

# O audiovisual como dispositivo de pesquisas nos/com os cotidianos das escolas

MARIA DA CONCEIÇÃO SILVA SOARES

## Resumo

Com este texto, discuto usos do audiovisual como dispositivo de pesquisa nas/com as redes educativas tecidas dentro/fora das escolas. Situo as práticas contemporâneas na contingência de culturas eminentemente audiovisuais, as quais nos convocam a pensar com imagens e sons. Trago experiências em escolas públicas, na cidade de Vitória e na cidade do Rio de Janeiro e sugiro que as produções lá realizadas se inserem no limiar das audiovisualidades, embaçando fronteiras entre códigos imagéticos, gêneros e produção-consumo e ampliando as possibilidades para a criação de conhecimentos.

**Palavras-chave:**  
Audiovisual, redes  
educativas, invenção

# Audiovisual as a device of researches at/with the everyday of the schools

MARIA DA CONCEIÇÃO SILVA SOARES

## Abstract

With this text, I discuss the uses of audiovisual as a device of research at/with the educational networks weaved inside/out schools. I include the modern practices on the verge of mainly audiovisual cultures which call upon us to think with sound and images. I introduce experiences at public elementary schools in the city of Vitória and in the city of Rio de Janeiro and I suggest that the productions conducted there insert themselves at the threshold of audio-visualities, blurring the frontiers between different codes, genres, production-consumption, and expanding the possibilities for creating knowledge.

**Keywords:**  
Audiovisual, educational networks, invention

# Lo audiovisual como dispositivo de investigaciones en los/con los cotidianos escolares

MARIA DA CONCEIÇÃO SILVA SOARES

## Resumen

En este texto, discuto los usos del audiovisual como dispositivo de investigaciones/ con las redes educativas tejidas dentro/fuera de las escuelas. Sitúo las prácticas contemporáneas en la circunspección de culturas eminentemente audiovisuales, las que nos invitan a pensar con imágenes y sonidos. Traigo experiencias en escuelas públicas, en la ciudad de Vitória y en la ciudad de Rio de Janeiro y sugiero que las producciones realizadas en esos lugares se incluyan en la frontera de las audiovisualidades, matizando fronteras entre códigos imagéticos, géneros y producción-consumo y ampliando las posibilidades para la creación de conocimientos.

**Palabras-clave:**  
Audiovisual, redes  
educativas, invención

## **Introdução – A paisagem de nossas pesquisas**

Habitamos, neste século XXI, culturas eminentemente audiovisuais, ou, ao menos, como sugere Kilpp (2012), experimentamos uma audiovisualização das culturas sem precedentes. Vivemos, aprendemos, trabalhamos, nos relacionamos, nos imaginamos e nos constituímos em meio a uma ecologia comunicacional<sup>1</sup> configurada, principalmente, pela disseminação de imagens e sons tecnicamente produzidos (FLUSSER, 2002) em uma convergência de telas (RINCÓN, 2013) que se realiza através do trânsito de conteúdos por diferentes mídias, analógicas e digitais, fixas e móveis. Habitamos uma contemporaneidade que nos convoca, todo tempo, a produzir, usar, interpretar e pensar com narrativas audiovisuais híbridas e transmidiáticas<sup>2</sup>. Enfim, vivemos em um tempo no qual somos, simultaneamente, público e produtores, emissores e receptores de audiovisuais, ou seja, somos todos praticantes<sup>3</sup> (CERTEAU, 1994) das audiovisualidades<sup>4</sup> que nos atravessam, nos informam, nos narram, nos agenciam e nos inventam, em um misto de prazer, vigilância, voyeurismo, criação e ativismo.

A intrusão das narrativas audiovisuais, especialmente as televisivas e cinematográficas, em nossas vidas cotidianas não é recente. Também não é novidade o modo pelo qual elas desorganizam e reorganizam as práticas culturais, se constituindo, simultaneamente, em um desafio e em novas possibilidades para a educação. De acordo com Martín-Barbero (2000, p. 83), em toda a América Latina as maiorias se incorporaram à modernidade “não sob o domínio do livro, mas a partir dos discursos e das narrativas, dos saberes e das linguagens da indústria e da experiência audiovisual”. Para esse pesquisador, a interpenetração entre a oralidade e as linguagens audiovisuais não remete ao analfabetismo, nem à ignorância, mas sim aos

descentramentos culturais que vão, ao longo do tempo, produzindo novos regimes de sentir e de saber.

Entre os descentramentos provocados pela indústria audiovisual, e em especial pela televisão, Martín-Barbero (2000) destaca que a TV possibilitou o acesso dos mais jovens ao mundo antes ocultado pelos adultos, não admitindo o controle disfarçado exercido através dos livros. Ainda conforme esse autor, os jovens possuem uma intimidade com essa ambiência tecnocultural “feita não só da facilidade para relacionar-se com as tecnologias audiovisuais e informáticas, mas da cumplicidade cognitiva e expressiva: é nos relatos e imagens, nas suas sonoridades, fragmentações e velocidades que encontram seu ritmo, seu idioma” (MARTÍN-BARBERO, 2000, p. 86).

Atualmente, na contingência do barateamento e da facilidade operacional dos aparelhos de produção e veiculação de audiovisuais, nos deparamos, a cada dia, com a disseminação, em uma quantidade sempre crescente, de imagens e de sons (em múltiplas e não mais controláveis composições) criados e/ou remixados por não profissionais da informação, da arte e do entretenimento e distribuídos por outras vias que não apenas os já considerados tradicionais meios de comunicação de massa. As audiovisuais assim engendradas circulam por diferentes telas, criando novos modos de interação humana e promovendo o que Gomes (2012, p. 199) define como uma reorganização sócio-tecno-discursiva das culturas, por meio da qual a realidade inteligível se realiza, cada vez mais, “via processos midiáticos na dinâmica da circulação e segundo lógicas de fluxo da própria rede comunicacional”.

Os aparelhos produtores e os meios distribuidores de sons e imagens estão mais acessíveis à população e entram todos os dias nas escolas, sem pedir licença, nas mochilas, nos bolsos, nas mãos, enfim, colados aos corpos de alunos, de professores e de todos aqueles que por lá circulam ou trabalham. Basta caminhar com disposição para enxergar e escutar atentamente os jovens pelos diferentes espaços/tempos das escolas de nosso país, quiçá do mundo todo, para nos depararmos com queixas, lamúrias e insatisfações em relação às formas/conteúdos da educação escolar, tal qual ela foi institucionalizada seguindo um determinado modelo de organização engendrado conforme uma lógica operacional que se tornou predominante no que convencionamos chamar de modernidade histórica.

No cotidiano das suas salas de aula, e com os nervos à flor da pele, professores tentam decifrar os sinais dos novos tempos e controlar as atitudes dos estudantes, às vezes entedia-

dos, às vezes irônicos, às vezes arredios e quase sempre com o interesse, a emoção e o corpo voltados para outros tempos/espaços, assuntos e artefatos que não os considerados propriamente escolares. Com fones nos ouvidos e com os polegares movimentando-se freneticamente sobre as telas dos celulares, eles passam o dia todo, se nós deixarmos, ouvindo músicas, produzindo e editando fotografias, gravando e editando vídeos, postando informações e fazendo comentários nas redes sociais por meio de aplicativos instalados nos telefones móveis. Essas produções são compartilhadas, principalmente, em videologs, no YouTube, no Facebook e no WhatsApp.

Nessa ambiência audiovisual em que é preciso ver, mostrar e fazer ver para existir, novas relações de poder, saber e prazer engendram efeitos de realidade e regimes de verdade atrelados às imagens (BRUNO, 2010) e às sonoridades que com elas compõem as narrativas de nossa cotidianidade. As subjetividades, da mesma forma, encontram-se cada vez investidas nos processos do ver e do ser visto. Contudo, apesar da construção social do olhar com suas diferentes formas de administrar a atenção, a visibilidade e a subjetivação (CRA-RY, 2012), não são apenas os olhos que estão envolvidos nessa produção/consumo de audiovisuais, mas todo o corpo, com destaque para os ouvidos e, cada vez mais, os dedos. Há quem diga que o celular se tornou um terceiro olho na palma da mão. Fato é que as imagens e os sons produzidos-consumidos-reeditados-compartilhados por meio dos diferentes aplicativos instalados nos telefones multifuncionais ampliam os sentidos da visão e da audição ao tornarem-se também táteis, reagindo a todo o nosso corpo, com sinais mais fortes, mais fracos, mais nítidos ou mais intermitentes conforme nossos deslocamentos, nossos gestos, nossa temperatura, nossos movimentos.

As narrativas audiovisuais criadas pelos praticantes das audiovisualidades contemporâneas, entre eles alunos e professores de diferentes níveis de ensino, articulam-se às produções da indústria cultural e são produzidas em computadores ou por meio de aplicativos de celulares, com ou sem o uso de imagens e sons capturados diretamente por uma câmera ou um microfone (como, por exemplo, com imagens e sons – vozes, músicas, trilhas e efeitos sonoros – disponíveis em sites e em bancos de dados ou os que circulam livremente nas redes), os quais são recombinados e remixados para contar novas histórias. Esses audiovisuais assim fabricados são postados e acessados através da internet, bem como, algumas vezes, são levados de um lado para o outro em pen drives e DVDs. Para

além dessas produções que implicam montagens-edições, e que ainda têm um prazo de validade mais ou menos duradouro, outros tipos de narrativas audiovisuais do vivido são constantemente fabricadas por meio de registros não diferidos realizados com webcams, câmeras de vigilância, câmeras de celulares e outros dispositivos multifuncionais que não descolam mais dos prédios, dos lares, das instituições e dos corpos de seus usuários, constituindo o que Bruno (2010) chama de a estética do flagrante e que incide sobre a cidade e seus habitantes monitorando-os em circuitos de controle, prazer, voyeurismo e entretenimento. Como vimos nas manifestações populares de junho de 2013, no Brasil, registros em vídeo de acontecimentos produzidos por cidadãos comuns e com essa mesma estética do flagrante (normalmente usados como mecanismos de intimidação e controle) têm sido também usados para denunciar abuso de poder e violência policial, operando como um modo de ativismo político. Isso vem corroborar com a perspectiva que a disputa em torno dos sentidos produzidos e dos agenciamentos engendrados com os diferentes usos do audiovisual se trava no seio do dispositivo.

A presença de câmeras por toda parte, entretanto, mais do que documentar o real, em tempo real, possibilita àqueles que produzem e consomem audiovisuais dramatizar a vida cotidiana, tensionar o previsível, ficcionar sobre si e sobre sua relação com o mundo, imaginando, fabulando e experimentando performaticamente novas possibilidades de criar ética e esteticamente suas existências. As narrativas audiovisuais exibidas cotidianamente nas diferentes telas compõem as escritas superficiais, híbridas, efêmeras e sensíveis do mundo e de cada pessoa ou grupo social, com as quais experimentamos, compomos e compartilhamos o presente.

Enquanto os profissionais da indústria audiovisual realizam grandes produções para contar histórias excepcionais ou documentam eventos considerados extraordinários, os produtores não profissionais e anônimos de audiovisuais, por sua vez, filmam, principalmente, as situações do dia a dia, as tramas da vida ordinária que estão no cerne da constituição do social (CERTEAU, 1994). Gravam seus amigos, familiares, vizinhos e colegas de escola e de trabalho em meio às suas rotinas domésticas, às tarefas diárias e aos pequenos prazeres. As narrativas do vivido/imaginado assim produzidas se voltam para as banalidades, as bizarrices, as obrigações, as pequenas conquistas, o miudinho, a ironia, o burburinho das ruas, dos lares, das escolas, das empresas. As narrativas audiovisuais

produzidas pelos praticantes da cultura inventam o presente e configuram os contos morais de nossa época.

É na contingência da audiovisualização das culturas, em meio às quais significamos e compartilhamos a contemporaneidade, que proponho o uso do audiovisual como dispositivo de pesquisa-intervenção nos/com os cotidianos das redes educativas dentro/fora das escolas, tendo em vista a busca por uma educação implicada com a criação de estéticas de existência não codificadas, não moduladas pelo biopoder<sup>5</sup> e com a participação de todos na tessitura do presente, o que, a meu ver, constitui uma das formas de emancipação e participação política.

### **As pesquisas nos/com os cotidianos e o audiovisual como dispositivo**

As pesquisas nos/com os cotidianos conformam uma tendência de pesquisa em educação instituída há mais de 20 anos no Brasil e que tem como foco principal a investigação das práticas, das artes de fazer, das lógicas operatórias, das táticas e das invenções dos praticantes das redes educativas tecidas dentro-fora das escolas. Nós, pesquisadores que conformamos essa tendência, tributária do pensamento do historiador francês Michel de Certeau, compartilhamos o entendimento de que os diferentes contextos cotidianos em que vivemos são os espaços/tempos nos quais se produzem o político, o econômico, o tecnológico, o cultural e o educativo, e não apenas tempos/espaços de repetição, consumo ou realização passiva do que teria sido concebido ou fabricado em outra dimensão da vida em sociedade, tais como a da elaboração de políticas públicas ou a do mercado.

Cotidianos, portanto, é a palavra que usamos para nos referirmos aos diferentes contextos articulados entre si em que se realiza a vida de todo dia e a vida de cada dia, tecida em meio às redes de práticas de seus criadores, os homens e mulheres comuns, e que são, ao mesmo tempo, suas criações, simultaneamente singulares e coletivas. Cotidianos são, então, lugar de produção de conhecimentos, significações, relações e subjetividades. Espaços/tempos de invenção de si e do mundo (KARTRUP, 2007). Espaços/tempos de produção de saberes/fazeres em redes (ALVES, 1999). Espaços/tempos de produção da existência.

Cotidianos escolares, nessa perspectiva, remetem aos múltiplos contextos que abarcam a vida nas escolas, suas dinâmicas criadoras de conhecimentos e de modos, autorizados ou não, de se apropriar deles. Dessa forma, as escolas operam como

espaços/tempos legitimados para a fabricação dos sujeitos do conhecimento escolar, mas não se reduzem a isso: são também lugares do enredamento de diferentes conhecimentos e modos de conhecer e de se constituir criados em outros espaços/tempos da vida social (mídias, ciências, artes, religiões, famílias, movimentos sociais, atividades esportivas, atividades profissionais, comunidades, espaços urbanos e rurais etc.).

As pesquisas nos/com os cotidianos, apesar da heterogeneidade de problematizações e de maneiras de fazer, buscam, em comum – um comum-múltiplo criado a partir das diferenças, solidariedades e frequentações de seus pesquisadores –, além de visibilizar, intervir na tessitura das redes de conhecimentos, significações e subjetividades criadas cotidianamente nas/com as escolas, experimentando-as enquanto são tecidas, bem como a partir das narrativas (orais, escritas, desenhadas e audiovisuais, entre outras formas) dos praticantes, consideradas, também, como tempos/espaços de invenção.

Nessa perspectiva, a noção de intervenção que trago para as pesquisas nos/com os cotidianos aponta para uma atitude em pesquisa que não se reduz ao reconhecimento da interferência que qualquer pesquisador, mesmo que se proponha a ser neutro e distante, produz no que elabora como “seu objeto”. Com Kastrup (2007), entendo que sujeito e objeto, subjetividade e objetividade, são coengendrados na própria prática cognitiva como efeitos de agenciamentos coletivos e não preexistentes ao processo do conhecimento. Nessa perspectiva, a intervenção refere-se à perturbação, rachadura ou abalo produzido no fluxo recognitivo, e que é essencial para a invenção de problemas, para a invenção de subjetividades, para a invenção de mundos.

Kastrup (2007) critica a ideia de estrutura cognitiva que, ancorada em um sujeito previamente constituído e mediando sua relação com um mundo objetivo dado, operaria como espaço de representação e que funcionaria segundo leis invariantes e previsíveis. Ela propõe, ao invés disso, a ideia de aprendizagem inventiva, em que aprender não é solucionar problemas, mas, ao contrário, problematizar, inventar problemas e, só depois, buscar soluções para os problemas criados. Nessa perspectiva, a aprendizagem implica em um processo de diferir do já sabido. Nesse processo, o sujeito (do conhecimento) e objeto (conhecido) são constituídos no ato de conhecer, nesse exercício, a partir do qual se inventa a si mesmo e o mundo.

Invenção, conforme Kastrup (2007) é diferente de criatividade (capacidade de solucionar problemas dados), de de-

envolvimento cognitivo (progressivo, cumulativo, previsível e invariável) e de descoberta (que pressupõe um sujeito do conhecimento e um mundo objetivo já dados). Ao contrário, a aprendizagem inventiva implica um trabalho com restos (fragmentos de textos, memórias, imagens, sons etc.); exige abertura para o novo, para um campo de multiplicidades; é experimentação; é composição incessante; é hibridização. Trata-se de uma prática que se constitui em por em relação elementos heterogêneos, cujo resultado é imprevisível.

Para pensar o modo como o audiovisual vem operando em nossas pesquisas nos/com os cotidianos das redes educativas tecidas dentro-fora das escolas, proponho tomá-lo como um dispositivo. Na trilha do pensamento que venho desenvolvendo, parto da noção de dispositivo em Foucault para, a seguir, refletir sobre a operacionalidade do conceito no contexto mais específico da pesquisa e da prática educativa em tempos de tecnocultura.

De acordo com Foucault (1986), os dispositivos estão totalmente implicados na constituição/fabricação dos sujeitos, seja por meio do assujeitamento destes às suas tramas de saberes e poderes, seja por meio da participação ativa das pessoas nos seus próprios processos de subjetivação. O termo dispositivo, que indica um conjunto de práticas de saber, poder e subjetivação, tem, para o autor, um sentido e uma função metodológica.

Através deste termo tento demarcar, em primeiro lugar, um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre estes elementos. (FOUCAULT, 1986, p. 244)

Foucault (1986, p. 244) destaca, em segundo lugar, que entre esses elementos heterogêneos “existe um tipo de jogo, ou seja, mudanças de posição, modificações de funções, que também podem ser muito diferentes”. Por fim, o autor assinala que um dispositivo tem uma função estratégica dominante em um determinado momento histórico e que essa função é, principalmente, responder a uma urgência. Um dispositivo pode, ainda segundo Foucault, produzir um “efeito que não estava de modo algum previsto de antemão” (1986, p. 245).

Deleuze (2014), ao pensar essa noção a partir de Foucault, destaca que um dispositivo é um conjunto multilinear, uma espécie de novelo, em que há linhas de estratificação ou de sedimentação e linhas de atualização ou de criatividade, portanto linhas de fratura, todas elas movimentando-se em direções diferentes e formando processos em desequilíbrio e em devir. Os dispositivos, segundo este autor, são máquinas de fazer ver e de fazer falar, são regimes que podem ser definidos “em função do visível e do enunciável, com suas derivações, suas transformações, suas mutações” (DELEUZE, 2014. p.2).

Dessa forma, agimos e nos constituímos em meio aos dispositivos aos quais pertencemos. A novidade de um dispositivo é, para Deleuze (2014), sua atualidade, que, de fato, é a nossa atualidade, ou seja, aquilo em que vamos nos tornando, aquilo que somos em devir. Nessa perspectiva, o autor adverte que para analisar o que um dispositivo produz é preciso separar as linhas de um passado recente das linhas de um futuro próximo, ou seja, a parte da história e a parte do devir.

Agamben (2005, p. 14), ao discorrer sobre a palavra, que segundo ele é um termo técnico decisivo no pensamento de Foucault, afirma que todo dispositivo “implica um processo de subjetivação, sem o qual o dispositivo não pode funcionar como dispositivo de governo, mas se reduz a um mero exercício de violência”. Dispositivo é, então, antes de tudo, uma máquina que produz subjetivações. Em uma perspectiva nada otimista, Agamben afirma que na fase atual do capitalismo (e das tecnologias a ele associadas) os dispositivos não agem somente por meio da produção de subjetividades, mas agem principalmente através do que ele chama de processos de des-subjetivação, implícitos nos processos de subjetivação, dando origem a um novo sujeito de forma espectral. Agamben refuta, dessa maneira, os discursos sobre a tecnologia que propõem que o problema dos dispositivos se reduz aos seus usos. Discordando em parte desse autor, e na companhia de Deleuze (2014), aposto que é preciso separar a parte do arquivo da parte atual dos dispositivos. Além disso, os espectros, os fantasmas (imagens), são bem reais e, além de performar realidades, desencadeiam devires. Contudo, apesar de apocalíptico, Agamben, aproxima a definição de dispositivo do contexto da tecnocultura, o que considero interessante para o pensamento que estou construindo.

Generalizando posteriormente a já amplíssima classe dos dispositivos foucaultianos, chamarei literalmente de dispo-

sitivo qualquer coisa que tenha de algum modo a capacidade de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar e assegurar os gestos, as condutas, as opiniões e os discursos dos seres vivos. Não somente, portanto, as prisões, os manicômios, o panóptico, as escolas, as confissões, as fábricas, as disciplinas, as medidas jurídicas etc, cuja conexão com o poder é em um certo sentido evidente, mas também a caneta, a escritura, a literatura, a filosofia, a agricultura, o cigarro, a navegação, os computadores, os telefones celulares e - porque não - a linguagem mesma, que é talvez o mais antigo dos dispositivos, em que há milhares e milhares de anos um primata - provavelmente sem dar-se conta das consequências que se seguiriam - teve a inconsciência de se deixar capturar. (AGAMBEN, 2005, p. 13)

Como saída para interromper a captura total dos vivos, Agamben (2005) propõe a profanação dos dispositivos, a restituição urgente ao uso comum daquilo que foi capturado, de modo que aqueles que se encarregarem disso estejam em condições de intervir tanto nos processos de subjetivação como nos próprios dispositivos para levá-los a luz do ingovernável, o que, segundo ele, é, ao mesmo tempo, o início e o ponto de fuga de qualquer política.

Caminhando com esse pensamento, entendo que tomar o audiovisual como dispositivo é tomá-lo como um dispositivo midiático. Nessa perspectiva, inferimos com Gomes (2012, p. 200) que “os dispositivos midiáticos são sistemas de relações entre tecnologias, linguagens e práticas sociais que se configuram como espaços e modos de interação”. Concordo com ele ainda quando afirma que “é no trabalho do dispositivo que se realizam as disputas e apropriações dos sentidos” (2000, p. 200). E é nessa perspectiva de defender o audiovisual como dispositivo de pesquisa em educação.

O audiovisual, tomado como um dispositivo midiático, opera engendrando experiências estéticas propícias tanto à normalização e ao assujeitamento como à reinvenção de si, do mundo e do próprio dispositivo. Podemos, talvez, pensar que o audiovisual como dispositivo constitui uma trama entre saberes, poderes e processos de subjetivação engendrada em meio a um conjunto heterogêneo de práticas normalizadoras e/ou de agenciamentos que instituem modos de ver/ouvir e de fazer ver/ouvir histórias criadas com imagens e sons tecnicamente produzidos, formado por linhas de sedimentação e de fissura, e artefatos tecnológicos, tais como: aparelhos produtores de

imagens e de sons, softwares de edição, canais e plataformas de veiculação, espaços-tempos para exibição/recepção, discursos teóricos e técnicos, leis de incentivo à produção, regulamentos, regimes de atenção, produção da visão e da audição, textos, sons e imagens disponíveis nas redes, remixagens, produtores, usuários, experimentações etc. Recursos materiais e imateriais diversos e contraditórios que nos afetam e agenciam, e em meio aos quais, permanentemente, nos inventamos e inventamos a nossa cotidianidade, tornando-nos, a qualquer tempo e ao mesmo tempo, outros e em devir. A urgência à qual o dispositivo audiovisual responde é a urgência de conexão e comunicação em rede, no contexto da nova ordem do capitalismo, e talvez, por outro lado, à tentativa da constituição de um comum-múltiplo em cooperação e colaboração que institua outras possibilidades de existência (HARDT; NEGRI, 2005).

O audiovisual como dispositivo para a pesquisa-intervenção nos/com os cotidianos das redes educativas opera como um produtor/disparador/desencadeador de sentimentos, sensações, significações e experiências estéticas partilháveis que, problematizados em rodas de conversas e/ou no entrelaçamento com diferentes redes de saberes-fazer, tanto nos espaços-tempos da recepção como da produção, impulsiona a problematização e a negociação de sentidos em relação ao que nos toca, ao que nos afeta, ao que nos agencia, ao que nos constitui. Praticar as audiovisualidades em contextos escolares possibilita questionar modelizações e engendrar outros modos de conhecer e de se constituir, para além daqueles hegemonicamente fixados conforme os interesses do capital, dos mercados e do biopoder.

A seguir, trago duas experiências vividas em diferentes escolas, as quais, conforme entendo, podem contribuir com a argumentação da proposta que venho defendendo.

## **Vídeo cabine: pistas para pensar o sentido da escola e da educação**

Essa experiência foi realizada nos/com os cotidianos de uma escola pública de ensino fundamental da rede municipal de Vitória/ES, como dispositivo de uma pesquisa-intervenção que buscava problematizar as práticas educativas. Com esse propósito foi produzido um vídeo cabine, cuja técnica empregada, principalmente em comunicação comunitária, consiste em colocar uma câmera em uma sala, cabine ou outro espaço que parecer apropriado e deixar as pessoas falarem o que lhes

vier à cabeça sobre algum assunto proposto. No caso dessa experiência, o tema sugerido foi o sentido da escola e os participantes foram os alunos.

Com essa proposta, instalei uma câmera de vídeo sobre um tripé em umas das salas que a escola disponibilizou para a atividade. Deixei sobre a mesa papel, lápis de cor e canetas cedidos pela escola, com o propósito de criar um espaço mais descontraído, de modo que as crianças e os adolescentes não precisassem ficar estáticos, olhando o tempo todo para a câmera. A participação dos alunos foi voluntária e aleatória. Os professores organizaram a ida dos alunos à sala de gravação da forma que acharam melhor.

Gravei com todos que pude, até terminar o tempo disponível. O número de alunos por turma não foi controlado. Eles fizeram filas para entrar na sala de gravação, pois muitos decidiram participar. Uns entraram sozinhos, alguns em duplas, outros em grupo. Uns inibidos, outros exaltados, alguns levando tudo muito a sério, outros na brincadeira. Eu fiquei sentada numa mesa ao lado e fiz intervenções apenas quando julguei absolutamente necessário.

Assim que ouvi as primeiras falas me assustei: ache os discursos muito fluentes e articulados. Estranhei também o repertório (vocabulário e expressões) e os posicionamentos. Tudo diferente do que eu imaginava. Parecia uma reprodução do discurso pedagógico oficial. Resisti a acreditar que estava ouvindo não foi ensaiado. Perguntei até se eles tinham treinado a participação no vídeo, mesmo sabendo que nenhum deles havia sido indicado ou impedido de falar por qualquer pessoa da escola.

Só depois de algum tempo me deixei afetar pela emoção disparada com esse dispositivo e pelos sentidos de escola com ele engendrados. Lembrei-me de Parente (2004), quando dizia que qualquer sentido, como qualquer verdade, não existe fora das redes em que são criados, em que são negociados, em que são transformados e em que circulam!

Então, ao analisar melhor o que estava acontecendo naquele espaço/tempo, considerei que as crianças souberam performar um desempenho perante a câmera, e sabiam também que esse desempenho era uma performance. Da mesma forma, e ao mesmo tempo, souberam também aproveitar esse momento de visibilidade e enunciação como uma oportunidade para tirar algum proveito pessoal e coletivo. O que estava em jogo era uma forma de negociação, já que combinaram entre si, enquanto estavam na fila, algumas reivindicações: aumentar o tempo do recreio, mais atividades artísticas e esportivas, construção de uma pisci-

na, uma bibliotecária em tempo integral, música nos intervalos e palestras sobre assuntos de seus interesses, como sexo, violência e drogas, entre outras coisas. A partir de então, passei a pensar o audiovisual produzido com a escola como espaço praticado, conforme Certeau (1994), e também como entre-lugar, conforme Bhabha (1998), em que os acontecimentos ali engendrados constituem múltiplos modos de habitar e sentidos próprios.

Com essa experiência entendi que, assim como na produção do vídeo cabine, as escolas produzem e desconstróem incessantemente seus próprios sentidos em meio às suas práticas cotidianas. Mais do que isso, entendi que com as diferentes narrativas que produzem, as escolas se inventam em um presente performativo, em meio a um jogo que articula repetições e diferenças. Ou seja, aparentemente falando da possibilidade de um futuro melhor como resultado de uma educação escolar, conforme prometem os discursos pedagógicos e institucionais que ouvem, as crianças estavam, de fato, negociando um presente melhor e possível para elas.

Foram múltiplos, efêmeros, conflitantes e cambiantes os sentidos atribuídos pelos alunos à escola, sentidos tecidos em conexão com outras redes de significação no seio do dispositivo audiovisual. Penso que o processo de produção do vídeo cabine possibilitou aos envolvidos habitar um espaço intermédio e poder tocar o futuro em seu lado de cá, como propõe Bhabha (1998, p.27): “Nesse sentido, então, o espaço intermédio ‘além’ torna-se um espaço de intervenção no aqui e no agora”.

Ao elogiar e reconhecer durante a gravação do vídeo a importância da escola, muitas vezes repetindo o discurso dos professores, das pedagogas, da diretora, dos pais, da mídia, entre outros, as crianças não estavam apenas reproduzindo suas falas. Elas estavam partilhando sentidos, mas também os traduzindo, se apropriando deles, negociando e criando outros sentidos e possibilidades para suas vidas, não no futuro, mas no presente. Mostravam que aceitavam as regras do jogo, mas não deixavam de jogar e queriam vencer. Não se tratava de subordinação, nem de insubordinação, mas de aproveitar a oportunidade, a ocasião, para reivindicar seus interesses e instituir práticas informadas por outros desejos para reinventar a vida cotidiana na escola.

Pensando ainda a narrativa audiovisual produzida com os alunos através do vídeo cabine, concebo-a, com Certeau (1994, p.42), como:

[...] uma construção de frases próprias com um vocabulário e sintaxe recebidos, que, contudo, coloca em jogo uma apro-

priação, ou reapropriação, da língua por locutores; instaura um presente relativo a um momento e a um lugar; e estabelece um contrato com o outro (o interlocutor) numa rede de lugares e de relações.

Com esse dispositivo de pesquisa e intervenção nos/com os cotidianos, pudemos inferir junto com a equipe da escola que as narrativas dos alunos no vídeo cabine apontaram para uma insatisfação com relação às normas e aos procedimentos escolares e/ou em relação à forma como eles são elaborados e impostos, mas também indicaram um processo constante de negociação e de invenção de novas possibilidades, para além de um confronto. A experiência foi importante para a comunidade escolar, operando como um dispositivo que engendrou a possibilidade e o incentivo para os alunos falarem e serem ouvidos. Articulado com outras práticas de pesquisa e de ação nos/com os cotidianos das escolas, esse processo pode nos fornecer pistas para pensarmos os modos como os jovens se apropriam das práticas educativas e as relações que eles estabelecem com os processos curriculares.

## **A produção de um vídeo ficção e as negociações sobre os processos significação**

Essa experiência abarca fragmentos do processo de produção do vídeo “João: a história pode ser outra”, realizado por alunos e professores de uma escola pública municipal de ensino fundamental localizada na Zona Norte da cidade do Rio de Janeiro em conjunto com uma equipe de uma universidade localizada na mesma cidade, e que dizem respeito às negociações em torno da apresentação/representação de si e do outro, produzidas em meio às articulações de conteúdos demandados pelas disciplinas e de saberes-fazer criados em outros contextos da vida cotidiana, como as tecnologias e as linguagens audiovisuais. Essa produção integra um projeto de extensão que possibilitou a criação de três vídeos no período de um ano. O vídeo aqui abordado tem como tema central a história de João Cândido (o líder da Revolta da Chibata<sup>6</sup>) contada a partir dos sonhos de um aluno negro e pobre que dorme durante a aula de História.

A escolha do tema aconteceu, pelo lado da escola, porque a história já tinha sido encenada em uma versão teatral. Além disso, tratava-se também de um ‘conteúdo’ demandado pela disciplina História, conforme a proposta curricular. Já pelo

lado da equipe da universidade, a opção emergiu na medida em que as questões referentes às relações raciais estão entre os interesses de pesquisa do grupo.

Escolhido o tema, alunos e professores realizaram pesquisas na internet e em livros, e trouxeram, além de textos teóricos, cópias de documentos históricos e muitas fotos. A partir de então, começaram as conversas em torno do argumento, personagens e roteiro do filme a ser criado. Nesses e em outros movimentos desse processo de criação e execução, pude observar e intervir nas negociações, às vezes consensuais, às vezes conflituosas (BHABHA, 1998), engendradas em meio às discussões realizadas.

Algumas dessas negociações remetem aos modos pelos quais alunos e professores estabelecem relações com os conhecimentos demandados pelas disciplinas e com os saberes/fazeres engendrados em meio às experiências em outros contextos de suas vidas cotidianas, como usos das tecnologias e das linguagens audiovisuais. Num primeiro momento, com os alunos ainda muito inibidos – eles só tomaram a frente do trabalho quando a atividade demandava usos dos equipamentos técnicos – o professor de história propôs a realização de um filme documentário, trazendo dados históricos e algumas encenações que reconstituíssem os fatos. Esse professor, a partir do modo pelo qual percebia sua disciplina, se focava na pesquisa e nos fatos históricos, tidos como reais, e nas possibilidades oferecidas pelo audiovisual para apresentá-los.

Na sequência dos debates, a professora de artes defendeu uma proposta que dialogava mais com o modo pelo qual ela concebia sua prática, prevendo teatro, desenho, figurinos, alegorias e cenários. O foco dela estava na plástica, na estética, na emoção. Ela propôs que o vídeo a ser produzido se passasse na sala de aula, durante uma aula de História do Brasil, quando um aluno dormiria e sonharia com a revolta da Chibata, assunto da aula, identificando-se com o líder João Cândido.

Durante o processo de criação do roteiro, aconteceram muitas negociações em relação ao perfil dos personagens e aos rumos da história. Por que o aluno dormia, ele era preguiçoso ou a aula era enfadonha? Ele tinha que trabalhar fora do horário escolar ou a escola não dispunha de recursos que tornassem as aulas mais atrativas? Por que ele se identificaria com o líder de uma revolta? Com o que ele se revoltava, os professores eram autoritários ou ele sofria *bullying* praticado por outros alunos? Essas questões, de fato, se remetiam a outras questões. Como os alunos se viam e como queriam ser vistos?

Como os alunos viam os professores? Como os professores se viam e como queriam ser vistos? Como os professores viam os alunos? As apresentações/representações de uns e de outros tiveram que ser negociadas, instaurando, nesse processo, um devir-imagético (GONÇALVES; HEAD, 2009) em que as autoimagens individuais e coletivas vão se transformando enquanto o grupo põe-se a ficcionar.

As tensões engendradas com as discussões foram trazidas para o vídeo, que mostrou as condições de trabalho da professora, a fadiga do aluno trabalhador negro e pobre, o preconceito e a “zoação” por parte dos colegas, a aula chata, a bagunça, o desinteresse de alguns, entre outros problemas cotidianos vivenciados na escola. Durante o processo de criação, medos, frustrações, desconfiças, insatisfações, enfrentamentos, solidariedades, esperanças e outros sentimentos forjados nas relações entre uns com os outros e entre uns e outros e as demandas, as exigências e as condições de trabalho e de aprendizagem do dia a dia foram partilhados e ressignificados.

Na gravação, a mesma equipe que criou os personagens atuou. A professora foi representada por uma professora, os alunos representados por eles mesmos, mas todos já eram outros. Transformavam-se com suas experiências, instituíam outros modos de existência e criavam outras histórias para eles mesmos. Na gravação da cena final, uma performance transbordou o roteiro. Na última “zoação” que o menino João sofreu, ele resolveu dar um basta e disse: “chega, a história pode ser outra”. A frase estava prevista, mas não o gesto. A mão negra segura a mão branca com firmeza e impede o tapinha na cabeça costumeiro. A cena impactou a todos e foi regravaada com close nas mãos. E a frase perdida no meio do roteiro virou o título e a mensagem do filme. Seria o começo de outra história? Teriam se engendrado nesse processo outros modos de subjetivação? Outros modos de relação? Outras possibilidades para o conhecimento?

Com a noção de devir-imagético Gonçalves e Head indicam um dos modos pelos quais outras estéticas de existência emergem com esses processos de produção audiovisual. Nas palavras dos autores:

O devir-imagético - enquanto uma noção mais abrangente - aponta para a imaginação/criatividade pessoal e para a “pesoalização” dos processos culturais que é capaz de efetuar. Neste sentido, a criação do devir-imagético via fabulação é justamente ‘monstruosa’ no sentido que ganha vida própria

através da conjunção de fatores pessoais e impessoais tais quais as tecnologias, as instituições, os acontecimentos e produtos do 'acaso'. (GONÇALVES; HEAD, 2009, p. 29)

O conceito devir-imagético desenvolvido por esses autores, no âmbito dos usos das mídias audiovisuais nas práticas sociais, busca mostrar a possibilidade de emergência de personagens que se apresentam e se representam a partir de uma relação. As imagens são pensadas como formas de extensão de um suposto “eu” em direção a um suposto “outro”, implicando a intersubjetividade, a multiplicidade, a performatividade e a encenação em meio às quais nos constituímos. O que está em questão é a ampliação da capacidade imaginativa, o que possibilita outros modos pelos quais os indivíduos imaginam sobre si e sobre o outro, redefinindo a ideia de representação (na perspectiva do realismo) e abrindo caminho para a fabulação. Os autores sugerem que a função fabuladora, ao deixar de lado as verdades construídas pelos discursos hegemônicos e ao apostar na evocação de uma potente falsidade sobre si, estaria aderida a uma formulação do devir da personagem real quando ela se põe a ficcionar, contribuindo para a invenção de si e de seu grupo.

## **Considerações finais**

A partir de pesquisas que tenho realizado nos/com os cotidianos das escolas, cuja abordagem teórico-epistemológico-metodológica considera a ideia de redes de conhecimentos, significações e subjetividades tecidas pelos praticantes das múltiplas redes educativas (ALVES, 1999), tenho discutido a presença dos artefatos tecnológicos nas escolas, enfatizando as invenções feitas por alunos e professores com seus usos. Nesse contexto, tenho defendido que o processo de produzir audiovisuais pode constituir-se em um espaço/tempo intermédio, em meio ao qual se articulam, se confrontam e se ressignificam experiências diversas que afetaram/afetam esses praticantes nos diferentes contextos cotidianos em que vivem. Entendo, ainda, que a produção de vídeos implica, irremediavelmente, a fabricação de modos de subjetividade, de relações, de produção e de expressão de conhecimentos e significações forjados nos espaços/tempos em que se desenrolam os movimentos de criação, execução, exibição e avaliação dos produtos e dos processos.

A produção e os usos de audiovisuais, como dispositivo de pesquisa-intervenção nas redes educativas tecidas dentro/fora das escolas vêm potencializando a invenção de memórias,

de histórias e de outros modos possíveis de fazer/saber, de se expressar, de se constituir e de conviver que se engendram no seio do dispositivo, em meio às práticas, discursos, signos e lógicas ambíguos e heterogêneos que ele mobiliza. Para Rincón (2002), a criação audiovisual está associada à necessidade social de produzir imagens sobre si mesmo e de imaginar tanto memórias como também aquilo que se quer ser, operando como um novo laboratório experimental da sensibilidade e do pensamento. Sugiuro, então, que praticar audiovisuais possibilita ao grupo envolvido instituir uma comunidade própria de sentido, criar visualidades e interpelar o social.

Ainda segundo Ricón (2013, p. 33), o *boom* da inovação comunicativa que experimentamos em nossos tempos está na “multiplicação das estéticas produzidas na diversidade de sensibilidades/identidades”. A possibilidade de diversificar o acesso às diferentes telas significa, para esse autor, liberar a subjetividade e o ativismo, bem como institui uma nova forma de cidadania.

O cidadão deixa de ser assunto de conteúdos morais e passa a ser um laboratório de explorações estéticas, narrativas e autoestimas. Ativismo desrespeitoso dos cânones estéticos, dos modos de contar, das temporalidades designadas, das estéticas construídas. Narrativa nas versões de cada um e de sua comunidade. (RINCÓN, 2013, p. 34)

Kilpp (2012), recorrendo a Guatarí<sup>7</sup>, destaca que hoje estamos imersos em uma era pós-mídia, na qual existem ainda mídias, mas existem também, simultaneamente, relações sociais em que se exercita, no plano da criação, uma ética-estética pós-midiática que se exerce na forma de realizações diferenciadas e comprometidas com o projeto filosófico e político de afirmação da diferença como estratégia e valor.

No que diz respeito diretamente à pesquisa, Gonçalves e Head destacam a potência da imaginação, salientada com as mídias audiovisuais, para a representação da subjetividade e da alteridade.

O que se observa, entretanto, é que ao se problematizar a equivalência entre visão (entenda-se, aqui, imagem) e escrita surgem novas possibilidades de se construir um texto etnográfico que leva em conta não mais a visão/imagem versus a escrita, mas, sobretudo, a ideia de imaginação enquanto categoria poderosa para articular um novo modo de apresentar/representar esta relação com outro, em que a imagem e a

escrita, em vez que criarem um possível realismo, abrem caminhos para a fabulação, para a ficção como formas de aceder ao conhecimento. (GONÇALVES; HEAD, 2009, p.17)

A partir do que foi discutido, considero importante destacar que os usos dos audiovisuais nas práticas educativas e nas pesquisas em educação, incluindo a produção de vídeos por alunos professores e/ou pesquisadores: excedem a aprendizagem das técnicas, das linguagens, dos temas transversais e dos conteúdos disciplinares abordados; redefinem a perspectiva de representação realista dos acontecimentos pesquisados que operaria como “prova de verdade”; problematizam a possibilidade de “dar voz” a sujeitos acabados constituídos a priori, ao enfatizar a invenção de si e de mundo engendrados nos processos de relação e criação; põem em xeque a perspectiva de um caráter meramente instrumental do audiovisual; e, por fim, indicam as tramas entre saber, poder e subjetivação tecidas no trabalho do dispositivo (FOUCAULT, 1996).

Tomar o audiovisual como dispositivo de pesquisa-intervenção nos/com os cotidianos das escolas requer ainda afinar o olhar, ou melhor, se faz necessário pôr em funcionamento todos os órgãos de sentido para perceber o que esses processos e produções podem insinuar nas nossas sociedades em que predominam as culturas audiovisuais. Conforme Didi-Huberman (2011), em meio às luzes fortes dos projetores da sociedade do espetáculo, que a tudo buscam ofuscar, é preciso enxergar os lampejos dos vaga-lumes. É preciso enxergar seus gestos, suas manifestações, suas imagens intermitentes, seus intervalos de aparições, que instituem a criatividade e a criação como formas de resistência e sentido.

Considerando que na contemporaneidade a ordem capitalista toma como termômetro do desempenho no mundo do trabalho a capacidade de comunicar, de criar e de estabelecer conexões, Pelbart (2015) acena para a dificuldade de situar a resistência a essas contingências. Contudo, ele destaca que ao poder sobre a vida responde à potência de vida, a biopotência.

A vitalidade social, quando iluminada pelos poderes que a pretendem vampirizar, aparece subitamente na sua primazia ontológica. Aquilo que parecia inteiramente submetido ao capital, ou reduzido à mera passividade, a “vida”, aparece agora como reservatório inesgotável de sentido, manancial de formas de existência, germe de direções que extrapolam as estruturas de comando e os cálculos de poderes constituídos.

Apostando na potência da vida como um reservatório inesgotável de sentido e de formas de existência, e no contexto das culturas eminentemente audiovisuais nas quais vivemos, proponho que no trabalho do dispositivo audiovisual, no âmbito da pesquisa-intervenção nas/com as redes educativas cotidianas tecidas dentro/fora das escolas, se engendram diferentes modos de problematização, de participação, de imaginação, de invenção, e, conseqüentemente, de subjetivação e de inserção política, tanto para o pesquisador como para os sujeitos com os quais ele pesquisa.

#### NOTAS

1. Segundo Gomes (2012), a ecologia comunicacional é composta tanto pelos meios de comunicação como pelas novas tecnologias da comunicação convertidas em mídias. O termo diz respeito também à reciclagem de restos tecnoculturais, ou seja, fragmentos de imagens e sons que circulam nas redes.
2. Narrativas transmidiáticas ou transmídias são histórias que se movimentam de uma mídia para outra, que transitam entre diferentes mídias, tais como filmes, sites, jogos, brinquedos, histórias em quadrinhos, livros etc.
3. Praticantes, para Michel de Certeau (1994), são os homens e as mulheres comuns que, dia após dia, exercitam, ou seja, praticam, ordens de todo tipo (da ciência, do mercado, da indústria, do Estado, das mídias, etc.) como uma “arte”, exercitando-as e burlando-as ao mesmo tempo a partir dos usos que fazem do que lhes é imposto.
4. De acordo com Kilpp (2012) é o modo como vem sendo chamadas as produções engendradas no limiar do audiovisual, embaçando as fronteiras construídas pelos pesquisadores e realizadores entre códigos imagéticos, gêneros e produção-consumo.
5. De acordo com Foucault (1999) trata-se de um tipo de poder que se exerce sobre a vida e que tem por objeto a normalização das populações, tendo em vista o que se quer regularizar.
6. A Revolta da Chibata foi um movimento de marinheiros realizado em novembro de 1910, na baía de Guanabara/RJ, sob a liderança de João Cândido Felisberto. Aproximadamente 2400 marinheiros rebelaram-se contra a aplicação de castigos físicos na Marinha, ameaçando bombardear a cidade. Eles conseguiram a abolição dos castigos, mas após a rendição centenas deles foram mortos ou expulsos da corporação.
7. Referindo-se ao que Flélix Guattari propôs no livro *As três ecologias*, São Paulo. Papirus, 1991.

## Referências

- AGAMBEN, Giorgio. O que é um dispositivo? Tradução Nilceia Valdati. *Outra Travessia: revista da Pós-graduação em Literatura*. V.5. Florianópolis: UFSC, 2005. p. 9 - 16.
- ALVES, Nilda. Tecer conhecimento em rede. In: ALVES, Nil-

- da.; GARCIA, Regina (OLeite. (Org). *O sentido da escola*. Rio de Janeiro: DP&A, 1999. p. 111 – 120.
- (Org.?). BHABHA, Homi. *O local da cultura*. Tradução Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis e Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.
- BRUNO, Fernanda. Circuitos de vigilância: controle, libido e estética. In: LEAL, Bruno Souza; MENDONÇA, Carlos Camargos; GUIMARÃES, César (Org.). *Entre o sensível e o comunicacional*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 253 - 273.
- CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: 1: artes de fazer*. Tradução Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- CRARY, Jonathan. *Técnicas do observador: visão e modernidade no século XIX*. Tradução: Verrah Chamma. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.
- DELEUZE, Gilles. ¿Que és un dispositivo? In: *Michel Foucault, filósofo*. Barcelona: Gedisa, 1990, pp. 155-161. Tradução Wanderson Flor do Nascimento. Disponível em: <<http://escolanomade.org/pensadores-textos-e-videos/deleuze-gilles/o-que-e-um-dispositivo>>. Acesso em: 24 maio 2014.
- DIDI-HUBERMAN, Georges. *A sobrevivência dos vaga-lumes*. Tradução: Vera Casa Nova e Márcia Arbex. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2011.
- FLUSSER, Vilém. *A filosofia da caixa preta: ensaios para uma futura filosofia da fotografia*. Tradução do autor. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Organização e tradução: Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1986.
- \_\_\_\_\_. *Em defesa da sociedade: curso do Collège de France (1975-1976)*. Tradução Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- GOMES, Marcelo Salcedo. Imagens midiaticizadas: comunicando a si mesmas. In: MONTAÑO, Sonia; FISCHER, Gustavo; KILPP, Suzana. *Impacto das novas mídias no estatuto da imagem*. Porto Alegre: Sulina, 2012. p. 197-203.
- GONÇALVES, Marco Antonio; HEAD, Scott (Org.). *Devires imagéticos: a etnografia, o outro e suas imagens*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.
- HARDT, Michael; NEGRI, Antonio. *Multidão: guerra e democracia na era do Império*. Tradução: Clóvis Marques. Rio de Janeiro: Record, 2005.
- KASTRUP, Virgínia. *A Invenção de si e do mundo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- KILPP, Suzana. Dispersão-convergência: apontamentos para a pesquisa de audiovisualidades. In: MONTAÑO, Sonia;

- FISCHER, Gustavo; KILPP, Suzana (Org.). *Impacto das novas mídias no estatuto da imagem*. Porto Alegre: Sulina, 2012. p. 223- 238.
- MARTIN-BARBERO, Jesús. Novos regimes de visualidade e descentramentos culturais. In FILE, Valter (Org.). *Batuques, fragmentações e fluxos: zapeando pela linguagem audiovisual no cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: D, P & A, 2000. p. 83-112.
- PARENTE, André. Enredando o pensamento: redes de transformação e subjetividade. In. PARENTE, André (Org.) *Tramas da rede: novas dimensões filosóficas, estéticas e políticas da comunicação*. Porto Alegre: Sulina, 2004. p. 91-110.
- PELBART, Peter Pál. *Vida nua, vida besta, uma vida*. In. Trópico (on-line). Disponível em: <<http://p.php.uol.com.br/tropico/html/textos/2792,1.shl>>. Acesso em: 05 jul. 2015.
- RINCÓN, Omar. *Televisión, video y subjetividad*. Bogotá: Grupo Editorial Norma, 2002.
- \_\_\_\_\_. Experiências de convergência: inovação na análise e na expressão audiovisual. Tradução: Isabel Navega. In. BERINO, Aristóteles; SOARES, Conceição (Org.). *Educação e imagens II: currículos e dispositivos de produção e circulação de imagens*. Coord. da série: Nilda Alves. Petrópolis/RJ: De Petrus; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2013. p. 23-36.

Recebido em: 17/07/15

Aceito em: 17/08/15

MARIA DA CONCEIÇÃO SILVA SOARES

[ceicavix@gmail.com](mailto:ceicavix@gmail.com)

Professora Adjunta da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), na Faculdade de Educação e no Programa de Pós-Graduação em Educação - PROPED. Graduada em Comunicação Social (1978) pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) e em Ciências Sociais (1985) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Mestre (2003) e Doutora (2008) em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Pós-doutora em Educação e Imagem na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Pesquisadora do Laboratório Educação e Imagem. É coordenadora do Grupo de Pesquisa CNPq Currículos, Narrativas Audiovisuais e Diferença.