



4719 - Trabalho - 39ª Reunião Nacional da ANPEd (2019)
GT16 - Educação e Comunicação

AUDIOVISUALIDADES E COTIDIANOS ESCOLARES: O QUE UM VÍDEO PODE NOS DAR A (RE)VER?

Rosane Tesch de Oliveira - UNIRIO - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

Agência e/ou Instituição Financiadora: Secretaria Municipal de Educação da Cidade do Rio de Janeiro - SME/RJ

AUDIOVISUALIDADES E COTIDIANOS ESCOLARES:

O QUE UM VÍDEO PODE NOS DAR A (RE)VER?

RESUMO

O texto aqui apresentado origina-se de uma pesquisa de Mestrado concluída em 2017, que teve como campo de estudos uma Unidade Escolar de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro. A opção metodológica e epistemológica, inserida nas pesquisas com os cotidianos, tornou visível, por meio de registros de narrativas audiovisuais e de conversas e rodas de conversas com crianças e professoras, atos e acontecimentos efêmeros no aqui e agora dos espaços-tempos escolares. As dimensões ética, política e estética das operatividades docentes foram desenhando-se ao longo das interações e interatuações, tanto de docentes e discentes quanto de outras pessoas envolvidas com os cotidianos da Unidade, produzindo novas formas de autoapresentação e autorrepresentação, novas percepções técnicas e estéticas e modos outros de *sentir* a educação. Os estudos tornaram possível, ainda, o compartilhamento de conhecimentos-significações que podem contribuir para a reflexão e o debate sobre os usos das audiovisualidades com os cotidianos das escolas.

Palavras-chave: Audiovisualidades. Cotidianos. Educação.

1. Introdução: pesquisando com os cotidianos da educação

O presente texto expõe parte da produção de dados de uma pesquisa de Mestrado concluída em 2017, que teve como objetivo registrar a operatividade docente com as audiovisualidades, trazendo na esteira da dimensão estética, as dimensões política e ética de seus usos nas práticas com os cotidianos escolares. A opção metodológica e epistemológica se insere nas pesquisas com os cotidianos (ALVES, 2003; FERRAÇO, 2003; SOARES, 2009) e seus movimentos visibilizaram práticas docentes de pesquisa, registro, reflexão e avaliação e permitiram a abertura de espaços-tempos de compartilhamento e discussão coletiva, tecendo novas redes de significações e conhecimentos em educação e contribuindo com um processo sensível de formação e de autoformação em educação.

Nas pesquisas em que se mergulha nos/com os cotidianos (ALVES, 2003, p. 6), os acontecimentos, as dúvidas, as indagações, as negociações, em meio às buscas pelo que pretendemos colocar em questão, impedem que tracemos um caminho de pesquisa que possa seguir uma linearidade, pois, longe da simplicidade que as expressões banalidade e rotina sugerem, os cotidianos são complexos e surpreendentes, desestabilizadores e motivadores, e neles são produzidos momentos únicos que a sensibilidade e a sutileza podem tornar visíveis. Os cotidianos

[...] não [são] apenas o locus privilegiado de uma investigação, mas um espaço-tempo de inventar uma forma de fazer ciência (e talvez de fazer comunicação e educação) que não se dá a partir da clivagem entre sujeito e objeto, mas que se faz na relação com sujeitos, objetos, intensidades, fragmentos, imagens, sensibilidades, memórias, que se transformam mutuamente no decorrer da caminhada, incluindo-se aí, principalmente, o próprio pesquisador (SOARES, 2009, p. 29-30).

Os estudos de campo aconteceram nos anos de 2016 e início de 2017, em uma unidade pública de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, localizada entre os bairros de Copacabana e Ipanema, próxima às Comunidades do Cantagalo-Pavão-Pavãozinho. Por se tratar de uma pesquisa qualitativa, foram utilizadas várias técnicas e métodos combinados, entre eles a observação participante com registros de imagens, sobretudo em vídeos, revisão de literatura e conversas que se deram individualmente, de forma espontânea, ou em rodas com docentes e outras pessoas praticantes dos cotidianos da Unidade Escolar. A partir das primeiras observações e interações, ficou clara a importância de utilizar, também, imagens fotográficas e videográficas produzidas pela docência no contexto vivenciado. Os vídeos capturam gestos, expressões faciais e corporais, ausências e presenças, que poderiam passar despercebidas no aqui e agora efêmero dos cotidianos, mas também se mostraram potentes nas conversas e discussões com a docência, sobretudo, por fazer emergir memórias e possibilitar que uma impressão seja resignificada nos muitos retornos que se pode fazer aos registros. Tal percepção fez com que o vídeo pudesse ser pensado-praticado como rascunho, bloco de anotações e/ou diário de campo da pesquisa, pois como ressalta Bentes (2003), o vídeo traz a fluidez do real e do aqui e agora com o gesto da câmera e o olho livre que explora o espaço.

Na imagem utilizada no texto foi aplicado filtro de alto contraste com o objetivo de preservar a identidade de todas as pessoas participantes da pesquisa cujos nomes, fictícios, foram escolhidos por elas. Considerando que a ética é uma construção humana, portanto histórica, social e cultural, conforme Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016 (p. 44), o

presente estudo se inseriu no item VII, do parágrafo único do artigo 1º, aprovada pelo Plenário do Conselho Nacional de Saúde, que dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais.

2. Audiovisualidades em tempos de Tecnocultura Audiovisual

O “Manifesto Audiovisualidades” (2009), proposto para os estudos das audiovisualidades, articula uma concepção de audiovisual Lato Sensus que vai além de todas as divisões entre as mídias tratadas, tradicionalmente, nas pesquisas em comunicação. Por meio desse modo outro de pensar tem-se “buscado estudar o objeto audiovisual desde a perspectiva de sua irredutibilidade a qualquer mídia, admitindo que o audiovisual é também uma virtualidade que se atualiza nas mídias, mas que as transcende.” (SILVA; ROSSINI, 2009, p. 7) Nessa abordagem, o audiovisual é apresentado em sua heterogeneidade de formatos, suportes e tecnologias, que atravessam e transcendem as mídias por convergência e dispersão, considerando o processo de globalização das culturas.

Kilpp (2015), uma das autoras do Manifesto, ressalta que, se por um lado as imagens estão migrando o tempo inteiro de um meio a outro, por outro há uma enorme diversidade de “sujeitos-usuários” envolvidos no processo de produção dessas imagens e seus compartilhamentos. Isso ocorre porque estamos mergulhados em uma Tecnocultura Audiovisual, como aponta Fischer (2015, p. 64), e nem sempre nos damos conta de que, ao movimento das imagens se sobrepõem os movimentos dos dispositivos e dos espectadores, agora também autores-produtores e/ou interatores (MURRAY, 2003), como quando assistimos TV, filmes e vídeos pela tela de variados dispositivos móveis, nem de que as camadas da internet e dos aplicativos que veiculam imagens constroem memórias à nossa revelia.

Ao falar sobre pesquisas, Kilpp (2015) chama a atenção para a complexidade que é pesquisar a partir da concepção de audiovisual-audiovisualidades, já que estamos lidando com objetos e culturas complexas em uma nova, ágil e complexa forma de fazer comunicação. Há um “impacto causado em práticas, lógicas e noções que antes tínhamos consensuadas, por exemplo, acerca dos protagonismos na produção e distribuição de conteúdos”. (p. 7) Não mais apenas sob o domínio das grandes indústrias ou de produções independentes que tinham sua distribuição dificultada pela economia de mercado (embora, em muitos casos, isso ainda aconteça), quem usa as novas tecnologias tem, no YouTube, por exemplo, um aliado na criação e na distribuição de produções de filmes e vídeos, cujas definições estão se hibridizando, misturando-se umas às outras, de modo que se pode chamar um vídeo de filme, e vice-versa.

Segundo Bentes (2003, p. 113), a potência do vídeo trouxe novas técnicas e procedimentos, desconfigurando o cinema “tradicional” e sendo incorporado por ele, na contemporaneidade. As invenções estéticas canibalizadas, a hibridação, a não-linearidade, a colagem, formam parte do capital estético que potencializa e resignifica nossos modos de ver o mundo, ao mesmo tempo em que o modo de olharmos para as imagens, e delas nos olharemos (DIDI-HUBERMANN, 2010), é o que as faz ser ou parecer o que são. Uma montagem é a vista e também a direção para o olhar. É a legendagem através da qual imprimimos autoria à obra, nossa perspectiva pessoal significativa dentre uma infinidade de possibilidades. Quando fazemos, estamos pensando sobre nosso fazer, enfatiza a autora.

Sobre a questão da imagem-dispositivo/objeto que inverte a perspectiva de representação tradicional, Lopes (2015) diz que é “uma imagem capaz de instaurar um estado de presença ao evocar imaginários que dialoguem majoritariamente com o corpo e com o próprio ato perceptivo”. (Não paginado) O que pode ser complementado com a fala de Rosário (2009, p. 46), quando a autora afirma que o sistema visual e os processos de percepção estão em constante atualização do domínio imagético e que a “significação, na imagem, estrutura-se sobre códigos culturais construídos, adaptados e convencionados não por uma ciência, mas por grupos sociais que os manejam conforme suas necessidades e visão de mundo” (p. 48).

Pensando as imagens como um modo de se produzir uma nova sociabilidade, Bentes (2013) fala sobre “a vida das imagens”. As imagens nunca foram investidas de tanto valor simbólico e as que produzimos-consumimos estão repletas de qualidades e potencialidades que definem o humano, tornando-se sujeitos que afetam e são afetados, diz Bentes, que também as pensa do ponto de vista estético, econômico e como modo de produção dessa nova sociabilidade, onde as imagens não são a representação de algo, não são um resultado e sim um meio de individuação. “Podemos nos perguntar frente a determinadas imagens, qual a sua energia potencial e não mais o que representam.” (não paginado) Cada vez menos restritas aos modos de ver, as imagens são ampliadas em seus sentidos, em suas possibilidades de utilidade, em projeções que permitem uma completa imersão, podendo mesmo confundir espaços-tempos cotidianos. As imagens, as visualidades, as audiovisualidades têm sido atravessadas por um complexo processo comunicacional que em nada remetem à função de espectador ou de contemplador de outrora.

3. Usos das audiovisualidades com os cotidianos escolares: um dado de “realidade”

Em fevereiro de 2017, o retorno das férias no calendário de 201 dias letivos da Secretaria Municipal de Educação (SME/RJ), tinha como registro “planejamento”. Um dos assuntos da pauta de reunião, iniciadas as atividades, era a proibição do uso de aparelho celular e equipamento eletrônico durante as aulas. A Lei nº 4.734, de 04 de janeiro de 2008, de autoria da Vereadora Pastora Márcia Teixeira, havia sido enviada às diretorias das unidades escolares, em 26 de março de 2015, e estava sendo resgatada pela direção da unidade pesquisada. Entre os dispositivos proibidos, estavam descritos nos artigos e parágrafos impressos: telefone celular, games, ipod, mp3, equipamento eletrônico e similar. Em todos os “locais de acesso e nas dependências da instituição educacional, nas salas de aula e nos locais onde ocorrem as aulas” deveria haver placas de proibição com a seguinte inscrição: “É PROIBIDO O USO DE APARELHO CELULAR E EQUIPAMENTO ELETRÔNICO DURANTE AS AULAS – LEI nº 4.734, de 04 de janeiro de 2008”. O único espaço livre da fixação do cartaz era a “sala específica” de informática.

A equipe foi surpreendida. E a surpresa, ao ouvir as orientações, se deveu justamente ao fato de que, no ano anterior, todo o projeto pedagógico anual foi registrado em imagens fotográficas e videográficas, sobretudo com usos de smartphones, como já vinha sendo nos anos anteriores, mas agora também tinham a função de compartilhar as práticas

cotidianas da unidade e servir para as inspirações, reflexões, discussões nos Centros de Estudos e Avaliações (outros registros para reuniões do grupo marcados no calendário escolar) cujos conteúdos eram sempre elaborados pela Gerência de Educação e que, segundo o grupo, “muito pouco contribuíam com nossas expectativas”. As imagens serviriam às práticas e à formação como dispositivos para novos processos, novas operações, novas trocas e novas invenções nos espaços-tempos de atividades.

A (re)apresentação da lei, fora de lugar, do tempo, não correspondia aos pedidos de interação da própria Gerência de Educação, cuja maior demonstração advinha das solicitações de envio de imagens das atividades realizadas nas unidades escolares para divulgação nos sítios e blogs vinculados à Secretaria de Educação. Um dos momentos mais requisitados para interação Gerência/Unidade Escolar, inclusive em “tempo real”, sempre foi a Jornada Pedagógica, que acontece anualmente. Durante a semana da Jornada, são solicitadas imagens e comentários nas páginas de redes sociais como Facebook e Twitter. Mas, apenas no início do ano de 2017, as redes sociais foram liberadas para acesso nas unidades escolares. Até o final de 2016 estavam bloqueadas e todos os acessos sempre eram realizados pelas redes individuais/pessoais.

Um detalhe no impresso sobre a lei não foi percebido, inicialmente, pelo grupo. O Art. 4º (2008, p. 4), que traz o texto: “Em caso de menor de idade, deverão os pais ser comunicados pela direção do estabelecimento de ensino” havia sido omitido, deletado. E ele fazia referência a discentes. Sua omissão incluía a nós, docentes, na proibição. Inclusão que excluía uma docência interator, como Carolina, professora de artes que participou da pesquisa e, quando perguntada se usava dispositivos audiovisuais, respondeu:

Eu uso sim, talvez agora você me parando, me fazendo parar e pensar, porque a gente vive uma vida tão corrida, talvez eu use mais do que eu tenha noção. (...)

(...) se a gente não usar hoje, acho que a gente vai ser atropelada, a imagem é forte, da televisão, é rápida, as crianças do CIEP, com 6, 7, 8 anos, todos com celular na mão, entendeu? É tudo muito rápido.

As polêmicas sobre os usos de dispositivos audiovisuais nos cotidianos escolares, independentemente do segmento, ainda se faz presente, e, talvez, nesse ano de 2019, com maior intensidade, visto que da mesma forma que permite a expansão da percepção e o exercício da criatividade pode servir a mecanismos de limitação e “controle” de diversas ordens. (BENTES, 2003) Carolina já havia dito que, parando para pensar, achava que usava dispositivos, imagens, redes digitais mais do que tinha noção e complementa:

Não dá pra você falar não pode, entendeu? No CIEP, na verdade, eu não proíbo. Só não quero que tirem foto minha, porque por trás, o pai e a mãe, eu não sei qual a interpretação que vão dar a isso, a gente não tem controle, tem que ter muito cuidado.

Polêmicas à parte, como ressalta Dayse Malagole, em *A Avaliação na Educação Infantil* (2013), um caderno distribuído pela rede municipal às unidades escolares,

[...] registrar significa procurar instrumentos efetivos que sintetizem da melhor forma os progressos e os obstáculos, para que, durante todo o processo, possam acontecer as intervenções necessárias. Hoje, temos a tecnologia em nossas mãos, o que nos auxilia na recuperação desta memória, tornando-a visível em fotos, filmagens e blogs. Queria ter registrado mais. [...] Quantas atividades realizadas se perdem com o tempo, as falas, as aprendizagens, os sorrisos. [...] Queria ter registrado mais, sempre que me deparo com outras experiências e constato que um dia já vivenciei algo parecido, mas não possui este acervo e nem posso confiar na memória visual! (p. 31).

Longe de negar a importância e a vivacidade da escrita, e as imagens e sons partilhados com ela, Dayse, em suas reflexões, ajuda a justificar as práticas com as audiovisualidades, a partir de um documento oficial, mesmo que estas tenham aparecido cerceadas ou proibidas nos cotidianos das escolas pela própria “rede oficial”, e ratificar a potência dos usos de recursos tecnológicos e registros videográficos na produção e compartilhamento de memórias com a educação. Como nos coloca Bentes (2015), nas práticas com usos de aplicativos e outras redes digitais, as experiências com imagens/textos/sons em tempo real “produzem outra qualidade de relação com o presente e a constituição de novos sujeitos políticos.” (p. 19)

4. Em campo com as audiovisualidades

4.1 YouTube como banco de dados: um dado de “ficção”

A conversa abaixo descrita aconteceu em um Centro de Estudos, logo depois do almoço. Lúcia, que tem formação em pedagogia e arquitetura e é docente da Educação Infantil, estava em uma sala cujo silêncio nos ajudaria a conversar sem interrupções ou ruídos. Pedi licença e a convidei para uma conversa, que seria gravada em áudio, sobre suas operações com as audiovisualidades, incluindo os usos de filmes/vídeos em suas práticas cotidianas enquanto docente. “Eu gosto de fazer uma coisa meio temática”, comentou. E após algumas referências à sua infância e de como eram trabalhadas as datas comemorativas, começou a falar do tema sobre o qual estava debruçada naquele momento:

[...] agora eu quero falar sobre o índio, apesar de ter todo um movimento de não se falar do índio da forma como se vem falando na educação infantil. Mas, eu acho que como eles são tão pequenos, você acaba falando do índio como quem está falando de um personagem, porque ‘como uma criança de 3, 4 anos vai entender o índio?’ Tem que começar como um personagem [...]. Tem, hoje em dia, um movimento contra fantasiar a criança de índio, mas a criança, quando está fantasiada, é meio como um artista que precisa botar um elemento, eu vejo muitos dizendo isso em entrevista, botar um chapéu, um elemento do personagem, que aquilo ajuda a introjetar o personagem.

Quando fala em “movimento”, Lúcia se refere às correntes de docentes, pesquisadores, integrantes de movimentos sociais, entre outros, que defendem que a história, a cultura, enfim, as causas indígenas sejam apropriadas pelo currículo escolar não apenas como uma comemoração, em uma data específica, mas com todas as suas relevâncias para a formação da criança, sobretudo brasileira. Em “Currículo, Diferenças e Identidades: tendências da escola indígena Guarani e Kaiowá”, Nascimento e Urquiza (2010) trazem reflexões sobre as tendências da escola indígena e a produção de identidades mediadas pelos paradigmas que orientam os currículos desde o período colonial até a contemporaneidade. No texto, os autores dizem que

[...] o currículo caracteriza-se como um contínuo jogo de forças, um entre-lugar no qual se busca independência epistêmica,

estabelecendo relações entre tradição e tradução, desconstrução das subalternidades, articulando um processo de negociação cultural que possibilite à escola indígena ser um espaço para expressar valores, fortalecer a identidade étnica e dialogar com os “outros” (NASCIMENTO; URQUIZA, 2010, p. 113).

Interessante perceber que nas palavras dos autores o “outro” é o hegemônico, o modelo colonizador que referencia a escola e estabelece o padrão oficial que deveria ser seguido socialmente. Continuando a conversa, Lúcia diz:

“Ontem mesmo, eu comecei a procurar por vídeos no YouTube, peguei os índios fabricando uma panela com barro, argila, peguei uns dançando.”

Entre outras questões que foram se “revelando” na fala de Lúcia, está a de aprender-ensinar temas que, aparentemente, estão fora do contexto vivido pelas crianças. No grupamento regido pela docente, as crianças tinham, em média, quatro anos e eram moradoras de comunidades situadas na Zona Sul da cidade do Rio de Janeiro, não se relacionando, ao que se sabe, com indígenas e tendo, como referencial imagético, apenas os artefatos levados ou criados nos espaços-tempos da escola, muito embora possamos pensar no quanto nossas relações com as culturas indígenas acontecem todo o tempo, já que os usos que fazemos da água, da terra, de vocábulos, de peças e utensílios domésticos e artísticos, da culinária, de vestuários etc. estão todos impregnados de tradições indígenas, em toda sua multiplicidade.

Mayer (2012, p. 150), afirmando que “vivemos a era do acervo como plataforma, das estéticas da pós-produção, do banco de dados e das imagens entretelas”, discorre sobre o uso do YouTube como “banco de dados” e como sua interface pode tornar-se impreterível na evolução do audiovisual nos meios de comunicação como um todo, principalmente, pela facilidade de acesso ao download de materiais audiovisuais. “São reapropriações diversas das imagens que aumentam as chances de atualização das mesmas”, diz o pesquisador (p. 151). Considerando que o conceito de banco de dados é anterior às mídias digitais, podendo ser encontrado na televisão, no cinema, nas enciclopédias, Mayer (2012) diz que “catalogar consiste em uma necessidade humana de reter informações, na possibilidade de sempre revisitá-las, seja para autenticar essas informações ou realizar inferências sobre elas” (p. 152).

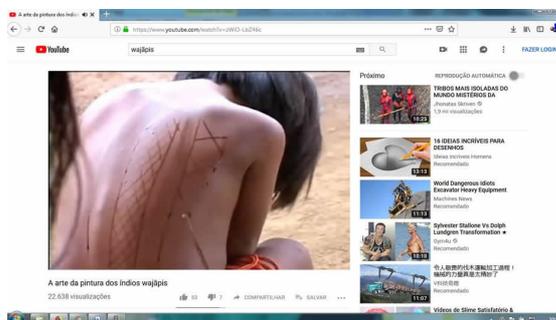
Ainda sobre sua busca por imagens no “banco de dados”, Lúcia explica,

Eu me preocupei de não ter, assim, índio nu porque eu acho que não é mais a realidade, pelo menos da maioria, mas acho que ainda deve ter. Ai me preocupei em procurar vídeos pequenos, eu gosto que o vídeo acrescente alguma coisa na imaginação deles e um dado de realidade. Eu já tinha contado uma historinha de um índio [...]. Eu achei essa história muito boa, uma história que veio até da prefeitura mesmo, [...] e aí eu acho que dá um dado de realidade, trazendo os vídeos, documentários, uns curtas.

Certeau (2012) nos diz que a ficção se encontra também no campo da ciência e o artefato científico seria uma nova espécie de ficção. Sobre ficção e realidade, no plano tanto dos procedimentos de análise (exame e comparação dos documentos) quanto das interpretações (produtos da operação), o discurso técnico “capaz de determinar os erros característicos da ficção, autoriza-se por isso mesmo, a falar em nome do real” (p. 46). As práticas-teorias de Lúcia, como as nossas, estão repletas de ideais de ficções e realidades, referidos na conversa como “dado de realidade” e “imaginação”. Sobre a preocupação de não buscar vídeos contendo índios nus, apesar de achar que “ainda deve ter”, podemos recorrer a Certeau, Giard e Mayol (2013, p. 61), quando falam sobre “o pudor e a palavra”, em capítulo sobre “Conveniência e Sexualidade”. Os autores dizem que “o pudor não é jamais senão uma reserva de comportamentos fixos [...] é primeiramente o limite prático na linguagem que o jogo do duplo sentido ou do trocadilho transgride” (p. 61).

Lúcia buscou no “banco de dados” do YouTube um “dado de realidade”, que é também uma ficção, já que lá encontrou e levou para a sala de aula, segundo ela, inúmeros vídeos, filmes, documentários, desenhos animados, imagens, que traziam não só os índios “idealizados” por uma das vias da história oficial, e uma das vertentes literárias que os nomeia “bons selvagens”, como o curta-metragem de animação “Aquitã, O Indiozinho”, a “história que veio da prefeitura mesmo”, mas, também, visualidades e audiovisualidades mostrando “índias fabricando uma panela com barro, índios dançando”, que “o índio não comprava nada em loja”, todas imagens indígenas do território brasileiro nas quais a cultura é exibida, inclusive, em suas corporalidades, conforme constata a própria docente, mais tarde, ao observar os corpos nus dos índios wajãpi recebendo pinturas corporais.

Print YouTube: A arte da pintura dos índios wajãpis



Fonte: A Autora, 2016.

Foi buscando “explorar as facetas de um mesmo assunto” em diversos formatos e suportes, que Lúcia realizou operações que resignificaram suas práticas. No caso do YouTube, “uma espécie de biblioteca audiovisual” (MAYER, 2012, p. 153), abre-se uma discussão sobre “o acervo como plataforma (p. 154), que altera nossos modos de ver e de relacionar-se com o que vemos e/ou produzimos. Nessa narrativa, Lúcia mostra como se apropria das imagens como uma

arqueóloga audiovisual, pois busca e monta imagens/mensagens produzidas em diferentes contextos, atualizando seus próprios modos de ver e produzindo novas autorias com a estética da pós-produção (KERR, 2012). Lúcia, espectadora ativa que clica tudo e que mesmo sem ter, como disse, “mais traquejo em ficar transformando vídeo”, partiu de uma busca própria para, no YouTube, encontrar o que levaria para as crianças em sala de aula, reorientando suas pesquisas e resignificando seu olhar sobre a cultura indígena e sobre a própria educação.

4.2 O vídeo como “diário de campo”: uma memória fílmica

Em outro momento da pesquisa, havia iniciado a gravação de uma roda de música e dança, contrariando o objetivo de registrar, em vídeo, os usos que eram feitos da TV na sala de aula de Janete, pedagoga e professora de Educação Infantil, quando percebi que uma das crianças, Nadine, não permanecia em meio ao grupo que cantava e dançava. Enfoquei, primeiramente, o grande grupo que se esmerava para imitar os gestos de Janete. As atividades de roda, enquanto brincadeira ritual que difere dos atos de almoçar, por exemplo, são das que mais evidenciam o caráter “mimético” (WULF, 2013, p. 119) da relação entre docentes e crianças nos cotidianos escolares. As músicas, mesmo para as crianças que ainda não falam ou que estão descobrindo-se enquanto falantes, formam um enorme repertório para os modos de expressão corporal que só podem ser compreendidos por meio da imitação, em que os gestos são processados fisicamente por meio da mimesis de sua encenação. Segundo Wulf, ao tentar ajustar-nos aos gestos de outras pessoas, experimentamos sua corporalidade e seu mundo emocional, atualizando nossas práticas e produzindo diferenças.

A “rodinha dispersa” de Nadine



Fonte: A Autora, 2016.

Após algum tempo, também percebi que Nadine não deixava de realizar os movimentos pedidos pelas letras das músicas, mesmo distante da roda cuja marca estava fixada no chão em formato de uma grande esfera contornada por desenhos de corações para que as crianças ali se mantivessem e a visualizassem, independente de seu uso. O envolvimento com a cena me fez esquecer do registro videográfico e do enquadramento que havia feito no início da gravação. Ao término da grande roda, só conseguia lembrar da imagem de Nadine, cantando e dançando entusiasmada, se jogando sobre o tatame para imitar os movimentos, olhando em direção à roda como que para confirmar se as outras crianças faziam o mesmo. Minha surpresa foi perceber, ao pausar a gravação do vídeo, que não havia filmado Nadine. Essa imagem só estava na minha memória e era uma presença apenas para mim, seja porque era eu quem estava observando, e filmando, seja porque, ao reproduzir o vídeo, a imagem dela não estava lá. Vi e revi o vídeo várias vezes. As imagens, diz Bentes (2013), são sujeitos, atuantes, pensantes, que afetam e são afetadas. Há uma potência afetiva nas imagens, sobretudo naquelas que sobrevivem e que formam memórias. Elas são um modo de produção social, podem gerar inúmeras percepções, de caos, de ordem, de hierarquia, de repressão, de beleza, de afeto e “exigem que pensemos o que agarramos dela face ao que nela nos ‘agarra’ – face ao que nela nos deixa, em realidade, despojados” (DIDI-HUBERMAN, 2010, p. 95).

No último Centro de Estudos do ano, registrado no calendário de 2016, além de organizar as demandas contidas no roteiro comumente enviado pela Gerência de Educação Infantil às vésperas do encontro, ficou acordado entre o grupo de professoras que seria exibido parte das imagens que haviam sido produzidas por elas ao longo do ano na Unidade Escolar. Essa era uma forma de compartilhar a produção e dar visibilidade ao que, grande parte das vezes, ficava restrito ao espaço-tempo da sala de aula e às impressões capturadas apenas pelas pessoas que o habitaram naquele momento. Como nem todas as pessoas do grupo estavam com as imagens prontas para serem compartilhadas, algumas por desconhecimento do combinado e outras por necessitarem de tempo para converter os vídeos em formatos que pudessem ser reproduzidos diretamente na TV, parte delas saiu para baixar os vídeos das nuvens na internet e dos Smartphones ou realizar as devidas conversões no computador.

Enquanto o restante do grupo conversava e aguardava o início das exposições, decidi compartilhar com Janete o vídeo que havia feito da roda de música e dança. Janete havia se integrado ao grupo recentemente e aquela era uma das primeiras oportunidades que surgia para que ela se visse interagindo com as crianças. Compartilhei o vídeo pelo WhatsApp e uma de suas primeiras impressões foi perceber como o grande grupo estava próximo a ela, tentando cantar junto, interagindo, imitando seus gestos, quase todo o tempo em que o vídeo foi gravado. Para Janete, o que havia de lembrança daquele momento era “um grupo de crianças dispersas que ora cantavam, ora saíam da roda.” Argumentei que o vídeo estava ali para mostrar como foi aquele momento de brincadeira no qual ela era a principal referência para as crianças e que não parecia refletir as impressões guardadas por ela. Comentei sobre Nadine, que ela não aparecia nas imagens, mas estava participando da roda todo o tempo, cantando, rodando, sorrindo, jogando-se no chão, só que à distância. A imagem de Nadine não estava no vídeo, mas estava nas impressões que faziam Janete lembrar-se de uma

roda dispersa. Havia imagens, havia Nadine, havia Janete e havia a memória da roda dispersa. Precisava-se voltar ao vídeo novamente; as lembranças que restavam precisavam ser reconectadas.

Em uma comunicação realizada no VIII Colóquio Internacional de Filosofia e Educação, que aconteceu na UERJ, em outubro de 2016, “Literatura no segundo ano do ensino fundamental em uma escola pública carioca: aprendizagens com as crianças”, de Tiago Ribeiro e Elenilde Viegas, Tiago contou que, em um momento da pesquisa, as crianças foram convidadas para uma conversa e lhes foi perguntado: “O que vocês mais gostam de fazer na escola?”. Em meio a uma série de respostas provocativas, segundo Tiago, surge uma entusiasmada, a de Rafael, que fazia o segundo ano pela segunda vez, “O que eu mais gosto é a roda de histórias”. A resposta trouxe espanto. As impressões causadas por Rafael durante os momentos da roda de leitura eram de uma criança aparentemente desinteressada, que se deslocava pela sala sem nunca sentar para participar da atividade com as outras crianças. Mas, “o modo singular de cada um participar não é necessariamente estar corporalmente numa roda”, essa foi a nova impressão capturada por Tiago a partir da fala de Rafael. “E ele dizia quais histórias ele mais gostava, e dizia isso com um sentimento e uma potência”, enfatizava Tiago. Ao assistir ao vídeo, mais uma vez e com a lembrança da fala de Tiago, não pude deixar de perceber a potência da “rodinha da Nadine” cujo corpo ocupava espaços-tempos outros naquela sala de aula.

Semanas depois, voltei novamente à Janete, munida do tablet e do vídeo da “roda dispersa”. Expliquei que estava escrevendo sobre a roda realizada por ela. Perguntei se podia gravar nossa conversa e com a afirmativa, dei início à reprodução do vídeo. Em princípio, Janete procurou a imagem de Nadine. Após lembrar-se da conversa anterior, falou um pouco mais sobre as impressões que aquele dia havia deixado quando eu disse que poderia voltar quantas vezes quisesse para assistir ao registro de sua prática. “Tem coisas que você não consegue ver [...]; com o vídeo você consegue observar melhor.” – Disse Janete. Tem alguma coisa que você percebeu agora e que não havia visto antes? Perguntei. “Percebo como naquela época eles precisavam ficar em pé, ainda precisam, alguns mais que outros. Eu sentia vontade de criar uma rotina, sair do caos.” E continuou:

Eu estava pensando... Quando criança, eu fui expulsa do maternal porque durante uma história eu resolvi subir na mesa e começar a dançar e a professora achava que eu estava agredindo a ela, tirando a atenção das crianças pra mim, vamos dizer assim. [...] Sabe-se lá o que eu estava pensando, eu estava participando de uma outra forma.

Isso, então, te remeteu a uma história sua? Indaguei. “Sim. São crianças. Na verdade, eles estavam fazendo a roda do jeito deles.” Essa é uma das potências do vídeo, afirmei. Quando a gente está na prática, muita coisa não é vista (ou sentida), e quando exibimos a imagem, vemos coisas que nem imaginávamos, além do que nos é trazido à memória. Veio uma memória afetiva sua, inclusive, prossegui, e, juntas, continuamos a refletir sobre o que nas imagens nos olhava. Para Didi-Hubermann (2010, p. 59), “a mais simples imagem nunca é simples, nem sossegada como dizemos irrefletidamente das imagens [...] as imagens inquietam nosso ver”. “E a gente só chegou a essa conclusão porque estamos conversando sobre isso.” finaliza Janete.

5. Considerações finais

Os estudos das audiovisualidades praticadas com os cotidianos escolares evidenciaram, entre outros resultados, a potência dos registros videográficos como forma de expandir a percepção técnica e estética do pensar-fazer docentes, produzindo modos outros de sentir a educação. Evidenciou, também, que os usos dos vídeos, nas práticas com as audiovisualidades, externaliza nossas ideias e concepções de mundo e também as atualiza, como mostrou Lúcia, a espectadora ativa que tudo clica e tudo vê.

Em análises posteriores, como as de Janete, que pôde rever e repensar cenas e memórias a partir do registro videográfico de uma atividade com as crianças, os métodos de pesquisa para produzir os dados, mesmo incluindo gravação em vídeo e registros videográficos para análise individual e compartilhada, ainda parecem pouco para dar conta da dimensão de uma pesquisa com os cotidianos. Contudo, faz entender que seus usos possibilitam um melhor estudo das ações, operações e práticas humanas em sua complexidade por podermos participar da experiência e voltar inúmeras vezes às imagens gravadas. Na Educação Infantil, por exemplo, as crianças se comunicam intensamente com gestos e expressões faciais e corporais e os vídeos capturam parte desses movimentos.

O vídeo não aparece como uma solução definitiva, mas seu uso amplia o campo de visibilidade dos acontecimentos cotidianos, potencializando processos de formação e autoformação docente, e (re)cria “aparições que nos levam a experimentar o mundo como imagem, estetizando-o”. (FERNANDES, MONTEIRO E SOARES, 2017, p.308).

6. Referências

ALVES, Nilda Guimarães. Sobre movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. Revista Teias: Rio de Janeiro, ano 4, n. 7-8, jan/dez. 2003.

BENTES, Ivana. Vídeo e Cinema: rupturas, reações e hibridismo. In: MACHADO, Arlindo (Org.). Made in Brasil: três décadas do vídeo brasileiro. São Paulo: Itaú Cultural, 2003, p. 113-132.

_____. A vida das imagens. TCAV UNISINOS: Audiovisualidades e tecnocultura. Comunicação, memória e design, Porto Alegre, 2013. Entrevista concedida ao Blog do TCAV durante a XI Semana da Imagem na Comunicação. Postado em 13/05/2013 por Sonia Montaño. Disponível em: <<http://tecnoculturaaudiovisual.com.br/?p=13035>>. Acesso em: 06 abr. 2019.

CERTEAU, Michel de. História e psicanálise: entre ciência e ficção. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica Ed., 2012. (Coleção história e historiografia).

CERTEAU, Michel de; GIARD, Luce; MAYOL, Pierre. A invenção do cotidiano 2: morar e cozinhar. 12 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE (Brasil). Resolução CNS n. 510, de 07 de abril de 2016. Documenta, Brasília, DF, n. 98, Seção 1, p. 44-46, maio 2016.

DIDI-HUBERMAN, Georges. O que vemos, o que nos olha. Tradução de Paulo Neves. 2 ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

FERNANDES, Adriana Hoffmann; MONTEIRO, Aline; SOARES, Maria da Conceição Silva. O cinema e a educação – as redes de significações e subjetividades tecidas nas/com as práticas e pesquisas. Educação Temática Digital. Campinas, SP, v.19 n.2, 2017, p. 307-315. Disponível em < <https://doi.org/10.20396/etd.v19i2.8646281>> Acesso em 07 abr 2019.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Eu, caçador de mim. In: GARCIA, Regina Leite (Org.). Método: pesquisa com o cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 157-175.

FISCHER, Gustavo Daudt. Do audiovisual confinado às audiovisuais soterradas em interfaces enunciadoras de memória. In: KILPP, Suzana [et al] (Org.) Tecnocultura audiovisual: temas, metodologias e questões de pesquisa. Porto Alegre: Sulina, 2015, p. 61-111.

KILPP, Suzana. Manifesto Audiovisualidades. Grupo de Pesquisa Audiovisualidades/GPAV. UNISINOS, 06/11/2009. Disponível em: <<https://gpaudiovisualidades.wordpress.com>>. Acesso em: 23 mar. 2019.

_____. Tecnocultura audiovisual: temas, metodologias e questões de pesquisa. Porto Alegre: Sulina, 2015.

LOPES, Tiago R. C. Efeitos de presença em audiovisuais digitais. TCAV UNISINOS: audiovisuais e tecnocultura. Comunicação, memória e design, Porto Alegre, 2015. Conversa com Luciana Galhardi. Postado em 15/10/2015. Disponível em: <<http://tecnoculturaaudiovisual.com.br/?p=13715>>. Acesso em: 23 mar. 2019.

MACHADO, Ricardo. A Memória materializada pela Arquitetura de Informação: controle e audiovisuais em interfaces digitais. TCAV UNISINOS: audiovisuais e tecnocultura. Comunicação, memória e design, Porto Alegre, 2015. Entrevista concedida na 13ª Semana da Imagem na Comunicação. UNISINOS. Disponível em: <<http://tecnoculturaaudiovisual.com.br/?p=13706>>. Acesso em: 23 mar. 2019.

MAYER, William. YouTube, banco de dados e o novo estatuto da imagem. In: MONTAÑO, Sônia; FISCHER, Gustavo; KILPP, Suzana (Org.). Impacto das novas mídias no estatuto da imagem. Porto Alegre: Sulina, 2012, p. 149-155.

MURRAY, Janet H. Hamlet no Holodeck: o futuro da narrativa no ciberespaço. Tradução de Elissa Khoury Daher e Marcelo Fernandez Cuzziol. São Paulo: Itaú Cultural/Unesp, 2003.

NASCIMENTO, Adir Casaro; URQUIZA, A. H. Aguilara. Currículo, Diferenças e Identidades: tendências da escola indígena Guarani e Kaiowá. Currículo sem Fronteiras [S.l.], v. 10, n. 1, p. 113-132, Jan/Jun 2010. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol10iss1articles/nascimento-urquiza.pdf>>. Acesso em: 23 mar. 2019.

RIO DE JANEIRO. Lei n. 4.734/08, de 04 de janeiro de 2008. Câmara Municipal do Rio de Janeiro. Publicada no DO Rio n. 206, 22 jan. 2008, p. 4.

_____. Secretaria Municipal de Educação (SME). A avaliação na Educação Infantil. Gerência de Educação Infantil, 2013.

SILVA, Alexandre Rocha da; ROSSINI, Miriam de Souza (Org.). Do audiovisual às audiovisuais: convergência e dispersão nas mídias. Porto Alegre: Asterisco Ed., 2009.

SOARES, Maria da Conceição Silva. A Comunicação Praticada com o Cotidiano da Escola: currículos, conhecimentos e sentidos. Vitória, ES: EspaçoLivros, 2009.

WULF, Christoph. Homo Pictor: imaginação, ritual e aprendizado mimético no mundo globalizado. Tradução de Vinícius Spricigo. São Paulo: Hedra, 2013.