

DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL ENTRE O *ESTÉTICOPOLÍTICO*¹: O AUDIOVISUAL COMO DISPOSITIVO PARA UMA PEDAGOGIA DA PARTILHA

Bruno Costa Lima Rossato²

Nilcelio Sacramento Sousa³

Resumo: Este ensaio, oriundo de uma pesquisa de doutorado em andamento, tem como proposta pensar a docência em Educação Infantil, praticada nas/com as audiovisualidades (VICTORIO; BERINO; SOARES, 2017), a partir das pistas sugeridas nas criações docentes *individuaiscoletivas* (SOUSA, 2022) dessas práticas. Nosso propósito é problematizar que a produção audiovisual, no magistério, precisa considerar que as prescrições e normas têm de ser praticadas pelas docentes em suas articulações com os processos de autoformação, criação e circulação de afetos e amizades. Tais situações se forjam, criando uma partilha do sensível (RANCIÈRE, 2009).

Palavras-chave: Docência. Audiovisualidades. Pedagogia da partilha.

TEACHING IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION BETWEEN THE “ESTHETIC-POLITICS”: THE AUDIOVISUAL AS A DEVICE FOR A PEDAGOGY OF SHARING

Abstract: This essay, arising from ongoing doctoral research, aims to think about teaching in Early Childhood Education, practiced in/with audiovisualities (VICTORIO; BERINO; SOARES, 2017) based on the clues suggested in individual and collective teaching creations (SOUSA, 2022) of these practices. Our purpose is to problematize that audiovisual production, in teaching, needs to consider that prescriptions and norms have to be practiced by teachers in their articulations with the processes of self-education, creation and circulation of affections and friendships. Such situations are forged, creating a sharing of the sensitive (RANCIÈRE, 2009).

Keywords: Teaching. Audiovisualities. Pedagogy of sharing.

¹ O princípio da juntabilidade, proposto por Nilda Alves (2008), visa enaltecer a junção como um movimento de criação no qual termos considerados dicotômicos se juntam e se fundem em percepções outras, desconstruindo binarismos, dualidades, ambiguidades impostas pelo regime da Modernidade.

² Doutorando em Educação, pelo ProPEd/UERJ, sendo bolsista Faperj. Professor na Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro e tutor no curso de pedagogia, na Fundação Cecierj. rossatbruno@yahoo.com.br.

³ Doutor em Educação pela UFF. Professor Adjunto na UFT. Membro da Associação Brasileira de Currículo. nilsousa@mail.uft.edu.br.

1 Onde será que o começo se esconde?

Quero começar, mas não sei por onde
Onde será que o começo se esconde?
Tiquequê

Ao sermos provocadas⁴ com a epígrafe acima, a mesma nos leva a pensar como nós, professoras, fomos levadas – sem precedentes – a praticar uma docência num regime de vídeos e sons com o advento da pandemia de Covid-19. Assim, ao ficcionar memórias (RANCIÈRE, 2009), vamos constituindo-nos em movimentos que nos convocam a caminhar em (des)aprendizagens sobre si em um processo de *reflexãoação* (SOUSA, 2022) que, ao serem narradas – em escritas, falas, sons ou imagens –, podem produzir uma partilha do sensível (RANCIÈRE, 2009) que nos convoca ao regime estético, e político, na/com a docência.

Desse modo, o que aprendemos com essas concepções de partilhas e problematizações da/na docência em vídeos e sons? Como se fundem e criam sentidos-outros a serem operados neste ensaio? Como que nossos itinerários – e amizades – fazem aparecer outros modos de *fazerpensarsentir* um mundo que é vivido e experimentado a todo instante?

É nessa abrangência que Sousa (2022) opera com o conceito de *vidaformação*, entendendo este como um movimento de navegação das nossas memórias, das nossas vivências e dos nossos percursos formativos ao longo da vida, com os quais vão entrelaçando-se criações e (re)construções de momentos significativos de situações vividas; (re)criações e (re)constituições dessas vivências ao longo da vida. Portanto, pensamos que, ao navegar nas nossas experiências, mobilizamos uma pluralidade epistemológica, ética, estética e política de *saberesfazeres*, ao mesmo tempo, em que problematizamos modos *aprendidosensinados* de compreender educação, formação, currículo, relações sociais e culturais, diferenças..., pois vamos “[...] enveredando e construindo conexões, produzindo sentidos, significações e conhecimentos” (*Ibid.*, p. 80).

⁴ Como propõe Alves (2008), optamos usar o feminino, pois, no magistério, a maioria é composta por mulheres.

Pensar na produção deste ensaio, enquanto uma partilha do sensível (RANCIÈRE, 2009) para fabular e intervir no mundo (SOARES, 2016), é algo complexo. Nessa caminhada, tal ensaio busca dar conta de problematizações que são desdobramentos, continuidades de itinerários de *vidaformação* (SOUSA, 2022), visando pensar a docência na/com a Educação Infantil num regime de vídeos e sons. Porém, como sobreviver, no contexto do magistério, praticando a docência nas/com as audiovisualidades (VICTORIO; BERINO; SOARES, 2017) e vislumbrar outras possibilidades para partilhar nossas (re)existências, nossas docências e, assim, pensar os currículos? A noção de audiovisualidades, compreendida por Victorio, Berino e Soares (2017), nos apontam que o termo em questão é usado para pensarmos num audiovisual praticado por sujeitos comuns. Assim:

O termo audiovisualidades, nesse contexto, vem sendo usado para dar conta de um modo de praticar e combinar sons e imagens que embaralha fronteiras entre emissor e receptor, profissional e não profissional, comunicação, educação e arte, gêneros e códigos entre outras categorias ou classificações anteriormente impostas pela técnica, pelos aparelhos, pelo mercado, pela crítica e pelas teorias (*Ibid.*, p. 10).

Como aposta teórica, metodológica e epistemológica, este manuscrito se apoia no conceito de estética com Jacques Rancière (2009), para pensar numa pedagogia da partilha (ROSSATO, 2023). Nesse sentido, incorporamos, nestes escritos, a compreensão de que as memórias docentes, a respeito de seus itinerários de *vidaformação* (SOUSA, 2022), são de um real que necessita ser ficcionado para ser refletido – e (re)pensado – enquanto uma partilha do sensível (RANCIÈRE, 2009), pois: “Escrever a história e escrever histórias pertencem a um mesmo regime de verdade. [...] Política e arte, tanto quanto os saberes, constroem ficções” (*Ibid.*, p. 58-59). Rancière (2009, p. 17) também nos provoca com sua defesa da partilha do sensível como um regime estético e político:

Um sistema de evidências sensíveis que revela, ao mesmo tempo, a existência de um comum e dos recortes que nele definem lugares e partes respectivas. Uma partilha do sensível fixa, portanto, ao mesmo tempo, um comum partilhado e partes exclusivas.

Desse modo, tal ensaio visa afirmar que as docentes em Educação Infantil lançaram mão de uma ideia de “não saber”, no regime de produção de imagens e sons, em prol de uma experiência estética, produzindo suas docências num período de extremo sofrimento: a pandemia do Covid-19, no qual criar foi um ato de sobrevivência.

2 Diálogos teórico-metodológicos

Nas pesquisas nos/dos/com os cotidianos (ALVES, 2008), corrente na qual este ensaio se filia, pensamos currículos não apenas como políticas de Estado, documentos ou prescrições. Nesta perspectiva, os currículos são *criadostecidos* nas múltiplas redes de significações que produzem sentidos diversos, reconfigurando uma estética cristalizada de educação. Por isso, os estudos nos/dos/com os cotidianos (ALVES, 2008) nos arrojaram a questionar os modos tradicionais de se *pensarfazer* pesquisa. Isso acontece com a problematização da ideia de que práticas científicas não se inserem entre as práticas culturais, sociais e políticas ordinárias, mas que estariam apartadas da vida cotidiana, buscando, dessa forma, a pretensa neutralidade e a objetividade que caracterizariam a ciência que se tornou hegemônica na Modernidade. Sobre isso, auxiliados/as por Sousa (2022), entendemos que a ciência hegemônica, com sua arrogância epistemológica, produz apagamentos, aniquilamentos e inferioridades que emergem dos seus ditames/normas de verdade absoluta.

Conforme os seus pressupostos teórico-epistemológicos, as pesquisas nos/dos/com os cotidianos (ALVES, 2008) não buscam descrevê-los, o que colocaria a pesquisadora com certo distanciamento sobre o campo. Porém, a configuração, em questão, busca uma tessitura de conhecimentos, sentidos, poderes e valores nos/dos/com os cotidianos, ou seja, uma conjectura teórica que trabalha fundamentalmente com o campo das sensações, sentimentos, solidariedades, tensões, partilhas, lembranças, esquecimentos e invenções. Tais campos são enaltecidos ou silenciados naqueles *espaçostempos* em meio aos quais as praticantes ressignificam as histórias que vivenciaram, seja por meio das fabulações



que construíram, seja através da constelação de forças que, através das astúcias (CERTEAU, 1994), as levam a rupturas.

Nessa prática de pesquisa e mais, especificamente, na produção de *conhecimentossignificações* em educação, Alves (2008) nos provoca, problematizando os métodos tradicionais de produzir e pensar ciência e conhecimento, como o afastamento da relação “sujeito X objeto” e a caça da ciência cartesiana por uma certa neutralidade e objetividade. A ideia de movimento traz, à pesquisadora, a concepção de que não buscamos solucionar questões levantadas com o campo de pesquisa, mas uma proposição, uma tentativa de “levantar a poeira” acerca do tema para que seja um disparador em outras conversas, outros apontamentos, outros pensamentos.

Assim, buscamos um olhar? Uma análise de objeto/fenômeno pré-estabelecido? Nossas histórias podem constituir um campo de pesquisa? Acreditamos nessa prática de pesquisa, que é mais que um primeiro olhar: nosso interesse é jogar-se no desconhecido, no inesperado; sentir as histórias de vida, entendendo-as como um ato de (des)aprendizagens e, deste modo, enfatizamos apontamentos que nos fazem pensar sobre os currículos.

Vale destacar que entendemos a memória como fabulação de um passado nas contingências e demandas de um presente, que nos convoca a pensar e agir para atribuir novos sentidos e possibilidades para a nossa vida e nossa contemporaneidade (SOARES, 2016). Memória, dessa maneira, é *sentidapensada* como problematização e reinvenção de si e do coletivo, ou seja, uma *memóriavida* (SOUSA, 2022) que, na zona de lembranças, sonhos e pensamentos (DELEUZE, 1997), não apenas é possível atualizar lembranças a respeito do *pensarfazer* a docência, mas (trans)ver sentimentos, (re)significar imagens/sons e processos *teóricopráticos* a respeito da/na docência.

Nessa ideia, a docência em Educação Infantil, praticada nas/com as audiovisuais (VICTORIO; BERINO; SOARES, 2017), remete-nos ao conceito de um sensível que “se tornou ele próprio estranho a si mesmo, é o núcleo invariável

das identificações da arte que configuram originalmente o pensamento estético: a descoberta” (RANCIÈRE, 2009, p. 33).

Ao longo dessa conversa, a partir de memórias docentes e seus percursos, buscamos problematizar a prática docente em vídeos, principalmente após o período tenebroso que vivemos com a tal “Pandemia da Covid-19”, enquanto um ato que gera, e entendemos como o dispositivo do que é intitulado “Pedagogia da Partilha” (ROSSATO, 2023).

O conceito de dispositivo, aqui, é capturado junto à noção de Soares (2016), que se apoia em Foucault (2005) para pensar o termo. De acordo com Foucault (2005 *apud* SOARES, 2016, p. 86): “O termo dispositivo indica um conjunto de práticas de saber, poder e subjetivação; tem, para o autor, um sentido e uma função metodológica”. Ainda segundo Foucault (2005 *apud* SOARES, 2016), um dispositivo pode produzir um efeito que não estava, de modo algum, previsto de antemão.

Nessa apropriação da concepção de dispositivo, a pedagogia da partilha (ROSSATO, 2023) produz uma forma de autoformação que é tecida por meio dos afetos, da amizade, do cuidado com o outro a partir de um acontecimento que gera tensões; das dificuldades que operam na *vidaformação* (SOUSA, 2022) docente e (des)romantizam o magistério. São formas criadas através das relações de afeto e amizade para escapar de infernos e possibilitar lampejos (DIDI-HUBERMAN, 2011), que são capturados do meio externo e geram sensações internas outras, praticando, assim, uma forma única de produzir e partilhar suas pedagogias. O conceito de lampejo, nesse sentido, nos faz provocar que toda experiência, aparentemente destruída, nos provoca, nos afeta, nos desestabiliza no inacabamento (BENJAMIN, 1936 *apud* DIDI-HUBERMAN, 2011).

Dessa forma, num contexto pandêmico, ao praticar a docência num regime de vídeos e sons, a pedagogia dessas docentes rompe com demarcadores de uma identidade engessada e formatada que se atribui ao magistério. Com isso, podemos destacar que as usuárias, as praticantes ordinárias (CERTEAU, 1994), se apropriam de artefatos culturais; produzem formas de combate e resistência; inventam, em diferentes linguagens, narrativas de um cotidiano vivido e experimentado por meio

da imaginação; e criam outras imagens-professoras, pautadas nas suas relações de amizade e afeto. Desse modo, seriam as amigas que nos fornecem a metodologia para cuidarmos/partilharmos os nossos movimentos docentes?

Para Bhabha (2011 *apud* SCHMIDT, 2011), sobreviver é continuar vivendo depois da cessação de alguma coisa, depois de um acontecimento ou de um processo. Sobreviver, portanto, significa, para esse autor, uma quebra na estrutura da continuidade e “requer uma coragem de viver *através* do fluxo e da transição do momento de cessação” (*Ibid.*, p. 78. Grifo da autora). Nessa concepção, Schmidt (2011), ao apresentar a noção de sobreviver em Bhabha (2011), nos coloca que:

É de grande importância notar que o teórico propõe a noção de comunidades de vivência e discurso, originários de um sentido de sobrevivência e cuja memória resiste à amnésia histórica promovida pela globalização, como possibilidade de pontos de identificação e de reconhecimento num horizonte de comprometimento moral e ético (SCHMIDT, 2011, p. 77).

Assim, este ensaio, que é (des)tecido com itinerários de *vidaformação* docentes, propõe a *pensarfazer*, reinventar, descolar, sentir as múltiplas maneiras de *pensarpraticar* a docência em Educação Infantil com usos nos regimes de vídeos e sons no período da pandemia; e que implicações, estas operações trazem para os processos de autoformação e criação de pedagogias outras, que são compartilhadas entre um movimento *estéticopolítico*. Desse modo, “esquecer o trauma é ser amoral e amnésico; lembrar o trauma sozinho é recusar transformar a cessação em continuação, resistir à ética e à estética da sobrevivência” (BHABHA, 2011 *apud* SCHMIDT, 2011, p. 78).

3 Partilhas do caminhar de uma pesquisa

Iniciamos esta sessão, no ano de 2020, carregadas de muitas incertezas, reinventando modos de viver ou sobreviver. Um medo foi colocado “em xeque”: novos hábitos passaram a ser criados na dimensão do viver e diversas situações novas “reprojetaram” nossos pensamentos. Em presença dessas circunstâncias,

alguns debates começam a surgir em diferentes campos da sociedade, dentre estes, o campo que pensa a docência com as crianças e suas infâncias; muito se fala em desigualdade, pluralidade e opiniões a respeito de como vivemos nesse período tão delicado.

É curioso, pois, na cabeça de alguns/mas gestores/as-governantes-especialistas, há uma ideia de classificar que algumas pessoas estão aptas a viver em segurança – já que vivíamos uma pandemia que mais pareciam tempos de infernos (DIDI-HUBERMAN, 2011) – e outras estavam aptas a ficar expostas a um vírus que circula mundialmente, nos isola, em tese, nos coloca “dentro” de espaços denominados casa. Dessa maneira, Krenak (2019, p. 26) nos alerta que “nosso tempo é especialista em criar ausências: do sentido de viver em sociedade, do próprio sentido da experiência da vida”.

Diante do cenário vivido mundialmente pela pandemia da Covid-19, professoras foram convocadas a pensar em novas possibilidades de atuação frente a um novo contexto que se apresentava. No caso da Educação Infantil, as orientações do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2020) pautavam-se no fortalecimento de vínculos – sociais, afetivos e culturais – e a não antecipação de conteúdos para as crianças. Nesse contexto, em seus cotidianos, muitas professoras utilizam-se – convocadas, convidadas ou, às vezes, obrigadas – do audiovisual como dispositivo de prática docente e, diante deste panorama, percebemos algumas pistas sobre como as professoras sobrevivem à pandemia e tomam, para si, o protagonismo das telas, reinventam suas docências e desencadeiam uma autoimagem como imagem da comunidade profissional do magistério, produzindo *novas-outras* imagens possíveis para pensarmos numa estética da sobrevivência (BHABHA, 2011) à docência em Educação Infantil.

Apoiadas nessas normativas que afirmavam o fortalecimento de vínculos, vislumbramos uma série de materiais audiovisuais que foram produzidos por essas profissionais, assim como pelas crianças, seja na produção de vídeos, *podcasts*, envio de áudios, seja na ambiência das salas virtuais em plataformas de reunião. Tal condição surge, primeiramente, como uma tentativa de massacre nas relações da

vida, pois sobreviver a essa época, partilhar ou sobreviver com uma docência em Educação Infantil, que é vista como parâmetro de expansão da vida, não foi fácil: vivenciamos muito sofrimento e crueldade nesse período tenebroso da história das nossas vidas e com o desgoverno que tentou matar muitos de nós, sobreviventes. No entanto, as criações e a resistência, em alguns casos, trouxeram a garantia da sobrevivência de vínculos, sendo o audiovisual, um produtor de conexões com o outro (KILPP, 2012) durante todo esse tempo de infernos (DIDI-HUBERMAN, 2011).

A partir dessa premissa, peregrinaram, nos cotidianos docentes, vídeos produzidos por professoras de Educação Infantil. Na maioria dos contextos escolares em Educação Infantil, esses vídeos seriam enviados às famílias – a partir de uma decisão coletiva dos diversos sujeitos envolvidos – para ser apreciados pelas crianças, conforme a orientação do Conselho Nacional de Educação para o período de pandemia.

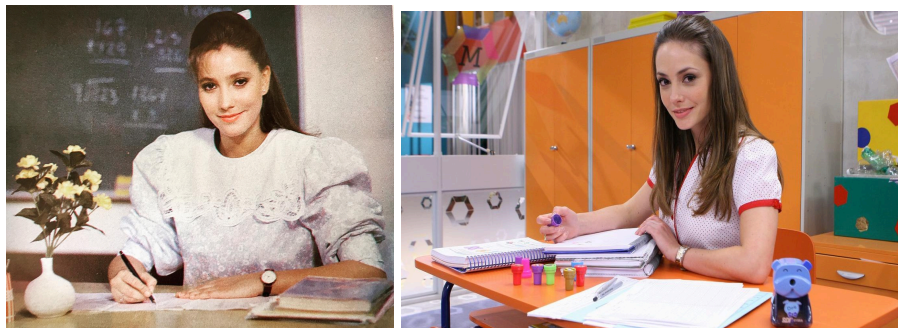
Cabe à educação infantil a manutenção dos vínculos afetivos, sociais e culturais, não sendo admitida a antecipação de conteúdos relacionados ao Ensino Fundamental, conforme estabelecem as Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação Infantil (BRASIL, 2020, p. 02).

Ao visualizar as produções, muito nos afetamos: sensações nos atravessam, pois, no início, essas professoras – que produziam vídeos curtos, entre 1 e 5 minutos – não tinham a menor ideia (ou tinham) de como iam produzir vínculos com as crianças a partir das telas. Essas professoras estavam habituadas a utilizar os recursos tecnológicos para ouvir músicas, transmitir desenhos/filmes ou “emprestar” o celular a fim de as crianças experimentarem a própria produção de vídeos/sons ou para brincar com jogos. No entanto, além do medo por tudo que vivíamos, deparamo-nos com o medo de fazer a docência em algo totalmente inesperado: praticar uma docência em meio a registros de imagens e sons.

Nesse contexto, diretoras de escola buscavam acolher as professoras nessa angústia com o que elas denominavam “não saber”, pois, conforme o Diário de Bordo, muitas falavam: *“Eu não sei dar aula em vídeo!”*; *“Eu não sei propor uma atividade para uma tela, não vendo as crianças...”*; *“Faremos agora EaD na*

Educação Infantil? Isto é um absurdo!”. Ou, então, a narrativa de uma professora, a que mais nos tocou e nos leva para este ensaio:

Vocês chegaram agora e são uns fofos, mas, sinceramente, como sobreviver no meio do inferno dessa pandemia e ainda sobreviver, como professora, que vai parar no YouTube? Porque eu serei tudo, menos a professora Helena! Olha pra mim: sou alta, sou gorda, sou morena. No máximo, tenho o cabelo liso de “progressiva” (DIÁRIO DE BORDO, 2020).



Figuras 1 e 2 – Duas versões da Prof.ª Helena, personagem de *Carrossel*.
Fontes: ALEXANDRINO (2022); SAFNER (2020).

Tal narrativa afeta muitas professoras que vivem as amarras do que esperam, apresentam e imaginam de um corpo de professora de Educação Infantil: uma predominância de mulheres de raça branca, traços esguios, cabelos lisos, pessoas com uma postura delicada, um jeito meigo de falar, entre outras características que fomentam uma possível docilização do corpo (FOUCAULT, 2009) na/com a docência.

Não obstante, trazemos o debate para o contexto da Educação que, cada vez mais é tomado pelo trânsito de imagens, sendo muito mais latente, inclusive, nesse período pandêmico, pois as professoras foram “tomadas” como: *youtubers*, blogueiras, artistas, administradoras de aplicativos, navegadoras de sistemas educacionais digitais cruéis, tudo isso aliado aos regimes de docência, transbordando inúmeras situações de controle e vigilância por meio das tecnologias digitais. Em contraponto, percebemos que o fazer docente, nesse contexto de infernos (DIDI-HUBERMAN, 2011), está cada vez mais associado ao registro de imagens e às contingências da contemporaneidade.

Bhabha (2011), ao escrever sobre *A Arte da Vítima*, nos relata sobre o caso da peça de teatro, *Still/Here*, no qual uma jornalista faz críticas severas à trama mesmo sem ter assistido, apenas tendo acesso a um ponto da obra: a participação de atores soropositivos. *Still/Here*, para o autor, é a fusão gigantesca da condição existencial de um aidético (termo usado, pelo autor, na obra) com as convenções estéticas que determinam a sua identidade, partindo de tal sofisticação e experiência.

Como vislumbramos na imagem acima, fomos obrigadas – docentes – a ouvir, por diversas vezes de quem não é professor/a, sobre o privilégio de, nesse período, as professoras trabalharem de casa e que isso era para poucos/as! Então, deveriam “mostrar serviço”, trabalhar mesmo, muito, para que as docentes não sofressem críticas de que vida de professor/a é “moleza”, afinal, já tem duas férias ao ano e que professora de Educação Infantil passa o dia brincando; e para ratificar tal fala, outra chefia ainda disse: *“Pelo menos, é como a gente vê as professorinhas na TV, certo? Então, não tem mistério: é só gravar o vídeo e enviar, mas, tudo isso, tem que fechar a carga-horária de trabalho”*.

Desse modo, Bhabha (2011) nos convoca a quebrar o regime de continuidade – se o sentido de identidade, tradição e mito ficaram sujeitos à cessação ou cisão –, a noção de identidade comunitária, que se torna uma localização crucial para as práticas dialógicas da arte, renunciando à “crítica da vitimização para dar chance à linguagem da sobrevivência” (*Ibid.*, p. 79).

4 Pedagogia da partilha: em busca de uma atitude epistemológica

O meio digital é, crescentemente, ocupado pelas personagens da vida e as escolas não estão fora desta relação, com os variados registros de imagens e sons. As chamadas “redes sociais” são palcos de encontros onde estudantes, professoras e educadoras se relacionam. Muitas vezes, esses encontros são segmentados: grupos são criados para correspondência entre professoras ou entre estudantes; outras vezes, grupos são criados para dar segmento ao encontro da sala de aula ou,

mesmo, para um contato realizado exclusivamente através da *internet*, como ocorreu durante o período pandêmico.

Nessa concepção, trata-se de relacionamentos em que as imagens são parte da linguagem, das conversas, mesmo quando não são seu “assunto” principal, porém contam com imagens como artefato constante das suas produções, inclusive, quando exploradas por educadoras e estudantes (VICTORIO; BERINO; SOARES, 2017) e, neste caso, ainda que convocadas por um período tão enlouquecedor que foi a pandemia. As professoras da Educação Infantil praticaram o ato de partilhar o sensível (RANCIÈRE, 2009) nesse *entrelugar* do real e do virtual, gerando um audiovisual praticado cotidianamente na/com a Educação Infantil.

Dessa forma, a docência em Educação Infantil, praticada nas/com as audiovisualidades (VICTORIO; BERINO; SOARES, 2017), torna-se um modo de constituir a docência do movimento entre o *estéticopolítico* no qual se partilha o sensível (RANCIÈRE, 2009). Nesse aspecto, falar da docência praticada nas/com as audiovisualidades é afirmar um assistir da posição *humana-sensível*, onde o/a espectador/a não se posiciona diante do objeto/fenômeno como *voyeur* nem o/a produtor/a que, meramente, reconstrói a narrativa retroativamente. A posição humana, assim, “marca o ‘entremeio’ do intermediário em sua relação com o outro, tanto como espectador/a quanto atuante, o que não é mais uma ‘dissimetria absoluta’, mas fica delineado no discurso da negociação” (BHABHA, 2011, p. 105).

Ao longo da produção desses materiais de vídeos e sons, nós, docentes em Educação Infantil, muito conversamos que não iríamos propor atividades, como fazemos presencialmente; a perspectiva seria manter os vínculos com as crianças. Por isso, a ideia era criar pequenos materiais que trouxessem esse movimento pautado nas relações. No início, algumas professoras recorreram às suas imagens de docente para, então, produzir sua autoimagem de professora que se lança na experiência das audiovisualidades. Muitas usavam penteado “Maria Chiquinha”, roupas muito coloridas, jeito de falar com a voz afinada etc. Um dos autores, enquanto professor-pesquisador-diretor, que tinha a função de mediar a condução desses materiais, passou a interrogar: “*Por que essas professoras estão agindo*

assim, com esses gestos? Por que estão tendo essas atitudes se, no período que convivemos com elas presencialmente, elas não agiram nem se vestiam assim?” Logo, nesse cotidiano que é vivido e experimentado (SOARES, 2016), resolvemos devolver tais questionamentos a essas professoras, que nos falaram:

- Professora: *É como a gente vê as professoras nos vídeos.*
- Pesquisador: *Como assim?*
- Professora: *Ué, só ligar a TV que a gente vê! Esses vídeos vão para as famílias. Uma coisa é você fechar a porta da sua sala; outra coisa, é a gente se expor no vídeo; todo mundo vê: famílias, amigos. Quero minha imagem preservada (DIÁRIO DE BORDO, 2020).*

Essa fala nos “tocou”: corremos para registrar, pois nos deixou inquietos. Ficamos pensando: *“Como assim: eu vou agir de um jeito na escola e de outro no vídeo? É tudo docência, é tudo ser professor”*. Foi aí que, ao reencontrar esta narrativa, refletimos em como os nossos processos formativos são construídos de *sentir, ser, pensar e fazer* (ALVES, 2019) e a nossa formação é “costurada” nos/pelos/com os (des)encontros que temos. Os (des)encontros – entre pessoas e processos – constituem a base da nossa formação. Dessa maneira, entremos com Soares (2016) que, no dispositivo audiovisual, enunciamos quem somos (ou quem desejamos ser), negociamos sentidos com interlocutores/as variados/as, sentidos estes ancorados em imagens que são, em alguma medida, a materialização (ainda que simulada) dos nossos territórios existenciais (NOLASCO-SILVA, 2019).

Com o tempo, fomos provocando essas professoras, buscando ler textos, assistir outros vídeos, experimentar – mesmo que, cada um/uma, no seu *espaçotempo* – outras formas de *praticarpensar* a docência e, principalmente, *praticarpensar* esta docência num regime de imagens e sons. Foi assim que muito nos surpreendemos com a maneira como essas professoras da Educação Infantil foram conduzindo os materiais, pois partilhavam, em vídeos, a contação de suas histórias preferidas, às vezes, africanas, asiáticas ou contra-hegemônicas; leitura de poesias (às vezes, de autoria própria); exploração de obras artísticas, inclusive, de sua autoria; conversas informais, envolvendo temáticas sobre racismo, corpo, gênero, músicas; propostas de brincadeiras; e interações com as famílias. Tal

mudança só ocorreu porque uma passou a se apoiar na outra, uma passou a se inspirar na outra; elas passaram a partilhar o que gostavam, o que conheciam, o que tinha sentido em suas vidas.

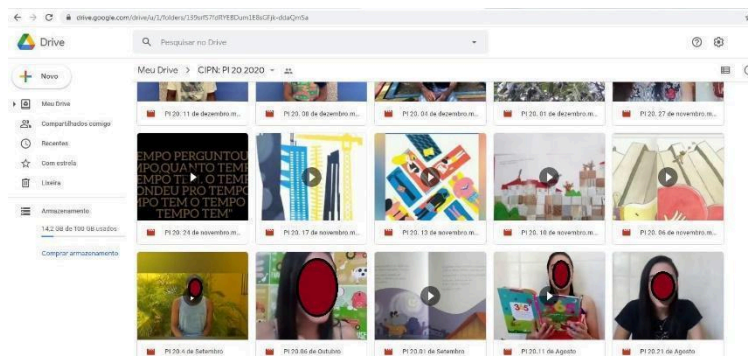


Figura 3 – Drive creche durante pandemia (2020). Fonte: arquivo pessoal.

Dessa maneira, essas professoras foram constituindo seus modos de se autoapresentar e de autoapresentar-se ao mundo e a si mesmas, já que muitas relataram o quanto ficavam encantadas de se ver na tela, enquanto outras traziam como foram apaixonando-se com o movimento da edição; logo, as próprias professoras dividiram-se, criando suas “miniequipes”, com diferentes atuações, ocupando um *entrelugar* (BHABHA, 2011) entre as fronteiras do que é ser uma profissional do audiovisual e do que é *praticarpensar* uma docência num regime de vídeos e sons.

Nesse contexto, percebemos o quanto têm sido latentes as nuances com os *gestos-docentes*⁵ (ROSSATO, 2023) que emergem, em tela, em meio ao isolamento sanitário e à prática das professoras de Educação Infantil, que ousamos aludir a uma ilha deserta (DELEUZE, 2005). De acordo com Gilles Deleuze (2005), é possível vislumbrar que a ilha deserta é o lugar do isolamento como condição para o movimento, que consiste em reinventar o mundo e, com isso, a solidão, sempre povoada, é inseparável da agitação de seu tempo, cabendo ao sujeito,

⁵ Pensamos na concepção do que chamamos de *gestos-docentes* (ROSSATO, 2023), partindo do princípio operado por Vargas Netto (2016, p. 30. Grifo da autora), que entende os gestos, como: “Um gesto é sempre, de algum modo, criação. Um gesto é sempre uma forma de *poesia* que recombina e reconfigura a produção à sua frente [...]. Logo, entendemos os gestos docentes, praticados em dispositivos audiovisuais, como um ato de criação docente.

fundamentalmente, captar e restituir as condições provisórias de afastamento que toda ilha oferece.



Figura 4 – “Jornal Nacional do Berçário” (2020), criado pelas docentes com imagens do Jornal Nacional para informar sobre creche. Fonte: arquivo pessoal.

No alcance dessas inquietações, é urgente dar visibilidade à capacidade das professoras de Educação Infantil em constituir-se como “ficcionaladoras” do vivido, “produtoras” de novas subjetividades e “registradoras” de uma história que ganha seu registro no cânone. Tal condição ocorre mesmo no meio de uma pandemia que resvala o capitalismo e as nações opressoras no campo da governabilidade. Perpetua-se, assim, que as professoras se constituam e se irrompam em meio ao surgimento das audiovisualidades na/com a docência; esta condição surge ainda que com base em padrões pré-definidos socialmente, pois, muitas vezes no início desta história, as professoras buscavam modelos de como era encenar a docência em vídeo: que roupas vestir, gestos performar, que linguagem utilizar. Entretanto, elas rompiam esses padrões buscados nos veículos audiovisuais de massa, seja com propostas tão cheias de sensibilidade, seja com o decote que escapulia em alguns vídeos, com gestos que poderiam ser considerados como extravagantes para uma professora. Na trilha dessa caminhada, as professoras trouxeram a potência de inventar e revogar a linha entre história e poesia. Portanto, tencionamos com Rancière (2009) a soberania da estética que não reside apenas no reino da literatura, visto que é, ao contrário, um regime de indistinção entre a razão das ordenações descritivas e narrativas de ficção. Nesse aspecto: “[...] se encontra



revogada a linha divisória aristotélica entre duas “histórias” – a dos historiadores e a dos poetas” (*Ibid.*, p. 56).

A partir dessa perspectiva, é possível afirmar que a ficção proposta pelas professoras de Educação Infantil, registrando suas docências em vídeos e sons, “produz formas-subjetividade, modelizações subjetivas” (BARROS; PINTO, 2004, p. 2). Esses modelos abarcam as percepções e a memória envolve a dinâmica das relações sociais, o campo das práticas; neste entendimento, os processos de subjetivação, ao mesmo tempo, são produzidos em instâncias coletivas e institucionais. Concomitantemente, essa produção, ao mesmo tempo, se choca com os modos de subjetivação singulares que, como tal, é recusa, é resistência, construindo sensibilidades outras, modos de relações outros, ocasionando, assim, outras formas de produção da existência (Idem, 2004).

Pensar as formas como as professoras vivem a docência nas/com as audiovisualidades não se apresenta como uma tarefa fácil, pois acredita-se que, em meio a uma negociação sobre as especificidades do que se espera de uma professora de Educação Infantil e as tensões de sobreviver numa pandemia, as audiovisualidades abarcam os cotidianos docentes e, com isso, uma condição de visibilidade passa a ser criada. Ao mesmo tempo, vislumbramos os medos e anseios de fazer “bem” a sua docência, já que ficam mais apreensivas para uma busca pelo “correto”, pelo “fazer direito” nos moldes do conhecimento hegemônico, além das angústias do momento atual em que são atravessadas.

Diante de algumas possíveis interrogações que surgem em meio aos *gestos-docentes* em vídeo, é possível vislumbrar um receio, uma vigilância (BRUNO, 2010 *apud* SOARES, 2016) instaurada, já que os vídeos produzidos pelas professoras não são restritos ao campo da “escola” ou das crianças: eles entram em rede, constituindo-se em escritas de si (FOUCAULT, 2004), mediadas pela *internet*, bem como pelos dispositivos de registro e compartilhamento de imagens/vídeos/sons. Desse modo, a presença das câmeras pode fabricar, por meio dos registros, o que Bruno (2010 *apud* SOARES, 2016) denomina de *estética do flagrante* e que tal condição incide sobre os sujeitos, monitorando-os em círculos de

controle, prazer, voyeurismo e entretenimento. Concomitantemente, mais que documentar o real, as produções de vídeos dessas professoras podem tensionar novas possibilidades de criar esteticamente suas existências e partilhar seus *gestos-docentes* em Educação Infantil.



Figura 5 – “Berçário Produções”, criação das docentes (2020). Fonte: arquivo pessoal.

Ficamos refletindo como foi imperativo, neste período – e em tantos outros –, pensar como quem está “por trás da cena” também influencia, e é influenciado, pelas relações sensíveis que se colocam em meio aos atos do não saber, visto que, antes dos vídeos irem às famílias, eles passavam pela nossa supervisão – diretoras da creche – que tínhamos a função de avaliar o material. Contudo, eles subvertem essa regra, essa ordem, e muito mais mediamos essas experiências, pois pensávamos juntos em possibilidades, afinal, como avaliar algo que também não sabemos? Desse modo, fomos constituindo-nos numa sobrevivência que implica em romper com a estrutura da continuidade, com a partilha – em comunidade – que possibilita uma recapitulação histórica e a invenção da tradição. Então, justamente por essa razão, trazemos essas memórias para que nosso sentido de comunidade, de pertencimento docente, seja sempre uma performance imaginada e criativa, representada através da dupla injunção: cessação e sobrevivência (BHABHA, 2011).

A urgência de trazer, em voga, as práticas com audiovisualidades em contextos de formação, possibilita-nos questionar as modelizações vigentes na/com a docência e engendrar outros modos de constituir a prática docente para além

daqueles dados, hegemonicamente ligados à lógica do biopoder (FOUCAULT, 2008), e que nos afetam a constituir nossos *gestos-docentes*.

5 Algumas partidas: considerações

Ao buscar finalizar, por ora, a escrita deste ensaio, com tais inquietações de pesquisa, direcionamo-nos a um dos filmes de Pedro Almodóvar, “Mães Paralelas”.



Figura 6 – Cartaz do filme. Fonte: CASTRO (2021).

Obtendo, em consideração, as diversas camadas de discussão e crítica social abrangidas durante a história, a personagem Janis (interpretada pela famosa atriz, Penélope Cruz), uma fotógrafa, busca os restos mortais do seu bisavô que sumiu durante um período de infernos (DIDI-HUBERMAN, 2011), que foi a Guerra Civil Espanhola (1936-1939). É nesse estilo “Almodóvar”, na busca de partilhas, que os sentidos dessa procura se aproximam de Arturo, já que este personagem, um arqueólogo, ajuda Janis a investigar o desaparecimento de seu bisavô. É interessante que as duas profissões escolhidas para serem encenadas junto aos personagens buscam caçar, documentar ou, talvez, fabular imagens sobre aquilo que é chamado de realidade; um ato também pertencente à docência, conforme vislumbramos neste ensaio.

Desse modo, o filme almeja, em meio aos novos ciclos que se dão diante de duas grávidas, um retrato de como a História – com o tal “H” maiúsculo – é relevante em nossas histórias e partilhas, num ato de cuidado de si (FOUCAULT, 2004) em prol do reconhecimento *individualcoletivo* de nossos pertencimentos e das redes nas quais formamos e somos formados (ALVES, 2019).

Assim, sem querer dar *spoiler* a quem não viu o filme, a obra se encerra com uma linda citação de Eduardo Galeano (1990 *apud* BENINCÁ, 2020), que diz:

A gente escreve a partir de uma necessidade de comunicação e de comunhão com os demais, para denunciar o que dói e compartilhar o que dá alegria. A gente escreve contra a própria solidão e a dos outros. A gente supõe que a literatura transmite conhecimento e atua sobre a linguagem e a conduta de quem a recebe; que ajuda a nos conhecermos melhor para nos salvarmos juntos...

Com mais *spoilers*, a cena final, inclusive, sanciona a tese citada acima. Nela, todos os personagens são colocados de forma horizontal e aparelhados no lugar dos cadáveres encontrados, mortos durante a Guerra Civil Espanhola, numa tentativa – talvez – de vislumbre do ciclo, voltando ao ponto de partida, servindo de dura crítica para o negacionismo da elite espanhola, que nega as feridas abertas pela Espanha pós-franquista (CASTRO, 2021).

Tudo isso nos faz pensar que a docência, praticada no regime de vídeos e sons, produz possibilidades de uma pedagogia da partilha (ROSSATO, 2023), já que o sentir, fabular, narrar, nos coloca diante de modos que os movimentos de *vidaformação* podem ser gostosos de ser experienciados, rememorados. Vivemos e aprendemos juntos; não há prática certa ou errada: há práticas! Práticas que potencializam ou despotencializam, que tecem currículos, conhecimentos e significações. O que se torna urgente repensarmos é na problematização de nossas práticas, nossos gestos, nossas aprendizagens. A produção dessas práticas se dá em meio a um emaranhado de sensações, rituais, gestos, acasos, acontecimentos, encontros, no qual criamos sentidos imprevisíveis e ingovernáveis em que partilhamos nossas pedagogias.

Referências

ALEXANDRINO, J. Por onde anda Rosane Mulholland, a professora Helena de Carrossel. Publicado em: 15/10/2022. **Na Telinha**. Disponível em: <<https://natelinha.uol.com.br/famosos/2022/10/15/por-onde-anda-rosanne-mulholland-a-professora-helena-de-carrossel-188596.php>>. Acesso em: 11 maio 2023.

ALVES, N. Decifrando o pergaminho: o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. *In*: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda. **Pesquisa no/do cotidiano das escolas**: sobre redes de saberes. Rio de Janeiro: DP&A, 2008. p. 13-38.

_____. **Práticas Pedagógicas em Imagens e Narrativas**: memórias de processos didáticos e curriculares para pensar as escolas de hoje. São Paulo: Cortez, 2019.

ALVES, N.; OLIVEIRA, I. B. de. A pesquisa e a criação de conhecimentos na Pós-Graduação em educação no Brasil: conversas com Maria Célia e Acácia Huenzer. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 95, p. 577-99, maio/ago. 2006.

BARROS, M. E.; PINTO, S. **Construindo formas de co-gestão do trabalho docente**: as comunidades ampliadas de pesquisa como estratégia privilegiada. 2004. Disponível em: <<http://27reuniao.anped.org.br/gt03/t0312.pdf>>. Acesso em: 18 jan. 2023.

BENINCÁ, D. Para quê escrever? Publicado em: 18/09/2020. **Nei Alberto Pies**. Disponível em: <<https://www.neipies.com/para-que-escrever/>>. Acesso em: 16 maio 2023.

BHABHA, H. **O bazar global e o clube dos cavalheiros ingleses**: textos seletos. Trad.: Teresa Dias Carneiro. Eduardo Coutinho (Org.). Rio de Janeiro: Rocco, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. **Parecer CNE/CP n. 11/2020**. Orientações educacionais para a realização de aulas e atividades pedagógicas presenciais e não presenciais no contexto da pandemia. Brasília: MEC/CNE, 2020.

CASTRO, B. Mães paralelas: o fardo das mulheres absurdas. Publicado em: 02/02/2021. **Vertentes do Cinema**. Disponível em: <<https://vertentesdocinema.com/maes-paralelas/>>. Acesso em: 29 Abr. 2023.

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. (v. 1. Artes de fazer).

DELEUZE, G. A literatura e a vida. Trad.: Peter Pál Pelbart. *In*: _____. **Crítica e clínica**. São Paulo: Editora 34, 1997. p. 11-16.

_____. **A ilha deserta e outros textos.** Textos e entrevistas (1953-1974). Luiz B. L. Orlandi (Org.). São Paulo: Iluminuras, 2005.

DIDI-HUBERMAN, G. **A sobrevivência dos vaga-lumes.** Trad.: Vera Casa Nova e Márcia Arbex. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2011.

FOUCAULT, M. **Ditos e escritos:** ética, sexualidade, política. Trad.: Eloísa Monteiro e Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

_____. **Segurança, território, população.** Curso dado no *Collège de France* (1977-1978). São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. **História da Sexualidade:** o uso dos prazeres. Rio de Janeiro: Graal, 2009.

KILPP, S. Dispersão-convergência: apontamentos para a pesquisa de audiovisuais. In: MONTAÑO, S.; FISCHER, G.; KILPP, S. **Impacto das novas mídias no estatuto da imagem.** Porto Alegre: Sulina, 2012. p. 223-238.

KRENAK, A. **Ideias para adiar o fim do mundo.** 1. ed. São Paulo: Cia. das letras, 2019.

NOLASCO-SILVA, L. **Tecnodocências:** a sala de aula e a invenção de mundos. Salvador: Devires, 2019.

RANCIÈRE, J. **Partilha do sensível:** estética e política. Trad.: Mônica Costa Netto. São Paulo: EXO Experimental, 2009.

ROSSATO, B. C. L. **Entre lampejos e sobrevivências:** partilhas de uma docência em Educação Infantil nas/com as audiovisuais. 2023. Qualificação (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

SAFNER, C. Professorinha Helena está de volta ao SBT. Publicado em: 24/04/2020. **Observatório da TV.** Disponível em: <<https://observatoriodatv.uol.com.br/noticias/professorinha-helena-esta-de-volta-ao-sbt>>. Acesso em: 11 maio 2023.

SCHMIDT, R. T. O pensamento-compromisso de Homi Bhabha: notas para uma introdução. In: BHABHA, H. **O bazar global e o clube dos cavalheiros ingleses:** textos seletos. Trad.: Teresa Dias Carneiro. Eduardo Coutinho (Org.). Rio de Janeiro: Rocco, 2011. p. 13-61.

SOARES, C. O audiovisual como dispositivo de pesquisas nos/com os cotidianos das escolas. **Visualidades**, Goiânia, v. 14, n. 1, p. 80-103, jan.-jun. 2016.

SOUSA, N. S. de. **Viagens e narrativas sobre gênero e sexualidade na (des)formação docente: (re)invenção de mim e de nós.** 2022. Tese (Doutorado em Educação) - Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói/RJ, 2022.

TIQUEQUÊ. Quero Começar. Publicado em: 24/05/2018. **YouTube**. Disponível em: [≤https://www.youtube.com/watch?v=dbasJPEInmk>](https://www.youtube.com/watch?v=dbasJPEInmk). Acesso em: 11 maio 2023.

VARGAS NETTO, M. J. **Gestos tecnológicos: o que pensa o YouTube em um curso de formação de professores de uma universidade pública na cidade do Rio de Janeiro?** 1. ed. Rio de Janeiro: NEFI, 2016. v. 01.

VICTORIO, A.; BERINO, A.; SOARES, C. **Educação e Audiovisualidades.** Curitiba: Appris, 2017.