



‘Prácticasteorias’ audiovisuais como ‘saberesfazeres’. Nas redes educativas

‘Prácticasteorías’ audiovisuales como ‘sabereshaceres’ en las redes educativas
Audiovisual ‘Practicalstheories’ as ‘Knowledgesskills’ in Educational Networks

AGUEDA OVELHA, Izadora¹, PETRY CERDEIRA, Maristela², RODRIGUES DA CONCEIÇÃO, Rafaela³, GUIMARÃES TEIXEIRA, Roberta⁴ y DOS SANTOS MALHEIROS GREGÓRIO, Talita⁵

Agueda Ovelha, I., Petry Cerdeira, M., Rodrigues da Conceição, R., Guimarães Teixeira, R. y Dos Santos Malheiros Gregório, T. (2026). Prácticasteorias’ audiovisuais como ‘saberesfazeres’. Nas redes educativas. *RELAPAE*, (24), pp. 147-160.

Resumo

Este artigo foi ‘*ouvidosentidopensado*’ a partir da interação de professoras da Educação Básica, pesquisadoras implicadas nos estudos com os cotidianos, campo do saber desenvolvido pelo intelectual francês Michel de Certeau e, no contexto brasileiro, pensado inicialmente pela pesquisadora Nilda Alves. Esta reflexão tem por interesse entender as criações com o audiovisual como ‘*saberesfazeres*’ nos múltiplos ‘*espaçostempos*’ das redes educativas, transformando-o em artefato curricular capaz de ‘*verouvirsentipensar*’ as possibilidades ‘*dentrofora*’ das salas de aula. Para isso, consideramos a linguagem audiovisual como uma ‘*prácticateoria*’ fundamental no engajamento de estudantes e docentes, que transcende os limites físicos das escolas, quando esta, por sua vez, se entrelaça às múltiplas redes educativas para criar ‘*saberesfazeres*’ outros.

Palavras-chave: Audiovisual; Cotidianos escolares; Redes educativas; Criações curriculares; Currículos cotidianos.

Resumen

Este artículo fue ‘*escuchadosentidopensado*’ bajo la interacción de profesoras de Educación Básica, investigadoras involucradas en estudios sobre la vida cotidiana, campo del saber desarrollado por el intelectual francés Michel de Certeau y, en el contexto brasileño, concebido inicialmente por la investigadora Nilda Alves. Esta reflexión tiene como objetivo comprender las creaciones audiovisuales como ‘*sabereshaceres*’ en los múltiples ‘*espaciostiempos*’ de las redes educativas, transformándolas en artefactos curriculares capaces de ‘*verescucharsentirpensar*’ las posibilidades ‘*dentrofuera*’ de las aulas. Para ello, consideramos el lenguaje audiovisual como una ‘*prácticateoría*’ fundamental en el compromiso de estudiantes y docentes, que trasciende los límites físicos de las escuelas, cuando esta, a su vez, se entrelaza con las múltiples redes educativas para crear otros ‘*sabereshaceres*’.

Palabras clave: Audiovisual; Cotidianos escolares; Redes educativas; Creaciones curriculares; Currículos cotidianos.

Abstract

This article was ‘heard, felt, thought’ from the interaction of Basic Education teachers and researchers, involved in the studies of Michel de Certeau’s concept of everyday life and thought of in the Brazilian context by the researcher Nilda Alves. Her interest is to understand audiovisual creations as ‘know-how’ in the multiple ‘spaces-times’ of educational networks, transforming it into a curricular artifact capable of ‘seeing/hearing/thinking’ the possibilities ‘outside’ the classroom. To this end, in this text we consider audiovisual language as a fundamental ‘practice-theory’.

¹ Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil / izadoraagueda@yahoo.com.br / <https://orcid.org/0000-0003-4029-2207>

² Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil / maristelacerdeira@gmail.com.br / <https://orcid.org/0000-0002-1588-0149>

³ Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil / prof.rafaelardrigues@gmail.com / <https://orcid.org/0000-0003-2905-6043>

⁴ Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil / robegui@gmail.com / <https://orcid.org/0000-0001-8836-1764>

⁵ Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil / atamalheiros@yahoo.com.br / <https://orcid.org/0000-0001-9672-1862>

in the engagement of students and teachers that transcends the physical limits of schools when they intertwine in the multiple educational networks to create other 'know-how'.

Keywords: Audiovisual; Everyday school life; Educational networks; Curricular creations; Everyday curricula.

Audiovisualizar com os cotidianos escolares

No grupo de pesquisa do qual somos integrantes, pesquisamos os estudos com os cotidianos no campo da educação. Nos estudos que desenvolvemos, atuamos em diferentes áreas, como pesquisadoras que têm em suas pesquisas o interesse acerca das experiências vividas nas tantas redes educativas que formamos e que nos formam. A partir dessas redes educativas, em seus múltiplos '*espaçostempos*', buscamos compreender os processos nos quais professores e estudantes criam artefatos curriculares, fazendo-se valer de artefatos culturais e tecnológicos que permeiam os cotidianos dos tantos '*dentrofora*' das escolas. Vale frisar, aqui, que, há muito, nos estudos com os cotidianos, agrupamos palavras e invertemos, por vezes, sua ordem, colocando-as entre aspas simples e em itálico para marcar as contradições que a Modernidade nos instaura, fragmentando os sentidos. Consideramos que as dicotomias limitam o desenvolvimento das pesquisas que desenvolvemos. Essas palavras, por vezes, aparecem invertidas em relação ao modo como são ditas para mostrar a multiplicidade dos cotidianos com os quais vivemos, nos formamos e pesquisamos.

Nessa perspectiva, Tim Ingold (2022, p. 185) nos ajuda, justamente, a pensar acerca dessa retidão imposta pela Modernidade e suas implicações nas ciências letradas e em nossas ações quando sublinha que

De fato, a linha reta emergiu como um ícone virtual da Modernidade, um sinal da projeção racional e proposital sobre as vicissitudes do mundo natural. A dialética do pensamento moderno, que incessantemente cria dicotomias, associou, num momento ou outro, retidão com a mente contra a matéria, com pensamento racional contra a percepção sensorial, com intelecto contra a intuição, com ciência contra o conhecimento tradicional, com macho contra a fêmea, com civilização contra o que é primitivo e, num nível mais geral, com a cultura contra a natureza. Não é difícil encontrar exemplos de cada uma dessas associações.

Um movimento pertinente que fricciona essa linearidade é a ideia de confluência, na perspectiva de Nêgo Bispo, uma vez que, segundo o quilombola, “um rio não deixa de ser rio porque conflui com outro rio, ao contrário, ele passa a ser ele mesmo e outros rios, ele se fortalece” (Santos, 2023, p. 15). Dessa maneira, passamos a confluir, criando '*saberesfazer*' pedagógicos e '*prácticateorias*' no enredamento de nossas redes educativas. Entendemos, portanto, que

[...] são criadas, permanentemente, práticas necessárias e possíveis ao viver cotidiano e intimamente relacionadas à criação de formas de pensamento a que podemos chamar, teorias – as redes educativas com que estamos trabalhando são assim enunciadas [...]: a da formação acadêmico-escolar; a das ações pedagógicas cotidianas; a das políticas de governo; a das ações coletivas dos movimentos sociais; a da de criação e “uso” das artes; a das pesquisas em educação; a de produção e ‘usos’ de mídias; a das vivências nas cidades, no campo e à beira das estradas (Alves, 2019, p. 115).

A pesquisadora Nilda Alves (2019) evoca a partir da ideia de redes educativas o fato do movimento de tecer '*conhecimentossignificações*' cotidianos, uma vez que o conhecimento deve estar atrelado a algum significado, traduzindo-se em artefatos culturais. Dito de outra maneira, é correto assinalar que tudo aquilo que vivenciamos corriqueiramente no dia a dia e que faz sentido de alguma forma ao existir (conversas com vizinhos, rede social, escutar música, dançar, passear) está atrelado a uma diversidade de redes educativas (seja de amigos, (des)conhecidos em redes sociais, na família, das ruas, nas escolas etc.) que formamos e que nos formam constantemente.

Para entendermos as articulações e as marcas que carregamos pelas diversas relações com muitos outros '*praticantespensantes*' (Oliveira, 2012) dos cotidianos, Alves (2019, p. 115) nos atenta para esses '*espaçostempos*' de “reprodução, transmissão e criação de '*prácticateorias*' que se articulam permanentemente”, as quais ela denomina de “redes educativas”. Ao se inter-relacionar umas às outras, por vezes com intensidades diversas, essas redes que nos formam e que ajudamos a formar criam práticas e formas de pensamentos – teorias – indispensáveis ao viver cotidiano e ao currículo.

Assim, os artefatos curriculares criados por meio dos artefatos culturais e tecnológicos de nossas redes educativas (a produção de um vídeo, por exemplo) permeiam as vivências, transformando-se em criações singulares, algo único que proporciona sentido ao que vivemos, seja dentro ou fora, ou melhor, '*dentrofora*' das escolas. Essas são táticas (Certeau, 2014) utilizadas para o desenvolvimento de '*conhecimentossignificações*' nas redes educativas em que atuamos, já que

Habitar, circular, falar, ler, ir às compras ou cozinhar, todas essas atividades parecem corresponder às características das astúcias e das surpresas táticas: gestos hábeis do ‘fraco’ na ordem estabelecida pelo ‘forte’, arte de dar golpes no campo do outro, astúcia de caçadores, mobilidades nas manobras, operações polimórficas, achados alegres, poéticos e bélicos (Certeau, 2014, p. 97-98).

Nesse caminho das táticas desenvolvidas por nós pesquisadoras com os cotidianos, articulamos com os *‘praticantespensantes’* das nossas pesquisas movimentos necessários para criarmos o que nos propomos. Assim, tecidas pela ética, estética, política e poética, ao *‘verouvirsentirpensar’* o mundo, partimos do pressuposto de ir além do já sabido, criando nossos personagens conceituais (Deleuze e Guattari, 2010), além de narrar a vida, *‘audiovisualizar’* e literaturizar a ciência (Alves, 2019). Esse último movimento mencionado, é o eixo que nos é mais caro uma vez que

Trata-se de reconhecer a potência do audiovisual enquanto consumo inventivo, mas também como produção autoral realizada pelas pessoas comuns, entre elas os professores e os estudantes. Audiovisualizar a ciência (e as aulas e as comunicações em eventos científicos e as publicações acadêmicas etc.) é assumir um compromisso com a quebra da hegemonia da escrita e da fala, produzindo outras estéticas de pesquisa (Nolasco-Silva *et al.*, 2021, p.22).

Destacamos o papel das nossas redes educativas na produção dos corpos afrontosos, propondo, por meio da ficção, audiovisualizar a ciência para fazer circular as nossas pesquisas. Tal movimento – desdobrado de tantos outros presentes na obra de Nilda Alves (2019) – alarga as possibilidades de escrita e de fabulação do próprio *‘praticantepensante’* da pesquisa, “estimulado a usar seu corpo como tela, como veículo de passagem das narrativas e das *‘prácticasteorias’* dos interlocutores, corporizando a ciência para dela fazer uma obra de arte” (Nolasco *et al.*, 2020).

Junto aos artefatos culturais, dados pelas vivências das pessoas em *‘espaçostempos’* outros, o audiovisual, segundo Nolasco e Reis (2021 p. 5), ficcionaliza a vida. Essa ficção é dada “não por acreditar que fazemos pesquisa através de um processo que produz mentiras – ou um ciclo eterno de relativizações –, mas por entendermos que o estabelecimento de verdades (por meio da ciência) será sempre uma aposta arbitrária e temporária” (Nolasco *et al.*, 2021 p. 5). Justamente por isso, ficcionalizar a ciência, ou literaturizar, narrando e audiovisualizando a vida (Alves, 2019), “nos serve como tática para a circulação dos *‘saberesfazeres’* científicos, para além das salas da aula e da Academia” (Nolasco-Silva *et al.*, 2021, p. 5). Trata-se, sobretudo, de um campo legítimo de pesquisa que nos leva a outras possibilidades curriculares dentro dos estudos científicos através de “experimentações de linguagens outras que oportunizem modos variados de fazer e de circular investigações – em especial, a partir da produção audiovisual, valendo-nos do seu devir – as audiovisualidades” (Nolasco-Silva *et al.*, 2021, p. 5).

Ao pesquisarmos com os cotidianos, nos tantos *‘dentrofora’* e a partir de suas múltiplas redes educativas, fazemo-nos valer das conversas como metodologia das nossas pesquisas, uma vez que “[...] as conversas são situações que insurgem nas redes de relações que estabelecemos com as pessoas em nosso dia a dia, sujeitas às indeterminações e aos acasos que fazem das nossas vidas uma permanente abertura diante do imprevisto” (Alves e Ferraço, 2018, p. 42). Em grande medida, as conversas nos oportunizam perceber como o que é *‘aprendidoensinado’* é influenciado pelos currículos *‘praticadospensados’*, responsáveis por criar significados únicos para e com as nossas realidades.

Para este artigo, temos como objetivo refletir acerca da importância das criações com o audiovisual nas aulas. Entendemos essas criações como *‘saberesfazeres’* múltiplos nos *‘espaçostempos’* das redes educativas que formamos, destacando como, ao transformar esses *‘saberesfazeres’* em artefatos curriculares acabamos por vislumbrar novas possibilidades nos *‘dentrofora’* das salas de aula. Para nós, essa transformação é fundamental no engajamento dos estudantes e docentes, transcendendo os limites físicos das escolas e entrelaçando *‘saberesfazeres’* outros.

Abertura à multiplicidade dos modos de ‘*verouvirsentirpensar*’

Independente da tela que ‘ *vemosouvimospensamossentimos*’, podemos dizer que somos afetados de alguma forma por esta tecnologia. Na vida, porém, as imagens e os sons cotidianos ganham sua notoriedade mediante à peculiaridade de momentos específicos. Há tempos presenciamos uma “abertura aos sentidos que nos ligam aos sons, imagens, narrativas, sabores, os cheiros, ao tato, ao contato direto com as coisas, algo propicia na verdade, uma abertura à multiplicidade de modos de ‘*verouvirsentirpensar*’” (Alves *et al.*, 2020, p. 237). Dessa forma, não somente os ruídos, sussurros e silêncios, mas todos os sentidos ficaram mais perceptíveis, transformando a maneira do existir que passa a compreender que sentimos com todo o corpo. Como destacado pelo pensador finlandês Juhani Pallasmaa,

[...] meu corpo me faz lembrar quem eu sou e onde me localizo no mundo. Meu corpo é o verdadeiro umbigo de meu mundo, não no sentido do ponto de vista da perspectiva central, mas como o próprio local de referência, memória, imaginação e integração (Pallasmaa, 2011, p.11).

Dessa forma, o corpo, as imagens e os sons se interligam como componentes essenciais para receber uma mensagem e, por meio dos sentidos, das escolhas, das histórias, das narrativas contadas por esses meios, passamos a nos conectar mediante formas outras de estar e pertencer ao mundo. Assim, o audiovisual nos oportuniza ponderar sobre como “as imagens remetem às narrativas e vice-versa, em processos e conexões permanentes” (Alves *et al.*, 2012, p.15). Logo, ler/escutar narrativas e/ou ‘ver’ uma imagem implica contar uma história. Por isso, para nós, o uso de imagens e sons em pesquisas com o cotidiano tem exigido, como necessidade epistemológica, a incorporação das narrativas sobre elas ou por elas impulsionadas, inclusive as dos próprios pesquisadores.

Os ‘*usos*’ (Certeau, 2014) que fazemos dos artefatos tecnológicos e formas de criações através dessas redes assumem um papel de suma importância nas interações entre as pessoas, uma vez que será exclusivamente possível existir nesses ‘*espaçostempos*’ por via dos diferentes recursos tecnológicos (*smartphone*, *notebook*, *tablet* e outros). Nesses movimentos da cibercultura, em espaços *online* ou de vivências outras, as audiovisualidades passam a nos atravessar via suas dimensões éticas, estéticas, políticas e poéticas, estreitando a comunicação, desencadeando sentidos, criando a partir do inesperado outras formas de fabular a existência e, ainda, propondo novas maneiras de ‘*verouvirsentirpensar*’ saberes locais em múltiplos ‘*espaçostempos*’ cotidianos. Essa é uma das maneiras que as artes, aqui enquanto audiovisual, rasgam as etiquetas e tomam seu lugar de direito para ‘*fazerpensar*’ criações curriculares ‘*dentrofora*’ das escolas.

As artes em sua totalidade de sentidos, inclusive as vistas através dos audiovisuais, que produzem ‘*conhecimentossignificações*’ diversos por abrangerem imagem, som, narrativa e entretenimento, tornam-se evento e artefato cultural que transpassam para artefato curricular. As audiovisualidades são, assim, “potências de atualização dos produtos audiovisuais, seja na recriação dessas produções por meio de bricolagens, de sátiras [...] que, inserem-se nos movimentos da Cibercultura, experimentando e propondo novos (e incessantes) modos de fazer e de circular imagens e sons.” (Nolasco-Silva e Reis, 2021, p. 4).

O audiovisual, em suas narrativas, envolve-nos em projetos que permitem experimentar e refletir sobre os processos que realizamos, incorporando diferentes modos de ‘*sentirpensar*’ (Alves, Caldas, Chagas e Mendonça, 2020, p. 232). Ao percorrer esse caminho, tecendo uma experiência de vida nas artes que se expressa como um modo alternativo de conhecimento curricular, articulando experiências no ‘*dentrofora*’ dos ‘*espaçostempos*’ escolares, tanto online quanto presenciais. Esse percurso rompe com a fragmentação disciplinar que, frequentemente, limita a criação curricular, oferecendo possibilidades de se ‘*fazerpensar*’ além das estruturas tradicionais. Ao nos conectarmos com os sentidos — visão, audição, tato, olfato, sabor, presença —, ampliamos a percepção e a interação com o mundo, promovendo uma abertura à multiplicidade de modos de ‘*verouvirsentirpensar*’ (Alves, Caldas, Chagas e Mendonça, 2020, p. 237).

As tecnologias de comunicação, bem como as audiovisualidades, buscam meios de fazer com que nos adaptemos às suas multiplicidades de sentidos, conduzindo-nos a escolher formas de conexão com os demais e com suas redes, criando possibilidades e vivências atemporais. Essas maneiras de ‘*verouvirsentirpensar*’ estão amontoadas na internet, sobretudo, em tempos de pandemia, onde vários canais foram criados para compartilhar momentos cotidianos dentro dos quatro cantos de casa.

Percebendo ‘saberesfazer’ audiovisuais com estudantes

Nas tantas multiplicidades de criações, invenções e experimentações que emergem nos cotidianos escolares, uma de nós, enquanto professora dos anos iniciais, vivenciou a descoberta de um estudante de oito anos durante uma das aulas de informática educativa em uma escola pública no Rio de Janeiro. A experiência citada pode ser tomada como disparador para o que Maturana problematiza enquanto linguagem do audiovisual:

A linguagem se constitui quando se incorpora ao viver, como modo de viver, este fluir em coordenações de conduta de coordenações de conduta que surgem na convivência como resultado dela — quer dizer, quando as coordenações de conduta são consensuais. Toda interação implica num encontro estrutural entre os que interagem, e todo encontro estrutural resulta num desencadilhamento ou num desencadeamento de mudanças estruturais entre os participantes do encontro. O resultado disto é que, cada vez que encontros recorrentes acontecem, ocorrem mudanças estruturais que seguem um curso contingente com o curso desses. Isto acontece conosco no viver cotidiano, de tal modo que, apesar de estarmos, como seres vivos, em contínua mudança estrutural espontânea e reativa, o curso de nossa mudança estrutural espontânea e reativa se faz de maneira contingente com a história de nossas interações (Maturana, 1998, p. 59-60).

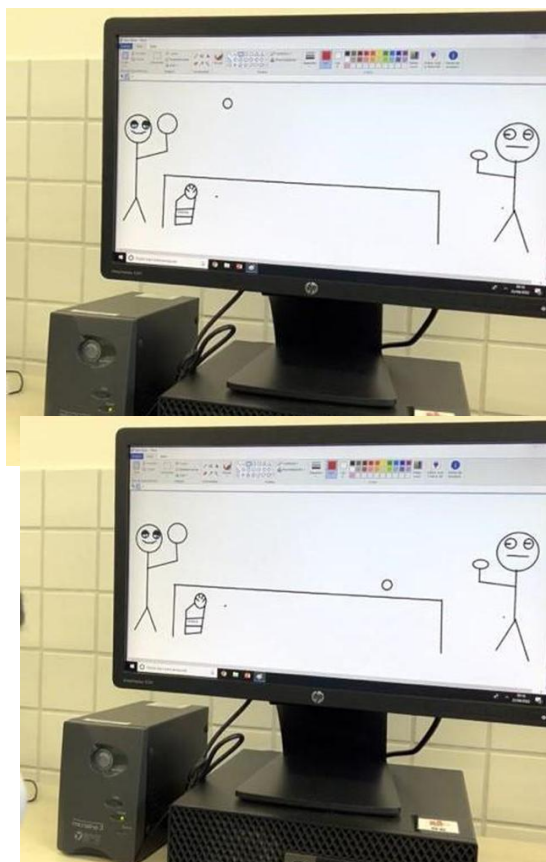
E, nesse viver cotidiano evocado por Maturana, passamos à experiência vivenciada, reconstituída a seguir para a construção de (novos) sentidos:

Certa vez, uma aula estava acontecendo e uma criança me chama, contente, para me mostrar sua descoberta. A famosa frase: Olha, professora, o que eu fiz!

Eu, inevitavelmente, corri para ver com tanta afobação. Quando vi, fiquei perplexa quando com o que ele havia criado. Ele, com sete anos, ainda aprendendo a ler, tinha uma destreza absurda com o mouse. “Meu pai conserta computador”, disse ele animado.

Ele havia criado uma animação a partir do fazer/ desfazer do paint, criando um movimento constante de uma bolinha. Conforme ele clicava rapidamente no desfazer e fazer, os objetos se moviam e a animação estava pronta. “Como magia”, ele disse!

Imagem 1: Foto tirada do celular da Professora



Fonte: https://youtu.be/qb0x7UP_lmY?si=u-FDHZitQMF2wZuL

Toda a cena se desdobrou em um diálogo vibrante, em que a surpresa e a alegria da descoberta se misturavam ao incentivo e à escuta atenta. Um dos meninos, com os olhos iluminados, revelou com entusiasmo que havia conseguido fazer a bolinha se mover de verdade, reconhecendo que sua criação se parecia com os desenhos de televisão. A professora, ao acolher sua invenção, destacou que aquele gesto era, na verdade, a criação de uma animação, enfatizando que experimentar, errar e tentar novamente abre espaço para que coisas novas e inesperadas possam surgir. O estudante e a professora, tomados pela alegria de criar algo inédito, puderam entender que o computador não se restringe ao jogar ou ao escrever, podendo assumir o lugar do imaginar, do inventar e do compartilhar pensamentos e sentimentos. Nesse instante, a experiência de um se tornou experiência de todos: as demais crianças que observavam curiosas, vibraram coletivamente pedindo que a cena fosse repetida.

Esse movimento revela como as criações curriculares se dão naquilo que toca, mobiliza e transforma (Larrosa, 2002). O entusiasmo que se espalhou pelo grupo mostra o que Dewey (2010) chama de continuidade da experiência, em que o aprendizado não se encerra em um instante, mas se prolonga em desejo e em abertura ao novo. O audiovisual, nesse contexto, deixa de ser apenas recurso pedagógico e se torna acontecimento (Deleuze; Guattari, 2011), espaço de invenção coletiva, de subjetivação e de currículo vivo.

Nesse desenrolar de circunstâncias e afetos, é notório reconhecer que alguns artefatos comuns aos nossos cotidianos produzem sentidos outros na vida que, em ampla escala, nos eleva a fazedores de conteúdos, editando, divulgando e circulando criações cotidianas que tanto fazem *'verouvirsentirpensar'* novas maneiras de *'fazersaber'* currículo. Isso é parte da potência das artes – dadas nos *'espaçostempos'* que, através de seus artefatos, percebem, nas entretelas da vida, atos curriculares. Ademais, "Significa [...] que compreendemos que esses *'espaçostempos'* são sempre de criação de *'conhecimentossignificações'* que mobilizam docentes e discentes em ações que podemos compreender em suas dimensões éticas, estéticas, políticas e poéticas (Alves *et al.*, 2022, p. 194).

Esse gesto do estudante, que pode ser aparentemente simples, manifesta uma forma de *'verouvirsentirpensar'*, na qual percepção, ação e reflexão se articulam de modo integrado. Ao analisar essa experiência à luz dos cotidianos escolares, percebemos que o audiovisual permite que estudantes e docentes construam *'saberesfazeres'* de maneira simultânea e interdependente, em contraste com a linearidade que caracteriza o currículo tradicional. Aqui, não se trata apenas de produzir um vídeo ou animação, mas de criar processos de pensamento, experimentação e significação, em que os resultados finais podem divergir do planejado.

Essa experiência reforça a importância de compreender o currículo como um espaço não linear, em que múltiplos *'conhecimentossignificações'* emergem das interações entre estudantes, docentes e tecnologias. Ao conectar teoria e prática, evidenciamos que as produções audiovisuais são instrumentos para investigar e articular aprendizagens, afetos e ética nas redes educativas, oferecendo caminhos para práticas inovadoras de ensino e pesquisa (Alves, 2019; Oliveira, 2012).

Dessa forma, a análise vai além da mera descrição do ato criativo, mostrando como o audiovisual atua como mediador de processos de subjetivação e criação coletiva, abrindo possibilidades para o desenvolvimento de currículos mais flexíveis, sensíveis e conectados à vida cotidiana dos estudantes. Trata-se, mais uma vez, de um potente tecer e criar de *'conhecimentossignificações'* nos *'espaçostempos'*. Uma *'prácticateoria'* que surge como tentativa de *'fazerpensar'* as lacunas deixadas por uma estrutura curricular em disciplinas que, por meio de suas relações com os cotidianos escolares, trazem uma nova roupagem, repleta de recursos tecnológicos.

Criação de narrativas visuais e coletivas como *'saberesfazeres'* na escola

Ao fazermos uso recorrente das tecnologias digitais como criação curricular e circulação dos *'conhecimentossignificações'* como necessidade (Caldas, 2015), observamos que os artefatos culturais mediados por tecnologias passaram a ser, com muito mais intensidade, os aliados de nossas práticas cotidianas a partir do período pandêmico. Aliás, as nossas relações pessoais e profissionais passaram a ser mediadas exclusivamente pelas tecnologias.

É a partir dos encontros com as tecnologias digitais que nós, docentes e discentes, assim como os demais *'praticantespensantes'* (Oliveira, 2012) dos cotidianos, nos colocamos a favor de outras poéticas, carregadas de novas formas de narrar e sentir a vida, de romper com a domesticação de *'corposmentes'* e de descentralização do conhecimento como poder e como apropriação. Por meio dessas nossas andanças pelas criações curriculares inéditas, passamos a nos dar conta do quanto as novas articulações curriculares mediadas pelas mídias digitais são surpreendentes, urgentes e necessárias nos *'espaçostempos'* escolares. Nolasco-Silva e Lo Bianco lembram que

Currículos, conforme compreendemos nas pesquisas nos/com os cotidianos, são espaçostempos de encontros entre diferenças, de reconhecimento e estranhamento, de escrituras sobrepostas, práticas negociadas, bricoladas e abertas à invenção, às contingências e às oportunidades. São atos coletivos, criados cotidianamente nas escolas, mesmo que em sua origem encontremos arbitrariedades políticas e teóricas e tentativas de controle. Currículos são declarações de intenções institucionais, produtos de políticas públicas e decisões administrativas. Mas são ainda derivações de corpos, mimeses de gestos, produção de desejos, inventividades e resistências daqueles que habitam os tempoespaços escolares, com suas presenças – físicas e virtuais –, ausências, temporalidades, astúcias, confrontos, enfim, com aquilo que não tem governo, nem nunca terá. (Nolasco-Silva e Lo Bianco, 2022, p. 50)

Portanto, entendendo o currículo como um grande emaranhado de redes de significação que insurgem com os movimentos da vida e das ações cotidianas – e que sempre estará aberto para as negociações, desejos, criações, mudanças e resistências –, começamos a pensar acerca de um devir currículo para além de sua estrutura disciplinar e não apenas formativo em seu sentido mais linear, mas experimentador de mundos, sabores e sensações que as sutilezas dos cotidianos nos oferecem.

A partir de tal consigna, vídeos começaram a ser criados com estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental em uma escola pública da rede municipal da cidade do Rio de Janeiro, localizada em Pedra de Guaratiba, Zona Oeste da capital fluminense. A pedido das próprias crianças, passamos a registrar em fotografias as criações das aulas de artes. Esse movimento deu-se, principalmente, pelas emoções e pelos afetos compartilhados pelos alunos durante as aulas,

reforçando o que já havia sido destacado por Juhani Pallasmaa, ao afirmar que “ao experimentar a arte, ocorre um intercâmbio peculiar: eu empresto minhas emoções e associações ao espaço e o espaço me empresta sua aura, a qual incita e emancipa minhas percepções e pensamentos.” (Pallasmaa, 2011, p. 11).

Eles se encantavam ao ver-se projetados na sala. Na semana seguinte, ganhou destaque um momento no qual foram possíveis novas trocas, baseadas no (re)conhecimento, permitindo que todos os participantes estivessem abertos a novas experiências poéticas e estéticas, tecidas pelas tecnologias disponíveis naquele ‘*espaçotempo*’ escolar, ainda tão negligenciado pelo poder público.

A primeira criação audiovisual surgiu por acaso, a partir de uma pergunta corriqueira nas aulas de artes: a busca pelo lápis “cor de pele”. Mas, em um dia específico, essa questão soou de outra forma, convidando-nos a mergulhar nos estojos de lápis de cor e de canetinhas em busca de novas conversas e respostas. Naquele momento, o diálogo tomou um rumo inesperado, que desestabilizou uma naturalização presente nos ambientes escolares, abrindo um espaço onde a diversidade pode ser (re)conhecida.

Inicialmente confusas, as crianças começaram a se olhar e a questionar a validade da expressão “lápis cor de pele” como algo universal e único. Um menino levantou um lápis rosa claro e afirmou ser esse o determinado lápis que representaria as nossas cores, mas foi prontamente contestado por alguns colegas que não se viam representados naquela tonalidade. O sorriso coletivo se misturou à curiosidade e ao entusiasmo de transformarem os seus desenhos em algo que se aproximasse de suas singularidades e subjetividades. Segundo Alves (2019), os artefatos curriculares criados a partir de artefatos culturais e tecnológicos dos cotidianos escolares são expressões de ‘*saberes-fazer*es’ das múltiplas redes educativas. E foi assim que, a partir de um simples objeto dos cotidianos escolares – o lápis de cor – uma escuta sensível, os afetos e as narrativas se apresentaram como potência coletiva e quebra de uma hegemonia estética e social que definia o que é “normal” ou “padrão”. Ao se depararem com novas cores para se representarem, os estudantes criaram imagens que desafiaram os olhares e sentidos dominantes, desenhando novas possibilidades de existir ética, estética, política e poeticamente.

Imagem 2: Print de tela do Youtube



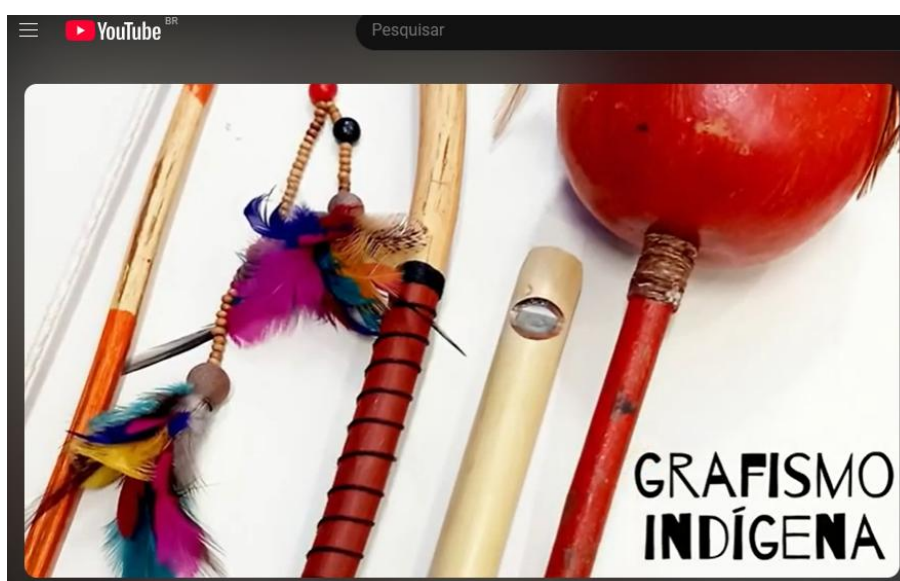


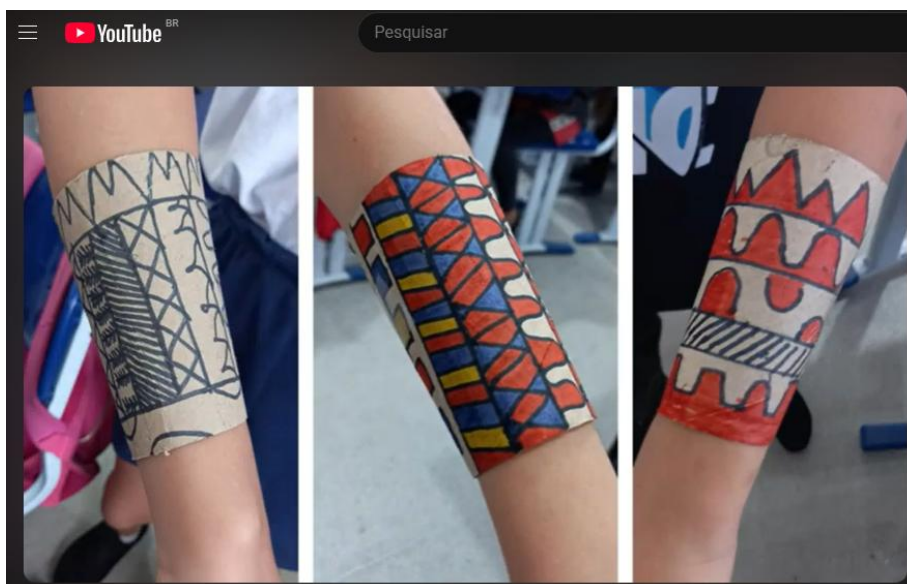
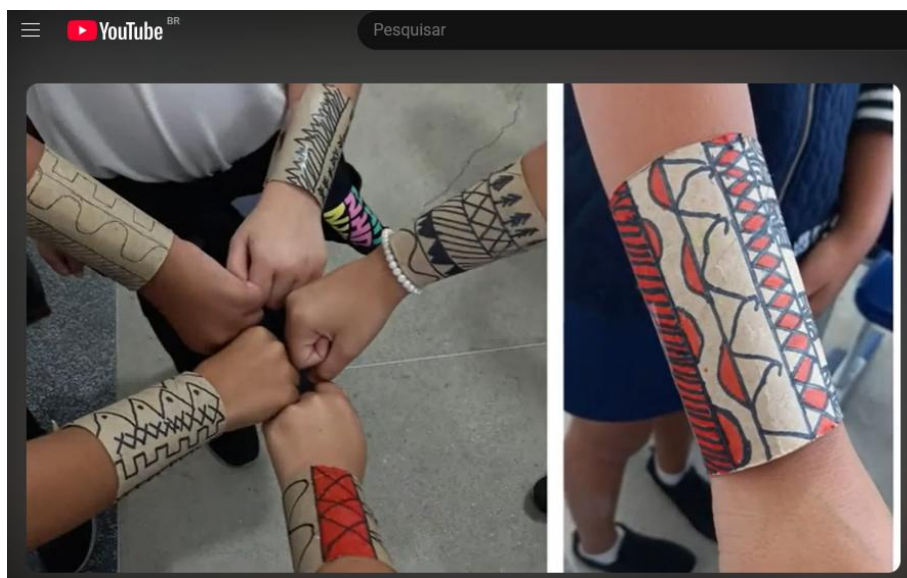
Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=FzfbUoslAXI>

Aquele instante, nascido de uma pergunta aparentemente simples, revelou a força que existe nos pequenos gestos do cotidiano escolar. O diálogo sobre o lápis de cor desdobrou-se em reflexão coletiva sobre identidade, diversidade e reconhecimento, mostrando como a curiosidade das crianças pode abrir caminhos para o novo. Foi nesse espaço de escuta e de criação compartilhada que compreendemos como o currículo se faz vivo, inventado no encontro e como as tecnologias, que mesmo em suas formas mais simples podem potencializar essas descobertas, uma vez que “o trabalho criativo exige uma identificação corporal e mental, empatia e compaixão” (Pallasmaa, 2011, p. 12).

Também com materiais usuais de desenhos e um objeto simples e reutilizável que encontramos facilmente em nossas casas – o rolinho de papel higiênico –, criamos, juntamente, professora e estudantes, o nosso segundo produto audiovisual que também tinha como tema principal a diversidade e a diferença de nossas origens, raças, cores e etnias. Apropriamo-nos, estética, ética e poeticamente, de alguns grafismos indígenas para compor uma criação cheia de referências culturais, sociais, artísticas e sonoras.

Imagem 3: Print de tela do Youtube





Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=3L5qPJHxhLo>

Durante esse processo, as crianças mergulharam em uma experimentação intensa, deixando-se atravessar por cores, formas e texturas, inventando gestos e narrativas que faziam dos rolinhos matéria para mundos possíveis. O espaço da sala transformava-se em cena viva, no qual docentes e discentes se entrelaçaram em conversas abertas, em perguntas que deslizavam para novas perguntas e em ideias que não buscavam síntese, mas se afirmavam no encontro, reforçando o quanto “isso muda tudo no currículo [...]”. Mudam as perguntas e mudam as respostas. Muda o problema” (Tadeu, 2005, p. 54).

Nesse movimento, o audiovisual revelou-se como um território de experimentação estética e subjetiva — um espaço onde identidades e culturas não são fixadas, mas postas em trânsito e sempre abertas ao devir (Deleuze; Guattari, 2011). Mais do que um recurso pedagógico, tornou-se acontecimento: potência de criar narrativas plurais, de afirmar diferenças, de inventar sentidos que escapam ao previsível.

Assim, a partir de materiais simples, engendramos pertencimento e colaboração, mostrando que o currículo não pode ser reduzido a um compilado de conteúdos, mas deve ser entendido como um tecido vivo de experiências (Dewey, 2010), como uma obra inacabada que se reinventa na coletividade. Um currículo que se abre à dimensão ética, estética e poética da vida, onde cada gesto e cada voz passa a participar da construção de um comum sensível.

É certo que “a imagem nunca é uma realidade simples” e que “não é uma exclusividade do visível” (Rancière, 2012, p. 14-16), assim como as criações audiovisuais. Elas estão aqui – e nas salas de aulas – como um respiro e uma

subversão em meio à crença nas palavras escritas como única fonte de verdade e única forma de criação de *'conhecimentossignificações'*. Elas fissuram a hegemonia dos textos e da ortografia, das normas e das lógicas, problematizam as relações entre poder e saber, abrindo brechas para dialogar como todos os nossos sentidos, sentimentos e imaginação. Criações como partidas e chegadas a territórios não capturáveis pelas palavras. Como presença sensível no emaranhado de nossas redes educativas, passível de inúmeras afetações e narrativas.

As redes, esse emaranhado de circulação de *'saberesfazer'*, nos levam a buscar compreender os múltiplos *'espaçostempos'* nos quais estamos inseridos e que formamos e nos formam constantemente. Essa perspectiva fortalece a ideia de que pesquisar com os cotidianos é também mergulhar em nossas próprias experiências, em nossas implicações e em como nos constituímos nas/das/com as redes que nos atravessam. Esses *'espaçostempos'* se tornam territórios de narrativas, de formação, de criação e de encontro, nos quais professores, estudantes e comunidades produzem sentidos, saberes e modos de existir. Compreendemos que seguir pesquisando/pensando junto com os estudantes é também continuar escutando — as imagens, as falas, os gestos, os silêncios — e permitir que os movimentos das redes que, ao se entrelaçarem com o *'dentrofora'* das escolas, nos desafiam a pensar/conversar/repensar o que é *'aprenderensinar'* e compartilhar no mundo contemporâneo.

Ao caminhar pelas redes educativas a partir das dimensões éticas, estéticas, políticas e poéticas dos cotidianos, percebemos que a formação não se restringe aos espaços formais. Ela ocorre nas brechas, nos afetos, nas tensões e nas invenções, pulsando no *'entre'*. Essas dimensões se revelam como gestos de atenção ao que escapa, ao que se comunica e ao que se cria nas práticas de *'aprenderensinaraprender'* em rede, conectando experiências, sentidos e saberes que não cabem em estruturas lineares e rigidamente planejadas.

Dessa forma, as produções audiovisuais com estudantes que apresentamos neste artigo — do lápis cor de pele aos rolinhos de papel higiênico — podem ser compreendidas como exemplos de como os *'saberesfazer'* circulam, se entrelaçam e se reinventam, abrindo possibilidades para um currículo em devir, sensível aos múltiplos *'espaçostempos'* e às singularidades de cada corpo, gesto e criação.

Para continuar audiovisualizando...

O uso de artefatos tecnológicos nas nossas práticas pedagógicas tem nos possibilitado refletir sobre a sua importância nas criações curriculares cotidianas. Dentre tantas coisas, o que mais nos fascina no trabalho com o audiovisual nos *'espaçostempos'* escolares e nas pesquisas com os cotidianos é poder criar processos de subjetivação nos quais os resultados são muitos e encantadoramente diversos, ultrapassando, por vezes, as expectativas do que havíamos planejados inicialmente.

'Vemosouvimosentimospensamos' constantemente as múltiplas formas de criação com os artefatos culturais e tecnológicos presentes em nossas redes educativas. Assim, articulamos questões que atravessam o *'fazerpensar'* nos tantos *'dentrofora'* das escolas, com seus diferentes *'conhecimentossignificações'* desenvolvidos nas redes educativas que formamos e nas quais também nos formamos. Nesse sentido, acreditamos que “só é possível analisar e começar a entender os cotidianos escolares em suas lógicas, através de um grande mergulho na realidade cotidiana da escola e nunca exercitando o tal olhar distante e neutro” (Alves; Oliveira, 2008, p. 20). Afinal, é a conexão que temos com os outros *'praticantespensantes'* das redes que nos permite circular *'conhecimentossignificações'*.

Depois da pandemia de Covid-19, novos hábitos foram criados, novas formas de *'aprenderfazeraprender'* foram vivenciadas e as tecnologias de comunicação passaram a atravessar as relações e conversas, ressignificando o modo como nos relacionamos com o outro e com o mundo. Acreditamos em um movimento que abre caminhos para um *'criarpesquisar'* múltiplo, diferente, que escapa às estruturas usuais e possibilita outros modos de *'sentirpensarescrever'* em nossas pesquisas. Tal possibilidade nos chama a atenção porque acreditamos em currículos tecidos por linhas não lineares, que não precisam desembocar em um único produto. Aliás, o que mais nos fascina no trabalho com o audiovisual, nos *'espaçostempos'* escolares e nas pesquisas com os cotidianos, é justamente o contrário disso: poder criar processos de subjetivação em que os resultados não necessariamente coincidem com o que foi planejado no início.

Nesse fluxo de criações, reafirmamos que o audiovisual, mais do que uma técnica ou ferramenta, é um gesto político e poético que desloca o olhar sobre o currículo e sobre a própria escola. Ele nos convoca a valorizar as vozes das crianças, seus modos singulares de experimentar o mundo e de narrar suas histórias. Ao transformar pequenos

gestos em produções sensíveis, o audiovisual não apenas registra, mas também cria realidades, revelando a potência das escolas como espaços de invenção, resistência e esperança.

Referencias bibliográficas

Alves, N. (2019). Sobre as redes educativas que formamos e que nos formam. En N. Alves, *Práticas pedagógicas em imagens e narrativas: Memórias de processos didáticos e curriculares para pensar as escolas hoje* (pp. 115–134). Cortez.

Alves, N., Caldas, A. N., & Romanholli, L. T. (2022). Pensar as escolas como ‘espaçotempos’ nos quais se desenvolvem ações com as dimensões éticas, estéticas, políticas e poéticas: Redes educativas e processos curriculares cotidianos, na beleza e com a razão. En J. M. Carvalho, S. K. da Silva, & T. M. Z. G. F. Delboni (Orgs.), *Currículos e artistagens: Política, ética e estética para uma educação inventiva* (pp. 194–205). CRV.

Alves, N., Caldas, A. N., Chagas, C., & Mendonça, R. (2020). Imagens, sons e narrativas: Criar conhecimentos e formar docentes. *Educação em Foco*, 25(2), 223–246. <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/30438>

Alves, N., Lima, J. da S., Conceição, R. R., & Gregorio, T. M. (2021). Só as artes nos salvam!!!! – As tantas crianças que há em nós. *Revista Digital do LAV*, 14(2), 158–172.

Alves, N., Chagas, C., & Mendonça, R. (2019). Usar filmes para fazer surgir modos de atuar nos currículos: Migrações e cotidianos escolares. En I. B. Oliveira, M. L. Süsskind, & L. Peixoto (Orgs.), *Estudos do cotidiano, currículo e formação docente: Questões metodológicas, políticas e epistemológicas*. CRV.

Alves, N., & Dos Reis, L. R. (2019). Currículos e imagens e sons e cheiros e movimentos. *Periferia*, 11(4), 9–17. <https://doi.org/10.12957/periferia.2019.47512>

Caldas, A. da C. B. N. (2015). *Circulação de ideias em pesquisas com os cotidianos: Os necessários contatos entre os “praticantespensantes” de currículos* [Tese de doutorado, Universidade do Estado do Rio de Janeiro]. UERJ/ProPEd.

Certeau, M. de. (2014). *A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer*. Vozes.

Deleuze, G., & Guattari, F. (2011). *Mil platôs: Capitalismo e esquizofrenia* (Vol. 1). Editora 34.

Deleuze, G., & Guattari, F. (2010). *O que é a filosofia?* (3. ed., B. Prado Jr. & A. A. Muñoz, Trans.). Editora 34.

Dewey, J. (2010). *Democracia e educação* (4. ed., G. Rangel & A. Teixeira, Trans.). Nacional.

Krenak, A. (2020). *Ideias para adiar o fim do mundo* (2. ed.). Companhia das Letras.

Larrosa, J. (2002). Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*, (19), 20–28.

Malheiros, T. dos S. (2023). *Poéticas com os cotidianos: Artes como criações curriculares, estética da vida, ética e política visual* [Dissertação de mestrado, Universidade do Estado do Rio de Janeiro].

Maturana, H. (1998). *Emoções e linguagem na educação e na política*. Editora UFMG.

Mendonça, R. H., Santos, J. R. dos, Toja, N., & Morais, M. (2020). “Cineconversas” e fabulações curriculantes: O uso de filmes e a potência das conversas como metodologia de pesquisa em educação. *e-Curriculum*, 18(4), 1623–1644.

Nolasco-Silva, L., & Lo Bianco, V. (2022). *Os isolados e os aglomerados da cibercultura: Ensino remoto emergencial, educação a distância e educação online*. Devires.

Nolasco-Silva, L., & Reis, V. (2021). Currículos fabulados, gênero encenado e a audiovisualização da ciência. En *Anais Eletrônicos do Seminário Internacional Fazendo Gênero* 12.

Oliveira, I. B. (2012). Currículos e pesquisas com os cotidianos: O caráter emancipatório dos currículos 'pensadospraticados' pelos 'praticantespensantes' dos cotidianos das escolas. En C. E. Ferraço & J. M. Carvalho (Orgs.), *Currículos, pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividades* (pp. 47–70). DP et Alli.

Pallasmaa, J. (2011). *Os olhos da pele: A arquitetura e os sentidos*. Bookman.

Rancière, J. (2012). *O destino das imagens*. Contraponto.

Santos, A. B. dos. (2023). *A terra dá, a terra quer*. Ubu Editora & PISEAGRAMA.

Silva, T. T. da. (2002). A arte do encontro e da composição: Spinoza + currículo + Deleuze. *Educação & Realidade*, 27(2), 47–57.

Fecha de recepción: 15-9-2025

Fecha de aceptación: 1-6-2026