

AUDIOVISUALIDADES PRATICADAS COM OS COTIDIANOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Rosane Tesch de Oliveira

Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ - rosanetesch@gmail.com

Resumo: Este artigo tem como objetivo compartilhar conhecimentos que contribuam com a autoformação docente a partir de dados produzidos com a pesquisa Audiovisualidades praticadas nos/com os cotidianos da Educação Infantil como dispositivos para autoformação e formação docente que teve, como campo de estudos, uma Unidade Escolar da Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro durante o ano letivo de 2016. A opção epistemológica e metodológica se insere nas pesquisas com os cotidianos, gerando os movimentos que tornaram visíveis, por meio dos registros de narrativas audiovisuais e de conversas e rodas de conversas, atos e acontecimentos efêmeros e fugidios no “aqui e agora” dos cotidianos. As práticas docentes apontaram para a potência nos usos dos recursos tecnológicos e audiovisuais, sobretudo dos registros videográficos com dispositivos móveis, como o *Smartphone*, como possibilidade para análise, compreensão, reelaboração e intervenção sobre as próprias práticas, visto que ainda não há outro dispositivo que permita que nos vejamos em atividade.

Palavras-chave: Audiovisualidades, Autoformação e formação docente, Educação Infantil.

Introdução

Os estudos que deram origem a este artigo trataram das operações docentes com as audiovisualidades como possibilidades para *pensarpraticar*¹ uma autoformação e uma formação docente permanente com os cotidianos da Educação Infantil.

A pesquisa teve como objetivos principais, capturar e registrar as operações docentes com as audiovisualidades em uma dimensão estética que traz, em seu rastro, uma ética e uma política para nossas *prácticasteoriaspráticas* cotidianas. Com esses movimentos, pretendeu-se visibilizar práticas docentes que incluem as audiovisualidades nos cotidianos da Educação Infantil, pensar, praticar e discutir, coletivamente, a operatividade com as audiovisualidades na Unidade Escolar, tecer novas redes de significações e conhecimentos em educação e contribuir com um processo sensível de autoformação e formação docente em educação.

Com os cotidianos da Educação Infantil foi possível perceber a importância de utilizar os recursos tecnológicos para compartilhar, com outras pessoas praticantes da Unidade, práticas dentro e fora das salas de aulas. Durante a pesquisa, os encontros em reuniões ou

¹ Palavras como *prácticasteoriaspráticas*, *pensarpraticar*, *espaçotempo*, justapostas em itálico, surgiu nos estudos com os cotidianos para superar dicotomias caras à ciência moderna. (ALVES e OLIVEIRA, 2006).

horários de planejamentos, revelava o quanto era frequente a ausência de tempo para conversar sobre o que se desejava fazer, sobre temas de interesse comum, sobre o que já havia sido feito por alguém e que ficava restrito às quatro paredes da sala de aula cujas portas estavam sempre fechadas. Observando como se davam os usos dos recursos tecnológicos pessoais e da Unidade Escolar, foi possível perceber que as operações docentes com as audiovisuais já faziam parte dos cotidianos, apesar das discussões sobre a utilização ou não das novas tecnologias no segmento da Educação Infantil. Sendo assim, lançar mão desses recursos utilizados no presente, no “aqui e agora” dos cotidianos, poderia servir como fonte de inspiração não só em educação, artes, cultura, tecnologias, com todos os seus atravessamentos, mas para a vida.

Metodologia

Pesquisar com os cotidianos e assumir-se como tema de investigação é uma questão política e epistemológica, como compartilham Ferrazo (2003) e Soares (2009). Os cotidianos, longe da simplicidade que as expressões banalidade e rotina sugerem, são complexos e surpreendentes, desestabilizadores e motivadores, sujeitos a “raios e trovões” e, claro, a momentos únicos que a sensibilidade e a sutileza podem tornar visíveis. Assim, no intuito de conquistar esses momentos que vão além da visibilidade prescrita em uma ciência moderna que delimita e dicotomiza sujeitos e objetos, espaços e tempos científicos, os movimentos que caracterizam os “processos necessários para o desenvolvimento das pesquisas nos/dos/com os cotidianos” (ALVES, 2003, p. 3) foram utilizados neste estudo.

Após uma primeira revisão de literatura, foram iniciados diálogos a partir do conceito de “operatividade” (criatividade prática), de Michel de Certeau e Luce Giard, que ajudaram a problematizar nossas questões. Com Ivana Bentes e Suzana Killp, as “audiovisuais” são apresentadas em uma perspectiva contemporânea de estudos que entende o “objeto audiovisual desde a perspectiva de sua irredutibilidade a qualquer mídia, admitindo que o audiovisual é, também, uma virtualidade que se atualiza nas mídias, mas que as transcende” (SILVA; ROSSINI, 2009, p. 7). Com Nilda Alves, os movimentos nas pesquisas com os cotidianos foram trazidos, visando ir além da perspectiva moderna e positivista de fazer ciência, juntamente com Carlos Eduardo Ferrazo, Inês Barbosa de Oliveira e Maria da Conceição Silva Soares, também imersos nessa opção teórico-epistemológica em que são tecidas múltiplas redes de conhecimentos. O mergulho no campo da pesquisa trouxe outros

conceitos e autores que se fizeram importantes para pensar de forma sensível o que nos passa nos cotidianos da Unidade Escolar. Alguns autores ajudam a desdobrar conceitos atrelados às audiovisuais, em suas vertentes tecnológicas e de pesquisa, como é o caso de Sônia Montañó e Gustavo Fischer, enquanto outros agregaram conceitos em uma dimensão estética, como Hans Ulrich Gumbrecht e Georges Didi-Huberman.

Por se tratar de uma pesquisa qualitativa, foram utilizadas técnicas e métodos combinados: observação e observação participante com registros de imagens, sobretudo em vídeos, revisão de literatura, pesquisa documental, conversas que se deram individualmente, de forma espontânea, ou com marcações prévias e rodas de conversas com docentes e outras pessoas praticantes dos cotidianos da Educação Infantil de uma Unidade Escolar pública da cidade do Rio de Janeiro durante o ano letivo de 2016. A partir das primeiras observações e interações, durante o processo de pesquisa compartilhado no *espaçotempo* da Unidade Escolar, ficou clara a importância de utilizar, também, imagens fotográficas e videográficas produzidas por docentes, pelas crianças e por outras pessoas praticantes no contexto vivenciado. Já em campo, ficou evidente que os registros videográficos constituíam-se como um potente “diário de campo”, sobretudo, por haver muitos elementos que não podem ser apreendidos por meio das falas ou da escrita. Os vídeos também se mostraram potentes nas conversas e discussões docentes, sobretudo, por fazer emergir memórias e possibilitar que uma impressão seja resignificada nos muitos retornos que se pode fazer aos registros. Os cotidianos escolares

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

Como nos coloca Moraes (2011), em um capítulo de sua tese de Doutorado, “Quando a pesquisadora se convida a participar”, são muitas as implicações e desafios oriundos da decisão de se fazer uma pesquisa cujo tema seja bastante próximo da pessoa que pesquisa, em que a mesma se encontra engajada profissionalmente. E isso se torna ainda mais relevante quando entendemos que “o espaço de pesquisa é um campo de negociação de verdades, de afirmação de poder e prestígio, de implicações morais, éticas e de ‘fabricação’ de alteridades como é próprio das interações sociais” (p. 106).

As imagens utilizadas no texto são “instantâneos/*frames*” dos vídeos gravados para o estudo aos quais foram aplicados filtros de alto contraste com o objetivo de preservar a identidade das pessoas participantes da pesquisa. “Considerando que a ética é uma construção humana, portanto histórica, social e cultural”, conforme Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016 (p. 44), a presente pesquisa se insere no item VII, do parágrafo único do artigo 1º, aprovada pelo Plenário do Conselho Nacional de Saúde, que dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais.

Também por se tratar da não identificação, a instituição de ensino, que serviu como campo de pesquisa, foi nomeada Unidade Escolar, denominação dada pela Secretaria Municipal de Educação (SME) a cada uma das creches, espaços de desenvolvimento infantil (EDI) e escolas da rede pública de ensino. O mesmo vale para as pessoas participantes da pesquisa, cujos nomes são fictícios e escolhidos por elas.

Audiovisualidades: usamos mais do que pensamos?

Soares e Santos (2012, p. 21) nos dizem que nas pesquisas nos/dos/com os cotidianos, além de estudar as tecnologias em si, “precisamos adentrar na vida social estruturada por elas para entendermos como praticantes dos cotidianos produzem seus *saberesfazeres*, incluindo aí a própria cultura sociotécnica.” Nesse caminho, o inesperado pode aparecer e não se tenta “neutralizar, minimizar ou suprimir as respostas imprevisíveis, as diferenças, os desajustes, os medos, as transgressões, as oscilações, os desentendimentos, as voltas e os retornos inesperados” (CARDONETTI; OLIVEIRA, 2012, p. 443) e sim buscar perguntas, mais que respostas, sobre como nós, uma docência-iteradora, cujas práticas milenares são agora facilitadas pelos usos das novas tecnologias, entre outras pessoas envolvidas no processo educacional, praticamos-movemos nossas culturas, currículos, interações, pois “dispositivos semelhantes jogando com relações de forças desiguais, não geram efeitos idênticos” (CERTEAU, 1998, p. 44).

Em junho de 2016, Carolina, docente da Educação Infantil e de artes da rede pública do Município do Rio de Janeiro, conversou sobre suas pesquisas, o planejamento de suas aulas e práticas. Ao falar sobre usos de imagens e tecnologias em sala de aula, Carolina disse como essas vêm sempre da criança e como considera isso uma “delicadeza”.

Então, eu acho que é isso, a gente usa sim, se a gente não usar hoje, acho que a gente vai ser atropelada, a imagem é forte, da televisão, é rápida, as crianças do

CIEP, com 6, 7, 8 anos, todos com celular na mão, entendeu? É tudo muito rápido. Eu mesma, às vezes, quero falar alguma coisa, pego meu celular rápido, porque até a internet do CIEP... não rola, e mostro o que eu estou querendo falar. Ou até, então, na hora eu tiro a foto dessa criança, eu faço isso o tempo inteiro. Quando você falou em vídeo, a criança estava chorando eu falei - ah, eu vou fazer um videozinho, olha como ele está rindo! E tal, e depois ele parou de chorar porque ele viu todo mundo rindo. É imediato. Hoje, a gente usa muito rápido.

Essa “urgência” na fala de Carolina, além das questões e problematizações colocadas que, em si, já se apresentam como emergenciais, também revela um pouco dos limiares da prática docente cotidiana. Quando Carolina traz a imagem da criança chorando e diz: “Ah, eu vou fazer um videozinho, olha como ele está rindo!”, ela expõe a corporalidade da cena no sentido estético de uma imagem que é produzida, que inverte a lógica da busca pelo belo, pelo apolíneo, tentando reproduzir um ideal de ordem e harmonia espaçotemporal. Aqui, o choro, que é, ao mesmo tempo, uma forma de comunicação da criança e uma faísca para a “desordem”, um “caos”, não é contido por uma ação repressiva ou um abraço afetuoso que nem sempre surte efeito e sim por uma apropriação da imagem que produz novos olhares, novas percepções e outros efeitos de sentido.

O livro “Que emoção! Que emoção?”, publicação de uma conferência pronunciada por Didi-Huberman, em 2013, inicia-se com várias frases e a imagem de uma criança chorando. O conferencista diz aos “jovens”:

[...] todos nós choramos. Nascemos chorando. Ninguém se lembra, mas que emoção deve ser, uma enorme emoção essa de nascer, de vir ao mundo. [...] Chorei de desgosto, chorei de tristeza, chorei de amor, chorei de raiva (foi minha mãe quem me explicou isso, e esse foi um dia importante, quando compreendi que podemos chorar de raiva como um primeiro passo para tomar a decisão de agir, de não se deixar explorar, de se revoltar). Um dia, enquanto chorava, cruzei por acaso com meu reflexo no espelho: vi minha própria imagem toda enrugada, meus lábios contraídos, minhas lágrimas. Nesse dia parei de chorar. Mas ainda hoje acontece, [...] Por exemplo, quando ouço certas músicas (DIDI-HUBERMAN, 2016, p. 9).

Que emoção! É o que recai sobre nós sem aviso, é a emoção de outra pessoa (como a criança que chora), é o gesto de se espantar diante de algo, de alguém, de uma experiência, da intensidade de uma experiência. Que emoção? É a reflexão sobre o que podemos fazer com essa emoção!, que não pode separar-se daquela. Rir de si mesma, como a criança filmada por Carolina, ou parar de chorar ao olhar-se no espelho, como profere o filósofo, são apenas duas de tantas outras possibilidades de ação.

Docências em formação

Lara separou várias caixas, de vários tamanhos. Havia lido para o grupamento do Maternal I, turma em que é docente e que tem crianças entre dois e três anos, a história “O Homem que Amava Caixas”, de Stephen Michael King². Estava planejado que faria uma instalação para que as crianças pudessem explorar as caixas livremente e, também, que gravaria vídeos da movimentação dos pequenos para que pudesse visualizá-los posteriormente. O primeiro registro videográfico, feito com seu Smartphone, traz imagens da sala de aula ornamentada com largas tiras de papel crepom que descem do teto e inúmeras caixas, de vários tamanhos, espalhadas pelo chão. Sobre três mesas acopladas, encontra-se um lençol azul claro, com desenhos brancos, que remetem a mandalas e, sobre o lençol, o livro da história que serviu de inspiração para a organização do *espaçotempo*. Outro lençol, dessa vez totalmente branco, está estendido em um varal que divide o ambiente, criando um “atrás” cujo chão está forrado com tatames. “As crianças não viram ainda. Daqui a pouco, vamos pegá-las no solário.”, narra Lara, enquanto registra cada parte do ambiente cuidadosamente preparado para ser ocupado pelo grupo. Nas paredes, folhas de papel A3 pintadas com tinta guache cobrem, de várias cores, os ladrilhos matizados em verde claro e branco. No chão e sobre os tatames, caixas de papelão que antes carregavam leite, frutas, sapatos, medicamentos, ovos, esperam pelos novos destinos a que serão submetidas. Ao enquadrar as mesas com o lençol amarrado em seus cantos, Lara diz: “Lembrando que aqui embaixo é uma cabana.” Essas palavras e as anteriores são as únicas narradas durante a gravação.

Imagem 1 – Instalação “O homem que amava caixas”



Legenda: Instantâneo/frame de vídeos gravados pela docente Lara. Fonte: A Autora, 2016.

² KING, Stephen Michael. *O homem que amava caixas*. São Paulo: Brinque-Book Ed., 1997.

Estou sentada no refeitório quando chamo Lara e pergunto se ela tem tempo para assistir ao segundo registro videográfico feito por ela, já com as crianças ocupando a instalação, e que fora compartilhado comigo para uso na pesquisa. O momento é esse: acabamos de almoçar e não sabemos quando teremos uma nova oportunidade para conversar sem interrupções. Os horários de planejamento, quando não estão sendo tomados pelas urgências nas salas de aula, estão sendo ocupados pelas demandas, cada vez mais frequentes, vindas da Gerência de Educação Infantil, que trazem atividades para serem implementadas na Unidade Escolar, como a “Semana da Educação Infantil e Degustação”, com a participação das famílias, impossibilitando outras realizações.

Aciono o *play* para exibir o vídeo no *tablet*; a tela, maior que a do Smartphone, aumenta as chances de ver os detalhes da movimentação das crianças. A primeira expressão de Lara é sobre uma das crianças que já não se encontra mais na Unidade; a ausência a tocou. Ao terminar a exibição, Lara diz que carrega o vídeo em um *pen drive* e, ao final do dia, quando pergunta o que gostariam de assistir, as crianças sempre pedem para rever esse vídeo, além de alguns outros. Atendendo aos pedidos, ela, então, o exibe na tela da televisão que tem entrada USB. “Me ver aqui eu acho que me traz uma memória. Saudade do Bernardo, que foi embora, e do Enzo, que eu tinha esquecido. A imagem faz isso, traz essa memória.” Aurora se sentara conosco e havia assistido ao registro videográfico da atividade de Lara. Quando viu o lençol cobrindo as mesas, lembrou-se de que era uma das suas brincadeiras preferidas quando criança, usar panos ou um lençol para “viajar”; “Colocar em cima do sofá para o outro surfar”; “fazer barco”; “é muita imaginação”.

Imagem 2 – Instalação “O homem que amava caixas”: o lençol



Legenda: Instantâneo/frame de vídeos gravados pela docente Lara. Fonte: A Autora, 2016.

Produzindo atos de formação em instantes-já (LISPECTOR, 1998), sem planejamentos ou *espaçostempos* definidos previamente, eu, Aurora e Lara conversávamos sobre a potência do uso do dispositivo audiovisual como registro para (re)pensar e rememorar momentos de nossas práticas e de nossas vidas. As operações realizadas com o dispositivo, sejam durante o registro videográfico, sejam para sua exibição posterior, mais do que habilitar técnicas, pareciam estreitar laços, produzindo novas possibilidades de relações com o Outro.

Lara fez um terceiro registro videográfico, quando realizou a atividade pela segunda vez com as crianças. Sobre o lençol, imagem que “olhou” para Aurora enquanto ela olhava as crianças com as caixas, Lara havia dito, no primeiro registro do *making off*, que “aqui embaixo era uma cabana”. O segundo registro, porém, mostra que, ao verem o lençol, algumas crianças correram para se colocar sobre a mesa. Perguntei à Lara o que ela pensou naquele momento em que registrava a cena, já que o movimento de apropriação do lençol foi inverso ao planejado. Como Aurora, aquelas crianças ignoraram as caixas porque foram olhadas pelo lençol. “Não havíamos pensado nisso, mas algumas crianças viram a mesa como uma cama, uma delas falou”, respondeu Lara. Sobre as imagens que nos olham, Didi-Huberman (2010, p. 59, grifo do autor) nos diz que “a mais simples imagem nunca é simples, nem sossegada como dizemos irrefletidamente das imagens [...] as imagens inquietam nosso ver”. As caixas incluem um vazio sempre potencial, mas “pode ser que a criança se contente com um simples lençol de cama”, e foi ele, o lençol que, naquele momento, trouxe para Aurora, e para as crianças que subiram na mesa, uma poética capaz de “abrir uma cisão do que nos olha no que vemos” (DIDI-HUBERMAN, 2010, p. 84).

Para Lara, o vídeo serve como um dispositivo para rever a prática e repensar o que foi feito. “É teoria, é prática, é reflexão, e isso é o vídeo que te dá”.

Quando nós observamos o que tínhamos feito na primeira vez, percebemos quais as caixas elas [crianças] exploraram mais, como exploraram. Outras caixas que ficaram de fora, o que nós fizemos, colocamos em outros lugares, de outras formas, porque eles queriam as caixas grandes para entrar. E se a gente mudar essas caixas menores que eles não perceberam? [...] E eles exploraram todas essas outras caixas que não tinham percebido na primeira vez.

As reflexões sobre os usos dos registros videográficos, como prática para autoavaliação e avaliação das práticas vivenciadas no “aqui e agora” cotidianos, fizeram Lara rememorar outra atividade cujo registro inquietou seu “olhar”.

Fizemos uma plantação [...] o André me pedia sementes para plantar, muitas vezes, muitas vezes. Eu não ouvi. Como isso me marcou. [...] Quando eu vi o vídeo [...] eu

conversei com ele, eu pedi desculpas, nós refizemos a atividade. E aí eu tinha um olhar para aquilo, o que não tinha acontecido antes. [...] Quando nós refizemos, eu não queria ver aquilo de novo no vídeo porque foi ali que, nossa! Eu não escutei. Isso me marcou muito, até hoje.

“É igual filme, você assiste o filme uma vez, quando assiste pela segunda, terceira vez, você percebe coisas que não percebeu das outras vezes”, intervém Aurora. “É uma prática formativa”, completa Lara.

Conclusões

Nas pesquisas em que se “mergulha” (ALVES, 2003, p. 6) nos/com os cotidianos, os acontecimentos, as dúvidas, as indagações, as negociações, em meio às buscas pelo que pretendemos colocar em questão, impedem que tracemos um caminho de pesquisa que possa seguir uma linearidade. As conversas, embora tenham formado um primeiro movimento que pudesse aclarar a pertinência e a receptividade do tema junto, principalmente, às docências praticantes dos cotidianos da Unidade Escolar, não aconteceram apenas no início da pesquisa, mas ao longo de todo o processo, com idas e vindas, programadas ou espontâneas. Portanto, sem grandes eventos previamente elaborados para intervir nos cotidianos, como séries de oficinas ou cineclubes, as conversas e as narrativas audiovisuais trouxeram à luz fragmentos de momentos capturados, entre tantos outros possíveis nos cotidianos da Educação Infantil. Nesse estudo, a docência se apresentou como interatora, pesquisadora, investigadora, transformadora de suas próprias práticas, em uma relação de trocas sensíveis com o(s) Outro(s), buscadas em pequenas pausas e interrupções nos fluxos cotidianos. Como *docentepesquisadora*, tentei *pensarpraticar* a pesquisa como uma “experienciação” (GENDLIN, 1997, p. 240), reiterando o processo de sentimento vivido, corpórea e concretamente, sempre algo inacabado e uma potência capaz de adquirir qualquer forma. Foi preciso, então, pedir licença, muitas vezes, para iniciar ou penetrar em uma conversa, para adentrar as salas de aulas, para abordar alguém nos corredores, propor pequenas mudanças no que já estava programado formalmente pela Gerência de Educação Infantil e/ou pela direção da Unidade, enfim, para entrar em campo com os dispositivos audiovisualizantes, os olhos e os ouvidos bem abertos, e todo o corpo, buscando o que, no meu objeto de pesquisa, me olhava/observava (BENTES, 2013; KILLP, 2015; DIDI-HUBERMAN, 2010).

Ao final da pesquisa ficou evidente que as operações que incluem vídeos como um referencial nas práticas pedagógicas estão inscritas na concepção de que estamos imersos em

uma tecnocultura audiovisual e que os usos dos vídeos, nas práticas com as audiovisualidades, externaliza nossas ideias e concepções de mundo e também as atualiza. Os usos das tecnologias digitais deram mais rapidez, intensificaram e multiplicaram a potência das interações/interatuações docentes e de outras pessoas praticantes dos cotidianos da Unidade Escolar durante a pesquisa. O vídeo não aparece como uma solução definitiva, mas seus usos ampliam nosso “campo de visão” dos acontecimentos cotidianos em análises posteriores, potencializando o processo de autoformação e formação docente permanente visto que ainda não há outro dispositivo que permita que nos vejamos em nossas práticas. Os registros em vídeos nos/dos/com os cotidianos da escola permitem que retornemos a ângulos e acontecimentos perdidos nos instantes fugidios, efêmeros, que tomam nossos corpos e embaçam nossa visão. Na Educação Infantil, as crianças se comunicam intensamente utilizando seus corpos em gestos e expressões faciais/corporais num “instante-já”, que é “um pirilampo que acende e apaga”. E o presente, o aqui e agora, é o “instante em que a roda do automóvel em alta velocidade toca minimamente no chão. E a parte da roda que ainda não tocou, tocará num imediato que absorve o instante presente e o torna passado” (LISPECTOR, 1998, p. 15). As narrativas audiovisuais, se não devolvem todos os “instantes-já” do “aqui e agora” tornado passados, permitem, ao menos, recuperar parte de seus fluxos.

Referências

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

ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês. Imagens de escolas: *espaçostempos* de diferenças no cotidiano. Dossiê Imagem e pesquisa em educação: currículo e cotidiano escolar. *Educação e Sociedade*, v. 25, n. 86, Campinas, 2004.

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

_____. A vida das imagens. *TCAV UNISINOS*: Audiovisualidades e tecnocultura. Comunicação, memória e design, Porto Alegre, 2013. Entrevista concedida ao Blog do TCAV durante a XI Semana da Imagem na Comunicação. Postado em 13/05/2013 por Sonia Montañó. Disponível em: <<http://tecnoculturaaudiovisual.com.br/?p=13035>>. Acesso em: 15 mar. 2016.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano*: artes de fazer. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

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

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

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

_____. *Que emoção! Que emoção?* Tradução de Cecília Ciscato. São Paulo: Editora 34, 2016.

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

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

GENDLIN, Eugene T. *A experiência e a criação do significado: uma abordagem filosófica e psicológica da subjetividade*. Illinois: Universidade do Noroeste, 1997.

KILLP, Suzana. Manifesto Audiovisualidades. Grupo de Pesquisa Audiovisualidades/GPAV. *UNISINOS*, 06/11/2009. Disponível em: <<https://gpaudiovisualidades.wordpress.com>>. Acesso em: 15 maio 2016.

KILLP, Suzana. *Tecnocultura audiovisual: temas, metodologias e questões de pesquisa*. Porto Alegre: Sulina, 2015.

LISPECTOR, Clarice. *Água viva*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

MACHADO, Ricardo. *A Memória materializada pela Arquitetura de Informação: controle e audiovisualidades em interfaces digitais*. TCAV UNISINOS: audiovisualidades e tecnocultura. Comunicação, memória e design, Porto Alegre, 2015. Entrevista concedida na 13ª Semana da Imagem na Comunicação. UNISINOS. Disponível em: <<http://tecnoculturaaudiovisual.com.br/?p=13706>>. Acesso em: 15 mar. 2016.

MORAES, Luciane Patrício Braga de. Quando a pesquisadora se convida a participar. In: _____. *Falar, ouvir e escutar: etnografia dos processos de produção de discursos e de circulação da palavra nos rituais de participação dos conselhos comunitários de segurança*. 2011. 311 f. Tese (Doutorado em Antropologia) – Departamento de Antropologia, Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói, RJ, 2011.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Certeau e as artes de fazer: as noções de uso, tática e trajetória na pesquisa em educação. 2 ed. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda (Org.).

Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 49-64.

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

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

SOARES, Conceição; SANTOS, Edméa. Artefatos tecnoculturais nos processos pedagógicos: usos e implicações para os currículos. In: ALVES, Nilda; LIBÂNEO, José Carlos (Org.). *Temas de Pedagogia: diálogos entre didática e currículo.* São Paulo: Cortez, 2012, p. 308-330.