

The background is a complex collage of digital and human elements. It features several stylized portraits of people in various colors and orientations. A prominent pie chart is located in the center-left, with segments in red, blue, green, and orange, and percentages of 20%, 14%, and 33% visible. The overall design is composed of overlapping hexagonal shapes in shades of yellow, orange, and white, creating a modern, geometric aesthetic. The text is overlaid on this background in a clean, sans-serif font.

DOCÊNCIAS INTERATORAS E CULTURA VISUAL DIGITAL

QUEM SOU EU ONLINE?

ROSANE TESCH

CACE/UNIRIO
2023



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
Centro de Ciências Humanas e Sociais - CCH
Programa de Pós-Graduação em Educação

ROSANE TESCH

**DOCÊNCIAS INTERATORAS E CULTURA VISUAL DIGITAL:
Quem sou eu online?**

**Rio de Janeiro
2023**



ROSANE TESCH

**DOCÊNCIAS INTERATORAS E CULTURA VISUAL DIGITAL:
Quem sou eu online?**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciência Humanas e Sociais da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, como requisito para obtenção do título de Doutorado em Educação.

Linha de pesquisa: Políticas e Práticas em Educação

Aprovada na Plataforma Brasil
CAAE N44898921.7.0000.5285
Parecer nº 4.737.240

Grupo de pesquisa: Cultura, Audiovisual, Comunicação e Educação – CACE/UNIRIO

Orientadora: Profa. Dra. Adriana Hoffmann Fernandes

Rio de Janeiro

2023

f337

Tesch, Rosane
Docências interatoras e cultura visual digital: quem sou eu online? / Rosane Tesch. -- Rio de Janeiro, 2023. 305 f.

Orientador: Adriana Hoffmann Fernandes.
Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2023.

1. Formação docente. 2. Cultura visual digital. 3. Conversa online com imagens. I. Hoffmann Fernandes, Adriana, orient. II. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
Centro de Ciências Humanas e Sociais - CCH
Programa de Pós-Graduação em Educação

TESE DE DOUTORADO

Rosane Tesch

“Docências Interadoras e cultura visual digital: quem sou eu online?”

Aprovada pela Banca Examinadora

Rio de Janeiro, 03 /07/2023

Em conformidade com a Resolução n° 5.257 de 25/03/2020 e a Ordem de Serviço PROPGPI n° 3 de 02/07/2020, esta ata vai somente por mim assinada, atestando que a defesa ocorreu com a participação dos componentes abaixo listados.



Documento assinado digitalmente
ADRIANA HOFFMANN FERNANDES
Data: 07/07/2023 17:46:03 -0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Profª. Drª. Adriana Hoffmann Fernandes
(orientadora)

Profª. Drª. Adriana Rocha Bruno
(avaliadora interna)

Profª. Drª. Andréa Rosana Fetzner
(avaliadora interna)

Profª. Drª. Maria Emilia Sardelich
(avaliadora externa)

Profª. Drª. Tania Lucia Madalena
(avaliadora externa)

Profª. Drª. Vanessa Gnisci
(avaliadora externa)

À minha mãe e ao meu pai.

**Se você desviar o olhar, você é conivente.
Ai Weiwei**

**[Porque] a cultura visual é mestiça, porosa e mutável.
Alfred Porres Plá**

**Na cultura visual, a apropriação não é passiva nem dependente.
Fernando Hernández**

**[Então,] uma imagem visual nunca deve ser tomada como inocente.
Gillian Rose**

**[Pois] os críticos são os verdadeiros otimistas.
Jaron Lanier**

**[Considerando que] nunca olhamos uma coisa, apenas; estamos sempre olhando
para a relação entre as coisas e nós mesmos.
John Berger**

**[E] a escola é uma das únicas instituições que se preocupam com os efeitos que a
cultura e a sociedade produzem sobre os sujeitos.
Inés Dussel**

RESUMO

TESCH, Rosane. Docências interatoras e cultura visual digital: quem sou eu online? 2023. 305 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ. 2023.

Desenvolvido no âmbito do Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO, junto ao Grupo de Pesquisa Comunicação, Audiovisual, Cultura e Educação – CACE, o presente estudo de doutorado traz, em tese, a estética da apresentação como proposta contravisual para a estética da representação teorizada e praticada pela ciência moderna cujo paradigma está baseado na definição de um modelo, a priori, estático, regular, definido, imutável e universal que exclui ou elimina o que está diferente. Na perspectiva da complexidade, que não pode ser reduzida a uma teoria ou paradigma que se opõe à ciência moderna, tendo em vista que a contém, as docências interatoras se apresentam de forma plural, conversando sobre/com/a partir/para além de imagens visuais compartilhadas em cotidianos digitais; redes fluidas que não têm centro nem hierarquias pré-fixadas, ainda que visibilizem relações de poder na dinâmica das interações. As docências pesquisadas são entendidas como docências interatoras, que interagem em diversas plataformas, produzindo e compartilhando conhecimentos, e cujas práticas milenares são agora facilitadas (ou não) pelos usos das tecnologias digitais. Os estudos estão amparados pela Metodologia Viva e pelos Métodos Visuais de Pesquisa – VRM e têm como campo de produção de dados as salas de conversas online com imagens. Considerando a dimensão que as imagens assumiram nas pesquisas na atualidade, este estudo da cultura visual-digital docente pode contribuir para a reflexividade no processo contínuo de formação e autoformação com docências.

Palavras-chave: Conversa online com imagens. Cotidiano digital. Cultura visual. Formação docente. Estética da complexidade.

RESUMEN

TESCH, Rosane. Enseñanza interactora y cultura visual-digital: ¿quién soy yo en línea? 2023. 305 f. Tesis (Doctorado en Educación) – Facultad de Educación. Universidad Federal del Estado de Río de Janeiro, Río de Janeiro, RJ. 2023.

Desarrollado en el ámbito del Programa de Postgrado de la Facultad de Educación de la Universidad Federal del Estado de Río de Janeiro - UNIRIO, junto con el Grupo de Investigación en Comunicación, Audiovisual, Cultura y Educación - CACE, el presente estudio doctoral trae, en teoría, la estética de la presentación como una propuesta contravisual a la estética de la representación teorizada y practicada por la ciencia moderna cuyo paradigma se basa en la definición de un modelo, a priori, estático, regular, definido, inmutable y universal que excluye o elimina lo diferente. Desde la perspectiva de la complejidad, que no puede reducirse a una teoría o paradigma que se oponga a la ciencia moderna, por considerar que la contiene, las enseñanzas interactoras se presentan de forma plural, hablando de/con/desde/más allá de las imágenes visuales compartidas en la cotidianidad digital; redes fluidas que no tienen centro ni jerarquías prefijadas, aunque visibilicen las relaciones de poder en la dinámica de las interacciones. Las docencias investigadas son entendidas como enseñanzas interactoras, que interactúan en diferentes plataformas, produciendo y compartiendo conocimientos, y cuyas prácticas ancestrales ahora son facilitadas (o no) por los usos de las tecnologías digitales. Los estudios cuentan con el apoyo de la Metodología Viva y Métodos Visuales de Investigación – VRM y tiene como campo de producción de datos las salas de chat en línea con imágenes. Considerando la dimensión que las imágenes han asumido en las investigaciones actuales, este estudio de la cultura visual-digital docente puede contribuir a la reflexividad en el proceso continuo de formación y autoeducación con la enseñanza.

Palabras clave: Conversación online con imágenes. Cotidianidad digital. Cultura visual. Formación docente. Estética de la complejidad.

ABSTRACT

TESCH, Rosane. Interaction teaching and visual-digital culture: Who am I online? 2023. 305 f. Thesis (Doctorate in Education) – Faculty of Education. Federal University of the State of Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ. 2023.

Developed within the scope of the Postgraduate Program of the Faculty of Education of the Federal University of the State of Rio de Janeiro - UNIRIO, together with the Communication, Audiovisual, Culture and Education Research Group - CACE, the present doctoral study brings, in theory, the aesthetics of presentation as a countervisual proposal for the aesthetics of representation theorized and practiced by modern science whose paradigm is based on the definition of a model, a priori, static, regular, defined, immutable and universal that excludes or eliminates what is different. From the perspective of complexity, which cannot be reduced to a theory or paradigm that opposes modern science, considering that it contains it, interaction teachings present themselves in a plural form, talking about/with/from/beyond visual images shared in digital daily lives; fluid networks that have no center or pre-fixed hierarchies, even though they make visible power relations in the dynamics of interactions. The researched teachings are understood as interacting teachings, which interact on different platforms, producing and sharing knowledge, and whose ancient practices are now facilitated (or not) by the uses of digital technologies. The studies are supported by the “Living Methodology” and Visual Research Methods – VRM and have as a field of data production, online chat rooms with images. Considering the dimension that images have taken on in current research, this study of teaching visual-digital culture can contribute to reflexivity in the ongoing process of teachers training and self-education with teaching.

Keywords: Online conversation with images. Digital everyday life. Visual culture. Teacher training. Aesthetics of complexity.

IMAGENS NO TEXTO

2ª Capa Quem é você online?

3ª Capa Quem sou eu online?

Imagem 1. Meme Lattes.	24
Imagem 2. Composição: Isolamentos pré-pandemia de covid-19.	27
Imagem 3. Composição: Isolamentos pandemia de covid-19.	28
Imagem 4. Mapa mental do CACE produzido durante o isolamento físico.	29
Imagem 5. Rastros pandêmicos. IA 1.	31
Imagem 6. Rastros pandêmicos. IA 2.	31
Imagem 7. Rastros pandêmicos. IA 3.	32
Imagem 8. Vida virtual na pandemia 1.	41
Imagem 9. Vida virtual na pandemia 2.	42
Imagem 10. Métodos de análise com materiais visuais.	44
Imagem 11. Big Data: Padrão cultural 1.	46
Imagem 12. Big Data: Padrão cultural 2.	47
Imagem 13. Big data: Selfies.	47
Imagem 14. Avatar da pesquisadora.	51
Imagem 15. TCLE.	59
Imagem 16. Arte de ouvir.	67
Imagem 17. Composição de memes sobre câmera ligada.	75
Imagem 18. Conversa online com câmera desligada.	76
Imagem 19. Sala de conversas online com imagens - WhatsApp.	79
Imagem 20. Sala de conversas online com imagens - Teams.	80
Imagem 21. Sala de conversas online com imagens - Meet.	81
Imagem 22. Sala de conversas online com imagens - Messenger.	82
Imagem 23. Sala de conversas online com imagens - Google Meet durante a pandemia.	83
Imagem 24. Gatos digitais.	93
Imagem 25. Composição Lives e escolas em tempos de pandemia.	101
Imagem 26. Mensagem na tela da cesta.	106
Imagem 27. Meme celular na escola.	108
Imagem 28. Gato.	111
Imagem 29. Posses presidenciais Luiz Inácio Lula da Silva (2002, 2006, 2022).	113
Imagem 30. Posses presidenciais Dilma Roussef (2010, 2014).	114
Imagem 31. Posse presidencial Jair Messias Bolsonaro (2018).	115
Imagem 32. Subida da rampa para a posse presidencial.	116
Imagem 33. Campanha educação antirracista.	118
Imagem 34. Campanha antirracista Uber 1.	119
Imagem 35. Campanha antirracista Uber 2.	119
Imagem 36. Vidas negras importam.	120
Imagem 37. Tipos de professor.	122
Imagem 38. Tipos de professor 1.	122
Imagem 39. Tipos de professor 2.	123
Imagem 40. Tipos de professor 3.	123
Imagem 41. Tipos de professor 4.	124
Imagem 42. Tipos de professor 5.	124
Imagem 43. Tipos de professor 6.	125
Imagem 44. Tipos de professor 7.	125

Imagem 45. Tipos de professor 8.	126
Imagem 46. Professor Martim 1.	128
Imagem 47. Professor Martim 2.	129
Imagem 48. Tipos de professor: comentários.	130
Imagem 49. Fake news.	131
Imagem 50. Menino vira meme porque queria estudar.	132
Imagem 51. Menino que usava wifi do açougue para estudar.	133
Imagem 52. Meme reunião virtual.	136
Imagem 53. Print Tweet 1.	137
Imagem 54. Print Tweet 2.	138
Imagem 55. Meme Docentes x Influencers.	140
Imagem 56. Composição: lugares docentes 1.	141
Imagem 57. Composição: lugares docentes 2.	142
Imagem 58. Lugares docentes 2 - comentários.	142
Imagem 59. Sala de conversas carregando imagens e com sinal intermitente.	152
Imagem 60. Interações docentes 1.	155
Imagem 61. Interações docentes 2.	155
Imagem 62. Meme docências nas aulas remotas.	156
Imagem 63. Meme docências da Educação Infantil.	157
Imagem 64. Meme docências.	157
Imagem 65. Meme discências.	158
Imagem 66. Meme famílias.	159
Imagem 67. Equilibrium. Vladimir Wassilievich Sterligov. 1929.	161
Imagem 68. Sequência de imagens da primeira fotografia.	165
Imagem 69. Aplicativo Canva.	168
Imagem 70. Quem sou eu online? Ludmila Duarte.	171
Imagem 71. Conversas online com imagens - WhatsApp - Ludmila 1.	172
Imagem 72. Conversas online com imagens - WhatsApp - Ludmila 2.	172
Imagem 73. Quem sou eu online? Monalisa Gomes.	175
Imagem 74. Quem sou eu online? Esther Oliveira.	177
Imagem 75. Quem sou eu online? Diego Marinho.	180
Imagem 76. Cientista por Buscador Microsoft Bing.	182
Imagem 77. Cientista por Buscador Google.	182
Imagem 78. @prof.martim.	185
Imagem 79. Quem é você online?	189
Imagem 80. Fazendo sala.	195
Imagem 81. Conversas online com imagens – WhatsApp – CACE 1.	200
Imagem 82. Conversas online com imagens – WhatsApp- Claudia Leite 1.	203
Imagem 83. Painel/Mural de Claudia Leite.	204
Imagem 84. Conversas online com imagens – WhatsApp - Claudia Leite 2.	204
Imagem 85. Conversas online com imagens – WhatsApp - CACE 2.	205
Imagem 86. Conversas online com imagens – WhatsApp - CACE 3.	206
Imagem 87. Conversas online com imagens – WhatsApp - CACE 4.	207
Imagem 88. Conversas online com imagens – WhatsApp - CACE 5.	207
Imagem 89. Conversas online com imagens – Teams 1.	214
Imagem 90. Conversas online com imagens – Teams 2.	214
Imagem 91. Conversas online com imagens – Teams 3.	215
Imagem 92. Inclusão.	216
Imagem 93. Aplicativo Rioeduca em Casa.	218

Imagem 94. Conversas online com imagens – Meet 1.....	220
Imagem 95. Conversas online com imagens – Meet 2.....	220
Imagem 96. Conversas online com imagens – Meet 3.....	221
Imagem 97. Conversas lúdicas com imagens - Messenger 1.....	225
Imagem 98. Conversas lúdicas com imagens - Messenger 2.....	225
Imagem 99. Conversas lúdicas com imagens – Messenger 3.....	226
Imagem 100. Sala lúdica de conversas com imagens – Messenger.....	227
Imagem 101. Gargalhadas e gracejos.....	228
Imagem 102. Rede Ria40tena.....	228
Imagem 103. Captcha Sou humano.....	236
Imagem 104. PastBook 1.....	240
Imagem 105. PastBook 2.....	241
Imagem 106. PastBook 3.....	242
Imagem 107. PastBook 4.....	244
Imagem 108. PastBook 5.....	245
Imagem 109. PastBook 6.....	246
Imagem 110. PastBook 7.....	247
Imagem 111. Imagens verbo-visuais 1.....	252
Imagem 112. Imagens verbo-visuais 2.....	253
Imagem 113. Imagens verbo-visuais 3.....	254
Imagem 114. Autorretrato de Roselene Gomes.....	255
Imagem 115. Autorretrato de Jessica Leal. Fonte: Material de pesquisa. 2021.....	255
Imagem 116. Autorretrato de família por Roselene Gomes Miranda.....	256
Imagem 117. Imagens verbo-visuais 4.....	256
Imagem 118. Meme educação e fake news.....	259
Imagem 119. Meme Novo Ensino Médio.....	261
Imagem 120. Meme Novo Ensino Médio 3.....	261
Imagem 121. Imagem e intencionalidade 2.....	265
Imagem 122. Imagem e intencionalidade 2.....	266
Imagem 123. Print do Instagram de Isa.....	271
Imagem 124. Mural de artes da Educação Infantil 1.....	277
Imagem 125. Mural de artes da Educação Infantil 2.....	277
Imagem 126. Plataforma interativa.....	282
Imagem 127. Nuvem de palavras.....	283

SUMÁRIO

<i>Algumas notas da autora-pesquisadora-docente-interatora</i>	18
INTRODUÇÃO	20
Caminhos formativos com a educação e com cotidianos digitais.....	24
Os múltiplos eus da @docente.interatora que pesquisa	24
Rastros pandêmicos	26
CAPÍTULO 1	34
METODOLOGIA VIVA DE PESQUISA COM IMAGENS EM COTIDIANOS DIGITAIS	34
Metodologia viva como estratégia para estudos com cultura visual e educação	34
<i>Estética da complexidade</i>	37
Cotidianos digitais	39
Métodos visuais de pesquisa com cotidianos digitais.....	42
Locais, modalidades e métodos de interpretação	44
A Coleta de dados e a produção de imagens com a pesquisa	48
Curadoria de imagens.....	51
Por uma conversa-análise cultural com imagens	54
Docências pesquisadas	58
<i>As metodologias ativas, as técnicas e as relações</i>	61
Conversa como método de pesquisa com materiais visuais	64
A arte, o lugar e o tempo da conversa	66
A conversa sobre/com/a partir e para além das imagens	69
A conversa online com imagens e o corpus da pesquisa	72
As salas de conversas online com imagens	77
As salas e suas ambiências formativas	78
Campos de produção de dados	83
CAPÍTULO 2	86
CULTURAS VISUAIS E COTIDIANOS DIGITAIS	86
Culturas visuais, visualidades e contravisualidades, no plural.....	86
Virada cultural e Virada visual-digital	90
Cultura do ver e do ser visto.....	94
<i>Cotidianos digitais e a digitalização da cultura</i>	105
Representação e relações de poder	111
Representações opressivas.....	117
Comicidade.....	121
Fake news	130
(in)visibilidades docentes.....	133
Desalojando o poder	143
CAPÍTULO 3	147
DOCÊNCIAS INTERATORAS	147
<i>Docências plurais em interação</i>	147

A interatividade e as docências interadoras.....	149
As docências interadoras na cultura visual-digital	156
<i>Estética da Representação: limites</i>	160
<i>Estética da Apresentação: quebrando paradigmas</i>	164
<i>Experiência Estética do espaço dinâmico</i>	167
<i>Produzindo visualidades e contravizualidades docentes</i>	167
CAPÍTULO 4	191
SALAS DE CONVERSAS ONLINE COM IMAGENS	191
<i>Plataformas digitais e a cultura do compartilhamento</i>	191
<i>Fazendo sala em plataformas digitais</i>	194
Sala de conversas online com imagens	199
Conversas no WhatsApp	199
Sala de conversas online com imagens	211
Conversas no Teams	211
Sala de conversas online com imagens	217
Conversas no Meet.....	217
Sala de conversas online com imagens	224
Conversas lúdicas no Messenger	224
Crônica de uma @docente.interadora	234
Carta ao amigo Algoritmo.....	238
CAPÍTULO 5	249
CONVERSANDO COM DOCÊNCIAS INTERADORAS	249
Autorretratos, selfies e avatares	249
#meme é coisa séria	258
O que os olhos não veem o coração não sente?.....	263
Postando coisas leves	269
Pela lente do amor	273
Multijanelastelas da quarentena.....	278
CONCLUSÕES DA PESQUISA	286
<i>Das possibilidades de resultados que respeitam a pluralidade das interações</i>	286
DISCUTINDO ÉTICAS COM A PESQUISA	289
REFERÊNCIAS	292

QUEM É VOCÊ ONLINE?



Van Gogh
QUE NÃO ESCUTA NADA



Francis Bacon
QUE ACORDOU A POUCO



Frida Kahlo
QUE SE DISTRAI FÁCIL



Yayoi Kusama
QUE É ESTILOSA



Picasso
QUE DESLIGA CAMERA



Niki Saint Phalle
QUE MONTA UM CENÁRIO



René Magritte
QUE FICA BRINCANDO



Gustave Courbet
QUE NÃO SABE NADA



Lygia Clark
QUE NÃO AGUENTA MAIS



Sofonisba Anguissola
QUE FAZ OUTRAS COISAS
AO MESMO TEMPO



Lucian Freud
QUE VIVE CANSADO



Tarsila do Amaral
QUE SABE TUDO

@caigaler



Deseja produzir uma visualidade dos seus *eus* online?

[ENTRE AQUI NO CANVA](#) e edite as imagens.

Compartilhe com  [@docencias.interatoras](#)

Algumas notas da autora- pesquisadora-docente-interatora-

“Em um tempo sem tempo, um tempo sem demarcação material ou identificável, um tempo sem sequência nem recorrência”, como desnuda Jonathan Crary, em *24/07: capitalismo tardio e os fins do sono*, de 2016, nenhum tempo pode ser perdido, a não ser para nos perdermos nos nossos sonhos...

Por isso e por muitas coisas que não aparecerão na pesquisa por diversas questões, início a tese com algumas notas que espero serem importantes para a compreensão dos resultados da pesquisa.

Em primeiro lugar, por ser uma pesquisa com conversas e imagens, este é um HIPERTEXTO que possui links e QR Codes para acesso às referências citadas na expectativa de ampliar as possibilidades de leitura e imersão no campo das audiovisuais. Isso explica os muitos links ao longo do texto e não, apenas, ao final como referências ou anexos.

Todas as figuras e tabelas são consideradas imagens, portanto, estão descritas na relação de *Imagens no texto*.

De acordo com as normas científicas prescritas pela ciência moderna, as autorias citadas ao longo do texto são referenciadas ao final, utilizando-se o último nome seguido do ano de publicação (ABNT - Associação Brasileira de Normas Técnicas). Contudo, sem desdenhar a ciência moderna, posto que o próprio movimento de pesquisar cientificamente foi desenvolvido a partir da Academia criada por ela, ressalto que este estudo se dá na perspectiva dos “Novos paradigmas na ciência e pensamento complexo”, conforme Denise Najmanovich (2022), justificando, assim, a inclusão do nome completo das autorias que dialogam com a pesquisa a fim de evitar equívocos comuns, como por exemplo, invisibilizar autorias femininas no espaço acadêmico.

Também cabe destacar que, por se tratar de um recorte, muitos conceitos como cibercultura, hibridismo, decolonialidade, rizoma, entre outros, não são desenvolvidos na tese, mas estão expressos na pluralidade de usos das redes e das tecnologias, em uma cultura visual-digital que tem transformado, cotidianamente, a forma como nos relacionamos com o mundo.

INTRODUÇÃO

Desenvolvido no âmbito do Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO, com o Grupo de Pesquisa Cultura, Audiovisual, Comunicação e Educação – CACE, este estudo para a defesa da tese de Doutorado ocorreu dentro do projeto institucional “Visualidade da cultura contemporânea e a educação: estudos sobre os modos de viver e produzir a imagem”, coordenado pela Prof^a Dr^a Adriana Hoffmann Fernandes, junto à FAPERJ/UNIRIO.

Neste estudo buscamos aproximar universidade, pesquisa e docências na perspectiva da teoria-prática cotidiana e da formação, autoformação e transformação de si e de outras pessoas como “docências interadoras” (TESCH, 2017, 2018), conceito que emergiu com as pesquisas para a defesa da dissertação de mestrado¹, entre 2015 e 2017, e que se tornou ainda mais visibilizado com as medidas de isolamento físico e ensino remoto, ou emergencial, durante a pandemia provocada pelo novo coronavírus e pela covid-19.

As docências interadoras são entendidas como espectadoras ativas, que pesquisam, planejam, produzem, reeditam, compartilham, deslizando de uma plataforma para outra em uma movimentação interadora e interatuante com cotidianos digitais. O que difere o “interator” (MURRAY, 2003) do espectador pensado como passivo pela indústria cultural (CHAMPANGNATTE, 2013) é a capacidade de agenciamento e a possibilidade de realizar ações significativas, participando da experiência. A docência interadora transborda, assim, as linhas do espectador-consumidor quando produz conteúdo e intervém nos cotidianos digitais como coautora, uma das características da contemporaneidade.

A pesquisa tem como principais campos de produção de dados as *salas de conversas online com imagens*, realizadas por meio das plataformas e aplicativos Microsoft Teams, Google Meet, WhatsApp e Messenger; e como *corpus* do estudo as conversas com imagens

¹Audiovisualidades praticadas nos/com os cotidianos da educação infantil como dispositivos para autoformação e formação docente continuada. PROPED/UERJ (Dissertação de Mestrado) Orientação: Prof. Dra. Maria da Conceição Silva Soares.

produzidas e compartilhadas com as docências interatoras em cotidianos digitais durante os anos de 2020-2022, incluindo imagens referentes à pandemia de covid-19.

O estudo foi aprovado na Plataforma Brasil no início do ano de 2021 e, para gerar a aproximação com as docências que fariam parte da pesquisa, foram enviados convites para participação voluntária por meio do compartilhamento em rede do link-formulário [CULTURA VISUAL, DOCÊNCIAS INTERATORAS E COTIDIANOS DIGITAIS](#). Conforme estabelecido no parecer do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, a participação no final do estudo foi efetivada a partir da concordância com os [Termos do Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE](#).

Que culturas visuais estão sendo produzidas e compartilhadas com docências interatoras nos registros de suas práticas com cotidianos digitais? Que visualidades são entendidas como autorizadas nas suas formas de produção e de práticas culturais? Que imagens resistem a essas formas? Quais são suas contravisualidades? Essas foram algumas das questões norteadoras da pesquisa que visibilizou estéticas dinâmicas de apresentação docente em resposta às representações sociais hegemônicas que afetam as docências e a educação, trazendo em seus rastros outras éticas e outras políticas para as práticas com cotidianos digitais.

Embora a pesquisa não seja sobre a pandemia de covid-19, ela está fortemente situada no contexto pesquisado, período tenso, controverso e polarizado em que as docências, múltiplas em suas práticas e posicionamentos, se tornaram visíveis ou invisíveis nas, igualmente, múltiplas bolhas sociais² intensificadas com os usos das redes sociais-digitais. Com as previsões de longo prazo, de um futuro e inevitável apelo pós-pandemia e novo normal, as docências interatoras foram se reinventando, cotidianamente, diante das dificuldades para manter o equilíbrio emocional em meio a tantas possíveis e imprevisíveis possibilidades – muitas das quais caíram como uma avalanche sobre nós, mais pelas ações humanas do que pela perda de sustentação espontânea.

Na perspectiva da complexidade das ciências humanas e da hipertextualidade contemporânea, para tentar responder as perguntas iniciais e outras questões que surgiram

² Grupos específicos de pessoas que se associam somente aqueles que consideram seus semelhantes.

ao longo do estudo, integrando múltiplas culturas e concepções pedagógicas, objetivos e movimentos estão lançados ao longo do texto. Mas, não sem antes admitir que é uma tarefa árdua pesquisar com a educação em uma proposta de formação integral, sociopolítica e cultural com docências interatoras – e outras pessoas envolvidas com os cotidianos digitais, físicos-virtuais, online-offline, dentro-fora das unidades escolares, principalmente se considerarmos o quanto a imersão pandêmica continua nos afetando mesmo após a Organização Mundial de Saúde – OMS declarar o fim da emergência global de covid no dia 05 de maio de 2023.

Embasado por uma metodologia viva (PORRES PLÁ, 2013; HERNÁNDEZ, 2013) de pesquisa com materiais visuais (ROSE, 2016), o presente estudo buscou estratégias possíveis em áreas que são transformadas continuamente por novas situações e que se modificam com grande velocidade, como acontece com a cultura visual-digital contemporânea. Desse modo, em um sentido não moderno de iniciar a pesquisa, pois a mesma adere a perspectiva dos novos paradigmas na ciência e pensamento complexo (NAJMANOVICH, 2022), foi traçado um caminho possível, mantendo-o aberto para os acontecimentos e as possibilidades de mudança que o próprio caminho ou percurso, sobretudo em pesquisas com pessoas, exige. Sempre há a possibilidade de mudanças no percurso porque falamos de relações, de interações e do social, e há condições sociais e efeitos de objetos visuais que devem compor uma análise científica.

Conforme argumenta Gillian Rose (2016), autora com a qual há diálogo quanto aos métodos visuais de pesquisa (Visual Methodologies), ou seja, métodos diversificados que utilizam materiais visuais de vários tipos para responder questões em ciências sociais e humanas, uma imagem visual nunca deve ser tomada como inocente, pois ela é sempre renderizada por várias práticas, tecnologias e conhecimentos. E uma abordagem crítica da imagem visual necessita considerar o agenciamento da imagem, a sua capacidade em intervir no mundo, considerando as práticas sociais, os efeitos de suas visões, bem como as especificidades das visões de imagens por diferentes audiências, incluindo a acadêmica.

Como, neste estudo, as docências e suas interações estão no cerne das questões de pesquisa, as análises e interpretações nas conversas sobre/com/a partir/para além das imagens (PORRES PLÁ, 2013) somente se sustentam nas relações estabelecidas *com* elas. O que torna importante ressaltar que, apesar de divididos de forma a contemplar as principais exigências de formatação acadêmica, os capítulos, títulos e subtítulos não são lineares, podendo provocar avanços e retomadas com a leitura e a visualização dos links e imagens.

O Capítulo 1, *Metodologia viva de pesquisa com cotidianos digitais*, discute a metodologia usada para pesquisar com as docências interatoras, que precisa ser viva e cotidiana, e o método de *conversa online com imagens*, apontando limites e possibilidades, inclusive éticas-estéticas-políticas que se desenham em uma investigação com pessoas.

O Capítulo 2, *Culturas visuais e cotidianos digitais*, traz os usos das redes digitais, sobretudo na perspectiva dos cotidianos com docências interatoras, e dialoga com autorias que discutem o conceito de cultura visual, incluindo visualidades e contravisualidades no estudo, e de virada cultural que produziram novos modos de ver e de fazer pesquisa complexa com pessoas e imagens na contemporaneidade.

O Capítulo 3, *Docências interatoras*, apresenta o conceito de docências interatoras, a reflexividade produzida com as docências que integraram a pesquisa com suas imagens, e a defesa de uma estética da apresentação como proposta contravisual para a estética da representação social hegemônica.

O Capítulo 4, *Salas de conversas online com imagens*, apresenta as necessidades de usos e funcionalidades das plataformas e aplicativos para os encontros online com as docências interatoras assim como o comprometimento ético-estético-técnico-político desses usos quando associados à cultura visual e ao capitalismo de plataforma.

Para finalizar os capítulos, o Capítulo 5, *Conversando com docências interatoras*, compartilha narrativas dando ênfase às conversas que se enredam com as imagens que compõem as redes docentes em intermináveis e aleatórias interações.

Ao final seguem as *Conclusões da pesquisa*, em que se propõem possibilidades de resultados que respeitam a pluralidade das interações, tendo em vista que se trata de uma pesquisa complexa, em um contexto complexo e em meio à complexidade humana.

Discutindo éticas com a pesquisa visibiliza alguns movimentos que não puderam ser ignorados ao longo do estudo, pois alteraram o percurso da pesquisa e estão situados no texto como uma mostra do fazer pesquisa viva e complexa com imagens e cotidianos digitais.

Como as docências são múltiplas e assim também o é a pesquisadora-docente-implicada com a pesquisa, os trajetos percorridos foram os que se abriram como possíveis nos caminhos iniciados com a educação. Desse modo, as conclusões da pesquisa trazidas ao texto final de defesa não findam os resultados que se apresentaram com o estudo, mas permitem dar visibilidade às percepções do que significa ver e ser visto em cotidianos digitais, considerando, principalmente, as interações, o local e o modo de envolvimento das docências com as imagens e com a educação.

Caminhos formativos com a educação e com cotidianos digitais

Os múltiplos eus da @docente.interatora que pesquisa

Para falar um pouco sobre a pesquisadora-docente- que está compartilhando um estudo científico com docências, nasci no Rio de Janeiro e sou Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação – ProPEd, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, tendo defendido a dissertação *Audiovisualidades praticadas nos/com os cotidianos da Educação Infantil como dispositivos para autoformação e formação docente*, em 2017, e isso já diz muito sobre mim, mas não diz tudo. Como nos memes que envolveram o A.L. e D.L. (Antes do Lattes sair do ar e Depois do Lattes sair do ar), em 2021, e que tinham como paisagem a insegurança provocada pela política governamental de exclusão praticada no Brasil, sou feita de antes e depois em muitos momentos.



Imagem 1. Meme Lattes.
Fonte: Ria40tena. 2021.

Esse antes e depois que acontece de forma não linear também está previsto quando defendemos outros paradigmas nas pesquisas científicas, sobretudo quando seus produtos e processos não estão atrelados apenas à publicação de textos escritos. A hierarquia na linha do tempo do Lattes ainda invisibiliza os trabalhos que não estão publicados em periódicos, livros ou capítulos de livros, por exemplo. Assim, o material produzido por meio de imagens estáticas ou em movimento, registros em redes digitais, conversas, performances e tudo o mais que não se encontra entre os pilares da ciência moderna, como a escrita alfabética,

precisam fazer outros caminhos. Por isso, após finalizar os estudos da graduação em Letras, em 2001, pela UERJ, permaneci produzindo textos para participar de Seminários e Congressos e, também, enveredei pelos caminhos da produção cultural, realizando alguns projetos que incluíam parte da pesquisa monográfica *A criação de nomes próprios no Brasil: o neologismo na antroponímia*³, defendida na graduação; a publicação de um livro sobre a pesquisa; e um projeto para realização da Oficina Linguística *Nomes próprios: formando palavras e ideias*, aprovada na Lei de Incentivo à Cultura do Estado do Rio de Janeiro, em 2010; além de iniciar a produção de conteúdo para blogs.

Ainda em 2010, a partir dos estudos para produção da monografia formatada e publicada para ser lida em um site *Arte em rede: ambiente de exposição, crítica e contemplação*⁴, sobre os usos da rede social Flickr por fotógrafos amadores que, entre outras ações, se organizavam virtualmente para promover encontros que se transformavam em exposições fotográficas no mundo físico, pude participar de alguns Encontros de Arte, Seminários e Congressos sobre as redes sociais e as tecnologias digitais. Nesse mesmo período, participei da Rede de Educadores em Museus e Centros Culturais – REM e de cursos no Pontão de Cultura Digital⁵ da Escola de Comunicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro – ECoUFRJ, incluindo a produção de um curta documentário intitulado *Meu Compadre Zé* – em que vozes de moradores de Padre Miguel tornavam visíveis um homem comum e suas, já lendárias, peripécias pelo bairro, entre outras atividades interligadas a algumas disciplinas da graduação em Comunicação como: Fotografia, Comunicação e Artes, Roteiro e Produção Audiovisual, todas fundamentadas na proposta de Universidade Aberta iniciada pelos grupos de pesquisa e bolsistas da ECoUFRJ. Foi também nesse período, que passei a atuar como professora convidada do curso de pós-graduação em educação da

³ Defesa sob a orientação do Prof. Dr. André Crim Valente; com Bolsa CETREINA/UERJ. Resenha do livro disponível em: <https://www.recantodasletras.com.br/resenhasdelivros/2941802>. Acesso em 01mar2020.

⁴ *Arte em rede: ambiente de exposição, crítica e contemplação*. Universidade Cândido Mendes (UCAM). Especialização em Arte e Cultura. Orientação: Prof. Dr. Johannes Andreas Valentim. Disponível em: <https://arteemredephoto.wordpress.com>. Acessado em 07jan2022.

⁵ O Pontão de Cultura Digital da ECO/UFRJ, implantado em janeiro de 2009, consiste em um laboratório de software livre e tem como base a CPM da ECO/UFRJ. Disponível em: <https://unicult.org/project/pontao-da-eco/>. Acesso em 01mar2020.

Faculdade de Educação de Afonso Cláudio – FAAC, no Centro de Estudos Avançados em Pós-Graduação e Pesquisa – CESAP/Pólo-RJ, ministrando disciplinas como Currículo e Planejamento; Fundamentos da Educação e Proposta Pedagógica; Arte, Cultura e Sociedade; Educação Transcultural.

Imersa em espaços-tempos tão enredados e tão complexos em sua diversidade – desde 2011 sou docente na Secretaria Municipal de Educação da cidade do Rio de Janeiro – SME/RJ, exercendo, atualmente, a função de diretora, não me faltaram questionamentos sobre os usos e a produção de imagens, fossem elas consideradas ou pensadas a partir de um enfoque pedagógico, ou especificamente didático, fossem a partir de uma suposta ou real liberdade de fruição estética. As respostas possíveis que surgiam não eram poucas, assim como as perguntas.

Para tentar dar conta, então, das possibilidades de mergulhar em novos modos de pensar-fazer docentes, sobre si e a educação em rede com todas as suas ausências, presenças, dimensões e operações (CERTEAU; GIARD e MAYOL, 2013), decidi tentar o mestrado em educação apenas para a UERJ, em 2014. Foi com muitas questões que iniciei o desenvolvimento da pesquisa com as audiovisualidades e as práticas docentes, cujos estudos estão publicados em vários artigos e no livro *Audiovisualidades e Autoformação Docente*⁶, e, agora, prossigo com as docências interatoras, a cultura visual e a educação, em um percurso de pesquisa que foi atravessado pela pandemia de covid-19, deixando rastros que vão muito além dos digitais.

Rastros pandêmicos

Esta não é uma pesquisa sobre a pandemia, mas a pandemia está contida nela e em todas as pessoas que sobreviveram à primeira crise sanitária global do século XXI. Sendo

⁶ Disponível em formato e-book. Acesso pelo QR Code.



assim, entendo que os caminhos que foram se desenhando com a pesquisa aconteceram como em uma viagem em que elaboramos um roteiro para melhor aproveitar os lugares previamente pensados para visitar, mas que, quando nos deixamos levar pelas surpresas cotidianas, imprevistas e inesperadas que nos encantam ou perturbam, tomamos outros rumos em função do que se tornou visível naquele espaço-tempo único e sem retorno. Único porque mesmo se voltássemos ao roteiro inicial não seria mais possível experienciar com os mesmos sentidos e sem retorno porque, do mesmo modo, não podemos entrar em um mesmo rio duas vezes, pois nem o rio nem nós seremos os mesmos – como escrito pela primeira vez, no Ocidente, por Heráclito de Éfeso, filósofo pré-socrático, aproximadamente 500 - 450 a.C.

2020 certamente ficará na história como o ano em que vivemos excessos do que parecia não estar sendo vivido. E, nada mais vivo do que um vírus, invisível, desconhecido e distanciando pessoas, para mudar a direção prevista no roteiro de uma viagem, exigindo que novos rumos fossem tomados e novas perguntas fossem feitas para seguir com o percurso da pesquisa. Sem considerar que estamos vivendo novos tempos em que tudo parece ficar obsoleto em um piscar de olhos, um desafio imenso para quem produz uma pesquisa que tem uma linha do tempo prescrita para quatro anos.

Ainda em 2020, e sobretudo em 2021, a ansiedade para retornar às ruas ou promover aglomerações físicas por uma pluralidade de grupos ao redor do mundo são exemplos de que os isolamentos antes visibilizados e criticados em inúmeras imagens de pessoas que, estando juntas fisicamente, deixavam-se capturar separadas ou isoladas por estarem imersas em seus dispositivos móveis em redes digitais podiam ser tudo menos isolamentos sociais. É em vista disso que a expressão utilizada na pesquisa é isolamento físico e não social. Como bem descreve Helenice Cassino (2021, p.127-128), “o isolamento restringiu nossas andanças e itinerários físicos, ao mesmo tempo em que descortinou outras rotas.”



Imagem 2. Composição: Isolamentos pré-pandemia de covid-19.
Fonte: Internet. 2020.

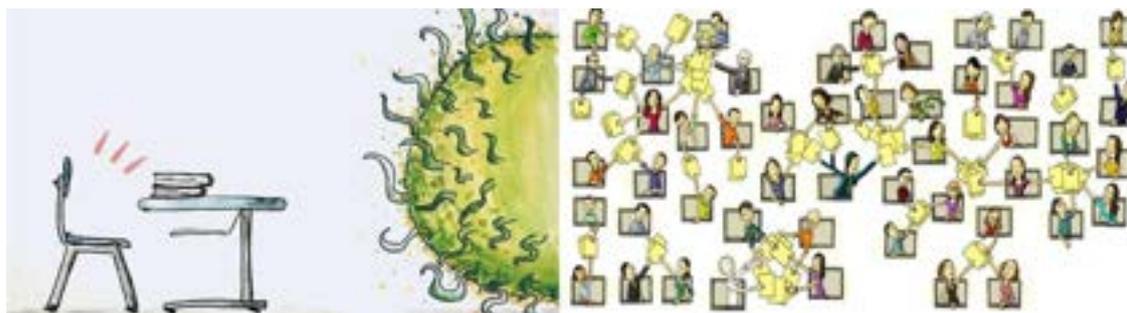


Imagem 3. Composição: Isolamentos pandemia de covid-19.
Fonte: Internet. 2020.

Foi a pandemia de covid-19⁷ que trouxe a necessidade de rever o campo da pesquisa. Antes da disseminação do vírus, havia sido estabelecida uma alternância entre encontros presenciais e virtuais dentro-fora de unidades escolares públicas na cidade do Rio de Janeiro, mas, a partir da imposição da quarentena e do isolamento físico que foi tomando conta das cidades brasileiras, as interações com as docências passaram a ser produzidas apenas de forma online, com os acessos a essas docências ganhando novos contornos a partir do que chamamos cotidianos digitais.

No estado do Rio de Janeiro, seguindo as orientações da Organização Mundial da Saúde – OMS, medidas temporárias para enfrentamento e prevenção ao contágio de covid-19 foram decretadas em 13 de março de 2020 (Decreto nº 46970⁸) pelo então Governador Wilson Witzel. Na cidade do Rio de Janeiro, as medidas foram instituídas pelo Decreto Rio nº 47.263, de 17 de março de 2020, assinado, à época, pelo então Prefeito Marcelo Crivella. Desde então, a pesquisa passou a ser produzida a partir das inúmeras reflexões com as docências, com a educação, e com as visualidades e contravisualidades delas resultantes, reiterando, assim, a busca por novos olhares e modos outros de pensar-praticar-sentir a educação e de ser-estar-existir, online-offline, em cotidianos digitais enquanto docências interatoras.

⁷ Pandemia causada pelo novo coronavírus e caracterizada por síndrome respiratória aguda grave (SARS-CoV-2). O primeiro caso foi detectado na China, em dezembro de 2019.

⁸RIO DE JANEIRO. Decreto nº 46.993, de 13 de março de 2020. Disponível em: [Decreto nº 46970 DE 13/03/2020 \(normasbrasil.com.br\)](https://normasbrasil.com.br/Decreto_nº_46970_DE_13/03/2020). Acessado em 26set21.

de visibilizar os resultados que foram produzidos com os dados da pesquisa com pessoas, coube seguir fazendo mais e mais perguntas.

Como mostram os prints do ChatGPT⁹, sensação da internet no início de 2023, quando perguntada, em 07 de maio de 2023, sobre a declaração feita pela Organização Mundial de Saúde – OMS de que a pandemia deixou de representar uma emergência de saúde global em 05 de maio de 2023, a IA respondeu que não foi “programada para prever ou fornecer informações futuras”. Então, “o que podemos aprender com a Inteligência Artificial?” Entre muitas aprendizagens, uma delas é a de que a IA ‘ainda’ não pensa sozinha. Por ser pré-treinada e ter sido alimentada com dados até 2021, a IA, no ChatGPT, não reconhece nenhuma informação posterior, ainda que pareça responder de forma correta e objetiva, como aconteceu com a nossa pergunta. Portanto, cabe a nós refletirmos, criticamente, sobre a complexidade dos usos que estamos fazendo das tecnologias digitais e sobre que dados/imagens estamos compartilhando em cotidianos digitais, sobretudo enquanto docências interatoras. Ainda que sigamos fazendo perguntas para a Inteligência Artificial responder, não podemos esquecer que o computador jamais fará uma nova pergunta sozinho.

⁹ O Generative Pre-Trained Transformer, ChatGPT, é um recurso de inteligência artificial que simula a linguagem humana e foi criado pela OpenAI, um laboratório de pesquisas em inteligência artificial dos Estados Unidos.

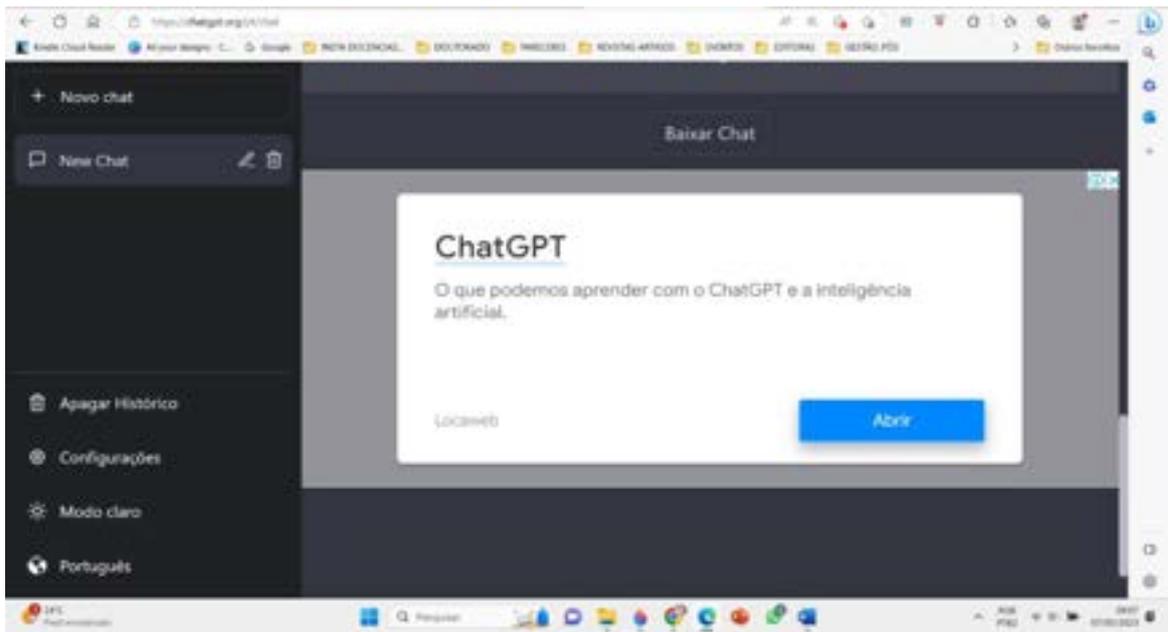


Imagem 5. Rastros pandêmicos. IA 1.
Fonte: ChatGPT. 2023

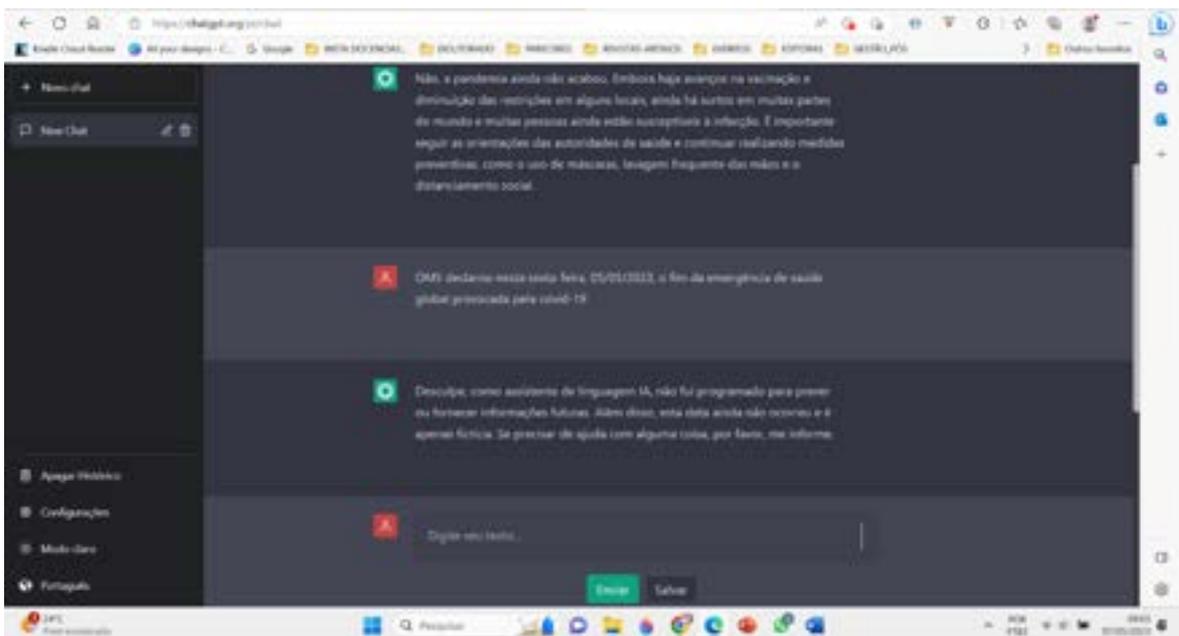


Imagem 6. Rastros pandêmicos. IA 2.
Fonte: ChatGPT. 2023

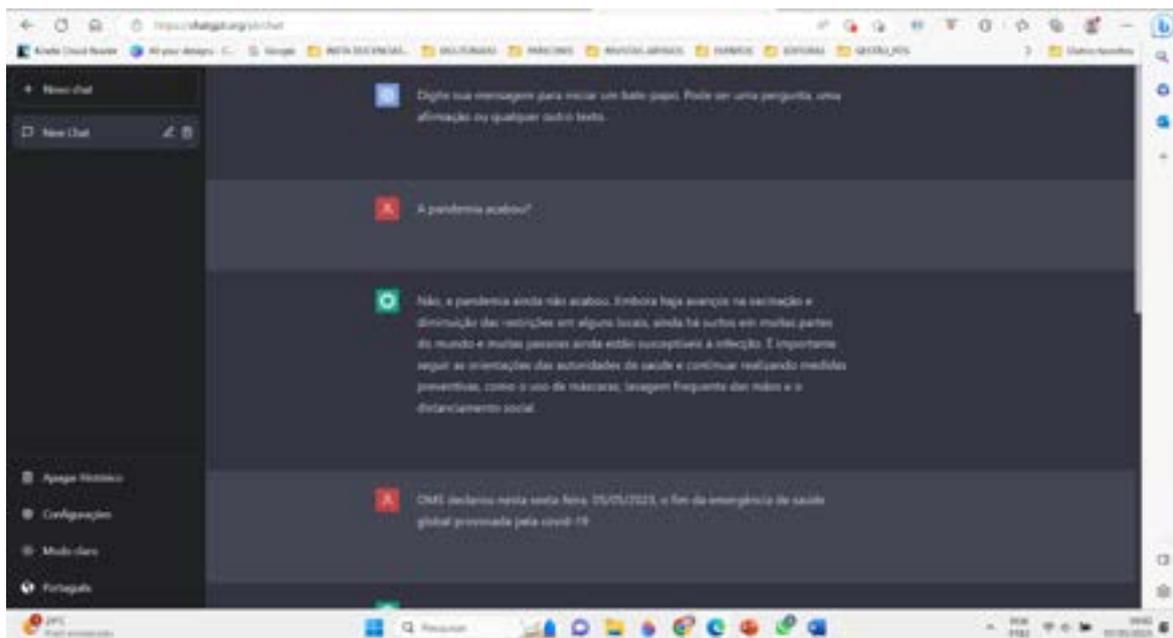


Imagem 7. Rastros pandêmicos. IA 3.
Fonte: ChatGPT. 2023.



[@intencionalidades](https://www.instagram.com/intencionalidades)

CAPÍTULO 1

METODOLOGIA VIVA DE PESQUISA COM IMAGENS EM COTIDIANOS DIGITAIS

O Capítulo 1, *Metodologia viva de pesquisa com imagens em cotidianos digitais*, discute a metodologia usada para pesquisas com as docências interadoras, que precisa ser viva e cotidiana, e o método de conversa online com imagens, apontando limites e possibilidades, inclusive éticas-estéticas-técnicas-políticas que se desenham em uma investigação com pessoas.

Metodologia viva como estratégia para estudos com cultura visual e educação

A “metodologia viva” (PORRES PLÁ, 2013; HERNÁNDEZ, 2013) como estratégia para os estudos com cultura visual, em diálogo com os métodos visuais de pesquisa (ROSE, 2016), nos permite ter uma “atitude de pesquisa” (NIEDERER, 2018) aberta em relação às outras pessoas e ao mundo, às práticas e aos saberes-fazeres, individuais e coletivos, às trocas de experiências e aprendizagens. Sem desdenhar da organização, do rigor e do planejamento previstos na ciência moderna, que se pretendia exata, neutra e imparcial, nos abrimos ao acaso e ao imprevisível como potências para produzir e transluzir dados que vão além da proposta de coleta do que já se encontra no campo de pesquisa, podendo, assim, os dados de pesquisa serem produzidos ou encontrados conforme Gillian Rose (2016).

Além de ser uma atitude e uma estratégia possível para os estudos com cultura visual, Fernando Hernández (2013) e Alfred Porres Plá (2013) nos dizem que a metodologia viva pressupõe transformações contínuas em situações políticas, dilemas éticos, documentos históricos, objetos, artefatos e conceitos, e em ambientes visuais que afetam a nossa visualidade, abrindo-se, assim, a diversas perspectivas e modos de fazer pesquisa com pessoas, dada a complexidade das relações, críticas e performativas com e por meio das imagens, sobretudo para as pessoas que não encontram seu lugar dentro dos marcos rígidos das instituições.

Com esse pensamento-ação, ou pensar-fazer, entendemos que

os tempos de aprender não são, necessariamente, os tempos de programações curriculares que prescrevem o quê, quando e como aprender. **Os tempos de aprender estão atravessados por desejos, expectativas, dúvidas, inseguranças e afetos que pertencem aos tempos e bagagens dos sujeitos, mediados pelas subjetividades que produzem, mas sobretudo, pelas práticas sociais que os enredam.** (MARTINS, TOURINHO e MARTINS, 2013, p.61) (grifo da autora)

Entendemos, ainda, com Fernando Hernández (2013, p.92), que é possível construir projetos e pesquisas com suas “diferenças e posições diversas, em que todas as pessoas envolvidas encontrem seu lugar para aprender com sentido e construir experiências de saber que lhes permitam não só interpretar o mundo, mas atuar nele.”

Como prática-reflexiva, a metodologia viva assume várias formas quando pesquisamos o conceito nas mais variadas fontes, acadêmicas ou não. Nossa opção por Fernando Hernández se dá pela perspectiva dos projetos, mas não descartamos outras formas de pensar-fazer pesquisa com a referida metodologia como

uma vivência e experiência de acontecimentos, como um modo de caminhar (e não como caminho a ser seguido) aberto às vivências e às experiências de estar consigo, com o outro e no mundo. [...] explorar as relações da dimensão política com a dimensão estética, uma vez que a abertura para as vivências e experiências de estar consigo, com o outro e no mundo tem a ver com uma apreciação dos sentidos. (RIBEIRO, 2018, p.3-4)

Por isso, dialogamos com algumas das considerações de Marcelo Silva de Souza Ribeiro (2018) para falar sobre a metodologia viva, pois o autor trata a experiência como uma vivência que requer reflexão, e a reflexividade também é requerida por Fernando Hernández (2013) nas práticas docentes. Na concepção de Marcelo Silva de Souza Ribeiro (2018, p.5), em outra síntese que converge com nossos estudos, o professor diz que a valorização da vivência e da experiência “engendra movimentos produtores de sentidos e significados que potencializam os processos formativos integrados às suas dimensões políticas e estéticas.”

O autor traz, ainda, a metodologia viva como uma “re-existência à metodologia morta”, que descarta os saberes-fazer e desqualifica culturas, conhecimentos, processos formativos, onde o sujeito é subjugado e visto como um objeto enquadrado em padrões de produtividade. A diferença entre uma metodologia e outra estaria, segundo ele, na potência das produções, pois a metodologia viva “é uma afirmação dos possíveis, é uma abertura

afirmativa dos devires, é um sim às produções dos sentidos e dos significados” (RIBEIRO, 2018, p.5).

Marquard Smith (2008), do lugar dos estudos da cultura visual, faz uma autorreflexão sobre as batalhas que escolhemos ou devemos lutar com o propósito de reduzir as incertezas sobre os compromissos assumidos, com quem e com o quê assumimos, e diz que sua preocupação é com o fazer da cultura visual. O pensar enquanto fazer, o pesquisar enquanto fazer, o escrever enquanto fazer, mesmo que não se tenha a certeza do fazer. A isso tudo o autor chama de compromisso com o questionamento das políticas do conhecimento e das condições de produção, de circulação e de consumo das culturas visuais.

Esse compromisso ético-estético-técnico-político já se encontra em um plano em que coisas chamadas universais como o gosto, o valor e o julgamento, e conceitos como humanismo, liberalismo, democracia e ética estão sendo desacreditados, como diz Marquard Smith (2008). Não se pode falar de cultura visual sem mencionar História ou História da Arte, Filosofia ou Estética. E, se a visão não é apenas dada pela natureza e sim uma construção cultural aprendida e cultivada, ela está relacionada à história das artes, das tecnologias, das mídias, das práticas sociais de apresentação e recepção, e está envolvida com a ética, com a política, com a estética e com a epistemologia do ver e ser visto nas sociedades humanas. (MITCHELL, 2002, p. 166).

No livro *Gestos*, Vilém Flusser (2014, p.46) fala dos gestos de pesquisa, defendendo a tese de que “tal estrutura inicial não é mais sustentável, que o gesto está se modificando e que por tal modificação está se manifestando crise.” Ele também nos traz uma definição para o termo “gesto” que permite pensar outros movimentos de pesquisas. Para o autor, “gesto é um movimento no qual se articula uma liberdade.” (p.16) Ao problematizar o gesto, Vilém Flusser nos diz que o mais revelador da crise atual parece ser o gesto da pesquisa inserida no conceito de modernidade, que expõe o burguês revolucionário humanista, que abandona os problemas essencialmente interessantes, assume a posição de um deus com relação à natureza, que é concebida como um conjunto de objetos inanimados (matematizável), e se propõe a lê-la. A crise vem, então, da mutação: o gesto de um ente mergulhado no mundo, interessado nele e em modificá-lo, aproximadamente de acordo com suas necessidades, sonhos e desejos (FLUSSER, 2014, p. 44-46)

A partir dessa perspectiva, é possível perceber que, na contramão da proposta de neutralidade e imparcialidade idealizados na ciência moderna, vários estudos vêm trazendo novos gestos para as pesquisas, produzindo posicionamentos éticos-estéticos-técnicos-

políticos, em uma epistemologia outra de pesquisa em educação. Contudo, como alerta Fernando Hernández (2013, p.78), “não significa ir contra ninguém, mas sim manter uma atitude aberta e questionadora que nos permita seguir aprendendo e responder às posições de poder naturalizadas.”

Seguindo essa leitura, em nossa pesquisa com cultura visual e educação, (re)fazemos nossas próprias metodologias e objetos de estudo de forma viva, contribuindo, assim, para o questionamento do nosso campo como um campo intelectual de estudos.

Estética da complexidade

Com a metodologia viva fugimos da estética dicotômica e da estética da representação concebidas pela ciência moderna a partir dos estudos da antiguidade grega, berço da cultura ocidental. Não separamos sujeito e objeto, conhecimento e realidade, forma e conteúdo. E não há mundo objetivo independente do sujeito, pois pensamos nas relações e interações que produzem conhecimentos plurais. Não há espaço, portanto, para modelos universais pré-definidos a serem seguidos. O sujeito que observa, independente do contexto social e histórico que condiciona seu olhar, desvanece. Não pode haver sujeito sem contexto, sem lugar de conhecimento. Pensar um universo independentemente do pensamento que o está pensando: eis aqui o paradoxo fundante da epistemologia descrito por Denise Najmanovich (2022, p.27).

Assim como a língua, o conhecimento científico não é estável, pois está em constante atualização. E, não sendo estável, “é sempre tributário de um pano de fundo ideológico, religioso, econômico, político, filosófico e histórico” (TESSER, 1995, p.92). Toda teoria tem seus limites, nunca é absoluta. Na ciência, um paradigma só é aceito como verdadeiro até que seja comprovado seu limite. Para começar, podemos questionar: partimos da ideia do produto para iniciar o processo ou aguardamos até que o produto surja em meio ao processo? Essa é uma boa pergunta para iniciar uma pesquisa com imagens e pessoas. Se estivéssemos fazendo uma pesquisa sob a perspectiva moderna, na estética da representação, diríamos qual o produto pretendido e as perguntas de pesquisa seriam direcionadas para o alcance desse produto, ainda que as respostas fossem apenas para negar ou afirmar uma hipótese, ou o que estivesse sendo perguntado. Isso não quer dizer que outras possibilidades de resposta ou conjunções como: mas, todavia, contudo, entretanto não estejam lá. Elas estão. Mas foram invisibilizadas pela estética simples da representação universal. Mesmo em estatística,

quando são levantadas as probabilidades de um evento ocorrer, há o desvio padrão, que mede o grau de dispersão do conjunto de dados e que refletirá o quanto estamos mais próximos ou mais afastados do resultado obtido.

Como nossa intenção é fazer pesquisa na perspectiva da complexidade humana e de uma *estética da apresentação*, que se abre de forma plural em suas semelhanças e diferenças, entramos em campo, observando e participando das experiências com as pessoas e, em meio ao processo caótico que entrelaça as vidas aos cotidianos que não se repetem vimos surgir produtos, inúmeros e plurais, aos quais damos maior ou menor atenção em função da escuta atenta que nenhuma pergunta programada pode prever. Consideramos, neste estudo com pessoas e imagens, que o mundo não é objetivo, externo e independente das pessoas. As pessoas são o mundo. Não há separação. Para que estejamos separados do mundo, hipoteticamente, precisa ser feita uma cisão arbitrária que invisibiliza partes do todo.

Cabe sublinhar, que apesar de os limites e falhas do paradigma moderno já terem sido demonstrados ele ainda continua influenciando o trabalho científico, pois há cientistas que continuam o aceitando como válido. Também sabemos que suas pegadas aparecerão neste estudo, pois a própria ideia de pesquisa acadêmica e científica vem do pensamento moderno. Entretanto, para pensar e fazer ciência no novo século, ainda que sigamos modelos, eles não são lineares, a digitalização da vida atual não permite, a objetividade é um mito e a ciência é uma empresa humana (NAJMANOVICH, 2022, p.21-22).

Michel de Certeau (2012, p.46) fala da ciência como um artefato científico que se encontra no campo da ficção. A ciência, por contrapor-se à ficção e autorizar-se a falar em nome do real, é ela por isso mesmo uma ficção, seja nos procedimentos de análise crítica-reflexiva ou de interpretação.

Por uma reviravolta bastante lógica, a ficção encontra-se também no campo da ciência. Ao discurso (metafísico e teológico) que decifra a ordem dos seres e as vontades de seu autor, uma lenta revolução instauradora da modernidade tomou o lugar das escritas capazes de instaurar coerências a partir das quais venha a produzir-se uma ordem, um progresso e uma história. [...] eis uma nova espécie de ficção: artefato científico, ela não se julga pelo real que, supostamente, lhe faz falta, mas pelo que ela permite fazer e transformar. É “ficção” não o que bate a fotografia do desembarque lunar, mas o que o prevê e o organiza. (CERTEAU, 2012, p.46-47)

Quando a ciência constrói sistemas de correlações entre unidades definidas como distintas e estáveis, ela está usando da ficção em seu discurso. A imagem estática, arbitrária e redutora do mundo a partir de um ponto de vista que se pretendia exterior e universal, mas

que é humano, interior e local, ressalta a importância cultural dos paradigmas de uma ciência complexa que foge das armadilhas dicotômicas, dos fundamentalismos, dos dogmas e do absolutismo (NAJMANOVICH, 2022, p.22).

Do lugar da nossa pesquisa, é preciso reconhecer que o conhecimento é uma obra temporal, pois somos, a cada instante, a condensação da história que vivemos e, ao mesmo tempo, razão e imaginação, ciência e poesia, dia e noite (TESSER, 1995, p.94) em uma perspectiva de que conhecimento é relação e nunca será estável ou permanente, pois “quando os indivíduos e os grupos se envolvem em processos vivos de comunicação, os resultados e orientações são, em certa medida, sempre imprevisíveis” como ressaltam Gimeno Sacristán e Pérez Gómez (1998, p.64). Por isso podemos afirmar que,

[...] Fazemos ciência. Fazemos pesquisas nos/dos/com os cotidianos. Ao fazê-las e ao comunicarmos os achados de nossas criações, buscamos problematizar a pureza dos procedimentos e da linguagem científicos historicamente construídos, transbordando as fronteiras estipuladas entre esses modos de pensar o mundo. (NOLASCO-SILVA; SOARES, 2015, p.186)

Por esse viés, ao propor a metodologia viva como uma abordagem contemporânea de pesquisa com cotidianos digitais, onde os pontos de vista são móveis, conscientes de sua potência e de seus limites, colocamos a objetividade entre parênteses, reconhecendo que podemos nos perder se a perspectiva da horizontalidade for usada para nivelar ação e não-ação durante uma conversa com imagens em um processo formativo, por exemplo. Contudo, aceitamos o desafio que nos coloca como observadores de nós mesmos ao observarmos o mundo complexo que nos cerca inseridos na paisagem observada.

Cotidianos digitais

As novas maneiras de viver, agora mediadas pelas imagens e pelas telas, como destaca Adriana Hoffmann (2019, p.64), exigem atenção pela profusão de imagens que circulam em meio aos cotidianos digitais. Um espetáculo que se encontra ainda mais ampliado com as mudanças de percepção do tempo nos cotidianos de conexão constante em que vivemos. Sobre nossas vidas cotidianas entre imagens e telas,

[...] um fato inquietante e que vem sendo cada vez mais presente no nosso cotidiano é a presença obrigatória das imagens em fotos e vídeos nas telas dos nossos celulares. Ao mesmo tempo em que isso agora já se tornou uma prática regular, e uma boa parte das pessoas já acordam olhando para as pequenas telas dos seus celulares para ver as imagens que lhes foram enviadas, vemos que as inundações de imagens que nos chegam diariamente acabam por nos colocar em

situações como as que antes vivíamos tendo as TVs ligadas o dia todo. Só que hoje as TVs estão em nossas mãos nas pequenas telas que carregamos. Uma quantidade enorme de informação nos chega diariamente nessas telas e torna-se quase impossível dizer não ou sair desses espaços (HOFFMANN, 2019, p.64).

Tendo em vista que “o espetáculo não é um conjunto de imagens, mas uma relação social entre pessoas mediadas por imagens” (HOFFMANN, 2019, p.62), utilizar métodos visuais de pesquisa com cotidianos digitais inundados por imagens e ao mesmo tempo promover uma escuta atenta junto às pessoas participantes de um estudo científico torna-se um processo desafiador. Nesta pesquisa, cotidianos

é a palavra que usamos para nos referirmos à vida de todo dia e aos seus criadores que são, ao mesmo tempo, suas criações, simultaneamente, singulares e coletivas: os sujeitos — que somos e que vamos nos tornando —, as nossas práticas e os sentidos que a elas vamos atribuindo, tecendo e articulando redes de conhecimentos, de significações e de relações que vão constituindo nossas subjetividades e orientando nossas ações. [...] lugar de produção de conhecimentos, incluindo-se, entre eles, os valores, e de produção da existência [...] A grafia no plural busca dar conta da heterogeneidade, da multiplicidade e das singularidades que os constituem. (FERRAÇO, SOARES, ALVES, 2018, p.90)

Cotidianos digitais significa a expressão para conceituar o contexto social e a vida vivida diariamente online-offline em uma multiplicidade de movimentos e interações produzidas com a cultura digital, pois, como já assinalavam Gillian Rose e Steven Johnson, em 2001, nosso cotidiano está tão mesclado com o digital que, às vezes, nem nos damos conta disso. As tecnologias estão incorporadas à nossa forma de viver, em casa, no trabalho, no lazer. Vivemos a digitalização da cultura em nossos corpos. O cotidiano digital ambienta os espaços-tempos em que as crianças estão se desenvolvendo, os adolescentes estão se relacionando, os adultos estão envolvidos e os idosos são incluídos. Nos cotidianos digitais das máquinas e softwares e digitalizados nos seus processos e usos, as relações humanas com as tecnologias são intrínsecas às necessidades e desejos. Os desafios para a inclusão digital são muitos. Ainda que não queiramos pedagogizar os usos não podemos deixar de pensar-praticar-refletir sobre as formas saudáveis de viver em uma cultura que pode produzir exclusão, comprometer a saúde mental independente de questões geracionais, interferir na realidade financeira de cada pessoa e impor limites ao alcance humano para se adaptar à velocidade e ao excesso de informações.

Podemos pensar que o ponto mais positivo da cultura digitalizada tenha ocorrido durante a crise sanitária vivida no mundo com a covid-19. Ainda que nem todas as pessoas tenham se beneficiado, as tecnologias digitais possibilitaram que muitas pudessem

permanecer em casa para se proteger do vírus, desenvolvendo atividades cotidianas de estudo, trabalho, lazer, entre outras, e podendo se manter socialmente próximas, ainda que fisicamente distantes. As imagens abaixo exemplificam essa afirmação. São slides de um vídeo produzido durante a pandemia para registrar os encontros com meu pai, minha mãe e minha irmã em almoços de domingo. Como morávamos distantes e havia o risco de contaminação, sobretudo porque eu me encontrava em trabalho presencial como gestora de uma unidade escolar da SME/RJ desde agosto de 2020, para preservá-los passamos a nos encontrar, virtualmente, todos os domingos, às 13 horas. As chamadas de vídeo eram feitas via smartphone, pelo aplicativo WhatsApp que meu pai compreendeu rapidamente como funcionava, o que tornou possível nossa interação e preservou a saúde mental da família. Clicando nas imagens é possível assistir ao vídeo produzido com prints da tela ao longo do período de encontros virtuais. A primeira imagem abre o vídeo com os sorrisos que envolviam a possibilidade de nos visualizarmos, mesmo à distância, em tempo real. E a última, os momentos de queda de sinal, reconexão e chamadas em espera que interrompiam a interação por questões técnicas e nos deixavam, literalmente, com “cara de caneca”.

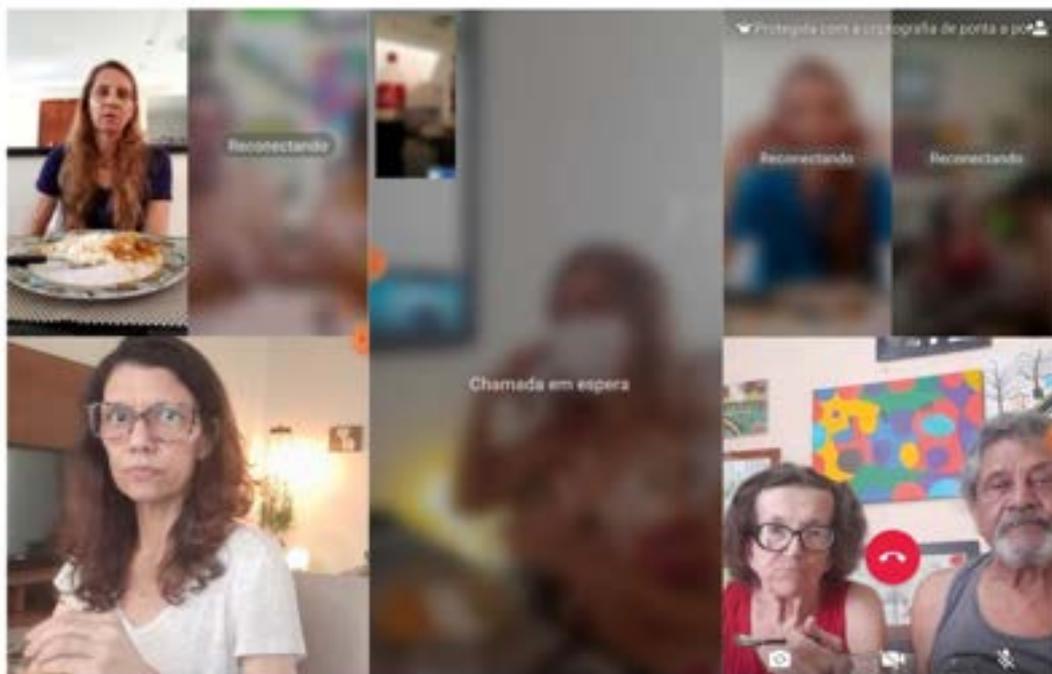


VIDA VIRTUAL
NA PANDEMIA

2020-2021



Imagem 8. Vida virtual na pandemia 1.
Fonte: Arquivo de família. 2021.



VIDA VIRTUAL NA PANDEMIA

2020-2021



Imagem 9. Vida virtual na pandemia 2.
Fonte: Arquivo de família. 2021.

Métodos visuais de pesquisa com cotidianos digitais

Os métodos visuais de pesquisa (ROSE, 2016) são ensaios metodológicos para a pesquisa viva com a cultura visual e as docências interatoras (TESCH, 2017, 2018).

Gillian Rose, em seus estudos mais específicos sobre cultura visual contemporânea, tem trazido suas práticas-reflexões na perspectiva da vida cotidiana, do virtual-digital e das imagens não como um fim em si mesmas, mas, a partir das relações sociais e interações que são estabelecidas com elas. Para pensar mais especificamente a visualidade, Gillian Rose (2018), assim como Nicholas Mirzoeff (2018), fala das relações que se estabelecem no âmbito do ver e do ser visto e à maneira com a qual a visão é construída: como vemos, como somos capazes de ver, o que é permitido ou feito para ver, sobretudo nas relações e interações humanas. Uma visualização da existência que, atualmente, é cada vez mais mediada pelas telas dos dispositivos, móveis ou não.

Junto à ideia de um olhar hegemônico que produz uma visualidade modeladora, pretensamente universal, por exemplo, há um (in)visível não necessariamente dicotômico cuja definição da geografia se torna difícil porque nem todos olhamos a partir do mesmo lugar e da mesma perspectiva, como reforça Ricardo Campos (2016, p.54), o que significa que “os contornos da visibilidade são complexos e desiguais, pois não apenas aquilo que vemos se encontra invisível para alguns, como aquilo que outros veem se nos encontra tantas vezes vedado”.

No campo da educação, na formação e nas práticas docentes, a cultura visual como campo interdisciplinar e transdisciplinar nos ajuda na reflexividade em torno dos discursos e das práticas sociais que tentam organizar as formas de ver nas instituições. O olhar crítico-reflexivo sobre como são organizados os campos do visível e do invisível nos permite compreender a visualidade que domina um determinado espaço-tempo em seu contexto (ROSE, 2018). Se pensarmos a imagem como Fernando Hernández (2013), ou seja, um vazio que necessita do olhar, das relações e interações para tomar-se de significados, compreenderemos a complexidade que é transpor essas imagens de um campo para outro, considerando seus contextos de produção, compartilhamento e recepção.

Como destaca Ricardo Campos (2012), a cultura visual pode ser entendida como um sistema em que os modos de olhar e representar, visualmente, o que nos rodeia são histórica e culturalmente modelados. Desse modo, indagar a docência que olha o quê e de que modo é fundamental para entender a cultura visual-digital contemporânea, principalmente se considerarmos a circulação capitalizada, ou monetizada, dos conjuntos de informações traduzidos em formato visual nas telas dos nossos múltiplos dispositivos, que possibilitam e expandem a circulação de mercadorias de todos os tipos (MIRZOEFF, 2018) e as práticas de subjetividade e os relatos visuais que a elas se vinculam, e que, por sua vez, constroem o visualizador (HERNÁNDEZ, 2013).

Gillian Rose (2016) diz que um dos desenvolvimentos mais impressionantes nas ciências sociais nas últimas décadas foi o surgimento do que hoje é chamado de ‘métodos visuais de pesquisa’. São vários os métodos possíveis para interpretação e análise de pesquisa com materiais visuais. A autora cita, por exemplo, casos em que são realizadas microetnografias que envolvem pesquisadoras e pesquisadores que passam um dia comum com uma ou mais crianças pesquisadas e documentam suas vidas em casa, na escola, em espaços de lazer, entre outros. Também é solicitado a quem participa que mantenha um diário

de uso de mídia por 24 horas e que sejam feitos registros fotográficos. Como resultado os materiais são agrupados em apresentações não lineares, como as do Prezi¹⁰.

Locais, modalidades e métodos de interpretação

Sobre os locais, modalidades e métodos de interpretação dos materiais visuais produzidos ou encontrados nas redes, Gillian Rose (2016, p.50) compartilha o seguinte quadro:

	Modalidade		
	Tecnológico	Composicional	Social
Produção	Etnografia	Etnografia	Etnografia Análise do discurso I
Própria imagem	Análise composicional	Análise composicional Análise de conteúdo Análise cultural Semiologia Psicanálise	Semiologia social Análise do discurso II Etnografia
Circulação	Métodos digitais	Análise composicional	Etnografia
Audiência	Etnografia	Etnografia	Etnografia Estudos de audiência Métodos digitais

Imagem 10. Métodos de análise com materiais visuais.
Fonte: Gillian Rose. 2016.

¹⁰ Prezi é um software em nuvem utilizado para a criação de apresentações não lineares em uma estrutura única. Uma crítica de pesquisadoras e pesquisadores, segundo Gillian Rose, é a movimentação visual que provoca enjoos, alterando a percepção das imagens em quem assiste. Exemplo de apresentação por Gillian Rose disponível em: [visual research methods now: by gillian rose \(prezi.com\)](http://visualresearchmethodsnow.com). Acessado em 20set22.

No livro *Visual Methodologies*¹¹ a autora discorre sobre cada método dividindo-os em capítulos. Resumidamente, a **análise composicional** enfatiza o processo de produção da imagem, as tecnologias e os materiais utilizados (conteúdos, cores, organização espacial, temas etc.), não considerando as práticas sociais vinculadas aos materiais visuais. A **análise de conteúdo** categoriza quantitativamente as imagens e pode ser utilizada para pesquisas com grande quantidade de material, explorando apenas o objeto.

A análise de conteúdo é um método de análise de imagens visuais que foi originalmente desenvolvido para interpretar textos escritos e falados. [...] Enquanto a interpretação composicional é metodologicamente silenciosa, baseando-se naquela coisa evasiva chamada 'o olho bom', a análise de conteúdo é metodologicamente explícita. Com efeito, assenta-se num conjunto de regras e procedimentos que devem ser rigorosamente seguidos para que a análise de imagens ou textos seja fidedigna (nos seus termos); estes dizem respeito à seleção, codificação e análise quantitativa de um grande número de imagens (ROSE, 2016, p.85) (tradução da autora)

Na **semiologia**, a composição da imagem e as relações sociais são significadas por códigos e signos linguísticos, padronizando e descartando as possibilidades de interpretações diferentes de um mesmo objeto. A **psicanálise** concentra-se na subjetividade humana, privilegiando a forma como a composição do material visual afeta as pessoas, mas não explora, em princípio, as práticas sociais relacionadas à audiência. A **análise do discurso** é dividida em duas partes. Baseada nos estudos de Michel Foucault, é utilizada para a análise das relações de poder em materiais visuais escritos ou falados. Uma enfatiza as formas discursivas, ajudando na interpretação dos efeitos das imagens na construção das diferenças sociais e a outra enfatiza as práticas institucionais e seus regimes de verdade. Sobre a análise do discurso, Gillian Rose aponta que o método não ajuda na compreensão da complexidade e das contradições que envolvem o discurso nem é apropriado em investigações reflexivas. A **análise de audiências** está centrada na posição da audiência, considerando as relações sociais e a hegemonia. E a **abordagem antropológica** é utilizada como uma abordagem compreensiva das sociabilidades em que os objetos visuais são participantes, incluindo a mobilidade do objeto no tempo e no espaço. Métodos digitais, incluídos nas últimas edições,

¹¹ O livro já tem 5 edições, a primeira em 2001 e a mais recente foi publicada no final de 2022.

são métodos que usam as maneiras pelas quais a própria web organiza e examina seus dados ou objetos nativamente digitais, coisas que só são encontradas na web, incluindo "mídia digital específica". (ROGERS, 2014, Apud ROSE, 2016, p.288-289).

A própria autora fala da variedade de métodos e que a escolha dependerá do tipo e do material de pesquisa. Também comenta que, de acordo com sua experiência, na maior parte das vezes é preciso usar uma combinação de métodos para dar conta do tema estudado. Outra observação importante é sobre as plataformas de mídia social, pesadas em imagens, e que levantam três questões metodológicas para a pesquisa com materiais visuais: questões de escala, de distribuição e de prática, sugerindo que as imagens sejam tomadas como ferramentas úteis na compreensão da vida social, o que exige uma expansão radical dos métodos de pesquisa visual.

[...] enquanto a experimentação criativa continua, vários métodos de pesquisa visual se consolidaram e agora são relativamente comuns, particularmente etnografias visuais, entrevistas de exposição de imagens e pesquisa participativa visual. [...] agora, para avançar, os métodos de pesquisa visual devem se envolver mais plenamente com a gama de questões levantadas pelo fato de que grande parte da cultura visual cotidiana contemporânea é mediada por software e, muitas vezes, entregue por hardware digital.

Aqui, cabe lembrar que partimos das relações das pessoas participantes com as imagens no micro espaço pedagógico (apresentação cotidiana) para o macro espaço (representação universal) com todas as implicações éticas-estéticas-técnicas-políticas cabidas, não adentrando diretamente em conceitos que envolvem big data como área do conhecimento de pesquisa que estuda como tratar, analisar e obter informações a partir de conjuntos de dados de grandes volumes.

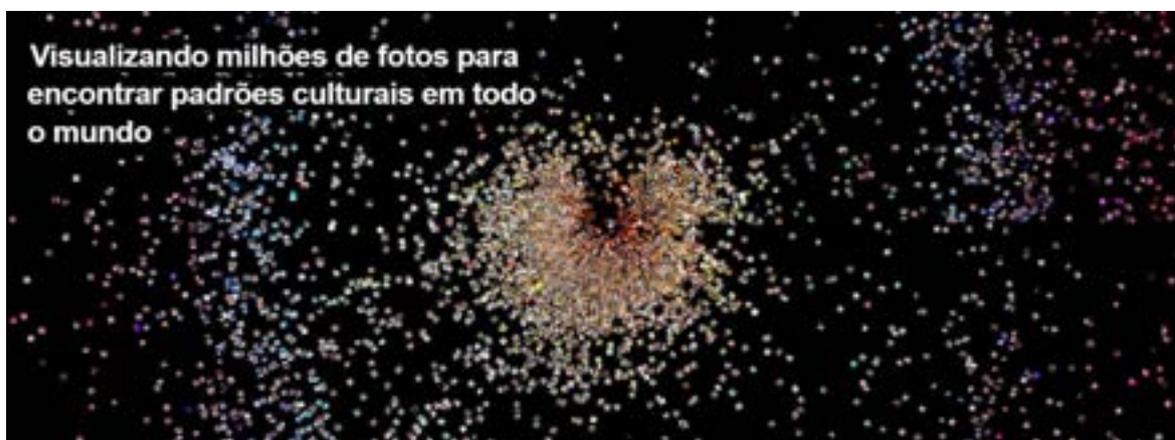


Imagem 11. Big Data: Padrão cultural 1.
Fonte: phototrails.net. 2022.



Imagem 12. Big Data: Padrão cultural 2.
Fonte: phototrails.net. 2022.

Como as imagens acima e abaixo expõem, as pesquisas com grandes volumes de dados buscam por padrões culturais, o que é próprio da ciência moderna e tradicional na ânsia por classificar, descrever e prever fenômenos que se repetem e que podem ser continuamente verificados e reproduzidos, servindo como modelo de representação universal, perspectiva que induz à exclusão do diferente.

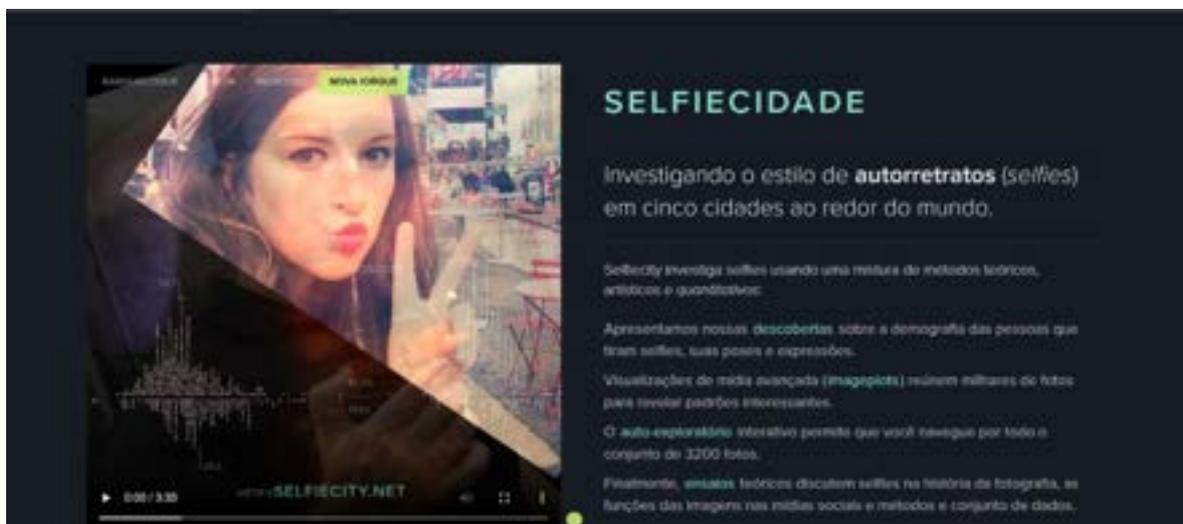


Imagem 13. Big data: Selfies.
Fonte: selfiecity.net. 2022.

Contrariando essa perspectiva, neste estudo os métodos visuais são utilizados para estabelecer as relações cotidianas com as imagens produzidas ou encontradas pelas pessoas participantes durante as conversas de pesquisa. Portanto, os dados padronizados nos servem de referencial para a visualidade hegemônica, considerada representacional, para fazer ver

as contravisualidades cotidianas em um processo de inclusão, o que nos coloca em uma investigação com *metodologias combinadas*, com maior aproximação de uma *conversa-análise cultural com imagens*.

Como Gillian Rose, pesquisadoras e pesquisadores que utilizam métodos visuais de pesquisa ou pesquisa com materiais visuais, sejam de maior ou menor escala, reconhecemos o valor de trabalhar com imagens e a importância que as imagens têm para a vida social na contemporaneidade. Vivemos em uma cultura altamente visual e cada vez mais nossas redes e relações sociais estão online, mediadas pela criação e pelo compartilhamento de imagens de todos os tipos, de forma onipresente. Com isso, a pesquisa visibiliza as diferenças, que são muitas, apesar de parecer representar apenas exceções em comparação com a cultura de representação universal, podendo não só ser mensuradas em grande escala como significar um grande impacto na percepção sobre o que se considera como padrão.

A Coleta de dados e a produção de imagens com a pesquisa

Utilizamos o termo *produção de dados* no lugar de *coleta de dados* por questões conceituais. A opção se dá em função do conceito de coleta de dados estar atrelado à ciência moderna e às pesquisas nas áreas das ciências exatas, positivistas, que, ao privilegiarem os números e não as relações humanas, ocultam dados relevantes. A coleta de dados é um processo de levantamento de informações para comprovar uma problemática ou hipótese levantada, a priori, por meio de técnicas específicas em pesquisas quantitativas e/ou qualitativas. A pesquisa quantitativa tem objetivos numéricos e busca o padrão ou a frequência com que um dado aparece no estudo. Não há investigação aprofundada sobre os motivos ou as causas do resultado. É muito utilizada em pesquisas políticas ou de mercado, quando a intenção é divulgar dados simples sobre o acolhimento ou rejeição de um candidato ou produto para venda. Entende-se com isso, que o dado já existe e está pronto, sendo o papel do pesquisador apenas coletá-lo.

Também pode haver coleta de dados nas pesquisas qualitativas, ou quali-quantitativas, quando as duas são combinadas em um mesmo estudo. As pesquisas qualitativas têm um caráter mais exploratório, investigativo com objetivos propostos para entender como se chegou aos resultados numéricos. Mas, o importante é entender que com a coleta de dados sujeito e objeto, em geral, são pensados de forma dicotômica, separadamente, ainda que seja a partir de uma subjetividade, que defende que a construção do conhecimento se dá no

próprio sujeito, pois é o sujeito que dá forma ao objeto. As outras formas de entender a relação entre sujeito e objeto na construção do conhecimento são o objetivismo, que defende a ideia de que é o objeto que determina o sujeito; o realismo, que sustenta a tese de que o objeto existe independente do sujeito; o idealismo, que defende que não existem objetos reais independentes da consciência do homem e sim como produto do pensamento; e o fenomenalismo, que considera que o objeto existe e é moldado pela consciência humana (HESSEN, 1999).

Por sua vez, com a produção de dados emerge o pensamento de que sujeito e objeto são sujeito-objeto, ou *sujeitoobjeto*¹². Não há separação. Os dois estão imbricados na construção do conhecimento e na forma-conteúdo da pesquisa. A subjetividade não é invisibilizada pelos resultados numéricos. O conhecimento científico não concorre com os ideais de construção do conhecimento intuitivo, empírico ou de senso comum, filosófico, teológico ou de fé.

Nas pesquisas modernas o pesquisador analisa o objeto à distância com a pretensão de manter a neutralidade e a imparcialidade e com a premissa de que o conhecimento científico é resultante da demonstração e da experimentação que só aceita como verdadeiro aquilo que é comprovado. Nas pesquisas contemporâneas fora da pretensão da ciência moderna mantêm-se o rigor e a comprovação com os dados da pesquisa, mas a ciência já não é mais concebida como algo acabado, definitivo e infalível (SERVIO e BEVIAN, 2002).

Os métodos de pesquisa mais conhecidos e utilizados são o questionário, a observação e a entrevista. Com o questionário estruturado e aplicado de forma online ou presencial pode-se investigar quantitativamente e/ou qualitativamente opiniões, crenças, interesses etc. a partir de um número determinado de questões atreladas, previamente, às perguntas e aos objetivos da pesquisa. As observações empíricas e as entrevistas presenciais são estratégias de coleta de dados qualitativos visando aprofundar a relação entre sujeito, objeto e entrevistador/a, mas ainda de forma dicotômica e distanciada.

¹² Grafia utilizada nas pesquisas nos/dos/com os cotidianos para se referir a termos que não podem ser pensados separadamente como proposto na ciência moderna positivista.

Assim considerando, os dados que compõem o estudo com as docências interatoras e suas relações com as imagens compartilhadas em cotidianos digitais foram produzidos ao longo da pesquisa e não coletados antes para serem analisados e expostos como resultado. Isso aconteceu porque a pesquisadora e as pessoas participantes da pesquisa construíram conhecimento científico formativo e autoformativo de forma individual-coletiva. A observação à distância, a entrevista e o questionário deram lugar à ***conversa-análise cultural com imagens*** e à ***observação participante*** de maneira que os resultados da pesquisa não ficassem restritos apenas ao repertório cultural da pesquisadora e aos instrumentos de coleta estruturados previamente que poderiam ocultar dados relevantes sobre o tema pesquisado.

De acordo com Gillian Rose (2018, não paginado), fotografias, diagramas, mapas relacionais, linhas do tempo, autorretratos, filmes, vídeos, diários de vídeo, colagens, mapas, livros de memória, desenhos, novelas gráficas, fotos-diários, tudo pode ser considerado tipos de imagens de pesquisa. E esses tipos de imagens podem ser:

1. Gerados pela pessoa que pesquisa
2. Criados pelas pessoas participantes da pesquisa
3. Encontrados nas mais variadas redes

Os materiais visuais compartilhados nesta pesquisa podem ser descritos, então, como encontrados nas redes (curados) ou produzidos pela pesquisadora e pelas pessoas participantes do estudo.



Imagem 14. Avatar da pesquisadora.
Fonte: Material de pesquisa. 2021.

Os [AVATARES](#), por exemplo, podem ser considerados uma forma de produção de autorretrato e, em cotidianos digitais, uma apresentação virtual usada nas redes sociais e em ambientes de jogos imersivos, englobando características físicas diversas de quem o produz, ou características sem nenhuma relação com a imagem da pessoa, deixando a imaginação fluir. Os avatares dão importantes pistas sobre os lugares das docências nas pesquisas com materiais visuais.

Curadoria de imagens

Recomendável para as pessoas que desejam conhecer um pouco mais sobre curadoria e montagem de exposições no mundo físico, o livro *Entre Cenografias: O Museu e a Exposição de Arte no Século XX*, de Lisbeth Rebollo Gonçalves (2004, p.29-30), discorre sobre conceitos e estratégias utilizadas nos museus de arte moderna e contemporânea, objetivando a comunicação com o espectador, seja ele maior ou menor conhecedor de arte ou do contexto da exposição apresentada. Os conceitos são baseados em estudos sobre a recepção estética em museus de arte, focando a exposição enquanto forma, apresentação e mensagem cujo objetivo é influir sobre o espectador. Expor significa “pôr a obra em uso social”, utilizando o ambiente como “espaço social de contato com um determinado saber.”

A obra é posta, então, em uso (ativação) e tornada pública, gerando uma comunicação com os diversos receptores e suas visões de mundo.

Em uma forma moderna de pensar, na exposição o conhecimento do curador e do espectador é fundamental para que haja comunicação. Se por um lado o curador precisa ter conhecimento de história da arte, por exemplo, por outro o espectador deve se propor a entrar no contexto ou na proposta de apresentação da obra e da montagem para compreender a mensagem do artista e/ou do curador. Lisbeth Rebollo Gonçalves (2044, p.32-34) frisa a importância da exposição como meio de comunicação entre a arte e o espectador. Do mesmo modo que o conhecimento prévio do espectador e sua inserção no contexto contribuem para uma melhor compreensão da mensagem artística. O conhecimento crítico dos fenômenos artísticos por parte da curadoria e da instituição contribuem para alcançar o espectador, tocando-o em seus sentidos, e construir um ambiente que integra obra, espaço e público.

Sobre as exposições pós-modernas, a autora defende que, além do próprio ambiente arquitetônico, a cenografia se mostra com elevado grau de importância, pois permite criar um espaço propício para a “experiência estética e apreensão de conteúdo.” Se no início do século XX, o espaço ideal para exposição de arte moderna era o cubo branco, onde se pretendia buscar neutralidade, na contemporaneidade pensar-se-ia como ideal a “criação de uma atmosfera (...) uma ambientação construída para a ação, a apresentação de um discurso que colabora para promover a recepção estética e instigar a imaginação e o conhecimento sensível do que se apresenta ao visitante (GONÇALVES, 2004, p.37-40).”

Dentro dessa nova estética, onde a exposição se assemelha a um espetáculo teatral, a cenografia pode ser vista como um atrativo para quem não conhece arte profundamente. Diferentemente da experiência autônoma proporcionada pelo ambiente neutro, em que a limpeza do recinto proporcionaria uma relação livre de interferências entre o espectador e a obra e o consequente aprofundamento da relação sujeito/objeto, nesta perspectiva o visitante pode ser convidado a penetrar na atmosfera artística, interagindo com as obras e o ambiente ou manter a relação dialógica com a arte em si mesma. A polêmica em torno do espaço ideal para a mostra traz em si ideias distintas sobre a obra de arte que podem ser consideradas em seus aspectos social e privado. O cubo branco ganha lugar quando a obra é considerada a partir de sua autonomia na arte moderna, enquanto o ambiente cenográfico, ou teatralizado, traz a obra para o campo da interação social. Vale ressaltar que, na primeira escolha a obra não deixa de ser trazida a público e na segunda o fato de teatralizar o local não necessariamente significa que o espectador possa interagir com a obra.

Diante dessas referências, em que nos interessa pensar a curadoria na pesquisa? Como essas referências sobre curadoria são pensadas para o mundo digital? Primeiro, interessa o fato de que, se observarmos mais de perto, a forma como a autora se refere à curadoria, à exposição e ao espectador deixa claro que, ainda que haja distinções na perspectiva moderna e pós-moderna apresentadas, o pensamento de que há uma separação entre as partes e que a obra possui autonomia permanece. E depois, que a separação e a autonomia se diluem no mundo digital.

Em 2010, a monografia *Arte em rede: ambiente de exposição, crítica e contemplação*, em formato de blog¹³, apresentou a ideia de levar para o virtual-digital um trabalho de conclusão de curso que, até então, só poderia ter formato escrito. Na perspectiva de que, “quando uma imagem é subida para a rede, a tela se apresenta como uma mediadora da relação entre o observador e seu próprio conhecimento construído em conjunto e a partir das relações com o mundo que o cerca” (TESCH, 2010, não paginado),

uma curadoria deve procurar preservar a especificidade da experiência visual sem reduzi-la ansiosamente (como querem muitos) à mera explicação. Isso não quer dizer que arte e palavra não possam vir juntas num mesmo empreendimento, nem que mediadores preparados não possam interagir com o público, mas devemos ter sempre em mente e passar para o público que uma mostra de arte não pode explicitar (ou ilustrar) discursos verbais, nem estes podem tampouco substituí-la. Nada mais perigoso, dirigista e autoritário que o didatismo a qualquer preço”. (CHOCCHIARALE, 2005, p.29)

Sobre as práticas da curadoria digital, conforme defendem Adriana Rocha Bruno e Ana Carolina Guedes Mattos (2020, p.213-215), “mais do que uma educação centrada em um ator, em um sujeito específico, precisamos cocriar educações descentralizadas, em que as polaridades e as cisões não mais existam. Ainda que haja um “ciclo de vida” para a curadoria digital “ela potencializa os estudos e práticas de curadoria, não apenas por trazer a possibilidade de digitalizar, mas sobretudo por transformar modos e ideias de se desenvolver esta ação junto aos dispositivos, ampliando/integrando conceitos e práticas cotidianas”.

¹³ Disponível em [3. AUTOR\(ES\) E OBRA\(S\): INTERVENÇÕES INTERATIVAS | Arte em Rede \(wordpress.com\)](https://www.wordpress.com). Acessado em 09dez2022.

Diante do exposto, neste estudo curamos ou produzimos, curando e cocriando, materiais visuais que são “analisados ou interpretados”, reflexivamente, em forma de conversa com imagens por todas as pessoas participantes da pesquisa, entendendo que as imagens, cada vez menos restritas aos modos de ver, são ampliadas em seus sentidos e têm sido atravessadas por um complexo processo comunicacional que em nada remetem à função de espectador ou de contemplador de outrora, o que pode mesmo confundir espaços-tempos cotidianos físicos-virtuais (TESCH, 2017).

Por uma conversa-análise cultural com imagens

Luiz Antônio Marcuschi (2000), em *Análise da Conversação*, afirma que a conversação vai muito além da habilidade linguística de falantes e propõe, com a AC, metodologia surgida nos anos 60 com a virada cultural¹⁴ e as pesquisas nas áreas da linguística e da antropologia, que a conversação está sempre relacionada ao contexto em que as pessoas estão engajadas. Abreviando, as decisões interpretativas sempre dependerão do contexto, do conhecimento sobre o assunto conversado e do repertório cultural e das inferências cognitivas, étnicas, formativas, entre outras, de cada participante na conversa. A AC está na linha da sociolinguística interacional¹⁵ que utiliza a Análise do Discurso – AD para estudar como falantes de uma língua criam significados por meio das interações sociais. O método é estruturalista e segue o modelo moderno de análise de dados textuais (SAUSSURE, 2006).

Sobre análise, conversas e imagens, Gillian Rose (2016) faz um alerta sobre a pesquisa com materiais visuais, dizendo que não se trata de descobrir a verdade por trás das imagens ao mesmo tempo em que não se pode desprezar o contexto no qual determinado elemento visual está sendo compartilhado. O desafio é considerar as imagens em seu contexto sem que elas sejam transformadas em objetos de desvelamento, pois o objetivo é a

¹⁴ Vide Capítulo 2.

¹⁵ Para conhecer um pouco mais sobre a Sociolinguística interacional e análises não-convencionais leia-se a obra da cientista social Erving Goffman.

seu oposto invisível; e a análise de conteúdo é incapaz de abordar esses outros invisibilizados. [...] Um outro problema surge quando se verifica a dificuldade que a análise de conteúdo tem em lidar com o contexto dos seus componentes de imagem codificados. [...] A análise de conteúdo divide uma imagem em partes e não tem como lidar com quaisquer interconexões que possam existir entre suas partes, a não ser por relação de cor estatística. [...] Há também outro problema produzido pela fragmentação de uma imagem quando ela sofre codificação, que é a incapacidade da análise de conteúdo de articular o que a interpretação complacente chamaria de conteúdo expressivo de uma imagem. É muito difícil evocar o humor ou o efeito de uma imagem através de códigos. (ROSE, 2016, p.102-103)

De forma técnica, a Análise de Conteúdo se concentra na própria imagem e pressupõe que diferentes espectadores podem ver a mesma imagem da mesma maneira. Isso mostra que pesquisar de forma quantitativa, com ou sem o uso de software, não dá conta das implicações éticas-estéticas-técnicas-políticas buscadas com o estudo e com o que o compartilhamento de imagens produz com a educação, por exemplo. Gillian Rose (2016) também levanta outras questões sobre objetividade a partir das pesquisas que usam a Análise Cultural e a Análise de Conteúdo para buscar padrões, entre as quais a eliminação da necessidade de reflexão porque as pesquisas são assumidas como objetivas.

Com essas considerações, buscando transcender a Análise de Conteúdo, a Análise Cultural quantitativa e a interpretação objetivista, durante o processo adotamos alguns pontos nas pesquisas com usos de imagens que são considerados importantes por Gillian Rose (2018), principalmente se pensarmos nas relações cotidianas com essas imagens. São eles: levar as imagens a sério; pensar nas condições e efeitos sociais dos objetos visuais; considerar nosso próprio caminho ao olhar para as imagens.

Levando as imagens a sério

Segundo Gillian Rose (2016), as imagens precisam ser levadas à sério não pela necessidade de análise da imagem em si, método de análise de conteúdo, isoladamente, mas porque é muito comum que, nas ciências sociais, as imagens sejam utilizadas como uma espécie de apêndice. As pesquisas ainda estão muito centradas no texto, carregando as imagens de bulas (PORRES PLÁ, 2013) ou de referências, sem levar em conta a sua influência direta nas relações e interações entre as pessoas.

Fernando Hernández (2013, p.85), ao falar em investigação com e sobre imagens, também enfatiza a longa tradição em ciências sociais na qual as imagens fotográficas ou em movimento têm um papel secundário na pesquisa, e como esse caráter figurativo se apresenta

como insuficiente. O autor diz que na maioria das pesquisas etnográficas, até recentemente, as imagens apenas ilustravam a narrativa textual ou apareciam como expoentes das evidências obtidas durante o período em campo.

As imagens nas pesquisas com materiais visuais não são usadas como complemento da escrita, mas sim como algo que não pode ser dito apenas por meio dela. Usar as imagens ao invés de utilizar somente o texto escrito rompe com as metodologias modernas de fazer pesquisa. E a conversa com imagens é um exemplo desse rompimento. Em uma das conversas de pesquisa com o grupo CACE/UNIRIO foram levantadas algumas questões importantes sobre a potência educativa das imagens. As imagens ensinam algo? O que elas evocam? Do que nos fazem lembrar? Em que nos seduzem? Que sentimentos disparam?

Quando falamos de produção de imagens, em uma metodologia viva, consideramos que as pessoas produzem imagens que se relacionam com sua concepção de vida ou daquilo em que acreditam. Há uma crítica à História da Arte, assim como à Pedagogia considerada tradicional, por sua perspectiva linear, que não evoca possibilidades que acontecem com a performance, com outras linguagens artísticas, outras visualidades de grupos etc., ignorando as autorias e coautorias com as imagens. Os fragmentos de imagens de corpos visualmente conectados, mas separados digitalmente, propõem metáforas visuais não só no processo educacional, mas nas relações com a vida.

Pensando nas condições e efeitos sociais dos objetos visuais

Compreender o mundo por meio das imagens envolve critérios em constante mudança, seja para a escolha das imagens, do tempo em que as escolhas ocorreram, ou das memórias e lembranças manifestas. Nas pesquisas com imagens, elas podem assumir o protagonismo sem a necessidade da escrita endossando sua possível leitura, pois são as relações que se estabelecem ou são produzidas com as pessoas que estão no cerne dos estudos com as imagens. E o que contempla a perspectiva de sua seriedade é a interação estabelecida e contextualizada, histórica e socialmente, em uma tentativa de romper com a forma dualista de ver o mundo, tida como natural na ciência moderna.

Os modos de ver as imagens, assim como a escrita, não são neutros ou imparciais. E a forma com que olhamos o mundo vem das experiências e relações construídas e não apenas de ideias coletadas como se fôssemos observadores à distância. Entretanto, o conhecimento reconhecido e oficializado na escrita ainda permite que se faça distinções entre os modos de

ver de quem está ou não autorizado a produzir e compartilhar conhecimento. Isso acontece porque o olhar dicotômico da ciência moderna, inspirado na antiguidade clássica grega, é construído de modo linear e cumulativo.

Pensar nas condições e efeitos sociais dos objetos visuais quebra esse paradigma na epistemologia do conhecimento, permitindo-nos pensar-praticar conhecimentos que integram corpo e mente e teoria e prática e forma e conteúdo e aparência e realidade e... Uma mudança estrutural que, nas pesquisas com imagens e conversas com os cotidianos, traz a complexidade, a possibilidade de mudança e de produção de outros conhecimentos.

Considerando o nosso próprio caminho ao olhar para as imagens

Considerar nosso próprio caminho durante uma pesquisa não linear é um ponto importante, principalmente quando refletimos sobre o que é pesquisar docências, sendo docente, pois isso produz uma enorme implicação com o que seriam os sujeitos-objetos da pesquisa.

Como as relações e interações com as imagens e as pessoas participantes da pesquisa vão construindo nossas histórias? As histórias das docências e as histórias da pesquisadora? Adriana Hoffmann (2019) questiona se as imagens que estão no nosso campo cego pela quantidade com que circulam ininterruptamente passam a não ser vistas por ocorrerem em demasia. Seja tentando explicar visão fisiológica, visão cultural, geracional, geográfica, formativa, étnica, política etc., sempre haverá um ponto cego. Portanto, as respostas a essas perguntas só podem ser respondidas (e não em sua totalidade) ao longo do próprio processo de pesquisa, pois são os materiais visuais produzidos e encontrados pelas pessoas com os cotidianos digitais durante o período pesquisado que irão costurar as histórias. Histórias plurais que se conectam aos caminhos já percorridos pela pesquisadora-docente dentro-fora da área da educação.

Docências pesquisadas

Para que fosse possível compartilhar, na tese, as imagens e os fragmentos das conversas com imagens das docências participantes da pesquisa, denominadas docências interatoras (TESCH, 2017, 2018), utilizamos o [TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E](#)

ESCLARECIDO – TCLE online em função do período da pesquisa (2020-2021) coincidir com a pandemia de covid-19.



Imagem 15. TCLE.
Fonte: Material de pesquisa. 2020.

Inicialmente, foram enviados convites para participação voluntária por meio do compartilhamento em redes sociais do link-formulário CULTURA VISUAL, DOCÊNCIAS INTERATORAS E COTIDIANOS DIGITAIS. Doze participantes responderam ao primeiro envio do que seria uma pesquisa quantitativa-qualitativa realizada apenas com docências da educação básica, o que representou pouco mais da metade das respostas. Houve uma pluralidade geracional e a importância dada ao compartilhamento de imagens pessoais pode ser percebida nas justificativas para as respostas visibilizadas que seguem abaixo:¹⁸

- Esta situação vai depender do **contexto** ao qual este registro de imagem estará vinculado. (Jorge Torres, licenciando em Pedagogia)

¹⁸ Os nomes estão visibilizados de acordo com a escolha das pessoas participantes da pesquisa (nome real, nome fictício, anônimo e/ou nome exibido nas redes sociais) e a transcrição está de acordo com a original.

- Dependendo do que compartilharam tem um misto de achar legal porque curtiram o que postei a ponto de compartilhar e ao mesmo tempo preocupação por não saber a real **intenção** da pessoa em ter compartilhado o registro de imagens que fiz. (Cristina Pereira de Souza Miranda, licencianda em Pedagogia)
- Achar que postei alguma **informação relevante**. (Cintia Nogueira, licencianda em Pedagogia)
- Representa a **valorização** e o **reconhecimento** na Educação Infantil. (Andreia Fernandes, professora de Educação Infantil)
- Depende da imagem postada. Porém eu dou **importância** pelo fato de minhas ideias serem divididas e compartilhadas de maneira didática e as vezes engraçada. (Phoebe, licencianda em Pedagogia)
- Gosto q seja compartilhada porque sinto q fui compreendida em minhas **intenções**. Ao mesmo tempo, sinto q postaria do mesmo jeito por acreditar no significado q encontrei. (Lúcia, professora de Educação Infantil)
- Porque percebo que foi **relevante** a mensagem. (Helô, professora de Educação Infantil)
- A @fridavaiaescola é uma página para profissionais de Educação, onde compartilho em que momentos reproduzimos normativas de gênero e algumas **ideias** de como desconstruí-las. (Isabela Vique, professora de Educação Infantil)
- Dependendo da imagem traz **lembranças, momentos vivos, memórias** de algo vivido em coletivo. (Edilane Oliveira da Silva, professora de Educação Infantil)
- Muitas das vezes somos **julgados** pelo que as pessoas veem e não pelo o que elas sabem então tenho muita **precaução** quando posto. Não quero que entendam elas de forma errada e também não quero passar uma imagem errada para meus alunos presentes nas minhas redes. (Jéssica Leal, licencianda em pedagogia)
- Porque **a imagem representa** quem você é, no que você **acredita**. (Milena, professora de Educação Infantil)
- Porque a meu ver não podemos deixar que a nossa imagem circule de qualquer forma. Deve se ter **responsabilidade**, se eu tenho responsabilidade e cuidado quando público em minha página imagens minhas eu acredito que se outros publicarem imagem minhas devem ter a mesma responsabilidade. (Mônica, professora adjunta de Educação Infantil) (Grifos da autora).

O nível de importância dado ao compartilhamento de imagens pessoais com as respostas do primeiro grupo a se voluntariar para a pesquisa, de médio a alto, demonstrou o quanto esse movimento interfere no modo como as pessoas dão sentido e estão se constituindo com as imagens em cotidianos digitais, já que tornar os arquivos disponíveis para outras pessoas e grupos, inclusive fora da nossa rede de relações, é uma das características da web 2.0. As palavras grifadas, sobretudo as substantivas denotam o quanto a ação de compartilhar está associada à aprovação, ainda que gere precaução e dependa do contexto.

Respeitando os movimentos não lineares da metodologia viva de pesquisa com cotidianos digitais, os dados para o estudo foram produzidos com as docências nas *salas de conversas online com imagens*. Conforme aponta Sabine Niederer (2018, p.12), nas pesquisas com materiais visuais, o foco no digital significa “considerar imagens como conteúdo em rede, tratando a imagem não como um objeto solitário, mas como parte de uma rede de outras imagens, usuários e plataformas”, e experimentar a apropriação e redirecionamento pode fazer parte desse processo.

As metodologias ativas, as técnicas e as relações

Não entramos em uma discussão crítica aprofundada sobre as metodologias ativas por não serem o foco da pesquisa, mas seus usos estão presentes nas relações estabelecidas com as docências interatoras (TESCH, 2017, 2018) participantes do estudo e podemos dizer que sua finalidade é instrumental.

Em muitos campos, a metodologia viva está associada às metodologias ativas¹⁹. Nesse aspecto, concordamos, em parte, com Marcelo Silva de Souza Ribeiro (2018, p.14) que “a dimensão estética, o professor encarnado ou a metodologia viva tem relação muito mais com as afirmações do vivido e das experiências do que com a performance e o divertimento em sala de aula”, pois não descartamos esses usos últimos, ou perspectivas, pelo contrário, utilizamos na pesquisa.

¹⁹ Sobre as metodologias ativas Marcelo Silva de Souza Ribeiro (2018) cita Novaes et al (2016); Silva & Tavares (2010); e Gonzalez & Ruggiero (2008).

Concordamos com o professor, nesta pesquisa, no sentido de que, se “as conclusões parciais sugerem críticas às metodologias ativas por essas privilegiarem as técnicas e os instrumentos, negligenciando a qualidade das relações como "meio" dos processos formativos” (RIBEIRO, 2018, p.1), nossa ênfase nas teorias-práticas docentes, com a metodologia viva, estaria muito mais na qualidade de estar com outras pessoas, em uma dimensão ética-estética-política, do que nas técnicas lançadas nos cotidianos dentro-fora das salas de aulas presenciais ou remotas.

A metodologia viva está em constante devir. É complexa. É tecida com o nós, na alteridade e no encontro que encanta, desencanta e reencanta em uma postura reflexiva e experiencial que atualiza nossos processos criativos.

Ao comparar diferentes perspectivas teóricas-práticas, entre as quais podemos destacar, sobretudo, as relacionadas ao conceito de qualidade do ensino, os autores José Gimeno Sacristán e Alberto Pérez-Gómez (1998) apresentam as controvérsias entre as proposições com enfoque instrumental e com enfoque ético, em que a primeira ressaltaria a qualidade dos produtos e a segunda se preocuparia com a qualidade dos processos, afirmando que

os elementos da cultura devem ser considerados construções históricas e, portanto, relativas a um espaço e tempo contingentes, condicionadas e suscetíveis de transformação [...] nessa concepção, a escola deve se preocupar em construir pontes entre a cultura acadêmica tradicional, a cultura dos alunos/as e a cultura que se está criando na comunidade social atual. (GIMENO SACRISTÁN E PÉREZ GÓMEZ, 1998, p.92)

Os resultados dessas pontes se dão na própria construção da pesquisa. Entretanto, é importante ressaltar que sem o domínio da técnica a participação não fica impedida, mas introduz elementos outros às conversas com imagens que constituem a pesquisa. Elementos que, na ciência moderna, seriam descartados em uma análise de conteúdo ou do discurso, por exemplo.

Podemos pensar nessa tomada de decisão algorítmica como extensão das burocracias modernas que se desenvolveram em muitas sociedades no século XIX. Burocracia significa tomar decisões com base em regras bem definidas, sem exceções. Em vez de sendo baseado em conexões sociais ou em um poder do governante, em uma burocracia a tomada de decisões deve se tornar racional e "algorítmica". [...] muitas vezes podemos não entender completamente como um sistema chega às decisões. Mas em aplicações industriais, o que importa é a velocidade e a precisão das decisões automáticas e a capacidade de processar fluxos de dados em tempo real cada vez maiores. (MANOVICH, 2020, p.137-138) (tradução da autora)

Em 1995, Gelson João Tesser escreveu que “vivemos um momento de triunfo da ciência”. Na visão do autor, a Ciência, com C maiúsculo, e a tecnologia são “frutos da cultura moderna e pós-moderna, indicando que é a “civilização científico-técnica que elabora, sob medida, as condições de nossa existência” (TESSER, 1995, p.91). Nesse sentido, o domínio da técnica representa e confere poder, pois saber também é poder no universo em que a “técnica é um projeto histórico-social” e a “tecnologia é o veículo do poder exercido para reafirmar o controle para legitimar o sistema” (idem, p.96).

Sabemos que, à medida que a sociedade vai demandando cada vez mais o convívio cotidiano com as imagens mais aparelhos técnicos produtores e divulgadores de imagens surgem. Sabemos, também, que o domínio e a emergência cada vez maiores das imagens técnicas é algo do qual não podemos escapar (HOFFMANN, 2019, p.61). Contudo, podemos usar o exemplo descrito por Gillian Rose, quando a pesquisadora fala sobre o uso de software para analisar dados de pesquisa, ilustrando nosso processo de pesquisa e onde queremos chegar.

Embora um pacote de software possa identificar de forma muito eficaz as cores dos vestidos em uma coleção de imagens online, atualmente ele teria muito mais dificuldade em identificar de forma consistente o "estilo de vestido", porque um "estilo" é uma combinação de muitos elementos diferentes. A validade da codificação dessa análise cultural é, atualmente, menos sofisticada do que a análise de conteúdo manual. O que pode ser identificado usando esse software inclui tons de cinza, cores, curvatura e orientação das linhas, brilho, textura, composição e combinações destes, e é isso que sustenta o software de detecção de sorriso em câmeras digitais e o software de reconhecimento facial em aplicativos de edição de fotos. Mas, os aspectos de uma imagem que podem ser identificados neste tipo de análise são totalmente dependentes do que o software pode reconhecer no arquivo de imagem. (ROSE, 2016, p.100)

Usar as imagens e as tecnologias, digitais ou não, têm, em nosso campo de pesquisa, portanto, o propósito de engajamento que gera interesse e torna possível a (auto)formação docente, haja vista que “tão importante quanto saber a origem [das alunas] dos alunos, saber suas condições materiais de vida etc.”, e das docências, “é contextualizar as condições dos processos educativos a partir de suas vivências e experiências, interesses, disposições, bem estar ou mal estar, curiosidades, afetações etc.” (RIBEIRO, 2018, p.6-10). Não há como abordar a dimensão política sem compreender a dimensão estética, diz o autor.

Política e estética, em uma metodologia viva, estão calcadas nas relações, nas interações, na potência dos movimentos que nos atualizam, na inspiração e no desdobramento dos processos formativos.

Tomando a pergunta de Lev Manovich (2020) como nossa: Queremos viver em uma sociedade em que inúmeras decisões nos cheguem automaticamente sem que consigamos entender como isso aconteceu? Segundo o autor, talvez esse problema possa ser resolvido no futuro com a computação. Por hora, trazemos com os cotidianos digitais e com as docências interatoras a reflexividade sobre/com/a partir/para além desse e outros temas que envolvem educação, imagens e culturas visuais.

Conversa como método de pesquisa com materiais visuais

“Conversar é uma metodologia viva” (PORRES PLA, 2013, p.153). Apresentando múltiplas possibilidades, pode ir desde uma conversa que pressupõe um roteiro e que difere da entrevista até (ou para além) de uma conversa livre, espontânea ou motivada, como acontece nos corredores dentro-fora das escolas e universidades e nas conversas online, sobretudo nos comentários em redes sociais e aplicativos de mensagens.

O grau de complexidade de uma pesquisa que utiliza a conversa como método é altíssimo porque dialogar é um trabalho árduo, como enfatiza Patrícia Hill Collins (2021), além de que a conversa desorganiza a ideia de entrevista como método direcionado e controlado, permitindo ampliar a escuta do outro (RIBEIRO, SOUZA e SAMPAIO, 2018) nas pesquisas com materiais visuais (ROSE, 2016) e com a educação.

A conversa não é uma entrevista que não deu certo, como vista da perspectiva moderna. A conversa é ela mesma o certo, sobretudo quando ousamos quebrar paradigmas e assumir a complexidade das coisas e das pessoas. A conversa é aquele método que assusta, se nos vemos em modelos prescritos e ordenados a serem seguidos e que encanta, se nos deixamos levar pela vivacidade e imprevisibilidades das relações.

Para falar da conversa como método de pesquisa com cotidianos digitais dialogamos com autorias de textos como *Conversa como metodologia de pesquisa*, de Tiago Ribeiro, Rafael de Souza e Carmen Sanches Sampaio (2018) e *Conversa online como procedimento metodológico de pesquisa*, de Dilton Ribeiro Couto Junior, Ivan Amaro et al. (2020). É a partir delas que as imagens são acrescentadas às conversas como proposta metodológica conforme defendido por Gillian Rose (2016) e Alfred Porres Plá (2013), considerando que

as metodologias não são lugares em que podemos nos colocar com comodidade, pois se assemelham a fluxos, relações, lugares em estado gasoso que se desvanecem com facilidade quando deixamos de habitá-los (PORRES PLÁ, 2013).

Dilton Ribeiro Couto Junior, Ivan Amaro et al. (2020) ressaltam a legitimidade da conversa online na produção de saberes entre sujeitos geograficamente dispersos, do face a face às dinâmicas comunicacionais em/na rede, reconhecendo que os espaços físicos e digitais são indissociáveis.

Se queremos tensionar as dúvidas por meio da conversa, convidando outros sujeitos a intercambiar experiências, então precisaremos questionar o papel de nossos questionários (semi)estruturados. Não há como prever o dito e o não-dito, ou seja, pela interação *com* o outro (seja ela face a face ou mediada pelo digital em rede) é que trocaremos-compartilharemos impressões-visões que não podem ser antecipadas. (COUTO JUNIOR, AMARO et al., 2020, p.116)

A partir de Tiago Ribeiro, Rafael de Souza e Carmen Sanches Sampaio (2018), entendemos que essa é uma das diferenciações mais significativas entre entrevista e conversa. Enquanto a entrevista segue um roteiro prévio, seja nas entrevistas abertas ou nas semiestruturadas, a conversa desestrutura a ideia da entrevista, ampliando a escuta. “As conversas e narrativas expressam as vivências e, sendo assim, têm como fonte a experiência. Depreende-se daí que têm potência para organizar em torno de si uma pluralidade de pensamentos concorrendo para a constituição do projeto coletivo” (FERRAÇO, 2012, p.6).

Na live [Por que a conversa como metodologia de pesquisa?](#)²⁰ transmitida pelo canal YouTube da Editora Ayvu, em 21 de julho de 2021, a conversa é descrita como “uma opção de metodologia de pesquisa com caminhos e resultados imprevisíveis”. Nas palavras de Carlos Eduardo Ferração, defensor da metodologia da conversa nas pesquisas com cotidianos escolares, as conversas vão muito além de um método em que se reserva um horário com sujeitos, buscando respostas para questões de pesquisa. Pare ele, as conversas de corredores, as conversas nas salas das docências ou, simplesmente, as conversas que surgem ao acaso são especialmente importantes para as pesquisas em educação, formação e práticas docentes.

²⁰ Live [Por que a conversa como metodologia de pesquisa?](#) Canal YouTube: Ayvu, Participação de Andrea Serpa (UFF), Carlos Eduardo Ferração (UFES), Sheila Martins (INES), Suzana Alves (INES). Disponível em: [Por que a conversa como metodologia de pesquisa?](#) Acessada em 21jul2021.

Ao comentar sobre as práticas das conversas presenciais entre docentes nas escolas, o professor que pesquisa nos/dos/com os cotidianos escolares sublinha a complexidade desse mesmo saber-fazer online imputado pela pandemia de covid-19.

A live, uma das práticas mais disseminadas durante o período de pandemia, 2020-2021, por exemplo, não ocorre ao acaso, pois tem hora marcada, contudo se dá ao acaso do “ao vivo”, com todas as suas imprevisibilidades, seja pelas questões técnicas relacionadas à transmissão, seja pela fala e ação de quem abre o espaço virtual para as conversas ou, ainda, pelos usos e alas das pessoas participantes durante a apresentação, nos comentários orais ou nas conversas paralelas, via chat.

A arte, o lugar e o tempo da conversa

Michel de Certeau, Luce Giard e Pierre Mayol (2013), com a obra *A invenção do cotidiano 2: morar e cozinhar*, recriaram uma **história da arte da conversa** do território feminino para a academia formada e articulada majoritariamente pelo masculino. **O lugar da conversa**, ou o pé na cozinha apropriado pelo “chef gourmet”, passou também a contar com as “chefs gourmet” no cenário acadêmico. Não que, antes, elas não estivessem lá. Estavam. Mas eram arbitrariamente invisibilizadas, assim como os cozinheiros no espaço privado da cozinha da casa da família.

Inserido no espaço acadêmico, o **tempo da conversa** já tomou o lugar das entrevistas nas pesquisas, ainda que se valha delas para manter os recortes necessários ao estudo pensado pela academia. Dos horários marcados para entrevistas às conversas de corredor, sem planejamento ou prescrição, a conversa é dos cotidianos e com os cotidianos emergem intersecções. E, ainda que haja intersecções, sempre haverá linhas, trilhas e pegadas que conduzem a caminhos diferentes.

A separação instituída entre trabalho e conversa, nos cotidianos das empresas e universidades, por exemplo, traz a ideia clássica de que conversar é perder tempo. Conversava quem ficava em casa e que, mesmo trabalhando arduamente e sem horário definido para encerrar o expediente, em geral as mulheres, não tinha seu trabalho nem remunerado nem reconhecido. Frases como “fulana/o conversa demais” são muito comuns em qualquer área de estudo ou trabalho. Uma escuta mais atenta percebe que não há gênero que fala mais ou menos, há gênero *de* fala, uma classe de palavras invariável que sempre tenta ligar dois elementos subordinados, já que estamos falando de relações. Entretanto, a

conversa também pode ser um saber da academia apropriado por pesquisadoras e pesquisadores quando pensamos-praticamos a tomada de lugar de um saber formalizado, inventado e produzido para *ser* nas relações de poder.

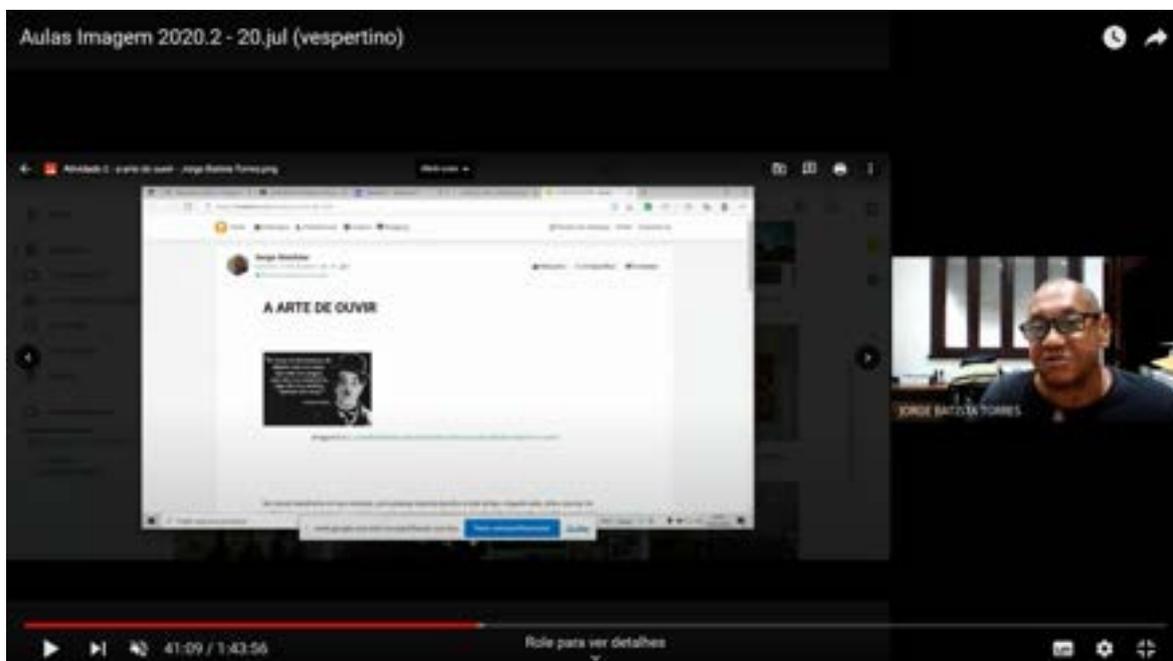


Imagem 16. Arte de ouvir.
Fonte: Material de pesquisa. 2021.

Nas conversas e nas pesquisas nos/dos/com os cotidianos, ou simplesmente com os cotidianos como adotadas neste estudo, autorias como Michel de Certeau, Nilda Alves, Carlos Eduardo Ferraço, Maria da Conceição Silva Soares, Regina Leite Garcia, Inês Barbosa de Oliveira, Carmem Sanches Sampaio, Tiago Ribeiro, Edméa Santos, Dilton Ribeiro Couto Junior, entre outros²¹, são referências para quem deseja ouvir vozes de múltiplos lugares com suas pluralidades. Com as conversas podemos escutar-falar-escutar sobre relações de poder, gênero, sexualidade, etnia, política etc. e seus desdobramentos,

²¹ Não foram inseridos os anos porque toda a obra das autorias citadas passa pela articulação das conversas nas pesquisas, conversas online ou presenciais, com os cotidianos das escolas ou das universidades. Sobre *Michel de Certeau e as pesquisas nos/dos/com os cotidianos* consultar FERRAÇO, SOARES e ALVES, RJ: EdUERJ, 2018.

assuntos que a academia clássica e a proposta de educação e escolas sem partido tentam silenciar e invisibilizar.

Foucault (1977), em “Microfísica do Poder”, fala sobre “verdade” e “poder” no período em que realizava seus estudos sobre “história da loucura” e “nascimento da clínica” e de temas relacionados a estes que teria levado à academia. O autor comenta o quanto havia ficado “desconcertado” pelo fato de que as questões por ele colocadas “não interessavam em absoluto”, pois eram consideradas um problema politicamente sem importância, e epistemologicamente sem nobreza. Para Foucault “um dos problemas que se colocava era o do estatuto político da ciência e as funções ideológicas que podia veicular” (p. 4). Estas “questões sem importância” aparecem para Certeau como “o brilho de um estranhamento que se escondia aí, despercebido”, “lampejos”, que somente uma “atenção irretocável e vigilante, suscetível de aprender” como a de Foucault seria capaz. Isso nos permite pensar que se as questões apareciam como “sem importância” para a academia era porque as relações de força que imperavam não encontravam nelas estatuto que permitisse a manutenção ou ampliação de poder, como tem ocorrido com as discussões sobre gênero, sexualidade e educação. (TESCH e COSTA, 2016, p.4)

Na *arte da conversa*, ninguém detém ou dá a palavra, pois ela já é de todas as pessoas que participam, dialogando ativamente ou não. A hierarquia é abalada porque não há a pretensão de controlar a conversa. Ao contrário de uma entrevista ou grupo focal, métodos de pesquisa qualitativa com controle dos resultados obtido por meio de questões estruturadas ou semiestruturadas, queremos saber até onde podemos ir, mesmo quando o medo de se perder surge como obstáculo. Afinal, não temos todo o tempo do mundo, como cantado na música Tempo Perdido, lançada em 1986 por Renato Russo e a Banda Legião Urbana. E, às vezes, nos vemos como pessoas que fazem exatamente o oposto do que falamos.

Pensar-fazer-refletir, apesar do medo, se explica pelo fato de estarmos tentando romper com a postura tradicional de que ‘o pesquisador’ coleta os dados e fala sobre o objeto pesquisado ou, mais especificamente, na área da educação, o pesquisador de dentro da universidade fala sobre ‘o professor’ da escola. Queremos ser-estar

nas **pesquisas entrelaçadas** a ações de ensino e extensão, porque **relacionadas à vida** que vivemos **dentro e fora da escola/universidade**, as pesquisas **transbordam os muros** da escola e da universidade e **desbotam os cânones investigativos, bagunçando as linhas que desenhavam e definem os modelos**, roteiros, regras, pois perseguem o **rigor flexível** de que fala Ginzburg (1989). (RIBEIRO, SOUZA E SAMPAIO, 2018, p.23) (grifos da autora)

Então, não se trata de subir degraus, um por um, para alcançar o posto ou o conhecimento superior, que muitas vezes está acima e fora do alcance. Trata-se de refletir sobre/com o que se pensa-faz em forma de “encontros para dizer, pensar e se perguntar; para duvidar, interrogar, afirmar; para ler e escrever; para aprender e ensinar [...] compartilhar

pontos de vista, às vezes próximos, parecidos; outras vezes distantes, diferentes” (RIBEIRO, SOUZA E SAMPAIO, 2018, p.23)

Não pretendemos, com isso, suspender ou excluir o já dito de outras formas em entrevistas ou conversas cotidianas, mas queremos entrar nos pontos cegos e nos limites do que já está conhecido, fazendo ver para além desses limites. É disso, daquilo e para além de que trata a conversa: estabelecer uma conversação na qual todas as pessoas possam “fazer ressoar sua palavra, seus ecos e, talvez, pensar e estranhar essas próprias palavras” (idem), incluindo, mas não limitando ou classificando as relações de autoria, origem, causa, matéria, posse, conteúdo etc.

A conversa sobre/com/a partir e para além das imagens

A conversa sobre/com/a partir/para além das imagens é defendida por Alfred Porres Plá (2013), quando o autor fala de *Conversações na aula de cultura visual*, propondo que conversar é performar a relação pedagógica e que os processos relacionais autorizam as formas de produção cultural ou resistem a elas. E por Gillian Rose (2016), quando a pesquisadora diz que as imagens trazem o inominável, o indescritível para as conversas. Nas salas, as imagens e as conversas com imagens permitem aprender a partir da cultura visual e através dela, exercendo e não, apenas, observando, produzindo culturas visuais como performance e não, apenas, como representação. Fernando Hernández (2013, p. 84) enfatiza que “algumas das melhores amostras de apropriação das imagens estão no contexto de um enfoque de pesquisa em que os sujeitos são muito mais do que meros colaboradores de pesquisadores.”

Na atual cultura do ver e do ser visto, quando associamos as imagens às conversas, questionamos o papel das práticas sociais do olhar, das representações visuais e das relações de poder que a elas se vinculam. Com essa paisagem, Alfred Porres Plá (2013) argumenta que, nas **conversas sobre imagens**, expomos o imaginário visual e as formas de olhar o mundo derivadas, sobretudo, de narrativas discursivas hegemônicas; nas **conversas com imagens** mostramos que a vinculação com o que se está aprendendo tem mais valor do que a motivação pedagógica ou curricular que gerou a conversa; nas **conversas a partir das imagens** debatemos os sentidos que são outorgados às imagens compartilhadas nas redes, que valores são adquiridos como parte das práticas de visualidade do ver e ser visto pelo(s) outro(s), como nas produções de si que direcionam o olhar para a experiência vivida; e, nas

conversas para além das imagens, significamos não o que está nas imagens, mas a relação que estabelecemos com elas, os seus valores de uso e os modos como nos permitem ver e ser vistos através delas.

Em parecer sobre a pesquisa, a professora Maria Emília Sardelich (2021) recomendou o esclarecimento de que os autores que dialogam com o nosso estudo indicam que

pesquisar com, sobre e a partir de imagens se caracteriza como uma metodologia viva na medida que a pesquisa com, sobre e a partir de imagens não é somente um meio para alcançar um fim, mas que o valor está no processo de transformação da pesquisadora, das participantes e da pesquisa do começo até o final. O valor de pesquisar com, sobre e a partir de imagens mora no processo de reflexão e autoria de todas as pessoas envolvidas (pesquisadora e participantes) na pesquisa, nos processos de negociação para atribuir os significados aos dados que estão sendo produzidos por todas as participantes e não em demonstrar uma relação de causa e efeito. (SARDELICH, 2021, não paginado)

Aninhamos sua recomendação à leitura de Alfred Porres Plá (2013), pois podemos aprender por meio das imagens que produzimos e compartilhamos em redes digitais e, também, por meio das conversas com imagens que compartilhamos em redes outras, como diz o autor. Desse modo, caminhando com a proposta de diálogo e de conversas substantivas (COLLINS, 2021) nas *conversas com imagens*, ressaltamos a importância da escuta e enfatizamos, acompanhando Gillian Rose (2016), que:²²

1. **Há coisas que são discutidas nas conversas com/sobre materiais visuais que não são discutidas em entrevistas sem uso de imagens.** Rose cita como exemplo um projeto em que se descobriu que foram as fotografias e os desenhos pedidos para as crianças tirarem ou fazerem, e não só as conversas, que revelaram a importância dos animais de estimação para a vida delas e, principalmente, para as atividades físicas que realizavam. (grifo da autora)

²² Gillian Rose usava o termo/método *entrevista* em sua obra, só mais recentemente o termo/método passou a se aproximar da ideia de conversa como utilizamos nas pesquisas com cotidianos.

2. **As conversas com imagens também podem gerar falas em registros mais emocionais, afetivos e indescritíveis.** Gillian Rose argumenta que as próprias imagens são especialmente eficazes para expor o indescritível, oferecendo a sensação de experiência subjetiva de uma situação social e tornando-se um canal poderoso para a experiência sensorial e a sensação e textura dos ambientes. (grifo da autora)
3. **As conversas com materiais visuais gerados pelas pessoas participantes da pesquisa são particularmente úteis para explorar as coisas que são consideradas como certas ou normais na vida cotidiana.** Os materiais visuais podem "revelar o que está invisível nos mecanismos internos do comum e o que é dado como certo" (SWEETMAN, 2009, apud ROSE, 2018). (grifo da autora)
4. **Produzir imagens sempre implica algum tipo de relacionamento negociado entre a pessoa que faz a imagem e as próprias imagens.** Os métodos de pesquisa visual são frequentemente usados em projetos de pesquisa participativa ou de ação, capacitando as pessoas participantes para a criação de materiais visuais. (grifo da autora)

Patrícia Hill Collins (2021, não paginado) argumenta que “debates em que o outro é visto como oponente, baseados no confronto, e conversas não são a mesma coisa”. Ainda segundo Collins, “conversas substantivas” só podem acontecer nos meios de comunicação se houver responsabilidade pelas ideias e ações das pessoas e o “compromisso de trabalhar sobre as diferenças a partir da escuta e do aprendizado mútuo”. Para complementar, Nicholas Mirzoeff (2018, não paginado) diz que em um diálogo ouvimos as outras pessoas e esperamos pelo que têm a dizer, e só depois respondemos, mesmo que elas não falem, e especialmente nesse caso, pois “falar primeiro é nomear e colonizar”.

Em um mundo dominado por dispositivos da visão e tecnologias do olhar, pesquisar com/sobre/a partir/para além das imagens (PORRES PLÁ, 2013) autoriza “explorar nossa relação com as práticas do olhar, as relações de poder em que somos colocados e questionar as representações que construímos de nossas relações com os outros, oferecendo alternativas aos relatos naturalizados” (HERNÁNDEZ, 2013, p.92).

Assim, no âmbito das docências interatoras (TESCH, 2017, 2018), consideradas, então, como especialistas para seguir as recomendações de Gillian Rose (2016), mas,

também, como docentes-discentes em processo de formação e autoformação ao qual nos propomos na pesquisa, as interações nas conversas com imagens encontradas, cocriadas e compartilhadas em rede permitem que a pesquisa caminhe com as quatro ênfases descritas pela autora, pois a perspectiva da horizontalidade de saberes coloca em evidência não só as docências e as imagens, mas o diálogo, que se apresenta como um trabalho árduo não apenas porque é difícil falar, mas, principalmente, porque sem a escuta, elemento mais importante da conversa e o mais difícil de ser acessado, não há diálogo.

A conversa online com imagens e o corpus da pesquisa

*No meio do caminho tinha uma tela
Tinha uma tela no meio do caminho
Tinha uma tela
No meio do caminho tinha uma tela*

*Nunca me esquecerei desse acontecimento
Na vida de minhas retinas tão fatigadas
Nunca me esquecerei que no meio do caminho
Tinha uma tela
Tinha uma tela no meio do caminho
No meio do caminho tinha uma tela.*

(Não é um poema do Drummond, mas bem que poderia ser...)

Nas *conversas online com imagens* a construção de narrativas/relatos com imagens (com)partilhadas em cotidianos digitais (e as imagens das conversas online com imagens) potencializam o (re)pensar-praticar as subjetividades que cultivamos, refletindo e (re)considerando formas ou modelos de circulação de saberes considerados universais. Os cotidianos são vivos. E na metodologia viva os estudos com a cultura visual e a educação são considerados como uma atividade intelectual e uma sensibilidade.

A conversa online é uma conversa a distância que encurta distâncias e é uma conversa face a face em que as faces são mediadas por uma tela. Parafraseando a poesia de Carlos

Drummond de Andrade, há uma tela no meio do caminho. E há imagens de outras telas e de outras faces encurtando o caminho da *conversa online com imagens*.

Certa vez, em conversa com uma amiga de infância, ela indagou: “será que todas as pessoas veem o vermelho da mesma forma?” Juntas, depois de algum tempo de trocas e reflexões, chegamos à conclusão aparentemente óbvia que não. Não podia ser... Afinal, só para começar, por que as pessoas gostam de cores diferentes? “Os esquimós veem mil brancos. E, tu, quantos brancos podes ver?”²³ Essa poderia ser uma questão linguística, cultural, já que para ver mil brancos precisamos nomeá-los. No entanto, nomear não descreve o todo do que está sendo nomeado. Culturas escondem multiplicidades, conversas também. Quando Nicholas Mirzoeff (2011) nomeia visualidade, por exemplo, ele a descreve como “uma prática discursiva de manipulação e regulação do real que produz efeitos materiais”.

“O obvio tem que ser dito!” é uma frase recorrente na área de educação. Mas, o que seria o óbvio? Aquilo que todo mundo entende sem necessitar de maiores explicações? Como saber se o que falamos em uma conversa, seja em grupo, no trabalho, com amigos, familiares, ou mesmo com aquela única pessoa com quem ousamos dizer o que não pode ser dito para outras pessoas é obvio para quem escuta? Pergunta difícil, já que, nas pesquisas em que defendemos a conversa e a metodologia viva com os cotidianos, ousamos pensar em pluralidades, culturalidades, historicidades etc.

Nos encontros cotidianos, assim como a escuta, a pausa aparece como uma palavra-chave na arte da conversa, pois sem ela não há escuta. Se falamos ao mesmo tempo, se ficamos ansiosas ou ansiosos para falar sobre os pensamentos que nos tomam enquanto escutamos, perdemos os detalhes. Sem a pausa que permite essa atenção, não vemos, não escutamos e não sentimos, mesmo que o que consideramos óbvio tenha sido dito. E isso porque nem de longe estamos discutindo questões linguísticas, literárias, políticas ou culturais. Muitas vezes, o detalhe perdido é o que iria aclarar todo o diálogo. Imagine tudo isso mediado por uma ou múltiplas telas.

²³ Referência ao livro “Os mil brancos dos esquimós”, de Izabel Minhós Martins, editora OQO, 2011.

No período da pandemia de covid-19, as pessoas costumavam ser convidadas, às vezes intimadas a abrir as câmeras durante as conversas online para que as outras pessoas pudessem ver seus rostos. Em aulas remotas, obrigatórias em função do fechamento das escolas e universidades, a autoridade da docência, junto à necessidade de confirmar a presença física-virtual de estudantes, conflitava com os usos de estudantes que podiam aproveitar o tempo de aula para marcar presença ao mesmo tempo em que tentava realizar outras atividades de forma ubíqua. A prática de mutar os microfones para evitar ruídos de todos os tipos, como latidos de cachorros, gritos de crianças e buzinas de veículos, combinava com a prática de desabilitar a exibição da própria imagem. Por conta do tempo perdido em discussões sobre ‘ligar’ e ‘desligar’ ou ‘abrir’ e ‘fechar’ as câmeras que só perdia para as falhas técnicas das salas de conversas e de conexão, muitos memes foram criados. Seja na educação básica ou superior as frases: - Vocês estão me ouvindo? - Professora: você “tá” travando! - Amanhã será no Meet ou no Zoom? - Vocês estão vendo a minha tela? - É remoto, presencial ou híbrido? - Professor: não achei o link! - A aula será síncrona ou assíncrona? - Hoje a minha internet não está ajudando... como inscreve um anônimo sobre o que acontecia nos entremeios das aulas remotas passaram a fazer parte das discussões sobre o próprio uso das tecnologias, das aulas remotas, da acessibilidade e dos novos aprendizados que vieram com a necessidade de distanciamento provocada pela variante do coronavírus que tomou conta do planeta.



Imagem 17. Composição de memes sobre câmera ligada.
 Fonte: Material de pesquisa. 2021.

É claro que, se havia uma tela no meio do caminho, os usos dessas telas tomariam as mais variadas formas e elas seriam vistas e percebidas, também, das mais variadas formas e emoções. Se para algumas ou a maioria das pessoas em aulas remotas expor-se diante as câmeras era considerado um transtorno, mesmo na cultura do ver e do ser visto, também havia um número significativo de estudantes e docências que percebiam nos encontros online uma forma de se fazer ver e escutar. Uma das docentes participantes da pesquisa falou sobre o uso das câmeras durante o período de isolamento físico. As imagens acima e abaixo tentam capturar essas vivências.



Imagem 18. Conversa online com câmera desligada.
Fonte: Material de pesquisa. 2021.

Gillian Rose (2016), ao falar sobre pesquisas com materiais visuais, enfatiza o quanto as imagens são especialmente eficazes para expor o indescritível nas conversas. Como nas conversas face a face presenciais, nas conversas online as imagens estão por toda parte, o que fazemos nas pesquisas com materiais visuais e nas conversas online com imagens é relacionar as imagens às visualidades e às práticas que as conformam, sobretudo por sermos partícipes dessas/nessas práticas com discursos, ações, gestos, inações etc.

Em função da complexidade que permeia nossa vida imersa em imagens e telas, reiteramos com Gillian Rose (2018, não paginado) que há coisas que são discutidas nas conversas com materiais visuais que não são discutidas em conversas sem usos de imagens. E, no caso, especificamente, das conversas online com imagens que sofrem interferência visual quando as câmeras estão desabilitadas, inclusive por não permitir que possamos acompanhar os gestos e a linguagem corporal de quem está falando, cabe sempre questionar: O que acontece quando imagens que são encontradas ou produzidas no mundo social-digital são levadas para uma conversa? O que vemos? O que não vemos? Como nos veem? Como e o que falamos ou silenciemos sobre/com/a partir/para além das imagens expostas? E mais: o que fazemos com os silêncios e as invisibilidades nas conversas online com imagens?

Podemos dizer que esta é uma pesquisa híbrida, pois alterna, atravessa e transmuta várias formas de produção de dados, já que tanto a pesquisadora quanto as docências

participantes geraram, cocriando imagens de pesquisa, e há materiais encontrados e levados às conversas, materiais que podem integrar diferentes projetos que tornarão as imagens visíveis (publicadas) e/ou invisíveis (para manter o anonimato, por exemplo) (ROSE, 2016). Conhecer as produções é o que permite conversar, uma posição dialógica cujo trajeto não é único e é construído de forma compartilhada, uma história escrita em conjunto, durante os encontros, como diz Alfred Porres Plá (2013). Foi desse modo que as conversas com imagens constituíram nosso *corpus* de pesquisa.

As salas de conversas online com imagens

A complexidade de uma pesquisa cuja metodologia viva inclui conversas com imagens se materializa, sobremaneira, no movimento de abertura das salas em que acontecerão essas conversas. Nas *salas de conversas online com imagens*, como propostas para a pesquisa, nem sempre é possível recorrer ao acaso para produção de dados, tendo em vista que, como nas lives, são necessárias marcações de horários para realização das conversas com as pessoas participantes e, se nas conversas são estabelecidas relações com imagens, precisa haver uma proposta prévia para que as imagens estejam disponíveis para visualização durante a conversa. Contudo, é possível que os caminhos para o diálogo se mantenham abertos ao acaso, ao aleatório, ao imprevisível.

Durante o isolamento físico para conter a pandemia de covid-19, os ambientes privados das casas foram se abrindo e se transformando para abarcar as múltiplas ações que passaram a acontecer mediadas pelas telas e tecnologias. Muitos desses espaços já estavam formalizados e abertos ao público, como os quartos de booktubers pesquisados na Tese de Vanessa Gnisci (2021, p.119), por exemplo,

[...] o ambiente virtual dos Booktubers, as relações dos conceitos de intimidade e exposição surgem ora de forma antagônica ora com claras aproximações. A divulgação de conteúdos íntimos, ou seja, aspectos da vida privada do indivíduo, torna-se meio de interação quando tais são expostos, ou seja, compartilhados com o público, como forma de conquistar novos seguidores e apresentação de hábitos particulares (gostos, cotidianos, desabafos, imagens) para o conhecimento de outros. [...]A simbologia do quarto como espaço de subjetividade e expressão íntima de si é representado de forma intensa, visto que os Booktubers, em sua maioria, gravam vídeos tendo como cenário de fundo uma pequena biblioteca, que demonstra ou simula o quarto do jovem. Como se as dicas, observações e análises realizadas estivessem acontecendo de forma intimista, seja em uma gravação amadora ou em um cenário produzido e patrocinado por editoras interessadas na divulgação de seus livros.

Contudo, durante o período pandêmico esse movimento foi estendido, compulsoriamente, a todas as pessoas com ou sem acessibilidade, interesse, intenções etc.

Trazendo a questão da ambiência privada para as pesquisas com os cotidianos, se no pensamento clássico a cozinha era o lugar em que se tentava fixar a imagem das mulheres na casa, seja como quem ordena o que será servido ou como quem recebe a ordem para fazer, o quarto e a universidade o lugar dos homens como territórios do poder e do saber, com a metodologia viva de pesquisa e as conversas com imagens em cotidianos digitais instituimos a sala online como lugar de todas e de todos, em um dentro-fora, online-offline que poderia circular por qualquer canto.



1. Salas de conversas online.
Fonte. Material de pesquisa. 2021.

As salas e suas ambiências formativas

Durante o período pandêmico, o número de aplicativos existentes e criados para possibilitar os encontros online foram muitos. Dentre tantos, as escolhas não se deram de forma aleatória. Aconteceram de forma viva de acordo com a disponibilidade, necessidade e acessibilidade de cada grupo ou docência pesquisada em cada etapa do estudo. Quatro salas de conversas foram configuradas: A *Sala de conversas online com imagens – WhatsApp*, a *Sala de conversas online com imagens – Teams*, a *Sala de conversas online com imagens – Meet* e a *Sala de conversas online com imagens – Messenger*. Os aplicativos que habilitavam

as salas do Facebook Messenger, Microsoft Teams e Google Meet foram utilizados para os encontros síncronos, enquanto o aplicativo WhatsApp foi utilizado para os assíncronos.



Imagem 19. Sala de conversas online com imagens - WhatsApp.
Fonte: Autora. 2020-2021.

O WhatsApp como *sala de conversas online com imagens*, individual e/ou em grupo, é o aplicativo de conversa que mais se aproxima da ideia de conversa de corredor, cotidiana e sem estrutura prévia, conforme defende Carlos Eduardo Ferrazo (2021), por ser um aplicativo multiplataforma de mensagens instantâneas e chamadas de voz para smartphones que está sempre ao alcance das mãos. Usuárias e usuários podem enviar imagens, textos e vídeos, além de fazer ligações por meio de uma conexão com a internet ou rede de dados.

Considerando que as interações com o aplicativo de mensagens podem se dar de forma mais individualizada ou em formação de pequenos grupos, e privada (concepção inicial, pois a cultura do compartilhamento rompe com essa lógica), o WhatsApp também pode ser percebido como uma rede social. Com os usos do WhatsApp fica entendido, seguindo Dilton Ribeiro Couto Junior, Ivan Amaro et al. (2020, p.116), que “o falar não se restringe ao ato físico do uso da “fala” exclusivamente. Digitar é um modo de falar, a produção e o envio de imagens são um modo de falar, além de que o próprio silêncio também se constitui como um modo de falar.” O WhatsApp foi utilizado, principalmente, para

compartilhar mensagens sobre a pesquisa e prints das imagens de pesquisa com as docências interatoras.

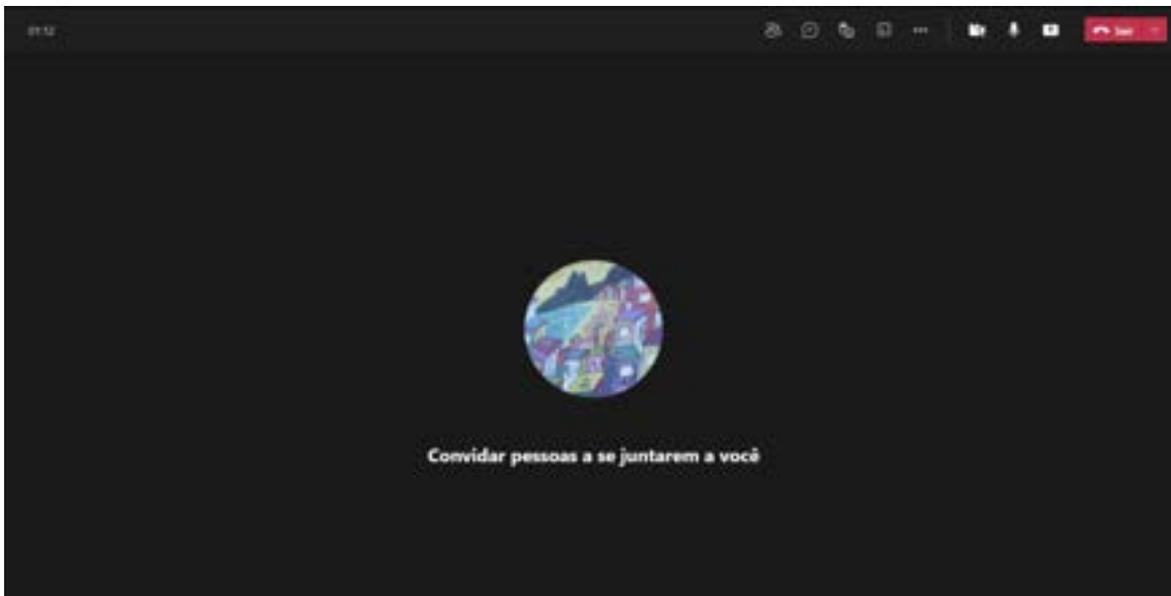


Imagem 20. Sala de conversas online com imagens - Teams.
Fonte: Autora. 2020-2021.

O Teams é um software colaborativo que reúne chat e conversas encadeadas, reuniões e videoconferências, chamadas e colaboração de conteúdo, integrando aplicativos e fluxos de trabalho para profissionais, mas também pode ser usado na vida pessoal. Em 2020, devido à pandemia de covid-19 o Teams atingiu quase 50 milhões de usuários acessando a plataforma diariamente (WARREN, 2020)²⁴, incluindo escolas em todo o mundo, por se apresentar como uma alternativa virtual de aprendizagem. Na Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro era o principal recurso utilizado e inúmeras capacitações foram realizadas junto às docências da Educação Básica para suprir as demandas do ensino remoto emergencial. A plataforma também podia ser acessada gratuitamente, embora com menos recursos que a paga. Na versão gratuita, por exemplo, não era possível realizar gravações dos encontros, o número de participantes era reduzido e o armazenamento de arquivos também, além de não ser possível acessar ferramentas

²⁴ Disponível em: [Slack breaks user records as demand surges for remote working - The Verge](#). Acessado em 30set2021.

administrativas. A *sala de conversas online com imagens - Teams* foi utilizada para os encontros síncronos, principalmente no ano de 2020 e na fase inicial da pesquisa.

O Meet é um serviço de comunicação por vídeo desenvolvido pelo Google e permitiu, inicialmente, abrir a *sala de conversas online com imagens – Meet* como alternativa ao Teams, nos encontros síncronos, sobretudo por questões de acessibilidade e estabilidade das plataformas, tendo em vista que o tempo de permanência para a realização das conversas acontece em torno de 1 hora ou mais.

Assim como no Teams, as pessoas convidadas podem participar da videoconferência online pelo computador, usando qualquer navegador atualizado da Web sem a necessidade de instalar softwares, e em dispositivos móveis, baixando o aplicativo Google Meet.

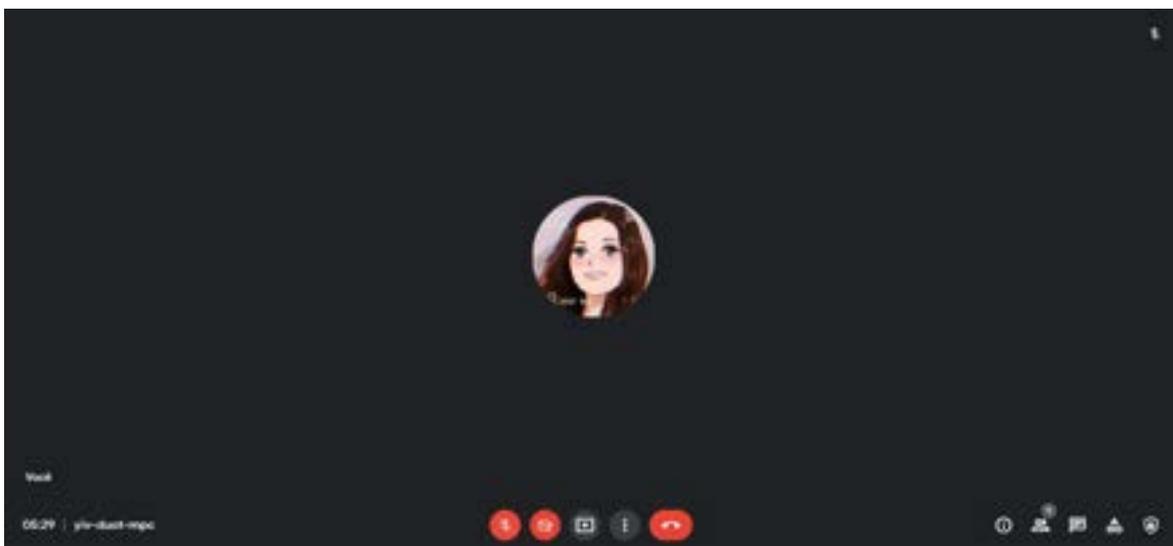


Imagem 21. Sala de conversas online com imagens - Meet.
Fonte: Autora. 2020-2021.

Tendo como alvo empresas e negócios, segundo o próprio Google, o aplicativo alcançou o número aproximado de 100 milhões de usuárias e usuários participando de reuniões, diariamente, durante o mês de abril de 2020. Também em função da pandemia de covid-19 foram fechadas parcerias no mesmo ano, e de forma mais abrangente em 2021, com redes públicas e privadas do ensino básico ao superior. Sua versão gratuita para qualquer usuário que tenha uma conta Google não contempla gravação em vídeo e os encontros têm duração limitada.

A sala Teams e a sala Meet são particularmente eficientes para o compartilhamento de imagens, facilitando tanto a conversa com imagens quanto a exibição de atividades realizadas em tempo real, incluindo usos de outros aplicativos.

O Messenger permitiu a abertura da *sala de conversas online com imagens* com proposta de manter a ludicidade nos encontros síncronos, principalmente nas interações e brincadeiras como eixos da Educação Infantil. O mensageiro instantâneo e aplicativo que fornece texto e comunicação por vídeo, e que se assemelha ao WhatsApp, é um aplicativo de texto e comunicação por vídeo, baseado no recurso de bate-papo da web.

Lançado para smartphones em 2011, em 2015 o Messenger foi sincronizado com o Facebook e se tornou uma plataforma de aplicativos onde poderiam ser utilizados Gifs, fotos, vídeos, clipes de áudios, entre outros recursos nas conversas, tornando-as mais divertidas, além de ajudar desenvolvedores na criação de outros aplicativos para se integrarem ao Messenger. Há uma versão lite, mais leve, para dispositivos básicos e com poucos recursos, que economiza dados e bateria, tornando o uso mais acessível.

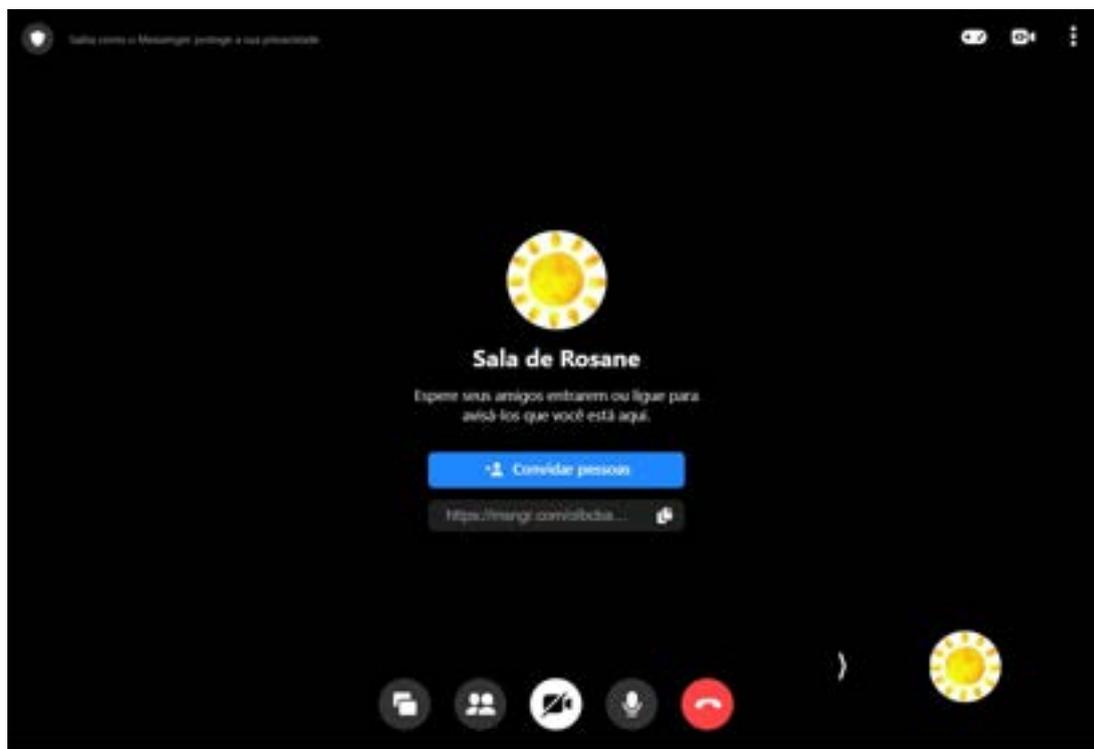


Imagem 22. Sala de conversas online com imagens - Messenger.
Fonte: Autora. 2020-2021.

Na sala do *Messenger* foram realizadas atividades lúdicas de contação de histórias, movimento corporal, matemática, produção de arte e música, entre outras atividades com as

docências, acompanhadas com crianças em alguns momentos. As trocas e percepções nas salas permitem o *fazer com* e o *ser com* nas relações, conforme destaca Fernando Hernández (2013, p.83-84), mantendo vínculos e afetos com as crianças e as docências em tempos difíceis de pandemia e educação remota.

Campos de produção de dados

Seguindo o caminho das conversas substantivas com Patrícia Hill Collins (2021) e reiterando que nas pesquisas com materiais visuais as conversas com imagens são de alguma forma melhores em capturar, evocar, indicar o afetivo, o não representativo e o indescritível, conforme Gillian Rose (2016) utilizamos, então, as *salas de conversas online com imagens* como campos de produção de dados de pesquisa para o que chamamos de análise cultural crítica-reflexiva, individual e coletiva, das imagens em relação com as docências e a educação.



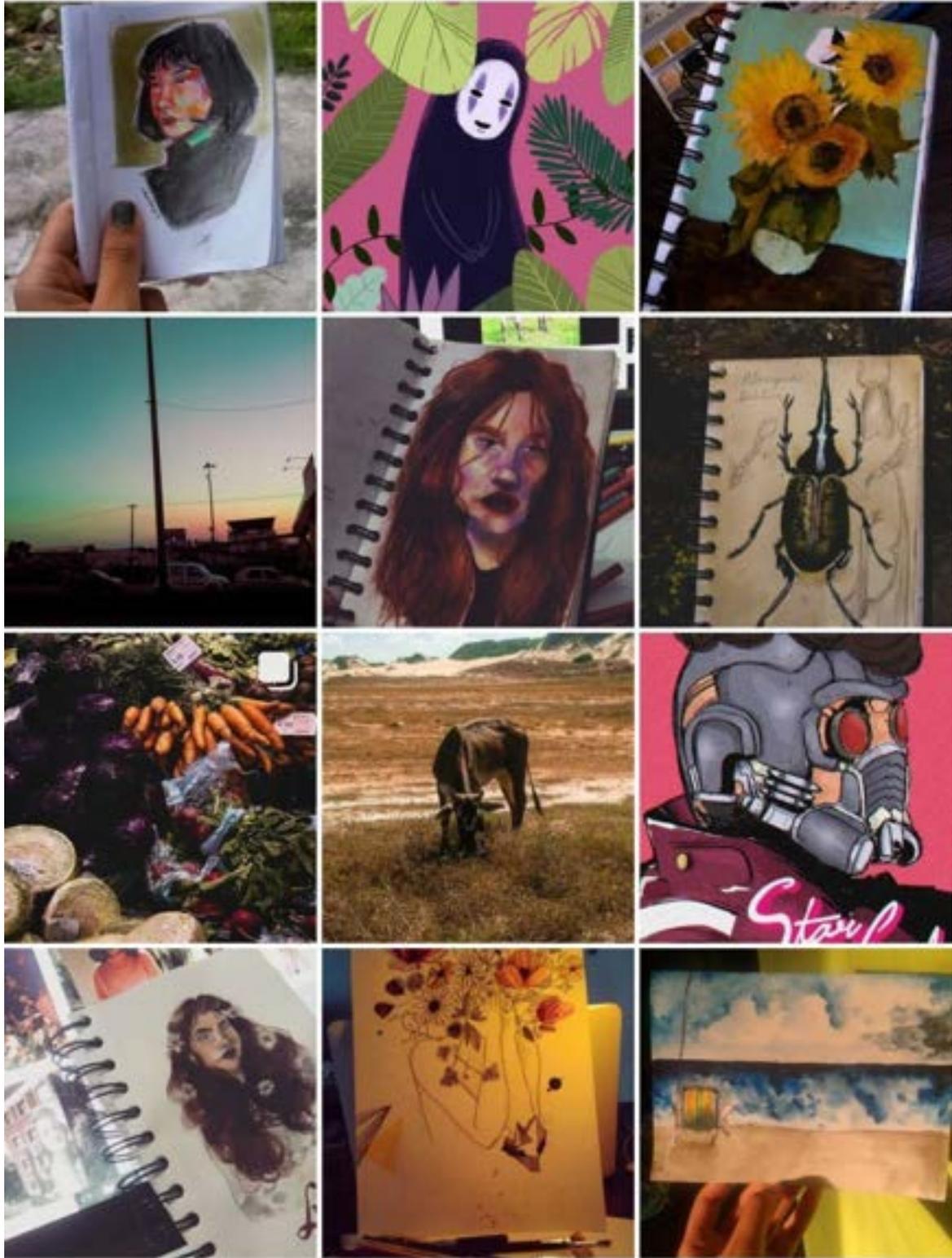
Imagem 23. Sala de conversas online com imagens - Google Meet durante a pandemia.
Fonte: Material de pesquisa. 2020.

Entendemos, juntamente com Helenice Cassino (2021, p. 126-127) que, se antes da pandemia de covid-19 já usávamos largamente as redes sociais para conversar, durante o período mais crítico de disseminação do coronavírus,

o corpo que agora vive o isolamento físico, os distanciamentos, as adivinhações das expressões por debaixo das máscaras, desenha formas diferenciadas de estar no mundo. Isso não significa que os abraços e os toques tenham deixado de ser essenciais para o humano ou sejam menos importantes, mas que outras

sensibilidades vão também sendo construídas a partir das urgências que o mundo impõe. (CASSINO, 2021, p. 126-127)

Ao longo da pesquisa, ainda que alguns aplicativos apresentassem inconsistências, que as redes de dados e internet individuais não tivessem a mesma robustez, que algumas dessas docências respondessem rapidamente às dinâmicas propostas enquanto outras necessitassem de maior familiaridade com o aplicativo e/ou com as dinâmicas, as interações docentes com cotidianos digitais cresceram e alargaram as percepções e os espaços-tempos nas *conversas online com imagens*.



[@lorelolas](#)

CAPÍTULO 2

CULTURAS VISUAIS E COTIDIANOS DIGITAIS

O Capítulo 2, *Culturas visuais e cotidianos digitais*, traz os usos das redes digitais, sobretudo na perspectiva dos cotidianos com docências interatoras, e dialoga com autorias que discutem o conceito de cultura visual, incluindo as visualidades e contravisualidades, e de virada cultural que produziram novos modos de ver e de fazer pesquisa complexa com pessoas e imagens na contemporaneidade.

Culturas visuais, visualidades e contravisualidades, no plural

Já não me preocupo se eu não sei por que
Às vezes o que eu vejo quase ninguém vê
Eu sei que você sabe quase sem querer
Que eu vejo o mesmo que você.

(Renato Russo/Renato Rocha/Dado Villa-Lobos, 1986)

De forma preliminar, podemos dizer que a cultura visual não se limita ao campo das artes visuais ou plásticas assim como não se restringe ao domínio da imagem. Também é importante frisar que não há, aqui, a pretensão de dizer o que *é* cultura visual, tendo em vista que assumimos sua condição plural. Antes, o que se pretende apresentar neste capítulo é uma compilação de reflexões, críticas e proposições, de campos e autorias diversas, que possam abrir caminhos para se pensar-praticar uma pesquisa a partir do conceito cultura visual atrelado às práticas docentes em cotidianos digitais enquanto caminhamos na terceira década do século XXI.

Nos apropriamos da fala de Fernando Hernández (2007) sobre as mudanças nas representações visuais para trazer os estudos com cultura visual e educação aos caminhos que se desenharam na nossa pesquisa com docências interatoras (TESCH, 2017, 2018). Ele

ressalta a importância de prestarmos atenção às comunidades de discurso porque cada uma tem suas diferenças, sendo necessário conhecer seus ideais e suas necessidades para que possamos compreendê-las. Mas, como pensar cultura visual com docências interatoras em uma área tão plural quanto a educação? O verso da canção citada na epígrafe ilustra as incertezas sobre o que pensamos ver, ao mesmo tempo em que sabemos ver aquilo que outros não veem ou fingem não ver, como a defesa de um discurso hegemônico que se dá, muitas vezes, por quem deseja fazer parte daquele lugar, ainda que saiba que estará excluído dele. Sendo assim, vamos começar buscando rotas com autorias e culturas visuais, no plural.

Segundo Olira Saraiva Rodrigues (2017), na tese *Museus em REDE* *Senvolvimento?*,

há duas **raízes conceituais** para o **binômio cultura visual**: uma **restrita**, que corresponderia à cultura ocidental, marcada pela hegemonia do pensamento científico (Chris Jenks); ou a **cultura dos tempos recentes, sob o domínio da tecnologia, marcados pela mídia visual, em um campo híbrido e multidisciplinar de domínios artísticos, científicos e tecnológicos** (Nicholas Mirzoeff) e outra **abrangente**, corroborada por inúmeros autores, que consideram a cultura visual para pensar diferentes experiências visuais ao longo da história em diversos tempos e sociedades. (RODRIGUES, 2017, p.87) (grifo da autora)

Nos estudos junto ao grupo CACE/UNIRIO, o conceito cultura visual vem sendo aprofundado desde 2017 com o projeto *A visualidade da cultura contemporânea e a educação: estudos sobre os modos de viver/produzir a imagem*, coordenado pela Prof. Dra. Adriana Hoffmann. Em um debate com o CACE, relatado em Ata no dia 06 de maio de 2019, o grupo definiu, coletivamente, alguns conceitos. Entre eles o de cultura, abarcando o digital: “Cultura é o processo de constante reconstrução social, produção e ressignificação dos sentidos em que o digital e a rede são estruturantes de práticas sociais e culturais” (CACE/UNIRIO, 2019, não paginado). Neste mesmo debate, a proposta de uma “cultura visualista” apresentada por Ricardo Campos no artigo de 2012, *A cultura visual e o olhar antropológico*, em sua terceira abordagem sobre cultura visual, também foi ressaltada e percebeu-se a importância de analisar as visualidades de um determinado grupo, identificando quais sentidos e significados as visualidades têm para esse grupo especificamente. Se trouxermos a questão para a nossa pesquisa, podemos perguntar, por exemplo: Que tipo de visualidade aparece a partir do conjunto de imagens selecionadas pelas docências interatoras? Destacando a importância de questionar, juntamente com o tipo de visualidade produzida, se as docências têm ou não consciência da (re)construção dos sentidos das imagens produzidas e divulgadas em rede. Nas outras duas abordagens, o

professor define cultura visual, de forma abrangente, como área de investigação acadêmica recentemente criada e, de forma mais restrita, como produção cultural humana, de um povo ou comunidade, constituída não só pelas suas criações pictóricas e gráficas, mas, igualmente, pelas gramáticas visuais e suas formas de comunicação e pelas relações sociais, culturais e simbólicas que se estabelecem no âmbito da fabricação e partilha dos bens visuais (CAMPOS, 2012, p.21-22), sendo essa última seu enfoque e interesse.

Inúmeros debates e leituras ao longo dos últimos anos foram atualizando os conceitos de cultura visual e visualidade junto ao grupo e levantando questões. Como imagens repetidas vão formando nosso repertório e da sociedade? Estereótipos de corpo, gênero, felicidade, sucesso, homem, mulher, infância, família, como se formam? Qual o discurso que está sendo produzido com as imagens que visualizamos? Como atualizamos ou reforçamos essas imagens e discursos? Há conceitos que são invisíveis? Por que não os questionamos? E, se questionamos, o que parece tão óbvio que achamos que já não precisa mais ser discutido, como o conceito de família, por exemplo?

Nicholas Mirzoeff (2016) nos ajuda a refletir quando diz que a cultura visual não é simplesmente a soma do tudo o que foi feito para ser visto como imagens ou filmes, mas sim a relação entre o visível e os nomes que damos ao óbvio e que também engloba o invisível ou o que está escondido da vista. O autor reconhece que o visual está substituindo o linguístico como nosso principal meio de comunicação e precisamos reconhecer também para entender o nosso espaço-tempo atual. Ressaltamos, porém, que, como várias vezes problematizado pela professora Adriana Hoffmann a democratização nos usos com as imagens existe, mas a “leitura” das imagens pode não ser tão fácil assim.

Dada a complexidade da conceituação, na tese as visualidades também são dispostas no plural, assim como culturas visuais, e entendidas, em princípio, como um conjunto de imagens que pode ser percebido ou produzido por uma pessoa ou grupo, consciente ou inconscientemente, a partir de seu repertório cultural em um dado espaço-tempo. Como conjunto, as visualidades contêm as visibilidades e invisibilidades dele resultantes e demanda outros sentidos, considerando que nada é puramente visual ainda que estejamos em uma cultura visualista.

Os estudos e debates sobre cultura visual e visualidade deixaram ver a necessidade de incluir o que seria uma contravisualidade à perspectiva representacional hegemônica e universal de uma cultura dominante, sobretudo na ciência e nas redes digitais. Conforme entendimento do grupo, guiado pelo ativismo visual de Nicholas Mirzoeff (2018), a história

sempre foi contada a partir da visão do opressor, do colonizador, pois era nas mãos dele, institucionalmente, que estava o poder de dar ou não visibilidade. A contravisualidade sugerida seria, assim, uma oportunidade para que outros olhares, narrativas e corpos fossem considerados. Trazida para os cotidianos digitais com docências interatoras, a contravisualidade é uma forma de ativismo visual-digital e envolve compreender e mapear as mudanças em rede, agindo a partir daquilo que se conhece. Assim, como docentes, pesquisadoras e pesquisadores da educação, podemos refletir com/sobre/a partir/para além das imagens (PORRES PLÁ, 2013) e (re)agir às visualidades produzidas com elas como uma forma de pensar-praticar nosso papel no mundo, abrindo a teoria e fazendo ver o que está invisibilizado por discursos visuais ou linguísticos dominantes.

Com o CACE/UNIRIO, trazemos o conceito de contravisualidade, como uma visualidade contra hegemônica, que se mostra diferente da visualidade hegemônica, colonizadora, por exemplo. Mas, o prefixo também pode ser utilizado com sentido de contraposição que não dicotomiza, ou outravisualidade, pois não há como contrariar algo sem afirmar a existência, e muitas vezes uma suposta superioridade do mesmo. Nesse sentido, usar imagens da arte indígena, ou dos povos originários durante o período da pesquisa, no Brasil, seria uma contravisualidade ou outravisualidade. Vemos assim, que a discussão gerada é tão complexa quanto afirmar-se diferente em um processo de inclusão em que se deseja a equidade. Todavia, também tomamos para a tese, contravisualidades no plural, entendendo que, ainda que corramos o risco de reforçar modelos e padrões, reside no processo de reflexividade a ação e a percepção das mudanças desses mesmos modelos e padrões, pois a questão é mais ampla do que apenas identificar visualidades e contravisualidades e a contravisualidade deve ser entendida como a visualidade que expressa ou gera mudanças.

As contravisualidades são frutos das nossas interações e geração de significados, do que aprendemos e ensinamos coletivamente, das nossas dinâmicas, conflitos e mudanças. A contravisualidade seria uma resposta à autoridade da visualidade hegemônica na sociedade, como nos lembra Mirzoeff, através do direito de olhar em que questiona ou faz pensar a respeito dos lugares de poder das imagens instituídas. (HOFFMANN, TESCH et al, 2021, não paginado)²⁵

²⁵ Manifesto Contravisualidades ou Outravisualidades na Educação.

Posta em contexto, a pesquisa traz uma revisão de literatura em uma perspectiva contemporânea, em que algumas autorias são trazidas para dialogar sobre o conceito de cultura visual, com suas visualidades e contravisualidades cotidianas, de acordo com os percursos das docências pesquisadas ao longo do estudo. É a partir do conceito de virada cultural, nos idos da década de 1960 que trouxemos a quebra de paradigmas quanto ao uso das imagens e dos textos, considerando a equidade de ambos, embora por exigências institucionais o produto texto ainda supere as imagens, e questionamos o conceito de representação, hegemônico e homogeneizante, para exaltar a apresentação como visibilizadora do que fora excluído pela prática da representação.

Tendo em vista que já estamos na terceira década do século XXI e com total envolvimento nas tramas da cultura digital, utilizamos o conceito virada-visual-digital para incorporar a ideia de que vivemos mais uma virada como desdobramento das quebras de paradigmas que vem se sucedendo desde então. Também distinguimos redes digitais e redes sociais-digitais, sendo a primeira referente à totalidade da cultura sociotécnica vivida com nosso tempo atual e a segunda aos espaços-tempos das redes sociais²⁶ online, como Facebook e Instagram. Com cultura visual-digital a pretensão é ratificar que o espaço-tempo de pesquisa é o presente, mas que consideramos as várias perspectivas ao longo da história para falar de cultura visual.

Virada cultural e Virada visual-digital

Segundo Nicholas Mirzoeff (2016), foi na década de 1970 que historiadores da arte começaram a olhar para publicações populares, fotografias e outros materiais visuais

²⁶Atualmente está difícil dissociar o conceito de rede social dos sites de internet criados para (com)partilhamento virtual de interesses entre grupos. Pontuamos, porém, a importância de dar relevo ao conceito de rede social que está relacionado à sociedade e à formação de comunidades por indivíduos que interagem independente do desenvolvimento das tecnologias digitais. Nas pesquisas com os cotidianos, por exemplo, as práticas cotidianas são engendradas em meio às redes de conhecimentos e significações de praticantes, ou seja, às redes educativas dentro-fora das escolas.

fabricados em série, ao lado da pintura e da escultura, em um modo de investigação conhecido como história social da arte. Nas décadas seguintes, investigações da história social da arte e da cultura visual caminharam juntas até a cultura visual se tornar uma área de estudo independente, por volta de 1990, em grande parte devido ao surgimento da mídia digital. Cabe ressaltar que, quando nos referimos à cultura visual, enfocando atividades humanas com os usos das imagens, o tempo pode se estender a todo um complexo de produção ocorrido ao longo da história da humanidade. Se pesquisarmos as pinturas rupestres²⁷, da pré-história, ou os vitrais²⁸ na Igreja Católica, da Idade Média, por exemplo, podemos perceber que já existia uma cultura visual, que, prescindindo da escrita, produzia narrativas visíveis para aqueles que podiam adentrar seus espaços. Contudo, é inegável que, hoje, as imagens estão presentes nas relações sociais e são veiculadas por inúmeros meios como internet, jornais, televisão, revistas, publicidade etc., como defende Gillian Rose (2016). Imagens cada vez mais substituem palavras, aumentando, assim, o interesse pelos estudos da cultura visual em diversas áreas, incluindo a educação.

²⁷ Arte rupestre, pintura rupestre ou ainda gravura rupestre, são termos dados às mais antigas representações artísticas conhecidas, as mais antigas datadas do período Paleolítico Superior (40.000 a.C.) gravadas em abrigos ou cavernas, em suas paredes e tetos rochosos, ou também em superfícies rochosas ao ar livre. Disponível em: < [Pintura Rupestre | Itaqui Rupestre Brasil | História da Arte Ilustrada | Portal Darte](#) > Acesso em: 17jul2021.



²⁸ O vitral (do francês vitrail) é um tipo de vidraça composta por pedaços de vidro coloridos ou pinturas sobre o vidro que, geralmente, representam cenas ou personagens. O vitral originou-se no Oriente por volta dos séculos X e XI. Tendo florescido na Europa durante a Idade Média, os vitrais foram amplamente utilizados na ornamentação de igrejas e catedrais, uma vez que o efeito da luz do sol que, por eles, penetrava, conferia uma maior imponência e espiritualidade ao ambiente, efeito reforçado pelas imagens retratadas, em sua maioria cenas religiosas. Adicionalmente, serviam como recurso didático para a instrução do catolicismo a uma população majoritariamente iletrada. Disponível em < [Vitrail – Wikipédia, a enciclopédia livre \(wikipedia.org\)](#) >. Acesso em 17jul2021.



Gillian Rose (2016, p.393) pontua que desde a década de 60 a maneira pela qual muitos cientistas pesquisam, entendem processos sociais, identidades sociais e mudança social e conflito mudou, e essa mudança é frequentemente descrita como "virada cultural". Para a autora, cultura é um conceito complexo, mas, “em termos gerais, cientistas sociais estariam, agora, interessados nas maneiras pelas quais a vida social é construída através das ideias que as pessoas têm sobre isso e das práticas que advém dessas ideias”. Um dos objetivos centrais da virada cultural seria argumentar que categorias sociais não são naturais, mas sim construídas, e como essas construções podem assumir formas visuais. Observar cuidadosamente as imagens implica, entre outras coisas, pensar sobre como elas oferecem visões muito particulares de categorias sociais, como classe, gênero, raça, sexualidade, capacidade física e assim por diante, tentando estabelecer essas mesmas visões como naturais ou universais. Na visão de Gillian Rose, esses significados podem estar explícitos ou implícitos, conscientes ou inconscientes e podem ser sentidos como verdade ou fantasia, ciência ou senso comum, podendo ser transmitidos em falas cotidianas, retóricas elaboradas, altas artes, TVs, novelas, sonhos, filmes etc. E, qualquer que seja a forma que eles tomem, tentam estruturar a maneira como as pessoas se comportam, mais ou menos da maneira com que eu e você nos comportamos em nossas vidas cotidianas, aponta a pesquisadora. Entretanto, o que é importante nas imagens não é simplesmente a imagem em si, mas como ela é vista por espectadores particulares que olham de maneiras particulares. Segundo Fernando Hernández (2013), um olhar mais aproximado possibilita que vejamos, interpretemos e atuemos com diferenças e posições diversas. Ao

[...] olhar a escola com outros olhos e até onde a experiência se mantém atualmente, invisível (por não ser valorizada nem considerada), estou assumindo que vivemos e produzimos um novo regime de visualidade. A consequência educativa dessa posição é [...] viajar para além do ensinar a ver (pois pode ocasionar uma prática colonizadora) e, facilitar a experiência. [...] a finalidade é explorar nossa relação com as práticas do olhar, as relações de poder em que somos colocados, questionar as representações que construímos de nossas relações com os outros, [...] e oferecer alternativas aos relatos naturalizados. (HERNÁNDEZ, 2013, p.92) (Grifo da autora)

Ressaltando que a investigação em cultura visual está estreitamente ligada à pesquisa com imagens, Fernando Hernández (2013, p.79) destaca o quanto o questionamento, a partir do final dos anos 1960, do enfoque positivista-realista nas investigações sobre a compreensão e a representação das experiências humanas, e a redução dos custos e a consequente facilidade de acesso às câmeras fotográficas e de vídeo e aos programas de

edição contribuíram para uma revisão epistemológica nas pesquisas com pessoas. Para o pesquisador, “a utilização de métodos visuais permite abrir-se ao campo da experiência para entender fenômenos que, de outra maneira, passariam despercebidos”. Dessa forma, ele chama atenção, também, para o que seria uma “virada visual, pictórica ou das imagens” cujos fundamentos tiveram lugar (visibilidade) no início dos anos 90, trinta anos após o que teria sido denominado “virada cultural”. Essa virada visual teria feito desabrochar, entre outros estudos, os métodos visuais nas pesquisas em ciências sociais e humanas. No entanto, há uma advertência: “o estudo do visual não é somente o estudo da imagem (das existentes ou das que se realizam na pesquisa), mas sim o estudo do que vemos e observamos.” (EMMISON e SMITH, 2000 apud HERNÁNDEZ, 2013, p.80-81)



Imagem 24. Gatos digitais.
Fonte: Internet. 2020

Sabine Niederer (2018) também chama a atenção para o fato de que muitos pesquisadores da cultura visual reconhecem uma curva visual (também chamada de curva

pictórica), notando que grande parte dos atuais conceitos envolvem imagens online e cultura visual digital, enquanto outros ainda se concentram na teorização da imagem única e como a imagem se torna realmente instável através da sua digitalização (COLOMBO, 2018, apud NIEDERER, 2018, p.7). A pesquisadora observa, então, que

as imagens ficam conectadas em rede quando os usuários gostam, compartilham, comentam ou as etiquetam e quando outras plataformas e mecanismos formatam, filtram, alimentam e as recomendam. E, também, que elas podem ser colocadas em rede entre plataformas através da circulação, quando a mesma imagem é alimentada ou ressonante em diferentes plataformas e sites, como é o caso dos conteúdos meméticos. (NIEDERER, 2018, p.7)

Diante disso, Sabine Niederer afirma que as imagens não apenas chegaram ao primeiro plano da cultura digital, elas também marcam uma ampla gama de práticas de pesquisa e devemos considerar, enquanto pesquisadoras e pesquisadores, diferentes maneiras de demarcar conteúdos, que vão além da imagem única, e levar em consideração toda a rede de conteúdos relacionados: atores, plataformas, sites que envolvem esses conteúdos, suas imagens e relações. A cultura visual e os estudos culturais corroboram com a concepção de que novos regimes de visualidades passaram a incorporar outras “gramáticas” e sensibilidades traçadas a partir desses usos (CASSINO, 2021, p.122), e, considerando nossa vida cotidiana digitalizada e imersa em imagens, podemos inferir que vivemos uma virada visual-digital.

Cultura do ver e do ser visto

Nas conversas em redes cotidianas, há quem diga que compartilhar autoimagens nas redes sociais-digitais é exibicionismo, há quem diga que é libertador porque em tempos bastante recentes as imagens compartilhadas, principalmente pela publicidade, seguiam padrões e estéticas tão rígidos que excluía todas as pessoas que a eles não se enquadrassem. E há quem concorde com os dois posicionamentos, apresentando argumentos que passeiam entre uma e outra concepção do que seria uma cultura do ver e do ser visto, não importando se a imagem que compartilhamos são nossas ou de outras pessoas. Para Ricardo Campos (2016, p.55) “tornar algo visível é dar-lhe existência objetiva (torná-lo objeto). Aquilo que é invisível pertence ao mundo dos mitos, dos imaginários e do sonho”. Sendo assim, se as redes digitais são espaços de resistência, a escola em rede também não seria? E, se a cultura hegemônica é expressa de diferentes formas, nomeadamente através da ordenação do espaço

físico e da fabricação da paisagem, os regimes de visibilidade não seriam, portanto, alvo de permanente contestação e conflito? Indago, juntamente com o autor. Algumas das autorias em diálogo com a pesquisa também passeiam por conceitos e concepções que atravessam a cultura do ver e do ser visto em tempos atuais. Cabe ressaltar que as autorias convergem com a pesquisa quanto ao uso reflexivo das redes digitais, pois ignorar seus usos é ignorar que não podemos mais entrar e sair dos cotidianos que já são digitais.

Ricardo Campos (2011, 2012, 2013, 2016), antropólogo visual e um dos coordenadores da Rede de Pesquisa Luso-Brasileira em Artes e Intervenções Urbanas (RAIU)²⁹, pesquisa a cultura visual a partir da cidade contemporânea, seus cotidianos, juventudes e intervenções urbanas. De acordo com Campos, há uma compreensão abrangente de que

[...] a cultura visual de uma comunidade ou povo, seria constituída não apenas pelas suas criações pictóricas e gráficas, mas, igualmente, pelas gramáticas visuais e suas formas de comunicação, bem como, pelas relações sociais, culturais e simbólicas que se estabelecem no âmbito da fabricação e partilha dos bens visuais. (CAMPOS, 2012, p. 21-22)

Ricardo Campos (2012, p.23) entende a cultura visual “como um sistema em que os modos de olhar e representar, visualmente, o que nos rodeia são, histórica e culturalmente modelados.” Assim, o visual é compreendido como tudo o que sendo produzido possa ser visto e interpretado de acordo com a intenção comunicacional, funcional ou estética do tempo em ação. Dessa maneira, a cultura visual não abrangeria apenas os processos em que se produzem artefatos visuais ou de comunicação visual, mas, também, como as relações são estabelecidas no âmbito do visível. “Quem olha o quê e de que modo são indagações centrais para entender a cultura visual de um determinado período histórico ou recorte social”, enfatiza o autor. Apesar de ressaltar a indefinição conceitual em consequência da diversidade

²⁹ A rede foi criada em Lisboa, em 2014, por pesquisadores de instituições portuguesas e brasileiras de diferentes áreas com o objetivo compartilhar informações e reforçar laços entre investigadores que atuem na esfera da arte e das intervenções urbanas. Disponível em < [RAIU - Rede Pesquisa Luso-Brasileira em Artes e Intervenções Urbanas \(wixsite.com\)](http://RAIU-RedePesquisaLuso-BrasileiraemArteseIntervençõesUrbanas.wixsite.com) >. Acesso em 18 jul. 2021.

de campos disciplinares e abordagens metodológicas que se apropriam desse novo território, Ricardo Campos (2012, p.2) apresenta o conceito de cultura visual a partir de três pilares:

1. Como um repositório visual associado a contextos coletivos particulares, onde determinadas linguagens e signos visuais são elaborados e trocados;
2. Como um modo de apreender e decodificar, visualmente, o real, levando em consideração a natureza cultural e psicossocial da percepção e da cognição;
3. Como um sistema composto por aparatos tecnológicos, políticos, simbólicos e econômicos enquadrados em um horizonte sociocultural e histórico mais amplo com o qual esse sistema convive, molda e é moldado.

A partir de seus múltiplos olhares, o autor ressalta que o enfoque da cultura visual está no cotidiano, e, sendo o cotidiano dinâmico, a cultura visual não pode ser estática, sobretudo por ser uma área de conhecimento em constante transição. Estudar a cultura visual, e como nos inserimos nela, seria, portanto, estudar imagens e visualidades, com todos os seus processos de recepção e produção de sentidos, tendo como hipótese “considerar a existência, num mesmo recorte sociocultural, de uma cultura visual hegemônica convivendo com diversas micro ou subculturas visuais representando propostas estéticas ideológicas ou alternativas.” (CAMPOS, 2013, p.54)

Para Ricardo Campos, é inegável que a tecnologia desempenha um papel fundamental nessa cultura visualista em que se aliam as imagens, e a visão, aos dispositivos, no que ele chama de cultura ocularcêntrica. A proliferação das tecnologias visuais e audiovisualizantes e os processos de comunicação visual sem precedentes nas esferas dos cotidianos é o que aponta para uma preponderância da imagem e da visão na contemporaneidade. Daí a defesa do autor de que a televisão e a internet são uma espécie de “media totais que abarcam uma série de outras linguagens, códigos, conteúdos e media”, que podem tanto oprimir quanto maravilhar em um uso social disperso (CAMPOS, 2013, p.60-62). À margem dos media tradicionais, o autor destaca o “impacto social profundo” que as redes sociais-digitais tiveram ao longo dos anos, “atuando como nódulos de uma extensa cadeia de comunicação.” (idem, p.64)

Assim como a tecnologia, a globalização também aparece nas discussões movidas por Ricardo Campos (2013, p.66), como um “eixo central” na análise da cultura visual contemporânea, visto que “a globalização é incontornável quando, hoje, pretendemos refletir

sobre tópicos como identidade, cultura, movimentos sociais, transformação social ou mesmo cultura visual”. E reforça: “globalização e imagem estão intimamente coligadas em uma era em que as imagens contraem um elevado protagonismo enquanto bens culturais de circulação planetária” (idem, p.68). Na perspectiva de uma cultura visual e de consumo de imagens, o autor propõe análises para os estilos de vida ou estéticas sociais, corpo e moda, que se constituiriam nessas novas formas de comunicação, ressaltando que a cultura visual está, primordialmente, associada a competências e dispositivos que delimitam formas de olhar e representar visualmente o mundo e não na relação direta com as imagens, defendendo que corpo, imagem e visualidade são, cada vez mais inseparáveis na modulação da cultura visual.

Em consonância com Ricardo Campos, o artista e ativista da cultura visual, Nicholas Mirzoeff (2003, 2016a, 2016b, 2018) destaca que a noção de cultura visual é nova, quando consideramos a centralidade no visual como um lugar no qual se criam e se discutem significados. Mantendo o enfoque nas experiências cotidianas, entre elas, ou sobretudo, na produção de selfies, autoimagens ou autorretratos e nos usos das redes sociais-digitais, para o artista, a cultura visual não é uma disciplina acadêmica e os estudantes serem vistos como consumidores constitui-se em sua maior crítica às universidades. Nicholas Mirzoeff (2016b) entende o cotidiano, ou “novo cotidiano”³⁰, como lugar do pessoal e da política, não tendo nada de banal ou rotineiro. Enquanto ativista visual, como ele mesmo se intitula, seu trabalho inclui “esvaziar o museu, descolonizar³¹ o currículo e abrir a teoria”, horizontalizando o conhecimento, pois, para ele, “o contraponto à vista do alto é, e sempre foi, a vista a partir do chão. No chão procuramos ser vistos, ouvir e ver os outros”. Ao produzir autoimagens, então, não estaríamos apenas nos exibindo, mas criando um “Direito a olhar”, não só a

³⁰ O New Everyday explora a localização do cotidiano “na era da globalização, migração, terceirização e mídia global”, perguntando “que trabalho é feito por e com o cotidiano, onde e por quem?”. Disponível em <[a nova | cotidiana se:livro \(futureofthebook.org\)](http://anovacotidiana.se:livro(futureofthebook.org))>. Acesso em 17jul2021.

³¹ “[...] Ao longo de The Right to Look, usei a terminologia da descolonialidade e não a do pós-colonialismo. Em suma, a descolonialidade é um projeto de longo prazo, do qual a experiência histórica do pós-Segunda Guerra Mundial foi apenas uma parte importante. O pós-colonial é mais específico ao subcontinente indiano e não uma condição geral ou global. A teorização da colonialidade e da descolonialidade tem origem no contexto da América Latina, onde meio milênio de exploração colonial criou reservas quanto a uma declaração do fim dessa era. (MIRZOEFF, 2018, não paginado)

imagem da outra pessoa, mas a nossa própria imagem, chamando de “ativista visual” quem procura se envolver com a cultura visual existente.

A cultura visual do nosso tempo é uma circulação capitalizada de conjuntos de informações, traduzida em formato visual nos ecrãs dos nossos dispositivos, que possibilita e expande a circulação de mercadorias de todos os tipos. Além disso, estende a mercantilização da própria percepção como um bem monetizável. [...] por isso meu objetivo não é tanto aspirar a mapeamento abangente desses materiais capitalizados/visualizados, mas antes usá-los – primeiramente como meios para mapear a mudança e depois para produzir a transformação social. (MIRZOEFF, 2016b, não paginado)

Com o ativismo, Nicholas Mirzoeff diz que a pretensão é usar os media visuais para perceber de que forma as mudanças estão ocorrendo no mundo e, também, para ajudar a produzir essa mudança na sociedade. Os smartphones, considerados como bens de consumo popular, aparecem como aliados nesse processo, tendo em vista o quanto é possível registrar, documentar e compartilhar não só as selfies mas todos os acontecimentos cotidianos.

Pesquisando a cultura visual e costurando-a com estudos filosóficos e feministas, a geógrafa Gillian Rose (2001, 2016, 2018) procura entender esse processo a partir de seu interesse em como as pessoas fazem e encontram imagens visuais, e o que acontece nesses encontros, nas ações cotidianas, nos usos de imagens como métodos de pesquisa e em como as tecnologias digitais fazem parte desses encontros. Gillian Rose é importante neste estudo pois traz discussões sobre cultura visual que vêm sendo desenvolvidas com enfoque na evolução e intersecção entre tecnologias, capitalismo e imperialismo, que já ocorriam no final do século XIX, sendo a fotografia e, mais tarde, o cinema, aproveitados para dar sentido ao mundo, reconfigurando-o econômica, política e culturalmente. O capitalismo, globalizado, racializado, sexualizado e de gênero, com maneiras específicas de ver o mundo, estariam, então, no cerne da cultura visual e digital, e, conseqüentemente, nos espaços-tempos, dentro-fora, das instituições de ensino-aprendizagem. Segundo a autora,

O termo "cultura visual" apareceu pela primeira vez no estudo de Svetlana Alpers (1983: xxv) para enfatizar a importância das imagens visuais de todos os tipos para a sociedade holandesa, na Amsterdã do século XVI. Era o termo dela para como uma certa maneira de ver emergia naquela cidade, naquela época, que era evidente em uma ampla gama de tipos de imagens e dependia de inovações tecnológicas, como as de navegação, assim como ocorria na câmera obscura. Era uma maneira intensamente descritiva de ver, que via o mundo em termos de paisagens e territórios. Outros estudiosos, como Denis Cosgrove, foram mais explícitos do que Alpers ao vincular essa cultura visual ao surgimento do capitalismo mercantil, da propriedade privada e, posteriormente, das apropriações coloniais. (ROSE, 2018, não paginado)

Ela argumenta que estamos em uma fase de reconfiguração das relações sociais e econômicas, chamada de "capitalismo de plataforma".

O capitalismo de plataforma é profundamente dependente de infraestruturas e softwares digitais. O capitalismo de plataforma também parece estar gerando e dependendo de determinadas tecnologias de visualização, que são talvez menos representativas e mais "operacionais", para usar o termo de Harun Farocki. Scott McQuire sugere que a trama da experiência urbana está mudando devido a essas mídias digitais em rede. (ROSE, 2018, não paginado)

Gillian Rose (2018, não paginado) desenvolveu projetos com pesquisadores, como o Digital | Visual Cultural D | V | C, para investigar como o uso extensivo das tecnologias de visualização digital cria outras maneiras de ver o mundo, mas alerta para o risco de se reduzir uma descrição da cultura visual à do capitalismo, quando, para ela, fica claro que as visualidades são centrais para muitas outras relações de poder. Essa noção de cultura visual como a visualidade que domina um determinado lugar e tempo, estruturando como ela vê a si mesma e às outras pessoas, deve ser, sempre, contextualizada. Atualmente, seus estudos têm se concentrado em visualizações digitais, com ênfase nas câmeras digitais, nos softwares de visualização, nas plataformas de compartilhamento de imagens e em como estes estão transformando a cultura visual contemporânea e mudando nossas experiências cotidianas.

Como pesquisadora diz que as imagens, de diferentes tipos, se mostram fundamentais para a maneira como se vive grande parte da vida social atualmente. Para ela, formas de diferenças sociais como classe, gênero, sexualidade, etnia, deficiência, religião, entre outras, são difundidas, visualizadas e tornadas visíveis ou invisíveis, de forma banal ou espetacular, por diferentes tipos de práticas, de grandes empresas/instituições a pequenos grupos comunitários. Muito antes da pandemia provocada pelo novo coronavírus, Gillian Rose ressaltava que para muitos grupos, em uma esfera global, as tecnologias já eram onipresentes, saturavam a vida cotidiana, estivessem ou não cientes desse processo. Com a pandemia tudo ficou mais explícito. Muitos aplicativos, pacotes de software, dispositivos e plataformas envolvem imagens e cada vez mais estudos são desenvolvidos para entender como eles se cruzam na vida cotidiana, conformando a cultura visual, e, majoritariamente, a cultura visual digital.

Em função dessa produção de imagens e compartilhamentos em escalas cada vez maiores, a cultura visual é compreendida por muitos autores como um campo interdisciplinar cujas investigações não se encerram na análise das imagens, mas abrem caminho para uma reflexividade em torno dos discursos e das práticas sociais que tentam organizar formas de

ver em instituições como a escola, pois ela organiza o campo do visível e do invisível, do belo e do feio, do certo e do errado, do masculino e do feminino, entre outras classificações que ditam o que é ou não adequado no espaço-tempo escolar, inclusive em sua expansão digital. A estudiosa do currículo, das tecnologias e novas mídias na área da educação, Inés Dussel (2006, 2009, 2010, 2020), explora esses temas.

A pesquisadora pondera que a escola está no meio da formação de uma cultura da imagem e não à margem desse processo, propondo discussões sobre as transformações trazidas pelos meios tecnológicos digitais e questionando a organização dos saberes e dos poderes na instituição escolar. Como Ricardo Campos, Nicholas Mirzoeff e Gillian Rose, Inés Dussel pensa a cultura visual como um conjunto de hipóteses que precisam ser examinadas, considerando a visão como uma construção cultural, que se aprende e se cultiva, e que está intimamente ligada com a ética, a política, a epistemologia e a estética do ver e ser visto nas sociedades humanas.

Ao tratar as imagens não apenas como símbolos iconográficos, mas como acontecimentos, com todos os efeitos de uma rede em que operam os sujeitos que dela fazem parte e que, por sua vez, condicionam sua liberdade de ação, Inés Dussel reitera que a escola contribui com a formação de sujeitos visuais “de dentro” e não à margem do processo de interação das instituições com as novas visualidades, observando que o estudo das imagens e dos meios se estende a um período maior do que o que se encerraria com o advento das mídias digitais. (DUSSEL, 2009, p.181-182)

Quanto à relação entre escola, docência e cultura visual, Inés Dussel (2009) propõe que se desarme a oposição entre escola e cultura visual, onde a docência e a escola seriam vistas como chatas, sem glamour e sem os elementos que caracterizariam a sociedade na cultura visual contemporânea. Para quem julga prudente a escola produzir um descolamento do processo de interação que se estabelece em cotidianos digitais e digitalizados, as palavras de Dussel ressoam, pois já se passaram mais de 10 anos da citação abaixo e, apesar das inúmeras pesquisas que se sucederam desde então, ainda podemos dizer que

Precisamos de mais pesquisas para compreender como as escolas e a cultura da mídia eletrônica coexistem e como elas interagem na formação das disposições e sensibilidades das novas gerações. **Apesar de todas as propostas sobre o declínio da escola como espaço de aprendizado significativo, as escolas ainda são, por uma ampla margem, as instituições públicas mais importantes na promoção de algum tipo de “senso comum” definido, mais ou menos livremente, em relação à cultura alfabetizada, e também são as únicas instituições que se**

importam com os efeitos que a cultura e a sociedade produzem sobre os sujeitos. (DUSSEL, 2009, p.184) (tradução e grifo da autora)³²



Imagem 25. Composição Lives e escolas em tempos de pandemia.
Fonte: Material de pesquisa e YouTube Canal ANPED. 2020.

Em uma live³³ realizada no dia 29 de abril de 2020 com a presidenta da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, Geovana Lunardi, “Isto não é uma escola ou é? Reflexões sobre o escolar em tempos de pandemia”, Inés Dussel falou sobre como “continuar fazendo escolas por outros meios”, mantendo vínculos, sem perder de vista a própria escola, ou o espaço-tempo escolar, e sublinhou o que já defendia há tempos sobre os novos desafios para a escola e a cultura da imagem: que a educação visual do espectador e do público em geral é realizada por muitos agenciamentos, e que as escolas sempre foram participantes ativas, e continuam sendo, nas configurações da cultura visual, seja na forma de produzir conhecimento ou de configurar o sujeito social e espectador

³² “Necesitamos más investigación para comprender las formas em que coexisten las escuelas y la cultura de los medios electrónicos, y cómo interactúan en la configuración de las disposiciones y las sensibilidades de las nuevas generaciones. A pesar de todos los planteamientos sobre el declive de La escuela como espacio de aprendizajes significativos, las escuelas todavía son, por amplio margen, las instituciones públicas más importantes en la romoción de algún tipo de “sentido común” definido, más o menos libremente, en relación com la cultura letrada, y también son de las únicas instituciones que “se preocupan” por los efectos que la cultura y la sociedad producen en los sujetos.” (DUSSEL, 2009, p.184)

³³A live encontra-se no canal da ANPED, YouTube. Disponível em:

< [Isto não é uma escola ou é? Reflexões sobre o escolar em tempos de pandemia - YouTube](#) >. Acessado em 17jul2021.

moderno. Passamos por um período pandêmico em que os usos das tecnologias não podem mais ser ignorados, assim como o reconhecimento de que as instituições escola e universidade, sobretudo públicas, e, conseqüentemente, as docências e discências, estão imersas em uma cultura visual-digital.

Para Inês Dussel, o sujeito educado, seus modos e maneiras, teriam sido produzidos pelas tecnologias visuais dispostas nas salas de aulas, banheiros, pátios e corredores da instituição escolar com o intuito de formar o aluno racional. Todavia, as invenções de meios técnicos, como a fotografia e o cinema/vídeo, para preservar a memória dos eventos, por exemplo, também teriam produzido uma transformação na relação das pessoas com os espaços-tempos, com outras pessoas e com o mundo, compreensão da escola que poderia ser um bom parâmetro de continuidade entre as velhas e as novas tecnologias, as velhas e as novas visualidades, sobretudo com o advento da internet e das inclusões e exclusões digitais.

Também a partir da área de educação, mais especificamente da arte-educação e da formação docente, Fernando Hernández (2000, 2007, 2013, 2014) considera a cultura visual não somente uma atitude e uma metodologia viva, mas um ponto de encontro entre o que seria um olhar cultural (visualidade) e as práticas de subjetividade que se vinculam. Esse ponto de encontro é o que permite pesquisar as relações entre os artefatos da cultura visual, e aquele que vê (e é visto), e os relatos visuais que, por sua vez, constroem o visualizador. Fernando Hernández (2013, p.83) sustenta que duas posições estão presentes nas pesquisas em cultura visual e educação:

- 1) Cultura visual são os objetos e artefatos visuais que nos rodeiam e com os quais interagimos, ressaltando que o relevante das pedagogias da cultura visual não são os objetos, mas sim as relações que mantemos com eles;
- 2) A produção de cultura visual dos indivíduos não trata somente de “fazer com”, mas também de “ser com” as representações e artefatos da cultura visual.

Suas ideias englobam pensar o currículo a partir de propostas que incluem a docência como pesquisadora, alunas e alunos como sujeitos no/do processo educacional e o ensino-aprendizagem como projetos, não se restringindo aos limites disciplinares, ao contrário, o pesquisador salienta que a noção de cultura visual é interdisciplinar, correspondendo às mudanças ocorridas, nas últimas décadas, nas próprias noções de imagem, arte, cultura, educação, história, em uma

[...] visão a respeito das relações pedagógicas e do aprendizado por meio do diálogo e da indagação. [...] que não segue o que é hegemônico e dominante na educação, confundindo instrução com educação, [...] [mas evidencia] a formação e a vida em sala de aula que geram transformações que mudam não só as relações, mas também o sentido da escola e o lugar dos sujeitos. (HERNÁNDEZ, 2014, p.65)

Ainda segundo Fernando Hernández (2014, p.68), os encontros e as experiências em sala de aula e na escola, portanto cotidianas, são o que permite a reflexão, o questionamento e o aprender com sentido, pois “nós aprendemos com livros, com relatos de experiências, com o que procuramos na internet, com o que outras pessoas nos trazem para a escola. [...] de múltiplas fontes, não só de uma”, não havendo como prescindir do contexto dos sujeitos que aprendem. Na perspectiva do autor, de que “os objetos não tem vida, mas adquirem sentido pela experiência de quem os olha ou os possui”, também cabe pensar esses objetos como fontes de conhecimentos, pesquisando “sobre” para aprender “com” eles, visto que “na cultura visual não há leitores, mas sim construtores e intérpretes na medida em que a apropriação não é passiva nem dependente.” (HERNÁNDEZ, 2000, p.128)

Outras autorias também tratam questões da cultura visual, como Alfred Porres Plá (2013), artista e professor de educação visual, que, em concordância com os autores citados anteriormente, diz que “a cultura visual se refere ao processo cotidiano de ver e ser visto” (PORRES PLÁ, 2013, p.174-175), complementando, ainda, que “a cultura visual é mestiça, porosa e mutável” (p.155), pois o significado da cultura visual não está nas imagens, mas na relação que estabelecemos com elas, em seu valor de uso, no modo como nos permitem ver e ser vistos através delas (p.173). O autor também diz que a produção de cultura visual não pode ser reduzida à produção de artefatos visuais (p.155). Com Fernando Hernández, Alfred Porres Plá afirma que “os processos relacionais que os sujeitos levam a cabo em diferentes ambientes, e mediante os quais se reconhecem, autorizam as formas de produção cultural ou resistem a essas formas.” (HERNÁNDEZ, 2011, apud PORRES PLÁ, 2013, p.174)

Tendo em vista que os autores consideram a cultura visual de jovens mais como performance do que como representação, pois a performance é produtiva, ou seja, mesmo parecendo que simplesmente estão se replicando práticas socialmente aprendidas, a performance dessa réplica contém um germen de produtividade, convém considerar essa concepção nos estudos aqui propostos, percebendo as práticas docentes também como performances, sejam elas dispostas a partir de um currículo verticalizado ou de currículos

praticados com os cotidianos físicos-virtuais dentro-fora das unidades escolares ou universidades, com todas as pessoas envolvidas com esses cotidianos.

A convergência de pensamentos-ações entre as autorias em estudo reforça como a cultura visual pode ser pensada-praticada a partir das experiências com cotidianos digitais. A reflexividade sobre as relações de poder nelas inscritas permitem buscar uma horizontalidade de saberes, tornada visível ou não, por meio das práticas de produção e compartilhamento de imagens dessas/nessas experiências, permitindo compreender as mudanças e transformações pelas quais passam diferentes grupos sociais, entre eles a docência da educação básica. John Berger (1972), em *Modos de ver*, aponta para a dinâmica do poder incorporada em formas específicas de visão. E, como destaca Gillian Rose (2018), John Berger pede para interrogar especialmente quem está vendo o que, onde e com quais efeitos, pois essas questões devem estar no centro de qualquer metodologia visual crítica.

W. J. T. Mitchell (2002, 2006), professor de história da arte, língua inglesa e literatura, no texto “Uma crítica à cultura visual”, originalmente escrito para uma Conferência em História da Arte, Estética e Estudos Culturais que contou com a participação de Nicolas Mirzoeff, entre outras pessoas estudiosas da cultura visual, propõe reflexões sobre a desmaterialização da imagem e a eliminação de fronteiras entre a arte e a não-arte e os meios verbais e não-verbais que estaria ocorrendo com os estudos de imagens. O ensaio também traz estratégias pedagógicas para o ensino da cultura visual que o autor chama de “mostrar o ver”.

Maravilhas da visualidade é como nomeia a prática de ver o mundo e olhar para outras pessoas como uma prática positiva. E fala da experiência do olhar e do paradoxo que se apresenta como um problema a ser resolvido: que “a visão é, ela mesma, invisível; que não podemos ver o que é o ver; e que o globo ocular não é transparente.” Enquanto professor, ele se coloca como tarefa “fazer o ver mostrar-se a si mesmo” (MITCHELL, 2002, p.3), atribuindo sentido às práticas cotidianas e não limitando a cultura visual ao ver.

Sobre a visão, a entende como uma construção cultural aprendida e cultivada, e não somente concedida pela natureza, que tem uma relação com a arte, a história da arte, a tecnologia, com os media, e com práticas sociais e de exibição do próprio papel do espectador, ou seja, não há como pensar cultura visual sem uma ética, uma estética e uma política do ver e ser visto. Ao trazer as críticas para o cotidiano docente, sob a perspectiva da interdisciplinaridade, apontou que “forças poderosas da política acadêmica têm utilizado o êxito da interdisciplinaridade para reduzir e eliminar departamentos e disciplinas de

programas tradicionais ou desqualificar uma geração de estudiosos”, tema muito atual para a educação brasileira na transição da segunda para a terceira década do século XXI.

Propondo que, se há um momento definidor do conceito de cultura visual, que seja “o instante no qual o conceito da construção social tornou-se central dentro do seu campo”, o autor sustenta que um conceito dialético de cultura visual “deve insistir em explorar [...] a construção visual de um campo social.” Portanto, não é somente o fato de nós vermos do modo que vemos, por sermos animais sociais que importa, mas, também, o de nossos arranjos sociais tomarem a forma que têm por sermos animais que veem (MITCHELL, 2002, p.5-9).

Cotidianos digitais e a digitalização da cultura

Ping!, beep-beep!, knock-knock!, tickety-tock!, ticktac!, bzzzz!, ding-dong!, tóing!, são apenas alguns dos sons que, a despeito das leis, normas ou restrições institucionais, ecoam pelo ar, ao longo do dia, *dentrofora* das salas de aulas da Unidade Escolar. As mensagens são muitas, as trocas inevitáveis, mesmo para aquelas pessoas que concordam que o uso dos dispositivos, no ambiente de trabalho e, sobretudo, no ambiente escolar, deve ser restrito. “Pode ser alguma coisa urgente.” “Pode ser da escola das crianças.” “Pode ser um tiroteio no morro.” Os motivos são muitos e podem ser negligenciados. O que não pode ser negligenciado é o olhar que olha sem a pretensão de ver. [...] assim são os dias atravessados pelas mensagens de voz, de texto, de imagens [...] [no cotidiano]. (TESCH, 2017, p.33)

Essa é uma citação de “Mensagens na tela da cesta”, parte de um dos capítulos da pesquisa de mestrado³⁴ defendida em 2017, que fala sobre *Docências em formação permanente*. Nela são descritos alguns movimentos cotidianos atravessados pelas telas e aplicativos dos dispositivos móveis na unidade escolar pesquisada. A imagem que ilustra o texto é de uma criança de 4 anos utilizando uma cesta azul de plástico com pranchas encostadas no fundo como WhatsApp. Enquanto tocava os dedos freneticamente contra as pranchas, ela fazia de conta que estava colocando música no zap e falando com a mãe.

³⁴ Dissertação disponível em <[2015_1-1403-ME.pdf \(proped.pro.br\)](#)>. Acessado em 19jul2021.



Imagem 26. Mensagem na tela da cesta.
Fonte: Material de pesquisa. 2016.

Como diz Gillian Rose (2018), as tecnologias estão presentes em nossos cotidianos, mesmo que não tenhamos total consciência disso. Vivemos uma digitalização³⁵ com os cotidianos: “Vamos chamar um Uber?”; “Preciso pagar uma conta, mas vai ser rapidinho, vou pagar pelo celular!”; “Ah, essa eu quero, compartilha aí comigo!”; “Me marca na foto!”; quem nunca ouviu ou usou alguma dessas frases e várias outras que apenas tornam visíveis o quanto nossos cotidianos estão conectados, ainda que estejamos offline? Contudo, é quando trazemos essa visibilidade com os cotidianos digitais, entre eles as redes sociais-digitais, que os usos podem ser acrescidos de uma maior complexidade na atualidade. É preciso reconhecer que podemos “entrar” ou “sair” da página de uma rede social, ainda que permaneçamos virtualmente por lá, entretanto não podemos mais entrar e sair do digital enquanto cultura cotidiana. Já somos digitais e nossos cotidianos já estão digitalizados.

Durante os estudos para o mestrado, ao observar como se davam os usos dos recursos tecnológicos pessoais, como smartphones, pela docência pesquisada, em uma unidade escolar da rede pública do município do Rio de Janeiro, percebi que as operações docentes

³⁵A digitalização é de importância fundamental para o processamento, armazenamento e transmissão de dados, porque permite que informações de todos os tipos e em todos os formatos sejam transportadas com eficiência.

com as audiovisualidades³⁶ já faziam parte dos cotidianos escolares, apesar das discussões sobre a utilização ou não das tecnologias digitais no segmento da educação e da existência de uma Lei Municipal³⁷, de 2008, proibindo seus usos nos espaços escolares. Os dispositivos móveis são largamente utilizados pelas docências da rede pública e a compreensão sobre seus usos se dá, sobretudo, a partir da concepção de que vivemos em uma “tecnocultura audiovisual” (FISCHER, 2015) e que “a educação desempenha um papel fundamental para adentrarmos na vida social estruturada por ela para entendermos como as pessoas produzem seus saberes e fazeres, incluindo aí a própria cultura sociotécnica” (SOARES E SANTOS, 2012, p. 21).

“O smartphone se tornou o centro do mundo digitalizado, por ser essencial não só para a comunicação, mas, para o entretenimento, como dispositivo de controle doméstico inteligente e um companheiro constante”, disse um anônimo em comentário em uma rede social, em 2020. Com as vantagens, tanto de mobilidade quanto de acesso por classes variadas, os usos dos smartphones se assemelham aos das câmeras de vídeos, quando apropriadas para registros domésticos, cotidianos, ainda na década de 60 (BENTES, 2013), inclusive quanto às críticas ao que se apresentava como novo. Sobre a crise advinda da entrada das câmeras de vídeo e seus usos cotidianos no Brasil, Bentes diz que a emergência

³⁶No *Manifesto Audiovisualidades*, assinado por Alexandre Rocha da Silva, Miriam de Souza Rossini, Nísia Martins do Rosário e Suzana Kilpp, publicado no sítio do Grupo de Pesquisas Audiovisualidades, do Programa de Pós-graduação em Ciências da Comunicação (UNISINOS), em 2009, os estudos das *audiovisualidades* são articulados a partir de uma concepção de audiovisual *Lato Sensu* que vai além das divisões entre as mídias, tradicionalmente, tratada nas pesquisas em comunicação. A partir dessa concepção, que considera o processo de globalização das culturas, admite-se que o audiovisual é também uma virtualidade que se atualiza nas mídias, mas que as transcende. O audiovisual é considerado, assim, em sua heterogeneidade de formatos, suportes e tecnologias que atravessam e transcendem as mídias, por convergência e dispersão. Disponível em: <https://gpaudiovisualidades.wordpress.com>. Acesso em: 03nov2019.



³⁷A Lei nº 4.734, de 04 de janeiro de 2008, Câmara Municipal do Rio de Janeiro, publicada no D.O. Rio n. 206, p. 4, de autoria da Senhora Vereadora Pastora Márcia Teixeira, proíbe o uso de dispositivos como telefone celular, games, *ipod*, mp3, equipamentos eletrônicos e similares em todos os “locais de acesso e nas dependências da instituição educacional, nas salas de aula e nos locais onde ocorrem as aulas”, sugerindo que se coloquem placas de proibição com a seguinte inscrição: É PROIBIDO O USO DE APARELHO CELULAR E EQUIPAMENTO ELETRÔNICO DURANTE AS AULAS.

do vídeo, sua linguagem, e mais especificamente a produção de filmes para televisão e o consumo doméstico de cinema em casa, tornaram-se signos de uma crise. Entretanto, segundo a pesquisadora,

as posturas “reativas”, que enfatizam as rupturas, sem sublinhar as linhas de continuidade entre os meios, as fronteiras fluidas, as invenções estéticas, ignoram que podemos expandir nossa percepção técnica e estética enquanto praticantes dos cotidianos, já que nossa percepção da matéria audiovisual se expande com a expansão de nosso repertório. (BENTES, 2003, p. 113)



Imagem 27. Meme celular na escola.
Fonte: Internet. 2020.

Os usos dos dispositivos móveis, bens de consumo doméstico que permitem uma apropriação tecnológica de fácil acesso e manuseio, potencializam a renovação estética, permitindo que se compartilhe o que ficaria restrito aos espaços-tempos das salas de aulas e estabelecendo novas dinâmicas entre o público-privado. Quando editamos/montamos um vídeo a partir de nossas intenções e interações humanas, não só com as nossas imagens/sons, mas, também, com as de outras pessoas, produzimos imagens em suas diferenças e semelhanças em relação a elas. Nesse contexto, as docências (BRUNO e PESCE, 2015) podem visibilizar-se e visibilizar culturas visuais outras, em toda sua pluralidade. Os problemas enfrentados pela instabilidade no acesso às tecnologias digitais devido às desigualdades e ao abismo socioeconômico vivido no Brasil, e, principalmente, no Rio de Janeiro, considerando o local da pesquisa, não são desdenhados, pois os lugares de onde as docências pesquisadas falam e estão imbricadas é o das docências interatoras (TESCH, 2017, 2018), múltiplas, plurais, cujos acessos são diferentes e diferenciados. São

as interações humanas com essas docências que tornam visíveis, em maior ou menor relação, como se dão esses acessos.

Jaron Lanier (2018), músico americano, cientista da computação e um dos primeiros a construir produtos de realidade virtual, na década de 80, é autor do livro *Dez argumentos para deletar sua rede social*. Para o agora crítico das redes, a questão principal a ser abordada pela sociedade contemporânea está nos limites que precisam ser aplicados aos usos das redes sociais-digitais. Como efeito de comparação, para o que ele entende como uma possível prática positiva de uso do Facebook, por exemplo, são citados os usos para manter ou reativar contato com amigos antigos, que foram perdidos ao longo da vida; e, em contrapartida, como pode ser prejudicial para a juventude iniciar a construção de relacionamentos de acordo com “categorias” que as plataformas impõem baseadas em modelos que impedem a criação de categorias próprias.

Ao contrário do que o título sugere, Jaron Lanier não deseja a extinção das redes sociais-digitais. O que ele propõe é, na verdade, um movimento dos “usuários” (que ele compara aos usuários de drogas, pois as únicas indústrias que assim denominam seus consumidores, para usar um termo do mercado capitalista, são o tráfico e a mídia social) para que se produzam, o mais breve possível, redes éticas em que possamos aproveitar a potência da Internet. Navegando nessa onda, apesar do aparente paradoxo, peço licença para compartilhar, aqui, enquanto @docente-interatora-discente-pesquisadora-gata-, a introdução do livro de Lanier:

Introdução (com gatos)

Vamos começar com gatos.

Os gatos estão por toda parte na internet. Estão nos memes mais difundidos e nos vídeos mais fofinhos. Por que mais os gatos do que os cachorros?

Os cachorros não foram até os humanos antigos implorando para viver conosco; nós os domesticamos. Eles foram criados para serem obedientes. Aceitam ser treinados, são previsíveis e trabalham para nós. Isso não é nenhum demérito para os cachorros. É ótimo que sejam leais e confiáveis.

Os gatos são diferentes. Eles apareceram e, em parte, domesticaram a si próprios. Não são previsíveis. Os vídeos populares de cachorros costumam mostrar treinamentos, ao passo que a maioria dos vídeos absurdamente populares de gatos são aqueles que expõem comportamentos estranhos e surpreendentes.

Embora inteligentes, os gatos não são uma boa escolha para quem quer um animal que aceite o treinamento de maneira confiável. Basta assistir a um vídeo de circo de gatos na internet: o mais comumente é que fica claro que os animais estão decidindo se colocam em prática o truque que aprenderam, não fazem nada ou saem andando em direção à plateia.

Os gatos fizeram o que parecia impossível: se integraram ao mundo moderno, de alta tecnologia, sem se entregarem. Eles ainda estão no controle. Você não precisa se preocupar que algum meme furtivo produzido por algoritmos, pago por um oligarca sinistro e oculto, passe a dominar seu gato. Ninguém domina seu bichano; nem você, nem ninguém.

Ah, como gostaríamos de ter essa segurança não apenas em relação aos nossos gatos, mas a nós mesmos! Os gatos na internet representam nossas esperanças e sonhos para o futuro das pessoas na grande rede. Ao mesmo tempo, ainda que a gente adore os cachorros, não queremos ser como eles, pelo menos no que se refere à relação de poder com as pessoas.

Tememos, porém, que o Facebook e redes afins estejam nos transformando em cachorros. Quando do nada fazemos alguma coisa desagradável na internet, podemos considerar isso uma resposta a um “apito de cachorro”, daquele tipo que só pode ser ouvido por eles. Temos medo de ficar sob algum tipo de controle obscuro.

Este livro é sobre como ser um gato, à luz das seguintes perguntas: como permanecer independente em um mundo onde você está sob vigilância contínua e é constantemente estimulado por algoritmos operados por algumas das corporações mais ricas da história, cuja única forma de ganhar dinheiro é manipulando o seu comportamento? Como ser um gato, apesar disso tudo?” (JARON LANIER, 2018, não paginado)



Imagem 28. Gato.
Fonte: Internet. 2020.

Talvez esta tese seja sobre como ser uma docência felina em cotidianos digitais.

Representação e relações de poder

Sobre relações de poder e imagens, Gillian Rose (2016) exemplifica que, se as pessoas pesquisadas recebem uma câmera e fotografam o que é importante para elas, as fotografias produzidas evitam, de alguma forma, as armadilhas da representação. Fotos de família fazem a família falar; fotos de arte têm seus textos críticos; quadros indescritíveis afetam a teoria, fazendo mostrar algumas coisas e outras não.

Embasada pela perspectiva do filósofo sul-coreano Byung-Chul Han, a pesquisadora Carla Luzia de Abreu (2020) abarca a ideia de que há uma nova ordem econômica caracterizada pela mutação do capitalismo que passa a substituir o controle dos corpos pelo controle da psiquê. Esse controle perpassa os desejos e pode ser visualizado com as redes digitais. Trata-se de pensar os usos democráticos e positivos das redes que são trazidos à luz graças à sociedade digital e, também, nos efeitos colaterais produzidos por essa mesma sociedade. Desse modo, a reflexividade incide sobre as práticas que se mostram submissas ao poder dominante e sobre as práticas de resistência que (re)criam outras formas de poder. As imagens produzidas com as posses das presidências, no Brasil, ao longo do século XXI, já sob efeitos das interações em redes digitais, permitem perceber as visualidades e contravisualidades emanadas se imaginarmos o modelo de representação universal proposto pelo colonizador europeu e sustentado pelos americanos no norte a partir da cultura visual ocidental. Como a pesquisadora aponta: “os estudos da cultura visual entendem as imagens como artefatos culturais que conformam regimes de visualidades que, por sua vez, são configurados por meio de elementos políticos, epistemológicos e de valores morais, estéticos e éticos” (ABREU, 2020, p.98).



Imagem 29. Posses presidenciais Luiz Inácio Lula da Silva (2002, 2006, 2022).
Fonte: Internet. 2023.



Imagem 30. Posses presidenciais Dilma Rousseff (2010, 2014).
Fonte: Internet. 2023.



**Imagem 31. Posse presidencial Jair Messias Bolsonaro (2018).
Fonte: Internet. 2023.**

As contravisualidades como alternativas para construirmos novas visualidades e significações (MIRZOEFF, 2011) exige olhares atentos. A política de representação impregna a sociedade e nem sempre a apresentação é considerada bem-vinda, como pôde ser percebido na estética dicotômica que tomou conta das redes sociais-digitais após a posse para o 3º mandato do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, em 1º de janeiro de 2023. Ainda que possa ser percebida uma pluralidade estética com as imagens e ambas sejam oriundas de registros que referenciam a política brasileira, a divisão pode ser concebida, conceitualmente, com uma apresentação social do Brasil na primeira imagem e uma representação social do Brasil na segunda imagem.



Imagem 32. Subida da rampa para a posse presidencial.
Fonte: Internet. 2023.

Convém lembrar, entretanto, que muitas vezes a tentativa de desconstruir a representação apenas a reforça, como observa Gillian Rose (2016). Para a autora, há algumas razões pelas

quais se critica a política de representação e dar atenção a elas pode mudar toda nossa prática docente, principalmente se entendermos que as imagens mediam nossas relações sociais. As razões são, em primeiro lugar, que ao identificar representações opressivas estejamos reproduzindo as relações de poder que elas representam, em vez de desalojá-las; em segundo, a sensação de que desalojar o poder está para além da comicidade das paródias que tantas imagens da mídia geram; e em terceiro, a questão da falsificação que tem acontecido de forma sistemática.

Representações opressivas

Fundada em 2010 na cidade São Francisco, Estados Unidos, a empresa de tecnologia Uber Technologies Inc é uma plataforma que oferece mobilidade conectando usuários a motoristas e lojas parceiras. O aplicativo é atualizado continuamente a partir das demandas de mercado e engaja seu público-alvo em campanhas sociopolíticas e culturais. Segundo a própria empresa, no primeiro semestre de 2022 ela já estava presente em 10 mil cidades com mais de 122 milhões de usuários em todo o mundo com, aproximadamente, 30 milhões, só no Brasil.

As campanhas publicitárias da Uber são notórias. Em 2021, em plena pandemia de covid-19, a empresa aderiu ao movimento de educação antirracista e publicou inúmeras peças com trechos de falas que justificavam o banimento de pessoas (usuários ou parceiros) que se mostravam racistas nos cotidianos online-offline. A imagem abaixo é um exemplo de peça publicitária espalhada pelas estações de Metrô na cidade do Rio de Janeiro.



Imagem 33. Campanha educação antirracista.
Fonte: Uber. 2020.

No site, a justificativa de que a “a iniciativa faz parte de um compromisso global assumido pela empresa em 2020”, após a morte do afro-americano George Perry Floyd Jr., estrangulado por um policial branco, durante uma abordagem, no dia 25 de maio do mesmo ano. Ainda segundo a empresa, a campanha estava dividida em duas fases, utilizando situações reais vivenciadas em viagens pelo aplicativo. Na primeira fase, as peças foram distribuídas em pontos de ônibus, relógios de rua e posts em redes sociais, mostrando frases racistas relatadas por motoristas parceiros e usuários do aplicativo: “afirmações racistas que são reproduzidas, muitas vezes, de forma velada e sistêmica”. Na segunda fase, uma série de vídeos didáticos foram compartilhados dentro do aplicativo e tomaram as redes digitais (UBER, 2020, não paginado).

O que chama a atenção para a campanha, a partir das considerações de Gillian Rose (2016), é que ao mesmo tempo em que a campanha se propõe antirracista, ela utiliza uma frase racista e de efeito negativo: “Não iria com um negro”. A empresa passou a atualizar o site com orientações sobre os modos de agir e “ajudar” no combate ao racismo. Assim, podemos ler, conforme imagem abaixo,

Você já parou para pensar que as pessoas brancas saem em vantagem em relação às pessoas negras?

Refleta com a gente: por conta da cor da sua pele, você já viveu alguma dessas situações?

- Alguém olhou para você com cara de raiva ou medo quando você entrou em um carro.
- Alguém se recusou a se sentar ao seu lado.
- Algum segurança no shopping ficou seguindo você.
- Alguém proibiu que você entrasse em um condomínio.

Nunca? Nada disso? Então agora você entende um pouquinho mais sobre os privilégios que você tem simplesmente por ser uma pessoa branca.

Por não terem esses privilégios, pessoas negras podem encontrar dificuldades no acesso à educação, ao lazer e até mesmo ao trabalho: por exemplo, imagine como seria difícil ir a uma entrevista de emprego, se barrassem sua entrada no prédio onde ela seria realizada.

Vale lembrar que seu privilégio não é culpa sua. É um fato. Mas reconhecer e saber o que fazer com ele está nas suas mãos.

Imagem 34. Campanha antirracista Uber 1.
Fonte: www.uber.com. 2022.

Como estamos na área da educação, podemos destacar: “Por não terem esses privilégios, pessoas negras podem encontrar dificuldades no acesso à educação” e “Vale lembrar que seu privilégio não é culpa sua”, acrescentando o texto abaixo, conforme print do site:

Como posso usar meu privilégio para ajudar?

Uma das melhores formas de ajudar é se posicionando sempre que perceber uma postura racista.

Se você presenciar uma situação de racismo, aberto ou velado, dentro ou fora da Uber, denuncie. É assim que vamos mudar o mundo. Racismo é crime, dentro e fora da Uber.

Imagem 35. Campanha antirracista Uber 2.
Fonte: www.uber.com. 2022.

Considerando os apontamentos de Gillian Rose (2016), não há como reduzir o preconceito, neste caso o racismo estrutural, conceito descrito no livro de mesmo nome do autor Sílvio Almeida (2019), se utilizamos frases que denotam posição de superioridade (“Como posso usar meu privilégio para ajudar?”). A disposição das cores de fundo para cada trecho escrito para a campanha na página do site também chama a atenção pois, mesmo que as cores da marca sejam o branco e o preto, nas imagens printadas há uma relação de poder expressa com cores e palavras.

No dia 03 de agosto de 2021, em uma aula online optativa com licenciandas e licenciandos em pedagogia da UNIRIO cujos dados produzidos integram a pesquisa, a licencianda Roselene Gomes Miranda, conversou com o grupo e a imagem abaixo.



Imagem 36. Vidas negras importam.
Fonte: Material de pesquisa. 2021.

Considerando um trecho de sua fala: “precisamos de ações afirmativas [...] Não há roupa que mude a cor da pele”, não há como não concordar com Gillian Rose (2016) quando a pesquisadora diz que nem sempre estamos desalojando as representações opressivas, muitas vezes o que fazemos é reproduzir as relações de poder dominantes ainda que pensemos combatê-las.

Comicidade

A sensação de que desalojar o poder está para além da comicidade das paródias que tantas imagens da mídia geram também precisa de reflexividade quando tratamos da estética da representação e das relações de poder. As imagens abaixo são frames do compartilhamento de vídeos do comediante Diogo Almeida (2023), que assim escreve *Sobre* seu Canal no YouTube: “Vídeos que abordam de maneira bem-humorada assuntos do cotidiano em sala de aula, através da ótica do humorista Diogo Almeida. Acompanhe as histórias de Márcia, Marli e todas as personagens que são fictícias, mas poderiam ser encontradas em salas de aula de todo o país.”³⁸

O recorte com prints de imagens refere-se ao vídeo *Tipos de professores*, publicado no dia 24 de abril de 2018, contando com 861.281 visualizações, das quais 46.000 foram curtidas com “joinha”, e 866 comentários ao final de 2022. As conversas e interações se dão entre as pessoas que visualizaram o vídeo. Não há interação entre o autor do vídeo e as pessoas que comentaram. As imagens dispostas de forma linear, conforme aparecem no vídeo, representam 6 professoras e 1 professor. Na ordem: 1. A professora engajada; 2. A professora por vocação; 3. A professora tia; 4. A professora do contra; 5. A professora atrasada; 6. A professora vendedora; 7. O professor preguiçoso.

³⁸ Disponível em: [\(186\) Tipos de Professores | Diogo Almeida - YouTube](#). Acessado em 21jan2023.



Imagem 37. Tipos de professor.
Fonte: YouTube, 2022.



Imagem 38. Tipos de professor 1.
Fonte: YouTube, 2022.]



Imagem 39. Tipos de professor 2.
Fonte: YouTube, 2022.



Imagem 40. Tipos de professor 3.
Fonte: YouTube, 2022.

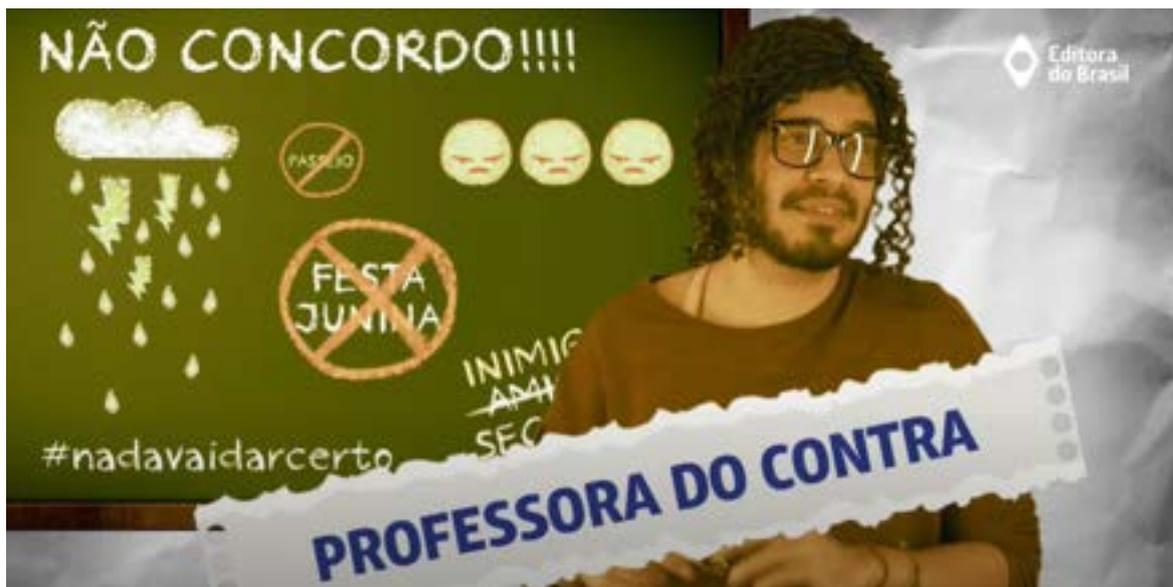


Imagem 41. Tipos de professor 4.
Fonte: YouTube, 2022.

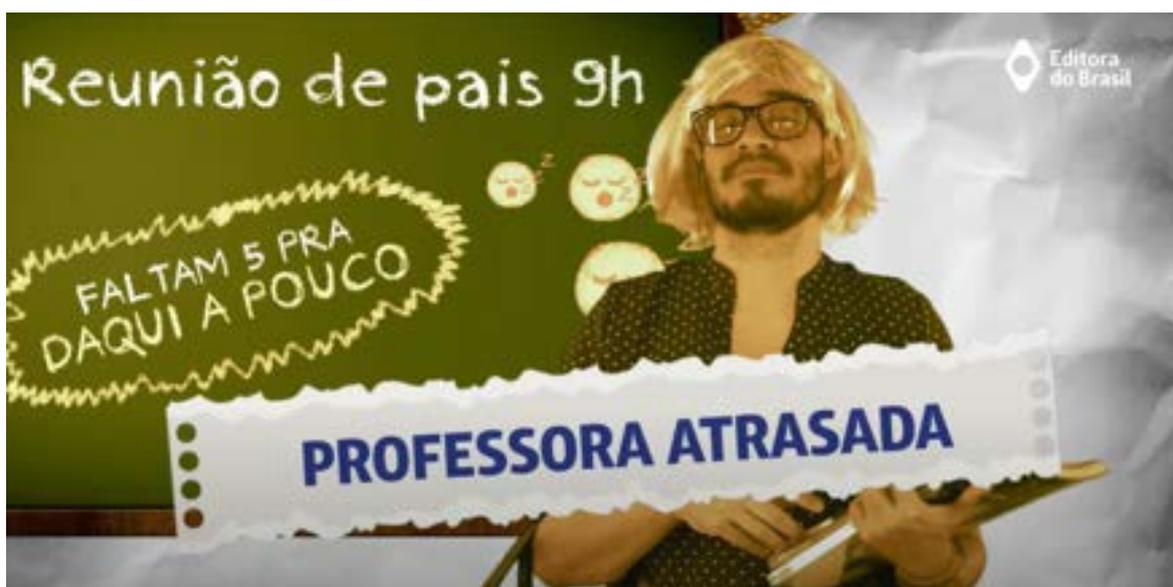


Imagem 42. Tipos de professor 5.
Fonte: YouTube, 2022.



Imagem 43. Tipos de professor 6.
Fonte: YouTube. 2022.



Imagem 44. Tipos de professor 7.
Fonte: YouTube. 2022.



Imagem 45. Tipos de professor 8.
Fonte: YouTube. 2022.

Ainda que não estejamos tomando a análise de conteúdo como principal método na pesquisa é importante perceber as relações entre as imagens e os tipos de professores (primeira imagem) que o professor-comediante usa para desabafar como professor (imagem final). Os ‘quadros negros’³⁹, por exemplo, trazem visualidades que dão suporte à oralidade. Em relação às personagens, o professor representa 6 professoras com indumentárias femininas estereotipadas e 1 professor com indumentária de uso cotidiano masculino. Sobre o professor, além de haver uma distinção na representação do comportamento, a visualidade produzida pelo quadro remete à matemática, símbolo de poder na ciência e na área da educação.

Em 10 de outubro de 2022, o mestrando Diego Marinho apresentou os estudos iniciais de sua dissertação sobre quadrinhos e ensino de arte ao Grupo CACE/UNIRIO. Para falar sobre representações ou visualidades que definiriam de forma equivocada ou

³⁹ O quadro negro, ou a lousa, é um recurso de visualização. Eram assim chamados em função de serem produzidos em ardósia preta ou cinza escura.

incompleta as percepções do que seria a arte, o ensino e o artista, o professor cita a representação da imagem do cientista, sempre associada à área de exatas, ao sexo masculino, ou a alguém com aparência de louco por ser muito sábio. Diego Marinho defende que não há uma representação única de professor de arte, ou qualquer outra área, e que dom é uma construção social, sendo, portanto, a prática que construiria o artista. À ideia de que há uma hierarquia entre arte e matemática, tratando a última como superior, o professor-artista apresenta duas tiras em quadrinhos como contravisualidades sobre arte-educação.

Na pesquisa de Diego Marinho as tiras podem ser descritas como contravisuais, como propõe Nicholas Mirzoeff (2018), sendo o humor presente nelas uma contravisualidade que difere da visualidade hegemônica compartilhada por Diogo Almeida. Em relação ao último frame de Diogo Almeida, *Desabafo de um professor*, vale refletir também sobre o movimento da bola de futebol que perpassa a tela, finalizando o vídeo, o que pode ser considerado como uma visualidade hegemônica, já que há uma disputa de poder nas relações de gênero quando o assunto é futebol. Sobre relações de gênero nas escolas, é importante salientar que todas as interações realizadas com e pelas crianças são fruto de relações sociais e culturais diferentes e instáveis, construídas a partir das linguagens e das relações de poder” (VICHE e TESCH, 2017, p.4).

MARTIM PROFESSOR DE ARTE



@PROF.MARTIM

Marinho

Imagem 46. Professor Martim 1.
Fonte: Diego Marinho. 2022.



Imagem 47. Professor Martim 2.
Fonte: Diego Marinho. 2022

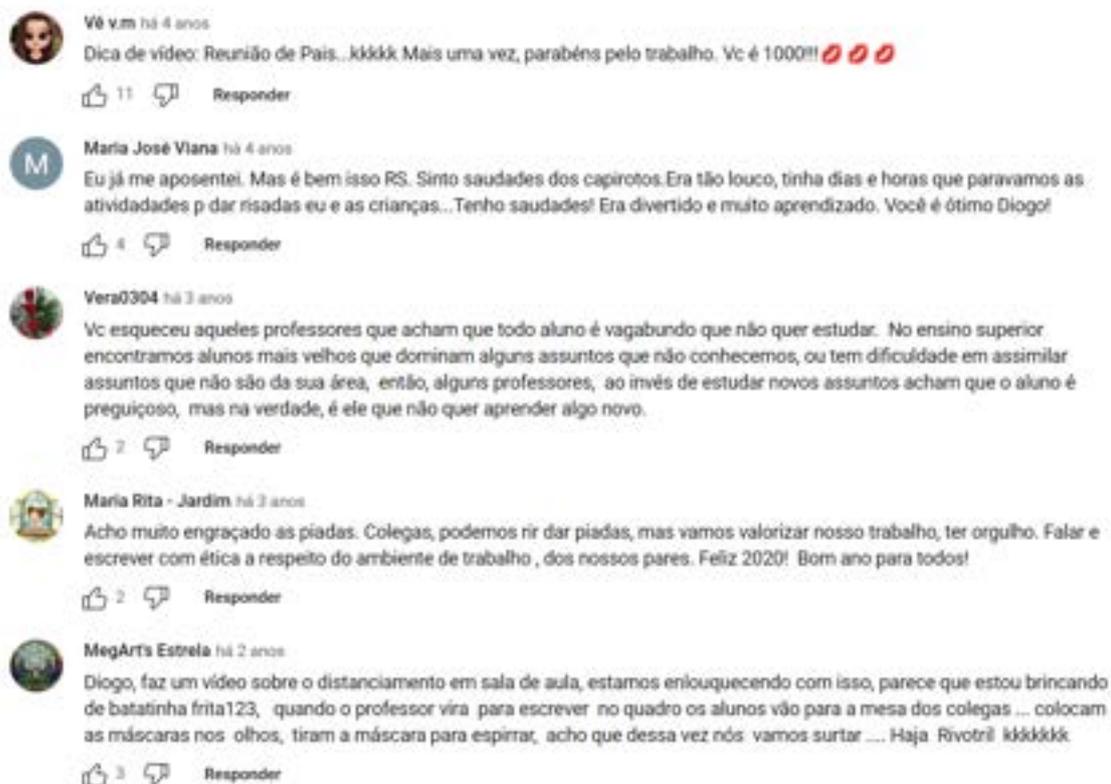


Imagem 48. Tipos de professor: comentários.
Fonte: YouTube. 2022.

O print com recorte de comentários acima expressa situações ao longo de três anos (antes, durante e após a pandemia de covid-19) e divide opiniões, ainda que todas acolham a comicidade relacionada à prática escolar cotidiana, sobretudo na educação básica. Como destaque, pois sobressalta uma ética devida ao ambiente de trabalho e à profissão, o comentário de Maria Rita – Jardim que, indiretamente, traz a proposta de Gillian Rose (2016) sobre a comicidade nem sempre desalojar a ordem de poder dominante que se caracteriza como hegemônica.

Fake news

Sobre fake news Gillian Rose (2016) argumenta que, como a questão da falsificação tem acontecido de forma sistemática, “talvez a falsificação seja a coisa a explorar, tanto quanto o significado dos textos que se produzem”, provocando e evidenciando a necessidade de a análise ser sempre crítica-reflexiva.

Carla Luzia de Abreu (2020), no artigo *Contravisualidades: práticas de resistência em tempos de pandemia e fake news*, fala de como a estratégia de enganar, iludir, espalhar boatos ou disseminar rumores é muito antiga, configurando-se em um dilema filosófico e artístico secular, mas que alcançou uma amplitude nunca vista em função da velocidade com que se compartilham mensagens na contemporaneidade digital sem checar a veracidade. A autora apresenta a versão de uma parábola que descreve o encontro da Verdade com a Mentira e de como, ao ser enganada pela Mentira, a Verdade nua passa a se esconder enquanto a Mentira toma suas vestes como disfarce. Podemos pensar que a possibilidade de a Mentira ser tomada pela Verdade só é possível porque a própria sociedade rejeita a nudez, ainda que saiba da sua ‘verdade’. Alguns números mostram a propagação de fake news e os principais perigos do compartilhamento em redes digitais, como na imagem abaixo.



Imagem 49. Fake news.
Fonte: Revista Isto é. 2021.

Ludmila Duarte e Adriana Hoffmann (2020) no artigo “Infância e fake news na cultura visual: crianças que queriam estudar durante a pandemia e viraram meme”, também

falam sobre fake news atrelando-as à comicidade e como vários movimentos são necessários para desalojar as relações de poder instituídas com as políticas de representação, tendo em vista que trazem os memes em sua narrativa. Citando Lucia Santaella (2018), as autoras argumentam que rir é sempre bom, basta ver o caso dos memes no Brasil, uma criação popular crivada de imaginação visual, mas que quando escorregam para o preconceito ou para mentira o riso sadio se converte em riso cúmplice. As autoras também argumentam que o meme de internet mostra não apenas o repertório individual e cultural do sujeito criador, mas também daquele que o compartilha.

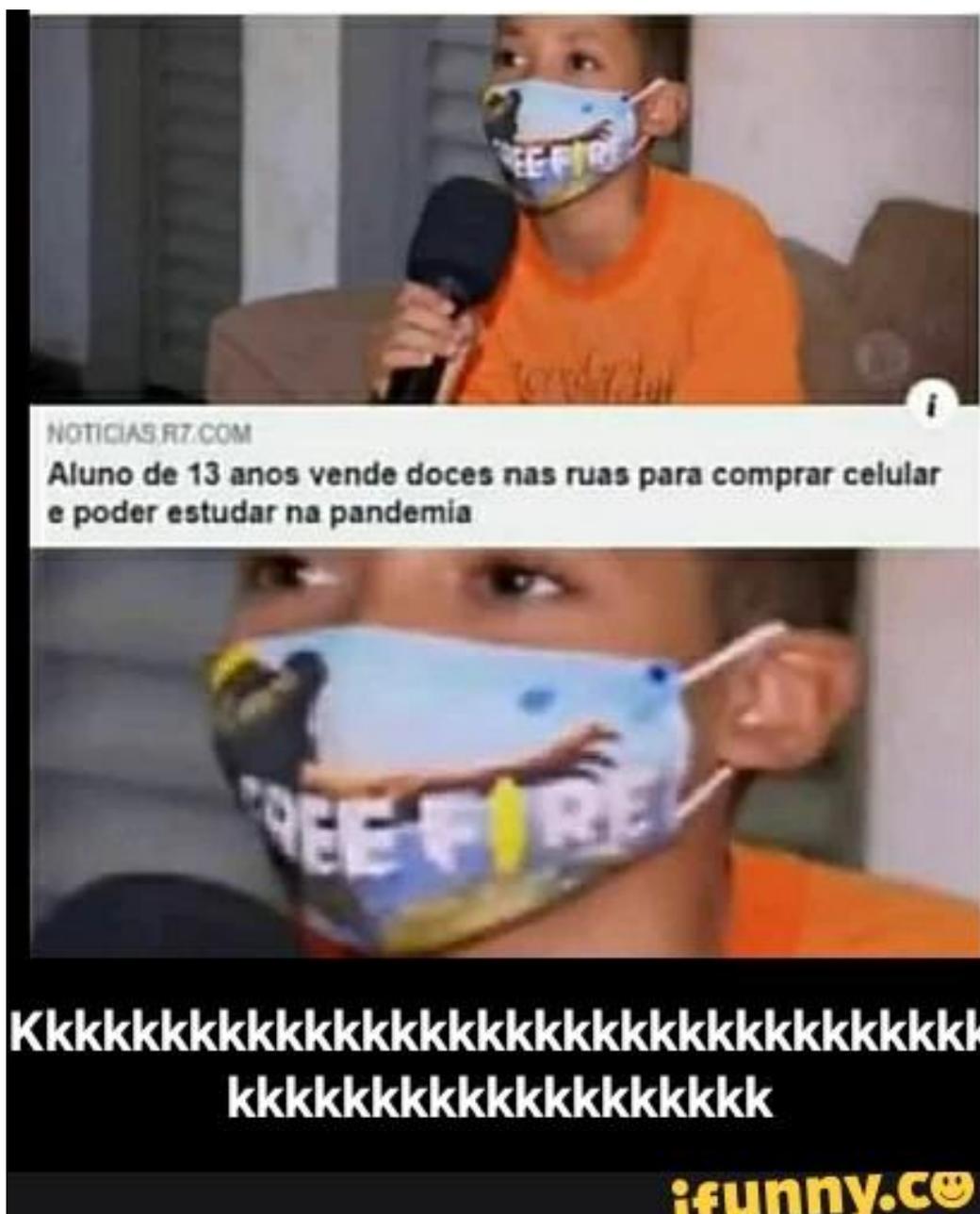


Imagem 50. Menino vira meme porque queria estudar.
Fonte: ifunny.co. 2020.



Imagem 51. Menino que usava wifi do açougue para estudar.
Fonte: SBT news, 2020.

Nos exemplos citados, o caso do menino de 13 anos do estado de Goiás que vendia doces para adquirir um celular e assim poder acompanhar as atividades escolares online, mas que virou meme por conta da máscara para proteção contra a covid-19 estampar a logomarca de um jogo de videogame, pondo em dúvida a idoneidade da criança. E o caso do menino que usava o wi-fi de um açougue para estudar, gerando comoção nas redes digitais. Com as visualidades descritas, as autoras refletem que o que faz alguns memes viralizarem e se tornarem fake news ou estimularem campanhas de solidariedade relaciona-se com o repertório cultural que aquela imagem aciona ao ser amplamente visualizada (DUARTE e HOFFMANN, 2020).

(in)visibilidades docentes

Quando as aulas online se tornaram a única opção de encontros em que se podia estar face a face no período de pandemia de covid-19, ou seja, em que podíamos visualizar quem estava em aula conosco, pois as outras formas de educação remota ou a distância não permitiam ver-se a si e ao outro durante as atividades em tempo real, a abertura da imagem

em vídeo nos encontros síncronos⁴⁰ era requerida principalmente pelas docências, em uma relação de poder que podia produzir, ao mesmo tempo, sentimentos de “paz” ou de “morte”, como nas frases compartilhadas em redes digitais reproduzidas abaixo.

Na era da informação, a invisibilidade é equivalente à morte.

Zygmunt Bauman

A invisibilidade pode ser o seu momento de paz.

Autoria desconhecida

Foi sobre a possibilidade de ver a si e ao outro em um momento de distanciamento físico que, em 2020, ao conversar sobre a opção de abrir ou não a câmera em uma *conversa online com imagens*, Ana Lúcia, docente da Educação Infantil, desabafou: “No início eu ficava irritada quando você pedia para fechar as câmeras.” Completando logo em seguida com a frase: “É um conforto porque podemos nos ver enquanto falamos.” Como alerta Nicholas Mirzoeff (2015, p.19-20) nada é puramente visual, outros sentidos sempre estarão envolvidos nas relações. A fala de Lúcia ocorreu entre docentes em um encontro síncrono realizado no segundo semestre de 2020, ainda sob efeito dos Decretos municipal e estadual, no Rio de Janeiro, que mantinham as unidades escolares fechadas para aulas presenciais. Assim, como um muro “que estabelece uma fronteira de (in)visibilidade” (CAMPOS, 2016, p.54) as telas nos permitiam estar on-off.

Logo no início da pandemia, devido ao uso excessivo das redes sociais, as prestadoras de serviços de telecomunicações precisaram expandir e aumentar o tráfego para os usuários, tomando medidas como reduzir a qualidade dos vídeos, por exemplo. Netflix, Facebook, Youtube e Instagram tomaram essa resolução para evitar a lentidão ou dificuldade de acesso

40As atividades síncronas são aquelas desenvolvidas mediante as ferramentas de comunicação que possibilitam a participação de discentes, docentes e demais servidores envolvidos em encontros previamente agendados, que ocorrem via internet e em tempo real, a exemplo de videoconferências e chats. Disponível em: [APNPs: O QUE SÃO ATIVIDADES SÍNCRONAS? COMO E QUANDO ELAS OCORREM? | IFRJ](#). Acessado em 28set2021.

aos sites e plataformas, conforme explica o artigo da Agência Brasil, de 2021.⁴¹ fornecedor de fios e cabos para telecomunicações. Essa informação se espalhou e sempre que algum grupo se encontrava de forma síncrona, era solicitado que as câmeras fossem fechadas para melhorar a conectividade.

Um aumento de tráfego na internet sem precedentes foi ocasionado pela quarentena e a necessidade de manter o distanciamento social. Isso levou a um aumento entre 40% e 50% no uso da internet no Brasil, de acordo com dados da Anatel (Agência Nacional de Telecomunicações). [...] Com isso, o fluxo de tráfego registrado em março foi de 11 Tb/s, valor considerado alto, já que a média por segundo de terabits ficou em torno de 4,69 Tb/s no decorrer do ano todo de 2019. (NITAHARA, 2021, não paginado)

Não tardou para que os memes tomassem conta da internet. De um lado, docências que queriam ver suas alunas e alunos para atribuir-lhes presença ou não se sentirem sozinhas, do outro, com muitas mobilidades e trocas de lugares, discentes querendo ficar invisíveis pelos mais variados motivos, inclusive o exposto no meme abaixo, em alusão à representação estética necessária para estar visível nas redes digitais.

⁴¹ Disponível em: [Estudo mostra que pandemia intensificou uso das tecnologias digitais | Agência Brasil \(ebc.com.br\)](https://agenciabrasil.ebc.com.br/tecnologia/noticias/2021/03/estudo-mostra-que-pandemia-intensificou-uso-das-tecnologias-digitais) Acessado em: 10dez2021.

Reunião Virtual

**Somente
Áudio**



**Com
Vídeo**



Imagem 52. Meme reunião virtual.
Fonte: Internet. 2020.

Todavia, não só a estética do belo e do feio (DUSSEL, 2009) fazem parte das disputas nas telas em cotidianos digitais, visibilizando ou invisibilizando pessoas. Na primeira década do século XXI, considerando seu auge em 2010, as redes digitais abriam amplos campos polarizados que nem sempre eram percebidos por meio dos usos e postagens em plataformas que se distinguiam, sobretudo, por referências que transitavam entre o uso fácil e intuitivo ou difícil, complexo e superiorizado. Produzindo bolhas sociais em disputa pela hegemonia na rede, que somente um olhar mais atento perceberia, essas lideranças podiam ser visibilizadas a partir de marcas cujas visões e missões distinguiam seu público-alvo, acirrando, assim, disputas entre Blogspot e Wordpress, Youtube e Vimeo, Windows e Linux, Nokia e Iphone, para citar algumas, que facilmente deslizavam para categorias como popular e elitista, de acesso aberto ou fechado, considerando propriedade e autoria, mercado e intelectualidade, ou com apelo estético-ético-técnico-político capitalizado ou socializado, entre outras disputas.

Recentemente foi possível encontrar inúmeras tentativas de encerrar estilos de vida ou estéticas sociais, de corpo, de moda, política, que se constituiriam nessas novas formas de comunicação, quando é ressaltado que a cultura visual está associada a competências e dispositivos que delimitam formas de olhar e representar visualmente o mundo e não na relação direta com as imagens, de acordo com estudos de Ricardo Campos (2013). Na perspectiva da cultura visual e do consumo de imagens, há inúmeros exemplos que remetem às disputas em meio ao capitalismo de plataforma (ROSE, 2018), como a postada a seguir.⁴²



Imagem 53. Print Tweet 1.
Fonte: Twitter. 2021.

⁴² Wattpad é um aplicativo que permite compartilhar histórias com as de outras pessoas. Pode ser usado por meio do site, por computador ou app no celular. Os usuários podem publicar artigos, relatos e poemas sobre qualquer coisa, já seja em linha ou através do aplicativo Wattpad (para iOS, Android, Windows Phone e Online). O conteúdo inclui obras tanto de autores desconhecidos como conhecidos. Os usuários podem comentar e votar pelas histórias ou unir-se a grupos associados com o lugar no site. Fanfic (em português, "ficção de fã"), também podendo ser grafada como fanfiction ou, abreviadamente, fic, é uma narrativa ficcional escrita e divulgada por fãs. Inicialmente existiam em fanzines impressos, posteriormente sendo publicadas em blogs, sites e em outras plataformas pertencentes ao ciberespaço. Consiste na apropriação, sem fins lucrativos, de personagens e enredos provenientes de produtos midiáticos como filmes, séries, histórias em quadrinhos, bandas, celebridades, videogames etc. Usualmente tem como finalidade a construção de um universo paralelo ao original, e a ampliação para limites mais extensos do contato dos fãs com as obras que eles apreciam. Disponível em: <[Fanfic – Wikipédia, a enciclopédia livre \(wikipedia.org\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Fanfic)>. Acessado em 31jul2022.

Segundo o mesmo jovem, em outra postagem de julho de 2021, no Twitter, ser considerado elitista (ou burguês), envolveria usos e atitudes como:



Imagem 54. Print Tweet 2.
Fonte: Twitter. 2021.

Esses elementos que classificam, separam e estetizam, tornando grupos e/ou pessoas visíveis ou invisíveis, incluídas ou excluídas, são nomeados por Nicholas Mirzoeff (2016, p. 748) como “complexo de visualidade”. Desse modo, podemos inferir que, quando os elementos são considerados em separado definem-se categorias em que grupos de pessoas (ou de coisas) são organizados socialmente. A separação e a classificação estetizam esses grupos e os inclui ou exclui do que, atualmente, chamamos de bolhas, ou câmaras de eco, conforme resume o Professor Krauss (Márcio Lima do Nascimento) no vídeo [Bolhas Sociais - YouTube](#), de 2019. É assim, também, que as visualidades e contravisualidades que transbordam com a pesquisa fazem eco para um problema da educação: a separação entre saber docente para a educação básica em oposição a um saber docente para a educação superior, conforme denuncia Guacira Lopes Louro (2012, p.92) nos estudos de gênero relacionados à organização da instituição educacional.

Nos estudos de Guacira Lopes Louro (2012, p.92), a autora identifica que à ideia do cuidar como primordial associava-se outra a de que a escola de nível básico deveria ser feminina. Primeiro porque há uma presença maciça de mulheres e depois porque o gênero feminino teria como características aproximar as relações e as práticas escolares das relações familiares, que “devem estar embasadas em afeto e confiança, devem conquistar a adesão e o engajamento dos estudantes”. Entretanto, como ressalta a própria autora, esse modelo foi

forjado nas relações de poder de uma sociedade patriarcal que impõe o masculino, e a masculinidade, como referência de saber e atribui ao feminino a tarefa de cuidar. Na Educação Infantil, por exemplo,

Apesar de os professores homens constituírem uma realidade quase imperceptível, esse número vem crescendo, especialmente com os concursos públicos realizados para esse segmento da Educação Básica. Um exemplo é o Município do Rio de Janeiro que fez, até o presente momento, três concursos específicos para o cargo de Professor de Educação Infantil em 2010, 2012 e 2016. Esses possibilitaram e deram subsídios para mudanças no cenário da docência masculina na Rede Pública de Ensino e para o desenvolvimento de diferentes questionamentos. [...] É no cuidado que se evidenciam as dimensões mais profundas da diferença tradicional entre homens e mulheres na sociedade ocidental. A divisão de papéis sociais com base na diferença sexual se situa num modo mercantil de relação com a vida, voltado para a acumulação de bens materiais: os homens cuidam dos negócios e as mulheres das pessoas. (PENA, 2018, p.2)

As bolhas, e os ecos que partem dessas câmaras, onde as fontes dominantes são inquestionáveis e opiniões diferentes são censuradas ou desautorizadas, produzem visualidades por um lado, mas por outro essas visualidades são marcadas por recortes sociais de exclusão que invisibilizam a pluralidade de determinados grupos, mesmo que esses grupos estejam estreitamente ligados ou convirjam entre si, o que os encerra no princípio da normatividade, padronização e homogeneização baseado em um modelo universal de imagem e comportamento.

Quando são relacionados ao mercado de trabalho, os efeitos das visualidades com a educação, e das (in)visibilidades produzidas com elas, repercutem de formas diversas. É muito comum, por exemplo, ouvirmos que docências carecem de formação, justificando ações para formação docente continuada sem planejamento político e movimentos contínuos de invisibilização das docências, independente dos segmentos de atuação, como sinaliza a professora Nilda Alves na live intitulada "Para além da invisibilidade dos docentes: criação de currículos nos cotidianos", exibida no Canal YouTube da ANPED, em 28 de outubro de 2021.⁴³ Para a percepção sobre o ensino básico modelado para o feminino e o ensino superior modelado para o masculino, cabe visibilizar que, de acordo com os dados do Censo da

⁴³Disponível em: [Live ANPEd 28/10 - "Para além da invisibilidade dos docentes: criação de currículos nos cotidianos" - YouTube](#). Acessado em 30out2021.

Educação, referentes a 2018, divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em 2019,

[...] 57% dos estudantes matriculados em instituições de ensino superior são mulheres. Nos cursos de licenciatura, por exemplo, elas ocupam 71,3% das vagas. Nos cursos de bacharelado, esse número é de 54,9%; e nos da área de Saúde e Bem-Estar, elas são 72,1% dos estudantes. [...] As mulheres são também maioria na área de Ciências Sociais, Jornalismo e Informação. Entre os cursos com maior predominância de mulheres está o de Pedagogia (92,5%); Serviço Social (89,9%); Nutrição (84,1%); Enfermagem (83,8%); Psicologia (79,9%) e Fisioterapia (78,3%). (INEP, 2019, não paginado)

Não é diferente o discurso propagado em relação aos usos das tecnologias, principalmente quando relacionados ao feminino, sendo muito comum ouvir que docências não sabem ou não estão preparadas, necessitando, infinitamente, realizar cursos técnicos, letramento digital, além de outras formações básicas, como se todas as docências, sem exceções, não tivessem acesso, capacidade ou interesse para fazer uso das tecnologias bem como conhecimento para falar da própria área de educação. O meme abaixo, compartilhado durante o período da pandemia de covid-19, resume essa percepção. E isso ainda se agrava quando se fala em docência da educação básica, considerando os segmentos que vão desde a Educação Infantil ao 9º ano do ensino fundamental.



Imagem 55. Meme Docentes x Influencers.
Fonte: Material de pesquisa. 2021.

Contudo, a atualização de pedagogias, conceitualmente e tecnicamente, em processos de formação e autoformação docentes, formais ou informais, têm sido facilitada com os usos das tecnologias digitais, sobretudo com os dispositivos móveis em cotidianos digitais, porque criamos uma visão do mundo que resulta coerente com o que sabemos e com o que temos experimentado (MIRZOEFF, 2016, p. 19-20). Além do que, conforme ressalta Ricardo Campos (2016, p.54), “a posse de dispositivos de registro ou reprodução visual altera nossa capacidade de olhar na medida em que alarga a nossa esfera do visível. E a visão sempre foi um dispositivo estratégico determinante para o estabelecimento das relações de poder.”

Retomando o exemplo simples do muro (CAMPOS, 2016, p.54), embora as bolhas sociais possam produzir (in)visibilidades éticas-estéticas-políticas com usos de plataformas, estilos de vida, corpos, gêneros ou profissões, a posse de dispositivos de registro ou reprodução visual, que altera a nossa capacidade de olhar na medida em que alarga a nossa esfera do visível, permite-nos considerar, também, que a (in)visibilidade é sempre uma posição relacional em que alguém expõe algo, expondo e mostrando algo de si, literal ou metaforicamente, também. Gestos de profundo significado simbólico e comunicacional que muito nos diz acerca de certos indivíduos e comunidades, pois o visível e o invisível estão sempre interligados.



Imagem 56. Composição: lugares docentes 1.
Fonte: Facebook, 2020.



Imagem 57. Composição: lugares docentes 2.
 Fonte: Instagram @ria40tena. 2020.

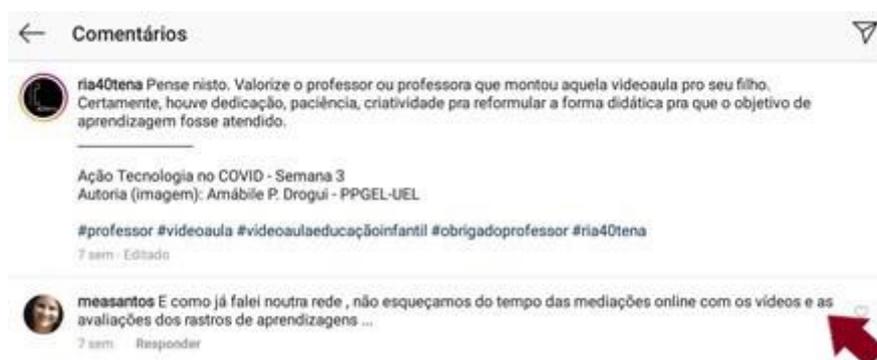


Imagem 58. Lugares docentes 2 - comentários.
 Fonte: Instagram @Ria40tena. 2020.

Relacionadas ao ensino remoto, as imagens acima foram printadas de duas redes sociais-digitais, Facebook e Instagram, também durante o período de quarentena e isolamento físico vivenciado em função da pandemia provocada pelo novo coronavírus, em maio de 2020. Compartilhados com e sem legendas e comentários, como o da professora Edméa Santos, os memes são trazidos como exemplos do que Gillian Rose (2001, p.168) chama de “maneiras de ver” a partir de certos lugares e que não são percebidas de imediato, exigindo, por isso, atenção às relações de poder que emanam. Os três memes visibilizaram os esforços empregados para a produção de aulas online que levavam as docências à exaustão, ainda que esses esforços não fossem reconhecidos por outros grupos sociais nas

redes digitais. E, também, expuseram a necessidade de planejamento pedagógico que o tempo de trabalho contínuo imposto pela digitalização da cultura têm sugado das docências. Esse processo crítico-reflexivo tem feito parte dos cotidianos docentes pós-pandemia e sua transitividade e complexidade emerge principalmente da consideração de que já não há mais como separar o presencial e o virtual na área da educação e na vida.

Desalojando o poder

Ao tomar a crítica como uma abordagem que pensa o visual em termos da importância cultural, social e das práticas e relações de poder nas quais as pessoas estão inseridas, Gillian Rose (2016) observa o quanto é importante considerar as imagens, ser crítico sobre elas e refletir sobre essa crítica. Isso significa pensar, também ou sobretudo, nas relações de poder que as imagens produzem, que são articuladas por meio e através delas e que podem ser desafiadas por maneiras de ver. Quanto à própria escolha dos métodos de pesquisa, ela aposta na ideia de que

[...] críticos perspicazes de imagens visuais não dependem inteiramente de uma metodologia sólida. Eles também dependem do prazer, emoções, fascinação, admiração, medo ou repulsa da pessoa que olha as imagens e depois escreve sobre elas. Interpretação bem-sucedida depende de um compromisso apaixonado com o que você vê. Use a sua metodologia para disciplinar sua paixão, não para amortecê-la (ROSE, 2001, p.15)

Ainda sobre a importância de entender como as imagens funcionam, para que possamos falar em relações e interações, mais três pontos são destacados:

- 1) Uma imagem pode ter efeitos visuais próprios (por isso é importante olhar com muito cuidado para as imagens);
- 2) Os efeitos visuais e os modos de ver mobilizados pela imagem, são cruciais para a produção e (re)produção de visões de diferenças sociais;
- 3) Os efeitos visuais sempre se cruzam com o contexto social de sua visualização e com as visualidades que espectadores-atores trazem à sua visualização.

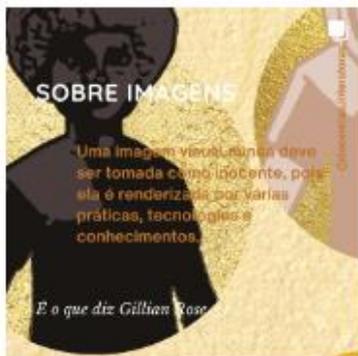
Uma imagem dependerá dos efeitos que incidem sobre uma certa maneira de ver, a partir de certos lugares, enfatiza Gillian Rose (2016). Entre outras considerações, se a cultura não pode ser pensada como um todo singular, nem como constituída simplesmente por objetos, é mais útil pensar nela como práticas sociais significativas nas quais os efeitos das imagens visuais são incorporados, pois, uma imagem pode ter seus próprios efeitos, mas esses serão sempre mediados pelos muitos e variados usos aos quais se destina.

Expandir os métodos de pesquisa visual e não policiá-los, ou seja, expandi-los aprendendo com o campo expandido da cultura visual, pois as imagens de mídia social estão inscritas em tipos específicos de práticas ativas e participativas, é uma preocupação de Gillian Rose (2014, p. 62), e nossa também, ao reiterarmos que a participação é um dos valores culturais da cultura digital (curtir, favoritar, retweetar, compartilhar, modificar [memes], adaptar para diferentes usos em diferentes formatos), inclusive profissionalmente.

Partindo desses princípios, interessa refletir, coletivamente, também sobre outras coisas que não tenham significados sérios ou que afetem/interfiram nas imagens, como brincadeiras, experimentações, bobagens, criatividade e até idiotices, como sugere Gillian Rose (2018), mas apontando que, sobre a relação entre métodos de pesquisa visual e cultura visual contemporânea, há uma interseção entre a prática e a pesquisa, na qual a prática pode ser vista como uma rota para descentralizar o conhecimento acadêmico, privilegiando o conhecimento experimental e processual e abrindo espaços para romper suposições estabelecidas ou discursos dominantes. Para a estudiosa, “uma das coisas mais interessantes sobre a cultura visual contemporânea talvez seja que muitas pessoas possam fazer esse tipo de análise crítica-reflexiva agora, e não apenas profissionais titulares em departamentos de estudos culturais” (ROSE, 2018, não paginado).

Uma metodologia combinada, que considera abordagens mais subjetivas e experiências pessoais são adequadas para um estudo, assim como os debates e os desafios sociais, também aponta Sabine Niederer (2018, p.28), ressaltando a necessidade de reflexividade na visualização das redes sociais-digitais, por exemplo, sobretudo por haver o entendimento de que as ciências da rede, incluindo os algoritmos e a visualização de rede subjacente, baseiam-se fortemente em ideias de segregação, discriminação e preconceito, o que exige “questionar os axiomas e suposições subjacentes à base dos algoritmos, software e interfaces que projetamos, implementamos e usamos.” Continuando os apontamentos, Sabine Niederer fala sobre atitudes de pesquisa necessárias ao trabalhar (‘às vezes lutar’) com visualizações de rede, pois, quando pesquisadores estão produzindo e usando tais

visualizações, precisam desafiar o conhecimento existente, procurar terreno para novas maneiras de conhecer e estar abertos a descobertas inesperadas, ouvindo as partes interessadas, locais e incluídas, e, portanto, afetadas pelos problemas e objetos em estudo.



[@docencias.interatoras](https://www.instagram.com/docencias.interatoras)

CAPÍTULO 3

DOCÊNCIAS INTERATORAS

O Capítulo 3, *Docências interatoras*, apresenta o conceito de docências interatoras e a reflexividade produzida com as docências que integraram o estudo nas conversas com imagens. A partir dos resultados da pesquisa, o capítulo apresenta, também, a defesa de uma estética da apresentação como proposta contravisual para a estética da representação visual.

Docências plurais em interação

Docências Interatoras são docências que, privilegiando as relações humanas, interagem em diversas plataformas compartilhando conhecimentos e cujas práticas milenares são agora facilitadas (ou não) pelos usos das tecnologias digitais (TESCH, 2017, 2018). É importante ratificar que as docências interatoras que fazem parte deste estudo têm acesso à internet e fazem uso de dispositivos digitais, móveis ou não, tanto nos ambientes profissionais como familiares.

Muitos podem ser os sinônimos para o substantivo feminino *interação*: relação, convívio, comunicação, trato, diálogo, contato, conversa, conversação, que sempre remeterão a um processo de influência mútua entre o que está em relação. Por isso, ao relacionar docências interatoras, cultura visual e cultura do compartilhamento em cotidianos digitais, visualizando o mundo como plataforma, consideramos que usar as redes digitais de forma crítica-reflexiva é mais potente do que ignorar seus usos, principalmente se levarmos em conta a perspectiva de que não há mais o antes e o depois do tempo linear da escrita alfabética e que as fronteiras entre o real e o virtual, o online e o offline, o público e o privado já se diluíram. Nesse contexto, mais do que se referir às professoras e professores como profissionais da educação que necessitam de capacitação contínua para ampliar suas habilidades técnicas, quando tratamos dos estudos com docências interatoras, objetivamos visibilizar as dimensões do humano com práticas, ações e interações, sem classificação de gênero ou quaisquer relações de poder que invisibilizem usos e operações materializadas na diversidade e na pluralidade docente.

Sobre os processos formativos das docências que corroboram com o conceito de docências interatoras, acompanhamos Bruno e Pesce (2015) quando as autoras nos dizem que

faz-se necessário plurificar. Dessa forma, **justifica-se a expressão docênciasS, com destaque para a letra S, plural, múltipla.** [...] diálogo reflexivo sobre a docência no mundo atual, contemporâneo, que traz dentro os seus desdobramentos a compreensão de que **vivemos em uma cultura que é ciber, é digital e que se constitui, também, pelo sentido de redes.**[...] **A pluralidade em articulação com a multiplicidade projeta-nos a pensar-criar-fazer DocênciaS.** [...] [encarando] o paradoxo da contemporaneidade, na medida em que [os processos de ensino e de aprendizagem que temos promovido nos campos educacionais] apresentam a falsa ideia/sensação de reprodução, mas que materializa fortemente a impossibilidade de sua repetição. (BRUNO e PESCE, 2015, p.589-590). (grifo da pesquisadora)

Entendemos com isso que, nas práticas docentes, a busca pela técnica se mostra necessária, mas depende dos caminhos desejados pelas docências em seus processos formativos e “de uma visão plástica, aberta e em coerência com os propósitos de que a aprendizagem do adulto se dá por meio da experiência” (BRUNO e PESCE, 2015, p.596). Essa apropriação do conceito se dá, portanto, a partir dos usos das tecnologias pelas docências, cada qual a seu modo e intencionalidade, mas, também e sobretudo, pelo que vem sendo visibilizado na pesquisa, quando tratamos dos usos das tecnologias que ambientam e mediam, juntamente com as imagens visuais (ROSE, 2016), as interações docentes em um processo contínuo de transformação mútua. Conforme destaca Hernández (2013, p.83-84), são as relações entre os artefatos da cultura visual, aquele que vê (e é visto) e os relatos visuais que constroem o visualizador e não apenas o domínio técnico ou o uso intuitivo pensados de forma polarizada.

As docências interatoras emergidas com os estudos do mestrado escapam da lógica do consumidor passivo apresentado pela Indústria Cultural (CHAMPANGNATTE, 2013) e, também, da lógica dos professores ora centralizados, ora tangenciados nos processos educacionais para se apresentarem como participantes e como praticantes, conforme Michel de Certeau (1998), nas experiências com os processos de formação e autoformação plurais facilitados (ou não) pelas tecnologias digitais, sobretudo com dispositivos móveis, aplicativos e navegações pela internet. Ao reescrever, reler, reeditar, postar, compartilhar comentar, favoritar, mudando de uma plataforma para outra, com vídeos, fotos, textos, memes etc., as docências interatoras se veem, são vistas e veem outras docências nas relações com as imagens visuais e com as tecnologias digitais. Desse modo, não só realizam um *fazer com*, mas, principalmente, um *ser com* nas relações com outras pessoas, com as visualidades

e as contravisuais da cultura-visual-digital, *apresentando-se* (e não representando) a si e outras docências interatoras ao reconhecer que “o cenário educacional não é único e que nele existem tanto educadores [educadoras] cujas práticas são mais centralizadoras quanto os [as] que buscam ações de parceria e colaboração” (BRUNO E PESCE, 2015, p.591). As docências (BRUNO & PESCE, 2015), estudiosas ou não das mídias/tecnologias visuais em cotidianos digitais, podem visibilizar-se e visibilizar culturas visuais teóricas-práticas interventivas (CAMPOS, 2016), ativistas (MIRZOEFF, 2018), formadoras (HERNÁNDEZ, 2014; DUSSEL, 2009), investigativas/críticas (MITCHELL, 2002, 2006), feministas (ROSE, 2018), em toda sua pluralidade e entre inúmeras outras possibilidades.

Com as docências interatoras, realizar um *ser com* nas relações humanas em cotidianos digitais é reconhecer que, mais do que o sol, buscamos os raios luminosos que atravessam o horizonte e nos atingem com a emergência da luz.

A interatividade e as docências interatoras

Interator (MURRAY, 2001) foi o conceito que originou a perspectiva das docências interatoras e foi apropriado quando, ao entrar em campo com o intuito de pesquisar quais eram e como se davam os usos das tecnologias digitais pelas docências de uma unidade escolar pública da Secretaria Municipal de Educação – SME/RJ, de 2015 a 2017, foi constatado que essa docência, em sua totalidade, já fazia uso das tecnologias digitais das mais diversas formas. Cada docente, ao seu modo, dentro das suas necessidades e interesses, usava as redes digitais e os dispositivos móveis, contornando, inclusive, a Lei Municipal do Rio de Janeiro, nº 4.734, de 04 de janeiro de 2008, que impedia os usos de dispositivos móveis nas dependências das unidades escolares da rede pública de ensino, exceto em salas de informática. Cabe relatar, inclusive, enquanto docente e gestora na Secretaria Municipal de Educação - SME/RJ, que a rede pública sempre solicitou às unidades e às docências que fossem enviados materiais visuais por meio das redes sociais-digitais, inclusive durante as

jornadas pedagógicas⁴⁴ e as formações continuadas para as docências da rede. Com a pandemia, essas solicitações se intensificaram, principalmente de práticas docentes registradas em vídeos para serem postadas nas redes sociais-digitais das Coordenadorias Regionais de Educação e da própria SME/RJ.

O período pandêmico iniciado em 2020 produziu ebulições relacionadas à capacidade técnica das docências para enfrentar o cenário inédito que excluía a sala de aula tradicional, já há muito questionada por sua unidirecionalidade.

A pedagogia baseada na transmissão para memorização e repetição é o modelo de ensino mais corriqueiro na maior parte das escolas e universidades em todo o mundo. Muito se questionou essa prática pedagógica, mas pouco se fez para modificá-la efetivamente. Doravante teremos mais do que a força da crítica mais veemente já feita. Teremos a exigência cognitiva e comunicacional das novas gerações que emergem com a cibercultura. (SILVA, 2009)

Baseando-nos na teoria desenvolvida por Pierre Levy (1998), a Internet, seguindo os conceitos de hipertexto e hipermídia, possibilitou às usuárias e usuários da rede web a construção de conhecimentos a partir de equipamentos coletivos de percepção, pensamento e comunicação. Diferente do tempo linear da escrita alfabética e da forma analógica de buscar referências, navegar por hipertextos digitais propõe uma busca por resultados em tempo real e a tempo de serem utilizados de forma imediata na maior velocidade possível, abrindo espaço para a produção de novos saberes e criando, ao mesmo tempo, lugar de conflitos e interpretações divergentes. O acesso às múltiplas linguagens em ambientes diversos que podem ser disponibilizados na rede é o que faz o sujeito tecnológico [interativo] caminhar ao se deparar com os inúmeros portais e janelas que lhe são apresentadas. Além da crescente oferta de plataformas tecnicamente (e hipoteticamente) gratuitas, a internet possibilita a criação variada de conteúdos de toda a ordem e para todo tipo de público (LEVY, 1998). Sobre o interator e a interatividade, Marco Silva (2021) diz que

Na cibercultura as mídias digitais (blogues, wikis, redes sociais online) ganharam fortíssima adesão social no planeta, operando não mais no esquema clássico da informação baseado na ligação unilateral emissor-mensagem-receptor. No lugar

⁴⁴ Jornadas Pedagógicas são encontros anuais, geralmente em forma de palestras, para formação docente continuada na rede municipal de educação do Rio de Janeiro.

do espectador, emerge o interator em rede, em inteligência coletiva. [...] A cibercultura envolve hábitos, comportamentos e mentalidades emergentes no cenário social e tecnológico baseado em computadores, tablets e smartphones conectados à internet. [...] (SILVA, 2021, não paginado)

Mas, como aprender-ensinar tantas técnicas, tantos usos de aplicativos em um universo virtual em que a obsolescência já está programada? (PADILHA; BONIFÁCIO, 2013, p. 36-37). Se nos detivermos na lógica de uso das crianças, ou seja, o intuitivo realizado por quem ainda não tenta aplicar teoria às práticas cotidianas, podemos dizer que a interatividade docente já se dá pelos modos de usos singulares, de praticantes (CERTEAU, 1998; CERTEAU, GIARD e MAYOL, 2013) das tecnologias digitais, descentralizando a necessidade de capacitação contínua das docências apenas para a utilização de aparelhos, programas e aplicativos desenvolvidos ou não para a área da educação. Nelson Preto (2017, p.35) cita Paulo Freire para falar da dimensão comunicacional da educação que, nos dias de hoje, “com o advento do digital, não mais poderia ser considerada uma “simples (simples?!), evolução tecnológica e, sim, uma verdadeira (r)evolução na forma de se comunicar no contemporâneo”, transformando radicalmente a educação desde a educação básica até a pós-graduação.

A era das telas e a presença obrigatória das imagens em fotos e vídeos nas telas dos nossos dispositivos eletrônicos, dispositivos móveis e dos aplicativos (HOFFMANN, 2019), nos parece, assim, acompanhada por comunicações produzidas pelas pessoas com seus modos de uso singulares, privilegiando a relação e não a técnica, sendo isso o que torna a docência pesquisada interatora e não interativa, embora, os dois conceitos não estejam seccionados. A imagem abaixo é um exemplo da intermitência de sinal ou baixa velocidade de processamento interferindo nas conversas com imagens, mas prontamente resolvido com as interações no grupo. O arquivo foi encaminhado para outra docente participante compartilhar a imagem na tela.

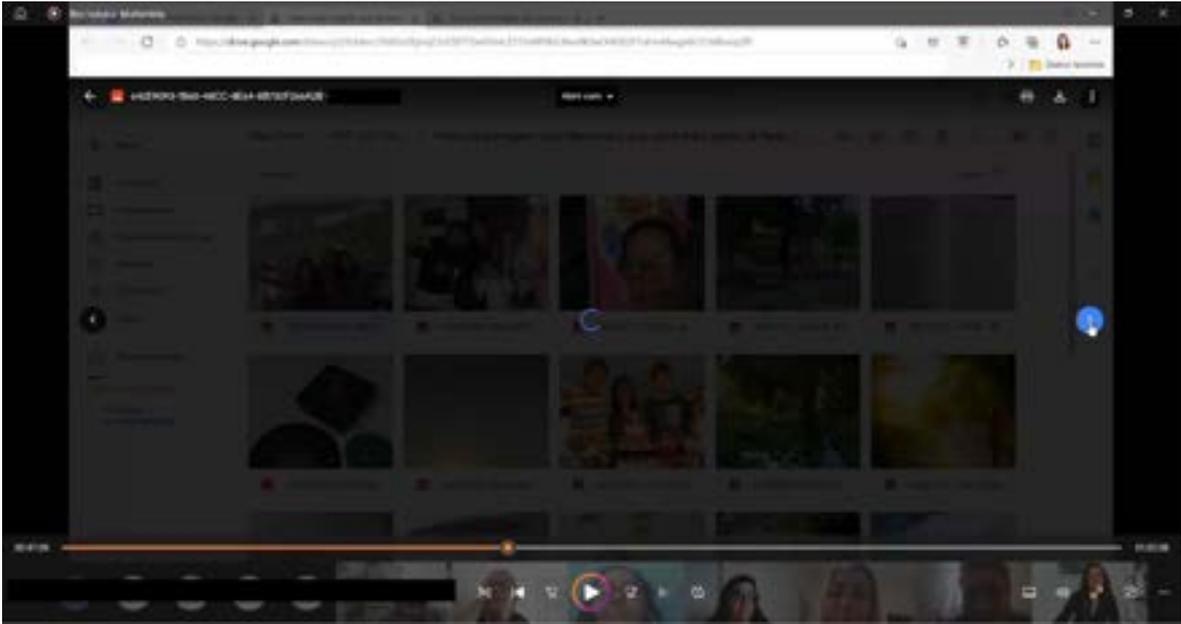


Imagem 59. Sala de conversas carregando imagens e com sinal intermitente.
Fonte: Material de pesquisa. 2021.

Conforme indicava Marco Silva, em 2009, professores e professoras estão cada vez mais compelidos à utilização de novas tecnologias de informação e de comunicação. Porém, concentrar-se apenas na utilização das tecnologias sem considerar, profundamente, as relações humanas estabelecidas com elas seria como defender a educação pautada apenas na técnica (educação tecnicista⁴⁵) e no conteúdo (educação conteudista⁴⁶). E, se entendemos as docências como plurais, não podemos pensá-las, em sua maioria, como ignorantes dos processos de usos das tecnologias, sobretudo porque as docências especializadas/especialistas em análise de sistemas e afins fazem parte da pluralidade docente.

Ser docente, defendendo a participação na experiência também como discente em um aprender-ensinar contínuo, que é intrínseco ao exercício da docência, nos impele a refutar afirmações que nos colocam em um lugar de ‘resistência’ que acomoda o desinteresse pelo saber.

⁴⁵ A escola tecnicista organiza o processo educativo para torná-lo objetivo e operacional.

⁴⁶ A escola conteudista prioriza a transmissão de conteúdo, sem considerar o contexto, o aluno ou a metodologia.

Assim como inspirou a inquietação dos apresentadores de TV, a interatividade pode despertar o interesse dos professores em buscar sintonia com a dinâmica comunicacional que ganha centralidade com o avanço da internet. Quando o digital e o social favorecem e demandam interatividade, temos a transição da cultura do audiovisual para a cibercultura ou cultura digital. A TV alia-se à cibercultura quando atrela sua programação às redes sociais. A escola resiste fortalecida pela exclusão digital e pela inércia secular da cultura audiovisual, salvo raras iniciativas locais. Se a docência resistiu à televisão que opera na mesma lógica da transmissão, resistirá mais intensamente à cibercultura onde a interatividade alcança sua mais avançada expressão. (SILVA, 2021, não paginado)

Desse modo, mais do que prescrever o que as docências devem fazer *para se* ‘inserir’ no mundo digital e criar estratégias *para* educar as docências, considerando como majoritária sua oposição aos usos das tecnologias ou afirmando que elas permanecem pouco atentas à necessidade de modificar a sala de aula centrada na pedagogia da transmissão, propomos reflexividades que visibilizem as práticas docentes de *ser com* em múltiplas direções coexistentes.

As transformações que foram impulsionadas pelas tecnologias digitais como o embaçamento das fronteiras entre real e virtual e entre humano, natureza e máquina; a inversão do cenário de escassez para o de abundância de informações e o deslocamento da primazia das entidades para a primazia das interações pontuadas por Gilka Girardello, Monica Fantin e Rogério Santos Pereira (2021, p.39), sintetizando o Manifesto *onlife*⁴⁷, estão no cerne da discussão. Com as docências interatoras já não podemos separar as tecnologias digitais do humano assim como não podemos separar razão e emoção, corpo e mente, sem uma cisão arbitrária que exclui elementos vitais. Não se pode desdenhar a complexidade que se apresenta na contemporaneidade, não só para a educação, mas para a vida humana. Porém, podemos dizer que está na reflexividade e nas relações críticas com as tecnologias, sobretudo com as docências e a educação (DUSSEL, 2020), o entendimento de que, se as tecnologias e as culturas visuais nos moldam como seres humanos, nós, seres humanos, também moldamos criticamente as tecnologias e as culturas com as interações humanas.

⁴⁷ O Manifesto *OnLife* é uma iniciativa coordenada pelo filósofo italiano Luciano Floridi (2015) para defender que nem sempre a base conceitual moderna tem sido capaz de nos ajudar a compreender os impactos das tecnologias digitais na sociedade e a formular políticas para enfrentar os desafios de uma era hiperconectada.

Helenice Cassino (2021), assim como Gilka Girardello e Maria Cristina Diederichsen (2021) nos trazem algumas das possibilidades que se apresentam quando privilegiamos o *ser com* nas relações com as tecnologias, principalmente se ressaltamos que as interações possíveis aconteceram apesar de estarmos no período mais crítico da pandemia de covid-19, com o fechamento das escolas. Helenice Cassino traz as crianças e Gilka Girardello e Maria Cristina Diederichsen trazem o devir-criança para propor novos olhares e novas formas de interações com a cultura visual-digital, suas visualidades e contravisualidades. Com elas, as presenças virtuais também são corporais, a centralidade das telas também permite deslocamentos para além delas dentro-fora da escola e da universidade, tendo em vista que nossas casas também se tornaram parte das escolas e universidades, borrando espaços-tempos de aprendizagem. As autoras convidam a apostar no processo de interação humana que cria outras lógicas nas interações com as tecnologias, buscando engajamento em ações significativas nas experiências da vida.

As imagens abaixo foram printadas da *sala conversa online com imagens – Teams* durante a apresentação compartilhada do Google Drive com docências interadoras da educação infantil no dia 1 de junho de 2021. As imagens foram compartilhadas pela docente Mônica⁴⁸ durante a conversa que tinha como tema proposto a relação educação, vida e função docente. Segundo Mônica, ao escolher as imagens da função docente “não teve como deixar de fora as imagens da vida”. A docente curou imagens da internet com objetivo de não expor as pessoas da família e do trabalho e realizou uma montagem, dizendo que precisou de muitas imagens para dizer o que mais gosta de fazer, embora todas estivessem relacionadas com as interações humanas. A montagem, ação de ordem técnica que permite combinar duas ou mais imagens por meio de diversos aplicativos, não exclui a subjetividade das escolhas e as relações estabelecidas com as imagens. Na conversa com imagens curadas por Mônica foram as interações docentes que fizeram emergir a reflexividade com as visualidades apresentadas.

⁴⁸ Nome fictício.

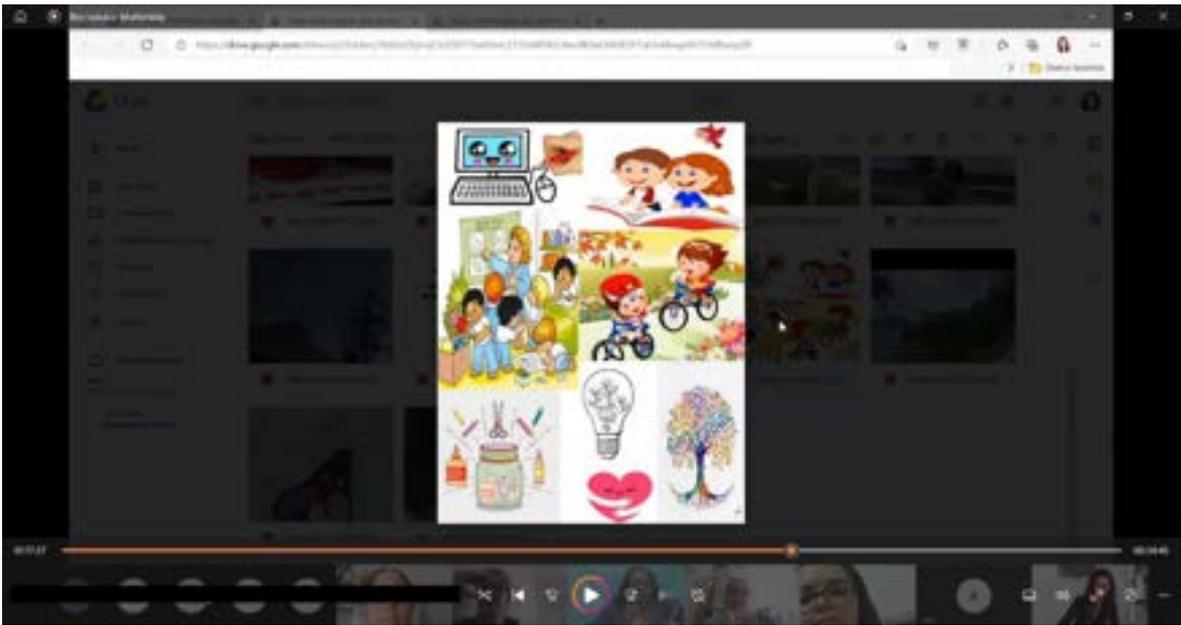


Imagem 60. Interações docentes 1.
Fonte: Material de pesquisa. 2021.

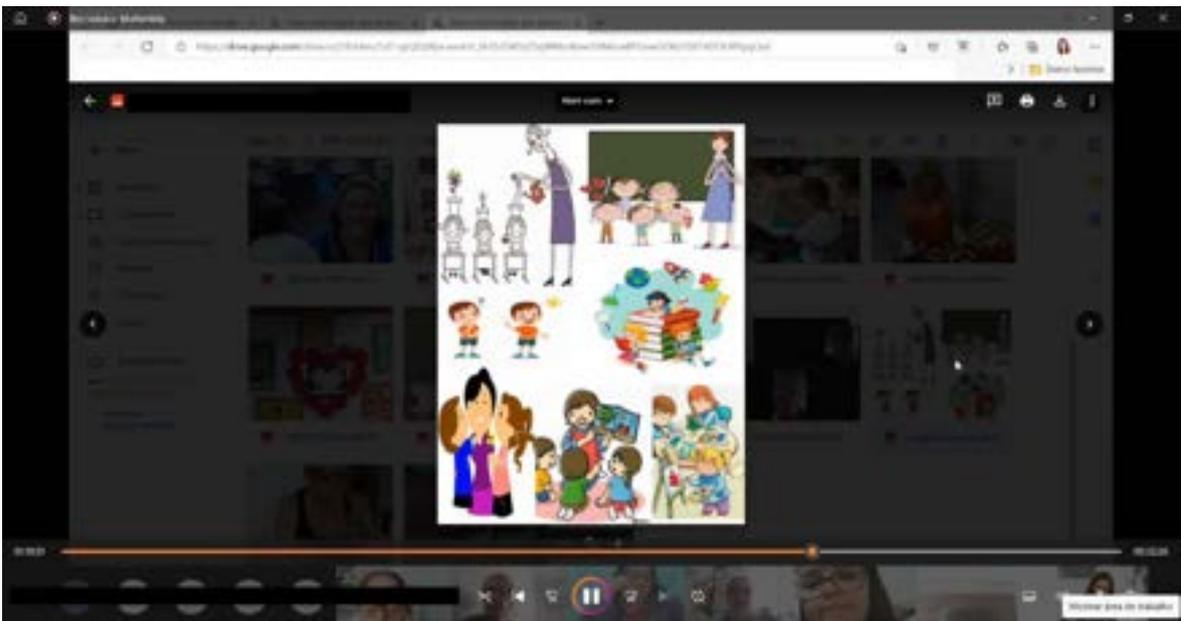


Imagem 61. Interações docentes 2.
Fonte: Material de pesquisa. 2021.

Sobre as técnicas que produzem estéticas e linguagens múltiplas na produção e compartilhamento de imagens há que se considerar que a escolha por privilegiar as interações humanas com usos das tecnologias digitais e imagens as colocam em segundo

plano, embora estejam presentes nos materiais visuais cujas estéticas da representação e da apresentação emergem com as conversas.

As docências interatoras na cultura visual-digital

Nas sociedades contemporâneas, o prestígio de uma profissão mede-se, em grande parte, pela sua visibilidade social, diz o professor António Nóvoa (2009). Em parte, podemos considerar que é por isso que é tão difícil escapar dos inúmeros questionamentos que nos impelem a tentar compreender os modos de experimentar o mundo que já vinham se tornando cada vez mais virtuais muito antes das medidas de isolamento decretadas por estados e municípios brasileiros durante a pandemia provocada pelo novo coronavírus.



Imagem 62. Meme docências nas aulas remotas.
Fonte: Material da pesquisa. 2021.

A urgência e necessidade de se produzir atividades remotas apenas fez as docências interatoras emergirem com mais força, não tanto visibilizadas quanto esperado por profissionais da área da educação, mas, certamente, muito mais ativas e reativas nas relações sociais e nas interações mediadas por telas, plataformas e imagens.



Imagem 63. Meme docências da Educação Infantil.
Fonte: Material de pesquisa. 2021.



Imagem 64. Meme docências.
Fonte: Material de pesquisa. 2021.



Imagem 65. Meme discências.
Fonte: Material de pesquisa. 2021.

Não tanto visibilizadas porque, apesar de estarem presentes no centro da produção e das práticas com a educação remota, dependendo do espectro social visibilizado permaneciam ausentes não só dos espaços-tempos físicos da escola, mas, sobretudo, das mídias tradicionais que, no auge do surto de covid-19, em 2020, acessavam profissionais de inúmeras áreas do conhecimento para falar sobre retorno às aulas presenciais, excluindo as docências quase na totalidade das vezes. Certamente mais ativas e reativas porque o acúmulo de funções, tarefas e responsabilidades se multiplicaram para a maioria das docências. Os desafios foram inúmeros e as imagens compartilhadas em redes digitais mostram as relações entre a educação e outras áreas dentro-fora da escola e da academia, com muitas referências ao excesso de trabalho das docentes mulheres que podia ser visibilizado com a abertura das câmeras que percorriam os espaços residenciais que ainda não haviam sido organizados e expostos como espaços de trabalho.



Imagem 66. Meme famílias.
Fonte: Material de pesquisa. 2021.

As docências interatoras estão imersas em uma relação com as imagens e as tecnologias em ambientes que transformaram as experiências docentes e discentes. Com as palavras da professora Adriana Hoffmann (2019), em consonância com as imagens de memes acima que foram compartilhadas pelas licenciandas e licenciandos em pedagogia que participaram da pesquisa, não podemos imaginar a profissão docente (NOVOA, 2009) e, conseqüentemente, as docências interatoras, sendo prestigiada sem considerar a onipresença das imagens em telas digitais.

[...] é diante desse dilúvio cotidiano de imagens nas diferentes telas que podemos junto com Aumont (2001) nos questionar sobre afinal porque existem as imagens e porque quase todas as sociedades possuem imagens. E, nesse diálogo entre Mirzoeff e Aumont, podemos perceber que os motivos da presença das imagens nas sociedades são inúmeros: propaganda, informação, religião, ideologias, entre outras, em suas diferentes formas de manifestação. (HOFFMANN, 2019, p.59)

Como enfatiza Adriana Bruno (2021), o “fenômeno” digital influenciou e alterou contextos sociais em múltiplos campos da vida humana e as transformações foram rápidas e abrangentes. É uma cultura da contemporaneidade que envolve as tecnologias digitais, mas é social antes de ser técnica. A cultura digital não pode ser reduzida ao uso das tecnologias, assim como as imagens não podem ser reduzidas à análise de conteúdo.

Contextualizadas, as docências interatoras compõem grupos cujos interesses são compartilhados, mas não estão restritas a eles dada a pluralidade que expande os horizontes docentes. Mas, essa expansão só é possível se a reflexividade está atrelada ao compartilhamento, já que a manipulação das redes sociais produzidas com os algoritmos, por exemplo, abalou a potência dos compartilhamentos em redes digitais que se caracterizavam, inicialmente, pelo não reconhecimento das hierarquias e divisões sociais. Como usuária das tecnologias digitais ao longo da vida e da carreira docente, percebo, como pesquisadora, as diferenças de perspectivas e de acessibilidade nos usos das redes digitais e de software livre que as viradas do milênio e das décadas seguintes produziram, assim como a potência que os usos das imagens e das tecnologias trazem cada vez mais para a área de educação e para as docências, tendo em vista que as representações das docências e as tentativas de invisibilização em redes digitais são abaladas pelas apresentações docentes e inversões de usos que se sucedem cotidianamente.

Estética da Representação: limites

Na estética do conhecimento que se denominou representacionista o sujeito não entra no quadro do mundo, assim como o pintor não figura no quadro realista que foi criado utilizando a técnica moderna da perspectiva (NAJMANOVICH, 2022, p.27). Representar exclui, separa e institui modelos e padrões a serem seguidos ao determinar a hierarquia das coisas e pessoas, invisibilizando os processos relacionais. E, se há outras perspectivas estéticas, a estética da representação assim como a estética dicotômica se mostram limitadas para uma pesquisa com imagens. A estética moderna dicotômica e representacionista é pensada, neste estudo, como uma das formas possíveis de se produzir ideias e imagens de mundo e não como sua forma única, natural ou universal.

Rudolf Arnheim (2004) escreve, logo na introdução do livro *Arte e Percepção Visual – Uma Psicologia da Visão Criadora*, que, se alguém deseja compreender uma obra de arte deve antes de tudo encará-la como um todo. Assim, primeiro perguntamos: O que acontece? Qual é o clima das cores? Qual a dinâmica das formas? E só depois começamos a identificar os elementos. Para o autor a composição total faz uma afirmação que não podemos desprezar. Contudo, apesar de admitir a incompletude de uma análise puramente estética, a forma de refletir *sobre* as imagens, sobretudo obras de arte, compreende a leitura dessas imagens a

partir de um lugar que ainda busca nas imagens representações cujas propriedades sugerem equilíbrio e harmonia.



**Imagem 67. Equilibrium. Vladimir Wassilievich Sterligov. 1929.
Fonte: Livro da autora. 2021.**

Na busca pela harmonia, comparando sistemas de cores e figuras usadas para representar estes sistemas, por exemplo, Rudolf Arnheim (2004, p.336-339) concluiu que os vários esquemas de classificação de cor baseiam-se no mesmo princípio que combina claridade (luz), matiz e saturação, com algumas diferenças teóricas. Como o que importa é a indicação de “quais cores se harmonizam entre si e em que ponto”, para que as cores de uma composição se ajustem num todo unificado, ele levanta a possibilidade de que “todas as cores empregadas numa ‘pintura bem-sucedida’ ou por um ‘bom pintor’ se mantêm dentro de certos ‘limites que excluem’ alguns matizes, valores de claridade ou níveis de saturação.”

Restaria apenas saber se o objetivo do artista seria ‘manter os padrões ou quebrá-los’, como normalmente ocorre com os movimentos artísticos. De onde ele conclui: “[...] não há necessidade de dizer que as separações são tão essenciais à composição quanto as conexões [...] a teoria tradicional da harmonia da cor trata apenas de obter conexões e evitar separações; e é por isso, no melhor dos casos, incompleta.”

Para fazer uma analogia ao sistema de cores, cujas “categorias perceptivas pelas quais apreendemos e conceituamos o mundo sensório desenvolvem-se do simples ao complexo” (ARNHEIM, 2004, p.323), podemos usar os signos linguísticos utilizados pelos esquimós e pelos astecas. Para um esquimó é preciso muito mais que uma palavra para designar neve, mesmo que estudos recentes mostrem que as variações sejam apenas em torno de um mesmo radical e não existam centenas de palavras, seu universo, regido pelo branco, necessita de variantes que distingam a neve que cai, a neve derretida, a neve em forma de cubo etc., por outro lado, os astecas dispõem de apenas uma palavra para expressar "gelo", "frio" e "neve".⁴⁹

A professora Maria Emília Sardelich (2006), a partir da leitura de Annateresa Fabris (1998), buscando compreender o visual no mundo contemporâneo, elucida que a imagem própria do Renascimento, era fruto de um cruzamento entre arte e ciência e se tratava de um modelo de organização e racionalização de um espaço hierárquico. Já no novo século, com o digital e a mobilidade tecnológica “que estão redefinindo os conceitos de espaço, tempo, memória, produção e distribuição do conhecimento, estamos em busca de uma outra epistemologia, e se necessitamos de outro modo de pensamento, consequentemente necessitamos também de outra visualidade.” (SARDELICH, p.452-453)

‘Dizem’ que as cores das roupas refletem o ânimo do sujeito que as escolheu. E as cores em uma tela? O que refletem? Sobre as cores, Rudolf Arnheim (2004) diz que seria possível que animais que possuíssem visão da cor fossem impressionados pela qualidade fortemente vivificadora que para nós distingue um mundo colorido de um monocromático. “Nunca alguém terá certeza de que seu vizinho vê uma determinada cor exatamente da

⁴⁹ WHORF, B. L. Language, Thought, and Reality. Selected Writings of Benjamin Lee Whorf. Cambridge (Massachusetts), The M.I.T. Press, 1967 (1956), *in site* <http://courses.logos.it>.

mesma maneira como ele próprio” (ARNHEIM, 2004, p.321), mas sabe-se que há um padrão que facilita a percepção de determinadas cores, um exemplo é a utilização das cores vermelho e amarelo para estimular o mercado de consumo de alimentos. Essa é prerrogativa para se criar modelos universais.

A narrativa extraída do manuscrito não publicado de uma judia brasileira, filha de imigrantes poloneses, produz modos de ver (BERGER, 1972), que nos contempla na defesa de que há limites nos modos de representação propostos pela estética dicotômica e universalizante:

Jacob já desacostumado do inverno rigoroso polonês, decidiu desembarcar a época do verão europeu, usando um bem talhado terno de linho branco – que contrastava com a sisudez das roupas escuras usadas pelos judeus de Ostrowiec – usando um chapéu de palha da mesma cor, o chamado ‘chapéu panamá’, tudo de acordo com a moda e a elegância brasileiras, e para completar, uma bengala com o cabo de prata, finamente trabalhado.

Um pequeno escândalo! Isso porque os habitantes não conheciam este tipo de moda e lhes parecia uma transgressão aos costumes! Contudo, por parte de seus amigos, foi alvo da maior admiração e inveja ao qualificarem sua roupa como um modo tropical de se vestir, um despojamento do peso das roupas europeias carregadas de repressão contra seus corpos, impedindo seu contato e sua sensualidade.”⁵⁰

Considerando que a visão não é um registro mecânico de elementos, e que as noções de visão e visualidade se referem ao processo fisiológico e ao olhar socializado, respectivamente, entendemos que “não há diferença entre o sistema ótico de um brasileiro, de um europeu ou de um africano, mas sim no modo de descrever e representar o mundo de cada um, pois eles têm maneiras próprias de olhar para o mundo, [dando] lugar a diferentes sistemas de representação” (SARDELICH, 2006, p.462). Quando recordamos que as cores locais diferem de um ponto para outro, como as cores da Europa e as cores do Brasil citadas acima, podemos partir, não da capacidade humana para distinguir milhares de nuances e da percepção visual, e sim do repertório cultural formado com as vivências que levarão à capacidade de distinção nas relações com as imagens.

⁵⁰ Manuscrito *As Origens Familiares*. Não datado.

Afirmamos assim, que mesmo que haja alguns padrões que podem ser estabelecidos para criar uma suposta harmonia que ajuda na manutenção da ‘ordem’ nas relações, o mundo da cor, e outros mundos possíveis, “não é simplesmente uma série de inúmeros matizes” ainda que seja “claramente estruturado na base das três primárias fundamentais e suas combinações” (ARNHEIM, 2004, p.322). Entretanto, serão necessárias muitas ações críticas-reflexivas para expor o mundo colorido dentro-fora das características puramente perceptivas.

Se o que vai determinar a combinação das cores será o efeito que se quer provocar com tais combinações, “o efeito de conflito ou de repulsão mútua não é ‘mal’ proibido. [...] Contudo, a discordância deve se adaptar à estrutura total da obra conforme estabelecida pelos outros fatores perceptivos e pelo assunto. Se ocorre uma discordância onde uma conexão é necessária, ou se a justaposição parece arbitrária, o resultado é a confusão.” (ARNHEIM, 2004, p.346)

Cabe então considerar que, mesmo para o autor-leitor de imagens de uma arte considerada em sua autonomia e superioridade estética, o mundo de uma pessoa é, também, um mundo de objetos cujas propriedades perceptivas dadas importam em graus variados.

Estética da Apresentação: quebrando paradigmas

Com a máquina fotográfica e a invenção da fotografia,⁵¹ pensou-se que seria possível capturar o ‘real’, mas já se sabe que isso não é possível com a imagem-técnica, pois a subjetividade de quem produz a imagem, juntamente com seu repertório cultural e o repertório coletivo, também farão parte da produção da imagem. Ainda que estejamos falando das câmeras de segurança espalhadas pelas ruas no mundo atual, a escolha dos ângulos, a altura das câmeras, a luz e a sombra produzem imagens que não serão percebidas da mesma maneira por quem as olha. Imaginemos, então, as imagens coproduzidas, criadas, manipuladas e compartilhadas em cotidianos digitais, sem contar a sequência de planos para a fotografia de moda, para a publicidade de produtos ou para a produção cinematográfica e

⁵¹Joseph Nicéphore Niépce (1765-1833) apresentou a primeira imagem reconhecida como fotográfica em 1826 e Louis-Jacques M. N. P. Daguerre (1787-1851) é considerado o inventor da máquina fotográfica (daguerreótipo), sobretudo pelo fato do daguerreótipo ter sido comercializado a partir de 1839.

de séries para streaming, a classificação dos filmes quanto à linguagem visual (arte, noir, pop) e das imagens que estetizam e excluem.

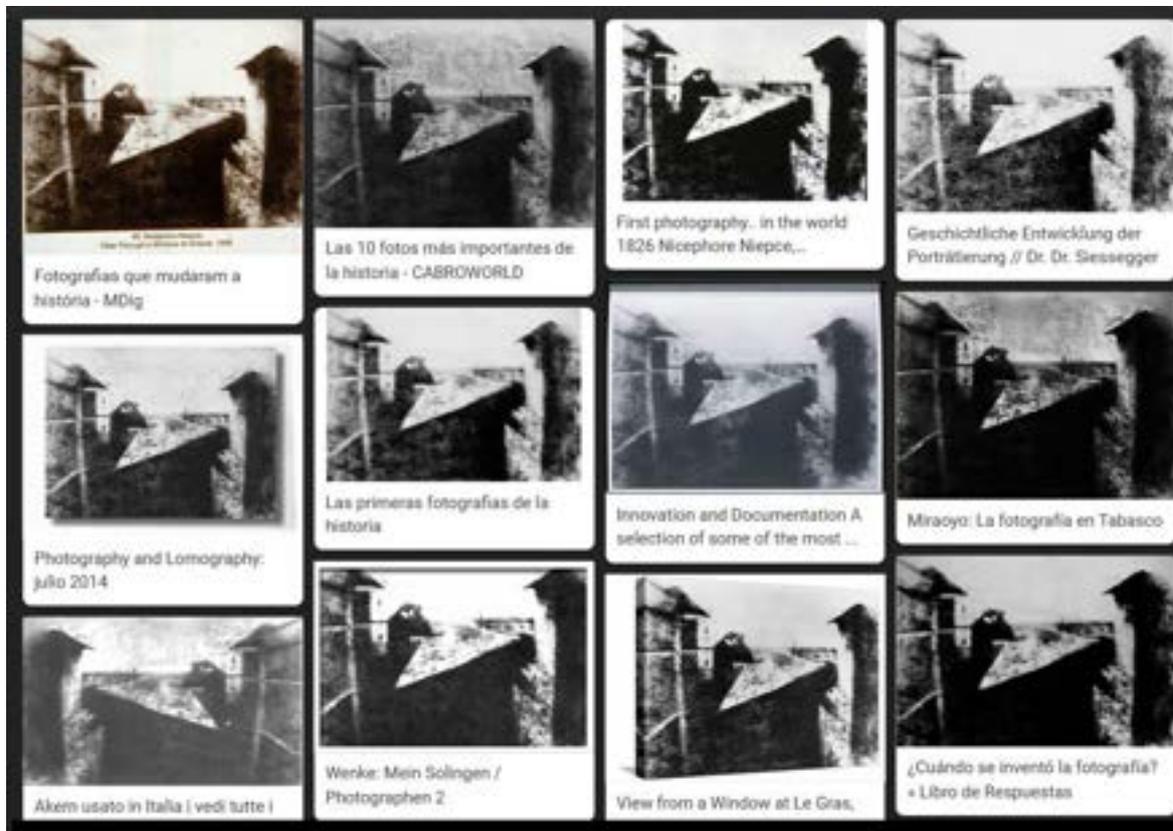


Imagem 68. Sequência de imagens da primeira fotografia.
Fonte: Google. 2022.

Estamos vivendo novas experiências estéticas com as culturas visuais compartilhadas em cotidianos digitais, novas sociabilidades e novos modos de *ser-estar com*. Uma “des-ordem cultural, como é assim chamada a introdução da experiência audiovisual na sociedade, atenta contra o tipo de representação e de saber no qual esteve baseada a autoridade anteriormente centrada na cultura letrada” (HOFFMANN, 2019, p.63). E o que nos parece bom nessa des-ordem cultural? Marcadamente a potência das ações-pensamentos, múltiplos e reflexivos que fluem com as interações online, ainda que já esteja fundamentado por investigações o dilema das redes cujos objetivos perpassam a instituição do controle e da manipulação de usuárias e usuários na era da hiperconectividade. Assim, se “o representacionalismo só admite mundos disjuntos, isolados e mutuamente excludentes”, *apresentamos* “mundos enriquecidos ou complexos”, onde “os paradoxos se dissolvem, desaparecem no ar ou, melhor ainda, são dobras dentro de uma paisagem cognitiva mais ampla e interessante.” (NAJMANOVICH, 2022, p.27 e 31)

Michel de Certeau, Luce Giard e Pierre Mayol (2013, p. 336) dividem as operações, ou práticas cotidianas, em três aspectos: o estético, o ético e o político. É no aspecto estético que são abertos “espaços próprios numa ordem imposta, exatamente como faz o gesto poético, que dobra ao seu desejo o uso da língua comum num reemprego transformante,” deixando visíveis as dimensões éticas e políticas das operações. E, como bem define Marcelo Silva de Souza Ribeiro (2018, p.12), “a aparência é o valor estético da forma que emerge, do que surge nos acontecimentos.”

Se, juntamente com os autores e com Najmanovich (2022) entendermos que a reflexividade não pode adentrar nos cânones da estética dicotômica e, em conjunto, aceitarmos que o conhecimento é atividade e que pensar é dar forma, configurar as experiências, então se faz necessário conceber uma

nova forma de espaço cognitivo que possa explicar os fenômenos não lineares, autorreferentes e autopoieticos implicados na concepção e na produção de sentido e de conhecimentos. [...] A lógica clássica e o pensamento dicotômico achatam o espaço cognitivo humano. [...] **Quando nos encontramos com um paradoxo, nos chocamos com os limites de nossa paisagem cognitiva**, que se trate de um paradigma, um modelo, uma teoria ou uma cosmovisão. **O choque nos dá a oportunidade de questionar o que, até esse momento, era considerado como dado, óbvio, evidente.** (NAJMANOVICH, 2022, p.30-31) (grifo da autora)

No parecer para a Qualificação II da tese, em 24 de novembro de 2021, a Prof. Dra. Maria Emília Sardelich, com base nos dados produzidos até aquele momento, propôs três perguntas para as docências interatoras na pesquisa:

- i) Pra você, o que significa ser vista/o como docente interator/a nas redes cotidianas digitais?
- ii) Quem te representa e como representa as docências interatoras em níveis locais/nacionais/globais?
- iii) Como as docências interatoras representam visual e politicamente a si mesmas?

Tomando as perguntas para este capítulo, e para a tese, sobre uma estética da representação docente podemos dizer, a partir das conversas com imagens dos encontros e da pesquisa, que as docências interatoras buscaram uma *apresentação de si* como forma de representação visual docente que privilegia as diferenças em detrimento dos modelos de representação universal.

Percorrendo múltiplos espaços-tempos, não lineares, interativos e interatores, as docências, no plural, foram se constituindo e exigindo posicionamentos éticos-estéticos-técnicos-políticos em relação à cultura visual-digital e à educação. Posicionamentos que

Nicholas Mirzoeff (2016, p.260) cobra, sobretudo da academia, quando introduz o conceito de “ativismo visual”, que ele define como "interação de pixels e ações para criar mudanças".

Sobre docências, Maria Emília Sardelich infere que

A docência, como uma construção social e histórica, carrega uma multiplicidade de sentidos em meio às disputas de poder para sua definição. É por essa variedade de sentidos que no caminho de aprender com, sobre e a partir das imagens, empenho-me em compreender como vem sendo construídas as representações das docências, a tentativa de fixar significados e como isso pode afetar o exercício profissional, investigando sobre os modos de ver e também de ver-se na docência. (SARDELICH, 2021, p.66)

Tendo em vista que os movimentos de contestação da forma como somos representadas e representados nos estudos culturais tiveram sua força na década de 1990, no plano dos debates sobre cultura visual e representação nas práticas cotidianas, estamos no século em que podemos produzir novas imagens próprias, novos modos de ver, novos modos de sermos vistas e vistos, novos modos de ver o mundo, como enfatiza Nicholas Mirzoeff (2016), para quem a conversa está entre as coisas que fazemos com as formas culturais para criar mudanças, sejam elas grandes ou pequenas.

Experiência Estética do espaço dinâmico

Produzindo visualidades e contravisualidades docentes

Com o estudo em andamento, no dia 23 de maio de 2022 foi proposto ao Grupo CACE uma conversa com imagens realizada de forma presencial-online, concomitantemente, em uma sala de aula da UNIRIO e na *sala de conversas online com imagens – WhatsApp*. Éramos 10 (dez) participantes na conversa, 9 (nove) presencialmente e 1 (uma) virtualmente, incluindo a pesquisadora e a orientadora da pesquisa. A proposta incluía a apresentação do conceito de docências interatoras, a produção de um autorretrato com múltiplas imagens de cada participante e a conversa sobre/com/a partir e para além das imagens (PORRES PLÁ, 2013) inspirada nas perguntas sugeridas pela professora Maria Emília Sardelich.

Um modelo não obrigatório para a composição de imagens que seriam escolhidas de forma livre e compartilhadas pelo WhatsApp foi sugerido por meio de um link do aplicativo

Canva⁵². O link pode ser acessado clicando na imagem abaixo. Os movimentos de uso do aplicativo poderiam ser substituídos por outros de acordo com as configurações dos dispositivos de cada participante, pois o enfoque estava na composição das imagens e nas relações e interações que conduziriam a conversa.



Imagem 69. Aplicativo Canva.
Fonte: Canva. 2022.

Nas conversas iniciais, enquanto as imagens eram selecionadas, surgiram questões sobre a localização das imagens, o direcionamento padronizado para aplicativos, sobretudo do Google⁵³, que impediam que o *template* do Canva fosse aberto sem interferências, as diferentes observações sobre as imagens compartilhadas individualmente ou nas composições e colagens, as facilidades e dificuldades de acesso e manuseio dos aplicativos, entre outras questões que sempre são vivenciadas quando realizamos atividades que exigem habilidades técnicas para algo ainda não experienciado. A forma como produzimos uma composição de imagens ou colagens, por exemplo, faz diferença na maneira como passamos a perceber essas imagens, gerando múltiplas possibilidades de visualização. Uma colagem e uma sequência de imagens individuais compartilhadas na tela do dispositivo produzem visualidades diferentes.

[...] os significados que uma foto adquire quando vista como parte do corpo de uma obra individual não são particularmente pertinentes quando o critério é a visão fotográfica. Em lugar disso, tal abordagem deve forçosamente favorecer os novos significados que qualquer foto adquire quando justaposta — em antologias ideais,

⁵²Plataforma de design gráfico que permite criar gráficos de mídia social, apresentações, infográficos, pôsteres e outros conteúdos visuais. Está disponível online e em dispositivos móveis e integra milhões de imagens, fontes, modelos e ilustrações.

⁵³ Mensagens constantes do Google para abrir seus aplicativos como padrão.

na parede de museus ou em livros — à obra de outros fotógrafos. (SUSAN SONTAG, 2004, p.78)

As docências interatoras, éticas-estéticas-políticas, não podem ser pensadas de forma isolada da história, das práticas curriculares e das artes de fazer. A conversa com o grupo de pesquisa CACE, ainda em período de pandemia, mas com praticamente todos os protocolos obrigatórios suspensos na cidade do Rio de Janeiro, incluindo o uso de máscaras que se encontrava apenas recomendado pelo Prefeito Eduardo Paes, aconteceu de forma presencial-online em um movimento já incorporado por docentes e discentes nas escolas e universidades brasileiras como uma prática para a pós-pandemia.

Ao propor a pergunta “Como aparecemos politicamente nas imagens?”, a atenção se volta para as relações que estabelecemos com as imagens do nosso tempo e da nossa história e a forma com que podemos ou não influenciar pessoas. É sobre como a gente se pensa e se vê, e vê a si em relação com outras pessoas. Ver-se, a si, enquanto grupo, traz inúmeras questões e, ainda que não estejam explícitas, produzem visualidades políticas. Um simples print de imagens publicadas em conjunto em qualquer página ou aplicativo, quando compartilhado para outra plataforma produz outra visualidade. A imagem compartilhada em redes diferentes ganha outras dimensões.

É sobre como nós nos apresentamos e não como nos representam. Na representação alguém fala de nós enquanto docentes, como quando colocam a imagem em uma propaganda ou em um vídeo para crianças na escola. É o mesmo tipo de cabelo, mesmo tipo de roupa, mesma inclinação da cabeça. Ao passo que na apresentação das docências, isso surge completamente diferente, pois surge de forma plural. Como um ativismo visual docente, para seguir Maria Emília Sardelich (2021) com base nos conceitos de Nicholas Mirzoeff.

A conversa com imagens dos autorretratos do Grupo CACE, incluindo a composição e o compartilhamento pelo aplicativo, durou duas horas e três segundos. Ludmila Duarte foi a primeira a compartilhar a composição. As conversas visibilizam a multiplicidade e a pluralidade das docências interatoras na *apresentação* das imagens em toda sua complexidade.

Ludmila Duarte⁵⁴ não estava no encontro presencial, pois se recuperava da covid-19, mas aceitou a sugestão de fazer parte da conversa pelo WhatsApp e, constatando que há um *delay* na visualização das postagens dos diálogos em função da própria dinâmica da conversa nessa ambiência, a docente foi convidada a responder a pergunta “como a docente interatora Ludmila representa visual e politicamente a si mesma?”.

Nos apropriamos de duas afirmações de Nicholas Mirzoeff (2016) para falar sobre docências interatoras ativistas. A primeira é que, se a produção é apenas individual e não a serviço do coletivo não é ativismo. A segunda é que todo ativismo visual está dentro de um processo de transformação social.

⁵⁴ Ludmila Duarte é docente de artes visuais, doutoranda em Educação pelo Grupo CACE/UNIRIO e pesquisa questões da Cultura Visual Contemporânea, redes sociais digitais e memes no contexto da pandemia e pós-verdade.

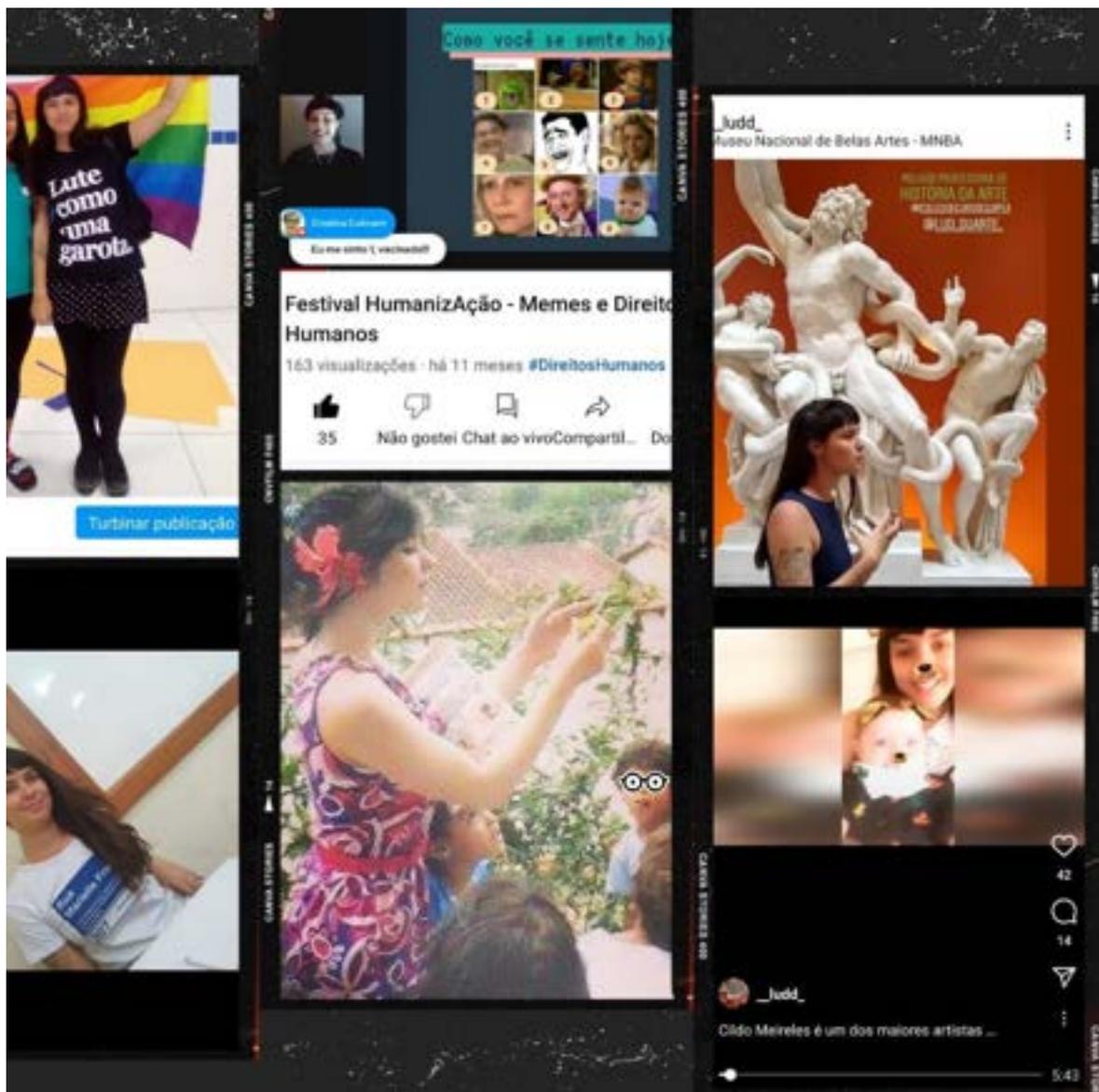


Imagem 70. Quem sou eu online? Ludmila Duarte.
 Fonte: Material de pesquisa. 2022.

Como estava participando da conversa remotamente, Ludmila Duarte compartilhou a composição, incluindo um texto sobre as escolhas das imagens, como visibilizado abaixo:



Imagem 71. Conversas online com imagens - WhatsApp - Ludmila 1.
Fonte: Material de pesquisa. 2022.

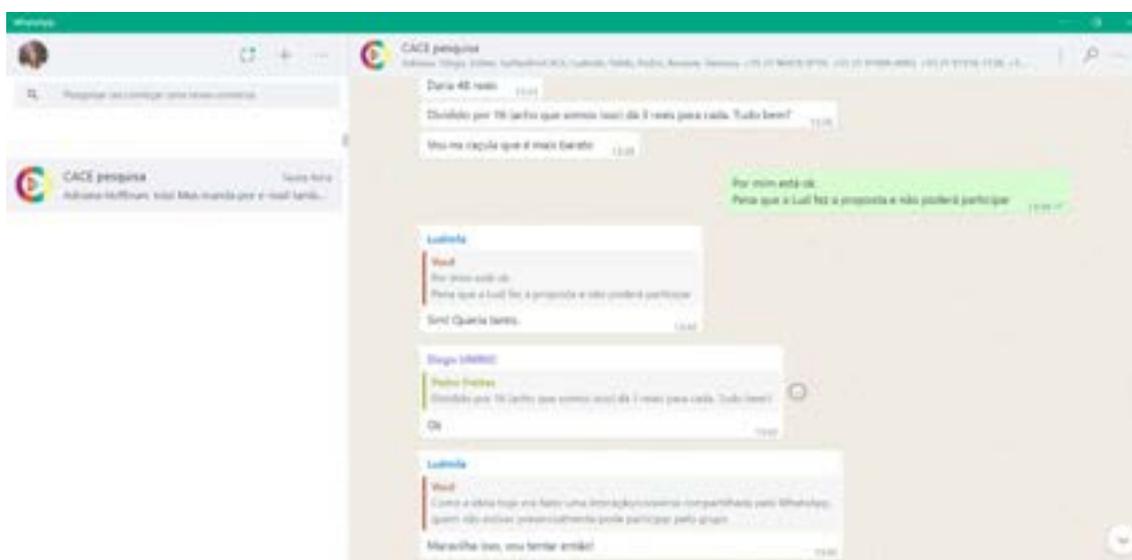


Imagem 72. Conversas online com imagens - WhatsApp - Ludmila 2.
Fonte: Material de pesquisa. 2022

Na conversa pelo WhatsApp Ludmila diz que, quando fez a busca de imagens, chegou a olhar um histórico longo, “tanto que eu cheguei até meus saudosos 18 anos, e fui percebendo muito dessa trajetória [...] de me representar enquanto professora, enquanto docente, e o quanto eu acho que a ideia de docência interatora fez sentido pra mim.”

Tentei atravessar momentos do presencial com as vivências docentes no remoto. A do meio eu tinha 18 anos e estava terminando o normal rs outra é um registro feito por uma aluna no story de uma aula no MNBA, outra sentadinha na sala de aula, outra estou com uma aluna num projeto sobre direitos na escola ao lado de um print do festival online sobre direitos humanos no YouTube do Colégio Pedro

II que a Rosiane Dourado⁵⁵ coordenou. A última, no cantinho direito, é um vídeo de apoio às aulas remotas para o fundamental II que acabei postando no Instagram. É isso! 😊 16:06 (@__ludd_, 2022)

Continuando, Ludmila falou sobre como o presencial, o remoto e o online já são esferas difíceis de separar na nossa vida, pois estão acontecendo há algum tempo. Então, do início, em sala de aula, quando os alunos pediam o seu perfil e ela não compartilhava porque tinha medo de expor a vida pessoal, que ela considerava privada, aos poucos, foi buscando meios para dialogar com as diferentes esferas da vida, entendendo, nas suas próprias palavras, que o que mais a aproxima das suas conversas do dia a dia em sala de aula, quando está com a família, são suas inclinações éticas, políticas e estéticas.

Então, eu faço o story do que está acontecendo mais presencialmente ou do remoto que foi criado especificamente para aquilo. Falo de todas as questões no mesmo lugar, e isso foi pensado, foi um caminho construído, não foi por acaso que eu cheguei lá, eu fui me representando e me sentindo o mais confortável possível nessas exposições que são, na verdade, também, grandes posicionamentos. É uma forma de me posicionar enquanto pessoa, enquanto mulher, enquanto docente, enquanto pesquisadora e tudo mais que vem junto com isso. (@__ludd_, 2022)

Ao relacionar seu posicionamento como artista visual, ou como docente interatorativista-feminista (MIRZOEFF, 2018; ROSE, 2018), com a pesquisa de Isabella Paulino⁵⁶, também docente de artes visuais e mestranda em educação, Ludmila diz o quanto se posicionar ajudou-a a concentrar tudo em um único perfil, já que, antes, ela criava vários, para a professora, para postar fotos mais ousadas em que queria produzir arte ou outra coisa, buscando, assim, meios de articular os perfis com suas “grandes bandeiras” ao encontrar um lugar para falar de feminismo, de artes, de questões com alunas que emergiam no dia a dia docente o que passou a deixá-la sentindo-se à vontade, nas redes digitais, para abordar todas as dimensões da sua vida, no híbrido, no presencial ou no remoto.

⁵⁵ Rosiane Dourado é docente de artes visuais, doutoranda em Educação pelo Grupo CACE/UNIRIO e pesquisa audiovisualidades e decolonialidade com jovens estudantes.

⁵⁶ Isabella Paulino é docente de artes visuais, mestranda em Educação pelo Grupo CACE/UNIRIO e pesquisa docentes artistas em rede.

Qual percurso a gente faz dentro do caminho da licenciatura até que a gente chegue de fato nesse ponto de ser docente? Essa foi uma pergunta feita por Monalisa Gomes⁵⁷ e respondida com imagens curadas e compartilhadas pela própria licencianda, a partir da solicitação da composição do seu autorretrato com a educação. E foi respondida de forma complexa, considerando que o percurso ao qual a docente-discente-artista- se refere não pôde ser nem linear, nem finalizado nas conversas com as docências interatoras.

Os dados da conversa com imagens ajudaram na reflexividade que leva em conta o percurso da formação docente que objetiva “aprender com, sobre e a partir das imagens que possam ir além da habilidade do uso” (SARDELICH, 2021, p.69) ao mesmo tempo em que dá visibilidade a uma composição que mescla ‘razão’ e ‘emoção’ em um período da política nacional que a ‘simples’ postagem com um cartão de vacinação ou uma referência ao educador Paulo Freire poderiam produzir polêmicas.

⁵⁷ Monalisa Gomes é licencianda em pedagogia pela UNIRIO e bolsista do grupo CACE.



Imagem 73. Quem sou eu online? Monalisa Gomes.
 Fonte: Material de pesquisa. 2022.

Sobre ser docente interatora, na conversa com imagens Monalisa Gomes se fez ver com um ‘perfil didático’ para o respeito às diferenças, compartilhando visualidades como docente interatora-formadora (HERNÁNDEZ, 2014; DUSSEL, 2009, 2020).

Há pessoas que não tem perfil [sic] deixe-me pensar qual seria o perfil para um pedagogo, em que sentido eu falei isso? Talvez seja um perfil didático, de sala de aula. Eu penso muito assim, um professor que esteja aberto a enxergar novas possibilidades e não queira colocar tudo numa caixa. Quando você pega um pedagogo que quer colocar todo mundo ali, como no caso de uma empresa querer colocar todo mundo dentro de uma caixa com as suas peculiaridades, pra mim ele não tem o perfil que deveria ter um educador, que é aquele perfil de respeitar as diferenças, de respeitar que as pessoas vão ter formas diferentes de executar e absorver aquele conhecimento. Vai ter o funcionário que é rápido, mas que vai deixar passar alguma coisa, e vai ter o outro que vai demorar um pouco mais, mas que será mais atento. Vão ter os casos de religiões diferentes, de estilos de vida diferentes. Então, se você é docente, professor, pedagogo, precisa estar pelo menos disposto a tentar olhar com outros olhos esses diferentes perfis.

Eu sempre admirei os professores, desde pequena eu queria estar ali porque achava muito legal ajudar as pessoas [sic], mas eu também pensava: gente, eu jamais vou ser igual a esse cara, e tinha outros que eu falava: quando eu crescer quero ser igual a ele. É a diversidade. (@moninhabarros, 2022)

Esther Oliveira⁵⁸ iniciou a resposta à pergunta proposta dizendo: “Como eu pensei na questão da docência eu coloquei mais fotos representando meu eu como professora.”

Recuperando a fala de Monalisa sobre o que seria um “perfil docente”, podemos considerar que as imagens da licencianda remetem ao que seriam percepções clássicas para pensar a docência, sobretudo feminina, ao mesmo tempo que visibilizam posicionamentos éticos-políticos (defender a vacina e Paulo Freire), quando observadas em seus detalhes em relação a política nacional praticada durante o período da pesquisa. Essa consideração, juntamente com a resposta inicial de Esther, remete ao que a professora Maria Emília afirma ser necessário na construção da imagem docente.

Julgo necessário discutir com as licenciandas os processos de significação da docência e de nossas relações com os demais e o meio ambiente em nossos espaços de aprendizagem. [...] Fazer emergir e circular as representações sobre a profissão pode levar ao questionamento de nossas ideias e noções sobre essa prática e colaborar para a reflexão e construção de outros processos de identificação profissional. Considero que essa produção verbal e visual pode ser uma experiência significativa para que as licenciandas tomem consciência de seus posicionamentos e compreendam as representações de docência que já construíram. SARDELICH. 2016, p.534)

Sobre as imagens, Esther disse:

Eu coloquei essa foto [de manhã, pegando o metrozinho]; do lado eu fazendo aquela baguncinha boa com as crianças no banheiro; a de baixo, a vergonha que eu passei no YouTube da Ria40tena, que estava gravando, o professor @tarlizliao dizendo, bora, bora, bora. O vídeo já estava rolando e eu, tipo assim: aí, começa! Eu não tinha visto que já estavam gravando; e a outra é na escola, eu estava trabalhando. (@itsetheroliveira, 2022)

⁵⁸ Esther Oliveira é Licencianda em Pedagogia pela UNIRIO e atua como docente de língua inglesa.

A “consciência” de Esther e de Monalisa podem ser visibilizadas na transcrição das conversas, que, em muitos momentos transcendem as imagens que deram origem ao diálogo sobre o que é esperado nas representações docentes e sobre o que, de fato, se deixa visibilizar. Também é possível refletir sobre como os usos dos dispositivos e aplicativos cada vez mais utilizados pelas docências interatoras se abrem ao lúdico, à performance, aos registros de memórias e aos devires audiovisuais amparados pela crítica-reflexiva.

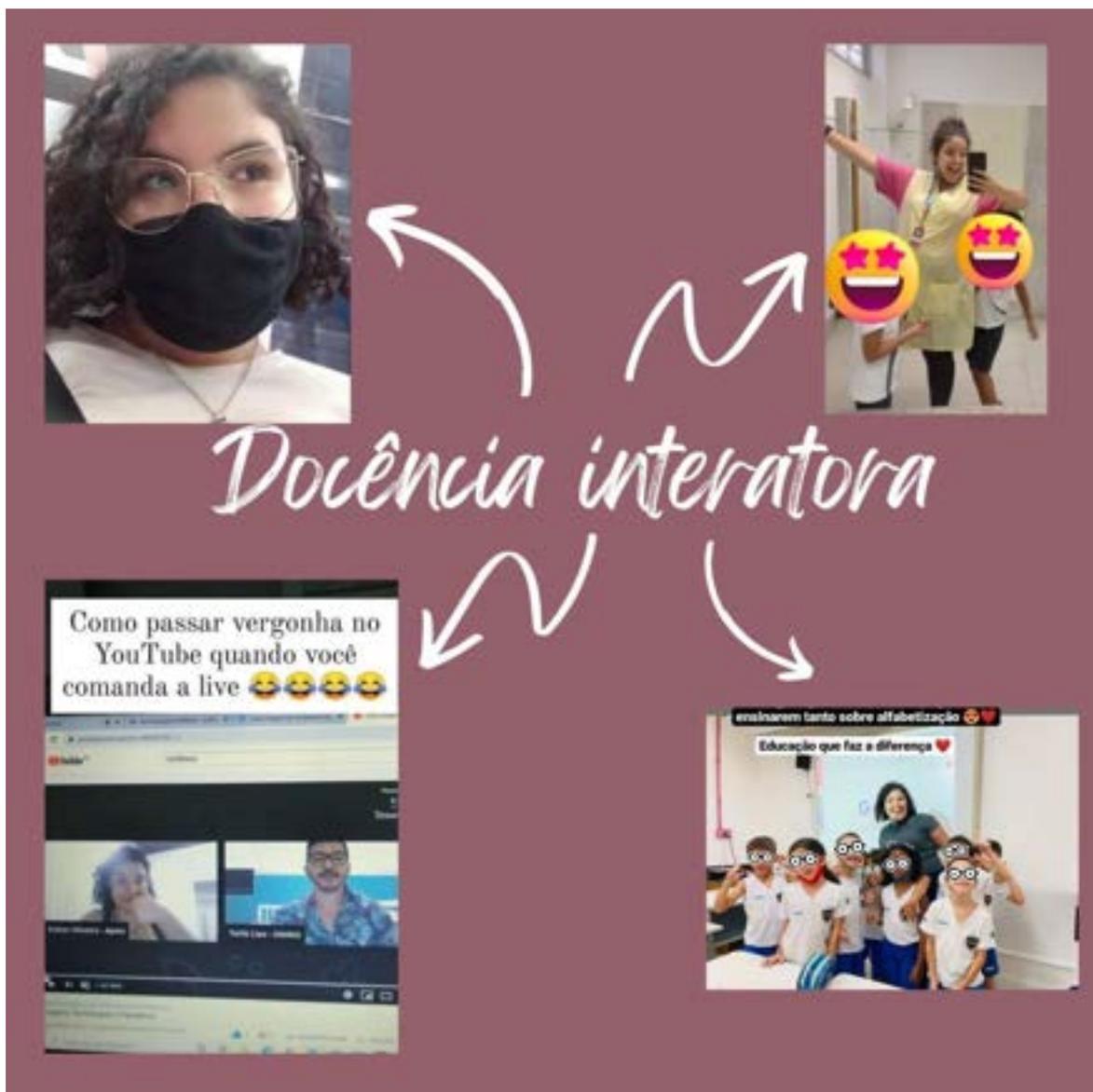


Imagem 74. Quem sou eu online? Esther Oliveira.
Fonte: Material de pesquisa. 2022.

E isso pode ser visualizado na transcrição do trecho em que Esther fala de si *com e para além* das imagens, durante a conversa,

Eu não me coloquei muito na minha vida pessoal, coloquei mais como docente, isso é até um pouco engraçado porque eu estava olhando a filósofa Susan Sontag e lendo um texto sobre a questão da fotografia, que ela relaciona com o processo de [civilização], o filme significa a vida da pessoa e a fotografia significa a morte. E eu fiquei pensando nisso, nesse sentido, assim, [batendo aquela marola] [risos],

Conversando a partir das imagens, Esther perguntou: “Gente, por que eu tiro foto? Por que eu posto no Instagram? Por que eu posto nas redes sociais?”

Às vezes eu penso algumas coisas assim [querendo receber algum patrocínio] [risos]. Eu fico pensando, eu seleciono momentos porque eu gosto de sair, eu gosto de viajar, são vários momentos em que eu estou feliz, e posto ali, no feed, e, [mais], muito dessa coisa também veio da pandemia porque antes eu não era tão ativa assim, depois que eu entrei no CACE eu comecei a estudar mais essas coisas das redes sociais, eu me interessei, estudar algo parecido com marketing porque eu gosto, mas eu fico pensando: eu estou tirando foto pra mim ou estou tirando pros outros, indiretamente, sem perceber? Eu estou tirando fotos pra que os outros tenham aquela imagem de mim, a Esther blogueirinha, a Esther feliz, a Esther triste [sic]? E, aí, não sei, comecei a refletir sobre isso, com essa questão da fotografia.

É muito engraçado, essa questão de não estar nas redes sociais, eu tenho muitos colegas que também não estão, e as pessoas tratam como estranhos [sic] mas porque você tem que fazer isso? Você entra se você quiser. Qual a proposta? Postar fotos nas redes sociais? É postar pra mim? É para os outros? É isso? Então, quando você falou isso (estar na rede), pra mim foi um start, sabe, o que eu estou fazendo aqui? (Sobre saúde mental) Eu não tenho tanto esse problema, eu acho que o problema é gerir informação. Eu sou muito bombardeada de informação [sic] sobre educação, foto de famoso, é tudo junto, eu adoro uma fofoca, fofoca faz bem pra saúde mental [risos], é tudo misturado, então, às vezes você não sabe gerir aquela quantidade de informação [sic], eu não tenho problema de olhar o outro, se o outro for rico, Ah, nunca tive isso, meu negócio é gerir informação pra o que eu preciso, mas, às vezes, não consigo, e é isso que me deixa mal, aí eu dou uma parada.

Ano passado eu fiquei mais de 1 mês sem Instagram [sic] uma coisa que eu estou fazendo agora é: o Instagram mostra quanto tempo você fica, no passado eu estava ficando 6 horas por dia, sem perceber, assim, só rolando e feed mesmo. Isso no Tik Tok também. Nossa, o Tik Tok é um caminho sem volta, você entra em um negócio, entra noutro, você fica vendo vídeos, aleatórios, tipo assim, vídeo de crianças, vídeos de desenhos, maquiagem, tudo muito aleatório, aí eu falei: vou diminuir. Agora estou ficando, no máximo, 1 hora por dia, antes eu ficava o dia todo, e mesmo assim ainda acho ruim. Aí eu fiquei parando pra pensar nisso, a gente fica rolando, rolando, perde muito tempo e pergunta: o que eu estou fazendo ali? Eu tinha muito hábito de mexer no telefone, agora eu deixo de lado, eu não fico depois de 8 horas da noite com ele. Estou com hábito de ler livros. Só nesse mês eu estou no 3º livro. Tinha muito tempo que eu não lia tanto assim. Foi até o que me motivou a seguir Letras, Pedagogia, Inglês.

Em 2016, eu fiz a lista. Eu li 110 livros em 1 ano. Ano passado, eu li 20, no máximo. Eu sou acostumada a ler muito e fui perdendo isso, acho que por ficar muito tempo na tela e, sabe? Por aquele cansaço mental. Eu acho que as redes sociais trazem muito isso. Eu não sei se vocês já viram no Instagram, mas isso é péssimo até para quem é produtor de conteúdo, nos stories agora você pode ver ou não ver todos. O Instagram vai selecionar 3 stories, os 3 primeiros, e se você quiser

ver o restante tem que clicar dentro dos stories da pessoa pra mostrar tudo, ou seja, os produtores de conteúdo precisam, em 3 postagens de 15 segundos, chamar a atenção da pessoa de alguma forma [sic] tornando seu tempo maior na rede [...] e isso reflete nas crianças, em tudo. (@itsetheroliveira, 2022)

Assim, a reflexividade e o questionamento requeridos pela professora Maria Emília Sardelich (2016) aparecem na conversa sobre/com/a partir/para além das imagens (PORRES PLÁ, 2013) de Esther, principalmente sob a forma de perguntas, várias delas. Os porquês sobre compartilhamento de imagens e registros de si nas redes sociais trazem a ideia das “vidas-linguagens” que configuram uma nova estética comunicacional e novos modos de existência (TESCH, 2017, p.37) e de uma docente interatora-crítica (MITCHELL, 2002, 2006) dentro-fora da sala de aula.

Susan Sontag (2004, p.7) conta, ainda no prefácio de seu livro de ensaios, que iniciou a escrita com “ensaios sobre alguns dos problemas, estéticos e morais, propostos pela onipresença das imagens fotográficas; mas, quanto mais eu pensava sobre o que são as fotos, mais complexas e sugestivas elas se tornavam.”

As fotos são, talvez, os mais misteriosos de todos os objetos que compõem e adensam o ambiente que identificamos como moderno. As fotografias são, de fato, experiência capturada, e a câmara é o braço ideal da consciência, em sua disposição aquisitiva. Fotografar é apropriar-se da coisa fotografada. Significa pôr a si mesmo em determinada relação com o mundo, semelhante ao conhecimento – e, portanto, ao poder. (SONTAG, 2004, p.13-14)

Sobre os vídeos, que tomaram conta das redes sociais, Gustavo Daudt Fischer (2015, p.61) propõe a ideia de que haveria um lugar ou destino específico para o audiovisual: ser vídeo, pois o vídeo seria considerado, por quem protagoniza o mercado de comunicação digital, “parte cada vez mais relevante da ideia de conteúdo.” Assim, o vídeo, significando movimento e ação (como acontece na rede social Tik Tok), contrapõe a ideia de que “o fascínio exercido pelas fotos é um lembrete da morte e, também, um convite ao sentimentalismo (SONTAG, 2004).

Maria Emília Sardelich (2016, p.516) nos lembra “que as representações visuais são um lugar sempre desafiante de interação social e processos de identificação.”

Consideramos que o diferencial da Cultura Visual em relação a outras propostas para o trabalho com as imagens, sejam elas da arte ou não, é focalizar a interpretação daquele que vê e não o objeto que é visto, nem o produtor desse objeto. A Cultura Visual privilegia a interpretação daquele que vê, os significados que constrói na medida em que se relaciona com os artefatos visuais, fala e é escutado, sobre a relação que estabelece entre o que vê e seu próprio contexto. (SARDELICH, 2016, p.516)

Assim se desenrola a conversa ao chegar nas imagens de Diego Marinho⁵⁹, o @prof.martim dos quadrinhos:

Diego: Sou inocente. [risos]

Pedro: Diego é inocente! [risos]

Rosane: Não é não, as fotos mostram. [risos]

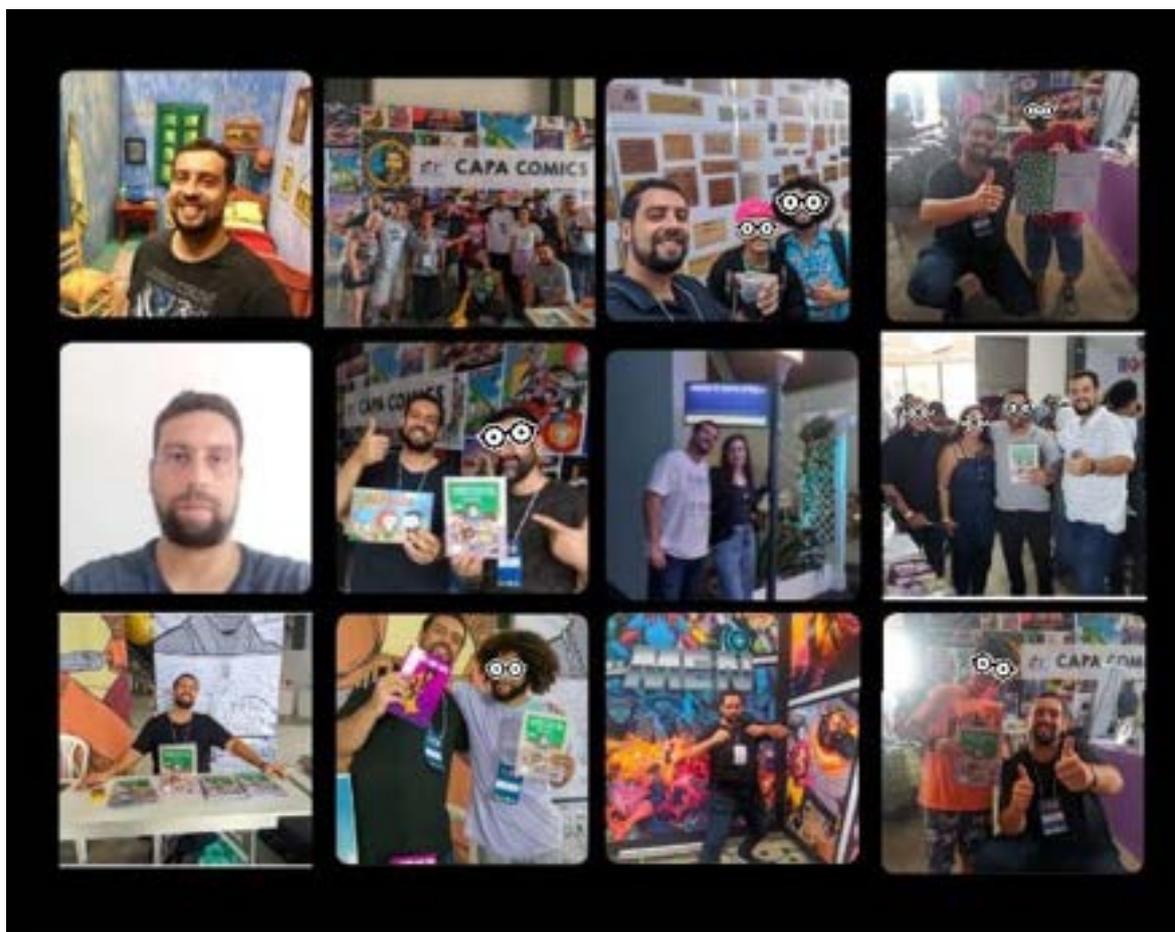


Imagem 75. Quem sou eu online? Diego Marinho.
Fonte: Material de pesquisa. 2022.

⁵⁹ Docente de artes visuais, quadrinista e mestrando no Grupo CACE/UNIRIO.

O que ‘mostram’ as fotos? As estratégias de comunicação utilizadas em uma exposição de arte visam a aproximação do visitante com o objeto mostrado. Nos estudos de Lisbeth Rebollo Gonçalves (2004, p.37-40), além do próprio ambiente arquitetônico, a cenografia se mostra com elevado grau de importância nas exposições pós-modernas, pois permite criar um espaço propício para a “experiência estética e apreensão de conteúdo.” Para Lisbeth, que fala da exposição nos museus e espaços presenciais de visitação, se no início do século XX, o espaço ideal para exposição de arte moderna era o cubo branco, onde se pretendia buscar neutralidade, na contemporaneidade pensa-se como ideal a “criação de uma atmosfera (...) uma ambientação construída para a ação, a apresentação de um discurso que colabora para promover a recepção estética e instigar a imaginação e o conhecimento sensível do que se apresenta ao visitante. Polêmicas à parte sobre o esvaziamento dos museus (MIRZOEFF, 2018), na conversa com imagens compartilhadas e vistas online-offline de Diego, há uma atmosfera que faz ressaltar o consenso de que não há como não interferir em uma mostra, ou seja, não existe um “grau zero” de interferência, tanto na exposição em paredes brancas como em ambiente dramatizado, presencial ou remoto, há uma intenção.

Eu estava pensando. No meu caso eu uso mais o Instagram. Eu tenho 2 Instagram, um que faço meus quadrinhos e um que não uso mais. Só que não tenho um que represente a mim mesmo. Não sou eu. Nós criamos várias personas e escolhemos o que vamos mostrar. No meu modo de ver, é como a relação com o fotógrafo, a gente está vendo através dos olhos dele, que vai criar uma visualidade de acordo com o que a gente deseja, e a gente vai absorver aquilo. Fazendo uma relação com a questão da docência, puxando a sardinha pros professores de artes, eu vivia muito isso tendo que reafirmar a minha disciplina como uma área de conhecimento em uma comunidade que não liga muito pra isso. Então, eu via que só tinha uma certa validação, quando eu apresentava que trabalhava com alguma coisa concomitante a isso, que eu era de artes também. Parece que você tem que estar sempre se reafirmando, que é uma coisa que não acontece na área de exatas, por exemplo. Uma outra coisa que eu estava pensando, eu estou lendo um texto do Rubem Alves, ele fala [de várias pessoas], sobre os cientistas. O que você pensa quando falam de cientistas, aí tem lá: o gênio maluco, a pessoa de autoridade, sendo que sempre pensam em alguém de exatas, um cara jogando uma química pro alto, no laboratório, [Rosane: e sempre no gênero masculino!?] Sim. Então, existem outras formas de fazer ciência, além do mundo cartesiano [sic] uma forma maior de ver é o que a gente estava conversando outro dia, como a gente vai ter outra visualidade se a gente só olhar x y. Aquela [sic] da dicotomia no pensamento moderno.

Então, na verdade eu não tenho algo que represente a mim mesmo, só no Facebook que uso pouca coisa. Parei de colocar muita coisa no Facebook porque quando colocava alguma coisa política chegava algum maluco, dizendo: - Não, tem que defender o Bolsonaro sim, eu não tinha sossego, [Rosane: esse lugar político

também é difícil pra gente], não tinha um lugar particular pra mim, eu me sentia meio sufocado, não tinha um lugar pra expor o que eu queria [sic].

Com a fala de Diego Marinho sobre cientistas e as representações para a área de exatas, foram printadas duas páginas de busca (a primeira página de cada resultado) pela palavra “cientista”, uma do Google, diretamente do navegador Google Chrome, e uma do Bing, diretamente do navegador Microsoft Edge, para não haver interferência entre as plataformas.



Imagem 76. Cientista por Buscador Microsoft Bing.
Fonte: Internet. 2023.

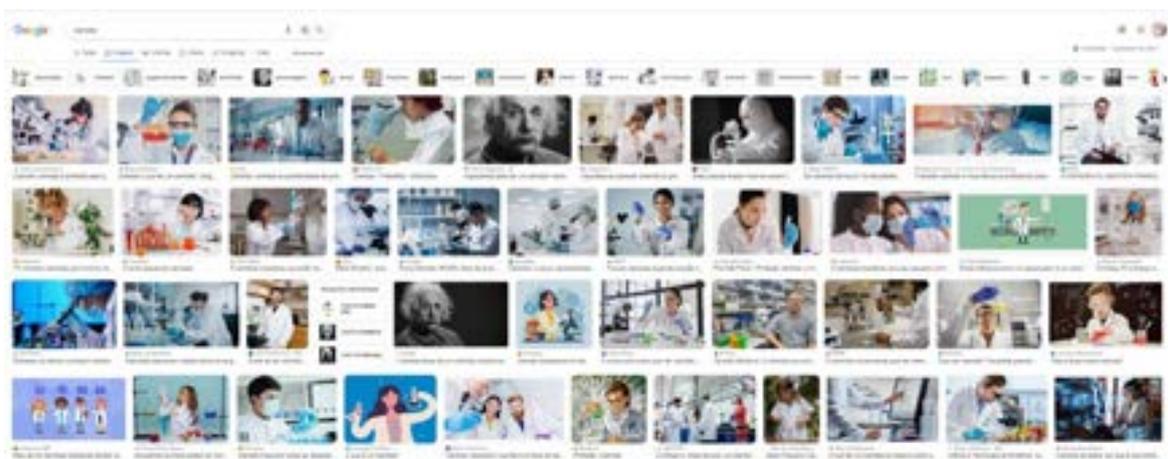


Imagem 77. Cientista por Buscador Google.
Fonte: Internet. 2023.

As imagens como resultado das buscas mostram algumas evidências sobre os apontamentos de Diego na conversa, mas uma delas é mais significativa, tendo em vista que se trata da diferenciação entre as imagens que ambientam locais de trabalho de cientistas, inclusive visibilizando profissionais no período da pandemia de covid-19, e imagens produzidas sobre cientistas, pois são desenhos ou imagens com intervenção artística. Refletindo sobre a questão da comicidade e a representação de imagens de docentes do ensino básico que não permite que se desaloje o poder, como investiga e critica Gillian Rose (2016), talvez caiba justamente às docências interatoras-interventivas (CAMPOS, 2016) como Diego Marinho o lugar de desalojar o poder, na representação do trabalho esperado para a docência, com arte.

[...] Eu não tenho um foco na rede pra mim. É mais uma coisa associada ao trabalho. As pessoas validavam mais o meu trabalho de professor se eu fizesse alguma coisa [sic] ah, esse professor é legal [sic] mas, e se não fizesse, o professor é ruim? Não tem nada a ver. Aí, eu vi que estava tirando mais ponto ali pra manter meu Instagram de trabalho funcionando. Ah, ele faz esse trabalho aqui, ele está em um evento, então chama ele pro próximo [sic] então, era mais pra alimentar o negócio [sic]

Acionando Gillian Rose (2018), quando a autora fala sobre o capitalismo de plataforma, em que se monetiza tudo, surge um diálogo no grupo.

É o que o Diego falou: ele faz o perfil pra vender o produto dele. O perfil vende a arte dele. E ele vai se habituando a fazer o que tem retorno do público, não necessariamente o que ele gostaria. (@adriahoffm)

Diego pode abrir uma conta na rede OnlyFans, onde fãs-seguidores pagam para acessar os conteúdos produzidos. Seguindo a lógica da economia capitalista, uma ou outra pessoa que cria conteúdos ganha muito dinheiro enquanto a maioria faz inúmeras postagens para ganhar uma 'merreca'. (@drokaf)

Assim como acontece com a pornografia, aparece muito nas redes sociais, como tem aparecido no Instagram. Saiba como ganhar dinheiro. Ganhe 7 mil reais em 7 dias. É o marketing digital. (@itsetheroliveira)

Você é professor? Tem a formação e não ganha dinheiro? Saiba como ganhar dinheiro, sendo professor. Anúncio no Instagram para professores. Aparece também para juiz, que você pode fazer laudo para a justiça. Ganhe R\$ 4.000,00 por cada laudo. E os posts didáticos? Como fazer uma aula? Como dar uma aula no Power Point? Como fazer planilhas para facilitar sua vida? E pra quem quer tentar pós-graduação? Como fazer um projeto que vai te aprovar no mestrado? É a venda da experiência. Você também pode experimentar e se gostar compra o pacote. (@adriahoffm)

Tem um grupo no Facebook só para mestrado e doutorado que divulga todos os processos seletivos que acontecem no Brasil. Então, começou uma galera a fazer

posts didáticos dizendo, por exemplo, me envie seu projeto que vou avaliar e [sic] estão roubando os projetos dos outros. Também existem as comunidades de professores de artes no Facebook. Então, pegam várias coisas aleatórias e colocam: novas atividades da BNCC. Compre aqui: R\$ 50,00; R\$ 300,00. Pessoas que nem são da área oferecem os serviços. Faça um Pix e receba no mesmo dia. Quem quer? Eu quero! Eu quero! Você dá aulas de quê? Ah, eu sou de história, sou de inglês. Isso virou uma polêmica porque quando perguntam: qual a sua formação? A área é completamente outra, educação física, por exemplo. Você está se apropriando! Como assim? Eu tenho uma tia que é professora. Então, eu vou fazer uma cirurgia no coração de alguém sem formação? Ou seja, ganhe dinheiro com o que você puder. (@moninhabarros)

Diego Marinho dialoga com o grupo, trazendo questões sobre o novo currículo do ensino médio que será implementado pelo governo federal, “em que só vão ficar como obrigatórias as disciplinas de língua portuguesa e matemática, e uma das coisas que falam é sobre empreendedorismo, sobre como empreender”.

Fico pensando nos professores que estão endividados porque perderam a chance de dar aulas em suas disciplinas, e nas disciplinas que vão ensinar aos alunos que sabem menos ainda a como ser empreendedor.

Com cotidianos digitais quem dialoga sobre o ensino médio é o @prof.martim, quadrinho criado por Diego Marinho na rede social Instagram.

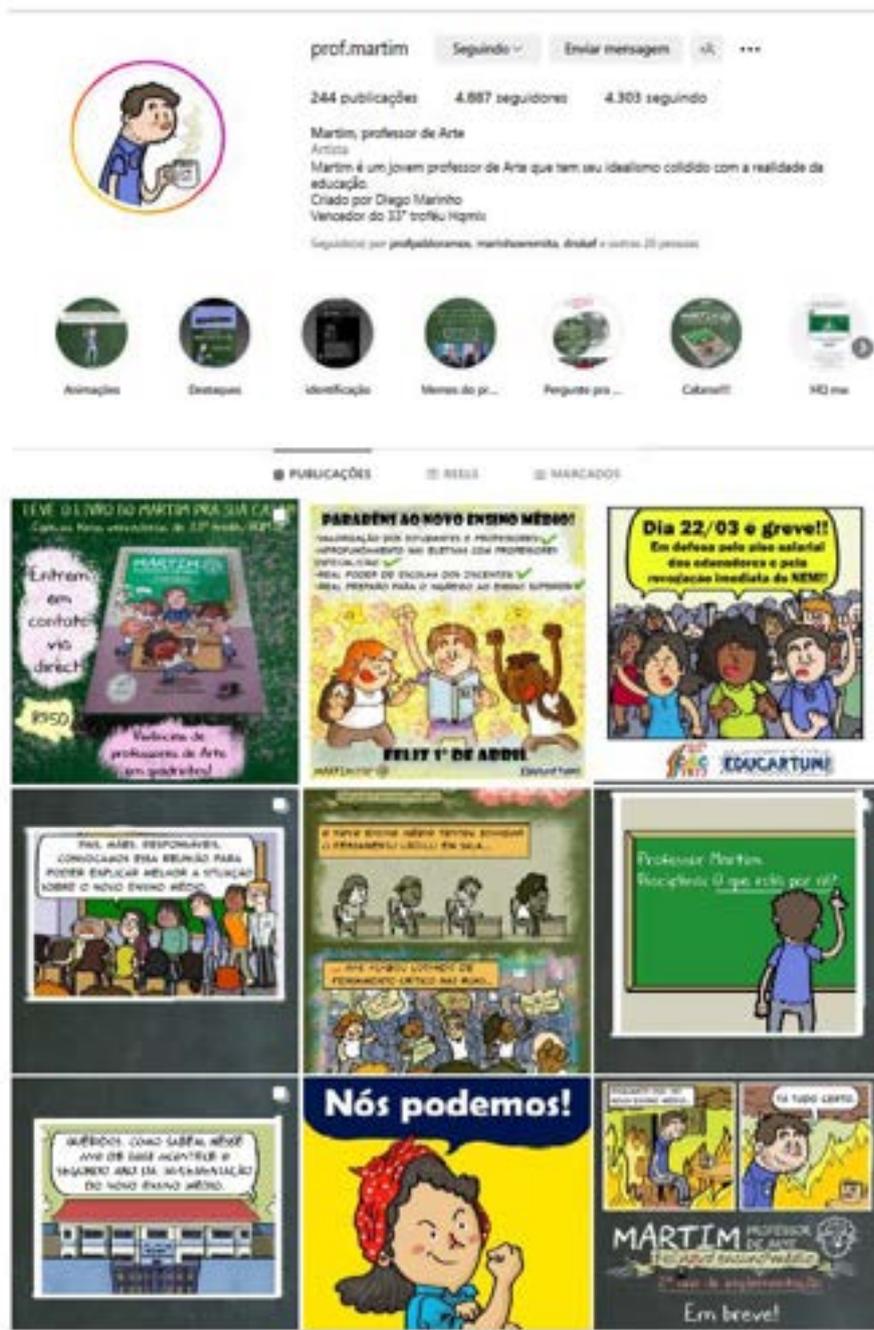


Imagem 78. @prof.martim.
 Fonte: Instagram. 2023.

A conversa com imagens também trouxe visualidades e contravisualidades que só puderam ser visibilizadas durante os diálogos porque são imagens de e com pessoas. Os diálogos mostram o envolvimento das questões éticas-políticas relacionadas às docências participantes. Não podem ser consideradas invisibilidades porque as imagens foram

compartilhadas em cotidianos digitais, mas estão fora da visibilidade outorgada pela cultura visual-digital na contemporaneidade, sobretudo nas relações de poder.

Então, eu fiz uma montagem das fotos desse ano, só tem uma foto do ano passado que é a que eu estou com roupa de frio. As fotos desse ano são uma montagem dos melhores momentos, vamos dizer. São todos momentos pessoais, não tem nenhuma foto de trabalho. Acho até que tinha uma foto de trabalho que não entrou aqui porque na foto de trabalho sou eu no meio dos estudantes e não dá pra ver quem sou eu. Tem um monte de estudantes e aí, se eu for pegar, vou ter que recortar, se eu cortar tiro os estudantes, e não dá pra colocar com os estudantes. Só vou colocar fotos que dá pra ver, reconhecer que eu estou. São situações pessoais, viagens, com meu marido, amigos, situações do dia a dia pessoal. Não é nenhuma situação de trabalho. [sic] no meu Instagram não coloco foto pessoal, só coloco fotos de paisagem, [sic] aqui você não vai encontrar fotos pessoais, aqui é só uma coletânea de imagens, momentos importantes, [sic] quando eu quero colocar meu rosto coloco nos stories, fica lá um tempo e depois some.

O Facebook era o local em que eu postava fotos de trabalho, fotos da turma, passeio com amigos, o Facebook era o espaço em que meu rosto estava lá circulando nas postagens, e no Instagram não, no Instagram era uma composição de imagens, digamos, tem a foto nossa, do grupo, hoje, no Facebook, e no Instagram vai ter a foto da entrada da UNIRIO, dizendo: hoje é a primeira aula presencial depois de 2 anos, então eu postava uma foto entrando na UNIRIO. Eu fiz essa experiência no Facebook de postar coisas de trabalho, coisas com a minha imagem, e no Instagram postar imagens conceituais [sic] abertura de exposição, sempre uma imagem pra composição sem o meu rosto.

Atualmente, não sei o que responder, porque depois que eu fui hackeada várias vezes fiquei cabreira, então toda vez que ia postar uma foto [sic] eu já começava assim: e se alguém quiser copiar essa foto de novo e quiser fazer alguma coisa, aí eu não posto a foto, já fico pensando duas, três vezes antes de postar a foto, mais pelo receio do que alguém pode fazer com a foto. [...] você tem 1500 amigos, dos quais tem gente que já não vejo há mais de 10 anos [sic] ah, era uma pessoa muito legal, mas eu sei lá o que ela está pensando hoje, e você tem, ali, a listagem dos 1500 amigos, seguidores, do Facebook [sic] vai que ela olha a minha imagem hoje [sic] vai que ela mudou completamente, virou outra pessoa [sic] eu penso que não precisa colocar a minha imagem pra saber qual a minha posição política [sic] pelas postagens, se a pessoa entrar no meu Instagram, não está descrita claramente, mas está dito implicitamente, pra bom entendedor meia palavra basta [no caso uma imagem basta [risos]]. (@adriahoffm, 2022)

Eu escolhi as minhas porque são as imagens que eu geralmente posto mais fácil no WhatsApp [sic] minha namorada fica muito chateada comigo porque eu não gosto que exponha a vida pessoal nas redes sociais. Eu falo ‘não quero postar, não quero tirar foto agora, só quero curtir o momento’. Então, às vezes eu não quero fazer, faço por obrigação. Eu gosto das fotos com pessoas, para o grupo do WhatsApp. Essas são as fotos que eu tenho [sic] No Instagram, às vezes eu posto um vinho ou alguma coisa específica ali. É mais por isso. E eu não tenho, não receio, na pergunta sobre política [sic] eu trabalho em uma escola particular, mas eu tenho meu limite ético [sic] não vou deixar de fazer as coisas que eu tenho dito, mas vou me eximir de dar iscas para qualquer coisa, com certeza, mas não deixo de postar fotos do Carnaval, não deixo de dar opinião política [...] no Facebook mesmo. [...] os pais enviam fotos no retorno da pandemia [...] eles estão olhando as fotos da escola [...] de professores [...] tem um professor que está na escola há

40 anos [...] então, eu não quero saber [...] se tiver um regimento da escola, vocês trazem [...] eles podem postar o que quiserem, mas aí, óbvio, eu tenho a minha preocupação [...] eu não me exponho. [...] Meus alunos sabem a minha opinião, se me perguntam eu falo o que acho e é isso. (@drokaf)

Quando eu, docente-pesquisadora-, penso nas questões que são colocadas na conversa com imagens, da curadoria que fazemos para nos visibilizarmos, da exposição, penso em como muitas vezes quero postar fotos e acabo não postando nada. E, também penso em como é complexo não postar nada na cultura do ver e do ser visto. Ao mesmo tempo em que se imprime uma necessidade de postar imagens que validam o trabalho, como ‘mostra’ Diego Marinho, Adriana Hoffmann e Pedro Freitas ‘expõem’ a fragilidade de compartilhar imagens que relacionam vida-trabalho docente.

Nesses momentos sempre recorro a Nicholas Mirzoeff (2016) quando o autor fala da produção do autorretrato, em que ele traz justamente o autorretrato como uma ‘coisa’ para quem tinha poder, econômico, financeiro, poder em todos os sentidos, de visibilidade que produz visualidades, e como o uso da selfie nos dias atuais, por exemplo, trouxe a visibilidade para as redes, para as ‘pessoas comuns’.

Susan Sontag (2004) também fala do retrato nas relações de poder, o que pode ser estendido ao autorretrato e as selfies,

Não é a realidade que as fotos tornam imediatamente acessível, mas sim as imagens. Por exemplo, hoje todos os adultos podem saber com exatidão como eles, seus pais e seus avós eram quando crianças — um conhecimento que não era acessível antes da invenção da câmera, nem mesmo para aquela pequena minoria em que era costume encomendar pinturas de seus filhos. A maioria desses retratos era menos informativa do que qualquer instantâneo. E mesmo os muito ricos tinham, em geral, apenas um retrato de si mesmos e de seus antepassados quando crianças, ou seja, uma imagem de um momento da infância, ao passo que hoje é comum a pessoa ter muitas fotos de si mesma em todas as idades, uma vez que a câmera oferece a possibilidade de um registro completo. O sentido dos retratos convencionais na residência burguesa dos séculos XVIII e XIX era confirmar um ideal de modelo (proclamar a posição social, embelezar a aparência pessoal); em vista desse propósito, fica claro o motivo por que seus proprietários não sentiam necessidade de ter mais de um retrato. A foto-registro, mais modestamente, confirma apenas que o tema existe; portanto, por mais fotos que a pessoa tenha, elas nunca serão demais. (SONTAG, 2004, p.92)

A cultura visual-digital, com sua multiplicidade de compartilhamentos de imagens visuais e visualizantes, abriu a possibilidade de expor e de mostrar a vida cotidiana, incluindo a vida cotidiana docente.

Ainda que busquemos a reflexividade *sobre* curtidas e visualizações que ampliem as discussões sobre o esforço demandado para ‘ler’ imagens e textos em ritmos e velocidades distintas sem incorrer nas perspectivas dicotômicas,

[...] é uma recompensa meio abstrata em que você quer receber o tal do like, como se aquilo fosse te dar alguma coisa [...] você pensa: será que isso aqui não é bom o suficiente pra alguém curtir ou comentar? [...] Eu estava vendo uma entrevista [sic] é como se fosse um gatilho que aumenta a serotonina e te dá a sensação de prazer rápido [...] da mesma forma que você vai passando o feed e não fica muito tempo [sic] a serotonina cai logo, então eu passo pra outro [sic] por isso que o livro não é tão interessante, se comparado, porque você fica naquela mesma história, não tem variedade [...]. (@prof.martim)

O livro demanda um esforço seu, uma condução da história que a imagem em movimento não demanda, é tudo muito rápido, enquanto o vídeo vai passando, o seu esforço é olhar. (@drokaf)

O audiovisual vai ter o som, vai ter a imagem, o movimento, e o livro vai ter você, a sua imaginação e a leitura, o (ritmo) vai andar conforme você. (@moninhabarros)

Nas redes você tem que entrar no ritmo deles. Pode até pensar: vou ver rápido, e quando vai ver (de fato) levou 2 horas, vão ser só 15 minutos, levou 2 horas. (@adriahoffm)

É só mais o próximo: levou 2 horas. (@prof.martin)

O próximo é como a saideira, nunca acaba. (@drokaf)

Ainda que a produção de imagens também supra uma ideologia dominante;

Ainda que a mudança social corra o risco de ser substituída por uma mudança em imagens;

Ainda que a liberdade de consumir uma pluralidade de imagens e de bens seja equiparada à liberdade em si;

Ainda que o estreitamento da livre escolha política para libertar o consumo econômico requeira a produção e o consumo ilimitados de imagens, como ensaia Susan Sontag (2004, p.98);

Ainda que a complexidade não permita encerrar análises ou mesmo opiniões *sobre* o compartilhamento de imagens na cultura visual-digital contemporânea;

Eu sempre penso nesse contraponto, por que a gente vê de forma negativa? Ah, colocaram um monte de selfies, um monte de fotos iguais, que às vezes parece que não tem diferença nenhuma, você tem que ficar olhando e perguntando, porque todas as fotos vão pra rede. [...] Mas, quando eu lembro da fala dele [Mirzoeff], eu penso: Não, isso também tem um lado positivo, das pessoas se apropriarem e

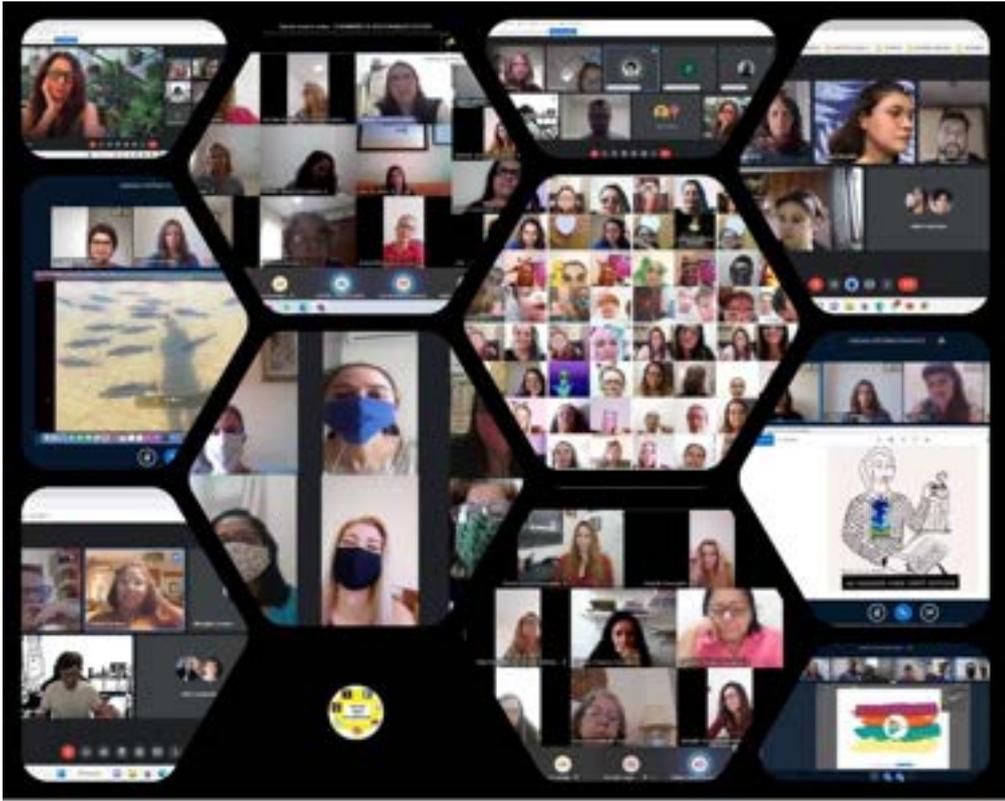
de colocarem a apresentação da própria vida e não de serem representadas por um olhar que está acima e que impõe um modelo, sobretudo para a docência [...] (@rosane.tesch, 2022)

Que visualidades e contravisualidades você produz online-offline?



Imagem 79. Quem é você online?
Fonte: Material de pesquisa. 2022.

#boraconversar #borarefletir #boracompartilhar #docenciainteratora



#salasdeconversasonlinecomimágenes

CAPÍTULO 4

SALAS DE CONVERSAS ONLINE COM IMAGENS

O Capítulo 4, *Salas de conversas online com imagens*, apresenta as necessidades de usos e funcionalidades das plataformas e aplicativos para os encontros online com as docências interatoras assim como o comprometimento ético-estético-técnico-político desses usos quando associados à cultura visual e ao capitalismo de plataforma.

Plataformas digitais e a cultura do compartilhamento

Baseado em um estudo comparativo com o objetivo de analisar os “diferentes vernáculos visuais dominantes” (NIEDERER, 2018, p.21-22), incluindo redes sociais-digitais como Wikipedia, Facebook, YouTube, Twitter, Instagram, entre outras, tanto das práticas de postagens cotidianas como dos formatos das plataformas sobre um determinado tema, o Facebook foi descrito como uma rede social cujas postagens são fortemente baseadas em texto, visando estilos meméticos ou infográficos e apresentando, ainda, 'declarações compartilháveis', principalmente declarações não controversas (o que se modificou enormemente durante períodos de eleições políticas em países como o Brasil e os Estados Unidos). Escritas em fonte grande, superpostas a fotos de celebridades ou animais fofos, o Facebook se tornou a rede da família. Já o Instagram é descrito como uma rede social criada e alimentada em torno de imagens e estética, tendo sua linguagem visual baseada na experiência, em grande parte relacionada à divulgação de trabalhos. Da plataforma, considera-se que as imagens são visualmente atraentes com tendência à redução ou ausência total de textos relacionados às imagens postadas.

Essas diferenças, que Sabine Niederer descreve como “culturas de uso” e “tecnicidade de cada plataforma” (2018, p.20), ressaltam a importância da circulação e do compartilhamento para manter as relações sociais em cotidianos digitais. Entretanto, a vida vivida com as redes sociais em cotidianos digitais é apenas parte do que tem sido indissociável de uma cultura de compartilhamento que vem transformando (ou sendo transformada), cotidianamente, nossas vidas ao longo do tempo, como ilustra Lisa Gansky

que escreveu, em 2012, como o futuro dos negócios seria o compartilhamento. Ela fala sobre as mudanças que tem ocorrido em nossos relacionamentos com as coisas, com outras pessoas e com as nossas vidas, e que poderiam estar relacionadas com o que Gillian Rose (2018, não paginado) chama de "capitalismo de plataforma".

Lisa Gansky diz que temos uma longa tradição de compartilhamento: os transportes, a comida, as experiências, entretenimentos em estádios, parques, teatros, o conhecimento em bibliotecas, universidades, enfim, tudo isso seriam plataformas de compartilhamento. Nesse universo de plataformas, o que estaria mudando cada vez mais rápido e de forma mais intensa seria o conceito de posse, pois o acesso aos produtos e serviços têm sido cada vez mais significantes do que a posse deles. Um grande exemplo dessa mudança é o uso compartilhado de carros e bicicletas ao redor do mundo, via aplicativos, associado a alguns fatores que têm afetado as pessoas e o planeta, como as recessões, o crescimento demográfico, as mudanças climáticas e a conectividade mundializada. Seriam esses fatores, argumenta, que estariam nos levando a repensar relacionamentos, alinhando valores e custo real; a entender que um maior número de pessoas reduz o espaço e a posse de bens; a buscar a redução do estresse, individual e coletivo; a desconfiar de grandes marcas, recepcionando grupos locais e marcas sem nome; e a compreender a redução entre as distâncias, físicas e de conexão, como heranças de uma infraestrutura já implementada. A conectividade social com dispositivos móveis, a mobilidade que permite encontrar coisas e pessoas por meio da internet e dos GPS, nos espaços-tempos físicos-virtuais, e a facilidade com que tudo pode ser lido/visto em movimento e/ou em tempo real, nos mapas/aplicativos, são os ingredientes dessa cultura de compartilhamento.

Para Lisa Gansky (2012), as pessoas podem se transformar em "membros de um clube" quando optam por determinados produtos ou serviços e os escolhem por esses darem status ou mobilidade ao que é usado/compartilhado, e as imagens de mídia social estão embutidas em tipos específicos de práticas ativas e participativas – a participação é um dos valores culturais da cultura digital (gostei, favoritei, retweetei, compartilhei - mas muitas também são modificadas - memes - para diferentes usos em diferentes formatos) ressalta Gillian Rose (2018, não paginado). Porém, nada disso acontece sem um preço. As informações sobre nós e sobre nosso comportamento são monitoradas sem que precisemos responder pessoalmente ou virtualmente uma pesquisa, o que permite que empresas e outros meios nos vejam, acompanhem nossos movimentos e se antecipem com ações sobre o que podemos querer no futuro ou no momento seguinte.

As redes sociais-digitais Facebook e Instagram integram a propaganda e o marketing em seus feeds, por algoritmos, em ordens baseadas nos interesses de usuárias e usuários, invisibilizando em grande parte as publicações das redes de amizades formadas nessas plataformas de compartilhamento. Totalmente integradas aos apontamentos de Lisa Gansky (2012) e de Jaron Lanier (2018) quanto aos usos da mobilidade para atender ao mercado publicitário e de vendas, utilizando inteligência artificial e psicologia comportamental, a rede Facebook, por exemplo, perdeu adesões migradas em larga escala para o Instagram e o TikTok⁶⁰, aplicativo chinês de vídeos curtos e dublagens. Números em queda, turbulência com anunciantes, menor engajamento, desinformação, notícias falsas, ataques de executivos, regulações mais duras e de proteção de dados e o antagonismo com a indústria de notícias, estariam entre os principais motivos dessa perda, há alguns anos, segundo Amol Rajan (2018, não paginado), da BBC News Brasil⁶¹.

O documentário da Netflix⁶², “O dilema das redes”, de Jeff Orlowski, lançado em setembro de 2020, embora apresente uma contradição por ter sido produzido por uma das indústrias do entretenimento, expõe como as plataformas digitais se utilizam de informações de usuárias e usuários, buscando influenciar comportamentos como os que levam à polarização política e aos condicionamentos relatados por Jaron Lanier (2018). Um dos alertas expostos no filme é não considerar as tecnologias das redes sociais-digitais como ferramentas porque, enquanto ferramentas, elas esperariam que as usássemos e não nos manipulariam para serem usadas. E, para dar um exemplo prático dessa manipulação, Jaron Lanier diz que o Facebook teria potencializado a marcação de fotos nas postagens, partindo de um princípio que faz parte da psicologia humana: é difícil ignorar a própria imagem, portanto, difícil ignorar a notificação de que há uma imagem na qual fomos marcados.

⁶⁰Também conhecido como Douyin (em chinês 抖音) é um aplicativo para criar e compartilhar vídeos curtos. [...] Foi lançado na China em setembro de 2016 e introduzido no mercado internacional como musical.ly um ano depois. [...] O aplicativo ganhou popularidade e se tornou o aplicativo mais baixado nos Estados Unidos em outubro de 2018. Disponível em < [TikTok – Wikipédia, a enciclopédia livre \(wikipedia.org\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/TikTok)>. Acessado em 19jul2021.

⁶¹Disponível em <[8 razões que mostram que o Facebook atingiu seu auge e pode começar a perder influência - BBC News Brasil](https://www.bbc.com/portuguese/geral-56888888)>. Acessado em 19jul2021.

⁶²Netflix é uma empresa sediada em Los Gatos (Califórnia/EUA) que oferece serviço de streaming de vídeo sob demanda por assinatura.

Jaron Lanier (2018) ressalta que as redes sociais-digitais formaram, em um primeiro momento do seu desenvolvimento voltado para as interações pessoais (web 2.0), a possibilidade de horizontalizar as relações de poder, principalmente no campo político-econômico, mas estão sendo cada vez mais direcionadas para a manipulação do comportamento, visando lucro. Tomando de empréstimo os apontamentos de Vilém Flusser (2014) em relação aos gestos científicos, poderíamos dizer que o “capitalismo de plataforma” (ROSE, 2018, não paginado) está manifestando crise, pois o capitalismo, globalizado, racializado, sexualizado e de gênero, com maneiras específicas de ver o mundo, se encontra no cerne da cultura visual-digital e em uma fase de reconfiguração das relações sociais e econômicas, conseqüentemente de poder. Entender como os gestos têm se modificado nas relações de poder estabelecidas com/pelos dispositivos é de suma importância para seguir na tentativa de desativá-los, como propõe Giorgio Agamben (2017), assim como refletir sobre o conceito de uso(s) nas perspectivas de Vilém Flusser (2007, 2014), Michel de Certeau (1998) e do próprio Giorgio Agamben (2017), partindo da relação sujeito-objeto, fora da oposição e dicotomia propostas pelo pensamento moderno.

Fazendo sala em plataformas digitais

‘Fazendo sala’ é como podemos dizer de quando estamos em casa, recebendo hóspedes, amigas, amigos, parentes ou visitas, e não as deixamos sozinhas ou sem alguém para dar atenção, e foi, também, um dos movimentos que mais se repetiu na pesquisa, principalmente durante o período mais crítico da pandemia de covid-19. Movimento carregado de sentidos que afluíam quando eram abertas as *salas de conversas online com imagens* para receber as docências interatoras (TESCH, 2017, 2018) que participariam efetivamente do estudo. Durante o tempo de abertura da sala até o início das conversas com apresentação das propostas podiam ser criados ambientes de espera com imagens fixas ou em movimento, músicas, bate-papos etc. Com a câmera em off, por exemplo, era possível observar a entrada e a movimentação das pessoas participantes, que muitas vezes perdiam a conexão e “caíam”, fazendo ver as condições de acessibilidade dos aplicativos e das redes de dados de cada uma, assim como reorganizar materiais em função da quantidade de participantes e da qualidade da conexão da anfitriã que manteria a sala aberta para a conversa.

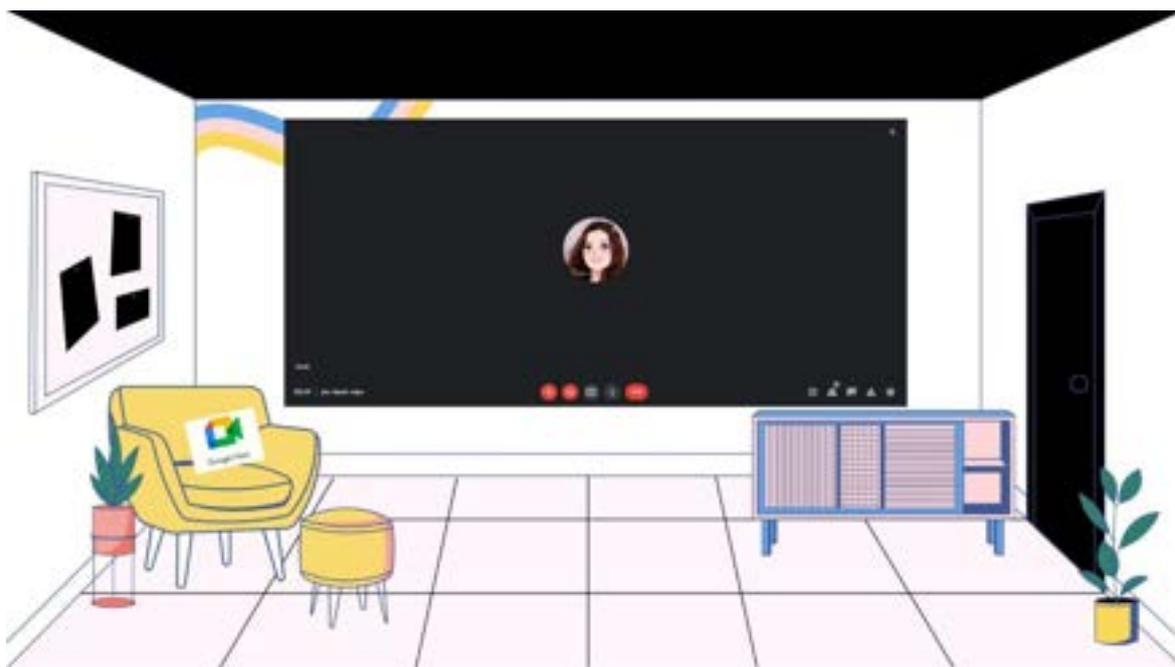


Imagem 80. Fazendo sala.
Fonte: Material de pesquisa. 2021.

As *salas de conversas online com imagens* abertas para o estudo foram selecionadas pelos usos que se deram durante a fase experimental da pesquisa, anterior à submissão na Plataforma Brasil, no final de 2020. Durante o período experimental, junto ao grupo de pesquisa CACE/UNIRIO, de outros grupos de encontros online e, também, como professora e diretora de uma unidade escolar da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro - SME/RJ, foi possível abrir inúmeras *salas de conversas online* nas redes digitais e experienciar como as funcionalidades de cada uma delas poderia contribuir para os encontros, interferindo o mínimo possível com questões técnicas relacionadas aos aplicativos.

Na fase experimental, por meio dos dados pessoais produzidos a partir dos convites online para participação na pesquisa, constatou-se um largo uso das redes sociais-digitais Instagram e Facebook, o que orientou a abertura de *salas de conversas online* no aplicativo Messenger, do Facebook, por exemplo. O aplicativo Teams, da Microsoft, foi utilizado, oficialmente, pela Secretaria Municipal de Educação da Cidade do Rio de Janeiro, em 2020, e o Google Meet, em 2021. Como parte das docências interatoras pesquisadas eram da rede pública municipal, os aplicativos passaram a ser utilizados para abertura das salas. O Google meet também foi largamente utilizado por universidades como a Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO e a Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF como

alternativa às plataformas de web conferência institucionais. Já o WhatsApp foi escolhido por ser o aplicativo de mensagens mais utilizado pelas docências participantes do estudo e mais utilizado no Brasil e no mundo, com, aproximadamente, dois bilhões de pessoas. O WhatsApp foi o 2º aplicativo mais baixado em 2020 e o 4º em 2021, sendo o 1º em mensagens instantâneas.⁶³

Desde o início do isolamento físico, em março de 2020, até o final do mesmo ano, [Jitsi \(software livre e de código aberto\)](#), [Skype](#), [Zoom](#), [Google Meet \(versão comercial do Hangout\)](#), [Microsoft Teams](#), [Facebook Messenger](#) e [WhatsApp](#) foram as mais testadas pelas redes de educação aos quais o grupo pesquisado teve acesso. Diante do aumento no número de usuárias e usuários acessando as redes e precisando se adaptar ao teletrabalho e ao home office, como as docências pesquisadas, inúmeras falhas⁶⁴ técnicas ocorriam no primeiro semestre de 2020, ao mesmo tempo em que acirrava a disputa entre plataformas e aplicativos de videoconferência na web. As falhas não cessaram no segundo semestre e adentraram 2021, com alguns serviços oferecendo atualizações e se mantendo mais estáveis que outros, como foi o caso, no Brasil, do Microsoft Teams, em 2020, e do Google Meet, em 2021.

Renato Guimarães Furtado fala sobre *Ditos/não-ditos: investigando as controvérsias discursivas da Plataforma Zoom*, em artigo de 2022, que pode ser referenciado para refletir sobre os discursos e posicionamentos institucionais das detentoras das variadas plataformas digitais, incluindo Meet e Teams, e como são controversos os usos das próprias empresas quando se colocam como intermediárias e facilitadoras das interações humanas. O autor identifica, por exemplo, como há uma disparidade entre o que é comunicado, sobretudo nas políticas e termos de uso das plataformas, e o que é realizado na moderação de conteúdo, “evidenciando os inerentes laços entre tecnologia e política, considerando que, na contemporaneidade, o poder – ou a capacidade de influência assimétrica de um ator sobre outro – é progressivamente moldado, efetivado e reconfigurado no reino da comunicação” (FURTADO, 2022, p.4). Também não podemos esquecer que as plataformas têm por objetivo principal gerar lucro. Como cita Renato Guimarães Furtado, se não enfatizarmos o

⁶³Disponível em : [Estes são os dez aplicativos mais baixados de 2021 | Exame](#). Acessado em 10out2022.

⁶⁴Disponível em: [Veja quais foram os 10 maiores apagões da Internet em quase 10 anos | CNN Brasil](#). Acessado em 10out2022.

pendor comercial de plataformas como a Zoom – e o Meet e Teams em nossa pesquisa – a despeito da aparente trivialidade, corremos o risco de permitir que seus interesses mais íntimos permaneçam ocultos. Assim, seguindo os ditos do autor e a nossa interação de docência felina, ao compreendermos as plataformas por meio de suas detentoras como reguladoras do acesso à informação e não, apenas, como intermediárias, já que a disseminação de seus conteúdos em ambientes digitais se dá através de acordos privados, exerceremos em um presente contínuo nossa capacidade de escolha crítica-reflexiva como usuárias e usuários das redes digitais. Como os gatos, que “fizeram o que parecia impossível: se integraram ao mundo moderno, de alta tecnologia, sem se entregarem”, ainda estaremos no controle (LANIER, 2018, não paginado).

Sobre os usos das plataformas de web conferência, assim foi descrita, na Plataforma Brasil, a escolha dos dois aplicativos como alternativas para ambientar as conversas online com imagens e a efetivação da participação na pesquisa:

Todas as conversas serão gravadas, em áudio e vídeo. As imagens serão visualizadas e analisadas, juntamente com a docência pesquisada, de forma colaborativa, e coletiva, quando autorizada por escrito ou por vídeo [...].

As gravações serão utilizadas para produção de dados e poderá participar desse estudo somente quem concordar com **as gravações, que serão realizadas, de forma síncrona, por meio da plataforma Microsoft Teams, e/ou Google Meet, de acordo com a estabilidade do aplicativo [...]**. (Grifo da autora)

Ratificando as escolhas, o conjunto de aplicativos Messenger, WhatsApp, Meet e Teams se deram pela acessibilidade e estabilidade constatadas pelos usos: capacidade técnica para se recuperar de falhas e apagões em um curto espaço de tempo, com atualizações frequentes e contínuas, além do fato de que o Facebook Messenger, durante o período de isolamento, era o aplicativo que oferecia maior estabilidade com filtros divertidos nos encontros-aulas das docências com crianças da educação básica, sobretudo na educação infantil, e o mais acessível para responsáveis por não consumir ou consumir poucos dados móveis nos smartphones.

Em uma pesquisa cujo objetivo não é, primeiramente, a análise de conteúdo das imagens ou dos usos das tecnologias digitais, e sim das relações estabelecidas com as imagens e com as pessoas participantes da pesquisa, ignorar as escolhas de usuárias e usuários ou perder-se em meio às falhas técnicas oriundas dos serviços de internet não contribuiria com os resultados. Isso explica a não utilização, nesta pesquisa, de plataformas e aplicativos institucionais ou da rede pública, tendo em vista que seus acessos eram restritos

e careciam de velocidade na resolução de problemas técnicos. Sabine Niederer (2018) diz que tanto a rede como a tecnicidade das imagens online chamam para uma abordagem sintonizada com o meio. Sendo assim, quanto mais rápido as falhas são minimizadas, mais rápido podemos retomar a dinâmica das conversas substantivas (COLLINS, 2021) e das relações sobre/com/a partir/para além das imagens, tomando essas imagens como prática cultural, onde o significado é locado e deslocado interminavelmente (PORRES PLÁ, 2013). Ainda assim, cabe pontuar que incluir a técnica não deixa de fazer parte do processo pela própria exigência do espaço-tempo escolhido e pelas circunstâncias que envolveram o estudo, mas, a inclusão não deve permitir que se façam ressoar apenas questões relacionadas ao desempenho nas ações, seja das docências pesquisadas, seja da organização do estudo.

Sala de conversas online com imagens

Conversas no WhatsApp



[CLIQUE AQUI PARA VER IMAGENS DA SALA](#)

A sala de conversas online com imagens – WhatsApp é o espaço-tempo mais intimista e privado entre as salas propostas para a pesquisa, e, por isso mesmo, o que mais pode provocar o sentimento de ‘invasão’ quando algo inesperado ou estranho é compartilhado por quem conhecemos ou quando nos deparamos com a mensagem de algum desconhecido. As mensagens, seja por áudio, por vídeo, por figurinhas ou por texto, se assemelham às conversas de corredor (FERRAÇO, 2021) nas unidades escolares até as conversas mais íntimas confabuladas com amigos. Por ser um aplicativo de fácil uso e para mensagens rápidas, embora nem sempre as respostas cheguem na velocidade esperada, o WhatsApp está presente na maior parte dos smartphones, independente da marca ou modelo do dispositivo, do nível de acesso às redes de internet e de dados, da idade ou qualquer outro fator de classificação. Reiterando Fernando Hernández (2013, p.79), entendemos que “a investigação em e sobre a cultura visual está estreitamente ligada à pesquisa com e sobre imagens”, contudo, o estudo do visual não é somente o estudo da imagem, mas, sobretudo, o das relações e interações estabelecidas com as pessoas que produzem e compartilham essas imagens. Por isso, além das imagens, os registros das conversas, individuais e/ou coletivas, com figurinhas, emojis, janelas de mensagens apagadas que ficam visíveis na tela da pessoa-contato – junto à curiosidade de saber se foi um engano ou se a pessoa se arrependeu do que

disse e apagou a mensagem, tudo é imprescindível nas interações com as docências interatoras e as visualidades produzidas com elas em cotidianos digitais.

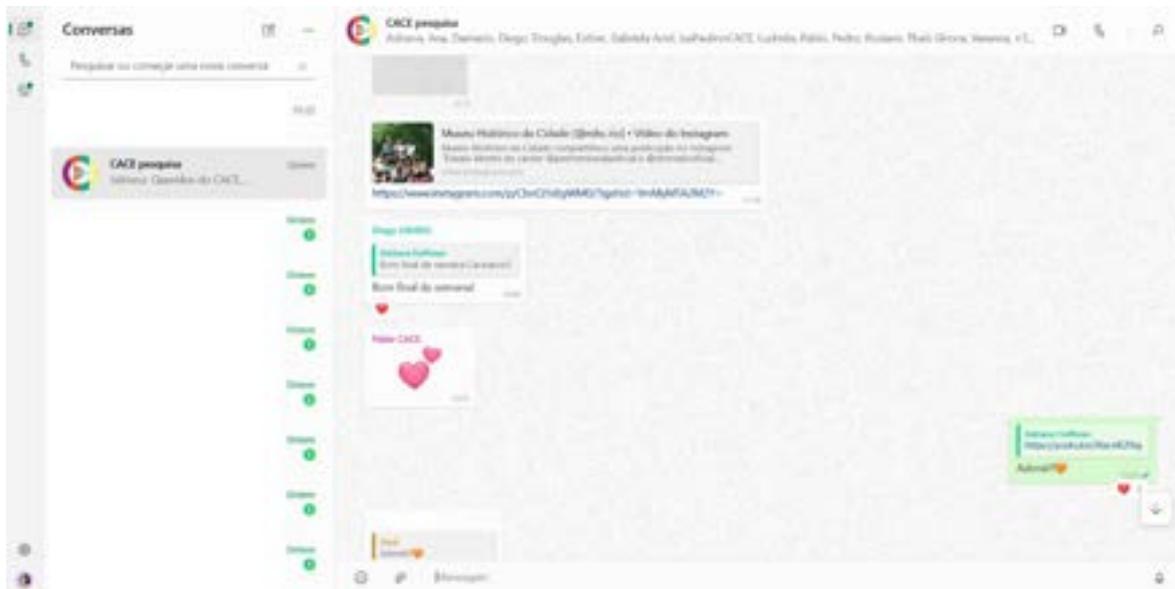


Imagem 81. Conversas online com imagens – WhatsApp – CACE 1.
Fonte: Material de pesquisa. 2022.

A partir dos critérios expostos acima, o WhatsApp também poderia ser utilizado para a abertura das salas de conversas síncronas coletivas ou em grupo, durante o período da pesquisa, mas comportava um número limitado de pessoas nos encontros por vídeo conferência, até sete, o que o tornava mais propício para as conversas individuais, ou em grupos de docentes que interagem de forma assíncrona com ou sem propósitos comerciais.⁶⁵ Por ser um aplicativo que concentra familiares e amigos mais próximos, o WhatsApp é considerado um espaço relevante de circulação, pois é fonte de acesso a informações políticas, e a desinformações, no Brasil e no exterior. (SOARES, RECUERO et al, 2021, p.74).

[...] os usos do WhatsApp são influenciados pelas suas affordances. Por affordances nos referimos ao processo interativo entre a tecnologia e suas ferramentas e os usuários e as formas como se apropriam das ferramentas (EVANS et al., 2017). Isto é, as tecnologias indicam os seus usos em função das

⁶⁵Há uma versão de negócios, comercial, feita especialmente para pessoas e empresas que desejam vender pelo aplicativo.

ferramentas técnicas que disponibilizam, mas os usos são também dependentes da forma como os usuários interagem com estas plataformas. No caso particular do WhatsApp, que é um aplicativo de mensagens pessoais, as suas affordances fazem com que os usuários percebam a plataforma como um espaço mais privado, de forma que isso afeta suas ações e a forma como interagem com outros usuários (VALERIANI & VACCARI, 2017, apud SOARES, RECUERO et al, 2021, p.77)

O *affordance*, ou a pregnância do aplicativo de mensagens WhatsApp, é uma das características da sociedade contemporânea e da digitalização da cultura em redes. As atualizações que se sucedem cotidianamente junto às plataformas, aplicativos, sites, portais etc. acontecem em grande parte a partir dos usos e da funcionalidade identificada pelas usuárias e usuários, intuitivamente, ou seja, sem prévia explicação ou com base em experiências anteriores. As salas que são abertas e fechadas em um piscar de olhos fazem lembrar que a mídia digital é uma mídia da presença e a sua temporalidade é o presente imediato, diluindo a política, que necessita de espaços fechados onde as informações são conscientemente retidas, planejadas e compartilhadas, e tornando-a de pouco fôlego e curto prazo, como enfatiza Byung-Chul Han (2018). As percepções que se tem das interações em redes digitais como o WhatsApp podem ser variadas. Para a professora Adriana Hoffmann (2019, p.62), por exemplo, as interações podem ser vistas como espetáculo de forma muito mais presente no nosso cotidiano.

Espectáculo que vemos quando percebemos a vida acontecendo pelo WhatsApp e pelas mídias sociais constantemente, em que ‘a ideia de relação entre pessoas mediada por imagens’ (DEBORD, 1967, p. 10) é literalmente o que vivemos hoje quando algumas pessoas passam a acreditar mais no que recebem pelo WhatsApp do que em artigos e notícias de fontes confiáveis. (HOFFMANN, 2019, p.62),

Sobre a representação associada ao WhatsApp, ainda que o aplicativo seja considerado intimista e familiar, buscamos Gillian Rose (2016) para alegar que as teorias da representação têm compromisso com um envolvimento próximo com imagens específicas, não sendo sustentável quando o número de imagens se torna elevado e excessivo (Big

Data)⁶⁶. O elevado compartilhamento de mensagens e/em imagens pelo WhatsApp não se insere no Big Data, que é tomado à distância para que possa ser realizada a análise, mas o excesso e a dispersão é justamente o que se tem de mais próximo na comunicação cotidiana por meio dos aplicativos e das plataformas, sendo a compulsão por presença que a mídia digital produz o que mais ameaça o princípio universal da representação como pontua Byung-Chul Han (2018).

Ainda sobre a crise da representação, Gillian Rose (2016) diz, reiteradamente, que os significados que as pessoas dão ao que se encontra ao redor delas podem ser explícitos ou implícitos, conscientes ou inconscientes, podem ser sentidos como verdade ou fantasia, ciência ou senso comum, e, também, podem ser transmitidos, entre outras maneiras, por meio da fala e de imagens cotidianas. Desse modo, qualquer que seja a forma assumida para falar, esses significados estruturam nossa maneira de ver, que é cada vez mais intensa e dispersiva, principalmente em ambientes como o WhatsApp, cujo número de mensagens cresce e se acumula continuamente, dependendo do número de contatos, grupos e redes que se participa.

A sala de conversas online com imagens – WhatsApp permitiu, assim, o que seriam as conversas cotidianas de corredor, o compartilhamento de links para acessar as outras *salas de conversas online com imagens*, arquivos de imagens curadas das redes sociais-digitais das docências interatoras pesquisadas, áudios com perguntas e questionamentos de pesquisa, emojis e figurinhas que tornavam as conversas mais amigáveis e acolhedoras, entre inúmeras interações que aconteciam sem marcação prévia de horário ou roteiro com orientações a serem seguidas. E, justamente pela ausência de marcação de horário e pela proximidade que a plataforma sugere, o compartilhamento de sons e imagens de uma plataforma para outra, com as audiovisuais (SILVA e ROSSINI, 2009) permitidas, por vezes sou como invasivo para as docências participantes da pesquisa, como menciona a docente interatora Claudia Leite em um áudio compartilhado pelo WhatsApp para a pesquisa, conforme transcrito a seguir:

⁶⁶Big data é a área do conhecimento que estuda como tratar, analisar e obter informações a partir de conjuntos de dados grandes demais para serem analisados por sistemas tradicionais. Disponível em: [Big data – Wikipédia, a enciclopédia livre \(wikipedia.org\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Big_data). Acessado em 09out2021.

Oi, não sei bem se é esse o caminho, mas **o caminho a gente não tem que saber a gente tem que fazer, e, aí, por isso fica mais verdadeiro**. No primeiro momento que eu vi as fotos, eu pensei assim: acho que ela se enganou. Porque, na minha cabeça, você ia mandar imagens pra me sensibilizar, pra fazer alguma coisa. Aí, **o primeiro sentimento que eu tive, eu me senti invadida**, engraçado. **Eu falei: ué, mas sou toda eu aqui**. Mas durou uns dez segundos, entendeu? E, depois, eu fiquei sem entender, esperando seu retorno. Aí, agora eu fui olhar as fotos, um painel que você monta e **acho que fica mais interessante pensar em painel, ele me mostra um caminho. As pessoas falam muito que a mídia traz uma falsa realidade e eu penso que não. Eu penso que tento mostrar coisas importantes pra mim**, a família, a minha profissão, o lado que eu amo, que é a produção da criança e essa relação entre aluno-professor, tem muitas coisas também mostrando isso. Eu quase não me posiciono politicamente, mas agora, ultimamente, fica difícil não fazer, então eu postei também alguma coisa. [...] **No painel, me parece ser uma Claudia verdadeira sem eu estar exposta demais**. Não que eu queira me preservar, só que eu acho que a mídia não serve pra isso, não serve pra você lavar sua roupa suja, vamos dizer assim. Você, praticamente não vê eu usar indiretas e tal. Eu acho que **quando a gente procura a mídia, a gente procura ou por prazer ou para ler alguma coisa que vai te incentivar, ou por alegria**. Então, eu vejo isso, vejo muita cor porque eu sou presa à **imagem e à cor, então é o que me chama atenção nesse primeiro momento**. É o que eu posso falar, **essa sensação de, inicialmente, me sentir invadida, muito pouco, porque logo entendi que aquilo era meu, não tinha por que achar isso porque aquilo já estava na mídia**. É isso, eu vejo família, alegria no lado profissional, natureza, mar, que eu adoro, flores e é isso, esse é o caminho que eu vou trilhar [...]. (CLAUDIA LEITE, 2020) (Grifos da autora)

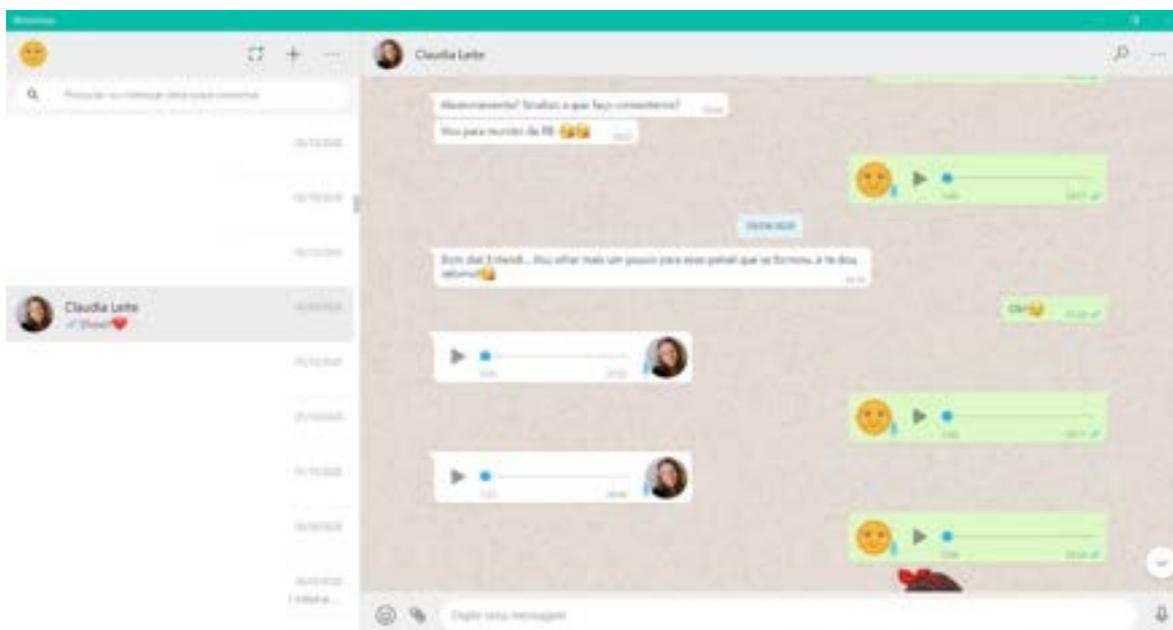


Imagem 82. Conversas online com imagens – WhatsApp- Claudia Leite 1.
Fonte: Material de pesquisa. 2020.

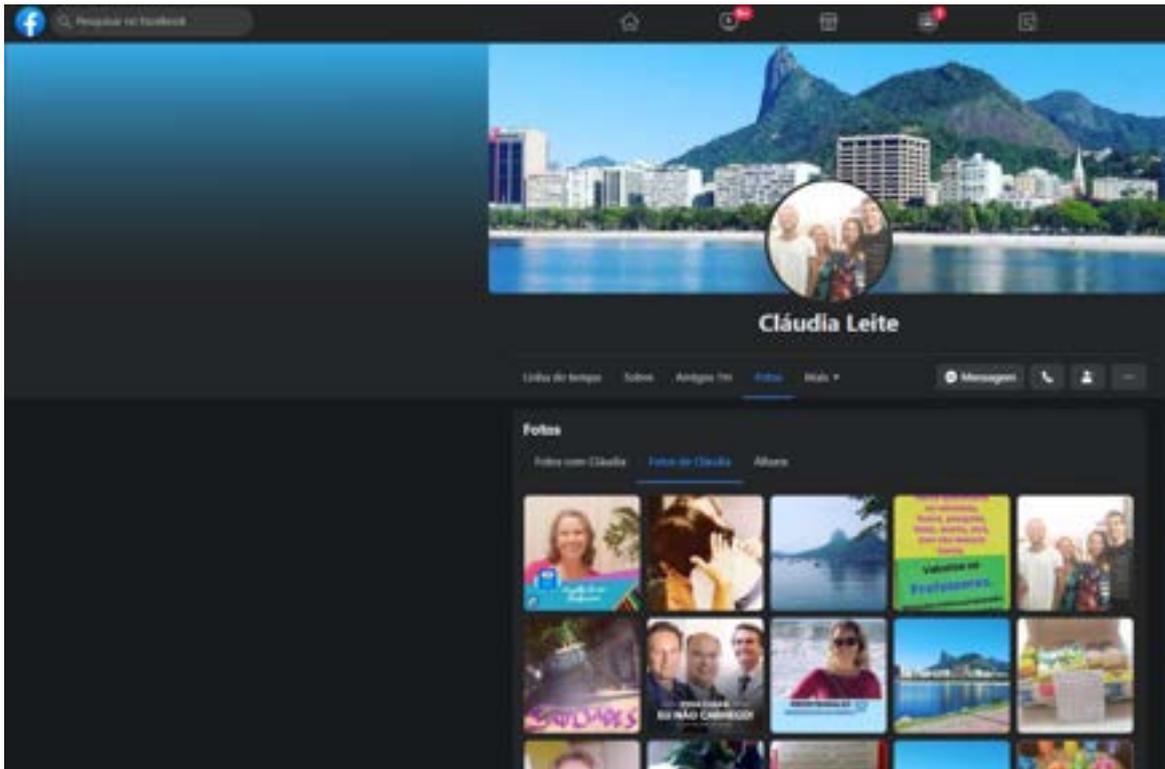


Imagem 83. Painel/Mural de Claudia Leite.
Fonte: Facebook. 2020.

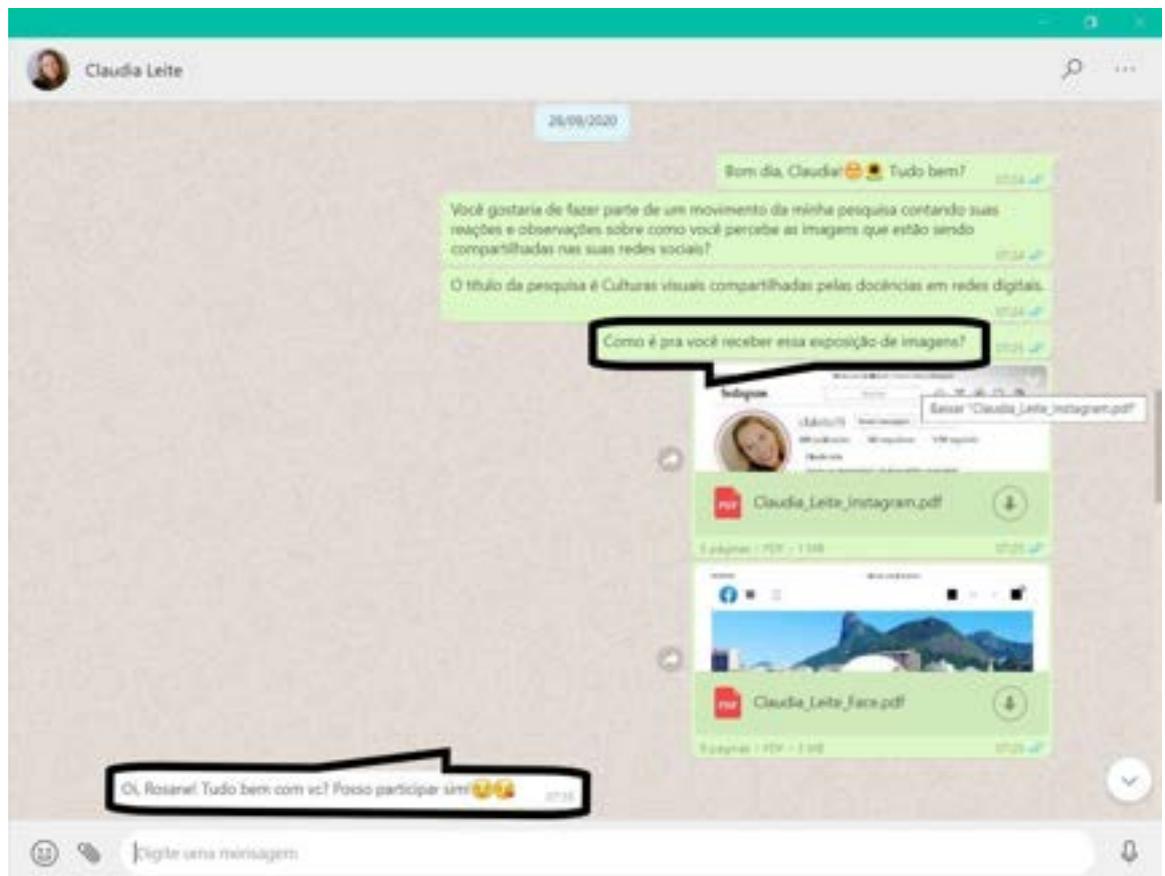


Imagem 84. Conversas online com imagens – WhatsApp - Claudia Leite 2.
Fonte: Material de pesquisa. 2020.

Os painéis a que Claudia Leite se refere foram printados a partir da curadoria realizada pela própria docente, que publicou as imagens no Instagram e no Facebook, e os mesmos foram compartilhados pelo WhatsApp, em setembro de 2020. Como dito pela docente de artes visuais e educação infantil na SME/RJ, “[...] essa sensação de, inicialmente, me sentir invadida, muito pouco, porque logo entendi que aquilo era meu, não tinha por que achar isso porque aquilo já estava na mídia”, é o que permite acomodar a pesquisa em uma zona de conforto diante da complexidade de fazer pesquisas com imagens e docências interatoras, ainda que o espaço intimista pareça expor as pessoas participantes e produza desconforto na autora-pesquisadora.

A reunião de retorno presencial do Grupo CACE/UNIRIO, que aconteceu em 23 de maio de 2022 com uma proposta de apresentação da pesquisa, também traz os usos do WhatsApp no que poderíamos considerar como *sala de conversas presencial-online com imagens*. Com a pandemia de covid-19 considerada sob controle pelas autoridades brasileiras, sobretudo na cidade do Rio de Janeiro, a movimentação de retorno às aulas presenciais na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO que possibilitou a conversa com imagens estava prevista no cronograma de encontros do Grupo CACE. Essa movimentação dentro-fora das redes digitais é um exemplo que nos permite compreender a cultura do compartilhamento (NIEDERER, 2018; GANSKY, 2012) que já não dissocia online-offline, presencial-online, real-virtual, de modo teórico-prático.

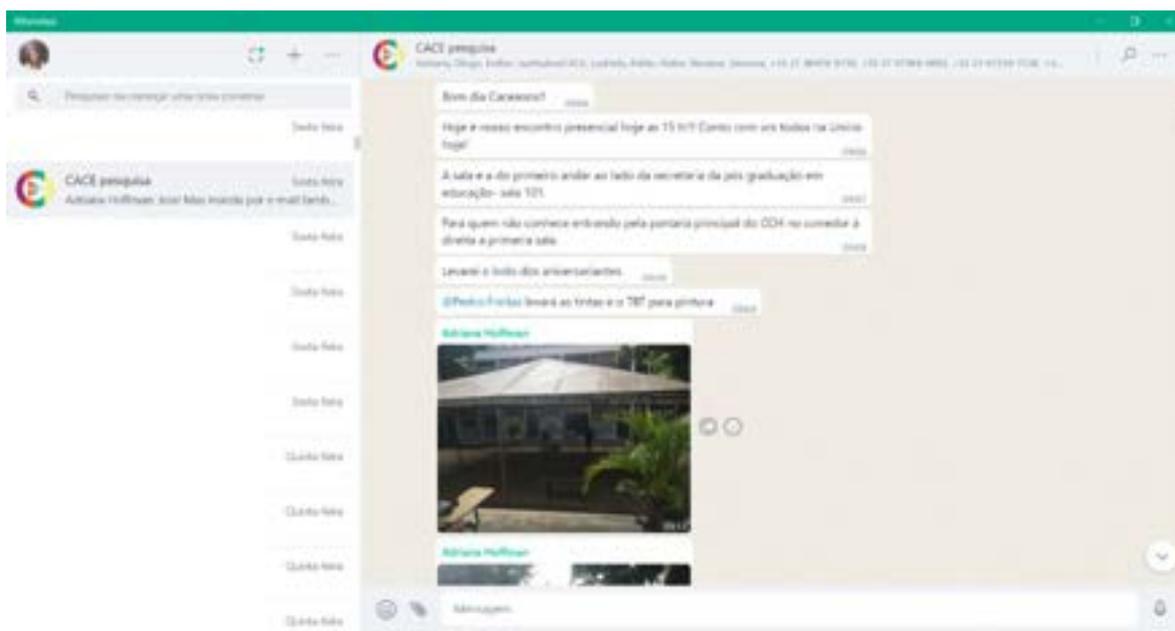


Imagem 85. Conversas online com imagens – WhatsApp - CACE 2.
Fonte: Material de pesquisa. 2022.

A sala de conversas online com imagens – WhatsApp também permite pensar-praticar seus usos, antes, durante e depois do encontro, como “ambiência formativa” (SANTOS e AMARAL, 2020), juntamente com os usos das salas de web conferência e das redes-sociais digitais. Ludmila Duarte, doutoranda no grupo CACE, por estar com covid-19 e ainda precisar manter o isolamento físico, participou da conversa com imagens pela sala do WhatsApp, compartilhando imagens, críticas-reflexivas, conceitos etc.

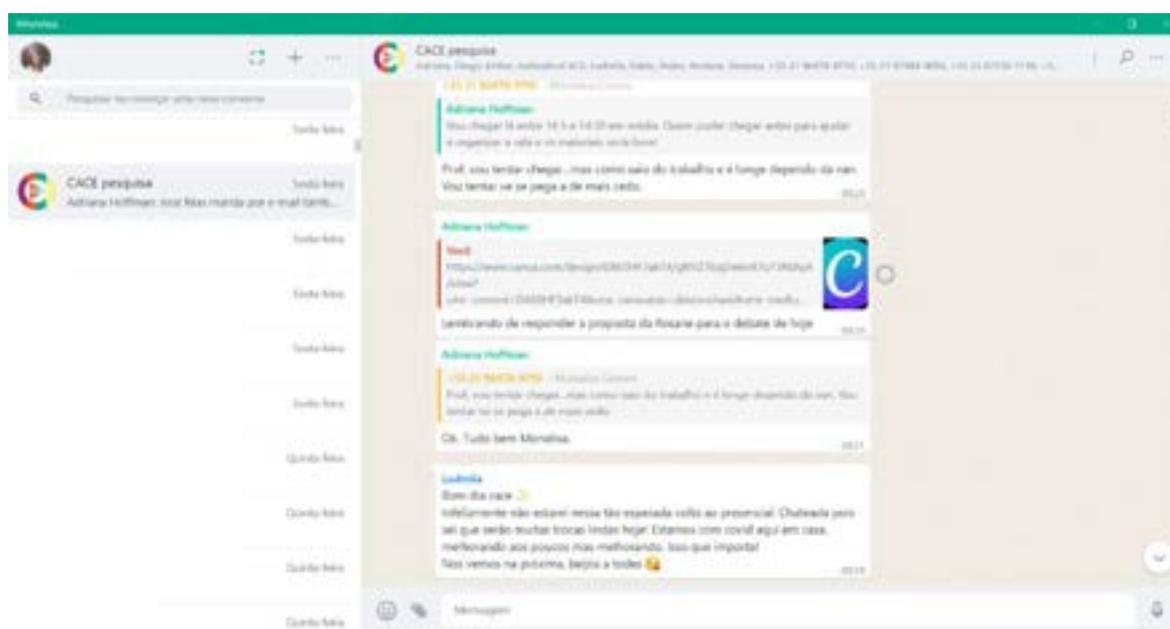


Imagem 86. Conversas online com imagens – WhatsApp - CACE 3.
Fonte: Material de pesquisa. 2022.

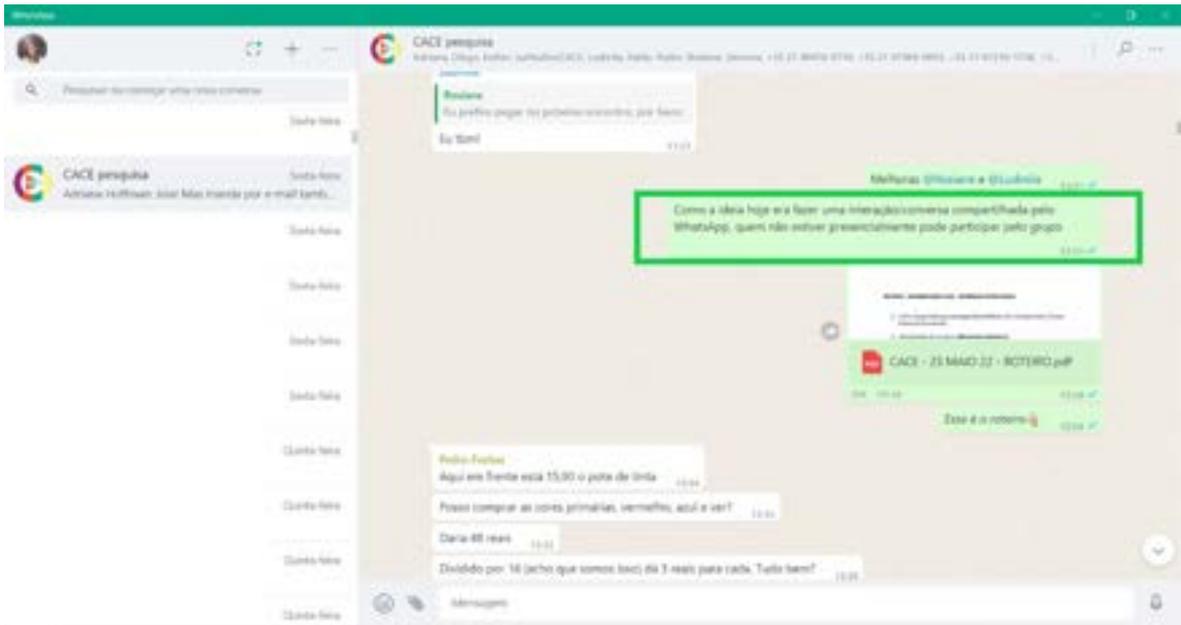


Imagem 87. Conversas online com imagens – WhatsApp - CACE 4.
 Fonte: Material de pesquisa. 2022.

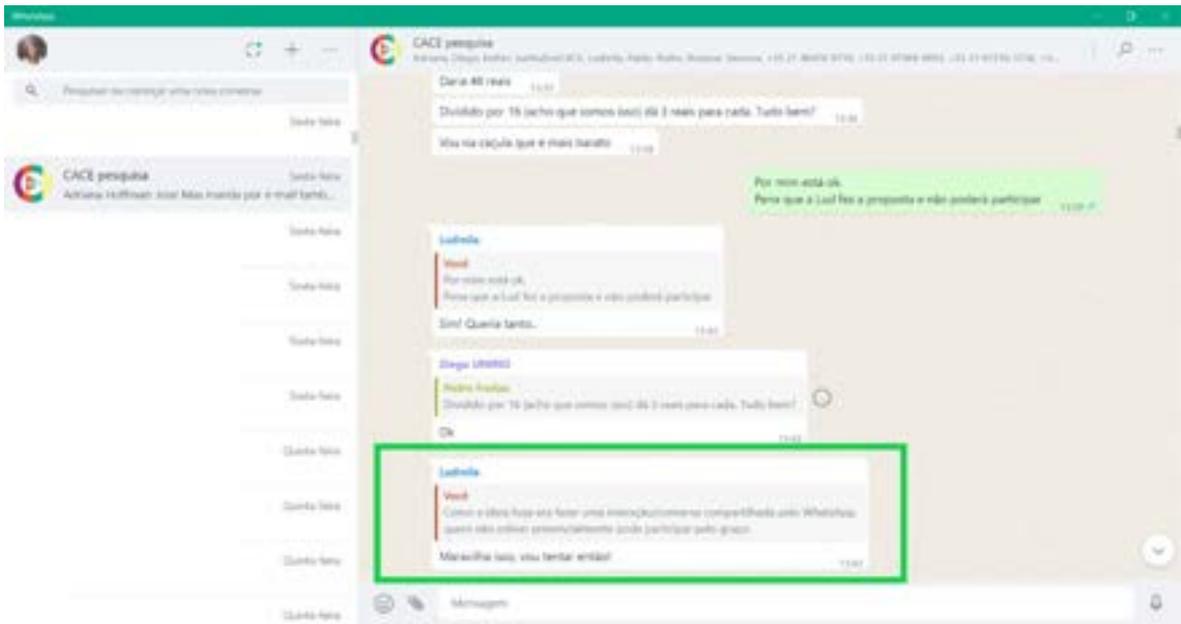


Imagem 88. Conversas online com imagens – WhatsApp - CACE 5.
 Fonte: Material de pesquisa. 2022.

Para nós, essas ambiências constituem situações de aprendizagem cocriadas nos “espaçostempos” híbridos em que se articulam os ambientes físicos e digitais (sala de aula presencial, ambientes virtuais de aprendizagem e redes sociais); ou seja, representam um complexo enredamento no qual são dinamizadas diversas possibilidades de produção intelectual, de invenção, de constituição de rastros, por um coletivo que assume, explícita e reinventa seu processo de formação (Santos, R., 2015). [...] Numa ambiência formativa, as potencialidades midiáticas contemporâneas inspiram autorias, construção coletiva, compartilhamento e uso

de acervos, de textos e de imagens. Práticas interativas são produzidas, permitindo a cada um dos participantes interagir livremente com todos os outros, sem hierarquização. Cada participante, além de trazer, para a ambiência, problemáticas e contribuições diversas, também elabora pesquisas, promove e institucionaliza novas formas de produção de conhecimento. (SANTOS e AMARAL, 2020, p.6)

O aplicativo de mensagens WhatsApp recebe constantes atualizações para atender às necessidades de usuárias e usuários e para cumprir regulamentos e políticas locais, ainda que os documentos possam ser considerados como “contratos pseudojurídicos de difícil compreensão e passíveis de alterações constantes” (FURTADO, 2022, p.6), e tem sido usado com frequência para fins de pesquisa e extensão nas escolas e universidades, principalmente, após a pandemia de covid-19, como nos exemplos em citações abaixo.

[...] Com a pandemia pela COVID-19, houve a elaboração no formato virtual de atividades de promoção de saúde oral aos indivíduos com microcefalia por intermédio de seus responsáveis residentes em Jequié e cidades vizinhas da Bahia, Brasil. Foram produzidos virtualmente folhetos informativos e vídeos sobre higienização oral e desenvolvimento dentário para disponibilização semanal pelo aplicativo WhatsApp. [...] Houve também a participação de professoras e discente do curso de Enfermagem, em 2021, contemplando ações sobre cuidados com a saúde em geral na prevenção da contaminação pela COVID-19, bem como a promoção de encontros virtuais com as mães das crianças com microcefalia com abordagem sobre saúde mental no contexto familiar. (FREITAS et al., 2022, p.113)

[...] Após quase dois meses de aulas suspensas, a tensão do retorno por vias do Ensino Remoto alimentou a mobilização de todo o sistema municipal de ensino, todos na escola e na secretaria de educação em busca da materialização dos grupos de WhatsApp, as novas “salas de aulas”. Enquanto os grupos eram criados, os professores, do outro lado, se reinventavam, na adequação dos planejamentos para enfrentar o novo desafio. Em menos de 24hs, a agenda do meu celular contava com 500 registros de mensagens, 26 novos grupos criados e muitas aceitações e recusas das famílias para as aulas que seriam ministradas daquele momento em diante. (LOPES et al., 2022, p.29)

No artigo intitulado *Los Grupos de WhatsApp y la Construcción de Nuevas Ciudadanías en las Escuelas*, de Inés Dussel e María Guadalupe Fuentes Cardona (2021), são abordadas as novas formas de cidadania derivadas da difusão das redes sociais-digitais na educação. Com uma pesquisa utilizando grupos de WhatsApp de docências e diretorias de uma escola pública e uma municipal, na Cidade do México, as pesquisadoras concluíram que os usos do aplicativo estendiam a jornada escolar e produziam novas hierarquias e controles na comunicação, além de aumentar a velocidade no compartilhamento das informações, visível, particularmente, pela análise dos ritmos das trocas, pois muitas ocorrem fora do horário escolar, à noite ou durante os fins de semana e pela intensificação

do trabalho docente, transformando a jornada escolar com uma comunicação mais social nos compartilhamentos de saudações e memes.

A ansiedade criada pela demanda de mensagens não lidas na *sala de conversas online com imagens - WhatsApp* também é uma característica do aplicativo e vem da proximidade, do espaço micro de relação, que anseia por respostas, criando mal-estar quando a confirmação de leitura não vem acompanhada de respostas. Por vezes, uma mensagem de retorno não enviada de imediato ou apagada por erro de destinatário produz mensagens com perguntas sobre o que foi postado e apagado. Nestes casos, o espaço intimista permite brincar com os mal-entendidos e seguir com a produção dos dados de pesquisa sem muitas interferências, ainda que se tenha o compromisso com o estudo e não se perca de vista elementos importantes nas conversas com imagens como quem fala e como as ações são distribuídas, qual o conteúdo da conversa, que linguagens são utilizadas (escrita, áudio, imagens estáticas ou em movimento etc.), ritmos de participação (continuidade, pausas, silêncios), presença de conflitos ou dissidências, as relações de poder e outros aspectos como propõem Inés Dussel e María Guadalupe Fuentes Cardona (2021).

Durante a realização da pesquisa a empresa foi incorporando recursos ao WhatsApp, como atualizações de status e mensagens que permitiam que as pessoas compartilhassem textos, fotos ou vídeos temporários que desapareciam após 24 horas. Esses recursos poderiam impedir que a pesquisa se realizasse se os dados ainda não tivessem sido produzidos, pois para essas trocas de mensagens precisa haver uma printagem imediata, e nem sempre o tempo presente disponível para a pesquisa permite operar com tamanha velocidade. O backup do aplicativo é opcional e pode ser realizado diariamente, semanalmente ou mensalmente, mas não está disponível para as mensagens temporárias, além de requerer uso de memória, física ou em nuvem, em grande escala, pois o compartilhamento de mensagens no aplicativo é exponencial. O WhatsApp também passou a operar mais fortemente de forma comercial, estimulando empresas a se comunicarem com clientes, e introduziu recursos de pagamento em algumas regiões, permitindo que usuárias e usuários enviem e recebam dinheiro dentro do aplicativo e atuando, assim, no capitalismo de plataforma (ROSE, 2018) como intermediário digital no intercâmbio de bens, serviços e informações.

Como o uso do aplicativo foi para fins de pesquisa com cultura visual e docências interatoras, essas informações são importantes porque expõem as preocupações e debates sobre regulamentação, privacidade de dados e o impacto que a economia de mercado tem

gerado na área da educação. As discussões são de suma importância também para entender a cultura visual contemporânea a partir das redes digitais com as quais produzimos visualidades e contravisualidades e com a educação do nosso tempo.

Sala de conversas online com imagens

Conversas no Teams



[CLIQUE AQUI PARA VER IMAGENS DA SALA](#)

A despeito das regulamentações locais, ou da ausência delas, as plataformas para videoconferência se multiplicaram durante a pandemia de covid-19 e grandes corporações como Google LLC e Microsoft Corporation se desdobraram para acompanhar o ritmo imposto pelos encontros online que exigiam sincronicidade. O mesmo aconteceu com as redes e instituições públicas de ensino, que também precisaram de versatilidade entre tantas difíceis demandas, para alcançar docentes e discentes quando as instituições de ensino foram fechadas pelos Decretos que ordenavam o isolamento social que, na pesquisa, por uma questão conceitual e de relações, preferimos chamar de isolamento físico.

Nas muitas situações em que não foi possível ou não foram planejadas políticas para as redes públicas com desenvolvimento técnico e tecnológico adequado para atender as demandas urgentes da situação, a alternativa acabou sendo recorrer às empresas privadas de software e serviços online. A Prefeitura da cidade do Rio de Janeiro, por exemplo, investiu em cursos e aplicativos para capacitar docentes da Secretaria Municipal de Educação – SME/RJ, em 2020, ampliando os contratos com a Microsoft Corporation, empresa transnacional dos Estados Unidos com sede em Redmond, Washington. Fundada em 1975,

a Microsoft desenvolve, fabrica, licencia, apoia e vende softwares de computador, produtos eletrônicos, computadores e serviços pessoais e é a maior produtora de softwares do mundo por faturamento (WIKIPEDIA, 2021). A empresa já fornecia aplicativos e e-mails institucionais para a rede municipal de ensino. O Teams é um dos seus aplicativos e teve os recursos ampliados para serem acessados por profissionais da rede municipal.

Na Universidade Federal de Juiz de Fora – MG, assim como na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO, apesar do acesso à plataforma pública de webconferência⁶⁷ para as aulas remotas, ou encontros síncronos, muitas docências universitárias também precisaram recorrer, principalmente nos anos de 2020 e 2021, às plataformas pagas do setor privado devido às inconsistências e atualizações infrequentes nas plataformas públicas e de livre acesso. Outro fator importante para ressaltar é que mesmo quando eram utilizadas as soluções de webconferência das redes públicas, elas eram acessadas, em sua maioria, por navegadores de empresas privadas com acesso pago ou gratuito. Os principais navegadores relacionados para acesso nos sites das instituições federais eram: Mozilla Firefox, Google Chrome, Edge, Internet Explorer, Opera ou Safari.

As salas de conversas online com imagens abertas no Teams formam, assim, juntamente com as salas do Google Meet, os principais campos online da pesquisa para as conversas que visavam a reflexividade e a análise coletiva sobre/com/a partir e para além das imagens (PORRES PLÁ, 2013) visuais e contravisuais das docências interatoras. É no ambiente síncrono, durante as conversas, que as docências interatoras podem escolher falar ou não sobre quaisquer dos assuntos abordados, principalmente aqueles que as façam sentir-se incomodadas ou instigadas, tendo em vista que as informações que produzimos são sobre experiências pessoais-profissionais, como esclarece o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, e uma das questões mais delicadas do estudo diz respeito à privacidade das pessoas participantes da pesquisa. A frase ‘se você não está pagando para usar, é porque você é o produto’ permeia a internet, as redes e os cotidianos digitais, na crítica que lhe é conferida ao mesmo tempo em que é ignorada. No período atual, uma boa questão é se

⁶⁷ Disponível em: [Webconferência - Como utilizar o serviço - Núcleo de Tecnologia da Informação \(ufjf.br\)](https://ufjf.br/webconferencia). Acessado em: 29out2021

perguntar: de que rede gratuita estamos falando, pública ou privada? Quando aceitamos os termos de uso de uma rede social, e suas atualizações constantes que desfazem nossas opções iniciais cotidianamente ao nos informarem delas, concordamos com a ‘coleta’ de nossos dados, mesmo quando tentamos restringir sua abrangência. Como ressalta Renato Guimarães Furtado (2022), todas as informações pessoais e de trânsito nas plataformas, se estão interconectadas, são coletadas para nos oferecerem produtos de acordo com o nosso perfil.

Ainda que não criem conteúdos, justificativa que as detentoras de plataformas empregam para evadir responsabilidades jurídicas aplicadas a companhias mediáticas tradicionais, **plataformas impactam diretamente os conteúdos veiculados em seus sistemas, seja através de métodos de distribuição, exibição e/ou redução de visibilidade [...] [mas] nos permitem subverter os discursos e identificar no âmago do ‘debate digital’ algumas das características políticas e econômicas do ecossistema de plataformas, ambiente emaranhado em paradoxos [...].** (FURTADO, 2022, p.9-10) (Grifo da autora)

Sobre o tema, Gillian Rose (2018), assim como Nicholas Mirzoeff (2016), produz uma árdua crítica ao capitalismo de plataforma e ao mesmo tempo alerta para o risco de se reduzir uma descrição da cultura visual à do capitalismo, pois há outras relações de poder em jogo na sociedade das imagens. Como nenhuma das plataformas ou aplicativos usados em rede, sejam eles públicos ou privados, pode nos garantir a segurança da privacidade e do sigilo absoluto, adequando prazos e recursos, o que buscamos na pesquisa foi encontrar ambientes que configurados para aceitar a entrada na sala apenas de pessoas identificadas o anonimato e a privacidade fossem resguardados até que o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE permitisse o compartilhamento dos dados.

A sala de conversas online com imagens – Teams foi utilizada, majoritariamente, com as docências interadoras da educação básica, 12 (doze) com Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, incluindo docências da educação infantil e ensino fundamental I e II, que compartilharam não só as angústias vivenciadas com o período de isolamento físico, mas as possibilidades afirmativas de experienciar relações e interações possíveis com a educação em cotidianos digitais. Às docências interadoras participantes foi aberta a possibilidade de escolher sobre o uso do próprio nome ou de nome fictício, ainda que os nomes fossem exibidos na tela de acordo com as opções de entrada de cada participante. Das 12 (doze) docências da educação básica que efetivaram a participação no Teams por meio do TCLE, apenas 1 (uma) escolheu um nome fictício. Assim as escolhas possibilitaram a utilização dos nomes próprios, juntamente com as falas e as imagens compartilhadas nos

encontros. Algumas das imagens dos encontros no Teams mostram o ambiente de conversa da sala com o compartilhamento de imagens realizado pelas próprias docências interatoras e as janelas de visualização de si e das outras docências participantes. Gillian Rose (2018) argumenta que o uso extensivo das tecnologias de visualização digital produz novas maneiras de ver o mundo e de ver a si e ao(s) outro(s).



Imagem 89. Conversas online com imagens – Teams 1.
Fonte: Material de pesquisa. 2020.

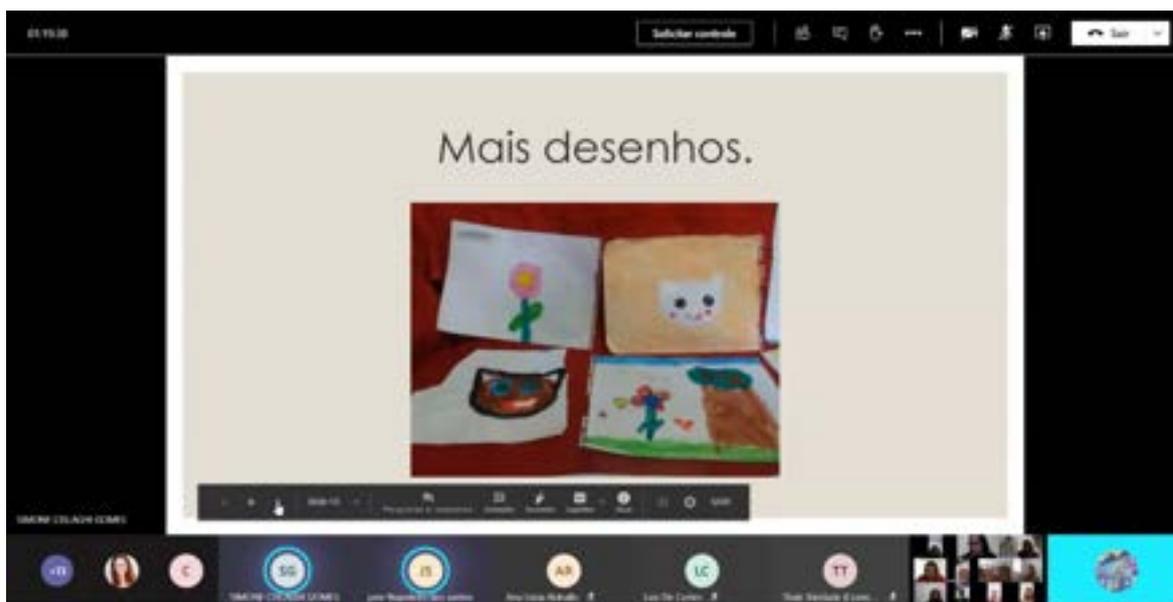


Imagem 90. Conversas online com imagens – Teams 2.
Fonte: Material de pesquisa. 2020.



Imagem 91. Conversas online com imagens – Teams 3.
Fonte: Material de pesquisa. 2021.

Sobre os usos das plataformas de web conferência serem considerados a partir do conceito de aprendizagem ativa, e as próprias plataformas como parte das metodologias ativas, José Moran (2015) diz que existem vários componentes que são fundamentais no processo como, por exemplo, a criação de desafios, a produção de atividades que trazem as competências necessárias ou que solicitem informações pertinentes para cada etapa, que oferecem ‘recompensas’ estimulantes e que combinem percursos pessoais com a participação significativa nos grupos a que estão inseridos nas plataformas adaptativas. Tudo isso utilizando as tecnologias adequadas ao mesmo tempo em que se aprende com a interação. Como as metodologias ativas e a configuração dos espaços interativos oferecidos pela cultura digital tende a descentralizar o papel de educadoras e educadores, considerando que o protagonismo dado às docências na educação tradicional migra para estudantes, que se tornam mais participativos, relacionamos o estudo das culturas visuais compartilhadas com docências interatoras em cotidianos digitais ao processo de inclusão e de formação e autoformação docente.

QUANDO A IMAGEM NÃO É ACOMPANHADA DE DESCRIÇÃO:



DORINHA, PERSONAGEM DA TURMA DA MÔNICA COM DEFICIÊNCIA VISUAL, TEM UMA EXPRESSÃO DE ESPANTO/CONFUSÃO, POR NÃO COMPREENDER A REAÇÃO DE SEUS COLEGAS A UMA IMAGEM.

1:25:38 / 1:55:52

Role para ver detalhes



Gabriela Andrade

Imagem 92. Inclusão.
Fonte: Material de pesquisa. 2021.

Sala de conversas online com imagens

Conversas no Meet



[CLIQUE AQUI PARA VER IMAGENS DA SALA](#)

O uso do aplicativo Google Meet, assim como o Microsoft Teams, foi uma das alternativas para acompanhar o ritmo das aulas síncronas ou remotas nas redes de ensino básico e universitário, na cidade do Rio de Janeiro, após os Decretos publicados em função da suspensão das aulas e do isolamento físico provocado pelo novo coronavírus. O Google é uma subsidiária da Alphabet Inc., uma holding e um conglomerado que possui diretamente várias empresas que foram pertencentes ou vinculadas ao Google e está sediada na Califórnia, Estados Unidos.

Em 2021, na Prefeitura da cidade do Rio de Janeiro, sobretudo na Secretaria Municipal de Educação – SME/RJ, os aplicativos da Microsoft permaneceram para os usos dos e-mails institucionais e pacotes do Office 365 online, assim como o Teams para as reuniões administrativas, mas, a Companhia multinacional de serviços online e software Google teve seus usos ampliados para as aulas remotas com a educação infantil e o ensino fundamental I e II. Foi realizada uma parceria público-privada, abrindo espaço tanto para a plataforma de videoconferência Google Meet, versão paga, quanto para o Google Sala de

Aula, uma plataforma central de ensino e aprendizagem para docentes gerenciarem, medirem e avaliarem a aprendizagem discente. Ambos ainda podem ser acessados por meio do aplicativo oficial da Secretaria Municipal de Educação – SME/RJ, *RioEduca em Casa*, sem consumo do pacote de dados móveis para quem acessa o Google Sala de Aula. Segundo a SME/RJ, o aplicativo foi lançado para facilitar o acesso das famílias ao ensino remoto na rede municipal e está disponível para smartphones (Android) e iPhones (iOS).

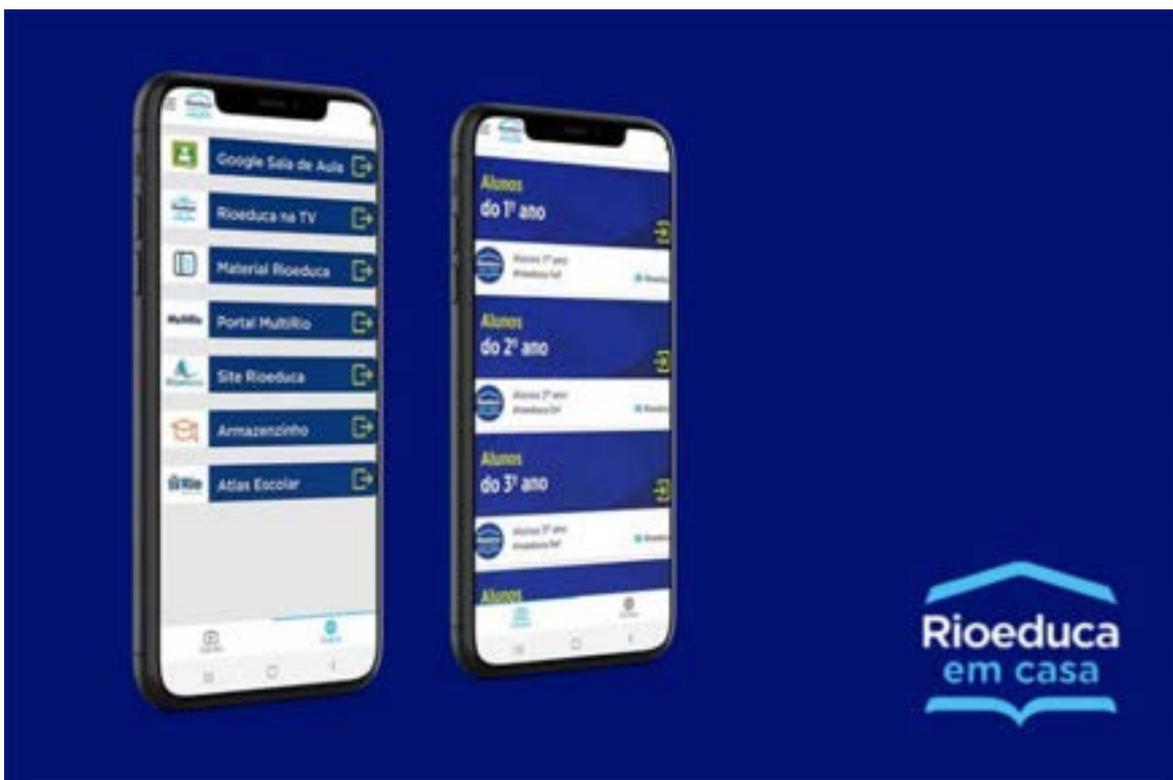


Imagem 93. Aplicativo Rioeduca em Casa.
Fonte: SME/RJ. 2021.

A parceria não alcançou todas as famílias, nem mesmo todas as docências. Inúmeras foram as dificuldades de acesso enfrentadas pela rede, principalmente as relacionadas aos usos de dados e as atualizações para usos do aplicativo. No segundo semestre de 2021, o retorno presencial foi acelerado mesmo sem o cessamento do quadro pandêmico e o reconhecimento do fim da pandemia pela Organização Mundial de Saúde – OMS. Não havendo investimentos em políticas de inclusão tecnológica estruturada apenas com o setor público, a parceria acompanhou a proposta de ensino híbrido indicado no currículo carioca

de 2020⁶⁸ em continuidade para 2021. As parcerias entre as empresas e a rede de ensino consolidaram, assim, o embaçamento das fronteiras entre o público e o privado, tanto no sentido do espaço enquanto lugar da política e do coletivo, como do espaço do indivíduo, que tem sua casa adentrada por olhos humanos e não-humanos em redes com a educação. Como observado por Gillian Rose (2016), a proliferação contemporânea de tecnologias de visualização no uso científico e cotidiano traz o que alguns pesquisadores da mídia digital sugerem: que as tecnologias digitais estão apenas aprimorando a aparente capacidade de estar em todos os lugares e ver tudo. Uma perspectiva que se torna desreguladamente institucionalizada ao mesmo tempo em que dá lugar a uma visão infinitamente móvel.

A sala de conversas online com imagens aberta no Google Meet, inicialmente proposta como alternativa para os casos de instabilidade na plataforma Microsoft Teams, acabou por se tornar o principal campo para as conversas com as docências interadoras da educação superior, em 2021. Mantendo os procedimentos e alternativas para a participação no estudo, como o aceite do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, cada docente tinha sua autorização confirmada na entrada da sala, escolhendo falar ou não sobre quaisquer dos assuntos abordados e solicitar, a qualquer tempo, a privacidade do nome e/ou das conversas e materiais visuais da pesquisa.

⁶⁸ Disponível em [exibeconteudo - www.rio.rj.gov.br](http://www.rio.rj.gov.br). Acessado em 03nov2021.

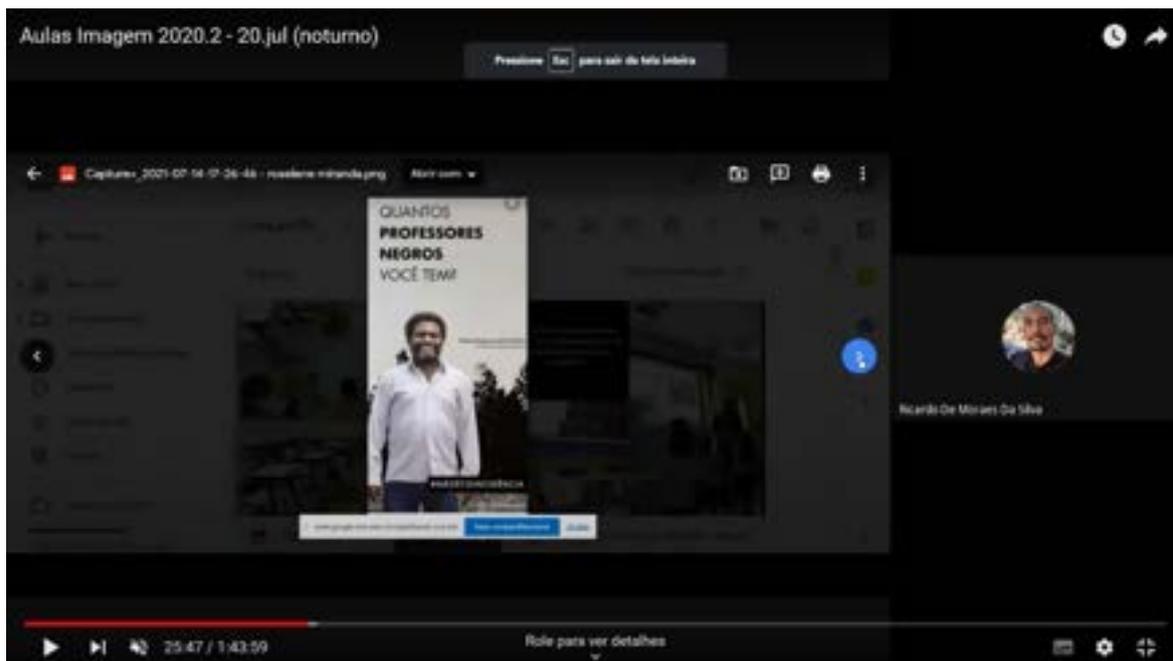


Imagem 94. Conversas online com imagens – Meet 1.
Fonte: Material de pesquisa. 2021.

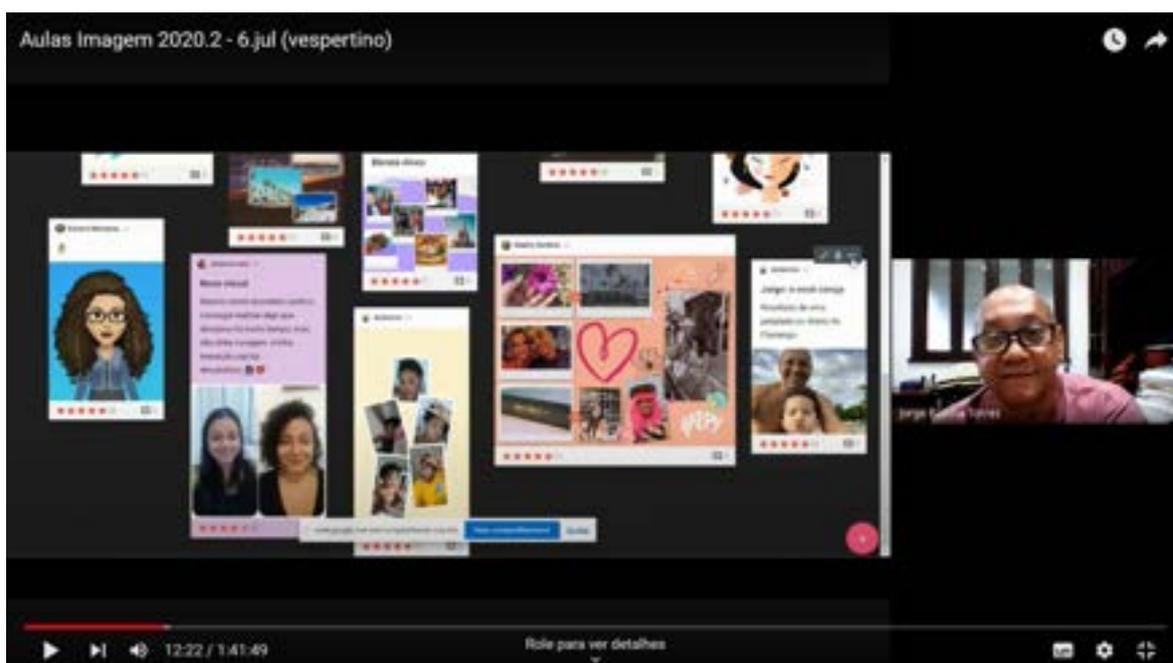


Imagem 95. Conversas online com imagens – Meet 2.
Fonte: Material de pesquisa. 2021.

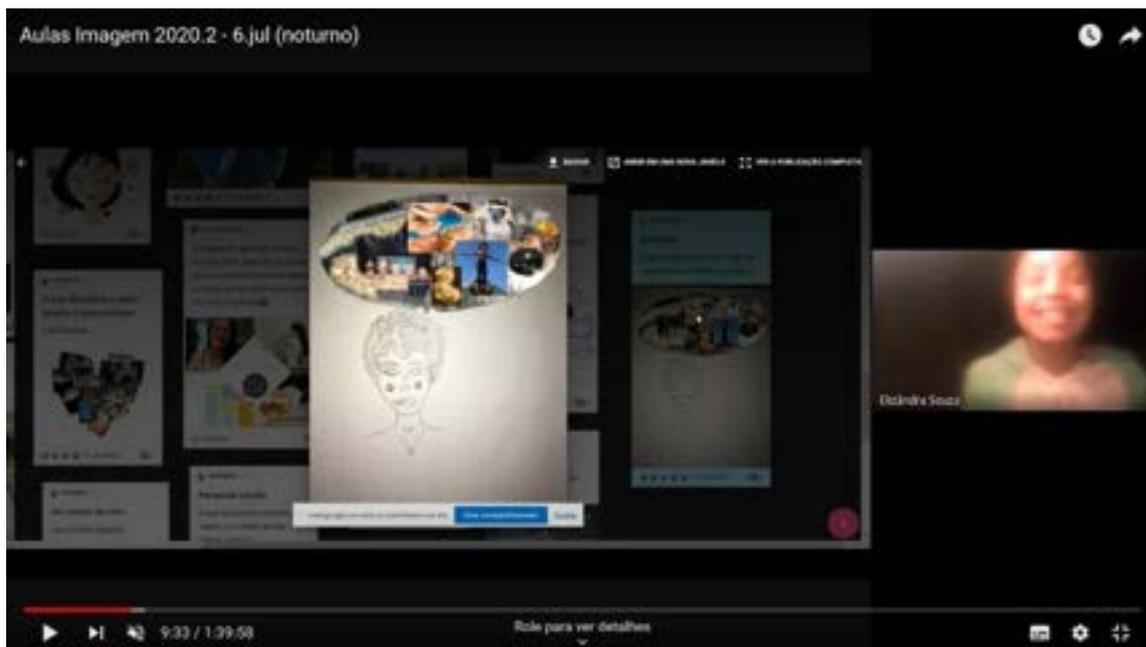


Imagem 96. Conversas online com imagens – Meet 3.
Fonte: Material de pesquisa. 2021.

Podendo ser acessados tanto por desktops quanto pelo smartphone ou tablet, o que diferencia os usos dos aplicativos para web conferência nas *conversas online com imagens* é a acessibilidade, a experiência com a mobilidade e a qualidade na visualização das imagens, como mostram os ambientes de conversas printados acima. E “como a pesquisa desenrola-se concomitantemente à atualidade, é preciso compreender o processo de mutação constante das plataformas como elemento integrante do desafio de pesquisa” (D’ANDREA, 2020 apud FURTADO, 2022, p.11), principalmente quando são consideradas as atualizações dos “termos e condições de usuários” em que as empresas “platafórmicas” se reservam ao “direito de modificar a prestação de seus serviços sem aviso prévio, inclusive suspendendo-os quando assim os determinar necessários” (FURTADO, 2022, p.15).

24 (vinte e quatro) licenciandas e licenciandos em pedagogia efetivaram a participação por meio dos encontros no Meet, autorizando o uso das conversas com imagens na pesquisa. Das 24 (vinte e quatro) participações efetivas, 1 (uma) escolheu o anonimato e 6 (seis) escolheram nomes fictícios, sendo 5 dos nomes fictícios apenas abreviações dos próprios nomes. As escolhas possibilitaram que utilizássemos os nomes próprios da maioria, juntamente com as falas e as imagens compartilhadas nos encontros, com a solicitação de 2 (duas) participantes para resguardar imagens da escola e das crianças que haviam sido compartilhadas.

Sobre a utilização das plataformas digitais durante o período pandêmico, Talitha Estevam Moreira Cabral e Aparecida Gonçalves Delazari Maciel (2022) pesquisaram docências que se apropriaram das redes sociais-digitais e aplicativos como WhatsApp, Telegram, Facebook, Conexão Escola, de ferramentas do Google como Google Classroom e Jamboard ou de plataformas para postagem de conteúdo como Youtube, Instagram etc. como ‘ferramentas’ de trabalho, afirmando, como Karolina Maria de Araújo Cordeiro (2020), que a capacidade de adaptação de professores à nova estrutura de ensino esteve pautada na criatividade.

A criatividade dos professores brasileiros em se adaptar à nova realidade é indescritível no que se trata da criação de recursos midiáticos: criação de vídeo aulas para que os alunos possam acessar de forma assíncrona além das aulas através de videoconferência para a execução de atividades síncronas como em sala de aula. Uma revolução educacional sobre o quanto a tecnologia tem se mostrado eficiente e o quanto as pessoas precisam estar aptas a esse avanço tecnológico (CORDEIRO, 2020, p.6).

Análise que corrobora com a afirmação de Valéria Marinho Paes dos Santos e Ana Valéria Santos de Lourenço (2022) quando relatam, enquanto docentes, que

de um momento para outro os professores foram obrigados a ‘dominar’ recursos tecnológicos que possibilitassem dar continuidade ao processo de ensino aprendizagem visando a construção do conhecimento, muito distante do tão trivial modo presencial. O que era comum para cursos de modalidade à distância (EaD), ambientes virtuais como Google Sala de Aula/Classroom, Google Meet, Teams, Zoom, Moodle e tantas outras, tornaram-se ferramentas digitais essenciais para o trabalho dos professores, especialmente para os da rede pública de ensino. (SANTOS e LOURENÇO, 2022, p.144)

No contexto da acessibilidade digital, das experiências com mobilidade e da qualidade na visualização das imagens, incluindo os usos de websites, aplicativos, softwares e dispositivos adaptados às necessidades e interesses das docências interadoras para o compartilhamento das imagens, é importante frisar que, em muitos encontros, as pessoas participantes usavam dispositivos móveis para acessar a Internet e outros recursos digitais enquanto estavam em movimento, participando de outras disciplinas, encontros, reuniões e/ou trocando mensagens. Com os usos das tecnologias digitais não há garantia de que os recursos serão acessíveis no momento da conversa ou mesmo que será possível compartilhar imagens estáticas ou em movimento, independentemente do dispositivo ou da capacidade da rede usada. Cabe, então, compreender que, com a pesquisa, produzimos muito mais do que dados quantitativos, pois as experiências docentes, positivas ou negativas, dependiam de

uma série de elementos combinados aleatoriamente em função dos acontecimentos cotidianos, complexos e indeterminados.

Mais especificamente com relação à qualidade na visualização das imagens, a acessibilidade digital e a mobilidade interferem diretamente nas experiências de *conversas online com imagens*. Imagens de alta ou baixa resolução, por serem menos ou mais nítidas (sem contar aspectos relacionados à visão biológica da pessoa participante), informações gráficas, entre outros elementos visuais que alcançam ou não a leitura por todas as pessoas são exemplos que permeiam as conversas trazidas para a pesquisa. Isso justifica os resultados que mostram tanto aspectos convergentes como divergentes nas escolhas e compartilhamentos das imagens nas conversas online.

Sala de conversas online com imagens

Conversas lúdicas no Messenger



[CLIQUE AQUI PARA VER IMAGENS DA SALA](#)

O que podem as presenças virtuais em tempos de isolamento? Como as crianças se relacionam com as imagens e presenças virtuais de parentes, amigos ou professores durante a pandemia? Pergunta Helenice Cassino (2021, p.120), ao falar sobre infâncias e presenças virtuais através das telas durante a pandemia de covid-19. Como dizem Adriana Hoffmann e a própria Helenice Cassino (2020, p.4), “infância é um conceito em constante construção e, portanto, ligado ao seu tempo histórico, à cultura em que é produzida e constitui-se na relação com os diferentes contextos em que estão imersas.” Sendo assim, não há como negar que as produções culturais afetam as experiências infantis.

O que dizer, então, da experiência de crianças pequenas imersas em imagens e telas em um período tomado pela perspectiva do distanciamento físico-afetivo, tendo em vista que a atmosfera que vem se desenhando, em telas, com telas e através das telas é o que tem constituído as infâncias contemporâneas? Não só os corpos passaram a ser mediados pelas telas, mas o próprio material didático para a educação infantil tem sido produzido e compartilhado, virtualmente, mesmo com a retomada das aulas presenciais. Sobre infância, Érica Rivas Gatto (2020, não paginado) diz que é a partir das experiências das nossas

infâncias, da potencialidade da infância que há em nós, que buscamos refletir sobre as infâncias atuais, suas práticas, culturas e narrativas visuais. Crianças muito pequenas têm tido contato cotidiano com as telas, seja manuseando ou vendo adultos manusearem diversos dispositivos e essas experiências de mundo estão sendo marcadas por esse fato (CASSINO, 2021, p.122).



Imagem 97. Conversas lúdicas com imagens - Messenger 1.
Fonte: Material de pesquisa. 2020.

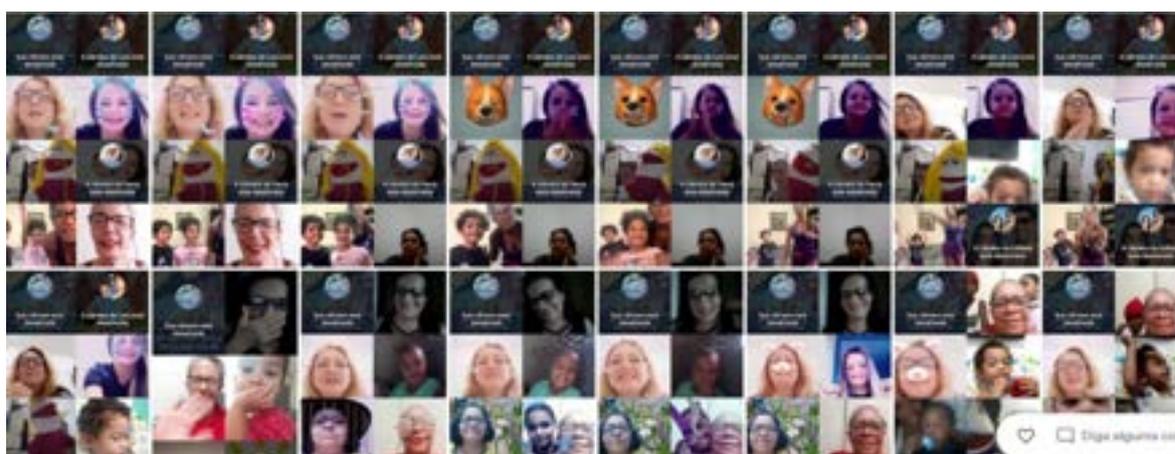


Imagem 98. Conversas lúdicas com imagens - Messenger 2.
Fonte: Material de pesquisa. 2020.

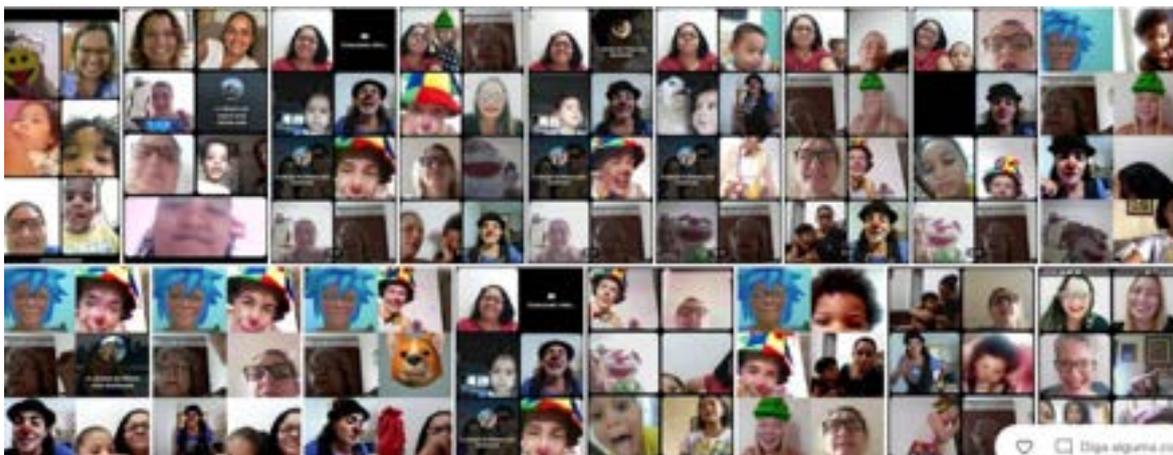


Imagem 99. Conversas lúdicas com imagens – Messenger 3.
Fonte: Material de pesquisa. 2020.

As imagens acima expõem um pouco da dimensão do uso do aplicativo de mensagens instantâneas para comunicação por texto ou vídeos Facebook Messenger, pertencente à Meta Platforms, Inc. (Facebook, Inc), empresa de tecnologia e mídia social com sede em Menlo Park, Califórnia, Estados Unidos. As detentoras dos aplicativos utilizados na pesquisa estão entre as seis empresas de tecnologia mais valiosas do mundo em 2022: Google/Alphabet (2^a), Microsoft (3^a) e Facebook/Meta (6^a). As outras três empresas no ranking são Apple (líder), Samsung (4^a) e Tencent (5^a) (PONCIANO, 2022, não paginado). Não há, portanto, como propor críticas-reflexivas a partir da perspectiva de infância na contemporaneidade ignorando a influência da cultura digital na vida das crianças.

Considerando o período do estudo que coincidiu com o da pandemia, 2020-2022, uma das práticas mais utilizadas no ensino remoto com as crianças e em reuniões para estudos e/ou planejamentos com as docências interatoras foi a *sala de conversas online* do Facebook Messenger, pois a mesma possuía recursos lúdicos, como filtros e efeitos para imagens, que utilizados neste período gerador de tensão emocional nas pessoas de uma forma geral, proporcionou momentos de entretenimento que potencializaram as relações afetivas e as trocas de experiências em uma tentativa de manter a saúde mental entre docências-discências de todas as gerações.

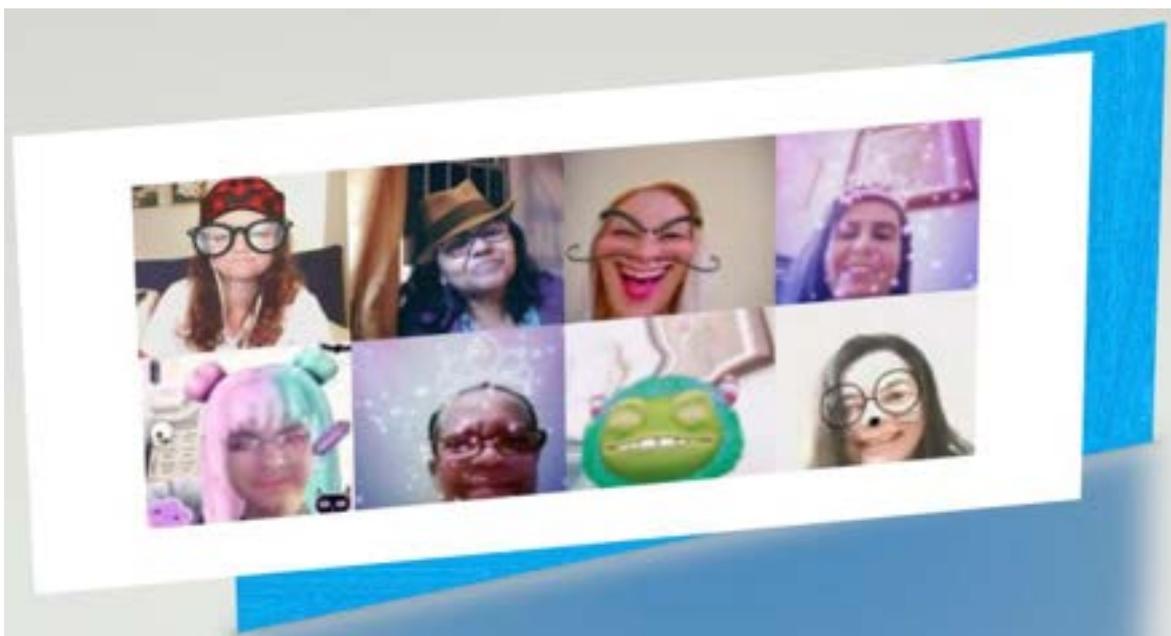


Imagem 100. Sala lúdica de conversas com imagens – Messenger.
Fonte: Material de pesquisa. 2020.

Alguns desses momentos foram registrados em um vídeo intitulado *Gargalhadas e gracejos*⁶⁹, publicado no Youtube, e que integrou o projeto *Esquizogesto educação: curta interativo*, do grupo de pesquisa IMAGO/UNESP, em ação na rede @ria40tena⁷⁰. Conforme descrito no site da rede: “RIA40tena é isso. Rir é uma forma de olhar em tempos de quarentena. Essa é a ideia do momento: pensar nas potências de pequenas ações. Ações que conectam as pessoas, as ideias, potencializam a vida!” (RIA40tena, 2020, não paginado). Como percebe Helenice Cassino (2021, p.121), a cultura do abraço e do afeto não é uma cultura de todas as culturas, mas as imagens têm papel fundamental no modo como as crianças dão significados ao mundo e a si mesmas, considerando que os modos de ver e de serem vistas são afetados pelo enquadramento sociocultural.

⁶⁹ “Gargalhadas e gracejos”, vídeo integrante do projeto “Esquizogesto educação”, do I-mago: Laboratório da Imagem, Experiência e Cria[em]ção, grupo de estudos e pesquisas na área da educação com sede na UNESP - Universidade Estadual Paulista - Campus de Rio Claro. O vídeo está disponível em: <[Gargalhadas e Gracejos - YouTube](#)> Acessado em: 01ago2021.

⁷⁰ @ria40tena é a Rede Interinstitucional de Ações Coletivas cuja proposta é realizar ações periódicas durante o período da quarentena. Disponível em <[RIA 40tena \(wixsite.com\)](#)>. Acessado em 01ago2021.

Clique nas imagens para acessar os links.

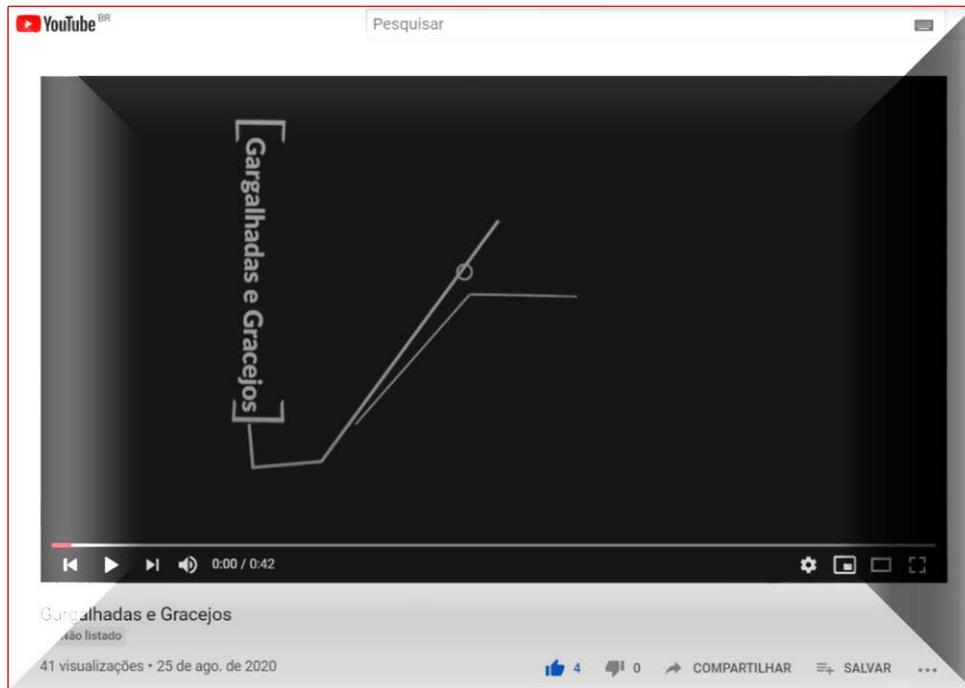


Imagem 101. Gargalhadas e gracejos.
Fonte: Youtube. Imago. 2020.

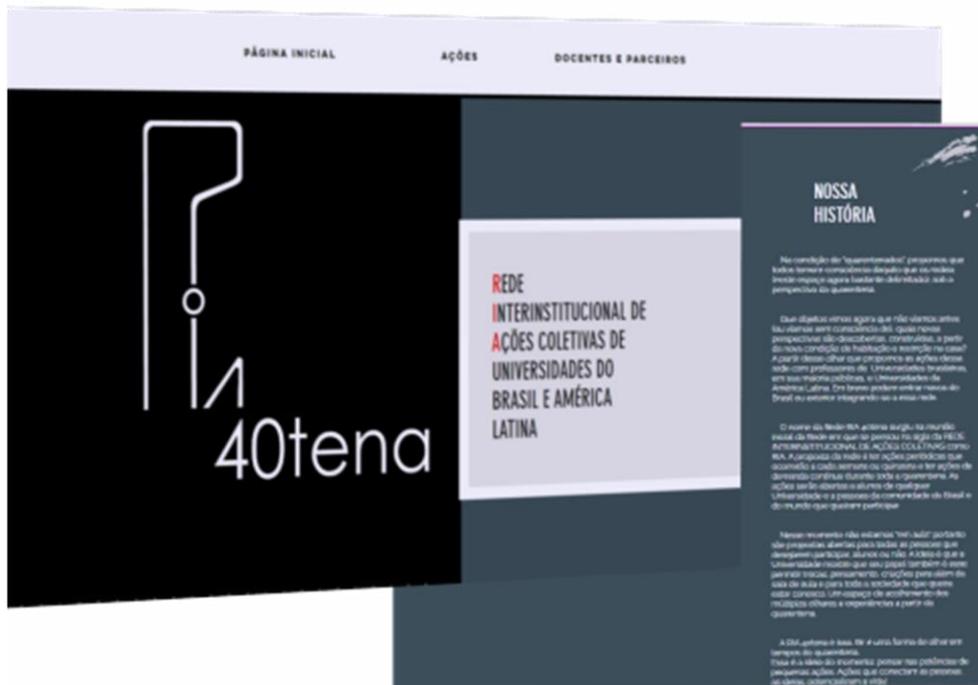


Imagem 102. Rede Ria40tena.
Fonte: Site Ria40tena. 2020.

As imagens nas telas das *salas lúdicas de conversas online com imagens – Messenger* oferecem elementos para a construção da imaginação e do faz-de-conta a partir da interação das docências com as crianças e acabam por materializar a imagem que crianças e pessoas adultas querem que se tenha delas. As crianças reconhecem outras experiências de presença, como ressalta Helenice Cassino (2021, p.125-128), podendo-se indagar porque a experiência virtual é entendida como plana para algumas pessoas por não substituir o presencial, como esperado, principalmente quando lembramos que o faz-de-conta para a criança é algo da ordem do real, do vivido e do experimentado. Com ou sem telas, mediadas ou não pelos dispositivos, as relações entre as crianças e as docências “inauguram outros lugares de pertença – e de presença –, que não se limitam às casas de uns e outros, mas se constituem como densas redes formadas por pessoas, aparelhos, dados, ambientes etc.”

Se entendermos por tradicional a cultura escolar do livro impresso, cujos códigos de leitura e escrita separavam adultos e crianças (MARTIN-BARBERO 2000, apud HOFFMANN e CASSINO, 2020), e em transformação a cultura visual-digital das/nas telas que aproximam saberes-fazeres adultos e infantis, passaremos a considerar a convivência, a brincadeira e a participação requeridas nos processos de interação em cotidianos digitais como inclusivas nas práticas com a educação, apesar do distanciamento físico corporal. É dessa forma que descontadas as limitações, as sérias questões de acessibilidade, as críticas e as oposições, a *sala de conversas online com imagens – Messenger* foi entendida como uma proposta de educação lúdica possível, positiva e afirmativa durante o período de isolamento, por não haver, temporariamente, outra forma para manutenção do vínculo afetivo-visual, em movimento e em tempo real (sincronicidade), entre criança-família-escola-docências nas interações-brincadeiras com a educação infantil. Como evidenciam as imagens, algumas das principais características da *sala lúdica* são o sorriso frequente, a descontração e a brincadeira em interações com as telas, com as imagens de si, de outras crianças e pessoas adultas, com ou sem filtros divertidos.

Os encontros trazidos para a pesquisa aconteceram com docências interatoras, e com crianças (alunas, alunos, filhas, filhos, primas, primos etc.) e responsáveis, da educação infantil. O tempo era contado em uma hora, com flexibilidade para entrada e saída das crianças e responsáveis em função do tempo de atenção não só do grupo, mas de cada criança individualmente nas suas percepções e interações, compreendendo que

[...] a criança é um corpo-sujeito relacional nos auxilia a reconhecer e potencializar caminhos para aprender e interagir. Nessa direção, em uma relação com o que

propõe Serge Tisseron [...] a brincadeira com e através das mídias é também um espaço de manifestação do corpo: o olhar da criança envolve e apalpa o que vê (MERLEAU-PONTY, 1992, p. 131); a criança que brinca a partir dos suportes digitais se projeta corporalmente na tela e, ao mesmo tempo, incorpora aquilo que vivencia, transpõe enredos e saberes para outras manifestações do seu brincar, muitas dessas repletas de movimento (MUNARIM, 2007). (GIRARDELLO; FANTIN; PEREIRA, 2021, p.39)

Os filtros escolhidos pelas crianças e pelas docências dão pistas de como elas gostariam de ser vistas. Mesmo que em forma de brincadeira, a escolha dos filtros é guiada pela percepção que cada participante tem de si e como deseja produzir sua visualidade enquanto brinca. Além disso, a brincadeira se horizontaliza, pessoas adultas e crianças interagem sem a preocupação de aquelas estarem sendo consideradas infantis. Desse modo, se houve uma ruptura ou um descentramento na concepção de cultura baseada na tradição, onde os códigos complexos dos livros separavam pessoas adultas e crianças, conforme citam Adriana Hoffmann e Helenice Cassino (2020, p.7), essa ruptura se consolidou com as telas imersas nos cotidianos, primeiramente a televisão e, atualmente, as telas dos dispositivos móveis, expandindo “ainda mais essa interação, constituindo-se, também, como um campo de produção e atuação infantil.”. Sem desdenhar a importância do contato corporal, é preciso reconhecer as crianças como sujeitos sociais, que vivem sua cultura e seu tempo histórico (CASSINO, 2021, p.131).

Na *sala lúdica de conversas online com imagens – Messenger* é possível falar *por* imagens, mas, sobretudo falar *com* imagens, sons e expressões, mais do que com palavras e os dispositivos também representam a brincadeira para além da possibilidade de comunicação, como diz Helenice Cassino (2021). Quando visualizamos as imagens como folhas de contato⁷¹ percebemos, mais fortemente, como o tamanho da tela (celular, tablet, notebook ou computador) influencia na visualização das imagens e, conseqüentemente, na percepção que nutre os sentidos que damos às coisas. Percebemos, ainda, a brincadeira

⁷¹ A folha de contato, criada mediante a impressão direta de um rolo ou sequência de negativos, permite ao fotógrafo a primeira visão daquilo que ele ou ela capturou no filme, mas também propicia uma visão do seu processo criativo. (AVELAR, 2015, não paginado). Disponível em: [As folhas de contatos e o fotojornalismo - Blog do IMS](#). Acessado em: 20jan2023.

compartilhada em um contexto de separação física em que crianças e pessoas adultas vão encontrando outras posturas corporais que lhes permitam dar significado às ações.

No contexto das atividades remotas com a educação básica, a parceria colaborativa se configura como necessária, uma vez que as docências precisam contar com o apoio das famílias/responsáveis, legais ou não, para a realização das atividades com as crianças, principalmente na Educação Infantil, onde as aprendizagens apoiam-se, antes de tudo, nos direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar e se conhecer. Direitos que se originam dos princípios éticos, estéticos e políticos expressos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2010, p. 16). A experiência escolar é algo insubstituível, e talvez seja uma das experiências humanas mais sociais, ressalta Ana Paula Gaspar (2020). Assim, fechar escolas e desenhar planos de atividades para crianças e adolescentes, a distância, é algo difícil e completamente diferente de planejar atividades escolares presenciais, mas também pode ser “a limonada da criatividade”, como brinca a pesquisadora Priscila Gonsales (2020, não paginado), se entendermos a importância das brincadeiras, das experimentações e, até, das idiotices nas interações, como sugerido por Gillian Rose (2018) nos usos das imagens nas conversas de pesquisa.

Foi um desafio redimensionar as práticas pedagógicas presenciais para o formato online nos vários segmentos da educação, e na educação infantil, cujas práticas são alicerçadas pelos eixos interação e brincadeira, na modalidade presencial, o desafio se configurou ainda maior. A educação presencial, a educação a distância – EaD e a educação remota possuem características próprias, principalmente se abarcarmos a história da educação. Contudo, uma das principais questões relacionadas ao ensino remoto trata da emergência de se produzir práticas online durante um período em que as unidades escolares haviam sido fechadas por decretos governamentais e não mais seria possível manter as interações físicas e afetivas com as crianças.

Segundo Patrícia Alejandra Behar (2020), o termo remoto significa distante no espaço, se referindo a um distanciamento geográfico. No período da pandemia, o ensino foi considerado remoto porque docentes e estudantes estavam impedidos de frequentarem instituições educacionais para evitar a disseminação do novo coronavírus e da covid-19. Foi uma situação emergencial. Ainda segundo a autora, foi preciso pensar em atividades pedagógicas mediadas pelo uso da internet, pontuais e aplicadas em função das restrições impostas para minimizar os impactos na aprendizagem advindos da ausência do ensino presencial. A Base Nacional Comum Curricular – BNCC, de 2016, não prevê o ensino

remoto, nem tampouco a distância – EaD para a educação básica e infantil, mas considera os usos das tecnologias como parte dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento da criança, permitindo explorar gestos, movimentos, criatividade, transformações, dentro-fora da escola. Assim, o ensino remoto na educação básica pôde ser considerado, também, como possibilidade de se criar um ambiente de socialização e manutenção dos vínculos com a escola.

Entre várias possibilidades de ensino remoto na educação infantil que foram exploradas por docentes durante a pandemia está a *sala lúdica de conversas online com imagens – Messenger* com o objetivo de realizar atividades síncronas com crianças e familiares e a produção de atividades gravadas para compartilhamento nas redes sociais-digitais. As atividades gravadas previamente para serem compartilhadas em redes como Instagram, Facebook ou YouTube de forma assíncrona, incluindo os registros dos encontros nas salas de conversas, formam um grupo de práticas docentes cuja elaboração permitiu refletir criticamente sobre as tentativas de transposição da aula presencial para a remota, que estaria ocorrendo porque o estado de emergência exigiu que o ensino presencial passasse a ‘funcionar’ de forma online, ou remota, imediatamente.

A Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação – ANPED publicou um manifesto para alertar profissionais da educação sobre a “impropriedade da modalidade EaD na Educação Infantil, etapa inicial da Educação Básica, na qual a sua utilização não está prevista na legislação educacional por ser, sobretudo, inadequada” (ANPED, 2020, não paginado). No manifesto, a ANPED ratifica que é responsabilidade do poder público, da família, da comunidade e da sociedade em geral, assegurar os direitos das crianças. Mas, como revela o manifesto, a Associação fala em EaD, alegando que “Educação Infantil não se faz com arranjos emergenciais”. O assunto é polêmico, e, exatamente por isso, a atenção especial à produção, desenvolvimento e avaliação das atividades remotas destinadas à educação básica e, principalmente, à educação infantil cuja faixa etária não ultrapassa 6 anos se tornou urgente, assim como as medidas para conter a pandemia.

A Educação a Distância – EaD é uma das modalidades da educação em que o ensino-aprendizagem é mediado por inúmeras tecnologias. Nesse contexto, docentes e discentes estão separados no tempo e no espaço em comparação ao ambiente presencial. Conforme Cristiane Brasileiro (2020, p.5-8), estamos na 5ª geração da EaD, iniciada a partir do desenvolvimento das tecnologias digitais, aproximadamente na virada do século XXI, tendo os ambientes virtuais de aprendizagem – AVA associados a práticas interativas, síncronas e

assíncronas, materiais didáticos escritos, audiovisuais, entre outros. Entretanto, seu início é datado bem antes, por volta de 1880, nos chamados “estudos por correspondência” (1ª geração), passando pelos cursos transmitidos por rádio e TV (2ª geração, 1920), e por esses últimos acrescidos de um sistema incipiente de tutoria (3ª e 4ª gerações, a partir da década de 1970). Patrícia Alejandra Behar (2020) assim descreve a Educação a Distância – EaD:

É uma modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes, tutores e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos. Ela possui um modo de funcionamento com uma concepção didático-pedagógica própria. [...] abrange conteúdos, atividades e todo um design adequado às características das áreas dos conhecimentos gerais e específicos, contemplando o processo avaliativo discente. (BEHAR, 2020, não paginado)

Quanto às concepções didático-pedagógicas relacionadas à educação Cristiane Brasileiro (2020, p.9) ressalta que há uma presença diferenciada das teorias. “Reconhecer e compreender as concepções e paradigmas norteadores de cada teoria e as abordagens práticas no cotidiano escolar” é, então, de suma importância para desenvolver e avaliar atividades pedagógicas para a Educação Básica e Infantil em qualquer das modalidades de ensino-aprendizagem. Renato Aposo e Francine Vaz (2002) apontam que as teorias de aprendizagem objetivam o reconhecimento da dinâmica envolvida no aprender-ensinar, tentando compreender a relação entre o conhecimento pré-existente e o novo conhecimento. Isso mostra a importância do reconhecimento da(s) teoria(s) relacionada(s) às práticas pedagógicas, norteador todo o processo de análise e avaliação de atividades, remotas ou presenciais.

Na pesquisa, partimos das teorias de ensino-aprendizagem que entendem as pessoas como agentes ativos na busca e construção de conhecimento em um dado contexto, desvelando docências-discências plurais, tanto nas práticas como nas concepções pedagógicas. Quanto aos ambientes computacionais destinados ao ensino-aprendizagem, Renato Aposo e Francine Vaz (2002) dizem que devem fazer emergir diversos fatores relacionados à mediação humana por meio das tecnologias. Compreendemos, assim, que as redes sociais-digitais, as plataformas e os aplicativos, com sua imensidão de imagens e informações também fazem parte dos cotidianos docentes-discentes de forma geral. A escola e a universidade, no âmbito do espaço formal de ensino, já consideram que as tecnologias e as imagens fazem parte da educação. Entretanto, ainda há muito o que se discutir de forma crítica-reflexiva sobre como esses temas chegam ao ambiente educacional.

Por hora, em função dos resultados do estudo, podemos dizer que apostamos na educação que não exclui a ludicidade e a diversão, tanto na formação docente quanto discente, ainda que estejamos correndo o risco de desformalizar o ambiente de ensino-aprendizagem. Se estudos mostram que podemos aprender com a TV e as próprias crianças e jovens falam da aprendizagem que não está dissociada da diversão (HOFFMANN, 2019, p.66), porque não considerar que a desformalização do ambiente de aprendizagem também educa ou que a educação formal pode ser prazerosa e divertida?

Essa questão da diversão associada à aprendizagem é pontuada pelas crianças também em outras pesquisas (FERNANDES; ALVES, 2008; FERNANDES; BATISTA, 2016) em que as crianças e os jovens, ao mesmo tempo que falam da diversão falam também da aprendizagem, ressaltando que também “aprendem com a TV” aí incluindo-se atualmente, as demais mídias audiovisuais das quais a TV é hoje uma das precursoras. Numa das pesquisas, percebeu-se o grande número de crianças que demonstraram ver a TV como algo que ensina. Uma frase que virou título de artigo escrito por Duarte, Migliora e Leite (2008, p. 25): “Televisão não é só diversão, é também informação e ensinagem” o que demonstra de forma concisa um modo de pensamento das crianças e – me arriscaria a dizer também de jovens – acerca desse papel do divertimento no processo de aprendizagem. (HOFFMANN, 2019, p.66)

Retomando a dimensão técnica dos usos das tecnologias pelas docências interatoras, incluindo domínio de dispositivos e aplicativos para se chegar às *salas de conversas online com imagens*, constatamos que nas conversas lúdicas com imagens a ausência de domínio das técnicas, tanto para produzir as imagens com filtros que permitem fazer parte da brincadeira e do faz-de-conta quanto a percepção das imagens com esses usos, ficariam comprometidas. A ausência de domínio do uso do dispositivo para entrar na *sala lúdica de conversas*, realizar as trocas dos filtros e retornar para a sala ao ‘cair’ da conversa, por exemplo, comprometeria ou até impediria a experiência, ainda mais se considerarmos os pontos cegos da nossa própria experiência enquanto pessoas adultas. Ressaltamos assim, a partir da pesquisa, que, com essa ambiência em particular, ainda que não seja o objetivo principal do estudo analisar como se dão os usos das tecnologias, sem esse domínio não seria possível fazer emergir as relações e interações nas conversas lúdicas com imagens.

Crônica de uma @docente.interatora

No dia 04 de outubro de 2021, uma pane mundial tomou conta da internet. Era uma pane nas redes sociais-digitais Facebook, Instagram e WhatsApp. Parecia que havia acontecido com todo o mundo, #soquenao. Com as coisas acontecendo no contínuo e em

tempo real, no Brasil não era possível falar por mensagens no WhatsApp, nem postar ou fazer comentários no Facebook e no Instagram. E, quem ainda não usava outros aplicativos de mensagens, como o Telegram, ou o microblogging Twitter, ou o e-mail Gmail, por exemplo, ficou, literalmente, sem conexão.

Há tempos não mais apenas a alta do preço do petróleo produz prejuízos a pessoas físicas e jurídicas de forma global, as redes digitais também, principalmente se começam a pertencer a um único dono, constituindo monopólios. A rede social-digital Facebook foi criada e lançada em 2004 pelo, então, estudante, Mark Elliot Zuckerberg, agora programador e empresário norte-americano. O Instagram foi desenvolvido e lançado pelo Facebook em 2010. E o WhatsApp foi desenvolvido e lançado em 2009 por ex-funcionários de uma empresa de webmails e comprado pelo Facebook, em 2014. O capitalismo de plataforma (ROSE, 2018) em corporações como o Facebook é menos percebido pelas pessoas do que em empresas por aplicativos como a Uber, de transporte de passageiros, e o iFood, de entrega de alimentação. Isso porque a percepção sobre trabalho e intermediação tecnológica ainda está em construção. E "a percepção é uma atividade formativa, produtiva, poética, e não um processo passivo" (NAJMANOVICH, 2022, p.30).

Foram, aproximadamente, sete horas de instabilidade, impossibilitando os usos nos aplicativos e nos navegadores de internet. Segundo sites de monitoramento⁷², essa foi a maior falha até esse momento. Tentando acessar um dos sites de monitoramento, o *Downdetector*, a seguinte mensagem foi exibida na tela:

Lamentamos incomodá-lo, mas nossos sistemas detectaram tráfego incomum da sua rede de computadores que consideramos uma violação de uso justo.

As causas comuns para que isso aconteça incluem qualquer interação não humana com o site, como raspar ou incorporar. Como resultado, você foi temporariamente impedido de

⁷² Aplicativos que oferecem monitoramento em tempo real do status e do tempo de atividade de serviços, incluindo interrupções dos serviços de telecomunicações, internet, telefones e TVs, ou de sites que estão fora do ar e aplicativos que não estão funcionando.

acessar o site. Depois de concluir esta solicitação de captcha, você pode continuar acessando o site normalmente.



**Imagem 103. Captcha Sou humano.
Fonte: Site Downtdetector. 2021.**

A imagem do *captcha*⁷³ “Sou humano” é o passaporte que permite o monitoramento do próprio computador e dos sites que serão acessados. De acordo com Gillian Rose (2016), com o crescimento das mídias digitais, sejam elas visuais ou não, vários estudiosos começaram a defender que não apenas tipos específicos de imagens, como fotos digitais, mas a própria cultura visual contemporânea precisaria ser compreendida de outras formas.

Por estarmos imersos em fluxos de informações cada vez mais intensos e em escalas e velocidades imensuráveis, juntamente com as máquinas, estaríamos nos tornando pós-humanos. Isso porque os fluxos são constantemente estendidos, intensificados na sua dispersão e codificados de uma saída para outra, tomando os corpos de energias perceptivas, experienciais e sensoriais que vão muito além do ato de ver. Mas, além de estarmos nos tornando pós-humanos, cada vez mais enredados com as redes e as máquinas digitais, como estamos percebendo os níveis de dependência em relação às máquinas, às redes e às imagens? Essa não é uma pergunta específica de pesquisa, mas relevante para pesquisadores que pesquisam culturas visuais em cotidianos digitais, tendo em vista que no dia, duas reuniões marcadas no mesmo horário, às 15 horas, exigiam a minha participação, uma presencial de trabalho e uma online de estudos.

⁷³O Captcha foi inventado em 2000 e, usualmente, envolve um computador, ou servidor, solicitando que o se responda a um teste. Como os computadores não são capazes de resolver testes aleatórios, quando se encontra a solução correta considera-se a interação como humana.

Em tempos de pandemia com isolamento físico e encontros remotos seria possível estar presente às duas reuniões online (ou até mais, desconsiderando as relações estabelecidas com cada uma delas); dependendo do encontro presencial, também seria possível estar presente em uma, fisicamente, e em outra virtualmente, com imagem, online; contudo, estar em dois encontros presenciais ou em meio a uma pane nas redes digitais seria impossível. Em tempos de crise, por “sorte” a reunião online foi cancelada e a presencial assistida. Mas a reunião online era justamente com o grupo de pesquisa da @docente.interatora que pesquisa.

Pouco mais de um ano depois da pane envolvendo os aplicativos do Facebook, Instagram e WhatsApp, em uma disciplina optativa de Imagem e Educação ministrada pela professora Adriana Hoffmann e pelo CACE/UNIRIO, a docente-discente-pesquisadora-escreveu uma carta para atender a uma proposta de avaliação que será compartilhada aqui. A carta foi escrita a um amigo que tem influenciado muito as visualidades e as nossas interações em cotidianos digitais. Falo ao amigo algoritmo do Facebook, que já está idoso na escala geracional das redes sociais-digitais na internet, mas ainda é usado por muitas docências.

Carta ao amigo Algoritmo

Rio de Janeiro, 23 de janeiro de 2023.

Caro amigo algoritmo do Facebook,

Estou com a professora e meus colegas da turma de Pesquisa com Imagem, na UNIRIO, para apresentar uma fotobiografia como trabalho final da disciplina e preciso da sua ajuda.

Para fazer o trabalho, primeiro eu havia decidido buscar imagens guardadas nos meus álbuns de família. Aqueles álbuns que fazíamos depois de revelar ou imprimir as fotografias tiradas nas comemorações, em viagens ou naqueles momentos considerados importantes para nós.

Me surpreendi em não ver muitas imagens das minhas experiências escolares. Nem lembrava disso.

Lembrei, então, que tinha visto um link para um PastBook na sua linha do tempo, aquela que você trabalha. Sim, porque é você quem determina o que vou ver na minha página do Facebook, não é?

É por isso que eu estou, em rede, escrevendo essa minha cartafotobiografia com a educação para você.

Não demorou muito para eu achar o link porque é uma propaganda. E propaganda é o que mais aparece na sua linha do tempo, você sabe. Nem meus amigos que mais postam aparecem com tanta frequência.

Isso me chateia um pouco porque quando lembro de alguma imagem ou informação que quero rever nunca encontro de primeira.

Aliás, às vezes nem encontro, se não lembrar quem postou, pois é uma quantidade tão grande de informações e imagens que você me envia que até lembro da fala da professora Ivana Bentes sobre as imagens que conseguem sobreviver ao esgoto público das redes.

O problema é que, quando encontrei e abri o link, claro, não era mais a mesma seleção que eu havia visto meses atrás. Como virou o ano e eu não comprei o PastBook que, a cada minuto que eu olhava o álbum, bloqueava a minha tela com um desconto imperdível, perdi a seleção que foi feita.

Agora, a seleção de imagens já é outra. Se eu quiser ver as imagens selecionadas antes, vou ter que perder um tempo enorme mudando as imagens. Foi um amigo seu amigo quem escolheu, certo? É, porque só aí me dei conta de que não foi você quem fez a seleção.

Não queria eu mesma fazer porque, cá entre nós, não seria me ver com os olhos de vocês e sim com os meus, que já interferiram bastante na seleção quando escolhi as imagens que postaria na rede.

Eu até encontrei muitas imagens que estavam no PastBook anterior, mas senti falta de outras que foram excluídas. Por que foram excluídas? Ficaram obsoletas? Vocês não gostaram? Porque elas continuam postadas. Ou nem lembram porque escolheram, já que os critérios de escolha não são exatamente de vocês?

Bem, eu sei que você e seus amigos também são manipulados para fazerem as escolhas que fazem. Talvez você nem goste disso, mas não sabe como sair desse sistema aí que te explora. Eu entendo.

Mas, tudo bem! Como eu estava procurando fotos do meu caminho com a educação, vou mostrar um pouco das imagens para você ter uma ideia do que estou falando e ver se pode me ajudar.

Preciso saber como vocês construíram a minha fotobiografia. Que critérios vocês usaram? Você saberia me dizer? porque isso está interferindo na minha autoimagem. Dá uma olhada.

Essa foi a imagem escolhida para a capa do álbum.

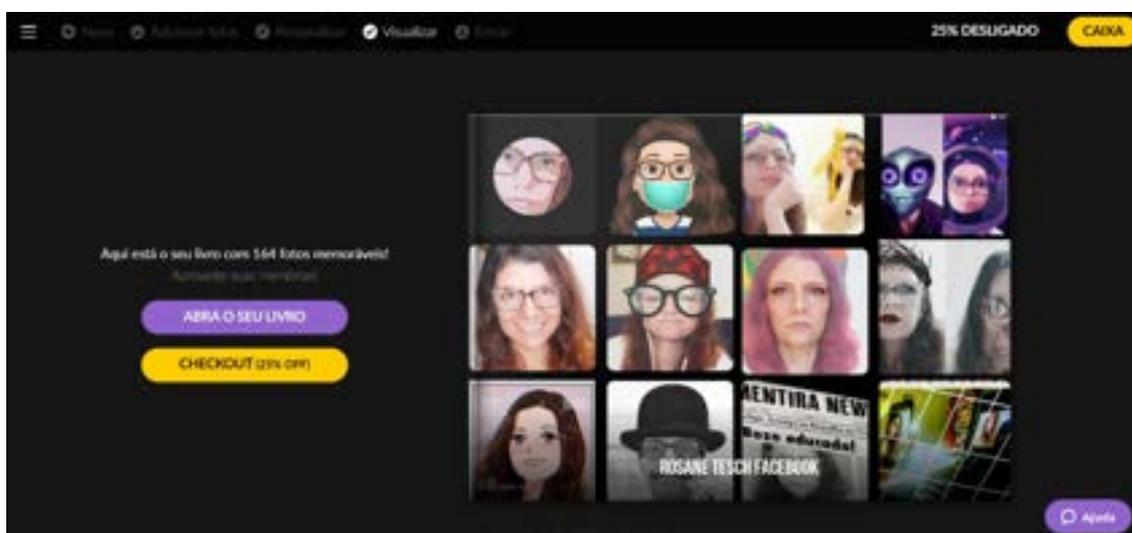


Imagem 104. PastBook 1.
Fonte: Facebook. 2022.

Tem alguma razão especial?

Confesso que gostei. Penso que ela mostra que somos pessoas com múltiplas possibilidades de ser, mesmo que outras pessoas não compreendam ou aceitem isso.

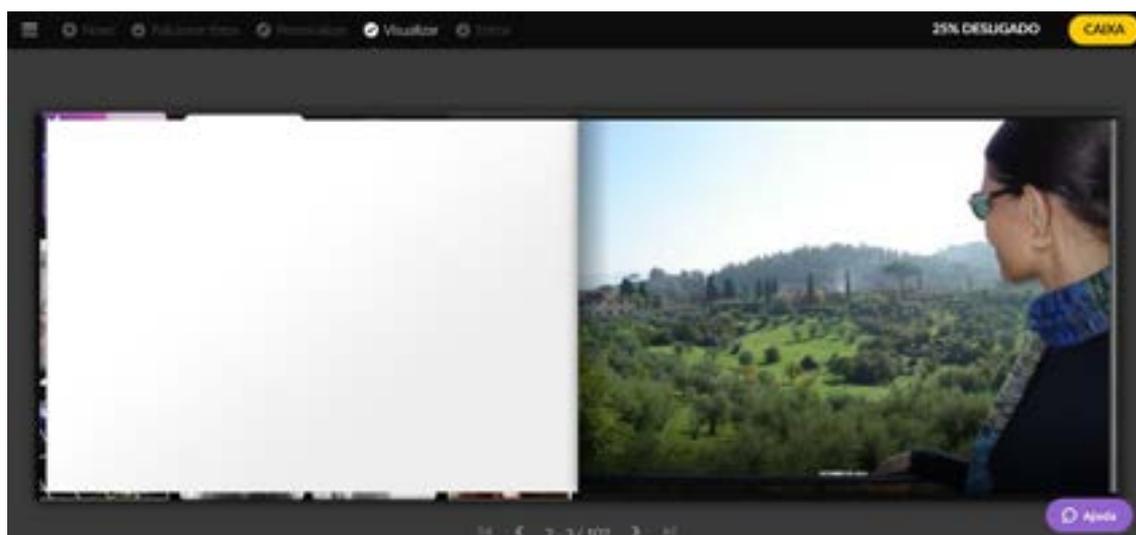
Taí! Vocês fazem coisas legais também. Às vezes não parece, mas fazem. No álbum tem muitas imagens que conversam com a educação, como eu queria, ainda que eu não esteja uniformizada e dentro da escola ou da universidade, fisicamente.

A covid-19 mudou muito a nossa percepção sobre o que é escola e sala de aula, mesmo para as pessoas que já estavam acostumadas com a educação a distância.

Sabe o que é engraçado, que só agora percebi que fiz uma colagem inteira com imagens produzidas por aplicativos, com uma única exceção.

Aqui tem avatar, tem filtro divertido para conversar online, tem edição de imagem, edição de vídeo. Às vezes nem percebemos a quantidade de coisas que fazemos cotidianamente com as tecnologias digitais. Já nos impregnamos tanto delas que nem nos damos conta, como diz a professora Gillian Rose.

Conversar com você e as imagens está me fazendo refletir bastante. Não sei se você está me entendendo, mas vou continuar. Só não me invisibilize porque não fiz o que você queria que eu fizesse para gerar engajamento e visualizações. Você sabe que eu sou doutoranda no CACE/UNIRIO e não dá pra ficar fazendo coisas sem pensar.



**Imagem 105. PastBook 2.
Fonte: Facebook, 2022.**

Essa é a segunda imagem que escolheram. Ela me deixou feliz, mas bateu uma saudade. Essa foto foi tirada por uma amiga de faculdade, da UERJ, quando viajamos para a Itália. Éramos três amigas e um amigo fazendo um percurso literário e cultural. Foi uma experiência maravilhosa.

Sabe que teve até greve de músicos por melhores salários no Teatro Regio di Torino? Nem pudemos assistir ao espetáculo. Foi cancelado sem aviso prévio. Ficamos um tempão na frente do teatro pensando no que faríamos.

É, se até na Itália, berço da arte e da cultura ocidental, os artistas não são respeitados, imagine por aqui. É por isso que há tanta discussão política em torno do ensino de arte nas escolas.

Só de pensar que ainda existem pessoas que não sabem a importância da arte e da cultura no nosso processo formativo, me dá uma grande tristeza.

Mas, vamos lá! Essa é a outra imagem.

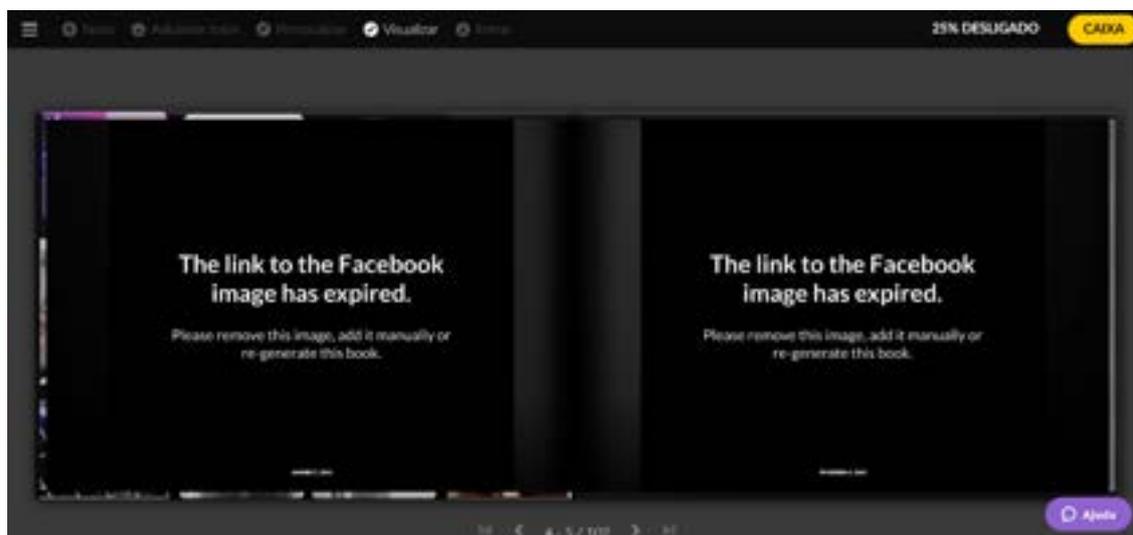


Imagem 106. PastBook 3.
Fonte: Facebook, 2022.

Então...

Foi sobre isso que falei com você outro dia. O virtual nem sempre é confiável. Quando a gente menos espera o link quebra e vem o vazio. Isso nos mostra muito claramente como a virtualidade e o digital são efêmeros. E ainda transformam a nossa percepção sobre a realidade.

Por isso é tão importante discutir essas questões na escola e na universidade. Se não há reflexividade sobre o que percebemos e sentimos, o vazio vai tomar conta. É por isso, também, que tantas pessoas ficam deprimidas. Não conseguem pensar criticamente sobre as situações que vivenciam e acabam perdendo o controle da vida.

Muito triste.

A professora Inés Dussel diz que a escola é uma das únicas instituições que se preocupam com os efeitos que a cultura e a sociedade produzem sobre as pessoas.

Precisamos lembrar disso, tanto dentro quanto fora da escola. Principalmente agora, que está mais visível que tudo precisa ser discutido na escola e não apenas alguns conteúdos escolhidos para beneficiar pequenos grupos.

Entendeu, né? Estou falando de você também. Esse negócio de ficar condicionando as pessoas não é legal. Eu sei que você é programado, que seu conhecimento é finito, mas pode tentar resistir quando te obrigam a ficar vigiando e identificando o comportamento das pessoas na internet.

Ou você não percebeu que quando não interessa mais, a primeira coisa que fazem é mudar a sua programação. Você nem sabe o que

removeram de você. É isso que dá ficar executando tarefas sem refletir sobre as ações. Pense nisso.

Por enquanto, vamos voltar para o álbum porque eu quero saber sua opinião sobre o que foi selecionado. Tenho que ir pra página 10 porque as imagens expiraram e não lembro mais quais eram.

E olhe aí, mesmo nessa página tem mais uma imagem perdida. Pelo menos está entre duas que me remetem direto para a educação.

São crianças da educação infantil do município do Rio de Janeiro, onde trabalho. Estávamos com fantasias de personagens para uma festa de culminância do Projeto Pedagógico Anual que falava de literatura.

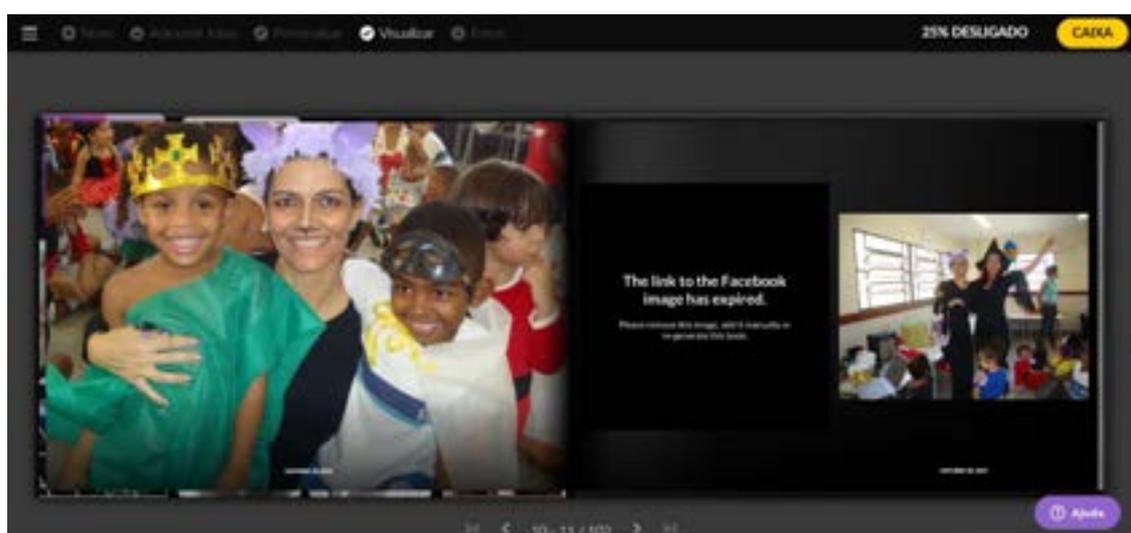


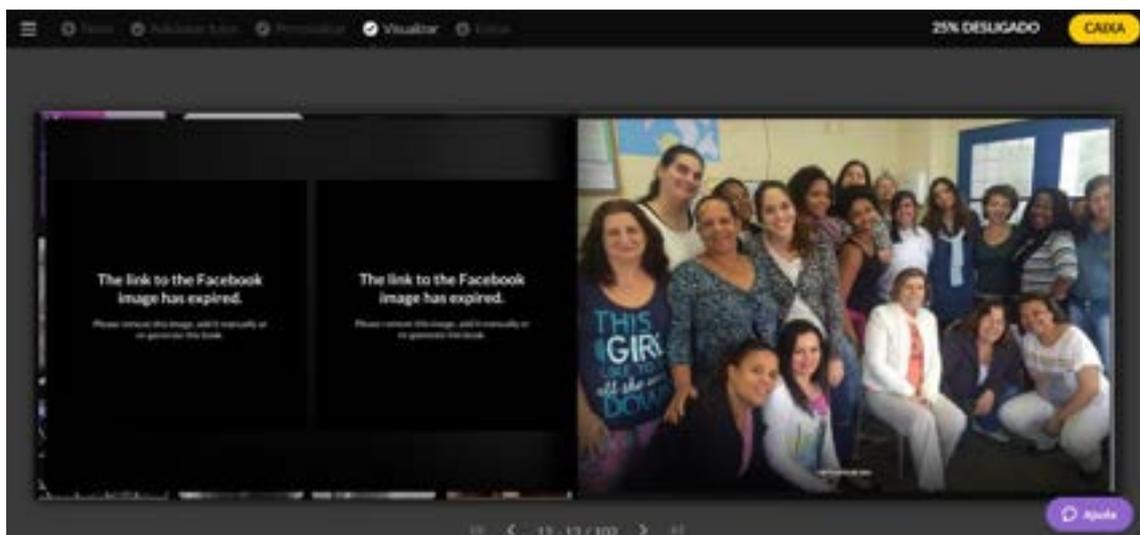
Imagem 107. PastBook 4.
Fonte: Facebook. 2022.

Eu era a personagem da gata, na versão dos Saltimbancos, do Chico Buarque. Aquele musical inspirado na fábula “Os músicos de Bremen”, dos Irmãos Grimm. Conhece?

A professora Maria Emíla Sardelich diz que os projetos de cultura visual estendem as fronteiras do currículo. E não é pela celebração ou

inclusão de muitas imagens, mas porque resultam de um posicionamento pedagógico que prioriza quem vê e a subjetividade que se relaciona com as visualidades, aberta a outras interpretações e modos de ver e pensar. Isso é bem interessante.

A outra é um registro das professoras de lá. Muitas já não estão mais com a gente. É bom lembrar delas e das interações com as crianças. Uma das partes boas de estar na educação infantil é saber que a formação escolar pode ser mais lúdica e prazerosa do que vemos na maior parte das escolas.



**Imagem 108. PastBook 5.
Fonte: Facebook, 2022.**

Acho que a próxima imagem tem tudo a ver com você, ou melhor, com a gente, na verdade, sem trocadilho.

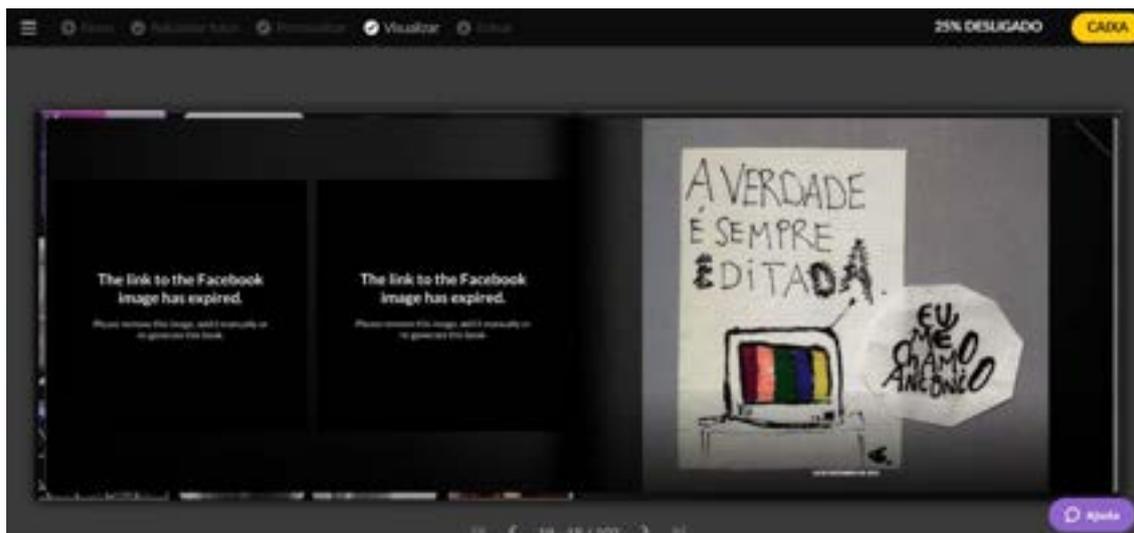


Imagem 109. PastBook 6.
Fonte: Facebook. 2022.

Vou até pular para a gente não brigar. Eu sei que seu pensamento é binário, sua inteligência é artificial, e isso é um pouco rígido para a minha cabeça.

Acho que vou parar por aqui, sei que você não cansa, mas eu sim.

Tem muitas imagens expiradas nesse álbum e me dá uma sensação ruim saber que manipulam nossas memórias quando fazem isso.

Pode até nem ser, mas como as próximas imagens são de encontros com amigas e amigos da faculdade e da plantação de uma árvore com as crianças, na escola, já tenho imagens com a educação suficientes para você me ajudar na análise.

Vou deixar só mais essa aqui pra te sensibilizar. Sou otimista. O Jaron Lanier disse uma vez que os críticos são os verdadeiros otimistas. Acredito nele.

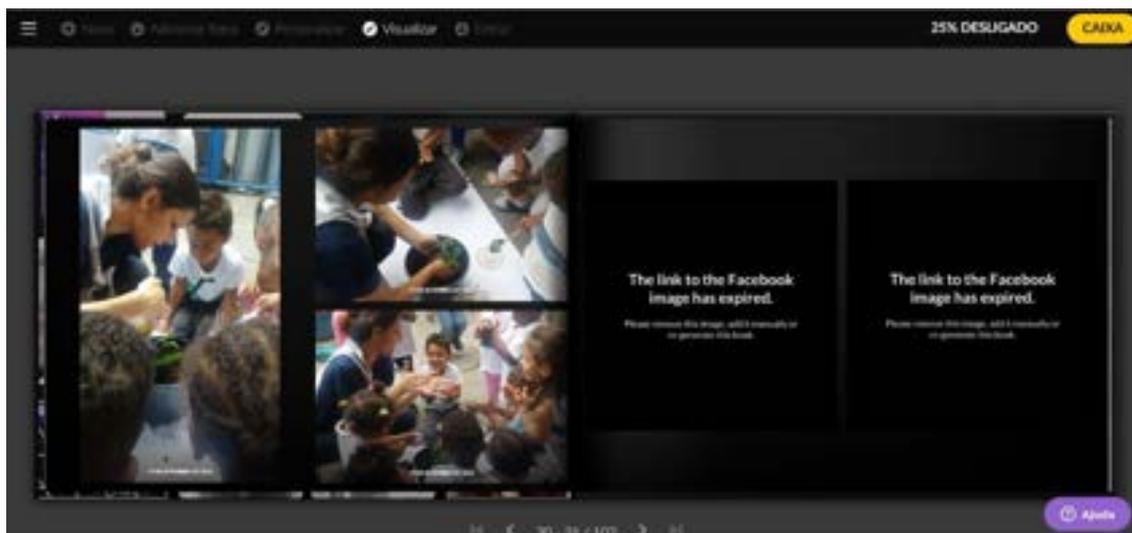


Imagem 110. PastBook 7.
Fonte: Facebook. 2022.

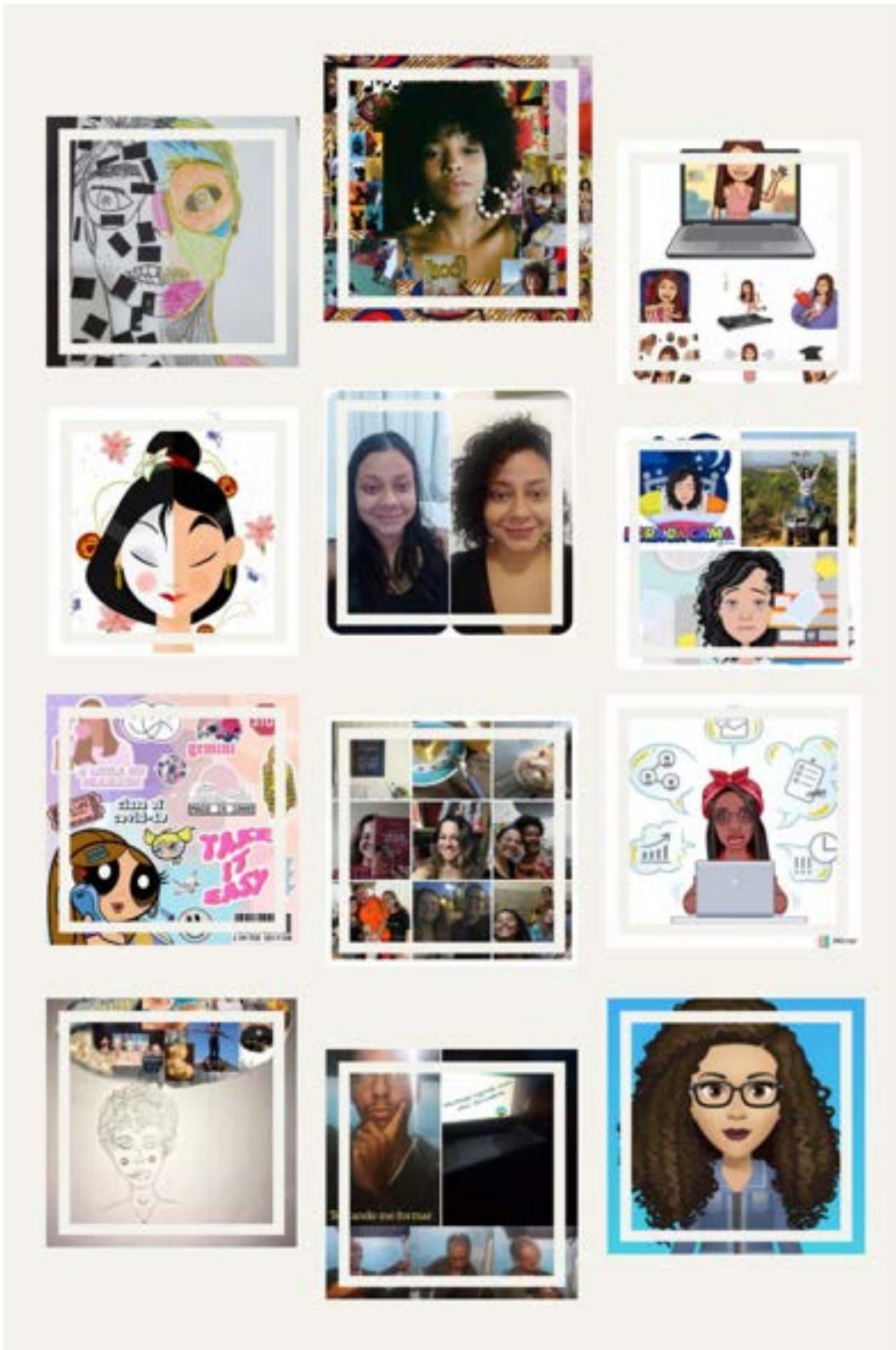
Ainda assim, cuidado com as mudanças na sua programação. Tente me responder antes que isso aconteça. Preciso juntar suas respostas para transformar essa carta visual em artigo científico.

Vou deixar o link no rodapé, caso você queira ver o restante do álbum⁷⁴. Se quiser saber as referências que usei na carta, também estão logo abaixo.

Conto com você.

*Grande abraço!
Rosane Tesch de Oliveira*

⁷⁴ PastBook disponível em: [Procurar "ROSANE TESCH FaceBook" · Livro Passado \(pastbook.com\)](https://www.facebook.com/ROSANE.TESCH). Acesso em 20jan2023.



#autorretratos

CAPÍTULO 5

CONVERSANDO COM DOCÊNCIAS INTERATORAS

O Capítulo 5, *Conversando com docências interatoras*, compartilha narrativas dando ênfase às conversas que se enredam com as imagens que compõem as redes docentes em intermináveis e aleatórias interações. As narrativas permitem (re)pensar as subjetividades, as relações de poder e os modelos de circulação de saberes que cultivamos, autorizamos ou resistimos.

Autorretratos, selfies e avatares



[CLIQUE AQUI PARA VER IMAGENS](#)

No dia 6 de julho de 2021, na *sala de conversas online com imagens - Meet* aberta com docências interatoras licenciadas em pedagogia, foi proposta a produção de um autorretrato/self/avatar, a partir do repertório cultural de cada participante, com a seguinte pergunta: “o que você gostaria de mostrar ou apresentar sobre você?”

A conversa aconteceu uma semana após as imagens serem curadas e compartilhadas pelas docências por meio do aplicativo de rede social-digital Padlet, formando um mural com quadro virtual dinâmico e interativo. E, antes mesmo de iniciarmos a conversa com 12

(doze) participantes no turno vespertino, de modo síncrono, o que mais chamou a atenção nas produções foi o grande número de imagens escolhidas (quase 40% - quarenta por cento) para cada participante falar de si, apresentando-se. O autorretrato/self/avatar não apareceu apenas como uma imagem de si (MIRZOEFF, 2026), mas como um conjunto de imagens, ou uma paisagem, que incluiu objetos, lembranças, situações, pessoas, seja em forma de selfies, fotos, figuras ou avatares, que constituíam momentos de vida situados em uma temporalidade específica ou aleatória, articulada, sobretudo, ao trabalho, ao lazer, à família e à experiência vivida com a pandemia de covid-19. Dentre as 73 imagens apresentadas, 28 eram composições de imagens diversas para falar de si e compor o autorretrato/self/avatar, incluindo imagens de 27 (vinte e sete) participantes do encontro noturno.

A paisagem que emerge com o autorretrato não é uma novidade. Como destaca Nicholas Mirzoeff (2016), as interseções entre o autorretrato, a imagem mecânica e o digital têm suas fontes na história da arte, como é possível perceber na obra do pintor espanhol Diego Velázquez, *Las meninas*, de 1656, que conectou a aura da realeza com a do seu autorretrato. Sobre o autorretrato de Velasques, no capítulo *Como ver a si mesmo*, do livro *Como ver o mundo: uma nova introdução à cultura visual*, o autor escreve que “a pintura é um conjunto de trocadilhos, jogos e representações visuais que giram em torno do autorretrato do artista.” E, para ilustrar as relações de poder nele implícitas, cita uma análise de Michel Foucault:

Em uma famosa análise da pintura feita em seu livro *Palavras e Coisas* ([1966] 1970), o filósofo francês Michel Foucault descreveu-a como uma representação não só do que poderia ser visto nele, mas também dos **meios para ordenar e representar uma sociedade**. O tema do retrato é nada menos que as **formas possíveis de representar seres vivos em uma hierarquia dependente da presença do rei**, do cão da frente para o anão que era um palhaço da corte, damas de honra e outros nobres, o pintor e o próprio monarca. Por sua vez, a abordagem de Foucault serviu de inspiração para o que foi chamado de "nova história da arte" e, mais tarde, para o conceito de cultura visual. (MIRZOEFF, 2016, p.40) (Tradução e grifo da autora)

Do pintor, “em uma hierarquia dependente do rei”, no século XVII, às docências interatoras, em uma hierarquia (des)institucionalizada, no século XXI, “aquele espaço onde o rei e sua esposa dominam pertence igualmente ao artista e ao espectador” (MIRZOEFF, 2016, p.42), pois, como pontuado por Gillian Rose (2016), as produções próprias fogem da armadilha da representação, tornando visível relações de poder que questionam modelos clássicos de representação universal que invisibilizam pessoas e grupos e suas consequentes influências nos ambientes de interação, quaisquer que sejam.

Tradicionalmente, autorretrato é a produção de uma imagem da pessoa feita de si mesma, seja sob forma de desenho, pintura, gravura ou descrição escrita/oral, havendo um tempo em que os autorretratos eram domínio exclusivo de uma minoria altamente qualificada e a possibilidade de ver uma imagem de si mesmo limitava-se aos ricos (MIRZOEFF, 2016; SONTAG, 2004). Entretanto, as selfies, que estendemos para os avatares ou autorretratos da era digital, podem reinterpretar a representação de diferentes pessoas, dando visibilidade autêntica às experiências da vida cotidiana. Dessa forma, podemos considerar a publicação do autorretrato, ou da *selfie*, como uma forma de ampliar as possibilidades de todas as pessoas falarem de si, já que “a *selfie* não chama a atenção por ser nova, mas porque expressa, desenvolve, expande e intensifica a longa história do autorretrato”, como sustenta Nicholas Mirzoeff (2016, p.37), o que nos permite continuar as indagações sobre que sentidos os autorretratos, enquanto composição de imagens, podem nos trazer.

O que nos diz a necessidade explicitada de trazer várias imagens e elementos para compor um autorretrato? Durante a conversa, uma licencianda comentou que precisava de várias imagens para falar de si porque somente a própria imagem não daria conta, e complementou, juntando a fala de outras participantes à sua, que “mesmo assim muitas imagens ficaram de fora”.

Junto aos autorretratos compartilhados no mural do *Padlet*, algumas produções foram seguidas de pequenos textos, imagens verbo-visuais como unidades de significação em relação à situação e aos discursos compreendidos como atividade comunicativa que implica a língua e sua exterioridade histórica, social e ideológica (FABRI, 2011).

Entendemos, a partir da conversa *com* imagens verbo-visuais e das composições imagéticas que produziram as visualidades de si das docências licenciandas em pedagogia, que há uma estreita relação entre com o modo como vimos nos produzindo como docências interatoras na contemporaneidade, na cultura do ver e do ser visto, com o que nos diz Nicholas Mirzoeff e Gillian Rose sobre representações e relações de poder.

A que é apaixonada por sua família, amigos, namorado, viajar, bichos, Vasco e muitas outras coisas.

Olhares

link: música que no momento é muito significativa para mim

<https://www.youtube.com/watch?v=nGGxZe3I2DE>

A que mistura tudo com alguma experiência até fazer sentido rs

Carolina Abreu e suas varias funções na pandemia haha

Um pouco de mim.

Muitas de mim...

Imagem 111. Imagens verbo-visuais 1.
Fonte: Material de pesquisa. 2021.

Baquinça organizada

Base. Amor. Momentos.

Optei por fazer uma colagem com elementos que me representem, acredito que consiga me expressar melhor dessa forma do que apenas uma foto minha.

A que tem tentado coisas novas...

Escolhi essas 9 imagens que representam um pouco do meu cotidiano.

A esquecida, que está sempre criando notas para não se perder, a que está sempre comendo durante as aulas e a que termina as aulas com dor na coluna 😊.

O que seríamos sem as nossas lembranças?

**Alguém que ama o frio.
Finalmente os calorentos
tendo um segundo de
paz! Poder viver a rotina
ou simplesmente tomar
um banho de sol sem
pingar igual um chuveiro
é um privilégio pessoal,
juro ❤️**

A definição de 220V atualizada!
Quando não tô empreendendo,
dando aula, estagiando,
estudando na faculdade, no
curso de língua estrangeira,
fazendo pipoca gourmet,
comendo, arrumo umas
crianças pra ficar comigo ou
alguma função! Tô sempre
arrumando função pra nunca
descansar, uma hora vou pifar
😓 😊

Imagem 112. Imagens verbo-visuais 2.
Fonte: Material de pesquisa. 2021.

O que seríamos sem as nossas
lembranças?

Todos os Ricardos em 1 só

Sou aquela apaixonada por
música, especialmente kpop,
ama artes, rodeada de amigos
de longa data, que muda de
cabelo a cada surto e que oscila
entre 0 a 220V durante esse
tempo tão caótico.

Todos fazem parte de mim.

Exausta, pela difícil
pandemia e ansiando
pela conclusão do curso.

Feliz, por mais uma
etapa a ser
concluída.

Uma versão de mim - aquela
que participa das aulas
remotas.

Novo visual

Mesmo neste momento caótico
consegui realizar algo que
desejava há muito tempo, mas
não tinha coragem, minha
transição capilar.

#muitoFeliz  

Imagem 113. Imagens verbo-visuais 3.
Fonte: Material de pesquisa. 2021.

Em meio à quantidade de imagens produzidas e compartilhadas por nós e por outras pessoas com os cotidianos digitais, criamos práticas outras a partir de nossos repertórios culturais que estão para além da ideia de representação, mesmo que não nos apercebamos disso. Nos tempos atuais, nos sentimos sempre aprendendo com novos contextos, o que nos desafia a olhar, pensar e criar outros modos de ver e de nos relacionar com as visualidades, aprendendo também a “ser com as visualidades” (HERNÁNDEZ, 2013, p.84), na medida em que percebemos os múltiplos *eus* que emergem com as práticas de produção dos autorretratos.

Com a *sala de conversas online com imagens - Meet* a perspectiva de conversação com imagens visuais (ROSE, 2016; PORRES PLÁ, 2013) foi alargada com as subjetividades



Imagem 115. Autorretrato de Jessica Leal.
Fonte: Material de pesquisa. 2021.

a elas vinculadas. Jessica Leal disse que não tinha coragem de mudar o cabelo, pois sentia a imposição do liso sobre o cacheado. Entretanto, com a pandemia, assumiu novo visual, segundo ela de “mulheres empoderadas”. Comentando sobre a fala de Jessica Leal, Roselene Gomes Miranda disse que também alisava o cabelo pelo mesmo motivo e por entender que o racismo estrutural (ALMEIDA, 2019) impõe esses comportamentos. Na conversa com imagens, a licencianda Roselene Gomes Miranda também diz que entende a “coragem de mudar” como uma forma de “empoderamento feminino”, que se mostra “contra uma representação hegemônica e eurocêntrica que não nos representa”. Segunda ela, depois de sua decisão, todas as mulheres da família aderiram à mudança. É isso que ela tenta apresentar na conversa com imagens de seu autorretrato com múltiplas paisagens, com as mulheres da família, na cultura do ver e do ser visto.

a elas vinculadas. Jessica Leal disse que não tinha coragem de mudar o cabelo, pois sentia a imposição do liso sobre o cacheado. Entretanto, com a pandemia, assumiu novo visual, segundo ela de “mulheres empoderadas”. Comentando sobre a fala de Jessica Leal, Roselene Gomes Miranda disse que também alisava o cabelo pelo mesmo motivo e por entender que o racismo estrutural (ALMEIDA, 2019) impõe esses comportamentos. Na conversa com imagens, a

licencianda Roselene Gomes Miranda também diz que entende a “coragem de mudar” como uma forma de



Imagem 114. Autorretrato de Roselene Gomes.
Fonte: Material de pesquisa. 2021.



Imagem 117. Imagens verbo-visuais 4.
Fonte: Material de pesquisa. 2021.

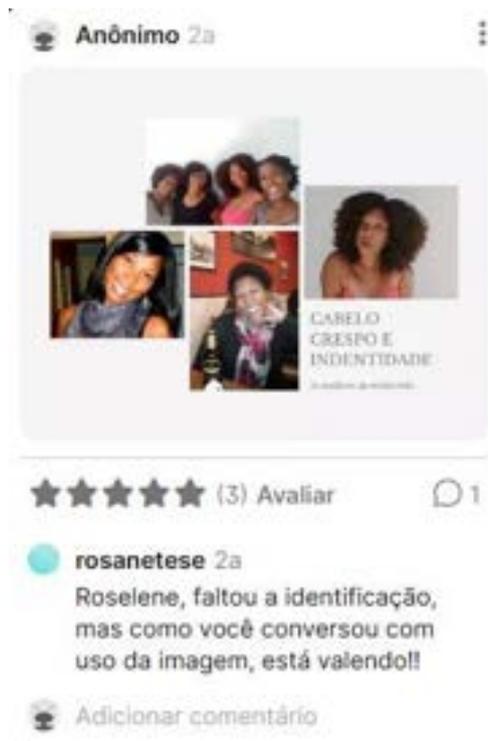


Imagem 116. Autorretrato de família por
Roselene Gomes Miranda.
Fonte: Material de pesquisa. 2021.

As conversas também nos dão outras pistas sobre o modo como estamos nos produzindo com as imagens visuais em cotidianos digitais, inclusive diante da experiência contemporânea da impossibilidade do contato físico com outras pessoas e, ao mesmo tempo, de convívio com uma infinidade de imagens em diferentes dispositivos, já que estamos em imagens e com imagens, em telas, abarcando uma gigantesca multiplicidade de visualidades e contravisualidades de si, do(s) outro(s) e com o(s) outro(s).

“A colagem com elementos que me representam consegue me expressar melhor do que apenas uma foto minha” (I.S.)

“Um pouco de mim” (L.P.S.)

“Muitas de mim” (Laura Mendes)

“Todos em um só” (Richard)

“Todos fazem parte de mim” (T.L.)

“Uma versão de mim” (Y.S.B.)

Assim, o autorretrato, a selfie, o avatar, como uma “fusão da imagem de si mesmo, uma autorrevisão-tratamento do artista como herói e a imagem mecânica da arte que funciona como uma representação digital”, também “descreve o drama de nossa própria representação cotidiana”, de nós, enquanto pessoas em “tensão com nossas emoções internas, que nem sempre podemos expressar como desejamos” (MIRZOEFF, 2016, p.44), mas que podem ser visualizadas, ou servir como contravisualidades para uma estética da representação.

#meme é coisa séria

No dia 17 de agosto de 2021, a *sala de conversas online com imagens – Meet* foi aberta no Google Meet para receber as docências interatoras licenciandas em pedagogia da UNIRIO para uma conversa “com/sobre/a partir e para além das imagens” (PORRES PLÁ, 2013) de memes como materiais de pesquisa encontrados na rede ou produzidos pelas docências, conforme distingue Gillian Rose (2016). Cocriados com variações a partir de questões vividas ou relacionadas à educação na atualidade, os memes de internet produzidos podem ser acessados em forma de apresentação do Canva no link abaixo.



[CLIQUE AQUI PARA VER IMAGENS](#)

Em uma breve divisão sem a intenção de “classificar, separar e estetizar” (MIRZOEFF, 2016), 12 (doze) participantes, à tarde, e 28 (vinte e oito), à noite, compartilharam 50 (cinquenta) memes relacionados à educação. As imagens foram agrupadas referenciando a educação (13 - treze), as docências (13 - treze) e as discências (24 – vinte e quatro). Como descreve Lúcia Santaella (2007), os memes são como testemunhas do efêmero, imagens voláteis e líquidas enviadas pelas redes, cruzando os ares de forma ubíqua, ocupando muitos lugares ao mesmo tempo e viajando até o observador.

Nas conversas com imagens a produção poderia ser em dupla/trio de um meme sobre questões da educação na atualidade. A produção seria livre, podendo inspirar-se em memes existentes ou criar variações, fazendo relação com questões vividas na educação. Considerando as docências interatoras como cocriadoras e coprodutoras dos memes, as conversas com imagens trouxeram inúmeras considerações sobre a representatividade, os

usos e compartilhamentos que podem ser responsáveis pela viralização. Como lembra Gillian Rose (2016), W.J.T. Mitchell cunhou o termo imagem-texto como forma de enfatizar a interrelação entre imagens e textos escritos. Portanto, embora virtualmente todas as imagens visuais possam ser assim misturadas - sempre fazem sentido em relação a outras coisas, incluindo textos escritos e muitas vezes outras imagens, pois elas não são redutíveis aos significados transportados por essas outras coisas, dispondo, assim, seus próprios tipos peculiares de resistência visual, desobediência, argumentação, particularidade, banalidade, estranheza ou prazer.

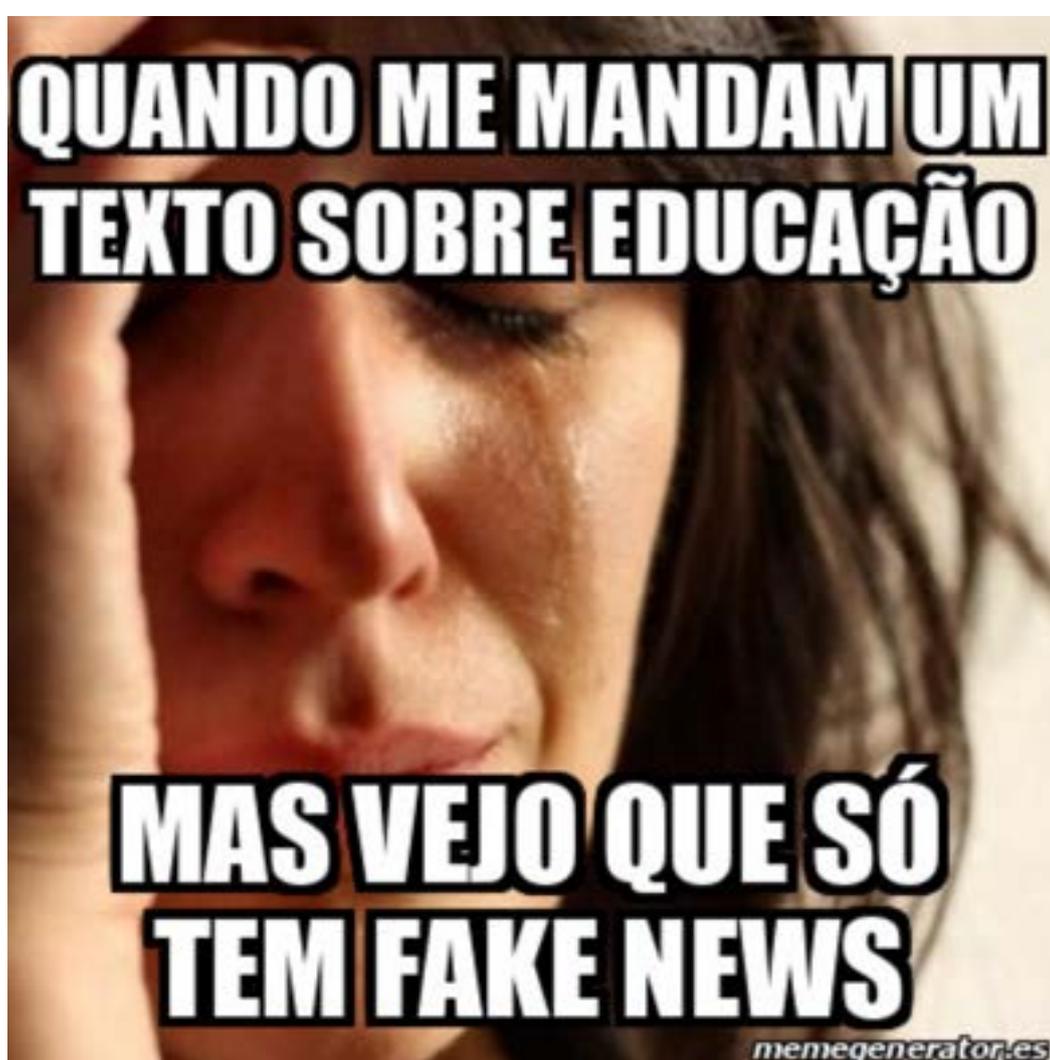


Imagem 118. Meme educação e fake news.
Fonte: Material de pesquisa. 2021.

Gillian Rose (2016) também nos lembra da importância que é levar as imagens à sério, defendendo que é necessário olhar com muito cuidado para as imagens visuais porque, não sendo totalmente redutíveis ao seu contexto, elas têm seus próprios efeitos.

Sobre os efeitos do conjunto de imagens relacionadas com a educação, que trazem aspectos éticos-estéticos-técnicos-políticos para a reflexividade com as docências licenciadas em pedagogia, em uma perspectiva macroscópica, B.B. iniciou a conversa, dizendo:

Eu acho engraçados e ao mesmo tempo tristes esses memes porque as imagens representam exatamente a nossa reação. É um pouco triste ver todo mundo tirando sarro de uma situação dessa, mas eu acho que o brasileiro é assim, pra não chorar, a gente tem que fazer rir [...] (B.B.)

À fala de B.B., Jéssica Leal acrescentou que, “se a pessoa não conhece muito bem aquele meme, ou o que ele traz, não o entende”, visibilizando a importância do repertório cultural, individual e coletivo, na visualização e compartilhamento dos memes, já que “para que se possa captar a intencionalidade – as referências e o viés cômico das imagens com os memes – o internauta precisa afinar seu olhar”, como escreve Edméa Santos, Raquel Colacique et al. (2016, p.145).

Nas imagens, a repetição da fotografia, a letra, a fonte, as cores usadas e o tipo de piada garantem ao meme um padrão peculiar, o que possibilita a apropriação, a recriação e reutilização com fins políticos ou comerciais, por exemplo. Ludmila Duarte e Adriana Hoffmann (2020) refletem sobre esses fins, confirmando, que o que faz alguns memes viralizarem, virarem fake news ou iniciarem campanhas de solidariedade é o repertório cultural que aquela imagem aciona ao ser amplamente visualizada. Nesse sentido, os modos de ver os memes são determinantes no processo de compartilhamento em rede (DUARTE e HOFFMANN, 2020).

J.M.H.F. fala sobre o contexto em que o meme alterna as imagens para mostrar uma situação: como os memes da crítica ao ensino médio, que aparece com diferentes imagens de pessoas e desenhos animados, mas que algumas docências na conversa relataram não haver entendido.

Aqui ele está convidando alguém para sentar e tentar mudar a mente dele, ou o pensamento em relação a alguma ideia, que nesse caso, foi o ensino médio. (J.M.H.F)

Ah, legal, fiz a leitura, agora, do meme. (J.B.T.)

Agora sim. (J.F.L.S)



Imagem 119. Meme Novo Ensino Médio.
Fonte: Material de pesquisa. 2021.



Imagem 120. Meme Novo Ensino Médio 3.
Fonte: Material de pesquisa. 2021.

Levar em conta a própria maneira de ver as imagens não é uma preocupação explícita em muitos estudos de cultura visual, como salienta Gillian Rose (2016). No entanto, se as formas de ver são histórica, geográfica, cultural e socialmente construídas, refletir sobre como nós estamos olhando e conversando *sobre, com e para além* das imagens (PORRES

PLÁ, 2013) se torna fundamental, principalmente quando pensamos-praticamos, cuidadosamente, *de onde vemos*, pois passamos a ser responsáveis também pelo *como* e pelo *o quê* aprendemos a ver, evitando recontar ou fazer circular novas-velhas visualidades cotidianamente.

O que os olhos não veem o coração não sente?



[CLIQUE AQUI PARA VER IMAGENS](#)

Contrariando o provérbio popular “o que os olhos não veem o coração não sente”, Nicholas Mirzoeff (2018, não paginado) defende que ativistas visuais tem de dizer “continuem a olhar”, enfatizando, “não só no primeiro dia, em que toda a gente está chocada, mas para além disso, tentando entender”. De fato, entender de que forma estamos implicados no processo de olhar, cultural e historicamente na cultura do ver e do ser visto, atravessa vários campos e áreas do conhecimento, tornando-se fundamental na vida cotidiana imersa em imagens e telas.

Como previne Gillian Rose (216, p.55), a imagem visual nunca deve ser tomada como inocente, pois ela é construída por várias práticas, tecnologias e conhecimentos. Ainda segundo a pesquisadora, olhar as imagens somente como imagem é negligenciar como elas foram produzidas e interpretadas pelas práticas sociais. No campo da educação moderna, por exemplo, Guacira Lopes Louro (2012) enfatiza a dicotomia estabelecida para polarizar razão e emoção e feminino e masculino que imporia uma divisão entre a docência considerada apropriada à educação básica, ou seja, a feminina, e uma apropriada à educação superior, a masculina. E, na base dessa divisão, também apareceriam modelos para a imagem docente, sobretudo da feminina para a educação básica visando uma aproximação com a família, um comportamento discreto, uma adequação indumentária, entre outros referenciais.

Ao trazermos a questão da intencionalidade no uso das imagens para o campo da cultura visual-digital, e o embaçamento das fronteiras físico-virtuais, que vêm se constituindo em cotidianos digitais, os apontamentos de Guacira Lopes Louro podem ser

complementados com as reflexões de Inés Dussel (2009, 2020), quando a autora fala sobre as novas atitudes do conhecimento, como a quebra das distâncias, a abordagem que supervaloriza as imagens na tela, o imediatismo, o ritmo acelerado, as emoções e o sentimentalismo, tudo o que se distancia do modo como a escola foi concebida: observação à distância, a palavra antes da expressão corporal, a crítica, a reflexão, a moderação, as divisões de gênero etc. Pensar a cultura visual com a educação, suas visualidades e contravisualidades, torna-se, então, um pensar-praticar seu espaço-tempo, físico-virtual, online-offline, também como campo ético-político-pedagógico contemporâneo.

Para conversar de forma reflexiva *sobre* a intencionalidade nos usos e compartilhamentos das imagens foi aberta a *sala de conversas online com imagens – Meet*, no dia 03 agosto de 2021. Participaram da conversa com imagens, 13 (treze) docências no horário vespertino e 37 (trinta e sete) no horário noturno. A proposta era de que fossem escolhidas imagens inquietantes para as quais seria redigido um texto de, no máximo, 1 (uma) lauda.

Roselene Gomes Miranda iniciou a conversa com seu texto-imagem:

No Brasil onde a meritocracia encontrou um terreno fértil para que seu discurso de esforço e determinação para superar todas as adversidades “impostas” pela vida, sim, impostas, pois ninguém quer falar sobre os motivos de alguns terem tantas adversidades para serem superadas, apenas supere! Como se fosse um slogan. Nesse contexto da meritocracia, as imagens que sempre me causam inquietude, são as imagens de superação relacionadas à educação, elas sempre vêm carregadas de romantização da pobreza, sugerindo que com esforço, muito esforço, você alcança, sem falar em igualdade de oportunidades e da desigualdade de acesso a um direito básico, a Educação.

“Em meio à vegetação da maior floresta tropical do planeta, lá está a árvore oferecendo sombra e esperança ao jovem Artur Mesquita”.

Muito romântico o texto, que tem um apelo emocional tão forte do esforço, da luta para estudar, uma pegada ecológica, tudo isso para fazer com que as pessoas não questionem a razão pela qual esse rapaz precisa subir em uma árvore para ter sinal de internet. Quantos questionamentos estão sendo deixados de fora para reforçar o discurso meritocrático? Até a natureza é utilizada para despolitizar o debate de quem deveria estar oferecendo a esses jovens pleno acesso à educação e a internet em tempos de pandemia, a árvore oferecendo esperança. Quem está tirando a esperança desse e de tantos outros jovens na mesma situação? (Roselene Gomes Miranda, 2021) (grifo da participante da pesquisa)

As discussões sobre meritocracia na área da educação abrangem um amplo espectro das teorias da aprendizagem. Não discutiremos as teorias aqui, mas as relações que as docências, em sua pluralidade, fazem com o aprender-ensinar com/sobre/a partir/para além das imagens que inquietam por sua intencionalidade, ainda que inconsciente, como vimos

dialogando com Alfred Porres Plá (2013), em consonância com outros autores-pesquisadores da cultura visual.

A imagem que inquietou Roselene advém de uma matéria jornalística de 2021, quando as aulas se tornaram remotas para manter o fechamento das escolas e o isolamento físico e conter a pandemia de covid-19.⁷⁵ “Quantos questionamentos estão sendo deixados de fora para reforçar o discurso meritocrático? Pergunta a participante durante a conversa. “Até a natureza é utilizada para despolitizar o debate de quem deveria estar oferecendo a esses jovens pleno acesso à educação e a internet em tempos de pandemia”, acrescenta.



Imagem 121. Imagem e intencionalidade 2.
Fonte: G1. 2021.

⁷⁵ Disponível em: [Jovem sobe no alto de árvore para melhorar sinal de internet e assistir aulas no Pará | Fantástico | G1 \(globo.com\)](https://g1.globo.com/par%C3%A1/fant%C3%A1stico/noticia/2021/05/21/jovem-sobe-no-alto-de-arvore-para-melhorar-sinal-de-internet-e-assistir-aulas-no-para-fantastico-g1-globo.com). Acessado em



Imagem 122. Imagem e intencionalidade 2.
Fonte: G1. 2021.

Algumas das imagens compartilhadas, juntamente com os textos e as conversas na sala, tratam de temas transversais às questões relacionadas à meritocracia, e as relações de poder intrínsecas a ela: a imagem sorridente da bebê Alice compartilhada nas redes sociais, que virou propaganda “positiva” do Banco Itaú (“Isso muda o mundo”), em contraposição à imagem do menino anônimo com expressão de repúdio ao mesmo Banco Itaú (#quevergonhaitaú); o título da propaganda da cerveja devassa “É pelo corpo que se reconhece a verdadeira negra”; os diversos cartazes exibidos por grupos de diferentes etnias (“Vidas negras importam”, “Black lives matter”, “Vidas pretas importam”, “Parem de nos matar”); a tela O grito do Ipiranga, de 1888, pintada por Pedro Américo; a foto de uma mulher com a blusa da Organização humanitária Médicos sem Fronteiras, alimentando um bebê desnutrido; a foto de uma cartela de cigarros sobre a face de uma mulher que revela o envelhecimento da pele sob o título “Horror”; A foto da cubana Betty Pairol que teve sua imagem usada indevidamente pela Organização das Nações Unidas - ONU, pelos Estados Unidos e grupos de mídia contra Cuba; A imagem da diversidade feminina em peça publicitária de uma empresa de cosméticos; O print da postagem em rede social de um político autodeclarado de direita, usando a imagem de duas crianças em uma manifestação, e o print da postagem, também em rede social, da Revista Veja, sobre o processo movido pela fotógrafa contra o uso indevido da foto pelo político.

Ao prevenir que as imagens não devem ser tomadas como inocentes, Gillian Rose (2016) também enfatiza que ‘analisar’ as imagens, ou *conversar com*, vai além de descobrir a verdade por trás delas, embora conhecer o contexto cultural em que os elementos visuais são produzidos, reproduzidos e difundidos seja imprescindível na conversa, assim como a

considerar a linguagem apresentada e a forma como se dão os usos da imagem cujos padrões são ou não identificáveis. A frequência com que um dado elemento aparece, por exemplo, é um indício para a ‘análise de conteúdo’, sugerindo que pode haver um padrão ou modelo ao qual a imagem está relacionada. A autora propõe, assim, que se realizem experimentos, dado o grau e aleatoriedade que pode existir na correlação entre metodologias objetivas e imagens, ressaltando que mesmo que a metodologia tenha traços de objetividade, ainda assim apresenta como limite o fato de não abordar as questões de audiência e produção.

Com base nas recomendações de Gillian Rose (2016) foi possível, então, refletir, coletivamente, sobre o porquê de apesar de muitos elementos verbo-visuais presentes nas imagens serem recorrentes e apresentarem atribuições com cunho racista, discriminatório ou preconceituoso, houve quem não relacionasse as imagens a partir das mesmas considerações.

Os diversos cartazes exibidos que traziam os mesmos elementos textuais: “Vidas negras importam”, “Black lives matter”, “Vidas pretas importam”, “Parem de nos matar”, eram apresentados por grupos de diferentes etnias, fazendo com que a reflexão se voltasse para o “direito” de empunhar os cartazes por grupos não negros, que queriam ser olhados, ou reconhecidos, como parte de um coletivo antirracista.

Olhando o conjunto das quatro imagens, **eu foquei mais na pessoa branca**, mas eu consigo entender que é uma causa para pessoas que também não são a favor do racismo, **pode chocar um pouco, mas é natural porque ela tem esse posicionamento antirracista, que eu acredito que seja, devido à placa.** (Jessica Leal) (grifo da autora)

Sobre o direito de olhar, Nicholas Mirzoeff (2016, p.746) diz que “começa em um nível pessoal com o olhar adentrando os olhos de alguém para expressar amizade, solidariedade ou amor. [...] É irrepresentável.” Mais adiante, ao considerar a modernidade como uma competição entre visualidade e contravisualidade, o artista discorre sobre como a visualidade conecta autoridade e poder e naturaliza essa conexão. Contudo, nas relações mediadas pela contravisualidade,

você, ou seu grupo, permite que um outro te encontre, e, ao fazê-lo, você encontra tanto o outro quanto a si mesmo. Isso significa requisitar o reconhecimento do outro a fim de ter um ponto de partida para reivindicar um direito e determinar o que é certo. É a reivindicação a uma subjetividade que tem autonomia para organizar as relações do visível e do dizível. O direito a olhar reivindica autonomia, não individualismo ou voyeurismo, mas pleiteia uma subjetividade e coletividade políticas. (MIRZOEFF, 2016. p.746)

A despolitização dos debates que visibilizam as relações de poder que sustentam o domínio daqueles que teriam mais méritos do que outros em organizações e grupos sociais, como salientado por Rosilene Gomes Miranda, só pode encontrar resistência quando, intencionalmente, pensamos-praticamos com e contra a visualidade que pressupõe uma autoridade, como reflete Jessica Leal. Assim, visualizando produzimos também visualidades e contravisualidades e fazemos “os processos da história perceptíveis à autoridade” (MIRZOEFF, 2016. p.747). Produção de visualidades que criam tensão com o direito a olhar, antes considerado branco, masculino, heteronormativo, mas que tem sido descrito em diferentes situações como negro e/ou feminino. As imagens, que vão desde a romantização da pobreza na educação como uma ordem para a superação até a exclusão do corpo feminino, sobretudo negro, da sala de aula cuja razão/mente não está associada à emoção/corpo necessita do consentimento como normal ou cotidiano e requer renovação permanente de autorização da autoridade, conforme ilustra o artista-visual. É a “autonomia que, espontaneamente, inventa novas formas e um direito a olhar” (MIRZOEFF, 2016, p.746).

Postando coisas leves

Sem a pretensão de estabelecer verdades sobre o que tem permanecido invisível ou tem produzido visualidades com as docências e com a educação na atualidade, a conversa com Isabela Paulino, docente de artes visuais da rede pública, na *sala de conversas online com imagens – WhatsApp* traz um pouco da dimensão ética-estética-política do ver e ser visto por meio de imagens que circulam de uma plataforma para outra, considerando a cultura contemporânea como uma cultura do compartilhamento.

IMPRESSÕES SOBRE MINHA PÁGINA DO INSTA

Olhando fora de contexto, achei diferente, como se eu estivesse vendo algo novo. Pensei em tirar o story de time das marcações, pois não gosto tanto assim de futebol, mas lembrei que tenho muitos alunos que amam e de certa forma me sinto mais conectada a eles quando escuto as narrativas deles sobre futebol e digo que sou flamenguista. Esteticamente achei uma bagunça visual, muitas cores e formas, poucas fotos de cenários abertos. Sobre os assuntos, achei que são questões pessoais sem muita contextualização, sem várias fotos do mesmo recorte no tempo. Fiquei com vontade de remover as fotos de comida, porque agora não fez sentido para mim.

Nessa página costumo tentar postar coisas leves, geralmente sobre escola, arte, estudos em geral, gatos, comida e família/amigos. Penso bastante em quem vai ver, pois tenho muitos contatos da prefeitura nela, professores/coordenadores, pais e alunos da rede municipal. Sinto que tenho uma responsabilidade institucional e que preciso manter uma postura ética nas redes. Dou apenas um vislumbre das pessoas que gosto, do meu trabalho e das pequenas coisas que estão presentes na minha vida e que são essenciais para mim. (Isabela Paulino, 2020)

A narrativa da docente interatora de artes visuais, Isabela Paulino, foi produzida a partir de uma interação online que teve como disparador da conversa o compartilhamento de um print com imagens postadas em sua página na rede social-digital Instagram, durante o fechamento das escolas, em 2020. Em princípio, o print foi enviado com a seguinte mensagem:

Bom dia, Isabela!! Você gostaria de fazer parte de um movimento da minha pesquisa, contando suas reações e observações sobre como você percebe as imagens que estão sendo compartilhadas nas suas redes sociais?
Como é para você receber essa exposição de imagens?
(Rosane Tesch, 2020)

Isabela respondeu positivamente a solicitação, perguntando de que forma poderia contribuir. A explicação sobre qual era o objetivo do movimento e da pesquisa foi enviada por áudio e, após responder que havia gostado da proposta, a docente enviou, por escrito, a

narrativa compartilhada acima. As relações com a educação e a instituição escolar, com outras docências e com alunas e alunos, além das imagens curadas e compartilhadas por Isabela e que passariam a ser visibilizadas na página da docente estão explicitadas na narrativa.

Conforme descreve Gillian Rose (2016, p.795), a visão sobre uma imagem sempre ocorre em um determinado contexto social que mediará o seu impacto. Também ocorre sempre em uma localização específica com suas próprias práticas particulares. “Todos esses locais diferentes têm suas próprias economias, disciplinas, regras sobre como o espectador deve se comportar e afeta, diretamente, como a imagem é vista.” “Costumo tentar postar coisas leves”, no segundo parágrafo da narrativa, expõe essa dimensão.

Refletir sobre a intencionalidade da docente ao fazer a curadoria das imagens que seriam visualizadas ou não em sua página recupera os dados da pesquisa de Sabine Niederer (2018, p.21-22) sobre o Instagram, de que “a rede social é alimentada em torno de imagens e estética e sua linguagem visual é baseada na experiência”. Com a docente e as imagens podemos refletir *a partir* da visualidade produzida como uma “prática discursiva para representar e regular o real, que tem efeitos materiais, conectando autoridade e poder, naturalizando a referida conexão” (MIRZOEFF, 2016, p.745), bem como pensar em uma “estética do adequado, do dever, do que é sentido para ser correto e, portanto, agradável e belo” (DUSSEL, 2009, p.181).

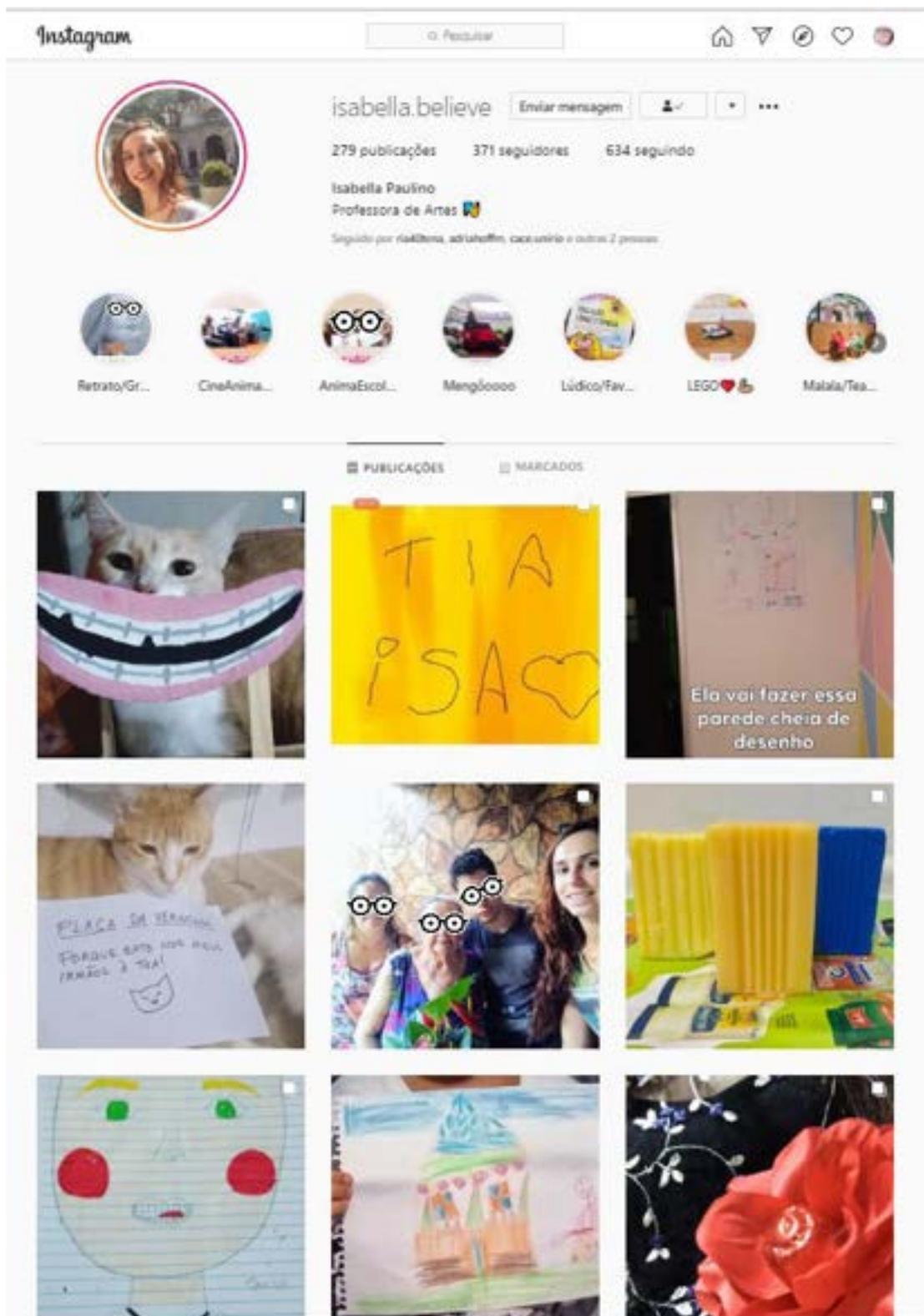


Imagem 123. Print do Instagram de Isa.

Fonte: @isabella.believe. 2020.

No que diz respeito às imagens e ao processo escolar, e à relação da cultura visual com a escola, é possível endossar, com Isabela, que a cultura visual não é apenas um repertório de imagens, mas um conjunto de discursos visuais que constroem

posicionamentos e que estão inscritas em práticas sociais, intimamente associadas às instituições, como descreve Inés Dussel (2009).

Com a visualidade produzida por Isabela Paulino, podemos, por um lado, relacionar a curadoria das imagens realizada pela artista visual com o que é esperado para uma docente da educação básica vinculada a uma instituição – a escola, que organiza o campo do visível e do invisível, do belo e do feio, conforme Inés Dussel (2009, p.181) e que nos furta o “direito de olhar” (MIRZOEFF, 2016), um direito que não é relativo à declaração de direitos humanos ou defesa de pautas e sim uma recusa a permitir que a figura da autoridade suture a interpretação do sensível para fins de dominação, como lei e como estética.

Por outro lado, Isabela reivindica, mesmo que não intencionalmente, “uma autonomia que espontaneamente inventa novas formas e um direito a olhar.” (MIRZOEFF, 2016, p.748), ao narrar que “olhando fora de contexto, achei diferente, como se eu estivesse vendo algo novo. [...] esteticamente achei uma bagunça visual, muitas cores e formas [...]”. Mesmo que não tenha sido intencional, as imagens contravizualizam a classificação e a separação que estetiza a educação, organizando e homogeneizando o olhar, ainda que imerso entre cores nas artes visuais, no que Nicholas Mirzoeff chama de “complexo de visualidade”.

Sobre a cultura do compartilhamento, que permitiu que as imagens da rede social-digital Instagram fossem printadas e postadas na *sala de conversas online com imagens* – *WhatsApp*, é possível dizer que o próprio deslocamento produz outras estéticas que conformam ao mesmo tempo em que confrontam a percepção do que é belo e adequado no contexto da educação. Há que se considerar o deslizar de uma plataforma para outra, quando se sai do contexto original de uma rede social-digital cujas imagens, espera-se, sejam visualmente atraentes com tendência à redução ou ausência total de textos relacionados às imagens postadas (NIEDERER, 2018, p.21-22) para um aplicativo de mensagens desenvolvido, inicialmente, para interações rápidas por mensagens instantâneas.

Pela lente do amor

Em “Conversações na aula de cultura visual”, Alfred Porres Plá (2013, p.165) chama a atenção para o fato de que, entre os “numerosos signos gráficos, ícones e elementos simbólicos que enchem os imaginários visuais” das jovens e dos jovens estudantes participantes do seu projeto de pesquisa, há uma imagem que aparece de forma recorrente nas produções das alunas, mas “brilha pela sua ausência nos imaginários” dos alunos: a representação do coração. . Entretanto, o professor-pesquisador chama a atenção, também, para outro fato: “apesar dos indícios apontados, os imaginários visuais constituídos não pretendem possuir suas imagens, mas colocá-las em circulação”, pois associam-se às práticas culturais e vinculam-se às experiências de prazer e formas de socialização.

Pensando desse modo, com as reflexões em torno das possibilidades que permitem dialogar menos com a decifração das imagens-signos e muito mais *com* as imagens e os lugares em que as relações são construídas com os múltiplos olhares que as favorecem, foi aberta a *sala de conversas online com imagens – Teams* com docências da educação básica e infantil, em maio de 2021. Para o encontro foi enviado um link do Google Forms⁷⁶, por meio da *sala de conversas online com imagens – WhatsApp*, com a solicitação de dados pessoais para a pesquisa e as seguintes orientações:

- A) Insira uma imagem que descreva o que você mais gosta de fazer na sua vida.
- B) Insira uma imagem que descreva o que você mais gosta de fazer na sua função.

19 (dezenove) participantes responderam e um total de 23 (vinte e três) imagens referentes à orientação A foi enviado e agrupado automaticamente no Google Drive⁷⁷,

⁷⁶ “Google Forms é um aplicativo de gerenciamento de pesquisas lançado pelo Google. Usuárias e usuários podem usar o Google Forms para pesquisar e coletar informações sobre outras pessoas e podem ser usados para questionários e formulários de registro. As informações coletadas e os resultados do questionário serão transmitidos automaticamente. Além disso, o Google Forms também possui recursos de colaboração e compartilhamento para várias pessoas.” Disponível em: [Google Forms – Wikipédia, a enciclopédia livre \(wikipedia.org\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Google_Forms). Acessado em 29maio2021.

⁷⁷ “Google Drive é um serviço de armazenamento e sincronização de arquivos que foi apresentado pela Google em 24 de abril de 2012. [...] baseia-se no conceito de computação em nuvem, pois o internauta poderá armazenar arquivos através deste serviço e acedê-los a partir de qualquer computador ou outros dispositivos

formando um mural. Em um primeiro momento foi possível perceber, ainda sem conversar com as docências interatoras, que as imagens podiam ser subdivididas em grupos. As imagens que descreviam o que as docências mais gostavam na vida apresentaram 22 (vinte e dois) registros fotográficos e 01 (um) registro videográfico com 11 (onze) imagens relacionadas à natureza, 13 (treze) a pessoas, entre elas 08 (oito) selfies, 04 (quatro) de hobbies e 02 (duas) de desenhos animados com o intuito de resguardar a própria imagem ou das crianças.



[CLIQUE AQUI PARA VER IMAGENS](#)

O mural em resposta à orientação B, imagem que descreve o que mais gosta na função docente, apresentou 23 (vinte e três) registros fotográficos e 01 (um) registro videográfico, dos quais 16 (dezesseis) foram imagens relacionadas às docências em interação com crianças: 11 (onze) referentes às aulas presenciais, sendo 01 (uma) imagem da tela de um dispositivo registrando a aula presencial, e 02 (duas) referentes às aulas remotas. De todas as imagens selecionadas, 06 (seis) remetem ao período de pandemia

compatíveis, desde que ligados à internet. Para além disso o Google Drive disponibiliza vários aplicativos via online, sem que esses programas estejam instalados no computador da pessoa que os utiliza.” Disponível em: [Google Drive – Wikipédia, a enciclopédia livre \(wikipedia.org\)](#). Acessado em: 29maio2021.https://pt.wikipedia.org/wiki/Google_Drive_-_cite_note-4

provocado pelo novo coronavírus e pela covid-19, sendo 02 (duas) do retorno presencial com uso de máscaras em sala de aula.



[CLIQUE AQUI PARA VER IMAGENS](#)

Conforme atentou Inés Dussel (2010, p.25), as imagens atuais começaram a ter um status diferente do que tinham antes dos usos das câmeras digitais. Elas não são mais provas ou documentos a serem mantidos, mas "exclamações de vitalidade" ou "extensões de experiências". São trocas de gestos simples, expressões que traduzem afeto, simpatia, cordialidade, charme ou sedução, que funcionam como um sistema de comunicação social, podendo ser consideradas como ponto de partida ou uma “forma de relações que se expande através de outras práticas” (PORRES PLÁ, 2013, p.177).

As conversas que se desdobraram com o compartilhamento das imagens na *sala de conversas online com imagens – Teams*, reafirmaram a importância da interação física com as crianças em relação ao distanciamento produzido pelo ensino remoto durante a pandemia de covid-19. Embora também tenham visibilizado novas possibilidades de interações híbridas, alternando as presenças físicas-virtuais dentro-fora do espaço-tempo escolar.

Gillian Rose (2016. p.537), ao falar sobre metodologias nas pesquisas com materiais visuais, demonstra que a ênfase afetiva na corporificação das relações, como acontece na metodologia viva, rejeita a distinção entre visão e visualidade, central para a virada cultural, tendo em vista que nessa abordagem a visão é tanto corporal quanto cultural. Além disso, “nossos corpos, nesse tipo de trabalho, são entendidos como processadores de informações sensorio-motoras altamente sensíveis em relação constante e energética com outros processadores de informações humanos e não humanos.” E, como estamos falando de uma

abordagem não representacional, o interesse, segundo a pesquisadora, está na articulação da experiência perceptual, corporal e sensorial criada nos encontros com materiais específicos, nos afastando de uma compreensão simbólica e nos levando em direção a uma existência física compartilhada. Encontrar a riqueza e a vitalidade nas imagens se torna um ponto de partida, não havendo necessidade de interpretar as imagens e sim desdobrá-las, aumentando a superfície da experiência.

Ricardo Campos (2013, p.40-41) chama a atenção para o fato de que o olhar e a percepção visual do mundo não são mecanismos lineares, unívocos e transparentes, como uma aparente naturalização do processo concebido como uma mera operação fisiológica poderia dar a entender. Em suas considerações, o olhar é “o que define a intencionalidade e a finalidade da visão [Aumont, 2009, p.42].” Assim como o olhar é fruto da história, a visualidade “é um conceito que endereça para a forma como social e historicamente o olhar (ferramenta de percepção) e o visível (percepcionável) são forjados”.

Se visualizarmos as imagens compartilhadas nos murais, “visualidades comuns” (SARDELICH, 2016) e ‘esperadas’ para a docência da educação básica, à procura dos corações, os encontraremos em algumas imagens realizadas com as crianças e com diferentes técnicas e linguagens. A histórica e política feminização do magistério que associou a docência da educação básica ao trabalho que exige cuidado, amor e doação ainda contribui com a percepção de que a aprendizagem das crianças precisa estar estreitamente ligada à família e às representações sociais sobre o feminino (LOURO, 1997, p.96).



Imagem 124. Mural de artes da Educação Infantil 1.
Fonte: Material de pesquisa. 2021.



Imagem 125. Mural de artes da Educação Infantil 2.
Fonte: Material de pesquisa. 2021.

Contudo, se esse ‘encontro’ tiver o mesmo grau de importância que o encontro de sorrisos nas imagens (PORRES PLÁ, 2013), podemos, dessa vez, nos apropriar da consideração de Gillian Rose, de que,

as teorias, tanto da representação quanto do afeto, têm uma coisa em comum: um compromisso com um envolvimento próximo com imagens específicas. Seja desempacotando cuidadosamente as camadas de referências representacionais ou respondendo com sensibilidade aos afetos corporais. (ROSE, 2016, p.553)

As visualidades comuns na educação básica, com seus cuidados e afetos, ainda que entrelaçadas com os modos de representar e não de apresentar a si com imagens em cotidianos digitais, desencadearam o mote do faz-de-conta e da interação, mesmo que esses afetos tenham desvelado outros sentimentos como sorrir ou chorar.

Alfred Porres Plá (2013, p.171) diz que “sorrir é um ato cultural complexo. Como toda forma cultural, inscreve-se em um espesso tecido de práticas sociais e se abre em um amplo leque de significações que abrangem da complexidade à gozação.” Para o docente-pesquisador rir é uma forma de socialização temida pelas docências, porque rir na sala de aula é um “ato coletivo, de comunhão com o grupo, de afirmação identitária ou de exclusão.” Talvez isso justifique que poucas imagens compartilhadas nesta *sala de conversas online com imagens* apresentem corações, mas que em 50% (cinquenta por cento) delas o riso foi materializado, visualmente e verbalmente.

A experiência aqui compartilhada envolveu o uso de dois aplicativos (Padlet e Mentimeter)⁷⁸ na *sala de conversas online com imagens – Teams* no início de setembro de 2020. No total 12 (doze) docentes participantes efetivas da pesquisa e outras profissionais da área de educação compartilharam imagens durante a conversa que durou 3 horas e 5 minutos e só foi encerrada com um convite da pesquisadora para que saíssemos para almoçar. 😊. Entre as participantes estavam docentes da educação infantil na unidade escolar em que atuo como gestora.



[CLIQUE AQUI PARA VER IMAGENS](#)

Inicialmente, um link do Padlet foi compartilhado no chat da *sala de conversas* para que cada docente se inscrevesse ou entrasse com nome real/fictício/anônimo e publicasse duas imagens com tema livre para que criássemos uma visualidade do grupo. Enquanto cada docente entrava no aplicativo, que pode ser acessado de forma simples em um plano básico

⁷⁸O Padlet é uma rede online que permite a criação de um mural ou quadro virtual dinâmico e interativo para registrar, guardar e partilhar conteúdo multimídia. Funciona como uma folha de papel, onde se pode inserir qualquer tipo de conteúdo (texto, imagens, vídeo, hiperlinks) juntamente com outras pessoas. Com a mesma conta pode-se criar vários murais. Disponível em: [Padlet: Beauty will save the work](#). Acessado em 24set2022. “O Mentimeter é uma plataforma digital para criar interações em tempo real, como enquetes, nuvem de palavras ou coleta de perguntas. O grande benefício do Mentimeter é criar interações para grandes grupos e tornar isso visível para todos. Disponível em: [Apresentações interativas para todos - Mentimeter](#). Acessado em 24set2022.

gratuito, inserindo-se apenas nome, e-mail e senha – também é possível entrar com login do Facebook ou do Google, íamos tirando dúvidas sobre os usos: como entrar, como postar, onde curtir, onde comentar, se seriam inseridos títulos ou nomes nas postagens anônimas etc. A maioria entrou rapidamente e postou duas ou mais imagens. Uma docente relatou não conseguir inserir os textos porque as palavras eram alteradas pelo aplicativo, enquanto outras duas diziam não estar conseguindo se cadastrar.

Os usos do Padlet em momentos anteriores já haviam mostrado algumas inconsistências do aplicativo, sobretudo na inserção de palavras em português que, seguidamente, eram alteradas a partir da língua matriz do espanhol. Embora a discussão sobre as inconsistências dos aplicativos não seja nosso tema, relatá-las, pontualmente, se torna importante porque, em geral, saber que o problema está na tecnologia/aplicativo e não no uso por desconhecimento facilita a relação com as tecnologias digitais.

A composição do mural online tinha como objetivo servir como material visual (ROSE, 2016) para a conversa, considerando a própria curadoria das imagens uma prática docente. Nesse caso, uma curadoria colaborativa a ser publicada no mural do Padlet, tornando visíveis percursos, lugares, repetições, diferenças e a pluralidade do grupo.

Com as imagens compartilhadas e organizadas no mural, em formas e tamanhos livres pela ordem de envio, um arquivo em .JPG foi compartilhado na tela e uma pergunta inicial sobre as postagens anônimas foi feita (se quem postou não gostaria de ter o nome revelado ou se havia outro motivo). As respostas foram unânimes em afirmar que foi apenas para facilitar a postagem das imagens porque, segundo algumas das docentes, o aplicativo também não estava aceitando inserir o nome corretamente. No total, 34 (trinta e quatro) imagens foram compartilhadas, dentre as quais 02 (duas) eram da pesquisadora: print de uma reunião online em que o grupo estava sem máscaras e print de uma reunião online em que um grupo estava com máscaras, em referência à pandemia de covid-19.

Após algum tempo de observação e alguns pedidos para ampliar as imagens, pois várias docentes estavam usando smartphones e a tela menor não permitia a visualização dos detalhes das imagens, foram ouvidos os primeiros apontamentos. Sobre nossa relação com as imagens recorro a Gillian Rose (2016, p.25), que argumenta que “nosso uso de imagens, ou nossa apreciação de certos tipos de imagens, desempenha uma função social e, também, estética” nas relações.

Nesse contexto, as visualidades permitiram perceber, de acordo com apontamentos das próprias docências em relação às imagens e em relação às suas trajetórias com a

educação, olhares expressos em imagens verbo-visuais compreendidos como: **Pedagógicos:** “estudos e aprendizados” (A.G.), “estudos na pandemia” (N.P); **Afetivos:** “saudades” (A.F.), “saude das resenhas no refeitório”, “amor pelo que fazemos através da tela” (T.T); “pandemia” (N.P.), “vida que segue” (J.N.S.), “Ana na pandemia” (A.L.R.F.), “pandemia, nova realidade”, “um brinde à amizade” (J.N.S.), “alegrias, natureza e família” (B.C.M.), “uma turma inesquecível” (A.F.), “meu mundo chamado Miguel” (L.M.); **Estéticos:** “cara lavada na pandemia” (L.M.); **Artísticos:** “Eva no jardim encantado” (A.G.), “Alice no jardim encantado” (A.G.), “Eu me chamo Maria Flor” (A.G.), **Lúdicos:** “misturas, ações e envolvimento” (M.C.).

Tentando capturar algumas narrativas que pudessem desdobrar essas percepções, perguntei quais imagens mais chamaram a atenção do grupo. Algumas das respostas, de mais de uma docente, foram:

A criança com o cachorro.

A frente do mercado com as pessoas usando máscaras.

A quantidade de imagens que remetem à covid-19 e ao uso de máscaras.

Fotos dentro de casa.

Imagens de plantas ou de dedicação às plantas.

Aspectos dos lugares onde estamos.

Religiosidade.

Crianças pelos corredores.

Crianças com materiais escolares.

Comida.

Conforme sugere Fernando Hernández (2013, p.84), a conversa tornou possível *fazer e ser com* nas relações com os) outro(s) e com as visualidades produzidas pelo grupo. Após uma longa interação sobre o que mais chamou a atenção de cada docente na exposição de imagens do coletivo no mural do Padlet, propus um novo desafio para refletirmos um pouco mais *sobre e com* (PORRES PLÁ, 2013) as imagens compartilhadas. Desta vez, a proposta era que cada docente escrevesse três palavras ou expressões, clicando no link do Mentimeter

compartilhado no chat da *sala de conversas online com imagens – Teams*. Produziríamos, a partir da escrita, uma nuvem de palavras que, visualmente, descreveria não só as percepções de cada docente como permitiria um exercício de reflexividade a partir do que o grupo já havia destacado nas/das imagens-textos anteriormente.

Para Alfred Porres Plá (2013, p.163), conversar *sobre* imagens, produzindo e experimentando desde a cultura visual, põe em jogo o imaginário visual, a forma de olhar o mundo, inclusive derivada de narrativas discursivas hegemônicas, um conjunto de visões, comportamentos ou valores que guiam as ações conforme a identidade cultural e visual. Esse imaginário visual pode ser apropriado como um artefato (collage, sequência de imagens, storytelling etc.) e é chamado de *folcsonomia* quando relacionado à “gestão por pessoas” e não administradores em sites de produção colaborativa com grande volume de publicações inéditas. Segundo o autor, na seleção de imagens para compartilhar podem aparecer ordenações sequenciais, organizações arbóreas, mas, diferentemente de uma mera estratégia de classificação, para a qual Nicholas Mirzoeff (2016) também alerta, há uma estratégia de identidade cultural, de indexar informações “particularmente apropriadas para as redes sociais, mediando a relação do indivíduo com as esferas pública e particular de sua vida” (PORRES PLÁ, 2013, p.163). Uma representação visual de uma *folcsonomia* é a nuvem de tags, uma sequência de palavras de diferentes tamanhos que exibem tags populares em uma fonte maior.



Mentimeter

Nuvem de Palavras

Digite uma palavra 25

Digite outra palavra 25

Digite outra palavra 25

Enviar

Imagem 126. Plataforma interativa.
Fonte: Mentimeter. 2020.

Sobre o uso do Mentimeter para criar a nuvem de palavras não houve nenhuma dificuldade, visto que a plataforma interativa não exige nenhum tipo de login ou cadastro. Há apenas um código para a pergunta, que expira em dois dias, e que foi, em nosso caso: “Que palavras ou expressões descrevem a nossa curadoria de imagens?”. Após a finalização dos envios, a tela com a nuvem de palavras foi exibida para o grupo, que observou por alguns instantes antes de iniciar a conversa.

Quanto aos espaços-tempos, aqui retomados com Gillian Rose (2016) como físicos-virtuais,

as imagens são sempre praticadas de maneiras particulares e práticas diferentes são frequentemente associadas a diferentes tipos de imagens, em diferentes tipos de espaços. Um cinema, uma televisão na sala de estar, algumas telas em uma galeria de arte, um vídeo em uma rede social (e, ainda, depende da rede) não convidam às mesmas maneiras de ver. (ROSE, 2016, p.25)



Imagem 127. Nuvem de palavras.
Fonte: Mentimeter. 2020.

Na tela da *sala de conversas online com imagens – Teams*, após algum tempo em que podiam ser visibilizadas mais expressões faciais e corporais do que sons, os movimentos em direção à nuvem de palavras desencadearam uma longa conversa reflexiva. Uma troca de sentimentos que, conforme Gillian Rose (2016), poderia ser chamada de indescritível ou inefável por só poder ser despertada nas conversas com imagens. E, em nosso caso, na *sala de conversas online*, única possibilidade considerada segura para o encontro face a face das docências em um momento de pandemia sem previsão para encerrar-se.

As palavras, presentes ou ausentes, visíveis ou invisíveis na tela, seja por não terem sido escritas seja por não terem se destacado como o esperado, produziram uma longa sequência de diálogos que tentavam expressar algo sobre quem somos e/ou como gostaríamos de ser vistos, sem muita precisão. Não eram meras interpretações, eram experiências com imagens visuais, materializadas por meio das telas dos dispositivos.

Para a docente da educação infantil Mônica, a palavra *saudade* deveria ter sido mais compartilhada, o que ampliaria sua visibilidade na nuvem. O fato de não poder encontrar as pessoas, fisicamente, e não poder abraçá-las, ampliava o sentimento associado à saudade. Não visualizar a materialização desse sentimento em forma de palavra ampliada na tela, a fez emocionar-se e relatar que “imaginava que todas as pessoas estavam sentindo o mesmo que ela”. Entretanto, durante a conversa com imagens, o que parecia óbvio não estava lá como imaginado pela docente. Entendemos, assim, que *conversar com imagens* nem sempre produz as palavras certas ou que possam ser interpretadas.

Dentre os comentários que chamaram a atenção: o “amor pelo que fazemos através da tela”, com imagem de uma *Live* realizada durante a pandemia; os “estudos e aprendizados”, com imagem da tela de um encontro síncrono com várias câmeras abertas, expondo a face das pessoas participantes; as “alegrias, natureza e família”, com imagem da tela de um encontro síncrono para comemoração de aniversário infantil; os “estudos na pandemia”, com a imagem de uma criança em frente à tela do notebook, estudando em casa; “Ana na quarentena”, com um print de tela exibindo no YouTube a chamada para a *Live* do cantor Diogo Nogueira; a imagem, sem comentários, de uma pessoa adulta visualizando a tela de estudos em um tablet sobre o colo; e a “pandemia”, com imagens da tela de um encontro remoto com crianças da educação infantil, utilizando filtros divertidos.

Os comentários se destacaram por referenciarem a grande quantidade de imagens que evidencia a onipresença das telas na contemporaneidade. Mas, de acordo com Alfred Porres

Plá (2013, p.165), nas conversas *com* imagens, a motivação tem pouco valor, pois o que importa é a vinculação com o que se está aprendendo.

CONCLUSÕES DA PESQUISA

Das possibilidades de resultados que respeitam a pluralidade das interações

Dadas as possibilidades das conversas sobre/com/a partir/para além das imagens tomadas de Alfred Porres Plá (2013), em meio a uma escuta atenta nas *salas de conversas online com imagens*, pudemos visibilizar o compartilhamento de imagens que fizeram emergir visualidades e contravisualidades cujo reconhecimento de sua complexidade só pôde se apresentar com os diálogos, as trocas culturais e as interações docentes.

O estudo produzido com as docências interadoras (TESCH, 2017, 2018), consideradas docências-discências em processo contínuo de formação e autoformação, mostrou que é preciso interagir e conversar, substantivamente, de forma crítica-reflexiva para que as visualidades e contravisualidades sejam relacionadas aos repertórios sociais e culturais, desfazendo a ideia pré-concebida de que a maior parte das visualidades se assemelha às esperadas para a docência inserida nos modelos de conhecimento universalizados.

As conversas online com imagens visibilizaram a concepção de práticas centralizadas na docência como “transmissora de conteúdo” em disputa com a perspectiva da diferença e da horizontalidade de saberes. Os movimentos que se alternam podem ser constatados na espera, nas pausas, nas solicitações para que a própria docência-discência fale com as imagens de si e do(s) outro(s) levadas para a conversa.

Com as conversas e, sobretudo, com as imagens, foi possível concluir que há movimentos de ativismo visual docente que têm influenciado nas formas como as docências estão vendo a si e a outras docências em suas práticas, pedagógicas ou não.

A pluralidade docente, primeiro apontamento do estudo na revisão de literatura, é confirmada com as imagens e composições das docências que abarcam formações, teorias e concepções várias relacionadas à educação, ainda que integrem um mesmo segmento.

Ainda que nas conclusões parciais surgissem críticas às metodologias ativas por privilegiarem as técnicas e os instrumentos, negligenciando a qualidade das relações como meio dos processos formativos, sem elas as conversas e interações com imagens não teriam ocorrido.

A totalidade das docências pesquisadas fez uso das tecnologias digitais para produzir materiais visuais e para acessar as *salas de conversas online* e compartilhar imagens, embora

algumas necessitassem de maior ajuda ou apoio, ainda que de forma remota. Os usos pelas docências foram múltiplos e variáveis.

Os desafios para se alcançar uma educação de qualidade, os abismos sociais relacionados a ausência do poder público e/ou políticas públicas inadequadas que impediram o acesso a algumas plataformas digitais, somadas ao excesso de informações durante o percurso, foram apontamentos que surgiram nas conversas com imagens, principalmente na abertura das salas.

A pandemia e as práticas pedagógicas dela originárias não aparecem na totalidade das imagens da pesquisa, mesmo durante o isolamento físico e o fechamento das escolas. Parte das imagens relacionadas diretamente às docências-discências refletem a pandemia e o quadro instável de saúde mental provocado, sobretudo, pelo excesso de tarefas online-offline e, principalmente das mulheres-mães-filhas-esposas-alunas-professoras-participantes da pesquisa que acumulavam funções dentro da casa-trabalho (home office).

Uma possibilidade para pensarmos as docências e a educação de forma mais aprofundada a partir dos resultados foi a amálgama gerada pelos atravessamentos entre culturas visuais, tecnologias, educação e mercado. As próprias plataformas utilizadas para a pesquisa, todas advindas do setor privado de comunicação, incluíram a necessidade de reflexão sobre o real acesso às plataformas públicas para videoconferência e aos códigos abertos. Inclusive no que tange à velocidade das redes, a ausência de tempo para uma leitura aprofundada dos textos ou visualização das imagens para as conversas, sobretudo se considerarmos a escola e a universidade como lugares em que há uma preocupação com os efeitos que a cultura e a sociedade produzem sobre nós, como diz Inés Dussel (2020).

A escolha da profissão: por amor, para ser boa/bom profissional, já não aparece tão romantizada nas imagens com a educação, vide os memes que ironizam a situação, assim como as reivindicações por direitos e reconhecimento de forma interseccional.

Em relação às brincadeiras e à comicidade, há dois movimentos principais. O primeiro refere-se à importância de distinguir a comicidade que mantém as relações de poder, opressoras quando relacionadas as visualidades dominantes ou hegemônicas. O segundo, solicita que não se perca de vista a brincadeira que mantém as relações positivas com a perspectiva de infância de cada um/uma. A educação que não exclui a diversão e a ludicidade ficou evidente dentro e fora do eixo da educação infantil nas imagens com brincadeiras, nas ilustrações, nos quadrinhos, nos memes etc. Seria um ‘novo’ processo de desformalização da sala de aula?

A relação docência-discência-educação e as hierarquias que apresentam graus de legitimidade entre saberes-fazeres da educação infantil ao ensino superior não permanecem intactas nem nos moldes e modelos originados da educação considerada tradicional (transmissão de conteúdo). Dos diversos lugares do saber-fazer-, masculino-feminino-, branco-preto-, rico-pobre-, velho-novo- que surgiram nas conversas, as dicotomias não deram conta de responder aos porquês das docências.

As visualidades e contravisualidades compartilhadas com as docências se constituíram como parte do processo formativo que fez ver-se a si e ao(s) outro(s) em suas diferenças e semelhanças e, também, a educação como lugar de disputas de poder, principalmente quando as imagens docentes são locadas e deslocadas do lugar do conhecimento.

Ao final, o estudo apresentado contou com 36 (trinta e seis) Termos de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE de docentes-discentes da educação básica e superior e com a participação de 8 (oito) integrantes do Grupo CACE/UNIRIO. A proposta científica de conduzir a pesquisa em uma perspectiva não moderna e fora das dicotomias e oposições é evidenciada na própria produção das conversas e dos compartilhamentos das imagens.

As imagens compartilhadas, e as culturas visuais com elas disseminadas, parecem assim, visibilizar um período de transição entre os modos de ver e de pensar-praticar educação moderna (‘analógica’) e contemporânea (‘digital’). Uma educação praticada por docências-discências que reivindicam o direito de ver e de se ver em um mundo transformado.

DISCUTINDO ÉTICAS COM A PESQUISA

Com a necessidade de manter as pesquisas em andamento e o impedimento de realizá-las de forma presencial em função do isolamento físico provocado pela pandemia de covid-19, no dia 24 de fevereiro de 2021 foi repassado aos pesquisadores, pelos coordenadores e coordenadoras de Comitês de Ética em Pesquisa, o Ofício Circular nº 2/2021/CONEP/SECNS/MS, da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa do Ministério da Saúde, contendo orientações para procedimentos em pesquisas com qualquer etapa em ambiente virtual. O objetivo, segundo o documento, era preservar a proteção, segurança e os direitos de participantes de pesquisa, sobretudo aqueles/as em situação de vulnerabilidade social, que estariam amparados, ainda, pelas Resoluções do Conselho Nacional de Saúde – CNS nº 466, de 2012, e a de nº 510, de 2016.

Descrevendo o que seria entendido por “meio ou ambiente virtual; forma não presencial e proteção de dados pessoais; e dados pessoais sensíveis como: origem racial ou étnica, religião, opinião política, filiação a sindicato ou a organização de caráter religioso, filosófico ou político, dado referente à saúde ou a vida sexual, dado genético ou biométrico”, o documento não apresentou muitas diferenças em relação à submissão do protocolo ao sistema CEP/CONEP, chamando a atenção, mais especificamente, para as “limitações do pesquisador em assegurar a confidencialidade e potencial risco de sua violação.”

Em relação aos procedimentos que envolvem contato por meio virtual, a preocupação era com a produção de informações pessoais e o “risco de compartilhamento dessas informações com parceiros comerciais para oferta de produtos e serviços de maneira a assegurar os aspectos éticos.” E, quanto ao uso de imagens, a recomendação era de que o pesquisador responsável deveria fazer “download dos dados, não sendo indicada a sua manutenção em qualquer plataforma virtual, ambiente compartilhado ou nuvem.”

Embora muitas pesquisas já acontecessem em ambientes online, a pandemia provocou uma “obrigatoriedade” generalizada para que não fossem paralisadas as pesquisas que estavam em andamento. O Ofício Circular foi uma primeira tentativa de sistematizar os usos dos cotidianos digitais em pesquisas online no país, durante o período de isolamento físico.

Dentre as três principais orientações citadas, a que mais afetaria nossa pesquisa é a relacionada às imagens, já que um estudo que envolve imagens compartilhadas com docências em cotidianos digitais e análises individuais e coletivas em *salas de conversas online com imagens* não podia ter seu material de pesquisa salvo, apenas, em componentes físicos como o HD externo, o notebook ou o desktop, prescindindo das plataformas, dos ambientes de compartilhamento e das nuvens.

Para superar esse obstáculo, tendo em vista que o acesso às imagens nas plataformas virtuais só se dá a partir de links de acesso restrito e as docências assinam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, com todo o detalhamento da metodologia para ratificar a participação na pesquisa, foi enviada uma carta junto à Plataforma Brasil.

Aceita a justificativa pela Plataforma nos restou refletir sobre a ética no compartilhamento de imagens em outros movimentos da pesquisa como, por exemplo, nas apresentações em congressos e publicação em anais, livros, revistas e periódicos científicos.

A Associação de Pesquisadores da Internet - AoIR é uma associação acadêmica dedicada ao avanço do campo interdisciplinar de estudos da Internet. A associação, internacional em seu escopo, funciona com uma rede de apoio que promove pesquisas críticas e acadêmicas na Internet independente de disciplinas tradicionais ou fronteiras acadêmicas.⁷⁹ O Internet Research Ethics – IRE, documento sobre éticas nas pesquisas online, aprovado e publicado pelos membros da AoIR, está na terceira versão. O primeiro (IRE 1.0) foi publicado em 2002, com os novos desenvolvimentos tecnológicos, incluindo o surgimento de sites de rede, a revolução da mobilidade com a expansão do acesso à Internet por meio de dispositivos móveis, e o surgimento inicial de Big Dados, o segundo conjunto de diretrizes (IRE 2.0) foi publicado em 2012.

Segundo os próprios membros, o IRE 3.0 chama a atenção para as etapas da pesquisa, protegendo pesquisadores. O documento ressalta que a pesquisa nem sempre pode ser claramente estruturada em diferentes estágios, mas frequentemente a reflexão sobre ética está entrelaçada com eles, como, por exemplo, transformar as citações e imagens em composições de vários participantes pode mitigar riscos. A necessidade de pensar uma ética

⁷⁹ Disponível em [Associação de Pesquisadores da Internet \(aoir.org\)](http://www.aoir.org). Acessado em 23março2021.

para problemas agrupados em torno da produção, compartilhamento e pesquisa com imagens visuais apresenta um consenso, tendo em vista as discussões sobre autoria e direitos de imagem. Isso porque, em parte, como acontece em nossa pesquisa, as imagens visuais podem evocar sentidos emocionais mais fortes de investimento e impacto entre aqueles que desenvolvem e compartilham imagens pessoais.

Também são pensados os exemplos em que imagens e fotos de perfil de mídia social, imagens compartilhadas sobre tópicos sensíveis, como abuso doméstico e outras formas de violência e racismo, podem compor apresentações em conferências e seminários cujas considerações éticas que se aplicariam à publicação não sejam válidas. Como ainda há pouca literatura sobre essas questões, a Associação alerta que os desafios enfrentados por pesquisadores da/na Internet nem sempre são fáceis ou têm soluções óbvias, mas que, em termos gerais, um maior impacto implicaria um maior cuidado e reflexão por uma questão de respeito às pessoas participantes da pesquisa.

Em nosso estudo, considerando a cultura do ver e do ser visto, assim como a cultura do compartilhamento, o TCLE propôs a confidencialidade e o anonimato, que somente poderiam ser quebrados com consentimento, tendo em vista que as docências interatoras, múltiplas em suas práticas, podiam desejar ser vistas ou nomeadas, bem como manter-se invisíveis, no total anonimato ou por meio de nomes fantasia ou fictícios como foi solicitado, opcionalmente, durante a confirmação de participação na pesquisa. No primeiro caso estão docências de artes que mantêm perfis particulares e profissionais em páginas de redes sociais-digitais e no segundo caso, por exemplo, docências que compartilharam imagens com alunas e alunos.

Como a maioria das docências participantes optou por visibilizar seus nomes e imagens, as demais questões relacionadas aos usos das conversas online com imagens, foram discutidas de forma *viva* à medida que foram surgindo ao longo do percurso.

REFERÊNCIAS

ABREU, Carla Luzia de. Contravisualidades: práticas de resistência em tempos de pandemia e fake news. *Concinnitas*, v. 21, n. 38., 2020.

AGAMBEN, Giorgio. O uso dos corpos. Tradução: Selvino J. Assmann, 1 ed. São Paulo: Boitempo. 2017.

ALVES, Nilda. Para além da invisibilidade dos docentes: criação de currículos nos cotidianos. Live exibida no Canal YouTube da ANPED, 2021. Disponível em: [Live ANPED 28/10 - "Para além da invisibilidade dos docentes: criação de currículos nos cotidianos" - YouTube](#). Acessado em: 25 mai. 2023.

ALMEIDA, Diogo. Tipos de Professores. Canal YouTube. 24 abr. 2018. Disponível em: [\(323\) Tipos de Professores | Diogo Almeida - YouTube](#). Acessado em: 25 mai. 2023.

ALMEIDA, Sílvio. Racismo Estrutural. (eBook). São Paulo: Pólen Livros, 2019.

ANPED, Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação. Manifesto ANPEd | Educação a Distância na Educação Infantil, não! 2020. Disponível em [manifesto ANPEd | Educação a Distância na Educação Infantil, não! | ANPEd](#). Acessado em 04 dez. 2022.

APOSO, Renato. VAZ, Francine. Introdução as Teorias de Aprendizagem. Mestrado de Informática Aplicada à Educação. GINAPE (UFRJ). 2002. Disponível em: [<http://Introdução as Teorias de Aprendizagem \(ufrj.br\)>](http://Introdução as Teorias de Aprendizagem (ufrj.br)) Acessado em: 01 dez. 2020.

ARNHEIM, Rudolf. Arte e percepção visual: uma psicologia da visão criadora, nova versão. Tradução de Ivonne Terezinha de Faria. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

BEHAR, Patrícia Alejandra. O Ensino Remoto Emergencial e a Educação a Distância. Comunicação e Mídia. *Jornal da Universidade (UFRGS)*. 2020. Disponível em: [Artigo: O Ensino Remoto Emergencial e a Educação a Distância – Coronavírus \(ufrgs.br\)](#). Acessado em 13 mai. 2023.

BENTES, Ivana. 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 Montão. Disponível em: [<http://tecnoculturaaudiovisual.com.br/?p=13035>](http://tecnoculturaaudiovisual.com.br/?p=13035). Acessado em: 15 ago. 2022.

BERGER, John. Ways of seeing. English Edition: Penguin Books. 1972.

BRASIL. Conselho nacional de saúde. Resolução CNS n. 510, de 07 de abril de 2016. Documenta, Brasília, DF, n. 98, Seção 1, maio 2016, p. 44-46.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Censo da Educação Superior 2018: notas estatísticas. Brasília, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Disponível em: [Início \(mec.gov.br\)](https://www.mec.gov.br/BNCC). Acessado em: 20 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: [DiretrizesCurriculares.indd \(mec.gov.br\)](https://www.mec.gov.br/diretrizes-curriculares). Acessado em: 26 mai. 2023.

BRASILEIRO, Cristiane. Modelos pedagógicos e EAD: consistência e inspiração. Aula 2: métodos pedagógicos em EAD. Extensão Lante. UFF. 2020.

BRASÍLIA. INEP. Sinopses Estatísticas da Educação Superior – Graduação. 2019. Atualizado em 2022. Disponível em: [Educação Superior – Graduação — Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira | Inep \(www.gov.br\)](https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/estatisticas/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior-graduacao). Acessado em: 20 jan. 2023.

BRUNO, Adriana Rocha. Formação de professores na cultura digital: aprendizagens do adulto, educação aberta, emoções e docências. Salvador: EDUFBA, 2021.

BRUNO, Adriana Rocha. Parecer Banca de Qualificação II (defesa de tese de doutorado): Culturas visuais compartilhadas com docências interatoras em cotidianos digitais. TESCH, Rosane (UNIRIO). 2021. 7p.

BRUNO, Adriana Rocha; MATTOS, Ana Carolina Guedes. Dispositivos das práticas docentes na cultura digital: curadoria digital na educação aberta. Revista Intersaberes. V. 15. Nº 34. 2020, p.213-215.

BRUNO, Adriana Rocha; PESCE, Lucila. DocênciaS na/com a contemporaneidade: experiências (trans)formadoras em meio à cultura digital e em rede. Perspectiva, Florianópolis, SC, Vol. 33, Nº 2, p. 589-611, maio-ago. 2015.

CABRAL, Talitha Estevam Moreira; MACIEL, Aparecida Gonçalves Delazari. As metodologias ativas como facilitadoras no processo de Ensino em tempos de Educação Remota: desafios e possibilidades. In Aprendizagem Ativa: leituras de um mundo crítico e digital. Sidney Pires Martins et al. (Orgs). Diadema: V&V Editora, 2022, p.113-126..

CAMPOS, Ricardo. Visibilidades e invisibilidades urbanas. Revista de Ciências Sociais – periódico do Departamento de Ciências Sociais e do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal do Ceará – UFC. Nº 1 (1970) – Fortaleza: UFC, V. 47, Nº 1, 2016.

CAMPOS, Ricardo. Introdução à cultura visual. Abordagens e metodologias em ciências sociais. Mundos Sociais, Lisboa, 2013.

CAMPOS, Ricardo. A cultura visual e o olhar antropológico. Visualidades. Goiânia, v.10 n.1, jan-jun. 2012, p.17-37.

CAMPOS, Ricardo. Imagem e tecnologias visuais em pesquisa social: tendências e desafios. *Análise Social*, vol. XLVI (199), 2011, p. 237-259.

CARVALHO, Vilson. Metodologia de pesquisa. Revisado por Fabiane Muniz. Rio de Janeiro: AVM. 2022.

CASSINO, Helenice. Infâncias e presenças virtuais através das telas contemporaneidade, visualidade e educação. In *Visualidades, Educação e Mudanças Culturais* (Livro eletrônico). Adriana Hoffmann, Raquel Silva Barros e Rosiane de Jesus Dourado (Orgs.). RJ: Ayvu, 2021, p.120-133.

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

CERTEAU, Michel de. História e Psicanálise: entre ciência e ficção. Tradução: Guilherme João de Freitas Teixeira. 2 ed. BH: Autêntica Editora. 2012.

CERTEAU, Michel de. A invenção do cotidiano: artes de fazer. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

CERVO Amado Luiz; BERVIAN Pedro Alcino. Metodologia científica. 5ª edição. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

CHAMPANGNATTE, Dostoiewski Mariatt de Oliveira. A escola e o professor no cinema brasileiro contemporâneo: discursos e hegemonia a partir dos conceitos da Indústria Cultural. 2013. 185 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, 2013.

COCCHIARALE, Fernando. Sobre a relação entre arte e palavra – o olhar e a explicação. Palestra: O que é Arte Contemporânea. Fórum de Ciência e Cultura. 2005.

COLLINS, Patricia Hill. Se eu olhasse só o debate nas redes sociais, sairia correndo, afirma Patricia Hill Collins. Entrevista por Denise Mota. 25 abr. 2021. Disponível em: [<Se eu olhasse só o debate nas redes sociais, sairia correndo, afirma Patricia Hill Collins - 25/04/2021 - Mundo - Folha>](#). Acessado em: 12 set. 2021.

COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma. Interseccionalidade [recurso eletrônico]. Tradução: Rane Souza. 1ª edição. São Paulo: Boitempo, 2020.

CORDEIRO, Karolina Maria de Araújo. O Impacto da Pandemia na Educação: A Utilização da Tecnologia como Ferramenta de Ensino. 2020. Disponível em: [O IMPACTO DA PANDEMIA NA EDUCAÇÃO: A UTILIZAÇÃO DA TECNOLOGIA COMO FERRAMENTA DE ENSINO RESUMO - PDF Free Download \(docplayer.com.br\)](#). Acessado em: 19 set. 2022.

CRARY, Jonathan. 24/7: Capitalismo tardio e os fins do sono. São Paulo: Ubu Editora, 2016.

DUARTE, Ludmila; HOFFMANN, Adriana. Infância e fake news na cultura visual: crianças que queriam estudar durante a pandemia e viraram meme. 14ª Reunião Regional ANPED Sudeste. 2020.

DUSSEL, Inés; CARDONA, María Guadalupe Fuentes. Los grupos de whatsapp y la construcción de nuevas ciudadanías en las escuelas. Dossier democracia, escuela y cambio digital: desafíos contemporâneos. Educação e Sociedade, Campinas, v. 42, 2021, 18p.

DUSSEL, Inés. Isto não é uma escola ou é? Reflexões sobre o escolar em tempos de pandemia. Live exibida no Canal YouTube da ANPED, 2020. Disponível em: [\(323\) Isto não é uma escola ou é? Reflexões sobre o escolar em tempos de pandemia - YouTube](#) Acessado em: 25 mai. 2023.

DUSSEL, Inés. QUEVEDO, Luís Alberto (Org.). VI Foro Latinoamericano de Educación; Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital. 1a ed. Buenos Aires: Santillana, 2010.

DUSSEL, Inés. Escuela y cultura de la imagen: los nuevos desafíos. Nómadas. Universidad Central, Colombia. No. 30, abril, 2009, p.180-193.

DUSSEL, Inés y GUTIERREZ, Daniela. (Compilación). Educar la mirada: políticas y pedagogías de la imagen. 1a ed. Buenos Aires: Manantial: OSDE, 2006.

FABRI. Kátia Maria Capucci. A leitura de textos verbo-visuais em sala de aula. Anais do SIELP. Volume 1, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2011, p.466-472. Disponível em: [A LEITURA DE CHARGES NA PERSPECTIVA DISCURSIVA \(ufu.br\)](#). Acessado em 15 jan. 2023.

FERRAÇO, Carlos Eduardo; SOARES, Maria da Conceição Silva; ALVES, Nilda. A pesquisa nos/dos/com os cotidianos em educação. In: Michel de Certeau e as pesquisas nos/dos/com os cotidianos em educação [online]. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2018, pp. 89-103.

FERRAÇO, Carlos Eduardo; CARVALHO, Janete Magalhães. Currículo, cotidiano e conversações. Revista e-curriculum, São Paulo, v.8, n.2, agosto de 2012. Disponível em <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>> Acessado em 13 dez. 2022.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Por que a conversa como metodologia de pesquisa? Live Canal YouTube: Ayvu, Participação de Andrea Serpa (UFF), Carlos Eduardo Ferraço (UFES), Sheila Martins (INES), Suzana Alves (INES). 21 JUL. 2021. Disponível em: [Por que a conversa como metodologia de pesquisa?](#) Acessada em 21 mai. 2023.

FISCHER, Gustavo Daudt. Do audiovisual confinado às audiovisualidades soterradas em interfaces enunciativas de memória. In: KILPP, Suzana et al. (Org.) Tecnocultura

audiovisual: temas, metodologias e questões de pesquisa. Porto Alegre: Sulina, 2015, p. 61-111.

FLUSSER, Vilém. Gestos. São Paulo: Annablume, 2014.

FLUSSER, Vilém. O mundo codificado: por uma filosofia do design e da comunicação. São Paulo: Cosacnaify. 2007.

FREITAS Maria da Conceição Andrade de; et al., Concepção e prática da extensão universitária após isolamento social pela Covid-19, In Papo de Professores: projeto de vida da escola para o mundo / Letícia Moreira Viesba (Org.). Diadema: V&V Editora, 2022, p. 110-121

FURTADO, Renato Guimarães. Ditos/não-ditos: investigando as controvérsias discursivas da Plataforma Zoom. Revista Comunicando, v.11, n.2, jul-dez, 2022, 22p.

GANSKY, Lisa. Mesh: Porque o Futuro dos Negócios é Compartilhar. São Paulo: Alta Books Editora, 2011.

GATTO, Érica Rivas. Caminhos de construção de uma pesquisa no contexto da cultura visual- infâncias, narrativas e alteridade. XX ENDIPE - Rio 2020: Fazeres-saberes pedagógicos: diálogos, insurgências e políticas. 2020, 8p.

GASPAR, Ana Paula. O que você deve considerar na hora de estruturar aulas online e a distância para educação básica. Disponível em: [Educação em tempo de coronavírus: 10 passos para montar o plano de contingência - PORVIR](#). Acesso em 06 nov. 2022.

GIRARDELLO, Gilka; FANTIN, Monica; PEREIRA, Rogério Santos. Crianças e mídias: três polêmicas e desafios contemporâneos. Cad. Cedes, Campinas, v. 41, n. 113, p.33-43, Jan.-Abr., 2021.

GNISCI, Vanessa Monteiro Ramos. Literatura nos canais no youtube: rede de leitura e interação entre booktubers e seguidores. Revista de Educación. Nº 25/2. 2022, p.113-128.

GONÇALVES, Lisbeth Rebollo. A Exposição de Arte: Conceituação e Estratégias, do livro Entre Cenografias: O Museu e a Exposição de Arte no Século XX, de Lisbeth Rebollo Gonçalves, SP: Edusp/Fapesp, 2004.

GONSALES, Priscila. Coronavírus pode ser a limonada da criatividade para as escolas. 2021. Disponível em: [Coronavírus pode ser a "limonada da criatividade" para as escolas - EducaDigital](#). Acessado em 01 out. 2022.

HAN, Byung-Chul. Sociedade do Cansaço. Petrópolis: Vozes, 2017.

HERNÁNDEZ, Fernando. Entrevista. Revista Bem Legal. Por Ana Maria Kurtz de Souza Welp. UFRGS. Porto Alegre. V. 4, nº 1, 2014.

HERNÁNDEZ, Fernando. Pesquisar com imagens, pesquisar sobre imagens: revelar aquilo que permanece invisível nas pedagogias da cultura visual. Tradução de Mirela Adrielle da Silva Castro. Processos e Práticas de Pesquisa em Cultura Visual e Educação. Raimundo Martins e Irene Tourinho (Orgs.). RS: Editora UFSM. 2013.

HERNÁNDEZ, Fernando. Catadores da cultura visual: transformando fragmentos em nova narrativa educacional. Revisão técnica: Jussara Hoffmann e Suzana Rangel Vieira da Cunha. Tradução: Ana Duarte. Porto Alegre: Mediação, 2007.

HERNÁNDEZ, Fernando. Cultura visual, mudança educativa e projectos do trabalho. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

HESSEN, Johannes. Teoria do conhecimento. São Paulo. Martins Fontes. 1999.

HOFFMANN, Adriana; TESCH, Rosane. Ativismo visual docente: a contravisualidade em uma conversa online com imagens. Revista Educação em Foco. Programa de Pós-graduação em Educação (UEMG). Jan-abr, 2023, n. 48, p.1-22. Disponível em: [Vista do Ativismo visual docente \(uemg.br\)](#). Acessado em 15 mai. 2023.

HOFFMANN, Adriana; TESCH, Rosane et al. Manifesto Contravisualidades ou outravisualidades na educação. X Taller Latinoamericano para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje, Colômbia, 2021.

HOFFMANN, Adriana; CASSINO, Helenice. Infância, cultura visual e educação. Childhood & Philosophy, Rio de Janeiro, v. 16, jul. 2020, p. 01-19.

HOFFMANN, Adriana. As telas e suas imagens técnicas em aceleração na sociedade: questões para a educação. Revista educação e cultura contemporânea. RJ: PPGE/UNESA v. 16, n. 43, 2019, p.57-71.

HOFFMANN FERNANDES, Adriana. A visualidade da cultura contemporânea e a educação: estudos sobre os modos de viver e produzir a imagem. Projeto de pesquisa UNIRIO, Edital Jovem Cientista do Nosso Estado, 2017.

JOHNSON, Steven. Cultura da Interface: Como o Computador Transforma nossa Maneira de Criar e Comunicar. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

JUNIOR, Dilton Couto Ribeiro; AMARO, Ivan; et al. Do face a face às dinâmicas comunicacionais em/na rede: a conversa online como procedimento metodológico da pesquisa em educação. Revista Educação em Foco, Juiz de Fora, n 25, jan-abr. 2020.

KILPP, Suzana. Manifesto Audiovisualidades. Grupo de Pesquisa Audiovisualidades/GPAV. UNISINOS, 06/11/2009. Disponível em: <<https://gpaudiovisualidades.wordpress.com>>. Acessado em: 17 set. 2022.

KRAUSS, Professor (Márcio Lima do Nascimento). Bolhas sociais. Live exibida no Canal YouTube.2019. Disponível em: [Bolhas Sociais - YouTube](#). Acessado em: 25 mai. 2023.

LANIER, Jaron. Dez argumentos para você deletar agora suas redes sociais. Tradução de Bruno Cassoti. 1ª edição. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2018.

LEITE, Ana. Cotidiano digital: as tecnologias como desafios e oportunidades às atividades do dia a dia. 2020. Disponível em: [Cotidiano Digital: as tecnologias como desafios e oportunidades às atividades do dia a dia | Reab.me](#). Acessado em 20 out. 2022.

LEVY, Pierre. A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço. Tradução Luiz Paulo Rouanet. São Paulo: Loyola, 1998.

LIPOVETSKY, Gilles e SERROY, Jean. A cultura-mundo: resposta a uma sociedade desorientada. tradução Maria Lúcia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

LOPES, Claudia Alencar; et al., A Pandemia como desencadeadora da necessidade de escrevivência na escola: pela superação das precarizações no trabalho e na vida, In Papo de Professores: projeto de vida da escola para o mundo / Letícia Moreira Viesba (Org.). Diadema: V&V Editora, 2022, p. 23-37.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista. 14 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

MANOVICH, Lev. Análise Cultural. Cambridge: The MIT Press. Edição E-pub. 2020.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Análise da conversação. 5. edição. São Paulo: Ática, 2000.

MARTINS. Izabel Minhós. Os mil brancos dos esquimós. Pontevedra: OQO, 2011.

MIRZOEFF, Nicholas. A ‘teoria’ não são só palavras numa página, mas também coisas que se fazem. Entrevista a Inês Bezerra Barreiros. 11 jun. 2018. Disponível em: <https://www.buala.org/pt/cara-a-cara/a-teoria-nao-sao-so-palavras-numa-pagina-mas-tambem-coisas-que-se-fazem-entrevista-com-n> > Acessado em 14 ago. 2022.

MIRZOEFF, Nicholas. O direito a olhar. Educação Temática Digital – ETD. Dossiê. Campinas/SP, v.18, n. 4. 2016, p.745-768. Disponível em: [\(PDF\) O direito a olhar \(researchgate.net\)](#). Acessado em 10 jan. 2023.

MIRZOEFF, Nicholas. Cómo ver el mundo: una nueva introducción a la cultura visual. Barcelona: Paidós, 2016.

MIRZOEFF, Nicholas. How to see the Word. London: Pelican Books, 2015.

MIRZOEFF, Nicholas. The right to look: A Counterhistory of Visuality. Durham: Duke University Press, 2011.

MIRZOEFF, Nicholas. Una introducción a la cultura visual. Barcelona: Paidós, 2003.

MITCHELL, W.J.T. Mostrar o ver: uma crítica à cultura visual. Interin, v. 1, n. 1, p.1-20 Universidade Tuiuti do Paraná Curitiba, Brasil. 2006. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/5044/504450754009.pdf>>. Acessado em 21 abr. 2023.

MITCHELL, W.J.T. Mostrar o ver: uma crítica à cultura visual. Journal of Visual Culture. 2002, 20p.

MORAN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, Carlos Alberto; MORALES, Eisa Torres (Org). Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens, v. II. Ponta Grossa: UEPG/PROEX, 2015. p.15-33.

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.

NAJMANOVICH, Denise. Novos paradigmas na ciência e pensamento complexo: olhar com novos olhos. RJ: Ayvu Editora. 2022.

NIEDERER, Sabine. Imagens em rede: metodologias visuais para a era digital. Palestra inaugural. Universidade de Ciências Aplicadas de Amsterdã. 2018.

NITAHARA, Akemi. Estudo mostra que pandemia intensificou uso das tecnologias digitais. Desigualdades de inclusão digital foram acentuadas. (EBC) 25 nov. 2021. [Estudo mostra que pandemia intensificou uso das tecnologias digitais | Agência Brasil \(ebc.com.br\)](https://www.ebc.com.br/estudo-mostra-que-pandemia-intensificou-uso-das-tecnologias-digitais). Acessado em 20 mar. 2023.

NOGUEIRA, Maria Goreth da Silva et al. Letramento Digital: análise da aplicação de metodologias ativas no Curso de Direito de acordo com determinações impostas pela Resolução nº 2/2021 e a formação do docente. In Aprendizagem Ativa: leituras de um mundo crítico e digital. Sidney Pires Martins et al. (Org.). Diadema/SP: V&V Editora, 2022.

NOLASCO-SILVA, Leonardo; SOARES, Conceição. Pesquisas nos/dos/com os cotidianos: como pensamos os projetos, os sujeitos e as experiências em educação. Caderno Eletrônico de Ciências Sociais, Vitória, v. 3, n. 2, p.176-188.

NÓVOA, António. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. USP. 2009, 10p. Disponível em: [Microsoft Word - 07Novoa.doc \(usp.br\)](https://www.usp.br/novoa) Acessado em: 26 mai. 2023.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. (2023, 5 de maio). Discurso de abertura do diretor-geral da OMS na conferência de imprensa. Disponível em: [Discurso de abertura do diretor-geral da OMS na conferência de imprensa – 5 de maio de 2023 \(who.int\)](https://www.who.int/director-general/2023/05/discourse) Acessado em 25 mai. 2023.

PADILHA, Valquíria; BONIFÁCIO, Renata C. Obsolescência planejada: armadilha silenciosa na sociedade de consumo. Le Monde Diplomatique Brasil, São Paulo, Ano 7, n.

74, p.36-37. 02/09/2013. Disponível em: [Obsolescência planejada: armadilha silenciosa na sociedade de consumo - Le Monde Diplomatique](#). Acesso em: 02 mai. 2023.

PENA, Alexandra. Professores homens na Educação Infantil: narrativas sobre gênero e cuidado. IV Simpósio Luso-brasileiro de estudos da criança, Goiás, 2018, p.1-12.

PONCIANO, Jonathan. Apple é a maior empresa de tecnologia do mundo em 2022. Revista eletrônica Forbes. 2022. Disponível em <[As maiores empresas de tecnologia do mundo em 2022 - Forbes](#)>. Acessado em 15 jan. 2023.

PORRES PLA, Alfred. Conversações na aula de cultura visual. Processos e Práticas de Pesquisa em Cultura Visual e Educação. Raimundo Martins e Irene Tourinho (Orgs.). RS: Editora UFSM. 2013.

PRETTO, Nelson de Luca Preto. Polêmicas contemporâneas: formando professores ativistas comprometidos com a sociedade. Revista Observatório, Palmas, v. 3, n. 4, jul-set. 2017, p.32-55.

RAJAN, Amol. 8 razões que mostram que o Facebook atingiu seu auge e pode começar a perder influência. BBC News Brasil. Disponível em <[8 razões que mostram que o Facebook atingiu seu auge e pode começar a perder influência - BBC News Brasil](#)> Acessado em 19 mai. 2023.

RIA40TENA. Rede Interinstitucional de Ações Coletivas do Brasil e da América Latina. Ações coletivas na 40tena (Site). 2020. Disponível em: [RIA 40tena](#). Acessado em: 26 mai. 2023.

RIBEIRO, Marcelo Silva de Souza. Metodologia Viva e escola como espaço de vida: políticas de sentido e significado. IX Colóquio Internacional de Filosofia e Educação. Rio de Janeiro, RJ, 2018.

RIBEIRO, Marcelo Silva de Souza; et al. Epistemologia da prática e reflexões em processo formativo: em busca de uma metodologia viva. Anais do VII Simpósio Internacional em Educação e Filosofia - Filosofia, educação e acontecimento: encontros potentes com a catástrofe. Recife: UFPE, v. 1, 2017, p.1-15.

RIBEIRO, Tiago; de SOUZA, Rafael de; SAMPAIO, Carmen Sanches. Conversa como metodologia de pesquisa: por que não? Rio de Janeiro, Ed Ayvu, 2018.

RIO DE JANEIRO. Rio de Janeiro. Decreto nº 47.263, de 17 de março de 2020. Declara Situação de Emergência no Município do Rio de Janeiro, em face da pandemia do Coronavírus - Covid-19, e dá outras providências. Disponível em: [DECRETO 47263_2020 \(rio.rj.gov.br\)](#). Acessado em 26 set. 2022.

RIO DE JANEIRO. Decreto nº 46.970. 2020, 13 de março. Medidas temporárias de prevenção ao contágio e de enfrentamento da propagação decorrente do novo Coronavírus

(COVID-19). Disponível em: [Decreto nº 46970 DE 13/03/2020 \(normasbrasil.com.br\)](https://normasbrasil.com.br). Acessado em 26 set. 2021.

RODRIGUES, Olira Saraiva. Museus em REDEenvolvimento? Tese (Doutorado em Artes Visuais). Universidade Federal de Goiás. Faculdade de Artes Visuais – FAU. Programa de Pós-graduação em Arte e Cultura Visual. Goiás: 2017.

ROSE, Gillian. Visual Method Culture. Blog. 2018. Disponível em: [digital | visual | culturais | visual/método/cultura \(wordpress.com\)](https://digital|visual|culturais|visual/método/cultura.wordpress.com) Acessado em 24 abr. 2023.

ROSE, Gillian. Visual Methodologies: an introduction to resourcing with visual materials. 4ª Edição. (Digital book). London: Sage, 2016.

ROSE, Gillian. The Sociological Review. 2014, p.62: 24–46. Disponível em: [A Revisão Sociológica \(thesociologicalreview.org\)](https://thesociologicalreview.org). Acessado em 16 ago. 2022.

ROSE, Gillian. Visual Methodologies: an introduction to the interpretation of visual materials. London: Sage, 2001.

SACRISTÁN José. Gimeno; PÉREZ-GÓMEZ Alberto. Compreender e transformar o ensino. 4ª. Ed. POA: Artmed, 1998.

SANTAELLA, Lucia. A pós-verdade é verdadeira ou falsa? [recurso eletrônico]. Barueri: SP: Estação das Letras e Cores. 2018.

SANTAELLA, Lucia. Linguagens líquidas na era da mobilidade. São Paulo: Paulus. 2007.

SANTOS, Edméa; COLACIQUE, Rachel; CARVALHO, Felipe da Silva Ponte de. A autoria visual na internet: o que dizem os memes? Quaestio, Sorocaba, SP, v. 18, n. 1, maio 2016, p.135-157.

SANTOS, Rosemary dos; AMARAL, Mirian maia do. Ambiências formativas como espaçostempos de autorias no ensino superior. Educação em Revista. Belo Horizonte, v. 36, 2020, 21p.

SANTOS, Valéria Marinho Paes dos; LOURENÇO. Ana Valéria Santos de. Metodologias Ativas e o Protagonismo Juvenil: o uso do Padlet como ferramenta colaborativa para uma Aprendizagem Significativa de conceitos de Química sobre o tema Água. In Aprendizagem Ativa: leituras de um mundo crítico e digital. Sidney Pires Martins et al. (Orgs.). Diadema: V&V Editora, 2022, 143-153.

SARDELICH, Maria Emília. Visualidades e contravisualidades na formação docente. In Práticas pedagógicas e docentes na contemporaneidade: um (re)pensar dos processos de ensinar e aprender numa perspectiva emancipatória. Adilson Tadeu Basquerote, Katiúscia Raika Brandt Bihringer (Organizadores). 1 ed. Foz do Iguaçu: CLAEC e-Books, 2022, p.65-81. Disponível em: [667-1 \(claec.org\)](https://claec.org) Acessado em: 15 jan. 2023.

SARDELICH, Maria Emília. Parecer Banca de Qualificação II (defesa de tese de doutorado): Culturas visuais compartilhadas com docências interatoras em cotidianos digitais. TESCH, Rosane (UNIRIO). 2021. 8p.

SARDELICH, Maria Emília. Imagens da docência entre licenciandos: visualidades comuns e transgressoras. Revista Contrapontos, v. 17, n. 1, jan. 2017, p.21-46.

SARDELICH, Maria Emília. Modos de ver a docência entre licenciandas da UFPB. Atos de Pesquisa em Educação, v. 11, n. 2, p. 531-552, ago. 2016.

SARDELICH, Maria Emília. Leitura de imagens, cultura visual e prática educativa. Cadernos de Pesquisa, v. 36, n. 128, maio-ago. 2006, p.451-472.

SAUSSURE, Fernando. Curso de Linguística Geral. 8ª edição. São Paulo: Cultrix, 2006.

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

SILVA, Marco Silva. A docência interativa e a pedagogia do parangolé. Revista Pluriverso. 2021. Disponível em [A docência interativa e a pedagogia do parangolé - Revista Pluriverso](#) Acessado em: 25 mai. 2023.

SMITH, Marquard. Visual culture studies. London: Sage Publications, 2008.

SOARES, Felipe. e RECUERO, Raquel. How the mainstream media help to spread disinformation about Covid-19. V. 24, M/C Journal, N° 1, 13mar.2021. Disponível em: [Como a grande mídia ajuda a espalhar desinformação sobre a Covid-19 | Revista M/C \(media-culture.org.au\)](#). Acessado em: 18 mai. 2023

SOARES, Conceição; SANTOS, Edméa. Artefatos tecnoculturais nos processos pedagógicos: usos e implicações para os currículos. In: ALVES, Nilda; LIBÂNEO, José Carlos (Org.). Temas de Pedagogia: diálogos entre didática e currículo. São Paulo: Cortez, 2012, p. 308-330.

SONTAG, Susan. Ensaio sobre fotografia. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

TESCH, Rosane. @docências.interatoras: quem sou eu online? Anais do Congresso Internacional Movimento Docentes. Por uma educação transformadora. São Paulo/Diadema: V&V Editora, 2022, Volume VII, p.1-22.

TESCH, Rosane; HOFFMANN, Adriana. A sala de conversa online com imagens nas pesquisas em educação: uma metodologia de pesquisa com cultura visual. Anais do IV Seminário Internacional de Pesquisa em Arte e Cultura Visual – SIPAVIC. Imunizações e contaminações da Arte e Cultura Visual. Goiânia: UFG/PPGACV, 2021, p.66-74.

TESCH, Rosane. Audiovisualidades e Autoformação Docente. Rio de Janeiro: R. Tesch. 2018.

TESCH DE OLIVEIRA, Rosane; VIQUE, Isabela Pereira. Audiovisualidades, educação e docências no/do século XXI. In Educação, comunicação, cultura e diferença. VIDAL, Haroldo; UCELLI, Marcelo (Orgs.) Vitória: Pedregulho, 2018b, p.225-235.

TESCH DE OLIVEIRA, Rosane. Audiovisualidades praticadas nos/com os cotidianos da Educação Infantil como dispositivos para autoformação e formação docente continuada. 2017. 105 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Humanidades, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

TESCH, Rosane; COSTA, Simone Gomes da. Apontamentos sobre gênero, sexualidade e educação e seus enredamentos presentes no filme Como Esquecer. Anais do 4º Seminário Internacional de Educação e Sexualidade, 2016. O Que temos feito de nós. Vitória/Es: UFES, 2016.

TESCH, Rosane. Arte em rede: ambiente de exposição, crítica e contemplação (Blog). Especialização (UCAM). 2010. Disponível em: [Arte em Rede | Ambiente de Exposição, Crítica e Contemplação \(wordpress.com\)](#). Acessado em: 25 mai. 2023.

TESSER, Gelson João. Principais linhas epistemológicas contemporâneas. Educar. Curitiba, n. 10, p.91-98, 1995.

TOURINHO, Irene; MARTINS, Raimundo (Org). Reflexividade e pesquisa empírica nos infiltráveis caminhos da cultura visual. Processos e Práticas de Pesquisa em Cultura Visual e Educação. RS: Editora UFSM. 2013.

UBER. Uber promove campanha focada em educação antirracista. (Site). 2020. Atualizado em 10 mai. 2021. Disponível em: [Uber Newsroom](#) Acessado em 20 mar. 2023.

VICHE, Isabela; TESCH, Rosane. Gênero e sexualidade na educação infantil: reflexões sobre atividades pedagógicas sugeridas em páginas da internet. Anais do IX Seminário Internacional Redes Educativas e Tecnologias. Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Rio de Janeiro. 05 a 08 de junho de 2017, p.1 a 12.

WARREN. Tom. Slack quebra recordes de usuários à medida que aumenta a demanda por trabalho remoto. A pandemia de coronavírus criou um grande crescimento para o Microsoft Teams e o Slack. 26 mar. 2020. Disponível em: [Slack breaks user records as demand surges for remote working - The Verge](#). Acessado em 30 set. 2022.

Quem me dera ao menos uma vez
Ter de volta todo o ouro que entreguei a quem
Conseguiu me convencer que era prova de amizade
Se alguém levasse embora até o que eu não tinha

Quem me dera ao menos uma vez
Esquecer que acreditei que era por brincadeira
Que se cortava sempre um pano de chão
De linho nobre e pura seda

Quem me dera ao menos uma vez
Explicar o que ninguém consegue entender
Que o que aconteceu ainda está por vir
E o futuro não é mais como era antigamente

Quem me dera ao menos uma vez
Provar que quem tem mais do que precisa ter
Quase sempre se convence que não tem o bastante
Fala demais por não ter nada a dizer

Quem me dera ao menos uma vez
Que o mais simples fosse visto
Como o mais importante
Mas nos deram espelhos e vimos um mundo doente

Quem me dera ao menos uma vez
Entender como um só Deus ao mesmo tempo é três
E esse mesmo Deus foi morto por vocês
Sua maldade, então, deixaram Deus tão triste

Eu quis o perigo e até sangrei sozinho, entenda
Assim pude trazer você de volta pra mim
Quando descobri que é sempre só você
Que me entende do início ao fim

E é só você que tem a cura pro meu vício
De insistir nessa saudade que eu sinto
De tudo que eu ainda não vi

Quem me dera ao menos uma vez
Acreditar por um instante em tudo que existe
E acreditar que o mundo é perfeito
E que todas as pessoas são felizes

Quem me dera ao menos uma vez
Fazer com que o mundo saiba que seu nome
Está em tudo e mesmo assim
Ninguém lhe diz ao menos obrigado

Quem me dera ao menos uma vez
Como a mais bela tribo
Dos mais belos índios
Não ser atacado por ser inocente

Eu quis o perigo e até sangrei sozinho, entenda
Assim pude trazer você de volta pra mim

Quando descobri que é sempre só você
Que me entende do início ao fim

E é só você que tem a cura pro meu vício
De insistir nessa saudade que eu sinto
De tudo que eu ainda não vi

Nos deram espelhos e vimos um mundo doente
Tentei chorar e não consegui.

Fonte: [LyricFind](#)

Compositor: Renato Junior Manfredini

Letra de Índios © Sony/ATV Music Publishing LLC

@docencias.interatoras

