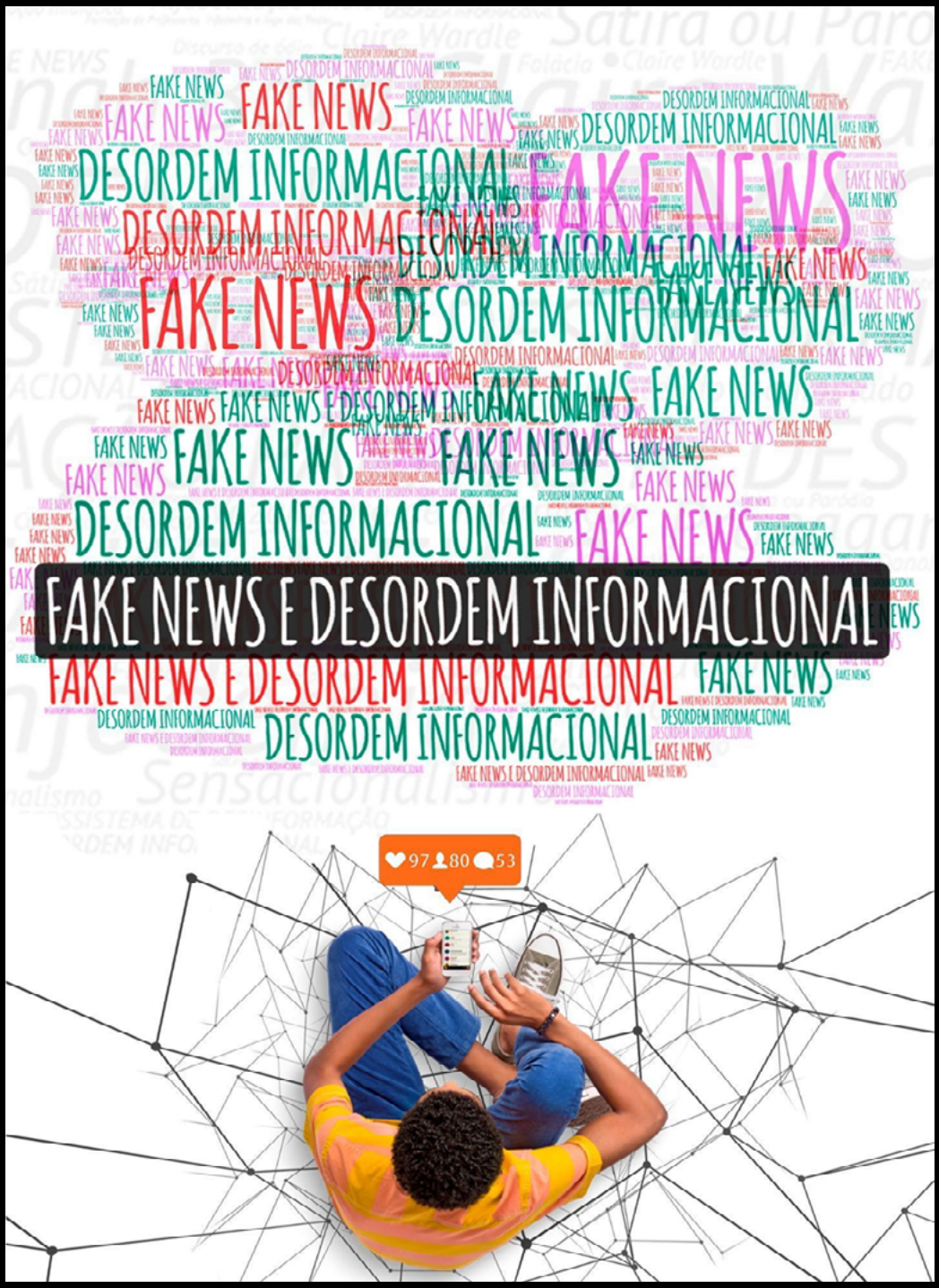
O Jornal Vivo foi uma intervenção que também questionou as possibilidades do corpo como meio de aprendizagem, com referência à educação libertadora e ao Teatro do Oprimido, construindo um caminho entre as práticas artístico-pedagógicas. Sendo assim, esse

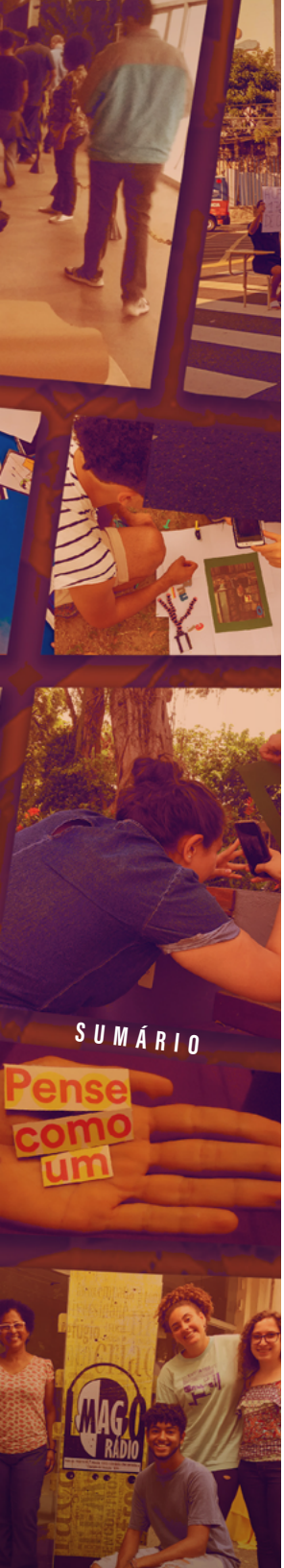
tipo de prática colabora para a formação do indivíduo, sua capacidade de questionar, criticar o que está ao seu redor, através do corpo entendido como lugar de aprendizagem, como uma potência capaz de gerar diferentes possibilidades de ação pedagógica, para além da sala de aula.



4

PROPOSTAS PARA AS REDES E NAS REDES


FAKE NEWS E DESORDEM INFORMACIONAL
97
80
53

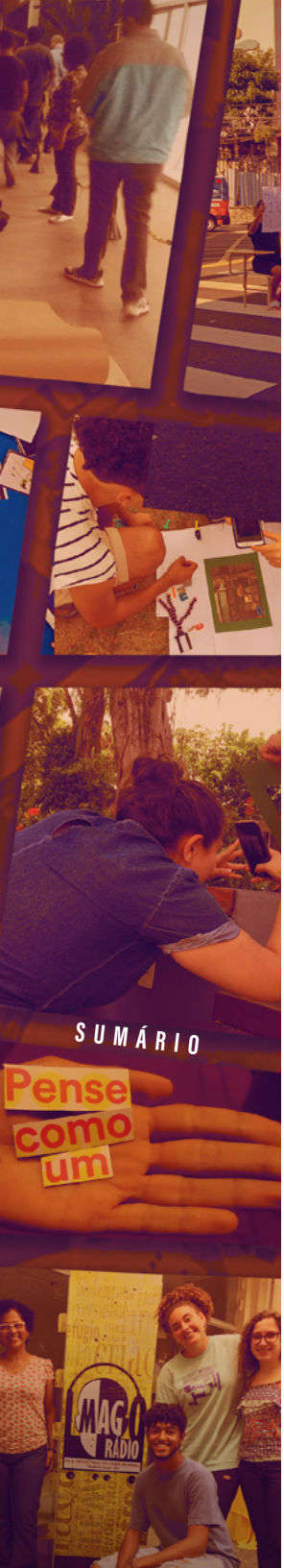


4.1 OFICINA SOBRE *FAKE NEWS* E DESORDEM INFORMACIONAL

As oficinas e ações envolvendo o tema das *fake news* integram um conjunto de propostas elaboradas pelo ITEC, com foco em uma educação para as redes. Essas propostas se fizeram necessárias a partir do reconhecimento de que vivemos imersos em um volume de informações jamais visto, um verdadeiro ecossistema de informação, que gera um cenário de desordem informacional. Parte dessa desordem se dá pelo fato de que o modelo clássico de comunicação, no qual era possível identificar com clareza o emissor, a mensagem, o canal e o receptor, se desfaz e se complexifica a partir dos compartilhamentos infinitos e da convergência dos diversos canais e redes no universo digital. Como diz Claire Wardle, o termo "*fake news*" (ou notícias falsas) não dá conta do problema, pois se trata de algo maior do que notícias; é todo um "ecossistema de informações". Além disso, o termo "falso" é inadequado porque não daria conta da complexidade e dos diferentes tipos de desinformação.

Para se comunicar e construir sentidos num ecossistema como esse, uma educação específica para as redes se faz necessária, e as ações para essa educação precisam se desdobrar em pelo menos dois espaços: a escola/sala de aula e as redes sociais/digitais.

Por isso, entendemos que as ações de combate às *fake news* não podem se dar apenas em termos de esclarecimento e "dicas"; elas precisam acontecer no mesmo plano, em termos de linguagem, formatos e 'mídias' - com "sinais trocados". Pensamos, então, em desenvolver enquetes, jogos e outras ações que possam disputar estética e afetivamente o espaço poluído das redes sociais, através de interações que coloquem em dúvida a forma automatizada com a qual reagimos às notícias.



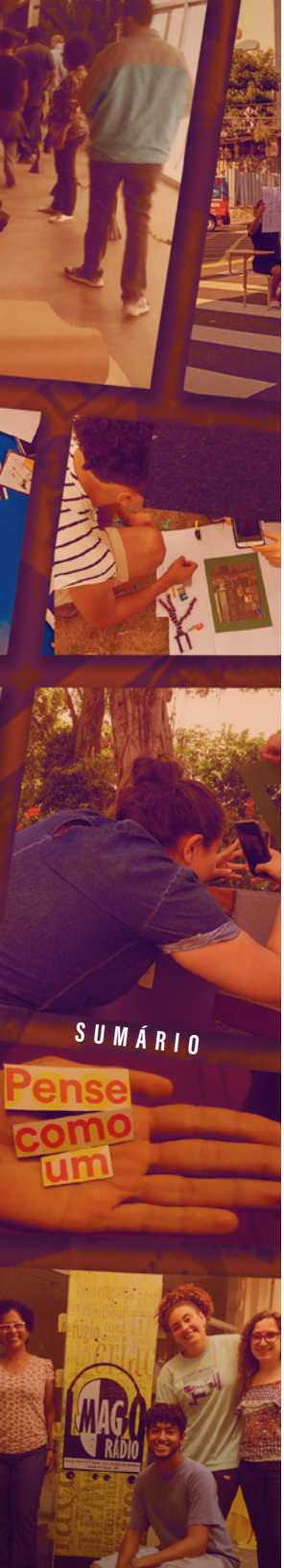
A "Educação para as redes" desenvolvida pelo ITEC é parte da tipologia desenvolvida por Claire Wardle, acrescida de algumas categorias desenvolvidas por nós (eufemismo, hipérbole e falácia) para darmos conta da divulgação de informações através da mídia corporativa, muito determinante na construção da opinião pública no Brasil. Muitas vezes, essas mídias operam com desinformação a partir de certos "jogos de linguagem", super ou subestimando certos temas e abordagens em função de filiações ideológicas, principalmente no que se refere a temas como política e economia. Assim, podemos trabalhar as agências de checagem, mas, também, para além delas, na medida em que elas geralmente não incluem a grande mídia para a análise de "notícias falsas", ao normalmente identificá-las com aquelas produzidas nas e pelas redes sociais.

COMO REALIZAR AS OFICINAS

4.1.1 Dicas para identificar fake news

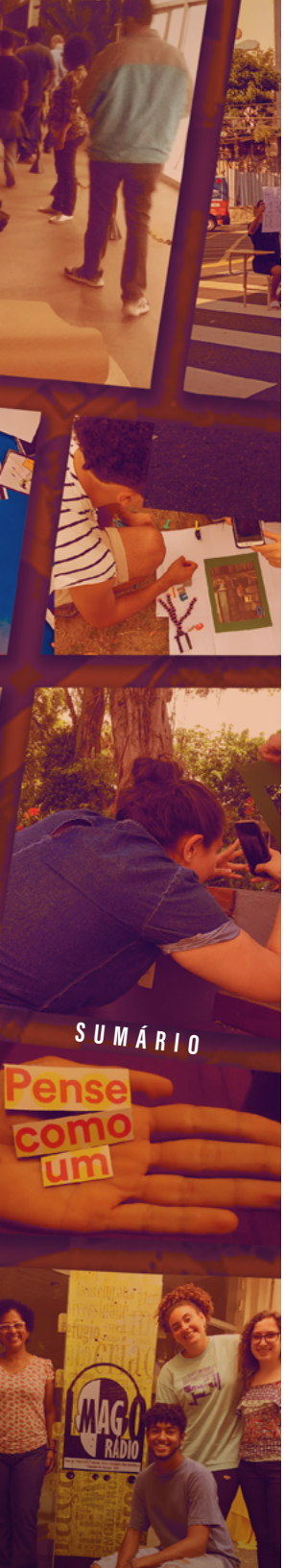
Ainda que tenhamos ressaltado que fake news são apenas uma parte dos problemas no cenário de desordem informacional, isso não significa que elas não devam ser combatidas. Abaixo estão algumas dicas simples que podem ser ensinadas e exercitadas nas escolas.

- Sempre verificar o site oficial da instituição envolvida na matéria – isso serve tanto para notícias quanto para promoções, etc.
- Verificar, em outros meios de comunicação e portais de reconhecida atuação jornalística, se aquela notícia foi divulgada. Desconfie de informações que aparecem em um único lugar ou em sites desconhecidos.
- Desconfiar de mensagens apelativas e exageradas, bem como sem dados específicos, como data, local e autoria.



- Criadores de fake news podem copiar a aparência de sites da imprensa corporativa ou "alternativa", bem como de instituições respeitadas em diversas áreas (saúde, educação, economia, etc.), portanto, verifique se se trata do site original, tanto no endereço do navegador quanto através de uma observação mais minuciosa do layout da página.
- Existem sites especializados que verificam notícias falsas, aos quais devemos recorrer para checagem, tais como:
  - Fakecheck: http://nilc-fakenews.herokuapp.com/
  - E-farsas: https://www.e-farsas.com
  - Agência Pública: https://apublica.org/
  - Lupa: https://lupa.uol.com.br/jornalismo/
  - Fato ou Fake: https://g1.globo.com/fato-ou-fake/
- A partir das dicas acima, uma conversa pode ser feita com as/os estudantes buscando esclarecer o perigo das notícias falsas, incorretas e outros tipos de desordem informacional.
- Buscar exemplos de *fake news* e formas de identificá-las, estimulando-os a reconhecer quando recebem ou compartilham notícias falsas e problemáticas.
- Selecionar com as/os estudantes algumas dicas de identificação de "*fake news*" e publicá-las nas redes sociais da escola, coordenação pedagógica ou turma, ou imprimir e distribuir na escola, podendo ainda trabalhar com esse material impresso ou projetado por um Datashow.
- Além disso, é possível publicar notícias que exemplifiquem os problemas identificados pelas dicas.

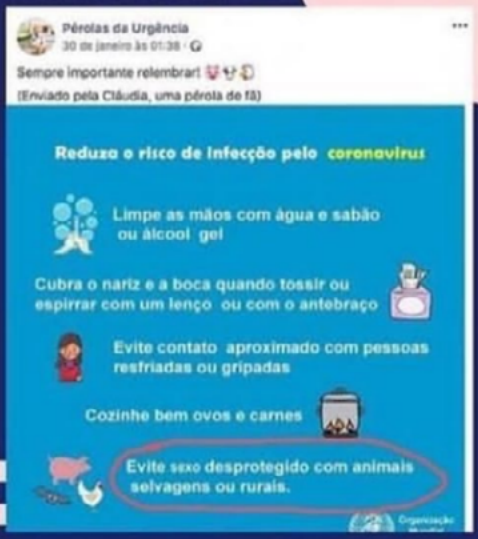

ITEC
IMAGEM TEXTO EDUCAÇÃO
CONTEMPORÂNEA
Acessado em 18/05/2020
FAKE NEWS!
· 18 de maio ·
Governo gastando bilhões em combate ao coronavírus, e um irmãozinho de algum lugar sem faculdade em ciência ou medicina descobre que chá de boldo combate os sintomas de covid em três horas , realmente Deus usa as coisas loucas desse mundo pra confundir as sábias!
Vamos compartilhar se não fizer bem, mal não vai fazer!!!
24
3 comentários 294 partilhas
Gosto
Comentar
Partilhar
Mais relevantes
Autor(a)
Kkkk eu fanfarrona? Longe de mim...o áudio sobre esse depoimento está circulando por aí
Gosto · Responder · 1 sem
Vc e fanfarrona porque vc não toma , essa folha e usada para beberrões e dores no estômago. Fake
Gosto · Responder · 1 sem
Vdd
Projeto Informação e Desinformação nas redes
ITEC/FE/UFRJ
itec_imagemetexto
itec_imagemetexto Fake News? Notícias falsas? Desordem Informacional?!
Vivemos imersos em um volume de informações jamais visto e uma Educação PARA as redes é fundamental! Até mesmo o termo está em disputa: fake news ou notícias falsas não dariam conta da complexidade do "ECOSSISTEMA DE INFORMAÇÃO", conforme afirma Claire Wardle, e o termo falso falha em descrever a complexidade de diferentes tipos de desinformação. Começamos, agora, a 2º momento do projeto de "Educação PARA as Redes", com a enquete abaixo, que terá uma 2ª fase semana que vem. Marque abaixo se considera a notícia verdadeira ou falsa e aguardem o retorno das respostas!
A enquete está acontecendo no storie! Corre lá pra ver!
102 sem · Ver tradução
lanninha_cris
102 sem · 1 curtida · Responder
vahsoares.rj #partiustoryITEC
102 sem · 1 curtida · Responder
jaquereis06 Correndo lá pra votar!
102 sem · 1 curtida · Responder · Ver tradução
Curtido por dulcerbds e outras 15 pessoas
NOVEMBRO 24, 2020
itec_imagemetexto Fake News? Notícias falsas? Desordem Informacional?!
Vivemos imersos em um volume de informações jamais visto e uma Educação PARA as redes é fundamental! Até mesmo o termo está em disputa: fake news ou notícias falsas não dariam conta da complexidade do "ECOSSISTEMA DE INFORMAÇÃO", conforme afirma Claire Wardle, e o termo falso falha em descrever a complexidade de diferentes tipos de desinformação. Começamos, agora, a 2º momento do projeto de "Educação PARA as Redes", com a enquete abaixo, que terá uma 2ª fase semana que vem. Marque abaixo se considera a notícia verdadeira ou falsa e aguardem o retorno das respostas!
A enquete está acontecendo no storie! Corre lá pra ver!



4.1.2 Enquetes sobre fake news

- Iniciar percorrendo o passo a passo apresentado nas dicas.
- Selecionar matérias verdadeiras e falsas em jornais diários, revistas científicas, revistas semanais e mensais para serem postadas nas redes, impressas e trabalhadas no espaço escolar ou na sala de aula.
- Nas redes: selecionar as matérias que serão postadas, construir um texto breve de apresentação da atividade, convidando todos/as a escreverem nos comentários se consideram a notícia verdadeira ou falsa. A enquete pode ser feita diretamente pelo feed ou pode ser indicada no feed, mas respondida no story (que teria as opções de verdadeiro ou falso).
- Nos corredores da escola, no pátio, etc., a notícia pode ser impressa, fixada em um mural, ao lado de uma folha em branco ou de um rolo (que permite que cada novo participante puxe o papel e escreva acima da última resposta), convidando todos/as a escreverem "verdadeiro" ou "falso".
- Marcar um momento (local e data) para divulgação das respostas certas sobre a enquete e esclarecimento dos motivos pelos quais elas são verdadeiras ou falsas.

Acessado em 30/01/2020



Projeto Informação e Desinformação nas redes
ITEC/FE/UFRJ

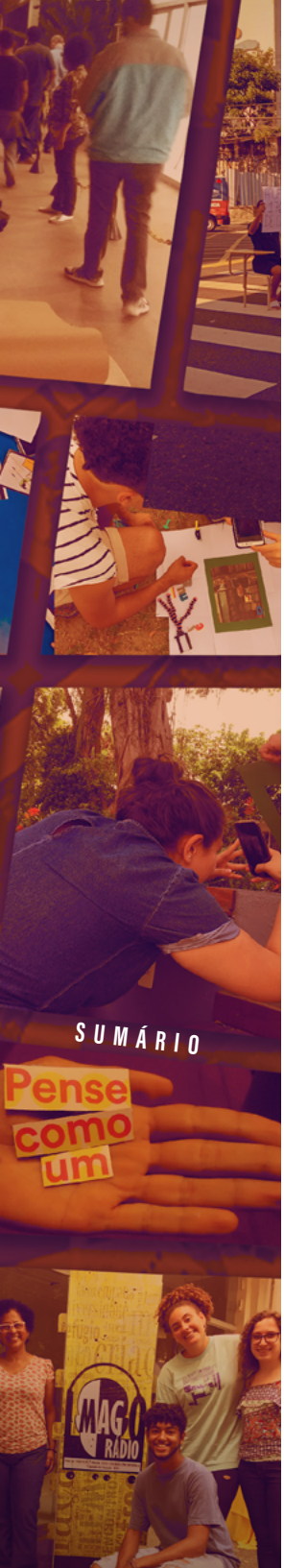
@itec_imagemetexto

1

O que vocês acham que é?!

VERDADE 33%

FALSO 67%



4.1.3 Jogo Infodemia (online ou físico)

Na intenção de diversificar as possibilidades de trabalho educacional sobre as questões de desordem informacional e das fake news, o grupo ITEC desenvolveu um jogo chamado "Infodemia - o Jogo das Notícias". Ele tem sido apresentado em oficinas para professores/as formados/as e em formação e também está disponível para ser usado pelas/os professores nas suas escolas, sem a presença do grupo[72]. Abaixo, daremos dicas sobre o jogo construído[73] e também para feitura de um próprio.

- Antes de utilizar os jogos, solicita-se que seja enviado um e-mail[74] para o projeto informando dia, hora, escola, turma e disciplina que usará o jogo.
- Para construção de um jogo próprio, o Google Forms é uma opção gratuita disponível no pacote do Google Apps e pode ser aplicado para qualquer matéria.
- Abrindo o formulário, é importante construir um título criativo e fazer um texto de abertura com os objetivos do jogo, em um formato que seja instigante para as/os estudantes.
- Criar as questões a partir da pesquisa de matérias ou informação que envolvam a temática das fake news e desordem informacional, seguindo os exemplos do jogo "Infodemia", podendo, para isso, incluir fotos, vídeos e textos.

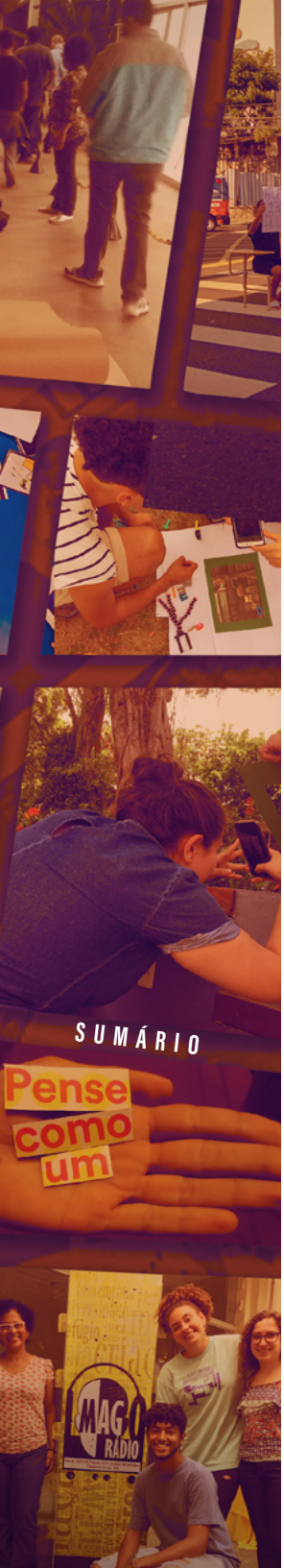
72 As oficinas podem ser assistidas no site do projeto, no seguinte link: https://www.itecimagemetexto.org/fakenewsjogosdesenvolvidos

73 No caso do jogo do ITEC, ele pode ser acessado nos seguintes link: https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScbc0XYVmWYwfjpf5WB9hogtT5Ifnh7tL-ACWTci3f5JkDAgw/viewform (jogo para professores/as, mais voltado para aprimoramento e formação continuada); https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSf8b5IxUJyYCtKWhyQABzJU7BZNi7rh9KAXJPsjKH80pQ_iWQ/viewform (jogo voltado para estudantes).

74 Correio eletrônico para contato com o ITEC: itec.imagemetexto@gmail.com

- Fazer um teste com alguns/mas estudantes para checar se as questões estão claras, cuidando para que o jogo não seja muito longo, tendo como opção desmembrá-lo em mais de um formulário, caso deseje fazer um jogo maior.
- Depois de corrigidas possíveis falhas, disparar o link para que as/os estudantes respondam, podendo, para isso, usar o laboratório de informática para permitir o acesso a todos/as.
- O Google Forms possui um sistema de pontuação que registra quem respondeu e o resultado, podendo ser esse sistema usado para estimular maior participação.
- Pode ser pensada uma versão em papel ou uma projeção das questões na sala de aula, permitindo que a turma responda ao formulário durante a aula.
- É possível fazer uma versão física do jogo, como um jogo de cartas, com opções de verdadeiro, falso, tipos de reação às notícias (curte, compartilha, etc.) e os tipos de fake news apresentados no quadro de tipologia, imprimindo as notícias usadas no jogo online ou outras pesquisadas.

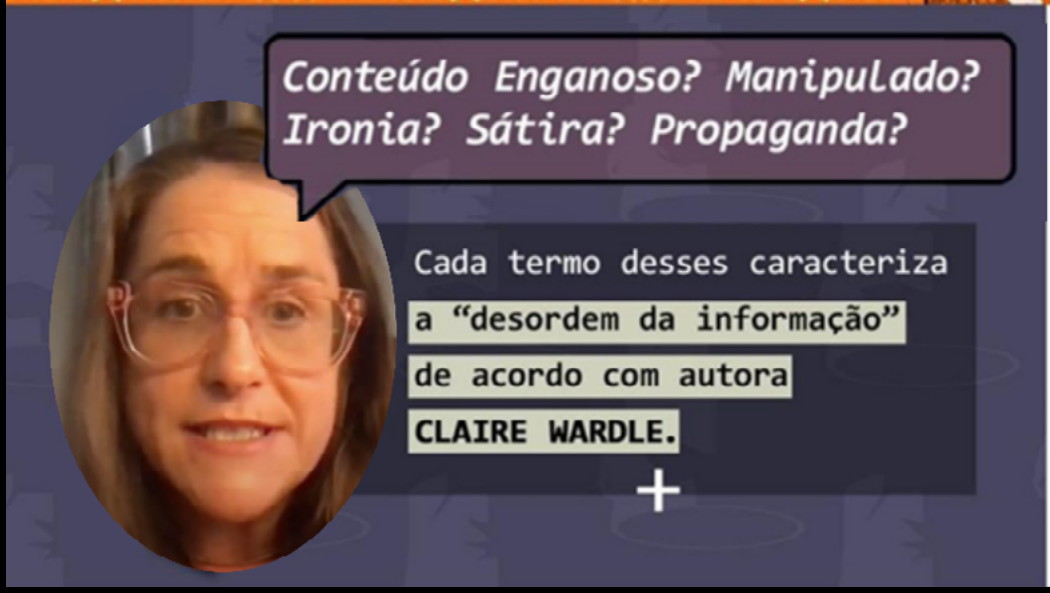





FAKE NEWS E O
JOGO INFODEMIA - O JOGO DAS NOTÍCIAS
Oficina tutorial para construção de jogos
FESTIVAL DO CONHECIMENTO UFRJ
FUTUROS POSSÍVEIS


Conteúdo Enganoso?
Manipulado?
Ironia? Sátira?
Propaganda?
Cada termo desses caracteriza a "desordem da informação" de acordo com autora
CLAIRE WARDLE
+
INFODEMIA
O JOGO DAS NOTÍCIAS
LIVE-FICINA
>>NO DIA* 05/05/202
ÀS 18:00 H
ASSISTAM EM:
YouTube /PROJETO ITEC
LIVE @RIA.ATTENA
REALIZAÇÃO:


INFODEMIA
O JOGO DAS NOTÍCIAS


Conteúdo Enganoso? Manipulado?
Ironia? Sátira? Propaganda?
Cada termo desses caracteriza
a "desordem da informação"
de acordo com autora
CLAIRE WARDLE.
+


Janaína Bones @janainabones · 1 de fev
Morre o primeiro indígena a tomar a CoronaVac no Acre. Infelizmente, seremos cobaias desta vacina...
A vacina chegou!
Morre o primeiro indígena a tomar a CoronaVac no Acre
Instituto Butantan
@butantanoficial
Em resposta a @janainabones
Janaína, espalhar Fake News em plena pandemia é trabalhar contra a Saúde. Não há qualquer relação entre a morte do líder indígena Fernando Katukina, no Acre, com o fato de ele ter tomado a vacina contra a Covid-19 no dia 19 de janeiro. A médica que atendeu Fernando, a (+)
1:14 PM · 2 de fev de 2021 · Twitter Web App
31 Retweets 3 Tweets com comentário 458 Curtidas

TIPOLOGIA:

Categoria para você identificar em qual tipo de desordem e/ou Fake News as notícias se encaixam.

INFORMAÇÃO INCORRETA

1) Sátira ou Paródia: usa de ironia ou sarcasmo; não tem a intenção de causar mal, mas pode gerar engano.

2) Sensacionalismo: uso de assuntos para provocar escândalos, capazes de chocar a opinião pública, sem preocupação com a verdade.

3) Propaganda: divulgação de uma ideia, crença, religião.

INFORMAÇÃO DIFAMATÓRIA

4) Vazamento de informação/dados/exposição de pessoas: informações verdadeiras, privadas, que são tornadas públicas sem o consentimento da pessoa envolvida.

5) Discurso de ódio: manifestações que incitam ódio contra determinados grupos sociais baseadas em raça, etnia, gênero, orientação sexual, religiosa ou origem nacional.

6) Perseguição: mensagens que visam o constrangimento ou coação de pessoas; falta de tolerância com grupo social, coletividade, associação.

INFORMAÇÃO FALSA

7) Conteúdo manipulado: quando uma informação ou imagem verdadeira é manipulada para enganar.

8) Conteúdo fabricado: feito do zero, é 100% falso, construído com o intuito de desinformar o público e causar mal ou dano.

9) Falácia: raciocínio falso que simula a verdade, gerando engano. Raciocínio aparentemente correto que leva à falsa conclusão.



Para dar zoom basta fazer o movimento de pinça na tela do celular.


Instagram
FAKE NEWS!
INFODEMIA
O JOGO DAS NOTÍCIAS
Oi, pessoal ! O ITEC resolveu produzir um material sobre desordem informacional.
Vocês já ouviram falar de fake news? E ecossistema da informação?
Nossa equipe resolveu fazer um desafio sobre comunicação nas redes para que possamos diferenciar notícias falsas das verdadeiras e para identificarmos nossa conduta ao recebermos e compartilharmos informações.
QUANDO VOCÊ RECEBE ESSA NOTÍCIA NO CELULAR, O QUE VOCÊ FAZ ?
Já teve Covid-19?
Troque sua escova!
Se você esteve com Covid-19, é preciso trocar sua escova dental que usou neste período, porque a saliva contém grande concentração de vírus e bactérias que podem causar uma infecção secundária. Colabore compartilhando esta informação.
Dra. Andréa Titericz G. Antonio
CRO/SP 70.731
COMPARTILHA?
IGNORA?
COMPARTILHA
IGNORA
#ITEC
FALSA
Esta é uma informação falsa, não compartilhe! Ela se utiliza de elementos gráficos e uma assinatura do que seria um profissional da área para enganar. A informação verificada pela CBN com especialistas, afirma: "Não há embasamento científico para a tese de que as cerdas podem reter o coronavírus, e que manter a mesma escova em uso pode levar a casos de reinfecção, segundo especialistas entrevistados pela CBN. O conteúdo é rebatido pelo infectologista Renato Kfouri, presidente do Departamento de Imunizações da Sociedade Brasileira de Pediatria. Ele explica que, assim como a combinação de água e sabão, a de água e pasta de dente basta para exterminar o Sars-CoV-2 das cerdas das escovas.
"O vírus não resiste a água e sabão. Pasta de dente e água após a escovação são suficientes para neutralizar qualquer partícula viral. Não há possibilidade de a superfície da escova manter o vírus por muito tempo. Bactérias, sim, mas não partículas virais", esclarece Kfouri."
Fontes: https://g1.globo.com/fato-ou-fake/coronavirus/noticia/2020/12/03/e-fake-que-escovas-de-dentes-de-pacientes-com-a-covid-19-podem-reter-o-coronavirus-ativo-e-reinfecta-los.ghtml
#ITEC

RELATO DE EXPERIÊNCIA (OFICINA SOBRE *FAKE NEWS* E DESORDEM INFORMACIONAL)

Angela Santi

Criamos essa atividade por entendermos que é um tema fundamental a ser assumido por todas e todos que trabalham com educação. Pensamos em fazer algo que não só fosse uma referência ao problema, mas que pudesse criar situações em que estudantes (e profissionais da educação) fossem colocadas/os diante de impasses que o compartilhamento (ou produção) de desordem informacional traz. Em geral, as ações ligadas a isso se reduzem a dicas de como identificar e combater *fake news* – o que tem sua importância, mas não é suficiente. Para isso, estendemos a ação para enquetes, jogos e "infodemia" nas redes, buscando mostrar a complexidade e aspectos sutis (aspectos psicológicos e comportamentais) que envolvem o tema. Ao desenvolvermos as ações, tivemos de lidar com uma série de dificuldades. Nas enquetes, jogos e Infodemia, foi necessária uma grande atenção à formatação das perguntas e à maior amplitude de cobertura dos diferentes tipos de desordem da informação. Além disso, tivemos de lidar com o fato de que, ao reproduzir notícias falsas para realizar as atividades, poderíamos estar reproduzindo também preconceitos e discursos de ódio, precisando, para evitar que preconceitos e conteúdos falsos fossem simplesmente replicados, criar "etiquetas" mostrando que se tratava de uma atividade educativa.

Com relação à divulgação e à recepção da atividade por parte do público (professores, estudantes, público em geral), pudemos observar que, quando ela é realizada de forma direcionada, proposta em uma disciplina específica, existe um maior engajamento e debate por parte dos/as estudantes. Mas quando é proposta de forma difusa, pelas redes sociais, por exemplo, tende a ter uma menor participação. Outra dificuldade é a conexão de internet e o pacote de dados, que pode limitar o acesso das pessoas ao que é proposto. Por isso,

apesar de as atividades ligadas às *fake news* terem sido pensadas para serem realizadas, principalmente, através de redes sociais e de acesso à internet, é importante pensar em versões em papel, caso a conexão venha a ser um problema. Nesse caso, diferentes tipos de notícias podem ser impressos e utilizados em sala de aula.


7 tipos de
FAKE NEWS
BOATO NA WEB
5
CONTEÚDO IMPOSTO
7
CONTEÚDO FABRICADO:
6
CONTEÚDO MANIPULADO:
3
CONTEÚDO ENGANOSO
1
SÁTIRA OU PARÓDIA:
4
FALSO CONTEXTO:
5
CONTEÚDO IMPOSTOR:
2
FALSA CONEXÃO:

RELATO DE EXPERIÊNCIA (CIRCUITO DAS *FAKE NEWS*)

Dulce Bezerra

Em 2019, realizamos a atividade em uma escola de formação de professores, de nível médio, no Rio de Janeiro, em parceria com uma professora em sua turma da disciplina de Integração das Mídias e Novas Tecnologias. Ao longo de algumas aulas, conversamos sobre os referenciais teóricos sobre o tema junto à turma. Foi perguntado o que entendiam por *fake news* e como lidavam com esse fenômeno, o que fez com que observassem sua prática em relação ao tema, trazendo para a discussão uma situação vivenciada por elas/es e que precisou da intervenção da direção para ser resolvida. A oficina foi pensada, então, a partir dessa conversa, e a turma propôs realizá-la com os/as estudantes de outras turmas também orientados/as pela professora. Pensaram em um circuito ecológico, e, para isso, foram montadas cinco estações (com duas duplicadas). A turma foi dividida em sete grupos para atender ao total das estações. As/os estudantes tiveram participação ativa, construindo a atividade. A oficina foi organizada da seguinte forma:

- Estação 1 – Conceito

Aqui as/os estudantes recebiam os visitantes, iniciavam a conversa sobre o tema, fazendo perguntas de múltipla escolha, para que estas/es verificassem se elas estavam certas ou erradas. A partir das respostas, confirmavam se acertaram ou não e discorriam sobre *fake news* e o circuito.

- Estação 2 – Identificação (parte 1)

As/os estudantes traziam alguns exemplos de notícias, reforçando o que havia sido dito na estação "Conceito" sobre fake news: como elas surgiam e como identificá-las. Logo após, mostravam outras notícias, pedindo que as/os visitantes dissessem se eram verdadeiras ou falsas.

- Estação 3 – Identificação (parte 2)

Nessa estação, as notícias eram distribuídas aos visitantes, e a eles era solicitado que definissem se o conteúdo era verdadeiro ou falso. As notícias verdadeiras eram colocadas em uma "árvore frutífera", e as falsas, na "árvore não frutífera", todas feitas em papel.

- Estação 4 – Classificação (parte 1)

Aqui os/as estudantes montaram um painel com algumas notícias e informaram sobre a classificação das *fake news* (foram trazidos sete tipos), explicando-a rapidamente. Posteriormente, foi solicitado que os/as estudantes classificassem as notícias.

- Estação 5 – Classificação (parte 2)

Foi montada uma brincadeira, similar a "Cada coelho em sua toca", em que foram espalhados sete bambolês (um para cada tipo de fake news). As/os estudantes explicaram brevemente sobre os tipos de fake news, dividiram as/os visitantes em dois grupos, distribuindo as notícias que cobriam os diferentes tipos e uma lista com a tipologia como guia. Os grupos colocavam nos bambolês a notícia que acreditavam corresponder à classificação adequada. Ao final, era informado se a notícia estava ou não na casa certa e por quê.

- Estação 6 – Recursos Digitais

Nesta estação, as/os estudantes explicaram como as notícias eram disseminadas, principalmente pelas redes sociais, mostrando o exemplo de uma conversa no WhatsApp. Fizeram a brincadeira do "telefone sem fio", passando uma mensagem ao "pé do ouvido"

para a pessoa seguinte até chegar ao último daquela estação, que então relatava a notícia recebida, mostrando o quanto ela era modificada ao longo da sua transmissão.

- Estação 7 – Como evitar

Na última estação, foi falado sobre as redes digitais e meios de difusão das notícias falsas. Os/as estudantes organizadores/as trouxeram uma lista com oito frases dentro das estudadas anteriormente, com dicas de como evitar fake news e não difundi-las. O grupo foi dividido em dois, e foi realizado um jogo da memória. Cada grupo tinha um tempo para ler as oito frases e memorizá-las; depois, ganhavam uma caixa com papel picado e partes das frases para completá-las – cada grupo buscando completar o maior número de frases no tempo cronometrado. Logo após, os organizadores conferiam se as frases estavam corretas, e quem tivesse completado o maior número de frases de acordo com a lista recebia uma prenda.

A lista era composta pelas seguintes frases: "Sempre ler a notícia inteira"; "Checar quem publicou a matéria"; "Conferir a data da publicação"; "Pesquisar a mesma informação em outras fontes"; "Verificar se o site é confiável"; "Analisar se a data é recente"; "Desconfiar de notícias bombásticas"; e "Não confiar em links compartilhados nas redes sociais".

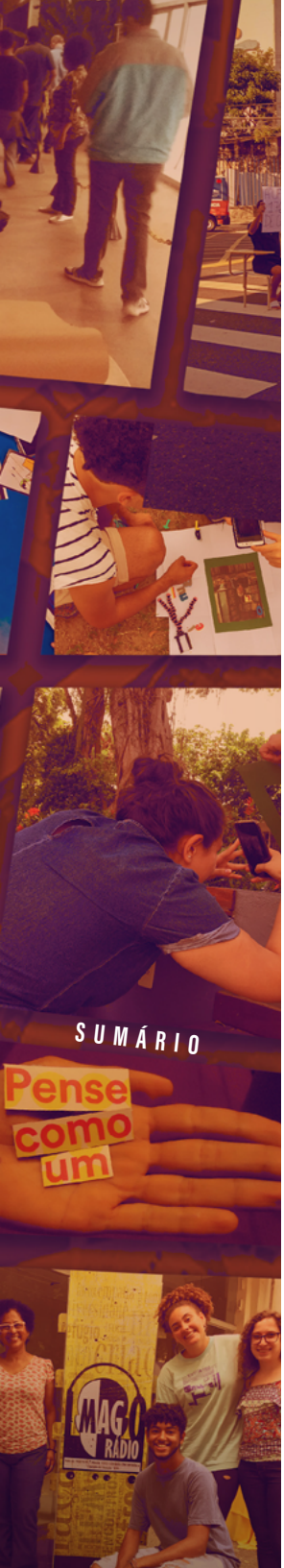
A proposta da ação foi muito rica, oferecendo diferentes possibilidades de letramento midiático em escolas, principalmente no que concerne à compreensão das notícias criadas e compartilhadas nas e pelas redes, de nossa postura diante das notícias e da responsabilidade ética quanto à criação e ao compartilhamento de informações.



"ABRAÇO-CORPO-A-CORPO"
Márcia Pereira | Ano: 2020

"Percebo que amo abraço, abraçar e viajar, que nesse momento não posso fazer planos e, sim, valorizar o hoje."

PERCEBENDO PERSPECTIVAS



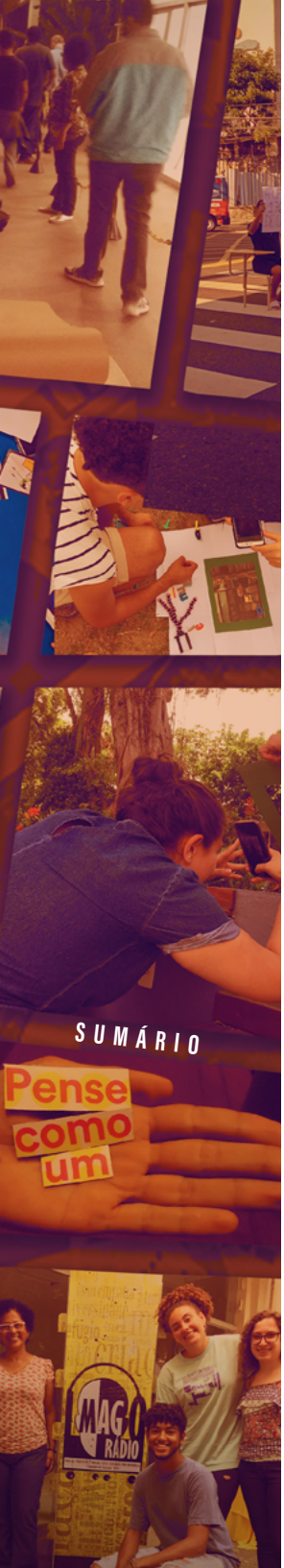
4.2 PERCEBENDO PERSPECTIVAS

Percebendo perspectivas foi uma ação elaborada no contexto da radicalização da situação de confinamento, no início da pandemia, em 2020. Tratava- se de dar atenção ao espaço reduzido, à demora, à permanência em nossas casas e às microrrotinas domésticas que foram amplificadas ao se tornarem nosso universo de vivência interpessoal e de trabalho.

Como ver o novo naquele lugar tão conhecido e tão nosso? Como ampliar os horizontes sensoriais mesmo na restrição espacial? O convite feito por conta daquele momento peculiar pode ainda ser repetido e experimentado mesmo fora da pandemia. Permite pensarmos a que confinamentos perceptivos, gestuais, temporais e conceituais estamos rotineiramente submetidos.

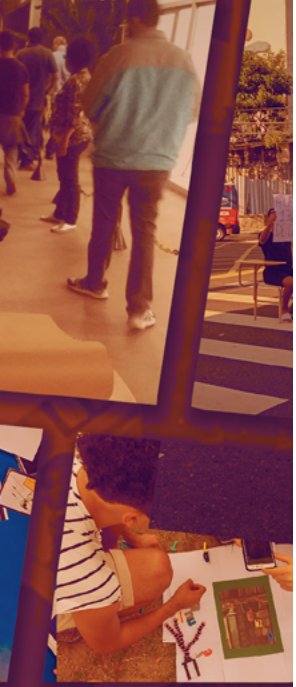
Na educação, a experiência pode sempre servir para lançarmos olhares que busquem novas perspectivas e ampliem nossas reflexões em diversos contextos: o da escola, o de alguma obra literária ou de arte, o da nossa comunidade, nossos corpos, entre outros.

A proposta é fazermos um mapeamento dessas experiências, entendendo-as não só como as de restrição e falta, mas, também, de potência e descoberta. Através desse processo, buscamos promover situações que contrariem o fluxo acelerado e de hiperestímulo de nossas vivências cotidianas. Assim, criamos oportunidades de desaceleração, desconstrução de ritmos habituais, criação de outros, a partir da necessidade de pausa, de quebra da lógica produtiva, competitiva e capitalista. Qualquer disciplina pode utilizar essa proposta, fazendo registros audiovisuais, fotográficos, sonoros ou escritos com novas perspectivas, descobertas no encontro entre corpos, tecnologia e atenção.



COMO REALIZAR A EXPERIÊNCIA

- Sensibilizar os estudantes para perceberem como constroem suas perspectivas sobre o cotidiano pessoal, escolar, político, etc., podendo, para isso, mostrar fotos, filmes, memes, obras de arte, referências históricas com abordagens alternativas.
- Para essa sensibilização, perguntas norteadoras também podem ser apresentadas: que objetos vimos agora que não víamos antes? Quais novas perspectivas podem ser descobertas quando olhamos nossa realidade com mais atenção? Quais detalhes podemos perceber quando temos mais consciência do que está à nossa volta (cores, formas, texturas, etc.)?
- Solicitar que os estudantes façam fotos, registros em áudio, pequenos vídeos, colagens, desenhos e relatos (que também podem ser fotografados) com novas perspectivas sobre os ambientes cotidianos (casa, escola, transporte, entorno da escola, do bairro, dos "rolés", passeios, etc.).
- Reunir as fotos e os materiais e organizá-los para postagens nas redes sociais ou outro espaço virtual.
- Construir um cartaz e um texto como primeira postagem para situar a ação.






SUMÁRIO


Pense
como
um

MAGO
RÁDIO


PERCEBENDO
PERSPECTIVAS
Clique aqui e veja mais detalhes
deste trabalho no nosso site



DESAFIOS DO "NOVO NORMAL"

"Os dias de quarentena tem sido desafiadores e necessariamente nos levam a novas perspectivas: a perspectiva do cuidado, do autocuidado, do aumento do risco, da solidariedade. Ao mesmo tempo, temos o desafio constante de equilibrar as contínuas demandas de trabalho - que não pararam na quarentena - com a percepção do que é realmente importante. Em outras palavras: colocar em perspectiva nossos prazos, tarefas inadiáveis, trabalhos a concluir. Não deixar de fazê-los, mas identificar o quanto são de fato urgentes e reposicioná-los diante do que muitos analistas vem chamando de ´´novo normal``... É preciso viver o presente, um dia de cada vez, fugir da nostalgia do passado e da ansiedade de pensar o futuro, mas, ao mesmo tempo, começar a refletir sobre o que mudará na sociabilidade humana pós-pandemia. Muita saúde para todos!".

Rosana Heringer
Professora FE/UFRJ

PERCEBENDO PERSPECTIVAS

Informações pelos links:
RIA 40tena


"Observamos essa senhora há algum tempo, e sempre anda na nossa rua com um vestido jeans, bem desbotado. Na semana passada, ela surgiu com esse vestido floral. Fotografei para mostrar ao
E FÉ. TEM SIDO CALMARIA, ANSIEDADE E FÉ... AM
APRENDIZADO, DESCONHECIMENTO E FÉ... RISOS,
PERDAS, CANHOS E FÉ... VIVÊNCIA, SOBREVIVÊNCIA
ABANDONO E FÉ... AFASTAMENTO, INTIMIDADE E FÉ
MENTO E FÉ... SUBMISSÃO, AUTONOMIA E FÉ... ORD
CONFORMAÇÃO, REVOLTA E FÉ. É, MINHA QUARENTE
SENTIMENTOS EXTREMOS... SINÔNIMOS EXTREMO
EXTREMOS... SIGNIFICADOS EXTREMOS... EXTREMA
VANESSA SOARES.
NESSA QUARENTENA, PERCEBI O QUANTO O DIA-A-DIA CORRIDO ME IMPEDIA ATÉ MESMO DE OLHAR A MINHA FILHA, DE 5 ANOS, NO OLHO. COMO É BOM PODER, SEM PRESSA, CONVERSAR COM ELA A OLHANDO NOS OLHOS! QUE TRISTE ERA O "NOSSO NORMAL"!
PROFA. DRA. GABRIELA DE S. HONORATO
LABORATÓRIO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO SUPERIOR
DEPARTAMENTO DE FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UFRJ
PERCEBENDO PERSPECTIVAS
RIA 40tena
2 METROS
merece todo o nosso
mília unida, o servi
nos pegaram de su
contra o Covid 19,
perda e a incerteza d
do, demissões, econ
O home office foi al
lhar e estudar em ca
desafio para todos,
terra: nosso Lar. E em meio ao isolamento, ao
mento social, e a contágios, o Amor se manif
cuidado, proteção. FICA EM CASA TUDO
PASSAR.
Raulene Teles
PERCEBENDO PERSPECTIVAS
RIA 40tena

RELATO DE EXPERIÊNCIA

Vanessa de Souza

A ação "Percebendo Perspectivas" propôs que as pessoas refletissem sobre o que passamos a ver durante a quarentena que não víamos antes (ou víamos sem termos a devida consciência). A partir da provocação "quais as novas perspectivas descobertas desde o momento em que entramos em quarentena?", promoveu-se uma dinâmica virtual que impulsionou a produção de registros fotográficos, audiovisuais e sonoros, acompanhados de legendas e relatos escritos, poesias, entre outros, sobre o cotidiano e o que foi percebido dele a partir da experiência de confinamento na pandemia de covid-19.

Nesse movimento, a ação registrou a sensibilidade e a atenção das pessoas em seu cotidiano, por meio de registros minuciosos e impactantes em que foram utilizadas diferentes técnicas de zoom, ângulos, filtros e trilhas sonoras para captar e expressar de forma livre visões, sentimentos e sensações. A partir disso, algo que me chamou a atenção foi a grande quantidade de fotografias com gatos, cachorros e pássaros, com legendas como "amigos", "filhos", mostrando registros de cuidado e carinho com os animais de estimação, expondo o forte vínculo entre as pessoas e os animais durante o período de isolamento social. Uma outra questão que me recordo foi o grande número de fotografias com máscaras, termômetros e álcool em gel, em razão do impacto e da importância desses objetos enquanto elementos de uso rotineiro durante a pandemia.

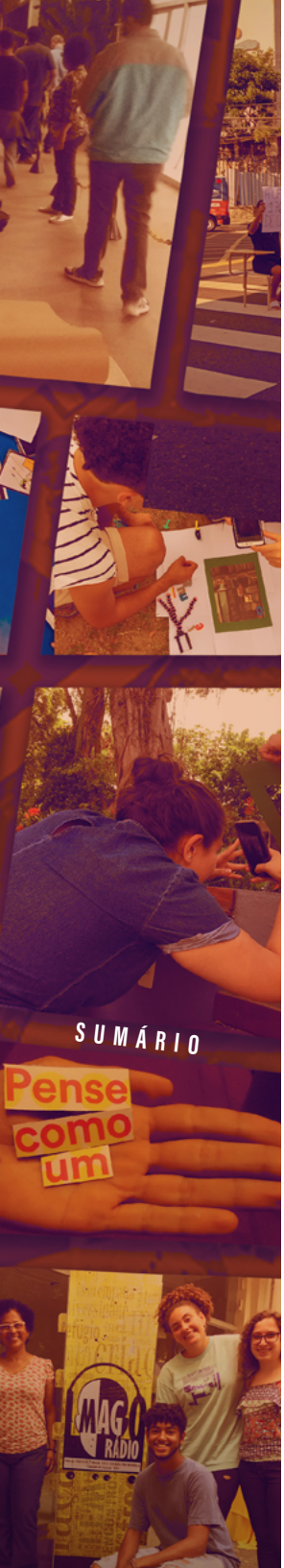
Além disso, entre os materiais recebidos tivemos composições potentes de sobreposição de imagem e som, como, por exemplo, fotos e o som do tic-tac do relógio, fazendo referência a sentidos e reflexões acerca da passagem do tempo, e o registro audiovisual de gotas de chuva, acompanhado de um texto que fazia alusão às lágrimas pelas mortes na pandemia.

A dinâmica proposta nesta ação abriu novas perspectivas sobre as micropráticas e os objetos cotidianos, trazendo reflexões e possibilidades de experienciar o quanto a desaceleração do tempo é necessária para a criação e expressão de formas livres e atentas de reconfigurações do que nos cerca e nos constitui. O potencial pedagógico de uma atividade como essa repousa no entendimento da educação e da escola como um lugar de desaceleração, de estranhamento e/ou aproximação com o que já conhecemos e de experiência com o novo; a criação e a liberdade para encontrar novas possibilidades, agindo na contramão de um aprisionamento que limita e poda as/os educandas/os.

Portanto, a partir da realização dessa ação, fica para nós, educadoras/es, a compreensão da importância de impulsionar, afetar e provocar inquietações, a partir das relações e do convívio social, viabilizando outros modos de ser e estar no mundo, privilegiando o cuidado presente na prática de produzir registros a partir do olhar atento e sensível das/os educandas/os sobre sua realidade e sobre o mundo. Assim, destacamos a importância, nas práticas pedagógicas contemporâneas, da atenção, do olhar ao nosso redor, da reflexão sobre si e do que nos atravessa, a partir da construção de momentos de desaceleração.

DESCOLONIZAR O IMAGINÁRIO



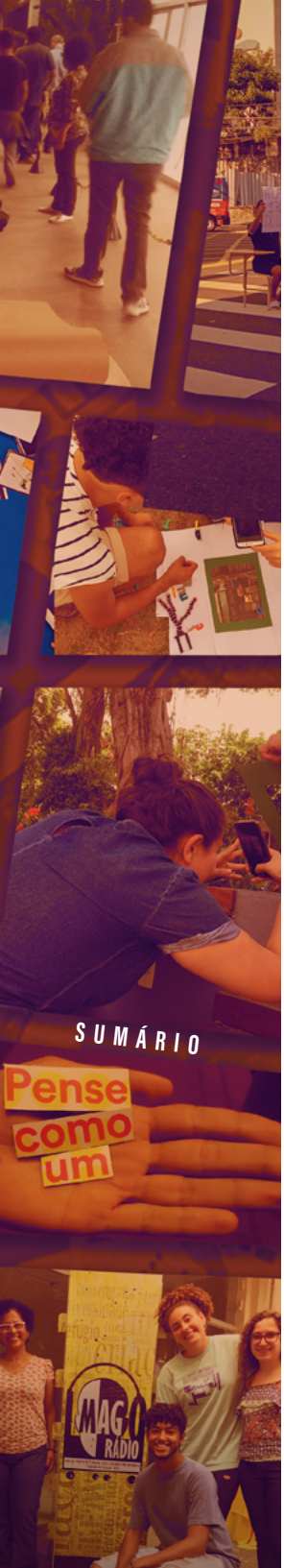


4.3 DESCOLONIZAR O IMAGINÁRIO[75]

Descolonizar o Imaginário foi uma ação pensada para as redes, também durante o período da pandemia, e procurou reconhecer e legitimar o imaginário como campo de construção de futuros possíveis, a partir de um presente em colapso. A proposta era a de convidar os/as participantes a imaginar outras rotinas, hábitos, mundos possíveis, com total liberdade frente à realidade, aproveitando o momento de ruptura quase distópica com a normalidade tal como a conhecíamos. A partir da necessidade de pausa, de quebra da lógica produtivista, competitiva, financista e acelerada que rege nossas vidas e que foi interrompida por conta da pandemia, propusemos questões provocadoras que poderiam ser "respondidas" com propostas no formato de texto (carta, manchete, notícia de jornal, manifesto, etc.) ou imagem (vídeo, fotos, etc.): Podemos sonhar futuros possíveis a partir da pandemia? O que podemos imaginar quando o mundo, tal como o conhecemos, está em suspenso? Que educação, arte, política, cotidiano, trocas, etc., podemos construir para um mundo porvir?

O imaginário é um campo de possibilidades que aponta para linhas de fuga frente ao sistema simbólico dominante, o qual é associado à mercantilização da vida, da natureza, da educação e das subjetividades. Nele, podemos projetar a realidade sob novos engendramentos e referências, o que o coloca como elemento significativo dentro da escola, uma vez que cabe a ela também a solicitação de utopias. Assim, é importante, dentro de propostas educacionais e pedagógicas, podermos convocá-lo a inventar novos modos de ser e estar no mundo, ampliando o papel da educação

75 O nome da ação foi retirado do título do livro *Descolonizar o Imaginário: Debate sobre Pós-extrativismo e Alternativa ao Desenvolvimento* (org. DILGER, G., LANG, M., PEREIRA FILHO, J. São Paulo: Autonomia Literária, 2016). A inspiração do desenho que identifica a ação surge do Movimento "Liberte o Futuro", disponível em: https://liberteofuturo.net/#/ Acesso em: 21 mar. 2022.

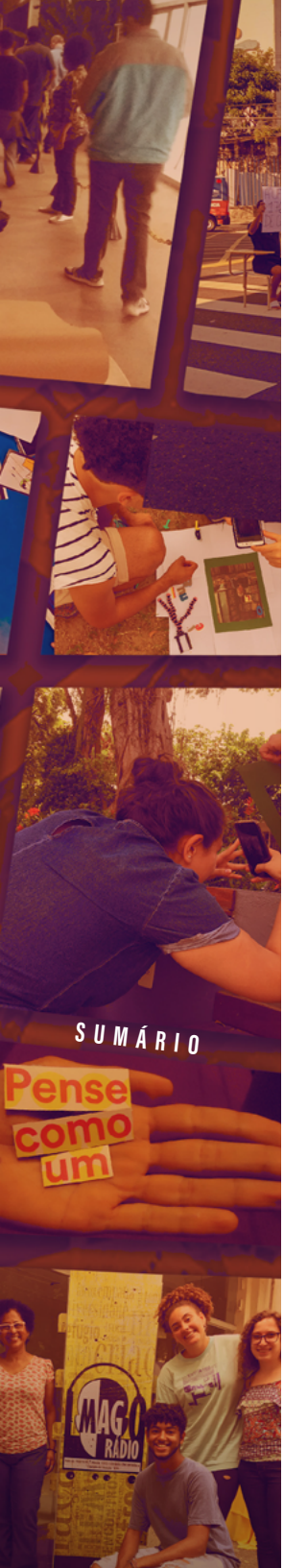


associado normalmente a uma racionalidade restrita, limitada aos conteúdos programáticos. Tal dinâmica pode estar presente em diferentes ações pedagógicas da escola, estimulando e legitimando a imaginação a integrar currículos e disciplinas.

Realizar essa ação nas redes tem como objetivo produzir outras visualidades e narrativas para disputar seus espaços junto à avalanche de imagens e textos que normatizam e reduzem nossa existência a formas de vida ligadas à produtividade e ao desempenho. A importância disso passa pelo reconhecimento da condição pedagógica que as redes sociais conquistaram na constituição das subjetividades, exigindo que delas participemos com conteúdos e informações outros, a partir de exercícios de criação, fabulação, imaginação, disputando esse espaço também no universo online.

COMO REALIZAR A EXPERIÊNCIA

- Estimular os/as estudantes a pensar em outros modos de vida, formas de se relacionar, de pensar seu futuro, sociedade, trabalho, educação, sociabilidade, etc., através de uma roda de conversa.
- Registrar o exercício de imaginação através da escrita em formatos de manifesto, carta de intenções, "leis", notícias e jornais construídos pelos/as estudantes, com propostas a serem listadas ou realizadas.
- Ilustrar as propostas com fotos e desenhos que possam ganhar mais engajamento quando postadas.
- Reunir e selecionar os materiais para postagens nas redes sociais ou outro espaço virtual.
- Construir um cartaz e um texto como primeira postagem para situar a ação.


SUMÁRIO
Pense
como
um
MAG
RÁDIO


DESCOLONIZAR
O IMAGINÁRIO
Clique aqui e veja mais detalhes
deste trabalho no nosso site


"Imagino um mundo bom, só de coisas boas" (DAVI OLIVEIRA FRANKLIN)
sem violência
sem preconceito
sem crueldade
sem injustiça
POLÍCIA
"Imagino um mundo, onde podemos viver em paz nas comunidades, sem operação policial e que as crianças possam brincar sem medo." (VIVIA ALVES)


Imagino um mundo no qual a coisa mais valiosa seja as boas ações que fazemos e recebemos. Sempre que ajudarmos uma pessoa ela também ajudará outra gerando um ciclo interminável de boas ações, quebrando essa lógica individualista de indivíduos que só pensam em si mesmos.
Como diria um certo profeta:
GENTILEZA
+ GERA
GENTILEZA

RELATO DE EXPERIÊNCIA

Vanessa de Souza

Sob o viés da reflexão acerca do papel da educação e seu compromisso histórico com o que se passa, bem como sua capacidade de transformar o mundo, realizamos a ação "Descolonizar o imaginário", durante o período de quarentena. A ação aconteceu de forma virtual e teve a participação de pessoas que enviaram registros para postagem, a partir da proposta para refletirem sobre a seguinte indagação: podemos sonhar futuros possíveis a partir da pandemia de covid-19?

Na ação, todos/as foram provocados a pensar outras rotinas e hábitos, considerando a necessidade de pausa, de mudança profundas no seu cotidiano. A partir disso, dentre os materiais produzidos e recebidos na ação, um dos que mais despertou a minha atenção foi um registro no qual foi imaginado um mundo só de boas ações, onde "gentileza gera gentileza", tendo como ilustração a famosa inscrição de José Datrino, mais conhecido como Profeta Gentileza, pregador urbano brasileiro, que se tornou conhecido por fazer inscrições peculiares em muros na cidade do Rio de Janeiro. Ademais, destaco a minha participação, na qual, através de um desenho com falas positivas versus ofensivas, com ênfase na educação antirracista, eu, sendo uma mulher negra, expus o meu sonho por um mundo sem racismo, rótulos e demais preconceitos.

Refletindo sobre a minha experiência, e também relembrando comentários dos participantes acerca da ação nas redes sociais, percebi o forte impacto que ela teria por proporcionar uma dinâmica que perpassou o "pensar fora da caixa", ressaltando o movimento reflexivo e imaginário dos/as participantes que aceitaram a interação virtual, provocados pelo desafio de pensar outros e/ou novos horizontes a partir das necessidades impostas pela pandemia.

Essa experiência ajudou a elucidar a compreensão da educação sob o viés libertador, a meu ver, alinhando-se às reflexões do autor-educador Paulo Freire, em sua obra "Educação como prática da liberdade" (1967), tendo em vista que as/os participantes, mesmo que virtualmente, foram impulsionados a refletir e expressar suas ideias e assim puderam sonhar, esperançar e questionar a realidade, frente à potencialidade da imaginação em construir novas formas de pensar, agir e transformar a si mesmos/as e à sociedade. Isto por meio da promoção da capacidade humana de conhecer o ontem e refletir o hoje para a descoberta de possibilidades para o amanhã.

Diante disso, entende-se o quão potente tende a ser esta ação, podendo ser dinamizada por nós, educadoras(es), com educandas/os de várias idades, em diferentes comunidades escolares, em função da possibilidade de utilizar diversas indagações para promover a produção autoral numa dinâmica viva que rompe com a lógica de atividades mecanizadas, por meio da valorização das ideias e da expressão das subjetividades dos indivíduos.

Assim, refletindo o sentido atemporal da ação, vemos que a sua aplicabilidade tende a viabilizar um movimento dialógico e participativo com os/as educandos/as através da problematização dos contextos no qual estão imersos (casa, bairro, escola, turma, comunidade, formas de interação, educação e trabalho, etc.), sendo possível a nós, educadoras/es, a ampliação de propostas pedagógicas a partir dos registros surgidos e das questões levantadas nesta ação, afirmando a importância da educação enquanto um ato reflexivo-imaginativo dos sujeitos para a produção e a troca de conhecimentos e vivências. Do mesmo modo, afirma-se a primordialidade da atuação docente conexa e atenta aos sujeitos para o estabelecimento de relações emancipatórias, democráticas e afetivas, onde todas/os podem se expressar e aprender continuamente.

Portanto, considero que, a partir dessa ação, enfatiza-se a educação libertadora e problematizadora, expressa por Paulo Freire,

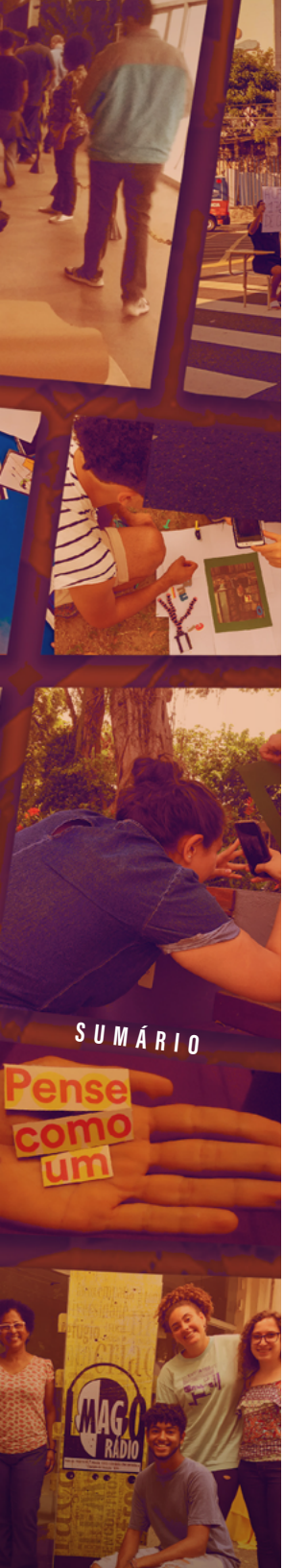
considerando o sentido horizontal dos processos de ensino-aprendizagem que agem na contramão do que o autor intitula de "educação bancária". A ação "Descolonizar o imaginário" vai de encontro a essa concepção de educação, na medida em que estimula o espaço para sonhar, inventar futuros possíveis, através da valorização da capacidade crítica e autoral dos indivíduos, tendo em vista problematizar o mundo e, assim, transformá-lo.



5

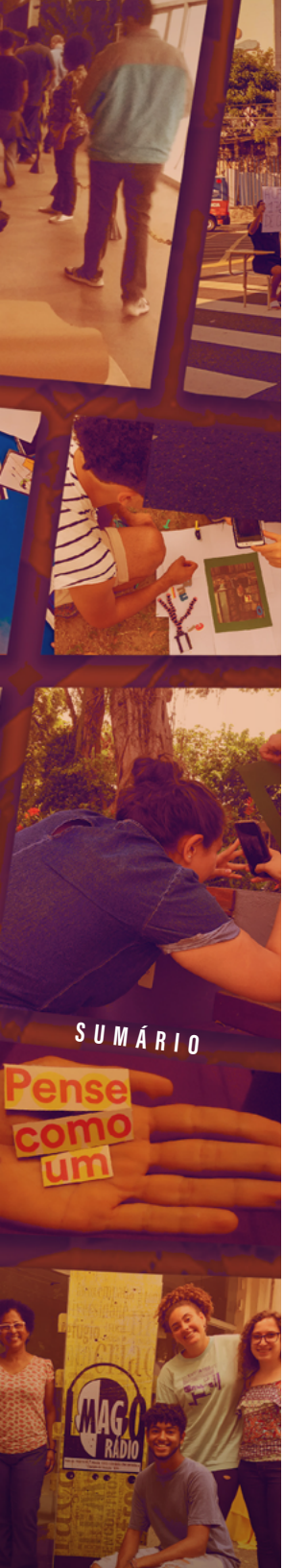
UM FUTURO POSSÍVEL A PARTIR DO CONTEMPORÂNEO:

ONDE E COMO PODEMOS ATERRAR COM E NA EDUCAÇÃO?



Após apresentarmos e revermos toda a produção teórico-prática que desenvolvemos ao longo dos 16 anos do ITEC, este livro também se apresentou como uma oportunidade para pensarmos os rumos que queremos tomar daqui em diante: com quais questões nortearemos nossas reflexões e que atividades demandam ser mobilizadas e inventadas? Não podemos deixar de destacar que iniciamos a escrita deste livro antes dos eventos político-climáticos do Rio Grande do Sul, mas, importante também sublinhar, durante a pandemia de covid-19. Ambos os eventos que explicitaram a aguda presença da realidade para além dos possíveis "muros de contenção" que a crença universalizante da ciência moderna eurocêntrica tentou manter em torno dos conhecimentos produzidos em situações ideais de temperatura e pressão nos laboratórios. Tendo esses fatos como horizonte, nos filiamos fortemente ao movimento de aterrar o conhecimento e, com ele, a escola, entendendo que ela não pode mais ser um espaço que se mantenha como centrado exclusivamente em uma cognição desencarnada, fora do corpo e do mundo, e em um currículo com conhecimentos que veem a Terra como um universal, sem considerar as particularidades concretas dos modos de vida localizados.

Diante do risco de perdermos o mundo onde nossa existência é possível, não há pensamento moderno ou ciência moderna que possam ser pensados dentro de um referencial de neutralidade e considerados como de posse de uma verdade inequívoca. Não conseguimos pensar em equívoco maior do que assumirmos um modo de vida e olharmos a Terra como um recurso que pretendemos esgotar. O que pode ser mais grave do que consumir o solo debaixo de nossos pés, acabar com a água que bebemos e nos constitui, e poluir o ar que respiramos? O risco existencial da "mutação climática" nos convoca a assumir e a fazer questão de entendermos as dimensões epistemológicas, éticas, estéticas e ontológicas da vida como radicalmente integradas. Trata-se agora de tomar o viver e o próprio pensar como ato político inescapável. Explicitar que toda afirmação

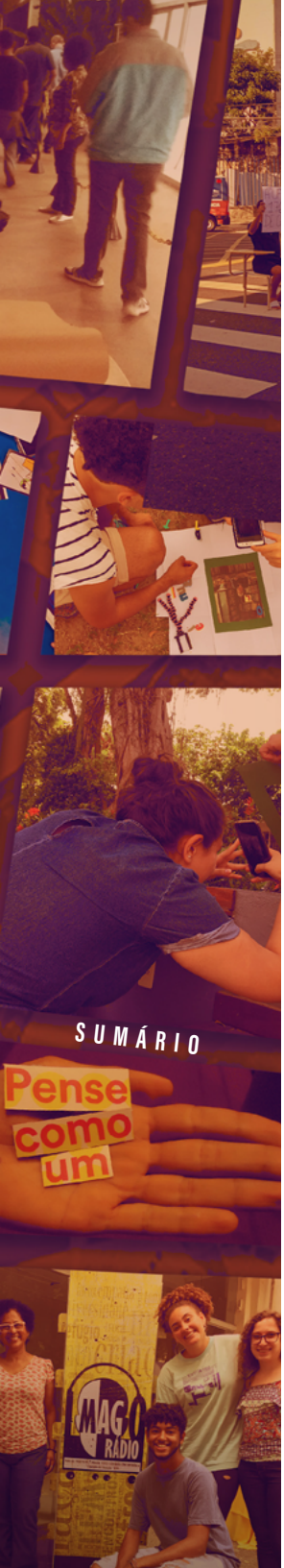


de alguma verdade decide uma cadeia de restrições, autorizações e qualificações para determinados modos de ser e determinados seres: alguns ficam fortalecidos, outros enfraquecidos, uns ganham valor, outros perdem, alguns florescem, outros desaparecem. Compreender essa cadeia de desdobramentos de cada afirmação que fazemos e de cada certeza que assumimos seria o compromisso e o modo próprio de produzir conhecimento e educar em um mundo em risco. Não caberia mais uma avaliação dos conhecimentos que verifique somente a lógica interna dos argumentos sem avaliar a lógica política de seus impactos e a cadeia de relacionamentos que sustentam as vidas dos envolvidos naquela afirmação. Esse seria o modo atual de fazer ciência e educação, que defendemos e no qual apostamos: um modo aterrado.

5.1 ATERRAR A ESCOLA:
QUESTÕES CLIMÁTICAS E AFIRMAÇÃO DO MUNDO

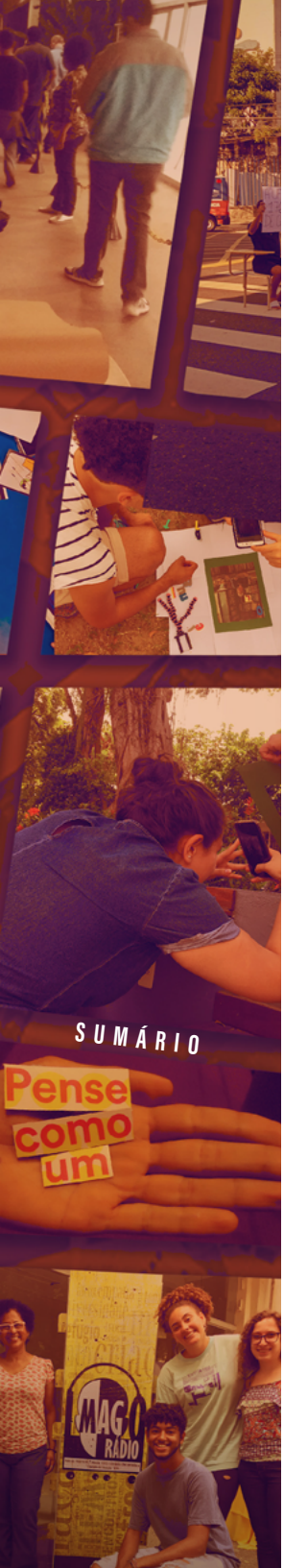
O que nos propomos a pensar a partir daqui dialoga com uma intenção de ver e fazer da escola uma tecnologia de aterramento inspirada na proposição de Bruno Latour. Se acompanharmos a hipótese de ficção política apresentada por Latour, em *Onde Aterrar?*[76], o grande desafio da humanidade atualmente é poder voltar a encontrar uma possibilidade de construção de um solo comum frente à realidade de que a Terra agora é uma "ilustre desconhecida". Diante daquilo que temos nomeado como "crise climática", ou "mutação climática", como defende o autor, a Terra tem se apresentado a nós como ameaça, insegurança e devastação, em resposta às ações predatórias que a Modernidade infringiu a Ela, por tê-la considerado um território inerte e estável, a ser ocupado, dominado e explorado.

76 LATOUR, B. *Onde Aterrar?* Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020.



O pensamento de Latour nos interessa porque nos faz um alerta de que, ainda que a desestabilização do "mundo educacional moderno" pelas tecnologias digitais e pelo surgimento de uma cultura contemporânea (de excesso e desordem informacional, de algoritmos e IA) pareça difícil de enfrentar, essa desestabilização simbólica atua de par com uma geopolítica, que é a desestabilização de um mundo possível para nós. Segundo o autor e sua hipótese, se a dificuldade de um mundo comum é uma realidade a partir de uma Terra agora estranha a todas/os, a essa incerteza terrestre se respondeu com uma fuga da realidade, transferindo toda essa incerteza para o jogo simbólico das informações, de modo a evitar e a ocultar a dura realidade da mutação climática. Diante dessa hipótese, podemos nos perguntar: que sentido faz pensar em qual seria a escola possível e desejável, sendo que não haveria mais vida possível no horizonte? A pista deixada por Latour, e que aqui seguimos, é essa da correspondência e da correlação entre o campo simbólico e o referente/real, entre as informações e os discursos e o que a Terra faz e nela ocorre. A nossa humanidade justamente se fez nos agenciamentos entre humanos e não humanos, com a linguagem e o simbólico sendo sempre mediadores centrais e estratégicos.

Se a Terra agora fala um idioma ameaçador e desestabilizador, a saída será encontrarmos estabilizadores simbólicos comuns que sustentem nossa relação com Ela. Esses estabilizadores precisarão ser, ao mesmo tempo, comuns à Terra e a nós, de modo a reorganizar nossas práticas e discursos e a produzir alguma estabilidade habitável nesse solo movediço onde nos encontramos. E aqui a escola pode ser um ponto de partida estratégico, não só por sua reticularidade e presença distribuída por todo o território, mas também pela estabilidade e lentidão herdadas de sua origem moderna. A escola pode ser um primeiro lugar, algo estável e fixo, a partir do qual podemos começar a partilhar conceitos, imagens, referências e afetos sobre nós e sobre a Terra, que nos permitam fazer acordos.



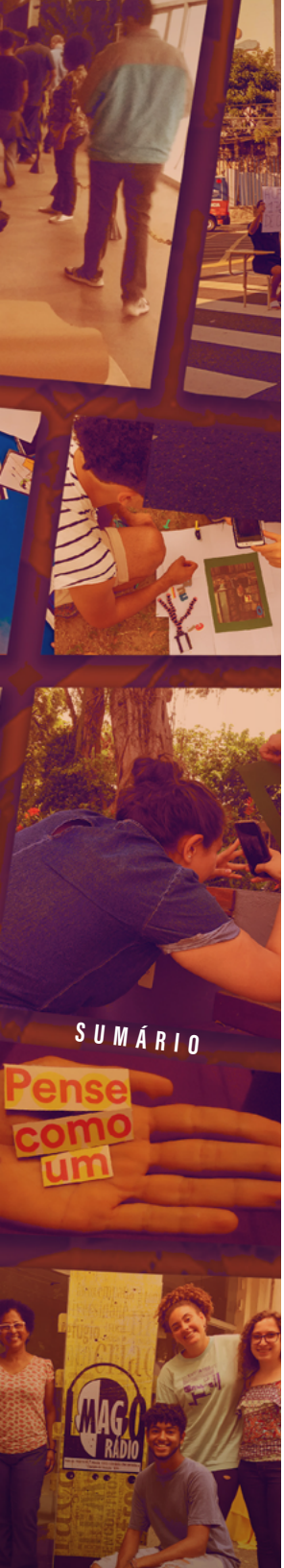
Como nos lembra Latour:

> nenhum conhecimento comprovado, como bem sabemos, sustenta-se sozinho. Os fatos só ganham corpo quando, para sustentá-los existe uma cultura comum, instituições nas quais se pode confiar, uma vida pública relativamente decente, uma imprensa confiável na medida do possível.[77]

Dos elementos listados pelo autor, a escola é uma tecnologia que pode reunir pelo menos três deles: permite uma cultura comum, é uma instituição passível de continuidade e, também, tanto pode alicerçar quanto funcionar como uma vida pública relativamente decente. A escola pode ser um solo comum que sirva de referente para podermos voltar a construir significados e sentidos compartilhados a partir dos mesmos desafios, das mesmas experiências, das mesmas referências.

Latour entende que a crise da verdade, que sentimos de várias formas e sobre vários nomes, pode ser entendida a partir de uma decepção radical diante da mutação climática, da ameaça que a Terra se tornou e das incertezas e mutações geossociais que isso implicou. A ciência, os fatos, os discursos progressistas modernizantes e globalizantes não nos levaram ao paraíso esperado, ao contrário, nos trouxeram ao próprio "apocalipse". Por que então acreditar nas ciências e nos fatos? É como se os "negacionistas" questionassem: se é para crer em mentiras e ilusões, que sejam "as minhas", que sejam as "realidades alternativas" que me garantam alguma sensação de segurança capaz de me fazer suportar a existência. Esse comportamento de fuga, identificado por Latour, se deve e é possível graças ao fato de que o mundo humano é tecido por agenciamentos coletivos que envolvem humanos e não humanos. Tal fato inclui a dinâmica de liberdade e criação de realidade que o mundo simbólico sempre permitiu a nós, tal como a diversidade de culturas e os modos de existir nos revelam.

77 Latour, B. op. Cit., p. 73

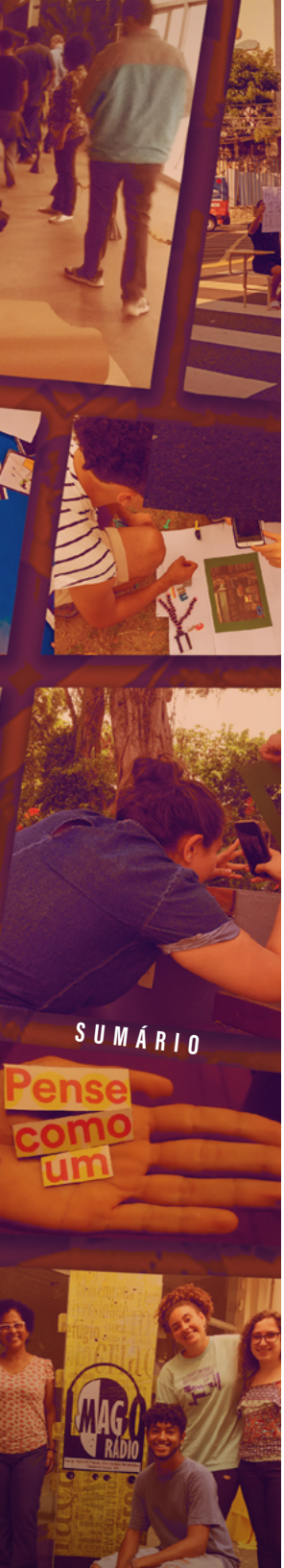


Podemos entender, partindo de uma leitura amparada pelos estudos de linguagem[78], que esses modos de existência plurais se fizeram desde sempre por meio da construção de signos na relação com um real tornado referente[79]. Todas as nossas construções sociais são sempre também construções de um determinado mundo, porque tornam o real um referente comum, identificável e estabilizado na tríade com um significante e um significado. Ou, mais ainda, um referente que se vai inventando no fluxo de leituras de séries de significantes/significados dos signos linguísticos[80]. Essa liberdade que

78 Os estudos de linguagem (tanto os de Semiótica quanto os de Linguística) são aliados importantes aqui por diversas razões. Primeiro, integram desde o início as reflexões e os caminhos de pesquisa das autoras. Segundo, porque, no que se refere à escola, os aspectos que envolvem alfabetização, letramento e multiletramento, como veremos adiante, passam pelas questões dos sentidos e dos signos, principalmente os símbolos. Por último, a dimensão simbólica (que é do que trata a linguagem, sobretudo a língua) é constitutiva de nosso modo de fazer mundos comuns e significativos, de criar estabilidades que nos identificam e nos diferenciam. Assim, se ao falarmos de nossas produções de mundo estamos necessariamente falando de sentido e linguagem, ao falarmos de um mundo em um cenário atravessado por mídias e tecnologias de comunicação, a compreensão da dimensão linguística e semiótica nos parece ainda mais central e relevante para nos posicionarmos diante da disputa de narrativas sobre as realidades e os problemas que enfrentamos.

79 Por exemplo: quando lemos ou ouvimos a palavra **casa**, que é um **símbolo** ou um **signo linguístico**, e ela **faz sentido** para nós, ou seja, ela **representa** para nós **algo significativo**, isso acontece porque essa palavra reúne três elementos que a fazem funcionar como um **signo**: um **significante** (a imagem ou o som da palavra casa), um **significado** (o que entendemos por casa, que é sempre uma construção cultural) e um **referente** (que seriam os objetos variados do mundo que correspondem a esse significado, ou o que entendemos por casa). Assim, por meio da palavra casa, e seu significado, podemos nos referir a realidades tão diferentes quanto um prédio, uma casa de madeira com palafitas em um rio, um iglu, uma aldeia indígena com uma casa comum, ou uma determinada marquise para um grupo de moradores de rua na cidade, e compreendê-las como "casa", moradia, pertencimento. Todas essas construções e realidades tão diversas são unificadas em um certo entendimento partilhado e tornadas igualmente referentes para essa única e mesma palavra e todos os sentidos que elas têm para nós.

80 "Um signo, qualquer que seja ele, terá uma estrutura triádica: significante (sua dimensão sensível e material), significado (seu sentido) e referente (a dimensão externa ao campo semiótico, simbólico ou discursivo ao qual o signo se refere). Contudo, no caso do signo linguístico, segundo Saussure (2006), este poderia abrir mão do referente externo à língua e se tornar autorreferente ou ter como referência as próprias construções e sentidos produzidos pelo discurso e pela estrutura semântica e sintática da língua". MONTEIRO, A. "Cinema, Paulo Freire e Educação em Tempos de Desordem Informacional: O Poder das Imagens na Escola". In: FRESQUET, A., ALVARENGA, C. *Cinema e Educação digital: A lei 14533 – Reflexões, Perspectivas e Propostas*", Coleção Cinema e Educação, vol. II. Universo Produções, 2023.

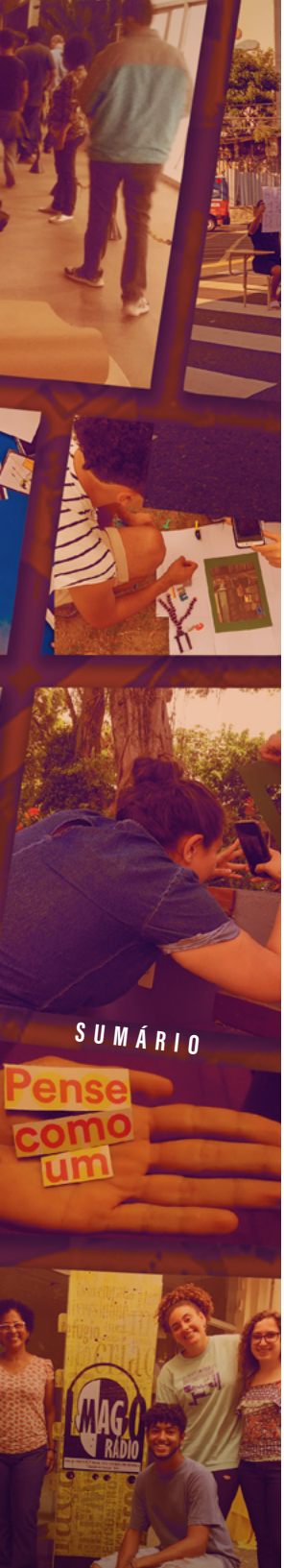


permite que criemos referentes comuns que nos guiam e unem estabilizando uma realidade nesses sentidos partilhados pode também nos fazer derivar da realidade fantasias que se percam em linhas de fuga e abandonem qualquer diálogo com um "real" ou um referente não linguístico. Esse potencial de liberdade que nos permite sonhar, projetar, fazer literatura, pode também nos alienar, nos afastando da Terra de modo irremediável. De certa forma, foi isso que a ciência moderna fez ao se recusar a estudar qualquer movimento que não fosse o de um "objeto galileano", nas palavras de Latour, e ao olhar a *phýsis* e a terra como uma natureza previsível a partir dos olhos objetivos de "Deus" ou a partir de Sirius, como nomeia o autor.[81]

Temos nesta crítica à ciência moderna mais uma pista que coloca a escola como um terreno fértil e talvez capaz de nos ajudar a aterrar, não só em um planeta terra[82]comum, mas, sobretudo, em uma realidade comum. Com ela podemos entender que, a despeito de a ciência capturar o mundo em verdades que devem ser levadas a sério, valorizadas, que nos uniram como uma certa humanidade em torno de referentes universais comuns bem estáveis, que nos guiaram até aqui com conquistas inegáveis, essa mesma ciência também nos fez viver uma certa ilusão. Ilusão cujo preço do engano tem sido a eliminação e dominação de uma diversidade de saberes

81 Cf. Latour, 2020. Esses termos referentes na obra de Latour servem para fazer uma crítica à modernidade e, mais especificamente, à ciência moderna, pelo fato de ela, em seu ideal de busca e construção de verdades universais, terminar por disseminar uma representação única de mundo que o reduz àquilo que nele é invariante e estável, descartando, como tendo menos importância e sendo irrelevante, o que se apresenta como mutável, variante, complexo, caótico, etc. A busca por leis e explicações não somente eternas, por capturarem e representarem os invariantes do mundo, mas também universais, segundo o autor, mas não somente ele, nos leva a olhar nossa realidade com os olhos da ciência, ver nossas vidas apenas como mais um fenômeno bio-eletro-químico-físico, e a Terra como mais um planeta no cosmos. É a isso que o autor se refere quando fala de vermos a terra com a visão de Deus ou de Sírius, vendo-a de fora, com uma visão cósmica, regida por leis também cósmicas.

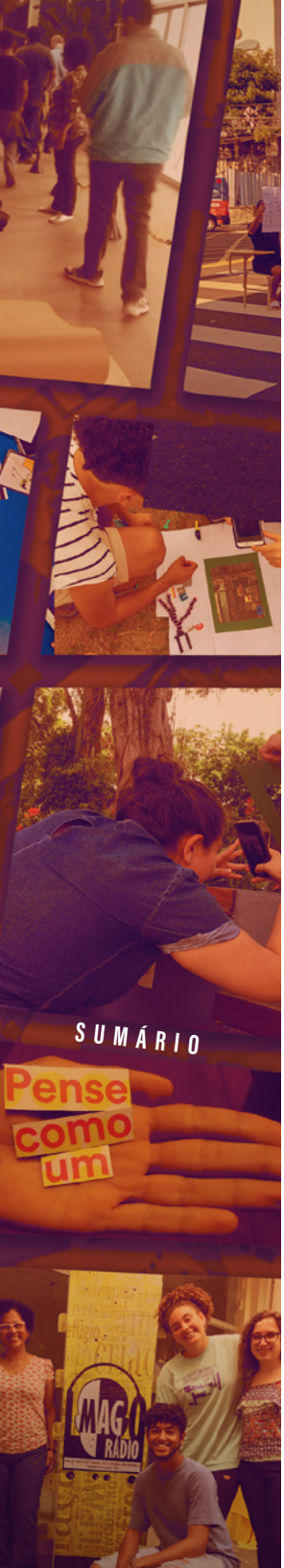
82 A palavra terra, com letra minúscula, segue a grafia proposta por Latour, onde Terra, com letra maiúscula, se refere ao planeta visto de longe, tal como proposto pela ciência e pelo projeto modernos, e terra seria o território possível para que "terrestres" possam habitar em um outro regime de relações e agenciamentos. Deste momento em diante, adotaremos no livro esta grafia com letra minúscula.



e modos de vida que não partilhavam da validade metodológica da ciência moderna e, mais recentemente, este preço parece ser o próprio "fim do mundo". Isto porque, ao tomar a vida como um referente estabilizado em leis universais, deixamos de ver uma série de processos, interações, agenciamentos, fluxos e agentes que operam diariamente em relações de causa e efeito locais e globais que se fazem ver agora de modo catastrófico. Ignoramos processos que aparecem agora como fundamentais para a possibilidade da vida compartilhada em uma terra comum a todos/as, mas que é diversa e inclui muitos modos de viver distintos. Uma diversidade que se revela como sendo fundamental à sobrevivência da humanidade.

Como a escola, ela que também é um projeto moderno universal e universalizante, apoiada na ciência como sendo seu fundamento e material de trabalho, pode se oferecer como parte da solução e não somente como parte do problema no atual cenário de incertezas? Do modo como entendemos a escola, é na sua condição de microcosmos, e de espaço híbrido, onde se entrecruzam sociedade, cultura, política, ciência, letramento e aquisição e produção de conhecimento, que se pode trazer a ciência para fora do laboratório e da referência universal e, de alguma forma, aterrá-la. É pensando e aprendendo as ciências à luz dos corpos, das vidas e realidades que habitam e compõem a escola que novos referentes, conectados com a realidade, podem se oferecer aos signos científicos produzindo novas ciências e novos mundos.

A escola é o território onde a água H2O da química; a água do ciclo de renovação e a água que é 70% dos nossos corpos, da biologia; a água, recurso natural escasso, da ecologia, e a água, condutora elétrica da física, podem se juntar com a água da torneira de casa; a água potável ou não para beber; a água cara ou barata para comprar, e a água da chuva que transborda o rio e inunda as casas, de modo a serem pensadas e consideradas todas juntas, tendo as vidas reais como referentes situados e específicos, e não só os referentes universais. É esse diálogo que pode fazer com que comecemos a

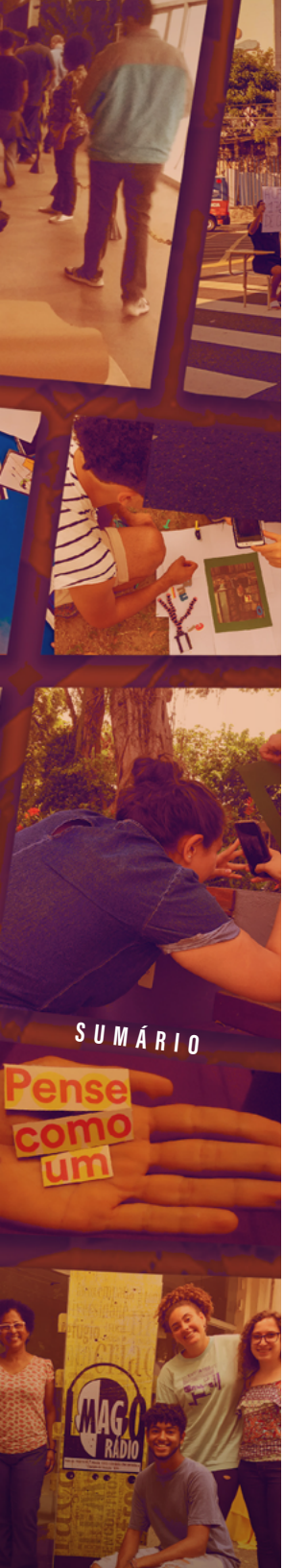


construir outros referentes comuns, senão a todos os saberes e a todos os agentes, pelo menos a uma grande quantidade deles, uma quantidade que integre e permita construir uma comunidade real.

5.2 ATERRAR A ESCOLA E AFIRMAR ONDE ESTAMOS: A ESCOLA EM DISPUTA COMO TERRITÓRIO DESCOLONIAL

Outra questão que se apresenta como desafio frente ao descolamento da realidade que a crise climática provoca é um descolamento provocado pela desordem informacional. A vida digitalizada e virtualizada, gerenciada cada vez mais por algoritmos, abriu espaço para um descompromisso com qualquer critério de verdade que não seja "o meu desejo". Se a ciência moderna falhou por isolar e hipertrofiar a dimensão epistemológica em detrimento das outras, a desordem informacional e as discussões sobre pós-verdade e *fake news* parecem hipertrofiar a dimensão ética num devir moralizante a partir do indivíduo, numa relação com o mundo que busca torná- lo um reflexo narcísico absoluto de cada um, o mundo como imagem e semelhança de si: "o que não é como eu penso e porque eu penso, simplesmente não é".

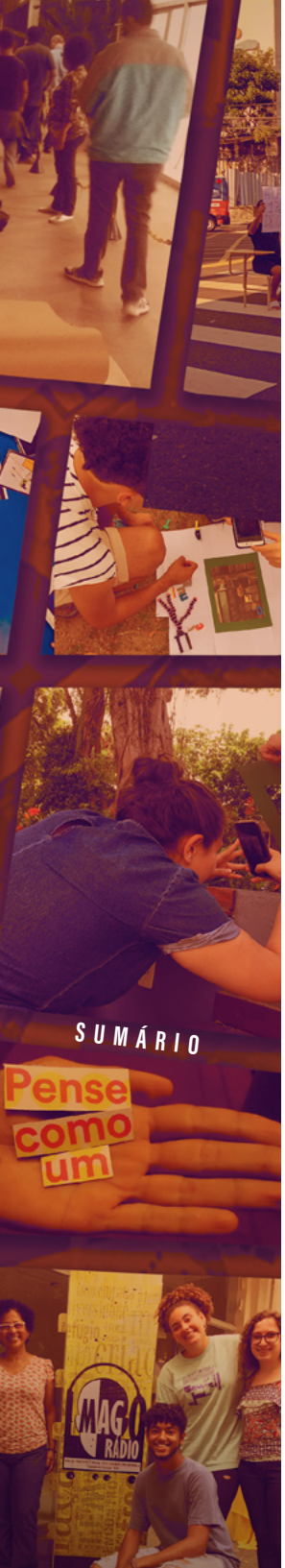
Esse modo narcísico moralizante de lidar com o mundo também tem afetado as escolas fazendo-se presente e visível, por exemplo, em ameaças frequentes e, muitas vezes, violentas que alunos e seus pais têm feito aos professores e os gestores escolares. Se antes a relação família-escola era defendida em termos de uma parceria, onde a escola era uma "segunda casa", um lugar de referência a ser ouvido pelos pais, atualmente um clima de disputa e animosidade se instalou, e algumas famílias desejam não mais a escola como uma



"segunda casa", mas como uma extensão de suas casas, uma cópia de seus valores privados. Entre a violência da dominação de um currículo universalizante sobre a realidade existencial de estudantes e professores e a violência da dominação moralizante das crenças pessoais das famílias sobre a realidade existencial dos discursos científicos, artísticos e culturais, como sustentar uma escola que faça sentido no contemporâneo e que possa colaborar para sustentar um futuro para si e para a existência?

Nossa aposta, seguindo as hipóteses de Latour, é de que a única forma de se sustentar é fincar os dois pés na terra como "nossa terra", e pensar o conhecimento e a educação como saberes localizados, resgatar os vínculos e agenciamentos entre significantes, significados e referentes em que o referente "vida" seja um referencial político-ontológico. Esse vínculo com a terra, com um território, precisaria, então, que reconhecêssemos as particularidades de nossa história, lida e contada a partir do nosso lugar. Latour nos alerta que fincar os pés num território, saber "onde estamos"[83], é fundamentalmente identificar e reconhecer os agenciamentos que garantem nossa existência tal como ela é: de quem eu dependo e quem depende de mim. Esse diagnóstico do momento presente e da nossa localização, quando posto em movimento na direção de um projeto educacional, ou seja, de formar abarcando a possibilidade de um futuro, inclui pensarmos simultaneamente onde vamos querer estar e onde já estivemos. Seguindo a mesma lógica, seria preciso pensar "de quem dependerei e quem dependerá de mim para manter a vida que quero ter?" e "de quem dependi e quem dependeu de mim na vida que tive até aqui?". Essas perguntas e afirmações podem parecer muito simples, e até mesmo pura tautologia, mas é somente pensando o mais concretamente que pudermos que conseguiremos voltar a nos conectar com o mundo realmente possível, e não mais com um mundo somente virtualmente imaginado. Assim,

83 Referência ao título do livro de Latour complementar ao seu Onde Aterrar: LATOUR, Bruno. Onde estou? Lições de confinamento para uso dos terrestres. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021.



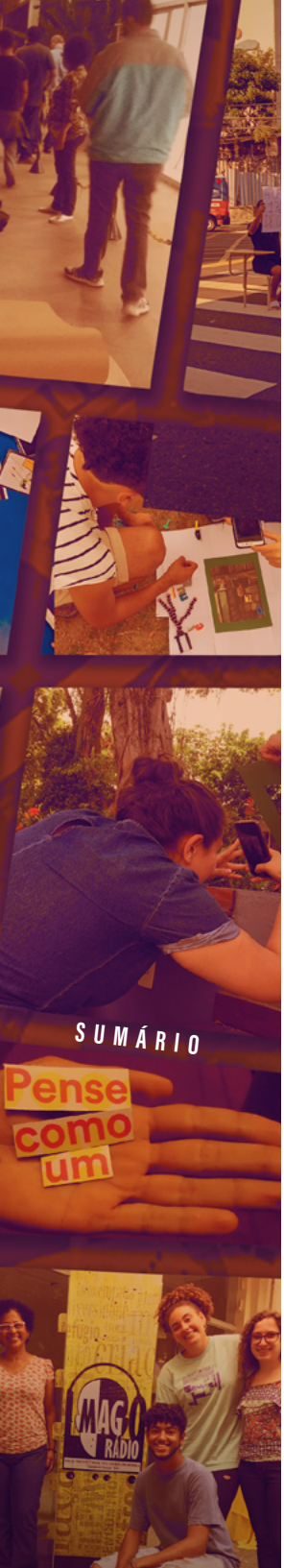
nesse movimento de aterramento, de identificação dos agenciamentos que nos sustentam onde estamos, atentar para pensamentos e pensadores descoloniais parece fundamental, bem como educar descolonialmente, também.

5.3 POR UM DIGITAL DESCOLONIAL:
A CENTRALIDADE DAS RELAÇÕES

Quando Paulo Freire constrói seu projeto de educação popular a partir de imagens e "palavras geradoras" vindas da realidade de seus/suas estudantes e trazidas por eles/elas, ele estava aterrado num território comum. Quando buscamos ouvir os povos da floresta e trazer referenciais indígenas para pensar, também. Ou seja, estamos tentando ouvir aqueles/as que vivem nesta terra desde muito antes da colonização, para que nos ensinem outra relação com a terra, as plantas, os animais, a família, a produção e o consumo. Relações que não são aquelas que estão colocando todos/as nós em risco, relações que não são marcadas pelo olhar do colonizador: um olhar de quem não é daqui e veio em busca de riquezas para sua terra natal. Um olhar que não veja nossa casa como recurso a ser consumido e nossas outras matrizes de formação como sendo inferiores e somente dignas de exploração.

O mesmo serve para os pensamentos e pensadores/as de nossa ancestralidade de matriz africana. Quando defendemos uma abordagem descolonial e a inclusão da "História e cultura Afro-brasileira" nos currículos escolares[84], defendemos o exercício do gesto mais singelo, simples, amoroso, familiar e, por isso mesmo,

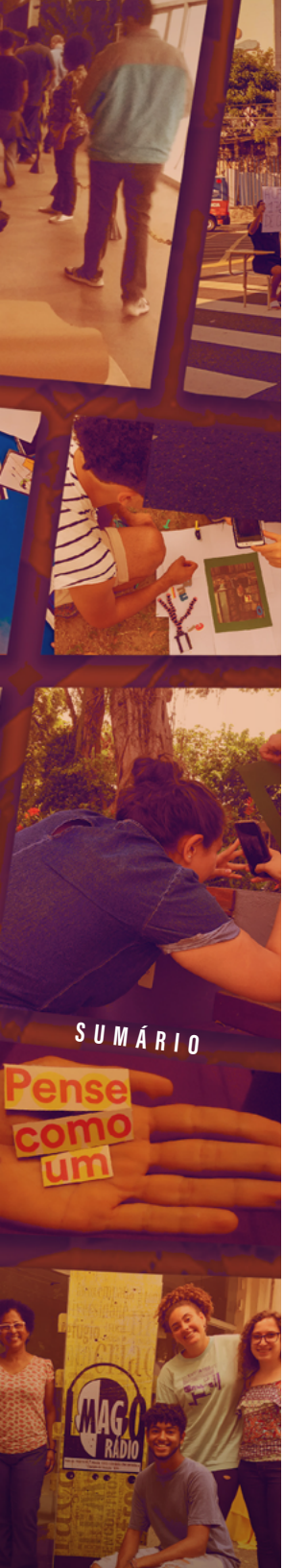
84 Lei 10639 de 9 de janeiro de 2003, que "Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências".



mais potente: olharmos com respeito, reconhecimento, valorização para aqueles/as que também foram e são nossos/as ancestrais, ou seja, nossos/as avós, bisavós e tataravós negros/as e indígenas. Esse gesto vai na direção de nos recolocar em nosso lugar e em nossa história, num esforço de não deixar ninguém nem nada de fora e para trás, incluindo aí nosso futuro e nossa sobrevivência. Essa política de pequenos gestos localizados e familiares, que se faz com nossos corpos e afetos, além de se traduzir na inclusão de outros referenciais bibliográficos, epistemológicos e estéticos, também deve se traduzir em outras dinâmicas metodológicas em sala de aula, incluindo aí as tecnologias.

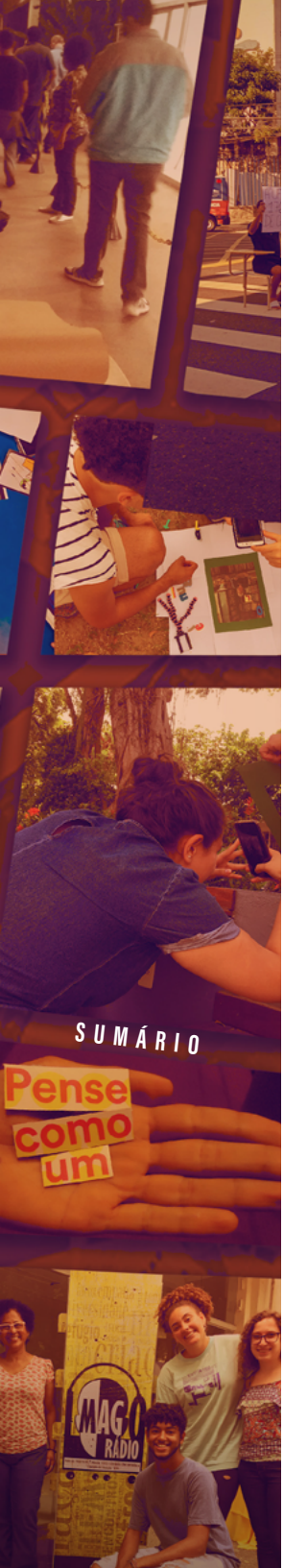
Dessa forma, defendemos que há um trabalho descolonial aqui ao construirmos espaços onde possamos ensinar e aprender dinâmicas que permitam o exercício de apropriação dos elementos da cultura, hoje digital, pelo processo de compreensão de seu *modus operandi*, para, depois, subvertê-lo ao deslocá-lo, por exemplo, do digital para o manual, do automático para o decidido, do acelerado para a demora do fazer, das estéticas hegemônicas para outras, não hegemônicas, tornadas periféricas – em uma espécie de "canibalização anticolonial", de uma "descolonização da tecnologia"[85]. Tal processo pode potencializar o trabalho pedagógico e projetar a escola como lugar privilegiado de estímulo à autonomia de estudantes e professores – que aqui se aproximam no aprendizado de uma educação que precisa unir as pontas do pedagógico e do tecnológico para produzir cidadãos/ãs capazes de lidar com os desafios do séc. XXI – no trato tanto com a materialidade do planeta (com a natureza, mas também com os corpos individuais e os das coletividades) como com a (suposta) imaterialidade do digital (redes digitais, inteligência artificial, big data, algoritmos, monopólio das big techs pelo norte global, etc.).

85 Faustino, D., LIPPOLD, W. 188, *Colonialismo Digital – por uma Crítica Haker-fanoniana*. São Paulo: Boitempo, 2023, p. 188.



Assim, é importante destacar que, ao nos dedicarmos ao digital e tecnológico, não nos contrapomos à materialidade de nossa condição de mamíferos, parte da natureza, dotados de corpos biológicos e integrantes de grupamentos sociais. Ao contrário, o trabalho a ser realizado é o de pensar o digital recolocando-o nessa materialidade de ser uma tecnologia entre outras. Materialidade que, muitas vezes na escola, basta ser a do papel, tesoura, cola, etc. - materiais que estão no seu cotidiano e que, como vimos ao longo do livro, temos usado em muitas das atividades do ITEC. Esses materiais que parecem singelos – para não dizer simplórios – têm, contudo, a potência de nos lembrar da capacidade simbolizante de nossos corpos com os materiais mais simples. Não em uma direção de desvalorizá-los ou dominá-los, mas em uma experiência de nos agenciarmos com eles e, juntos, produzirmos sentido, arte, artefatos, encantos e sonhos. Também nesse microcosmos escolar podemos viver um tempo que, reencarnado em gestos simples e suspensos dos fluxos automatizantes digitais, nos permite lembrar que cada gesto produz restos, consome tempo, objetos e produz relações. Junto com um belo trabalho de colagem, surge uma mesa bagunçada, um chão cheio de papel picado, uma mão grudenta de cola. Para cada risada no trabalho em grupo surge uma discussão sobre o melhor a ser feito. A cada novo amigo, uma nova perspectiva que nos faz questionar as certezas sobre nosso modo de ser sozinhos. Pequenos gestos na escola talvez nos lembrem de que toda criação envolve alguma destruição, cada ordenamento, um tanto de caos. Olhar para isso, cuidar disso, arrumar tudo depois são exercícios potentes de reconexão com os processos e os impactos e agenciamentos envolvidos em cada movimento de existir.

Não identificamos, portanto, nenhuma oposição entre os desafios do trabalho com as tecnologias e aquele ligado ao reconhecimento e valorização da dimensão subjetiva e coletiva da educação. Hoje, os modos de viver e se comportar passam pela possibilidade de construirmos um bom encontro entre tecnologias e pessoas,

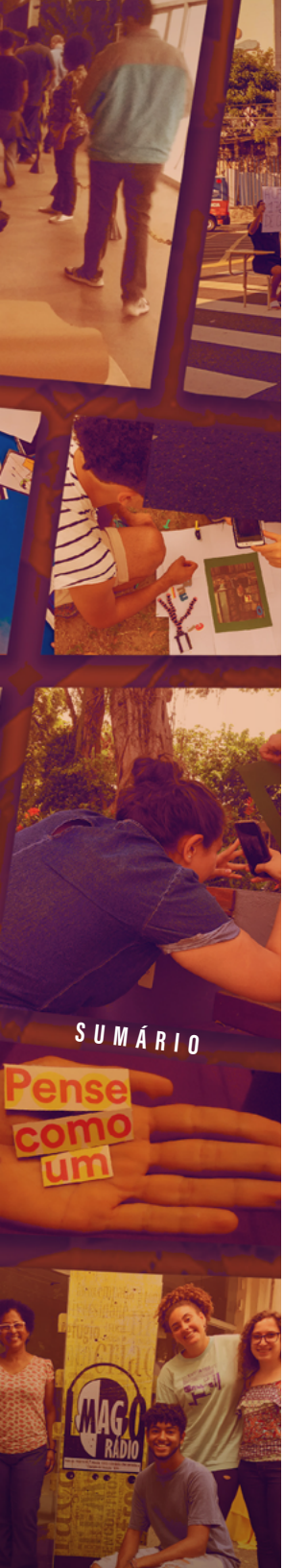


recuperando a legitimidade e a necessidade de um aterramento dos corpos em convívio em espaços físicos concretos, presencial e sincronamente. É entendendo esse aterramento atravessado pelo hibridismo com redes e algoritmos que nós, humanos, portamos em nossa complexidade subjetiva que podemos inventar novos territórios, revisitar territórios ancestrais e sustentar os já existentes.

Para todos esses desafios, a escola pode ser potencializada como um espaço multidimensional, solo de exercício de emancipação, cidadania, vínculo, alteridade, retirando da invisibilidade sua condição estruturante: "um monte de gente não reconhece que ser professor é estar com pessoas"[86]. Reconhecer isto é ressaltar o papel que ela já cumpre e os elementos que a constituem que podem, devidamente evidenciados e valorizados, mostrar sua força e potência – retirando seu corpo social de um trabalho solitário, e muitas vezes angustiante, de tentar dar conta de tantos desafios que atravessam muros e grades escolares (adoecimento de discentes e docentes, falta de interesse de estudantes, dispersão, agressividade, instabilidade social e política, programas educacionais engessados e estruturas físicas em ruínas, etc.).

Assim, não pretendemos sobrecarregar a escola com uma expectativa salvacionista, colocando-a como aquela que deve redimir uma sociedade perdida em suas próprias mazelas. Pelo contrário, entendemos que os processos ligados às cidadanias e intersubjetividades que aqui pretendemos valorizar como acontecendo o tempo todo, na medida em que a escola é, antes de mais nada, "gente junta, reunida", precisam ser devidamente reconhecidos e afirmados. Marcada e constituída a partir do modelo moderno, tais instituições, por vezes, possuem algum pudor em assumir aquilo que desde sempre esteve presente: os conteúdos e disciplinas são sempre permeados por relações e vínculos afetivos, coletivizantes e individuantes.

86 Afirmação de Carl Staff a bell hooks, em seu livro *Ensinando a Transgredir: A Educação como Prática da Liberdade)*. 2ª. Ed., São Paulo: Martins Fontes, 2017, p. 222.

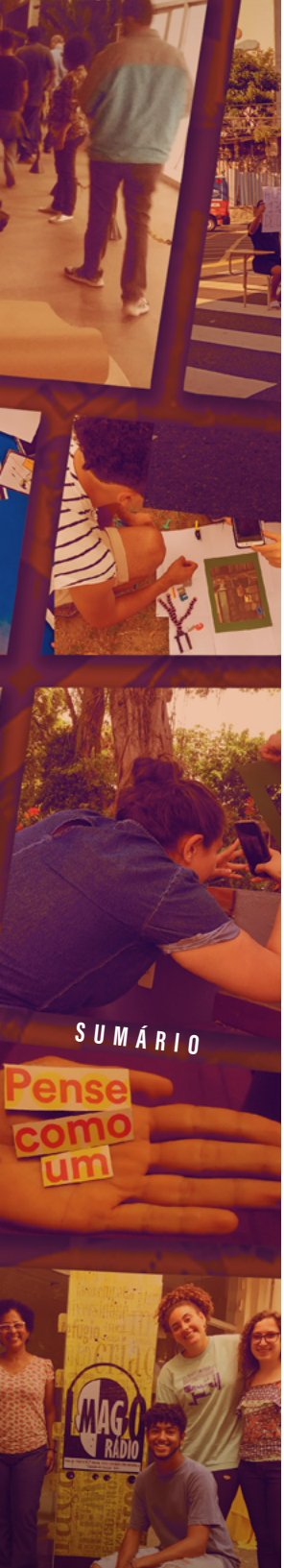


Associada a um modelo disciplinar que tem pouco mais de 200 anos, a escola pode ser tanto parte do seu modo de funcionamento e manutenção, como também elemento de resistência.

5.4 SALA DE AULA COMO COMUNIDADE DE APRENDIZAGEM

Segundo bell hooks, uma referência no que diz respeito a defender pedagogias que, para além do currículo, trabalham na potência pedagógica que as subjetividades possuem em suas humanidades e corporeidades, é sintoma desse modelo moderno o fato de que "o conhecimento passou a se resumir à pura informação". Tomamos o conhecimento desconectado de sua relação com o modo de viver e de se comportar, de forma muito diferente daquele como a autora experenciou em sua escola em comunidades negras segregadas. Segundo ela, havia ali uma preocupação das/os professores não só com quem eram suas/seus estudantes, mas também com quem elas/eles poderiam se tornar. Naquele território segregado, mas de algum modo "protegido", a educação era mais pessoal do que escolar; a dimensão humana estava em primeiro plano. Não se tratava somente de ensinar o currículo, mas de formar pessoas para um mundo por vir e uma vida sonhada.

Difícil imaginar que possamos encontrar com facilidade uma relação tão íntima e familiar nas instituições escolares atualmente quanto aquela vivida por bell hooks em sua infância. Mas essa dificuldade só se sustenta se tomarmos aquela situação como paradigmática ou modelar. Se, seguindo o pensamento da autora, entendermos cada sala de aula em si mesma como uma comunidade, ou melhor, uma "comunidade de aprendizagem", como ela



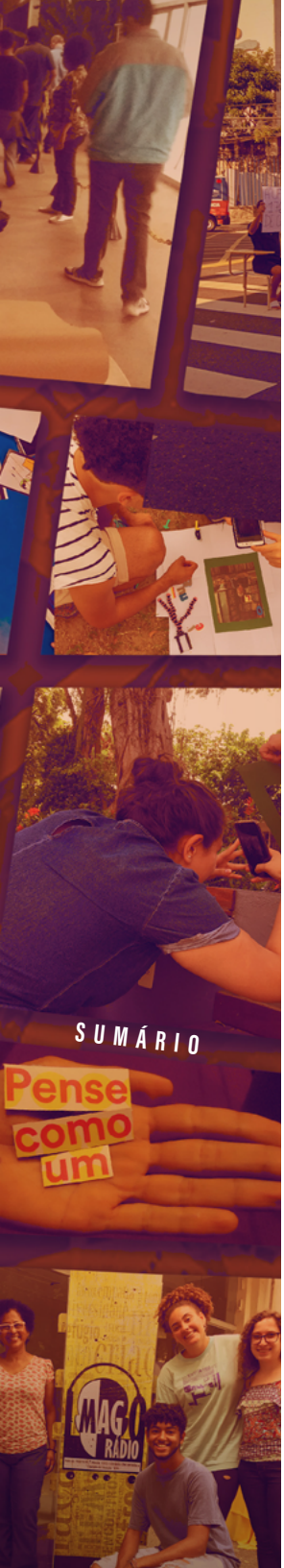
nomeia, torna-se mais fácil imaginar a construção e a partilha de conhecimentos e sentidos comuns. Assumir o valor e a especificidade de cada sala de aula ou instituição escolar independentemente de sua localização espaço-temporal significa entender que uma comunidade não é um ponto de partida, mas o próprio ponto de chegada do processo educacional; que ela não é a condição para a educação acontecer, mas a resultante de uma dinâmica pedagógica que leva em consideração a diversidade dos indivíduos e corpos que se encontram em seu espaço.

O conhecimento como informação e transmissão, desconectado e desencarnado é característica do modo colonial e é um dos pontos fundamentais a serem desmontados. Luiz Rufino, autor brasileiro que tem feito inúmeras contribuições à reflexão sobre uma educação descolonial a partir do reconhecimento e valorização da cultura e história africanas, corrobora tal afirmação ao dizer que "o conhecimento não é meramente uma abstração, mas sim um fenômeno que corre mundo para baixar nos corpos, (...) [manifestando] o saber enquanto prática"[87]. Sendo assim, a descolonização como "compromisso com a vida" é "uma tarefa educativa/educadora" "a ser perseguida e reafirmada"[88].

Como mulher negra norte-americana, partindo de uma outra marcação histórica, hooks pretende reconectar a escola a uma tradição maior e anterior à moderna. Ela busca ancorar a educação na realidade fora da sala, através das/os estudantes, considerando suas presenças, histórias e forças ativas como sujeitos, resgatando, como ela mesma diz, as pedagogias anticoloniais, críticas e feministas. Compõem essa ancoragem ou aterramento na realidade "o prazer de ensinar" como "ato de resistência"; a alegria e o entusiasmo como

87 RUFINO, L. *Pedagogia das Encruzilhadas*. Rio de Janeiro: Mórula Ed., 2019, p. 29-30.

88 RUFINO, L. *Ponta-Cabeça: Educação, Jogos de Corpo e outras Mandingas.* Rio de Janeiro: Mórula, 2023, p. 84.



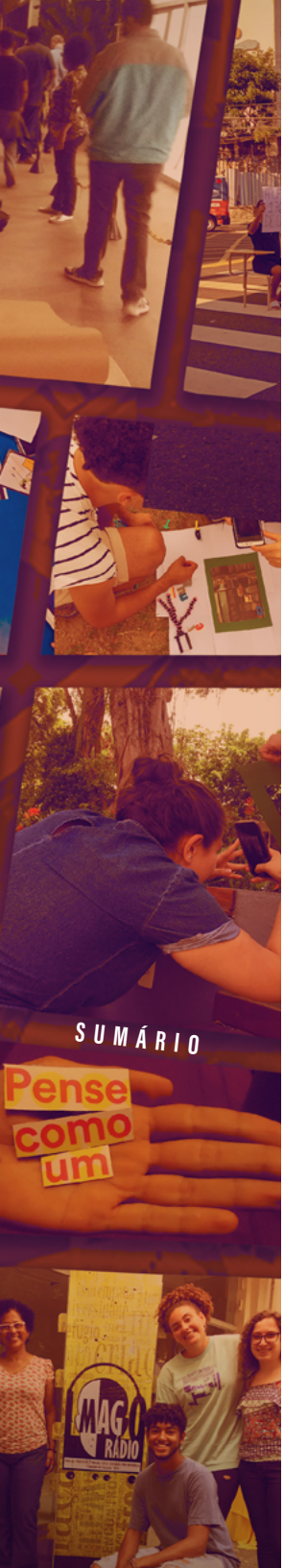
contraposição ao "tédio, ao desinteresse e à apatia"[89] e uma recusa à desconexão entre o conhecimento e a vitalidade dos corpos afetados pela experiência. hooks insere em seus textos, e no centro da cultura acadêmica, reflexões, críticas e uma militância que produz, por contraste, estranhamento, ajudando a colocar em xeque as bases dessa cultura. Sua escrita em primeira pessoa, em uma forma que se aproxima mais da oralidade, traz questões que até então não haviam sido evidenciadas. Ela recoloca a universidade e a educação em bases pulsantes e vivas.

Assim, inspiradas por bell hooks, buscamos recuperar essa dimensão do corpo e da presença compartilhada, potencializada na expressão criada por ela de "comunidade de aprendizagem", cunhada para identificar ou projetar a construção do que se passa no interior da sala de aula – trata-se da dimensão da aprendizagem, marcada ou constituída pela de comunidade: "a visão constante da sala de aula como espaço comunitário aumenta a probabilidade de haver um esforço coletivo para criar e manter uma comunidade de aprendizagem"[90]. As reflexões e o esforço de hooks se dão no sentido de trabalhar tanto com a esfera do conhecimento, quanto com a dos "relacionamentos" – ambas objetos de uma aprendizagem. Ao tratar de sua experiência inicial em escolas segregadas, onde as aulas se realizavam no seio da comunidade, próximas da vida das/os estudantes, a autora reivindica o "entusiasmo" como "esforço coletivo" e como elemento central a permear os processos educativos, entendendo que eles poderiam "coexistir com a atividade intelectual"[91]. Tal reivindicação recoloca o corpo, e esse corpo compartilhado da coletividade, em uma tensão conjunta e aterrada, como elemento necessário a uma educação viva, que reconhece e trabalha com a presença efetiva de todos/as e de cada um/a como ponto basal e

89 HOOKS, b. ibidem, p. 21.

90 Ibidem, p. 18.

91 Ibidem, p. 17.



fundamental para que uma educação significativa e efetiva possa acontecer (ao invés de considerá-lo como elemento nulo, secundário ou anômalo – três formas de produzir violência sobre a condição "encarnada" da educação).

Conforme afirma hooks, a partir da obra de Paulo Freire, a "educação como prática da liberdade"[92] entende que esta não se resume a compartilhar informação, mas envolve "participar do crescimento intelectual e espiritual de nossos alunos"[93]. Baseada em suas experiências como estudante, hooks se coloca contrária a uma "educação bancária", entendendo que os/as estudantes precisam se apropriar do conhecimento, sendo agentes ativos desse processo – trata-se de um conhecimento também "acerca de como viver no mundo"[94], em que o que está sendo aprendido tenha relação com "sua experiência global de vida"[95].

Nesta mesma direção, Rufino costura uma concepção de educação que incorpora uma série de reivindicações indicadas por Freire e hooks, autora que que ele também cita em seu trabalho:

> a educação acontece quando há disponibilidade para o encontro, para ser afetado, alterado, confluir e compartilhar experiências. Os processos educativos como uma dinâmica inacabada de botar a perna no mundo e se embolar com o outro têm no território corporal sua força. É no corpo que se expressa, sente e partilha a educação como ato amoroso e prática de liberdade.[96]

Assim, hooks propõe uma "pedagogia engajada", onde teoria e prática devem estar juntas a fim de

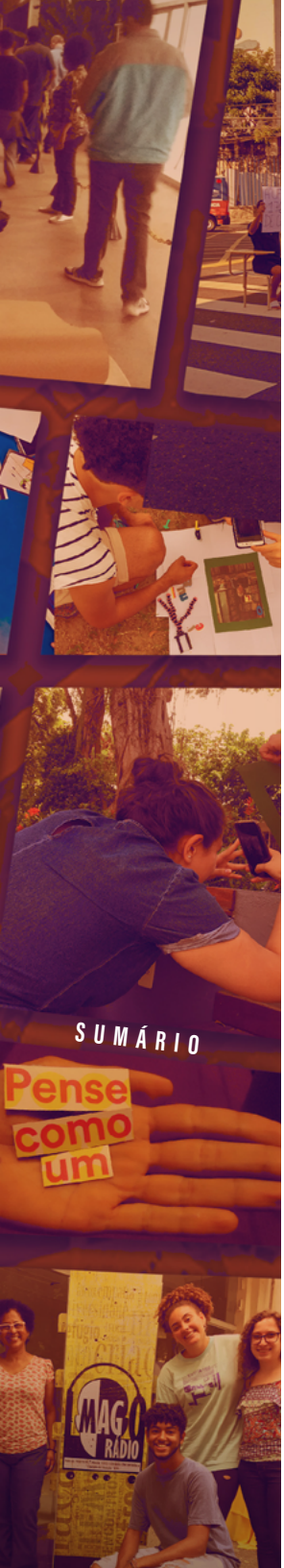
92 Referência ao título do livro do autor: FREIRE, P. Educação como prática de liberdade, publicado em 1967.

93 Ibidem, p. 25.

94 Ibidem, p. 27.

95 Ibidem, p. 33.

96 RUFINO, L. 2023, p 82.



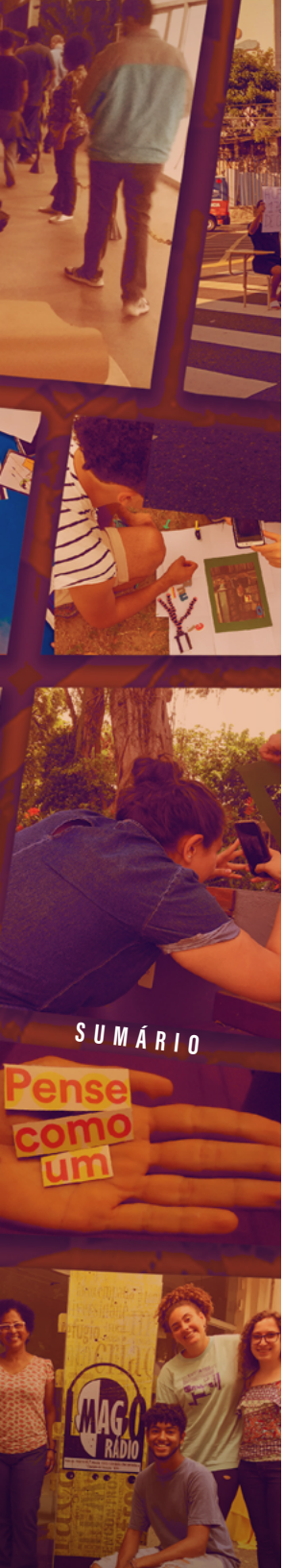
> afirmar e demonstrar práticas pedagógicas engajadas na criação de uma nova linguagem, na ruptura das fronteiras disciplinares, na descentralização da autoridade e na reescrita das áreas limítrofes institucionais e discursivas, onde a política se torna um pré-requisito para reafirmar a relação entre atividade, poder e luta.[97]

Tomando esses autores como referências e parcerias, tentamos ancorar um trabalho e mirar um horizonte de atuações e reflexões onde a educação possa se estabelecer em outras bases, em que a autoria, a pesquisa e a partilha de narrativas pessoais dos/as estudantes sejam estimuladas, bem como o convívio, os afetos e os contextos de suas histórias.

Esta visão de sala de aula como, antes de tudo, lugar de comunidade e aprendizagens coletivas faz ressoar o pensamento de Citton sobre "ecologia da atenção" e "atenção conjunta", tal como vimos. Se seguirmos pelas pistas lançadas por ele, hooks e Latour, talvez as situações de ensino-aprendizagem possam deixar de ser majoritariamente momentos onde transtornos e déficits de atenção se manifestam e possam se tornar momentos de encontros onde construímos, partilhamos e cuidamos da atenção. A concepção ecológica da atenção conjunta, sobretudo, é um modo aterrado de concebê-la a partir de agenciamentos. Na sala de aula, assim entendida, partilhamos nossa atenção e nosso cuidado, uma vez que prestamos atenção à nossa atenção e à atenção dos/as outros/as. Mas esta possibilidade somente tem mais chance de acontecer se concordarmos em abrir mão de um currículo que olha o mundo como um universal inabalável e adotarmos um currículo que cuida da vida e do território em que estamos inseridos: que dá atenção a nós, aos nossos/as alunos/as e à nossa escola.

Entender as situações de aprendizagem como situações de "aprendizagem da atenção", como afirma Vírgina Kastrup, faz

97 HOOKS, B. Ibidem, p. 173.

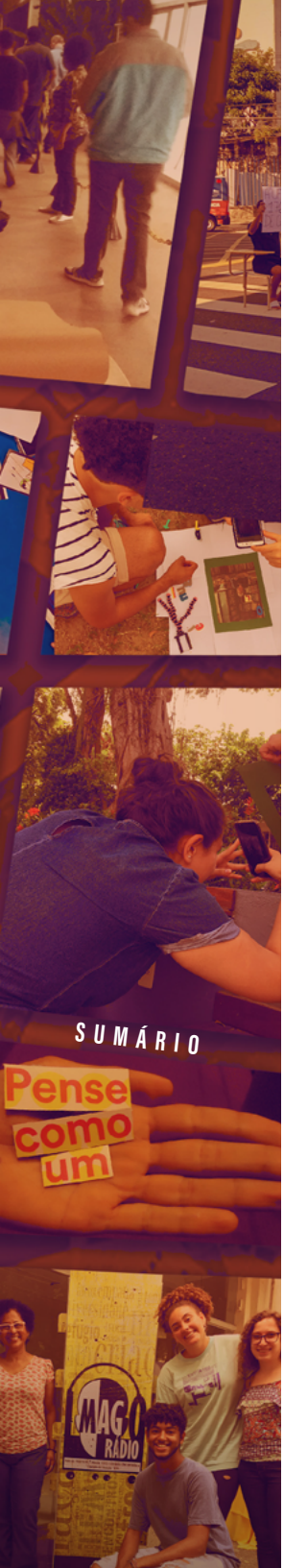


com que voltemos nossos sentidos para nós em presença real, concreta, síncrona, e para tudo de encantador e desafiador que pode advir daí. Esse gesto de não mais contar com uma atenção universal e abstrata que deve seguir o currículo, mas de construir uma atenção conjunta com o currículo e com todos/as na sala, nos convida a uma relação mais realista com as situações de ensino-aprendizagem e, por isso mesmo, uma relação que pode, talvez, melhor colaborar com a compreensão da realidade atual e a construção de outras novas.

Lidar com a realidade de forma descolonial, aterrada e conjunta nas situações de ensino-aprendizagem, tal como expomos, implica em incluir nossos corpos, ancestralidades e vidas na sala de aula, além de todos aqueles elementos que se engendram conosco, o que inclui, necessariamente, a cultura digital e suas tecnologias atualmente. Contudo, elas precisam se fazer presentes de uma outra forma, não simplesmente como ferramentas de consumo, mas duplamente como modo de conhecimento: conhecê-las para com elas conhecer o mundo.

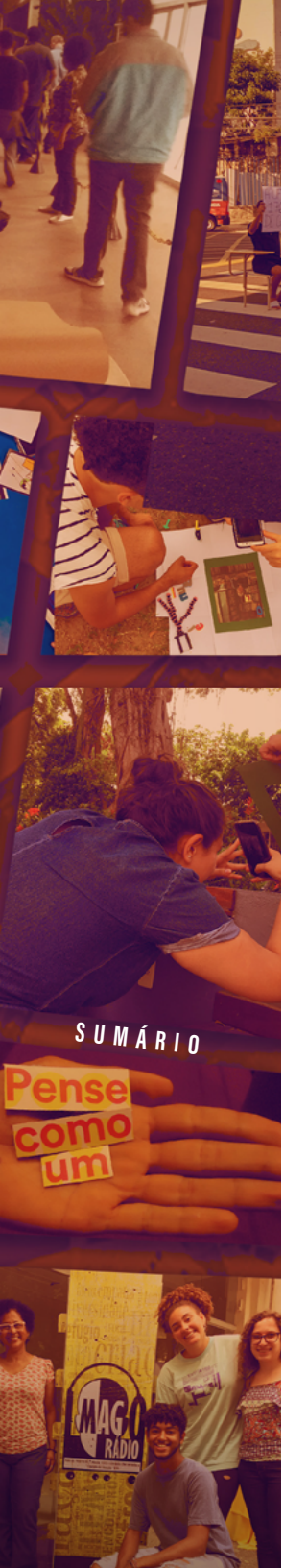
5.5 POR UMA EDUCAÇÃO PÚBLICA POPULAR CONTEMPORÂNEA

Paulo Freire, um dos inspiradores do trabalho de hooks, revolucionou os parâmetros da educação até então existentes no Brasil. Ao construir um projeto de educação popular atento a um país profundo e diverso, Freire fez um movimento inaugural de buscar em nosso solo, e em nossas raízes, as condições para uma educação efetiva e significativa. O trabalho de Freire condensa, em sua abordagem "popular", dois sentidos do termo, os quais também ressoam nas atuais discussões sobre os termos



ancestralidade e descolonialidade. O projeto educacional freiriano é popular, primeiro, porque foi pensado para a população em geral, rompendo com o modelo educacional moderno e elitista que se construiu "confundindo" progresso com a expansão e dominação do pensamento centro-europeu sobre tantos outros modos de vida, e que, por isso, tinha como público-alvo imaginário professores/as e estudantes urbanos/as, brancos/as, de classe média, com um letramento social gestado na leitura de livros de referencial europeu, e não de mundo. Em segundo lugar, sua educação era popular porque, ao abrir mão desse referencial centro-europeu, tanto no que se refere aos atores da educação, quanto aos seus materiais, desenvolveu metodologias e livros que foram gerados a partir das propostas e contribuições daqueles/as que podiam agora ser não só público-alvo da educação, mas também atores e agentes do processo, lendo e escrevendo livros a partir de suas leituras de mundo, e não o contrário.

O trabalho de Freire recupera e projeta uma educação que é porosa em relação às dinâmicas sociais de cada momento e território histórico, reivindicando, a cada vez, a materialidade do mundo e das relações, ancorando-a, como anunciada acima por Rufino, como uma prática política amorosa e de liberdade, porque feita a partir dos modos de vida das/dos estudantes. Uma prática que sonha e faz sonhar tendo a vida real como referente e referência, enriquecendo-a e ampliando-a, ao invés de promover seu apagamento e sua substituição. Em uma época de educação formal e impositiva, Freire, contrário ao que chama de "educação bancária", entende os/as estudantes como sujeitos ativos/as, a partir, fundamentalmente, de sua experiência inaugural nos Círculos de Cultura. Trazê-lo aqui significa reconhecer a importância e genialidade de seu trabalho em apontar caminhos para que possamos sempre educar a partir dos elementos próprios ao nosso tempo histórico, através do desenvolvimento da capacidade de lermos o mundo que temos à nossa frente.



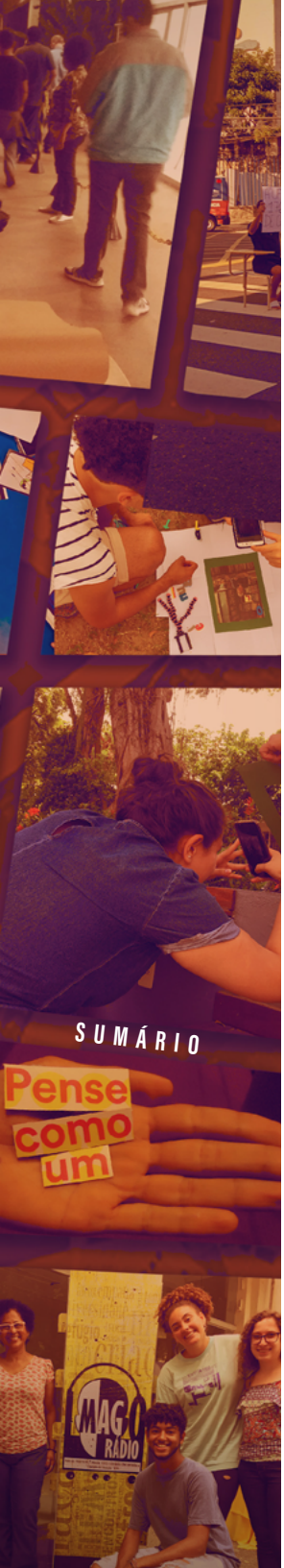
Nesta terceira década do séc. XXI, os desafios das condições materiais de nossa existência e os das novas tecnologias de informação e comunicação se apresentam como os elementos inescapáveis da educação contemporânea por constituírem nossas subjetividades. Por isso, para nós, é importante destacar que Freire traz em sua obra (e vida) as duas pontas do que estamos buscando potencializar aqui: a primeira, a reivindicação da materialidade da educação, reconhecendo e fortalecendo a comunidade e o pertencimento social em sua diversidade, de modo a promover sua dimensão política. A segunda, o necessário intercâmbio com as tecnologias, sobretudo digitais, que compõem o mundo cultural e vocabular das/dos estudantes e a todas/os nós.

Pensar uma educação popular contemporânea passa, então, por pensar de maneira privilegiada formas emancipadas de lidar com a condição onipresente do mundo digital, além de resgatarmos o valor à presença e à história de cada "educando/a", situadas nas condições históricas mais amplas do momento em que se vive. Tal como apontamos anteriormente, entendemos que

> em meio à ubiquidade das redes digitais de comunicação e às crises democráticas, climáticas e da verdade, [Freire] nos permite reencontrar em seus trabalhos pistas que colaborem para recolocarmos as imagens, as tecnologias, a educação popular e o lugar da cidadania na posição de aliadas no enfrentamento dessas crises, e não somente como motores das mesmas.[98]

Nesse processo, e caminhando com Freire, evidencia-se a dimensão política das redes e das telas. Não faria mais sentido defender uma pura ludicidade ou neutralidade das mesmas quando vivenciamos seus impactos emocionais, ambientais, institucionais,

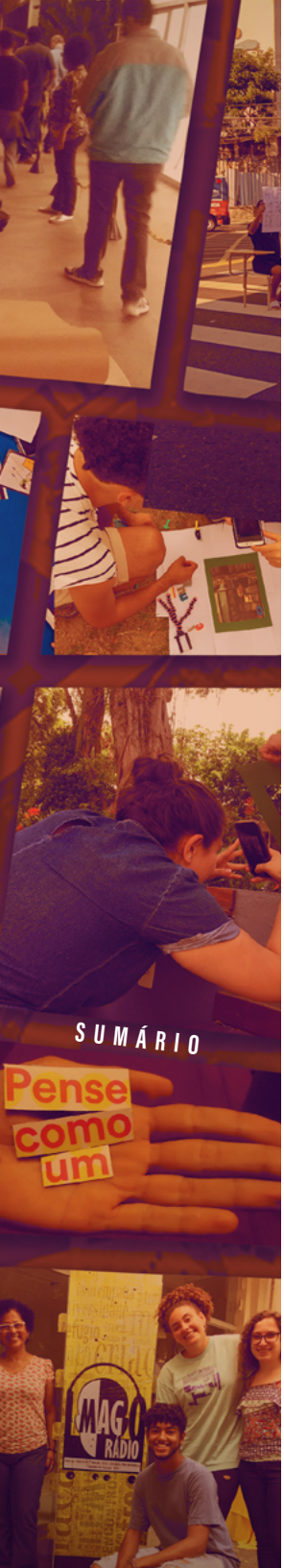
98 MONTEIRO, A., SANTI, A. "Imagem e Paulo Freire no Contexto das Fake News". *Revista Carioca de Educação Pública*, ago. 2022. ISSN: 2526 1886 http://www.rio.rj.gov.br/web/epf/rcep06art03 . Acesso em: 26 mar. 25.



na constituição de nossas sociabilidades e subjetividades[99]. Ao encarnarem uma nova ordem social que se instaura a partir delas, instituem novas dinâmicas que afetam profundamente o modelo moderno de sociedade e de escola, e também radicalizam o esgarçamento de processos humanos não modernos ligados à coletividade e à integridade psíquica. Dimensionar a radicalidade desses impactos muitas vezes traz à tona um potencial de dominação, que alguns hoje nomeiam como tecnofeudalismo[100], tal é o grau de concentração de controle e vigilância que as empresas, chamadas *big techs*, possuem sobre tais tecnologias e, consequentemente, sobre

99 Para as questões envolvendo a sociabilidade e os processos de subjetivação contemporâneos conferir RODRIGUES, Camila Farias. **O impacto das novas tecnologias na subjetividade contemporânea e na educação**: questões e propostas. Trabalho de conclusão de curso/Monografia do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFRJ, Defesa 23/07/2025, 94 pags.

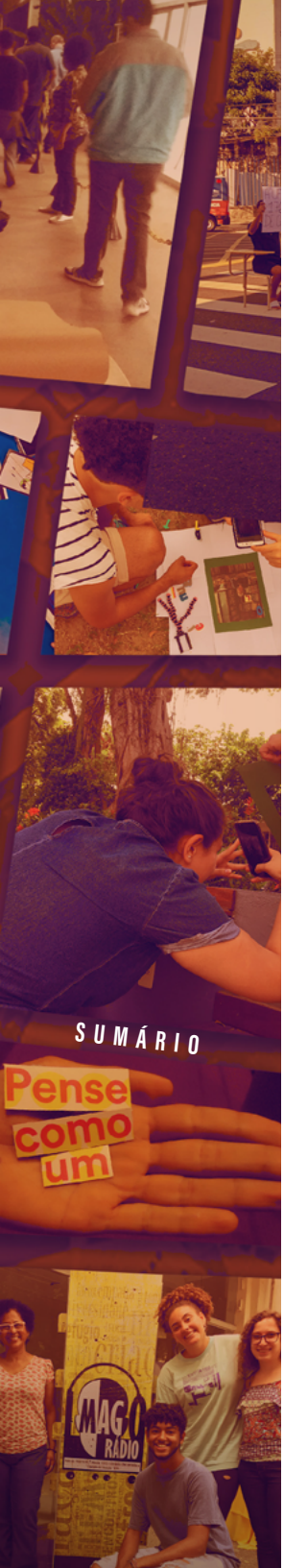
100 Segundo o autor Yanis Varoufakis, as mudanças do capital e das tecnologias criaram o próprio colapso do capitalismo, tal como o conhecemos. Os dois pilares que o sustentam, a concorrência e o lucro, não definem mais as dinâmicas social e econômica. Por um lado, o monopólio das *big techs* praticamente eliminou a possibilidade de concorrência; a "relação" dos donos dessas corporações com os demais extratos da sociedade assemelha-se à dos senhores feudais, que detinham o controle das terras e cobravam tributos para que nelas se pudesse trabalhar. Hoje os tributos são assinaturas, mas, principalmente, a extração de nossos dados. Dependendo todos/as nós dessas plataformas e de seus serviços, somos submetidos às suas regras, de modo que não usá-las significa a impossibilidade de sobrevivência social e econômica. Por outro lado, o lucro não passa mais pela produção, mas pela extração de renda, com seus ganhos investidos em mercados financeiros, sem retornar à sociedade. Além da questão econômica propriamente dita, a dinâmica desse novo cenário cria a precarização do trabalho e o controle fino sobre nosso comportamento e psiqué. Cf. VAROUFAKIS, Y. *Tecnofeudalismo: o que Matou o Capitalismo*. Coimbra: Critical Ed., 2025.



nós. Os debates acerca do capitalismo de vigilância[101], da governamentalidade e governança algorítmica[102] também indicam o potencial político dos arranjos que temos feito com essas tecnologias, e, portanto, a urgência em estabelecermos um outro tipo de dinâmica

101 Capitalismo de vigilância é o termo cunhado por Shoshana Zuboff para se referir a uma nova configuração social e política do capitalismo determinada e viabilizada pelas *big techs*. Autointitulando-se empresas de tecnologia, as *big techs* ("GAFA", acrônimo para as gigantes da tecnologia – Google, Amazon, Facebook e Apple, entre outras) são, na verdade, uma lógica que inaugura novas formas de poder e um mercado que atua no controle e na exploração da população a partir da coleta massiva de dados, com formas obscuras de mercantilização e controle das subjetividades, resultando em predição e indução de emoções e de comportamento. Exemplos de interferência efetiva que tal lógica pode produzir estão no BREXIT, com a saída do Reino Unido da União Europeia, coleta de informações de geolocalização, pelo jogo Pokémon GO, indução de compra de produtos a partir da microssegmentação (*microtargeting*) de perfis de consumidor, pelo mapeamento de tipos psíquicos. Cf. ZUBOFF, S. *A Era do Capitalismo de Vigilância: A Luta por um Futuro Humano na Nova Fronteira do Poder*. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2020. Conferir também IAMARINO, A. *Como o Facebook manipula os seus sentimentos*. In: https://www.youtube.com/watch?v=itKgV5K2M8M. 18 de setembro de 2020. Acesso em: 20 abr. 2025.

102 Como descrevem DONEDA, D & ALMEIDA, V. A. F, "Algoritmos são basicamente um conjunto de instruções para realizar uma tarefa, produzindo um resultado final a partir de algum ponto de partida. Atualmente, os algoritmos embarcados em sistemas e dispositivos eletrônicos são incumbidos cada vez mais de decisões, avaliações e análises que têm impactos concretos em nossa vida" (2018, p. 141). Como definem Rouvroy e Berns (2015, p. 42, citados por ALVES, M. A. & ANDRADE, O, 2022, p. 1014), "a governamentalidade algorítmica é definida como um tipo de racionalidade (a)normativa ou (a)política que repousa sobre a coleta, agregação e análise automatizada de dados em quantidade massiva de modo a modelizar, antecipar e afetar, por antecipação, os comportamentos possíveis" (conferir também nota 25, no capítulo 1 deste livro). Ou seja, a governamentalidade algorítmica se refere a como os algoritmos governam nossas vidas por meio de suas tomadas de decisão automáticas vias coleta, análise e modelagem de dados coletados ininterruptamente de nossos movimentos no mundo digital. A partir disso, tal como nas empresas e instituições, uma vez que esses algoritmos estão a serviço de empresas e instituições, surge o debate sobre a governança algorítmica, sobre o controle e a publicização das informações sobre como os algoritimos estão sendo instruídos para suas tomadas de decisão sobre nossas vidas e comportamentos. De certa forma, trata-se de perguntar: quem e como estão sendo governados aqueles sistemas que nos governam? A questão não é simples, pois, além de envolver sigilo empresarial e domínio político e econômico de mercados, tal como DONEDA, D & ALMEIDA, V. A. F (ibidem, p. 142) explicam: "A complexidade do trabalho dos algoritmos aumenta com o uso cada vez maior das técnicas de aprendizagem automática. Com elas, o algoritmo é capaz de reorganizar seu funcionamento interno com base nos dados que está analisando". Além disso, há ainda algoritmos que criam outros algoritmos. Assim, segundo os autores: "Os seres humanos vão ficando cada vez menos capazes de compreender, explicar ou prever o funcionamento interno, os vieses e os eventuais problemas dos algoritmos." (idem).

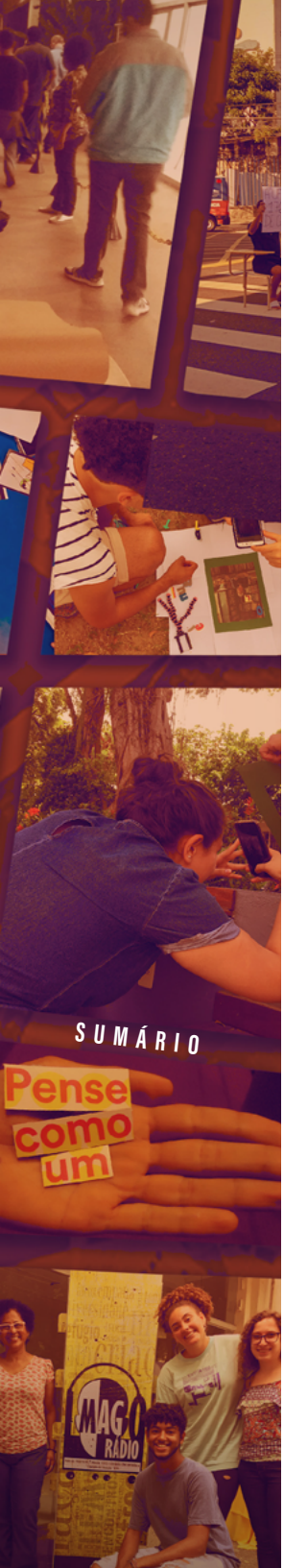


na relação com elas que possa fazer surgir um novo equilíbrio de forças entre humanos e não humanos maquínicos.

Assim, cientes desses riscos, e entendendo que eles ecoam em todas/os nós, podemos atuar, ainda que lateralmente, transversalmente, sobre tal aspecto de forma a sermos uma força ativa e capilarizada de transformação da condição ingênua, passiva, subserviente e/ou deslumbrada com que todas/os nós, em alguma medida, temos nos posicionado frente às novas tecnologias. As propostas de trabalho apresentadas neste livro são tentativas de, dentro da sala de aula, mas não só, abrir espaço para uma relação onde a dimensão humana territorializada e coletivizada seja o ponto de partida das interações com as tecnologias, sobretudo digitais, de modo que elas sirvam a uma produção de conhecimento, sociabilidade e subjetividade em que pese mais a colaboração do que a submissão.

Ainda que a proposta seja a de uma ampla conscientização sobre a força das tecnologias e do digital em nossa cultura contemporânea, nossos trabalhos, em sua maioria, apontam para a retomada e a ressignificação das dimensões analógicas e dos materiais há muito tempo já presentes nas salas de aula, tais como papel, caneta, cola e tesoura. Ao invés de uma contradição, essa inversão intenta revelar que as lógicas de dominação ou de emancipação, ainda que se relacionem com a materialidade dos objetos, não se reduzem a elas. A defesa de nossa proposta é a de que é possível trabalhar e compreender a lógica complexa e leve das tecnologias digitais com materiais analógicos, assim como é possível escravizar com algoritmos de forma ainda mais efetiva do que aquela feita com grilhões.

A valorização dos materiais tradicionais do universo escolar também visa desmistificar a apreensão de que realizar uma educação que aponte para uma alfabetização digital implicaria em, necessariamente, sobrecarregar as/os profissionais da educação



e os orçamentos escolares na busca de tecnologias "mais avançadas e de ponta". O que buscamos é, antes de mais nada, uma mudança de enfoque ao encarar o trabalho pedagógico, inspirada no legado de Freire, de forma que ele aconteça sempre contextualizado e enraizado no tempo-espaço presente da ação pedagógica. Essa "mudança" significa uma retomada do que foi proposto pelo autor, ao mesmo tempo em que atualiza seu contexto.

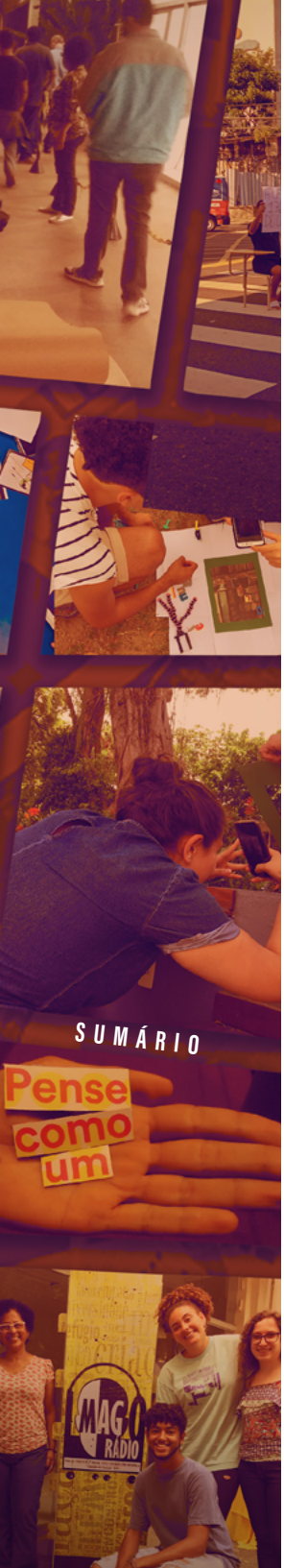
Desta forma, como dissemos na primeira parte deste livro, Freire, apesar de não se demorar teoricamente sobre a questão da imagem e das tecnologias, foi sensível à sua presença[103] por conta, como ele mesmo diz, das "novas exigências sociais, históricas, que a gente experimenta"[104]. Assim, acolhe com entusiasmo (e também de forma crítica) o que vê e incorpora esse mundo novo como elemento a transformar a própria educação. Podemos ver tal acolhimento no livro *Educar com a Mídia – Novos Diálogos sobre Educação*, quando ele comenta sobre a forma com a qual a escola poderia se relacionar com as tecnologias, a partir daquelas que reconhecia existir em sua época

> uma escola que não tivesse, inclusive, medo nenhum de dialogar com os chamados meios de comunicação. Uma escola (...) chegando até mesmo a dizer: vem cá, televisão, me ajuda! Me ajuda a ensinar, me ajuda a aprender!, não?[105]

103 Ana Luísa D'Maschio salienta esse ponto quando afirma, em texto sobre a atualidade de Freire, que "outro aspecto bastante presente no legado freiriano é o olhar favorável à tecnologia. Secretário de educação do município de São Paulo à época do governo de Luiza Erundina, Paulo Freire foi pioneiro ao implantar salas de informática nas escolas públicas, ainda no fim dos anos 1980. Fábio Campos relembra que Freire, visionário, tratava a tecnologia e os meios de comunicação de massa como potenciais amplificadores de um projeto de educação progressista e transformadora". D´MASCHIO, Ana Luísa. Paulo Freire, 100 anos: por que ele permanece atual? In: Porvir.org, 17/set/2021. Disponível em: https://porvir.org/paulo-freire- 100-anos-por-que-ele-permanece-atual/ Acesso em: 04 dez. 2024.

104 FREIRE, P., GUIMARÃES, S. *Educar com a mídia: novos diálogos sobre educação.* São Paulo: Paz e Terra, 2011, p. 45.

105 Idem.



Freire mostra-se entusiasmado com as tecnologias audiovisuais de sua época e as pensa não só como sendo inseridas mecanicamente, mas de fato alterando o sentido do trabalho educacional:

> pois bem, imagina agora que a criançada tivesse, inclusive uma disciplina. "Você tem quinze dias para fazer sua escrita de mundo e trazer para a gente". (...) essa escrita podia ser visualmente fixada também, porque poderia ser a fotografia do mundo. (...) O menino sai para escutar e fotografar o mundo dele, entendes?[106]

Essa incorporação da fotografia atua como forma condensada de leitura e apreensão do mundo, e Freire dá a ela o status de pesquisa, sem hierarquizá-la ou diminuí-la em relação ao texto:

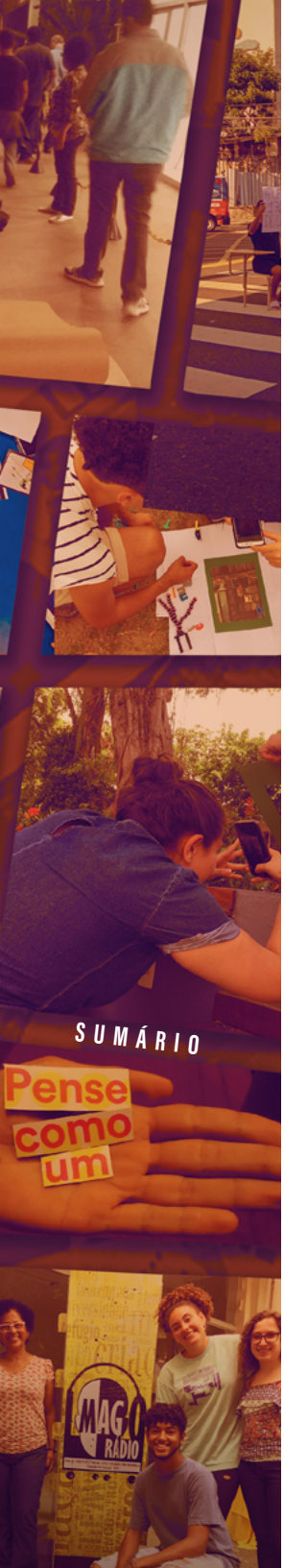
> (...) essa escola (...) já está introduzindo a meninada na pesquisa, num certo tipo de pesquisa, numa certa metodologia que não é tradicional. (...) Uma discussão com a meninada em volta, falando sobre as fotos, por exemplo, que, no fundo, são verdadeiras codificações.[107]

Tal processo de incorporação se mostra desafiador para nós, educadores do séc. XXI, que tendemos a hierarquizar os meios e materiais, dado que ainda trabalhamos sob forte influência de uma tradição secular, que privilegiou o texto como portando maior rigor, inequivocidade, enquanto a imagem (ou as tecnologias – e mesmo a oralidade) é vista como imprecisa e não rigorosa. Já nosso autor as entende, se referindo aos meios de comunicação, como fazendo parte do "horizonte geral da teoria do conhecimento", que ele desenvolveu em seus trabalhos sobre educação.

É importante destacar que o entusiasmo de Paulo Freire se deu fora da experiência da ubiquidade digital e algorítmica do nosso cotidiano, bem como do crescimento assustador dos quadros de adoecimento mental apresentados por nossas crianças

106 Ibidem, p. 74,

107 Ibidem, p. 75.



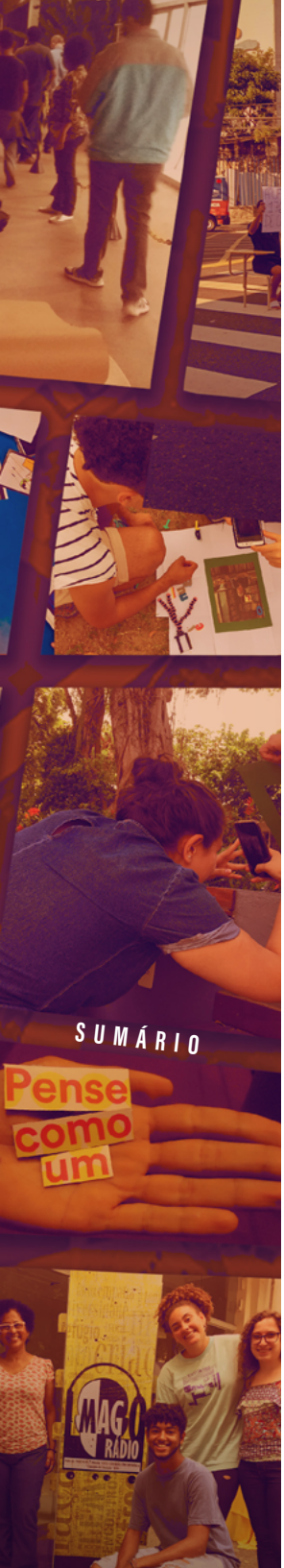
e adolescentes diante da excessiva conexão digital, via telas, às mais diversas. A sobrecarga informacional sobre nossas sociabilidades e o grau de fragilidade que ela tem infringido às nossas subjetividades são alarmantes e não permitem mais a defesa entusiasmada da presença de celulares nas salas de aula, mas também impede a imaginação ingênua de que podemos ignorá-las ou bani-las do processo educacional. Também urge diferenciar o que é o modelo de negócio abusivo e viciante das big techs e suas redes sociais do que são o celular, as telas e a internet. É na busca de uma via que escape tanto da tecnofilia, quanto da tecnofobia na proposição de um multiletramento digital e midiático (tal como defendemos) que escrevemos este livro.

A escola foi, até o início do séc. XX, o lugar quase exclusivo de formação formal sistemática de crianças e jovens, até a entrada em cena dos meios de comunicação de massa e das tecnologias. Ao mesmo tempo que desafiam e parecem competir com a escola, são a oportunidade para que ela possa se projetar, potencialmente, para além da tarefa "explicadora", concentrada em conteúdos disciplinares. Freire lembra que a escola "enquanto instituição social e histórica, não pode cumprir sempre da mesma forma, um certo papel que ela vem cumprindo (...)", precisando, então, "revolucionar- se"[108]. Tal processo inclui tanto aquilo que há de novo (as tecnologias, os meios de comunicação de massa) quanto o redobrar-se sobre si naquilo que possui de mais significativo: seu corpo social. Assim, Paulo Freire defende uma "alfabetização em televisão"[109], por exemplo, como instrumento que pode estimular a curiosidade de saber, mas associado (e não em oposição) à necessidade de a escola

> conhecer as experiências extraescolares de seus alunos, o que é que eles fazem, como fazem, como brincam, como trabalham, etc. E adequar o uso desses instrumentos

108 Ibidem, p. 44.

109 Ibidem, p. 236.



> para aguçar a curiosidade e possibilitar que as crianças conheçam melhor o que já conhecem, e conheçam o que ainda não conhecem de forma sistemática.[110]

O processo de alfabetização para a TV, pensado por Freire, ou, hoje, multiletramento digital e midiático para as novas tecnologias, conflui com a ênfase e o resgate da centralidade das/os estudantes, que agora são mobilizados por elas, em uma convergência que podemos fazer emergir como criativa, criadora, entre pessoas e meios. Para nós, essa dinâmica, combinando pessoas e tecnologias de comunicação e informação, está associada a um propósito descolonial, entendido de forma ampla, como apropriação ativa e significativa do mundo por parte daqueles/as que o constituem e o constroem, na medida em que são reconhecidos e estimulados a participar de forma insubmissa, enraizada e comprometida. Neste sentido, Paulo Freire foi um descolonial *avant la lettre*.

Ao mesmo tempo, trata-se de trazer aquilo que foi violentamente negado e deslegitimado, ampliando possibilidades, tradições e histórias. É neste sentido que Rufino entende a descolonização "como palavra geradora"[111], que permite uma "desaprendizagem do cânone"[112], trazendo outros elementos que podem ser igualmente potentes:

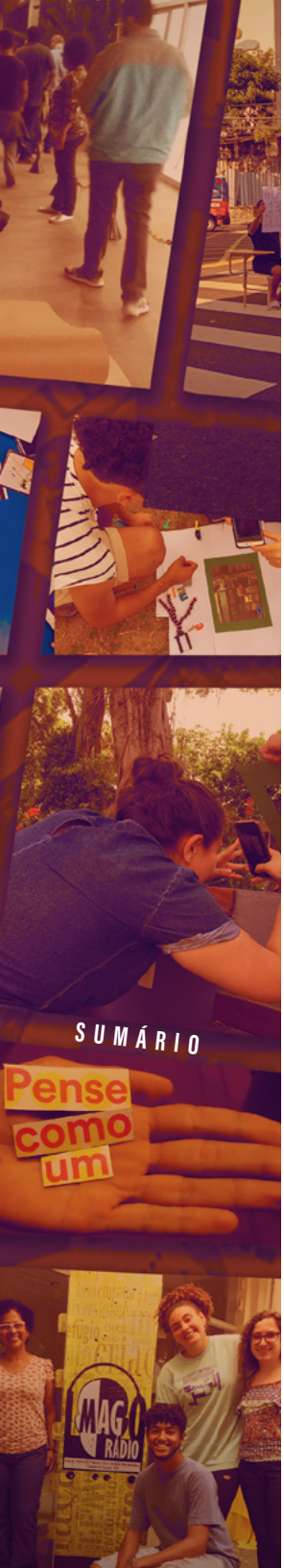
> Ler esse mundo com os dizeres impostos não é suficiente. As gramáticas maternas, as tecnologias ancestrais, os princípios comunitários, os chãos, matas, águas e corpos daqui são leituras que precedem as línguas que reduzem subjetividades e tentam conformar outros sentidos de mundo.[113]

110 Ibidem, p. 72.

111 RUFINO, L. *Ponta-Cabeça, op. Cit.*, p. 90.

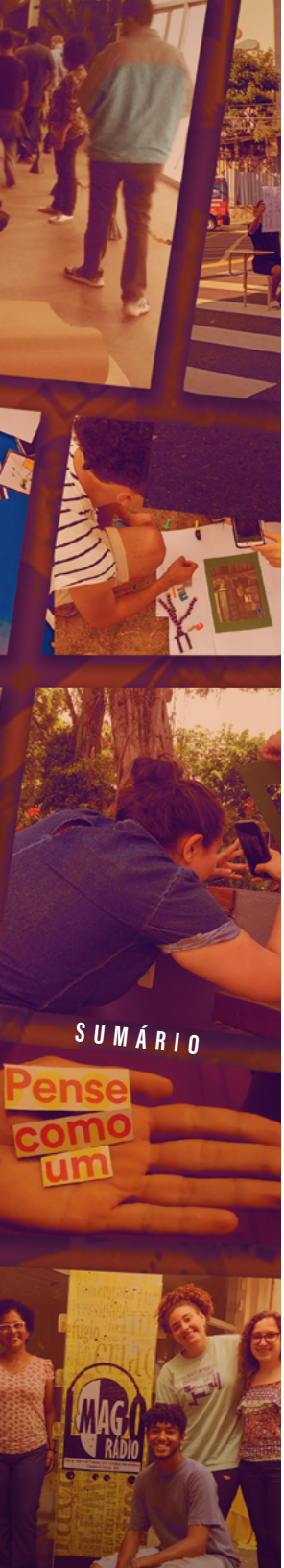
112 Idem, ibidem, p. 90.

113 Idem, ibidem, p. 92.



A tarefa de uma educação descolonial, nos parece, ultrapassa a tarefa de tratar diretamente deste tema e de autores e fatos anulados pela hegemonia europeia. Ela passa pela inserção de dinâmicas que permitam a apropriação, por parte dos/as envolvidos/as na cena pedagógica, dos materiais culturais, políticos, pedagógicos, etc., comumente jogados no mundo e assimilados em geral como "naturais", universais. Uma apropriação que implique em um processo de torção, montagem-desmontagem, que evidencie as conexões e os sentidos que legitimam certas formas de ser e existir em detrimento de outras, ao desautorizá-las.

Ao longo deste livro, buscamos apresentar atividades que foram elaboradas de modo que pudessem desconstruir sentidos hegemônicos, cristalizados, através de procedimentos que desvendassem o *modus operandi* de funcionamento dessas dinâmicas de poder que se fazem hoje, principalmente, pelas tecnologias digitais. Atividades que revelassem não somente seus conteúdos, mas seu modo de operação, o qual nos parece o principal responsável pelas dinâmicas de subserviência e submissão. Todos os exercícios e ações propostos procuraram recolocar o corpo, as emoções, o entusiasmo e a potência do estar juntos, através de uma participação ativa e conjunta de estudantes e professores na apropriação das tecnologias que permeiam e constituem a todas/os. Nossas atividades trabalham na direção de desconstruir os sentidos estabelecidos pelos meios de comunicação e informação – colonizados pela concentração de poder e tecnologias do norte global, de forma a mostrar que é possível produzir com e através das tecnologias, sem cair na armadilha de reproduzir estética e eticamente padrões hegemônicos de visibilidade de si e do mundo, preconceitos, estereótipos, permitindo que nossas vozes e valores possam ser disputados em meio a uma pletora de imagens e informações pasteurizadas e limitantes. Importa para nós, em nosso "bom combate", colaborar para uma vivência e aprendizagem que afirme a identidade de grupos marginalizados e invisibilizados, tornando a escola um espaço de inclusão de tempos e espaços, modos de vida e porvires.



REFERÊNCIAS

ALVES, M. A. & ANDRADE, O. M, Autonomia individual em risco? Governamentalidade algorítmica e a constituição do sujeito. *In*: **Cadernos Metrópole: São Paulo**, v. 24, n. 55, pp. 1007-1023, set/dez 2022.

ARAUJO, C. A. A., O fenômeno da pós-verdade: uma revisão de literatura sobre suas causas, características e consequências. *In*: **Alceu, Revista de comunicação, cultura e política**, vol. 20, n. 41, jul-set, 2020, pp. 35-48.

BENJAMIN, W. "Pequena História da Fotografia". *In*: **Magia e técnica, arte e política: Ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BOUGNOUX, D. **Introdução às ciências da informação e da comunicação**. Petrópolis: Vozes, 1994.

BRUNO, F. *et al*. (Org.). **Tecnopolíticas da vigilância**: perspectivas da margem. São Paulo: Boitempo, 2018.

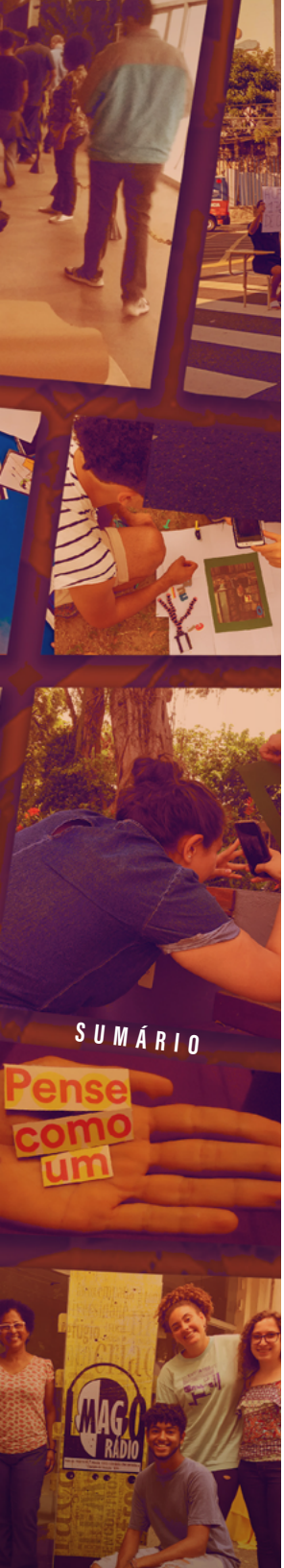
CARIJÓ, M. "Atenção Compartilhada e Partilha de Experiências na Produção Coletiva de Sentidos". *In*: **Ayvu: Revista Psicologia**., V. 05, N. 01, P. 67-88, 2018.

CARVALHO, V. "As imagens no Método Paulo Freire na experiência de Angicos (RN) – 1963". **Educação em Questão**, Natal, v. 21, n. 7, p. 98-115, set./dez. 2004. Disponível em: https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/issue/view/475. Acesso em: 18 jan. 2022.

CITTON, Y. "De L'écologie de L'attention à la Politique de la Distraction: Quelle Attention Réflexive?" ["Da Ecologia da atenção à Política da Distração: De qual atenção reflexiva estamos falando?"]. *In*: DUGAT, M. **Bébé attentif cherche adulte(s) attentionné(s)**, Eres, 2018 (distribuição eletrônica Cain.info). ISBN 9782749262130. Disponível em: https://www.cairn.infobebe-attentif-cherche-adultes- attentionnes---page-11.htm Acesso em: 22 out. 2019.

CITTON, Y. "Da Economia à Ecologia da Atenção". *In*: **Ayvu: Revista de Psicologia**, v. 05, n. 01, p. 13-41, 2018.

CRARY, J. **24/7 – Capitalismo Tardio e os Fins do Sono**. São Paulo: Cosac Naify, 2014.



DIDI-HUBERMAN, G. **Quando as Imagens Tomam Posição – O Olho da História, I**. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2017.

D´MASCHIO, A. L. Paulo Freire, 100 anos: por que ele permanece atual? *In*: **Porvir. org**, 17/set/2021 Disponível em: https://porvir.org/paulo-freire-100-anos-por-que-ele-permanece-atual/ Acesso em: 04 dez. 2024.

DONDIS, D. **Sintaxe da Linguagem Visual**. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

DONEDA, D.; ALMEIDA, V. A. F. O que é a governança de algoritmos? *In*: BRUNO, F. *et al*. (Org.). **Tecnopolíticas da vigilância**: perspectivas da margem. São Paulo: Boitempo, 2018.

FAUSTINO, D., LIPPOLD, W. 188, **Colonialismo Digital – por uma Crítica Hacker-fanoniana**. São Paulo: Boitempo, 2023.

FERNANDES, A.; MONTEIRO, A.; SANTI, A.; SILVA, D. "Multiletramentos pelas visualidades: a Experiência da Rede RIA40tena e o Curso de Extensão 'Visualidades, Tempo e Educação". *In*: HOFFMANN, A., BARROS, R., DOURADO, R. (Orgs.) **Visualidades, Educação e Mudanças Culturais**. Rio de Janeiro: Ayvu, 2021.

FERNANDES, ADRIANA. H.; MONTEIRO, ALINE. V.; SANTI, ANGELA. M.; SILVA, DAGMAR. M. "Multiletramentos pelas visualidades na escola – cursos e ações coletivas a partir de redes de formação docente". *In*: **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 20, p. 001-023, 2023. ISSN ONLINE: 2238-1279

FREIRE, P., GUIMARÃES, S. **Educar com a Mídia**: novos Diálogos sobre Educação. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

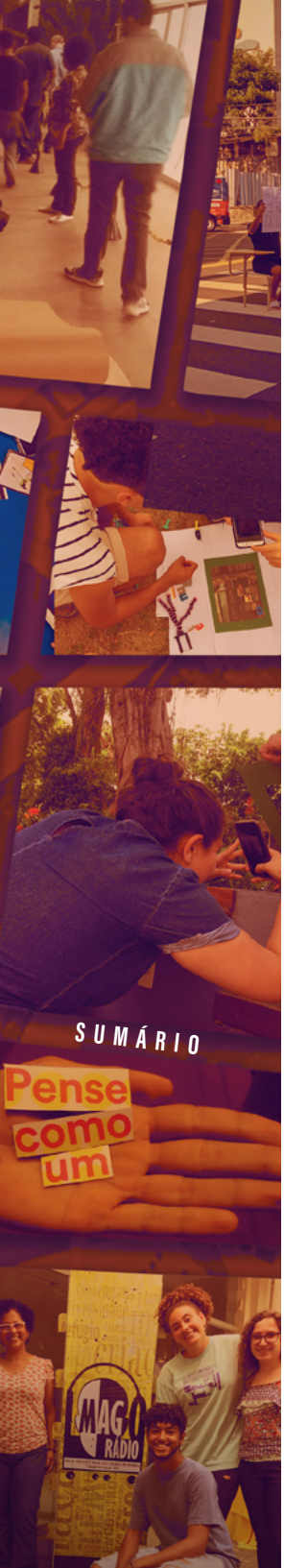
FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FRESQUET, A. (Org.) **Proposta de Programa Nacional de Cinema na Escola**. Belo Horizonte: Universo Produção, 2024.

FRESQUET, A., ALVARENGA, C. **Cinema e Educação digital**: A lei 14533 – Reflexões, Perspectivas e Propostas, Coleção Cinema e Educação, vol. II. Universo Produções, 2023.

FRESQUET, A. **Cinema e Educação**: reflexões e experiências com professores e estudantes na educação básica, dentro e fora da escola. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

GAGLIONI, C. Reportagem: "O crescimento do suicídio infantil no Brasil e no mundo". *In*: **Nexo Jornal**: 17/09/2022.



GRANDA, A. Reportagem "Fiocruz alerta para aumento da taxa de suicídio entre criança e jovem - Especialistas indicam mais atenção e informação contra o suicídio. *In*: **Agência Brasil**, Rio de Janeiro, 24/02/2024.

HAN, B. **O Desaparecimento dos Rituais – uma Topologia do Presente**. Petrópolis: Vozes, 2021.

hooks, b. **Ensinando a Transgredir**: A Educação como Prática da Liberdade. 2ª. Ed., São Paulo: Martins Fontes, 2017.

IAMARINO, A. **Como o Facebook manipula os seus sentimentos**. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=itKgV5K2M8M. 18 de setembro de 2020. Acesso em: 20 abr. 2025.

KASTRUP, V. "Aprendizagem da Atenção na Cognição Inventiva", *In*: KASTRUP, V., TEDESCO, S., PASSOS, E. **Políticas da Cognição**. Porto Alegre, Sulina, 2008.

KRENAK, A. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia da Letras, 2009.

LATOUR, B. **Onde estou? Lições de confinamento para uso dos terrestres**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021.

LATOUR, B. **Onde Aterrar?** Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020.

_____ **Reassembling the social**: an introduction to Actor-Network-Theory. Oxford: Osford University Press, 2007.

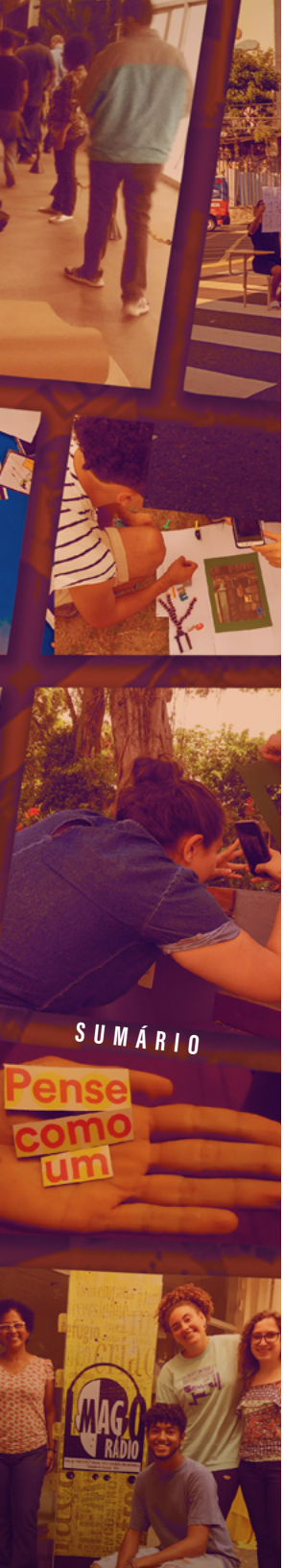
LATOUR, B. **Jamais fomos modernos**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1994.

LAW, J. **After Method**: mess in social science research. New York: Routledge, 2007.

LICHENSTEIN, J. **A Cor Eloquente**. São Paulo: Siciliano, 1994

LYRA, C. **As Quarenta Horas de Angicos**: uma Experiência Pioneira de Educação. São Paulo, Cortez, 1996.

MONTEIRO, A. "Cinema, Paulo Freire e Educação em Tempos de Desordem Informacional: O Poder das Imagens na Escola". *In*: FRESQUET, A., ALVARENGA, C. **Cinema e Educação digital**: A lei 14533 – Reflexões, Perspectivas e Propostas", Coleção Cinema e Educação, vol. II. Universo Produções, 2023.



MONTEIRO, A., SANTI, A. "Imagem e Paulo Freire no Contexto das Fake News". *In*: REZENDE, M., MENDES, M. (org. e edição). **Revista Carioca de Educação Pública**, v. 4, nº 6, maio/out 2022, ISSN 2526-1886, http://www.rio.gov.br/web/epf/rcep06art03. Acesso em: 22 mar. 2024.

MONTEIRO, A. V. **A cultura comunicacional**: desafios e contribuições para a educação. Tese Doutorado, Programa de Pós-graduação da Escola de Comunicação/UFRJ: Rio de Janeiro, 2004. p. 166.

OLIVEIRA, R. C. **Decolonial ou Descolonial?**, vídeo, 12 de agosto de 2020, disponível em https://www.youtube.com/watch?v=0Fu6qVqeEXc. Acesso em: 24 abr. 2025.

OLIVEIRA, L., CANDAU, V., "Pedagogia descolonial e educação antirracista". *In*: **Educação em Revista**. v. 26, n. 01, p. 17, 2010. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0102-46982010000100002. Acesso em: 27 abr. 25.

OMELCZUK, F. W. **O que se aprende quando se aprende cinema no hospital?** Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: https://ppge.educacao.ufrj.br/teses2016/tFernandaOmelczuk
Walter.pdf. Acesso em: 10 de setembro. 2025.

PEREIRA, J. S. **Imagens sonoras na educação**: a experiência da Imagorádio. Trabalho de conclusão de curso. Faculdade de Educação da UFRJ, 2024

ROUVROY, A. & BERNS, T. Governamentalidade algorítmica e perspectivas de emancipação: o díspar como condição de individuação pela relação? *In*: BRUNO, F. *et al.* (Org.). **Tecnopoliticas da Vigilância**: perspectivas da margem. São Paulo: Boitempo, 2018.

ROXO, R., MOURA, E. (org.) **Multiletramentos na Escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

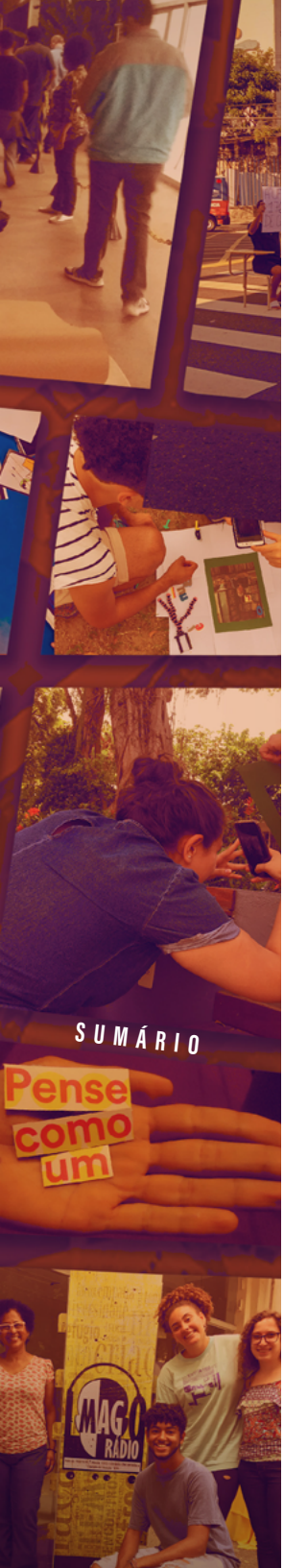
RUFINO, L. **Ponta-Cabeça**: Educação, Jogos de Corpo e outras Mandingas. Rio de Janeiro: Mórula, 2023.

RUFINO, L. **Pedagogia das Encruzilhadas**. Rio de Janeiro: Mórula Ed., 2019.

SANTI, A. "Imagem, Filosofia e Educação no Séc. XXI: O Analfabeto do Futuro Será o que não Sabe Fotografar?", **Prometeus** - Ano 11 - Número 26 – Janeiro - Abril/2018.

SAUSSURE, F. **Curso de linguística geral**. São Paulo: Cultrix, 2006.

SFEZ, L. **A crítica da comunicação**. São Paulo: Edições Loyola, 1994.



SIBILIA, P. **Redes ou Paredes – A Escola em Tempos de Dispersão**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

STENGERS, I. **Cosmopolitics I**. Minneapolis: University of Minnesota Press, 2003.

STENGERS, I e PRIGOGINE, I. **A nova aliança**: metamorfose da ciência. Brasília: Editora UnB, 1997.

TELES, E. Governamentalidade algorítmica e as subjetivações rarefeitas *In*: **Kriterion**: Belo Horizonte, nº 140, Ago./2018, p. 429-448.

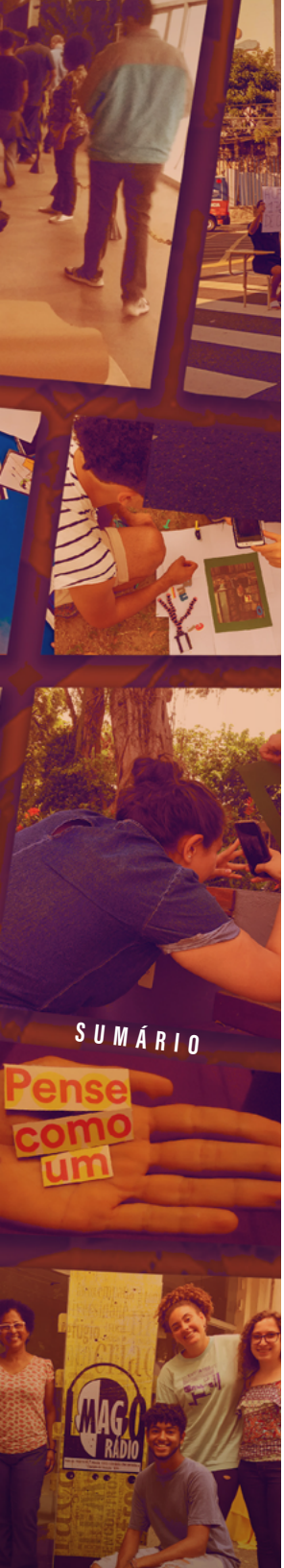
TURKE, C. "Cultura do Déficit de Atenção". *In*: **Revista Serrote**, https://www.revista serrote.com.br/2015/06/cultura- do-deficit-de-atencao/, 2015. Acesso em: 19 mar. 2024.

VAROUFAKIS, *Y.* **Tecnofeudalismo**: o que Matou o Capitalismo. Coimbra: Critical Ed., 2025.

VASCONCELOS, C. S. "Os Desafios da Indisciplina em Sala de Aula e na Escola" *In*: **Ideias**, v. 28, 1997, pp. 227-252.

WARDLE, C., DERAKSHAN, H. **Desordem Informacional**: Para um quadro interdisciplinar de investigação e elaboração de políticas públicas, Coleção CLE - Unicamp, maio de 2023. Disponível em: https://edoc.coe.int/en/media/11609-desordem-informacional-para-um-quadro-interdisciplinar-de- investigacao-e-elaboracao-de-politicas-publicas.html Acessado em 12 de maio de 2025.

ZUBOFF, S. **A Era do Capitalismo de Vigilância**: A Luta por um Futuro Humano na Nova Fronteira do Poder. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2020.



SOBRE AS ILUSTRAÇÕES

Todas as ilustrações criadas para este livro (incluindo os botões clicáveis) são de autoria de Jonatã Pereira, ex-integrante do projeto, pertencem ao acervo do ITEC e referem-se aos registros das ações realizadas e dos materiais produzidos pelo grupo ao longo dos 16 anos de sua existência.

Figura 1 – Fonte: acervo do ITEC.
Montagem com imagens do exercício
"Faça a sua Manchete" e "Poesia animada" ..... p. 15

Figura 2 – Fonte: acervo do ITEC.
Montagem com diferentes exercícios e atividades do ITEC ..... p. 16

Figura 3 – Fonte: acervo do ITEC.
Mosaico de imagens. Imagem "Efeito Kuleshov"
(imagem acima à esquerda, em preto e branco)
retirada de https://sigacena.blogspot.com/2014/09/
o-efeito-kulechov-por-ismail-xavier.html ..... p. 65

Figura 4 – Fonte: acervo do ITEC.
Imagem do exercício de Enquadramento ..... p. 66

Figura 5 - Fonte: acervo do ITEC.
Montagem com imagens do exercício de Enquadramento ..... p. 69

Figura 6 – Fonte: acervo do ITEC.
Montagem com imagens do exercício de Enquadramento ..... p. 70

Figura 7 – Fonte: acervo do ITEC.
Imagens do exercício de Legendagem ..... p. 73

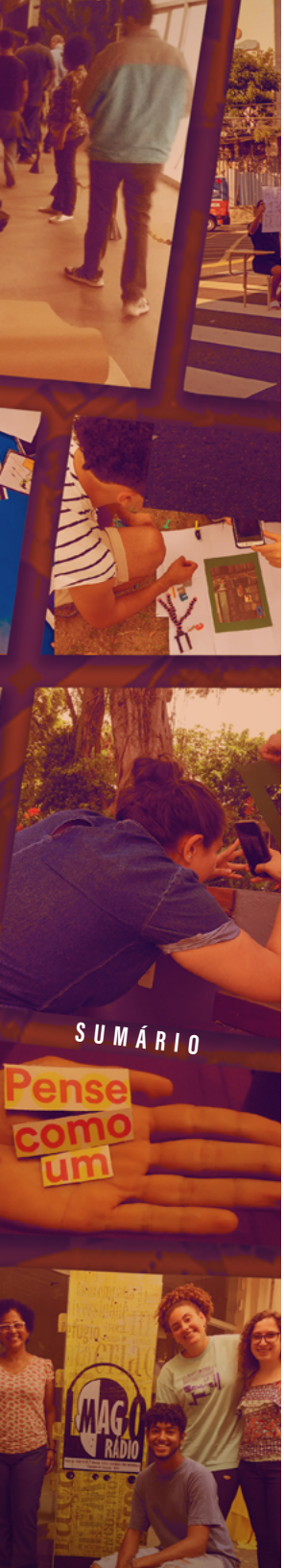


Figura 8 – Fonte: acervo do ITEC.
Montagem com imagens do exercício de Legendagem ..... p. 77

Figura 9 – Fonte: acervo do ITEC.
Montagem com imagens do exercício de Legendagem ..... p. 78

Figura 10 – Fonte: acervo do ITEC.
Montagem com imagens do exercício "Isto é" ..... p. 82

Figura 11 - Fonte: acervo do ITEC.
Montagem com imagens do exercício "Isto é" ..... p. 86

Figura 12 - Fonte: acervo do ITEC.
Montagem com imagens do exercício "Isto é" ..... p. 87

Figura 13 - Fonte: acervo do ITEC.
Montagem com imagens do exercício "Otherselves" ..... p. 92

Figura 14 - Fonte: acervo do ITEC.
Montagem com imagens do exercício "Otherselves" ..... p. 95

Figura 15 - Fonte: acervo do ITEC.
Montagem com imagens do exercício "Efeito Kuleshov".
Imagem Hitchcock retirada de https://www.adoro
cinema.com/personalidades/personalidade-1061/ ..... p. 97

Figura 16 - Fonte: acervo do ITEC.
Montagem com imagens do exercício "Efeito Kuleshov" ..... p. 101

Figura 17 - Fonte: acervo do ITEC.
Montagem com imagens do exercício "5 fotos, 1 história" ..... p. 104

Figura 18 - Fonte: acervo do ITEC.
Montagem com imagens do exercício "5 fotos, 1 história" ..... p. 107

Figura 19 - Fonte: acervo do ITEC.
Montagem com imagens do exercício "5 fotos, 1 história" ..... p. 108

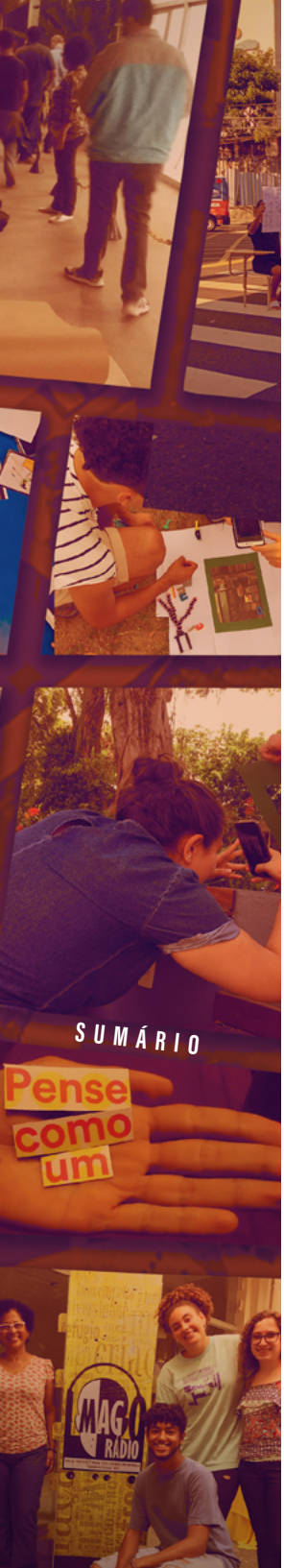


Figura 20 - Fonte: acervo do ITEC.
Montagem com imagens do exercício "Poesia Animada" ..... p. 112

Figura 21 - Fonte: acervo do ITEC.
Montagem com imagens do exercício "Poesia Animada" ..... p. 116

Figura 22 - Fonte: acervo do ITEC.
Montagem com imagens do exercício "Poesia Animada" ..... p. 117

Figura 23 - Fonte: acervo do ITEC.
Imagem exercício "Stop Motion" ..... p. 120

Figura 24 - Fonte: acervo do ITEC.
Montagem com imagens do exercício "Stop Motion" ..... p. 125

Figura 25 - Fonte: acervo do ITEC.
Montagem com imagens do exercício "Minutos Lumière".
Imagem dos irmãos Lumière retirada de https://
www.infoescola.com/biografias/irmaos-lumiere/ ..... p. 128

Figura 26 - Fonte: acervo do ITEC.
Montagem com imagens do exercício "Minutos Lumière".
Imagem (invertida) dos irmãos Lumière retirada de https://
www.infoescola.com/biografias/irmaos-lumiere/ ..... p. 131

Figura 27 - Fonte: acervo do ITEC.
Montagem com imagens do exercício "Filme Carta" ..... p. 134

Figura 28 - Fonte: acervo do ITEC.
Montagem com imagens do exercício "Filme Carta" ..... p. 139.

Figura 29 – Fonte: acervo do ITEC.
Mosaico de Imagens. Imagem de Carolina Maria de Jesus
retirada de https://almapreta.com.br/sessao/cultura/
carolina-maria-de-jesus-faria-110-anos-conheca-sua-
trajetoria/ e imagem de bell hooks retirada de https://
blogfca.pucminas.br/ccm/olhares-que-desafiam-
bell-hooks-e-a-espectadora-negra-resenha/ ..... p. 141

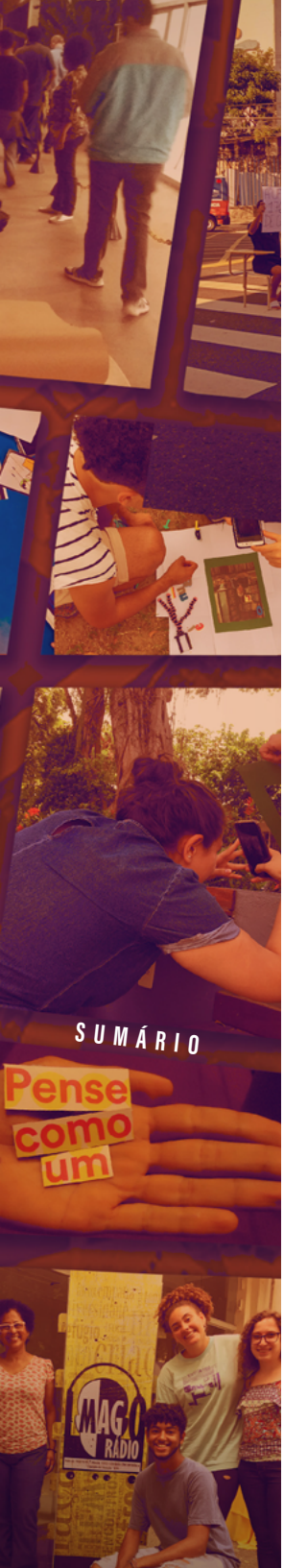


Figura 30 - Fonte: acervo do ITEC.
Montagem com imagens do atividade "ImagoRádio" ..... p. 142

Figura 31 - Fonte: acervo do ITEC.
Montagem com imagens da atividade "ImagoRádio. Imagem de Carolina Maria de Jesus retirada de https://almapreta.com.br/sessao/cultura/carolina-maria-de-jesus-faria-110-anos-conheca-sua-trajetoria/ e imagem de bell hooks retirada de https://blogfca.pucminas.br/ccm/olhares-que-desafiam-bell-hooks-e-a-espectadora-negra-resenha/ ..... p. 148

Figura 32 - Fonte: acervo do ITEC.
Montagem com imagens da atividade "ImagoRádio" ..... p. 151

Figura 33 - Fonte: acervo do ITEC.
Montagem com imagens da atividade "ImagoRádio" ..... p. 154

Figura 34 - Fonte: acervo do ITEC.
Montagem com imagens da atividade "Exposições" ..... p. 156

Figura 35 - Fonte: acervo do ITEC.
Montagem com imagens da atividade "Exposições" ..... p. 160

Figura 36 - Fonte: acervo do ITEC.
Montagem com imagens da atividade "Exposições" ..... p. 161

Figura 37 - Fonte: acervo do ITEC.
Montagem com imagens da atividade "Flashmob" ..... p. 165

Figura 38 - Fonte: acervo do ITEC.
Montagem com imagens da atividade "Flashmob". ..... p. 169

Figura 39 - Fonte: acervo do ITEC.
Montagem com imagens da atividade "Educação no Sinal" ..... p. 172

Figura 40 - Fonte: acervo do ITEC.
Montagem com imagens do exercício
"Se essa manchete fosse minha" ..... p. 175

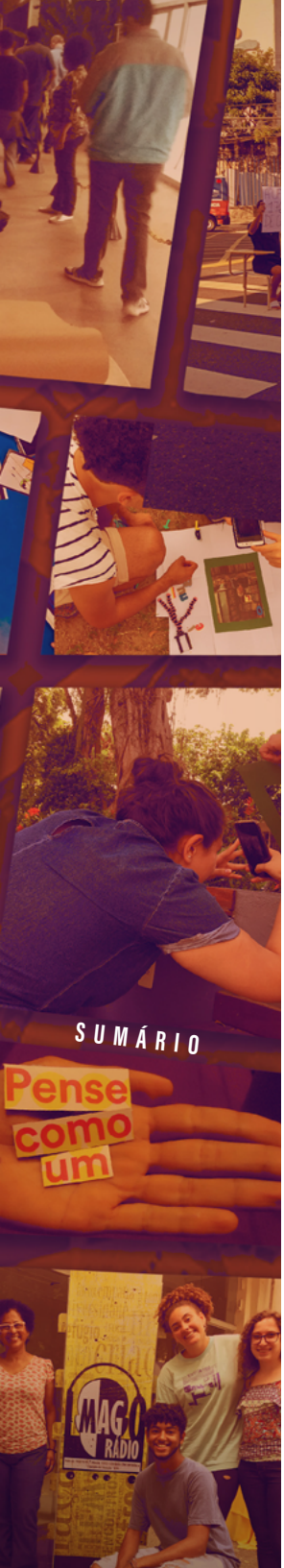


Figura 41 - Fonte: acervo do ITEC.
Montagem com imagens da atividade
"Faça a sua Manchete" ..... p. 179

Figura 42 - Fonte: acervo do ITEC.
Montagem com imagens do exercício
"Se essa manchete fosse minha" ..... p. 180

Figura 43 - Fonte: acervo do ITEC.
Montagem com imagens da atividade "Jornal Vivo" ..... p. 184

Figura 44 - Fonte: acervo do ITEC.
Montagem com imagens da atividade "Jornal Vivo" ..... p. 188

Figura 45 – Fonte: acervo do ITEC.
Mosaico de Imagens ..... p. 192

Figura 46 - Fonte: acervo do ITEC.
Imagem com nuvem de palavras sobre *Fake News* ..... p. 193

Figura 47 - Fonte: acervo do ITEC.
Montagem com imagens da atividade "*Fake News*
e desordem informacional" nas redes sociais ..... p. 197

Figura 48 - Fonte: acervo do ITEC.
Montagem com imagens da atividade "*Fake News*
e desordem informacional" nas redes sociais ..... p. 199

Figura 49 - Fonte: acervo do ITEC.
Montagem com imagens da atividade "*Fake News*
e desordem informacional". Imagem de Claire Wardle
retirada de https://www.tse.jus.br/comunicacao/
noticias/2021/Outubro/professora-britanica-fala-
sobre-a-evolucao-da-desordem-da-informacao-e-
formas-de-mitigar-efeitos-nocivos-das-fake-news ..... p. 202

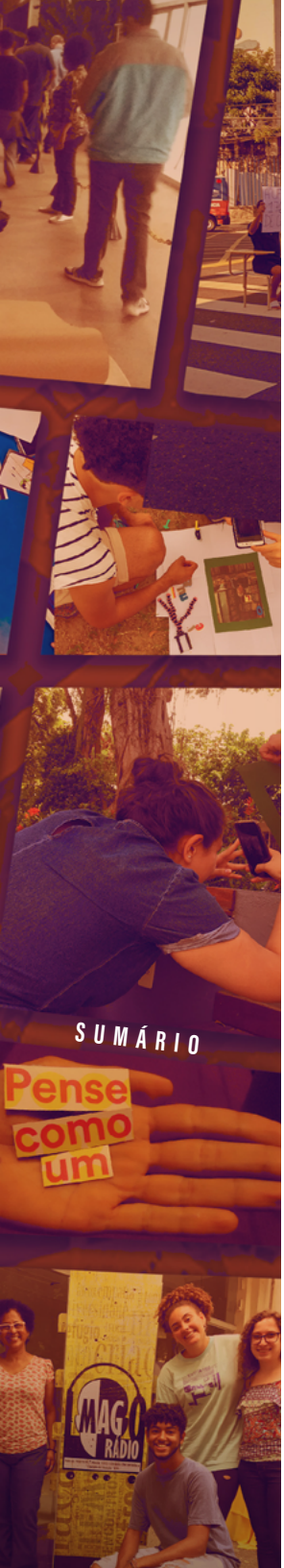


Figura 50 - Fonte: acervo do ITEC.
Imagem quadro de tipologia sobre "*Fake News* e desordem informacional" ..... p. 203

Figura 51 - Fonte: acervo do ITEC.
Montagem com imagens da atividade "*Fake News* e desordem informacional" nas redes sociais ..... p. 204

Figura 52 - Fonte: acervo do ITEC.
Montagem com imagens da atividade "*Fake News* e desordem informacional" em escola ..... p. 207

Figura 53 - Fonte: acervo do ITEC.
Montagem com imagem da atividade "Percebendo perspectivas" ..... p. 211

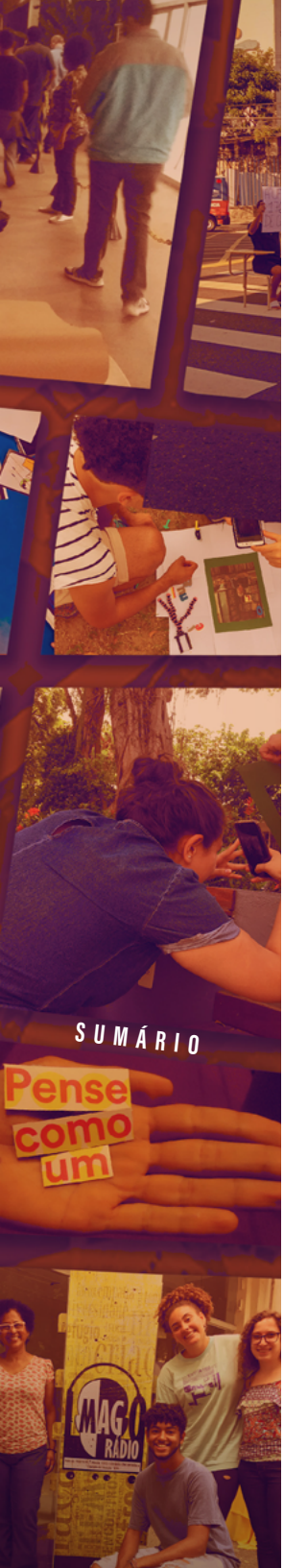
Figura 54 - Fonte: acervo do ITEC.
Montagem com imagens e textos da atividade "Percebendo perspectivas" ..... p. 215

Figura 55 - Fonte: acervo do ITEC.
Montagem com imagens e textos da atividade "Percebendo perspectivas" ..... p. 216

Figura 56 - Fonte: acervo do ITEC.
Imagem atividade "Descolonizar o imaginário" ..... p. 219

Figura 57 - Fonte: acervo do ITEC.
Montagem com imagem e texto da atividade "Descolonizar o imaginário" ..... p. 223

Figura 58 - Fonte: acervo do ITEC.
Montagem com imagem e texto da atividade "Descolonizar o imaginário" ..... p. 224



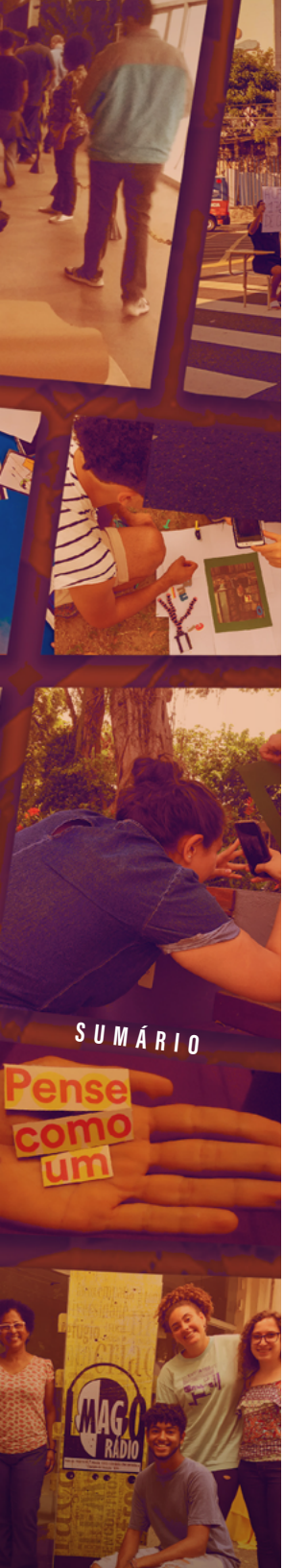
SOBRE AS AUTORAS

Angela Medeiros Santi

Professora Associada de Filosofia da Educação, na Faculdade de Educação, UFRJ. Coordenadora do projeto de pesquisa e extensão ITEC - Imagem, texto e educação contemporânea, vinculado ao LISE - Laboratório do Imaginário Social e Educação (FE/UFRJ), desde 2010. Coordenadora do projeto "Cinema no Hospital?", CINEAD/LECAV - Laboratório de Educação Cinema e Audiovisual (FE/UFRJ), desde 2013, e co-coordenadora da Rede RIA (Rede Internacional de Ações em Educação), desde 2022. Coordenadora e curadora de exposições do Espaço Cultural da ESPM, de 2000 a 2003. Doutorado em Filosofia pela PUC/RJ (2001), Mestrado em Estética, pela UFRJ (1996) e Licenciatura em Filosofia, pela UFPel/RS (1991).

Aline Veríssimo Monteiro

Professora Associada de Psicologia da Educação da Faculdade de Educação da UFRJ. Tem experiência na área de Psicologia, atuando principalmente nos seguintes temas: psicologia da educação; subjetividade, imagem e tecnologia; educação, tecnologia e mídias; educação e cultura contemporânea. É coordenadora do projeto de pesquisa e extensão ITEC (Imagem, texto e educação contemporânea), vinculado ao LISE - Laboratório do Imaginário Social e Educação (FE/UFRJ) e vice-coordenadora do LECAV - Laboratório de Educação Cinema e Audiovisual (FE/UFRJ). É Doutora e Mestre em Comunicação e Cultura pela ECO/UFRJ (2004/1998) e Psicóloga pela IP/UFRJ (1994), com Licenciatura em Psicologia pela Faculdade de Educação da UFRJ (1999).



SOBRE AS/OS COLABORADORAS/ES

Jonatã Souza Pereira

Especialista em Arte-Educação, pela UniCV. Pedagogo formado pela UFRJ (2025). Consultor Pedagógico do Programa Educativo da CAIXA Cultural / RJ. Pós-Graduado em AEE e Gestão da Educação Inclusiva (UFJF). Diretor de Criação há 13 anos. Participou do ITEC como bolsista de 2015 a 2021.

Camila Farias Rodrigues

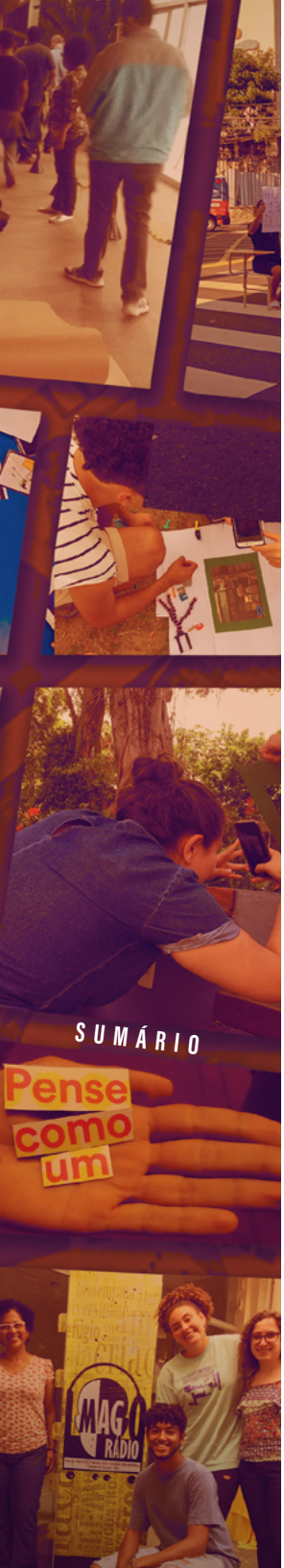
Pedagoga formada pela UFRJ (2025). Atuou também na área empresarial, em Recursos Humanos, Depto. Pessoal e Administração. Participou do ITEC como bolsista e colaboradora, de 2015 a 2021.

Dulce Regina Bezerra da Silva

Arte-educadora, licencianda em Pedagogia pela UFRJ. Sua trajetória com as manifestações artísticas intenta potencializar a relação Cultura e Educação e suas pluralidades nos espaços formais e não formais. Participou do ITEC como bolsista, de 2017 a 2021.

Vanessa Soares de Souza

Licenciada em Pedagogia pela UFRJ (2025) e professora da Secretaria Municipal de Educação de Nova Iguaçu. Tem trajetória na Secretaria Executiva do Fórum Estadual de Alfabetização do Rio de Janeiro (FEARJ) e atuação como mediadora de leitura. Participou do ITEC como extensionista em 2018 e bolsista de 2020 a 2021.



Lana Cristina e Silva Costa

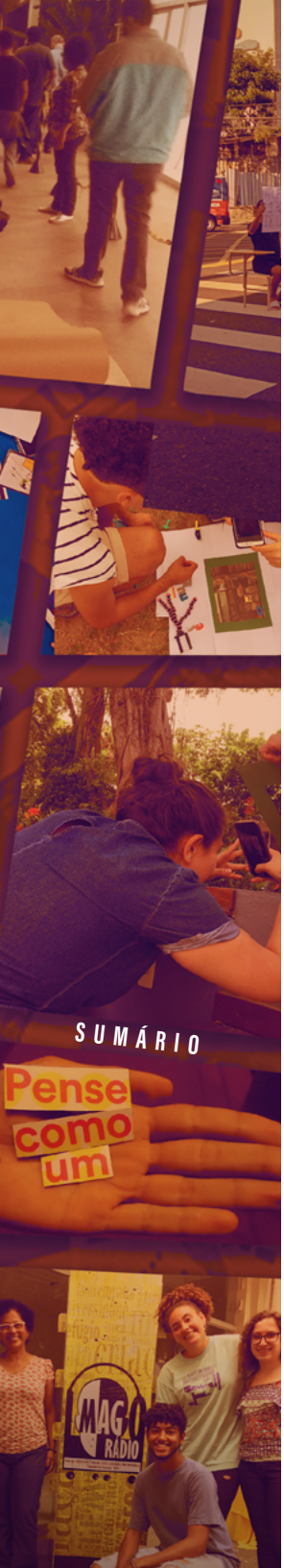
Graduada em Artes Cênicas- Cenografia e formada em Artes Cênicas-Indumentária, Escola de Belas Artes (UFRJ). Com ênfase em pesquisa do vestuário, cenografia, teatro, carnaval e educação. Atualmente trabalha com comunicação política, consultorias e gerenciamento de campanhas. Participou do ITEC como bolsista de 2019 a 2023.

Daniele Gomes da Silva

Mestre e Doutora em Educação e licenciada em Filosofia pela UFRJ, onde atuou como pesquisadora do GESTE. Licenciada em Pedagogia pela UERJ (2023). Atua como docente de Filosofia na Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ). Participou do ITEC como bolsista de 2013 a 2015.

André Luis da Rocha Perrett

Mestre em História da Arte pela UERJ, pelo Programa de Pós-Graduação em História da Arte, PPGHA. Bacharel em História da Arte pela Escola de Belas Artes, UFRJ. Professor da disciplina de Arte, rede municipal de São Gonçalo. Membro fundador do Coletivo Cênico Sombreiro Andante. Ator/sombrista, aderecista e visagista.



ÍNDICE REMISSIVO

A

aceleração digital 20

adoecimento mental 32, 254

agenciamentos 28, 231, 232, 234, 235, 237, 238, 240, 246

alfabetismo visual 41

algoritmos 19, 22, 32, 45, 46, 47, 49, 51, 52, 231, 236, 239, 241, 251, 252, 259

alteridade 44, 60, 93, 109, 241

ancestralidade 238, 248

aprendizagem significativa 17

artesanal 20, 39, 113

atenção compartilhada 58, 109

audiovisual 31, 37, 129, 217

automatismos 20, 24, 39

B

big data 45, 239

bolhas 45, 47

C

captura algorítmica 20

cidadania 29, 49, 51, 166, 173, 241, 249

cidadanias 34, 35, 38, 40, 241

cidadanias contemporâneas 35

ciências modernas 29, 30

cinema 19, 20, 31, 37, 40, 41, 48, 51, 71, 105, 109, 129, 133, 135, 261

cinema nacional 19, 37

circulação de informações 17, 46

coletivo 34, 45, 46, 51, 64, 118, 173, 244

colonialidade 30

comunicação em rede 34

comunidade 20, 31, 63, 157, 158, 159, 162, 163, 183, 212, 226, 236, 242, 243, 244, 246, 249

conhecimento 17, 25, 29, 31, 35, 38, 39, 40, 45, 46, 49, 50, 58, 60, 62, 74, 83, 110, 119, 157, 171, 173, 174, 177, 229, 230, 232, 235, 237, 242, 243, 244, 245, 247, 252, 254

conhecimento científico 45, 171

contemporaneidade 17, 20, 21, 27, 28, 30, 38, 39, 42, 51, 52, 62, 63, 83, 157

contramão do universo escolar 17

contravisualidades estéticas 24

corpos 25, 29, 34, 39, 42, 50, 51, 58, 84, 103, 158, 174, 212, 235, 239, 240, 241, 243, 244, 247, 256

criação 24, 25, 26, 31, 39, 46, 110, 121, 135, 158, 210, 212, 218, 221, 232, 240, 246

criança 36, 44, 80, 98, 182, 260

crise climática 20, 32, 230, 236

crítica 17, 19, 20, 27, 28, 47, 49, 177, 227, 234, 253, 262

cultura contemporânea 17, 27, 28, 29, 34, 231, 252, 269

cultura digital 19, 28, 135, 247

cultura visual 43

curadoria 37, 149

D

dadosfera 22

debates descoloniais 20

democracia 45

democratização do digital 47

descolonialidade 30, 248

desinformação 194, 195

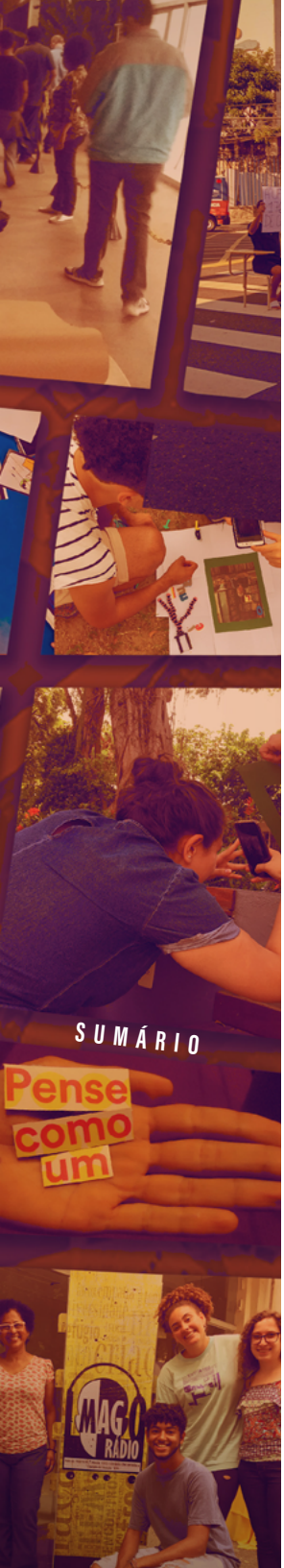
desmontagem 34, 39, 257

desordem informacional 46, 194, 195, 196, 200, 205, 231, 236, 267, 268

direito de existir 24

direito de olhar 24

diversidade cultural 39, 44



E

ecossistema informacional 46, 47
educação básica 18, 23, 37, 38, 138, 152, 162, 163, 166, 259
educação contemporânea 25, 29, 36, 249, 269
educação digital 20, 22, 129
educação escolar 28, 30, 34, 35, 49, 149
educação midiática 177
educação popular 47, 238, 247, 249
educação pública 27, 45, 157, 174, 177
emancipação 23, 49, 241, 252, 261
emoções 31, 47, 155, 251, 257
encruzilhadas simbólicas 35
engajamento 103, 205, 221
escola pública 19, 20, 27
escrita 20, 23, 27, 32, 43, 76, 83, 88, 89, 90, 93, 110, 111, 127, 135, 139, 221, 229, 244, 254
espaços formativos 17
estratégias pedagógicas 45
ética 24, 36, 166, 210, 236
experiências formativas 30
experimentação 26, 113, 127

F

fake news 46, 194, 195, 196, 198, 200, 201, 205, 206, 208, 209, 210, 236
feeds infinitos 37
filmes-cartas 20
fluxo de dados 29
fluxo incessante de imagens 24
formação acadêmica 28, 31
formação cidadã 30
formação docente 42, 43, 259

G

governabilidade 32
governamentalidade algorítmica 20, 46, 251

H

hibridismo 39, 41, 241
hiperconexão 45
hipermídias 44
hipertextos 29, 42, 43, 44
humanidades 40, 242

I

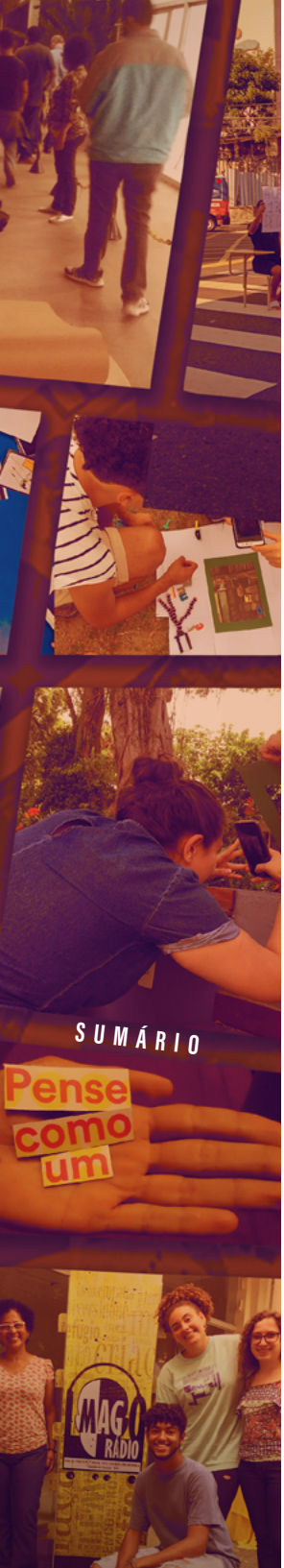
imagem técnica 41
imaginação 20, 21, 24, 55, 110, 111, 133, 138, 144, 221, 226, 255
imaginários 37
inclusão das tecnologias 38
infodemia 24, 205
informação fragmentada 37
informações digitais 17
interação 29, 35, 38, 39, 47, 49, 90, 225, 226
interação em tempo real 29
internet 17, 28, 38, 45, 100, 103, 140, 143, 205, 206, 255
internet móvel 17

L

legendagem 20, 74, 79, 163
leitura de imagens 43
letramento midiático 43, 103, 110, 118, 119, 185, 210
linguagem visual 127
linguagens 20, 30, 44, 45, 127, 159
linguagens do presente 20
livros 19, 54, 149, 167, 170, 171, 248

M

memes 44, 213
mídias digitais 46, 143, 145
mobilidade 185
modos de vida 31, 39, 221, 229, 235, 248, 257
montagem 34, 94, 98, 99, 100, 102, 103, 109, 121, 123, 132, 135, 146, 257
multiletramento digital e midiático 255, 256
multiletramentos 41, 42, 43, 44, 45, 75, 143



N

narrativas 37, 50, 99, 109, 110, 135, 145, 149, 152, 221, 233, 246
natureza 31, 121, 132, 145, 185, 220, 234, 239, 240
novas tecnologias 17, 23, 35, 39, 50, 89, 249, 252, 256

O

oficinas 18, 20, 26, 31, 74, 99, 113, 132, 138, 194, 195, 200

P

pedagogia 19, 20, 23, 24, 42, 43, 245
pedagogia crítica 19
pedagogia das contravisualidades estéticas 24
pedagogia do comum 20
Pedagogia dos Multiletramentos 42, 43
pensamento comunicacional 29
performance 139, 173, 185, 189, 190
plataformas tecnológicas 35, 42
poesia animada 20
políticas cognitivas 28
políticas da imagem 21
políticas públicas 20, 46, 262
pós-verdade 20, 46, 47, 236, 258
práticas pedagógicas 19, 189, 218, 246
processos de subjetivação 17, 27, 28, 34
produção de conhecimento 40, 62, 110, 119, 235, 252
produção tecnológica cultural 40
professores da educação básica 23

R

redes digitais 29, 32, 177, 210, 239, 249
redes sociais 18, 44, 47, 68, 83, 88, 93, 96, 150, 194, 195, 196, 205, 206, 209, 210, 213, 221, 225, 255, 267, 268
regimes de tempo 29
regimes de visibilidade 24
resistência 19, 20, 21, 22, 24, 63, 89, 174, 242, 243
ritualidade 31

S

saberes ancestrais 31
saberes científicos 30
saúde mental 20, 36
simulações 29
soberania analógica 21
soberania cultural 19
subjetividades contemporâneas 41, 93
suportes tecnológicos 45

T

tecido social 39
tecnofeudalismo 21, 250
tecnologias contemporâneas 27
tecnologias de comunicação 17, 34, 233, 256
tecnologias de imagem e texto 31, 37, 74
tecnologias digitais 17, 23, 27, 38, 41, 42, 45, 54, 121, 189, 231, 252, 257
tempo lento 23
território de resistência 21
trabalho educacional 17, 34, 38, 200, 254
trabalho pedagógico 27, 239, 253

U

universo digital 34, 43, 62, 194
uso educacional 27

V

verdade científica 30
vigilância 22, 158, 250, 251, 258, 259
virtualidade 29, 41
visualidade 26, 135
visualidades 24, 42, 43, 45, 221, 259


www.PIMENTACULTURAL.com
IMAGEM, TEXTO E EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA
ATERRAR A ESCOLA ENTRE MÍDIAS E TECNOLOGIAS
Pense como um
tista
VOCÊ ME VÊ?
VOCÊ CONFIA EM MIM?
PODERIA SER DIFERENTE?
EU SOU UM PONTO DE VISTA, NÃO SOU A VERDADE.
EU SOU A IMPRENSA, NÃO SOU A REALIDADE.
UFRJ
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
fe
Faculdade de Educação - UFRJ
PR-1
extensão UFRJ
LISE UFRJ
ITEC
pimenta cultural