



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (UFG)
FACULDADE DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (FIC)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM COMUNICAÇÃO (PPGCOM)

KARINE DO PRADO FERREIRA GOMES VIANNA

A mobgrafia no ensino da fotografia:
experiências no curso de Comunicação Social

GOIÂNIA
2025



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES

E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a [Lei 9.610/98](#), o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do material bibliográfico

Dissertação Tese Outro*: _____

*No caso de mestrado/doutorado profissional, indique o formato do Trabalho de Conclusão de Curso, permitido no documento de área, correspondente ao programa de pós-graduação, orientado pela legislação vigente da CAPES.

Exemplos: Estudo de caso ou Revisão sistemática ou outros formatos.

2. Nome completo do autor

Karine do Prado Ferreira Gomes Vianna

3. Título do trabalho

A MOBGRAFIA NO ENSINO DA FOTOGRAFIA: experiências no curso de Comunicação Social

4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento SIM NÃO¹

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

a) consulta ao(à) autor(a) e ao(à) orientador(a);

b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação. O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.



Documento assinado eletronicamente por **Karine Do Prado Ferreira Gomes Vianna**, Discente, em 20/01/2025, às 14:59, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Ana Rita Vidica Fernandes, Professora do Magistério Superior**, em 20/01/2025, às 20:04, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **5102818** e o código CRC **9A88BBAE**.

Referência: Processo nº 23070.057861/2024-17

SEI nº 5102818

KARINE DO PRADO FERREIRA GOMES VIANNA

A mobgrafia no ensino da fotografia:
experiências no curso de Comunicação Social

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Comunicação (PPGCOM), da Faculdade de Informação e Comunicação (FIC), da Universidade Federal de Goiás (UFG), como requisito para a obtenção do título de Doutora em Comunicação.

Área de concentração: Comunicação, Cultura e Cidadania

Linha de pesquisa: Mídia e Cultura

Orientadora: Professora Dra. Ana Rita Vidica Fernandes

GOIÂNIA

2025

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Vianna, Karine do Prado Ferreira Gomes

A mobgrafia no ensino da fotografia: [manuscrito] : experiências no curso de Comunicação Social / Karine do Prado Ferreira Gomes Vianna. - 2025.

CCCXXXVIII, 338 f.

Orientador: Prof. Ana Rita Vidica Fernandes.

Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Informação e Comunicação (FIC), Programa de Pós-Graduação em Comunicação, Goiânia, 2025.

Bibliografia. Anexos. Apêndice.

Inclui lista de figuras.

1. Fotografia. 2. Mobgrafia. 3. Ensino . 4. Comunicação. 5. Cibercultura. I. Fernandes, Ana Rita Vidica, orient. II. Título.

CDU 007



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

FACULDADE DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

ATA DE DEFESA DE TESE

Ata Nº **46/2024** da sessão de Defesa de Tese de **Karine do Prado Ferreira Gomes Vianna** que confere o título de Doutora em Comunicação, na área de concentração em **Comunicação, Cultura e Cidadania**.

Aos dezenove dias de dezembro de dois mil e vinte e quatro, a partir das catorze horas, realizou-se a sessão pública de Defesa de Tese intitulada “**A MOBGRAFIA NO ENSINO DA FOTOGRAFIA: experiências no curso de Comunicação Social**”. Os trabalhos foram instalados pela Orientadora, Professora Doutora Ana Rita Vidica Fernandes com a participação dos demais membros da Banca Examinadora: Professora Doutora Lara Lima Satler (PPGCOM/FIC/UFG), avaliadora titular interna; Professor Doutor Rodrigo Cássio Oliveira (PPGCOM/FIC/UFG), avaliador titular interno; Professora Doutora Déborah Rodrigues Borges (PUC-GO), avaliadora titular externa e Professor Doutor Laan Mendes de Barros (PPGCOM/FAAC/UNESP), avaliador titular externo, com a participação de todos por **videoconferência**. Durante a arguição os membros da banca **não fizeram** sugestão de alteração do título do **trabalho**. A Banca Examinadora reuniu-se em sessão secreta a fim de concluir o julgamento da Tese tendo sido a candidata **aprovada** pelos seus membros. Proclamados os resultados pela Professora Doutora Ana Rita Vidica Fernandes, Presidenta da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata que é assinada pelos Membros da Banca Examinadora, sendo que, na assinatura, o Professor Doutor Laan Mendes de Barros (UNESP) será representado pela assinatura da coordenadora do PPGCOM/FIC/UFG, Professora Rosana Maria Ribeiro Borges, aos dezenove dias de dezembro de dois mil e vinte e quatro.

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA



Documento assinado eletronicamente por **Ana Rita Vidica Fernandes, Professora do Magistério Superior**, em 19/12/2024, às 18:10, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Lara Lima Satler, Professora do Magistério Superior**, em 19/12/2024, às 18:10, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Rodrigo Cassio Oliveira, Professor do Magistério Superior**, em 19/12/2024, às 18:10, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Rosana Maria Ribeiro Borges, Coordenadora de Pós-Graduação**, em 20/12/2024, às 13:08, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Déborah Rodrigues Borges, Usuário Externo**, em 26/12/2024, às 11:12, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **4999319** e o código CRC **FB23FAA7**.

Referência: Processo nº 23070.057861/2024-17

SEI nº 4999319

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, autor da vida, esperança viva que guia meus dias, que me dá forças na fraqueza, que “tirou-me de um poço de desespero, de um atoleiro de lama e pôs meus pés sobre uma rocha” (Salmos 40: 2). *Soli Deo Gloria!*

Agradeço ao meu esposo Renan Tavares Vianna que é meu esteio, porto seguro, calma em minhas tempestades, palavras de amor, sobriedade e mansidão quando mais preciso. Quantas não foram as vezes que você se desdobrou para que eu pudesse escrever essa tese, para que eu tivesse um tempo para mim, que me ajudou a me reencontrar nas diversas vezes que me perdi, que me ergueu, me incentivou. Sem você eu jamais terminaria esta tese. Você é o maior presente de Deus para minha vida!

Agradeço aos meus pais, Rosalina e Orlando, por investirem suas vidas, tempo e recursos na minha formação integral como ser humano. Ao meu pai por ser meu exemplo em tudo que faz, por ser uma das pessoas que mais admiro no mundo e isso transparece em cada linha escrita aqui e na minha própria história na docência. Palavras nunca serão suficientes para transparecer a dimensão da minha gratidão à minha mãe que foi e é a minha maior rede de apoio na minha maternidade. Incontáveis foram as vezes que deixei a Cecília aos melhores cuidados que só você poderia proporcionar. Eu jamais conseguiria chegar aqui sem você. Mãe, você não só me trouxe a vida, mas você a ampara todos os dias.

Agradeço a minha orientadora Profa. Ana Rita Vidica Fernandes por me acompanhar desde a graduação até o presente doutorado. Ana, é em você que eu me inspiro e lembro todas as vezes que entro em sala de aula. Você me formou como professora em todas as esferas possíveis. Obrigada pela sua dedicação, preocupação constante, pelo seu senso organização, generosidade e carinho ao longo de tantos anos caminhando ao seu lado, sendo fonte de inspiração constante dentro e fora da sala de aula. Sua criteriosidade, honestidade e seriedade com seu trabalho me inspiram e impulsionam a ser uma educadora e pessoa melhor! Obrigada por tanto!

Agradeço aos docentes que me concederam gentilmente as entrevistas em profundidade para essa escrita, entre eles: Prof.^a Lisbeth Oliveira (FIC/UFG), Prof.^a Rosa Berardo (FAV/UFG), Prof.^a Mariana Capelletti (PUC/GO) e Prof.^o João Daniell Oliveira (IFG/Cidade de Goiás). Agradeço em especial ao João pela amizade de tantos anos e por me inspirar de tantas maneiras. Muito obrigada meu amigo!

Agradeço aos meus educandos-educadores do presente e do passado que me ensinaram e ensinam a cada dia com suas vidas, em especial aos educandos de Publicidade e Propaganda da Universidade Federal de Goiás no ano de 2023 que fizeram parte da turma experimental para a escrita do presente texto. Sem vocês e suas contribuições essa escrita não existiria. Agradeço a cada um que topou participar durante um semestre desta pesquisa! É pelo almejo de construir uma sala de aula mais afável para vocês (pra todos nós) que essa pesquisa existe.

Agradeço aos membros que compõem essa banca de defesa por disponibilizarem seu tempo à leitura deste texto. Suas contribuições são valiosíssimas para nós! Agradeço a CAPES pela bolsa de estudos com duração de 20 meses que me ajudou imensamente, principalmente durante a minha licença maternidade.

Agradeço a Universidade Federal de Goiás por me proporcionar, desde a graduação, o melhor ensino, sendo ele público, acessível e de altíssima qualidade. Agradeço aos meus professores e colegas de Doutorado do PPGCOM, da turma de 2021. Sem dúvida a melhor turma possível! Entre eles: Cássia Oliveira, João Djane, Larissa Machado, Mayara da Quinta, Ramon, Rhayssa e Weberson. Vocês tornaram a jornada mais leve, me inspiraram e me apoiaram. Muito obrigada amigos!

Agradeço a Faculdade de Administração, Ciências Econômicas e Ciências Contábeis (FACE/UFG) na pessoa da Profa. Andrea Lucena e Prof. Thiago Cavalcante por me oportunizar a trabalhar em alguns projetos da FACE durante esses quatro anos de Doutorado. O que me deu muita experiência, contato com grandes projetos, amizades e sustento para essa pesquisa e para minha família, principalmente após o fim da bolsa CAPES. Minha admiração e gratidão a vocês só cresce a cada dia!

Agradeço ao Invisible College (InC) na pessoa do meu amigo Pedro Lucas Dulci que me acompanha, incentiva e me enriquece com seus conhecimentos teológicos e filosóficos antes mesmo de entrar no mestrado. Agradeço também a sua esposa, a minha amiga Carolinne Borges Dulci, por sua voz de sabedoria, amparo e muita sinceridade sempre que preciso. Agradeço ao InC por oportunizar o nascimento do grupo de pesquisa “Byung-Chul Han: patologias do contemporâneo, imagem e sujeito na era da mobilidade.” Muitas das discussões que tivemos ressoaram neste trabalho! Agradeço também aos meus amigos do grupo de estudos do Foucault do InC, o “Gueto do Fucô”: Amanda, Camilla, Bruna, Gabriel, João Pedro, Nathália, Paula e Simone. Vocês são minha dose de alegria e reflexão diária!

Agradeço a minha igreja Presbiteriana do Bueno, pelas orações, por seu apoio, compreensão, carinho e apoio. Agradeço também aos amigos e amigas que deixei na Presbiteriana do Jardim Goiás, entre elas minhas amigas que se tornaram mães junto comigo: Aline, Lorena, Juliana, Mariana e Joice. Em especial minha fotógrafa e amiga de alma e coração Joice Silva que compartilhou e compartilha comigo a jornada da maternidade, que escuta cada dilema e ansiedade do meu coração, obrigada pelo seu apoio e amizade que é essencial na minha vida!

Por fim, agradeço e dedico este trabalho a ela, que nasceu em 13 de maio de 2022, no meio deste doutoramento, transformando a minha existência para sempre e assim, a forma como sou educadora e acadêmica. Escrever esse presente texto foi mais desafiador após seu nascimento, mas ao mesmo tempo mais gratificante e significativo com sua presença. Obrigada minha filha por preencher meus dias com o mais puro amor!

“Sempre tive medo das certezas e, aliás, tenho poucas. Prefiro as conjecturas e as probabilidades: encontrar, numa parede, pequenas fendas, do tamanho de duas andorinhas, ou me arriscar como borboleta em torno das chamas.”
(Etienne Samain, 2012, p.14)

“O Educador se eterniza em cada ser que ele educa.”
Paulo Freire

“A educação como prática da liberdade é um jeito de ensinar que qualquer um pode aprender. Esse processo de aprendizado é mais fácil para aqueles professores que também creem que sua vocação tem um aspecto sagrado; que creem que nosso trabalho não é o de simplesmente partilhar informação, mas sim o de participar do crescimento intelectual e espiritual dos nossos alunos. Ensinar de um jeito que respeite e proteja as almas de nossos alunos é essencial para criar as condições necessárias para que o aprendizado possa começar do modo mais profundo e mais íntimo.”
(bell hooks, 2017, p.25)

“A mobgrafia nos convida a sair e a vagar sem rumo; a perder o medo de errar e do olhar curioso. Ela faz nascer o interesse genuíno pelas pequenas coisas. E faz sentir que, ao mesmo tempo que capturamos através das lentes, somos também capturados por cada instante.”
Nathalia Guimarães – Educanda da Turma Experimental de Mobgrafia)

RESUMO

A fotografia e sua expansão em um mundo interconectado assumem novas e vastas possibilidades, onde o celular surge em uma sociedade em rede não apenas como uma ferramenta tecnológica, mas como um catalisador de transformações nas relações com as imagens. Diante deste cenário hipermediático e hiperconectado, faz-se necessário repensar o ensino e a prática da fotografia. Este trabalho de doutorado tem como objetivo aprofundar o estudo da mobgrafia — a fotografia com dispositivos móveis — e propor sua utilização como uma experiência estética relacional em sala de aula, especialmente nos cursos de Comunicação. Iniciando com uma análise histórica e evolutiva da fotografia e seu ensino, desde as origens até o uso contemporâneo da mobgrafia, a pesquisa argumenta a importância de adaptar o ensino fotográfico ao contexto das tecnologias móveis atuais. Para isso, adotamos uma metodologia abrangente, incluindo pesquisa bibliográfica, entrevistas com professores de fotografia de diversas instituições em Goiânia e um estudo de campo com uma turma experimental dedicada à prática da mobgrafia. Assim, a disciplina “Seminário Temático em Publicidade e Propaganda: Mobgrafia” foi ministrada ao longo de um semestre, gerando saberes a partir da experiência e consolidando reflexões que compõem esta tese. Além disso, são relatadas experiências anteriores, como a criação do Núcleo Livre “Fotografia com Dispositivos Móveis” em 2020. A pesquisa apoia-se na vivência da autora como professora de fotografia, nas entrevistas com docentes e nos relatos dos educandos, evidenciando o valor da mobgrafia como prática estética em sala de aula, que amplia a sensibilidade artística, a criticidade e a autonomia dos alunos, com repercussões no campo acadêmico e na formação social e cidadã. Ancorada em uma perspectiva educacional libertadora, decolonial e emancipatória, a experiência proporcionada pela mobgrafia reafirma sua potência como prática educativa. Com os resultados e experiências relatados, espera-se que o ensino da fotografia possa se transformar, incorporando a mobgrafia como uma nova e enriquecedora dimensão pedagógica.

Palavras-chave: Fotografia; Mobgrafia; Ensino; Comunicação; Cibercultura.

ABSTRACT

Photography and its expansion in an interconnected world open up new and vast possibilities, where the mobile phone emerges in a networked society not merely as a technological tool but as a catalyst for transformations in our relationship with images. In this hypermediated and hyperconnected context, it becomes essential to rethink photography education and practice. This doctoral research aims to deepen the study of mobgraphy — photography done with mobile devices — and propose its use as a relational aesthetic experience in the classroom, particularly within Communication courses. Starting with a historical and evolutionary analysis of photography and its teaching, from its origins to contemporary uses of mobgraphy, this research underscores the importance of adapting photography education to the context of current mobile technologies. For this purpose, we adopted a comprehensive methodology, including bibliographic research, in-depth interviews with photography instructors from various institutions in Goiânia, and a field study with an experimental class focused on mobgraphy practice. Thus, the course “Thematic Seminar in Advertising: Mobgraphy” was conducted over a semester, generating experiential knowledge and consolidating reflections that shape this thesis. Additionally, previous experiences, such as the creation of the “Mobile Device Photography” Free Elective in 2020, are also reported. This research draws upon the author's experience as a photography educator, interviews with faculty, and students' testimonials, demonstrating the value of mobgraphy as an aesthetic practice in the classroom. It enhances students' artistic sensibility, critical thinking, and autonomy, with impacts on both academic and social-civic formation. Anchored in a liberating, decolonial, and emancipatory educational perspective, the experience provided by mobgraphy reaffirms its power as an educational practice. With the experiences and findings reported, it is hoped that photography education may evolve, incorporating mobgraphy as a new and enriching pedagogical dimension.

Keywords: photography; *mobgraphy*; teaching; communication; cyberculture.

RESUMEN

La fotografía y su expansión en un mundo interconectado abren nuevas y vastas posibilidades, donde el teléfono móvil emerge en una sociedad en red no solo como una herramienta tecnológica, sino como un catalizador de transformaciones en las relaciones con las imágenes. Ante este escenario hipermediático e hiperconectado, se hace necesario repensar la enseñanza y la práctica de la fotografía. Este trabajo de doctorado tiene como objetivo profundizar en el estudio de la mobgrafía — la fotografía realizada con dispositivos móviles — y proponer su uso como una experiencia estética relacional en el aula, especialmente en los cursos de Comunicación. Comenzando con un análisis histórico y evolutivo de la fotografía y su enseñanza, desde sus orígenes hasta el uso contemporáneo de la mobgrafía, esta investigación subraya la importancia de adaptar la enseñanza fotográfica al contexto de las tecnologías móviles actuales. Para ello, adoptamos una metodología amplia, que incluye investigación bibliográfica, entrevistas con profesores de fotografía de diversas instituciones en Goiânia y un estudio de campo con una clase experimental dedicada a la práctica de la mobgrafía. Así, la asignatura “Seminario Temático en Publicidad y Propaganda: Mobgrafía” se impartió a lo largo de un semestre, generando conocimientos a partir de la experiencia y consolidando reflexiones que forman parte de esta tesis. Además, se relatan experiencias anteriores, como la creación del Núcleo Libre “Fotografía con Dispositivos Móviles” en 2020. La investigación se apoya en la experiencia de la autora como docente de fotografía, en las entrevistas con otros docentes y en los testimonios de los estudiantes, evidenciando el valor de la mobgrafía como práctica estética en el aula. Esta práctica amplía la sensibilidad artística, el pensamiento crítico y la autonomía de los estudiantes, con repercusiones en el ámbito académico y en la formación social y ciudadana. Anclada en una perspectiva educativa liberadora, decolonial y emancipatoria, la experiencia proporcionada por la mobgrafía reafirma su potencial como práctica educativa. Con los resultados y experiencias aquí relatados, se espera que la enseñanza de la fotografía pueda transformarse, incorporando la mobgrafía como una nueva y enriquecedora dimensión pedagógica.

Palabras-clave: fotografía; mobgrafía; enseñanza; comunicación; cibercultura.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Autorretrato	19
Figura 2 - Foto elaborada por Thais Lélis para o primeiro desafio da disciplina intitulado “O que é fotografia? O que é fotografar?”. Data de entrega da atividade: 9 de julho de 2020.....	25
Figura 3 - Fim de tarde. Mobgrafia tirada em 23 de julho de 2020, às 18h35	28
Figura 4 - Mobgrafias elaboradas pelo discente Liando Ghendalle Gomes Junior para o desafio 3: “Cozinha, área de serviço, dispensa”. Entrega em 15 de julho de 2020	44
Figura 5 - Mobgrafia do Campus Samambaia no caminho até a sala de aula	53
Figura 10 - Mobgrafia do Centro de Aulas C (UFG), logo após ministrar uma aula para turma de Relações Públicas, em 2019.....	99
Figura 17 - Mobgrafia dos educandos explorando e andando na Cidade de Goiás em nossa aula de Campo, no dia 16 de dezembro de 2023	155
Figura 18 - Mobgrafia tirada da sala da UniAraguaia, onde ministrava aulas, em 17 de dezembro de 2019.....	161
Figura 19 - Projeto final da educanda Estephane Fernandes para o “Diário Mobgráfico - 30 dias fotografando”.....	188
Figura 20 - Projeto final da educanda Estephane Fernandes para o “Diário Mobgráfico da visita a campo na Cidade de Goiás”	189
Figura 21 - Estudantes da Turma Experimental “Seminário Temático em Publicidade e Propaganda – Mobgrafia” do curso de Publicidade e Propaganda da UFG vendo mobgrafias nos celulares em sua primeira aula da disciplina (28 de setembro de 2023)	197
Figura 22 - Mobgrafia tirada pela educanda Izabella Eterna de Oliveira Silva, ela deu o nome de “Vista de Ipanema”	199
Figura 23 - Mobgrafia realizada por Giovanna Cury.....	200
Figura 24 - Mobgrafia elaborada por Ana Rita Vidica.....	201
Figura 25 - Título da imagem “Sobre viver”. Foto de @esteralkimim participante do MPF 2023 na categoria documental ((#mpfdoc2023)	204
Figura 26 - Mobgrafias tiradas para a atividade “#picoftheday” da educanda Jéssica Caetano Santos.....	206
Figura 27 - Galeria de fotos do Instagram de Jaz Oldham (@jazold_bnw).....	207

Figura 28 - Mobgrafia elabora por Cynthia Lopes de Oliveira	208
Figura 29 - Separação dos educandos em pequenos grupos e distribuição de livros fotográficos para referências (9 de novembro de 2023).....	209
Figura 30 - Fotos tiradas pela educanda Laryssa Ribeiro, que escolheu o gênero <i>street</i>	210
Figura 31 - Fotos tiradas pela educanda Vitória Laís, que escolheu o gênero <i>street</i>	211
Figura 32 - Mobgrafias tiradas por Adryan Castro, gênero escolhido: preto e branco	211
Figura 33 - Mobgrafias elaboradas por Ana Lilia Porto, gênero escolhido: preto e branco	212
Figura 34 - Mobgrafias elaboradas por Marcos Vinícius, gênero escolhido: preto e branco	212
Figura 35 - Mobgrafias elaboradas por Giovana Lira, gênero preto e branco	213
Figura 36 - Mobgrafias elaboradas por Bianca Silva, gênero preto e branco.....	213
Figura 37 - Mobgrafias elaboradas por Renata Sunshine no gênero preto e branco	214
Figura 38 - Mobgrafias elaboradas pelos educandos Vinícius e Izabella Eterna no gênero <i>street</i>	214
Figura 39 - Mobgrafias elaboradas pelos educandos Vinícius e Izabella Eterna no gênero <i>street</i>	215
Figura 40 - Mobgrafia elaborada por Luísa Capuzzo no gênero <i>street</i>	215
Figura 41 - Mobgrafia elaborada por Felipe Fulquim no gênero <i>street</i>	216
Figura 42 - Mobgrafia elaborada por Giovanna Curry no gênero <i>street</i>	216
Figura 43 - Mobgrafia elaborada por Jéssica Santos no gênero <i>street</i>	217
Figura 44 - Mobgrafia elaborada por Ana Julia no gênero <i>street</i>	217
Figura 45 - Mobgrafia elaborada por Cynthia Lopes no gênero <i>street</i>	218
Figura 46 - Mobgrafia elaborada por Estephane Fernandes no gênero <i>street</i>	218
Figura 47 - Quadro do resultado geral do “Quem fotografa o olho espicha”	Erro!
Indicador não definido.	
Figura 48 - Mobgrafia dos educandos tirando fotos no mirante	222
Figura 49 - Mobgrafias elaboradas no mirante pela educanda Izabella Eterna.....	223
Figura 50 - Mobgrafia da vista do mirante elaborada pelo educando Felipe Fulquim	223

Figura 51 - João Daniell nos explicando sobre o Mercado Municipal e sua importância histórica.....	225
Figura 52 - Museu das Bandeiras	226
Figura 53 - Mobgrafia elaborada por Vinícius Kennedy.....	227
Figura 54 - Mobgrafia dos educandos andando na cidade de Goiás	228
Figura 55 - Mobgrafia elaborada por Giovanna Barros Cury.....	229
Figura 56 - Estátua de Cora Coralina na entrada da Ponte do Rio Vermelho e seu poema, exposto no Instituto Biapó	230
Figura 57 - Vista de dentro do Instituto Biapó	230
Figura 58 - Mobgrafias elaboradas pela educanda Izabella Eterna	231
Figura 59 - Nosso registro oficial da viagem à Cidade de Goiás, feita no Largo do Carioca	233
Figura 60 - A foto “oficial” da turma com seus aprendizes no Cajueiro	235
Figura 61 - Foto elaborada pela educanda Izabella Eterna de Oliveira Silva (esquerda) e pelo educando por Felipe Fulquim (direita).....	238
Figura 62 - Fotos produzidas na oficina no Cajueiro	239
Figura 63 - Apresentação de resultado da produção publicitária das educandas Vitória Laís e Laryssa Ribeiro.....	242
Figura 64 - Apresentação do trabalho de produção fotográfica pelos educandos Ana Julia Fernandes, Luísa Capuzzo, Jéssica Santos, Cynthia Lopes, Giovanna Cury e Felipe Fulquim (lâmina 1).....	244
Figura 65 - Apresentação do trabalho de produção fotográfica pelos educandos Ana Julia Fernandes, Luísa Capuzzo, Jéssica Santos, Cynthia Lopes, Giovanna Cury e Felipe Fulquim (lâmina 2).....	245
Figura 66 - Apresentação do trabalho de produção fotográfica dos educandos Ana Julia Fernandes, Luísa Capuzzo, Jéssica Santos, Cynthia Lopes, Giovanna Cury e Felipe Fulquim (lâmina 3).....	246
Figura 67 - Resultados finais da produção publicitária dos educandos Ana Julia Fernandes, Luísa Capuzzo, Jéssica Santos, Cynthia Lopes, Giovanna Cury e Felipe Fulquim (lâmina 1).....	247
Figura 68 - Resultados finais da produção publicitária dos educandos Ana Julia Fernandes, Luísa Capuzzo, Jéssica Santos, Cynthia Lopes, Giovanna Cury e Felipe Fulquim (lâmina 2).....	248

Figura 69 - Resultados finais da produção publicitária dos educandos Ana Julia Fernandes, Luísa Capuzzo, Jéssica Santos, Cynthia Lopes, Giovanna Cury e Felipe Fulquim (lâmina 3).....	248
Figura 70 - Resultados finais da produção publicitária dos educandos Ana Julia Fernandes, Luísa Capuzzo, Jéssica Santos, Cynthia Lopes, Giovanna Cury e Felipe Fulquim (lâmina 4).....	249
Figura 71 - Resultados finais da produção publicitária dos educandos Ana Julia Fernandes, Luísa Capuzzo, Jéssica Santos, Cynthia Lopes, Giovanna Cury e Felipe Fulquim (lâmina 6).....	249
Figura 72 - Resultados finais da produção publicitária dos educandos Ana Julia Fernandes, Luísa Capuzzo, Jéssica Santos, Cynthia Lopes, Giovanna Cury e Felipe Fulquim (lâmina 5).....	250
Figura 73 - Resultado das produções publicitárias dos educandos Ana Lília, Adryan Castro, Bianca Silva, Giovana Lira, Marcos Vinícius Ponte e Renata Sunshine (lâmina 1)	251
Figura 74 - Resultado das produções publicitárias dos educandos Ana Lília, Adryan Castro, Bianca Silva, Giovana Lira, Marcos Vinícius Ponte e Renata Sunshine (lâmina 3)	251
Figura 75 - Resultado das produções publicitárias dos educandos por Ana Lília, Adryan Castro, Bianca Silva, Giovana Lira, Marcos Vinícius Ponte e Renata Sunshine (lâmina 2)	252
Figura 76 - Resultado das produções publicitárias dos educandos Ana Lília, Adryan Castro, Bianca Silva, Giovana Lira, Marcos Vinícius Ponte e Renata Sunshine (lâmina 4)	252
Figura 77 - Projeto final da educanda Jéssica Santos (lâmina 1).....	256
Figura 78 - Projeto final da educanda Jéssica Santos (lâmina 2).....	257
Figura 79 - Projeto final da educanda Jéssica Santos (lâmina 3).....	258
Figura 80 - Projeto final da educanda Jéssica Santos (lâmina 4).....	259
Figura 81 - Projeto final da educanda Ana Julia Martins Fernandes (lâmina 1)	260
Figura 82 - Projeto final da educanda Ana Julia Martins Fernandes (lâmina 2)	261
Figura 83 - Projeto final da educanda Ana Julia Martins Fernandes (lâmina 3)	262
Figura 84 - Projeto final do educando Marcos Vinícius Pontes Rodrigues (lâmina 1)	263

Figura 85 - Projeto final do educando Marcos Vinícius Pontes Rodrigues (lâmina 2)	264
Figura 86 - Projeto final do educando Marcos Vinícius Pontes Rodrigues (lâmina 3)	265
Figura 87 - Projeto final da educanda Natália Guimarães (lâmina 1)	266
Figura 88 - Projeto final da educanda Natália Guimarães (lâmina 2)	267
Figura 89 - Projeto final da educanda Natália Guimarães (lâmina 3)	268
Figura 90 - Projeto final da educanda Natália Guimarães (lâmina 4)	269
Figura 91 - Projeto final da educanda Natália Guimarães (lâmina 5)	270
Figura 92 - Projeto final do educando Vinícius Kennedy Freitas (lâmina 1)	271
Figura 93 - Projeto final do educando Vinícius Kennedy Freitas (lâmina 1)	272
Figura 94 - Projeto final da educanda Ana Lilia Ipolito (lâmina 1)	272
Figura 95 - Projeto final da educanda Ana Lilia Ipolito (lâmina 2)	273
Figura 96 - Gráfico em pizza com as porcentagens dos dispositivos/sistemas usados pelos educandos na turma experimental	275
Figura 97 - Gráfico em torre das porcentagens da resposta dos educandos sobre considerar já saber os princípios da fotografia antes da mobgrafia	277
Figura 98 - Gráfico em escala sobre a relevância que os educandos consideram sobre o ensino da linguagem mobgráfica dentro de um curso de Comunicação	280
Figura 99 - Compilado do Desafio 1 “O que é fotografia? O que é fotografar?”	310
Figura 100 - Compilado Desafio 2 “Fotografia na área do quintal, área externa, alpendre ou sacada”	311
Figura 101 - Compilado Desafio 3 “Cozinha”	312
Figura 102 - Compilado Desafio 4 “Sala de jantar/estar”	313
Figura 103 - Compilado Desafio 6 “Quarto”	314

SUMÁRIO

PRÓLOGO	19
1 INTRODUÇÃO	28
2 CAMINHOS ATÉ A SALA DE AULA	53
2.1 O ENSINO DA FOTOGRAFIA NO BRASIL.....	54
2.2 O ENSINO DA FOTOGRAFIA NOS CURSOS DE COMUNICAÇÃO DA UFG ..	57
2.3 RELATOS SOBRE A MOBGRAFIA EM SALA DE AULA: ENTREVISTAS COM DOCENTES	64
2.3.1 Entrevista com Lisbeth Oliveira (UFG): a importância de experiência fora dos muros da sala de aula	65
2.3.2 Entrevista com Mariana Capeletti (PUC-GO): o uso de plataformas e a pobreza de repertório visual.....	74
2.3.3 Entrevista com João Daniell (IFG) e nossa turma piloto: o núcleo livre de inverno “Fotografia com dispositivos móveis”.....	78
2.3.4 Entrevista com Rosa Berardo (FAV/UFG): a mobgrafia com papel antropológico.....	89
3 ALÉM DOS MUROS DA SALA DE AULA E DA MATERIALIDADE FOTOGRAFICA	99
3.1 DA FOTOGRAFIA À MOBGRAFIA	108
3.2. REPENSAR A IDEIA DE IMAGEM E SUA CONTRIBUIÇÃO EPISTEMOLÓGICA PARA A COMUNICAÇÃO	117
3.3 A FOTOGRAFIA COM DISPOSITIVOS MÓVEIS EM TEMPOS DE PÓS- FOTOGRAFIA: MOBGRAFIA COMO EXPERIÊNCIA ESTÉTICA	130
4 LADO A LADO: TROCANDO FIGURINHAS ENTRE EDUCADORA E EDUCANDOS	155
4.1 POR UMA EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA: CONSTRUINDO UM AMBIENTE DE APRENDIZAGEM AFÁVEL E DECOLONIAL.....	161
4.2 PLANO DE ENSINO E A TURMA EXPERIMENTAL “SEMINÁRIOS TEMÁTICOS EM PUBLICIDADE E PROPAGANDA: MOBGRAFIA”	183

4.2.1 O primeiro dia de aula: apresentação da pesquisa e do plano “semiestruturado” de ensino.....	191
4.2.2 Revisitando fotos já tiradas no celular: o #tbt (<i>throwback thursday</i>).....	198
4.2.3 O “#picoftheday”: a “fotografia do dia” a partir de um dispositivo de ação.....	203
4.2.4 O jogo “Quem fotografa o olho espicha”.....	219
4.2.5 A viagem de campo à Cidade de Goiás e o reencontro com o prof. João Daniell	221
4.2.6 A oficina do Cajueiro: de educando a educador.....	234
4.2.7 A produção publicitária com mobgrafia	240
4.2.8 Trabalhos finais da disciplina	253
4.2.9 Relatório final da disciplina.....	275
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	285
REFERÊNCIAS.....	290
APÊNDICE A - ROTEIRO SEMIESTRUTURADO PARA A ENTREVISTA COM OS DOCENTES	303
ANEXO A - PLANO DE ENSINO DA DISCIPLINA DE INVERNO DE NÚCLEO LIVRE MINISTRADA JUNTAMENTE COM O PROF. JOÃO DANIELL EM 2020	304
ANEXO B - MOBGRAFIA ELABORADAS PELOS EDUCANDOS DO NÚCLEO LIVRE “FOTOGRAFIA COM DISPOSITIVOS MÓVEIS” (2020).....	310
ANEXO C - MODELOS DE RELATÓRIOS DESAFIO 1 A 6 – NL DE INVERNO REMOTO (2020)	315
ANEXO D - PLANO DE ENSINO DO “SEMINÁRIO TEMÁTICO EM PUBLICIDADE E PROPAGANDA: MOBGRAFIA” (2023-2024).....	322

PRÓLOGO

Figura 1 - Autorretrato



Fonte: Acervo pessoal (2020).

Eu-Tela. Poderíamos realizar essa conjugação, já que se trata de um binômio quase inseparável? A imagem escolhida para a abertura deste prólogo (Figura 2) apresenta a simbiose complexa dos tempos que vivemos e demonstra pontos essenciais de onde partimos.

O primeiro ponto de partida é o próprio conteúdo da imagem. Vivemos por e nas imagens, produzidas principalmente por dispositivos móveis, que passaram de um mero aparato de troca de informações ao epítome da cibercultura. Dessa maneira, para me apresentar, eu não poderia renunciar a uma imagem. Imagem desta *Eu-Tela* que é (auto)reconhecida por meio dos celulares. Celulares que serão protagonistas da nossa pesquisa, assim como são da nossa cultura contemporânea.

O segundo ponto de partida que a imagem de abertura promove é a autorreferência na escrita de todo o presente texto. Não poderíamos partir de outro lugar a não ser do próprio lugar de vivência. Tal procedimento se justifica por entendermos que toda escrita parte de um ponto pessoal e contextual. Sobre isso Gisane Gomes expressa o seguinte:

O pesquisador é elemento do contexto. A metodologia de pesquisa é fruto do contexto. A utilidade social da pesquisa sobre dado tema é “determinada” pelo contexto. O pesquisador é parte do todo, assim como, o fenômeno está no todo, via consideração do contexto, pois está no pesquisador e se encontra no fenômeno (Gomes, 2000, p. 106).

Por isso, o leitor perceberá, em alguns momentos, o uso da primeira pessoa do singular na escrita do texto, que aqui de forma alguma significa uma escrita solitária ou que não dá a devida importância aos seus diversos pares, mas que demonstra meu lugar vivido e traz, de modo mais pessoal, relatos que eu vivi e que não poderiam ser ditos com tanta veracidade por outra pessoa ou “mascarados” com um rigor acadêmico tradicional. Também você irá reparar na escrita em terceira pessoa do plural, pois a pesquisa e os afetos aqui passados são constituídos por vários nós.

Dessa forma, a alternância entre a primeira e a terceira pessoa serve para evidenciar a complexidade do processo de pesquisa, que nunca é apenas individual ou coletivo, mas um entrelaçamento contínuo de experiências pessoais e contribuições compartilhadas. Ao escrever em primeira pessoa trago, à tona, a subjetividade que permeia minha vivência e que influencia diretamente as escolhas metodológicas e interpretativas. Já ao utilizar a terceira pessoa do plural reconheço a força e a importância das colaborações, diálogos e trocas que constituem o tecido desta pesquisa, apontando para a ideia de que o conhecimento é sempre construído em conjunto, nunca de maneira isolada. Assim, espero que o leitor compreenda essas nuances e as receba como parte integral do que este texto busca transmitir.

Essa também é a justificativa deste prólogo, que tenta se aproximar mais de você leitor e minimizar um pouco a frieza e distância própria do mundo academicista vinculado ao modelo de ciência de base eurocêntrica. Outro esforço que empenhamos é para que as imagens tenham um protagonismo em todo o trabalho, desta maneira quebramos mais uma vez uma regra no decoro acadêmico tradicional para enfatizá-las ao expor uma imagem na abertura de cada parte deste trabalho. Dando, assim, a sua devida preponderância.

Outro elemento presente na imagem é a presença de uma câmera fotográfica “profissional” – e aqui entre muitas aspas – já que a linha entre profissionalismo e amadorismo se deteriora a cada dia, principalmente com a disponibilidade e acessibilidade cada vez maior aos dispositivos fotográficos, como os *smartphones*. Também falamos sobre isso no presente trabalho. Mas a câmera também simboliza os

últimos cinco anos, quando ela foi meu instrumento de trabalho. Não como fotógrafa no mercado, mas como professora universitária no ensino da fotografia. E a breve história de como a docência faz parte de quem eu sou deve ser contada para que você possa entender o que move a escrita dessas mal traçadas linhas.

Talvez eu tenha me descoberto professora muito cedo. O lecionar sempre esteve muito presente na minha vida. Os primeiros registros que tenho da docência aconteceram no escritório do meu pai. Ele foi professor universitário a vida inteira, desde sua graduação em Engenharia, em Ouro Preto (MG), nos anos de 1980 até chegar à Universidade Federal de Goiás (UFG) e lá se aposentar em 2016. Ele sempre teve um escritório na nossa casa, onde há livros que abarrotam as estantes. Consigo sentir aquele cheiro de papel antigo e de pó apenas fechando os olhos e me imaginando lá. Lembro de pegar aqueles calhamaços cujos conteúdos desconhecia e brincar que eu era uma professora. E no mesmo instante meus educandos tomavam vida naquele escritório escuro. Ao segurar um dicionário de Inglês, automaticamente me transformava em uma professora de Línguas. Devolvia para a estante e apanhava um livro com a figura de um átomo em sua capa (depois soube que se tratava de um livro de química e física) e no mesmo instante me transformava em uma professora de Física, mesmo sem entender direito o conteúdo que estava ali.

Então, a carreira docente sempre esteve em minha vida de maneira muito próxima. Meu pai chegava em casa dizendo que não “tinha dado aula, tinha dado um show”. Nunca tive o privilégio de ver uma aula sequer do meu pai e, mesmo hoje sabendo do seu talento para exacerbar as pequenas coisas e sua mania de sempre falar com hipérboles, eu não ousou duvidar da veracidade do seu relato. O que me afetou diretamente foi o fato de que meu pai era extremamente feliz e realizado com o seu trabalho. Quando menor, ele levava, eu e meu irmão, para os churrascos da sua faculdade. Levava-nos, também, simplesmente para ficar na sua sala da coordenação de curso na UFG e eu via nitidamente em seus olhos o orgulho de estar naquela instituição. O fato é que esse amor trouxe, para mim e meu irmão, um senso de responsabilidade: tínhamos que estudar na UFG. Essa leve cobrança não era dita em voz alta, claro, mas existia e a sentíamos.

Em 2008 a tão sonhada vaga na UFG foi alcançada. Passei para Comunicação Social - Publicidade e Propaganda e entrei em 2009. A imagem do meu pai caindo de joelhos no meio do quintal e levantando os braços aos céus, agradecendo a Deus quando soube da notícia, nunca sairá da minha memória. Dentro da que era a

Faculdade de Comunicação e Biblioteconomia (Facomb) e hoje é Faculdade de Informação e Comunicação (FIC) fui descobrindo assuntos pelos quais tive o prazer de me debruçar por horas a fio.

Até entrar na faculdade nunca tinha pensado que era possível existir uma ciência que estudasse cinema, fotografia, televisão e internet. Tudo que eu amava e que me interessava. Então, eu lia, com uma certa avidez curiosa e encantada, as incontáveis cópias que tirávamos para ler. Assuntos que meus colegas de turma achavam enfadonhos muitas vezes, como Teoria da Comunicação, por exemplo, em mim sempre gerou um certo fascínio. Era como se um peixe estivesse lendo pela primeira vez sobre a água; eu estava entendendo, pela primeira vez, a cultura que me atravessava todos os dias. Decidi fazer o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) com ênfase em fotoetnografia, um projeto experimental que tinha como proposta a produção de um fotolivro que, por meio de imagens, conta a história de Goiânia de modo íntimo e particular. Era o nascimento de uma protopesquisadora em imagens e de uma parceria com a profa. Ana Rita Vidica.

Já há algum tempo no mercado de trabalho e inserida da cabeça aos pés em uma agência de publicidade, senti-me sufocada pelas pequenas grandes demandas diárias que não me permitiam mais estudar o que tanto gostava. Foi uma decisão difícil, mas tirei férias do trabalho e fui estudar para tentar passar no Mestrado em Comunicação; consegui ser aprovada. Olhando agora para todo esse processo do passado, não tem como não respirar um pouco com uma pontinha de orgulho. Talvez nos falte isso: revisitar toda nossa história de vez em quando para ver o quão longe chegamos, mesmo quando achávamos que não conseguiríamos.

No mestrado com foco na cibercultura e movimentos net-ativistas, tive a oportunidade de me aprofundar em um tema que sempre me interessei: a tecnologia e seus desdobramentos na cultura. Entrei em contato profundamente com o que ainda é a base de onde parte meu pensamento, autores como Massimo Di Felice, Bruno Latour, Erick Felinto, André Lemos, Raquel Recuero, entre tantos outros. Apenas hoje sou capaz de perceber que os caminhos acadêmicos que me levaram à pesquisa atual, que você leitor se debruça agora, é fruto de uma longa caminhada que uniu o interesse pela fotografia, advindo lá da graduação, com a base teórica e investigativa da cibercultura do mestrado, que faz parte do contexto desta pesquisa.

Após concluir o mestrado entrei de fato para a vida docente. Que já estava incipiente e maturando a muitos anos. Minha primeira oportunidade foi na Faculdade

Araguaia, em Goiânia. Entrei com a indicação de uma outra professora, que havia sido minha veterana na UFG.

É aqui, neste ponto, que entramos na parte mais importante desse relato: como o ensino da fotografia e, em especial, a mobgrafia adentraram na minha vida. Em 2018 já era professora de fotografia e fui convidada a dar uma oficina com algo prático e rápido sobre fotografia. Então, decidi dar uma oficina com o seguinte tema: “Mobgrafia: a fotografia com dispositivos móveis”. Não me lembro ao certo onde tinha visto o nome “mobgrafia”, mas lembro que, ao dar a oficina, nenhum aluno tinha ouvido falar sobre este termo, mas, pelo nome ser intuitivo, eles entenderam imediatamente do que se tratava.

A partir dessa experiência com os educandos, que gostaram muito da oficina, incluí uma aula dedicada à mobgrafia nas minhas aulas de Introdução à Fotografia na Faculdade Araguaia. O que percebi, nessa aula especificamente, é que os educandos se sentiam muito à vontade em fazer fotografias e, ao mesmo tempo, após o contato com parâmetros básicos da fotografia – como composição, cores e fotometria, eles se surpreendiam com o fato de que um aparelho que eles carregam diariamente poderia ter a potência de produzir fotos com uma sensibilidade mais artística e poética.

Algo também precisa ser ressaltado: era muito bom perceber como os educandos se sentiam incluídos na aula por possuírem, eles mesmos, uma câmera. Diferentemente das outras aulas, em que pegavam em uma câmera *Digital Single Lens Reflex* (DSLR) por poucos minutos – já que a quantidade era poucas para muitos educandos¹ – ou chegavam a desistir antes mesmo de encarar aquela câmera gigantesca e cheia de botões, com o próprio celular os educandos se sentiam seguros para produzir uma foto. Além disso, para exercitar os fundamentos da fotografia vistos em sala, era o celular que os educandos utilizavam para produzir suas fotos e, assim, conseguiam realizar os trabalhos requeridos. Porém, o interesse para com a DSLR era gigantesco, parecia-me que só sentiam que estavam em uma “verdadeira” aula de fotografia quando pegavam em uma, como se existisse uma separação: o que era feito por uma DSLR era uma fotografia, pelo celular, não era.

Já em 2020, com o fatídico advento da pandemia da covid-19, que transformou de forma indelével o ensino no Brasil e no mundo e acelerou metodologias já em

¹ Nesta tese os alunos e alunas são chamados de educandos, tendo como base a escrita freiriana de sermos seres que estão em constante processo de educação.

curso, o uso do celular já não era uma opção no ensino da fotografia. Era majoritariamente a via possível de produção de fotografias em meio à imposição necessária do distanciamento físico entre as pessoas. Sem a vacina, vivemos um período em que era arriscado sair de casa, fazer compras, visitar amigos e parentes, ainda mais ter aulas de fotografia: uma das aulas mais práticas da grade curricular e necessariamente solicitante de contato físico, aproximação com o assunto fotográfico e comunhão de equipamentos. Porém, devido exatamente a esse contexto, ter aulas e fotografar eram ações mais que necessárias para a alma humana naquele momento – período que experimentamos, de forma cabal, a nossa necessidade de conexão e expressividade.

Em julho de 2020, então, ministramos, eu e o prof. João Daniell Oliveira, uma disciplina de Núcleo Livre de Inverno, intitulada “Fotografia com dispositivos móveis”, na UFG. O Núcleo Livre é uma opção que esta instituição possui para que educandos de todas as faculdades componentes da universidade possam ter a oportunidade de cursar uma disciplina fora da sua área. Eu e o professor e amigo João Daniell fomos, então, surpreendidos com a altíssima procura pelo nosso núcleo livre. Eram mais de mil discentes inscritos para participar das nossas aulas, que seriam, pela primeira vez na história da UFG, ministradas de forma remota.

Mesmo já fazendo uso da mobgrafia, já ministrando uma aula específica sobre este tópico em sala de aula e os educandos já se valendo de *smartphones* para a produção de seus trabalhos fotográficos, foi só com nosso Núcleo Livre de Inverno, em pleno isolamento social, que o estalo para o assunto “Mobgrafia e o ensino da fotografia” veio de forma inspiradora para uma pesquisa mais aprofundada. O grande interesse dos educandos pela disciplina, o engajamento dos discentes durante todo o período das aulas, os resultados visuais produzidos e a forma como as aulas eram nitidamente prazerosas, tanto para nós docentes quanto para os discentes, foram, juntos, a chave para incentivar essa experiência inicial em uma pesquisa de doutorado. Em seguida, a lacuna de não encontrar materiais que abordassem o uso dos *smartphones* em sala de aula e o próprio terreno desconhecido das fotografias com aparelhos móveis, também foram grandes incentivadores para dar início à nossa busca.

Em nossa disciplina de inverno, para compor a nota, além das imagens produzidas e a concatenação das fotos em um ensaio geral, os educandos também deveriam entregar um breve relato por escrito, que poderia ser feito como um diário,

compartilhando como foi a experiência no desafio da semana. Tratava-se de uma reflexão sobre os sentimentos que motivaram a criação das fotografias ou que elas despertaram no discente. A proposta era criar um diálogo com essas imagens, sendo o educando livre para trazer referências de poesias, músicas, literatura, cinema, notícias, conversas que teve na semana e outros.

Fugindo um pouco da proposta do ensaio geral, o primeiro desafio surgiu com a ideia de fazermos quase que um diagnóstico da turma para a qual estávamos ministrando as aulas. Para testar os conhecimentos prévios em fotografia e para ver o que se esperava daquela disciplina, propusemos, como primeiro desafio, a produção de fotos respondendo à seguinte pergunta: “O que é fotografia? O que é fotografar?”. Cada educando foi desafiado a responder tais perguntas fotografando e a respondê-las de forma individual a partir de como a fotografia estava inserida na vida de cada um. Destaco uma das fotografias produzidas por uma educanda que faz um diálogo com a proposta deste pequeno prólogo (Figura 2).

Figura 2 - Foto elaborada por Thais Lélis para o primeiro desafio da disciplina intitulado “O que é fotografia? O que é fotografar?”. Data de entrega da atividade: 9 jul. 2020.



Fonte: Thais Lélis (2020).

Além da resposta em forma imagética, a discente também respondeu de forma escrita. Para responder à pergunta “O que é fotografia? O que é fotografar?” a educanda escreveu o seguinte:

“A fotografia é algo tão simples e ao mesmo tempo complexo; mesmo estando em um pedaço de papel impresso ou em MB do computador, elas podem representar uma infinidade de coisas, desde uma lembrança até um momento histórico. Por meio delas buscamos retratar realidades, explicar conceitos, guardar memórias, evidenciar detalhes, dentre tantas coisas mais. Sendo assim o ato de fotografar é uma arte, é buscar a essência do que se quer representar, é tornar uma lembrança eterna, é mostrar o que se vê” (Trecho do relato da discente Thais Lélis, para a disciplina de núcleo livre de inverno na UFG, Fotografia com dispositivos móveis, realizada em julho de 2020).

É interessante notar que, tanto para o seu relato quanto para a sua produção, a educanda traz um traço da realidade fotográfica muito importante para o presente trabalho: como que, apesar da sua transformação, ao passar da materialidade para a imaterialidade, a fotografia continua a nos tocar e estar tão presente na vida cotidiana das pessoas. Ao trazer diferentes fotos, de diferentes épocas e trazendo também o celular com fotos de pessoas da sua família, a educanda demonstra que a fotografia tem se sustentado ao longo do tempo como uma plataforma de projeção dos sujeitos: tanto do próprio sujeito (*self*) quanto dos sujeitos que são alvos no nosso afeto e que, por meio da fotografia, continuam a nos afetar. Porém, é inegável que estamos em um momento inédito de produção, edição e circulação de imagens. Como diz Giselle Beiguelman,

[...] as imagens deixaram de ser planos emolduráveis. Transformaram-se nos dispositivos mais importantes da contemporaneidade, espaço de reivindicação do direito de projeção do sujeito na tela, subvertendo os modos de fazer (enquadrar, editar, sonorizar, mas também os modos de olhar, de ser visto e supervisionado. O protagonista dessa história é o celular dotado de câmera e com acesso à internet. Foi ele o responsável por converter a câmera de dispositivo de captação em um dispositivo de projeção do sujeito. Projeção pessoal que tem destino certo: as redes sociais e os grupos interpessoais do WhatsApp. E é nessa alquimia que nos tornamos fantasmas de nós mesmos (Beiguelman, 2021, p. 33).

De fato, a multiplicação exacerbada de dispositivos eletrônicos, a digitalização da cultura visual, a ubiquidade das redes, tudo isso somado ao *ethos* de uma cultura da performance² transforma, de forma indelével, a forma como produzimos imagens. Se tal multiplicação e diversificação em grande escala do espectro social e cultural dos registros imagéticos se transforma radicalmente com o advento do celular,

² Conceito que Byung-Chul Han discorre em seu livro “A sociedade do cansaço” (2017b).

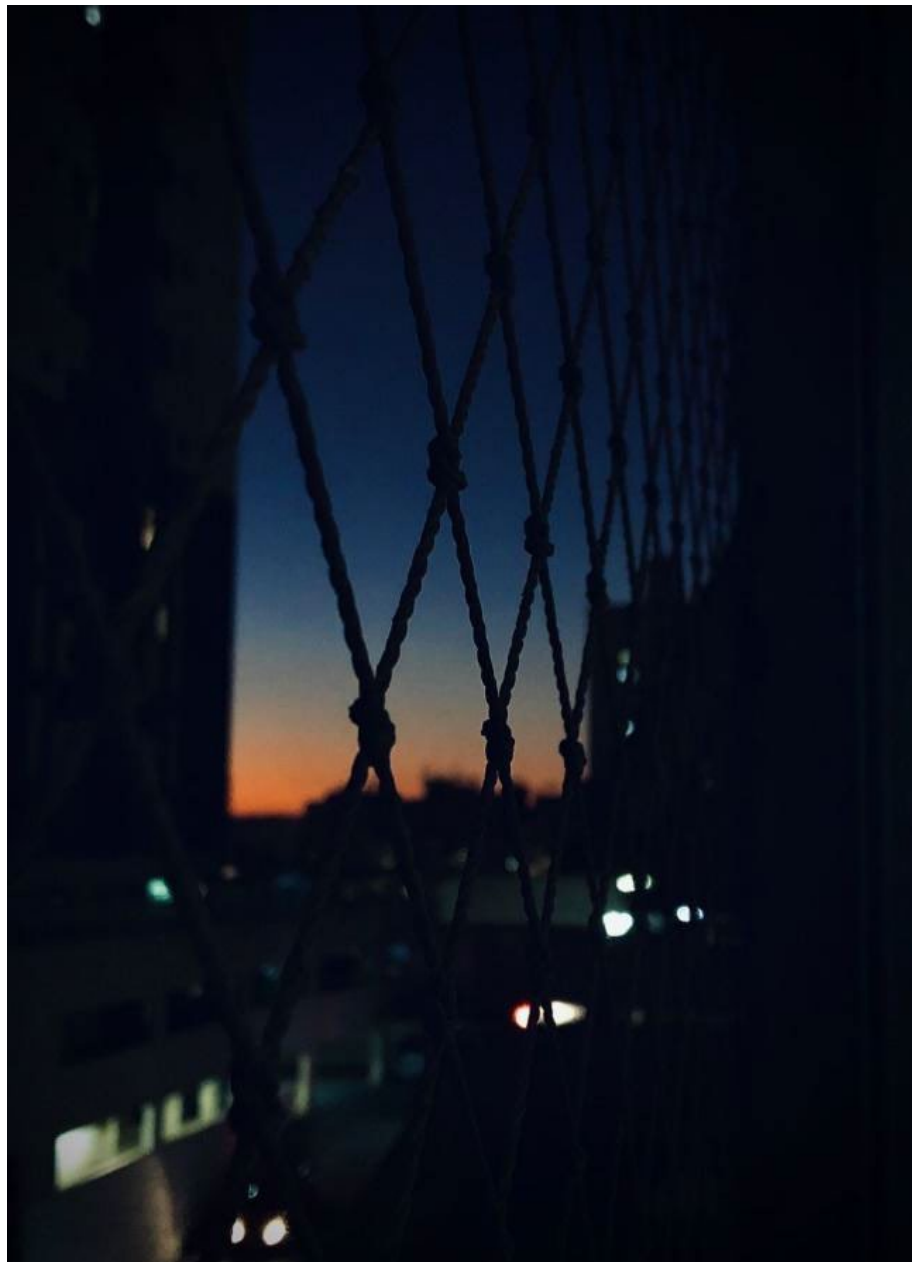
precisamos pensar urgentemente em novas formas de ensinar nesse mundo onde nossa vida é mediada pelas pequenas lentes de celulares e em que tudo que é vivido é passível de ser postado, compartilhado e vigiado.

Os sonhos daquela criança que sonhava em ser professora não morreram, apenas envelheceram e coexistem com novos desafios de um mundo cibercultural³. Ensinar hoje já é muito diferente do modo como meu pai ensinava e o professor deve estar atento ao mundo que o cerca, pois ele é mesmo um construtor do mundo novo que nasce. A cada educando que passa na vida de um docente, uma nova esperança de mudança e transformação nasce e renasce. Tenho aprendido que, mais importante do que a própria chegada é o caminho que percorremos. As próximas páginas então são os passos desse caminho que se faz caminhando. Espero que seja uma experiência de aprendizado para todas as partes: para quem a lê, para quem participou e participa deste estudo e para mim, que, das aprendizes, sou a maior.

³ Lemos (2013, p. 16) postula que a “cibercultura resulta da convergência entre a socialidade contemporânea e as novas tecnologias de base microeletrônica”. Dessa maneira, a cultura contemporânea e a cibercultura são usadas neste trabalho como sinônimos.

1 INTRODUÇÃO

Figura 3 - Fim de tarde. Mobgrafia tirada em 23 de julho de 2020, às 18h35



Fonte: Acervo pessoal (2024).

A fotografia que abre esta introdução remete a um período de intensas incertezas: estávamos no quarto mês da pandemia de covid-19. A rede de proteção em primeiro plano, filtrando a luz do entardecer com sua melancolia característica, reflete o sentimento predominante daqueles dias em que permanecíamos confinados. Sair de casa era arriscado e o ato mais solidário era justamente ficar: um gesto de cuidado tanto para nós mesmos quanto para nossas famílias e nossa comunidade. As

informações chegavam em ondas avassaladoras; assistíamos a lives no YouTube com cientistas e notícias que traziam, dia após dia, a escalada no número de mortes. E juntamente as notícias, surgiam diversas informações e desinformações. Como pode a Sociedade da Informação estar tão imersa na desinformação? O excesso de informações era – e ainda é – exaustivo, afetando-nos tanto física quanto mentalmente.

A estrutura comunicativa, moldada pelas chamadas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) – incluindo o avanço de *hardwares* como computadores, redes e dispositivos móveis – impactou nossa cultura de maneira profunda e irreversível. As adaptações impostas por essa nova realidade digital são notáveis e profundas. Em pouco tempo a internet passou por transformações significativas, alterando por completo as dinâmicas de interação *on-line*.

A primeira geração da internet era essencialmente estática, refletindo fortemente a natureza unidirecional da comunicação das grandes mídias de massa, como a televisão. Essa fase era caracterizada por sites construídos em HTML, com formulários predominantemente mantidos por grandes empresas. Naquela época a internet estava acessível apenas por meio de uma conexão com fio em um único PC. Os usuários atuavam, principalmente, como consumidores de conteúdo, visualizando sites estáticos e realizando *downloads*, com pouca capacidade de modificação ou produção de novos conteúdos. Comparando com a primeira fase da internet – que tinha uma arquitetura estratificada de pares, com conexões frequentemente centralizadas em grandes centros, como universidades, a era *hacker* da internet – que surgiu na década de 1970 com a cultura *hacker*, resultou em um aumento das conexões entre pequenos nós, possibilitando novos usos da rede

Nossa atual situação é caracterizada por uma mutabilidade incessante, uma constante atualização e uma avalanche de informações em meio a uma cultura altamente complexa, repleta de ambiguidades e contradições. E isso não se limita apenas ao universo superficial das redes sociais digitais. Bancos de dados globais, como os *big datas*, armazenam nossos vestígios, informações e imagens em tempo real, enquanto sistemas "inteligentes" supervisionam meticulosamente cada faceta de nossa existência. Estamos imersos em um ecossistema de informações globalmente interconectado.

Nesta configuração, nossa condição habitativa vem experimentando transformações profundas com a ascensão das tecnologias de conectividade nos

últimos anos. De um lado, a disseminação em larga escala de dispositivos móveis com capacidades de conexão *wi-fi*; do outro, a proliferação das redes sociais e da internet das coisas (*internet of things*⁴), deram origem a uma forma de conectividade que transcende as abordagens teóricas convencionais do desenvolvimento social das disciplinas positivistas europeias, não podendo ser delimitada pela dimensão da política tradicional de natureza antropocêntrica.

Partimos do pressuposto de que estamos sob uma nova égide de ação: o net-ativismo, concepção cunhada pelo professor Massimo Di Felice, em *Net-ativismo: da ação social para o ato conectivo* (2017). O net-ativismo aponta para a compreensão de um ato de conectividade que não se baseia em ações centradas no sujeito nem em lógicas racionais, mas sim em experimentações originadas pelas interações ecossistêmicas de uma rede de atores. Estes, ao estabelecerem relações de conectividade, dão origem a uma forma de habitação e ecologia comunicativa-conectiva. Nas palavras de Di Felice (2017):

Um agir que se apresenta, no interior de Gaia, e na época de informatização da biosfera, como não transitivo, nem antropomórfico, nem sujeito-cêntrico, mas transespecífico e transsubstanciado. Um agir cuja natureza e cuja dimensão atópica (do grego *ατοπος*, lugar atípico, fora do lugar e indizível) tornam difícil a sua própria narração. Da complexidade das dinâmicas reticulares e não apenas humanas dos conhecimentos científicos – as quais se desenvolvem nas ecologias complexas dos âmbitos laboratoriais e que produzem um saber resultante de dinâmicas que associam os instrumentos técnicos utilizados em laboratório, os humanos, as substâncias etc. (B. Latour)

⁴ Para André Lemos, “A Internet das Coisas é, de acordo com CERP 2009 (Cluster of European Research Projects on the Internet of Things), uma infraestrutura de rede global dinâmica, baseada em protocolos de comunicação em que “coisas” físicas e virtuais têm identidades, atributos físicos e personalidades virtuais, utilizando interfaces inteligentes e integradas às redes telemáticas. As coisas/objetos tornam-se capazes de interagir e de comunicar entre si e com o meio ambiente por meio do intercâmbio de dados. As coisas reagem de forma autônoma aos eventos do “mundo real/físico” e podem influenciá-los por processos sem intervenção humana direta (Lemos, 2012, p. 19-20). Já para Gisele Beiguelman, “do ponto de vista conceitual, é preciso frisar que o termo ‘internet das coisas’ é um paradigma e muitas visões, que varia de acordo com os interesses, finalidades e formação de empresários, pesquisadores, usuários e políticos que o formulam. Há quem diga ainda que o termo não faz sentido algum, pois, quando tudo estiver integrado às redes, só haverá internet e nada mais. Apesar de todos os impasses conceituais, técnicos, políticos e econômicos, estima-se que, em 2025, de acordo com um relatório do Conselho Nacional de Inteligência (National Intelligence Council, NIC) dos Estados Unidos, a internet das coisas deverá estar plenamente estabelecida e deixará nos arquivos da história a definição de internet como uma rede mundial de computadores. Ela deverá ser atualizada como rede mundial de computadores, pessoas, geladeiras e tudo o mais que nos cerca” (Beiguelman, 2021, p. 88).

aos a-dinamismos ecosófico (M. Maffesoli) de um novo sentir ecológico -, passando pelas formas “gamificadas” do ativismo e das formas de participação e conflitualidade em rede, até a gestão de ilimitados bancos de dados, organizados e gerenciados a partir da intervenção de inteligências artificiais, assistimos à emergência de uma nova condição, não mais apenas humana ou técnica, ou anti-humana, muito menos social ou sociotécnica, cujas características e formas constituem o âmbito de interesse do net-ativismo (Di Felice, 2017, p. 10).

Além do entendimento da complexidade da ação no contexto contemporâneo, especialmente na era da informatização de toda a biosfera, a noção de net-ativismo é muito profícua por demonstrar uma nova condição que não pode ser reduzida apenas ao humano, ao técnico ou ao social, mas que abrange uma variedade de elementos, incluindo o ativismo em rede, a gestão de grandes conjuntos de dados por inteligências artificiais e outras formas de ação que transcendem as categorias tradicionais. Há, em órbita, a necessidade de um novo entendimento da complexidade das interações entre seres humanos, tecnologia e ecossistemas, desafiando conceitos tradicionais de ação e conhecimento. Percebemos a necessidade desse aprofundamento pelas ações atópicas advindas dessa nova realidade, como, por exemplo, as *fake news*, a infodemia⁵, as desinformações, o *deep fake*⁶ e outras. Todas

⁵ O termo infodemia foi publicado pela primeira vez no artigo de John Zarocostas: “But a global epidemic of misinformation – spreading rapidly through social media platforms and other outlets – poses a serious problem for public health. “We’re not just fighting an epidemic; we’re fighting an infodemic”, said WHO DirectorGeneral Tedros Adhanom Ghebreyesus at the Munich Security Conference on Feb 15” (Zarocostas, 2020, p. 676).

⁶ *Deepfake* é uma técnica advinda da inteligência artificial (IA) que é usada para criar vídeos, áudios ou outros conteúdos digitais falsificados, nos quais uma pessoa ou objeto é substituído por outro, muitas vezes de forma extremamente convincente. O termo *deepfake* deriva da combinação de *deep learning* (aprendizado profundo) e *fake* (falso). Essa técnica utiliza redes neurais artificiais, especialmente as chamadas redes neurais profundas, para analisar e sintetizar dados, como imagens ou sons. Geralmente os *deepfakes* são usados para criar vídeos em que o rosto de uma pessoa é substituído pelo de outra, o que pode ser usado para simular discursos, declarações ou situações falsas. Com o aprimoramento cada vez maior da tecnologia, as *deepfakes* têm sido cada vez mais convincentes. Uma das *deepfakes* mais famosas foi a do Barack Obama, criada pela Universidade de Washington, em 2017, que pode ser visto no *link*: <https://www.youtube.com/watch?v=AmUC4m6w1wo>. Os *deepfakes* têm causado preocupações significativas, pois podem ser usados para disseminar desinformação, difamar pessoas, criar notícias falsas e até mesmo para fins maliciosos, como a produção de pornografia não consensual em que os rostos de vítimas são colocados em vídeos pornográficos. Como resultado, tem havido um aumento na conscientização sobre os perigos dos *deepfakes*, também estão sendo feitos esforços para desenvolver tecnologias de detecção de *deepfake* e regulamentações para lidar com seu uso indevido. É por isso que muitos pais têm evitado postar a foto dos seus filhos nas redes sociais.

impulsionadas pelas tecnologias telemóveis que facilitam o acesso à (des)informação e sua propagação.

Em tese, o ciberespaço se configura como um ambiente privilegiado, onde as mais diversas opiniões poderiam ter um espaço democrático. Podemos até nos questionar o papel, muitas vezes, de insubordinação ao jogo midiático e da *agenda setting*⁷ que possuem. A internet é vista como um ambiente de busca por outros pontos de vista sobre um assunto pautado pela grande mídia, além de conter sua própria pauta, influenciando o posicionamento e assuntos dos meios de comunicação “de massa”. Um modo de buscar informações alternativas àquelas que aparecem na TV ou no rádio. Porém, passadas as empolgações otimistas e as projeções revolucionárias, democráticas e cidadãs, hoje temos um maior vislumbre de suas ambivalências e dos potenciais riscos sociais, humanos e psicológicos que a envolvem. E, claro, estamos falando de um arsenal de complexas variáveis que formam a cibercultura em que vivemos e não podemos delegar somente a um dispositivo as causas das consequências pelas quais estamos passando.

George Steiner, na obra “Aqueles que queimam livros” (2017), denomina a atual modernidade como a “tirania do toque”: a geração que não consegue fazer silêncio e nem se manter solitária para bem refletir sobre altas temáticas dispostas nos livros e, da mesma maneira, não consegue honrar a herança recebida através deles. Apesar de a nossa sociedade ocidental institucionalmente não estar de fato queimando livros em praça pública, a ciência tem sido amplamente questionada por correntes anticientíficas que têm conquistado, a cada dia, maior número de adeptos. Vimos recentemente movimentos como os antivacinas negando a eficácia das vacinas sem nenhuma comprovação científica; e os terraplanistas, que defendem que a Terra é plana. O que é mais estarrecedor é que o negacionismo da ciência tem consequências reais e desastrosas em um país tão desigual como o Brasil. Segundo o site UOL, o índice de cobertura vacinal vem caindo e doenças contagiosas erradicadas, ou perto disso, voltaram a aparecer com mais força. No Brasil o sarampo retornou em 2019 e a vacinação contra a poliomielite (paralisia infantil), que desde 1990 estava controlada por aqui, em 2016 não atingiu sua meta. Algo similar vem

⁷ *Agenda setting* é uma hipótese de que há um processo em que a mídia influencia a importância atribuída a certos temas, moldando o que o público considera relevante. Ela seleciona e prioriza questões, direcionando a atenção e discussões, impactando a percepção e a agenda social e política. Em essência, a mídia teria o poder de destacar tópicos específicos, influenciando a atenção e as prioridades da sociedade.

ocorrendo com hepatite A, BCG, rotavírus, meningocócica C e pentavalente (Testoni, 2020).

Isso tudo se deve, principalmente, às *fake news*, que, dentro da arquitetura atópica da rede, espalham-se como um vírus. São divulgadas em escala industrial por “fazendas” de *boots*, lançadas em um fluxo ininterrupto nas redes sociais, além de serem usadas como ferramentas para eleições. No contexto da pandemia de Covid-19, vimos um tsunami de informações conflitantes sobre o mesmo assunto, dando caracterização à infodemia: grande aumento no volume de informações associadas a um assunto específico, que podem se multiplicar exponencialmente em pouco tempo devido a um evento específico, como a citada pandemia. Veja o que explica a autora Michiko Kakutani logo na introdução do seu livro “A morte da verdade: notas sobre a mentira na era Trump”:

O termo “declínio da verdade” (usado pelo *think tank* Rand Corporation para descrever “o enfraquecimento do papel dos fatos e análises” na vida pública norte americana) entrou para o léxico da era da pós-verdade, que inclui também expressões agora corriqueiras como “fake news” e “fatos alternativos”. E não só as notícias são falsas: também existe a ciência falsa (produzida por negacionistas das mudanças climáticas e anti-vaxxers, os ativistas do movimento antivacina), a história falsa (promovida por revisionistas do Holocausto e supremacistas brancos), os perfis falsos de norte-americanos no Facebook (criados por trolls russos) e os seguidores e “likes” falsos nas redes sociais gerado por *boots*) (Kakutani, 2018, p. 8).

Michiko Kakutani nos diz, resumidamente, como há uma onda, pelo mundo todo, de um populismo e fundamentalismo que distorcem a verdade em tempos de altos níveis de sentimentalismo. “A polarização se tornou tão extrema nos Estados Unidos que os eleitores dos estados de maioria republicana e dos de maioria democrata estão tendo dificuldades para entrar em consenso sobre os mesmos fatos” (Kakutani, 2018, p. 11). A raiva, o rancor e as paixões dão a tônica do debate, acirrando e polarizando ainda mais o debate político. Todo esse cenário vem sendo exponencialmente acelerado pelo crescimento e expansão das redes sociais, que estão associadas diretamente aos *smartphones*. Na era atual da internet o explosivo crescimento das redes sociais promoveu uma transformação na dinâmica, estrutura e compartilhamento de conteúdo, transformando os consumidores em produtores, um fenômeno que alguns estudiosos se referem como “prosumers” – uma combinação de produtor e consumidor. A chamada *web 2.0* foi profundamente influenciada pelo

avanço da tecnologia *wireless*, que não apenas permite que os usuários estejam conectados em todos os lugares, principalmente por meio de dispositivos móveis, como *smartphones*, mas também possibilita que objetos estejam conectados. Isso é evidente nos dispositivos inteligentes, como *smart TVs* e *smartphones*.

Em uma matéria de 2022, o jornal Correio do Povo apontou que mais de 155 milhões de brasileiros possuíam celular para uso pessoal (Mais de [...], 2022). Tal número impressionante não nos indica apenas uma produção imagética de grande volume exponencial, mas uma transformação da cultura visual e sua indissociabilidade da rede. As imagens nascem de dispositivos eletrônicos e por meio deles são indexados dados de geolocalização, as imagens circulam, sociabilizam-se e são transformadas. O celular, com sua mobilidade, multifuncionalidade e acesso à internet, torna-se o protagonista desta diversificação em grande escala do espectro social e cultural dos registros imagéticos. É inegável que estamos em um momento inédito de produção, edição e circulação de imagens.

A simbiose entre o *smartphone* e as redes sociais elevam a fotografia digital a outro patamar ou a transforma de forma indelével em algo a mais que a fotografia. Para Joan Fontcuberta estamos presenciando a morte da fotografia tal como o mundo a conheceu. Assim como “o beijo de Judas” (em referência ao seu livro de 2001), onde havia uma traição escondida em si, a fotografia foi traída e já não significava a visão ingênua de reflexo da verdade. Sabendo que o beijo de Judas era um sinal para a salvação vindoura e logo mais para a ressurreição, Fontcuberta (2012) acredita que o digital pode fazer, quem sabe, um renascer da fotografia. Como a caixa de pandora, “A tecnologia digital proporciona calamidade para alguns e libertação para outros” (Fontcuberta, 2012, p. 10, tradução nossa)⁸.

Como já dissemos antes, o *smartphone* se desponta como a epítome cultural do nosso século (Gomes; Vidica, 2023). Em seu livro “Com o cérebro na mão: no século que gosta de si mesmo” (2015), Teixeira Coelho apresenta um panorama da cultura contemporânea e das forças que a moldam, utilizando os *smartphones* como símbolo para compreender as dinâmicas culturais atuais. Logo no início de sua obra ele faz uma provocação: “Como explicar um smartphone a um viajante do tempo que

⁸ Tradução livre de “la tecnología digital provee calamidad para unos y liberación para otros” (Fontcuberta, 2012, p. 10).

chega a nós vindo do passado?”. Mas por que, dentre tantas tecnologias e dispositivos modernos, ele escolheu justamente o *smartphone*? Aqui está a explicação do autor:

Talvez porque não exista, pelo acúmulo cultural que nele existe, outro exemplo mais eloquente da tecnologia definidora deste tempo. O *smartphone* é o segundo cérebro do homem do século 21, um segundo cérebro que esse homem carrega na mão – não mais no bolso ou na sacola, como na pré-história do telefone celular, mas não mão: pode precisar dele, podemos precisar dele quando menos esperamos; é preciso sempre, literalmente, tê-lo à mão, 24 horas por dia, sete dias por semana, algo nunca antes registrado na história da tecnologia humana (Coelho, 2015, p. 11).

Percebemos então que, para o autor, o *smartphone* é a concatenação e ápice da tecnologia definidora de nossos tempos contemporâneos. Diferentemente dos primeiros celulares, que eram guardados no bolso ou na bolsa, o *smartphone* se tornou indispensável e acessível a qualquer momento, 24 horas por dia, refletindo uma dependência tecnológica sem precedentes na história humana. Assim como já foi discutido por McLuhan (1969), na atualidade as pessoas andam com um “segundo cérebro” sempre disponível à mão. Ao transferir, para esse pequeno assistente pessoal, nossas memórias, agendas, localizações e senhas, surge a questão de como ele pode impactar nossa existência de maneira profunda e irreversível: estamos completamente desnudos na sua frente (Han, 2017c). O ambiente digital, que nos envolve de forma sedutora e, muitas vezes, sem que possamos compreender plenamente suas consequências, altera profundamente nossos comportamentos, percepções, emoções e relações sociais. Além disso, ele se torna um terreno fértil para o anonimato e para o que pode ser descrito como a “aniquilação do rosto”⁹, uma metáfora para a perda de identidade no mundo digital.

Quando Steve Jobs apresentou o iPhone no evento Macworld Expo, em 9 de janeiro de 2007, ele destacou sua tela de 3,5 polegadas, alta resolução e câmera de 2.0 megapixels, afirmando: “Eu estou ansioso por este momento a dois anos e meio”

⁹ Sobre a aniquilação do rosto, Ciro Marcondes Filho retoma o conceito de Emmanuel Lévinas em seu livro “Fascinação e miséria da cibercultura”: “De certa forma, o espírito da técnica tenta matar o rosto no sentido levinasiano. O rosto, aquele que me olha, é em verdade incapturável pela técnica; seu ato de olhar, diz Lévinas, é como ‘um tiro à queima-roupa’ (Lévinas, 1995, pg. 44-45), que me solicita e me cobra minha responsabilidade. Essa dimensão desaparece na visão do mundo do homem obtida do ponto de vista da técnica. Aí eu apenas aciono teclas, participo de jogos, tenho vivência eletrônicas virtuais, eu preservo e cultuo meu próprio ego e suas satisfações imediatas” (Marcondes Filho, 2012, p. 40).

e proclamando que "hoje, a Apple vai reinventar o telefone". E de fato reinventou. Segundo sua biografia, intitulada "Steve Jobs" (2011), escrita por Walter Isaacson, Steve Jobs enfatizou, em sua apresentação: "Hoje estamos apresentando três produtos revolucionários. O primeiro é um iPod com tela ampla e controle por toque. O segundo é um celular inovador. E o terceiro é um dispositivo pioneiro de comunicação pela internet" (Jobs *apud* Isaacson, 2011, p. 492). Após reforçar as três funcionalidades, Jobs surpreendeu: "Não são três aparelhos separados, é um único aparelho, e ele se chama iPhone" (Ibid.).

A combinação da tecnologia multitoque, de alta precisão, com um *design* intuitivo centrado na experiência do usuário, aliado a um navegador que reproduzia a interface completa da *web*, transformou o celular de um simples dispositivo de comunicação em uma ferramenta computacional hipermediática. Essa inovação deu início ao que Henry Jenkins denomina de "cultura de convergência".

A convergência não ocorre por meio de aparelhos, por mais sofisticados que venham a ser. A convergência ocorre dentro dos cérebros de consumidores individuais e em suas interações sociais com outros. Cada um de nós constrói a própria mitologia pessoal, a partir de pedaços e fragmentos de informações extraídos do fluxo midiático e transformados em recursos através dos quais compreendemos nossa vida cotidiana (Jenkins, 2009, p. 30).

Para Jenkins (2009) a convergência de mídias não é apenas uma mudança tecnológica ou uma transição de estado. É uma transformação que altera as relações entre tecnologias existentes, indústrias, mercados, gêneros e públicos. Ela redefine a lógica da indústria midiática e a maneira como os consumidores lidam com notícias e entretenimento. A revolução iniciada pelo iPhone, junto ao surgimento de redes sociais como o Instagram, em 2010, inaugurou um novo capítulo na história da imagem, marcando a democratização e a popularização ainda maior da fotografia.

Ao conectar usuários que pensam da mesma forma, são formadas bolhas informacionais que se (re)abastecem de notícias personalizadas onde se reforça ideias preconcebidas e enviesadas. Além disso, há outros problemas mais graves no que tange a comunicação dentro da arena digital. Byung-Chul Han, com seus apontamentos sobre as patologias contemporâneas e do mundo ocidental, aponta para uma sociedade cujo nome foi perdido, dando lugar à anonimidade. Para Han (2018), nome e respeito estão ligados um ao outro, pois o nome (*namentlich*) é a base

do reconhecimento, respeito e da confiança mútua. Além de estar ligado diretamente com práticas ligadas à normalidade (*namentlichkeit*) como a responsabilidade, a confiança e a promessa. O ambiente digital tem se mostrado, portanto, um espaço profícuo para essa anonimidade, lugar em que se mata o rosto¹⁰ a alteridade esvaziada; e, por meio do anonimato, personas são criadas dando vazão desde discursos de ódio até a crimes hediondos. Além disso, outra causa para a crise do diálogo, principalmente nas redes sociais, ocorre porque as pessoas possuem exatamente uma identificação fraca ou laços fracos com sua comunidade, como diz Byung-Chul Han.

As ondas de indignação indicam, além disso, uma identificação fraca com a comunidade. Desse modo, elas não formam nenhum *Nós* estável, que apresentasse uma estrutura de zelo pela sociedade como um todo. Também zelo do assim chamado cidadão enraivecido não é [zelo] por toda a sociedade, mas sim em larga medida, um zelo por si mesmo. Por isso, ele se desfaz de novo rapidamente (Han, 2018, p. 22).

Ainda hoje são sentidas as consequências de uma sociedade de solidão massificada e de cansaço pela luta performática (Han, 2018). O que caracteriza as modernas cidades são enxames, agrupamentos de pessoas que não estão mais ligadas entre si, mas que se unem de modo efêmero para fazer um tipo de barulho insone e sem repercussão real de ação pública e prática. Resta perguntar: existe uma visão alternativa a essa história da modernidade? Segundo Roel Kuiper nosso desprendimento começa na modernidade, com o seu pensamento utópico que causa um atrofiamento da responsabilidade moral pelo aqui e agora, por enxergar a realidade social como construção abstrata, como objeto de um agir racional e pela radicalização do homem como sujeito autônomo, o que gera sua incapacidade de conexão, levando a representações de mundo completamente individualizadas (Kuiper, 2019).

¹⁰ O rosto que me interpela e me convoca à responsabilidade é enfraquecido pela mediação da tela no contexto social, resultando no esvaziamento da potência da alteridade. Ao evitar o encontro direto, o face-a-face, e a presença física do outro – aquele olhar que é como um “tiro à queima-roupa” (um instante em que não há tempo para racionalizar a resposta) –, a interação mediada pela tela reduz significativamente o impacto e o poder transformador do outro. Quem é o outro na cibercultura? Ciro Marcondes Filho nos questiona. O outro se apresenta como fragmentos: frases soltas, palavras sem profundidade, *bytes* e dados. Assim, a força da alteridade se torna fragilizada e precarizada (Marcondes Filho, 2012).

Além do problema profundamente moral que nossa sociedade passa e, como consequência, ético, não há dúvidas que um dos motivos do esfacelamento da esfera política também se dá pelo esfacelamento da educação. Em “Fascinação e miséria da cibercultura” (2012), Ciro Marcondes Filho, ao falar sobre ensino e educação na cibercultura, discorda veementemente do posicionamento clássico sobre a educação, particularmente sobre o ponto de vista kantiano de disciplina e instrução. Para Marcondes Filho (2012, p. 52) a educação clássica, tal qual a conhecemos “trivializa o educando, cria seres repetitivos, autômatos; no âmbito mais amplo, cultua uma maioria silenciosa”.

O autor propõe algo muito interessante: o que ele chama de perspectiva comunicacional no ensino. Essa perspectiva propõe que o ensinar é uma atividade dinâmica dos dois lados. O discente tem muito a ensinar ao professor, além do saber ser construído em tempo real, dentro de sala de aula, presencial, ou nas salas virtuais. Percebemos, então, que a própria arquitetura da rede, o fácil acesso às informações e o potencial da/do discente construir um aprendizado *on demand* pode ter a força de gerir uma educação menos hierarquizada. Marcondes Filho (2012) mostra, em Emmanuel Lévinas, algo extremamente profícuo em relação a educação:

Apresentando de forma resumida, Emmanuel Lévinas acredita que no caso do ensino não pode haver relação de desigualdade nem de dominação. É uma atividade, ao contrário, que deveria procurar “saltar o círculo fechado da totalidade” (Lévinas, 1961, p. 153), isto é, transcender o pequeno universo do instituído. Quando me ligo a outra pessoa, diz ele, esta deve introduzir em mim o que não estava originalmente em mim. Com a educação dá-se a mesma coisa: a “passagem” de um conteúdo, de um espírito a outro, produz-se sem violência, na medida em que a verdade ensinada pelo mestre já se encontra desde toda eternidade, presente do aluno (idem, p. 162). Não é a razão que cria as relações entre Mim e o Outro, sintetiza ele, é o ensino entre Mim e o Outro que cria a razão (idem, p. 230) (Marcondes Filho, 2012, p. 52).

O rastro notável e marcante de Lévinas é o pensamento que começa com a “segunda pessoa”, o outro, que tem precedência sobre o eu. É um ganho de perspectiva enorme pensarmos nessas micro-relações que se dão primeiramente entre indivíduos que possuem suas próprias vivências e saberes. Kuiper (2019) destaca que Lévinas é uma importante voz contra o antropocentrismo e a “egologia” tão presentes na modernidade e no pensamento ocidental.

Outro filósofo importante, destacado por Marcondes Filho (2012) e por Kuiper (2019), é o pensador judeu Martin Buber, para quem “a intersubjetividade é o caminho para novas representações sobre o homem e o mundo” (Kuiper, 2019, p. 94). Baseado em sua filosofia do “eu-tu”, Martin Buber acreditava que a educação era muito mais do que a transmissão de informações ou a aquisição de habilidades; era um processo essencialmente interpessoal e ético. Uma ideia que coincide muito com os ideais de Paulo Freire, autor cujo pensamento é explorado mais adiante nesta tese. Para ambos os pensadores – Paulo Freire e Martin Buber, o cerne da educação está na relação entre o educador e o educando, na interação entre o “eu” e o “tu”. Martin Buber via essa relação como um encontro autêntico e significativo, onde ambos os lados se envolviam em uma conexão pessoal e genuína. Nesse contexto, a educação não era apenas sobre o que se aprendia, mas sobre quem cada um se tornava no processo (Kuiper, 2019).

Para Martin Buber (Kuiper, 2019) a educação significativa ocorre quando o educador trata o educando como um ser único e digno de respeito, não apenas como um objeto a ser moldado. Ele enfatizava a importância de estabelecer uma conexão ética e de confiança com o educando, onde ambos se comprometeram em um diálogo autêntico, no qual as experiências, valores e perspectivas de ambos eram levados em consideração. Além disso, ele via a educação como uma maneira de desenvolver a capacidade de compreender e respeitar a diversidade e a pluralidade. Também acreditava que a educação deveria encorajar os educandos a reconhecerem a individualidade e a humanidade dos outros, independentemente de suas diferenças. É nesse sentido que nossa base educacional é baseada na afabilidade, presente em Martin Buber e presente na obra de Han (2021). Apresentamos, no capítulo 3, como é possível construir uma sala de aula afável, libertadora e emancipatória.

A educação nos proporciona a autonomia e a liberdade necessárias para explorar caminhos em busca do conhecimento, ajudando-nos a discernir, em um cenário hipercomplexo, quais elementos irão compor e influenciar nossas ações. E, dessa forma, formamos nossa base ética. Kuiper (2019, p. 148) diz que “A formação moral se dá nas escolas, nas famílias, dentro de empresas, em organizações ambientais e em mais muitos lugares... as estruturas sociais oferecem o contexto em que isso ocorre de um modo específico”. Nossa base ética é formada em comunidade. Assim, a educação é um processo coletivo e contextual, que vai além do aprendizado técnico, formando a base ética e moral necessária para a convivência em sociedade.

É por meio da educação que desenvolvemos uma ética da curiosidade, sendo ela o ponto de partida para nos aventurarmos pelas camadas mais profundas da internet, onde as informações se apresentam fragmentadas ou mesmo enganosas. No entanto, essa curiosidade só nos conduz a esses lugares se houver, previamente, uma formação educacional que estimule dúvidas honestas e reflexões genuínas. É necessário também educadores que possuem esse olhar sobre a educação para que não se perpetue o modelo bancário (Freire, 2020), de depósito simples do conhecimento, mas que ela seja enriquecida pelas experiências dos educandos e por suas vivências. É fundamental desautomatizar o olhar diante da natureza e do mundo e ampliar a experiência estética que os nossos educandos possuem em sala de aula.

O ensino da fotografia transcende a mera reprodução do visível. Ele nos revela sua profundidade como expressão artística, capaz de expor camadas mais sutis e escondidas da realidade, trazendo à tona aspectos que frequentemente escapam ao olhar desatento. Essa perspectiva se reflete na obra de Manoel de Barros, um poeta que capturou como poucos o deslumbramento humano diante da vastidão da natureza, da linguagem e do cosmos. Em um dos seus últimos poemas, antes de sua morte, em 2014, o poeta explora a ideia de desautomatizar o olhar, convidando-nos a enxergar o universo com novos olhos, como no poema "O poeta", publicado em "Ensaaios fotográficos" (2000).

De tarde fui olhar a Cordilheira dos Andes
que se perdia nos longes da Bolívia
E veio uma iluminura em mim.
Foi a primeira iluminura.
Daí botei meu primeiro verso:
Aquele morro bem que entorta a bunda da paisagem.
Mostrei a obra pra minha mãe.
A mãe falou:
Agora você vai ter que assumir as suas
irresponsabilidades.
Eu assumi: entrei no mundo das imagens (Barros, 2000, p. 47).

Neste poema Manoel de Barros compara o ato de fazer poesia ao de capturar imagens. Ao afirmar que "Aquele morro bem que entorta a bunda da paisagem", ele sugere que a realidade, como nas fotografias, escapa ao controle do poeta ou do fotógrafo, ampliando o conceito de fotografia para além da reprodução literal. A fotografia, como a poesia, torna-se uma *poiesis*, uma criação que transgride as

fronteiras do visível, descobrindo, na realidade, o que passa despercebido e foge à nossa percepção imediata.

Esse caráter incontrolável da realidade tornou-se particularmente evidente em 2020. Em 11 de março daquele ano, a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou a covid-19 uma pandemia global, instaurando uma crise sem precedentes. Entre as medidas para combater a doença, o isolamento social foi anunciado como uma estratégia essencial. O poema de Manoel de Barros foi, de forma inesperada, o último texto que lemos presencialmente em sala de aula. Em uma tarde quente de fevereiro de 2020, discutimos o poema com a turma de Introdução à Fotografia, na UFG. Era a primeira vez que olhávamos nos olhos daqueles educandos, sem saber que seria também a última oportunidade para o fazer de maneira presencial naquele semestre – e por muito tempo.

Com o distanciamento social e a impossibilidade de ter aulas presenciais, os professores do curso de Comunicação Social - Publicidade e Propaganda da UFG almejavam buscar maneiras eficientes e criativas para se aproximar dos estudantes e da cidade nesse tempo de afastamento social. Inicialmente a UFG não implantou diretamente as aulas remotas, como outras universidades do estado e da cidade de Goiânia. Devido às incertezas daquele momento, entre a impossibilidade de alguns educandos não terem acesso à internet, as aulas foram temporariamente suspensas e demos início a alguns projetos *on-line*, como foi o caso do Projeto Primeiro Plano¹¹, FIC em Casa¹² e do PêPêPraQuê¹³, entre outros.

Naquele primeiro momento de experiência de ensino na pandemia, a internet não se configurava apenas como uma opção para comunicação e conexão com o mundo, mas como a principal possibilidade para que as pessoas pudessem novamente se sentir e fazer parte do coletivo, assim como pudessem dar continuidade aos seus estudos. Essa mudança brusca na realidade mundial forçou, abruptamente,

¹¹ Em março de 2020, o Projeto Primeiro Plano surgiu como um canal de diálogo entre educandos e docentes durante o período de pandemia. Os responsáveis foram os professores do eixo “Imagem e Som”, composto pelos professores: Alexandre Tadeu dos Santos, Ana Rita Vidica, Karine do Prado e João Daniell Oliveira. Disponível em: <https://www.instagram.com/primeiroplanofic/>. Acesso em: 22 nov. 2021.

¹² Disponível em: <https://www.instagram.com/fic.ufg/>. Acesso em: 22 nov. 2021.

¹³ O blog foi elaborado pelos professores Marina Roriz, Eliseu Machado, Arnaldo Junior, Letícia Côrtes e Pedro Simon. Disponível em: <https://pepepraque.wordpress.com/>. Acesso em: 22 nov. 2021.

professores, de todas as áreas e faixas etárias, a se articular e se desdobrar para que as aulas, ora presenciais, pudessem continuar a ser ministradas.

E não só isso, o vírus nos impôs uma outra amarga pedagogia fora das paredes da sala de aula: talvez, pela primeira vez, as pessoas começaram a pensar coletivamente, seja no fortalecimento do senso de interdependência social. no entendimento de como ações pessoais podem contabilizar para transformações coletivas; na importância de um sistema de saúde público de qualidade. do melhor entendimento da cadeia produtiva e afetiva que o viver em sociedade nos proporciona e provoca. além de nos fazer refletir sobre os diferentes acessos aos serviços de saúde, cuidado e autocuidado. O movimento para dentro de si, proporcionado pelo isolamento, também provocou, em quem tinha condições financeiras para tal, uma necessidade de autoaperfeiçoamento que foi suprida pela alta produção de cursos diversos e *lives*.

Segundo o site Thinking with Google, houve um aumento de 450% no crescimento médio de buscas por *lives* e de 36% com gastos nos serviços de *streaming* no ano de 2020. A busca pelo consumo e produção de conteúdo aumentou exponencialmente e a internet, com suas possibilidades comunicacionais, mostrou-se ainda mais como um campo aberto de experimentação. Ainda segundo o site, com as rápidas mudanças externas e as incertezas do amanhã, as pessoas voltaram a olhar para si mesmas e passaram a se perceber como indivíduos que, mesmo com vontades próprias, são mais passíveis de se autocontrolar. Na esteira do autodesenvolvimento as buscas por uma pós em EAD cresceram 28% no Google em 2020 (Navarrette, Pasqualetii, 2020). Todas essas mudanças, sentidas e experimentadas pessoalmente, por nós pesquisadores e professores da UFG, resultaram no amadurecimento de projetos audiovisuais, disciplinas e criação de plataformas para diálogo com os educandos.

Tendo em vista o presente contexto e como já dito anteriormente, eu e o prof. João Daniell Oliveira propusemos o seguinte núcleo livre de inverno para os educandos da UFG: “Fotografia com dispositivos móveis”¹⁴, em julho de 2020. A disciplina contava com uma carga horária teórica: 36h (2 aulas de 3h por semana) e

¹⁴ A disciplina teve como ementa o desenvolvimento do olhar fotográfico, exercícios de percepção fotográfica e introdução à mobgrafia; técnicas de fotografia básica e suas aplicações usando dispositivos móveis; estética da fotografia e possibilidades criativas com dispositivos móveis; edição de imagens com celular e a criação de um ensaio fotográfico ao final da disciplina. A ementa, bem como todo o plano da disciplina, se encontra no Anexo A.

uma carga horária prática: 28h (aproximadamente 4h por semana para realizar as atividades). As aulas tiveram duração de 30 de junho a 7 de setembro de 2020. O curso foi ofertado na modalidade ensino remoto. Diferentemente do ensino EAD, o ensino remoto mistura elementos das aulas presenciais com algumas características do EAD, como o uso de plataformas digitais. Nossas aulas aconteceram por meio de videoconferência na plataforma Google Meet, em datas e horários pré-estabelecidos; diferente do EAD, em que as aulas são gravadas previamente e os educandos/educandas escolhem qual o melhor dia e horário para assistir.

Nosso objetivo geral com a disciplina foi preparar o educando para fotografar, com *smartphones*, *tablets* ou câmera compacta, cenas do cotidiano, a partir das técnicas básicas de fotografia, estimulando a criatividade e o olhar fotográfico. Já nossos objetivos específicos delimitados foram: refletir sobre o consumo e produção de imagens na atualidade; pensar acerca da formação do olhar fotográfico e estimular o seu desenvolvimento por meio de exercícios e discussões; conhecer as características das câmeras em dispositivos móveis e apresentar possibilidades criativas; reconhecer, por meio da teoria e da prática, elementos técnicos da linguagem fotográfica; apresentar e discutir tópicos da história da fotografia; compreender o desenvolvimento da linguagem e dos gêneros fotográficos; planejar e produzir um ensaio fotográfico usando apenas dispositivos móveis.

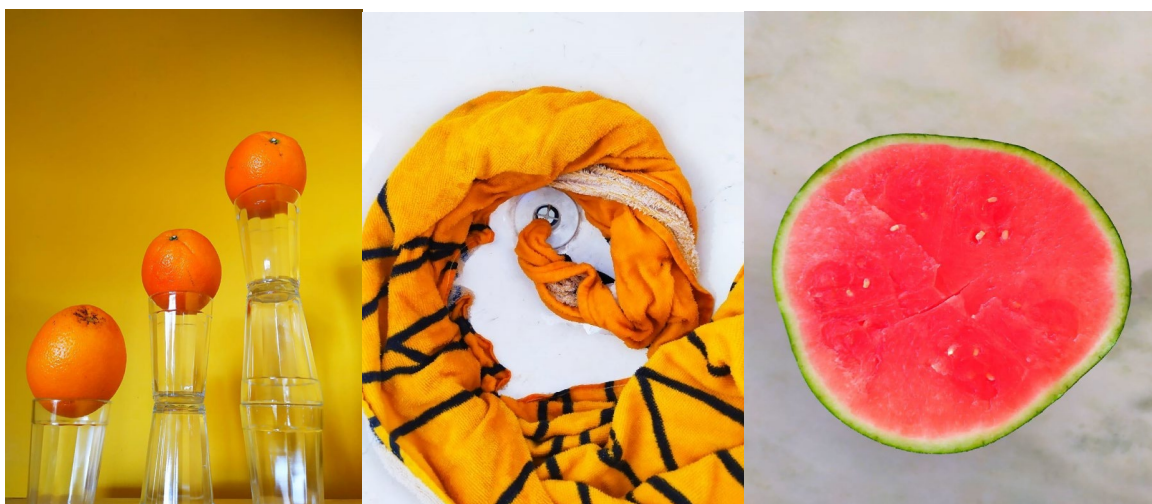
Nossa proposta de ensino foi baseada em desafios semanais e, ao final, cada estudante faria um ensaio autoral, que deveria ser postado em um perfil no Instagram criado exclusivamente para o projeto, sendo esse ensaio construído ao longo de todo o curso por meio de cada desafio proposto. O tema geral do ensaio era “De fora para dentro: em cada canto um conto, em cada cômodo um incômodo”. O título fazia referência aos desafios semanais que propúnhamos: a cada semana os educandos eram desafiados a fotografar um cômodo de onde moravam. Lembrando que estávamos em um estágio da pandemia que era perigoso sair da própria casa.

Então, enfrentamos alguns desafios em um cenário singular: a) o próprio ensino remoto, que estava sendo implementado e experimentado pela primeira vez na UFG. Com essa implementação advinham outras dificuldades: de conexão adequada, de aparelhagem adequada e a habilidade em usar a plataforma que propúnhamos: Google Sala de Aula; b) o distanciamento social não permitia que os educandos fizessem trabalhos em grupos – o que é bastante comum em uma disciplina corriqueira de Fotografia; c) por se tratar de um núcleo livre, recebemos estudantes

das mais diversas áreas do conhecimento, então, adentraram pessoas cujas grades curriculares não estavam nem próximas de uma aula de fotografia. Apesar dessas aparentes dificuldades apontadas, elas se mostraram como oportunidades para as práticas fotográficas mais intimistas e proporcionaram um ambiente peculiar de aprendizagem.

A mobgrafia entrou como uma grande facilitadora: primeiramente pela familiaridade que os educandos já possuíam com o equipamento fotográfico que iriam utilizar (celular); o distanciamento foi minimizado com as aulas ao vivo síncronas, onde eu e o professor João Daniell expusemos, teoricamente, alguns parâmetros básicos da fotografia, apresentamos fotografias e fotógrafos para ampliação do repertório dos educandos e demos *feedbacks* sobre os trabalhos produzidos. Ao mesmo tempo, fomos enriquecidos pelas diversas experiências pessoais dos educandos, dos seus olhares particulares e das áreas do conhecimento que adinham, como é perceptível na Figura 4, que apresenta três fotografias feitas para o desafio 3 “Cozinha, área de serviço, dispensa”.

Figura 4 - Mobgrafias elaboradas pelo discente Liando Ghendalle Gomes Junior para o desafio 3: “Cozinha, área de serviço, dispensa”. Entrega em 15 jul. 2020



Fonte: Liando Ghendalle Gomes Junior (2020).

Diz-se que a cozinha é o coração da casa, no nosso caso, o coração da família pulsa na cozinha. A cozinha para nós inspira energia. Boa parte das atividades domésticas são realizadas lá, desde o instigante preparo dos alimentos, até a fatigante atividade de lavar as louças. Os temperos, os aromas, os mantimentos e as memórias estão carinhosamente presentes em cada cantinho desse ambiente. Para este desafio, trouxe cores quentes, saturadas, vibrantes, com o

objetivo de expressar a ação, estimular os cinco sentidos, e a madeira trazendo o aconchego, que transborda na cozinha.

A partir desta experiência inicial, nasceu o desejo de aprofundamento nos estudos referentes ao uso dos dispositivos móveis no ensino da fotografia. Seria possível pensar que, de um dispositivo que é apontado, quase que invariavelmente, como causador de diversos malefícios psicológicos¹⁵ e fonte de alienação¹⁶, poderia insurgir alguma potência de emancipação? Seria possível, assim como “O poeta”, de Manoel de Barros, no frenesi da cibercultura, da multidão exponencial de imagens, ainda pousar o nosso olhar sobre a realidade e dali extrair poesia? Essas perguntas começaram a enraizar no meu coração o desejo de propor uma pesquisa de doutoramento em que poderíamos experimentar a mobgrafia – que é, *a priori*, a fotografia com dispositivos móveis – como uma experiência estética em sala de aula.

O termo **mobgrafia** surgiu como uma abreviação de “fotografia *mobile*”, fotografia feita com dispositivos móveis. Ele começou a ser usado para descrever o movimento artístico e cultural associado à prática de fotografar com *smartphones* e *tablets*, destacando sua relação com a mobilidade e a instantaneidade. Embora não haja um consenso sobre o criador exato do termo, ele se popularizou no Brasil em meados da década de 2010, principalmente com a disseminação das redes sociais e de festivais dedicados ao tema, como o Mobile Photo Festival. A palavra se consolidou como uma maneira de diferenciar a prática fotográfica realizada com dispositivos móveis da fotografia tradicional, associada a câmeras profissionais, destacando sua acessibilidade, a sociabilidade e o potencial criativo oferecido pelas tecnologias portáteis (Castro, 2020). Discorreremos mais sobre o surgimento, uso do termo e as características da mobgrafia no capítulo 3.

Partindo então da nossa motivação, de onde surgiu a ideia para a pesquisa e do seu contexto embrionário, iniciamos com as seguintes premissas/hipóteses:

- a) O modo como a maioria das faculdades de comunicação e informação em Goiânia trata a imagem de forma pueril e insuficiente;

¹⁵ Segundo o site da Gazeta do Povo, o uso abusivo dos *smartphones* está causando uma epidemia de ansiedade, depressão e dores. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/viver-bem/saude-e-bem-estar/ansiedade-depressao-dores-smartphones-tambem-podem-causar-problemas/>. Acesso em: 22 nov. 2021.

¹⁶ Em entrevista para o jornal Estadão, o psicólogo Cristiano Nabuco, coordenador do Grupo de Dependências Tecnológicas do Instituto de Psiquiatria do Hospital das Clínicas de São Paulo, diz que “Estamos criando uma geração de alienados”. Disponível em: <https://outline.com/k6qvb9>. Acesso em: 22 nov. 2021.

- b) O ensino da fotografia em Goiânia não leva em consideração a “mobgrafia”, sendo um termo desconhecido pela maioria dos docentes de Comunicação. Há uma diferença epistemológica entre os seguintes termos: fotografia analógica, fotografia digital e mobgrafia. Cada uma, além de suas peculiaridades técnicas, oferece uma transformação da linguagem fotográfica que não tem sido abordada adequadamente hoje no ensino de fotografia nos cursos de Comunicação;
- c) A maioria dos estudantes de fotografia já faz uso da mobgrafia, mas não possui a dimensão de que já o faz. Não há, em geral, uma intervenção intencional em sala de aula hoje no ensino da fotografia que leve em consideração a mobgrafia.

Diante disso, nossa hipótese de trabalho era a de que a mobgrafia, ao ser introduzida como experiência estética relacional (Bourriaud, 2009) para o ensino da fotografia, promoveria, nos discentes nos cursos de Comunicação, uma ampliação estética, visual e instrumental da fotografia e aprofundaria sua compreensão sobre pensar e produzir imagens na cibercultura. E, assim, propusemos o seguinte problema de pesquisa: **Como a mobgrafia pode transformar o ensino da fotografia nos cursos de Comunicação Social?**

Esta tese busca evidenciar como as tecnologias transformam a produção e circulação de imagens, articulando reflexões sobre as novas dinâmicas comunicacionais da era da mobilidade. Argumentamos que essas mudanças devem ser inicialmente refletidas no campo da Comunicação e, em seguida, em sala de aula, com ênfase no ensino da fotografia em cursos de Comunicação Social. Para tanto, tomamos como ponto de partida uma experiência prática realizada em uma turma experimental do curso de Comunicação Social com habilitação em Publicidade e Propaganda. Ao relatar nossas experiências, buscamos extrair verdadeiramente o saber que essa experiência nos trouxe (Bondía, 2002).

O **objetivo geral** da pesquisa foi integrar a mobgrafia ao ensino da fotografia por meio de uma turma experimental, na qual foram coletados relatos de experiência tanto de docentes que lecionam fotografia em Goiânia quanto de educandos participantes das vivências propostas. Buscou-se refletir sobre a experiência mobgráfica no ensino, considerando sua relação com a fotografia digital, sua estética específica, seus processos de circulação e seus agenciamentos comunicacionais.

Assim, a mobgrafia é tratada como uma experiência estética em ambientes de aprendizagem presenciais e virtuais, promovendo práticas pedagógicas ancoradas nessa estética nos cursos de Comunicação Social, a partir da habilitação em Publicidade e Propaganda como espaço inicial de experimentação.

Nesse sentido, a mobgrafia foi o fio condutor das intervenções (Almeida, 2016) realizadas no campo educacional, concretizadas pela criação de uma turma experimental no curso de Comunicação Social – Publicidade e Propaganda da UFG. O objetivo foi incorporar o *mobile* ao ensino da fotografia não apenas como uma nova ferramenta de produção, mas também como elemento central na circulação de imagens, na vivência de novas experiências estéticas e na transformação da relação entre imagem e educando, considerando que essa imagem agora está em rede.

Os objetivos específicos da pesquisa foram:

- a) Refletir sobre como as transformações tecnológicas dos dispositivos fotográficos e, conseqüentemente, da própria fotografia, têm impactado o processo de ensino-aprendizagem nos cursos de Comunicação Social. Para isso, propomos investigar a bibliografia relacionada ao tema, realizar leituras dirigidas e dialogar com produções científicas autorais, ampliando o estudo sobre o ensino na cibercultura com foco no uso de dispositivos móveis na comunicação digital;
- b) Introduzir e explorar uma nova experiência estética fotográfica no ensino e na pesquisa junto aos educandos de Comunicação Social. A experiência na habilitação Publicidade e Propaganda serviu como exemplo para proporcionar, aos estudantes, um repertório estético enriquecido;
- c) Entrevistar em profundidade, a partir de um questionário semiestruturado, docentes ativos e aposentados que lecionaram ou lecionam fotografia na cidade de Goiânia. A partir desses relatos, pudemos refletir sobre como está o estado atual do ensino da fotografia na cidade de Goiânia e como podemos aprimorar nosso ensino. As entrevistas foram primordiais e formaram a base para a construção do plano de ensino do nosso campo de pesquisa: a criação da disciplina “Seminários Temáticos em Publicidade e Propaganda – Mobgrafia”.
- d) Formatar o campo propriamente dito, ou seja, propusemos planejar, executar e analisar a inserção da mobgrafia como experiência estética relacional em ambientes de aprendizagem virtual e presencial. Assim,

refletimos a partir dos relatos dos educandos, como se desenvolveu e quais foram os resultados da aplicação da linguagem mobgráfica em sala de aula.

Nos estudos de Castro (2020), a estesia específica da mobgrafia foi amplamente enfatizada, destacando sua singularidade em relação a outros tipos de fotografia. Esta pesquisa retoma esse ponto como base para propor a aplicação dessa estesia em ambientes educacionais, refletindo sobre os processos contextuais, comunicacionais e pedagógicos envolvidos. Para isso, foi necessário um exame aprofundado da bibliografia disponível, o qual ocorreu durante toda a escrita, pois não acreditamos na dicotomia teoria e prática. Contextualizamos o ensino da fotografia até chegar à nossa realidade – o curso de Comunicação da UFG – e no capítulo 3 enfatizamos a importância de repensar a epistemologia da comunicação à luz das imagens. E por que isso é importante?

Tanto para Signates (2015) quanto para Martino (2008), a constituição do campo da Comunicação requer mais do que teorias que simplesmente mencionem ou abordem a Comunicação. É indispensável que os pesquisadores desse campo desenvolvam e tensionem novas teorias. Isso, no entanto, não significa rejeitar teorias oriundas de outras áreas do saber. Pelo contrário, essas contribuições externas podem oferecer a densidade necessária para a Comunicação como área de estudos. Como afirma Braga (2016, p. 18): “Porém, devemos trabalhar as teorizações oferecidas pelas demais ciências humanas e sociais em perspectivas que as aproximem da comunicação”. Assim, esta pesquisa se torna relevante não apenas pelos aspectos sociais e educacionais, mas também para a consolidação e ampliação do próprio campo da Comunicação. Repensar e expandir conceitos como imagem, fotografia e mobgrafia contribuem para o enriquecimento epistemológico dessa área.

Além disso, acreditamos que a ampliação dessa perspectiva beneficia diretamente o processo educacional. Como alertam Boni e Alves (2014, p. 116), “a consequência mais danosa do verbalismo para o ensino é a ‘aprendizagem’ de palavras vazias, ocas, sem significado”. A inclusão da imagem no ensino da Comunicação é essencial, pois ela ultrapassa a materialidade e o visual, assumindo também formas perceptivas, mentais, oníricas e até sonoras. A imagem pode ser entendida, simultaneamente, como “documento, objeto de sonho [Sigmund Freud], como obra e objeto de passagem [Walter Benjamin], monumento e objeto de

montagem [Sergei Eisenstein], não saber [Georges Bataille] e objeto de ciência [Aby Warburg]” (Didi-Huberman, 2006, p. 14 *apud* Samain, 2012, p. 22).

Nesse contexto, investigamos como os dispositivos móveis podem ser utilizados para sensibilizar o olhar fotográfico e ampliar o domínio de técnicas no ensino da fotografia nos cursos de Comunicação Social. Essa abordagem busca propor experiências estéticas relacionais (Bourriaud, 2009) no ambiente educacional, explorando o potencial dos dispositivos móveis como ferramentas pedagógicas que promovem a sensibilização, emancipação e desenvolvimento do olhar fotográfico. A análise baseia-se na experiência docente, em relatos de educadores de Goiânia coletados por meio de entrevistas em profundidade, e nas vivências em sala de aula, mostrando como a integração intencional desses dispositivos pode aprofundar tanto a dimensão técnica quanto estética da fotografia no ensino da Comunicação.

Apesar de já termos delineado algumas diretrizes metodológicas, reconhecemos que seria um erro engessar essas escolhas. Como aponta José Luiz Braga, não é viável assumir abordagens previamente fixas e abstratas, aplicáveis a diferentes pesquisas de maneira uniforme. Definir metodologias rígidas pode ser contraproducente, considerando que o processo de pesquisa exige decisões adaptativas e reflexivas para responder a questões e desafios que emergem ao longo do caminho. Concordamos com Braga (2011a) quando ele afirma que a metodologia é, essencialmente, uma sabedoria prática na tomada de decisões, que exige do pesquisador constante reflexão e ajuste.

Por isso, entendemos que traçar um mapa metodológico fechado seria não apenas difícil, mas também limitador. No entanto, neste espaço, apresentamos de forma inicial e indicativa nosso percurso metodológico, alinhado à lógica geral da pesquisa. Com base em Braga (2011a) optamos por uma metodologia de caráter empírico e qualitativo, que tensiona permanentemente a bibliografia estudada com a experiência prática e o saber da experiência. Essa abordagem flexível nos permite construir o caminho metodológico de forma reflexiva e dialógica, adaptando-o às demandas da investigação e às descobertas emergentes no percurso.

Tendo como fundamento tal direção, dividimos o trabalho da seguinte forma: no **primeiro capítulo**, “Caminhos até a sala de aula”, abordamos o ensino da fotografia no Brasil e no curso de Comunicação Social: Publicidade e Propaganda. Além do levantamento documental e bibliográfico, todo trabalho está fundamentado na metodologia qualitativa, ou seja, uma pesquisa que possui aspectos subjetivos –

tanto da pesquisadora quanto dos seus colegas de pesquisa: os próprios educandos – em que se analisa fenômenos sociais e do comportamento humano. Por isso, já na primeira parte do trabalho apresentamos as entrevistas com profundidade semiestruturadas com educadores atuais e aposentados de fotografia, a fim de averiguar o ensino, atual e do passado, em fotografia, na cidade de Goiânia. Os instrumentos para isso foram: entrevistas presenciais e *on-lines*. Por entrevista com profundidade entendemos:

A entrevista em profundidade é um recurso metodológico que busca, com base em teorias e pressupostos definidos pelo investigador, recolher respostas a partir da experiência subjetiva de uma fonte, selecionada por deter informações de se deseja conhecer (Duarte, 2010, p. 62).

O instrumento de pesquisa usado foi a entrevista semiaberta, que se qualifica em uma entrevista previamente estruturada, mas que possui a possibilidade de ser alterada conforme o diálogo ocorre entre entrevistado e entrevistador. Como aponta Duarte (2010, p. 66): “A lista de questões-chave pode ser adaptada e alterada no decorrer das entrevistas. Uma questão pode ser dividida em duas e outras duas podem ser reunidas em uma só, por exemplo”. Neste trabalho realizamos quatro entrevistas semiestruturadas, todas com professores atuantes de fotografia, sendo eles: profa. Lisbeth Oliveira (FIC/UFG), profa. Rosa Berardo (FAV/UFG), profa. Mariana Capeletti (PUC-GO) e prof. João Daniell Oliveira (IFG Cidade de Goiás).

No **segundo capítulo**, “Além dos muros da sala de aula e da materialidade fotográfica”, fizemos um percurso teórico e histórico da fotografia analógica à mobgrafia, demonstrando seus entrelaçamentos entre técnicas e histórias. Neste capítulo pesquisamos a mobgrafia como linguagem, suas peculiaridades, a pertinência em inseri-la no contexto atual do aprendizado e também demonstrar não somente as transformações provocadas por ela, bem como a permanência em relação à própria fotografia ou imagem técnica. Também refletimos como a imagem nos faz repensar a epistemologia da Comunicação e apresentamos, finalmente, a mobgrafia como experiência estética, baseada em Sodré (2016), Barros (2021) e Castro (2019, 2020).

No **terceiro capítulo**, “Lado a lado: trocando figurinhas entre docente e discentes”, debruçamo-nos sobre a relação de ensino da fotografia, educação e mobgrafia nos baseando em autores como hooks (2017, 2019), Freire (2021) e Sodré

(2012). Refletimos sobre a inserção da mobgrafia no ensino da fotografia por meio da discussão sobre a criação do plano de ensino da disciplina “Seminários Temáticos em Publicidade e Propaganda: Mobgrafia” que foi ministrada no segundo semestre de 2023 para o curso de Publicidade e Propaganda da UFG. Propomos discorrer sobre o plano de ensino e fundamentar suas escolhas teóricas e táticas. Acreditamos que, ao apresentar e refletir sobre o plano de ensino da disciplina de “Mobgrafia” da UFG, estamos propiciando que tantas outras turmas ou grupos sociais também sejam apresentados a uma linguagem fotográfica atual, que encara as ambivalências dos desafios tecnológicos e pedagógicos presentes e que pode e deve ser inserida e refletida no ensino da fotografia em todo o território nacional.

Vale ressaltar que no relato de experiência (RE), demarca-se a experiência como objeto de análise, “uma fonte inesgotável de sentidos e possibilidades passíveis de análises” (Daltro; Faria, 2019, p. 227). Tendo em vista que a RE é o resultado de um acontecimento, que é a própria pesquisa, entendemos que tais relatos são embebidos de subjetividade e memória em corpos que já carregam suas histórias. A RE nos apresenta um tempo do relato que está “trançado às condições afetivas, ideologias, e a aspectos intersubjetivos com as suas significações histórico-sociais. Dessa forma, rompe e não coaduna com um ponto de vista de verdades imutáveis, únicas ou ‘descorporificadas” (Daltro; Faria, 2019, p. 227). Assim, elaboramos relatos de experiência da docente com as disciplinas já ministradas e as experiências passadas, bem como coletamos relatos de experiência dos discentes por meio da criação de uma turma que funcionou como um laboratório experimental de mobgrafia.

Nossas vivências são apresentadas por meio dos relatos de algumas intervenções e, sabendo que não é possível relatar cada pequena experiência, elas estão agrupadas de modo que o leitor seja capaz de reter o que vivenciamos a cada tipo de intervenção. Em um nível operacional em sala de aula, seguimos a fundamentação de Sodré (2014) para a criação de um método comunicacional que abrangesse não somente o discurso (imagético ou verbal), mas também os processos envolvidos, como a produção, a estesia, a circulação, a sociabilização das imagens. Este método se desdobrou principalmente no nível que o autor chama de “relacional”, que é visto também em Bourriaud (2009), pois neste nível predomina-se o *socius*, o que é uma característica primordial na mobgrafia.

Assim, a pesquisa está estruturada em três capítulos que exploram o ensino da fotografia, a evolução da fotografia analógica para a mobgrafia, e os diálogos entre

docentes e discentes, com foco em relatos de experiência. E, ao final, estão nossas considerações sobre esta experiência. Os resultados obtidos nas turmas experimentais e nas análises de relatos de experiência dos discentes foram essenciais para a construção de um saber da experiência (Bourriaud, 2009). Convidamos você a acompanhar esse percurso da nossa jornada de descoberta e desenvolvimento da inserção da mobgrafia na educação fotográfica.

2 CAMINHOS ATÉ A SALA DE AULA

Figura 5 - Mobgrafia do Campus Samambaia no caminho até a sala de aula



Fonte: Acervo pessoal (2019).

2.1 O ENSINO DA FOTOGRAFIA NO BRASIL

Fiz a mobgrafia que abre este capítulo em 2019, quando era professora substituta na UFG. Era comum me pegar refletindo que me tornara educadora naquele lugar que fui educanda tanto tempo. Hoje já compreendo essa relação de um modo diferente. Somos educados enquanto educamos. De qualquer forma, caminhar pelas cotidianas passarelas da UFG nos faz refletir muito, quantos educandos e educadores trilharam aquele caminho? Quantos trilharam caminhos para que aqueles caminhos fossem trilhados? Essa passagem na qual caminham educandos e educadores, capturada na mobgrafia de 2019, remete ao tempo compartilhado, à trilha comum que conecta gerações e perspectivas. A passarela é mais que um lugar físico; ela simboliza os caminhos que, por meio da educação, vão sendo construídos e reconstruídos por aqueles que passaram, cada um deixando sua marca e carregando a de outros. Ao visitar este espaço como educadora, pude perceber a fotografia sob uma nova lente: ela não só registra momentos como este, mas nos permite refletir sobre as raízes que sustentam nosso percurso. Com essa imagem em mente, somos levados a investigar os alicerces históricos do ensino da fotografia no Brasil.

Segundo Duda Bentes, não é possível estabelecer “quando o ensino da fotografia se inicia, mas podemos assumir que o primeiro professor foi Daguerre, quando elabora o primeiro manual de operação do seu invento fotográfico, o daguerreótipo” (Bentes, 2013, p. 189). De acordo com a narrativa “oficial” da invenção da fotografia, é bem sabido que a invenção é creditada basicamente a dois franceses: Joseph Nicéphore Niépce – que em 1826 conseguiu capturar a primeira imagem permanente utilizando uma câmera escura e uma placa revestida com um composto sensível à luz; e Louis Daguerre – que desenvolveu uma caixa escura móvel conhecida como daguerreótipo, que permitia a produção de imagens mais nítidas e em menor tempo que Niépce.

Como era um tempo de grande efervescência científica e desenvolvimento em meio à Revolução Industrial, vários foram os inventores que, de forma isolada e concomitantemente, experimentaram, com os mais diversos produtos, a revelação e depois a fixação da luz em papel. No Brasil também houve essa tentativa, a invenção da fotografia ficou incógnita até 1980, quando Boris Kossoy, fotógrafo e historiador da fotografia, publicou a partir de sua tese de doutorado o livro “Hercule Florence: a descoberta isolada da fotografia no Brasil”.

No livro, Kossoy (2006) apresenta a história de Hércules Florence, um artista e cartógrafo francês que fez parte da Expedição Langsdorff como desenhista. Em decorrência da escassez de oficinas de impressão no Brasil naquela época, Hércules Florence decidiu buscar alternativas para impressão e, assim, criou um sistema que chamou de *photographie*. Esse método permitia a impressão de diplomas maçônicos e rótulos de farmácia em papel fotossensível, utilizando os princípios da câmera obscura. Dessa forma, Hercules Florence ingressou no campo da criação da fotografia em 1833, seis anos antes do anúncio oficial na Europa.

É importante ressaltar a história de Hercule Florence para perceber que existem outras narrativas e outros caminhos para além do que a história “oficial” pode contar. Mesmo em terras brasileiras, tivemos aqui nossa própria experiência de criação de um método fotográfico. E a história do ensino da fotografia é basicamente inerente à sua descoberta. Não é difícil imaginar que quem “inventa” algo, ao dialogar com qualquer par que seja, também ensine como “inventou” um método ou demonstre sua técnica e, assim, passe seu saber adiante, mesmo que de maneira despretensiosa. Então, tendo em vista a imprecisão do autor da invenção da fotografia e das múltiplas invenções que ocorriam de forma global e fragmentária, como podemos aferir também o início do seu ensino?

A nova invenção teve seu consumo crescente e gradativo assim que novas técnicas foram sendo agregadas às já existentes, fazendo com que sua instantaneidade e precisão documental fossem cada vez mais aprimoradas. Se inicialmente a fotografia era essencialmente artesanal, ela foi sendo sofisticada à medida do seu consumo, que ocorria essencialmente nos grandes centros europeus e nos Estados Unidos. Nesse contexto, pessoas que admiravam e gostavam da fotografia se reuniam e sociedades fotográficas eram formadas.

Reunidos em sociedades fotográficas e de posse de seus manuais, os amantes das imagens podiam operar seus dispositivos com facilidade e alcançar êxitos em suas aventuras estéticas. Certamente, as sociedades fotográficas foram as primeiras “escolas”, tendo como modelo a Sociedade Fotográfica de Londres, fundada em 1853 (Bentes, 2013, p. 189).

Em 1892 o grupo Linked Ring, em Londres, e o Photo Club de Paris, marcaram os primeiros registros do fotoclubismo no mundo e, quando olhamos a história do ensino informal da fotografia no Brasil, é impossível não resgatar nossos fotoclubes.

Registra-se o nascimento dos primeiros fotoclubes no país em meados do século XX, mais precisamente em 1923, quando foi fundado o Photo Club Brasileiro, no Rio de Janeiro; e 1939, quando foi fundado o Foto Cine Clube Bandeirante, em São Paulo. No período entre agosto de 1968 e julho de 1976 funcionou, em São Paulo, a Enfoco - Escola de Fotografia, criada por Cláudio Kubrusly (Anamnese, [2024]). “Até meados dos anos 1970 o ensino da fotografia acontecia em pares, fosse entre os praticantes do fotoclubismo, ou aqueles que aprendiam os ‘segredos’ da fotografia entre os profissionais do comércio e da indústria” (Costa e Silva, 2004 *apud* Bentes, 2013, p. 192).

A presença marcante de fotoclubes fez com que amadores encontrassem um lugar profícuo para a troca de experiências e, assim, apreender por meio das conexões, um novo olhar sobre o mundo. Aqui vale ressaltar que a própria palavra “amador” não se encaixa no fazer fotográfico, uma vez que é um tipo de arte que já nasce amadora. Em outras palavras, ou seríamos todos amadores ou todo aquele que fotografa já é considerado um profissional. Além disso, o uso do termo “amadores” no movimento fotoclubista não tem o significado do senso comum; traz o sentido de amantes. Ana Rita Vidica Fernandes pesquisou, em Goiás, sobre o primeiro fotoclube de Goiânia, o Clube da Objetiva, fundado por um grupo de entusiastas da fotografia na cidade. O início do fotoclube goiano estava intimamente ligado ao ensino da fotografia, assim como ela relata:

No início dos anos 70, a fotografia em Goiás, ainda incipiente, não dispunha de um local para a formação de fotógrafos, apesar da existência de profissionais e lojas comerciais nessa área. Por essa razão, no ano de 1970 a Faculdade de Belas Artes e Arquitetura da Universidade Católica de Goiás cria o primeiro curso de fotografia de Goiânia. [...] Com a formação da primeira turma, no fim de 1970, os “recém-fotógrafos” sentiram a necessidade de continuar praticando fotografia. Então, foi sugerida por Décio e acatada pela turma, a ideia da formação de um fotoclube em Goiânia, já que a cidade não dispunha de espaços para a realização de reuniões e produções em torno da fotografia (Fernandes, 2013, p. 95-96).

Como demonstrado pela autora, a relação entre o fotoclubismo e o ensino da fotografia no Brasil era muito estreita. No caso específico do Clube da Objetiva, dividia-se o mesmo espaço e a maioria dos membros do fotoclube havia sido educando do curso. Por meio de entrevistas com antigos membros fundadores, Fernandes (2013) mostra que a maioria concorda com essa relação quase umbilical entre a faculdade

de arquitetura, o curso de fotografia e, posteriormente, o Clube da Objetiva. No caso goiano, houve uma inversão sequencial do que comumente ocorria no restante do país, onde geralmente os fotoclubes davam início aos cursos de fotografia. Como diria Duda Bentes sobre a importância dos fotoclubes:

A experiência das sociedades de fotógrafos fotoclubes não pode ser descartada, pois nelas o fotógrafo amador encontrara ambiente propício para seu desenvolvimento, fazendo da fotografia um ato de criação e até mesmo sua formação profissional. Por seu turno, as IES são bem vindas, mas que venham atender uma demanda legítima na formação de um profissional de nível superior, que mais que operar um aparato técnico, ou uma tecnologia, precisa pensar a técnica e a tecnologia (Bentes, 2013, p. 197).

Em busca de mão de obra especializada, o mercado fotográfico recorria aos únicos cursos de fotografia existentes no Brasil: aqueles organizados pelos fotoclubes, como apontam Helouise Costa e Renato Rodrigues, em entrevista concedida a Fernandes (2013). Nos anos de 1980 a fotografia brasileira se tornou conhecida no exterior por meio da participação em exposições internacionais e da publicação do trabalho de fotógrafos brasileiros em revistas estrangeiras. Mas somente em 1997 que a Universidade Estácio de Sá, do Rio de Janeiro, através da sua Universidade Politécnica, lançou o curso de Tecnólogo em Fotografia, o primeiro curso de nível superior em fotografia no Brasil. No mesmo ano, em Salvador, surgiu o Instituto Casa da Photographia, que se dedica ao ensino sistemático da fotografia na cidade através de cursos e várias atividades com profissionais, entre os quais Marcelo Reis, Walter Firmo e Christian Cravo. Em 1999 o Senac de São Paulo iniciou o primeiro curso de bacharelado em fotografia do Brasil.

2.2 O ENSINO DA FOTOGRAFIA NOS CURSOS DE COMUNICAÇÃO DA UFG

Para se falar do ensino da fotografia nos cursos de Comunicação da UFG é preciso falar da própria história da criação dos cursos de Comunicação. Segundo o site da Faculdade de Informação e Comunicação (FIC), o primeiro curso de Comunicação criado na UFG foi o de Jornalismo, em 1966, à época vinculado à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (Universidade Federal de Goiás, [2023a]). O videodocumentário “Diálogos do silêncio: o curso de jornalismo e suas origens”, dirigido pelo então graduando em Jornalismo Johan Pedro e orientado pela professora

Dr^a. Rosana Borges, traz a história do curso com depoimentos dos pioneiros do curso de Jornalismo em Goiás. Entre eles está José Osório Naves que, na época (1965), era líder do Sindicato dos Jornalistas e que lutou pela profissionalização e pela criação do primeiro curso de Jornalismo em Goiás (Diálogos [...], 2017). Segundo o site da Secretaria de Comunicação da UFG (Secom/UFG), naquela época eram poucos os estados, além do eixo Rio-São Paulo, que tinham o curso universitário de Jornalismo na sua grade de cursos.

A consolidação do projeto previsto promoveria a carreira dos jornalistas goianos rumo ao movimento de qualificação jornalística circundante no País, bem como intitularia o território goiano como um dos pioneiros a conceber esta recente modalidade na universidade brasileira (Universidade Federal de Goiás, [2023b]).

Entre 1970 e 1996, no Instituto de Ciências Humanas e Letras (ICHL), o Departamento de Comunicação (Decom) passou a abrigar, além do Jornalismo, os cursos de Relações Públicas, criado em 1976; de Biblioteconomia, 1979; e a habilitação em Radialismo, criada em 1981, reconhecida em 1987 e extinta em 2004.

Outro nome destaque no início do curso de Jornalismo é importante para a presente pesquisa, já que foi o primeiro professor de fotografia dos cursos de Comunicação: trata-se de Thomas Roland Hoag, que estudou Comunicação na Universidade de Miami e Fotojornalismo com Wilson Hicks, então editor de fotografia da revista Life. Thomas conta, no citado videodocumentário, que ele idealizou o laboratório de fotografia antes mesmo de o prédio ser construído, mas o plano não saiu como planejado. O professor diz que apesar de ter dado as diretrizes, o engenheiro fez tudo ao contrário. O primeiro dia de aula foi uma catástrofe: as pias do laboratório (que era de fotografia analógica) entupiram e vazou água por toda a sala (Diálogos [...], 2017).

Segundo um dos primeiros educandos do curso, Luiz Otávio, que formou em 1971, todo trabalho prático era feito nas próprias empresas (jornais e redação) e os professores eram recrutados do Rio de Janeiro e de São Paulo, muitas vezes vinham dar aula uma semana e havia um período de intervalo de 15 dias. Segundo o professor Thomas, os primeiros professores a comporem o curso, juntamente com ele, foram: Antônio Maia Leite, Valquíria Braga dos Santos e Modesto Gomes. Consolidado em 1970, o curso também contou com os professores Hélio Furtado do Amaral, Francisco

Eduardo Ponte Pierre e José Carlos da Rocha Carvalho dentre os primeiros (Diálogos [...], 2017).

Outra grande luta do curso foi seu reconhecimento que demandava grande investimento em equipamentos, espaço físico e apoio da própria UFG. Em tempos de ditadura militar, os jornalistas eram vistos com muita desconfiança e o apoio político para o curso era escasso. Mesmo em meio à chegada dos militares ao poder, o acordo MEC-Usaid¹⁷ e a reforma universitária, armou-se, a partir de 1977, uma intensa campanha política pelo reconhecimento do curso. Dessa luta resultou a aquisição dos equipamentos laboratoriais. O curso de jornalismo foi reconhecido no dia 5 de novembro de 1975 (Diálogos [...], 2017).

O primeiro projeto de criação da faculdade de Comunicação foi elaborado na gestão dos professores Joãomar Carvalho e Lindsay Borges, em 1987. Em 1991 foi proposto e assinado pelo professor Antônio Luiz Rodrigues Coqueiro. Somente em 28 de abril de 1993 o professor Francisco Eduardo Ponte Pierre, então diretor do Decom, encaminhou-o para apreciação do Conselho Departamental do ICHL com a proposta de criação da Faculdade de Comunicação e Biblioteconomia (Facomb).

A última habilitação a ser criada, ainda dentro do Decom, foi a de Publicidade e Propaganda. Segundo a professora Letícia Segurado Côrtes (2018), atualmente professora do curso e egressa da primeira turma de Publicidade da UFG, como todo processo de implantação de um novo curso, este também sofreu alguns entraves e percalços até que realmente fosse reconhecido como uma nova habilitação.

O pontapé inicial se deu com o professor Francisco Eduardo Pontes Pierre, que no dia 26 de maio de 1990 encaminhou à chefia do Departamento de Comunicação Social da UFG o ofício para a criação da nova habilitação. Segundo Côrtes (2018), naquela época o contexto econômico do Brasil estava favorável para a abertura do curso – anos de 1990 e instauração do plano real, já que com a reabertura do mercado, o país cresceu e havia uma economia mais globalizada, culminando com a vinda de grandes conglomerados da comunicação publicitária internacional devido a grandes fusões e à globalização dos negócios. Côrtes (2018) conta como se deu o Projeto de Criação do Curso (PCC):

¹⁷ O MEC-USAID foi um acordo entre o governo brasileiro e os Estados Unidos durante a ditadura militar (1960-1970) para reformar o ensino superior, introduzindo um modelo técnico e voltado para o mercado. O programa foi criticado por impor interesses estrangeiros, enfraquecendo a autonomia educacional e a formação crítica. Mesmo encerrado em 1971, deixou um legado estrutural no sistema universitário brasileiro (Unicamp, 2025).

Foi designada uma comissão de docentes (Antônio Spada Pinto Ribeiro, Maria Lucia di Castro, Maria Luiza Martins Mendonça, Maria Mercedes C. Rodriguez) para o desenvolvimento do Projeto de Criação do Curso e como consta nos documentos pesquisados, há uma ata de abril de 1994 que atesta os encaminhamentos dos trabalhos, com tarefas definidas e distribuídas, como o estudo dos currículos selecionados – principalmente da Universidade de São Paulo, da Faculdade Casper Líbero e da Faculdade dos Meios de Comunicação Social – PUC-RS (nesse caso, os ementários das disciplinas considerados os melhores) tanto quanto o estudo da legislação pertinente/vigente baseado nas diretrizes curriculares e às solicitações para visitas em outras universidades paulistas para subsidiar o projeto (Côrtes, 2018, p. 3).

A professora relata que o PPC foi cuidadosamente elaborado, contando com a colaboração de outras instituições de ensino. Profissionais da área publicitária em Goiânia também participaram, fornecendo valiosas contribuições por meio de reuniões, com o propósito de enriquecer a proposta e alinhá-la à realidade do mercado local. Conforme Côrtes (2018), a proposta foi minuciosamente analisada e debatida, culminando no encaminhamento para as instâncias superiores em 1º de novembro de 1994. Por fim, a conselheira Dulcinéia Maria Barbosa Campos emitiu um parecer favorável conferindo respaldo ao projeto.

No decorrer do processo de criação da nova habilitação foram feitas solicitações de recursos adicionais, tanto humanos quanto materiais. Essas demandas incluíram a necessidade de vagas para docentes, acervo bibliográfico para a Biblioteca Central, expansão e aprimoramento de laboratórios e equipamentos, além da contratação de pessoal administrativo.

Em resposta a essas solicitações, em 16 de maio de 1995 a Pró-Reitoria de Graduação (Prograd) acolheu a ideia da nova habilitação como uma estratégia para solucionar questões existentes no departamento. Côrtes (2018) conta ainda, em seu artigo, sobre ofícios e resoluções que foram primordiais para que o curso fosse efetivamente implantado. Dentre as idas e vindas de solicitações entre pró-reitoria e coordenação do Decom, a autora destaca a resolução nº 001/96, emitida pelo Conselho Universitário, que em 26 de janeiro de 1996 criou oficialmente a habilitação em Publicidade e Propaganda no Decom, assinada pelo reitor de então, Ary Monteiro do Espírito Santo.

Em 2013, com o Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) e a ampliação de recursos humanos e materiais, a Facomb entrou

em uma nova fase, transformando-se na Faculdade de Informação e Comunicação (FIC). Também passou a abrigar o curso de Gestão da Informação, transferido do Instituto de Informática (INF) em 2012.

Atualmente o curso de Publicidade e Propaganda da FIC é ministrado em oito semestres e é predominantemente vespertino, com algumas aulas pontuais no turno matutino, sendo todo alocado no Campus Samambaia da UFG. No vídeo institucional do curso, feito pelos docentes para o Espaço das Profissões¹⁸, o professor Daniel Christino, atual diretor da FIC, diz que o curso está articulado em torno de quatro grandes eixos que representam suas características acadêmicas e profissionais, tanto do ponto de vista de quem está ensinando, quanto do ponto de vista do profissional que será formado (Publicidade [...], 2020).

Os eixos das disciplinas foram propostos no último Projeto Pedagógico do curso (PPC), em 2016, a fim de tornarem mais claras, ao estudante, as ênfases do curso, que constituem em: Epistemológicas, Criativas, Imagem/Som e Empreendedoras. Ainda seguindo o PPC do curso, esses três pilares servem de base para as atividades de extensão que envolvem a apresentação de projetos criados pelos estudantes. Essas iniciativas são compartilhadas com a comunidade através de exposições fotográficas, exhibições de vídeos, palestras, *workshops* e a criação de um portfólio virtual do curso, que destaca os projetos mais proeminentes do ano, entre outras possibilidades (citação).

O eixo Epistemológicas é caracterizado pelas disciplinas teóricas da comunicação e de outras áreas como filosofia, ciências sociais e cultura brasileira, que completam a base da formação humanística e de pesquisa do curso. Ainda dentro desse eixo, o estudante poderá criar e desenvolver o seu próprio projeto de pesquisa, por meio das disciplinas Teoria e Método de Pesquisa, Elaboração de Projeto de Pesquisa e Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

O segundo eixo é o da Imagem e Som, que reúne as disciplinas que trabalham com audiovisual, fotografia e produção de vídeo. O terceiro eixo é caracterizado como Criativo e nele se trabalha as disciplinas de produção criativa da área de publicidade, tais como redação, direção de arte, criação e outras. Por fim, Empreendedorismo é o

¹⁸ Evento realizado pela instituição anualmente com o objetivo de apresentar, aos estudantes do ensino médio, os cursos de graduação da universidade. O evento oferece palestras, oficinas e atividades interativas, permitindo que os participantes conheçam melhor as opções acadêmicas e profissionais. Normalmente ocorre no primeiro semestre no Câmpus Samambaia, em Goiânia.

eixo das disciplinas que trabalham com planejamento e administração dentro do curso. Juntos os quatro eixos constroem o perfil do egresso ou o tipo de profissional que vai para o mercado de trabalho.

Ainda no vídeo institucional do curso, Alexandre Tadeu, atual professor de audiovisual na graduação e integrante do Programa de Pós-Graduação em Comunicação (PPGCOM/FIC), relata que o eixo Imagem e Som engloba disciplinas como: Introdução à Fotografia, Fotografia Publicitária, Teorias da Imagem I e II, Cinema, Narrativas Transmidiáticas e Produção Audiovisual I e II. Estas são disciplinas que focam seus conteúdos nas reflexões teóricas, conceituais e práticas da noção de imagem. Para Alexandre Tadeu um dos grandes desafios é produzir textos criativos. Lembrando que imagem também é texto, capaz de expressar as características de um determinado produto ou serviço (Publicidade [...], 2020).

O professor ainda diz no vídeo que a fotografia é a base de todo eixo disciplinar, e compreender as lições deixadas por essa forma de linguagem, pelas suas tradições no que se refere a planos, enquadramentos, iluminação, é fundamental para compreender as demais linguagens que apoiam seus conteúdos e nos seus conhecimentos básicos como o cinema e a televisão. “Quer dizer, tanto cinema e televisão precisam pensar fotograficamente ou produzir filmes, seriados, novelas” (Publicidade [...], 2020). Percebe-se, então, um esforço por parte dos docentes do curso, em valorizar o ensino e a aprendizagem da fotografia, reconhecendo-a como base gramatical para a escrita “não-verbal” de diversas disciplinas durante a graduação. É bem sabido que, para se inserir, não apenas em conhecimento, mas em prática, no universo da cultura visual, é necessário fundamentar-se essencialmente, e principalmente, na fotografia.

Vale destacar um contraponto importante, a professora Lara Satler, em sua tese (2016) explora os desafios do ensino de audiovisual no curso de Publicidade e Propaganda da UFG, enfatizando a dicotomia entre teoria e prática no currículo. Embora o projeto pedagógico busque integrar esses aspectos, há uma hierarquia implícita que valoriza o teórico nos primeiros semestres e concentra o prático nos últimos, refletindo um modelo educacional tradicional e fragmentado. Essa dicotomia teoria e prática foi vivenciada por mim na graduação e ainda foi vivenciada por mim no período em que foi professora substituta (2019-2020) demonstrando a perseverança dessa visão. Essa separação, somada à pequena carga horária destinada ao audiovisual, limita a formação dos estudantes, que acabam direcionando

seus Núcleos Livres para suprir lacunas na área. Além disso, há um enfoque utilitarista no ensino, que prioriza atender às demandas do mercado publicitário e da audiência, em vez de promover experimentação e inovação criativa.

A tese critica essa abordagem e sugere que a produção audiovisual deve ir além de um simples "treino técnico", sendo vista como uma oportunidade para estimular o pensamento crítico e a autonomia do estudante. Tendo como referências como Jacotot (2004) e Rancière (2012) são usadas para defender um modelo pedagógico que integre o saber e o fazer, permitindo que o aluno associe teoria e prática de maneira significativa. A tese também problematiza a ideia de que o sucesso no audiovisual está condicionado à aprovação de uma audiência massificada, apontando a necessidade de uma formação que dialogue com a complexidade cultural e ética do campo, ampliando os horizontes criativos dos estudantes. Seguindo essa mesma linha de pensamento, nossa tese busca propor objetivos semelhantes, especialmente no sentido de complexificar¹⁹ o ensino da fotografia, ampliando sua abordagem para além de uma visão puramente técnica ou utilitária. Esse tema será abordado de forma mais aprofundada no capítulo 4 com a exemplificação da nossa turma experimental.

Até aqui discorremos sobre a "história" que pode ser acessada em diversos documentos escritos na internet. Porém, o foco da pesquisa não é versar e discorrer apenas sobre a "história oficial" da fotografia e do seu ensino. A proposta era entender mais a fundo a relação pessoal do docente de fotografia, suas dificuldades – que muitas vezes não aparecem em escritos oficiais, suas dúvidas e como se dá a relação pessoal; temas não numéricos e que não são de grande interesse para censos da educação como um todo. Queríamos entender sobre suas percepções e desafios pessoais em sala de aula e durante sua vida docente, bem como perceber as perspectivas para o futuro, como o uso do celular no ensino da fotografia. Para isso partimos para uma abordagem mais subjetiva, qualitativa e em profundidade, que está mais detalhada no próximo tópico.

¹⁹ Inicialmente, propusemos a ideia de 'desinstrumentalização' do ensino da fotografia. Contudo, ao longo do desenvolvimento e defesa desta tese, percebemos que o termo mais adequado seria 'complexificação' do ensino. Essa mudança reflete a busca por um ensino mais integrador entre teoria e prática, voltado para a desalienação do educando em relação ao próprio fazer fotográfico. Além disso, enfatiza a ampliação do olhar para além da técnica, reconhecendo a produção de imagens como um campo de exploração criativa e crítica, que exige preparo e estímulo contínuo à criatividade.

2.3 RELATOS SOBRE A MOBGRAFIA EM SALA DE AULA: ENTREVISTAS COM DOCENTES

Decidimos metodologicamente pela entrevista em profundidade²⁰ com alguns docentes atuais no ensino da fotografia na cidade de Goiânia visando averiguar suas dificuldades e percepções sobre o atual ensino da fotografia em sala de aula. Achamos pertinente a entrevista semiestruturada pela sua flexibilidade, a qual possibilitou adaptar as perguntas e a abordagem à medida que a entrevista ia ocorrendo. Isso permitiu explorar áreas não previamente pensadas, mas igualmente interessantes para nossa pesquisa, o que enriqueceu muito todas as conversas, que estão compartilhadas nas próximas linhas.

As entrevistas permitiram explorar perspectivas individuais e experiências pessoais dos participantes que nos foram muito valiosas devido à diversidade de opiniões e contextos em que cada docente se encontra ou encontrava. Além disso, as entrevistas foram também essenciais para montar nosso plano de ensino para a turma experimental, que está apresentado no capítulo 3. Os diversos *insights* recolhidos em cada conversa aprimoraram drasticamente nossas escolhas e ações. O que me faz crer que, a nós docentes e facilitadores, falta uma comunicação franca sobre as dificuldades e experiências vivenciadas em sala de aula. Olhar para trás e, com humildade, procurar quem já trilhou as pedras que enfrentaremos e reconhecer, não com um esnobismo histórico muitas vezes presente no *ethos* contemporâneo de que tudo que é novo e atual é melhor ou mais apropriado, mas com empatia e reverência às experiências de quem já trilhou ou está trilhando o mesmo caminho.

Diante da nossa empreitada de entrevistar docentes que lecionam fotografia em Goiânia, um dos nomes unânimes e pioneiros no ensino da fotografia foi o da professora Rosary Esteves. Graduada em Belas Artes pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC), é professora aposentada tanto desta instituição quanto da UFG. No ano 2000 fundou a escola de cursos técnicos de fotografia, a “Casa da Fotografia Rosary Esteves”, juntamente com suas filhas Raquel e Regina Esteves. Hoje suas filhas continuam o legado da docência em fotografia da mãe e possuem um curso específico para foto no celular. Infelizmente, devido a uma incompatibilidade de

²⁰ O formulário com as perguntas da entrevista semiestruturada, submetida ao Comitê de Ética da UFG (CEP/UFG), está no Apêndice A deste presente texto. E o parecer do CEP/UFG está no Anexo E.

agendas, não foi possível entrevistar essas fotógrafas tão importantes para o ensino da fotografia em Goiânia. Porém, quando pensamos em pioneirismo no ensino da fotografia, em Goiânia, cidade, alguns outros nomes também saltam aos olhos.

Um deles, mais acessível a nós, da UFG, é a professora Lisbeth Oliveira, que foi aluna de Rosary Esteves e atualmente é professora no curso de Jornalismo da FIC. Outro nome é o de Rosa Berardo, professora titular da Faculdade de Artes Visuais (FAV) da UFG. Ambas ministram as disciplinas de fotografia das respectivas unidades. Optamos também por entrevistar professores mais jovens, que iniciaram a docência a menos tempo e que são de instituições distintas. Assim, outro entrevistado foi o professor João Daniell, que atualmente ministra aulas no curso de Cinema do Instituto Federal Goiano (IFGoiano). A escolha se deu não somente pela proximidade, mas pelo seu protagonismo também nesta pesquisa, ao atuar juntamente comigo, em 2020, no Núcleo Livre “Fotografia com dispositivos móveis”, cuja experiência também foi formadora dessa tese.

E por último, mas não menos importante, também entrevistei a professora Mariana Capeletti, da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO), uma pessoa jovem que é referência em fotografia analógica e artesanal. Nossa intenção, ao entrevistá-la, era entrar em contato com uma docente mais jovem, que não participou da vanguarda do ensino da fotografia em Goiânia, que é docente atuante e de fora da UFG – assim como foi com o João Daniell. Ao buscar docentes de outra instituição a ideia é que as entrevistas não ficassem muito “nichadas” ou enviesadas demais. A seguir apresentamos a seleção de algumas falas que contribuem na reflexão sobre o ensino da fotografia e sobre a possibilidade de uso da mobgrafia, seguindo a ordem cronológica das entrevistas.

2.3.1 Entrevista com Lisbeth Oliveira (UFG): a importância de experiência fora dos muros da sala de aula

Nossa primeira entrevistada foi a professora Lisbeth Oliveira, minha saudosa professora de Teoria da Imagem II na graduação. Doutora em Comunicação para a Saúde e Sustentabilidade pela Alpen-Adria Universität Klagenfurt e mestre em Ciência da Comunicação com foco em Fotografia Documental pela Universidade de Viena, ambas na Áustria e atualmente é professora adjunta na UFG. Ela concentra sua pesquisa em comunicação para a saúde e sustentabilidade, agricultura orgânica,

educação ambiental, transdisciplinaridade e fotografia. Conhecida entre meus colegas na época como uma professora muito sistemática, ao se aproximar mais um pouco, percebemos que toda aquela casca abrigava uma pessoa sensível e preocupada com a educação dos seus educandos. A entrevista foi realizada remotamente, como ilustrado na Figura 6.

Figura 6 - Entrevista com a profa. Lisbeth, em 19 de janeiro de 2023



Fonte: Print da tela do Google Meet (2023).

Para mim ela contou um pouco como foi sua trajetória na UFG até os dias atuais, sua percepção de como os discentes têm encarado a disciplina e as diferenças que percebe entre os discentes de outrora e os atuais, nos cursos de Jornalismo e Publicidade, aos quais lecionou e ainda leciona.

“Olha Karine, eu ministro fotografia desde que eu entrei na UFG. Que foi em noventa e oito. [1998] Na verdade eu entrei com professora substituta, mas nem durou um ano o contrato pois logo teve concurso definitivo na área e aí eu entrei. Eu sou professora da primeira turma de publicidade. Então provavelmente esses que foram seus professores, foram meus alunos. Independente de ser fotografia, né? Porque a gente tem também os estudos da imagem ou teoria da imagem, como era chamado antigamente, em alguns cursos se manteve essa nomenclatura. Todos [seus professores] passaram por mim. É uma experiência muito interessante porque há poucos dias eu recebi um estudante dessa primeira turma e ele sabia todos os detalhes da fotografia que eu dei naquela época. E pra mim é uma coisa tão distante, né? Assim de conteúdo, mas ele sabia das aulas de campo que a gente tinha feito porque isso era muito comum no início do curso a gente poder fazer aulas de campo, viajar e a ao longo desse percurso foi fotografia sempre a mola mestra

né? Mas as disciplinas ligadas à imagem também. Quando veio REUNI aí a coisa mudou um pouco porque o REUNI deu possibilidades pra gente de inserir novas disciplinas com outros nomes ou outras áreas do conhecimento onde a gente tivesse afinidade” (Lisbeth Oliveira, 2023).

Como já dito anteriormente, o Reuni foi um programa do governo federal brasileiro lançado em 2007, durante a presidência de Luiz Inácio Lula da Silva. Além de promover a expansão e a melhoria da infraestrutura das universidades federais do Brasil, também ampliou o acesso ao ensino superior. Para isso, foram aumentadas as quantidades de vagas nos cursos de graduação e, conseqüentemente, houve mais contratações de professores e técnicos.

A professora Lisbeth cita o programa como um “flexibilizador” nas grades dos cursos em que ela lecionava naquele momento. O que a possibilitou dar aulas que envolviam temas que a movem academicamente, como meio ambiente, sustentabilidade e ciência, pois, segundo ela “não se pode deixar de conversar sobre ciência, seja na fotografia, seja em que área for”. Mesmo as disciplinas não tendo a palavra “fotografia” em sua descrição, a professora nos conta que a imagem sempre foi sua inspiração e o fio condutor de suas matérias. Era por meio da linguagem fotográfica e imagética que ela conduzia seus cursos.

Também exploramos, durante nossa conversa, a pesquisa acadêmica da professora Lisbeth, que se aprofundou em um tema pouco investigado na área da Comunicação: as exposições. Seu estudo centrou-se na exposição “Schmatz, Mampf, Schlürf”, voltada para o tema da alimentação e destinada ao público infantil do Museu Zoom, em Viena, Áustria. A pesquisa destacou o conceito de exposições *hands-on*, baseadas em experimentação e interatividade. Lisbeth Oliveira relatou ainda ter analisado outra exposição itinerante na Áustria, ressaltando como toda essa experiência de doutorado foi enriquecedora para refletir sobre o ensino e os rótulos atribuídos a docentes, percebendo que professores e alunos possuem interesses e histórias de vida diversas, fugindo de categorizações fixas. A partir dessas experiências *hands-on*, o desejo da professora de expandir sua pesquisa de campo junto aos estudantes tornou-se ainda mais evidente. Perguntei a ela sobre a ausência dessas práticas nas aulas atuais e quais desafios enfrentamos hoje para que experiências assim sejam mais frequentes.

“O que a gente tem no Brasil? As pesquisas são feitas em universidades públicas, nós estamos em universidades públicas que

está sucateada, está arrasada. Então, vai muito também da administração local. Porque você pode ter nada na mão, você está você está dentro do sei lá, do front, da guerra, não tem nada. E a gente vê cada trabalho bellissimo saindo do meio das cinzas. O que ou a quem aqui a gente atribui isso? A cabeça de quem está fazendo. A pessoa que está por trás de tudo isso. Então por que que a nossa bela música vem da Bahia? Um estado pobre, um estado que se comparado com outros que tem dinheiro pra caramba. Entende? Então tem que analisar todos os aspectos disso. Eu acho, a universidade tá decadente, tá cansada, tá sem laboratório e tal. Mas é possível... eu entrei o ano pós-pandemia com muita energia. Eu falei está tudo está tudo retido. A gente não conseguiu fazer nada. Nós da fotografia sofremos pra caramba. Como é que se dá aula de fotografia desse jeito né? A gente até tenta né? O que você está propondo aí que é estudar fotografia com os aparatos móveis é exatamente uma tentativa de mostrar que o mundo mudou e mudou mesmo, mas isso antes disso foi sofrido porque a gente não está só diante de uma mudança tecnológica, mas uma mudança de paradigma. [...] Então quando voltamos e voltamos meio que forçadamente uma resolução disso que nós temos que voltar pra sala de aula? Aí qual é a solução? Eu acho que não tem como você mobilizar o estudante hoje se você não propor uma coisa legal. O que eu fiz? Eu vou investir numa aula de campo decente que é parecida com as que eu fiz, na década de oitenta, noventa [...]. Porque isso me marcou enquanto estudante e eu acho que marca qualquer estudante que faz uma viagem como essa que nós acabamos de fazer na Fundação Pierre Verger. Ele [o aluno] não é o mesmo. Primeiro que ele nunca saiu de Goiás. Eu tive uns quinze dentro desse ônibus, de trinta alunos, eu tinha uns quinze que nunca pisaram fora, não conheciam a Bahia. Já chega, vê o mar, vê a Bahia pulsando com cultura, né? A capoeira na rua, o negro... um fotografo como Pierre Verger que marcou nossa vida, em termos de fotografia, religião, fotografia... um francês apaixonado pela nossa cultura. Não deu ainda tempo de digerir, nós acabamos de chegar, mas eu tenho certeza que pra muita gente isso vai ser marcante. De ser estudante de fotografia ou não. Eu invisto muito nisso porque eu acho que isso é fundamental” (Lisbeth Oliveira, 2023).

Algo muito discutido durante nossa conversa e que se reflete em algumas discussões sobre a própria fotografia, é a importância e relevância da materialidade. De fato, o poder da experiência ao usar diversos sentidos no ensino é inquestionável. São diversos os estudos, por exemplo, de *neuromarketing*, que já sabem do poder da experiência e do fator imersivo para a decisão de compra. É o caso, por exemplo, da *Heineken Experience*, que oferece um mergulho profundo de sensações no universo da marca. Dentre vários autores críticos à cibercultura e o esvaziamento da alteridade, Ciro Marcondes Filho diz que quando nos relacionamos com o outro do outro lado da tela, estamos nos relacionando com duas alteridades.

[...] uma *alteridade títere*, como as marionetes, personagens presos a fios, manipulados a distância, cujo operador permanece invisível. [...] E uma *alteridade mascarada*, em que ele próprio se reveste de outro nome, outra idade, outro sexo, outra posição geográfica e nos faz perder totalmente os contornos de sua existência física. A existência física atrofia-se em frases, palavra soltas, comentários, ícones de expressões visuais. Anula-se na linguagem. Torna-se puramente texto, palavra, língua-veículo de uma existência, de um personagem, de uma vida (Marcondes Filho, 2012, p. 146).

Apesar de até certo ponto a crítica de Ciro Marcondes Filho ser contundente, mostrando algo que até Han (2018) critica, ao falar sobre anonimidade – o anonimato e a falta de respeito nas redes –, a criação de personas e a degradação da alteridade, não podemos concordar que a estesia seja diminuída, uma vez que imersos na cibercultura, somos capazes de, não somente sentir, mas provocar sentimentos. É o que nos mostra Barros e Castro (2019). Para os autores, no contexto da mobgrafia, a criação artística – a maneira como as imagens são concebidas e produzidas – está intimamente ligada à sua capacidade de circulação e movimento. A mobgrafia é essencialmente uma forma de expressão visual projetada para ser portátil e móvel, como o próprio nome sugere. É uma narrativa destinada a viajar e ser compartilhada de pessoa para pessoa. Esse aspecto nômade e altamente social – e, assim, comunicativo – está presente em seu gene. “Na mobgrafia o encontro entre poética e estética está na sua própria razão de ser. Ela é em si uma experiência estética” (Barros; Castro, 2019, p. 294).

Tendo como pressuposto que para os autores a *poiesis* refere-se à criação de um objeto estético, enquanto a *aisthesis* diz respeito à percepção e fruição desse objeto pelo espectador. Barros (2017) enfatiza a interconexão entre essas duas dimensões, sugerindo que a experiência estética é um processo dialético e colaborativo entre autor e espectador. O autor também enfatiza que, devido a essa relação, não podemos deixar de repensar epistemologicamente a própria comunicação, que deve ser pensada “sem anestesia”, ou seja, sendo parte fundamental para a estética. Assim, a comunicação deve ser entendida como um processo interativo, onde a alteridade e a compreensão são mediadas por contextos culturais e comunicacionais, refletindo a complexidade da sociedade midiaticizada contemporânea. Atentar-se sobre a comunicação no contexto da experiência estética significa, então, reconhecer o ser humano como um indivíduo capaz de discernimento e sensibilidade, um sujeito consciente, atento, sensível e criativo.

Logo, podemos dizer que, mesmo enclausurados em casa devido à pandemia de covid-19 e tendo como única possibilidade a execução de fotos via celular, mesmo assim o educando estaria participando de uma experiência estética²¹, assim como os educandos da Profa. Lisbeth tiveram ao ver as fotografias monumentais e históricas de Pierre Verger na Bahia. Porém, percebemos, na entrevista com a professora Lisbeth, outros empecilhos na experiência em busca de um ensino fotográfico mais completo e imersivo que nada depende dos aparatos tecnológicos em si ou de como a foto é concebida, mas estão na ordem política e cultural em que estão inseridos os estudantes. A professora relata dois grandes problemas: o da segurança das câmeras e da disposição dos educandos para fazer as fotos.

“[...] eu tive um exemplo de duas turmas que eu trabalhei. Fui lá separei as câmeras todas e disse “gente vamos pegar as câmeras e vamos fotografar no campus’ aí começa um [a falar] ‘professora eu não saio com câmera porque o Fulano foi roubado porque Beltrano, se roubarem uma câmera dessa eu não sei como pagar’. Então assim tem o medo da segurança. Eu comecei a restringir as aulas ali no corredor da FIC e bosque porque eles não iam nem na Agronomia e, imagina, você trabalhar com fotojornalismo precisa do fato e onde ele está e dentro da universidade acontece muita coisa se você quiser cobrir né? Não queriam, não saíam por esse motivo principal da segurança. Depois eu percebi que também além da segurança era um outro motivo, era um motivo assim... As pessoas mudaram, as pessoas são muito mais acomodáveis. Pra sair do lugar e ir não sei aonde. Isso não é está acontecendo só na nossa área não. A gente vê que o estudante não vai na biblioteca estudar. [...] Mas não existe essa predisposição. Como nas grandes universidades do mundo das pessoas lotarem a biblioteca. Meu doutorado foi todo em bibliotecas porque eu morava em cubículos de casa de estudante como é que eu ia estudar? [...] O estudante mudou. Eu não sei ainda como é que a gente explica tudo isso porque eu não tenho ainda uma opinião formada dessa mudança. Mas eu acho essa mudança tem sim a ver. (É uma é uma faca de dois gumes). É tem a ver com o mundo tecnológico que a gente vive e está vivendo. Mas tem a ver também com o ser humano que (sei lá) é oriundo de guerras e de pandemias e de doenças e que vai se transformando num ser cada vez mais individualizado que não compartilha e que não quer sair também. Então ‘se eu posso fazer aqui por que que eu vou sair?’. Eu tive muita dificuldade. Eu fiz uma aula de campo aqui dentro do Campus antes mesmo da pandemia e as pessoas não iam. Um dia tive que sair com o grupo. Que é o que a professora Ana Rita faz. Ela sai com o grupo. Porque ela ainda tenta resgatar isso. Tudo ali pertinho, do laboratório ou do estúdio. [...] Na fotografia publicitária é mais possível. Porque você tem dependência do estúdio. Na fotografia de rua, no fotojornalismo: tem que sair! Não tem nem como você ensinar técnicas

²¹ O conceito de mobgrafia como experiência estética é melhor explicado e complexificado no capítulo 3.

panning ou sei lá do que se você vai e não está acontecendo o movimento. Então eu já estava sofrendo com essa com essa indisposição e com esse novo perfil há muito tempo. E a pandemia veio trazer isso aí eu tive que me adaptar. Conversei isso muito com o João Daniell que foi professor também substituto, que foi nosso colega, e o João chegou a essa conclusão e falou 'é isso, eu mudei tudo, meu plano de aula agora é esse, é tudo na base do celular'. E ele está certo. É um é um caminho possível e que faz com que eles saiam do lugar" (Lisbeth Oliveira, 2023).

A desconfiança do individualismo e da falta de proatividade dos educandos da última geração sentida pela profa. Lisbeth tem sido respaldada por alguns estudiosos com foco nos comportamentos geracionais, como é o caso de Jean M. Twenge, que possui ampla pesquisa sobre a geração "i" (de internet), que ela chama de iGen (cujo livro tem o mesmo nome). Veja o que ela diz sobre essa geração:

Nascidos a partir de 1995, eles cresceram com telefones celulares, já tinham uma página no Instagram antes de ingressar no ensino médio e não imaginam como era a vida antes da internet... A predominância absoluta do smartphone entre adolescentes tem efeitos sobre todas as facetas da vida da geração i, desde as interações sociais à saúde mental. Essa é a primeira geração que tem acesso constante à internet. Mesmo se seu smartphone for um Samsung e seu tablet, um Kindle, todos esses jovens são da geração i. (E mesmo adolescentes de famílias de baixa renda passam tanto tempo conectados à internet quanto os de classes mais afluentes - outro efeito dos smartphones). O adolescente comum checa seu celular mais de oitenta vezes por dia. No entanto, a tecnologia não é o único fator novo que molda a chamada iGen, ou geração i, em que o 'i' representa o individualismo marcante de seus membros, uma ampla tendência que norteia seu senso inabalável de igualdade, assim como sua rejeição as regras sociais tradicionais. Isso também capta a desigualdade de renda, que gera uma insegurança profunda entre os chamados *centennials*, que se preocupam em fazer as coisas certas para alcançar êxito financeiro e se tornar alguém que "tem", não um "carente" (Twenge, 2017, p. 16).

Segundo Twenge (2017), devido a várias influências, a Geração i (também conhecida como Geração z) se distingue de todas as gerações anteriores em termos de como eles passam o tempo, seu comportamento e suas visões sobre religião, sexualidade e política. Eles se socializam de maneira completamente inovadora, desafiando normas sociais que costumavam ser inquestionáveis e buscando objetivos diferentes em suas vidas e carreiras.

Esta geração tem uma forte preocupação com segurança e um medo pelo seu futuro econômico, também não aceita a desigualdade com base em gênero, etnia ou orientação sexual. Além disso, está no centro da pior crise de saúde mental em

décadas, com as taxas de depressão e suicídio entre adolescentes aumentando desde 2011. Ao contrário da percepção comum de que as crianças estão amadurecendo mais rapidamente do que nas gerações anteriores, a Geração i está amadurecendo mais lentamente. Atualmente, um jovem de 18 anos age como alguém de 15 em gerações passadas; e um adolescente de 13 anos se comporta como alguém de dez. Embora estejam mais seguros fisicamente do que nunca, sua vulnerabilidade mental é mais evidente (Twenge, 2017, p. 16).

Tal afirmação é coadunada por Byung-Chul Han em seu livro “Sociedade do cansaço”. Segundo Han (2017b, p. 7), as “Doenças neuronais como a depressão, transtorno de déficit de atenção com síndrome de hiperatividade (TDAH), Transtorno de personalidade limítrofe (TPL) ou a Síndrome de Burnout (SB) determinam a paisagem patológica do começo do século XXI”. Para o autor, se antes os perigos estavam adversos ao ser humano e as patologias eram exteriores a ele – tais como a peste e grandes epidemias, hoje enfrentamos as crises neuronais provocadas não pela negatividade de algo imunologicamente diverso (externo), mas pelo excesso de positividade.

Hoje a sociedade está entrando cada vez mais numa constelação que se afasta totalmente do esquema de organização e de defesa imunológicas. Caracteriza-se pelo desaparecimento da *alteridade* e da *estranheza*. A alteridade é a categoria fundamental da imunologia. Toda e qualquer reação imunológica é uma reação à alteridade. Mas hoje em dia, em lugar da alteridade entra em cena a diferença, que não provoca nenhuma reação imunológica. A diferença pós-imunológica, sim, a diferença pós-moderna já não faz adoecer. Em nível imunológico, ela é o mesmo (Han, 2017b, p. 8).

Assim como Marcondes Filho (2012), Han (2017b) toca na questão da alteridade para mostrar como o ambiente digital pode esvaír e empobrecer nosso entendimento sobre o ser humano e como ele também suscita o que ele chama de sociedade da performance. Nesta sociedade, diferentemente da sociedade disciplinar de Michel Foucault, em que o disciplinador é exógeno, o “carrasco” somos nós mesmos, em uma corrida infinita por nossa melhor versão permeada por alto grau de comparação e baixa alteridade. Mas há quem consiga olhar com um pouco mais de otimismo para a geração atual, que tem na internet seu ecossistema de vida. Para Don Tapscott a iGen pode trazer diversas boas abordagens para as empresas e principalmente para a educação.

Espero que este livro destrua alguns dos mitos a respeito dessa geração, revelando do que eles realmente gostam e como podemos aprender com eles a fim de melhorar as nossas instituições e a nossa sociedade. Talvez os empregadores pensem em mudar suas práticas de RH e sua gestão depois de verem o valor da conduta extraordinariamente colaborativa da ação Internet, que se tornou tão importante para os negócios no século XXI. Espero que os educadores pensem em alterar sua abordagem tradicional da educação, do tipo "cuspe e giz", depois de verem como ela é inapropriada para os estudantes da Geração Internet. Tenho certeza de que os políticos observarão cuidadosamente as novas maneiras como a internet foi usada na campanha de Obama para arregimentar os jovens. Espero que os pais que vão às minhas palestras por se perguntarem o que está acontecendo com os filhos leiam este livro e os entendam um pouco melhor. Espero que este livro os tranquilize e os ajude a perceber que a imersão digital é uma coisa boa para seus filhos. Este é um período extraordinário da história humana. Pela primeira vez, a geração que está amadurecendo pode nos ensinar como preparar o nosso mundo para o futuro. As ferramentas digitais de sua infância e juventude são mais poderosas do que as que existem em boa parte das empresas americanas. Acredito que, se os ouvirmos e mobilizarmos, sua cultura de interação, colaboração e capacitação guiará o desenvolvimento econômico e social e preparará este planeta cada vez menor para um futuro mais seguro, justo e próspero (Tapscott, 2010, p. 17-18).

Percebemos um tom muito mais otimista advindo de Tapscott (2010) do que dos outros autores citados. É interessante fazer essa ponderação, pois é inegável, principalmente para educação, algumas facilidades e benefícios que as tecnologias digitais oferecem ao ensino e aprendizagem. Exemplo disso é o próprio texto que agora escrevo e que pode ser acessado por qualquer pessoa que tenha um computador e internet, pois será disponibilizado para qualquer cidadão cujo interesse percorra os temas discorridos nesta pesquisa. No processo ainda foram usados *softwares* como o Transkriptor, para transcrição das entrevistas, as quais, por sua vez, foram gravadas ora presencialmente, via celular, ora virtualmente, via Google Meet. Também foi usado o Chat GPT para a busca de palavras apropriadas, busca de fontes e outras atividades. Não usando-o como fonte primária, mas como apoio para aprimoramento da escrita, entre outros benefícios que os diversos dispositivos digitais propiciam à pesquisa, ao ensino e à extensão. E a proposta de uso do celular, da mobgrafia, para o ensino da fotografia também vai nessa direção.

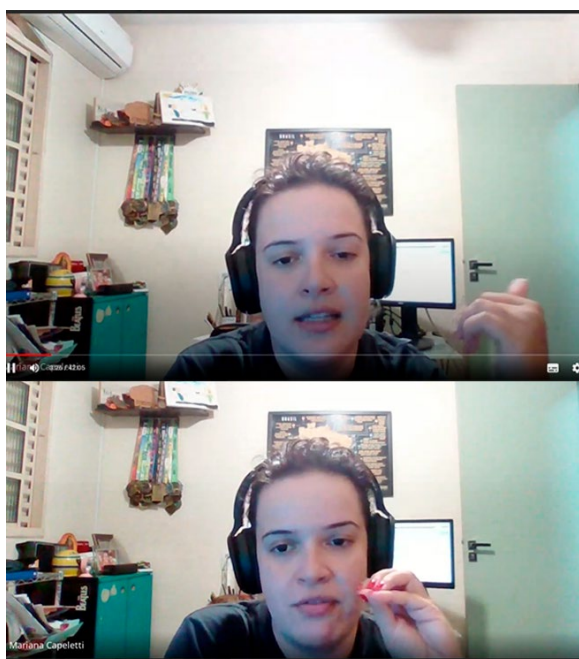
Sabemos ainda que a disponibilidade de recursos educacionais *on-line*, como aulas virtuais, tutoriais em vídeo e informações acadêmicas, expandiu o acesso ao

conhecimento. Isso permite que os jovens aprendam fora do ambiente escolar e aprofundem seu conhecimento em uma ampla gama de tópicos. Além disso, a internet facilita a colaboração e a comunicação entre os educandos, permitindo o compartilhamento de projetos e pesquisas de forma mais eficaz. As redes sociais e fóruns *on-line* também podem ser usados para trocar ideias e discutir tópicos acadêmicos.

2.3.2 Entrevista com Mariana Capeletti (PUC-GO): o uso de plataformas e a pobreza de repertório visual

A profa. Mariana Capeletti, em nossa entrevista, também realizada via Google Meet, como se pode ver na Figura 7, comenta que os educandos já chegam em sala de aula carregados com diversas informações advindas do seu acesso e da curiosidade anterior sobre fotografia. Muitos conseguem compreender tecnicamente seus dispositivos fotográficos utilizando o YouTube, uma das plataformas que mais possuem informações educativas. Porém, os educandos não possuem uma bagagem visual aprofundada, o que parece até contraditório, já que estamos imersos em um mundo de imagens, como as redes sociais.

Figura 7 - Entrevista com a profa. Mariana Capeletti, em 9 de fevereiro de 2023



Fonte: Print da tela do Google Meet (2023).

Veja a percepção da profa. Mariana Capeletti:

“Então já tem gente que chega tomar no primeiro dia de aula que a gente faz aquela apresentação [...] E já chega e fala assim e fala ‘eu gosto de fotografia e inclusive eu escolhi o curso porque eu gosto de fotografia’ e era o curso que tinha fotografia. E no primeiro período já chegam falando ‘eu já ganhei a câmera e já sou fotógrafo’. [...] Quem tem mais interesse já chega com uma bagagem, principalmente de questões técnicas. Então se a pessoa ganha [uma câmera] ela já entrou no YouTube e ela já sabe mexer naquela câmera, ela já viu o que que é diafragma. Ela já viu o que que é o obturador. Então, essa parte técnica, eles procuram tudo antes. Então, e aí essa é uma coisa que eu vi que eu tinha que mudar. Ao mesmo tempo que eles chegam com toda essa bagagem técnica, a bagagem visual é zero. Então não tem referência visual nenhuma. Então eu acho que a disciplina mudou muito mais pra isso assim: de trabalhar um grande acervo, uma biblioteca visual assim. Tanto que é a forma como eu penso a disciplina, essa parte técnica é só ali no início. [...] uma coisa que eu levo muito pra sala pra sala também é que essa referência ela é visual no geral assim, então não é só de fotógrafo. Então aí vamos conhecer os movimentos artísticos. E aí mas eu sempre pego os movimentos artísticos pós invenção da fotografia. E aí pra eu entender como que a fotografia caminha durante essa mudança na história da arte, né? Então a fotografia no século dezenove, como é que estava a arte no século dezenove? Isso do século vinte, que que a gente tem de mudança? Que que a gente tem de mudança social, como que primeiro a segunda guerra vai influenciar? Então enfim, justamente pra ir criando essas referências até chegar no contemporâneo assim. E é isso e eles não tem referência nenhuma. É um ou outro que sei lá ouviu falar do Sebastião Salgado” (Mariana Capeletti, 2023).

Diante da fala da professora percebemos que é importante notar que, apesar de alguns educandos já terem alguma familiaridade com a técnica, a maioria carece de referências visuais de forma mais abrangente e conhecimentos sobre a evolução da fotografia em um contexto mais amplo. Coadunamos com a professora e esse é um dos motivos que, tanto na disciplina de núcleo livre de inverno, ministrada por mim e pelo professor João Daniell, como já relatado, quanto agora, na nossa turma experimental de mobgrafia, fizemos questão de colocar, em cada aula, um pouco de repertório visual para os educandos, visando essa ampliação de recursos visuais na hora de produzir e pensar fotografia.

Juntamente com a professora Mariana, concordamos com a importância de introduzir os estudantes a movimentos artísticos, mudanças sociais e influências históricas que moldaram a fotografia contemporânea. Essa abordagem reconhece a importância de ampliar o horizonte dos educandos para além das habilidades técnicas, buscando enriquecer sua compreensão e apreciação da fotografia como

uma forma de expressão artística e social. Perguntei para a professora se ela desconfiava, assim como eu, que o empobrecimento visual dos educandos advém do fato de eles passarem muito tempo nas redes sociais, onde poderia ter uma estética própria que se retroalimenta, do que realmente ter uma ética da curiosidade na rede que o move a buscar historicamente e socialmente outras referências visuais. Mariana Capeletti nos disse que, surpreendentemente, ela percebeu que, na verdade, o seu educando não está mais usando o Instagram, mas sim o TikTok.

“[...] eu vou te contar é que os meus alunos de hoje nem o Instagram eles usam. Eles estão só no TikTok. Eles são muito mais do vídeo do que da imagem parada. Eu acho que a imagem parada virou monótona demais pra eles. É meio louco pensar que a própria fotografia digital é ‘paia’, é velha” (Mariana Capeletti, 2023).

Segundo a revista Exame (Ranking [...], 2023), o Brasil só perde em números de usuários para os Estados Unidos nas redes sociais. Isso porque de acordo um *ranking* feito a partir de dados da DataReportal, o Brasil tem 82,2 milhões de usuários com 18 anos ou mais, número que é inferior apenas ao dos Estados Unidos (113,3 milhões) e ao da Indonésia (109,9 milhões). O TikTok, assim como muitas outras redes sociais, possui potenciais malefícios associados ao seu uso. Um dos principais problemas é o vício que a plataforma pode causar, levando os usuários a gastarem horas rolando vídeos e prejudicando a produtividade. Para mitigar esse problema, a própria plataforma colocou um limite de 60 minutos de tela para usuários entre 13 e 17 anos (TikTok [...], 2023). Além disso, o TikTok pode conter conteúdo inadequado, incluindo material violento e sexualmente explícito, podendo promover comportamentos perigosos.

Outro problema é o *cyberbullying* e o assédio *on-line*, que podem afetar a saúde dos usuários. A privacidade também é uma preocupação, uma vez que o compartilhamento de informações pessoais e locais pode representar riscos. O impacto na saúde mental é uma preocupação adicional, já que o consumo excessivo de mídias sociais, como o TikTok, pode contribuir para ansiedade, depressão e baixa autoestima devido à comparação constante com outros usuários.

Além disso, o TikTok, assim como outras redes sociais, pode ser um vetor para a disseminação de desinformação e de teorias da conspiração. Para mitigar esses riscos é essencial que os usuários usem a plataforma com moderação e estejam

cientes dos potenciais problemas. Os pais e educadores desempenham o papel crucial de orientar os jovens sobre o uso responsável das mídias sociais, enquanto as empresas por trás do TikTok têm a responsabilidade de garantir a segurança dos usuários e moderar conteúdos inadequados.

É inegável que as novas tecnologias, incluindo o TikTok, têm transformado profundamente nossa sociedade, não apenas pela introdução dessas tecnologias, mas também pela sua incorporação à nossa cultura contemporânea. À medida que as redes sociais se tornam mais integradas à vida cotidiana, surgem desafios e mudanças. Andrew Keen, em seu livro *The internet is not the answer* (2015), destaca que, apesar das promessas de democratização e descentralização da internet, ela é, na verdade, controlada por um pequeno número de grandes corporações. Isso ocorre porque, durante o auge do neoliberalismo, setores que eram originalmente estatais, como as telecomunicações, foram privatizados (Keen, 2015).

A internet, que originalmente era um meio de distribuição de dados impessoais com fins militares, hoje é dominada por gigantes corporativos, como Microsoft, Apple, Google, Facebook e Amazon. Essas empresas transformaram a internet em uma espécie de cérebro digital global, onde nossas relações, intenções e gostos pessoais são expostos publicamente. A maioria dos usuários da internet compartilha seu conteúdo nessas grandes plataformas, que utilizam algoritmos sofisticados para segmentar o público-alvo visando lucros. Essa comercialização da internet representa uma ameaça à sua capacidade de servir como um espaço de livre circulação de informações. Redes sociais têm aprimorado a seleção de conteúdo exibido aos usuários, criando uma bolha onde eles veem principalmente o que já gostam. Isso leva à mercantilização das emoções, com a intenção de apresentar apenas conteúdo que os usuários "curtem".

O testemunho da professora Mariana Capeletti ressalta uma mudança significativa: a transição do interesse pela fotografia estática para o vídeo curto, um reflexo direto da dinâmica acelerada dessas plataformas. No entanto, é fundamental que o ambiente acadêmico, especialmente nos cursos de fotografia, vá além da técnica e da estética consumidas nas redes sociais, oferecendo, aos educandos, um repertório visual mais diversificado e crítico. Se a internet tem a capacidade de criar bolhas de conteúdo, como aponta Eli Pariser, em "O filtro invisível", o papel da educação deve ser justamente o de romper essas bolhas, expandindo as referências culturais e artísticas dos educandos (Pariser, 2010).

Além disso, a conectividade constante das redes sociais pode ameaçar a privacidade e promover uma ilusão de comunicação direta, enquanto, na realidade, estamos enfrentando a sobrecarga de informações e a neutralização das tentativas de comunicação. Portanto, a busca pela liberdade ilimitada e utópica nas redes sociais deve ser vista com cautela. A internet, em sua busca por lucro, restringe a verdadeira liberdade e privacidade, transformando-as em uma mercadoria controlada por grandes corporações. O cerco à comunicação livre em troca de publicidade e acumulação de capital é um desafio crítico que enfrentamos nas redes digitais contemporâneas e que deve ser refletido em sala de aula.

A fotografia, como discutido ao longo desta pesquisa, é mais do que uma simples técnica ou moda passageira ditada pelas redes sociais. Ela está profundamente enraizada em contextos históricos, sociais e culturais, sendo que sua evolução acompanha as grandes transformações da sociedade. Cabe, aos educadores, como a professora Mariana Capeletti, e a nós, ao conduzir experiências como a mobgrafia, oferecer essa visão ampla, incentivando os educandos a questionar, explorar e descobrir novas formas de ver e representar o mundo.

Vale ressaltar que a crítica à superficialidade das redes sociais não deve ser vista como uma rejeição à tecnologia, mas sim como um chamado à reflexão e ao uso consciente dessas ferramentas. No próximo capítulo vamos nos debruçar sobre esses desafios e discutir como as salas de aula podem se tornar espaços de resistência à lógica consumista das redes sociais, promovendo uma fotografia que seja, ao mesmo tempo, técnica, estética e politicamente consciente. Porém, antes, ainda vamos nos deleitar com outras experiências docentes de professores que ensinam fotografia. Um deles é meu amigo João Daniell, que é apresentado a seguir.

2.3.3 Entrevista com João Daniell (IFG) e nossa turma piloto: o núcleo livre de inverno “Fotografia com dispositivos móveis”

Conheci o João Daniell (Figura 8) ainda na graduação de Publicidade e Propaganda. Era 2009, nossa rede social era o Orkut e ele me adicionou por termos diversos interesses em comum. A princípio, estranhei ele me adicionar assim, sem ao menos me conhecer, mas o João – muito mais sábio que eu – já sabia que, com tantos interesses em comum, em um curso desconhecido para nós como era o de Publicidade e Propaganda, aquelas duas almas só poderiam ser amigas.

Figura 8 - João Daniell nos guiando na Cidade de Goiás com nossa turma experimental, no dia 16 de dezembro de 2023. Entrevista realizada em 4 de agosto de 2023



Fonte: Acervo pessoal (2023).

Tínhamos diversos interesses em comum. Um deles, o principal, era nossa fé: partíamos do mesmo contexto religioso, dos mesmos pressupostos (baseados na fé reformada), das mesmas leituras e, mais tarde, até dividiríamos vários amigos do mesmo contexto religioso e da mesma igreja²². Considerando a visão geral da igreja protestante no Brasil, pode-se dizer que fazemos parte de uma fatia teológica muito específica no protestantismo brasileiro, então, essa foi uma feliz coincidência. Mas este não seria nosso único encontro.

João Daniell sempre teve uma sensibilidade fora do comum para a arte em geral. Escrevia poemas, tirava fotos incríveis, tinha uma habilidade excepcional com todas as ferramentas de edição e criação de imagem. E, mais tarde, descobriu-se cineasta, especialmente documentarista. Toda essa habilidade latente nos

²² Em 2011 fazíamos parte de um pequeno grupo da igreja “Sal da Terra”, localizada na Rua 90, em Goiânia, de uma amiga em comum, a Carol Rosa. O pequeno grupo chamava “Dedo de prosa” e era um lugar onde nos reuníamos toda semana para orar e compartilhar sobre a Bíblia, estudos e devocionais.

proporcionou dividirmos a mesma sala de trabalho em uma agência de publicidade entre 2013 e 2014.

Apesar das frestas aqui e ali do contato com a arte que o trabalho com propaganda pode conter, era inevitável não perceber que tanto eu quanto ele não pertencíamos inteiramente àquele lugar. O João muito menos que eu. E foi assim que, em 2015 nós dois demos outro passo de fé. Sem saber da empreitada individual um do outro, ambos, em segredo, estavam ali ensaiando para sair do mercado e adentrar a vida acadêmica. A surpresa e a alegria foram imensas ao descobrir que seríamos da mesma turma do mestrado. Então, pela terceira vez, iríamos nos encontrar em sala de aula.

Dividíamos, como sempre, angústias, medos e empolgações com o processo. Fizemos parte do mesmo grupo de pesquisa – o grupo Olhares, dirigido pela professora Suely Aquino, nossa “mãe” em comum no mestrado, que tanto nos acolheu também nesse processo, muitas vezes tortuoso, mas que possui algumas flores e frutos (que vão amadurecendo vagarosamente) no caminho. Então, após o mestrado, eu e João Daniell, que já dividíamos tantas coisas, também passamos a dividir nosso amor por lecionar e nosso dom para a docência. Na entrevista em profundidade que fiz com o João, no dia 4 de agosto de 2023, perguntei-lhe como ele foi parar na docência e ele disse: “não foi uma coisa planejada ao longo do tempo, assim, a muito tempo, mas eu percebi que quando eu estava no Ensino Médio”. Ele se recorda que a escola da qual fazia parte tinha um corpo docente robusto na área de Humanas – algo raro, já que os colégios sempre investiam fortemente na formação em Exatas e Biológicas. “Eles tinham uma preocupação também com a cultura, com essa formação humanística, que era bem legal”.

Ele se lembra com carinho de um professor de História, após uma apresentação sua de seminário, em que falou timidamente. Este professor o incentivou dizendo à turma: “Vocês prestaram atenção no que ele disse? Às vezes, porque uma pessoa fala baixo, vocês não prestam atenção, mas se vocês tiverem um professor na faculdade sem muita eloquência e deixarem de prestar atenção nele [por causa disso], vocês vão perder bastante”.

João Daniell diz que aquela fala do seu professor de História foi um marco em sua vida e, juntamente com a influência e incentivo de alguns amigos da época que se tornaram professores, ele viu, na docência a possibilidade de um meio de vida. Isso nos faz refletir como a experiência docente vem sendo cultivada em nós desde que

temos contato com nossos primeiros professores e como suas palavras têm o poder de nos incentivar ou de despotencializar o rumo de uma carreira. João também aponta alguns fatores decisivos para que seu interesse se fortalecesse no campo da imagem e do cinema na graduação:

“E o legal também acho que foi para conhecer um pouquinho da pesquisa na universidade, na graduação e ver isso como uma coisa, assim, legal. Então, comecei a estudar documentário e aí eu acho que já vai na minha formação que me levou para a imagem, né? E acabou que a vontade de fazer um mestrado e o interesse por estudar se deu com o desdobramento da experiência que eu tive na graduação. Então, assim, a gente foi pro foi pra Bolívia, enfim, houveram vários projetos de extensão que trabalhavam com isso. Então, acabou que existia um envolvimento com essa área da imagem, não só nas disciplinas, mas também em projetos de extensão como o Pezinho de Jatobá²³. Então meus primeiros textos foram relacionados a imagem. Até que no mestrado com estágio docência, Foi a primeira experiência que eu tive mesmo lecionando enquanto professor. [...]. Acho que as escolhas que eu fiz ao longo da vida me fizeram com que a docência fosse uma coisa disponível e provável para mim. Para eu me enxergar enquanto professor e também para eu me sentir minimamente capacitado para trabalhar como professor” (João Daniell, 2023).

Em nossa conversa, percebemos que a inclinação para o mundo docente e para a academia é resultado não apenas das influências recebidas ao longo da vida, mas também de experiências marcantes durante a graduação, como a participação em projetos de extensão e o incentivo de professores. E ainda que a aproximação conceitual com a imagem não foi apenas uma aproximação cognitiva, mas também afetiva e experimental, ou seja, concomitantemente, prática e afetos foram essenciais para que tanto o João quanto eu fôssemos levados a trilhar um caminho mais próximo ao estudo das imagens.

João Daniell me relata também, em nossa conversa-entrevista, sobre sua primeira experiência mais autônoma como professor, logo após concluir o mestrado.

²³ Aqui percebe-se a importância de projetos de extensão como o “Pezinho de Jatobá”. Ele teve início em 2001, por iniciativa da professora Lisbeth Oliveira (FIC/UFG), sendo realizado a partir de ações de sensibilização ambiental e exercícios de cidadania, através de atividades lúdicas baseadas em valores e critérios do Novo Paradigma, que acontecem no bairro Shangri-lá, próximo ao Campus Samambaia da UFG, em Goiânia, capital de Goiás, na região Centro-Oeste do Brasil.

Foi no Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec)²⁴, onde, segundo ele, teve sua experiência mais real e social como professor.

“Foi muito boa e porque eu acho que me surpreendeu, assim, positivamente, de eu me sentir professor, eu acho que foi a primeira vez. Porque era realmente eu sozinho, e a turma era muito diferente do que eu tinha acostumado com a universidade, que era uma turma um pouco mais homogênea, mesmo dando as diferenças [...] porque eu tinha estudantes que estavam na mesma turma, que faziam ensino médio, que estavam terminando o médio, e tinham estudantes, por exemplo, que já tinham filhos, que estavam lá para receber o seguro-desemprego. Então, tipo assim, tinha uma pessoa de 16 anos e tinha uma pessoa de 40, na mesma turma. Mas também foi uma turma que se envolveu muito. Mesmo com todas essas diferenças, acabou que deu uma relação de professora-aluna, foi muito interessante porque o Pronatec tinha uma característica muito voltada para o fazer. Então, eu acho que foi a primeira vez que eu pensei na docência orientada para a prática” (João Daniell, 2023).

Aqui foi possível perceber como o ensino da fotografia tem uma característica muito interessante: de ser uma disciplina que é voltada, sobretudo, para o fazer. Principalmente dentro dos cursos de Comunicação, em contraste com cargas horárias muitas vezes exaustivamente teóricas. Percebemos, ainda, como temos que encarar os educandos para além de seres pensantes (herança iluminista), mas também como seres amantes. James K. A. Smith diz que fomos ensinados a acreditar que os seres humanos são essencialmente “coisas pensantes”, mesmo que a maioria de nós nunca tenha lido René Descartes, a lógica cartesiana – de encarar o ser humano como *res cogitans* – está impregnada em nossa cultura.

Como Descartes, vemos nossos corpos como (na melhor das hipóteses!) veículos irrelevantes e temporários, que carregam por aí nossas almas ou “mentes”, que são o lugar onde a verdadeira ação acontece. Em outras palavras, imaginamos os seres humanos como aqueles bonecos cabeçudinhos, de cabeça gigante e corpo minúsculo e insignificante. Vemos a mente como o “controle da missão” da pessoa humana; nossos pensamentos definem quem somos. “Você é o que você pensa” é um lema que reduz os seres humanos a cérebros no palito. [...] Um modelo assim tão intelectualista da pessoa humana, que reduz a um mero intelecto,

²⁴ O Pronatec é uma iniciativa do governo de Dilma Rousseff (2011), e tem, como objetivo central, a expansão, interiorização e democratização da oferta de cursos de educação profissional e tecnológica para os estudantes brasileiros. O programa tem um caráter mais prático, ao visar o aumentar da oferta de cursos de educação profissional e tecnológica, expandindo a rede de escolas técnicas, melhorando a qualidade do ensino técnico e promovendo a inclusão social por meio da qualificação profissional.

considera que o aprendizado (e, portanto, o disciplinado) consiste principalmente em depositar ideias e crenças em repositórios mentais. A crítica e teórica da pedagogia de bell hooks, ecoando o pensamento de Paulo Freire, chama isso de um modelo “bancário” de educação: nós tratamos os aprendizes humanos como caixas para o depósito de conhecimento e ideias, meros receptáculos intelectuais de crenças (Smith, 2017, p. 22).

Ecoando as críticas de bell hooks e Paulo Freire²⁵, Smith (2017) critica o modelo tradicional de educação, que vê o aprendizado como um processo meramente de depósito de ideias e crenças nos educandos, como ele cita: não somos apenas “cérebros num palito”. Essa lógica “tradicional” da educação, reverberada até na arquitetura de uma sala de aula, onde há alguém que professa as verdades e os “alunos”, sentados, apenas recebem o conhecimento passivamente.

Esse modelo reproduz também a lógica do teatro grego, em que existe algo a ser visto e absorvido, mas sem participação ativa da plateia, que apenas assiste ao que é apresentado. Essa arquitetura, que sobrevive até hoje, encara os educandos como receptáculos passivos, em vez de participantes ativos em seu próprio desenvolvimento, deixando crer que um educando possui apenas uma dimensão cognitiva e que o ato de aprender perpassa apenas por essa dimensão. É preciso reconhecer e encarar a importância das diversas outras dimensões que um ser humano possui e que seu corpo e suas práticas políticas e sociais também devem conduzir o processo de educação. A dimensão afetiva e dos desejos também deve ser encarada e encarnada na formação do caráter e na compreensão de quem somos.

A partir dessas premissas educacionais convergentes, eu e o João Daniell decidimos criar uma turma em conjunto. Não apenas pelas afinidades teóricas e práticas, mas também por nossos laços de amizade e pela jornada juntos até aqui. Como dito anteriormente, eu entrei na UFG como professora substituta no ano de 2019 e no ano seguinte o João também entrou. Novamente, as linhas históricas de nossas vidas se cruzaram, o que nos proporcionou lecionar uma turma juntos, no inverno pandêmico de 2020. Um pouco do seu relato sobre nossa turma:

“Então, assim, a disciplina de mobgrafia, eu acho que foi uma das mais positivas, porque a gente estava saindo do contexto da pandemia. A UFG demorou muito para voltar e elaborar alguma forma de retorno.

²⁵ Desenvolvo essa crítica mais adiante, no último capítulo da tese.

[Karine: Eu sentia que os alunos estavam ávidos para ter alguma coisa, para fazer alguma coisa no meio daquela pandemia, estava todo mundo dentro de casa, não podia sair.]

Então, tinha esse contexto social, assim, né, que a gente estava vivendo, de certa forma, acho, tinha uma, meio que uma fome de contato, de relação, mesmo que fosse distância... que eu acho que deu, fez com que houvesse uma disponibilidade maior, por conta, por parte dos estudantes, e eu acho que também de mim quanto professor, eu também queria me envolver, trabalhar [...]. E aí, quando a UFG, depois de muito tempo, veio com essa ideia de permitir que algumas disciplinas voltassem em caráter experimental e que também elas poderiam ser, tipo assim, feitas, repensadas do zero, que eu acho que isso foi legal também, que a gente pensou uma disciplina não a partir de uma coisa que já existia, mas que eu acho que isso deu uma... fez com que a gente olhasse para o que a gente queria ensinar, que era, enfim, fotografia, mas de uma forma mais livre. E, pensando aqui agora, eu acho que naquele momento lá, quando a gente pensou disciplina, a gente pensava não só no objetivo, que o objetivo era ensinar, enfim, os conceitos da fotografia. Mas também possibilitar um tipo de interação, que eu acho que isso foi muito importante” (João Daniell, 2023).

Uma das possibilidades que nos levaram a ofertar essa turma experimental em mobgrafia já no inverno de 2020 foi a liberdade que a própria UFG nos proporcionou para estruturá-la. Nossa disciplina se encaixou, primeiramente, na categoria de Núcleo Livre de Inverno²⁶, dessa forma, a própria essência da disciplina já era uma formatação mais ampla para que os discentes das mais diversas áreas dentro da universidade pudessem acompanhar e se interessar. Vimos também a possibilidade de ofertar uma disciplina inédita para a nossa faculdade de origem (FIC) e, de forma inédita²⁷, ofertaríamos a disciplina de forma remota, com conteúdo de forma assíncrona (não-simultânea) e síncrona (simultânea). Diferentemente da educação a distância (EaD), que é uma modalidade de ensino já planejada e estruturada desde o

²⁶ Na resolução Cepec nº 1557, que aprovou o Regulamento Geral dos Cursos de Graduação (RGCG), em 2017, o artigo 12 define o Núcleo Livre (NL) como o conjunto de conteúdos com os seguintes objetivos: ampliar e diversificar a formação dos estudantes, promover a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade, possibilitar o aprofundamento de estudos em áreas de interesse do educando e viabilizar o intercâmbio entre estudantes de diferentes cursos da universidade. Em essência, o NL oferece uma oportunidade para os estudantes explorarem temas além do currículo tradicional de seus cursos, enriquecendo sua experiência acadêmica e pessoal (Universidade Federal de Goiás, 2017).

²⁷ De acordo com a Resolução Consuni nº 18, de 27 de março de 2020, passou a vigorar a autorização, em caráter excepcional e durante o período de distanciamento social, a educação remota com o uso de meios digitais, entre eles os Núcleos Livres (Universidade Federal de Goiás, 2020).

início para ser oferecida à distância, o ensino remoto é uma adaptação emergencial que transfere as bases de um ensino presencial para o formato *on-line*.

Toda a disciplina foi organizada tendo como fio condutor a produção do ensaio fotográfico. Assim, o conteúdo programático foi agrupado em blocos que foram tratados semanalmente. Ao mesmo tempo, a cada semana, foi proposto um desafio fotográfico diferente e as fotografias produzidas ao longo desses desafios foram a matéria prima do ensaio final da disciplina. Dessa forma, a disciplina foi conduzida de forma remota, com aulas onde, semanalmente, alguns educandos apresentavam suas fotografias produzidas de acordo com o desafio semanal para a turma. Sempre perguntávamos, a cada semana, se alguém queria expor suas produções relativas a cada novo desafio, geralmente todos queriam apresentar.

Os *feedbacks* ajudavam não somente aqueles que tinham produzido as fotos, mas percebemos que toda a turma ganhava, enriquecida com os comentários dirigidos individualmente. Além disso, toda semana introduzíamos uma sessão que chamamos de “aperitivo”, para introduzir referências fotográficas e ampliar o repertório dos estudantes. Houve também acompanhamento constante e orientação individual dos projetos em andamento, sendo que fazíamos os acompanhamentos das produções no Google Classroom²⁸, onde dávamos nosso *feedback* individualmente para cada foto produzida, além de ter um canal de interação no Telegram.

O projeto foi dividido em duas etapas principais. Na primeira etapa cada educando desenvolveu um ensaio fotográfico individual e autoral. Para isso, criaram perfis exclusivos no Instagram, onde as fotos foram postadas ao longo do curso. Na segunda etapa foi realizada uma exposição coletiva. Para essa exposição foi criado um perfil separado no Instagram, onde foram exibidas as imagens selecionadas dos ensaios individuais.

²⁸ O Google Classroom é uma plataforma gratuita desenvolvida pelo Google que foi criada e especificamente pensada para o ensino e a aprendizagem. A ferramenta facilita a criação, organização e distribuição de tarefas, bem como a comunicação eficiente e mais especializada entre professores e educandos. Ela permite a avaliação e o fornecimento de *feedback*, além de se integrar com outras ferramentas do Google, como Google Drive e o Google Meet, melhorando a gestão das aulas. Mesmo depois da volta para as aulas presenciais percebemos a vantagem de ainda usar essa ferramenta, servindo como um mural *on-line* para a sala de aula, onde os educandos podem interagir a qualquer momento, tirar suas dúvidas e postar suas atividades de forma organizada e mais prática. Suas principais vantagens incluem a facilidade de uso, acessibilidade a partir de qualquer dispositivo com internet, estímulo à colaboração, economia de tempo para os professores e práticas sustentáveis, tudo isso contribuindo para um maior engajamento dos educandos e para uma experiência de aprendizagem mais dinâmica e eficiente.

O tema do ensaio fotográfico foi "De fora para dentro: em cada canto um conto, em cada cômodo um incômodo". Em um período de isolamento social imposto pela pandemia, o curso propôs uma reflexão sobre o espaço doméstico e a relação dos educandos com suas casas. Os estudantes foram incentivados a explorar questões como: O que torna minha casa um lar? Quem habita esse espaço? Que marcas deixamos? Quem sou eu neste espaço? Os desafios fotográficos foram propostos semanalmente, às quintas-feiras, com os seguintes temas:

- a) Desafio 1 - O que é fotografia? O que é fotografar?²⁹;
- a) Desafio 2 - Fotografia na área do quintal, área externa, alpendre ou sacada;
- b) Desafio 3 - Fotografia na cozinha, área de serviço, despensa;
- c) Desafio 4 - Fotografia nas salas;
- d) Desafio 5 - Fotografia dos quartos;
- e) Desafio 6 - Desafio final: Proposta de ensaio individual.

Cada educando foi responsável por entregar, no mínimo, dez fotos por desafio – veja no Anexo C como foram os desafios. Além das imagens, os educandos também apresentaram um breve relato escrito, semelhante a um diário, compartilhando suas experiências e reflexões sobre o desafio semanal. Esses relatos incluíram referências a poesias, músicas, literatura, cinema, notícias e conversas, criando um diálogo rico com as imagens produzidas. Sobre nossos desafios, João Daniell comenta:

“Uma coisa eu acho que deu muito certo na nossa disciplina e que eu tenho que trabalhar isso até hoje, é trabalhar com base em desafios. Então a gente tinha desafios meio toda aula quase tinha um desafio, né?” Não é ideal, por exemplo, a pessoa entrar numa de fotografia e, sei lá, fazer 10 fotos. Ela tem que fazer 100. Porque hoje o celular permite que ela tenha essa experiência, né? A gente lida com erro, com acaso, de uma forma muito mais fortuita por conta disso, né? Então acho que isso é uma coisa que a gente tem que aproveitar. O desafio também era legal porque você chamava atenção para um aspecto, então, por exemplo ‘o uso do preto e branco’. Eu acho que as limitações são importantes nesse processo de tomar a consciência das escolhas, entender como é que se dá a composição, enquadramento” (João Daniell, 2023).

²⁹ As produções feitas em cada desafio foram copiladas e estão dispostas no Anexo B.

Esta fala do João Daniell destaca um aspecto essencial no ensino da fotografia contemporânea, especialmente no contexto da mobgrafia: o uso de desafios como método pedagógico. Ao propor que os educandos não se limitem a tirar poucas fotos, mas sim muitas, ele enfatiza a importância da experimentação e do erro como parte fundamental do aprendizado. Esse método é especialmente relevante no cenário atual, onde os dispositivos móveis democratizaram o acesso à fotografia e possibilitam uma prática intensa com baixo custo. Fazer 100 fotos em vez de 10, como ele sugere, permite, ao aluno, explorar mais possibilidades, lidar com o acaso e aprender com os erros – elementos essenciais para o desenvolvimento de uma sensibilidade fotográfica mais apurada. A repetição e a variedade de tentativas não só aprimoram a técnica, mas também estimulam a criatividade e a reflexão crítica sobre as escolhas feitas.

Além disso, os desafios temáticos, como o uso do preto e branco, ajudam os estudantes a focarem em aspectos específicos da linguagem fotográfica, permitindo que eles aprofundem sua compreensão sobre composição, enquadramento, luz, cor, entre outros. As limitações propostas nesses desafios são cruciais para que os educandos desenvolvam uma consciência mais clara das decisões que tomam ao produzir suas imagens. Elas funcionam como um estímulo para que o educando pense de forma intencional e criativa dentro de certas restrições, algo que também promove o pensamento crítico e reflexivo.

Essa abordagem do "aprender fazendo", somada à exploração do erro e à imposição de limitações como ferramentas criativas, é uma estratégia poderosa para preparar os educandos para um universo visual complexo e multifacetado. O método de desafios ajuda a criar uma dinâmica em que os educandos estão sempre experimentando, questionando suas escolhas e, eventualmente, desenvolvendo uma visão autoral e crítica.

Na nossa conversa-entrevista ainda comentei que uma das partes que mais gostava em nossas aulas e que também incorporei nas minhas aulas, era nosso momento de "aperitivo", ou seja, um momento que apresentávamos outros fotógrafos para os educandos e eles percebiam diferentes possibilidades de se fazer fotografia enquanto seu olhar era expandido. João Daniell diz que ele usa esse momento até hoje, mesmo em outras disciplinas além da fotografia, e comenta como a falta de repertório é uma lacuna geral que ele percebe no processo de aprendizagem.

“Também percebi que é uma lacuna geral o repertório, né? Repertório. E que essa falta de repertório impacta muito o processo deles [dos educandos]. Porque se a gente for parar pra pensar, o processo [de criação de uma imagem] tipo assim, exige uma abstração muito grande. Quando a gente pensa em composição, sabe? Assim, às vezes a gente fala e faz isso de uma forma muito corriqueira do dia a dia. Mas eu acho que para pessoa que não é tão acostumada. Isso a gente exige um nível de pensamento abstrato, que não estamos acostumados. Não lidamos no dia a dia com o trato com a imagem. Lidamos muito mais com a palavra do que com a imagem, principalmente num contexto educacional. A palavra é abstrata por essência, mas a imagem, de certa forma, também é, aí eu vejo que falta também um pouco um tato, de forma geral, com uma certa educação visual. Também uma preocupação com uma educação visual. Não sei como poderia se dar, mas eu percebo que ela assim, que é uma coisa que poderia e deve ser melhor trabalhada. E eu acho que o ensino da fotografia tem muito a contribuir. Para contribuir, eu acho, inclusive para todos os níveis, né? Porque se a gente pega, por exemplo, do alto ensino médio, mas eu percebo que tem muita gente que usa fotografia no ensino fundamental também, porque, como, por exemplo, a massificação do celular, do uso da imagem, do assim, da possibilidade de captura da imagem, mais pessoas fazem imagem. Fazer imagens, fotografar, se torna uma linguagem comum, corrente e faz parte das capacidades básicas que as pessoas são exigidas. Você não precisa trabalhar com comunicação. Hoje todo mundo quer fotografar melhor. O ensino de imagens não é uma coisa institucionalizada” (João Daniell, 2023).

Sua fala levanta questões fundamentais sobre a importância do repertório visual e da educação visual no ensino da fotografia, especialmente no contexto contemporâneo, em que a produção de imagens é massificada pelo uso dos dispositivos móveis. João observa que, embora o ato de fazer imagens tenha se tornado acessível e comum, há uma lacuna significativa no repertório visual dos estudantes, o que impacta diretamente o processo de criação fotográfica. A construção de uma imagem, como ele menciona, exige um nível de abstração que muitas vezes não é facilmente acessível aos educandos. Isso se dá porque, diferentemente da palavra – que é frequentemente trabalhada no contexto educacional tradicional – a imagem requer uma outra forma de pensamento abstrato, uma leitura e compreensão que muitas vezes não é treinada de forma sistemática.

Essa falta de "tato" com a imagem, como o professor coloca, reflete uma carência de educação visual que deveria ser mais enfatizada no currículo, uma vez que a linguagem visual se tornou uma habilidade essencial na era digital. O ensino da fotografia, nesse contexto, pode e deve ser visto como uma ferramenta importante

para desenvolver essa educação visual, não apenas nos cursos de Comunicação ou Artes, mas em todos os níveis de ensino.

João Daniell sugere que a fotografia tem o potencial de contribuir para a formação de habilidades visuais desde o ensino fundamental até o ensino médio, especialmente porque o uso da imagem e dos dispositivos móveis já está profundamente enraizado no cotidiano dos educandos. Ele ainda destaca que, mesmo com a massificação da fotografia, existe uma preocupação crescente com a qualidade das imagens produzidas. Cada vez mais as pessoas querem aprender a fotografar melhor, o que evidencia a necessidade de uma educação visual mais institucionalizada. No entanto, esse tipo de educação ainda não é amplamente sistematizado, o que acaba gerando um vácuo na formação dos educandos.

Em suma, a fala do prof. João Daniell reforça a necessidade urgente de uma abordagem mais ampla e estruturada para o ensino da imagem. Não se trata apenas de ensinar técnica fotográfica, mas de fornecer, aos educandos, as ferramentas necessárias para desenvolver um olhar crítico e criativo, ampliando seu repertório visual e sua capacidade de abstração. A fotografia, nesse sentido, apresenta-se como uma linguagem poderosa que deve ser inserida de forma mais consciente e abrangente no processo educacional.

Além do papel formativo em uma escala mais pessoal e subjetiva, o ensino da fotografia também desempenha uma função mais ampla, de caráter cultural e antropológico. Esse papel abrange a alteridade, a relação com o outro, assim como a preservação e a memória de uma cultura. No próximo tópico exploramos essa dimensão antropológica do ensino da fotografia por meio da mobgrafia, na entrevista com a profa. Rosa Berardo.

2.3.4 Entrevista com Rosa Berardo (FAV/UFG): a mobgrafia com papel antropológico

Rosa Maria Berardo (Figura 9) formou-se em Letras pela Universidade Católica de Goiás (UCG) e foi professora por 25 anos na rede estadual de ensino, lecionando Português e Inglês. Em 1985 graduou-se em Comunicação Social - Habilitação Jornalismo, pela UFG, dedicando-se, inicialmente, à fotografia jornalística. Em 2001 fundou a Escola de Cinema Skopos, que formou diversos cineastas goianos. Em 2011 criou a Maison du Cinema, uma escola de cinema que capacita estudantes na

realização de curtas-metragens. Também ministrou cursos de cinema em Goiás, visando regionalizar a produção audiovisual no estado.

Figura 9 - Profa. Rosa Berardo posando em frente ao banner da sua exposição “Alteridade: representações e abstrações”. Entrevista realizada em 29 de junho de 2023



Fonte: Acervo pessoal (2023).

Ela é reconhecida por seu trabalho com imagens fotográficas e fílmicas, focando em temas como cultura, identidade cultural, alteridade, gêneros e etnias. Rosa Berardo é mencionada no “Dicionário de filmes brasileiros: curta e média metragem” (2006), de Antônio Leão da Silva Neto. A ideia de entrevistá-la surgiu não apenas por causa de sua relevância, mas também pela proximidade que eu tinha (e tenho) com o prof. Murilo Berardo, seu sobrinho. Lecionávamos fotografia na mesma universidade (UniAraguaia) e, ao entrar em contato com a profa. Rosa, ela foi super solícita e me convidou para entrevistá-la em sua exposição que estava acontecendo no Memorial Íris Rezende (Casa de Vidro) e cuja abertura seria no dia 29 de junho de 2023. A exposição, cujo nome era “Alteridade: representações e abstrações”, foi composta por 40 fotografias que registram diferentes etnias indígenas presentes no Alto Xingu, terra indígena localizada no Mato Grosso. Comecei a entrevista perguntando a professora sobre a própria exposição, ela me deu as seguintes informações:

“Bom é esse trabalho, é um trabalho que chama Alteridade, né? Representações e Abstrações. É um trabalho de documentação que eu fiz das etnias que habitam o alto Xingu, no parque nacional do Xingu. Esse trabalho eu comecei é no início da minha carreira de fotógrafa. Eu era estudante de jornalismo da UFG. Em 1985, eu fui convidada por um amigo indígena da aldeia kamairurá. Ele me convidou para assistir o ritual do Kuarup³⁰ e para participar de uma grande manifestação que o cacique Raoni fez junto a outras lideranças pela demarcação das terras deles. Então, nesse momento eu fiquei extremamente encantada de conhecer essas culturas, porque como brasileira, até então, eu nunca tinha aprendido nada sobre a cultura indígena e muito menos a cultura indígena dos povos que estavam no Xingu. Tanto que o tema indígena ele foi introduzido na escola recentemente, nas escolas, né? Assim como a cultura negra pouco é ensinada nas escolas até hoje” (Rosa Berardo, 2023).

A professora diz que, à época, ela era muito ingênua, achava que a cultura do Xingu deveria ser totalmente preservada e tinha medo que, de algum modo, a presença dos homens brancos pudessem, de alguma forma, “contaminar” suas culturas. Ela reflete que sem a perspectiva da antropologia (que mais tarde ela teria) de que a cultura é dinâmica e obviamente ela irá mudar, como já mudou, ao longo do tempo, ela não teria obtido essa perspectiva. Mas seu ímpeto inicial era de gravar, ou nas palavras que ela tomou de Roland Barthes, de “mumificar” aquelas memórias. Então, o que ela pensou que poderia fazer, à época, era fotografar todos os eventos a fim de “preservar” aquela cultura. Ela me conta que escreveu uma carta ao departamento indígena da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) e, após três meses, foi convidada para ir a Brasília, onde foi contratada para fazer fotografias relacionadas à cultura indígena. Durante esse período teve a oportunidade de viver nas aldeias, o que foi um grande aprendizado e marcou o início de sua carreira profissional.

A professora ainda me contou como foi seu acesso ao parque Xingu e como era seu trabalho lá. Ela me relata que foi convidada por um indígena chamado lanaculá Rodarte para fazer as fotografias e assessorá-lo na parte de cultura. Pesquisando brevemente sobre isso, deparei-me com uma notícia que narra que o indígena citado por Rosa Berardo foi coordenador do parque de 1994 a 1998 e que

³⁰ O Kuarup é um ritual indígena realizado pelos povos do Xingu, no Brasil, em homenagem aos mortos ilustres. O cerimonial gira em torno de Mawutzinin, o demiurgo e primeiro homem na mitologia dessas culturas. Originalmente o Kuarup tinha como objetivo ressuscitar os mortos. Mais informações podem ser encontradas no site do Governo Federal: <https://www.gov.br/funai/pt-br/assuntos/noticias/2018/kuarup-o-ritual-funebre-que-express-a-riqueza-cultural-do-xingu>. Acesso em: 30 jul. 2024.

trabalhou como chefe de gabinete para quatro presidentes da Funai. Na notícia, que contém uma breve entrevista de Rodarte, ele diz sobre as suas preocupações e apreensões em relação à aproximação dos brancos ao parque e como é esse choque de cultura e do advento de novas tecnologias. Após ser adotado por uma família não indígena, Rodarte retornou à sua aldeia aos 20 anos e dedicou-se à valorização da identidade cultural indígena como forma de resistir à crescente influência da tecnologia e dos hábitos dos povos não indígenas. Embora veja essa aproximação como inevitável, ele defende que os valores tradicionais indígenas não devem ser sacrificados (Camargo; Dierchxs, 1999).

É interessante perceber que o convite para a produção fotográfica chegou até a professora partindo dos próprios indígenas, diferentemente do que ocorre muitas vezes com os turistas que tiram fotografias sem autorização prévia. E nos chama atenção a visão da tecnologia não como uma vilã absoluta, mas, dentre suas ambiguidades, como possibilitadora da preservação de uma cultura que é constantemente ameaçada: seja por políticas públicas de interesse predatório ou pelos grileiros e contatos com os turistas que pagam pouco em troca do uso comercial dessas imagens, sem indenizar adequadamente as tribos.

Professora Rosa nos conta que ia para as aldeias em pequenos aviões da Funai. Sempre que havia um doente que precisava de medicamento, ela pegava essa “carona” e ia para as aldeias e lá ela permanecia morando com eles até que outro avião pudesse levá-la de volta. Ela relata que foi um período também muito solitário, a comunicação era um desafio, já que havia 16 dialetos diferentes e, muitas vezes, ela não tinha tradutores disponíveis, o que a levou a observar e fotografar silenciosamente. Esse período foi crucial para seu aprendizado e desenvolvimento profissional, pois a experiência a levou a aprofundar seus estudos sobre a representação da cultura indígena na fotografia. A partir desse olhar, que foi aguçado ainda na graduação, para os indígenas e para a imagem, a professora trilhou um longo e profícuo caminho sobre os estudos da representação da imagem dos indígenas, primeiramente na fotografia, depois no cinema.

Rosa Berardo diz que sempre foi seu sonho ensinar fotografia para os indígenas, para que eles mesmo contassem sua história, uma autonarrativa sem o olhar ideológico do outro. Ela começou a ensinar vídeo para os indígenas em 1990, mas enfrentou dificuldades devido à falta de recursos e equipamentos, que são caros. Hoje, com a popularização dos celulares, a produção de filmes tornou-se mais

acessível e prática. Ela menciona que o seu pós-doutorado foi todo voltado para a pesquisa sobre a autorrepresentação indígena no cinema, onde estudou várias cineastas indígenas. Atualmente a professora leciona fotografia e cinema para os indígenas. Perguntei como tem sido essa experiência:

“Ah tem sido muito incrível! Porque minha, todo meu trabalho era sobre a questão da representação, né? Então nós, sempre representando, representamos o outro a partir do nosso olhar ideológico e essa sempre foi o meu ponto de pesquisa, desde os anos 90. Os anos 90 inteiro que eu passei fazendo mestrado, doutorado, eu falava sobre isso. E agora que eu consegui na UFG, né, um apoio de transporte. Então já me levaram duas vezes as aldeias. Então foi realizar um sonho que tenho a muito tempo. Eu comecei a ensiná-los nos anos 90, mas eu não tinha recursos, eu não tinha, era muito caro, Câmera, tudo muito caro. Hoje a gente faz filmes com celulares, né?” (Rosa Berardo, 2023).

Nesse momento mal consegui conter minha empolgação. Disse “Sim professora, hoje fazemos filmes com celulares, inclusive é essa a minha pesquisa”. Então, expliquei brevemente um pouco sobre minha pesquisa com mobgrafia e o ensino da fotografia e perguntei se ela acha mais fácil dar aula hoje com os dispositivos móveis do que antes. Ela disse que sim e ainda mencionou que a democratização do olhar proporcionada pelos celulares facilita o ensino, pois muitos jovens já têm contato com esses dispositivos. Ela presenteou os educandos do Xingu com duas câmeras pequenas e de boa qualidade e um dos filmes que produziram, sobre o ritual do Kuarup em homenagem aos mortos pela covid-19, ganhou o 23º prêmio de melhor documentário no Festival Internacional de Cinema e Vídeo Ambiental (FICA)³¹. O filme foi narrado e filmado por jovens indígenas, o que simboliza uma autorrepresentação muito significativa. Rosa Berardo comenta um pouco como foi o processo de produção desse documentário:

“É, eu tinha ensinado um dos alunos já a manejar a Câmera. Deixei uma Câmera com ele e eu e ele fizemos a fotografia do filme. E a gente

³¹ O filme em questão é o “Ritual sagrado Kuarup: entre o luto e o recomeço”, dirigido por Rosa Berardo e vencedor do prêmio de melhor documentário do 23º Festival Internacional de Cinema e Vídeo Ambiental (Fica). A produção, de 27 minutos, demonstra a tristeza profunda da comunidade que perdeu cinco membros devido à covid-19. Dentre as vítimas estavam anciãos que levaram consigo conhecimentos ancestrais, transmitidos apenas oralmente. A tristeza que permeia a aldeia é visível nas imagens capturadas, nos choros, nos cantos de despedida e na dificuldade de retomar as atividades cotidianas após um longo período de luto (Berardo, 2022).

ganhou o prêmio de melhor filme, não fica o ano passado o melhor documentário. E o filme foi narrado por uma jovem indígena, filmado por um jovem indígena e eu e editado com a presença de 4 indígenas jovens. Então foi já um filme coletivo. Um filme criado com todo respeito ao olhar deles, né? E agora eles já estão fazendo os próprios filmes e criar um canal no YouTube deles já. Então eles estão registrando todos os rituais, que é isso que eu passei para eles. Vocês têm que registrar a cultura, porque é normal que as culturas se modifiquem e vocês tem que ter esse registro para as gerações. Então é uma graça, ontem mesmo eles me ligaram falando ‘Professora amanhã é o ritual do Javali, nós vamos filmar e tal’” (Rosa Berardo, 2023).

Então, vemos que os educandos estão criando um canal no YouTube para registrar seus rituais, o que demonstra um engajamento ativo na preservação de sua cultura. Rosa Berardo enfatiza a importância de registrar a cultura, pois as tradições podem se modificar ao longo do tempo, e ter esse registro é essencial para as futuras gerações. É fato que é necessária a preservação da memória indígena, pois, um povo sem memória não existe. Porém, para além dessa pergunta, poderíamos ainda nos questionar sobre a importância de uma produção audiovisual pelos indígenas partindo do seu olhar.

O sociólogo James Davidson Hunter, em seu livro “To change the world” (2010), delinea os fundamentos essenciais para promover mudanças sociais. Seu argumento central é que, para que uma transformação ocorra, é fundamental haver um envolvimento direto que toque não somente nossa intelectualidade, mas nossa sensibilidade, promovida por ações práticas. É nisso que habita o poder do audiovisual, que é capaz de provocar uma experiência estética e sensibilizar os espectadores. Nas palavras do autor:

A mudança de uma cultura não ocorre com a mera criação de novos artefatos. Para termos realmente uma mudança é preciso que esses artefatos ou bens culturais tenham um lugar na história. O que é, então, decisivo? Embora o contexto, a configuração e a inter-relação de fatores, em cada caso histórico sejam muito específicos, em cada um desses pontos e desses desafios de mudança, sempre encontramos uma rica fonte de promoção que proporcionou recursos para os intelectuais e os educadores, imaginarem, teorizarem, e propagarem uma cultura alternativa. Muitas vezes, paralelamente a estas elites, existiam artistas, poetas, músicos e afins que simbolizam, narravam, e popularizavam essa nova visão de mundo. Novas instituições são criadas para dar forma a essa cultura, representá-la e fazer com que ela tenha expressão concreta na história (Hunter, 2010, p. 77-78).

Não é somente a criação de uma fotografia ou de um documentário que irá desempenhar um papel fundamental em uma cultura, mas também as condições necessárias para que essas transformações ocorram, como foi o caso da disposição da UFG em levar a professora Rosa Berardo e da sua própria ação para ensinar fotografia e cinema para os indígenas, para que realmente uma ação prática fosse estabelecida. E mais: para que a continuidade dessa ação não dependesse mais dela, mas que promovesse autonomia em seus educandos. Além disso, Hunter (2010) argumenta sobre o poder criativo e estético do homem, que se torna relevante não apenas por meio de artefatos culturais e instituições sociais, mas também pela sua capacidade de provocar mudanças na ordem dos objetos e eventos do mundo.

Esse é o papel do educador, principalmente quando ele une o poder criativo por meio de uma experiência estética, o papel de mudar e transformar a ordem das coisas e assim, dos sujeitos. Ainda em nossa entrevista pedi para a professora Rosa tentar resumir como foram esses 30 anos de docência que ela vivenciou e o que ela notou de mudanças – principalmente advindas com as tecnologias.

“Então eu acho que é uma experiência incrível, né? Eu adoro ser professora, para mim eu não poderia ser outra coisa. Mesmo que a gente não fica rico, mas tudo bem, né? A Riqueza é diferente, é outra Riqueza. E isso que você perguntou é muito interessante, porque é a nós vemos a cada ano, né, as gerações diferentes, né ainda eu estou quase 30 anos dando aula, então você vê todo ano. Perfis diferentes de alunos, né? De jovens que ingressam e a sempre foram excelentes alunos, independentemente de qualquer geração. Eu vejo que os alunos que entram nas universidades federais, eles são muito comprometidos, né? E a questão da tecnologia claro que modifica muitas coisas, tem um lado bom e tem um lado que muda um pouco a nossa questão da didática. Nós temos que estar muito atentos, porque é inclusive para aprender a atenção do aluno na aula, né? Porque o celular é viciante, então eles estão assistindo aula, mas estão no WhatsApp, nas redes sociais, mas ao mesmo tempo você fala alguma coisa, eles pesquisam, acham alguma coisa do tema, então também é muito bom, né? Eles contribuem também com a aula. O lado bom dos celulares é, por exemplo, a universidade foi sucateando. Quando eu entrei para dar aula, nós tínhamos câmeras fotográficas, tinha câmeras filmadoras, tudo, estúdio e não temos mais nada. Então agora nós fazemos audiografia, cada um com seu celular e fazemos filmes com celulares, porque é, é o que nós temos. Então nós temos que usar isso, né? Então eu modifiquei todo o ensino, plano de ensino para essa produção, porque nós não temos como trabalhar o diafragma da Câmera se eu não tenho a Câmera com o diafragma, né, certo, aí a gente vê o diafragma no celular, como que regula alguns celulares, regula o diafragma, então, e os as pessoas que têm um pouco mais de grana, tem um celular melhor, dá pra fazer sim, outros

não. Então a gente joga todo esse conceito já para os celulares” (Rosa Berardo, 2023).

A fala da professora Rosa Berardo é interessante por diversos motivos. Primeiro, ela corrobora nossa tese inicial de que já há um uso dos celulares em sala de aula pelos professores de fotografia. Esse uso ocorre, em muitos casos, pela falta de equipamentos disponíveis em quantidade suficiente para todos os alunos ou, em alguns casos, pela ausência total de materiais apropriados. Se há algum contato, o trabalho feito em casa ou fora das universidades, geralmente será com o celular. Assim como a professora Rosa, não é difícil pensar que hoje os professores de fotografia, bem como das mais diversas disciplinas, adaptaram seu ensino para incluir o uso de dispositivos móveis. É importante ressaltar, ainda, nessa fala, que esta é uma experiência individual e não pode ser universalizada como se houvesse um total sucateamento das universidades públicas, uma vez que mesmo no nosso escopo em Goiânia, mais precisamente na UFG, nós temos diversas câmeras profissionais que são acessíveis aos educandos.

Algo que foi enfatizado pela professora, na entrevista, é que, mesmo usando dispositivos móveis, é necessário entender conceitos como luz e composição. Finalizando nossa entrevista pergunto para ela se ela sente alguma frustração dos educandos quando eles não têm contato direto com uma câmera profissional. Ela diz que sim, e eu concordo com ela dizendo que também sinto essa frustração. Para Rosa Berardo, embora os educandos consigam produzir trabalhos básicos com os celulares, essa limitação os impede de dominar completamente aspectos técnicos importantes, como a manipulação da luz e do diafragma, que são fundamentais para uma compreensão mais profunda da fotografia. Dessa forma, ela ressalta que é necessário sim que existam equipamentos profissionais adequados na universidade, pois há alguns aspectos da exposição da luz que só é possível averiguar com as câmeras profissionais.

Iniciamos este capítulo abordando o desenvolvimento da fotografia e seu ensino, destacando a diversidade de inventores envolvidos, como Daguerre e o brasileiro Hercules Florence. Descobrimos, então, que o ensino inicial da fotografia começa nos fotoclubes, e em Goiânia isso se concretiza com o Fotoclube Clube da Objetiva, alinhando-se à uma premissa técnica e artística, de acordo com o conceito de arte do fotoclubismo. Na academia, de modo específico, na UFG, o ensino da

fotografia está associado à criação do curso de Jornalismo, iniciado em 1966, e depois migra para os outros cursos, como o de Publicidade e Propaganda que, desde a sua criação, tem duas disciplinas relacionadas: introdução à fotografia e fotografia publicitária. Embora cada personagem tenha sua trajetória individual na construção dessa história, fica claro que várias tramas se entrelaçam, formando uma rede de vários *nós*.

Frequentemente encaramos a academia, a docência e até nossa vida cotidiana com uma certa esquizofrenia ou esnobismo. O primeiro sinal disso é acreditar que o que somos, pensamos, fazemos, amamos e cremos não tem conexão com a sala de aula. O segundo sintoma é pensarmos que somos tão especiais e únicos que não temos nada a aprender com nossos colegas ou com aqueles que vieram antes de nós ou mesmo com aqueles a quem nos predispomos a ensinar. Ambas as visões são equivocadas: elas nos isolam e perpetuam sistemas prejudiciais à educação e, até mesmo, à saúde de docentes e educandos. Estamos inseridos em uma história maior, que faz parte de uma comunidade e não podemos ignorar essa interconexão.

Esse problema contemporâneo é evidenciado por Byung-Chul Han, ao falar que “A comunicação digital se desenvolve cada vez mais em uma comunicação sem comunidade. O regime neoliberal força à comunicação sem comunidade, na medida em que cada um é isolado se tornando um *produtor de si mesmo*” (Han, 2021, p. 27). Esse produzir a si mesmo já é uma patologia contemporânea evidenciada em “Sociedade do cansaço” (2017b), mas aqui, em “O desaparecimento dos rituais” (2021), Byung-Chul Han aborda como nossa sociedade carece de processos simbólicos profundos que não podem ser acelerados, como a comunicação, e como nossa comunicação hoje é empobrecida pela falta de senso de comunidade.

Falta-nos rituais, assim como o Kuarup, ou mesmo os rituais de ensino entre mestres e aprendizes que demonstram esse processo de aprendizado a longo prazo. As quatro entrevistas em profundidade demonstram o papel fundamental que a comunidade exerce, transformando o estar-no-mundo em um estar-em-casa. Sem dúvida é isso que os educandos dos professores Lisbeth Oliveira, Mariana Capeletti, João Daniell e Rosa Berardo se perceberam fazendo e por meio de suas experiências pudemos também enxergar possibilidades de como fazer essa transformação acontecer.

Além disso, as entrevistas e o contato com esses quatro professores indicam o futuro do ensino da fotografia em Goiânia. Nosso objetivo com esta tese, além de

refletir sobre as valiosas contribuições do passado e as experiências individuais de cada professor, é olhar para o futuro do ensino da fotografia, que já está sendo moldado no presente, mesmo que, talvez, de forma espontânea ou intuitiva. O que não podemos permitir é que esse processo ocorra de maneira acrítica, sem uma reflexão profunda sobre as possibilidades que a mobgrafia pode proporcionar ao ensino da fotografia.

Acreditamos que o futuro do ensino fotográfico, com base nas experiências aqui relatadas, será marcado pelas vivências desses professores e de muitos outros que ainda virão. Ao imaginar esse futuro, vejo que o ensino da fotografia acontecerá com aulas de campo, inclusive fora do estado de Goiás, e com o uso de plataformas digitais, mediadas pelo aprendizado de referências visuais do passado e do presente, além do diálogo com culturas não ocidentais. E, principalmente, esse ensino será centrado na prática fotográfica, não apenas com câmeras profissionais, mas também com o uso de celulares. Esses foram alguns dos aprendizados que me fizeram refletir sobre a mobgrafia como experiência estética, como se vê no capítulo 3, e sobre a criação de uma disciplina experimental, que é discutida no capítulo 4.

3 ALÉM DOS MUROS DA SALA DE AULA E DA MATERIALIDADE FOTOGRAFICA

Figura 10 - Mobgrafia do Centro de Aulas C (UFG), logo após ministrar uma aula para turma de Relações Públicas, em 2019



Fonte: Elaboração própria (2019).

Naquele dia de primavera, ao caminhar em direção ao Centro de Aulas C da UFG, fui recebida pela imponência de um ipê amarelo florido, em plena exuberância. Essa árvore, plantada do lado de fora dos muros da sala de aula, representa o que está além: o cotidiano vivido, experienciado e registrado – como na mobgrafia, que capta instantes e lugares fora dos limites tradicionais de aprendizado. Ao observar essa mobgrafia que fiz do ipê, uma questão veio à tona: onde a mobgrafia, assim como essa árvore, está plantada e floresce? Onde ela é falada e vivida, para além dos espaços formais de ensino? O ipê e o próprio ato de fotografá-lo e postá-lo nas redes sociais me fez pensar na vida fora da universidade, do contexto que estamos e da nossa cultura compartilhada. O ato de fotografar com o celular, parte do dia a dia de muitos, está inserido em espaços diversos, refletindo uma prática que não se restringe ao controle ou à formalidade, mas que transborda para o comum e para o vivido.

Pensar além dos muros da sala de aula é reconhecer que as tecnologias midiáticas também ultrapassam fronteiras, imbricando-se com a cultura e a vida cotidiana. Diversos pensadores na contemporaneidade observam o papel estruturante dos sistemas tecnológicos na organização da sociedade. Lúcia Santaella, por exemplo, ressalta que cada novo avanço midiático ou introdução tecnológica complexifica o que já existe, imbricando-se no que veio antes sem aniquilá-lo: “Não se trata da passagem de um estado de coisas a outro, mas muito mais de complexificação, do imbricamento de uma cultura na outra” (Santaella, 2003, p. 78). Este pensamento nos previne de algumas noções alarmistas e temerárias: como a de que os *e-books* acabariam com a existência dos livros ou como a de que o celular pode ser capaz de acabar com as câmeras digitais. Estamos diante de um cenário cultural altamente complexo, pois seguindo a lógica de Lúcia Santaella, há uma imbricação (e não separação ou aniquilação) de seis eras culturais na atualidade: a cultura oral, escrita, impressa, de massa, das mídias e a digital.

Tal complexificação exige um pensamento complexo acerca da relação intrínseca do homem com a tecnologia, em especial, qual a relação da tecnologia com a estética. Possivelmente, Walter Benjamin, em seu antológico ensaio “A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica”³², foi o primeiro a enfrentar as transformações

³² O autor trabalhou na obra entre dezembro de 1935 e final de janeiro de 1936. Seu ensaio seminal surge no período pós-industrial e muito influenciou as formas de se ver e se enxergar a sociedade, a política, a ciência e a arte. Dentro da perspectiva do materialismo histórico, a arte é tratada em um contexto em que os produtos culturais já nasciam com o cerne da reprodução em seu DNA: como é o caso da fotografia e do cinema.

estéticas provocadas a partir de uma complexificação tecnológica. Ao avaliar a reprodutibilidade técnica e como esta interferiu nos valores da arte, ele diz:

Em torno de 1900, a reprodução técnica alcançou um padrão a partir do qual começou não só a transformar a totalidade das obras de arte tradicionais em seu objeto, e submeter os efeitos destas a profundas transformações, como também conquistou para si um lugar próprio entre os procedimentos artísticos. Para o estudo desse padrão, nada é mais elucidativo que o modo como suas duas diferentes manifestações – reprodução da obra de arte e arte cinematográfica – retroagem sobre a arte em sua forma tradicional (Benjamin, 2012, p. 17).

Para Walter Benjamin gastou-se muitas vãs sutilezas a fim de decidir se a fotografia era arte ou não e esqueceu-se de indagar como essa própria invenção transformaria o caráter geral da arte. Primeiramente o autor expõe que a reprodução sempre existiu, o que há de novo é a reprodução técnica, em suas palavras: “A reprodução técnica da obra de arte é algo novo, que vem se impondo na história de modo intermitente, em saltos separados por longos intervalos, mas com intensidade crescente” (Benjamin, 2012, p. 13). A grande questão, para o autor, é que a partir de 1900 a reprodução técnica alcançou um padrão que não só transformou a totalidade das obras de arte tradicionais em seu objeto e também a submeteu ao efeito destas a profundas transformações, “como também conquistou para si um lugar próprio entre os procedimentos artísticos” (Benjamin, 2012, p. 17).

A tese fundamental de Benjamin (2012) é a de que a obra de arte possui um “aqui e agora”, uma existência única no lugar que ela se encontra. O *hic et nunc* na obra de arte era aquilo que era central para Walter Benjamin. E é por seu “aqui e agora” que a obra de arte tem um valor de culto e não de exposição, como são as obras que passam por uma reprodução. Ou seja, ao passar pela reprodutibilidade a obra de arte perde sua “aura”, que lhe é única. Para o autor a reprodução abalava a autoridade de uma obra, seu peso tradicional.

Pode-se resumir essas marcas distintivas com o conceito de aura e dizer. O que desaparece na época da reprodutibilidade técnica da obra de arte é a sua aura. Esse processo é sintomático; seu significado vai muito além da esfera da arte. A técnica de reprodução, assim se pode formular de modo geral, destaca o reproduzido da esfera de tradição. Na medida em que multiplica a reprodução, coloca no lugar de sua ocorrência em massa. E, na medida em que permite à reprodução ir

ao encontro daquele que a recebem sua respectiva situação, atualiza o que é reproduzido (Benjamin, 2021, p. 23).

Mesmo na reprodução mais perfeita, algo essencial sempre se perde: a singularidade da presença da obra em seu local original. O verdadeiro valor, ou seja, a aura, está ligado à sua autenticidade. “A esfera de autenticidade, como um todo, subtrai-se à reproduzibilidade técnica – e, naturalmente, não só a que técnica” (Benjamin, 2012, p. 19). Essa autenticidade, que carrega consigo um testemunho histórico único, é comprometida pela reprodução. A unicidade da obra de arte é abalada, e seu valor de culto é substituído por seu valor de exposição. “O valor único da obra de arte ‘autêntica’ tem seu fundamento sempre no ritual” (Benjamin, 2012, p. 33).

Walter Benjamin apresenta aqui um de seus *insights* mais profundos sobre a tensão entre valor de culto e valor de exposição. Para ele, essa mudança tem uma implicação significativa: “No lugar de se fundar no ritual, ela passa a se fundar em outra práxis: na política” (Benjamin, 2012, p. 35). Sua preocupação era como as obras de arte, especialmente o cinema – que ele considerava a arte com maior “perfectibilidade” –, poderiam ser instrumentalizadas para fins políticos, tanto pelo fascismo quanto pelo comunismo.

A dimensão política da reprodução de imagens é um ponto central na reflexão de Benjamin, sobretudo em relação ao cinema. Ele observa que a superação do olhar natural pelo “olho mecânico” das tecnologias de reprodução amplia a percepção das massas sobre si mesmas. No cinema, o espectador é exposto a uma perspectiva inédita, uma visão que não poderia ser concebida em nenhum outro lugar ou momento, tornando-se, assim, uma poderosa ferramenta de transformação e influência social.

A apresentação cinematográfica da realidade possui um significado incomparavelmente maior para o homem atual, pois fornece o aspecto livre de aparelho da realidade, que ele tem o direito de exigir da obra de arte, baseada justamente na penetração mais intensiva da realidade com o aparato (Benjamin, 2012, p. 91).

Tal realidade proporcionaria, às massas, uma aceitação da sua realidade, que significava a aceitação do fascismo, e seus procedimentos de estetização da vida política, que celebram as guerras, ou seja, a própria autodestruição da humanidade. O cinema torna a guerra bela, aceitável e requerida. “A guerra imperialista é um

levante da técnica que exige ‘em material humano’ o que a sociedade lhe negou de material natural” (Benjamin, 2012, p. 123). Aqui percebemos alguns pontos valiosos porque esse autor é uma unanimidade (uma das poucas) como leitura obrigatória nos cursos de Comunicação: pensa-se pioneiramente sobre: a influência tecnológica sobre o status geral das artes e sobre como essas artes não são neutras, mas são ideologicamente engajadas e, com isso, como elas podem influenciar seu público.

A principal herança de Walter Benjamin para os pesquisadores contemporâneos está em sua provocação: como os avanços tecnológicos na produção de imagens transformam o estado atual da arte e da comunicação? Hoje, estamos diante de novos progressos – tanto no que diz respeito a dispositivos como smartphones quanto ao desenvolvimento de tecnologias gerativas, como a inteligência artificial – que mais uma vez redefinem o status da arte e da comunicação.

Apesar do pouco tempo, existe uma “tradição” de estudos sobre a cibercultura. As reflexões sobre a transformação da arte e da comunicação em tempos de avanços tecnológicos ressoam diretamente nas abordagens de autores contemporâneos, como Pierre Lèvy e Vilém Flusser, que aprofundam as discussões acerca do impacto da técnica e da tecnologia na vida humana. Essa forma de pensamento inaugura um campo de investigação sobre como a imagem e a reprodução moldam a percepção e o sentido, uma linha que filósofos como Pierre Lèvy, com sua análise sobre a cibercultura, e Marshall McLuhan, ao explorar a extensão do homem pela técnica, expandem, consolidando a inseparabilidade entre o ser humano, seu ambiente material e os signos que dão significado ao mundo.

Para Lévy (1999, p. 22), em seu clássico “Cibercultura”, “é impossível separar o humano de seu ambiente material, assim como dos signos e das imagens por meio dos quais ele atribui sentido à vida e ao mundo”. Levando em conta que ele e outros filósofos, como Marshall McLuhan, discutiram incansavelmente o lugar da técnica e da tecnologia na vida humana, a ideia de uma separação entre o mundo material e o mundo codificado, como dirá Vilém Flusser, parece-nos um tanto ilógica e até mesmo anacrônica.

De fato, o abstrato, como as imagens, as palavras as construções de linguagem “entram-se nas almas humanas, fornecem meios e razões de viver aos homens e suas instituições, são recicladas por grupos organizados e instrumentalizados, como também por circuitos de comunicação e memórias artificiais” (Lévy, 1999, p. 22). Mesmo diante deste imbricamento, que aflora em uma

complexificação cultural cada vez maior, o que vemos é a ciência desconstruir e reconstruir seus objetos à sua própria maneira, provocando achatamentos ontológicos.

Devido a um pendor positivista, separa-se o que é inseparável para transformá-lo em uma questão pertinente e relevante. Captura-se um objeto em trânsito em constante movimento, faz-se dissecação dele em partes e depois passa-se a perguntar qual a relação entre uma parte e outra. Para exemplificar tal problemática da ciência, Rubem Alves propõe a imagem de um pianista que se especializa na execução de uma única técnica ou focaliza em apenas uma única nota: certamente este pianista não fará uma sinfonia. Isso porque

A ciência não é um órgão novo de conhecimento. A ciência é a hipertrofia de capacidades que todos têm. Isto pode ser bom, mas pode ser muito perigoso. Quanto maior a visão em profundidade, menor a visão em extensão. A tendência da especialização é conhecer cada vez mais de cada vez menos (Alves, 1981, p. 9).

Tanto de maneira geral, na ciência, quanto no campo da Comunicação, percebemos que perdemos muito com o intento epistemológico da separação. A ideia de comunicação, desenvolvida após a Segunda Guerra Mundial pelos estudiosos das mais diversas áreas, é uma ideia subordinada à lógica produtiva e industrial, até porque ela foi desenvolvida nesse contexto e na lógica pragmática nos Estados Unidos.

Quando reduzimos o estudo da comunicação a um elemento da teoria da informação, como nos modelos “canônicos” de Harold Lasswell ou Claude Shannon³³

³³ Aqui se refere à teoria funcionalista de Harold Lasswell, que revê sua teoria comunicacional em 1948 e é o primeiro autor a formular um estatuto e pensar sobre as funções da sociedade de comunicação. O funcionalismo é herdeiro do *Mass Communication Research*. Desloca-se, portanto, o interesse pelos efeitos para as funções. Começa-se a pensar que a comunicação trabalha para a integração, continuidade e ordem da sociedade. Harold Lasswell propõe o seu icônico modelo de comunicação, que consiste em cinco grandes perguntas: “Quem? Diz o quê? Em que canal? Para quem? Com que efeito?” (Lasswell, 1948, p. 216 *apud* Cohn, 1977, p. 105). A fórmula de Lasswell permaneceu por muito tempo e tornou-se rapidamente uma verdadeira teoria da comunicação. Segundo Wolf (2005), o esquema de Lasswell organizou a nascente *communication research* em torno de dois temas centrais e de maior duração: análise dos efeitos e análise dos conteúdos. A partir de Harold Lasswell, portanto, as limitações da teoria hipodérmica (resistência do público, efeitos opostos aos previstos) deram lugar a novas diretrizes na área de comunicação. “Se de um lado o esquema declara abertamente o período histórico em que nasceu e os interesses cognitivos em relação aos quais foi elaborado, de outro é surpreendente a sua resistência, a sua sobrevivência como esquema analítico ‘adequado’ para uma pesquisa que se desenvolveu largamente em

estamos tal qual a imagem do pianista de Rubem Alves: quebrando o objeto e nos especificando em uma parte do seu processo, ou seja, desassociando coisas indissociáveis. Ratificando a importância de elevar o episódio comunicacional ao não mero ferramental, Ciro Marcondes Filho, em “O rosto e a máquina: o fenômeno da comunicação visto pelos ângulos humano, medial e tecnológico” (2013), sintetiza que o conceito de comunicação deve ultrapassar a visão simplificada de mediação e transmissão.

Comunicação não tem nada a ver com transmissão, transferência, transporte, trânsito, repasse ou similares, pois todas essas definições supõem a ideia de algo vai de uma pessoa a outra, como um livro que eu te dou, um órgão que eu doo ao outro, o sangue que é transfundido ao outro. Não existe essa materialidade, porque o que sai de mim, como fala, expressão, obra, música, toque, chega ao outro como coisa diversa, que eu jamais poderei saber o que é. Comunicação precisa da cena que nos envolve quando dialogamos com o outro e que permite o aparecimento dessa coisa inusitada, que é nossa transformação. Ela é uma abstração, resultado de nossa própria interação com o outro, com os outros, com uma obra (Marcondes Filho, 2013, p. 30).

Portanto, já se deveria ter ultrapassado, principalmente no senso comum, a concepção da comunicação como simples transmissão de A para B. A comunicação está na ordem do abstrato ao mesmo tempo que parte de realizações concretas. Ela não está reduzida aos meios e sua materialidade, apesar de fluir, muitas vezes, no material para que ocorra.

Muniz Sodré diz que estamos em uma época estética, não somente por termos hoje em dia uma relação privilegiada com a arte, mas porque “o seu campo estratégico não é o cognitivo, nem o prático, mas o do sentir, o da *aisthesis*” (Sodré, 2016, p. 17).

contraposição à teoria hipodérmica, à qual é devedor” (Wolf, 2005, p. 14). Pode-se dizer que até hoje esse é o esquema mais conhecido de análise de conteúdo presente no imaginário comum para análises em comunicação. No texto Harold Lasswell indica que qualquer processo pode ser examinado de dois ângulos, a saber, o estrutural e o funcional. Aqui já se percebe a ênfase nas funcionalidades da comunicação e na importância que o autor dá para os meios de comunicação. Já o Modelo de Comunicação de Shannon e Weaver, desenvolvido inicialmente para melhorar os sistemas de telecomunicações, é mais técnico e foca na transmissão da informação. Nesse modelo a mensagem passa por uma fonte de informação, é codificada por um transmissor, viaja por um canal até um receptor que a decodifica, e finalmente chega ao seu destino. Um aspecto importante desse modelo é o conceito de “ruído”, que representa qualquer interferência que possa atrapalhar a transmissão. Enquanto o modelo de Lasswell se concentra no impacto da mensagem, o de Shannon e Weaver destaca o processo técnico da comunicação, desde a codificação até a recepção (Wolf, 2005).

Aqui, o autor usa a palavra “estratégia” no sentido de uma relação suscetível de permitir a flexibilização ou a adaptação da exigência de princípios às circunstâncias específicas de uma situação. Dessa maneira, necessitamos de um

[...] saber que transpareça de modo imediato na superfície sensível das condutas. Na cognição comunicacional, a matéria sensível (imagens, formas, aparências, sinestésias, ritmos, etc.) não é o “fato social” ou qualquer objeto separado do sujeito, e sim “coisa” que já inscreve em si mesma um agenciamento cognitivo, uma espécie de pensamento operativo, se não uma “estratégia sensível”, totalmente aberta para a possibilidade de que se conceba uma episteme do humano saída diretamente da técnica (Sodré, 2016, p. 16).

Muniz Sodré argumenta que o grande desafio da comunicação, no sentido epistemológico, como práxis social, é o de “suscitar uma compreensão”, um conhecimento que seja, ao mesmo tempo, “uma aplicação do que se conhece, na medida que os sujeitos implicados no discurso consigam se orientar nas mais diversas situações concretas da vida pelos sentidos comunicativamente obtido” (Sodré, 2016, p. 15). Podemos concluir que o paradigma simplificador e analítico derivado do positivismo se mostra insuficiente para o estudo de todos os processos que envolvem comunicação ou interação, pois trabalha unidades isoladas em processos unidirecionais.

A comunicação, ainda mais claramente com a cibernética, mostra-se permeada e constituída por processos incontrolláveis. Podemos aferir que a comunicação nasce de um sistema complexo, pois nestes sistemas o todo é maior que a soma das partes. Pode ocorrer de emergir propriedades que não estão em nenhum de seus componentes. Tais propriedades nascem das interações densas e fortes entre as partes e geram características segundas, coletivas e até globais. “Em resumo, em um sistema complexo, o todo é igual à soma das partes mais o conjunto dos processos de interações combinatórias entre essas partes” (Lèvy, 2010, p. 44).

Dentro da perspectiva do materialismo histórico, a arte é tratada em um contexto em que os produtos culturais já nasciam com o cerne da reprodução em seu DNA, como é o caso da fotografia e do cinema. Vale lembrar que a expansão da fotografia coincide com a expansão do mundo; da passagem do território para a noção de rede e de local para o global. Segundo André Rouillé, a fotografia nasce no contexto da Revolução Industrial, no quadro da modernidade da metade do século XIX, e, para aquela sociedade, a fotografia produz uma “visibilidade moderna”. A fotografia já

nasce com uma dupla natureza: a de arte científica e de ciência artística (Rouillé, 2009). Segundo Osmar Gonçalves, o aparelho fotográfico, para Walter Benjamin, representa essa primeira imagem do encontro entre homem e máquina.

A fotografia inaugura uma nova modalidade discursiva, outra forma de escrita fundada já não mais na palavra, mas numa sintaxe composta por imagens. Aos olhos de Flusser, o surgimento do aparelho fotográfico teria mesmo um caráter revolucionário comparado apenas à invenção da escrita (1998: 37), pois a fotografia teria a capacidade singular de reunificar o pensamento, de libertar-nos do império do conceitual, de uma cultura excessivamente textolátrica e logocêntrica, nos ensinando a pensar por imagens. Um pensamento que tem suas próprias qualidades estéticas, ontológicas e que não pode ser recuperado pela linguagem verbal (Gonçalves, 2012, p. 4).

A fotografia, neste contexto, tanto influencia fatalmente as obras de arte, como o próprio fazer artístico influencia a fotografia. Os movimentos artísticos vanguardistas, como cubismo, surrealismo e dadaísmo, criaram formas de se expressar rompendo com os meios tradicionais e são amplamente influenciados pelo fazer fotográfico, uma vez que a fotografia livra o artista da mimese do mundo. Podemos dizer que Walter Benjamin, que participou indiretamente da Escola de Frankfurt, foi além dos frankfurtianos ao explorar, de forma inédita, reflexões sobre estética, reproduzibilidade e como esta interferiu nos valores da arte.

Presentemente, o fazer fotográfico ganha uma nova amplitude na sociedade em rede, como propõe Manuel Castells. Novas formas de produção, circulação e inéditas dimensões são realizadas pelo agir híbrido (entre humanos e não-humanos) de atores dentro da arquitetura da rede. Nessa ambientação se revelam novas formas de organização e de manifestações artísticas em escalas globais (Castells, 2006). A rede, que é um meio de individuação coletiva, tem formado a cultura, e, como diz Lúcia Santaella, a disposição para o crescimento da cultura é natural, assim como a vida. “quando encontra condições favoráveis ao seu desenvolvimento, a cultura se alastra, floresce, aparece, faz-se ostensivamente presente” (Santaella, 2003, p. 29). Nada mais fecundo para a proliferação da cultura através de agenciamentos criativos como a arte, que se prolifera por meio das mais diversas manifestações humanas. E a rede tem sido o local profícuo para novas e inéditas hibridizações e ações.

De um lado se tem a difusão em larga escala dos dispositivos móveis de conteúdo com as formas de conexão *wi-fi*, do outro, a proliferação do *social networks* e da internet das coisas; ambos os lados transformam o modo como pensamos,

produzimos, interagimos e circulamos as imagens. A primazia do valor de exposição dita por Walter Benjamin é experienciada hoje e acirrada ainda mais pela exibição nas redes sociais. Na *web* 2.0, chamada de *web* colaborativa, e início da era das redes sociais, como o Blogger, o MySpace e o Orkut, o conteúdo era produzido livremente, sem muitos “pedágios” tanto para serem acessados como produzidos. Agora, na *web* 3.0, a *web* semântica, os oligopólios da tecnologia do Vale do Silício conseguem capitalizar toda e qualquer tipo de informação (Autoun; Malini, 2011)

Como observa Byung-Chul Han, a forma de dominação na chamada sociedade da informação é acoplada ao capitalismo de informação, que se desenvolve em capitalismo da vigilância e degrada os seres humanos em animais de consumo de dados (Han, 2021). Se no regime disciplinar, proposto por Foucault (2013), corpos e energias são explorados, na nossa sociedade atual, informações, dados e principalmente as imagens, são usados como vigilância, controle e prognósticos de comportamento psicopolíticos. E, e assim, a máquina neoliberal continua rodando por sujeitos que se supõem-se livres, autênticos e criativos. Onde é necessário se produzir e performar o tempo todo. Como diz Régis Debray: “se nossas imagens nos dominam, se, por natureza, são em potência de algo diferente de uma simples percepção, sua capacidade aura, prestígio ou irradiação muda com o tempo” (Debray, 1993, p. 15). Dessa forma, não é só interessante, mas necessário, verificar as transformações estéticas, de produção, circulação e consumo das imagens em detrimento das suas evoluções tecnológicas e de percepção.

3.1 DA FOTOGRAFIA À MOBGRAFIA

A capacidade de transformação da imagem por meio das tecnologias é nitidamente percebida pela introdução da câmera fotográfica, que elevou as imagens a outro patamar. A partir da realização da primeira foto, por volta de 1826, pelo francês Joseph Nicéphore Niépce, tudo ao nosso redor foi e ainda é incessantemente fotografado, ao menos essa é a nossa percepção: de um mundo repleto por imagens, das quais as fotográficas são as mais abundantes.

André Rouillé, em sua obra "A fotografia: entre o documento e a arte contemporânea" (2009), argumenta que a fotografia emergiu no contexto da Revolução Industrial, durante a modernidade do século XIX, proporcionando uma "visibilidade moderna" à sociedade da época. Essa nova forma de visibilidade estava

intrinsecamente ligada aos avanços tecnológicos e às transformações sociais daquele período, permitindo uma representação mais objetiva e detalhada da realidade. A fotografia tornou-se, assim, um meio de documentar e expressar as mudanças e dinâmicas da sociedade industrial emergente, influenciando profundamente a cultura visual e a percepção do mundo. A fotografia não era apenas fruto da modernidade, mas era, em si – usando, aqui, termos de Charles Peirce –, índice, ícone e símbolo da própria modernidade. Uma nova maneira de ver e mostrar aflorou-se, “uma certa distribuição do opaco e do transparente, do visto e do não visto” (Rouillé, 2009, p. 39). Este autor aponta que

Na metade do século XIX, a fotografia foi a melhor resposta para todas as necessidades. Foi o que projetou no coração da modernidade, e que lhe valeu alcançar o papel de documento, isto é, o poder de equivaler legitimamente às coisas que ela representava. Se a fotografia é moderna, deve-o, sobretudo, ao seu caráter de imagem-máquina, à parte que, sem precedentes, a tecnologia ocupa em suas imagens. Um lugar tão importante que chega a uma ruptura com as imagens anteriores. Filosoficamente, enquanto imagem-máquina, a fotografia oscila, como veremos, entre a transcendência e a imanência, o que fundamenta sua modernidade (Rouillé, 2009, p. 31).

A fotografia libera o artista da mimese ou livra a mão do artista, como dito em Benjamin (2012). É ela que faz, agora, este trabalho de “espelho do real” – como apontado por Dubois (2012) nos pensamentos iniciais sobre a fotografia. Sua capacidade de capturar “o real” encanta e abala as artes tradicionais. Apropriada pela burguesia, que não possuía a instrução dos nobres para a elaboração das artes plásticas, e viu, na fotografia, uma forma de status e para se expressar. Era a máquina que fazia a intermediação entre o humano e a imagem, em uma época em que o deslumbre com o cientificismo estava em seu ápice.

Outro apontamento importante indicado por Rouillé (1998, 2009) é a tensão sempre existente da fotografia como expressão e documento. Isso porque, como explica Annateresa Fabris, em “Fotografia: usos e funções no século XIX” (1998), a fotografia possui uma “dupla natureza” – a de “arte exata” e, ao mesmo tempo, de uma “ciência artística”. Tal caráter híbrido da fotografia já havia sido sublinhado por Paul Virilio, onde o autor detecta três heranças presentes nas experiências de Niépce: a artística, advinda da câmara escura, usada muito por Leonardo da Vinci, onde o processo era muito artesanal e próximo à litografia; a herança industrial, graças ao

aparato técnico e à lógica de reprodução; e um vetor científico, presente no uso de lentes de telescópio ou microscópio (Virilio, 1988 *apud* Fabris, 1998, p. 173).

A fotografia é essa amálgama entre ciência, exatidão e industrialização, produto direto de uma revolução industrial e da virada antropocêntrica do mundo. Ao mesmo tempo, é uma expressão artística, fruto do olhar subjetivo humano, capaz de expressar sentimentos, olhares e experimentações e expressar o novo, como é característico da arte. Segundo Rouillé (1998, p. 307), “o processo fotográfico passou da função de ferramenta para a de matéria-prima da arte contemporânea”, passando a ser o que ele chama de “fotografia-matéria”. A “‘fotografia-matéria’ é o espaço onde são inventadas novas soluções, atitudes inéditas, formas extraordinárias que abrem tanto à arte quanto à fotografia um campo de possíveis” (Rouillé, 1998, p. 308). A fotografia é, portanto, documento, expressão e matéria da arte.

Como afirma Flusser (2013, p. 9), “o aparelho fotográfico é o primeiro, o mais simples e relativamente mais transparente de todos os aparelhos”. Para o autor, é a máquina que nos opera e somos dela seus funcionários. E é por meio destes aparelhos técnicos que se produzem as “imagens técnicas” ou “tecnoimagens”, como diz Vilém Flusser. Para Flusser (2013) houve, na história, duas grandes revoluções fundamentais na estrutura cultural: a primeira é a invenção da escrita linear e que inaugura a História propriamente dita; e a segunda, que ocorre atualmente, pode ser captada sob o rótulo “invenção das imagens técnicas” e inaugura um modo de ser ainda dificilmente definível. Se houve outras revoluções, Vilém Flusser admite que isso o escapou, mas a revolução da imagem é, por todos, inescapável. É muito importante pontuarmos e sempre ressaltar como a introdução da imagem técnica, a fotografia, transformou não somente o modo de conceber imagens e o *status* da arte, como bem aponta Benjamin (2012), mas também como a produção e consumo dessas imagens foram e ainda têm uma relação umbilical com o próprio sistema de produção capitalista.

Vilém Flusser (2013) examina como a relação entre humanos e imagens tem evoluído ao longo do tempo, um processo que ele chama de “escalada da abstração”. Ele observa que essa escalada não implica necessariamente em uma melhoria na comunicação – como instintivamente a palavra “escala” remete, mas sim em mudanças progressivas que, como consequência, afastam as pessoas do mundo tangível em direção a um mundo mais abstrato.

Segundo Hans Rookmaaker, isso se deve porque a arte representa os valores e compreensões de seu contexto cultural. O conhecimento do fluxo histórico das mudanças culturais decorrentes fornece os instrumentos necessários para compreender o abrangente fenômeno da arte moderna, que para o autor tem se afastado cada vez mais da realidade. “A arte moderna não aconteceu simplesmente. Ela veio como resultado de uma profunda reversão de valores espirituais na era da razão, um movimento que no curso de pouco mais de duzentos anos modificou o mundo” (Rookmaaker, 2003, p. 7, *apud* Amorim; Camargo; Ramos, 2009, p. 126).

Para Hans Rookmaaker as reações ao achatamento racionalista da realidade que provocaram um protesto libertino, a busca de um misticismo irracional e a fuga do real que reverberaram nas manifestações artísticas como uma busca da abstração excessiva. O próprio cientificismo e a redução da polissemia do real são faces da realidade moderna representadas na arte contemporânea que se manifestam, para o autor, em uma arte empobrecida de vida e realidade (Rookmaaker, 2003 *apud* Amorim; Camargo; Ramos, 2009). Han (2022) complementa esta ideia ao dizer que a realidade, em nossos dias, é prioritariamente percebida em termos de informação; vivemos em uma infocracia, onde a informação (e a desinformação) é poder e nossa realidade é mediada pelas informações, não mais pelas coisas que possuímos, criamos ou estimamos. Consequentemente, há uma superficialização de nossas percepções em uma era em que o intangível dita o modo como vivemos no mundo.

A informação representa a realidade. Mas sua predominância torna a experiência de presença mais difícil. Nós consumimos permanentemente informações. A informação reduz o contato. A percepção perde profundidade e intensidade, corpo e volume. Ela não se aprofunda na camada de presença da realidade. Ele só toca sua superfície informativa (Han, 2022, p. 103).

A conclusão de Byung-Chul Han é de que a arte nos coloca em contato com o outro, por ela estabelecer estruturas universais e materiais, aprofunda a nossa compreensão da realidade. Han (2022) retoma a etimologia da palavra objeto (do latim *obicere*: objetar, opor-se), para nos lembrar que obras de arte são esses objetos capazes de nos oferecer resistência, oposição. Exercem um papel de negatividade na realidade (onde se impera a positividade) e, nesse sentido, fortalecem a sua presença, pois é na negatividade da resistência que constituímos experiências. É nesse sentido também que Gilles Deleuze faz a seguinte colocação:

A arte é o que resiste: ela resiste à morte, à servidão, à infâmia, à vergonha. Mas o povo não pode se ocupar de arte. Como poderia criar para si próprio em meio a abomináveis sofrimentos? Quando um povo se cria, é por seus próprios meios, mas de maneira a reencontrar algo da arte (Deleuze, 2013, p. 219).

Arlindo Machado classifica a fotografia no terreno do conceito em sua escala semiótica. Ele se baseia em Vilém Flusser, um pensador da técnica que, já em 1983, em “Filosofia da caixa preta”, escrevia sob o impacto do surgimento das imagens digitais e assegurou que a fotografia, mais que simplesmente registrar impressões do mundo físico, na verdade traduzia teorias científicas em imagens.

A característica mais importante das imagens técnicas, segundo Flusser, é o fato de elas materializarem determinados conceitos a respeito do mundo, justamente os conceitos que nortearam a construção dos aparelhos que lhes dão forma. Assim, a fotografia, em vez de registrar automaticamente impressões do mundo físico, transcodifica determinadas teorias científicas em imagem ou, para usar as palavras do próprio Flusser, “transforma conceitos em cenas” (1985b: 45) (Machado, 2001, p. 37-38).

Para Machado (2001) o enquadramento da fotografia digital na categoria peirceana de índice é problemático – como propõe Philippe Dubois, em “Ato fotográfico e outros ensaios” (2012), quando diz que a fotografia é indiciária – pois, no digital há uma transformação, uma tradução científica, diferentemente do que ocorre na fotografia analógica, onde há contato direto da luz com o material sensível.

A verdadeira função do aparato fotográfico não é, portanto, registrar um traço, mas interpretá-lo cientificamente. Isso quer dizer que o traço fotográfico, quando existe, não nos é dado em estado bruto e selvagem, mas já imensamente mediado e interpretado pelo saber científico. Para Rouillé (2009, p. 454), “com a fotografia digital, desaparecem as ancoragens e pontos fixos. Se as imagens ainda emanam de um contato com as coisas do mundo, a digitalização as desconecta de sua origem material ao torná-la inassinalável”. Conforme o autor, por causa deste traço de tradução e não mais indiciário da fotografia, a fotografia digital se afasta do seu valor documental. A fotografia digital perde também sua materialidade, ela é desterritorializada. Agora é possível acessar as fotos não somente em álbuns físicos ou em museus, mas em qualquer parte do globo via internet. Há outro tipo de imagem em curso, como aponta André Rouillé:

Abandonamos o mundo das imagens-coisas para aquele das imagens-eventos, isto é, para um outro regime de verdade, outros usos das imagens, outros usos das imagens, outros conhecimentos técnicos, outras práticas estéticas, novas velocidades e novas configurações territoriais e materiais. Relações diferentes com o tempo (Rouillè, 2009, p. 455).

A questão é que, desde as suas origens, a fotografia fabricou e produziu realidades incessantemente. Além da fotografia ser parte fundamental da democratização da criação da arte no tempo em que a arte era relegada às belas artes (pinturas), a fotografia digital popularizou e foi responsável pela proliferação de imagens, perspectivas, novas formas de pensar e fazer arte e, ainda, por levar a repensar o ensino da fotografia. A respeito dessa transformação e remodelamento da fotografia analógica em fotografia digital Charlotte Cotton diz que,

Em termos gerais, a fotografia digital – e a facilidade e a velocidade de sua disseminação – remodelou radicalmente tanto a indústria comercial da fotografia como as maneiras como a usamos em nossa vida pessoal e profissional. Houve uma mudança no modo como atualmente entendemos o que a fotografia abarca e o que quer dizer propor trabalhos fotográficos como obras de arte. Mais do que nunca, isso implica revelar o contexto e as condições em que a peça final de arte é composta e concluída. A fotografia artística contemporânea tornou-se menos a aplicação de uma tecnologia visual preexistente e plenamente funcional e mais uma iniciativa que envolve escolhas positivas a cada passo do processo (Cotton, 2010, p. 219).

O início da massificação da fotografia começa com a Kodak nº 1, a primeira câmera fotográfica portátil ao alcance de todos. Sua história teve início em 1880, quando George Eastman – que na época trabalhava na Eastman Dry Plate Company – desenvolveu o papel que podia ser coberto de emulsão fotográfica. Com a Kodak a fotografia tornou-se “instantânea” e qualquer amador poderia tirar boas fotos. Com o slogan *You press the button, we do the rest* (você aperta o botão e nós fazemos o resto), Eastman transformou ainda mais a fotografia em algo popular, fácil, que não necessitava de muita técnica (Cotton, 2010).

Com a popularidade que a fotografia foi alcançando, ela encontrou outras dimensões com as câmeras em celulares, “o processo tecnológico estendeu o uso da fotografia para mais e mais situações diversas e fez de seu uso algo comum, que antes era reservado somente para ocasiões especiais” (Rivière, 2005, p. 168). A mobilidade do aparelho, juntamente com a internet móvel (3G, 4G e outras), fez com

que a fotografia se proliferasse ainda mais e que se inaugurasse uma nova modalidade de relatos dos acontecimentos cotidianos. A possibilidade da captura, edição e divulgação utilizando o mesmo aparelho possibilita que a fotografia usando os dispositivos móveis tenha uma peculiaridade e atinja volumes inimagináveis e desconfianças por quem pensa e faz fotografia.

Com os celulares com câmera surgiu uma nova vigilância – a dos “sem poder”, a (des)institucionalizada. Agora pessoas munidas de celulares fotografam cenas do dia-a-dia que antes eram difíceis de ser capturadas por um amador. Nos últimos meses, temos visto diversos casos de agressão e denúncia apresentada na mídia de massas documentados por não-profissionais que estavam com o celular com câmera no momento que ocorreu o fato. O celular transformou-se, também, em um objeto de vigilância constante que podemos carregar para todo lado como instrumento de denúncia (Brunet, 2007, p. 3).

A grande questão é que estamos em outra ambientação de controle diferente da sociedade disciplinar proposta por Foucault (2013), que é caracterizada pelo controle dos indivíduos através de instituições como escolas, prisões e fábricas, que moldam comportamentos por meio da vigilância e de normas. As ações disciplinares tinham como objetivo gerar um corpo dócil, moldado. Um corpo que não agia se não fosse solicitado. Ao comparar a sociedade da disciplina com a sociedade da informação, Byung-Chul Han faz os seguintes apontamentos: na primeira são explorados corpos e energias, na segunda, informações e dados. No regime disciplinar a forma de dominação é a do capitalismo industrial, os trabalhadores são tratados na lógica da máquina, que fabrica corpos dóceis que produzem energia e não portam dados ou informação. Há um adestramento para o “animal do trabalho”. Já no regime da informação, acoplado ao capitalismo de informação, que se desenvolve em capitalismo da vigilância, degrada-se os seres humanos em “animais de consumo de dados” (Han, 2022).

Para o regime da informação, os locais de incorporação do regime disciplinar se desfazem em redes abertas. Para o regime da informação, valem os seguintes princípios topológicos: descontinuidades são reduzidas em prol de continuidades. No lugar de encerramentos e conclusões, aparecem aberturas. Celas isoladas são substituídas por redes de comunicação. A visibilidade é, então, produzida de toda outra maneira, não pelo isolamento, mas pela conexão. A técnica digital da informação faz com que a comunicação vire vigilância. Quanto mais geramos dados, quanto mais intensivamente nos comunicamos, mais a vigilância fica eficiente. O

telefone móvel como aparato de vigilância e submissão explora a liberdade e a comunicação. Nos regimes de informação, as pessoas não se sentem, além disso, vigiadas, mas livres. Paradoxalmente, é o sentimento de liberdade que assegura a dominação. Nisso se distingue fundamentalmente o regime da informação do regime disciplinar. *A dominação se faz no momento em que liberdade e vigilância coincidem* (Han, 2022, p. 13, grifo nosso).

Em nossa cultura contemporânea, a disciplina (a exploração de forma exógena ao ser) deixou de ser o principal instrumento de poder. A automatização das fábricas substituiu o trabalho manual por máquinas inteligentes, deslocando o papel humano de produzir coisas para produzir subjetividades e criar a base para a demanda. Assim, a manipulação contemporânea não é mais disciplinar ou focada no corpo, mas atua por meio do controle da cognição e do cérebro. Segundo Han (2022), embora o sujeito da era da informação se perceba como livre, autêntico e criativo, ele, na verdade, se autoproduz e se autoexplora. A estrutura rizomática da internet fragmenta a atenção, desviando-a de questões relevantes para a coletividade. A velocidade da informação compromete o aprofundamento, o aprendizado e a compreensão. Nesse contexto, a censura pós-moderna presente na *web 2.0* concentra-se no monopólio da narrativa e no controle do compartilhamento, especialmente em tecnologias de cooperação, visando à circulação como ferramenta para desestabilizar o monopólio de atenção anteriormente dominado pelas grandes mídias tradicionais. Antoun e Malini (2013) sintetizam da seguinte forma:

A internet ocupa assim um hiato entre um poder pós-moderno que sonega e uma sociedade que se libera dos antigos polos de emissão. É por isso que no lugar de polícia contra a mídia de vazamento, o novo cercamento do poder à sociedade será marco pela capacidade da produção da linguagem (essas narrativas sociais) produzida pela multidão de singularidades em rede. [...] No cenário da nova soberania pós-moderna, a função desta já não somente é de bloqueio, mas de controle da cooperação social, ou seja, de redução dos instrumentos que permitem a todos os compartilhamentos de ideias, informações e dados. Nesse sentido, a face 2.0 da censura é a do controle do compartilhamento. A segunda camada do compartilhamento a controlar é a das plataformas tecnológicas por onde vazam essas narrativas em redes sociais. Esse controle se traduz em *enclousures* da inteligência coletiva, evitando que esta constitua modelos autônomos de produção (Antoun; Malini, 2013, p. 199).

Os grandes gigantes do Vale do Silício, como Facebook, Google e Apple Store, não apenas cobram taxas para a produção e acesso as vias da inteligência coletiva,

mas também determinam o que o usuário verá por meio de algoritmos que, na melhor das intenções, captam nossa atenção para o consumo excessivo e por impulso. Assim, exercem controle tanto sobre o acesso quanto sobre o valor atribuído ao trabalho gerado pela inteligência coletiva. Um desenvolvedor autônomo, por exemplo, mesmo criando de forma independente, depende da Apple Store ou de grandes plataformas para alcançar um público maior, dada a força de todo seu aparato mercadológico. Dessa forma, o trabalho criativo do indivíduo é subordinado às regras e à lógica das grandes plataformas. A lógica da segunda *web*, em que bastava um conteúdo criativo para viralizar, já não existe mais.

É crucial observar que os fluxos comunicacionais na internet não são totalmente livres. A produção da "inteligência coletiva", que inspirava esperança em Pierre Lévy e no início da internet, hoje se destaca como um dos maiores veículos de *fake news*, obscenidades e desrespeito. As redes sociais, sustentadas por interesses econômicos massivos, exemplificam isso, como evidenciado pelo documentário "O dilema das redes" (2020), da Netflix – uma plataforma que, ironicamente, utiliza as mesmas práticas que denuncia. Esse cenário revela a complexidade do ambiente comunicacional, exigindo que ultrapassemos análises simplistas e divisões binárias. É necessário enxergar não apenas as mazelas evidentes, mas também as possíveis brechas para resistência.

Na obra "Conversações", o entrevistador comenta que Gilles Deleuze, em seu livro "Foucault", aponta três eixos para aprofundar o estudo sobre o poder: o soberano, o disciplinar e, sobretudo, o controle da "comunicação". Deleuze (2013) argumenta que o domínio da comunicação é inegável, abrangendo tanto a fala quanto a imaginação. No entanto, ele acredita que, ao mesmo tempo, a comunicação proporciona às pessoas, às minorias e às singularidades uma maior liberdade. Questionado sobre se essa maior liberdade na sociedade da comunicação poderia tornar o comunismo menos utópico e viável, Deleuze responde que talvez, mas não tem certeza. Ele enfatiza que, embora a comunicação esteja corrompida e capturada pelo dinheiro, é essencial que as minorias recuperem a fala. Para Gilles Deleuze, o fundamental não é comunicar, mas criar. É na produção, na *poiesis*, que reside a força de resistência de grupos marginalizados. Ele propõe ainda a criação de espaços de silêncio e interrupção como forma de escapar do controle (Deleuze, 2013). Não é estar necessariamente na rede que garante mais voz, mas mais presente na realidade: a observando e a cultivando. Encarando seus problemas reais e produzindo artefatos

culturais potentes para que pessoas possam ser transformadas e suas visões de mundo alteradas.

A análise de Gilles Deleuze oferece *insights* valiosos sobre a comunicação contemporânea e os meios de escapar ao seu controle. As novas tecnologias impõem um ritmo acelerado de respostas, onde o silêncio ou a desconexão geram desconforto. Deleuze (2013) observa que estamos imersos em um mar de palavras vazias e defende que é necessário criar espaços de silêncio para, então, ter algo significativo a dizer. O excesso e a multiplicação dos meios de comunicação nos fazem perder a capacidade de dar sentido às coisas, substituindo a reflexão e a análise pela repetição. Nesse sentido, repensar um modelo de comunicação alternativo ao imposto pelo regime da informação se torna indispensável. É sobre isso que trataremos no próximo tópico.

3.2. REPENSAR A IDEIA DE IMAGEM E SUA CONTRIBUIÇÃO EPISTEMOLÓGICA PARA A COMUNICAÇÃO

Em “No enxame: perspectivas do digital” (2018), Byung-Chul Han nos apresenta uma história interessantíssima: a história do Hans Esperto, um cavalo alemão que supostamente fazia contas. Ele respondia questões de cálculo com o casco e com a cabeça. Com um problema matemático do tipo “Três vezes três?”, Hans batia seu casco no chão o número de vezes da resposta correta para o problema. Como isso seria possível? Eis que o filósofo e psicólogo Carl Stumpf formou um painel de 13 proeminentes cientistas – na qual também deveria haver um filósofo, conhecido como a Comissão Hans, para averiguar as reivindicações de que o Hans Esperto podia contar. A comissão passou, depois, a avaliação para o psicólogo Oskar Pfungst. O psicólogo demonstrou que, na verdade, o cavalo respondia à linguagem corporal do seu treinador, ou seja, o cavalo tinha condições de interpretar as nuances sutis na expressão facial de suas contrapartes humanas. A tensão presente dos participantes ao chegar perto da resposta também fazia Hans parar de bater os cascos, fazendo-o sempre acertar. Com essa história emblemática e bem conhecida da psicologia, Han (2018) nos aponta algo importante sobre os fundamentos da Comunicação:

A parcela verbal da comunicação é muito pequena. As formas não verbais de expressão como gesticulação, expressões de rosto ou linguagem corporal constituem a comunicação humana. Elas lhe

concedem a sua tatilidade [Taktilität]. Com tátil não se quer dizer o contato corporal, mas sim a pluridimensionalidade e multiplicidade de camadas da percepção humana, da qual fazem parte não apenas o visual, mas também outros sentidos. A mídia digital furta à comunicação a tatilidade e a corporeidade (Han, 2018, p. 44).

Percebemos que o lampejo sobre o fenômeno comunicacional apontada por Byung-Chul Han, ao entrar em contato com a história de Hans Esperto, apontam alguns direcionamentos ontológicos já existentes e debates acirrados sobre a comunicação: a primeira, muito demarcada pelo pensamento de Ciro Marcondes Filho – ao qual Han (2018) coaduna – de que o fenômeno comunicacional é raro e pode até ser ausente, principalmente na ambientação digital. Segundo Marcondes Filho (2012), na ambientação digital não seria o caso de estarmos comunicando mais ou melhor, pois as redes sociais seriam permeadas por certas “utopias de preenchimento”, em que se imagina uma comunicação direta, espontânea e sem mediações. Dentro das redes, lugar dos mais diversos usos, que ampliam o que há de pior nos seres humanos, o que se busca não é um fluxo direto de mente a mente, mas um confronto sem mediações com a hipertelia informativa, o que, por si só, já neutralizaria todas as tentativas comunicacionais.

A segunda, nos leva a crer, juntamente com José Luiz Braga, que a comunicação não é rara, nem é ausente, mas é uma tentativa. Algo fundamental, na ontologia de Braga (2010b) da comunicação, é de que o fenômeno comunicacional é transformador de códigos e instituições sociais. A comunicação é um processo instituinte de instituições, responsável pelas suas permanências ou modificações no tempo. O fenômeno comunicacional, que tem “natureza processual”, provoca um reajuste, um redirecionamento de percepções, imaginário e de lógicas.

O autor não promove um fechamento de uma definição acabada do que é comunicação, mas promove uma articulação, que é fundamentalmente metodológica, de como e onde a comunicação pode ocorrer. Como é o caso da sua proposta sobre os dispositivos interacionais. Para Braga (2011 *apud* Signates, 2015, p. 150), “O episódio comunicacional, que é a comunicação concreta, se desenvolve, assim, no âmbito de ‘dispositivos interacionais’, produzidos nas circunstâncias históricas e acionáveis nos contextos específicos dos participantes”. Ou seja, podemos inferir que os dispositivos interacionais possuem uma constituição operacional que organiza um sistema comunicacional qualquer, normalmente dentro de uma institucionalidade. É por meio destes dispositivos que os sujeitos operam suas tentativas de se comunicar.

Em decorrência da sua ontologia aberta, sua metodologia submete o fenômeno comunicacional a um olhar analítico, sem perder de vista sua natureza processual, não estruturalizável, logo, em constante mudança.

A partir disso, Braga (2008) propõe uma metodologia “indiciária” e “inferencial”, ou seja, uma metodologia de buscas de “pistas” dentro de um conjunto provável de causalidades e que produz inferências sobre o fenômeno. As inferências são as lógicas internas de funcionamento do caso estudado; é preciso entender quais são as regras embrenhadas que estão em atuação para que o caso de fato aconteça. Resumidamente, elabora-se a sistematização dessas pistas – que não são universalizáveis e rígidas – e a proposição inferencial sobre os códigos e as circularidades simbólicas, ou seja, o cerne é a organização e a deliberação do comunicacional a partir de seus elementos constituintes: quem ou quais são os agentes, os processos, as instituições, a promoção do delineamento dos dispositivos interacionais (delimitação do corpus empírico), o imaginário, o real percebido, as racionalidades locais (situação sócio-político-cultural) e o mais importante: quais foram as transformações.

No texto “O que é comunicação?”³⁴ Braga (2016) apresenta três níveis de trabalho dos pesquisadores de Comunicação (que muitas vezes se confundem): o primeiro, epistemológico; o segundo, teórico-metodológico; o terceiro, tático. Durante o texto, José Luiz Braga vai demonstrar como as pesquisas, ao buscar o que é comunicação, geralmente trabalham nesses três níveis e, muitas vezes, seguindo essa sequência. O autor demonstra, com a sua própria trajetória acadêmica no mestrado e no doutorado, que um caminho possível e muito rico é o inverso: a partir das decisões táticas – que é propriamente o nível da abordagem material, do próprio escopo que escolhemos para o desenvolvimento da nossa pesquisa – ir para o nível teórico-metodológico e depois para o epistemológico. “Eu tenho que partir do nível tático, fazer o esforço do desenvolvimento teórico-metodológico, e a partir daí chegar ao nível epistemológico” (Braga, 2016, p. 19). Dessa maneira, podemos elaborar perguntas novas e inéditas. No final das contas, para José Luiz Braga, comunicação é aquilo que o senso comum diz que ela é: não precisa ser explicada. O verdadeiro desafio “é o de desenvolver (certamente com apoio no conhecimento disponível nas

³⁴ Texto que é uma transcrição de uma das palestras da 6ª Aula Magna de Referência Interprogramas e abertura do Seminário Quinta Essencial, realizado em 2016. O texto parte do princípio da pergunta orientadora do Seminário, “O que é Comunicação?”.

ciências sociais e na filosofia), uma verdadeira disciplina de conhecimento” (Braga, 2016, p. 19).

Posteriormente, ao entrar em contato com a obra de Oliver Sacks, José Luiz Braga propôs a reflexão de que a comunicação seria também um processo de “invenção” e “desenvolvimento de códigos”. Ao se deparar com a situação-limite da surdez proposta por Oliver Sacks, em “Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos”, uma das aferições de José Luiz Braga é a de que ao encontrar um semelhante nas mesmas condições, os indivíduos “exercem, em conjunto, uma comunicação viabilizada apenas pela percepção, pelas habilidades motoras e pela necessidade compartilhada” (Braga, 2017, p. 49) e desse processo decorre um código para interagir. Ou seja, para José Luiz Braga,

Diante de situações inusitadas, seres humanos em interação podem gerar códigos para rearticulação de seu comportamento. Estes, uma vez incorporados, passam a ser acionados de modo espontâneo em situações pertinentes – até que surjam novas situações, exigindo um refazimento ou uma complexificação. O trabalho inferencial, entretanto, é constante – não só para a geração e aquisição de códigos, mas continuamente, para o ajuste à especificidade dos episódios interacionais (Braga, 2017, p. 54).

Ontologicamente, somando-se a noção de que a comunicação é tentativa (Braga, 2010b) e um *processo*, o autor infere que a comunicação se “exerce pelas linguagens já disponíveis no contexto cultural, mas também *gera* linguagens, quando não as encontra prontas” (Braga, 2017, p. 38). Dessa maneira, uma das principais colaborações da obra de Oliver Sacks para José Luiz Braga, em seu hercúleo processo de desentranhamento da comunicação, é de que está se exerce como geradora de linguagens, além de ser um processo que transforma linguagens, como apresenta em seu texto “Comunicação é aquilo que transforma linguagens” (Braga, 2010a). Essa proposição coaduna com a sua já antiga desconfiança de que a comunicação é anterior à linguagem. Essa questão da gênese da Comunicação é muito importante, pois podemos propor que a comunicação é fundamental, de modo que não é a linguagem que suporta a comunicação, mas o contrário, a linguagem atua como um megadispositivo interacional acionado pela comunicação.

Tendo posto como base o pensamento de José Luiz Braga, podemos agora apontar para um possível roteiro de aprofundamento para a busca do especificamente comunicacional nas imagens, ou seja, pensar quais são as regras internas que estão

em atuação na relação dos seres humanos com a imagem. E mais, da imagem com ela mesma, suas circunstâncias, tempo-espaço, seus suportes, circularidades, sua relação com outros “actantes”³⁵ em rede e outras. Em cada caso, em cada dispositivo interacional que ela se apresenta, pesquisadores da imagem podem e devem inferir o que há de especificamente comunicacional. Além disso, ressalta a importância de um alargamento do pensamento sobre a imagem. Dessa maneira acreditamos recuperar sua importância para a comunicação humana. Porém, isso não será possível com uma visão restrita do que há em uma imagem.

E como nascem as imagens? Ana Maria Mauad, por meio de uma perspectiva não-linear dos tempos históricos, propõe que as imagens nascem da prática social de representação e simbolização, pois nascem dos corpos que se projetam na imagem e das imagens que se animam nos corpos (Mauad, 2014). Para Régis Debray o nascimento da imagem está envolvido com a morte, no desejo humano de perpetuar sua existência, mesmo que através da memória e da contemplação do outro. Ao verificar rapidamente as imagens na história, as honras fúnebres, as sepulturas, as catacumbas cristãs, entre outras, o autor conclui que “a imagem arcaica jorra dos túmulos é por recusar o nada e para prolongar a vida” (Debray, 1993, p. 21). Esse processo de evocação de algo não presente ou de continuação da ausência perpetua-se até hoje na concepção do que é imagem. Desde a pré-história as imagens estão presentes como reveladoras de “objetos de desejo”, as quais davam visibilidade com a intenção de propiciar sua conquista. Demonstra-se, de um lado, a necessidade da conservação da espécie, de sobrevivência e, do outro, a necessidade simbólica, da preservação e continuidade presente em toda a história humana.

Georges Didi-Huberman diz que é impossível falar de imagem e não falar de imaginação; para ele, imagem é imaginação. A imagem é vista não como uma faculdade de desrealização, mas de realização. Assim como para Goethe, “A Arte é o meio mais seguro tanto de alienar-se do mundo como de penetrar nele”³⁶ (Goethe,

³⁵ Para Latour (2012) a rede é a forma criada pelas múltiplas associações e articulações entre actantes. O uso do termo actante, derivado da semiótica greimasiana, é usado especialmente para designar qualquer elemento atuante, para causar essa equiparação de ações de humanos ou não-humanos, pois ambos são igualmente responsáveis por algum tipo de transformação no curso de ação dos outros elementos. A rede, como uma rede articulada por tais actantes, não se trata necessariamente de uma rede técnica com conexões físicas estáveis. Para Lemos (2013), a rede, na ANT, não seria infraestrutura, não seria algo visível, mas sim o que se produz nas relações entre os actantes.

³⁶ Para ver mais: Goethe, F.W. **Maximes et réflexions**. Trad. G. Bianquis, Paris: Gallimard, 1943.

1943 *apud* Didi-Huberman, 2012, p. 208). Para este autor a imagem não é apenas um corte praticado no mundo dos aspectos visíveis, mas é uma impressão, um rastro, um traço visual do tempo que quis tocar outros tempos. Sua tese central é a de que

Não se pode falar do contato entre a imagem e o real sem falar de uma espécie de incêndio. Portanto, não se pode falar de imagens sem falar de cinzas. As imagens tomam parte do que os pobres mortais inventam para registrar seus tremores (de desejo e de temor) e suas próprias consumações. Portanto é absurdo, a partir de um ponto de vista antropológico, opor as imagens e as palavras, os livros de imagens e os livros a seco. Todos juntos formam, para cada um, um tesouro ou uma tumba da memória, seja esse tesouro um simples floco de neve ou essa memória esteja traçada sobre a areia antes que uma onda a dissolva (Didi-Huberman, 2012, p. 210).

Ao tocar o real, por meio de fotografias, por exemplo, as imagens ardem, ou seja, inflamam-se, queimam e nos consomem por meio da inquietação, desejo, dor, destruição, memória, movimento e outros, e deixam cinzas. Tais cinzas são as imagens e cabe a nós descobrirmos em que sentidos diferentes este “arder” se constitui hoje. É papel do pesquisador pensar não só nas imagens, mas como chegaram a nós e as condições que impediram a sua destruição. Cada imagem está ancorada na cultura e não deve ser vista de forma dissociada.

Há muito mais em uma imagem: além do pensamento de quem a produziu (a fotografia, a pintura, o desenho), há também “o pensamento de todos aqueles que olharam pra essas figuras, todos esses espectadores que nelas, ‘incorporam’ seus pensamentos, suas fantasias, seus delírios e até suas intervenções, por vezes, deliberadas” (Samain, 2012, p. 22). Toda imagem leva algo do objeto representado, mas não somente, a imagem está em relação ao seu entorno e a quem a olha. As imagens têm uma autonomia e criam caminhos próprios, dessa maneira, devemos pensá-la para além da representação. Ademais, as poéticas visuais refletem as percepções do contexto em que o sujeito está inserido e, dessa forma, não pode ser dissociada do contexto em que foi produzida e no qual está sendo vista no agora. Não é possível deslocar a imagem do sistema no qual ela está conectada. Etienne Samain infere que

A imagem, toda imagem, participa, com efeito, de um tempo que não pode se confundir com o tempo da nossa história. Além de se dissolver, misteriosa, num passado anacrônico, ela se movimenta e reaparece, transfigura, na elipse de uma história humana. Quanto ao

seu destino? Verdadeiramente, jamais saberemos (Samain, 2012, p. 34).

Seguindo a linha de raciocínio de Etienne Samain, cuja tese principal é de que a imagens pensam, ou seja, veiculam pensamentos, a imagem é um ente que tanto nos oferece algo para pensar quanto é portadora de pensamento e uma forma que pensa ao ser conectada com outras imagens independentemente de nós – autores ou espectadores. Ao combinar com um conjunto de dados sógnicos, assim como ao associar outras imagens, ela seria uma forma que pensa. Teria uma “vida própria” e um verdadeiro “poder de ideação”, uma vez que a imagem não está deslocada do sistema ao qual ela está conectada. Isso vale desde nosso cérebro, passando pelas traduções da técnica para sua produção, até o contexto cultural, a própria imagem de quem a fez, “aquele que a contempla, num tempo e num espaço histórico e a-histórico” (Samain, 2012, p. 34).

Com raras exceções, os modelos teóricos apresentados aos estudantes de Comunicação sempre atribuíram, à imagem, um simples papel de ilustração ou representação. Algo que dá suporte ao texto que, este sim, seria o principal modo como nos comunicamos. A comunicação aqui é apresentada pela geometria frontal, a oralidade, derivada desde o teatro grego até a TV. Sempre olhamos a imagem como algo à nossa frente, cujos signos precisam ser revelados. Precisamos questionar a comunicação como coisa, como materialidade, como existência “em si”. E a imagem, principalmente a imagem pensante (Samain, 2012), provoca questionamentos sobre a epistemologia da comunicação, dominada pela lógica verbalista, racional e sujeitocêntrica.

Ademais, há pouca bibliografia e pouca exploração heurística de como tal imagem “pensa” e é pensada em ambientes digitais onde habita a pós-fotografia (Fontcuberta, 2016) e de como as novas tecnologias mobiles têm mudado nossa relação com as imagens. Sem dúvida, a imagem é um actante privilegiado da comunicação humana. “Não o único, nem o principal, mas o fundador tecnológico que mediava, com a fala, a escrita, o cinema e o vídeo, o conhecimento e a representação humana de nossa realidade” (Samain, 2012, p. 17). Ainda se pensarmos a Comunicação como disciplina básica tardia (Signates, 2018), a imagem deveria ser repensada em todo campo do conhecimento, uma vez que a comunicação está

impregnada anteriormente em todas as áreas da atuação humana. Como propõe Etienne Samain:

Chegou o momento de reavaliar – serena e seriamente – a epistemologia da comunicação, ameaçada na dubitável matriz logocêntrica de nosso Ocidente. O verbal escrito instaurou-se como ordem epistemológica e fizemos tanto da fala quanto da escrita as crenças (pra não falar dogmas) e as alavancas de nossas faculdades de apreensão e inteligência. Não é somente possível como necessário livrar-nos dessa epistemologia da comunicação, que ignora, enquadra e reduz a indizibilidade e a riqueza polissêmica do sensorial humano (Samain, 2012, p. 17).

Percebemos, com essa fala de Etienne Samain, que, quando excluimos a imagem do processo comunicacional ou a reduzimos sob um signo menor do que ela realmente se qualifica, estamos promovendo uma análise não comunicacional, ou seja, estamos ignorando a riqueza dos vários sentidos humanos e ignorando seus elementos constituintes e formantes. Como fazer inferências ricas e especificamente comunicacionais das imagens se não as compreendemos de modo qualificado? É necessária uma abordagem crítica das imagens visuais: uma que pense sobre a agência da imagem, considere as práticas sociais e os efeitos de sua circulação e visualização e reflita sobre a especificidade dessa visualização por diversos públicos, incluindo o crítico acadêmico.

Nesse sentido, Gillian Rose faz uma série de direcionamentos metodológicos para a interpretação de materiais visuais. Para Rose (2001), podemos (e devemos) estudar os materiais visuais a partir das seguintes portas de entrada: os locais de produção, o local da própria imagem, o local de sua circulação e o local de sua audição. E, assim como propõe Braga (2016), podemos buscar o epistemológico a partir do tático, percebendo que os efeitos da imagem podem ser estudados em diferentes âmbitos e não somente no lugar dos signos presentes na própria imagem, excluindo outros lugares importantes de apreensão.

Em consonância com Braga (2016) e Rose (2001), Samain (2001), ao propor uma “epistemologia batesoniana da Comunicação” (referente a Gregory Bateson), sugere um roteiro de aferições epistemológicas que consideram não somente uma parte isolada do caso, mas tendo o entendimento de que todo conhecimento se insere em um contexto que não deve ser desprezado.

A Epistemologia não é, desta maneira, uma ciência de que devemos esperar “definições” isoladas e pontuais das coisas que povoam nosso universo e, sim, uma ciência capaz de nos revelar com profundidade o que essas mesmas coisas hão de dizer delas mesmas em função das interações que entretêm umas com outras. Assim encarada, a Epistemologia deve ser, antes de mais nada, um “processo de aquisição e de estocagem da informação”, a partir do qual poderão se construir as “ideias” (e apenas “ideias”) que nós fazemos das coisas (Samain, 2001, p. 7).

Ainda em harmonia com os autores supracitados, Bateson (2019) propõe que as epistemologias “locais”, de um objeto ou área particular, inclusive a epistemologia da comunicação, fundamentam-se em um trabalho prévio de observação da realidade concreta e sensível. E não poderão chegar a ser consistentes fora do campo de uma investigação empírica. Assim como José Luiz Braga, que não pretende delimitar ontologicamente a Comunicação, Gregory Bateson afirma que, através das observações empíricas, não se deve pretender conhecer as coisas em si, uma tarefa impossível e até infrutífera, mas deve “permitir-nos estocar informações de diferenças existentes entre essas realidades observadas. Será a partir dessas informações de diferenças que se construirão e nascerão nossas ideias” (Samain, 2001, p. 11).

Algo muito importante presente nas conclusões de Etienne Samain (2001) sobre o pensamento de Gregory Bateson é a de que a comunicação se encontra no coração da elaboração de toda e qualquer epistemologia. Quando Bateson (2019) procura “a estrutura que liga os seres vivos” ele está de fato perscrutando o que há de especificamente comunicacional. Particularmente quando tratamos as imagens, elas enriquecem nossa percepção para as investigações de como diversas imagens em suportes materiais podem provocar “objetos mentais”, que são também imagens. Deveria, portanto, a imagem estar alheia à elaboração de uma epistemologia da Comunicação ou fora dos currículos das Teorias da Comunicação? É importante ressaltar que Etienne Samain não relativiza as “virtudes” da escrita com relação ao mundo das imagens, além disso, o autor diz que não irá cair na tentação de pensar que a informática e as suas descobertas tecnológicas serão o futuro de uma epistemologia da comunicação. “Participarão dela? Sem dúvida alguma. Mas pensar poder desvincular essa recente maquinaria informática das ferramentas comunicacionais que a antecederam seria tão absurdo como falar de uma ‘comunicação verbal’ distinta de uma ‘comunicação não verbal’” (Samain (2001, p. 13).

Voltando para a perspectiva de Samain (2001) sobre as imagens, sua leitura de Gregory Bateson agregou aos seus estudos a pensar a comunicação humana tanto como um fato cultural quanto como uma orquestração ritual, sensível e sensorial, sempre inserida em um contexto, isto é, em um circuito de fenômenos conectados, ou, nos termos de Braga (2011b): uma série de dispositivos interacionais que formam um circuito.

Para exemplificar essa noção, Samain (2012, p. 27) explica que Gregory Bateson, ao dar o exemplo imagético de um lenhador que corta uma árvore, diz que cada golpe de machado “será corrigido em função da forma do entalhe deixado sobre o tronco do golpe anterior”. Tal processo de autocorreção, que é também mental, é “determinado por um sistema global: árvore-olhos-cérebro-músculos-machado-golpe-árvore; é precisamente esse sistema global que possui as características do espírito imanente” (Bateson, 2019, p. 317-318 *apud* Samain, 2012, p. 27). Para este autor, essas linhas que separam as coisas do seu ambiente são totalmente artificiais e fictícias. Dentro do exemplo proposto deveríamos falar em “(diferenças na árvore) - (diferenças na retina) - (diferenças nos músculos) - diferenças no movimento do machado) - (diferenças na árvore), etc.” (Bateson, 2019, p. 268-269). Tendo posto a presente imagem, ele conclui que “O que é transmitido ao longo do circuito são transformações de diferenças e, como já foi dito antes, uma diferença que produz outra diferença é uma ideia, ou uma unidade de informação” (Bateson, 2019, p. 268-269).

Gregory Bateson diz que é muito difícil, para um ocidental, processar esse tipo de operação comunicacional. Para o ocidental existirá apenas o homem cortando a árvore e ele pensará que o agente mais importante e único é ele mesmo (*self*), que realiza a ação propositiva determinada sobre um objeto determinado. Na representação impera a separação da imagem com todos os processos do qual faz parte. Já no plano diferencial proposto por Bateson (2019) e evidenciado por Samain (2012), agora podemos pensar em uma nova aliança entre comunicação e imagem. Quando, por exemplo, as imagens são consumidas e reavivadas pela memória, pela fala e/ou pela articulação com outras imagens, trata-se da operação epistemológica das imagens pensantes sobre as fotografias. O que essas proposições de fato evidenciam é como as imagens podem reger nosso pensamento e vice-versa. E como, na verdade, imagem e pensamento acontecem simultaneamente ou a imagem como

princípio do pensamento. Dessa maneira, damos mais relevo à matriz comunicacional presente nas imagens.

Propõe-se, portanto, não limitar a imagem à forma, como operam as teorias das formas – como a Gestalt e as teorias de Rudolf Arnheim (2012) – nem as teorias e trabalhos sobre os signos visuais – como propõem Winfried Nöth e Lúcia Santaella (2001). Nem na constituição de uma retórica da imagem – um tratado do signo visual – ou como a proposta de Jean-Marie Floch, em que as imagens são tratadas como formas de impressão – formas significantes –, sistemas de relações de uma foto, texto, formas de inscrição e outras (Samain, 2012). Em contrapartida, a proposta é a de pensar a imagem como Gilles Deleuze: confrontar a imagem com o tempo, tomando o tempo como movimento “na” e “dentro” da imagem. A imagem como princípio da Comunicação, pois é um ato fundamentalmente mental ainda pouco explorado. Porém, já existem alguns estudos da Comunicação como acontecimento (Deleuze, 2013), o que coaduna com a antiga teoria estoica dos incorpóreos, na qual os seres reais entram em relação com outros seres reais e podem, por meio desta relação, modificarem-se.

Tomando como base o pensamento da diferença em Deleuze (2013) – o de reduzir a diferença ao mundo natural determinado como aparência e ilusão (simulacro) e em conceder toda realidade às ideias imutáveis e idênticas do pensamento –, em seu texto Cleber Daniel Lambert da Silva também explora o conceito de comunicação no seu lugar de fundamento da própria relação da comunicação com o pensamento. O texto aponta um deslocamento em que identifica uma comunicação que não se atém a uma tecnologia, no sentido de que dependeria de uma materialidade; nem em seu status de campo de conhecimento – quer seja como aporte para outras ciências pensarem os fenômenos sociais ou como um campo em si. Para o autor, trata-se de um outro lugar, de uma relação no estrato do pensamento (Silva, 2004). Aqui pensamento e comunicação são ocorrências simultâneas, inscritas no acontecimento.

Cleber Daniel da Silva faz uma crítica ao modelo de operação representacional de Immanuel Kant que dominou a história do pensamento filosófico e científico, onde se vê o pensamento como representação e a comunicação como mediação. Se na representação impera a separação, de acordo com Silva (2004), do Ser e pensamento transitando em um plano mais concreto e operacional, um modo de transitar na razoabilidade da ordem da vida, de subordinar o real ao plano das ideias de uma (transcendência na imanência) e nos mostra uma ontologia analógica

e equívoca; no plano diferencial proposto por ele através de Gilles Deleuze, agora podemos pensar em uma nova aliança entre comunicação e pensamento edificada sobre uma ontologia imanente e unívoca. No lugar do ato de mediação, a imediação ou do mediativo para o imediativo (Silva, 2004). Nas palavras do autor:

Nosso problema é liberar a comunicação da mediação e da representação, por meio de uma crítica efetiva que concirna àquilo que a fundamenta no plano do próprio pensamento, ou seja, a ontologia analógica que funda o pensamento da representação e a comunicação midiática e que implica um pensamento ele próprio midiático.” [...] “Cérebro-pensamento ou cérebro-sujeito deixa de ser entendido como um objeto individualizado para ser pensado como um acontecimento do ser que devém. Deste ser que é devir, ou seja, acontecimento e não essência, força e não forma e deste cérebro (pensamento) que expressa o ser que ele vem a ser, ou seja, do qual ele é o acontecimento, é que tiramos as lições fundamentais para pensarmos o pensamento como criação e a comunicação como imediação (Silva, 2004, p. 13).

Em linhas gerais, pode-se concluir, com a proposta do citado autor, que “um cérebro criador imidiático” tira a articulação entre comunicação e pensamento do plano do apenas re-apresentação, desenvolvendo a problemática da diferença, ou seja, para conhecer o real não é preciso mais reconhecê-lo, mas o conhecer se torna uma forma prévia de reconhecer uma forma e conforma-se a ela, subordinar a diferença à identidade. A proposta de Cleber Daniel da Silva tira o pensamento e a comunicação de clausuras tradicionais (da operação representacional; da oposição entre sujeito x objeto), reconhece e amplia as possibilidades de reflexão sobre o humano neste interlúdio epistemológico ontológico proposto, compondo uma nova aliança. Aliança esta que inclui, como diz o autor, um movimento de abertura da ciência contemporânea, ou, “a comunicação imidiática aponta para uma tal ciência dos devires” (Silva, 2004, p. 14) e coaduna fortemente com a proposta decolonial de ensino da fotografia, pois, diferentemente da epistemologia moderna (eurocentrada, sujeitocêntrica), de base cartesiana, que privilegia a criação de múltiplas separações e rupturas ontológicas – como as divisões entre sujeito e objeto, consciência e realidade, teoria e prática, razão e empiria, a opção decolonial (Mignolo, 2008) mantém o sujeito no centro de seu enfoque, mas com uma abordagem holística. Nesse modelo, o conhecer, o sentir e o fazer coexistem em uma situacionalidade

histórica marcada pela ambiguidade e pelo conflito, muitas vezes em um contexto de resistência³⁷.

A mobgrafia, dessa maneira, alinha-se à proposta de comunicação sob o signo do acontecimento ao transcender a função representacional e mediativa da imagem, tal como explorado por Silva (2004). Enquanto prática fotográfica acessível e instantânea, a mobgrafia opera diretamente no plano da imediação, onde o ato de capturar e compartilhar a imagem no mesmo instante integra o sujeito e o objeto em uma expressão simultânea, gerando um evento que é, ao mesmo tempo, pensamento e ação. Assim, ela se torna um devir, uma comunicação que não se limita a um suporte técnico ou materialidade específica, mas que se concretiza em um campo de presença viva e ativa, como sugerido por Gilles Deleuze e Cleber Daniel da Silva.

Além disso, ao tratarmos a imagem como "pensante", de acordo com Samain (2012), a mobgrafia permite que a fotografia vá além do status de objeto ou de uma "impressão" mediada; ela passa a ser um fenômeno ativo, em constante diálogo com o tempo e o contexto, em que o sujeito não apenas registra uma realidade, mas participa dela e a transforma. Dessa forma, a mobgrafia insere-se na comunicação como acontecimento, pois o processo de fotografar e compartilhar imagens é também um gesto de relação e de produção de sentido que não se subordina a formas estáticas ou reprodutivas.

À luz de autores como Warburg e Didi-Huberman (2012), Samain (2012) e Rose (2001), vimos que a imagem deve ser vista na ordem dos fenômenos. Para estes autores a imagem não chega a ser um sujeito, mas é muito mais que um objeto: "ela é o lugar de um processo vivo, ela participa de um sistema de pensamento. A imagem é pensante" (Samain, 2012, p. 31). Reiteramos que, ao tratar a imagem como "pensante", podemos considerar que este autor desamarra a noção de imagem da simples representação, forma e materialidade e transporta seu sentido para o lugar da imaginação, do pensamento, da ideação e da ação. E, dessa maneira, podemos encarar a imagem como o princípio da Comunicação. É nesse local, principalmente, que a mobgrafia deve ser pensada ao ser levada como experiência em sala de aula, pois ela já é um fenômeno que habita a imaginação e a práxis dos educandos, como

³⁷ Aborda-se esta proposta de maneira mais aprofundada no último capítulo.

pensante e articuladora de pensamentos; é fundamental encará-la como prática de uma pedagogia engajada e emancipadora.

De forma mais detalhada, a mobgrafia permite pensar a comunicação de modo criativo e imidiático, onde a relação entre pensamento e imagem ocorre de forma fluida e desestabilizadora, não restringindo a comunicação a modelos tradicionais de representação. Dessa maneira, a mobgrafia amplia as possibilidades de refletir sobre a comunicação como um evento fenomenológico e não como mera re-apresentação, alinhando-se à proposta de uma ciência dos devires. Porém, devemos nos lembrar que apesar da comunicação ser imediata, por estar na ordem dos fenômenos e fundante do pensamento, não podemos desprezar, de forma alguma, como os meios transformam a comunicação.

Devemos lembrar, entretanto, que, embora a comunicação seja imediata, inserida na ordem dos fenômenos e fundadora do pensamento, não podemos, de forma alguma, desconsiderar o impacto dos meios na transformação e modelação da comunicação. Nossa análise ficaria incompleta se não refletíssemos sobre como o meio também é mensagem, modificando o conteúdo ao expandi-lo para outras dimensões e possibilidades. Os aparatos tecnológicos, desde a época em que temos relatos, ajudaram a (re)definir a maneira como o ser humano dá sentido à sua existência *pari passo* em que organiza sua cognição e altera seus significados.

Um dos primeiros pensadores, indispensáveis quando tratamos da profunda relação de tecnologia, comunicação e humanidade, foi o canadense Marshall McLuhan. Pois, antes de tudo, “a ‘mensagem’ de qualquer meio ou tecnologia é a mudança da escala, cadência ou padrão que esse meio ou tecnologia introduz nas coisas, humanas” (McLuhan, 1969, p. 22). No próximo tópico falamos mais sobre esse autor que inaugura essa correlação e apresentamos a mobgrafia como experiência estética.

3.3 A FOTOGRAFIA COM DISPOSITIVOS MÓVEIS EM TEMPOS DE PÓS-FOTOGRAFIA: MOBGRAFIA COMO EXPERIÊNCIA ESTÉTICA

A frase aparentemente simples ou paradoxal – “O meio é a mensagem” – proposta por Marshall McLuhan, é carregada de grandes significados, vanguardismo e provocação. McLuhan (2000), tão à frente de seu tempo, prevê a internet e o surgimento de uma aldeia global ainda em 1964 ao observar a rede elétrica. Para este

visionário, assim como a luz se manifesta de diferentes formas dependendo do dispositivo técnico, assim seria a mensagem em diferentes meios de comunicação: os suportes teriam efeitos peculiares na percepção das pessoas, constituindo-se uma mensagem em si mesmo. Além disso, McLuhan (2000) aponta para a relevância de se pensar a tecnologia em geral, mas principalmente as tecnologias da comunicação como constitutivas da nossa forma de estar no mundo: “os efeitos da tecnologia comunicativa não ocorrem aos níveis das opiniões e dos conceitos: eles se manifestam nas relações entre os sentidos e nas estruturas da percepção” (McLuhan, 2000, p. 52).

Seu projeto de pesquisa faz um percurso histórico em que mostra como as tecnologias da comunicação estão estritamente ligadas à relação com as formas de pensar o mundo e a sociedade em cada época. Por exemplo: não podemos entender o desenvolvimento da subjetividade em uma sociedade burguesa sem pensar antes na importância do livro. McLuhan (2000) começa o texto “Visão, som e fúria” explanando sobre como a poesia de Dylan Thomas melhorou quando descobriu que podia ler poesia na rádio. Ao estabelecer uma nova relação com o público, descobriu uma nova dimensão da sua própria linguagem. A própria poesia sofreu uma transformação ao passar da oralidade para a escrita. Todos esses apontamentos coadunam com a sua hipótese principal: de que o meio também é uma mensagem, ele modifica a mensagem ao levá-la a outras extensões.

Desse modo, podemos nos perguntar como os *smartphones*, entre outros dispositivos tecnológicos móveis, são capazes de transformar a fotografia e, dessa forma, a cultura estética vigente ao criar efeitos estéticos – efeitos capazes de acionar nossa rede de percepções – e mesmo transformar o modo como produzimos, criamos, pensamos e consumimos imagem.

Primeiramente a fotografia de celular geralmente é pensada para ser compartilhada imediatamente nas redes sociais, onde a imagem atinge um público amplo, mas de modo efêmero. O ecossistema das redes sociais transforma a mensagem ao torná-la mais interativa e veloz, onde o valor da imagem pode estar mais em sua relevância imediata do que na atemporalidade, moldando o modo como é recebida e interpretada. Outro fator importante é a conexão com o lugar e o tempo, já que o celular permite geolocalização e marcação temporal precisa, ancorando a

imagem a um momento e a um local específicos. São indexadas, às imagens, uma série de informações de *back-end*³⁸ que só podem ser lidas por outras máquinas.

É consenso que os celulares democratizam a fotografia, tornando-a amplamente acessível e permitindo uma diversidade de perspectivas e vozes. O registro passa a incorporar uma visão mais ampla e variada da realidade, transmitindo a multiplicidade de olhares e experiências pessoais e mudando a mensagem ao refletir uma pluralidade de realidades, em vez de um ponto de vista singular e tecnicamente orientado. A fotografia de celular transforma o processo de criação e o contexto de exibição, alterando a essência e a mensagem da imagem, tornando-a mais acessível, imediata e imersa no fluxo das experiências e interações cotidianas.

Embora a imagem digital tenha substituído as imagens feitas por câmeras analógicas desde o final dos anos de 1990, a transformação na fotografia está marcada pelos modos narrativos próprios do fotojornalismo e do fotodocumentarismo, que, ainda no formato analógico, rapidamente passaram a incluir histórias pessoais, como álbuns de família e registros de viagem. Com a popularização das câmeras digitais, como já anteriormente citado, as câmeras fotográficas passaram a fazer parte da vida cotidiana, sendo essencial para registros da memória individual e familiar. As câmeras de celular, sendo mais acessíveis e discretas, permitem registros instantâneos e espontâneos, o que cria uma mensagem mais pessoal e íntima. A facilidade de capturar momentos cotidianos sem a preparação de equipamentos tradicionais torna as imagens mais informais e próximas.

Inicialmente, principalmente quando o Instagram surgiu, em meados de 2010, podia-se perceber ainda as heranças estéticas dos álbuns familiares, o que levou Manovich (2016) a concluir – depois de uma pesquisa extensa em milhares de perfis no Instagram, entre 2012 e 2015, em 16 cidades globais – que, naquele período, a maioria das imagens compartilhadas publicamente no Instagram mostrava momentos da vida “comum”. Naquela época, Lev Manovich concluiu que as “imagens estratégicas”³⁹ eram apenas uma pequena proporção das imagens do Instagram.

³⁸ As linguagens de programação backend são responsáveis por gerenciar os processos que acontecem nos bastidores das aplicações web. Elas fornecem o código que estabelece a ligação entre a internet e os bancos de dados, controla as interações dos usuários e dá suporte ao funcionamento da aplicação. O backend atua em harmonia com o frontend para garantir que o produto final seja entregue de forma eficiente ao usuário. (Harve, 2005).

³⁹ Imagens estratégicas são “imagens destinadas a persuadir, promover ou de outra forma realizar intenções estratégicas” (Jonathan Schroeder, Snapshot Aesthetics and the Strategic Imagination, 2013 *apud* Manovich, 2016).

Hoje, em 2024, tal impressão não poderia estar mais distante da realidade. Em julho de 2021 o CEO do Instagram, Adam Mosseri, admitiu, com todas as letras, que “o Instagram não é mais um aplicativo de fotos” (Chefe [...], 2021).

Se em 2010, ao ser criado e anteriormente, ao ser comprado pela Meta, aquela plataforma tinha, como intento maior a sociabilidade, hoje é mais do que escancarado seu papel fundamental nas engrenagens do mercado. Segundo o site Mercado e Consumo, uma pesquisa recente constatou que as redes sociais, lideradas pelo Instagram, são canais de compra para 65% dos brasileiros. O estudo⁴⁰, conduzido pelo Centro de Pesquisa Econômicas e de Negócios (CEBR), revelou uma crescente adesão ao uso de aplicativos para consumo, destacando especialmente as gerações Z (16 a 26 anos) e Y (27 a 42 anos), ambas com uma aderência de 72%. A preferência desses consumidores aponta o Instagram como a plataforma de compras mais popular, com 61% dos entrevistados optando por ela, seguido pelo Facebook, com 52%, e pelo TikTok, com 19% (Lideradas [...], 2024).

A virada de uma plataforma de compartilhamento de fotos, que tinha como prerrogativa a sociabilidade, para uma plataforma de vendas – sendo essa venda desde um negócio local/nacional a um estilo de vida – fez com o que Instagram se tornasse a rede da performatividade, nos termos em que Han (2018) concebe. Se por um lado a mobgrafia promove acessibilidade e democratiza a prática fotográfica; por outro ela pode cair nessa armadilha do “olhar banal”, onde as imagens são guiadas pelo que é popular nas redes, limitando a expressão criativa e reforçando uma estética uniforme imposta pelo regime das grandes plataformas como o Instagram. Principalmente pequenos negócios e autônomos se veem hoje como reféns da visibilidade (paga) que a plataforma proporciona, principalmente por causa do monopólio que as *big techs* possuem no fluxo de dados e atenção da internet hoje. Sobre isso Giselle Beiguelman diz:

Imagens feitas com o suprassumo do olhar banal são fomentadas pelo darwinismo social das redes, em que o mais acessado será sempre o mais acessado. Ou seja, vence sempre o mais forte. Nessa dinâmica, revela-se como os regimes algorítmicos - das câmeras digitais e das hashtags - modulam os modos de ver e construir imagens (Beiguelman, 2021, p. 46).

⁴⁰ A pesquisa contou com a participação de 38 mil consumidores e 13 mil varejistas em 26 países. No Brasil participaram 2 mil consumidores e 500 empresas, representando uma amostra significativa do comportamento digital do consumidor brasileiro (Lideradas [...], 2024).

Em outras palavras, as imagens mais visualizadas continuam a ser impulsionadas, perpetuando padrões visuais que priorizam o que é facilmente consumido e acessado. Beiguelman (2021) também destaca o impacto dos "regimes algorítmicos", que, tanto nas câmeras digitais quanto nas plataformas sociais, moldam a forma como vemos e construímos imagens. Através dos algoritmos e das ferramentas de edição automatizadas, a criação de imagens torna-se cada vez mais padronizada, induzindo os usuários a produzirem conteúdos que se alinhem aos parâmetros de sucesso nas redes. As *hashtags*, por exemplo, não só organizam conteúdos, mas também orientam e limitam as possibilidades de expressão, favorecendo o que é mais popular e facilmente reconhecível. Sobre esse fenômeno, Beiguelman (2021) diz que o Instagram, assim como as demais grandes plataformas, está sob a estética do *big data*.

A economia liberal dos likes, e suas fórmulas de sucesso, tende a homogeneizar tudo que produzimos e vemos. Padroniza ângulos, enquadramentos, cenas, estilos. O que está por trás disso são os critérios de organização dos dados para que sejam mais rapidamente "encontráveis" nas buscas (SEO) e os modos como os algoritmos contextualizam os conteúdos nas bolhas específicas a que pertencemos (algo que não controlamos e que nos controla) (Beiguelman, 2021, p. 48).

A economia orientada pela lógica dos algoritmos e do Search Engine Optimization (SEO), impõe um processo de homogeneização, onde estilos, ângulos e enquadramentos acabam sendo padronizados para atender a critérios de visibilidade e popularidade. Dessa forma, cabe a nós refletirmos sobre tal tensão entre a liberdade de criar e as restrições impostas pela "economia dos *likes*". Este é um ponto relevante para discutir a mobgrafia como uma prática que, ao mesmo tempo que emancipa o usuário, pode ser condicionada pelos moldes estéticos e comerciais das plataformas digitais. A pergunta que fica é como a mobgrafia pode ser pensada e realizada para além das dinâmicas coercitivas algorítmicas, das reduções da imagem para estritamente econômicas ou espetaculares, para fora de um olhar banal.

O termo mobgrafia, conforme utilizado nesta tese, refere-se ao processo fotográfico que engloba todas as etapas – desde a concepção, captura, pós-produção até o consumo – realizadas por meio de dispositivos móveis, como *smartphones* e *tablets*. O termo é uma junção de *mobile* (móvel) e *grafia* (escrita ou imagem), destacando a captura de imagens de maneira prática, acessível e instantânea. A

mobgrafia ganhou popularidade com o avanço das câmeras de alta qualidade em dispositivos móveis e é frequentemente associada ao registro cotidiano, à espontaneidade e ao compartilhamento em redes sociais (Mobile [...], c2024).

O termo “mobgrafia” foi difundido por causa do Mobile Photo Festival (MPF) e pelo grupo que o coordena, o “mObgraphia”, dirigido por Ricardo Rojas, que iniciou sua trajetória como assistente no renomado Estúdio Abril. Após um período enriquecedor de um ano em Londres, voltou ao Brasil para consolidar sua carreira, fundando seu próprio estúdio de fotografia publicitária. Em 2002 recebeu um convite de destaque para se tornar fotógrafo associado ao estúdio fotográfico da agência DM9DDB, uma das mais prestigiadas do país. Atualmente, além de se dedicar ao seu trabalho autoral como mobgrafista, Ricardo Rojas colabora com a mObgraphia Cultura Visual, onde utiliza a mobgrafia como uma poderosa ferramenta para a criação de conteúdo imagético e para o desenvolvimento de ações sociais transformadoras (Mobile [...], c2024).

O “mObgraphia” é uma marca criada para desenvolver e promover a mobgrafia e, por meio dessa linguagem, estabelecer uma conexão próxima e engajadora com uma ampla audiência em diferentes frentes de atuação. Dessa forma, “mObgraphia” é o nome da produtora cultural que promove a mobgrafia: a arte fotográfica e demais conteúdos visuais produzidos (captado, editado e compartilhado) em plataformas móveis (celulares, *tablets* e outras). Para a produtora, “Tudo é arte, imagem e conteúdo” (Mobile [...], c2024). Em seu site eles denominam o que fazem como “um movimento cultural, artístico e tecnológico, que por essência é democrático e inclusivo, reunindo não apenas fotógrafos e cineastas como também qualquer pessoa que queira expressar sua arte e contar suas histórias através de plataformas móveis” (Mobile [...], c2024).

A mobgrafia se caracteriza por particularidades inerentes à imagem digital e ao ambiente *on-line*, destacando-se pela fluidez e pela natureza dinâmica dessas imagens. Esse tipo de fotografia não apenas se aproveita das facilidades tecnológicas e da portabilidade dos dispositivos móveis, mas também se integra a um ecossistema digital onde as imagens são compartilhadas de maneira instantânea e podem ser continuamente editadas e adaptadas, explorando as possibilidades criativas oferecidas por aplicativos e redes sociais.

Além disso, a mobgrafia reflete um novo paradigma no fazer fotográfico, que amplia o acesso à produção e ao consumo de imagens, democratizando o ato de

fotografar e redefinindo as formas de interação e distribuição de conteúdo visual. Mais adiante, explicamos mais detalhadamente como surgiu esse termo, que nomeia não somente o conceito de uma estética expandida, mas também um movimento cultural.

No entanto, antes de prosseguirmos, é fundamental esclarecer de maneira mais aprofundada o que exatamente estamos abordando ao tratar do conceito de estética. Entendemos a estética no sentido que Sodré (2016) retoma em sua obra, o da sua raiz grega *aisthesis* (sensibilidade, estesia), que está implicada no grego *aisthánesthai*, que é perceber por meio dos sentidos. A *aisthesis* é, por sua vez, tanto sensação quanto percepção sensível. A primeira interpretação de estética, que ganhou propulsão no ocidente, é a de Immanuel Kant na obra “Crítica da razão pura” (ano). Para ele o estético é o que necessita ou o que se refere à dimensão puramente subjetiva na intuição na representação de um objeto. Resumindo esse conceito, Lúcia Santaella nos diz:

Portanto, estética tem a ver com o potencial que algo, qualquer fenômeno que se apresenta a nós, possui para acionar nossa rede de percepções sensíveis, regenerando e tomando mais sutil nossa capacidade de apreensão das qualidades daquilo que se faz presente aos sentidos (Santaella, 2008, p. 35).

O fazer sentir nos coloca em uma postura interpretativa necessária, pois não podemos colocar a racionalidade como única protagonista de toda forma de observação do mundo, como a herança iluminista/racionalista nos propõe. Nossa cultura e nossa ética são transformadas e moldadas quando artefatos estéticos são construídos e os apreendemos, *a priori*, pelos sentidos. Dessa forma, propomos a mobgrafia como uma experiência estética em sala de aula, pois acreditamos, assim como Baumgarten (1998 *apud* Sodré, 2016, p. 86), que “A beleza não é apenas a marca sensível da ideia, mas o único modo possível de manifestação de determinados objetos, o que garante à estética a sua autonomia em termos de conhecimento”. A estética, aqui, não se reduz ao visual ou à sua percepção, mas é tratada como uma via de conhecimento, na qual a percepção sensorial e a produção (*poiesis*) desempenham um papel fundamental na construção de significados.

Encaramos o sentido de experiência estética como “tomada como experiência sensível, vivenciada no plano da *estesia*, ou seja, da percepção da sensibilidade” (Barros, 2017, p. 160). Acreditamos que a mobgrafia seja promotora de sentidos “tanto no âmbito da *poiesis*, que caracteriza a constituição de um objeto estético, quanto no

âmbito da *aisthesis*, presente no exercício de percepção desses objetos por parte do espectador, marcada assim por polifonias e polissemias” (Barros, 2017, p. 159). Ou seja, a experiência estética é entendida como um processo que envolve a *poiesis* (produção ou criação da obra) e a *aisthesis* (recepção ou fruição da obra). A *poiesis* se refere à criação do objeto estético, enquanto a *aisthesis* diz respeito à forma como o espectador percebe e interpreta essa obra.

Nesse sentido, a mobgrafia, ao ser proposta como experiência estética expandida, vai além do simples ato de capturar imagens utilizando um *smartphone*. Assim como Barros e Castro (2019, p. 293), pensamos nela como uma “sensibilidade partilhada, resultante do confronto entre objeto estético e percepção estética”. Ou seja, a experiência estética é vista, retomando Jacques Rancière, em “A partilha do sensível” (2009), como uma sensibilidade partilhada, implicando que a interpretação de uma obra é influenciada pelas experiências, valores e contextos sociais do indivíduo que a observa. A experiência estética não ocorre em um vácuo; ela é moldada por fatores sociais e culturais. O espectador traz consigo um conjunto de mediações culturais que influenciam sua interpretação e apreciação da obra, refletindo sua condição social e identidade (Rancière, 2009). Barros e Castro (2019), ao falarem sobre a mobgrafia como experiência estética, dão relevo não somente ao conceito de estética em si propiciado pela mobgrafia, mas também observam como o social entra como parte essencial e integradora dessa concepção.

A experiência estética, quando pensada nas relações e tensões entre objeto estético e percepção estética, sugere a relação entre *poiesis* (do grego produção, criação) e *aisthesis* (recepção, fruição), em um que se estende no tempo e se expande pelas superfícies e entranhas do tecido social. Uma vez constituída a obra, no plano da *poiesis*, ela é oferecida à fruição de outros, convertida então em objeto estético. Já no plano *aisthesis* se dá a percepção estética, que implica o espectador, em sua individualidade e condição social, numa operação cognitiva e emocional, que reflete, por certo, sua condição e inserção social. O ser humano está na polis, com outros seres humanos. Ele vive em um tempo histórico e lugar social. Carrega consigo um conjunto vasto e complexo de mediações culturais (Martín-Barbero, 2017), que dão forma aos seus valores e modulam sua ideologia. O juízo de valor em sua interação com o objeto estético se dá balizado por esses fatores. Para além de um senso comum – o *sensus communis* – ou um consenso determinado por normas e padrões sociais, a experiência estética opera o senso da coletividade, dos grupos de identidade. É o que Herman Parret (1997, p. 178) denomina de “*sensus communalis*” (Barros; Castro, 2019, p. 294).

A experiência estética, portanto, só é completa quando existem essas duas operações: a criação/produção e recepção/percepção. Além disso, como citado por Barros e Castro (2019), há também uma relação especular, ou seja, são projetadas, no objeto estético, as expectativas do espectador que o interpreta com base em suas referências culturais, que é fruto essencialmente das condições de acesso à educação.

Em uma sociedade interconectada é ainda mais latente que as associações, tanto entre humanos como não-humanos, serão refletidas dentro desse processo estético. No contexto específico da mobgrafia, a criação poética – o ato de conceber e produzir a imagem – está profundamente ligada à sua circulação e mobilidade. A mobgrafia é, por essência, uma forma de escrita visual pensada para a circulação, uma narrativa projetada para o movimento de ser compartilhada. É da sua natureza a efemeridade, a interação, a circularidade, a bricolagem e, a partir disso, o incontrolável e o rastreável. Ou seja, o ecossistema em que a mobgrafia nasce é diferente e altamente mais complexo do que a própria fotografia digital, pois não somente a digitalização está em jogo, mas toda a complexidade que a atual cibercultura concerne.

Reiterando, a experiência estética se concretiza no momento de apreciação e interpretação da imagem e, desse encontro, podem surgir novas narrativas e criações, resultado da interatividade característica do ambiente midiático em que essas imagens circulam. Essas recriações, que emergem da percepção estética, podem ser entendidas como novas experiências poéticas. Na mobgrafia a união entre poética e estética está no cerne de sua existência, fazendo dela, por si só, uma experiência estética complexa.

Quando propomos que a experiência estética expandida da mobgrafia seja refletida e colocada em prática em sala de aula, estamos possibilitando que essa abordagem dialógica entre o sujeito, o aparato fotográfico e a realidade ampliem o repertório cognitivo e sensível dos educandos, incentivando-os a questionar as dinâmicas de observação e representação típicas da cultura visual contemporânea.

A mobgrafia, ao ser utilizada como uma experiência pedagógica, facilita o distanciamento da perspectiva tecnicista e aproxima a reflexão sobre o processo de ver e sentir como uma prática formativa e crítica. Ela abre espaço para que os educandos articulem novos discursos visuais, não subordinados exclusivamente às convenções técnicas ou informacionais, mas que dialoguem diretamente com suas

experiências e subjetividades. Em outras palavras, a inclusão da mobgrafia no ensino de fotografia transcende a simples aquisição de habilidades técnicas e promove uma formação estética que reconhece o poder das imagens como formas de expressão subjetivas e coletivas, capazes de engendrar novas maneiras de perceber e transformar a realidade.

Santaella (2007) nos apresenta, por meio de Lev Manovich, que as ferramentas tecnológicas estão cada vez mais estetizadas. Não basta apenas que os aparelhos sejam funcionais, devem também ser “amigáveis, brincáveis, prazerosos, esteticamente agradáveis, expressivos, que estejam na moda, que proporcionem identidade cultural e que seus *designs* produzam satisfação emocional” (Manovich, 2006 *apud* Santaella, 2007, p. 256). Lev Manovich propõe o conceito de “infoestética”, tais estéticas,

Longe de serem sólidas, estáveis finitas, discretas e limitadas no espaço e no tempo, essas formas são variáveis, emergentes, distribuídas, e não diretamente observáveis. Nasceram das reconfigurações radicalmente novas do computador sobre as linguagens, formas e técnicas tradicionais. Assim, a infoestética sugere que a nova estética informacional já está presente nas interfaces e ferramentas informacionais que utilizamos na vida cotidiana, em suma, no software, de modo que a cultura contemporânea nos apresenta uma estetização da informação” (Santaella, 2007, p. 257).

Podemos nos perguntar, então, se com o aparecimento dessas novas formas de produzir imagem, com o surgimento, por exemplo, de *softwares* cada vez mais sofisticados de inteligência artificial, a fotografia estaria se transformando de tal maneira que poderíamos predizer o seu fim. Apesar dessa liquidez estética, de tal “remixibilidade”⁴¹ de linguagens (Santaella, 2007), há uma persistência e resistência da fotografia em detrimento de seus meios.

Apesar de todas as mudanças tecnológicas, que incluem sua digitalização e a “computadorização” de todos os estágios de produção e distribuição culturais, a fotografia parece resistir pela sua flexibilidade: ela é facilmente misturada com outras formas visuais. No caso da fotografia com o celular – mobgrafia – há não só uma

⁴¹ Conforme Knobel e Lankshear (2008 *apud* Santaella, 2007), por remix entende-se a prática comunicativa que consiste na seleção e manipulação de um ou mais artefatos culturais, ou parte deles, para obter um novo produto midiático. O conceito nasceu no campo musical, mas na era contemporânea foi estendido a todas as áreas da comunicação.

transformação estética, bem como uma transformação de todos os estágios de produção, circulação e consumo de imagens. Ou seja, a mobgrafia alça a uma estética relacional ao ser catalisadora de experiências sociais compartilhadas e inovadoras no ambiente digital. Em seu livro “Estética relacional” (2009), Nicolas Bourriaud nos diz que Comunicação e Arte, na contemporaneidade, têm ações e papéis diametralmente opostos.

Hoje, a comunicação encerra os contatos humanos dentro de espaços de controle que decompõe o vínculo social em elementos distintos. A atividade artística, por sua vez, tenta efetuar ligações modestas, abrir algumas passagens obstruídas, pôr em contato níveis de realidade apartados (Bourriaud, 2009, p. 12).

Tendo como base a ideia de que comunicação “vem do latim *communis*, comum. O que introduz a ideia de comunhão, comunidade” (Marques de Melo, 1975, p. 14), ou seja, tem, como, pressuposto o diálogo, relação e interação, Nicolas Bourriaud, ao citar Guy Debord, nos diz que a “separação suprema” que afeta os canais relacionais é a última etapa que prenuncia a sociedade do espetáculo. “Sociedade em que as relações humanas não são mais ‘diretamente vividas’, mas se afastam em sua representação ‘espetacular’” (Bourriaud, 2009, p. 12). Ou seja, na nossa sociedade o *ethos* do espetáculo acaba por afastar as pessoas, uma vez que é necessário performar o tempo todo.

Após citar diversos artistas contemporâneos – tais como Philippe Parreno, Bel Paese, Noritoshi Hirakawa, entre outros –, que têm, em comum, obras centradas na experiência e na relação, Bourriaud (2009, p. 13) nos diz que, em meio à sociedade em que vivemos, a arte “aparece como um campo fértil de experimentações sociais, como um espaço parcialmente poupado à uniformização dos comportamentos”. Para o autor, a arte tenta contrapor os mecanismos sociais alienantes com ações experimentais, alternativas de participação coletiva e com o objetivo de se emancipar do caráter de previsibilidade, de modo que a arte possui a capacidade de ser contraventor dos modelos de controle tradicionais.

Para o citado autor, os artistas hoje têm a oportunidade de aprender a habitar melhor o mundo, “em vez de tentar construí-lo a partir de uma ideia preconcebida da evolução histórica” (Bourriaud, 2009, p. 18). Não se trata mais de partir de um ponto de vista ideológico para depois construir artefatos estéticos, mas se concentrar em

moldar modos de vida e ação dentro da realidade presente. O foco deixa de ser a busca por utopias ou imaginações e passa a ser a intervenção direta no cotidiano, independente da escala ou do campo de atuação do artista. A mobgrafia, por exemplo, oferece um modo de ação prático e acessível no mundo real, sem desconsiderar a importância das técnicas fotográficas tradicionais. Se existe toda uma tradição do pensamento fotográfico, por exemplo, não propomos uma “novidade” ou ruptura, mas uma arte que toma o mundo em andamento, inserida e tomando as condições culturais existentes, que é capaz de ser ponte com outras artes, mas principalmente entre pessoas.

Bourriaud (2009, p. 21) trata a obra de arte contemporânea como um interstício social, já não mais como um “espaço a ser percorrido [...]”. Agora ela se apresenta com uma duração a ser experimentada, como uma abertura para a discussão ilimitada”. Ou seja, a obra não é mais apenas algo a ser contemplado ou possuído, mas um processo aberto à experiência e à participação do observador, que se torna parte integrante da obra ao se engajar em uma discussão contínua e ilimitada, como é o caso da mobgrafia, que possibilita que as imagens sejam criadas, compartilhadas, bricoladas e reinterpretadas em tempo real, criando uma arte relacional. Ou seja, uma forma de arte “cujo substrato é dado pela intersubjetividade e tem como tema central o estar-juntos, o ‘encontro’ entre observador e quadro, a elaboração coletiva do sentido” (Bourriaud, 2009, p. 21).

Na visão deste autor, esse tipo de arte relacional vai ao encontro do que a comunicação atual propõe, deixando mais escancarado o paradoxo: como os *smartphones*, artefatos que aparentemente fazem as pessoas ficarem cada vez mais separadas, podem ter a potência de reagregar o social? É por meio da contravenção intencional desse aparato, interposto pela educação, usando-o como meio e ecossistema para a arte. Afinal, “A arte contemporânea realmente desenvolve um projeto político quando se empenha em investir e problematizar a esfera das relações” (Bourriaud, 2009, p. 23).

A particularidade da mobgrafia é apresentada por Castro (2020, p. 13) como a fotografia que “a priori, se dá apenas por meio de dispositivos móveis em sua criação, produção, armazenamento e consumo, mas cujo significado encerra em si profundas alterações no modo de criar e de se relacionar com a imagem”. A mobgrafia não se encaixaria somente na fotografia digital, mas, para além desta classificação, tal fotografia estaria experienciando, talvez de forma inédita: a imaterialidade e

onipresença das imagens do ciberespaço; o aumento exponencial do acesso à internet, principalmente tendo como base os aparelhos móveis; o novo agir não sujeitocêntrico, com uma rede de atores humanos e não-humanos; uma nova condição habitativa global; a abundância e popularização de redes e aplicativos sociais como meios de informação e comunicação, além da convivência com uma arte produzida autonomamente do agir humano. Em um vídeo do Museum of Modern Art (MoMA), a pesquisadora Kate Crawford afirma que estamos vivendo um momento decisivo na história, o qual ela denomina de "a virada generativa". Esse é um período em que todo o nosso entendimento sobre a criação de imagens, desde ilustrações até a arte cinematográfica, está prestes a sofrer transformações rápidas e profundas (Al art [...], 2023).

A imagem, ao longo da história, sempre desempenhou um papel fundamental no comportamento e na construção das percepções humanas, sendo que essa relação foi significativamente alterada com o advento das imagens técnicas, como a fotografia e o cinema. No entanto, como aponta Castro (2020), há uma dimensão desse fenômeno que ainda é pouco discutida e que Joan Fontcuberta denomina de "capitalismo das imagens". A fotografia, na contemporaneidade, está profundamente imbricada com a sociabilidade das redes sociais, o contínuo fluxo de dados e a hiper abundância de imagens, que agora assumem formas mais fluidas e líquidas, distanciando-se da concepção tradicional de fotografia. Nesse contexto, a mobgrafia pode ser vista como uma manifestação do que Joan Fontcuberta define como "pós-fotografia".

Na fotografia em dispositivos móveis, apesar de condições similares (pós-produção realizada em aplicativos, por exemplo), há um contexto no qual estão presentes características como as discutidas por Fontcuberta (2016, p. 2) sobre pós-fotografia quando afirma que "estamos imersos em uma ordem visual diferente – e esta ordem surge marcada basicamente por três fatores: a **imaterialidade** e a **transmissibilidade das imagens; sua profusão e disponibilidade;** e sua **contribuição para a organização do conhecimento da comunicação**". Também há outras a considerar, como um **fluxo de trabalho muito mais imediato e dinâmico** devido à fluidez e concentração do processo de produção quanto ao suporte e ao equipamento e, apesar de algumas exceções, quanto a uma possível **noção de conjunto no corpo do conteúdo produzido** (Castro, 2020, p. 91, grifos nossos).

Essa análise revela aspectos essenciais que tornam a mobgrafia um fenômeno único e relevante, distinguindo-se não apenas da fotografia digital tradicional, mas também de outros formatos visuais. Entre essas características se destacam: a imaterialidade e a transmissibilidade das imagens, sua abundância e acessibilidade, sua contribuição para a organização do conhecimento, bem como o imediatismo e a dinamicidade, decorrentes da fluidez e convergência dos processos de produção e distribuição em um único dispositivo.

O caráter exclusivo da mobgrafia, portanto, está intrinsecamente ligado ao seu contexto cultural, que pode ser compreendido a partir de quatro pilares principais: a) a cibercultura, que articula o *ethos* pós-moderno às tecnologias emergentes; b) a liquidez das linguagens digitais, em que as fronteiras entre o real e o virtual se tornam cada vez mais fluidas; c) a cultura da convergência e das mídias hipermediáticas, que promove a fusão de diferentes plataformas e formatos; d) a ascensão das redes sociais, que, segundo Recuero (2011, p. 15), permitem que "a informação circule, seja filtrada, repassada e conectada à conversação, onde é debatida, discutida e gera a possibilidade de novas formas de organização social, baseadas nos interesses das coletividades". Dessa forma, a mobgrafia não apenas reflete as transformações nas práticas visuais contemporâneas, mas também atua como uma força que molda a maneira como as imagens são produzidas, distribuídas e consumidas na era digital, conectando-se diretamente com o fluxo contínuo de informações e com as novas dinâmicas sociais emergentes.

Uma qualidade peculiar do pós-fotográfico, e, dessa maneira, da mobgrafia, é seu caráter eminentemente social. Este aspecto é potencializado pelas redes sociais e suas diversas possibilidades interacionais. Fontcuberta (2016) evidencia os "borramentos" entre o público e o privado e acaba por colocar a imagem como elemento indispensável de comunicação, uma linguagem universal a partir do qual nos definimos e nos relacionamos. Dessa maneira, podemos afirmar que esse caráter se potencializa em sala de aula, sendo esta uma ágora política por excelência. No capítulo 3 nos debruçamos com mais aprofundamento sobre essa questão, mas aqui vale ressaltar que, assim como Hannah Arendt, acreditamos que um mundo genuinamente humano começa quando os seres humanos projetam sua força criadora fora das condições objetivas e subjetivas da mera utilidade ou das necessidades vitais e começam a ser homens da ação, ou seja, homens políticos, capazes de pensar e agir em pluralidade. A ação (práxis) é, segundo a autora, "a

atividade política por excelência” (Arendt, 2005, p. 17). É a ação política, ou seja, o modo como as pessoas interagem sem violência, nem pró nem contra, mas “com” [vivência]. Segundo a autora, é no mundo da política, do discurso e da ação que o ser humano encontra sua máxima humanidade, pois, antes de tudo, o homem é um animal *socialis*. Dessa forma, cremos que, além dos agenciamentos comunicacional, estético e social que a mobgrafia possui, ela também possui, acima de tudo, um agenciamento político.

Como mencionado anteriormente, o termo mobgrafia tem sido usado para representar um movimento que estimula a arte fotográfica e visual produzida – captada, editada e compartilhada – em plataformas móveis. Para Rodrigo Castro existe, na mobgrafia, um movimento que inverte a problemática assumida por Walter Benjamin. Na visão deste autor a arte perde sua aura⁴² com a reprodutibilidade técnica e as técnicas massificadas de reprodução e o “valor de culto” dá agora lugar ao “valor de exposição” (Benjamin, 2012). Já na mobgrafia, diz Castro (2020), há um movimento contrário, pois ela já nasce com um valor de exposição e ganha um “valor de culto” ao sair dos pixels para as paredes de exposições, virtuais ou físicas. Exposições como a Mobile Photo Festival, que hoje é o maior festival de mobgrafia da América Latina.

Segundo Ricardo Rojas, em entrevista para Rodrigo Castro, a escolha do nome mobgrafia se deu para diferenciar o movimento da fotografia tradicional. “E até hoje há algo que falamos: porque mobgrafia? Porque o único aparelho que hoje você fotografa, edita e compartilha, é o celular. A câmera você pode chegar no wi-fi e transmitir as imagens, mas não têm os aplicativos” (Castro, 2020, p. 129). A diferença entre fotografia e mobgrafia apresentada pelo próprio criador do termo no Brasil nos parece um pouco arriscada. Em termos puramente tecnológicos, podemos acreditar que essa definição pode ser facilmente ultrapassada no futuro. Mas, como dito anteriormente e justificando o uso do termo, acreditamos na peculiaridade da mobgrafia ao vê-la como uma experiência estética expandida sendo vivenciada em um ecossistema único de produção, circulação e consumo de imagens.

O Mobile Photo Festival teve sua 11ª edição em 2024, tendo sido realizado entre os dias 17 de maio e 21 de julho. O evento começou quando Ricardo Rojas, da produtora cultural mObgraphia entrou em contato com Dan Berman para entender o

⁴² Para Walter Benjamin, a “aura” seria a qualidade única e autêntica que envolve uma obra de arte original, estando ligada à ideia de autenticidade, singularidade e presença física da obra de arte (Benjamin, 2012).

Mobile Photography Awards⁴³ e ele se interessou em ter um “braço” no Brasil. Primeiramente o festival, no Brasil, contou com o patrocínio da Samsung, no ano seguinte, sem o patrocínio, André Sturm, no Museu da Imagem e do Som (MIS), em São Paulo, comprou a ideia e ofereceu a estrutura. O festival é aberto a todos que fotografam com *smartphones* ou *tablets*. As inscrições são *on-line* e o evento presencial acontece uma vez ao ano no MIS, com exposições das fotos vencedoras, exposições de fotógrafos convidados, mesas redondas, palestras e *workshops*, sendo totalmente gratuito. Todos os anos, um dos destaques do prêmio são os jurados, composto por um time de profissionais renomados com vivência nas áreas de produção fotográfica, curadoria, reflexão ou ensino de fotografia de vários países (Mobile [...], c2024).

Segundo o site oficial do Mobile Photo Festival, em 2024 o tema “Futuro ancestral” procurou ressaltar a valorização dos conhecimentos adquiridos no passado e a importância das tradições ao projetar o futuro, utilizando as características produtivas e criativas das tecnologias atuais. Isso estabeleceu uma conexão entre as raízes culturais e as inovações trazidas pela fotografia móvel, sugerindo que a sabedoria acumulada ao longo do tempo pode ser uma fonte rica para a criação de um futuro mais sustentável, ético e equilibrado. O festival teve, como de costume, o objetivo de fomentar a produção imagética através das plataformas móveis, incentivando a participação de fotógrafos amadores e profissionais. Nesse contexto, o festival busca promover um espaço de descoberta de novos talentos, utilizando a fotografia *mobile* como meio de comunicação e expressão artística (Mobile [...], c2024).

Nesta edição específica o festival trouxe sete categorias. Além das tradicionais seis categorias – Arte Digital (#mpf24arte + #mobgraphia); Documental (#mpf24doc + #mobgraphia); Paisagem (#mpf24paisagem + #mobgraphia); Preto & Branco (#mpf24pb + #mobgraphia); Retrato (#mpf24retrato + #mobgraphia); Street (#mpf24street + #mobgraphia, foi introduzida uma nova categoria relacionada ao uso de inteligência artificial (imagem gerada através de prompt) com as *hashtags*: #mpf24mobia + #mobgraphia, refletindo a inclusão de novas tecnologias no processo criativo, como a produção de imagens geradas a partir de prompts em dispositivos

⁴³ O festival Mobile Photography Awards pode ser acessado no seguinte site: <https://mobilephotoawards.com/>

móveis. A categoria especial, intitulada Ensaio, continuou a ser uma das mais aguardadas, proporcionando, aos participantes, a oportunidade de desenvolver projetos mais aprofundados e reflexivos, alinhando a prática da mobgrafia com uma abordagem mais artística e conceitual (Mobile [...], c2024). Nas Figuras 11, 12 e 13 apresentamos algumas mobgrafias vencedoras das seguintes categorias: Retrato, Street e Inteligência Artificial.

Figura 11 - Mobgrafia de @alvarovillela.fotografo intitulada “O borracheiro”, vencedor na categoria Retrato do MPF 2024



Fonte: Disponível em: https://www.instagram.com/p/C7G9nH4gCoM/?img_index=1.
Acesso em: 21 out. 2024.

Figura 12 - Mobgrafia de @susekater intitulada "Lavagem das escadarias do Theatro Municipal SP", vencedora na categoria Street do MPF 2024



Fonte: Disponível em: https://www.instagram.com/p/C7L_J5OuXID/?img_index=4 link da imagem. Acesso em: 21 out. 2024.

Figura 13 - Mobgrafia elaborada por @teka_sp88, vencedora na categoria Inteligência Artificial do MPF 2024



Fonte: Disponível em: <https://www.instagram.com/p/C5HWFxov5WD/> link da imagem. Acesso em: data. 22 out. 2024.

Além do Mobile Festival, a produtora cultural mObgraphia possui um *podcast* chamado Mobtalks, onde são entrevistados fotógrafos e mobgrafistas. Recentemente

a produtora também foi convidada para cobrir a Paralimpíada 2024, em Paris, França. Ao transformar a fotografia com dispositivos móveis em uma expressão artística, a produtora buscou não apenas documentar as competições, mas também narrar histórias que refletem a diversidade e a inclusão, valores centrais dos Jogos Paralímpicos. As imagens produzidas foram divulgadas por meio das redes sociais da produtora mObgraphia, proporcionando, ao público, uma perspectiva única e envolvente sobre o evento (Mobgrafia [...], 2024). Veja, a seguir, duas fotos feitas durante os jogos (Figuras 14 e 15).

Figura 14 - Paralimpíada 2024. Tênis em cadeira de rodas. Templo do tênis mundial, Roland Garros, França. Foto: @netobnu



Fonte: Disponível em: https://www.instagram.com/p/C_nedquqxT/ link da imagem. Acesso em: 23 out. 2024.

Figura 15 - Paralimpíada 2024. Basquete em cadeira de rodas. Foto: @neto.bnu



Fonte: Disponível em: https://www.instagram.com/p/C_k896jOA-o/. Acesso em: 23 out. 2024.

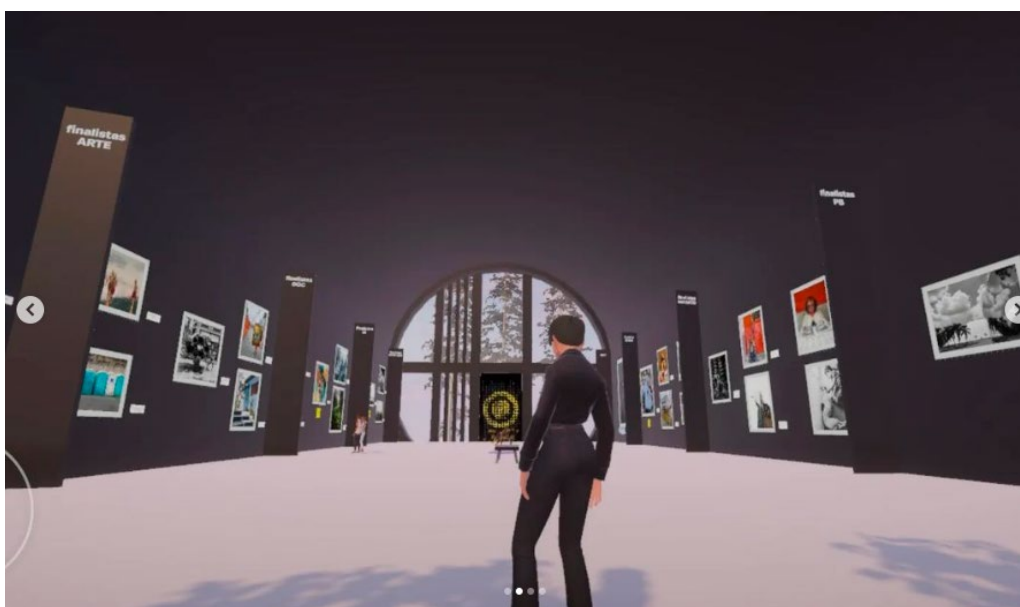
Essa foi a terceira paralimpíada coberta pela produtora mObgraphia com o uso de dispositivos móveis, sendo a primeira realizada durante os Jogos Paralímpicos do Rio de Janeiro, em 2016, por meio da ação "Superação". Nesse projeto, pioneiro, fotógrafos com deficiência, como João Maia, foram integrados à equipe, trazendo grande visibilidade tanto para a produtora quanto para os participantes (Mobgrafia [...], 2024). Camila Andrade, vice-presidente de Comunicação da produtora mObgraphia, comenta que

A cobertura da Paralimpíada de 2024 reafirma nosso compromisso em utilizar a fotografia móvel como uma ferramenta de inclusão e expressão artística. As imagens e vídeos capturados revelam a essência e a emoção dos Jogos, enquanto a 'Conexão Brasil X Paris' oferece ao público uma visão única dos bastidores e das competições, através de uma narrativa rica e diversificada (Mobgrafia [...], 2024).

Além da cobertura de eventos esportivos, a produtora mObgraphia promove *workshops* e palestras ao longo do ano, consolidando sua posição como referência na disseminação da fotografia com dispositivos móveis.

Nesta última edição do Mobile Photo Festival, o que mais nos chama a atenção é o arrojamento da produção, principalmente se tratando da inserção de novas tecnologias da imagem e comunicação. Nessa edição foi montada a MobGallery, que esteve presente no metaverso em parceria com a cidade virtual ArtCity. Pela primeira vez a exposição de fotografia móvel foi disponibilizada em formato híbrido – presencial e no metaverso – o que muitos acreditaram ser uma estreia mundial nesse modelo. Para explorar a MobGallery no metaverso os visitantes precisavam seguir alguns passos: baixar o aplicativo Spatial, fazer *login*, procurar pela cidade virtual "ArtCity" e, então, passear pela cidade dedicada à arte até encontrar a MobGallery (Figura 16). Essa experiência proporcionou uma imersão única, ampliando o alcance e a interação com a fotografia no festival. E apresenta mais um aspecto da mobgrafia em relação à fotografia digital.

Figura 16 - A MobGallery no metaverso



Fonte: Disponível em: https://www.instagram.com/p/C7VSqWCtmRI/?img_index=1 . Acesso em: 25 out. 2024.

Com os avanços tecnológicos, em que máquinas estão ficando cada vez mais autônomas e conversando entre si sem a mediação humana, até atingir patamares só imaginados pelas narrativas *cyberpunks*, podemos nos indagar: O que faz uma

fotografia ainda ser uma fotografia nos dias de hoje? “Onde se passa a residir, então, o mérito da criação? A resposta parece simples: na capacidade de dotar a imagem de intenção e de sentido, de fazer que a imagem seja significativa” (Fontcuberta, 2016, p. 53).

Independentemente de quem pressiona o botão ou de como as imagens são produzidas, se por câmeras de vigilância, de folhetos turísticos ou de mixagens do Instagram, o que importa é o que atribuímos a elas. “A realidade predominante é a atribuição (ou “prescrição”) de significado na imagem que adotamos. O valor mais decisivo da criação não consiste em fazer novas imagens, mas em saber gerir a sua função, sejam elas novas ou antigas” (Fontcuberta, 2016, p. 54). Por isso, importa refletir não só sobre os processos de produção da imagem fotográfica, mas também sobre a circulação e a recepção mediante esse ambiente cibercultural, perceptível, dentre outros, pela mobgrafia.

Na mobgrafia, pela sua natureza de compartilhamento, destaca-se ainda mais a noção de rede, o que pode ser levado para o ensino da fotografia através dela. A eclosão da pandemia da covid-19 acelerou as inovações tecnológicas para dentro das academias tradicionais e presenciais, a despeito de qualquer planejamento. As fendas entre a circulação de informações fora da academia e a realidade presente dentro dela estão cada vez maiores em uma sociedade cada vez mais conectada. Além disso, a mobgrafia pode ser uma ferramenta interessante para o ensino da fotografia especialmente para estudantes que não têm acesso a equipamentos fotográficos mais sofisticados, como uma câmera DSLR, por exemplo. Em nossas experiências prévias com a mobgrafia em sala aula pudemos elencar algumas possibilidades do seu uso, pensando, aqui, restritamente no sentido técnico.

Primeiramente podemos demonstrar as noções da fotografia básica por meio dos dispositivos móveis, nesse caso, a mobgrafia se qualifica como uma forma de fácil acesso aos conceitos básicos de fotografia para iniciantes. Os educandos podem começar a explorar os diferentes recursos das câmeras dos *smartphones*, tais como: controle de exposição, foco, brilho e ajustes de branco. O interessante é que muitos desses recursos já são antecipadamente bem conhecidos dos educandos, pois o *smartphone* já é um dispositivo altamente presente no seu cotidiano.

Com o celular podemos também explorar as composições fotográficas: a maioria dos celulares até possui uma grade guia que os ajuda a enquadrar os assuntos dentro da área da tela. Possivelmente este recurso nunca tinha sido pensado

como uma forma de composição fotográfica. Dessa maneira, os educandos aprendem sobre os elementos e princípios da composição fotográfica – tais como linhas direcionais (como direcionar o olhar do espectador), as formas, cores, padrões e equilíbrio, como provocar ou encontrar contrastes presentes, entre outros – e aplicá-los em suas imagens de mobgrafia.

Uma vantagem evidente da mobgrafia é em relação aos trabalhos práticos: pela sua acessibilidade, os educandos podem realizar projetos fotográficos de mobgrafia em sala de aula ou em casa, usando seus próprios dispositivos móveis. É interessante que os professores incentivem os educandos a usarem a criatividade e os ativem para temas que eles nunca pensaram ou não tinham interesse. Em nossas experiências em sala de aula é costume pedirmos trabalhos em forma de ensaios fotográficos. Quando há uma linha narrativa conduzindo a produção fotográfica percebemos a capacidade dos educandos de formar obras coesas e de se desafiarem a produzir artisticamente algo que faça sentido e que comunique algo. Outra forma é que as fotografias possam ter temas específicos, como retratos, paisagens, natureza morta e arquitetura, ou conceitos mais amplos, como a representação da emoção ou a experimentação com técnicas de fotografia.

Na fotografia digital a edição, muitas vezes, é uma das partes mais trabalhosas do processo fotográfico. Isso porque para editá-las são necessários equipamentos onerosos, computadores potentes, que tenham bastante espaço de memória e *softwares* que, além de requerem um conhecimento básico prévio de como manipulá-los, também são onerosos para serem adquiridos. Já na mobgrafia os educandos podem explorar diferentes aplicativos de edição de fotos para este fim, como filtros, efeitos, ajustes de cores e texturas, simplesmente baixando aplicativos de edição nos seus celulares. A maioria desses aplicativos é gratuita e, se não o é, possui uma taxa única de adesão, que é muito mais barata do que os *softwares* de edição usados em computadores para edição de imagens. Isso pode ajudá-los a entender melhor o processo de pós-produção fotográfica e a experimentar com diferentes estilos e abordagens estéticas.

Para compartilhar as fotos também observamos uma grande vantagem da mobgrafia em relação à fotografia digital tradicional. Os educandos podem facilmente compartilhar suas fotos nas redes sociais e com a turma, discutindo suas escolhas criativas e recebendo *feedbacks* e críticas construtivas dos colegas e do docente. Isso

pode ajudá-los a desenvolver uma maior sensibilidade estética e aprimorar suas habilidades de comunicação visual.

A mobgrafia, longe de representar uma substituição dos equipamentos fotográficos mais sofisticados, como as câmeras DSLR, deve ser entendida como uma experiência estética complementar ao ensino da fotografia. A introdução da mobgrafia nos currículos acadêmicos não reflete um movimento de comodismo, nem por parte dos educandos, nem das universidades. Pelo contrário, ela oferece uma oportunidade para ampliar as possibilidades de aprendizado e expressão visual.

As câmeras DSLR e outros equipamentos de alta qualidade continuam a ter um papel essencial no ensino da fotografia, principalmente pela sua capacidade técnica superior em termos de controle manual, lentes intercambiáveis e maior resolução de imagem. A mobgrafia, ao ser incorporada no ensino, não elimina esses benefícios. Ela se posiciona como uma porta de entrada acessível para o universo da fotografia, permitindo que estudantes explorem conceitos de composição, luz e narrativa visual com maior agilidade e familiaridade. Isso facilita o engajamento inicial e ajuda a construir uma base sólida para o domínio técnico de equipamentos mais complexos no futuro.

O uso da mobgrafia também reflete a realidade atual da produção visual, onde a convergência tecnológica e o uso cotidiano de dispositivos móveis moldam a maneira como consumimos e criamos imagens. A mobgrafia traz dinamismo ao processo educativo, permitindo que os estudantes realizem experimentações rápidas, revisem e compartilhem seu trabalho em tempo real, além de explorar o impacto das redes sociais na disseminação de imagens. Portanto, não se trata de uma defesa para a extinção do ensino com câmeras profissionais, mas de um acréscimo ao repertório dos estudantes, ampliando suas habilidades práticas e teóricas. Essa abordagem híbrida, que integra a mobgrafia ao uso de equipamentos profissionais, prepara os alunos para um mercado cada vez mais diverso e em transformação, sem comprometer a qualidade ou a profundidade do ensino.

Em resumo, a mobgrafia pode ser uma forma acessível e prática de introduzir os conceitos básicos de fotografia e proporcionar uma experiência criativa e enriquecedora para estudantes interessados em fotografia. Porém, não se trata apenas de um avanço tecnológico, mas um avanço da lógica emancipatória e, conseqüentemente, uma mudança de cultura. Para isso, podemos pensar novos modos de ensinar fotografia, o que se vê no próximo capítulo.

4 LADO A LADO: TROCANDO FIGURINHAS ENTRE EDUCADORA E EDUCANDOS

Figura 17 - Mobgrafia dos educandos explorando e andando na Cidade de Goiás em nossa aula de campo, no dia 16 de dezembro de 2023



Fonte: Elaboração própria (2023).

Lado a lado: é assim que se constrói um processo de aprendizagem. A mobgrafia que abre este capítulo retrata os educandos caminhando pelo centro histórico da Cidade de Goiás durante nossa aula de campo, realizada em 16 de dezembro de 2023. Eles percorrem as ruas de pedra, explorando com curiosidade e descontração os espaços marcados por histórias de resistência e colonialidade, em um movimento que simboliza o caminhar em conjunto entre educadora e educandos. Esse deslocamento ombro a ombro, capturado pela imagem, é uma ponte imagética para nossa proposta de uma construção de uma sala de aula afável, decolonial e emancipadora, fundamentada na troca de experiências e saberes em uma pedagogia relacional e dialógica.

Ao atravessar essas ruas históricas também revisitamos não apenas os espaços, mas as ideias que sustentaram o projeto da modernidade ocidental e sua promessa de emancipação, profundamente marcada pelo pensamento iluminista. A modernidade política, que teve suas raízes na filosofia na “Época das Luzes, fundamentava-se no desejo de emancipar tanto indivíduos quanto sociedades. Esperava-se que o avanço tecnológico, a expansão das liberdades, a diminuição da ignorância e a melhoria nas condições de trabalho pudessem libertar a humanidade, conduzindo-a à construção de uma sociedade mais justa e desenvolvida. Só que todas essas expectativas foram frustradas, como aponta Bourriaud (2009):

Em vez de levar à desejada emancipação, o progresso das técnicas e da “Razão” permite, através de uma racionalização geral do processo de produção, a exploração do hemisfério sul, a substituição cega do trabalho humano pelas máquinas, além do recurso a técnicas de sujeição cada vez mais sofisticadas. Assim, o projeto emancipador moderno foi substituído por inúmeras formas de melancolia” (Bourriaud, 2009, p. 16).

Além de proporcionar, em nome de um progresso, a devastação por meio do colonialismo (geográfico e cultural) do hemisfério sul, quando esses ideais de liberdade e autonomia não se concretizam, o indivíduo acaba se deparando com um enorme vazio de esperanças desfeitas. A melancolia profunda, a histeria e, atualmente, a depressão, possuem um traço característico em comum, elas são a manifestação sintomática de um grave problema cultural que atinge diretamente a subjetividade.

Para Byung-Chul Han nosso século é marcado pelas patologias neuronais: depressão, transtorno de déficit de atenção, transtorno de personalidade limítrofe (TPL) e Síndrome do Burnout (SB). Se na Sociedade da Disciplina o poder e as patologias eram estranhas ao indivíduo, agora, a violência parte dele mesmo. O excesso de atividades sem pausas para descanso, rituais ou até mesmo tédio, ocasionam o “infarto da alma”. O ser humano cada vez mais se distancia ou negligencia aquilo que o constitui como tal. O autor afirma, então, que estamos vivenciando a Sociedade da Positividade.

A sociedade da positividade, que acreditou ter-se libertado de todas as coações estranhas, se vê enredada em coerções autodestrutivas. É assim que doenças psíquicas como burnout ou depressão, que são as enfermidades centrais do século XXI, apresentam todas elas um traço altamente agressivo a si mesmo. Em lugar da violência autogerada, que é mais fatal do que aquela, pois a vítima dessa violência imagina ser alguém livre (Han, 2017b, p. 102).

O sujeito moderno “livre e autônomo” perdeu a capacidade de refletir sobre si mesmo e sobre as particularidades históricas que o constituem; e, em grande medida, esse processo obteve êxito, pois, na segunda metade do século XX a indústria farmacológica exerceu grande papel no tratamento das doenças da alma, que até então seguiam um protocolo baseado na intervenção psicoterápica. O excesso de positividade produziu adoecimento. O modelo disciplinar, pautado pela negatividade, também produziu enfermidade. O homem desconectado de si mesmo e de seus semelhantes está fadado a uma vida autocentrada, solitária e esvaziada de sentido, mesmo imerso em uma sociabilidade como a das redes sociais, que mascaram ou pauperizam o sentido de alteridade. Perde-se também, nesse ecossistema, um encantamento com o mundo e com o outro.

O conceito formulado por Han (2017b) para se referir a este esgotamento do eu dentro da sociedade do desempenho é o de existência econômica. Nesse modo de viver o indivíduo dá ênfase à performance, imerso em uma relação de auto-exploração, que vai além do âmbito econômico. O padrão adotado na relação com o trabalho torna-se também o modo como se relaciona com os demais à sua volta. Braga e Chevitaese (2021) observam que

Esse sentimento de dor profunda do vazio, incompatível como uma sociedade que não se resigna ao sofrer, é o gatilho para iniciar-se

novos ciclos de comunicação, consumo e contato ininterrupto com a afluência do que “surpreende”, com os desfechos patológicos das síndromes neurais, no futuro breve do sujeito contemporâneo (Braga; Chevitarese, 2021, p. 6),

Esse afastamento intencional de seus semelhantes configura-se como uma vida autocentrada, direcionada à autopreservação. Han (2023, p. 368) afirma: “Apenas a inquietude dolorosa da exposição impediria o eu de aprazer-se consigo mesmo. É primeiramente a nudez da alma que manteria desperta a não-indiferença pelo outro”. Na busca pela autopreservação, o sujeito perde a oportunidade de desenvolver uma genuína não-indiferença pelo próximo – um estado que poderia emergir somente através da “nudez da alma”. Essa vulnerabilidade, longe de representar uma fraqueza, teria o potencial de despertar empatia e promover uma abertura ao outro, rompendo com a lógica autocentrada e utilitária da sociedade de desempenho. Assim, o esgotamento do “eu” na sociedade contemporânea revela não apenas uma crise de identidade individual, mas também uma crise de sociabilidade, onde o verdadeiro contato humano torna-se rarefeito, sendo substituído por interações superficiais e mediadas pelo consumo. Refletindo sobre as ideias de Byung-Chul Han, Lucas Machado observa:

[...] a existência econômica é aquela que, para preservar a si mesma e manter-se idêntica a si, elimina qualquer vínculo de sua identidade, de seu ser, com o outro, rejeitando tudo o que não se enquadre em sua autoimagem. É por isso que essa existência econômica precisa lutar contra a morte, uma vez que a morte representa precisamente essa abertura ao outro, algo que aniquilaria minha existência e minha identidade consigo mesma, transformando-me em outro para mim (Machado, 2021, p. 6).

A existência econômica, portanto, adota uma postura rígida de preservação do eu, onde qualquer vínculo ou conexão que desafie ou desestabilize essa identidade é prontamente descartado. Esse conceito evoca a noção de “educação bancária” criticada por Paulo Freire, onde ele propõe, como alternativa, uma “educação libertadora” – um ensino que atue como prática da liberdade (Freire, 2020), como pedagogia da autonomia (Freire, 2021) e do oprimido (Freire, 2020), ou ainda, o que bell hooks chama de “pedagogia engajada” (hooks, 2017). Paulo Freire critica profundamente a educação bancária por seu caráter rígido e estático, que trata a realidade como algo compartimentado e previsível, distante das vivências dos

educandos. Nesse modelo, o ensino é reduzido a uma transmissão mecânica de informações, transformando o ato educacional em um simples “depósito” de conteúdos, onde o professor atua como “depositante” e os estudantes, como “depositários”. Esse processo, segundo Freire transforma o discurso educacional em um ruído vazio de significado, desestimulando o pensamento crítico e a participação ativa dos estudantes. Esses conceitos serão abordados mais profundamente no decorrer deste capítulo.

Além disso, a verdadeira alteridade ocorre quando o “eu” se abre de maneira genuína ao outro, implicando uma espécie de “morte”. Não uma morte física, mas a morte de expectativas próprias, como a semente que, ao romper-se no solo, gera nova vida, mais robusta e frutífera. Em “Agonia do eros”, Han (2017a) escreve:

A verdadeira essência do amor consiste precisamente nisso: renunciar à consciência de si, esquecendo-se em um outro si-mesmo. O amor, como realização absoluta, atravessa a morte. De fato, morremos no outro, mas dessa morte nasce um retorno a si. Contudo, esse retorno, reconciliado a partir do outro, não é uma apropriação violenta, como equivocadamente sugerido pelo pensamento hegeliano. É antes o dom do outro, que antecede a entrega e constitui a tarefa de ser para mim mesmo (Han, 2017a, p. 48).

A existência afável só é possível na relação com o outro. Enquanto o sujeito permanece em uma vivência autocentrada em si mesmo não consegue transcender seu olhar e, conseqüentemente, sua vida é desencantada. Do lado de fora, o discurso que dá ênfase à performance, ao desempenho, o faz abandonar aquilo que poderia lhe infundir o real sentido de ser humano. Assolado pela dor e solidão, o indivíduo abafa o seu sentir e acaba colapsando. A ausência do outro ativo é ausência de vida e de possibilidade de ampliação de horizontes. Nesse ambiente marcado pelo excesso de si mesmo, sua única companhia é a solidão.

O cansado permanece ainda carregado consigo mesmo e com todo o peso do ser. Ele não tem nenhuma relação com esse ser. Ele se curva, enfurna-se em si mesmo. O “instante”, que significa verdadeiramente liberdade e domínio do sujeito, se enrijece no cansaço (Han, 2023, p. 183).

Aqui o filósofo se faz ainda mais claro: somos seres relacionais. Dessa maneira, devemos pensar em uma arte relacional, nos termos de Bourriaud (2009), pois não há possibilidade de existência completa sem esse outro que me afeta, acolhe ou desafia.

Dessa maneira, Han (2023) nos expõe a uma existência afável oposta à existência econômica, que se define pela realização de si através do outro, não pelo isolamento ou autopreservação rígida. Nesse modo de vida o outro não é visto como um recurso a ser explorado para garantir a própria continuidade ou fortalecimento, mas como um elemento fundamental e constitutivo do próprio ser. De acordo com Machado (2021),

A existência afável, como uma existência que só se realiza por meio do outro, seria o contramodelo da existência econômica, precisamente porque caracterizaria um modo de vida em que não se faz de tudo que existe mero recurso para perpetrar e preservar a sua própria existência, mas, pelo contrário, se experimenta a existência como sendo nada mais do que fruir da relação ao outro que é constitutiva de mim mesmo – uma fruição que, justamente por não visar à preservação da identidade consigo mesmo, não demanda nenhum acúmulo de recursos, nenhum trabalho nem nenhuma produção a fim de gerar capital que eu possa utilizar com essa finalidade (Machado, 2021, p. 7).

No modelo de existência afável o outro não é visto e nem tratado como objeto, mas como um ser com direito e dignidade que lhe são intrínsecos. A verdadeira essência desse modo de existir não pode ser pautada pela positividade ou negatividade, mas pelo equilíbrio constitutivo entre ambas as forças, que, assim, delimitam a liberdade quando minha consciência se abre a esse Outro. Nas palavras de Paulo Freire:

Quer dizer, mais do que um ser no mundo, o ser humano se tornou uma presença no mundo, com o mundo e com os outros. Presença que, reconhecendo a outra presença como um “não eu” se reconhece como “si própria”. Presença que se pensa a si mesma, que se sabe presença, que intervém, que transforma, que fala do que faz mas também do que sonha, que constata, compara, avalia, valora, que decide, que rompe. E é no domínio da decisão, da avaliação, da liberdade, da ruptura, da opção, que se instaura a necessidade da ética e se impõe a responsabilidade (Freire, 2021, p. 20).

Ao invés de apenas “estar” no mundo, o ser humano é uma “presença” ativa, consciente e relacional. Nossa esperança é construir uma educação que busque formar sujeitos conscientes e éticos, capazes de se perceberem como presenças transformadoras no mundo. Com base nessas prerrogativas, apresentamos, neste capítulo, nossa experiência em sala de aula com uma turma experimental, criada especificamente para trabalhar a mobgrafia como uma experiência estética relacional.

Antes, porém, exploramos algumas fundamentações teóricas e práticas que foram essenciais para a construção desse ambiente de aprendizagem, que tem como norte a afabilidade. Buscamos, assim, evidenciar o caminho afável, decolonial e emancipatório que trilhamos ao longo do semestre letivo.

4.1 POR UMA EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA: CONSTRUINDO UM AMBIENTE DE APRENDIZAGEM AFÁVEL E DECOLONIAL

No dia 17 de dezembro de 2019, quando estava encerrando o semestre letivo na UniAraguaia, instituição que lecionava Fotografia, Ética da Comunicação, entre diversas outras disciplinas, cheguei um pouco mais cedo, pois era o momento de aplicar a prova final aos educandos. Precisava de um tempo a mais para me organizar, nesses dias me lembro que chegava mais cedo que o previsto e saía mais tarde. Aquele tempo extra, de espera, fez-me deparar com a sala fazia. Tão silenciosa. Tão diferente do que sempre era. Devido a toda a minha trajetória, já compartilhada durante a presente tese, estar ali significava muito. Tirei a foto na Figura 18.

Figura 18 - Mobgrafia tirada da sala da UniAraguaia, onde ministrava aulas, em 17 de dezembro de 2019



Fonte: Elaboração própria (2024)

Então comecei a escrever o seguinte texto:

A ágora e o agora.

Hoje, antes de começar a aula e antes mesmo de todos os educandos chegarem, me peguei refletindo sobre esse lugar: a sala de aula. Na minha ainda pequena trajetória na docência, esse lugar já foi palco de muitas coisas: discussões acaloradas políticas, risadas e descontração, lugar de encontro, mas também de desencontro. Lugar de instigar os educandos e lugar também em que percebi que não sabia nada. Lugar de alegrias, mas também de medo e até trauma. Esse ano achei que nunca conseguiria de novo retomar a alegria de estar aqui, mas Deus colocou ainda educandos para me abraçarem e me ajudarem a continuar.

Foucault irá dizer que essas salas de aula fazem parte de uma arquitetura disciplinar, a reduzindo ao jogo de poder e controle. Paulo Freire irá vê-la como emancipadora fundamental do ser. Já a comparei como uma das últimas ágoras reais de nosso mundo moderno, mas hoje sei que ela vai muito além disso.

A questão é que, aqui, tudo é tensionado. Até e principalmente, a minha cosmovisão. Sei que quando entro dentro de sala, não é apenas meus diplomas que são colocados em xeque, mas tudo aquilo que eu sou. E sei que é isso que faz mais diferença na vida dos educandos.

Alguns, mais otimistas, já classificaram a internet como a nova “ágora”, mas dessa vez virtual. Se olharmos por um viés pessimista, como Umberto Eco, e virmos a face mais obscura da internet, podemos chegar a mesma conclusão de que a internet “deu voz a uma legião de imbecis”, mas ao mesmo tempo, ela tem sido propulsora das mais inimagináveis e profícuas frentes: como é o caso dos EADs, das tutorias online, dos cursos/filmes/jogos “on demand”. O que muda nesse cenário? A sala de aula com todas essas cadeiras e estruturas, ainda terá seu espaço? Ela pode funcionar como a última ágora dos nossos tempos mesmo em tempos tão permeados pelo digital?

Pra mim a resposta é sim! Assim como o e-book não substituiu o livro, acredito que haverá uma convivência, complementação e ampliação dos lugares de ensino. Claramente ela deverá passar por um novo tipo de reforma. Não será destruída, mas deverá inevitavelmente ser reformada. E para ser reformada, precisamos de reformadores!

Sonhar com uma educação mais inclusiva, democrática, novas salas de aula em que os discentes possam ter mais destaque e diálogo no ensino no Brasil e no mundo, é o motor que move o imaginário de qualquer professor ou professora. Decidi colocar o texto acima para demonstrar as vivências que estava desfrutando naquele presente tempo. Não é um texto retirado dos compêndios da área da Comunicação ou da Educação. É um texto retirado de um perfil, no Instagram, de uma recém professora à época e que demonstra sonhos e angústias para a educação como um todo naquele momento e que, persistentemente, ainda continuam a martelar nos meus pensamentos. Um texto e desejo talvez utópico demais, pessoal demais ou ingênuo

demais. Mas são esses pensamentos que nos ajudam a combater, como diz Paulo Freire, “[a] malvadeza neoliberal, ao cinismo de sua ideologia fatalista e a sua recusa inflexível ao sonho e à utopia” (Freire, 2021, p. 16).

O texto que escrevi demonstra um pouco não só do espírito deste trabalho – por seu trato pessoal ou pelo seu uso de plataformas digitais e sociais – mas também como reflexão sobre o futuro da educação. E, para isso, precisamos fazer um breve debruçar sobre alguns conceitos e autores que conseguem elucidar mais profundamente os desafios do presente. Sodré (2012) empreita a defesa por uma educação que exista para além do ocidentalismo e do que ele conceitua como “monismo cultural”, ou seja, uma única maneira de se conceber e compreender a vida.

Em contraponto a esta monocultura do saber, ideia emprestada de Paulo Freire, está o pluralismo: a ideia de que não há somente uma fonte única do saber e muito menos de que ela seja válida universalmente. Para isso, segundo Muniz Sodré, é necessário descolonizar o processo educacional. Tal processo de descolonização enxerga outras possibilidades do saber para além da “enunciação da verdade à dinâmica cultural de um centro” (Sodré, 2012, p. 17). Percebemos que nossa colonialidade acadêmica se manifesta na dificuldade de imaginar caminhos que não sejam os já traçados pelo Ocidente.

É interessante pensar que a arquitetura informativa da cibercultura propicia ou ao menos deveria propiciar, tanto uma desierarquização dos saberes, como uma descentralização do conhecimento. Ronaldo Lemos e Massimo Di Felice nos falam que nós, brasileiros, somos privilegiados, pois possuímos, em nosso interior, grupos étnicos – indígenas, afro-brasileiros, ribeirinhos e outros – que possuem uma visão de mundo que ultrapassa a lógica ocidental. “A verdadeira riqueza do Brasil está nessa diversidade cultural que, num contexto de rede, significa diversidade epistêmica, riqueza epistêmica” (Lemos; Di Felice, 2014, p. 36). Ou seja, na cibercultura, que abrange uma cultura em rede e tecnologias descentralizadoras, vemos a possibilidade da quebra de um fluxo central e único de informação. E, dessa forma, tal arquitetura propiciaria uma potencialidade rizomática do saber, descentralizando o acesso e quebrando a lógica centro-periferia da cultura.

Somado a isso, somos culturalmente e estamos geograficamente privilegiados, pois, ultrapassando a visão antropocêntrica de mundo, a cultura dos povos do Brasil tem a potência de expressar uma cultura ecossistêmica e reticular. Para Muniz Sodré nossa educação deve buscar outros caminhos e outras fontes de conhecimento para

além do que ele chama de “pan-Europa”, que não se configura como uma dimensão geográfica, mas um “sistema-mundo-cultural, um sistema de decisões universalistas etnicamente orientado, desde o século XV, pela fantasia cristã-colonialista de uma unidade absoluta do sentido e refratário à admissão de uma ecologia mundial dos saberes” (Sodré, 2012, p. 19).

Faz-se necessário, então, enxergar outras trilhas do saber, principalmente em um Brasil tão multicultural e diverso. Precisamos enxergar as trilhas do filosofar de um Brasil que poucos veem, do sul global, as quais passam necessariamente por esses caminhos: os caminhos da floresta amazônica, do cerrado, de sertão, afro-indígenas, multinaturalistas, das epistemologias do sul, da descolonização do pensamento e outros. Não apenas pensar sob as lentes ocidentais ou o que a Alemanha, a França e os Estados Unidos andam pensando, mas descolonizar, primeiramente, o pensamento e o modo como este é construído.

Muniz Sodré aponta que esse movimento traz, consigo, igualmente a “descolonização da crítica”, que consiste na “desconstrução da crença intelectualista de que a consciência crítica é apanágio exclusivo do letrado ou de que caberia a este último iluminar criticamente o Outro” (Sodré, 2012, p. 19). Adiante trazemos a análise de que a educação pode ser promovida por “mestres ignorantes”, conceito proposto por Rancière (2012), onde essa igualdade de inteligências posiciona o aprendiz no mesmo patamar do mestre. Para este autor sempre há algo que tanto aprendiz como mestre ignoram e, dessa forma, o mestre pode ensinar algo que ele mesmo não sabe. O mestre não possui um saber especial em detrimento do aprendiz, mas tem o papel de abrir caminhos e ordenar que se aventurem na floresta das coisas.

Em uma análise essencialmente arqueológica, Muniz Sodré demonstra que este pensamento está enraizado na lógica iluminista, onde o mundo das ideias, da racionalidade e, assim, da intelectualidade, sobrepunha-se ao mundo dos trabalhos manuais e artesanais. Isso unido a um sistema de colonialismo, que não pretende colonizar apenas no sentido estritamente geográfico, mas igualmente calcar uma colonização cultural. Dessa maneira, o autor conceitua colonialismo da seguinte forma:

O colonialismo – ou, como alguns preferem, a “colonialidade” – é ainda hoje a persistência desse primado do Um absoluto sobre o pluralismo cultural, em especial nas ideologias que confluem para as instâncias

educacionais por meio de textos canônicos e por informação pública (Sodré, 2012, p. 20).

Vemos que é importante expandir a noção de colonização para além da exploração material de um lugar geográfico e de um momento histórico do passado. Precisamos pensar, ainda hoje, como o capital humano – expressado por meio da cultura, na comunicação, na educação e outros – foi modificado e ainda tem sofrido coerções para que um único modo de pensamento e ação seja autorizado e legitimado em sala de aula e como fonte unívoca de informação. A decolonialidade seria, então, uma resposta contrária a tudo que a colonialidade representa; é um movimento voltado para subverter os padrões de poder impostos pela modernidade. De acordo com Mignolo (2008, p. 246), o projeto decolonial exige, fundamentalmente, que o indivíduo adote uma postura decolonial, expressando, em sua prática, um desapego e uma abertura necessários para redescobrir conhecimentos, memórias e histórias que foram ocultadas (como não-saberes) e desvalorizados pela colonialidade, ou marcados como saberes bárbaros, primitivos, místicos e supersticiosos.

Para Walter Mignolo a proposta decolonial que emerge do projeto modernidade/colonialidade não se concentra na “descolonização” do contexto da Guerra Fria, nem nas dinâmicas dos estudos pós-coloniais, que surgiram em grande parte em diálogo com a teoria crítica europeia e a partir das experiências das elites intelectuais em ex-colônias. O pensamento decolonial, crítico por natureza, distancia-se da tradição kantiana de crítica e de sua reelaboração no contexto marxista, especialmente na Escola de Frankfurt. Enquanto o conceito de “crítica” se consolidou na genealogia europeia como uma ferramenta para questionar e problematizar a modernidade a partir de seus próprios termos, o enfoque decolonial parte de uma “desobediência epistêmica”, ou seja, de um questionamento radical dos próprios fundamentos da modernidade e de seu sistema de pensamento eurocêntrico⁴⁴.

Nesse sentido, o pensamento decolonial oferece um espaço distinto para a reflexão crítica, remetendo a uma genealogia de resistência que não busca apenas a

⁴⁴ É importantíssimo ressaltar que a crítica decolonial não pretende negar os impactos epistemológicos que transformaram o pensamento do século XX, como os propostos por autores europeus como Foucault, Capra, Piaget, Bachelard, Popper, Morin, Habermas, Walter Benjamin, entre tantos outros. Essas contribuições levaram ao surgimento de revoluções científicas e novos paradigmas de pesquisa, como discutido por Kuhn. Entre os exemplos mais marcantes dessas rupturas estão o desenvolvimento da física quântica de Einstein e o princípio da incerteza de Heisenberg, que trouxeram contribuições essenciais para explorar tanto as limitações quanto as possibilidades da ciência moderna.

reinterpretação, mas a ruptura e a criação de epistemologias alternativas. Em outras palavras, trata-se de um pensamento analítico, crítico e utópico, que não se vincula a um único autor ou origem, mas que agrega diversas correntes subalternizadas pela expansão colonial. Ele propõe a diversidade de perspectivas e lugares como um projeto de alcance universal, em contraste com os universalismos abstratos – como o liberalismo e o marxismo, que desconsideram o valor epistêmico dos saberes e histórias locais.

Assim, “de-colonial” no projeto modernidade/colonialidade aponta para um horizonte de construção epistemológica, fora das estruturas e limitações do pensamento moderno europeu. Diferenciando-se não apenas da crítica filosófica europeia, mas também dos estudos pós-coloniais, que, embora tenham desempenhado um papel importante na visibilização das consequências do colonialismo, estão enraizados nos paradigmas críticos da Europa.

Maldonado-Torres (2008) diz que o pensamento decolonial, dessa forma, nutre-se do que foi negado pela colonialidade e das vivências de sujeitos desumanizados em territórios que sofreram com a dominação colonial. Por isso, é uma teoria que convida o sujeito a assumir uma postura não apenas epistemológica, mas também ético-política, chamada de atitude decolonial. A atitude decolonial representa uma postura dos sujeitos diante do mundo, partindo do choque e do espanto perante a morte e a destruição do outro; é um estado ético-afetivo – o amor decolonial – que se opõe a todas as consequências da colonialidade, como o genocídio, o epistemicídio, o racismo e o sexismo, assumindo um compromisso com práticas decoloniais.

Tendo essa prerrogativa, a pergunta que fica é: como podemos, então, promover uma educação que seja decolonial e multicultural? Que consiga expressar, em seu cerne, as diversas culturas vigentes? Quem responde tais perguntas de maneira prática é bell hooks. Percebendo que não havia discussões “práticas o suficiente acerca de como o contexto da sala de aula pode ser transformado de modo a fazer o aprendizado uma experiência de inclusão” (hooks, 2017, p. 51), a autora disserta sobre suas experiências em sala de aula e como conseguiu promover uma escuta ativa das diversas vozes presentes nos ambientes acadêmicos dos quais fez parte. A autora apresenta uma abordagem pedagógica baseada na “educação crítica”, um método de ensino que tem como objetivo lançar um olhar crítico sobre as desigualdades sociais, as estruturas de poder e as formas de opressão presentes na

sociedade por meio da promoção de uma consciência crítica, reflexiva e transformadora nos estudantes.

Para isso, hooks (2017) promoveu seminários onde convidava palestrantes a falar sobre inclusão. Primeiramente ela se reuniu com os professores da Oberlin College, instituição da qual fazia parte. Para ela: “É preciso instituir locais de formação onde os professores tenham a oportunidade de expressar seus temores e ao mesmo tempo aprender a criar estratégias para abordar a sala de aula e o currículo multiculturais” (hooks, 2017, p. 52). Nestes seminários a autora ainda chama a atenção dos professores para algo importante: que nenhuma educação é politicamente neutra. As escolhas feitas pelos professores de literatura, por exemplo, ao escolher apenas autores brancos, demonstram um tipo específico de ideologia, uma vez que “nossas preferências políticas moldam nossa pedagogia” (hooks, 2017, p. 53).

Dessa forma, uma educação decolonial deve reconhecer e integrar múltiplas formas de conhecimento de diferentes contextos culturais, sociais e históricos, validando saberes indígenas, afro-diaspóricos, asiáticos, entre outros, como centrais e legítimos. Alguns passos para essa transformação incluem a revisão dos currículos, para que os conteúdos programáticos reflitam uma pluralidade de perspectivas e superem a centralidade de narrativas europeias, incluindo autores, pensadores e produções de saber de diversas origens. A valorização dos saberes locais e tradicionais também é fundamental; isso significa aprender com as práticas, histórias e modos de vida das comunidades, trazendo-os para o centro das discussões educacionais e acadêmicas.

A formação de professores é outro ponto essencial: os educadores precisam estar preparados para uma abordagem decolonial que os capacite a reconhecer e valorizar diferentes culturas e formas de conhecimento, e, ainda, questionar os próprios pressupostos eurocêntricos que permeiam o sistema educacional. Além disso, é importante promover espaços de diálogo e interculturalidade, onde os educandos possam expressar suas identidades culturais e linguísticas livremente, transformando a sala de aula em um espaço de intercâmbio de experiências e saberes, no qual as diferenças são respeitadas e vistas como uma fonte de aprendizado coletivo. Um ponto crucial é a desconstrução do universalismo, que implica criticar a ideia de que existe um conhecimento universal e válido para todos, reconhecendo a validade de diferentes epistemologias e questionando modelos de

“ciência”, “verdade” e “objetividade” que frequentemente excluem ou reduzem saberes não europeus.

O que nos é pertinente nas experiências de bell hooks como educadora é sua postura altamente afetiva e uma escuta atenta do próximo. Ela ressalta que a inclusão não pode ser apenas algo pró-forma, como muitas vezes se dá, por exemplo, com apenas a inclusão curricular de uma bibliografia escrita por uma mulher, uma pessoa negra e outras ações. É necessário que haja uma postura consciente dos professores de escuta dos educandos para que a narrativa hegemônica seja questionada e quebrada.

A aceitação da descentralização do Ocidente, a adoção do multiculturalismo obriga os educadores a centrar sua atenção na questão da voz. Quem fala? Quem ouve? E por quê? Cuidar para que todos os alunos cumpram sua responsabilidade de contribuir para o aprendizado na sala de aula não é uma abordagem comum no sistema que Freire chamou de “educação bancária”, onde os alunos são encarados como meros consumidores passivos (hooks, 2017, p. 57).

Para seu empreendimento de imersão multicultural ela ainda usou da seguinte estratégia: em suas aulas cada estudante tinha um diário e era incentivado a ler trechos do que escreveu uns para os outros. Propusemos, aos educandos, na disciplina experimental, algo parecido: a elaboração de um diário mobográfico, neste diário, os educandos fariam, todo dia, uma foto. A experiência de bell hooks endossa ainda mais nossa crença nessa presente pesquisa, de que os relatos de experiência dos educandos são matéria prima essencial para tratarmos, de forma mais democrática, real e íntima, como o ensino tem os atingido. Fazer tais vozes serem ouvidas é um dos pilares da pedagogia transformadora, emprestada de Paulo Freire, e que bell hooks aborda.

Fazer da sala de aula um contexto democrático onde todos sintam a responsabilidade de contribuir é um objetivo central da pedagogia transformadora. [...]. À medida que a sala de aula se torna mais diversa, os professores têm de enfrentar o modo como a política de dominação se reproduz em contexto educacional (hooks, 2017, p. 56).

O que bell hooks propõe é um modelo de ensino que valorize a experiência dos estudantes, suas identidades e suas culturas, buscando construir um diálogo horizontal e participativo entre docentes e discentes. Ela propõe que os estudantes

devem ser incentivados a questionar e a desafiar as ideias pré-concebidas da sociedade que participam; e que o processo de aprendizagem deve ser colaborativo e dialógico, de modo a permitir a construção de um conhecimento crítico e contextualizado.

Só assim, com um método que prioriza a voz dos estudantes e que valoriza a reflexão crítica e a empatia entre os pares, é que podemos desafiar as estruturas de poder e as formas de opressão presentes na sociedade. É com base nesse pensamento que construímos toda a nossa turma experimental, sempre priorizando a voz do educando, instigando-o com perguntas e sempre colocando as cadeiras em forma de roda, pois acreditamos que a própria estética da arquitetura da sala de aula é imprescindível para que o educando se sinta à vontade para falar e ser ouvido.

Dessa forma, o diálogo irrompe durante toda nossa pesquisa não somente como uma ação trivial impensada, mas de forma intencional, em uma chave reflexiva (conceitual) e estratégica (metodológica) que fundamenta nossas práticas educacionais. De modo ideal, o diálogo não deveria ser apenas uma ação despreziosa em sala de aula. O que nos remete a refletir com Paulo Freire: “A educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados” (Freire, 2013, p. 53). Tanto comunicação como educação são processos de interação onde se busca, em conjunto, entender e dar sentido ao mundo. Paulo Freire já precipitava a relação seminal que possui entre comunicação e educação, tanto que já é um campo de estudo consagrado, com a intersecção de saberes e práticas: a educomunicação, sendo um paradigma teórico-metodológico centrado pelas relações sociais e pelas diversas transformações das práticas culturais e tecnológicas, principalmente midiáticas, em vigor na contemporaneidade.

Já em meados da década de 1960 Paulo Freire destacava que a educação estaria cada vez mais entrelaçada com a comunicação, antecipando o potencial dessa interconexão para promover um aprendizado mais significativo e participativo. Essa visão ajudou a lançar as bases para o desenvolvimento de abordagens educacionais que integram a comunicação como um componente essencial para o engajamento e a emancipação dos educandos. Em 1996, segundo José Vicente Freitas, foi fundado o Núcleo de Comunicação e Educação (NCE) da Universidade de São Paulo (USP) com o objetivo de estudar essa inter-relação entre as áreas. O conceito de “educomunicação”, conforme mencionado pelo professor Ismar de Oliveira Soares,

coordenador do NCE, foi inicialmente elaborado por Mario Kaplún, como ele menciona em entrevista ao Jornal Folha Dirigida, na edição nº 1.396, de 8 a 14 de dezembro de 2005 (Freitas, 2015).

As atividades propostas pela educomunicação são voltadas para a contribuição de mudanças socioeducativas por meio de ações interventivas (Viana; Mello, 2013). Para Adilson Citelli, grande precursor e proponente do termo, a educomunicação se torna imprescindível e popular por quatro grandes variáveis:

[...] a abrangência dos meios de comunicação; as reconfigurações sociotécnicas e tecnológicas; os requisitos impostos por operacionalidades suscitadas pelos dispositivos comunicacionais; as novas formas de ser e estar dos sujeitos sociais frente à comunicação, aos processos de ensino-aprendizagem, aos acessos à informação e ao conhecimento (Citelli, 2015, p. 2).

Coadunando com esses fatores, é imprescindível admitir a grande fonte de inspiração que a educomunicação exerce sobre a presente pesquisa, ainda que, por limitações de tempo e espaço, não possamos aprofundar o tema na medida de sua relevância. Para Almeida (2016), quando pensamos em termos práticos da educomunicação, existem sete grandes áreas interventivas⁴⁵, em nossa pesquisa a área mais latente é a da expressão comunicativa por meio das artes – ações de valorização da autonomia comunicativa e expressiva, principalmente de crianças e jovens. É importante destacar que, na educomunicação, o conceito de intervenção não carrega o sentido de interdição, invasão, imposição ou interrupção. Pelo contrário, refere-se à realização de atividades que propõem alternativas inovadoras, à mediação e à oferta de referências libertadoras que, muitas vezes, por diversos motivos, não são percebidas pelos membros de uma comunidade (Soares, 2011, p. 49). Dessa maneira, já podemos citar aqui algumas intervenções – com inspirações da

⁴⁵ De acordo com Almeida (2016), para implementar ações e projetos sociais, a educomunicação se baseia em sete áreas principais de intervenção, atualmente organizadas da seguinte forma: a) educação para a comunicação (desenvolvimento da leitura crítica da mídia e compreensão dos processos de produção midiática); b) gestão da comunicação (elaboração, execução e avaliação de planos e projetos); c) mediação tecnológica na educação (utilização de tecnologias para fins educacionais em ambientes de ensino); d) produção midiática (criação de conteúdos informativos, reflexivos e interventivos); e) expressão comunicativa por meio das artes (fomento da autonomia expressiva, especialmente entre jovens); f) pedagogia da comunicação (focada no ambiente escolar e na formação por meio de estratégias interativas em comunidades de aprendizagem); g) reflexão epistemológica da educomunicação (pesquisa para ampliar a base teórico-prática da educomunicação).

afabilidade, decolonidade e educomunicação – no ensino da fotografia para que a mobgrafia se concretizasse em sala de aula como experiência estética relacional:

- a) Disposição da arquitetura da sala sempre em círculo para melhor promoção do diálogo;
- b) Estímulo à opinião dos educandos sobre as atividades propostas e suas considerações sobre a atividade;
- c) Revisão da montagem do plano de ensino juntamente com os educandos. Pergunta: o que vocês esperam dessa disciplina e o que vocês gostariam de ver? Dessa forma foi montado o plano de ensino levando em consideração o ponto de vista dos educandos;
- d) Proposição de aulas expositivas, sempre levando perguntas direcionadas aos educandos e priorizando seus relatos;
- e) Criação de atividades com *hashtags* advindas das plataformas digitais para melhor diálogo com a realidade dos educandos nas redes;
- f) Uso da #tbt (que é uma *hashtag* famosa nas plataformas sociais que significa *throwback thursday*), onde os educandos revisitaram fotos que eles já tinham tirado e apresentaram a motivação, naquele dia, para fazer aquela foto. Dessa forma conhecemos mais a história de vida de cada um;
- g) Criação, ao longo do semestre, de diários mobgráficos: foi proposto, aos educandos, que fizessem, todos os dias, uma foto utilizando o celular. Essa prática teve como inspiração os diários de hooks (2017) e a mobgrafista @jazoldham_365project, que tirou uma foto todo dia durante um ano;
- h) Realização de rodas de conversas norteadas por perguntas instigadoras ou sobre um texto lido de forma presencial ou em casa pelos educandos;
- i) Uso da #picoftheday: saídas pelo campus da universidade para fotografar: inspirados por um dispositivo de ação proposto pela educadora ou inspirado por um fotógrafo e/ou mobgrafista/s visto em sala de aula ou por um poema/texto;
- j) Criação do jogo #quemfotografaoolhoespicha – fazendo uma analogia a “quem cochicha o rabo espicha”, a brincadeira de criança em que se passava uma mensagem ouvida e víamos nitidamente como aquela mensagem ia se transformando. No “quem fotografa o olho espicha” a intenção foi promover um jogo fotográfico com os educandos: eles

deveriam tirar uma foto e repassar para o colega, agregando um aspecto relacional ao fazer mobgráfico;

- k) Realização de viagem de campo à Cidade de Goiás, onde o foco principal foi o registro da cidade, tendo como base a estética documental;
- l) Realização da experiência de ensinar: oficina para o Cajueiro e proposta de os educandos se verem também como educadores;
- m) Produção de fotografia publicitária, com o planejamento e execução de uma campanha publicitária utilizando celulares para construir as fotos publicitárias;
- n) Produção de um ensaio mobgráfico: Unir fotos produzidas no semestre em torno de um fio narrativo.

Estas foram algumas das intervenções intencionais que provocamos ao longo do semestre. Aqui fica claro, como pontua Paulo Freire, que o diálogo começa na busca do conteúdo programático. Para que se concretize os intentos do educador-educando – aquele que se educa enquanto educa, é necessário que este pense no conteúdo acerca do qual irá dialogar com os educandos e ações que provoquem a dialogicidade.

Para o educador-educando, dialógico, problematizador, o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição – um conjunto de informes a ser depositado nos educandos –, mas a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada (Freire, 2020, p. 116).

Aqui percebemos um sinergismo: concomitantemente ao protagonismo do educando, tão presente na educação de base freiriana e, assim, na educomunicação, precisamos aqui ressaltar o papel do aprendizado mediado, onde o papel do educador é fundamental. Se retomarmos um pouco a tradição dos estudos pedagógicos, observamos, já em Lev Vygotsky, o papel fundante do social na aprendizagem. Ele enfatiza como a aprendizagem é determinante e se antecipa ao desenvolvimento. Necessariamente, isto protagoniza as relações humanas no processo de aprendizagem.

Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro, entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrapicológica). Isso se aplica igualmente para a atenção voluntária, para a memória lógica e para a formação de conceitos. Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos (Vygotsky, 1991, p. 64).

Entretanto, Lev Vygotsky não avançou efetivamente sobre a importância da mediação humana no processo de aprendizagem. Para ele, a mediação se dava pela interposição de “símbolos” ou “ferramentas psicológicas” que se interpunham entre o sujeito e os estímulos que recebia do ambiente. Já Feuerstein (2002) foi inovador neste sentido. Podemos imaginar, por exemplo, uma situação em que uma criança visita um museu. Nesse ambiente, ela entra em contato com diversos objetos e experiências. A criança explora o espaço, toca nos objetos, fica fascinada pelas formas, cores e sons das telas interativas. À primeira vista, parece estar envolvida e interessada nos estímulos sensoriais ao seu redor. Em alguns momentos, sua mãe nomeia os objetos e destaca algumas cores para ela. A criança parece bastante ocupada. No entanto, surge uma pergunta importante: será que essa visita ao museu proporcionou uma verdadeira experiência de aprendizagem?

Nesse exemplo, estamos diante do conceito conhecido como “experiência de aprendizagem direta”. Essa abordagem parte do princípio de que, ao ser exposta diretamente a diferentes estímulos, a criança ou aprendiz irá aprender de forma espontânea, construindo seu conhecimento por meio de sua própria “aprendizagem ativa”. Apesar de alguma aprendizagem ser possível, em termos objetivos, sabe-se que a experiência parece empobrecida, justamente por faltar um elemento mediador. Há necessidade de uma interface humana que possa aprofundar a experiência da criança mencionada. Sua interação é superficial, falta-lhe uma relação significativa com o ambiente de estímulos a que foi exposta. Esse conceito ainda reflete um certo idealismo, centrado no que se chama de “sujeito epistêmico”, que não leva em conta as complexidades e especificidades dos aprendizes reais. Embora, em teoria, as pessoas pudessem aprender apenas pela exposição aos estímulos, na prática, sabemos que cada indivíduo enfrenta desafios particulares em sua interação com o ambiente e com os estímulos recebidos. Em contraste a esse paradigma, temos a proposta de Reuven Feuerstein:

A aprendizagem mediada, em contraste à aprendizagem por exposição direta ao estímulo, cria um relacionamento entre um mediador humano, um mediado, o estímulo e a resposta. Em situações de aprendizagem mediada, o mediador dá forma a estas modalidades da experiência, interpondo-se entre o organismo e o mundo do estímulo, filtrando o conteúdo que mais tarde será processado pelo aprendiz, e o mais importante, ir introduzindo pré-requisitos cognitivos para processamento de conteúdos (Feuerstein *et al*, 2002, p. 75)

Dessa forma, percebemos que não basta a simples exposição do educando a um aparato tecnológico, a imagens, ao mundo cognoscível – como diz Paulo Freire, ou poderíamos pensar que, mesmo na Sociedade da Informação, a mera exposição à informação ou a formulação de uma opinião significaria conhecimento, e mais, significaria um acontecimento, uma real experiência. Essa é a crítica de Jorge Bondía: ao falar sobre a experiência e o saber da experiência ele primeiramente deixa claro o que é de fato experiência: “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A experiência é o que nos passa, o que nos acontece” (Bondía, 2002, p. 21). Isso quer dizer, para o autor, que, primeiramente, a experiência tem que nos tocar, é um acontecimento conosco, é uma experimentação nossa. Isso porque, em uma Sociedade da Informação, tem-se uma falsa ideia de que a própria informação seria um acontecimento ou o próprio conhecimento fosse de fato uma experiência. Em uma sociedade que é inundada por informações, que requer uma resposta (que vem em forma de opinião) sempre muito acelerada, é impossível ter a experiência.

Sua crítica vai se afunilando no sentido dos sistemas de aprendizagem que temos hoje em dia. Primeiramente atingindo o próprio conceito desordenado que nossa sociedade tem sobre informação e conhecimento.

Não deixa de ser curiosa a troca, a intercambialidade entre os termos “informação”, “conhecimento” e “aprendizagem”. Como se o conhecimento se desse sob a forma de informação, e como se aprender não fosse outra coisa que não adquirir e processar informação (Bondía, 2022, p. 20).

Para ele o par informação/opinião permeia nossa ideia de aprendizagem e, em resposta a essa informação, que nos chega em uma velocidade assustadora, devemos estar sempre prontos para dar uma opinião. “A informação seria o objetivo, a opinião seria o subjetivo, ela seria nossa reação subjetiva ao objetivo” (Bondía, 2022,

p. 23). Essa reação opinativa tornou-se quase automática, reduzindo-se, muitas vezes, a ser favorável ou contrário ao conteúdo. Em contrapartida ao sujeito moderno, que é apressado (vive em favor da constante ação), que se enche constantemente de informação (são ultra-informados), que sempre está se movimentando para obter algo, fazer algo e regular algo, está o sujeito da experiência.

Esse sujeito que não é o sujeito da informação, da opinião, do trabalho, que não é o sujeito do saber, do julgar, do fazer, do poder, do querer. Se escutamos em espanhol, nessa língua em que a experiência é “o que nos passa”, o sujeito da experiência seria algo como um território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos. Se escutamos em francês, em que a experiência é “ce que nous arrive”, o sujeito da experiência é um ponto de chegada, um lugar a que chegam as coisas, como um lugar que recebe o que chega e que, ao receber, lhe dá lugar. E em português, em italiano e em inglês, em que a experiência soa como “aquilo que nos acontece, nos sucede”, ou “happen to us”, o sujeito da experiência é sobretudo um espaço onde têm lugar os acontecimentos (Bondía, 2002, p. 24).

Dessa forma, podemos afirmar, com toda certeza, que precisamos provocar, em nossas salas de aula, uma verdadeira experiência para que sujeitos da experiência, assim como postos por Jorge Larrosa Bondía, possam existir; sabendo que a experiência é aquilo que nos ocorre e, ao elaborarmos seu sentido ou falta de sentido, aproximamo-nos de um saber finito, intrinsecamente ligado à existência de cada indivíduo ou comunidade. Sabemos que o conhecimento gerado por meio desta tese, por exemplo, será, primeiramente, uma experiência pessoal ligada a um corpus específico. Não temos a pretensão de construir um conhecimento universal, mas propor um caminho para que, a partir de nossa experiência e do nosso saber da experiência, outras pessoas possam também ser afetadas e inspiradas. Por sua natureza, o saber da experiência é particular, subjetivo, contingente e pessoal. Assim, se a experiência não é meramente o que ocorre, mas o que nos acontece, mesmo que duas pessoas vivenciem o mesmo evento, elas terão experiências distintas, pois cada uma confere um sentido único ao que vivencia. Sobre o saber da experiência Jorge Larrosa Bondía diz:

Se a experiência é o que nos acontece e se o saber da experiência tem a ver com a elaboração do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece, trata-se de um saber finito, ligado à existência de um

indivíduo ou de uma comunidade humana particular; ou, de um modo ainda mais explícito, trata-se de um saber que revela ao homem concreto e singular, entendido individual ou coletivamente, o sentido ou o sem-sentido de sua própria existência, de sua própria finitude. Por isso, o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal. Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência (Bondía, 2022, p. 27).

Dessa forma, o “saber da experiência” aparece como um conhecimento intrinsecamente ligado ao sujeito que o vive, destacando a dimensão pessoal e intransferível do aprendizado por meio da fotografia móvel. Esse saber, diferentemente do conhecimento científico que se objetiva e se coloca fora do sujeito, encontra sentido na forma como cada indivíduo internaliza, sente e expressa sua percepção do mundo. Em outras palavras, o uso da mobgrafia em sala de aula se torna uma extensão da personalidade, da sensibilidade e da visão singular que cada educando tem do mundo, assumindo um papel tanto estético quanto ético.

Esse saber é profundamente pessoal: não se pode “ensinar” o olhar ou a experiência fotográfica de alguém, pois cada educando precisa vivenciar e apropriar-se de suas próprias experiências para que o aprendizado se torne significativo. Ao incentivar que cada aluno explore a mobgrafia como expressão de sua história e subjetividade, promove-se uma experiência educacional que vai além do simples aprendizado técnico, favorecendo uma formação relacional e decolonial. Esse processo estimula o educando a se posicionar no mundo e a desenvolver uma ética e estética próprias, permitindo que sua fotografia seja um reflexo autêntico de seu modo de ver e estar no mundo. Se na ciência moderna o “experimento” busca previsibilidade e consenso, a “experiência”, ao contrário, valoriza a singularidade e a incerteza, proporcionando, ao educando, uma abertura para o desconhecido e a possibilidade de interpretar e ressignificar sua própria vivência.

Tendo essas prerrogativas, nossa proposta geral com nossa turma experimental em que utilizamos a mobgrafia como experiência estética, desde o primeiro dia de aula até o projeto final, é que o plano de ensino fosse “semiestruturado”, ou seja, aberto para que os educandos, pontualmente, também falassem qual a sua escolha perante os conteúdos avaliativos. Segundo Paulo Freire, o pensar certo – proveniente da docência crítica e dialética – que supera o pensar

ingênuo – que provém da curiosidade ingênua, “tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador” (Freire, 2021, p. 39).

Desta maneira, a produção final foi deixada em aberto para que os educandos decidissem qual forma de avaliação final eles preferiam. Entre as sugestões das docentes estavam: a) criação de uma narrativa fotográfica utilizando a mobgrafia (trabalho individual); b) uma exposição física e *on-line* das fotos produzidas em sala de aula com o acréscimo de novas fotos autorais (trabalho individual ou em grupo); c) um projeto especial em grupo em que cada grupo escolheria um gênero do Mobile Festival para produzir mobgrafias a partir de uma determinada estética, a saber: arte digital, retrato, preto e branco, paisagem, documental e *street*.

Porém, antes disso, nossa intenção foi que o educando tivesse uma base teórica para ter repertório comunicativo e, assim, compreender o contexto em que está vivendo. “A nossa capacidade de aprender, de que decorre a de ensinar, sugere ou, mais do que isso, implica a nossa habilidade de *apreender* a substantividade do objeto apreendido” (Freire, 2021, p. 67). Portanto, faz-se necessário compreender o que Lucia Santaella denomina de “era da mobilidade” ou a própria cibercultura que tem sido refletida por diversos autores. A cada aula propusemos ou uma leitura em sala ou em casa para irmos aprofundando nos temas que discutiríamos em conjunto. Para entendimento do contexto em que estamos vivendo, nossa sociedade atual e como ela se comporta em detrimento dos avanços tecnológicos, foram lidos autores como Byung-Chul Han, Ciro Marcondes Filho e Giselle Beiguelman. Já para o entendimento da imagem contemporânea, lemos Lev Manovich. Para o aprofundamento da mobgrafia propriamente dita, lemos alguns artigos escritos por Laan Mendes de Barros e Rodrigo Galvão de Castro.

Caminhamos com os educandos na história da fotografia, situando-os sobre os avanços tecnológicos desde a fotografia analógica até a mobgrafia, e como estes foram formadores para novas linguagens e possibilidades da imagem. Refletimos sobre as permanências e rupturas da mobgrafia com a fotografia analógica e digital. Era importante que os educandos percebessem as mudanças lexicais da fotografia ao longo do tempo e as transformações legadas pelos avanços tecnológicos sobre ela. Como afirma Joan Fontcuberta,

A fotografia digital, no entanto, nos transporta para um contexto temporal que privilegia a continuidade e, conseqüentemente, a

dimensão narrativa, sem necessariamente empobrecer a expressão fotográfica. Fotografias analógicas tendem a representar fenômenos, enquanto as digitais representam conceitos (Fontcuberta, 2012, p. 10, tradução nossa)⁴⁶.

Como as fotografias digitais tendem a significar conceitos, acreditamos que foi importante que o educando refletisse previamente sobre o conceito que desejava expressar com suas fotografias. Dessa forma, a leitura conjunta e o debate dos textos em sala de aula foram fundamentais. Esse exercício de transformar conceitos abstratos em imagens concretas é extremamente desafiador, especialmente em realidades socioculturais marcadas pela colonialidade dos saberes (Mignolo, 2008), pela educação bancária (Freire, 2020), ou para aqueles que não têm o tempo e o espaço para explorar sua criatividade e subjetividade, devido a uma vida totalmente voltada para a sobrevivência ou ao “tédio profundo” proposto por Han (2017b).

A fotografia, como toda linguagem, só é possível de ser “falada” se quem fala possui o mínimo de domínio das condições para que a comunicação seja efetivada. Ela é percepção e construção de mundo. Por isso, pensamos ser tão importante a construção de uma narrativa fotográfica ao longo do semestre. No sentido de que o educando percebesse que, para além do domínio técnico do aparato fotográfico, era interessante que ele possuísse uma bagagem semântica enriquecida onde ele poderia beber para gerar fotos que expressem conceitos, de maneira que ele pudesse ter arcabouço para expressar sua própria subjetividade.

A imagem fotográfica captura uma intencionalidade daquele olhar, a escolha do fotógrafo aponta desejos e prazeres escondidos, que só podem ser vistos onde nenhuma palavra alcança significado mais completo que a imagem. Dar a possibilidade aos adolescentes escolherem suas imagens, proporciona um espaço sensível de interrelação, onde eles tornam-se desnudos a qualquer forma de expressão marcada demasiadamente pelo óbvio ou pela linearidade programada da linguagem verbal ou escrita (Magro; Santos, 2007, p. 325).

Ao permitir que educandos escolhessem suas próprias imagens, cria-se um espaço de expressão sensível e menos limitado pela linearidade da linguagem verbal

⁴⁶ Tradução livre de “La fotografía digital, no obstante, nos traslada a un contexto temporal que privilegia la continuidad y en consecuencia la dimensión narrativa —no necesariamente empobreciendo la expresión fotográfica—. Las fotografías analógicas tienden a significar fenómenos, las digitales, conceptos” (Fontcuberta, 2012, p. 10).

ou escrita. Dessa maneira, fez-se necessário apresentar fotografos e movimentos mobgrafistas para que se aumentasse a amplitude do olhar fotográfico como um todo e sensibilizasse os educandos para as possibilidades mobgráficas à sua volta. Quando Paulo Freire fala sobre a importância do conteúdo programático ele diz o seguinte:

Daí que, para esta concepção como prática da liberdade, a sua dialogicidade começa, não quando o educador-educando se encontra com os educando-educadores em uma situação pedagógica, mas antes, quando aquele se pergunta em torno do que vai dialogar com estes (Freire, 2020, p. 115).

Reiterando, é fundamental que haja diálogos e exposições a obras que sensibilizem os educandos a fim de aprofundarem suas referências imagéticas para suas próprias produções, desautomatizadas, de mobgrafias. É necessário refletir sobre emancipação no processo educacional. Jaques Rancière nos propõe um conceito que nos é muito caro sobre a relação entre o que olha (o espectador) e o que é olhado (uma obra de arte, uma performance, uma imagem, etc.). A partir do texto “O mestre ignorante”, publicado em 1987, a pedido do coreógrafo Mårten Spångberg, Jacques Rancière afirma, à revelia das visões clássicas, como a de Platão – que diria que “o teatro é o lugar onde os ignorantes são convidados a sofrer” –, que o espectador não é um sujeito passivo, alienado ou absorto em uma imobilidade. Pelo contrário, o espectador também age, observa, seleciona, compara, interpreta, traduz signos em outros signos e compreende o que outra inteligência se esforça para lhe comunicar (Rancière, 2020). Ou seja, a emancipação começa quando questionamos a oposição entre olhar e agir. “Começa quando se compreende que olhar é também uma ação que confirma ou transforma essa distribuição das posições. O espectador também age, tal como o educando ou intelectual. Ele observa, seleciona, compara e interpreta” (Rancière, 2012, p. 17).

Em oposição a esta lógica emancipatória, está a lógica embrutecedora, como proposta por Jacotot (Rancière, 2020). Dentro da lógica embrutecedora, o espectador deve ver aquilo que o diretor o faz ver. Na lógica embrutecedora há sempre uma distância entre o saber do mestre e o do ignorante, como se o mestre sempre estivesse um passo à frente. Há, ainda, uma relação de dominação presente nessa relação, que é, inclusive, ideológica, de revolucionários que querem arrancar os

dominados (ou nos termos marxistas: os proletários) das ilusões que os mantêm⁴⁷. Na lógica embrutecedora há uma clara visão de causalidade, podemos até comparar com a lógica hipodérmica das primeiras teses teóricas sobre a comunicação, onde o receptor era tratado como uma massa indiscriminada. Sob a lógica do behaviorismo social, acreditava-se que um estímulo levaria o (tele)espectador à ação esperada. Porém, sabemos que tanto para a comunicação quanto no teatro, como exemplificado por Jaques Rancière, os espectadores distantes são intérpretes ativos.

Na lógica emancipatória o espectador não aprende o saber do diretor, mas aprende aquilo que nem mesmo o diretor sabe. O poder dos espectadores não decorre simplesmente da interatividade, como já decorreu dos esforços de muitos teatros ou mesmo da maior interação proporcionada pelas redes sociais. O poder dos espectadores “É o poder que cada um tem de traduzir à sua maneira o que percebe, de relacionar isso com a aventura intelectual singular que o torna semelhante a qualquer outro, à medida que essa aventura não se assemelha a nenhuma outra” (Rancière, 2012, p. 20). O espectador faz associações e dissociações o tempo todo enquanto especta. Todo espectador já é ator da própria história e manifesta essa inteligência ao traduzir, comparar e outras ações. “A emancipação intelectual é a comprovação da igualdade das inteligências. Esta não significa igual valor de todas as manifestações da inteligência, mas igualdade em si da inteligência em todas as suas manifestações” (Rancière, 2012, p. 14).

É por essa igualdade de inteligências, por posicionar o aprendiz no mesmo patamar do mestre, do espectador como agente e, ao sugerir que a ignorância não se trata de uma oposição ao saber, que Jaques Rancière dá os contornos para o que chama de o mestre ignorante. Como propõe Paulo Freire, o professor e, mais amplamente, a escola, devem

[...] não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela — saberes socialmente construídos na prática comunitária — mas também [...] discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos (Freire, 2021, p. 31).

⁴⁷ “Os termos podem mudar de sentido, as posições podem ser trocadas, mas o essencial é a permanência da estrutura que opõe duas categorias: os que têm uma capacidade e os que não têm” (Rancière, 2012, p. 17).

Como proposto por Rancière (2020) o mestre pergunta: “O que você vê? O que pensa disso? O que poderia fazer com isso?”, diferentemente da lógica pedagógica clássica de que os educandos sempre necessitam de explicação para compreender as coisas, o mestre ignorante não ensina o seu saber, mas ordena que se aventurem na floresta das coisas, que diga o que viram e o que pensam do que viram e o façam comprovar. O mestre ignorante, portanto, pode ensinar aquilo que ele mesmo não sabe, pois, a obra de arte, uma imagem, uma performance ou mesmo um livro funciona como uma entidade autônoma, cujos efeitos nos espectadores não são previsíveis ou controláveis pelo artista. Portanto, na lógica da emancipação há sempre uma terceira coisa que é estranha tanto para quem a criou quanto para o espectador, porém, eles podem recorrer, juntos, para comprovar o que o educando viu, o que disse e o que pensa a respeito.

É com essa postura em sala de aula e nesse sentido que propomos a mobgrafia como experiência estética emancipatória dos estudantes de fotografia nos cursos de Comunicação e com um plano de ensino “semiestruturado”, ou seja, aberto para ser discutido em sala de aula juntamente com os educandos. Ao pensar, tanto na imagem produzida pela mobgrafia pelos estudantes quanto no seu contato instantâneo com outras imagens que circulam no ciberespaço, percebemos que os estudantes de fotografia são ativos o tempo todo e não somente em experienciar criativamente ao produzir fotografias por seus dispositivos, editá-las, compartilhá-las, circulá-las, mas, da mesma forma, ao esperar outras imagens em seus *feeds* nas redes sociais, PDF's, sites, fóruns, entre tantas outras formas de acesso. Em conexão ao proposto por Rancière (2012), Didi-Huberman (2010) propõe que o ato de ver é também uma operação de reconhecimento.

O ato de ver não é um ato de uma máquina de perceber o real enquanto composto de evidências tautológicas. O ato de dar a ver não é o ato de dar evidências visíveis a pares de olhos que se apoderam unilateralmente do “dom visual” para se satisfazer unilateralmente com ele. Dar a ver é sempre inquietar o ver, em seu ato, em seu sujeito. Ver é sempre uma operação de sujeito, portanto uma operação fendida, inquieta, agitada, aberta. Todo olho traz consigo sua névoa, além das informações de que poderia num certo momento julgar-se detentor (Didi-Huberman, 2010, p. 77).

Para o autor, diante de uma imagem que sempre nos provoca um vazio inquietante há dois possíveis tipos de atitude: o da tautologia, que pretende não ver

nada além da imagem, nada além do que é visto; e o do homem da crença, que acredita que sempre irá buscar algo para além do que se vê. Além disso, as poéticas visuais refletem as percepções estéticas do contexto em que o sujeito está inserido.

É nesse sentido e com esses pressupostos que a mobgrafia é capaz de provocar tantas experiências poéticas ao criar imagens – tanto fotograficamente como na imaginação – estéticas, pelas sensibilidades partilhadas e subjetivas, pois a fotografia reflete o olhar do autor, uma vez que a imagem também nos olha. Pois, como nos sugere Didi-Huberman (2010, p. 29), “o que vemos só vale – só vive – em nossos olhos pelo que nos olha. Inelutável, porém é a cisão que separa dentro de nós o que vemos daquilo que nos olha”. Quando as imagens nos olham a percebemos como algo vivo, que não está deslocada daquilo que somos e do lugar que estamos.

Dessa maneira, é impossível pensar a imagem sem posicioná-la dentro do sistema ao qual está conectada, entendendo-a como algo que está sempre em relação. Essa perspectiva nos remete à estética relacional de Bourriaud. (2009)., que enfatiza as interações e conexões geradas no processo artístico. E isso é ainda mais latente na mobgrafia, pela sua natureza essencialmente social. O desafio do valor estético na formação humana reside em reconhecer que a beleza e a estética contribuem para a humanização, mas também entender que as referências de beleza são frágeis e essencialmente mutáveis. A educação estética, nesse sentido, precisa fomentar uma consciência crítica que abraça a beleza como algo fluido e transformador, afastando-se da rigidez dos padrões e promovendo a liberdade de expressão e a valorização das diferentes formas de ver e sentir o mundo. Assim, a estética deixa de ser uma simples conformidade com o “belo” idealizado e passa a ser uma ferramenta de autoconhecimento e de desenvolvimento pessoal.

Diante desse entendimento sobre o papel transformador da estética, o planejamento do ensino na turma experimental “Seminários Temáticos em Publicidade e Propaganda: Mobgrafia” surgiu como proposta de integrar a mobgrafia não apenas como técnica, mas como experiência estética relacional – no Anexo D está o plano de aulas da disciplina. Ou seja, trazer o saber da experiência dos educandos para a produção de mobgrafias de modo que criassem relações consigo mesmo, com as imagens e com o outro.

Ao longo de um semestre – de setembro de 2023 a fevereiro de 2024, mobilizamos a prática fotográfica para estimular o olhar crítico e expressivo dos educandos, convidando-os a explorar sua subjetividade e suas referências visuais. No

próximo tópico detalho as vivências em sala de aula da nossa turma experimental, compartilho relatos dos educandos sobre a construção dessa estética própria e expressiva e apresento minhas reflexões como educadora-educanda, destacando as aprendizagens mútuas e os desafios de integrar a mobgrafia no ensino da fotografia em uma abordagem afável, emancipatória e sensível.

4.2 PLANO DE ENSINO E A TURMA EXPERIMENTAL “SEMINÁRIOS TEMÁTICOS EM PUBLICIDADE E PROPAGANDA: MOBGRAFIA”

Nossa turma experimental, denominada “Seminários Temáticos em Publicidade e Propaganda: Mobgrafia”, teve início no dia 28 de setembro de 2023. Corriqueiramente o segundo semestre começaria em agosto, mas, devido aos rearranjos do calendário acadêmico da UFG em decorrência da pandemia, o segundo semestre de 2023 começou em setembro, fazendo com que, naquele ano, os discentes experimentassem basicamente três semestres letivos em um ano. Segundo o Plano Piloto de Curso (PPC) de 2016, na grade curricular existe a possibilidade da criação, pelos docentes, de seminários temáticos, que consistem em disciplinas que têm, por objetivo, aprofundar e atualizar a discussão acerca de conteúdos relevantes e atuais, mas que convencionalmente não fazem parte da grade curricular do curso. Geralmente os seminários temáticos possuem uma abordagem interdisciplinar e sua ementa varia de acordo com o que o docente quer propor. A ementa e o programa são definidos e aprovados a partir de planejamento semestral do curso em conselho diretor.

Dessa maneira, propomos, então, um seminário temático cujo subtítulo ficou “Mobgrafia” e disponibilizamos 20 vagas para serem preenchidas pelos estudantes do curso de Publicidade e Propaganda da UFG. Para nossa surpresa, todas as vagas foram preenchidas rapidamente. Em uma pesquisa informal breve com os educandos percebemos que a maioria já teve contato com a fotografia antes, de modo que a ter cursado Introdução à Fotografia foi um requisito para fazer esta nova disciplina. Ao serem perguntados se eles já sabiam do que se tratava o nome “mobgrafia” alguns disseram que pesquisaram o termo assim que viram o nome da disciplina ofertada e que só então tiveram contato com essa nomenclatura. A maioria não sabia do que se tratava.

Dispomos, primeiramente, as cadeiras em círculo e dissemos, aos educandos, que durante toda a disciplina a sala seria disposta daquela maneira para promover melhor o diálogo entre eles e entre o docente, tendo a base dialógica e autônoma do educando segundo o entendimento da decolonialidade. Apesar de a aula conter elementos de uma aula expositiva corriqueira: uso do Data Show, apresentação de slides, a presença de um mediador (professora) guiando todo o percurso da aula, tentamos, ao máximo, acrescentar, à nossa realidade, dispositivos que pudessem fomentar uma maior dialogicidade entre educandos e educadores.

Para isso, uma das maneiras que encontramos foi suscitar, nos slides, várias perguntas direcionadas aos educandos, que se sentiam à vontade para dar sua opinião ou relatar sua vivência. Logo depois da disposição em círculo, no primeiro dia de aula, fizemos a seguinte pergunta dirigida a todos: “O que vocês esperam dessa disciplina e o que vocês gostariam de ver?”. Como já citado, a nossa intenção era construir a aula e a disciplina em conjunto com eles. Anotamos suas sugestões e algumas ideias surgiram a partir de suas falas, como fazer uma viagem a campo até a Cidade de Goiás, para visitar o prof. João Daniell que está ministrando aulas na cidade. Na fala dos educandos a lembrança dele se fez muito presente ao ser mencionado como o professor que usava muito celular em seus trabalhos e abriu os olhos dos educandos para essa possibilidade. Dito isso, tendo na memória o relato da profa. Lisbeth com a sua bem-sucedida visita a campo, decidimos em conjunto que seria uma boa ideia fazermos uma viagem de campo à Cidade de Goiás.

No nosso plano de ensino “semiestruturado” estava previamente marcada uma proposta de oficina ministrada pelos educandos. O planejamento dessa oficina de mobgrafia a ser ministrada pelos educandos nasceu com a intenção de ampliar a experiência estética e a vivência prática para além da sala de aula. Inicialmente planejamos a oficina para ser realizada no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE), onde a profa. Ana Rita já tinha realizado atividades com resultados positivos. No entanto, ao percebermos que o público-alvo seria majoritariamente de educandos do Ensino Fundamental, muitos dos quais não tinham *smartphones*, optamos por não incentivar o uso precoce de telas. Mudamos então para a nossa segunda opção: atender ao convite do Centro de Formação, Assessoria e Pesquisa em Juventude (Cajueiro), onde a experiência ganhou um novo significado, como descrevo mais adiante. Nossa visita ocorreu no dia 13 de janeiro de 2024.

Essa atividade visava não apenas o domínio técnico da mobgrafia, mas o fortalecimento do papel ativo dos educandos no processo educativo e em sua comunidade. Partindo da ideia de que ensinamos melhor aquilo que internalizamos, a proposta era que os educandos introduzissem a mobgrafia como uma experiência estética para outros, estimulando-os a também se expressarem fotograficamente. Fundamentada em uma educação democrática e participativa, a oficina pretendia que os educandos compartilhassem, além do conteúdo aprendido, suas próprias vivências e visões.

Inspirada pela perspectiva de bell hooks sobre a educação, que argumenta que o aprendizado ultrapassa os limites das salas de aula e das instituições, nossa proposta buscou integrar o saber acadêmico com a vida cotidiana. Hooks (2019, p. 199) enfatiza que “Professores que têm uma visão de educação democrática admitem que o aprendizado nunca está confinado a uma sala de aula institucionalizada”, apontando a importância de abrir as faculdades para o “mundo real” e para a comunidade. Esse movimento fortalece uma formação educacional que transcende a teoria e incentiva os educandos a assumirem seu papel como agentes transformadores na esfera pública, ou seja, coadunando com a perspectiva freiriana de formar para a cidadania.

As ferramentas digitais que utilizamos nessa turma foram: o SigAA, como o canal oficial/institucional para lançamento de presenças e notas, e o Google Drive, como apoio para os educandos depositarem suas atividades, os materiais didáticos, e os documentos relativos à disciplina. Fizemos uma alteração do Núcleo Livre de Inverno em 2020 para nossa turma em 2023, pois achamos que o processo seria simplificado apenas usando o Google Drive como suporte para as aulas presenciais.

Fazendo um comparativo entre o uso do Google Drive e o uso do Google Classroom, particularmente achei a segunda ferramenta mais completa. Por ser uma ferramenta direcionada ao ensino, achei que a disciplina ficou mais organizada e melhor estruturada quando usamos de base o Classroom para nossas aulas. Além disso, acabou que na nossa experiência com essa turma foi muito utilizado o grupo no WhatsApp para conversa e depósito de atividades, o que deixou mais desorganizada a entrega e dividiu o canal de comunicação da turma em dois. Por meio deste aplicativo demos avisos, fizemos nosso jogo “Quem fotografa o olho espicha”, além de também ser depósito para os trabalhos. Principalmente quando os educandos

precisavam apresentar seus trabalhos em sala de aula, era um modo prático de enviar o trabalho e ser aberto no computador que estava sendo usado para fazer a projeção.

Foram feitos exercícios semanais para avaliação da compreensão do conteúdo proposto presencialmente em sala de aula. Vale ressaltar que a linguagem utilizada na disciplina é baseada nas *hashtags* das redes sociais, principalmente o Instagram e o TikTok. Dessa maneira, quando necessário, foi requerido, ao educando, que ele fizesse uma atividade em sala de aula ou em casa para exercitar os conceitos projetados em sala de aula. Dessa maneira, foram usadas as *hashtags* #ForYou, #tbt, #picoftheday para as atividades semanais.

O #ForYou foi usado para as atividades individuais em casa para a prática individual dos aprendizados ao longo da semana, essa *hashtag* geralmente é utilizada nas redes sociais para expressar um conteúdo voltado especialmente para o usuário, por isso a usamos como indicação de uma atividade individual com *feedback* personalizado. O #tbt foi indicado para o educando apresentar fotos que ele já possuía no seu celular ou de fotografias antigas, produzidas tanto por fotógrafos importantes na história da fotografia quanto por mobgrafistas atuais. Já o #picoftheday foi para as atividades feitas durante o período de aula. Os educandos produziam e recebiam o *feedback* no mesmo dia, além disso provocamos o diálogo entre eles sobre o processo de conceituação, planejamento e produção da foto.

A intenção era que, a cada mês, cada educando, individualmente, apresentasse um *photo dump*⁴⁸ das mobgrafias que tirou do seu *smartphone*. O *photo dump* serviria como um diário visual do que foi registrado durante o mês e teríamos uma discussão sobre o processo de produção das fotos como um todo, fazendo com que cada educando contasse sua experiência sobre a realização das mobgrafias, suas motivações e o contexto em que foram tiradas. Além disso, eles foram incentivados a fazerem perguntas aos outros colegas a partir de suas falas e relatos de experiência.

⁴⁸ A tendência do *photo dump* surgiu durante a pandemia e rapidamente se tornou viral. Essa tendência envolve compartilhar sequências de fotos aleatórias, sem filtros ou edições elaboradas, seja no formato de carrossel, no *feed* do Instagram ou, mais recentemente, nos *stories* da plataforma, na seção "Sua vez". A expressão *photo dump*, que pode ser traduzida literalmente como "despejo de fotos", ganhou popularidade como uma maneira descontraída de compartilhar momentos. Alguns veem essa tendência como uma resposta a comentários feitos pelo CEO do Instagram, nos quais ele indicava que a rede não se limitaria mais apenas a fotos.

Na nossa turma experimental conseguimos realizar o primeiro *photo dump*, onde os educandos compartilharam suas fotografias produzidas ao longo do mês. No entanto, ao longo do semestre, percebemos que a carga de atividades se tornava intensa, dada a quantidade de intervenções e propostas que realizávamos. Para aliviar esse excesso, incentivamos que mantivessem um diário mobgráfico, que poderia ser apresentado ao final do semestre. Inspirados por hooks (2017), que promovia o uso de diários como uma forma de os estudantes registrarem e compartilharem reflexões, também sugerimos que nossos educandos adotassem o diário mobgráfico como uma prática pessoal e relacional. Muitos deles optaram por essa forma de registro como seu projeto final, encontrando nela uma maneira única de refletir e compartilhar suas experiências visuais e pessoais ao longo da disciplina. A seguir estão alguns diários mobgráficos realizados pelos educandos.

A educanda Estephane Fernandes, por exemplo, apresentou no final da disciplina dois diários mobgráficos que realizou: um em que se desafiou, por 30 dias, a fazer uma foto por dia, e outro que fez na visita a campo à Cidade de Goiás. A seguir os resultados, nas Figuras 19 e 20.

Figura 19 - Projeto final da educanda Estephane Fernandes para o “Diário Mobgráfico - 30 dias fotografando”



Fonte: Elaborado por Estephane Fernandes (2024).

Figura 20 - Projeto final da educanda Estephane Fernandes para o “Diário Mobgráfico da visita a campo na Cidade de Goiás”



Fonte: Elaborado por Estephane Fernandes (2024).

Esta é apenas uma pequena demonstração de como foi o projeto final de quem optou pela construção de um diário mobgráfico. Apresentamos os diários elaborados com maior profundidade no tópico 3.2. A proposta, inicialmente, era que todos fizessem esse diário em paralelo com as outras atividades, porém, como eram muitas as atividades, deixamos o diário opcional para quem quisesse fazer ao longo do semestre, mas demos também a possibilidade de que, quem quisesse, poderia apresentar ao final do semestre, o projeto final em forma de diário. Dessa forma, como

projeto final os educandos tiveram três opções (sabendo que isso foi discutido com eles): a) Apresentar o diário mobgráfico que eles fizeram durante todo o semestre ou pelo menos durante um período de tempo; b) produzir e apresentar um ensaio fotográfico inédito tendo um fio condutor narrativo que unisse todas as fotos. Nesse ponto, demos a possibilidade de eles escolherem um gênero do Mobile Photo Festival (MPF) para gerar esse fio condutor; c) Agrupar, sob uma temática, e apresentar fotos produzidas durante o semestre. Nesse caso, por exemplo, a maioria fez um “diário de viagem” da viagem à Cidade de Goiás. Alguns se valeram de montagens, imprimiram seus “diários de bordo”, criaram um perfil específico no Instagram para o diário – como foi o caso da educanda Estephane.

Dessa forma percebemos que toda nossa experiência reitera ainda mais nossa crença na presente pesquisa: de que os *photo dumps*, como diários mobgráficos, as atividades diárias utilizando uma linguagem jovial e típica das redes, além da abertura do plano de ensino para que os educandos pudessem dar suas contribuições, foram matéria prima essencial para tratarmos de forma mais democrática, real e íntima como o ensino os tem atingido.

Dessa forma, coadunamos com bell hooks ao propor um modelo de ensino que valoriza a experiência dos estudantes, suas identidades e suas culturas, buscando construir um diálogo horizontal e participativo entre docentes e discentes. Ela propõe que os estudantes devem ser incentivados a questionar e a desafiar as ideias pré-concebidas da sociedade que participam e que o processo de aprendizagem deve ser colaborativo e dialógico, de modo a permitir a construção de um conhecimento crítico e contextualizado (hooks, 2017). Só assim, com um método que prioriza a voz dos estudantes e que valoriza a reflexão crítica e a empatia entre os pares, é que podemos desafiar as estruturas de poder e as formas de opressão presentes na sociedade.

A capacidade de adquirir educação nos confere uma certa autonomia e liberdade essenciais para trilhar percursos em busca de conhecimento e para discernir, em meio a um cenário extremamente complexo, quais recursos irão constituir e influenciar o curso de nossas ações. É por meio da educação que cultivamos uma ética da curiosidade e é essa curiosidade que atua como guia em direção a horizontes distantes, explorando as profundezas das camadas informativas da internet. No entanto, essa exploração frutífera somente é possível se ancorada em uma base educacional sólida, que nutre a capacidade de questionar de maneira genuína, dialógica, igualitária e democrática.

Acreditamos que, ao apresentar o plano de ensino da disciplina de Mobgrafia da UFG, estamos propiciando que tantas outras turmas, grupos sociais, fotoclubes e instituições sejam expostos a uma linguagem fotográfica atual, que pode e deve ser inserida e refletida no ensino da fotografia em todo o território nacional. Nosso empenho caminha na direção de um enriquecimento não só instrumental ao ensino fotográfico brasileiro, mas também subjetivo para a produção de imagens, além de uma ampliação estética e comunicacional por meio da linguagem mobgráfica dentro de sala de aula, que é feita em diálogo com o que está fora dela. Nos próximos subtópicos apontamos algumas experiências marcantes que tivemos em sala de aula. Nossa prerrogativa não foi relatar cada dia de aula, mas trazer experiências de algumas intervenções que propusemos.

4.2.1 O primeiro dia de aula: apresentação da pesquisa e do plano “semiestruturado” de ensino

Como já mencionado, no primeiro dia de aula foi o dia de apresentar o plano de ensino para os educandos. Olhamos ponto a ponto com eles, pedindo sua opinião e vendo se a proposta de cada intervenção que propúnhamos era viável. A turma se mostrou, desde o início até o fim do semestre, muito animada com a proposta das aulas. Não houve nenhuma recusa às atividades e exercícios que propomos, pelo contrário, eles se mostram muito engajados com todos os exercícios que teriam pela frente. Perguntei quem já tinha tido experiências anteriores com disciplinas com fotografia, a maioria falou que já tinha, porém, a experiência era com aulas remotas, o que gerou a conversa sobre as expectativas que eles tinham com essa disciplina. Eles queriam muito ter a experiência de usar o laboratório de fotografia, mesmo que alguns tivessem cursado a disciplina Fotografia Publicitária – que vem depois de Introdução à Fotografia; eles disseram que a experiência com a matéria foi prejudicada por causa do isolamento frente à pandemia da covid-19. Dessa maneira, foi um momento também de alinhar nossas expectativas. Lembro de incentivá-los a pegar câmeras emprestadas no laboratório de fotografia, mesmo se tratando de uma disciplina de Mobgrafia. Eles queriam ter a experiência com uma câmera profissional, então os incentivei a pegarem e, ao menos, fazerem os exercícios propostos também com as câmeras da faculdade.

Também perguntei para eles o que sabiam sobre mobgrafia, muitos falaram que nunca tinham ouvido falar dessa palavra e que o primeiro contato com ela foi a partir do nome da disciplina. Muitos só sabiam do que se tratava porque tinham pesquisado no Google antes de se matricular na disciplina. Eles disseram que tiveram um pouco de contato com a fotografia com celular com o prof. João Daniell, com quem eles fizeram a disciplina Introdução à Fotografia, mas de maneira remota. Foi aí que tivemos a ideia de visitar o João, na cidade de Goiás, com uma visita de campo. Todos concordaram e ficaram muito animados com a ideia de uma viagem por meio da universidade, principalmente frente aos últimos semestres, em que ficaram isolados e tendo aulas *on-line*. Era basicamente um extravasamento de uma liberdade que lhes foi ceifada. Também foi exposto que eles precisariam dar uma oficina, então discutimos como seria essa dinâmica. A proposta ficou em aberto por um tempo, até que no fim de dezembro conseguimos alinhar um lugar para que todos pudessem ter uma experiência de prática acadêmica. Surgiu também, da profa. Ana Rita, a ideia de fazermos uma oficina em conjunto no Cajueiro. Sobre cada uma dessas experiências mencionadas falamos mais adiante. Ressaltamos que, valendo-nos dos princípios da educação para a liberdade e firmadas no diálogo, expomos o plano de ensino para os educandos e eles deram suas devolutivas sobre o que esperavam.

Após esse momento, tivemos uma aula expositiva-dialógica, onde apresentamos três poemas para os educandos e a cada poema suscitávamos uma pergunta para que eles respondessem. Primeiramente mostramos o poema atribuído a Ansel Adams: “Não fazemos uma foto apenas com uma câmera; ao ato de fotografar trazemos todos os livros que lemos, os filmes que vimos, a música que ouvimos, as pessoas que amamos”. Em seguida colocamos a seguinte pergunta: “Como a fotografia já foi presente na sua vida e como ela é hoje?”. Essa pergunta foi elaborada pensando na possível devolutiva dos educandos: uma autorreflexão de como a fotografia mudou ao longo do tempo e como isso se refletia nas suas próprias vidas, em suas memórias, nas relações interpessoais e outras situações.

A percepção da fotografia na infância dos educandos era variada, refletindo as mudanças tecnológicas e sociais ao longo do tempo. Ana⁴⁹ mencionou que, na sua infância, a fotografia não era tão presente devido à dificuldade de acesso a câmeras,

⁴⁹ Os educandos se apresentaram com nomes fictícios para manter sua identidade segura; deixamos livres para falarem seu nome ou não. Vale ressaltar que todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

comparando com a facilidade atual proporcionada pelos celulares. “Antes a fotografia ela não era tão presente quanto é hoje. Porque antes era mais difícil, não tinha essa coisa do celular, eu vejo as minhas fotos quando eu era criança naqueles filminhos assim⁵⁰, então atualmente ela é bem mais presente na minha vida”. A educanda Elizabeth recordou que sua mãe tinha que pedir câmeras emprestadas para tirar fotos e que a perda de fotos era uma realidade comum, contrastando com a abundância de fotos “instagramáveis” de hoje. Vinícius refletiu sobre a emoção que as fotos antigas carregam, em comparação com a banalização das fotos atuais, que são tiradas a qualquer momento: “a fotografia foi presente na minha vida muito com a questão dos meus avós, que eles sempre gostavam de registrar, desde os meus tios lá atrás, até os netos e tal. Aí, eu vejo que hoje em dia as fotos não têm tanta emoção como tinha antigamente. Porque ficou algo que você tira a qualquer momento”.

Adryan trouxe uma reflexão interessante ao apontar que, em sua visão, o processo fotográfico se tornou mais solitário ao longo do tempo. Ele recordou a experiência de sua avó, que, ao fazer um curso de fotografia por correspondência, encontrou grande motivação para fotografar. Ela costumava compartilhar suas fotos com ele, envolvendo também o aspecto de ter alguém que registrasse sua imagem. Além disso, Adryan lembrou o momento em que a fotografia se tornou mais acessível em sua vida, com a aquisição de seu primeiro celular equipado com uma câmera de qualidade razoável. Naquela época, ele costumava se reunir com uma amiga especificamente para tirar fotos juntos, resgatando a dimensão social que, para ele, parece estar se perdendo. Um tirava foto do outro e faziam as poses da época, era um momento de interação entre eles.

“E hoje em dia a gente tá num processo muito mais automático e até mesmo talvez um pouco mais sem significado, um pouco mais volátil, um pouco mais, enfim, desleixado mesmo, que é, ai, vi isso daqui, quero tirar uma foto. ‘Olha a foto aqui da bula do remédio, amiga, toma aqui, o que que tá escrito?’. Enfim, a fotografia ela ficou muito mais cotidiana, mas não no sentido de estou vivendo muitos momentos, mas simplesmente ali é um negócio mais banal mesmo. Enfim, e mais solitário nesse sentido. Eu acho que não tem mais essa construção

⁵⁰ Aqui a referência são as fotografias colocadas em monóculos. Segundo Menezes (2021, p. 52), o monóculo fotográfico era muito popular entre os anos de 1970 e 1990, “os monóculos fotográficos, semelhantes a uma luneta, têm em seu interior a fotografia em filme reversível, o slide. Essas fotografias em dispositivos de visualização eram comumente produzidas pelos fotógrafos de rua ou itinerantes. Hoje pouco faladas e conhecidas, as fotografias em monóculos nas cidades grandes eram realizadas em circos, praias e pontos turísticos, já no interior do nordeste do Brasil em contexto religioso, nas romarias”.

afetuosa tão grande. Às vezes é uma coisa mais avulsa” (Adryan, 2024).

A riqueza da construção em conjunto e da escuta atenta aos educandos faz florescer a riqueza dos diversos conhecimentos que estão ali incrustados nas percepções pessoais, nas histórias únicas que cada um tem, mas que emergem igualmente em experiências coletivas capazes de analisar fenômenos comuns na cultura vigente. As falas dos educandos demonstram como a construção das imagens, em um mundo permeado pela tecnologia, ganha novos contornos, tanto no sentido da construção imagética do mundo quanto de si. Sobre essa mudança, vista na fala dos nossos educandos, Jaguaribe e Lissovsky (2007, p. 89) discorrem: “antes associado ao oculto, ao misterioso e ao mágico, torna-se um território desencantado, virtualmente anexável ao visível graças ao desenvolvimento da ciência e da técnica”. O encanto diante de uma fotografia acontece na apreensão pelo olhar e na capacidade de afetar os indivíduos e comunicar de forma afetiva com o ser. Esse exercício de (re)encantamento que acontece ao se demorar a olhar uma fotografia é um exercício primordial em sala de aula, que vai ao encontro dos exercícios suscitados pelas redes sociais: a abundância de imagens e o rolar do *feed*.

Algo muito citado pelos educandos são as diferenças notadas entre a fotografia analógica e a digital, em especial a mobgrafia. A maioria apontou como a sua relação com a fotografia se transformou de forma significativa com o advento dos *smartphones*. Muitos citaram que antes, na fotografia, ressaltava-se mais o fator guardar memórias e recordações, sendo um processo mais cuidadoso e limitado devido à quantidade de fotos que podiam ser tiradas e reveladas. Hoje, com os *smartphones*, a fotografia tornou-se mais acessível e cotidiana, permitindo que qualquer momento seja registrado e compartilhado instantaneamente nas redes sociais. A educanda Jéssica discorreu sobre isso:

“É só que hoje em dia, assim, a fotografia ela passou a ter um outro significado com o Instagram, que foi uma rede social que surgiu com o objetivo de ser uma rede social focada em fotos mesmo, né? Hoje em dia já tem é de tudo no Instagram, tem é vídeos e Lives e “sei lá o quê.” Eu também sou muito de tirar foto e postar no meu no meu Instagram. Só que eu falo para os outros assim, Ah, eu tenho muita foto no Instagram porque eu vejo meu Instagram como álbum de recordações digital, não físico, né? E eu não tenho assim, coragem de me desfazer, por exemplo, dessas fotos. Porque eu sei que são fotos que é, significam coisas especiais, momentos especiais da minha vida, é, mas que eu entendo que para muitas pessoas hoje em dia, o

Instagram não tem muito esse foco, né? Tem um foco empreendedor, de criar uma imagem pessoal também, né?” (Jéssica, 2024).

Como discutido anteriormente, os educandos concluíram que a fotografia adquire uma nova dimensão com as redes sociais. Essa transformação não se limita aos aspectos técnicos, mas atinge também o imaginário e as afetividades humanas. A fotografia deixou de ser algo voltado exclusivamente para o registro pessoal e privado, passando a desempenhar um papel central no compartilhamento de momentos com outras pessoas. Além disso, no contexto das redes sociais e de um mundo regido por lógicas neoliberais, a chamada economia da atenção exige, especialmente dos autônomos, que ocupem espaços estratégicos para captar e manter o interesse de seu público-alvo.

Os educandos refletiram que, antes, a fotografia era um processo mais raro e especial, com menos fotos sendo tiradas. Hoje qualquer coisa pode ser fotografada a qualquer momento, o que pode levar a uma banalização do valor emocional das fotos. A fotografia passou a ter um novo significado com plataformas como o Instagram, que transformaram as fotos em uma forma de expressão pessoal e construção de imagem, além de um meio para o empreendedorismo.

Outro exercício que propusemos para os estudantes foi o do aguçamento da percepção dos estreitamentos entre poesia e fotografia. Como Navas (2018) aponta, quanto mais a fotografia e a arte se convergem, mais ela se aproxima da poesia, pois ambas participam de uma estética ampliada que se metamorfoseia constantemente, por meio de apropriações, modulações insuspeitas entre a “arqueologia do detalhe” e as “microbiologias da existência” – termos que são caros a Walter Benjamin. Ambas as formas de arte também suscitam e criam imagens, ratificando mais uma vez que fazer uma fotografia faz parte da *poiesis*, o fazer inaugural. E sobre tais detalhes Manoel de Barros, o “poeta das miudezas”, discorre:

De tarde fui olhar a Cordilheira dos Andes que
se perdia nos longes da Bolívia
E veio uma iluminura em mim.
Foi a primeira iluminura.
Daí botei meu primeiro verso:
Aquele morro bem que entorta a bunda da paisagem.
Mostrei a obra pra minha mãe.
A mãe falou:
Agora você vai ter que assumir as suas
irresponsabilidades.

Eu assumi: entrei no mundo das imagens (Barros, ano, p. 47).

Então fizemos a seguinte pergunta: O que vocês pensam e sentem sobre estes poemas? Muitos educandos acharam interessante o poema e apontaram que o que mais chamou a atenção foi a questão da “bunda da paisagem”, como um incômodo que o poeta estava tendo ao olhar aquela montanha. Logo após lemos o seguinte poema para os educandos: “Amor de celular (com rimas pobres)”, por Camilo Salvador.

Ao invés de
abraços apertados,
uma sequência
de emojis variados

Entre os anseios
de uma poesia,
você me dava likes,
gravava vídeos.
Eu te dava bom dia,
até quando não tinha bateria.

Por meio de
frases esparsas
nos tornamos amigos:
tínhamos nossos códigos,
nossos artigos preferidos
nossos abrigos.

Mas foi só isso.

Sem entrega
(ou por cautela)
nossos sonhos,
sem brilho,
foram ofuscados pela tela (Salvador, 2016).

Depois tivemos uma aula mais expositiva ao lermos juntos o texto “Fuga na imagem”, de Byung Chul-Han, do livro “No enxame: perspectivas do digital” (2018), onde o autor demonstra uma visão um pouco pessimista sobre os usos da imagem na esfera digital. Essa prática da leitura em conjunto foi muito interessante e garantiu que o educando entrasse em contato com o texto logo ali, em sala de aula. Segundo nossas práticas já vistas em sala de aula, é mais complicado garantir que um estudante leia previamente o texto em casa, então achamos essa estratégia de leitura em sala mais profícua, apesar de sempre disponibilizar o texto para que eles

pudessem ler previamente; todas as aulas também tinham sugestões leituras complementares no plano de ensino, que foram disponibilizados previamente no Google Drive.

Além disso, a todo momento requiríamos que eles pesquisassem no Google imagens sobre o que estávamos discutindo. Exemplo disso foi sobre a Síndrome de Paris, que Byung-Chul Han exemplifica em seu texto; propusemos que eles pesquisassem ali as imagens e notícias sobre esta síndrome. E foi muito interessante usar os *smartphones* “a nosso favor”, não o enxergando como algo que deva ser suprimido da sala de aula ou guardado, mas como parte integral do conteúdo da aula – entendendo que o meio também é a mensagem. A seguir uma foto (Figura 21) da nossa primeira aula mostrando os educandos acessando os perfis dos mobgrafistas que íamos falando e pesquisando sobre os temas da aula dissertativa.

Figura 21 - Estudantes da Turma Experimental “Seminário Temático em Publicidade e Propaganda – Mobgrafia” do curso de Publicidade e Propaganda da UFG vendo mobgrafias nos celulares em sua primeira aula da disciplina (28 de setembro de 2023)



Fonte: Elaboração própria (2023).

Vale ressaltar que no primeiro dia de aula foi exposto aos educandos que nossa disciplina se tratava de uma pesquisa de doutorado, que tínhamos aulas

normalmente, mas que os seus áudios e fotografias poderiam ser usados de forma parcial ou integralmente na presente tese. Explicamos que quem não quisesse participar, estava livre para desistir da disciplina. Ao falar isso, um dos educandos em sala decidiu que não iria participar e declinou de sua participação; o restante concordou em participar. Todos os presentes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido⁵¹ e todas as vezes que comecei a gravar suas falas, avisava-os antes para terem consciência do momento do início e do final da gravação. Como atividade para casa propusemos o #tbt (*throwback thursday*), onde a proposta era revisitar fotos já tiradas. Sobre essa atividade, falamos no próximo tópico.

4.2.2 Revisitando fotos já tiradas no celular: o #tbt (*throwback thursday*)

Essa atividade, realizada em 5 de outubro de 2023, revelou-se extremamente rica e, ao mesmo tempo, de simples execução. Não exigia que os educandos produzissem novas fotografias, mas que refletissem sobre uma imagem previamente capturada. Esse exercício estimulou uma consciência sobre as intenções, pensamentos e conceitos que permeiam cada fotografia, ainda que muitas vezes inconscientes no momento do registro. A atividade também promoveu uma conexão afetiva, tanto entre os educandos quanto entre educandos e educadora, já que compartilhar uma foto antiga evocava a sensação de entrar em um “álbum de família” pessoal, revelando pensamentos e estados emocionais.

Demos, assim, um passo significativo para uma maior intimidade e aproximação, fortalecendo o vínculo no grupo. Neste relato priorizamos a experiência em si, focando menos nos resultados, embora estes estejam profundamente entrelaçados com a vivência dentro e fora de sala. Optamos por destacar alguns exemplos que se mostraram especialmente significativos, reconhecendo a impossibilidade de documentar extensivamente cada intervenção. A seguir apresentamos algumas das fotos que marcaram essa atividade transformadora, começando pela Figura 22.

⁵¹ Os termos assinados estão disponíveis em: https://drive.google.com/drive/folders/18k56-Q-pRTXwJ8FtYBotZ4plhe7e7OPr?usp=drive_link.

Figura 22 - Mobgrafia tirada pela educanda Izabella Eterna de Oliveira Silva, ela deu o nome de “Vista de Ipanema”



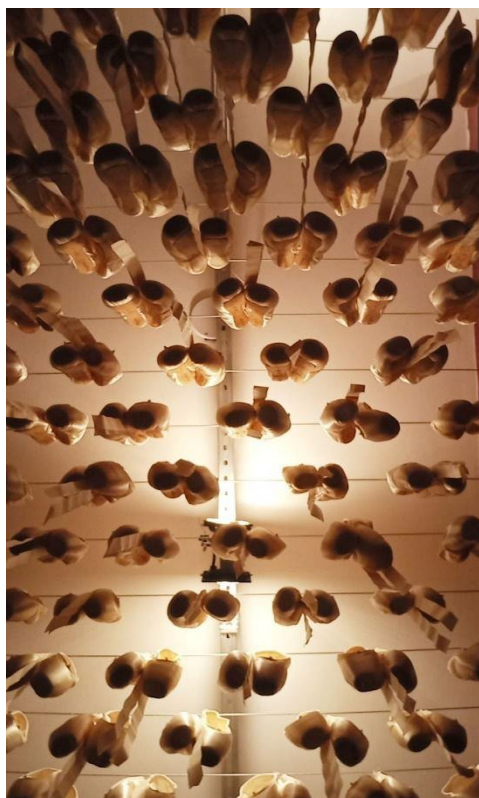
Fonte: Izabella Eterna de Oliveira Silva (2024).

Sobre a foto a educanda escreveu o seguinte relato:

“Essa foto foi tirada no dia 18 de Setembro de 2023, em um momento de agradecimento por mais uma conquista, fiz uma viagem sozinha para o Rio de Janeiro e essa era a vista do terraço do prédio em que fiquei, com vista para o cristo e alguns morros da cidade. Escolhi essa pois foi um momento muito importante da viagem em que agradei pelo momento que eu estava vivendo, e também porque eu sempre tiro fotos de paisagens e vistas bonitas, e é uma vontade trabalhar com fotografia nesse estilo” (Izabella Eterna de Oliveira Silva, 2023).

Aqui percebemos o caráter pessoal e íntimo que as fotos já realizadas possuem, além de serem um passo interessante no sentido do conhecimento do “outro”, tão importante para a construção de uma existência verdadeiramente afável e empática. A seguir, outra foto elaborada por uma educanda no passado (Figura 23). Na sequência está o relato sobre a realização da foto pela educanda.

Figura 23 - Mobgrafia realizada por Giovanna Cury



Fonte: Giovana Cury (2024).

“Este é o teto de uma sala no Museu da Dança em Joinville - SC. Sou bailarina e um dos meus sonhos sempre foi ir para o maior festival de dança do mundo, localizado na cidade em questão. E em julho pude realizar. Lá, tirei muitas fotos e fiz vários vídeos, mas essa é uma das minhas favoritas, pelo ângulo, pelo preenchimento total da imagem e pelas lembranças que ela me dá. Na foto em questão, estão penduradas várias sapatilhas de ponta pelo local. Por fim, lembro também de outra sala no mesmo museu, em que está escrito ‘A Dança escolheu Joinville, e Joinville escolheu vocês [...] pra dançar, dançar, dançar e ser feliz!’, e todo esse contexto junto à imagem me trazem ótimas memórias de mais um desejo realizado” (Giovana Cury, 2023).

Esse relato evidencia uma conexão profunda entre a prática fotográfica e a expressão pessoal, indo além do registro visual e refletindo as relações afetivas e culturais da educanda com o espaço e com seu sonho de estar em Joinville, o palco do maior festival de dança do mundo. A imagem do teto do Museu da Dança, preenchido com sapatilhas penduradas, torna-se não apenas uma foto, mas uma narrativa que conecta seu olhar ao espaço de forma única, ressoando com as memórias e emoções desse momento especial.

Nesse contexto, a mobgrafia atua como uma ferramenta decolonial, permitindo que a educanda registre o mundo a partir de seu próprio ponto de vista, em uma

perspectiva que resiste ao olhar homogeneizador e externalizado das experiências culturais. Ao capturar um detalhe tão pessoal e simbólico, ela reafirma sua identidade e relação com a dança, valorizando o “local” e o “pessoal” como essenciais na construção de significado.

Além disso, o relato transparece a criação de uma “sala afetuosa”, na qual memórias e aspirações podem ser compartilhadas, reforçando um ambiente de troca emocional e proximidade entre os educandos. Esse tipo de experiência valoriza o sentido de pertença e a relevância dos sonhos individuais no processo de ensino-aprendizagem, alinhando-se à proposta de um ensino que acolhe e incentiva a vivência subjetiva como parte do desenvolvimento humano e estético.

A proposta para todas as intervenções feitas em aula era que eu e a profa. Ana Rita Vidica também fizéssemos as atividades propostas. Atitude que nos colocou no mesmo “patamar” que os educandos, efetivando nossa tentativa de “desierarquizar os saberes”, proposto pela leitura do “Espectador emancipado” (Rancière, 2012) e de “O mestre ignorante” (Rancière, 2020), bem como da relação do educador-educando e educando-educador proposta por Paulo Freire. A seguir, portanto, segue a foto elaborada pela profa. Ana Rita (Figura 24) e depois a foto elaborada por mim (que é a mesma que dá início ao capítulo 3) desta tese.

Figura 24 - Mobgrafia elaborada por Ana Rita Vidica



Fonte: Ana Rita Vidica (2023).

A seguir o relato da experiência da educadora Ana Rita sobre a foto.

“Tirei essa foto em julho de 2023 na cidade de São Paulo. Toda vez que vou à São Paulo, visito o Instituto Moreira Salles. Subi a escada rolante e parei para observar o pôr-do-sol e a cidade vista um pouco de cima. Vi ambos como imagem, a partir do reflexo vindo da janela de vidro do espaço em que estava. Me senti na caverna de Platão, vendo a cidade a partir de uma imagem projetada, como uma tela de TV. A paisagem urbana dentro da paisagem. Fiquei ali parada, contemplando, não só a vista, mas, também, a imagem produzida pela câmera do celular. Escolhi essa foto ao rolar o dedo no rolo da câmera do celular. É a primeira vez que a compartilho. Escolhi essa foto porque, de algum modo, também me remeteu à discussão feita em sala de aula que toca a questão de como somos mediados por telas, imagens produzidas, compartilhadas, etc.” (Ana Rita Vidica, 2023).

O relato da profa. Ana Rita sugere uma reflexão crítica e sensível sobre a maneira como vivenciamos o mundo, cada vez mais mediado por imagens e telas. A experiência da educadora-educanda, ao observar São Paulo através de um reflexo – uma imagem dentro da imagem – evoca a noção de mediação constante, onde o real e o representado se entrelaçam e quase se confundem.

Essa reflexão ficou muito marcada no nosso primeiro dia de aula e a professora Ana Rita a retomou brevemente ao expor sua mobgrafia falando que a própria aula a fez refletir sobre sua escolha de foto, já que nossa discussão girou bastante em torno das imagens nas redes sociais e nas vivências contemporâneas. Como diria Sontag (2004, p. 14), “as fotos são, de fato, experiência capturada, e a câmera é o braço ideal da consciência, em sua disposição aquisitiva”. Ao relacionar a cena à “caverna de Platão” ela expressou uma consciência filosófica sobre a percepção e a ilusão, mostrando como nós estamos vivendo nesse mundo só de imagens e como isso nos atinge, revelando um olhar introspectivo e atento que transcende o registro fotográfico. Essa escolha da imagem, especialmente ao decidir compartilhá-la pela primeira vez, reflete a intenção de explorar e questionar o próprio ato de ver e de registrar, algo tão intrínseco a uma educadora de fotografia, o que nos faz perceber como aquilo que vemos, também somos. Nosso olhar constrói nosso mundo.

A própria foto reflete seu posicionamento em não apenas se portar como espectadora da cidade, mas também como participante ativa na discussão sobre o impacto da tecnologia e das imagens na formação de nossas percepções. Essa postura crítica ao se perceber em relação ao mundo, principalmente ao elaborar uma imagem, foi um dos nossos objetivos dentro do plano de ensino e nada melhor do que educar a partir do exemplo. Assim, a foto tornou-se uma extensão da nossa reflexão sobre como a mobgrafia não é apenas um registro, mas como ela tem o potencial de

ser um modo de se ver e vivenciar o mundo. A seguir o relato que escrevi ao elaborar a foto que abre o capítulo 3 (Figura 10, p. 99):

“Tirei essa foto em 2019 um pouco antes de entrar para dar aula no Centro de Aulas C. Foi um momento de parar e refletir sobre como eu estava grata por dar aula na UFG. Então fiz esse registro. A maioria das minhas turmas era no Centro de Aulas e o ipê florido me chamou a atenção para parar e refletir um pouco sobre aquele momento da minha história” (Karine do Prado, 2023).

Decidi mostrar aquela mobgrafia, que abre o capítulo 3, nesse momento para falar aos educandos um pouco mais da minha história. É impressionante como certas fotos, principalmente quando paramos para um ato reflexivo como esse, contêm muito mais sobre as questões pessoais e afetivas do que elas podem demonstrar. A foto do ipê florido, tirada em um instante de pausa e introspecção, não só eterniza um momento de gratidão, mas também comunica, aos educandos, a importância de parar e reconhecer esses marcos em suas próprias histórias.

4.2.3 O “#picoftheday”: a “fotografia do dia” a partir de um dispositivo de ação

No intento de aproximar a linguagem do Instagram com o cotidiano dos educandos, utilizamos algumas *hashtags* para demarcar certos estilos e tipos de fotos. a *hashtag* #picoftheday ou #photooftheday geralmente é usada nas redes sociais para delimitar a foto que marcou seu dia ou a imagem que define seu dia. Pensando nisso, decidimos que para as atividades que fossem propostas no dia, chamaríamos de #picoftheday. Em disciplinas passadas em outras universidades e na própria UFG, esse tipo de atividade era nomeada como “saída no Campus”. Dessa maneira, os educandos já sabiam que era para explorar o Campus em busca de uma foto. Como já tínhamos conversado com os educandos no primeiro dia de aula sobre cada intervenção que iríamos realizar, eles também já estavam cientes da atividade que iríamos fazer naquele dia.

Para contemplar toda nossa atividade, nossa estratégia era apresentar uma foto, depois a *hashtag* do gênero documental do Mobile Photo Festival (#mpfdoc2023), apresentar o festival expositivamente-dialogicamente e depois propor a atividade do dia para os educandos. E assim fizemos, primeiramente apresentamos a Figura 25, do MPF de 2023, para eles.

Figura 25 - Título da imagem “Sobre viver”. Foto de @esteralkimim participante do MPF 2023 na categoria documental ((#mpfdoc2023)



Fonte: Disponível em: www.instagram.com/esteralkimim. Acesso em: 23 out. 2024

Logo após perguntamos aos educandos: “O que você sente ao ver essa foto? O que te chamou atenção?”. Foram diversos apontamentos. Muitos falaram como chamava a atenção principalmente a quebra de expectativa ao ter gravetos em um carrinho de bebê. Muitos olharam o cachorro e muitos descreveram como era uma cena triste. Chamei a atenção para as linhas direcionais, para questões técnicas e o fato de a foto estar em preto e branco, uma grande característica das fotos documentais. Depois da exposição da foto, pedi para os educandos pesquisarem, em seus celulares, a *hashtag* #mpfdoc2023. Depois, em roda de conversa, debatemos sobre quais fotos mais chamaram a atenção. Eles iam apontando o que mais mexeu com eles em cada uma das fotos inscritas no festival, foi um momento muito rico.

Chegando na hora de fazer a atividade, a proposta era pegar como referência uma foto dos artistas vistos e tentar reproduzir ou seu conteúdo ou seu estilo. Nesse momento a profa. Ana Rita deu uma ideia: naquele dia estava chovendo, mas na hora que chegou esse momento de atividade, a chuva já tinha cessado, então ela propôs que os educandos fotografassem os “rastros” deixados pela chuva. Até porque tinha vários dias que não chovia e a chuva era, naqueles dias, um grande evento. Os educandos toparam a proposta, ao mesmo tempo em que eles também se inspiraram

nos artistas mobgrafistas visto em sala de aula. A seguir apresentamos alguns resultados imagéticos que esse dia provocou nos educandos.

Os primeiros resultados são da educanda Jéssica Caetano Santos (Figura 26). Em seu relato a educanda disse que o conjunto de fotos tiradas foi inspirada no perfil que vimos em sala (@jazold_bnw). “As fotos foram feitas no campus próximo ao Centro de Aulas Caraíbas (CAC) e da FIC. Busquei captar pontos que chamassem a minha atenção durante a minha caminhada nesses locais e usei o recurso do preto e branco nas fotos”.

A mobgrafista mencionada pela educanda, que também vimos em sala, é a Jaz Oldham, uma fotógrafa de Ilkley, West Yorkshire, que usa seu iPhone para capturar imagens focadas predominantemente em fotografia documental, social e de retratos. Em entrevista para a revista *Mobiography Magazine*⁵², ela conta sobre os primeiros anos como fotógrafa, ao capturar cenas ao redor de sua casa em Yorkshire com uma Kodak Instamatic emprestada de seu pai. Na época que a disciplina foi ministrada o perfil de Jaz era aberto e podíamos acessar algumas fotos da mobgrafista, mas hoje ele está fechado, sendo o “X” (antigo Twitter) o meio com o qual ela mais divulga fotos atualmente.

⁵² A revista foi fundada por Andy Butler e pode ser acessada no *link* <https://www.mobiography.net/>. Desde o lançamento do site *Mobiography.net*, em janeiro de 2013, o projeto cresceu rapidamente, com a criação de uma revista digital em abril de 2013, disponível na App Store, Google Play e Magsfast.com. Hoje a *Mobiography Magazine* é o recurso digital mais antigo dedicado à fotografia móvel e inclui entrevistas com fotógrafos renomados, tutoriais e análises de aplicativos, acessórios e *gadgets*.

Figura 26 - Mobgrafias tiradas para a atividade “#picoftheday” da educanda Jéssica Caetano Santos



Fonte: Jéssica Caetano Santos (2023).

A seguir uma colagem das fotos da mobgrafista Jaz Oldham apresentadas aos educandos no dia da aula (Figura 27).

Figura 27 - Galeria de fotos do Instagram de Jaz Oldham (@jazold_bnw).



Fonte: Disponível em: www.instagram.com/jazold_bnw. Acesso em: 20 out. 2023.

Apresentar fotógrafos como Jaz Oldham em sala de aula é essencial para ampliar a visão dos educandos sobre a diversidade e a profundidade da fotografia contemporânea. Fotógrafos que utilizam *smartphones*, como Oldham, exemplificam como a mobgrafia pode capturar histórias locais e retratar identidades e realidades próximas dos educandos, promovendo uma intervenção educomunicacional em suas comunidades, incentivando-os a enxergar a fotografia como uma forma acessível de expressão e documentação social. Essa abordagem também inspira uma conexão pessoal e autêntica com a prática fotográfica, destacando como a criatividade e a narrativa visual podem emergir de dispositivos cotidianos, enriquecendo a experiência estética e cultural dos educandos.

Outro exemplo de produção fotográfica deste dia é o elaborado pela educanda Cynthia Lopes (Figura 28). Na foto fica bem nítido como a educanda aceitou bem ser desafiada a fotografar os rastros da chuva naquele dia. Em seu relatório final da disciplina a educanda conta que a foto que ela produziu neste dia foi a que mais gostou do resultado durante toda a disciplina. Em seguida está seu relato de experiência.

Figura 28 - Mobgrafia elabora por Cynthia Lopes de Oliveira



Fonte: Cynthia Lopes de Oliveira (2023).

“A fotografia foi proposta em sala de aula, através da atividade 2 #picoftheday. A proposta era fotografar o pós chuva pelo campus. Minha ideia era retratar a gotas de água ainda presentes nas flores e folhas. O processo no começo foi difícil em relação a achar o ângulo correto para fotografar. O resultado me surpreendeu bastante, consegui captar os detalhes e o formato bem peculiar da folha. Não imaginei que conseguiria tal resultado” (Cynthia Lopes de Oliveira, 2023).

O relato da educanda demonstra seu processo de produção e surpresa com o próprio resultado, demonstrando esse espanto de ter as chamadas “boas fotos” no seu próprio aparelho. Ainda sobre nossas práticas de busca de referência em sala de aula, para enriquecer essa busca e expandir o repertório visual dos educandos, realizamos um exercício sobre os gêneros fotográficos, com foco nos gêneros “tradicionais” que também são explorados no Mobile Photo Festival: arte digital, retrato, preto e branco, paisagem, documental e *street*. O objetivo era que os educandos se conectassem com referências além da mobgrafia, promovendo uma compreensão mais ampla da fotografia.

Para isso, levamos, no dia 9 de novembro de 2023, diversos fotolivros, com destaque para obras documentais, incluindo registros dos primeiros fotógrafos de

guerra; um dos livros, por exemplo, foi o “Fotografia: o guia visual definitivo do século XIX à era digital” (2015), da Publifolha. Os educandos foram divididos em pequenos grupos e, assim, tiveram a oportunidade de explorar um fotolivro específico e discutir entre eles o que eles estavam observando (Figura 29), permitindo, assim, uma imersão em diferentes suportes, estilos e contextos históricos que enriquecem a compreensão e apreciação da fotografia em suas variadas vertentes.

Figura 29 - Separação dos educandos em pequenos grupos e distribuição de livros fotográficos para referências (9 de novembro de 2023)



Fonte: Elaboração própria (2023).

Para Castro (2020) a divisão em gêneros fotográficos das fotos é uma herança direta dos fotoclubes.

Esse jogo de classificação, percepção e até mesmo, podemos dizer, de rotulação da imagem fotográfica parece ser recorrente e comum. Uma herança provável das práticas em películas como as utilizadas em fotoclubes e associações de fotógrafos amadores na criação de exposições e concursos. Categorias como Natureza, Retrato ou mesmo classificações mais amplas como simplesmente Cor e Preto-e-Branco são recorrentes e parecem ter sido adotadas nas práticas coletivas da mobgrafia (Castro, 2020, p. 83).

Dessa maneira, foi ainda mais pertinente demonstrar, aos educandos, que os resultados fotográficos que circulam hoje nas redes sociais não surgiram da noite pro dia; ou, em outras palavras, que os fotógrafos de celular estão (re)inventando a roda. Existe toda uma tradição histórica e, assim, estilística, da fotografia. E compreender essa herança histórica é importante para nos situarmos no momento histórico que estamos vivendo, além de compreender como a fotografia evoluiu enquanto

linguagem e campo de estudo. Bem como diferentes contextos sociais, culturais e tecnológicos influenciaram suas práticas e significados.

Ainda nessa aula perguntamos aos educandos “Quais os tipos de fotos que vocês mais gostam? Quais que vocês mais consomem? Você lembra de algum fotógrafo de cabeça? O que chama atenção pra você nas suas fotos?”. Os educandos relataram que costumam visitar diversos tipos de perfis nas redes sociais, incluindo perfis de amigos, uma vez que a interação com amigos é uma das principais razões para o uso das redes sociais. Também olham perfis de influenciadores, que compartilham conteúdos relevantes e interessantes; e páginas de memes, cujo conteúdo humorístico é bastante popular e atrai muitos visitantes.

Além disso, perfis com dicas e conteúdos informativos, que abordam temas como finanças, beleza, produtividade e organização, são amplamente seguidos. Perfis de artistas e de fotografia, que exibem estilos artísticos e ensaios fotográficos, muitas vezes com pessoas famosas, também despertam grande interesse. Esses perfis são visitados pelo valor que agregam, seja em entretenimento, informação ou inspiração.

Depois da divisão em grupos pedimos aos educandos que escolhessem um gênero apresentado em sala de aula e que, em grupo, produzissem fotos de acordo com o gênero escolhido. A seguir estão os resultados dessa produção, os quais foram apresentados no dia 16 de novembro de 2023 (Figuras 30 e 31).

Figura 30 - Fotos tiradas pela educanda Laryssa Ribeiro, que escolheu o gênero *street*



Fonte: Laryssa Ribeiro (2023).

Figura 31 - Fotos tiradas pela educanda Vitória Laís, que escolheu o gênero *street*



Fonte: Vitória Laís (2023).

A seguir a apresentação do grupo formado pelos educandos Adryan Castro, Ana Lília Ipolito, Bianca Silva, Giovana Lira, Marcos Vinícius e Renata Sunshine. O gênero escolhido foi preto e branco (Figuras 32 a 37).

Figura 32 - Mobgrafias tiradas por Adryan Castro, gênero escolhido: preto e branco



Fonte: Adryan Castro (2023).

Figura 33 - Mobgrafias elaboradas por Ana Lilia Porto, gênero escolhido: preto e branco



Fonte: Ana Lilia Ipolito (2023).

Figura 34 - Mobgrafias elaboradas por Marcos Vinícius, gênero escolhido: preto e branco



Fonte: Marcos Vinícius (2023).

Figura 35 - Mobgrafias elaboradas por Giovana Lira, gênero preto e branco



Fonte: Giovana Lira (2023).

Figura 36 - Mobgrafias elaboradas por Bianca Silva, gênero preto e branco



Fonte: Bianca Silva (2023).

Figura 37 - Mobgrafias elaboradas por Renata Sunshine no gênero preto e branco



Fonte: Bianca Silva (2023).

A seguir mobgrafias elaboradas pelos educandos Vinícius e Izabella Eterna no estilo *street* (Figuras 38 e 39).

Figura 38 - Mobgrafias elaboradas pelos educandos Vinícius e Izabella Eterna no gênero *street*



Fonte: Vinícius e Izabella Eterna (2023).

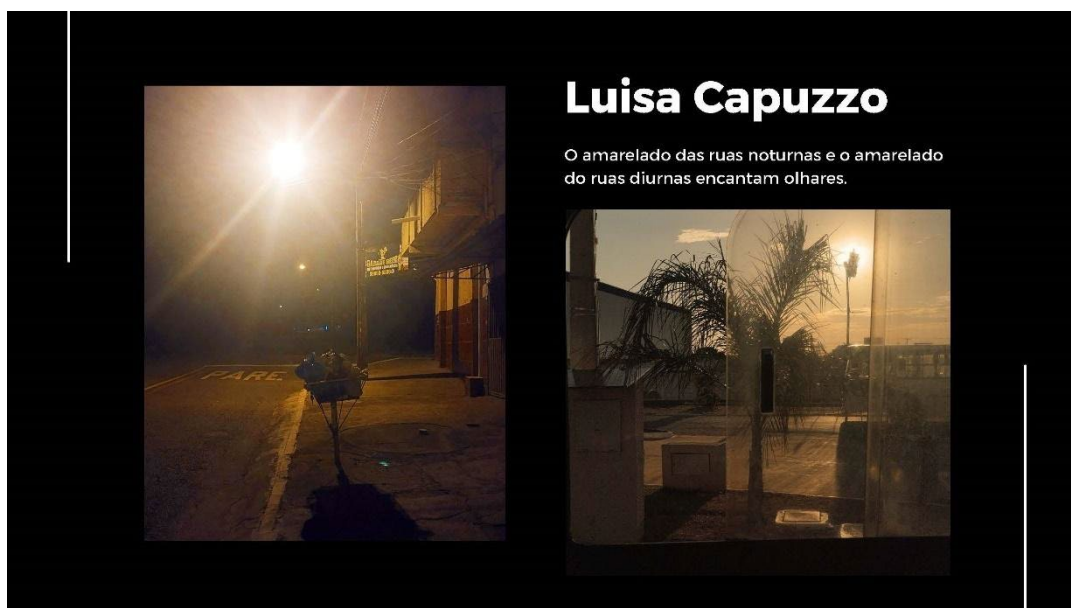
Figura 39 - Mobgrafias elaboradas pelos educandos Vinícius e Izabella Eterna no gênero *street*



Fonte: Vinícius e Izabella Eterna (2023).

A seguir mobgrafias elaboradas por Ana Julia Fernandes, Cynthia Lopes, Estephane Fernandes, Felipe Fulquim, Giovanna Cury, Jéssica Santos e Luísa Capuzzo. Os educandos escolheram o gênero *street* e, assim como o grupo que escolheu o gênero preto e branco, cada um apresentou suas mobgrafias juntamente com um pequeno relato de como foi para elaborá-las (Figuras 40 a 46).

Figura 40 - Mobgrafia elaborada por Luísa Capuzzo no gênero *street*



Fonte: Luísa Capuzzo (2023).

Figura 41 - Mobgrafia elaborada por Felipe Fulquim no gênero *street*



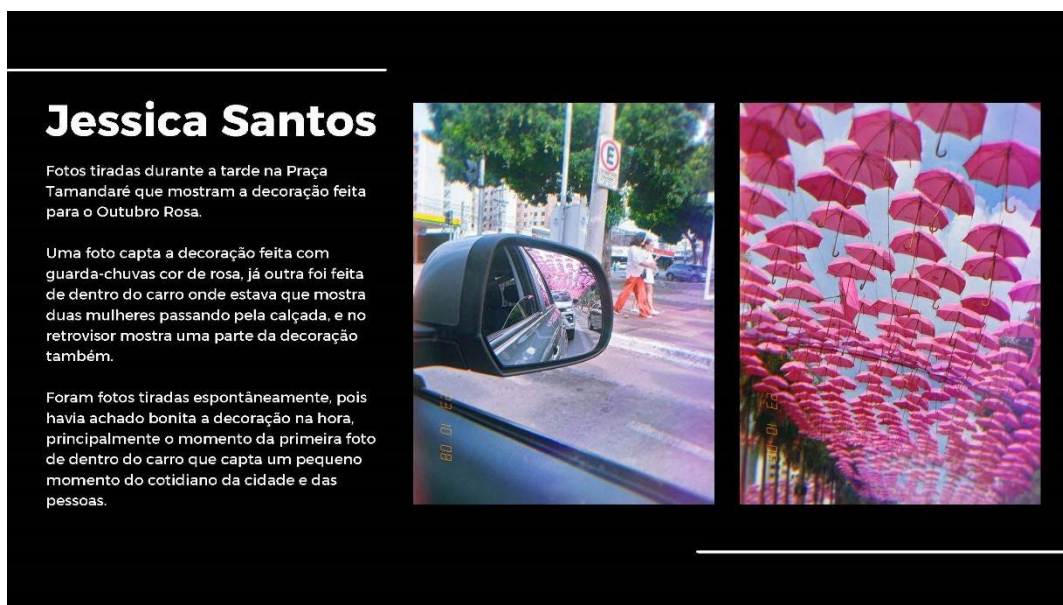
Fonte: Felipe Fulquim (2023).

Figura 42 - Mobgrafia elaborada por Giovanna Curry no gênero *street*



Fonte: Giovana Cury (2023).

Figura 43 - Mobgrafia elaborada por Jéssica Santos no gênero *street*



Fonte: Jéssica Santos (2023).

Figura 44 - Mobgrafia elaborada por Ana Julia no gênero *street*



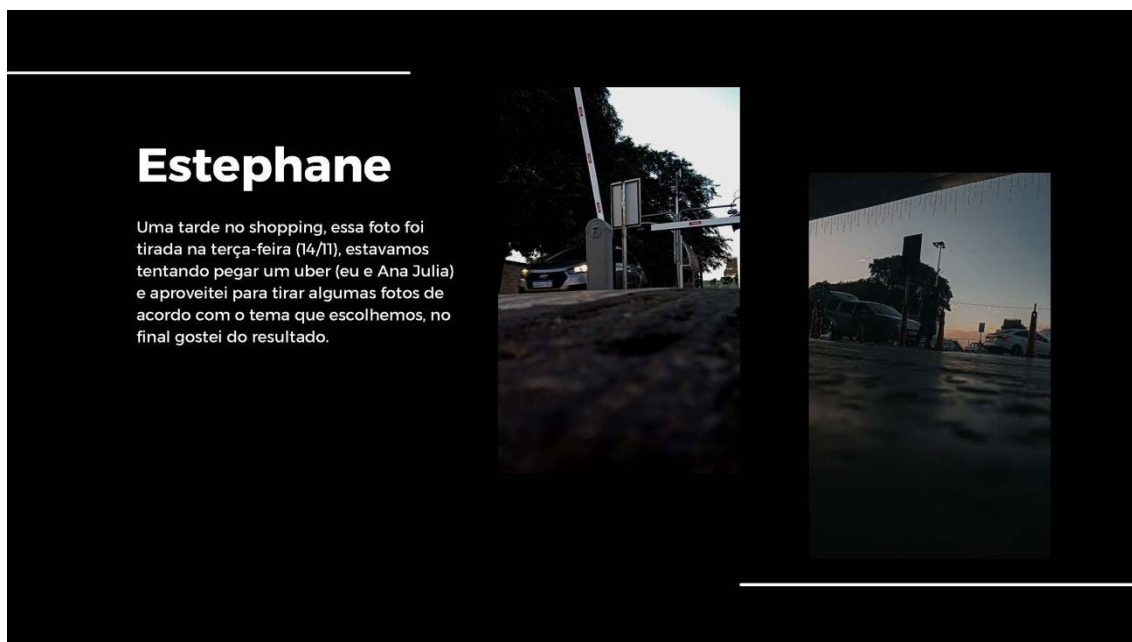
Fonte: Ana Julia (2023).

Figura 45 - Mobgrafia elaborada por Cynthia Lopes no gênero *street*



Fonte: Cynthia Lopes (2023).

Figura 46 - Mobgrafia elaborada por Estephane Fernandes no gênero *street*



Fonte: Estephane Fernandes (2023).

Os resultados desse exercício revelaram o impacto positivo da conexão dos educandos com a tradição fotográfica e a prática colaborativa. A escolha de gêneros específicos possibilitou não apenas a experimentação técnica, mas também a reflexão sobre os aspectos estéticos e narrativos que definem cada estilo fotográfico. Ao

resgatar referências históricas e artísticas, os educandos puderam perceber a fotografia como uma linguagem com camadas de significado, moldada por influências culturais, sociais e tecnológicas.

A prática também ressaltou a relevância da interação em grupo, que promoveu trocas de perspectivas e a criação de imagens mais elaboradas. Os resultados apresentados no dia 16 de novembro mostraram não apenas a evolução técnica dos educandos ao longo do semestre, mas também a construção de um olhar fotográfico mais crítico e consciente.

Essa experiência reforça a importância de unir teoria e prática no ensino da fotografia, valorizando tanto as raízes históricas quanto as possibilidades contemporâneas trazidas pela mobgrafia. Assim, os educandos não apenas ampliaram seu repertório visual, mas também passaram a compreender a fotografia como uma forma de expressão pessoal e coletiva, conectada ao passado e às demandas do presente

4.2.4 O jogo “Quem fotografa o olho espicha”

O jogo “quem fotografa o olho espicha” faz uma alusão criativa à expressão “quem cochicha o rabo espicha” ressignificando a brincadeira para o contexto visual e explorando como as mensagens se transformam conforme o meio se modifica. Essa atividade serve como uma demonstração prática do conceito de Marshall McLuhan, discutido no capítulo 2, de que “o meio é a mensagem”. Nesse jogo a proposta era que, em vez de palavras, os educandos utilizassem imagens para construir uma narrativa contínua e influenciada pela fotografia anterior.

Para iniciar, organizamos uma lista em ordem alfabética com todos os educandos, determinando que eu iniciaria a sequência e a profa. Ana Rita a encerraria. Toda a atividade foi desenvolvida via WhatsApp, onde cada educando recebia uma fotografia e, inspirado por ela, criava a próxima, encaminhando-a para o colega seguinte. Dessa forma, a cada nova imagem criada, surgia uma interpretação visual que transformava o jogo em uma cadeia de significados e inspirações sucessivas. Essa dinâmica permitiu que os educandos experimentassem como uma mensagem pode se desdobrar e se transformar por meio da linguagem visual e das influências mútuas, reforçando uma compreensão prática dos conceitos teóricos

trabalhados em aula. Demos início ao jogo no dia 16 de novembro e conseguimos finalizar no dia 14 de dezembro. A ordem dos fotógrafos ficou dessa maneira:

- | | |
|------------------|--------------------|
| a) Karine | l) Jéssica |
| b) Adryan | m) Laryssa |
| c) Ana Júlia | n) Luísa |
| d) Ana Lilia | o) Marcos Vinícius |
| e) Bianca | p) Nádia |
| f) Cynthia | q) Natália |
| g) Estephane | r) Renata |
| h) Felipe | s) Vinícius |
| i) Giovana Lira | t) Vitória |
| j) Giovanna Cury | u) Ana Rita |
| k) Izabella | |

Para organizar as ações dos educandos colocamos as seguintes regras em nosso grupo de WhatsApp:

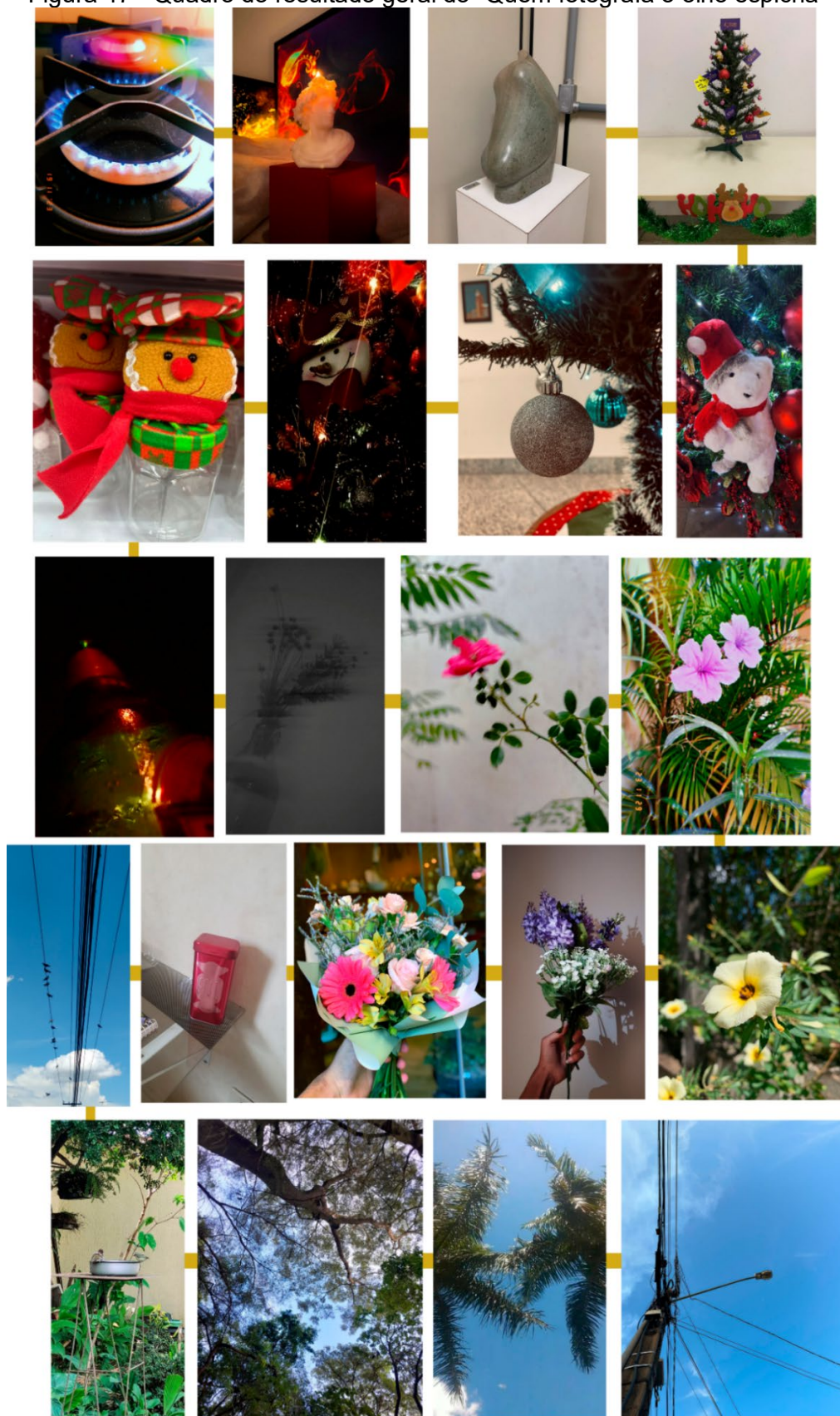
- O primeiro fotógrafo da lista, Karine, dará o pontapé inicial. Ela deve tirar uma foto à sua escolha e enviá-la, pelo WhatsApp, apenas para a próxima pessoa da lista, Adryan, dentro de 24 horas;
- Ao receber a fotografia, o próximo fotógrafo terá até 24 horas para criar uma foto inspirada na imagem recebida, estabelecendo um diálogo visual com ela. Depois, ele enviará sua foto para o próximo da lista;
- Assim que fizer o envio, cada participante deve avisar no grupo que enviou a imagem, para que possamos acompanhar o andamento do jogo;
- O jogo termina quando todos fotografarem. Em sala de aula reuniremos todas as fotos e analisaremos a sequência criada;
- Lembre-se da brincadeira do telefone sem fio – essa é a inspiração para o nosso jogo!

Dessa forma, primeiramente eu tirei a foto (foto da boca do fogão acesa) e enviei ao Adryan (que fez uma foto também remetendo à ideia de fogo) e assim sucessivamente. Na Figura 47 podemos perceber qual foi o resultado geral da nossa brincadeira: quem começou a fotografia fui eu com a foto de uma boca de fogão acesa. A linha amarela demonstra a sequência das fotos que vieram posteriormente. Como

algumas pessoas não iriam para aula presencialmente naquele dia, decidimos, em conjunto, fazer a revelação via WhatsApp mesmo. Enviei, no grupo, a foto que começou. Todos ficaram surpresos com a foto que havia começado tudo e se divertiram muito vendo o resultado da interpretação de cada um.

A sequência de fotos, que começou com uma chama de fogão e culminou em uma paisagem, ilustra a capacidade da mobgrafia de transcender a mera representação objetiva, permitindo que cada educando traga sua interpretação única ao processo. Além de o jogo ter sido realizado no WhatsApp, também foi apresentado em sala de aula e todos ficaram surpresos sobre qual imagem derivou todas as outras.

Figura 47 - Quadro do resultado geral do “Quem fotografa o olho espicha”



Fonte: Elaboração própria a partir das fotografias de educandos e educadoras (2023).

Esse percurso fotográfico ressoa a ideia de Bourriaud (2009) de que a arte relacional se define menos pelo conteúdo específico e mais pelas interações e experiência relacional que ela cria. Na atividade a subjetividade dos educandos gerou uma rede de significados, onde cada foto se tornou um elo que dialoga com a imagem anterior e transforma a sequência como um todo. A polissemia das imagens aqui se torna evidente: cada educando pôde reinterpretar a cena anterior e atribuir a ela um novo sentido, ilustrando o quanto as fotografias podem assumir significados variados e inesgotáveis. Assim, essa atividade mostrou que, mais do que o conteúdo de cada foto individual, o processo de criação relacional possibilitou uma experiência estética rica, onde o significado emergiu das conexões estabelecidas entre as diferentes subjetividades.

4.2.5 A viagem de campo à Cidade de Goiás e o reencontro com o prof. João Daniell

Sem sombra de dúvida, um dos momentos mais marcantes para mim e para os educandos foi nossa viagem a campo, que aconteceu no dia 16 de dezembro de 2023. Era um dia quente e prometia ser ainda mais nas ladeiras cheias de pedras da Cidade de Goiás. A ideia de ir até a antiga capital de Goiás, patrimônio da humanidade, veio da profa. Ana Rita em uma conversa informal com os educandos no primeiro dia de aula. Foi perguntado se os discentes já tinham experiência com a fotografia e muitos falaram que sim e que essa primeira experiência foi com o prof. João Daniel que, à época, era professor substituto da instituição. Como estávamos apresentando o plano de ensino aos educandos e, desde o início, nosso planejamento era um plano “semiestruturado” em que os educandos pudessem opinar e moldá-lo a várias mãos, surgiu a ideia de irmos visitá-lo em uma viagem a campo.

A empolgação foi instantânea e deixamos pré-agendado que separaríamos um sábado para visitá-lo. Depois de alguns ajustes no nosso próprio cronograma interno e tendo combinado também com o João, finalmente conseguimos nos deslocar até a cidade. Bem, era esse nosso plano até que ele aparentemente começou a dar errado. Tivemos um problema de comunicação interna com o transporte da UFG e o ônibus que era para nos levar estava levando outra turma, também da UFG, para a Cidade

de Goiás. Nessa hora vi o olhar de frustração nos rostos dos educandos. A viagem até o Campus Samambaia já não era fácil para a maioria, mas não ter a tão desejada viagem que planejávamos desde o primeiro dia de aula, era ainda mais frustrante.

Depois de algumas ligações e ajustes, finalmente conseguimos três motoristas que estavam próximos ao Samambaia e que conseguiriam nos levar até lá. Ainda deu tempo de um educando muito querido (Adryan) que não tinha chegado a tempo, conseguir embarcar nessa aventura. Nessa hora consegui ver ainda mais um propósito naquele atraso. Partimos, então, às 9h, em dois micro-ônibus e um veículo menor do modelo Fiat Doblô. Como responsável pelos educandos, fui na frente com o motorista, que gostava muito de conversar; partiu dele a ideia de pararmos primeiramente no mirante que antecede a chegada na cidade para de lá começarmos nossa excursão fotográfica.

E assim fizemos. Chegando no mirante os educandos já partiram para fazer suas fotos. Apesar do calor escaldante que a Cidade de Goiás já apresentava naquela hora, todos estavam animados para começar a experiência. Além das fotos, ir ao mirante foi um momento de contemplação. Não estávamos buscando apenas um bom ângulo e era notório que queríamos vivenciar aquele momento. E, depois de uma subida íngreme, conseguimos contemplar uma vista panorâmica vasta, onde os carros e caminhões passavam e eram menores que nossa mão. Essa vista em perspectiva já começou a dar o tom do que veríamos adiante (Figuras 48 a 50).

Figura 48 - Mobgrafia dos educandos tirando fotos no mirante



Fonte: Elaboração própria (2023).

Figura 49 - Mobgrafias elaboradas no mirante pela educanda Izabella Eterna



Fonte: Izabella Eterna (2023).

Figura 50 - Mobgrafia da vista do mirante elaborada pelo educando Felipe Fulquim



Fonte: Felipe Fulquim (2023).

Depois desse momento inicial, voltamos aos veículos e já era hora de encontrar o nosso querido amigo prof. João Daniell. Ele estava nos esperando em um

restaurante na cidade, já era hora de almoçarmos. Então deportamos bem no centro, onde há diversos restaurantes, um do lado do outro. Escolhemos um restaurante e comemos uma comida maravilhosa. Eu particularmente amo comida tipicamente goiana e era esse prato que nos esperava.

Após o almoço fomos para frente do Mercado Municipal da Cidade de Goiás, que era logo ao lado de onde estávamos. Lá o João começou a nos contar a história do Mercado, que foi aberto em 1869, mas o edifício atual foi inaugurado em 1926, tornando-se um importante ponto de comércio local (Figura 51). O mercado foi restaurado em quatro dos cinco blocos originais. O quinto bloco, mais recente, foi demolido para dar lugar a um novo edifício, projetado com o objetivo de ampliar os espaços de convivência na Praça Vinícius Fleury. No local, atualmente, habita um comércio local com cachaças artesanais, lembranças da cidade e lanchonetes. Paramos um pouco na cachaçaria e degustamos algumas bebidas, conversamos com os comerciantes e nos inteiramos um pouco mais sobre o que estava acontecendo na cidade. Na mesma época estava acontecendo uma apresentação do grupo Quasar, grupo goiano de dança internacionalmente reconhecido, por isso havia muitas pessoas na cidade.

Figura 51 - João Daniell nos explicando sobre o Mercado Municipal e sua importância histórica



Fonte: Elaboração própria (2023)

Após ter esse momento inicial de apresentar o mercado e um pouco da história da Cidade de Goiás, João explicou sobre o roteiro que ele tinha pensado para nós naquele dia. Saímos um pouco sem rumo, deixando a cidade nos chamar, como diria Henri Cartier-Bresson: “Uma foto não é feita nem capturada pela força. Ela se oferece. É a foto que captura o fotógrafo” (Bresson, 2015). Dessa maneira também permitimos que as fotos nos capturassem ao longo do caminho. Andamos, então, rumo à antiga Câmara e Cadeia da província goiana. O edifício funcionou como cadeia até 1950, quando foi doado ao Patrimônio Histórico e transformado no Museu das Bandeiras. A seguir uma mobgrafia tirada por mim do museu (Figura 52).

Figura 52 - Museu das Bandeiras



Fonte: Elaboração própria (2023).

Quando entramos tinha um guia do Museu à nossa disposição e, apesar de não termos marcado uma hora prévia, ele nos concedeu a bondade de nos guiar e explicar sobre como era o funcionamento da cadeia de escravos fugidos. A explicação do guia aconteceu justamente onde era a prisão principal. A escada que dava até o teto para recebimento de comida e retirada dos dejetos, o chão feito de tábua, as janelas com suas grades e paredes grossas nos levou, mesmo que por instantes, a um não tão distante período de maior crueldade da nossa história. Ficamos muito surpresos quando o guia nos mostrou o último documento escrito na câmara. Uma folha escrita à mão das despesas e necessidades de 1949. Apesar de interessante, foi inevitável o sabor indigesto que aquela ambientação causava em todos.

Um dos educandos ficou visivelmente tocado por toda aquela ambientação e o que mais chamou atenção dele foram as janelas. Ele me relatou que se colocou no lugar daqueles escravos e pensou que olhar aquelas pequenas frestas com uma

paisagem tão bonita podia gerar um pouco de esperança. Apesar do desconforto gigantesco, ele ficou muito feliz com o resultado da foto que tirou, pois retrata exatamente os sentimentos que ele teve naquele momento. Ele não me contou, mas eu presumo que, sendo um educando negro, toda a experiência deve tê-lo marcado de modo ainda mais profundo. E quando as palavras nos faltam, as imagens são aliadas para nos expressar. A seguir uma foto elaborada por ele (Figura 53).

Figura 53 - Mobgrafia elaborada por Vinícius Kennedy



Fonte: Vinícius Kennedy (2023).

Na sequência uma mobgrafia elaborada por mim pegando os educandos conversando com o João Daniell enquanto íamos par ao coreto tomar um sorvete. (Figura 54).

Figura 54 - Mobgrafia dos educandos andando na cidade de Goiás

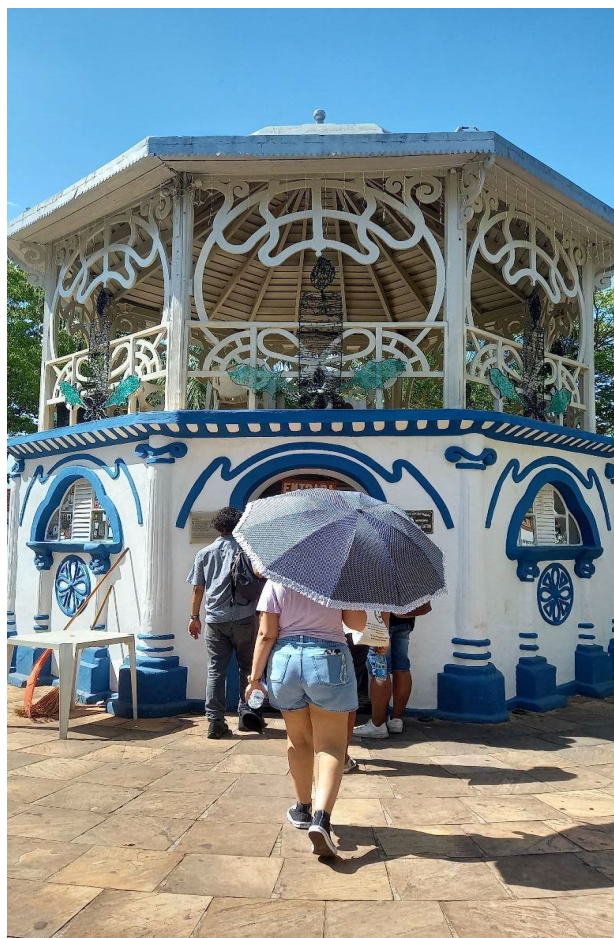


Fonte: Elaboração própria (2023).

Logo após visitar o museu das Bandeiras, fomos para o Coreto tomar o famoso sorvete. E realmente o sorvete merece toda a fama que tem. Foi um momento muito bom, onde pudemos nos sentar, conversar na pracinha, rir, experimentar sabores. Alguns até inovaram misturando o sorvete com a cachaça que tinham comprado mais cedo. Neste momento, a educanda Giovanna Barros Cury tirou uma foto que, para ela, foi a que a marcou durante toda a disciplina. Ela escreveu o relato sobre o momento e inseriu a foto no seu relatório final da disciplina. Tanto o relato como a foto estão a seguir (Figura 55).

“Foi difícil escolher só uma foto, mas acredito que essa seja uma das minhas preferidas. Tirei quando fomos entrar no coreto da Cidade de Goiás. A intenção nem era fazer uma foto naquele momento, mas o guarda-chuva da Jéssica junto com o enquadramento do próprio coreto me agradaram então fiz a foto. Não houve dificuldades para essa fotografia, pois, como falei, foi algo muito espontâneo e tudo colaborou :)” (Giovanna Barros Cury, 2023).

Figura 55 - Mobgrafia elaborada por Giovanna Barros Cury

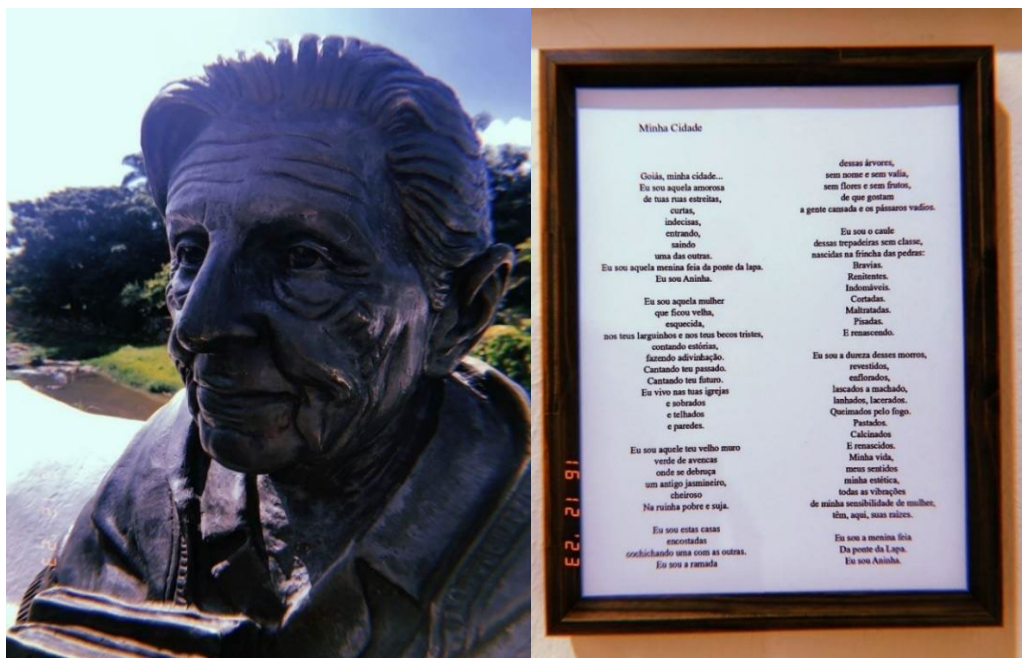


Fonte: Giovanna Barros Cury (2023).

Depois voltamos a explorar a cidade. Partimos em direção à ponte do Rio Vermelho, onde está localizada a Casa e Museu de Cora Coralina. Nesse momento alguns já estavam muito cansados e parte titubeou para entrar na casa da Cora. A entrada era no valor de dez reais em espécie e alguns não tinham. Parte da turma entrou e outra parte adentrou o Instituto Biapó⁵³, que foi o meu caso. A seguir algumas fotos desse momento (Figuras 56 e 57).

⁵³ O Instituto Biapó é uma associação sediada na cidade de Goiás dedicada à promoção da assistência social, cultural, educacional, ambiental e ao incentivo ao turismo. Fundado em 2019, o instituto atua como um canal de apoio ao patrimônio artístico-cultural, oferecendo espaço para exposições de arte rotativas e outras manifestações culturais.

Figura 56 - Estátua de Cora Coralina na entrada da Ponte do Rio Vermelho e seu poema, exposto no Instituto Biapó



Fonte: Autoria: Elaboração própria (2023).

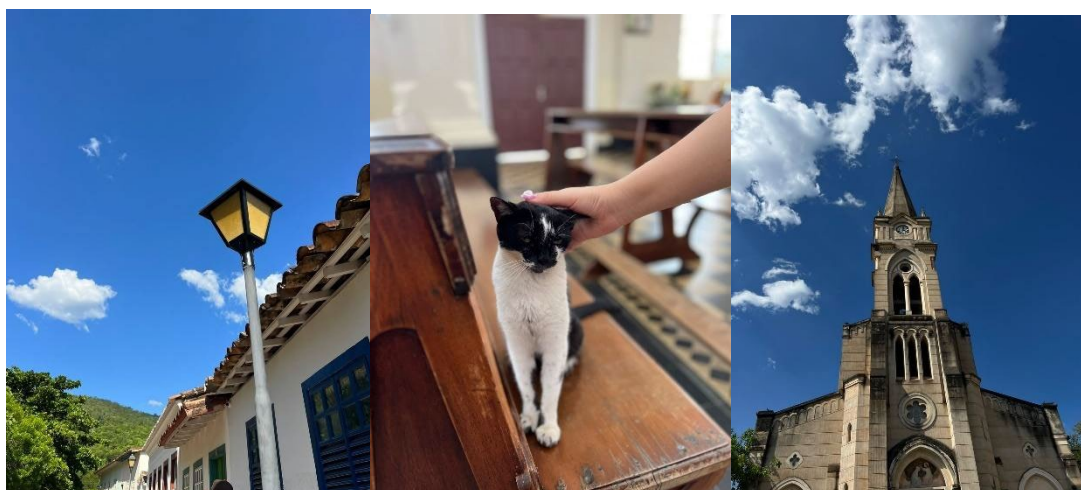
Figura 57 - Vista de dentro do Instituto Biapó



Fonte: Elaboração própria (2023).

Depois dessa visita fomos rumo ao Santuário Nossa Senhora do Rosário. Lá pudemos conhecer de perto a arquitetura religiosa da cidade e o que nos chamou a atenção foi a presença de um gato, muito fofo e manso, em um dos bancos da igreja. O momento foi registrado pela educanda Izabella Eterna (Figura 58).

Figura 58 - Mobgrafias elaboradas pela educanda Izabella Eterna



Fonte: Izabella Eterna (2023).

Após andar pelas ruas de pedra da Cidade de Goiás, debaixo do calor quente, nossa última parada foi no Largo do Carioca, um lugar de convivência na cidade de Goiás que possui uma lanchonete e bar para os turistas, além de ter um acesso ao Rio Vermelho. Originalmente abrigava o Chafariz da Carioca, a primeira fonte pública de abastecimento de água da antiga cidade de Vila Boa, construída em alvenaria de pedra no início do período minerador. Hoje é conhecido como Parque da Carioca, oferecendo, aos visitantes, uma área para lazer com um restaurante com comida típica, parquinho infantil, banheiros e um mural que narra a história do lugar, incluindo seu papel na geração de energia elétrica para a cidade

João logo nos “desafiou” a entrar nas águas do Rio Vermelho, a princípio ficamos receosos, mas logo entramos. O calor era tanto que tomar um banho parecia ser uma ótima escolha, e foi mesmo. Ficamos basicamente em uma “banheira” natural formada pelo rio e foi um momento muito divertido, além de estreitar nossa intimidade. Uma educanda falou que tem muita ansiedade e o contato com a natureza lhe fazia muito bem. Logo depois João Daniell comprou uma Coca-Cola de 2 litros nós e a tomamos na beira do rio. Voltamos até o restaurante e pedimos empadão goiano. Lá já havia alguns educandos que queriam ir embora. Era chegada a nossa hora. Abaixo

estão alguns relatos e impressões desse dia memorável para os educandos e para mim. Na sequência estão alguns relatos dos educandos sobre esse dia retirados do relatório final da disciplina, cuja pergunta norteadora foi: “Você participou da viagem de campo à Cidade de Goiás? Faça um pequeno relato contando como foi a experiência, o que viu, o que sentiu, o que te marcou e quais fotos você produziu. Lembramos que o relato é um texto curto de alguns parágrafos, parecido com um diário”. Primeiramente o relato de experiência da Estephane Fernandes de Lima:

“Ir para Goiás com o Objetivo de fotografar, foi um tanto desafiador, mas ao mesmo tempo bom, antes de ir, eu fiz um moodboard, para não ir sem ter uma direção, já sabia que queria tirar fotos com baixa exposição por gostar de fotos mais escuras, não foquei em procurar um fotógrafo de referência para essa viagem, procurei deixar a minha essência registrada. Tentar sair um pouco do padrão e óbvio. Eu senti que consegui trazer um pouco da minha pessoa para as fotos, registrando as diferentes fases do sol, tirar fotos das janelas com a vista de fora do local de onde estive, tirar fotos de plantas, da arquitetura, um pouco de cada local de onde fomos. Tentei trazer para o meu Instagram uma sequência de fotos com música, para que a pessoa pudesse escutar e admirar, interpretar o que aquela foto passa para ela (Insta: estephanenandes. Estephane Fernandes de Lima, 2023).

A seguir o relato de experiência de Jéssica Caetano Santos:

“Já tinha ido na cidade de Goiás em 2019 com a escola que estudei no ensino médio, por conhecer a maioria dos pontos turísticos dei prioridade a outros tipos de foto, fotografei os bichinhos de rua, o céu, a natureza, as casas e as igrejas. Foi uma viagem maravilhosa, com pessoas legais, que fizeram com que o dia fosse proveitoso e alegre. O que mais me marcou foi o cuidado e o carinho dos moradores com a cidade e a história de seus antepassados. Uma cidade com tantos anos de existência muito bem preservada, e sem esquecer dos momentos ruins do passado para não repetirmos os mesmos erros” (Jéssica Caetano Santos, 2024).

A seguir o relato de Giovanna Barros Cury:

“Para mim, FOI INCRÍVEL! Eu nunca tinha ido à Cidade de Goiás, e ter ido com uma turma de fotografia foi melhor ainda hahah pois o olhar era específico para registros. Gostei muito da cidade, dos museus e, claro, de passar um tempo junto da turma em um ambiente diferente. Gostei muito das fotos que eu fiz na cidade, e meu trabalho final não estava planejado para ser sobre a viagem, mas, depois de ver a

arquitetura de lá, tive que fazer sobre isso (me lembraram muito de coisas pessoais, histórias de família, e isso foi ótimo)” (Giovanna Barros Cury, 2023).

Os relatos de experiência de Estephane Fernandes de Lima, Jéssica Caetano Santos e Giovanna Barros Cury refletem a profundidade e a diversidade de olhares que a viagem à Cidade de Goiás proporcionou aos educandos, evidenciando como cada um trouxe sua perspectiva pessoal e estilo para os registros fotográficos. Os relatos sublinham a importância de vivências como esta para o desenvolvimento de um olhar fotográfico pessoal e sensível, incentivando os educandos a explorar sua própria narrativa e a valorizar a história e o contexto cultural de cada local. Fechamos com o registro oficial da viagem no Largo da Carioca (Figura 59).

Figura 59 - Nosso registro oficial da viagem à Cidade de Goiás, feita no Largo do Carioca



Fonte: Elaboração própria (2023).

A viagem à Cidade de Goiás foi mais do que uma simples aula prática de fotografia; foi uma experiência transformadora que uniu aprendizado, convivência e momentos inesquecíveis de interação com a natureza, a história e a cultura local. O banho no Rio Vermelho, o empadão goiano compartilhado e os diferentes olhares capturados pelas lentes dos educandos simbolizam a riqueza dessas vivências. Cada relato apresentado demonstra como o encontro entre o olhar fotográfico e a experiência sensorial ampliou a percepção de cada participante, tanto em relação ao ambiente quanto às suas próprias trajetórias. Mais do que fotos, os educandos registraram histórias e emoções, eternizando um dia que ficará na memória como um marco no processo de aprendizado e conexão com o mundo ao redor.

4.2.6 A oficina do Cajueiro: de educando a educador

O Centro de Juventude Cajueiro, fundado em março de 2013, é uma organização que tem como compromisso o apoio à juventude empobrecida e a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. A fundação do Cajueiro foi inspirada pela experiência de várias pessoas vindas da Casa da Juventude (Caju), em Goiânia, instituição que encerrou suas atividades após decisão dos dirigentes jesuítas, gerando reações de indignação, denúncias e solidariedade. Esse apoio se transformou em incentivo para criar o Cajueiro, assumindo o compromisso de continuar o serviço à juventude em situação de vulnerabilidade.

Com esse espírito de inclusão e formação social, realizamos uma oficina de mobgrafia no Cajueiro, composta de três etapas, para integrar o aprendizado técnico e estético da fotografia móvel com a experiência relacional e colaborativa entre os participantes (Figura 60).

Figura 60 - A foto “oficial” da turma com seus aprendizes no Cajueiro



Fonte: Elaboração própria (2023).

A primeira etapa foi uma apresentação introdutória sobre mobgrafia lecionada por mim, nela abordei técnicas e conceitos estéticos para o uso da câmera do celular, oferecendo, aos jovens, uma base introdutória para entender a prática. Tendo em vista a prerrogativa de que poucos deveriam ter tido acesso anterior a técnicas fotográficas, focamos em proporcionar um léxico básico para osicineiros: dicas para uso do celular, peculiaridades desse tipo de foto, iluminação, técnicas e dicas de composição, dicas de uso de aplicativos e funções no celular. A oficina foi bem prática, tendo em vista sua própria natureza e a necessidade dosicineiros.

Na segunda etapa estruturamos a dinâmica da seguinte maneira: cada estudante da UFG se tornou mentor de um jovem do Cajueiro, formando duplas ou grupos. Como ninguém se conhecia previamente, alguns ficaram muito tímidos na hora de formar duplas, isso partindo tanto dos nossos educandos quanto dos educandos do Cajueiro. Dessa forma, alguns saíram em duplas, mas a maioria saiu em grupos. Cada estudante da UFG guiou seu parceiro ou grupo nas práticas fotográficas, escolhendo uma atividade específica entre as que já havíamos trabalhado em sala de aula. As opções incluíam: explorar o “self interior” – dinâmica já feita em sala de aula baseada no texto de Castro (2020); produzir uma fotografia

inspirada em um fotógrafo da mobgrafia; trabalhar com um gênero fotográfico específico; criar um *moodboard*⁵⁴ ou uma narrativa visual (*photo dump*).

Aqui vale ressaltar que a "Selfie Interior" é uma proposta desenvolvida por Rodrigo Galvão de Castro e Laan Mendes de Barros (2020) que visou explorar a fotografia como uma experiência estética de autorreconhecimento. Diferentemente da selfie tradicional, que foca na representação da aparência física, a "Selfie Interior" convida os participantes a criar imagens que reflitam sua essência, identidade e subjetividade, sem necessariamente incluir sua própria imagem. Essa abordagem incentiva uma introspecção profunda, levando os indivíduos a identificar elementos, objetos, cores e formas nos quais se veem representados, promovendo uma conexão mais autêntica consigo mesmos e com o mundo ao seu redor. A "selfie interior" foi uma de nossas intervenções que foi apresentada aos educandos no dia 5 de outubro e as apresentações ocorreram no dia 19 de outubro de 2023. Os resultados podem ser vistos no seguinte link: <https://docs.google.com/presentation/d/1DDLjO-fgjCdRHpdb2eASIIOuPjuoS2pd3Nf0FVydAaU/edit?usp=sharing>

A ideia era que cada dupla explorasse um desses temas, permitindo que os jovens expressassem sua visão pessoal enquanto experimentavam a fotografia de forma prática e significativa. Por fim, na terceira etapa, organizamos uma roda de conversa para todos os participantes, onde jovens e estudantes da UFG compartilharam relatos e reflexões sobre o processo. Essa troca de experiências permitiu que todos refletissem sobre a construção de suas imagens, a expressão de suas histórias e a importância da mobgrafia como ferramenta de inclusão e empoderamento social. A seguir estão alguns depoimentos sobre essa experiência a partir do ponto de vista dos educandos.

“Achei muito interessante esse tipo de ação que visa ajudar a sociedade externa, faz a gente perceber a importância de contribuir socialmente e que essas atividades não estão distantes da nossa realidade, basta um pouco de esforço e vontade. A minha “aluna” tinha algumas limitações e muito pouca habilidade ao manusear o celular, mas o resultado até que foi bom” (Luísa Capuzzo Moraes de Melo, 2024).

⁵⁴ *Moodboard* ou painel semântico é uma ferramenta visual que tem como finalidade transmitir conceitos e propostas de projetos. Os *moodboards* são organizados em arranjos de imagens, materiais, elementos e textos, facilitando a compreensão de um estilo ou ideia (Canva, 2025).

“Foi uma experiência bem diferente, não tinha participado de uma oficina antes, foi bem legal poder ajudar outras pessoas, a minha aluna tinha uma certa dificuldade de centralizar as fotos, de usar os próprios filtros do celular, e eu pude ajudá-la nesta parte. As vezes achamos que todo mundo sabe usar a câmera do diapositivo móvel por sempre estar com o celular na mão, mas podemos perceber que muitos por mais jovens que seja, não sabe o básico” (Estephane Fernandes de Lima, 2023).

“Eu achei realmente muito inspirador essa experiência das oficinas no Cajueiro. Primeiro por conhecer um lugar que eu passava na porta sempre e não fazia ideia o que faziam ali e e achei incrível. Fomos muito bem recebidos. E foi muito legal acompanhar a Sandra. Foi legal ver a visão dela sobre as fotos que tirava. Como ela estava empenhada em captar detalhes do momento. E ver como a oficina tocou ela, pq ela tirou diversas fotos e estava muito empolgada. Isso foi marcante para mim” (Ana Lilia Ipolito Cardoso, 2023).

“A parte mais interessante, para além da oficina, na minha opinião, foi de ter contato com pessoas mais jovens e que, muitas vezes, não têm acesso ao tipo de conhecimento ao qual somos expostos na universidade e que, talvez, nem enxerguem esse espaço como algo possível. Resumindo, para mim foi um choque de realidade, mesmo eu vindo de periferia. Em relação à oficina, foi uma experiência muito legal. Eu me vi também na posição de alguém que pode ensinar (o que foi uma grata surpresa). Além disso, gostei de conhecer o projeto e adorei a iniciativa” (Natália de Santana Guimarães, 2023).

Os relatos de Luísa Capuzzo Moraes de Melo, Estephane Fernandes de Lima, Ana Lilia Ipolito Cardoso e Natália de Santana Guimarães destacam o impacto transformador da oficina de mobgrafia realizada no Cajueiro, revelando uma experiência significativa tanto para os participantes quanto para os estudantes da UFG. Esses relatos ressaltam como a mobgrafia, além de ensinar habilidades técnicas, promove um espaço de troca, onde o aprendizado se torna uma via de mão dupla e cada participante, tanto universitário quanto jovem aprendiz, enriquece sua visão sobre o outro e sobre o impacto positivo que a educação pode ter em diferentes contextos sociais.

Alguns educandos disseram que a foto que fizeram nesse dia configurou como a mais marcante do semestre. Dois educandos colocaram, em seu relatório final da disciplina, as fotos elaboradas no Cajueiro como as que mais gostaram: Izabella Eterna e Felipe Fulquim (Figura 61).

Figura 61 - Foto elaborada pela educanda Izabella Eterna de Oliveira Silva (esquerda) e pelo educando por Felipe Fulquim (direita)



Fonte: Izabella Eterna e Felipe Fulquim (2023).

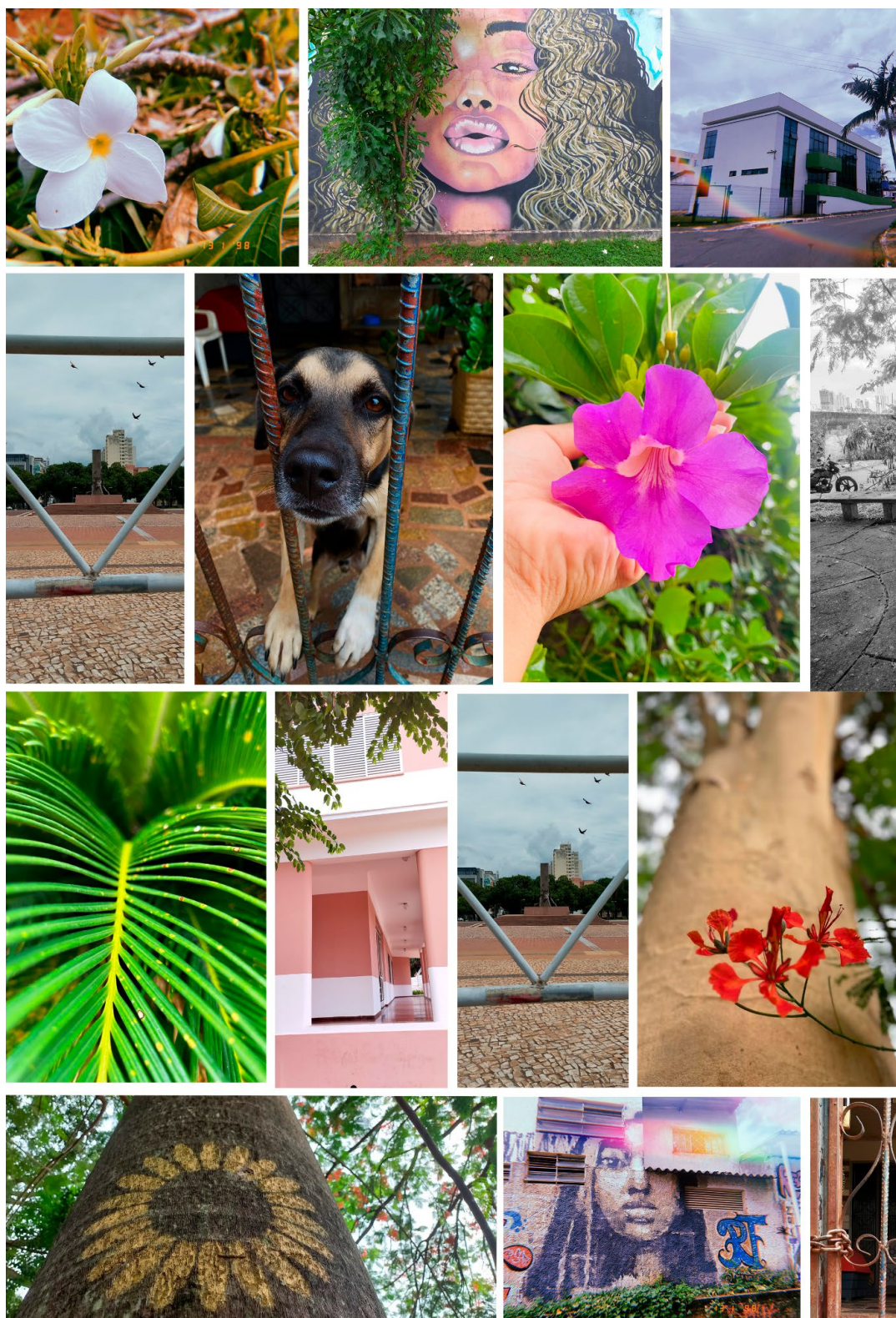
A seguir o relato de Izabella sobre a execução de sua foto.

“Estávamos realizando a oficina com os educandos da Caju e eu vi esse muro todo rabiscado, gosto de fotografias urbanas, o texto “seja amor” me chamou atenção e decidi fazer a foto. O resultado foi como eu esperava, tive dificuldades na hora da edição e por fim decidi manter a foto original, sem mexer nas cores e saturação” (Izabela Eterna, 2023).

Contextualizando, o Cajueiro está localizado na Avenida 83, na cidade de Goiânia, no local da antiga Cara Vídeo. No fundo do prédio há um acesso para uma pequena praça. Quem é de Goiânia, sabe que as praças do Setor Sul são quase praças “particulares”. Segundo o site Aprosul, o Setor Sul é resultado de um planejamento urbano inspirado no conceito de “cidade-jardim” de Ebenezer Howard. Projetado pelo urbanista Armando de Godoy, o bairro foi concebido para integrar harmoniosamente espaços residenciais e naturais, promovendo qualidade de vida aos moradores (Historia [...], 2020.).

A seguir está o resultado visual da oficina no Cajueiro, com imagens elaboradas pelosicineiros (educandos) e pelos educadores (educandos da UFG) (Figura 62).

Figura 62 - Fotos produzidas na oficina no Cajueiro



Fonte: Elaboração própria a partir das imagens feitas na oficina (2023).

A montagem das fotografias capturadas na oficina do Cajueiro evidencia a riqueza da experiência vivida por cada participante, que trazem para a foto sua percepção e olhar únicos. Embora todos compartilhassem o mesmo espaço, o entorno do Cajueiro, as imagens revelam uma diversidade de olhares, ângulos e escolhas de objetos fotografados. Essa pluralidade reflete o caráter afetivo e subjetivo da mobgrafia, onde cada educando expressou seu ponto de vista único. A oficina possibilitou que esses jovens explorassem sua individualidade por meio de uma prática acessível e instintiva, demonstrando como a mobgrafia funciona como uma linguagem visual que amplia a capacidade de expressão e permite que as nuances e singularidades de cada participante se manifestem em suas imagens.

Além disso, um desenvolvimento de um trabalho artístico age como potencializador do valor estético do seu produtor que não ganha apenas uma habilidade manual mas ao desenvolver seus sentidos, expande sua mente, mas “sobretudo, delinea e fortalece sua identidade em relação às capacidades de discernir, valorizar, interpretar, compreender, representar, imaginar, etc., o que lhe cerca e também a si mesmo” (Magro; Santos, 2007, p. 323).

4.2.7 A produção publicitária com mobgrafia

No dia 30 de novembro de 2023 foram apresentadas as produções publicitárias elaboradas pelos educandos tendo como base a mobgrafia. Na aula anterior, dia 23 de novembro, dedicamos o dia inteiro para as produções em estúdio. Vale aqui ressaltar que já tínhamos apresentado, aos educandos, uma aula sobre “Hacks para celular”. Essa aula expositiva-dialógica já tinha sido ministrada por mim no núcleo livre de inverno, em 2020, mas foi aprimorada para essa disciplina. A aula surgiu devido, primeiramente, às limitações técnicas dos próprios *smartphones* em relação à luz, por exemplo. E também pela necessidade de os educandos do núcleo livre de fazerem fotos em meio à pandemia e pela impossibilidade de pegarem uma câmera fotográfica profissional na universidade, ou mesmo emprestada.

Na aula sobre *hacks* para celular foram demonstradas várias dicas e “gambiarras” para aprimorar a iluminação para fotos posadas, uma vez que o celular não permite o acoplamento de flashes. Outras dicas foram em relação à fotografia publicitária, com a montagem de um estúdio em uma caixa de papelão, usos de

sombras e texturas para fotos com modelos e outras técnicas. Assim como o uso de luzes e cenário bem ao estilo “faça você mesmo”.

É importante dizer também que as aulas que lecionei sempre partiram das necessidades reais dos meus educandos. Essa aula em particular, prévia da produção fotográfica, partiu também da necessidade que percebi em meus educandos de produzirem fotos comerciais para eles mesmos. Muitos educandos que passaram pela minha vida estavam cursando Publicidade e Propaganda para ajudar o negócio da família, ou o negócio em que já trabalhava ou o negócio que ele mesmo empreendia. E nisso percebi também a necessidade de os auxiliar em uma necessidade real que eles possuíam. Como já discutido anteriormente nesta tese, o trabalho autônomo hoje depende muito da visibilidade que esses pequenos empreendedores possuem nas redes sociais.

Dessa forma, tendo sido preparados previamente com a aula expositiva sobre dicas para fotografia com celular, os educandos foram para suas produções fotográficas já preparados para imprevistos técnicos e com um arsenal de ideias criativas para compor suas fotos. No dia da produção, com um planejamento em mãos de como seriam as fotos, os educandos se reuniram em grupos com diferentes focos de produto. Porém, alguns educandos estavam mais preparados que outros. As educandas Vitória Laís e Laryssa Ribeiro, por exemplo, improvisaram uma foto posada, mas não tinham pensado plenamente no objetivo que gostariam de passar. Elas queriam colocar em prática as sombras que os tecidos provocam ao serem colocados diante de uma fonte de luz. O resultado pode ser visto na Figura 63.

Figura 63 - Apresentação de resultado da produção publicitária das educandas Vitória Laís e Laryssa Ribeiro



Fonte: Vitória Laís e Laryssa Ribeiro (2023).

Os educandos Ana Julia Fernandes, Luísa Capuzzo, Jéssica Santos, Cynthia Lopes, Giovanna Cury e Felipe Fulquim se propuseram a fotografar as lingerie da loja da tia da educanda Estephane Fernandes, a Violettas Lingerie. E, a partir do ensaio para a marca de lingerie, a educanda produziu seu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), um manual de mobgrafia intitulado “De mana pra mana”, com o objetivo de ajudar mulheres empreendedoras que estão começando a utilizar o

Instagram para promover suas marcas. Trata-se de um manual de fotografia básica com várias dicas específicas para celular.

O “Manual de mobgrafia de mana pra mana para publicação no Instagram” foi pensado e elaborado pela educanda para servir como um guia para ajudar mulheres empreendedoras a aprimorar suas habilidades fotográficas utilizando dispositivos móveis, especificamente para a criação de conteúdo visual impactante no Instagram. O manual aborda desde o entendimento das configurações da câmera do celular, passando pela criação de ensaios fotográficos, até a publicação das fotos na plataforma. O objetivo foi proporcionar um roteiro básico que não apenas ensina técnicas fotográficas, mas também incentiva a contação de histórias visuais de maneira autêntica. O manual enfatiza a importância de conhecer o equipamento, explorar suas funcionalidades e utilizar a fotografia como uma ferramenta para destacar a presença *on-line* e a identidade visual da empreendedora.

É muito significativo testemunhar a mobgrafia sendo base de um trabalho de conclusão de curso, além de demonstrar a marca indelével da disciplina na vida da educanda, significa que ela viu, na mobgrafia, uma apropriação estética possível, demonstrando sua acessibilidade, a plausibilidade democrática e emancipatória dessa experiência estética.

Ao fazer a apresentação em sala de aula sobre o ensaio fotográfico publicitário, os educandos também demonstraram carregar uma bagagem prática e teórica da disciplina Fotografia Publicitária, ministrada pela profa. Ana Rita Vidica. Eles apresentaram a temática do produto com algumas perguntas que servem como um *briefing* para a campanha. Apresentaram também um *check list* dos principais itens que deveriam compor a linguagem do ensaio. Colocaram diversas fotos de referência, tudo no intuito de fazer fotos interessantes sem usar uma modelo. Depois eles apresentaram o resultado utilizando diversas marcas de celular, demonstrando também o caráter ensaístico e experimental da campanha. A seguir a apresentação do grupo (Figura 64 a 67).

Figura 64 - Apresentação do trabalho de produção fotográfica pelos educandos Ana Julia Fernandes, Luísa Capuzzo, Jéssica Santos, Cynthia Lopes, Giovanna Cury e Felipe Fulquim (lâmina 1)



Fonte: Ana Julia Fernandes, Luísa Capuzzo, Jéssica Santos, Cynthia Lopes, Giovanna Cury e Felipe Fulquim (2023).

Figura 65 - Apresentação do trabalho de produção fotográfica pelos educandos Ana Julia Fernandes, Luísa Capuzzo, Jéssica Santos, Cynthia Lopes, Giovanna Cury e Felipe Fulquim (lâmina 2)

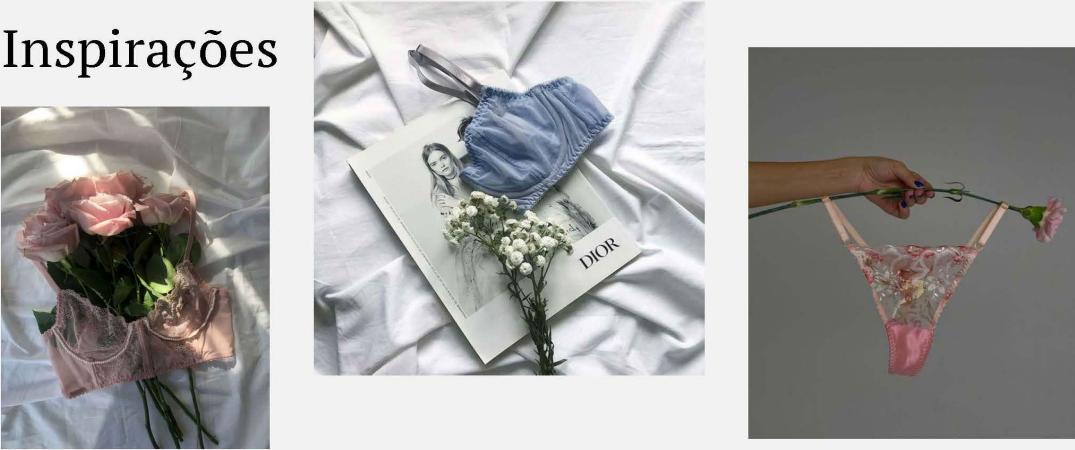
▼

Check list

- Produto
- Enquadramento
- Foto(s) de referência
- Itens de pré-produção
- Equipe: Quem faz o que?
- Terá pós-produção? Como?
- Iluminação

▼

Inspirações



Fonte: Ana Julia Fernandes, Luísa Capuzzo, Jéssica Santos, Cynthia Lopes, Giovanna Cury e Felipe Fulquim (2023).

Figura 66 - Apresentação do trabalho de produção fotográfica dos educandos Ana Julia Fernandes, Luísa Capuzzo, Jéssica Santos, Cynthia Lopes, Giovanna Cury e Felipe Fulquim (lâmina 3)



Fonte: Ana Julia Fernandes, Luísa Capuzzo, Jéssica Santos, Cynthia Lopes, Giovanna Cury e Felipe Fulquim (2023).

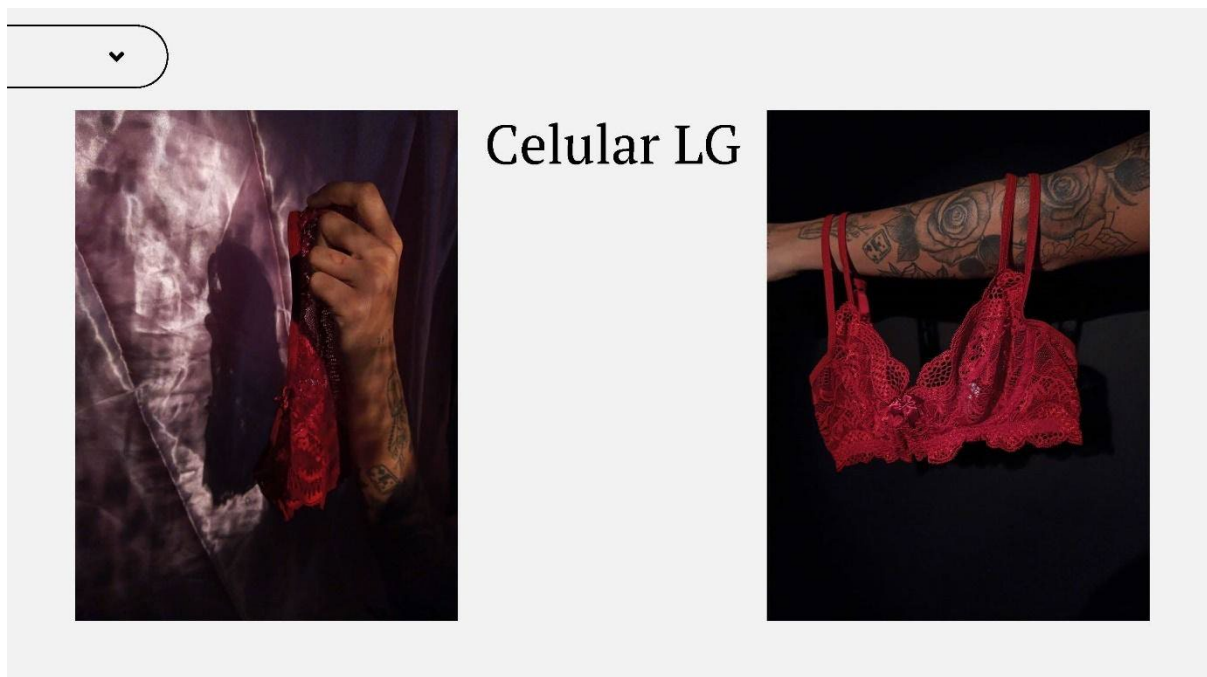
Figura 67 - Resultados finais da produção publicitária dos educandos Ana Julia Fernandes, Luísa Capuzzo, Jéssica Santos, Cynthia Lopes, Giovanna Cury e Felipe Fulquim (lâmina 1)



Fonte: Ana Julia Fernandes, Luísa Capuzzo, Jéssica Santos, Cynthia Lopes, Giovanna Cury e Felipe Fulquim (2023).

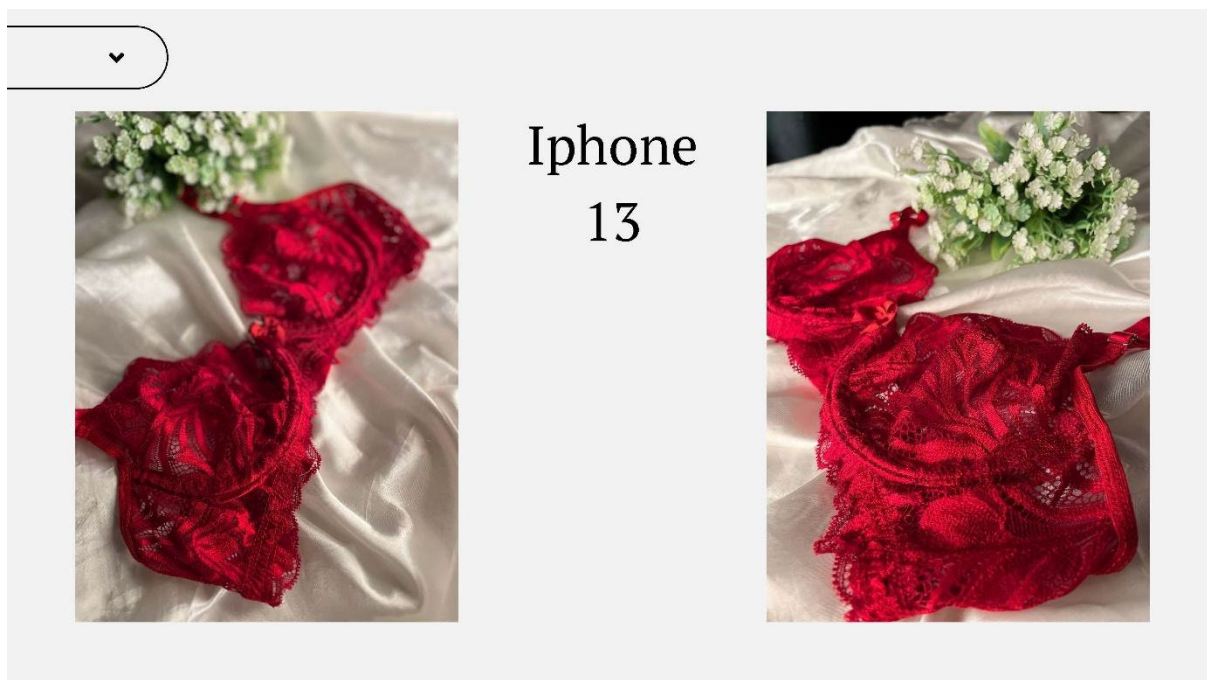
A equipe planejou a iluminação para as fotos de forma a criar um ambiente que realçasse o produto, que, neste caso, era lingerie. A ideia inicial era usar uma iluminação mais clara, mas, durante a execução, decidiram por uma iluminação com fundo branco, que ajudaria a destacar as peças. Além disso, havia a intenção de usar uma iluminação de ambiente, mas isso não foi possível devido às limitações de tempo. A equipe também utilizou elementos, como um quimono de renda preta, colocado na frente da iluminação, para gerar contrastes poéticos nas fotos (Figura 68 a 72).

Figura 68 - Resultados finais da produção publicitária dos educandos Ana Julia Fernandes, Luísa Capuzzo, Jéssica Santos, Cynthia Lopes, Giovanna Cury e Felipe Fulquim (lâmina 2)



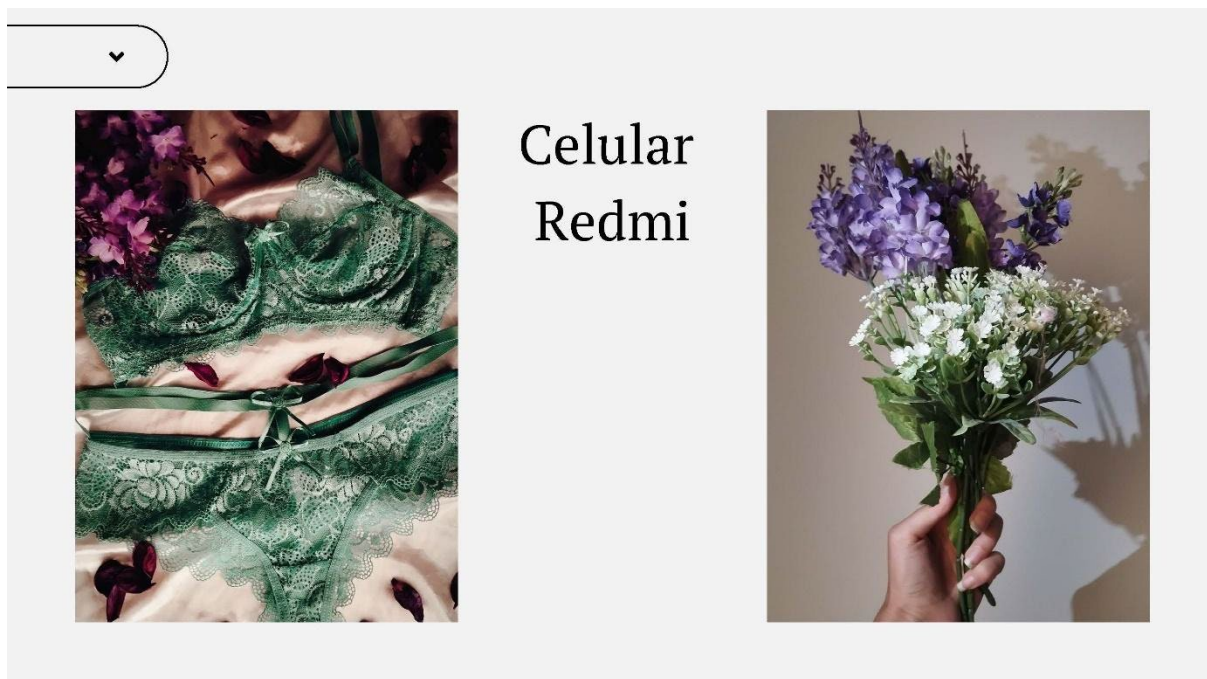
Fonte: Ana Julia Fernandes, Luísa Capuzzo, Jéssica Santos, Cynthia Lopes, Giovanna Cury e Felipe Fulquim

Figura 69 - Resultados finais da produção publicitária dos educandos Ana Julia Fernandes, Luísa Capuzzo, Jéssica Santos, Cynthia Lopes, Giovanna Cury e Felipe Fulquim (lâmina 3)



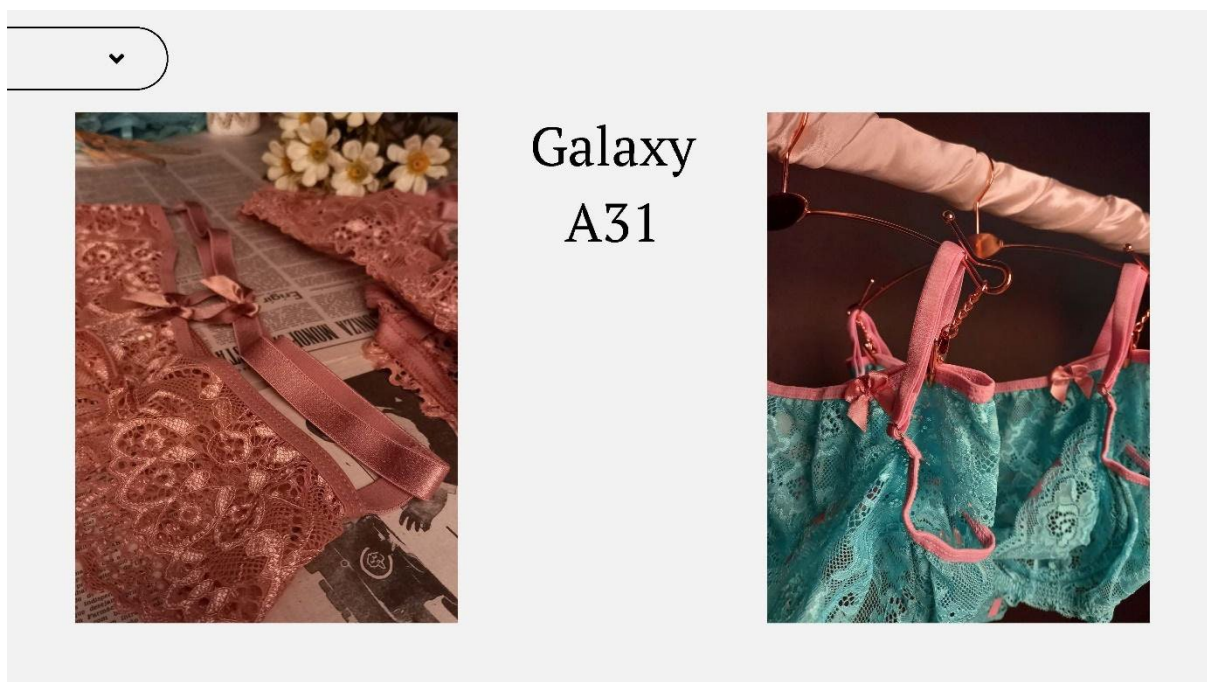
Fonte: Ana Julia Fernandes, Luísa Capuzzo, Jéssica Santos, Cynthia Lopes, Giovanna Cury e Felipe Fulquim

Figura 70 - Resultados finais da produção publicitária dos educandos Ana Julia Fernandes, Luísa Capuzzo, Jéssica Santos, Cynthia Lopes, Giovanna Cury e Felipe Fulquim (lâmina 4)



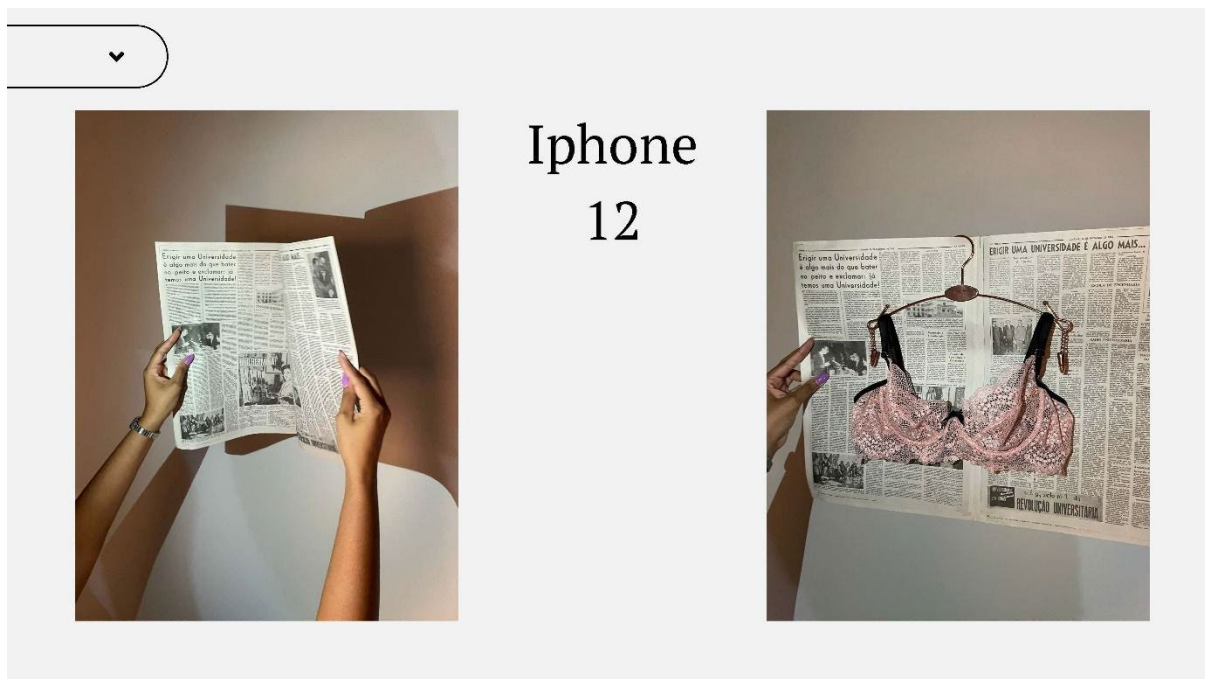
Fonte: Ana Julia Fernandes, Luísa Capuzzo, Jéssica Santos, Cynthia Lopes, Giovanna Cury e Felipe Fulquim

Figura 71 - Resultados finais da produção publicitária dos educandos Ana Julia Fernandes, Luísa Capuzzo, Jéssica Santos, Cynthia Lopes, Giovanna Cury e Felipe Fulquim (lâmina 6)



Fonte: Elaborado por Ana Julia Fernandes, Luísa Capuzzo, Jéssica Santos, Cynthia Lopes, Giovanna Cury e Felipe Fulquim

Figura 72 - Resultados finais da produção publicitária dos educandos Ana Julia Fernandes, Luísa Capuzzo, Jéssica Santos, Cynthia Lopes, Giovanna Cury e Felipe Fulquim (lâmina 5)



Fonte: Ana Julia Fernandes, Luísa Capuzzo, Jéssica Santos, Cynthia Lopes, Giovanna Cury e Felipe Fulquim

O grupo formado pelos educandos Ana Lília, Adryan Castro, Bianca Silva, Giovana Lira, Marcos Vinícius Ponte e Renata Sunshine realizou uma produção fotográfica publicitária com foco na marca Red Bull. O acesso aos produtos foi facilitado pelo fato de Adryan trabalhar na área de comunicação da empresa, o que permitiu o uso gratuito das bebidas como material de campanha. Embora o produto fosse uma bebida, o grupo optou por destacar a embalagem do energético em vez de criar situações de consumo. Essa decisão pode ter sido influenciada pelo custo adicional que uma encenação mais elaborada demandaria ou, possivelmente, pela falta de planejamento prévio nesse sentido.

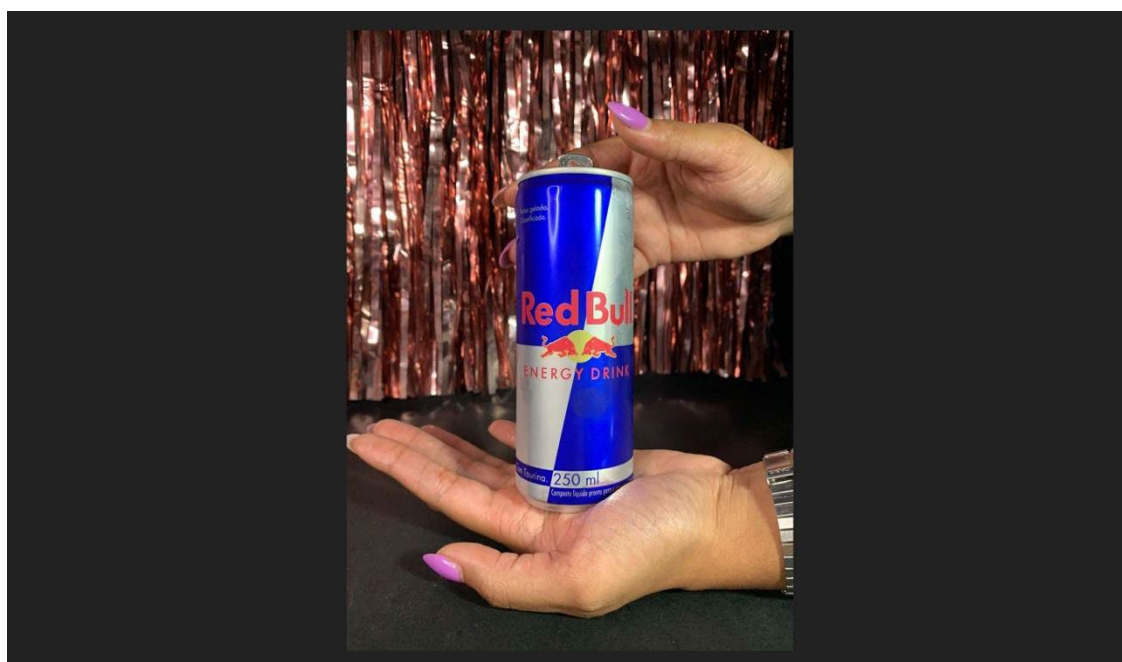
Mesmo assim, a escolha de trabalhar com a embalagem permitiu, ao grupo, explorar técnicas de iluminação no estúdio, resultando em fotos de qualidade. Eles também utilizaram cenários simples e acessíveis, como uma cortina brilhante ao fundo, para criar um ambiente visualmente interessante e chamativo. Além disso, aplicaram técnicas aprendidas em sala, como o uso de contraluz, para enriquecer a composição das imagens. O resultado foi uma série de fotografias bem executadas, que aproveitaram ao máximo os recursos do estúdio e as técnicas discutidas ao longo das aulas (Figuras 73 a 76).

Figura 73 - Resultado das produções publicitárias dos educandos Ana Lilia, Adryan Castro, Bianca Silva, Giovana Lira, Marcos Vinícius Ponte e Renata Sunshine (lâmina 1)



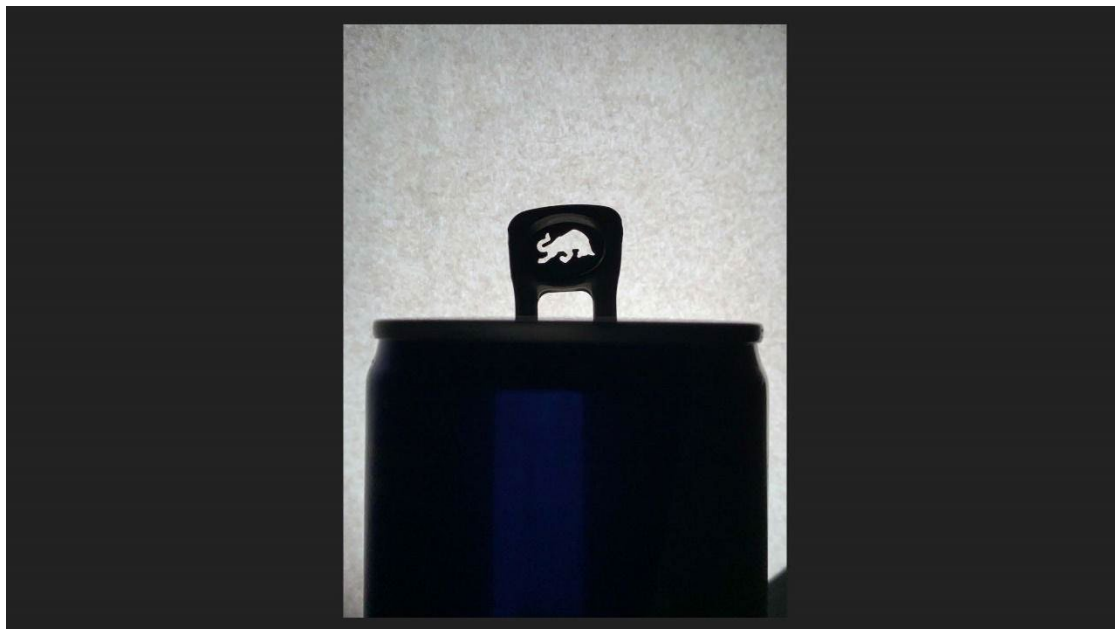
Fonte: Ana Lilia, Adryan Castro, Bianca Silva, Giovana Lira, Marcos Vinícius Ponte e Renata Sunshine (2023).

Figura 74 - Resultado das produções publicitárias dos educandos Ana Lilia, Adryan Castro, Bianca Silva, Giovana Lira, Marcos Vinícius Ponte e Renata Sunshine (lâmina 3)



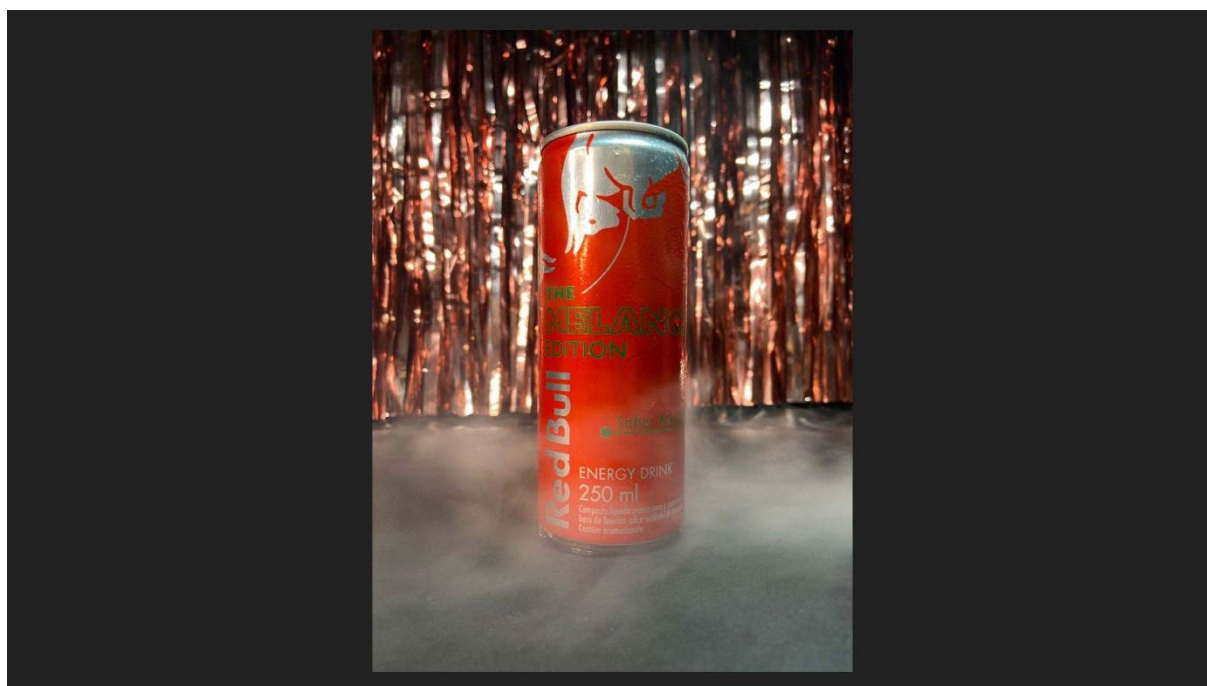
Fonte: Ana Lilia, Adryan Castro, Bianca Silva, Giovana Lira, Marcos Vinícius Ponte e Renata Sunshine (2023).

Figura 75 - Resultado das produções publicitárias dos educandos por Ana Lilia, Adryan Castro, Bianca Silva, Giovana Lira, Marcos Vinícius Ponte e Renata Sunshine (lâmina 2)



Fonte: Ana Lilia, Adryan Castro, Bianca Silva, Giovana Lira, Marcos Vinícius Ponte e Renata Sunshine (2023).

Figura 76 - Resultado das produções publicitárias dos educandos Ana Lilia, Adryan Castro, Bianca Silva, Giovana Lira, Marcos Vinícius Ponte e Renata Sunshine (lâmina 4)



Fonte: Ana Lilia, Adryan Castro, Bianca Silva, Giovana Lira, Marcos Vinícius Ponte e Renata Sunshine (2023).

Como percebemos com os resultados das produções dos educandos, a mobgrafia apresenta um potencial significativo para se aliar à produção de fotografia publicitária, especialmente em um cenário em que agilidade, criatividade e autenticidade são essenciais para engajar o público. Com sua capacidade de capturar, editar e postar nas plataformas digitais de maneira quase instantânea e utilizando recursos tecnológicos avançados disponíveis em dispositivos móveis, a mobgrafia democratiza o processo criativo, onde pessoas mais amadoras podem fazer fotografias publicitárias para pequenos (como foi o caso da Violetas Lingerie) a grandes negócios (como foi o caso da Red Bull). Hoje é totalmente viável pensar em grandes marcas se utilizando de fotos de celular, como já o fazem. Muitas vezes a única possibilidade que o autônomo que possui um serviço ou produto possui para se divulgar é o celular.

A mobgrafia abre espaço para novas abordagens estéticas e narrativas. No contexto da publicidade e propaganda, ela pode ser utilizada tanto para criar campanhas mais dinâmicas e conectadas com o cotidiano do público quanto para produzir conteúdo adaptável às diferentes plataformas digitais, que exigem rapidez e versatilidade. Além disso, sua inserção em ambientes acadêmicos permite que educandos de Comunicação Social explorem esse recurso de forma prática e crítica, desenvolvendo habilidades que podem ser aplicadas não apenas à publicidade, mas também a outras áreas, como jornalismo, educação e até mesmo marketing cultural. Assim, a mobgrafia se posiciona como uma ferramenta contemporânea capaz de dialogar com as demandas do mercado publicitário e, ao mesmo tempo, fomentar reflexões mais amplas sobre a produção imagética na sociedade atual.

4.2.8 Trabalhos finais da disciplina

Para o projeto final, inspiramo-nos nos diários de bell hooks (2017) e no trabalho da mobgrafista Jaz Oldham, apresentada aos educandos em aula com seu projeto “365”, que consistia em fotografar diariamente com o celular. Também nos baseamos na pesquisa de Satler (2016), que utilizou diários feitos pelos educandos em seus projetos de extensão como metodologia. Uma das contribuições mais relevantes apontadas por Satler foi o uso de diários de aula como ferramenta de pesquisa e reflexão, permitindo identificar os limites e as potencialidades de sua ação docente. Essa prática promoveu um processo de indagação e espontaneidade, essencial para

equilibrar os aspectos técnicos, humanistas e práticos no ensino superior. Como mencionado anteriormente, deixamos algumas opções abertas aos educandos para o projeto final:

1. A primeira opção foi a criação de um diário mobgráfico elaborado ao longo do semestre. Nesse caso, o educando deveria apresentar uma sequência de fotos, tendo como eixo principal o registro diário da prática mobgráfica por um período determinado. Inicialmente, essa era a proposta principal para todos, mas devido à grande carga de exercícios já realizados durante o semestre, optamos por tornar essa intervenção opcional, ainda assim oferecendo a possibilidade de ser apresentada como projeto final.
2. A segunda opção foi a criação de um ensaio fotográfico a partir de um gênero fotográfico apresentado em sala de aula. O objetivo era que o educando desenvolvesse uma linha narrativa dentro de um gênero específico. Eles tinham a opção de agrupar fotos que já haviam produzido ao longo do semestre, organizando-as narrativamente, ou de criar fotos novas e exclusivas para o ensaio. Ou seja, as fotos poderiam ser inéditas ou reaproveitadas.

Dentre os trabalhos apresentados, alguns educandos optaram pelos diários mobgráficos (onde uma sequência foi produzida durante um período e apresentada em aula). Foram eles: Izabella Eterna (@mizzeos), Luiza Capuzzo (@mobylicie), Estephane Fernandes (@estephanaenades), Cynthia Lopes (@ccynthiasdiary) e Ana Júlia Martins Fernandes (@ana.fernandesm). A maioria deles criou perfis no Instagram para servir de suporte ao seu diário mobgráfico e todos apresentaram seus diários em sala de aula.

Outro grupo optou pela segunda proposta, baseando seus trabalhos em um gênero fotográfico (predominantemente *street photography*). Esse grupo reuniu uma sequência de fotos tiradas durante o semestre ou produzidas propositalmente para o projeto final, e deu um título ao ensaio, conferindo-lhe coesão. Os educandos foram: Vitória Lais, que desenvolveu o ensaio "Contrastes Sociais," reunindo mobgrafias no estilo *street photography*; Bianca Silva, que apresentou o ensaio "Arte nas Ruas de Goiânia," onde produziu mobgrafias inéditas com o tema dos grafites no Centro da cidade de Goiânia.

Vale destacar que, neste segundo grupo, quatro educandos escolheram como tema central a viagem de campo à Cidade de Goiás: Jéssica Santos, Ana Lilia Ipolito,

Marcos Vinícius Pontes Rodrigues e Giovanna Cury. Giovana e Jéssica optaram por fazer seu ensaio sobre a cidade de Goiás de forma física, elaborando um álbum de fotos entregue presencialmente em sala. Jéssica apresentou um “Álbum de Fotos da Cidade de Goiás”, como um “diário de bordo” com montagens feitas à mão. Giovanna, por sua vez, intitulou seu ensaio “Aquele na Cidade de Goiás”, em alusão aos títulos da série americana “Friends”, inspirando-se na simbologia das portas que, na série, representam encontros e histórias. Assim, Giovanna estruturou suas mobgrafias fotografando diversas portas na Cidade de Goiás.

Destacamos que a opção de materialidade para o projeto final foi ofertada com base nas discussões em sala de aula sobre o valor da mobgrafia ao transitar do valor de exposição para o valor de culto em festivais como o Mobile Photo Festival. Além disso, tivemos a oportunidade de ouvir uma apresentação de Giovanna Curado, que defendeu seu TCC em formato analógico e em um processo artesanal. Esse método dialoga de maneira instigante com nossa cultura de constante aceleração, uma vez que, conforme mencionado por Bondía (2002), essa aceleração impede uma verdadeira experiência, essencial para o desenvolvimento de um “saber da experiência”.

A seguir apresentamos os projetos finais dos educandos (Figuras 77 a 95).

Figura 77 - Projeto final da educanda Jéssica Santos (lâmina 1)



Fonte: Jéssica Santos (2023)

Figura 78 - Projeto final da educanda Jéssica Santos (lâmina 2)



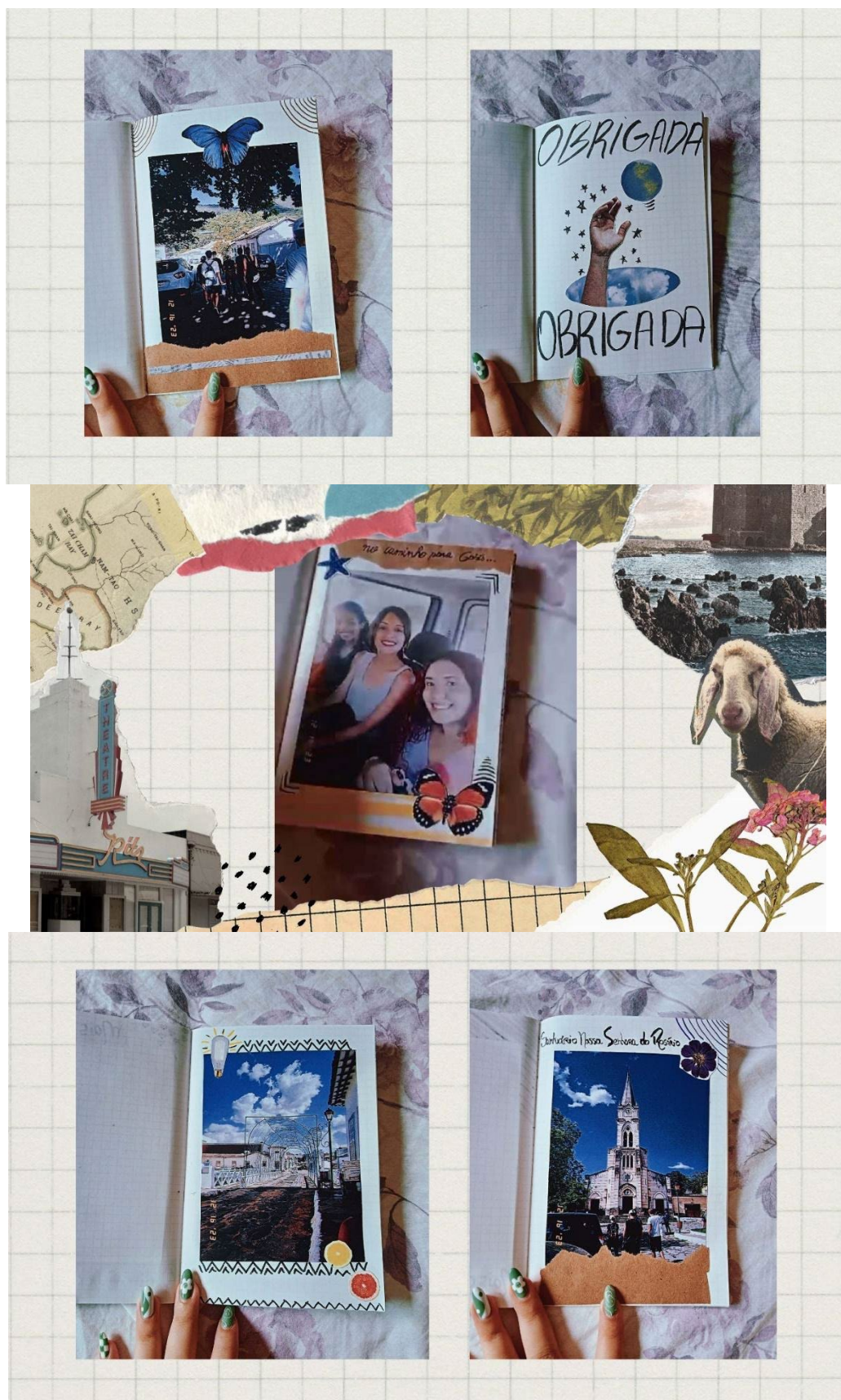
Fonte: Jéssica Santos (2023).

Figura 79 - Projeto final da educanda Jéssica Santos (lâmina 3)



Fonte: Jéssica Santos (2023).

Figura 80 - Projeto final da educanda Jéssica Santos (lâmina 4)



Fonte: Jéssica Santos (2023).

Figura 81 - Projeto final da educanda Ana Julia Martins Fernandes (lâmina 1)



O Diário

O diário foi realizado de forma virtual, divulgado através do meu Instagram pessoal. A temática foi "Aleatoriedades do meu cotidiano", uma maneira de registrar o meu dia a dia.

 @ana.fernandesm

ALEATORIEDADES DO MEU COTIDIANO

Diário Mobgrafico
Ana Julia Martins Fernandes

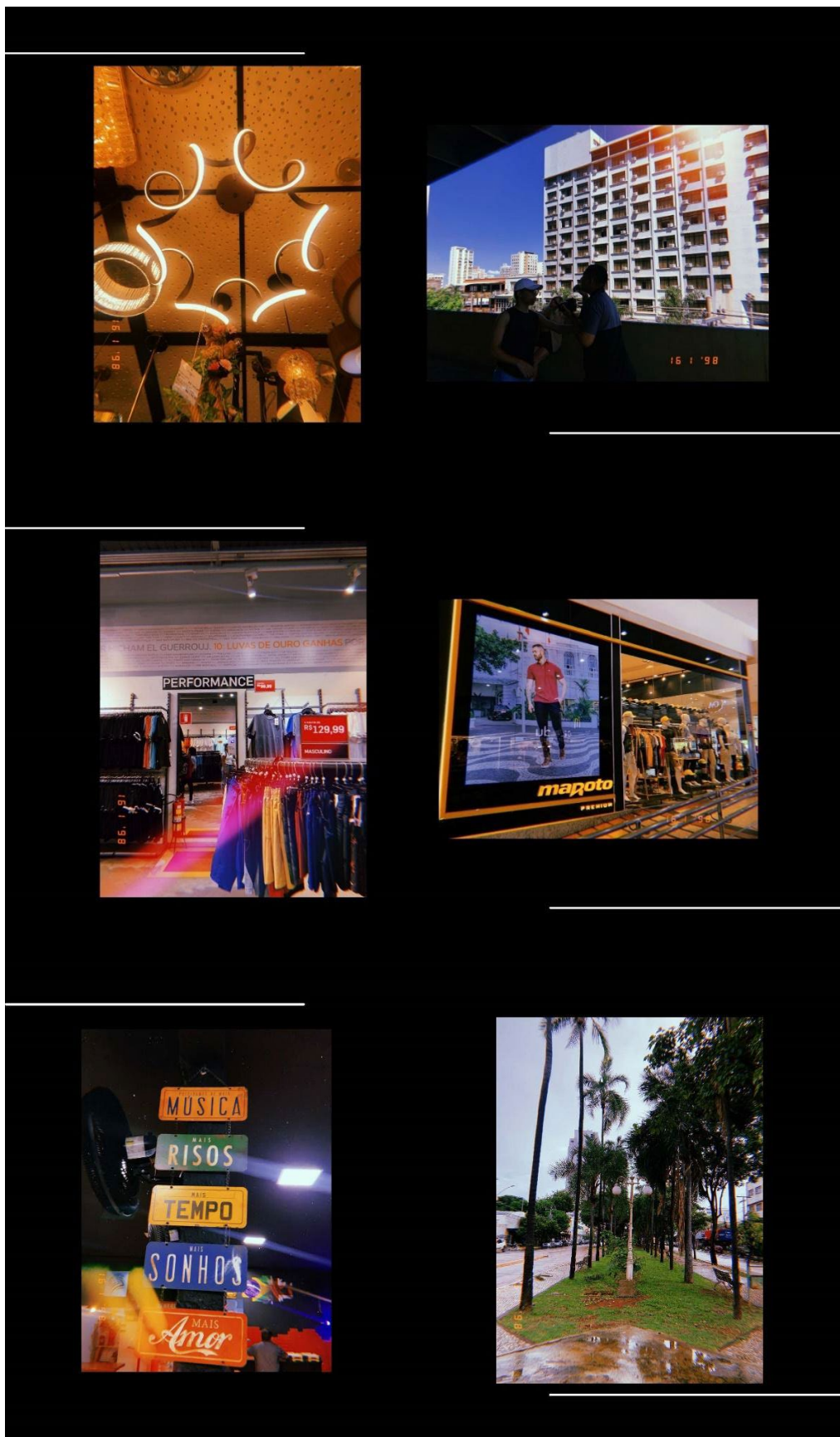
Planejamento

Para manter a organização do feed, foi utilizado o aplicativo Huji, que deixa as fotos em um estilo mais analógico.



Fonte: Ana Julia Martins Fernandes (2023).

Figura 82 - Projeto final da educanda Ana Julia Martins Fernandes (lâmina 2)



Fonte: Ana Julia Martins Fernandes (2023).

Figura 83 - Projeto final da educanda Ana Julia Martins Fernandes (lâmina 3)



Fonte: Ana Julia Martins Fernandes (2023).

Figura 84 - Projeto final do educando Marcos Vinícius Pontes Rodrigues (lâmina 1)



Museu das Bandeiras, é um histórico museu que preserva a memória da região. Ele destaca-se por abrigar documentos, objetos e exposições relacionados à história do período colonial e imperial de Goiás, incluindo a participação na Guerra de Independência.



Fonte: Marcos Vinícius Pontes Rodrigues (2023).

Figura 85 - Projeto final do educando Marcos Vinícius Pontes Rodrigues (lâmina 2)



Praça do Coreto, um verdadeiro tesouro histórico e cultural. Além de sua arquitetura encantadora, ela é o palco entre os tempos passados e atuais, fortalecendo os laços comunitários e preservando a rica herança cultural da cidade de Goiás.



Cruz do Anhanguera, monumento histórico que homenageia Bartolomeu Bueno da Silva, conhecido como Anhanguera, um bandeirante que desbravou a região central do Brasil no século XVIII. A cruz é um símbolo da colonização e da história exploratória da área.



Casa de Cora Coralina, antiga residência da renomada poetisa brasileira Cora Coralina. O espaço, hoje transformado em museu, preserva objetos pessoais da escritora e proporciona aos visitantes uma imersão na atmosfera que inspirou suas poesias, destacando sua contribuição para a literatura brasileira.



Fonte: Marcos Vinícius Pontes Rodrigues (2023).

Figura 86 - Projeto final do educando Marcos Vinícius Pontes Rodrigues (lâmina 3)



Entre as ruas de Goiás, o tempo dança ao ritmo das histórias, entrelaçando passado e presente.



Fonte: Marcos Vinícius Pontes Rodrigues (2023).

Figura 87 - Projeto final da educanda Natália Guimarães (lâmina 1)



Fonte: Natália Guimarães (2023).

Figura 88 - Projeto final da educanda Natália Guimarães (lâmina 2)



Fonte: Natália Guimarães (2023).

Figura 89 - Projeto final da educanda Natália Guimarães (lâmina 3)



Fonte: Natália Guimarães (2023).

Figura 90 - Projeto final da educanda Natália Guimarães (lâmina 4)



Fonte: Natália Guimarães (2023).

Figura 91 - Projeto final da educanda Natália Guimarães (lâmina 5)



Fonte: Natália Guimarães (2023).

Figura 92 - Projeto final do educando Vinícius Kennedy Freitas (lâmina 1)

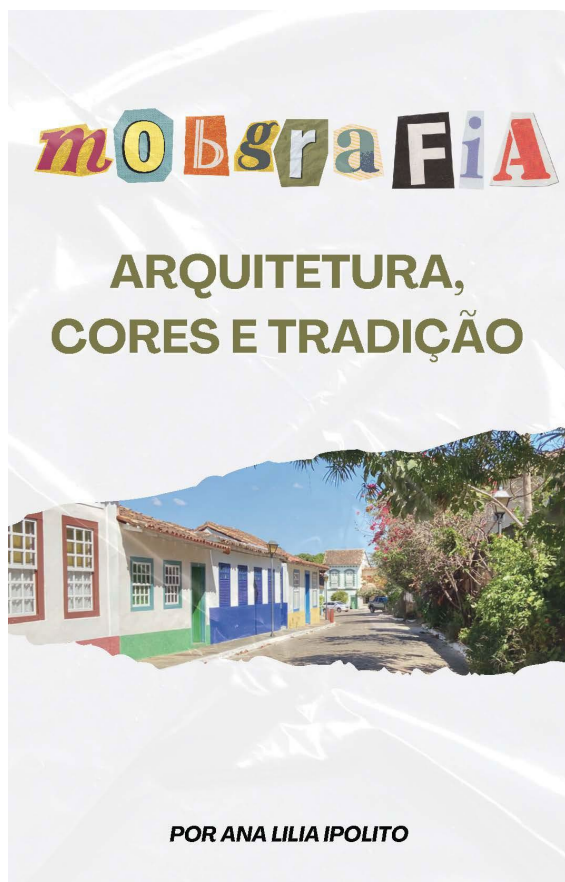


Figura 93 - Projeto final do educando Vinícius Kennedy Freitas (lâmina 1)



Fonte: Vinícius Kennedy Freitas (2023).

Figura 94 - Projeto final da educanda Ana Lilia Ipolito (lâmina 1)



MOBGRAFIA

**ARQUITETURA,
CORES E TRADIÇÃO**

POR ANA LILIA IPOLITO



"O que vale na vida não é o ponto de partida e sim a caminhada. Caminhando e semeando, no fim, terás o que colher."

Cora Coralina



"A verdadeira coragem é ir atrás de seu sonho mesmo quando todos dizem que ele é impossível."

Cora Coralina



Cidade de GOIÁS

"Goiás, seu mapa é uma certeza no centro do Brasil. Goiás é coração, é o somido Augusto do berrante na frente das manadas, das estradas do sertão Goiás é água e pão, água para toda sede e pão para toda fome Goiás é oferta de trabalho, é a terra em gestação."

Cora Coralina



Fonte: Ana Lilia Ipolito (2023).
Figura 95 - Projeto final da educanda Ana Lilia Ipolito (lâmina 2)



*“Nunca escreverei uma palavra
para lamentar a vida. Meu verso é
água corrente, é tronco, é fronde, é
folha, é semente, é vida!”*

Cora Coralina

Fonte: Ana Lilia Ipolito (2023).

A diversidade de abordagens apresentadas nos projetos finais evidencia como a mobgrafia pode ser uma ferramenta poderosa para fomentar a criatividade, a expressão pessoal e a reflexão crítica no processo de aprendizagem. As opções

oferecidas permitiram que os educandos explorassem diferentes caminhos narrativos e estéticos, seja por meio dos diários mobgráficos, que traduzem um olhar cotidiano e íntimo, seja por ensaios fotográficos, que exigem uma organização narrativa mais estruturada.

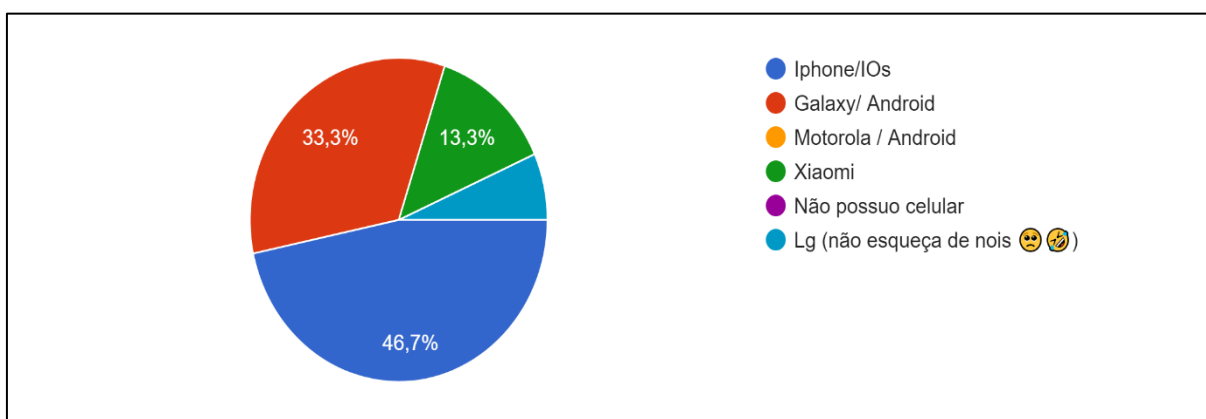
A escolha de alguns educandos por formatos físicos, como os álbuns fotográficos, ressalta a importância da materialidade como resistência à lógica da aceleração e do efêmero, apontada por Bondía (2002). Esses trabalhos dialogam com a transição do valor de exposição para o valor de culto, destacando como a fotografia pode recuperar seu caráter contemplativo e artesanal em um mundo marcado pela rapidez e superficialidade.

Por fim, os resultados demonstram como a mobgrafia não apenas ampliou o repertório técnico e estético dos educandos, mas também os incentivou a refletir sobre o próprio processo criativo, sobre a relação entre fotografia e experiência, e sobre os modos de dar significado às imagens no contexto contemporâneo. Essa multiplicidade de perspectivas reafirma a relevância de práticas pedagógicas que integrem tecnologia, narrativa e experimentação estética como caminhos para um aprendizado emancipador e significativo.

4.2.9 Relatório final da disciplina

Ao final da disciplina e após a entrega de notas, achamos que seria interessante os educandos responderem um formulário contando brevemente suas impressões mais gerais com a disciplina. Pensamos na aplicação deste formulário primeiramente para a organização mais formal dos dados da disciplina, pela facilidade do uso e acesso dos estudantes. O formulário foi enviado no nosso grupo de WhatsApp e foi respondido de forma voluntária. Dos 20 educandos matriculados na disciplina, 15 responderam ao questionário (75% dos estudantes). Após responderem seu nome completo, a segunda pergunta foi qual era “Qual o tipo de celular/sistema utilizado por você durante as aulas ministradas?” (Figura 96).

Figura 96 - Gráfico em pizza com as porcentagens dos dispositivos/sistemas usados pelos educandos na turma experimental

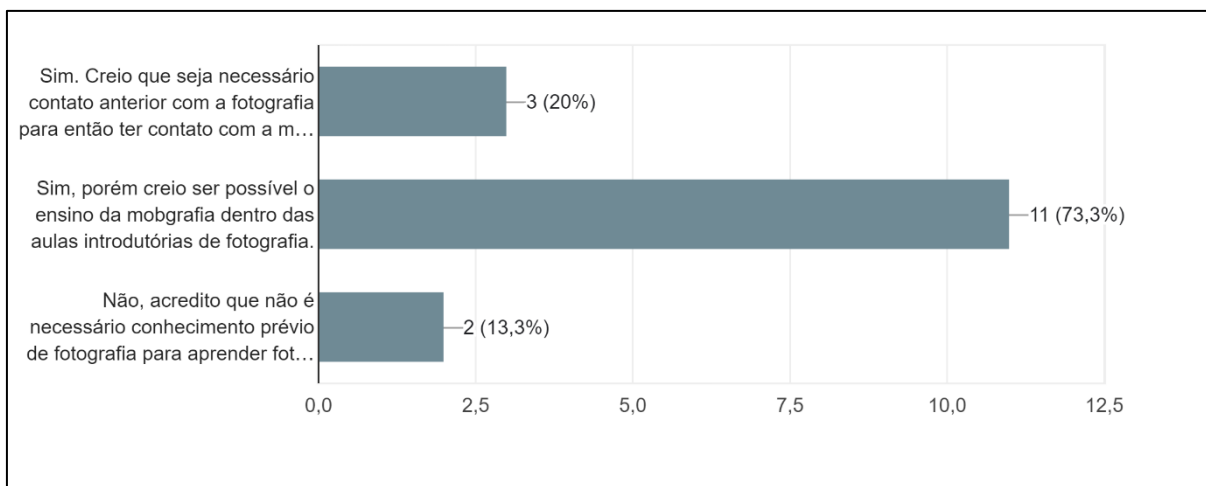


Fonte: Elaboração própria (2024).

Aqui percebemos que a maioria dos educandos possuía/possui Iphone à época. Porém, ao somar as outras marcas e considerando o sistema, percebemos que o sistema Android se configurava maioria entre os smartphones dos estudantes. Dessa forma, 46,7% dos educandos possuíam o sistema iOS e os outros 53,3% eram usuários do sistema Android. A nossa pequena amostragem coincide com a realidade da população brasileira em geral, segundo uma pesquisa realizada pela Hibou e solicitada pela Forbes⁵⁵, publicada em 23 de agosto de 2023 e feita com 2 mil pessoas, demonstrou que 26% dos brasileiros usam iOS e 73% Android, com 31% tendo trocado de smartphone nos últimos dois anos. A falta de inovações significativas e os altos preços são os principais fatores que desmotivam a troca de celulares, conforme explicou Ligia Mello, cofundadora da Hibou. Os celulares com sistema iOS são relativamente mais caros dos que os que possuem sistema Android⁵⁶, o perfil da sala

⁵⁵ A notícia completa pode ser acessada no seguinte link: <https://forbes.com.br/forbes-tech/2023/10/as-marcas-de-smartphones-mais-desejadas-pelos-brasileiros/>

⁵⁶ Apesar de aparentemente demonstrar que a sala possui um perfil econômico elevado, os smartphones não são utilizados como critérios para o perfil social econômico. Portanto, baseado apenas nesse critério, não se pode julgar qual seria a classe socioeconômica predominante. Segundo uma pesquisa realizada pela Andifes e apresentada no dia 23 de maio de 2019, 75% dos estudantes da UFG são de baixa renda. O estudo indica que, desde a implementação da Lei de Cotas (Lei nº 12.711/2012) em 2012, as universidades federais têm se tornando cada vez mais representativas em termos de renda familiar, raça e cor, refletindo os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD) do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Os resultados gerais mostram que 51,2% dos respondentes do levantamento se identificam como negros (pardos e pretos). Na UFG, a proporção de estudantes negros é de 54,58%. Além disso, no conjunto das instituições federais de ensino superior (Ifes), 70,2% dos estudantes têm uma renda familiar per capita mensal de até 1,5 salários mínimos. Na UFG, essa porcentagem chega a 75,5%, o que representa três quartos dos educandos, sendo o percentual mais alto da Região Centro-Oeste. A notícia completa está disponível em: <https://jornal.ufg.br/n/116834-75-dos-estudantes-da-ufg-sao-de-baixa->



Fonte: Elaboração própria (2024).

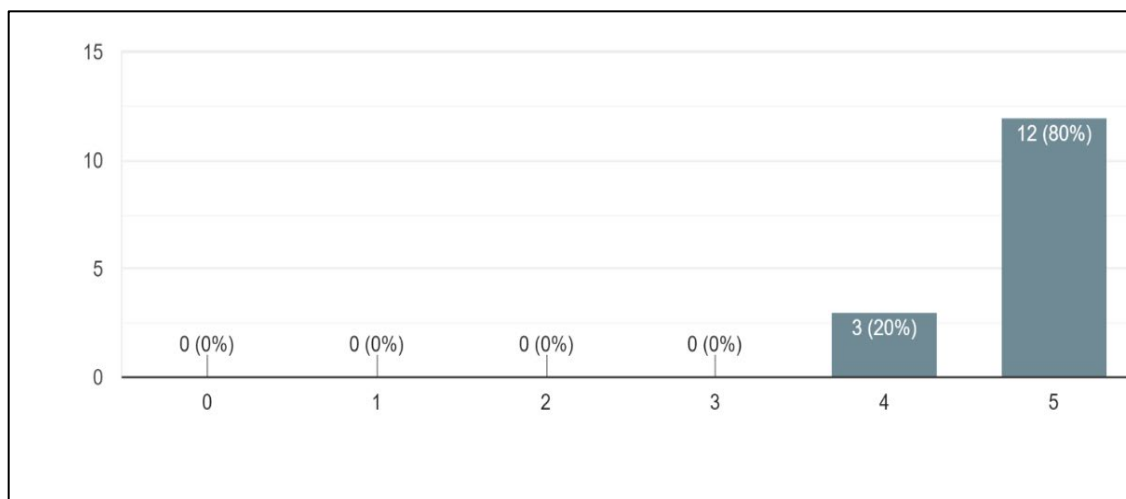
No gráfico acima percebemos que para 20% dos educandos é considerado que um contato anterior com a fotografia seja feito para que, então, possa ter contato com a mobgrafia. Já para 73,3% acredita ser possível o ensino da mobgrafia dentro das aulas introdutórias de fotografia. Apesar de não existir a possibilidade sugerida anteriormente de que a mobgrafia seria interessante ser ministrada como uma disciplina anterior a Introdução a Fotografia, creio que aqui já se demonstra o potencial visto pelos educandos, da Mobgrafia como essa possibilidade ou, ao menos, como uma parte Introdutória do ensino da fotografia. Para uma minoria de 13,3%, não se acredita que seja necessário um conhecimento prévio para o ensino da mobgrafia, o que demonstraria o caráter mais “amador” que a mobgrafia possui, não precisando de nenhum conhecimento fotográfico prévio. O que demonstra também como ela pode ser inserida para educandos mais vulneráveis, com pouco acesso a um ensino formalizado, como experiência estética em projetos de extensão que entram em contato com pessoas sem conhecimento prévio de fotografia. Essa última possibilidade também foi vista no nosso Núcleo Livre de Inverno (em 2020), quando os educandos advindos de diversos cursos (inclusive fora da área de Comunicação ou Artes) participaram ativamente do processo de ensino-aprendizagem. Os resultados imagéticos dessa disciplina estão disponíveis no Anexo B desta presente tese. Esses resultados indicam igualmente uma aceitação majoritária da mobgrafia como uma experiência estética que deve ser incluída inicialmente ao ensino da fotografia, reforçando sua relevância e flexibilidade dentro do currículo de ensino. Eles também sugerem que a mobgrafia pode ser uma porta de entrada acessível e eficaz

para o mundo da fotografia, promovendo um desenvolvimento do olhar fotográfico desde os primeiros contatos com a disciplina.

No último dia de aula, após a apresentação dos trabalhos finais, realizamos uma avaliação com os educandos para captar o balanço geral das aulas e avaliar a importância da mobgrafia no ensino da fotografia. Aproveitamos o momento para promover uma reflexão conjunta sobre a experiência na disciplina, colocando em prática, mais uma vez, nossa abordagem dialógica como método de ensino-aprendizagem. A resposta dos educandos foi extremamente positiva. Um comentário que chamou nossa atenção veio de uma educanda, que sugeriu que a mobgrafia deveria ser discutida e implementada antes das aulas de Introdução à Fotografia. Ela afirmou que a mobgrafia transformou sua maneira de ver o mundo, destacando que essa prática valoriza muito mais o desenvolvimento do olhar do que o domínio técnico. Essa visão sugere que a mobgrafia poderia atuar como uma ferramenta inicial potente para desenvolver a sensibilidade visual dos estudantes, preparando-os de forma mais intuitiva e criativa para as aulas técnicas de fotografia. Importante enfatizar que não se propõe substituir a disciplina de Introdução à Fotografia, mas sim inserir Mobgrafia no currículo dos cursos de Comunicação, idealmente anterior a Introdução à Fotografia. Assim, esta última poderia então focar mais intensamente nos equipamentos profissionais, além de explorar intersecções com a prática da mobgrafia.

A partir dessa reflexão e também do que já foi discutido de forma teórica/prática, torna-se evidente que a mobgrafia pode assumir um papel essencial na formação fotográfica e estética dos mais diversos educandos. Em especial no ensino da fotografia, ao ser introduzida de forma, essa prática permite que os educandos desenvolvam uma compreensão mais íntima e pessoal da fotografia, incentivando um olhar mais apurado e uma apreciação enriquecida das possibilidades visuais ao seu redor. Esse processo, por sua vez, pode facilitar o aprendizado das técnicas fotográficas convencionais, oferecendo uma base sólida e inspiradora que impulsiona o desenvolvimento artístico dos educandos. Agora nossa reflexão parte no sentido da importância para os cursos de Comunicação, que é o objetivo central desta presente tese. Para compreender essa importância, fizemos a seguinte pergunta: “Qual a **relevância** que você considera o ensino da linguagem mobgráfica dentro de um curso de Comunicação?” colocamos em forma de escala, de 0 a 5. Os resultados você pode conferir no gráfico abaixo (Figura 98):

Figura 98 - Gráfico em escala sobre a relevância que os educandos consideram sobre o ensino da linguagem mobgráfica dentro de um curso de Comunicação



Fonte: Elaboração própria (2024).

No gráfico acima percebemos que para a maioria dos educandos (80%) a mobgrafia teria relevância máxima dentro de um curso de Comunicação. Para 20% dos educandos, seria importante, mas não essencial. Aqui percebemos como a mobgrafia é fundamental nos cursos de Comunicação, pois permite que os estudantes desenvolvam uma compreensão mais profunda e pessoal da fotografia desde o início de sua formação. Ao utilizar dispositivos móveis para capturar imagens, os alunos são incentivados a aprimorar seu olhar fotográfico e a perceber as inúmeras possibilidades visuais ao seu redor, sem a barreira inicial da complexidade técnica dos equipamentos profissionais. Diferente do ensino focado exclusivamente em técnica, a mobgrafia promove uma experiência estética relacional. Esse conceito é significativo porque transforma a fotografia em um espaço de interação e diálogo com o outro, onde a prática de registrar imagens se torna um ato de reconhecimento mútuo e empatia, desenvolvendo uma percepção menos técnica e mais humanizada da imagem, além disso a mobgrafia permite que o ensino da fotografia se mantenha alinhado com as práticas visuais contemporâneas, integrando-se ao cotidiano e aos contextos sociais dos estudantes.

Logo após essas perguntas mais objetivas, o questionário passou a incluir perguntas discursivas. Foi proposto aos educandos que inserissem a foto que mais gostaram ou que consideraram mais significativa durante a disciplina, também foi solicitado um pequeno relato sobre o processo de produção da foto, incluindo o motivo

da sua criação e a inspiração por trás dela. Nos tópicos anteriores, colocamos algumas fotos escolhidas por eles.

Na parte das questões discursivas foi perguntado “Você sentiu dificuldade em realizar as fotos com o celular? O que você considera como pontos fortes ou fracos do uso do celular em sala de aula?” A maioria dos estudantes relatou que não encontrou dificuldades significativas, mencionando a familiaridade com o uso do celular, a leveza e a versatilidade do aparelho, e a possibilidade de editar e compartilhar as fotos com facilidade. Para muitos, a mobgrafia ofereceu uma experiência de ensino mais acessível e leve, permitindo que o foco estivesse na criatividade e na composição, sem a necessidade de se preocupar com configurações complexas de uma câmera profissional.

No entanto, alguns educandos identificaram pontos fracos, especialmente relacionados às limitações técnicas de seus celulares, como a baixa resolução, o zoom insatisfatório e a dificuldade em fotografias noturnas ou em condições de baixa luminosidade. Além disso, alguns mencionaram a sensação de falta de profundidade técnica que as câmeras mais avançadas proporcionam e a facilidade de distração durante as aulas. No geral, os relatos mostram uma experiência positiva com a mobgrafia em sala, reconhecendo a praticidade e a intimidade com o aparelho, enquanto também ressaltam a importância de equilibrar a acessibilidade com o aprendizado das técnicas fotográficas.

Também foi direcionado a eles a seguinte pergunta: “Sobre as aulas ministradas: Qual a aula que mais te marcou? O que achou mais interessante? E por quê? O que você leva das aulas de mobgrafia para sua vida pessoal, acadêmica e mercadológica? As atividades de aula e fora de aula foram consistentes?” Muitos mencionaram a primeira aula introdutória como um momento impactante, onde tiveram contato inicial com o conceito de mobgrafia, despertando o interesse em aplicá-lo em seus projetos pessoais e acadêmicos, inclusive no TCC (que foi o caso da educanda Estephane Fernandes)⁵⁷.

⁵⁷ A educanda desenvolveu seu TCC intitulado “**Manual de Mobgrafia: De mana pra mana para Publicação no Instagram**”, um guia voltado para mulheres empreendedoras que desejam aprimorar suas habilidades fotográficas com dispositivos móveis para promover suas marcas no Instagram. O manual abrange desde configurações básicas da câmera do celular até a criação de ensaios fotográficos e a publicação de conteúdo visual impactante na plataforma, enfatizando a contação de histórias autênticas e o uso estratégico da fotografia para fortalecer a identidade visual e a presença online das empreendedoras. Fui chamada para compor a banca avaliadora desse trabalho, um momento profundamente significativo

A aula prática no campus também foi muito elogiada, com estudantes expressando como a experiência de fotografar fora da sala permitiu que explorassem seu olhar fotográfico e expressassem sua criatividade de maneira espontânea. Outros educandos valorizaram o contato com referências de fotógrafos mobgrafistas, relatando que isso ampliou suas perspectivas sobre as possibilidades da fotografia móvel. Essa exposição levou alguns a replicar estilos desses fotógrafos, incorporando técnicas ao seu cotidiano. As atividades, como a de "selfie interior," foram vistas como oportunidades para autoconhecimento, incentivando expressões pessoais e reflexões sobre identidade.

A aula final também teve um impacto positivo, sendo um momento de reflexão sobre o aprendizado ao longo do curso e a evolução do próprio olhar fotográfico. Para muitos, o aprendizado da mobgrafia proporcionou uma nova forma de enxergar o mundo e transformou a maneira como registram o cotidiano, incentivando a ver beleza no dia a dia. Em suma, os estudantes apreciaram a leveza e a praticidade da disciplina, sentindo-se mais confiantes como fotógrafos e valorizando o poder de transformar o ordinário em algo extraordinário por meio da mobgrafia.

Também perguntamos o que deveria ser melhorado durante as aulas e quais eram as sugestões deles para que possamos acrescentar em experiências futuras além de perguntar se pudessem mudar alguma coisa que item seria. Alguns estudantes mencionaram que o volume de atividades ao longo do semestre, especialmente as entregas semanais e o desafio do *photodump*, foi intenso e, em alguns casos, difícil de conciliar com outras demandas acadêmicas. Para tornar a carga mais administrável, eles sugeriram reduzir o número de atividades, permitindo um foco maior em projetos contínuos como o *photodump*, que ajudaria a acompanhar melhor a evolução do olhar fotográfico ao longo do curso.

Outras sugestões incluíram aumentar o tempo para práticas em estúdio e atividades externas no campus, que foram apontadas como momentos valiosos para aplicar o aprendizado teórico. Houve também menções sobre a relevância de inserir conteúdos teóricos adicionais ou combinar as atividades da disciplina com a introdução à fotografia para dar uma visão mais ampla.

que demonstrou o impacto da mobgrafia na vida cotidiana dos educandos. Além disso, foi emocionante testemunhar na prática o papel de educanda-educadora que cada estudante pode assumir, reforçando a ideia de que a educação é verdadeiramente libertadora quando inspira e desperta o desejo de ser compartilhada.

No geral, os educandos destacaram a importância de manter o olhar sensível e a leveza da disciplina, considerando-a uma experiência transformadora, com impacto na formação pessoal e profissional. A disciplina foi amplamente apreciada, sendo vista como uma das mais marcantes e diferenciadas do curso, e muitos manifestaram gratidão pelo aprendizado e pelas oportunidades proporcionadas.

Para completar uma visão holística de todo processo, também desafiamos os educandos a avaliarem a si mesmos. A responder brevemente como eles se autoavaliariam durante o semestre, por isso fizemos a seguinte pergunta: “Como você enxerga seu desempenho durante essa disciplina? (Você participou de mais de 70% das aulas? Você participou intensamente dos trabalhos em classe e fora de classe?)”

Alguns educandos reconheceram que, embora tenham participado ativamente, nem sempre conseguiram se aprofundar nas atividades devido à carga de outros compromissos, optando por soluções mais práticas em alguns momentos. Muitos participaram de mais de 70% das aulas, realizaram todas as atividades propostas e destacaram o impacto das experiências práticas, como a oficina no Cajueiro e a visita à cidade de Goiás.

Alguns educandos relataram um alto nível de comprometimento, mencionando que conseguiram participar de todas as aulas e concluir os trabalhos com dedicação. Outros reconheceram pequenas limitações, como a falta de tempo para elaborar mais seus projetos, mas ainda assim se esforçaram para absorver o conteúdo e aplicar os aprendizados. A disciplina foi amplamente vista como uma experiência marcante e uma das preferidas do curso, promovendo um ambiente de aprendizado leve e inspirador, sem a pressão tradicional de desempenho.

Aqueles que perderam uma ou outra atividade expressaram lamento, sobretudo pela oficina do Cajueiro e pela visita à cidade de Goiás, eventos que consideraram especialmente enriquecedores. No geral, os educandos avaliaram seu desempenho de forma honesta e refletiram sobre o que poderiam melhorar, mas, em conjunto, consideraram a disciplina uma oportunidade enriquecedora que contribuiu para o desenvolvimento pessoal, acadêmico e profissional, especialmente para aqueles que visam atuar na fotografia.

Ao olhar para trás e refletir sobre o percurso, concordo com a educanda de que houve, de fato, um excesso de atividades. A intenção inicial era que todos os educandos realizassem o diário mobgráfico ao longo do semestre. Seguindo os princípios de uma educação dialógica e libertadora, deixamos essa intervenção

opcional, mas dando possibilidade que fosse o projeto final se assim os educandos optassem por ela. Acredito que apenas esse exercício, se escolhido por todos, teria sido suficiente para explorar e exercitar o olhar mobgráfico, integrando elementos fundamentais como seu poder de reconhecimento, sua circularidade e sociabilidade. Esse único exercício poderia simplificar (sem simplificar demais) a prática da mobgrafia, permitindo que os alunos colocassem em prática tudo o que discutimos. Talvez o receio de não conseguir acompanhar passo a passo os educandos durante o semestre tenha me impedido de adotar apenas essa intervenção — que, afinal, é por si só uma intervenção bastante abrangente. Ainda assim, foram produzidos excelentes trabalhos com os diversos exercícios propostos, onde havia a possibilidade de ser agregados aos diários mobgráficos, que foi o que a maioria fez (como vimos no tópico 4.2.7.)

De toda a forma, podemos concluir que todos os educandos fizeram a proposta de um diário mobgráfico, seja ele por um certo período, seja reunindo fotos já feitas durante o semestre sob o gênero *street/documental* ou seja ele focado na viagem à cidade de Goiás. Apesar da não sistematização da intervenção do diário mobgrafico, a adesão foi 100% dos educandos para esse tipo de intervenção. As atividades pontuais certamente tornaram o processo ensino-aprendizagem mais palpável e possível de ser avaliado de maneira mais concreta. Embora as opções fossem sempre muito abertas, muitos educandos, mesmo optando por diferentes formatos, acabaram criando diários mobgráficos, ainda que de forma parcial ou por um período específico. Nas próximas disciplinas creio que é interessante o educador pensar sobre essa simplificação das intervenções. No nosso Núcleo Livre (2020) nós fomos mais rígidos em relação aos desafios que os educandos fariam, porém essa simplificação gerou mais clareza do que deveria ser feito. Nessa disciplina (2023), fomos mais abertos e maleáveis, porém, devido a gama de opções, pode ser que ficou gerou um pouco mais de nebulosidade sobre como deveria ser feito cada intervenção. De qualquer forma, enxergo como positiva cada intervenção proposta pois contribui para a expansão das percepções estéticas de cada educando, possibilitando um ensino-aprendizagem mais pertinente.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Trilhar todo o percurso do fazer e da escrita da tese foi algo transformador, assim como acredito que o processo ensino-aprendizagem deve ser. Aliás, a primeira educadora-educanda transformada por um processo afável, decolonial e emancipatório fui eu. Processo que não começa comigo, mas passa pelos educadores que passaram pela minha vida e pelos educadores dos meus educadores, pelos saberes múltiplos e diversos que não cabem apenas em escritos formalizados, na formação de um imaginário que é composto por milhares e milhares de imagens (que pensam e veiculam pensamentos) que povoam nossa crença e constroem histórias, um povo, uma cultura, entre outros. Tudo isso está aqui, mas também está de forma individual, pessoal e única, como a experiência é. Dessa forma, e mais uma vez, é impossível não me colocar inteiramente e profundamente dentro do processo; reiterando que a proposta desta tese, desde o início, foi mostrar minha experiência docente e o saber que esta experiência trouxe e pode trazer a outros educadores-educandos além de mim, por isso aqui retomo o tom pessoal e na primeira pessoa.

Creio que a pesquisa cumpriu o objetivo principal: inserir a mobgrafia no ensino da fotografia por meio de uma turma experimental. Tendo como metodologia central a criação da turma e sua inserção como experiência estética relacional, creio que a mobgrafia hoje pode e deveria ser considerada no ensino da fotografia por todos aqueles que não só lecionam fotografia em um curso de Comunicação, mas também como possibilidade estética e emancipadora em outras disciplinas.

Nossa experiência também é uma provocação ao exercício de incorporar novas tecnologias ao ensino. Por exemplo, o uso do metaverso pelo Mobile Photo Festival demonstra que, a cada nova preparação do conteúdo programático, também devemos levar em consideração as novas possibilidades tecnológicas que se aventam e as quais podemos nos aventurar; assim, juntamente com os educandos, descobrir novas maneiras de fazer e pensar imagens.

Nem sob um deslumbramento nem sob uma desconfiança total, é sempre necessário (re)pensar, conjuntamente a partir das necessidades e realidades dos educandos e suas práticas, como esse ensino poderia se dar. Muitas vezes o ensino, mesmo e, sobretudo, nas universidades públicas, acontece mediante uma alienação total de quem é o educando, de não caminhar essa trilha que nos separa. Isso se dá não somente por uma educação bancária, também não somente pela falta de diálogo,

mas sobretudo por não olhar o outro, pela perpetuação de um ensino não-afável e pela total alienação do ensino com a realidade do educando.

Com base na pedagogia decolonial e emancipatória abordada na tese, a mobgrafia permite a construção de narrativas mais próximas da realidade dos estudantes, promovendo um ensino que valoriza o repertório cultural individual e coletivo. Essa abordagem pode servir de resistência aos discursos visuais dominantes e colonizadores do ensino da fotografia, ao passo que os estudantes se tornam agentes ativos na produção de suas próprias histórias visuais. Ao se valer da mobgrafia no ensino da fotografia, em um exercício que Laan Mendes de Barros e Rodrigo Castro denominaram “selfie interior”, a qual também experimentamos em sala, os autores apontam à seguinte conclusão:

Quando nos permitimos a captura e, antes dela, as escolhas sobre motivo, composição, cena, e posteriormente uma eventual edição da imagem, fazemos uma inflexão, um desvio talvez do percurso visual ininterrupto no qual estamos imersos. Nessa alteração de rota, ainda que sutil, transformamos em linguagem visual o que nos define por meio do reconhecimento e da relação com as realidades com as quais temos contato. São temporalidades e espaços que ocupamos e que nos preenchem, dos quais agora guardamos pistas, sinais como em mapas interiores que transbordam para as telas de nossos dispositivos. A experiência estética do reconhecimento, presente na poética fotográfica e na percepção estética dos espaços e coisas que nos rodeiam, é essencial na fotografia quando pensada em sua essência sensível (Barros; Castro, 2020, p. 13).

Essa prática dialética entre ipseidade e alteridade – entre o “eu” e o “outro” – torna-se, então, central na construção de uma educação visual que ultrapassa a técnica. A mobgrafia, nesse contexto, atua como um meio para que os estudantes não apenas se vejam no mundo, mas também “vejam” o mundo através dos olhares de seus colegas, enriquecendo a compreensão mútua e promovendo uma cultura de empatia e respeito. A mobgrafia pode despontar como um caminho para uma pedagogia visual transformadora, onde a fotografia se converte em um exercício de reconhecimento, de “ver” o outro e de “ser visto”, em uma relação recíproca e ética que favorece o desenvolvimento humano.

Dessa forma, creio que a mobgrafia possui o potencial de criar uma experiência estética que é, antes de tudo, relacional (Bourriaud, 2009) e dialógica (Freire, 2020). A mudança que ocorre no ensino da fotografia não se trata apenas de uma transformação ou expansão técnica, mas da potencialidade que a experiência estética

mobgráfica é capaz de provocar que só é possível por meio de uma ética em um ambiente afável, decolonial e que pensa o tempo inteiro nas intersecções provocativas que a comunicação e educação evocam. Para além de expansão do uso de plataformas tecnológicas, a mobgrafia pode ser pensada como uma prática que propicia um encontro genuíno entre subjetividades, promovendo o que Byung-Chul Han caracteriza como “não-indiferença”, de existência afável e abertura mútua.

Retomando nossa pergunta-problema inicial: Como a mobgrafia pode transformar o ensino da fotografia nos cursos de Comunicação Social? Em primeiro lugar, acredito que a mobgrafia pode transformar o ensino da fotografia nos cursos de Comunicação Social ao democratizar o acesso à prática fotográfica e ao expandir as abordagens pedagógicas tradicionais. É inegável que os *smartphones* democratizam ainda mais a fotografia digital. Com o uso de dispositivos móveis, que são mais acessíveis que câmeras profissionais, a mobgrafia possibilita que os educandos possam participar de práticas fotográficas, independentemente de seu poder aquisitivo. É válido ressaltar que, ao introduzir a mobgrafia, não se busca substituir a técnica tradicional com equipamentos mais sofisticados, mas agregar não somente ao conteúdo programático, mas à expansão da experiência estética relacional em sala de aula ao explorar as possibilidades de expressão do ser por meio das práticas mobgráficas.

A mobgrafia permite que os estudantes explorem temas próximos de suas vivências e de suas realidades, promovendo um olhar que valoriza a experiência cotidiana. Isso ajuda a conectar a prática fotográfica com a vida pessoal e as histórias de cada educando, ampliando a diversidade de temas e perspectivas abordados em sala de aula. Ao tratar a fotografia como um meio de expressão acessível, a mobgrafia incentiva os educandos a olharem para o mundo ao seu redor com uma postura investigativa e criativa. O que gera um estímulo à criatividade e à experimentação. O uso de dispositivos móveis, com seus limites técnicos, em comparação com câmeras profissionais, desafia os educandos a buscar soluções criativas, explorando a composição, a luz e o conteúdo com mais liberdade.

A mobgrafia incentiva a experimentação, pois permite uma abordagem mais informal e menos preocupada com o domínio de uma técnica rígida, promovendo um ambiente de aprendizado mais flexível e aberto a tentativas e erros. O que foi o caso na nossa produção publicitária, em que os educandos tiveram um pouco mais de limitação técnica, mas usaram a criatividade para criar cenários, ambientações,

explorar luzes e fazer “gambiarras” – que é uma das metodologias mais brasileiras (e, assim, decolonial) de experimentação. Ao inserir a mobgrafia, o ensino da fotografia deixa de girar em torno da posse de equipamentos sofisticados e passa a enfatizar o conteúdo, a mensagem e o sentido da imagem. Esse modelo pedagógico questiona o consumismo ligado à prática fotográfica e traz à tona a importância da criatividade e da narrativa visual, permitindo que o educando entenda que a qualidade e a relevância de uma imagem vão além do tipo de câmera utilizada. Dessa forma, tomam relevo mais as questões filosóficas ligadas à imagem, à expansão do repertório visual e aprofunda-se a criticidade em relação às imagens consumidas. Muitas vezes o currículo para se aprender as técnicas fotográficas é tão extenso que essa parte é desprezada. Quando os educandos entram em uma disciplina já familiarizados com as questões técnicas, prima-se pela preocupação com o conteúdo que será veiculado.

A mobgrafia permite um ensino da fotografia que enfatiza as relações e o compartilhamento entre os participantes, é claro que não somente pela sua natureza relacional, mas também por meio de intervenções, como o do jogo “quem fotografa o olho espicha”. Em sala de aula a mobgrafia pode fomentar um espaço onde os estudantes troquem experiências e percepções de forma afetiva, vulnerável e empática, não somente por causa das suas características, que facilitam sua volatilidade e circulação, mas principalmente pelo seu caráter mais pessoal, promovendo uma educação mais humanizada e comprometida com a alteridade. Esse aspecto relacional da mobgrafia pode contribuir para a criação de uma comunidade de aprendizagem baseada no respeito mútuo e na valorização das diversas perspectivas dos educandos.

A mobgrafia, pensada de forma decolonial, apresenta a possibilidade de trilhar outros caminhos. Outros modos de ver: a mobgrafia abre caminho para uma nova percepção da realidade, incentivando os educandos a ultrapassarem visões tradicionais ou estereotipadas. Outros modos de ensinar: a mobgrafia possibilita práticas pedagógicas que favorecem a autonomia dos estudantes, quebrando a hierarquia rígida entre educador e educando. Outros modos de sentir: a fotografia na educação pode estabelecer um ambiente de aprendizagem mais humanizado, onde as relações em sala de aula são marcadas por afeto e vulnerabilidade. Outras possibilidades de fotografar: a mobgrafia mostra que uma fotografia não é feita por uma câmera, mas por um olhar atento, por um olho que viu e vê uma diversidade de imagens que o afeta. Outros modos de se construir uma disciplina: a ideia de um “fazer

coletivo” é uma proposta que reflete a importância de construir o conhecimento de forma compartilhada, enfatizando a contribuição da comunidade e a troca de saberes.

Gostaria de ressaltar, no entanto, que mesmo o esforço do educador mais dedicado não pode garantir que os resultados sejam como o esperado. Além de estarmos nos deparando, muitas vezes, com forças estruturais que não dependem de um esforço unitário, mas que parte de ações coletivas que reverberam em políticas públicas, em mudanças de cultura, entre outras situações, existem questões particulares que simplesmente podem fugir do controle e do planejado. Esse é o risco da realidade, da abertura ao desconhecido e do “perigo” da vulnerabilidade. Na minha pequena trajetória como docente tive experiências maravilhosas, educandos surpreendentes, mas também tive situações que me causaram traumas, diálogos austeros, violências verbais e não-verbais, educandos que desafiaram minha paciência, que ultrapassaram limites profissionais e pessoais. Não gostaria de passar a impressão de soluções fáceis, pelo contrário, a proposta aqui em jogo está longe de ser um caminho reto, sem espinhos ou dificuldades. Esse caminho é reflexo da complexidade e abertura à realidade concreta dos educandos, ao invés de reproduzir uma prática alienada ou simplista.

REFERÊNCIAS

AI ART: how artists are using and confronting machine learning | how to see like a machine. New York: Moma, 2023. Publicado pelo canal The Museum of Modern Art (Moma). 1 vídeo (14 min 56 s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=G2XdZIC3AM8>. Acesso em: 23 out. 2024.

ALMEIDA, Lígia Beatriz Carvalho de. **Projetos de intervenção em educomunicação**. Campina Grande, 2016. Disponível em: https://www.academia.edu/31480161/Projetos_de_intervencao_em_educomunicacao. Acesso em: 20 set. 2024.

AMORIM, Rodolfo; CAMARGO, Marcelo; RAMOS, Leonardo (org.). **Fé cristã e cultura contemporânea**. Viçosa: Ultimato, 2009.

ARNHEIM, Rudolf. **Arte e percepção visual: uma psicologia da visão criadora**. 7. ed. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora, 2012.

ANAMNESE. **Enfoco**, São Paulo, [2024]. Disponível em: http://kubrusly.com/clode/enf_anam.html. Acesso em: 23 jun. 2021.

ANTOUN, Henrique; MALINI, Fábio. **A internet e a rua: ciberativismo e mobilização nas redes sociais**. Porto Alegre: Sulina, 2013.

AS MARCAS de smartphones mais desejadas pelos brasileiros. **Forbes**, [s. l.], 24 out. 2023. Forbes Tech. Disponível em: <https://forbes.com.br/forbes-tech/2023/10/as-marcas-de-smartphones-mais-desejadas-pelos-brasileiros/>. Acesso em: 20 jul. 2024.

BARROS, Laan Mendes de; CASTRO, Rodrigo Galvão de. Selfie interior: a fotografia como experiência estética de reconhecimento. **Anuario Electrónico de Estudios en Comunicación Social "Disertaciones"**, Rosario, v. 13, n. 2, p. 1-14, 2020. DOI 10.12804/revistas.urosario.edu.co/disertaciones/a.8316. Disponível em: <https://revistas.urosario.edu.co/index.php/disertaciones/article/view/8316>. Acesso em: 20 jul. 2024.

BARROS, Laan Mendes de. Comunicação sem anestesia. **Intercom: Revista Brasileira de Ciências da Comunicação**, São Paulo, v. 40, n. 1, p. 159-175, jan./abr. 2017. DOI 10.1590/rbcc.v40i1.2642. Disponível em: <https://revistas.intercom.org.br/index.php/revistaintercom/article/view/2642/2042>. Acesso em: 21 set. 2021.

BARROS, Manoel de. **Ensaaios fotográficos**. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2000.

BATESON, Gregory. A cibernética do "self": uma teoria do alcoolismo (1971). **Ilha: Revista de Antropologia**, Florianópolis, v. 21, n. 1, p. 258-290, jun. 2019. Tradução: Letícia Maria Costa da N. Cesarino. DOI

<https://doi.org/10.5007/2175-8034.2019v21n1p258>. Disponível em:
<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ilha/article/view/2175-8034.2019v21n1p258/40971>. Acesso em: 21 set. 2023.

BEIGUELMAN, Giselle. **Políticas da imagem: vigilância e resistência na dadosfera**. São Paulo: Ubu Editora, 2021.

BENJAMIN, Walter. **A obra de arte na época de sua reprodutibilidade técnica**. Apresentação, tradução e notas de Francisco de Ambrosio Pinheiro Machado. 2. reimpr. Porto Alegre: Zouk, 2012.

BENTES, Duda. Ensino da fotografia: percurso e desafios. *In*: DOBAL, Susana; GONÇALVES, Osmar (org.). **Fotografia contemporânea: fronteiras e transgressões**. Brasília: Casa das Musas, 2013. p.187-199.

BERARDO, Rosa. **Filme de Rosa Berardo ganha prêmio de melhor documentário do 23º Fica**, Goiânia: UFG, 2022. Disponível em:
<https://ufg.br/n/155583-filme-de-rosa-berardo-ganha-premio-de-melhor-documentario-do-23-fica?atr=de&locale=de>. Acesso em: 8 out. 2024.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002. DOI 10.1590/S1413-24782002000100003. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 21 jul. 2024.

BONI, Paulo César; ALVES, Fabiana Aline. O ensino da fotografia com auxílio de recursos audiovisuais. *In*: BONI, Paulo César (org.). **Fotografia: usos, repercussões e reflexões**. Londrina: Midiograf, 2014. p.114-134.

BOURRIAUD, Nicolas. **Estética relacional**. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora, 2009.

BRAGA, Camila; CHEVITARESE, Leandro Pinheiro. Considerações sobre a Sociedade do Desempenho e o problema da alteridade em Byung-Chul Han. **Revista Sísifo**, Feira de Santana, n. 14, p. 78-100, jul./dez. 2021. Disponível em:
<https://www.revistasisifo.com/2022/03/consideracoes-sobre-sociedade-do.html>. Acesso em: 14 out. 2023.

BRAGA, José Luiz. A prática da pesquisa em comunicação: abordagem metodológica como tomada de decisões. **E-Compós**, Brasília, v. 14, n. 1, jan./abr. 2011a. DOI 10.30962/ec.665. Disponível em: <https://www.e-compos.org.br/e-compos/article/view/665>. Acesso em: 21 nov. 2021.

BRAGA, José Luiz. Comunicação, disciplina indiciária. **Matrizes**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 73-88, 2008. DOI <https://doi.org/10.11606/issn.1982-8160.v1i2p73-88>. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.1982-8160.v1i2p73-88> Acesso em: 21 nov. 2021.

BRAGA, José Luiz. Comunicação é aquilo que transforma linguagens. **Alceu**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 20, p. 41-54, jan./jun. 2010a. Disponível em: https://revistaalceu-acervo.com.puc-rio.br/media/Alceu20_Braga.pdf. Acesso em: 21 nov. 2021.

BRAGA, José Luiz. Comunicação gerativa: um diálogo com Oliver Sacks. **Matrizes**, São Paulo, v. 11, n. 2, p. 35-55, maio/ago. 2017. DOI 10.11606/issn.1982-8160.v11i2p35-55. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/matrizes/article/view/133655/133365>. Acesso em: 21 nov. 2021.

BRAGA, José Luiz. Constituição do campo da comunicação. **Verso e Reverso**, São Leopoldo, v. 25, n. 58, p. 62-77, jan./abr. 2011b. DOI 10.4013/924 Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/versoereverso/article/view/924/147>. Acesso em: 21 nov. 2021.

BRAGA, José Luiz. Nem rara, nem ausente – tentativa. **Matrizes**, São Paulo, v. 4, n. 1, p. 65-81, 2010b. DOI 10.11606/issn.1982-8160.v4i1p65-81. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/matrizes/article/view/38276/41086>. Acesso em: 21 nov. 2021.

BRAGA, José Luiz. O que é comunicação? **Libero**, São Paulo, v. 19, n. 38, p. 15-20, jul./dez. 2016. Disponível em: <https://seer.casperlibero.edu.br/index.php/libero/article/view/794/786>. Acesso em: 21 jul. 2024.

BRUNET, Karla Schuch. Fotografia por celular: questionando novas práticas e dinâmicas de comunicação. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 30., 2007, Santos. **Anais eletrônicos** [...]. Santos: Intercom, 2007. Disponível em: <https://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2007/resumos/r1567-1.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2024.

CAMARGO, Gilson; DIERCHXS, Marco. Viagem ao paraíso sitiado. **Extraclasse**, Porto Alegre, 25 ago. 1999. Movimento. Disponível em: <https://www.extraclasse.org.br/movimento/1999/08/viagem-ao-paraíso-sitiado/>. Acesso em: 5 out. 2024.

CANVA. **O que é moodboard? Descubra como criar um painel de inspiração criativo**. Disponível em: https://www.canva.com/pt_br/aprenda/moodboard/. Acesso em: 20 jan. 2025.

CASTELLS, Manuel. **A galáxia da internet**: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

CASTRO, Rodrigo Galvão de. **Mobgrafia**: experiência estética na fotografia em dispositivos móveis. 2020. Tese (Doutorado em Comunicação) - Faculdade de Artes, Arquitetura e Comunicação, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2020. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/e2f08afb-b3e3-4d25-a4c7-8c714de52f1d/content>. Acesso em: 21 jul. 2024.

CARTIER-BRESSON, Henri. *In*: FOTOGRAFIA: o guia visual definitivo. São Paulo: Publifolha, 2015.

CHEFE do Instagram diz que app não é mais voltado para compartilhar fotos; rede deve ficar mais parecida com TikTok. **Portal G1**, 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/tecnologia/noticia/2021/07/01/chefe-do-instagram-diz-que-app-nao-e-mais-voltado-para-compartilhar-fotos.ghtml>. Acesso em: 25 out. 2024.

CITELLI, Adilson Odair. Tecnocultura e educomunicação. **Rizoma**, Santa Cruz do Sul, v. 3, n. 2, p. 63-75, dez. 2015. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/rizoma/article/view/6665>. Acesso em: 23 out. 2024.

COELHO, Teixeira. **Com o cérebro na mão**: no século que gosta de si mesmo. 1. ed. São Paulo: Itaú Cultural; Iluminuras, 2015.

COTTON, Charlotte. **A fotografia como arte contemporânea**. Trad. Maria Silvia Mourão Netto. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

DALTRO, Mônica Ramos; FARIA, Anna Amélia de. Relato de experiência: uma narrativa científica na pós-modernidade. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 1, p. 223-237, 2019. DOI 10.12957/epp.2019.43015. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revispsi/article/view/43015/29726>. Acesso em: 21 jul. 2024.

DEBRAY, Régis. **Vida e morte da imagem**: uma história do olhar no ocidente. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

DELEUZE, Gilles. **Conversações (1972-1990)**. Trad. Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 2013.

DI FELICE, Massimo. **Net-ativismo**: da ação social para o ato conectivo. São Paulo: Paulus, 2017.

DIÁLOGOS do silêncio: o curso de jornalismo e suas origens. Goiânia: FIC/UFG, 2017. Publicado pelo canal Johan Pedro. 1 vídeo (18 min 39 s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=PLusF3IQdWs>. Acesso em: 23 maio 2023.

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

DIDI-HUBERMAN, Georges. Quando as imagens tocam o real. **Pós**, Belo Horizonte, v. 2, n. 4, p. 204-219, nov. 2012. Tradução de Patrícia Carmello e Vera Casa Nova. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistapos/article/view/15454/12311>. Acesso em: 21 jul. 2024.

DOMENECH, Josep Maria Català. A imagem interface: imagem complexa para um pensamento complexo. *In*: DRIGO, Maria Ogéia; SOUZA, Luciana Coutinho P. de;

BARROS, Laan Mendes de; COSTA, Márcia R. da (org.). **Imagem e conhecimento: que relação é essa afinal?** Jundiaí: Paco Editorial, 2017. p. 99-118.

DUBOIS, Philippe. **O ato fotográfico e outros ensaios**. Trad. Marina Appenzeller. 14. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

DUARTE, Jorge. Entrevista em profundidade. *In*: DUARTE, Jorge; BARROS, Antonio (org.). **Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2010. p. 62-82

FABRIS, Annateresa (org.). **Fotografia: usos e funções no século XIX**. 2. ed. São Paulo: Edusp, 1998. (Texto e Arte, v. 3).

FERNANDES, Ana Rita Vidica. Coleção Clube da Objetiva (1970-1989): de uma sala com materiais de limpeza ao Museu da Imagem e do Som. **Studium**, Campinas, n. 35, p. 92-104, 2013. DOI 10.20396/studium.v0i35.12490. Disponível em: <https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/studium/article/view/12490>. Acesso em: 9 maio 2023.

FEUERSTEIN, Reuven; FEUERSTEIN, Refael S.; FALIK, Louis H.; RAND, Yaacov. The dynamic assessment of cognitive modifiability: the learning propensity device - theory, instruments and techniques. **Educational Psychology in Practice: theory, research and practice in educational psychology**, Jerusalem, v. 20, n. 3, p. 271-282, 2004. DOI 10.1080/0266736042000251835. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/0266736042000251835>. Acesso em: 9 maio 2023.

FLUSSER, Vilém. **Filosofia da caixa preta: ensaios para uma futura filosofia da fotografia**. Apresentação de Norval Baitello Junior. São Paulo: Annablume, 2013.

FONTCUBERTA, Joan. **La cámara de Pandora: la fotografi@ después de la fotografía**. Campinas: Editorial Gustavo Gili S. L., 2012.

FONTCUBERTA, Joan. **La furia de las imágenes: notas sobre la postfotografía**. Barcelona: Galaxia Gutenberg, 2016.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Lisboa: Leya, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 67. ed. Rio de Janeiro: São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 75. ed. Rio de Janeiro: São Paulo: Paz e Terra, 2020.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** São Paulo: Paz e Terra, 2013. *E-book*.

FREITAS, José Vicente. Educomunicação: contextualizando o processo de atribuição de sentidos e significados no delineamento do conceito. **Revista Brasileira de Educação Ambiental (Revbea)**, São Paulo, v.10, n. 2, p. 149-162,

2015. DOI 10.34024/revbea.2015.v10.2072. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/revbea/article/view/2072>. Acesso em: 21 jul. 2024.

GOMES, Gisane. Os fenômenos como teias de relações. *In*: DESAULNIERS, Julieta Beatriz Ramos (org.). **Fenômeno**: uma teia complexa de relações. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000. p. 101-112.

GOMES, Karine do Prado Ferreira. VIDICA, Ana Rita Fernandes. Mobgrafia em Sala de aula: Uma proposta de plano de ensino. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 46., 2023, Belo Horizonte. **Anais eletrônicos** [...]. Belo Horizonte: Intercom/PUC-Minas, 2023. Disponível em: https://sistemas.intercom.org.br/pdf/link_aceite/nacional/11/0816202321083264d65009285f.pdf. Acesso em: 21 jul. 2024.

GONÇALVES, Osmar. **Estética da fotografia**: um diálogo entre Benjamin e Flusser. [Fortaleza]: Grupo de Estudos Vilém Flusser, 2012. Disponível em: <https://www.flusserstudies.net/sites/www.flusserstudies.net/files/media/attachments/osmar-goncalves-a-estetica.pdf>. Acesso em: 1º maio 2021.

HAN, Byung-Chul. **Agonia do eros**. Tradução: Enio Paulo Gianchini. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017a.

HAN, Byung-Chul. **Morte e alteridade**. Tradução: Lucas Machado. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.

HAN, Byung-Chul. **Não coisas**: reviravoltas do mundo da vida. Tradução: Rafael Rodrigues Garcia. 1. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2022.

HAN, Byung-Chul. **No enxame**: perspectivas do digital. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

HAN, Byung-Chul. **O desaparecimento dos rituais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2021.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço**. Tradução: Enio Paulo Gianchini. Petrópolis, RJ: Vozes, (2015) 2017b.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade da transparência**. Tradução: Enio Paulo Gianchini. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017c.

HARVE. **O que é Backend? Guia completo**. Disponível em: <https://harve.com.br/blog/desenvolvimento-web/o-que-e-backend-guia-completo/>. Acesso em: 20 jan. 2025.

HISTÓRIA. Aprosul. 2020. Disponível em: <https://aprosul.com/setor-sul/> Acesso em 26 de outubro de 2024.

HOOKE, bell. Educação democrática. *In*: CÁSSIO, Fernando (org.). **Educação contra a barbárie**: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo, 2019. p. 243-254.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

HUNTER, James Davidson. **To change the world**: The Irony, Tragedy, and Possibility of Christianity in the Late Modern World. New York: Oxford University Press, 2010.

ISAACSON, Walter. **Steve Jobs**. Tradução Denise Bottmann, Pedro Maia Soares, Berilo Vargas. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

JAGUARIBE, Beatriz; LISSOVSKY, Mauricio. O visível e os invisíveis: imagem fotográfica e imaginário social. *In*: JAGUARIBE, Beatriz. **O choque do real**. Rio de Janeiro: Rocco, 2007. p. 42.

JENKINS, Henry. **Cultura da convergência**. São Paulo: Aleph, 2009.

KEEN, Andrew. **The internet is not the answer**. London: Atlantic Books, 2015.

KERCKHOVE, Derrick de. **A pele da cultura**: uma investigação sobre a nova realidade electrónica. Lisboa: Relógio D, 1997.

KOSSOY, Boris. **Hércules Florence**: a descoberta isolada da fotografia no Brasil. Edusp, 2006.

KUIPER, Roel. **Capital moral**: o poder de conexão da sociedade. Trad. Francis Petra Janssen. Brasília, DF: Monergismo, 2019.

KAKUTANI, Michiko. **A morte da verdade**: notas sobre a mentira na era Trump. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2018.

LATOURE, Bruno. **Reagregando o social**. Salvador: Edufba, 2012.

LEMO, André. **Cibercultura**: tecnologia e vida social na cultura contemporânea. Porto Alegre: Sulina, 2013.

LEMO, Ronaldo; DI FELICE, Massimo. **A vida em rede**. Campinas, SP: Papyrus 7 Mares, 2014.

LÈVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LIDERADAS pelo Instagram, redes sociais são canal de compra para 65% dos brasileiros. **Mercado e Consumo**, [s. l.], 15 jul. 2024. E-commerce. Disponível em: <https://mercadoeconsumo.com.br/15/07/2024/ecommerce/lideradas-pelo-instagram-redes-sociais-sao-canal-de-compra-para-65-dos-brasileiros/?cn-reloaded=1&cn-reloaded=1>. Acesso em: 1º out. 2024.

MACHADO, Arlindo. **O quarto iconoclasmo e outros ensaios hereges**. Rio de Janeiro: Rios Ambiciosos, 2001.

MACHADO, Lucas Nascimento. Da afabilidade ao inferno do igual: uma introdução crítica à filosofia de Byung-Chul Han. **Revista Sísifo**, Feira de Santana, n. 14, p. 1-29, jul./dez. 2021. Disponível em: <https://www.revistasisifo.com/2022/03/da-afabilidade-ao-inferno-do-igual-uma.html>. Acesso em: 1º maio 2023.

MACHADO, Sheron Nunes. **Mobgrafia e retrato**: subsídios para uma proposta artística. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Artes) - Universidade Federal do Paraná, Matinhos, 2018. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/xmlui/bitstream/handle/1884/61456/SHERON%20NUNES%20MACHADO.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 30 abr. 2021.

MAGRO, Adriana R.; SANTOS, Fernando Augusto. Fotografia no cotidiano educacional. In: ROCHA, Cleomar (org.). **Arte**: limitações e contaminações. Anais do 15º Encontro Nacional da ANPAP. Salvador: ANPAP, 2007. v. 2. p. 323-329. Disponível em: <https://anpap.org.br/wp-content/uploads/2023/12/Anais-ANPAP2006-v02.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2024.

MAIS DE 155 milhões de brasileiros possuem celular para uso pessoal, aponta IBGE. **Correio do Povo**, Porto Alegre, 16 set. 2022. Jornal com Tecnologia. Disponível em: <https://www.correiodopovo.com.br/jornalcomtecnologia/mais-de-155-milh%C3%B5es-de-brasileiros-possuem-celular-para-uso-pessoal-aponta-ibge-1.891007>. Acesso em: 3 jul. 2023.

MANOVICH, Lev. Instagram and Contemporay Image. **Manovich**, [s. l.], 2016. Disponível em: <http://manovich.net/index.php//instagram-and-contemporary-image>. Acesso em: 5 jul. 2021.

MALDONADO-TORRES, Nelson. La descolonización y el giro des-colonial. **Tabula Rasa**: Revista de Humanidades, Bogotá, n. 9, p. 61-72, 2008. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=39600905>. Acesso em: 5 jul. 2023.

MARCONDES FILHO, Ciro. **Fascinação e miséria da comunicação na cibercultura**. Porto Alegre: Sulina, 2012.

MARCONDES FILHO, Ciro. **O rosto e a máquina**: o fenômeno da comunicação visto pelos ângulos humano, medial e tecnológico. São Paulo: Paulus Editora, 2013.

MARQUES DE MELO, José. **Comunicação social**: teoria e pesquisa. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1975.

MARTINO, Luiz C. A ilusão teórica no campo da comunicação. **Revista Famecos**, Porto Alegre, n. 36, p. 111-117, ago. 2008. DOI 10.15448/1980-3729.2008.36.4423. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/revistafamecos/article/view/4423/3323>. Acesso em: 30 abr. 2021.

MAUAD, Ana Maria. Como nascem as imagens? Um estudo de história visual. **História**: Questões & Debates, Curitiba, v. 61, n. 2, p.105-132, jul./dez. 2014. DOI 10.5380/his.v61i2.39008. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/historia/article/view/39008/23769>. Acesso em: 27 maio 2021.

MCLUHAN, Marshall. **Os meios de comunicação como extensões do homem**. São Paulo: Cultrix, 1969.

MCLUHAN, Marshall. Visão, som e fúria. In LIMA, Luiz Costa. **Teoria da cultura de massa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000, p. 153-164.

MENDES DE BARROS, Laan; GALVÃO DE CASTRO, Rodrigo. Mobgrafia: experiencia estética expandida en tiempos de la postfotografía. **Razón y Palabra**, [s. l.], v. 23, n. 106, p. 290-308, 2020. Disponível em: <https://www.revistarazonypalabra.org/index.php/ryp/article/view/1495>. Acesso em: 8 nov. 2024.

MENEZES, Ana Angélica da Costa. Monóculo fotográfico: uma crônica sobre as relações e processos da imagem itinerante. **Naus: Revista Lusófona de Estudos Culturais e Comunicacionais**, [s. l.], v. 2, n. 1, p. 51-64, 2021. Disponível em: <https://www.revistas.ponteditora.org/index.php/naus/article/view/404/270>. Acesso em: 19 ago. 2024.

MIGNOLO, Walter D. La opción de-colonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto y un caso. **Tabula Rasa: Revista de Humanidades**, Bogotá, n. 8, p. 243-281, 2008. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=39600813>. Acesso em: 26 out. 2024.

MOBGRAFIA nas parolimpíadas: a arte da fotografia móvel nem destaque nos jogos. **Acontecendo aqui**, [s. l.], 6 set. 2024. Disponível em: <https://aconteceudoaqui.com.br/comunicacao/mobgraphia-na-paralimpiada-2024-a-arte-da-fotografia-movel-em-destaque-nos-jogos/>. Acesso em: 26 out. 2024.

MOBILE Photo Festival. **Mobgrafia**, São Paulo, c2024. Disponível em: <https://www.mobgraphia.com.br>. Acesso em: 22 out. 2024.

NAVAS, Adolfo Montejo. **Fotografia e poesia (afinidades eletivas)**. São Paulo: Ubu Editora, 2018.

PARISER, Eli. **O filtro invisível**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

PASQUALETTI, Mariana. NAVARRETTE, Renata. Google Academy: o mercado de educação no Brasil pós-COVID-19. **Think with Google**. Setembro de 2020. Disponível em: <https://www.thinkwithgoogle.com/intl/pt-br/futuro-do-marketing/transformacao-digital/google-academy-mercado-de-educacao-no-brasil-pos-covid/> Acessado 3 de Outubro de 2020.

PUBLICIDADE e Propaganda da UFG - Espaço das Profissões. Goiânia: FIC/UFG, 2020. Publicado pelo canal FIC no Youtube. 1 vídeo (21 min 08 s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=PLusF3IQdWs>. Acesso em: 23 maio 2023.

RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível: estética e política**. 2. ed. São Paulo: EXO experimental org.; Editora 34, 2009.

RANCIÈRE, Jacques. **O espectador emancipado**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.

RANCIÈRE, Jaques. **O mestre ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. 3. ed. 10. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

RANKING mostra quantos brasileiros estão no TikTok em 2023. **Exame**, 8 abr. 2023. Tecnologia. Disponível em: <https://exame.com/tecnologia/ranking-mostra-quantos-brasileiros-estao-no-tiktok-em-2023/> Acesso em: 23 ago. 2024.

RECUERO, Raquel. **Redes sociais na internet**. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2011. (Coleção Cibercultura).

RIVIÈRE, Carole. Mobile camera phones: a new form of "being together" in daily interpersonal communication. *In*: LING, Richard Seyler; PEDERSEN, Per E. (ed.). **Mobile communications**: renegotiation of the social sphere. London: Springer, 2005. p. 167-185.

ROSE, Gillian. **Visual methodologies**. London: Sage Publications, 2001.

ROUILLÉ, André. Da arte dos fotógrafos à fotografia dos artistas. **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**, Rio de Janeiro, n. 27, p. 302-311, dez. 1998. Tradução de Patrice C. Willaume. Disponível em: <https://docvirt.com/docreader.net/DocReader.aspx?bib=reviphan&pagfis=9984>. Acesso em: 10 mar. 2024.

ROUILLÉ, André. **A fotografia**: entre documento e arte contemporânea. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2009.

SAMAIN, Etienne (org.). **Como pensam as imagens**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2012.

SAMAIN, Etienne. Gregory Bateson: rumo a uma epistemologia da comunicação. **Ciberlegenda**, Niterói, ed. especial, n. 5, p. 1-14, 2001. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/ciberlegenda/article/view/36780/21355>. Acesso em: 21 jul. 2024.

SANTAELLA, Lúcia. A estética das linguagens líquidas. *In*: SANTAELLA, Lúcia; ARANTES, Priscila (org.). **Estéticas tecnológicas**: novos modos de sentir. São Paulo: EDUC, 2008. p. 35-53.

SANTAELLA, Lúcia. **Culturas e artes do pós-humano**: da cultura das mídias à cibercultura. São Paulo: Paulus, 2003.

SANTAELLA, Lúcia. **Linguagens líquidas na era da mobilidade**. São Paulo: Paulus, 2007.

SANTAELLA, Lucia. **O que é semiótica**. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 2001. (Coleção Primeiros Passos).

SALVADOR, Camilo. Amor de celular (com rimas pobres). **Médium**, [s. l.], 2016. Disponível em: <https://faziapoesia.com.br/amor-de-celular-f0b2a8ac2d99> Acesso em: 24 jun. 2023.

SATLER, Lara Lima. **Tramas formativas em audiovisual: a minha ação docente à luz de experiências audiovisuais coletivas**. 2016. Tese (Doutorado em Arte e Cultura Visual) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

SIGNATES, Luiz. A comunicação como ciência básica tardia: uma hipótese para o debate. **E-Compós**, Brasília, v. 21, n. 2, id 1387, maio/ago. 2018. DOI 10.30962/ec.1387. Disponível em: <https://www.e-compos.org.br/e-compos/article/view/1387/1843>. Acesso em: 10 maio 2021.

SIGNATES, Luiz. Da exogenia aos dispositivos: roteiro para uma teorização autônoma da comunicação. **Líbero**, São Paulo, n. 36, p. 143-152, 2015. Disponível em: <https://seer.casperlibero.edu.br/index.php/libero/article/view/51/29>. Acesso em: 21 jul. 2024.

SILVA NETO, Antônio Leão da. **Dicionário de filmes brasileiros**: curta e média metragem. 1. ed. São Paulo: Edição do Autor, 2006.

SILVA, Cleber Daniel Lambert da. Comunicação e pensamento sob o signo do acontecimento: um interlúdio epistemológico-ontológico. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 27.; ENCONTRO DOS NÚCLEOS DE PESQUISA DA INTERCOM, 4., 2004, Porto Alegre. **Anais eletrônicos** [...]. Porto Alegre: Intercom/PUC-RS, 2004. Disponível em: <http://www.portcom.intercom.org.br/pdfs/94966418141383765444742045363527456798.pdf>. Acesso em: 8 nov. 2024.

SMITH, James K. A. **Você é aquilo que ama**: o poder espiritual do hábito. Trad. James Reis. São Paulo: Vida Nova, 2017.

SOARES, Ismar de Oliveira. **Educomunicação**: o conceito, o profissional, a aplicação. São Paulo: Paulinas, 2011.

SODRÉ, Muniz. **A ciência do comum**: notas para o método comunicacional. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SODRÉ, Muniz. **As estratégias sensíveis**: afeto, mídia e política. 2. ed. Rio de Janeiro: Mauad X, 2016.

SODRÉ, Muniz. **Reinventando a educação**: diversidade, descolonização e redes. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

SONTAG, Susan. **Sobre fotografia**. Trad. Rubens Figueiredo. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

STEINER, George. **Aqueles que queimam livros**. Cotia: Âyiné, 2017.

TAPSCOTT, Don. **A hora da geração digital**: como jovens que cresceram usando a internet estão mudando tudo, das empresas aos governos. São Paulo: Agir Negócios, 2010.

TIKTOK coloca limite de tempo para uso por adolescentes. **Meio e Mensagem**, São Paulo, 2 mar. 2023. Mídia. Disponível em: <https://www.meioemensagem.com.br/midia/tiktok-coloca-limite-de-tempo-para-uso-por-usuarios-adolescentes#:~:text=Os%20pais%20ou%20outros%20adultos,anos%2C%20mas%20poder%C3%A1%20ser%20removido>. Acesso em: 1º nov. 2023.

TESTONI, Marcelo. Negacionismo prejudica não só a saúde como conquistas e avanços da medicina. Viva bem. **UOL**, 2020. – Disponível em: <https://www.uol.com.br/vivabem/noticias/redacao/2020/05/21/negacionismo-prejudica-nao-so-a-saude-como-conquistas-e-avancos-da-medicina.htm?cmpid=copiaecola> Acessado em: 12 de fevereiro de 2021.

TWENGE, Jean M. **iGen**: porque as crianças de hoje estão crescendo menos rebeldes, mais tolerantes, menos felizes - e completamente despreparadas para a vida adulta (e o que isso significa para o resto de nós). São Paulo: Universo dos Livros, 2017.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS. Glossário histórico-educacional: MEC-USAID. Disponível em: <https://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/mec-usaid>. Acesso em: 13 jan. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. Faculdade de Informação e Comunicação. **História**. Goiânia: FIC/UFG, [2023a]. Disponível em: <https://fic.ufg.br/p/833-historia>. Acesso em: 23 maio 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. **Resolução Cepec nº 1557, de 1º de dezembro de 2017**. Aprova o Regulamento Geral dos Cursos de Graduação (RGCG) da Universidade Federal de Goiás, e revoga as disposições em contrário (as alterações trazidas pela Resolução CONSUNI Nº 33/2020, de 14 de agosto de 2020, e seguintes, são de caráter temporário). Goiânia: UFG, 2017. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/90/o/Resolucao_CEPEC_2017_1557R.pdf. Acesso em: 23 mar. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. **Resolução Consuni nº 18, de 20 de março de 2020**. Dispõe sobre a suspensão, por tempo indeterminado, dos calendários acadêmicos 2020 do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE), dos cursos de graduação e de pós-graduação da Universidade Federal de Goiás (UFG), e dá outras providências. Goiânia: UFG, 2020. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/90/o/Resolucao_CEPEC_2017_1557R.pdf. Acesso em: 23 mar. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. Secretaria de Comunicação. **Curso de jornalismo da UFG**: destaque na comunicação brasileira. Goiânia: FIC/UFG,

[2023b]. Disponível em: <https://secom.ufg.br/n/39183-curso-de-jornalismo-da-ufg-destaque-na-comunicacao-brasileira>. Acesso em: 23 maio 2023.

VIANA, Claudemir Edson; MELLO, Luci Ferraz de. Cultura digital e a educomunicação como novo paradigma educacional. **Revista FGV Online**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, p. 31-49, abr. 2013. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/revfgvonline/article/view/19281/18555>. Acesso em: 13 out. 2024

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WOLF, Mauro. **Teoria das comunicações de massa**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

ZAROCOSTAS, John. How to fight an infodemic. **The Lancet**, [s. l.], v. 395, n. 10225, p. 676, 2020. Disponível em: [https://www.thelancet.com/journals/lancet/article/PIIS0140-6736\(20\)30461-X/fulltext](https://www.thelancet.com/journals/lancet/article/PIIS0140-6736(20)30461-X/fulltext). Acesso em: 4 nov. 2024.

APÊNDICE A - ROTEIRO SEMIESTRUTURADO PARA A ENTREVISTA COM OS DOCENTES

Perguntas norteadoras:

1. Me conte um pouco sobre a sua formação, a sua história com a fotografia, tanto enquanto fotógrafo quanto docente de fotografia.
2. Atualmente, você utiliza a fotografia de mídias móveis, na sua produção fotográfica? E, na sua prática docente?
3. Há quanto tempo você ministrou disciplinas ligadas à fotografia nos cursos de Comunicação? (para docentes aposentados) / Há quanto tempo você ministra disciplinas ligadas à fotografia nos cursos de Comunicação? (para docentes ativos)
4. Na sua opinião, qual era ou é a maior dificuldade para o aprendizado da fotografia por parte dos discentes? E, também, qual a maior dificuldade, hoje, para ensinar a fotografia (caso ainda esteja na docência)?
5. Você conhece o termo Mobgrafia? Já chegou a utilizar mídias móveis para o Ensino da Fotografia em sala de Aula? Se sim, qual foi a experiência? Se não, o que o(a) impediu de usar essa prática?
6. Você acha que existe uma diferença estética entre fotos analógicas, digitais e mobgráficas? Você acha que existe uma diferença do uso dessas diferentes tecnologias no ensino da fotografia? Se sim, qual(is)?
7. Você colocaria em prática nas suas aulas o uso de mídias móveis como o celular, por exemplo?
8. Como você enxerga a relação entre produção, recepção e circulação de imagens?

ANEXO A - PLANO DE ENSINO DA DISCIPLINA DE INVERNO DE NÚCLEO LIVRE MINISTRADA JUNTAMENTE COM O PROF. JOÃO DANIELL EM 2020



Universidade Federal de Goiás
Campus Samambaia, Cep 74001.970, Goiânia-GO
Fones: 62 3521.1334/3521.1335
www.fic.ufg.br - secretaria@fic.ufg.br



PLANO DE ENSINO DE DISCIPLINA

versão 02 (correções e alterações estão marcados de azul)

I – Identificação da disciplina

Curso: Publicidade e Propaganda	Ano/sem.: 2020/1
Disciplina: Fotografia com dispositivos móveis	NL de Inverno/Remoto
Professores: Karine do Prado e João Daniell Oliveira	CHTS: 64h

Carga horária teórica: 36h (2 aulas de 3h por semana)

Carga horária prática: 28h (aproximadamente 4h por semana para realizar as atividades)

Início das aulas: 30 de junho | Término das aulas: 07 de agosto

II – Ementa

Desenvolvimento do olhar fotográfico. Exercícios de percepção fotográfica. Mobgrafia. Técnicas de fotografia básica e suas aplicações usando dispositivos móveis. Estética da fotografia e possibilidades criativas com dispositivos móveis. Edição de imagens com celular. Ensaio fotográfico.

III – Objetivo geral

Preparar o aluno para fotografar com smartphones, tablets ou câmera compacta cenas do cotidiano, por meio das técnicas básicas de fotografia, estimulando a criatividade e o olhar fotográfico

IV – Objetivos específicos

- Refletir sobre o consumo e produção de imagens na atualidade;
- Refletir acerca da formação do olhar fotográfico e estimular o seu desenvolvimento por meio de exercícios e discussões;
- Conhecer as características das câmeras em dispositivos móveis e apresentar possibilidades criativas;



Universidade Federal de Goiás
Campus Samambaia, Cep 74001.970, Goiânia-GO
Fones: 62 3521.1334/3521.1335
www.fic.ufg.br - secretaria@fic.ufg.br



- Reconhecer por meio de teoria e prática elementos técnicos da linguagem fotográfica;
- Apresentar e discutir tópicos da história da fotografia, compreender o desenvolvimento da linguagem e dos gêneros fotográficos.
- Planejar e produzir um ensaio fotográfico.

V – Conteúdo programático

- Fotografia como forma de mediação com o mundo
- O olhar fotográfico: ler e produzir imagens hoje (na era digital)
- Breve história da fotografia: de Niépce até Steve Jobs
- Composição e enquadramento
- Fotometria e Luz: ISO e diafragma
- Movimento: usos do obturador
- Profundidade de campo
- Conhecendo o seu celular: prejuízos e possibilidades
- Colorimetria e harmonizações cromáticas
- Gêneros: fotografia publicitária, fotojornalismo, retrato, selfie, fotografia conceitual
- Conhecendo e se inspirando em outros fotógrafos
- Edição de imagens: o mundo da pós-produção
- Planejamento e execução de um ensaio fotográfico

VI – Metodologia de ensino-aprendizagem

Ensino remoto e EAD

O curso será ofertado na modalidade ensino remoto. Diferentemente do ensino EAD, o ensino remoto mistura elementos das aulas presenciais com algumas características do EAD, como o uso de plataformas digitais. Nossas aulas vão acontecer por meio de videoconferência (Google Meet) em datas e horários pré-estabelecidos, diferente do EAD, em que as aulas são gravadas previamente e os alunos/alunas escolhem qual o melhor dia e horário para assistir. Por isso, contamos com a organização e a disciplina de vocês para o bom andamento da disciplina.

Plataformas de ensino adotadas

Usaremos como plataforma de ensino o **Google Classroom** (Google Sala de Aula); as atividades, os materiais didáticos, e os documentos relativos à disciplina ficaram disponíveis nessa plataforma. Além disso, é possível fazer perguntas, participar de fóruns e muito mais pelo Classroom. Falaremos e mostraremos a plataforma nos primeiros encontros.

Paralelamente ao Classroom, usaremos também o **SigaA** como plataforma auxiliar. Lançaremos no SigaA as notas finais, assim como a frequência. A frequência será relativa à participação aos encontros por videoconferência.

Organização da disciplina

Toda a disciplina foi organizada tendo como fio condutor a produção do **nosso ensaio fotográfico**. Assim, o conteúdo programático foi agrupado em blocos que vão ser tratados semanalmente. Ao mesmo tempo, a cada semana, será proposto um desafio fotográfico diferente: as fotografias produzidas ao longo desses desafios serão a matéria prima de nosso ensaio.

As aulas compreenderão:

- Apresentação expositiva;
- A cada aula alguns alunos vão apresentar para turma as fotos feitas na semana;
- Repertório: o professor vai apresentar para turma o trabalho de um fotógrafo;
- Acompanhamento e orientação dos trabalho em andamento

CRONOGRAMA	TERÇA	QUINTA	TEMA/DESAFIO
Este cronograma está sujeito a alterações.			
1ª SEMANA João e Karine	Aula 01 30/06 Desafio 01	Aula 02 02/07 Desafio 02	Apresentação e contextualização. O que é mobgrafia? Quintal, área, alpendre, sacada
2ª SEMANA João	Aula 03 07/07	Aula 04 09/07 Desafio 03	O olhar fotográfico. História dos dispositivos fotográficos. Cozinha, área de serviço, despensa
3ª SEMANA Karine	Aula 05 14/07	Aula 06 16/07 Desafio 04	Técnica e estética: Triângulo da Iluminação (ISO, Obturador e Diafragma) Salas
4ª SEMANA João	Aula 07 21/07	Aula 08 23/07 Desafio 05	Técnica e estética: composição e enquadramento. Colorimetria, Gestalt, Elementos Visuais Básicos. Banheiro, corredores
5ª SEMANA Karine	Aula 09 28/07	Aula 10 30/07 Desafio 06	Gêneros da Fotografia: Fotojornalismo, Fotografia Documental, Fotografia Publicitária Quartos
6ª SEMANA João e Karine	Aula 11 04/08	Aula 12 06/08	Ensaio fotográfico e edição

Primeiro Plano (Projeto de extensão)

Integração das atividades com o Projeto Primeiro Plano, da Faculdade de Informação e Comunicação (FIC/UFG). Toda semana postaremos uma seleção de fotografias selecionadas na página do projeto. Acompanhe: <https://www.instagram.com/primeiroplanofic/>



Universidade Federal de Goiás
 Campus Samambaia, Cep 74001.970, Goiânia-GO
 Fones: 62 3521.1334/3521.1335
 www.fic.ufg.br - secretaria@fic.ufg.br



Proposta do ensaio

O projeto é dividido em duas etapas:

1. Ensaio fotográfico individual autoral. Cada estudante fará o seu a partir de um perfil no instagram criado exclusivamente para o projeto. Será construído ao longo de todo o curso.
2. Exposição coletiva, com imagens selecionadas dos ensaios individuais. Criaremos um outro perfil para expor os trabalhos escolhidos. Criaremos o perfil ao término da disciplina.

Tema do Ensaio fotográfico

Produção de um Ensaio Fotográfico Individual Autoral: **"De fora para dentro: em cada canto um conto, em cada cômodo um incômodo."**

Nesse momento de pandemia, aprendemos mais do que nunca a ficar dentro de casa. Ocupamos duas casas: a de concreto, madeiras e objetos e a casa que habita nosso ser: o corpo. Isolados uns dos outros, precisamos aprender a habitar nessas duas edificações e nos perguntamos: o que faz da minha casa, o meu lugar? Quem habita esse espaço, com quem eu divido esse lugar? Quais marcas ou vestígios deixamos nesses lugares? Minha casa é o meu lar? Quais os objetos que povoam esse lugar, ambiente. Quem sou eu? O que faz de mim ser diferente de todos os outros?

Por isso propomos os seguintes desafios semanais, todas às quintas:

1. Fotografia na área do quintal, área externa, alpendre ou sacada (Vale 1 ponto)
2. Fotografia na cozinha, área de serviço, despensa (Vale 1 ponto)
3. Fotografia nas salas (Vale 1 ponto)
4. Fotografia banheiro, corredores (Vale 1 ponto)
5. Fotografia no quartos (Vale 1 ponto)

Entregar: cada aluno deve entregar, no mínimo, **10 fotos por desafio**. Além das imagens também deve entregar um **breve relato por escrito**, pode ser feito como um diário, compartilhando como foi sua experiência no desafio da semana. Trata-se de uma reflexão sobre os sentimentos que motivaram a criação das fotografias ou que elas despertaram em você. Tente criar um diálogo com essas imagens. Você é livre para trazer referências de poesias, músicas, literatura, cinema, notícias, conversas que teve na semana etc. Usaremos o Google Classroom para postar e receber o trabalho dos alunos.



Universidade Federal de Goiás
Campus Samambaia, Cep 74001.970, Goiânia-GO
Fones: 62 3521.1334/3521.1335
www.fic.ufg.br - secretaria@fic.ufg.br



OBS: O modo de condução do curso dependerá, contudo, da dinâmica que perpassa todo o processo de ensino-aprendizagem, podendo ser reformulado em caso de necessidade.

VII - Processos e critérios de avaliação

A avaliação será contínua e cumulativa levando em conta a participação e as atividades propostas no decorrer da disciplina. Critérios: vamos avaliar a proposta do ensaio, e a pertinência entre os relatos, a justificativa e as imagens apresentadas. Também serão avaliadas as técnicas usadas, a criatividade e a participação.

COMPOSIÇÃO DA NOTA FINAL	
Desafios fotográficos (1 ponto cada)	6 pontos
Ensaio individual autoral (instagram)	4 pontos
Total	10 pontos

VIII - Local de divulgação dos resultados da avaliação

A divulgação dos resultados será feita na plataforma SIGAA.

X - Bibliografia básica

AGOSTINI, Daniela; ALESSIO, Heloisa; DEGEN, Thomas. **Fotografia: um guia para ser fotógrafo em um mundo onde todos fotografam**. São Paulo: Editora Senac São Paulo. 2019.

CARROLL, Henry. **Leia isto se quer tirar fotos incríveis**. Osasco, SP: Editorial gustavo Gili, 2014.

DILG, Brian (Editor). **Fotografia: 50 conceitos e técnicas fundamentais explicados de forma clara e rápida**. São Paulo: Publifolha, 2016.

RORIZ, Aydano (Editor). **52 Lições de fotografia digital**. São Paulo: Editora Europa, 2014.



Universidade Federal de Goiás
Campus Samambaia, Cep 74001.970, Goiânia-GO
Fones: 62 3521.1334/3521.1335
www.fic.ufg.br - secretaria@fic.ufg.br



XI - Bibliografia complementar

FREEMAN, Michael. **A narrativa fotográfica: a arte de criar ensaios e reportagens visuais**. Porto Alegre: Bookman, 2014.

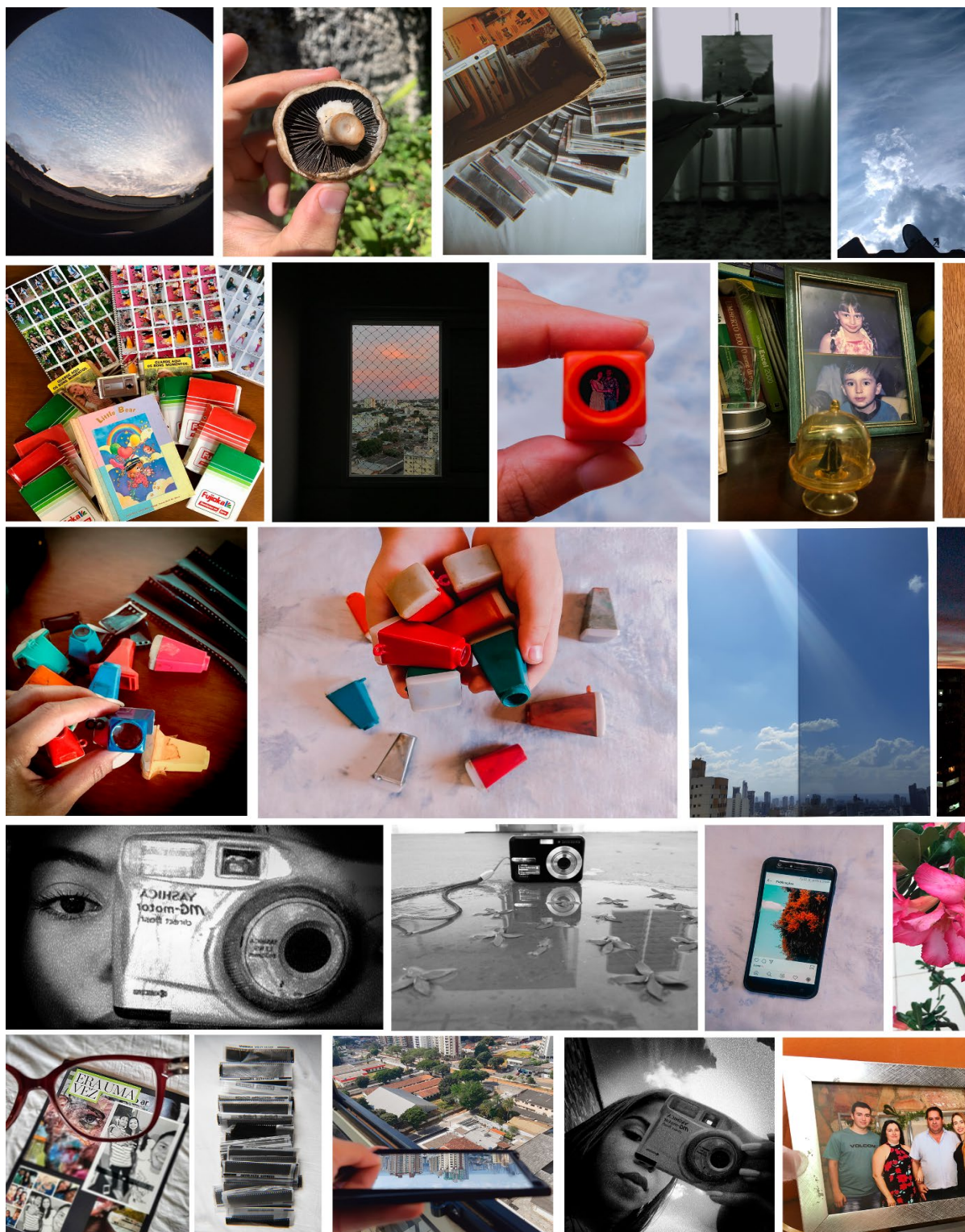
FREEMAN, Michael. **Composição**. Porto Alegre : Bookman, 2015.

PRÁKEL, David. **Fundamentos da fotografia criativa**. Osasco, SP: Editorial Gustavo Gili, 2010.

SHORE, Stephen. **A natureza das fotografias: uma introdução**. São Paulo: Cosac&Naify, 2014.

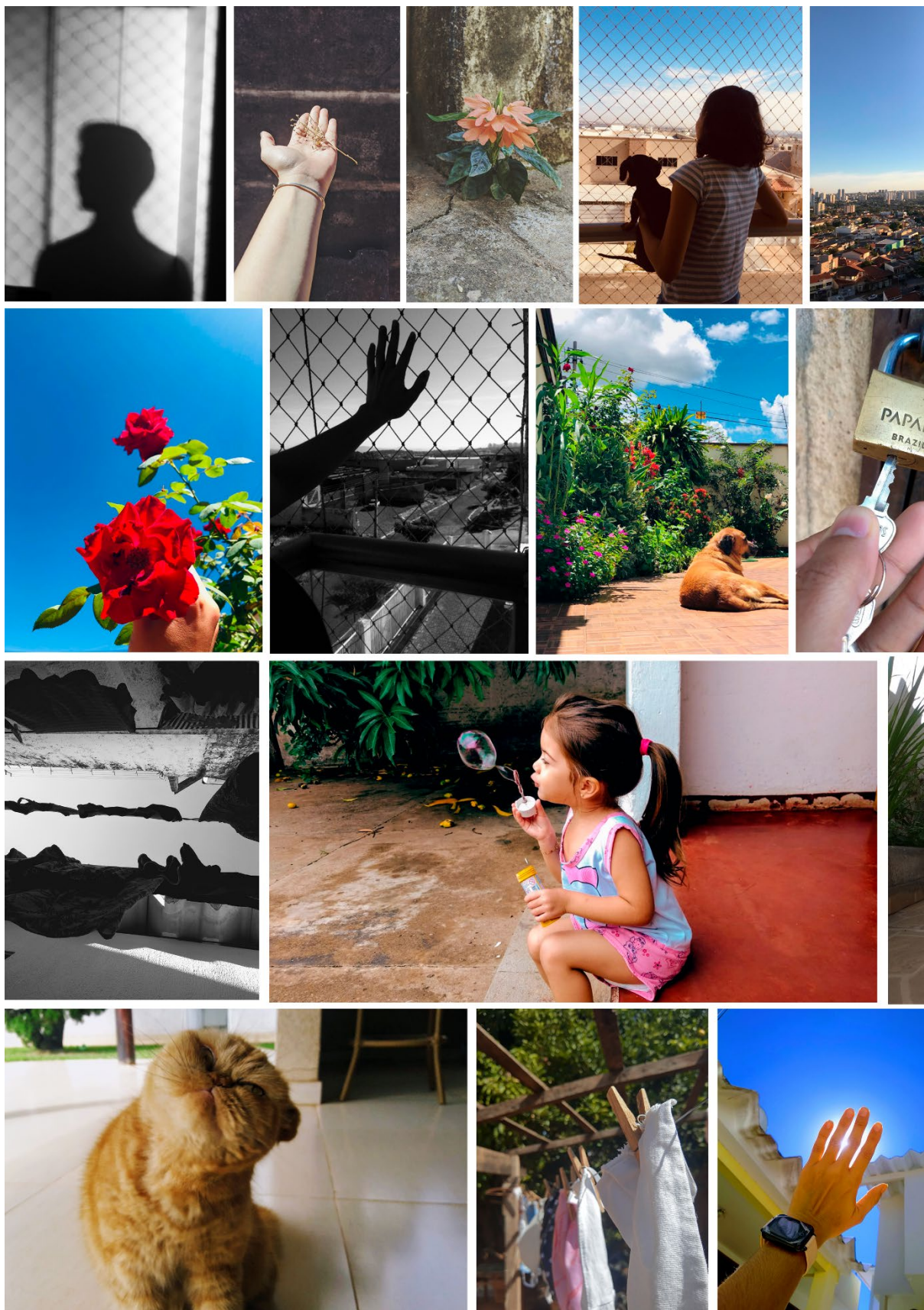
ANEXO B - MOBGRAFIAS ELABORADAS PELOS EDUCANDOS DO NÚCLEO LIVRE “FOTOGRAFIA COM DISPOSITIVOS MÓVEIS” (2020)

Figura 99 - Compilado do Desafio 1 “O que é fotografia? O que é fotografar?”



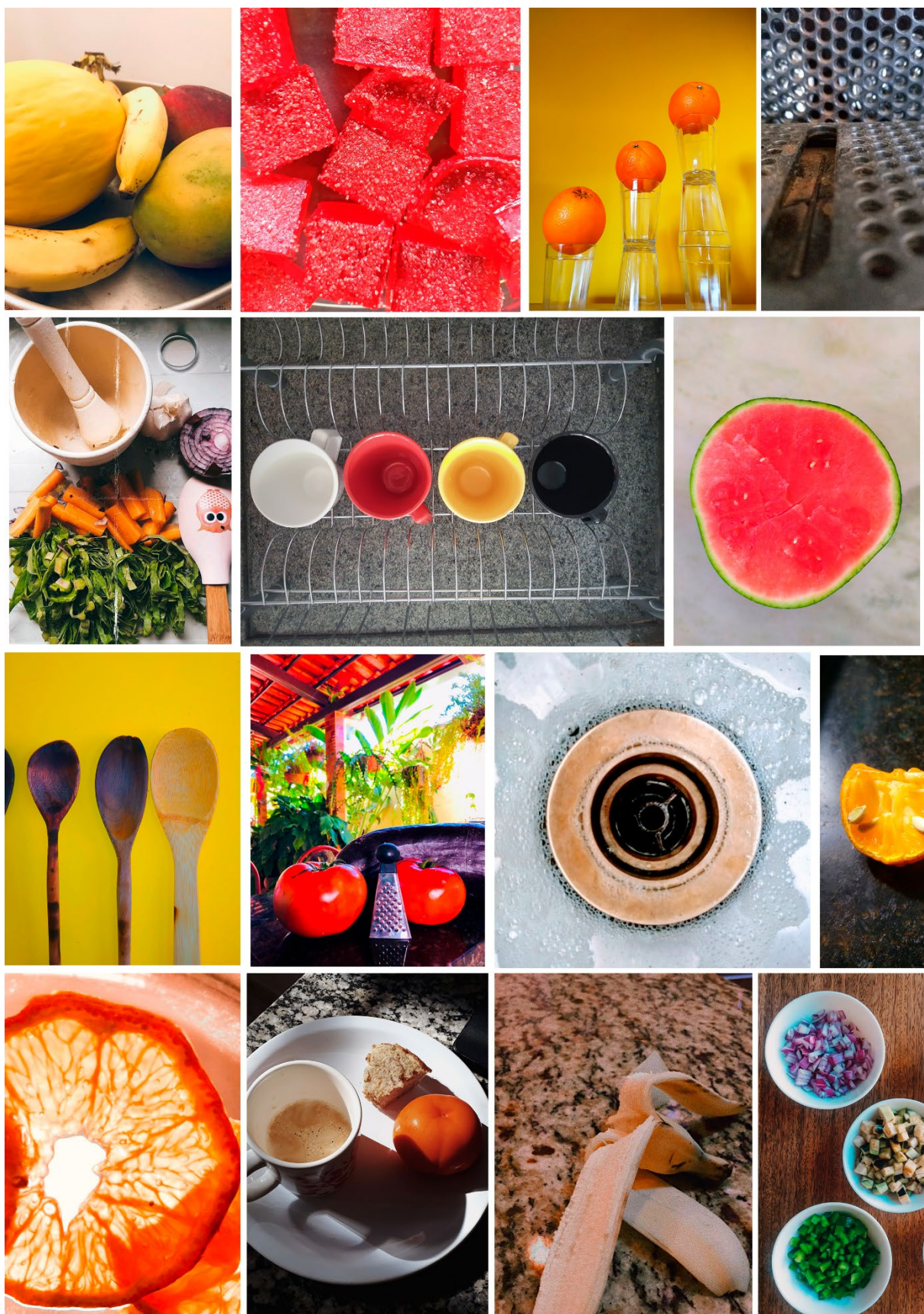
Fonte: Elaboração própria a partir das mobgrafias dos educandos (2024).

Figura 100 - Compilado Desafio 2 “Fotografia na área do quintal, área externa, alpendre ou sacada”



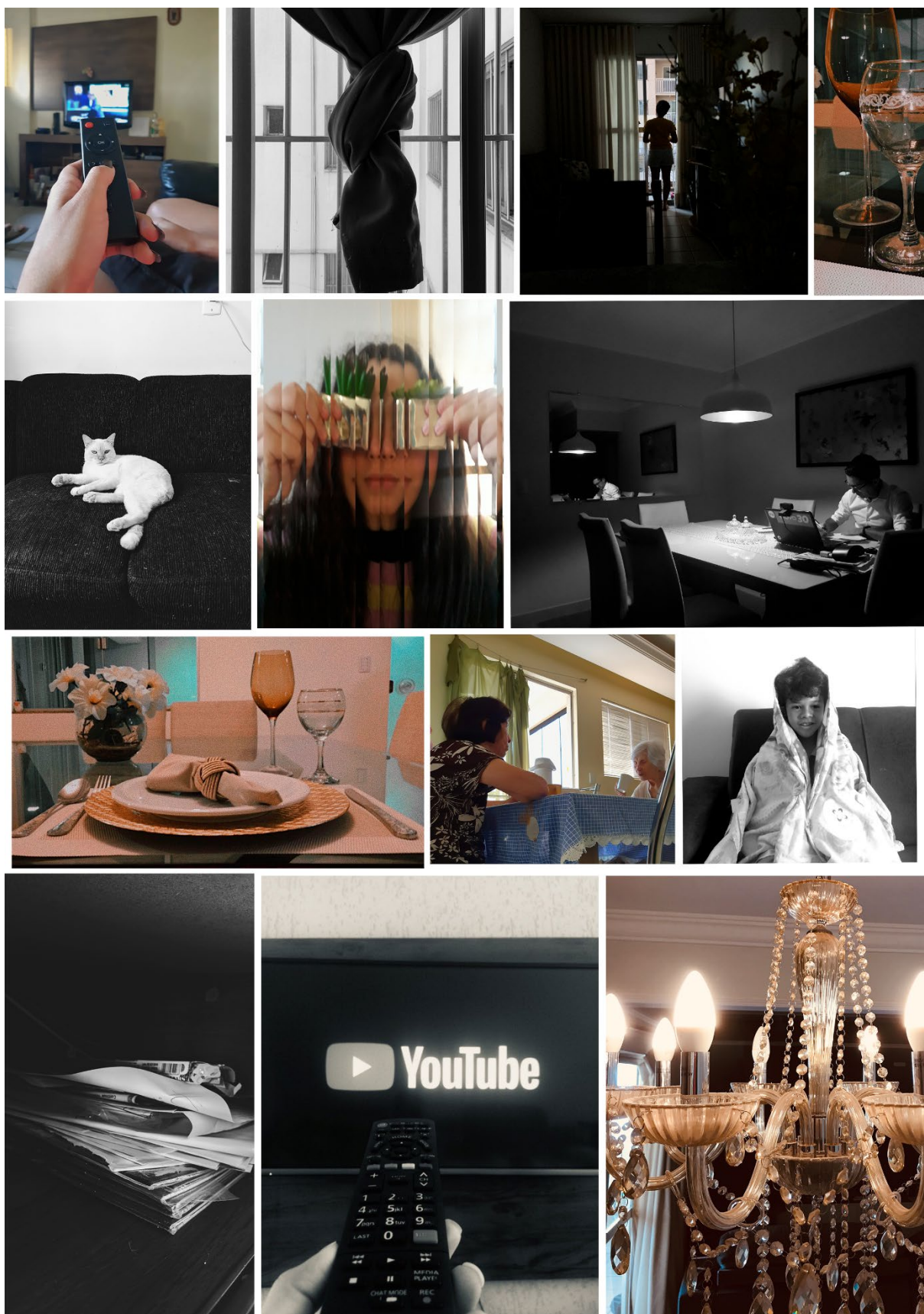
Fonte: Elaboração própria a partir das mobgrafias dos educandos (2024).

Figura 101 - Compilado Desafio 3 "Cozinha"



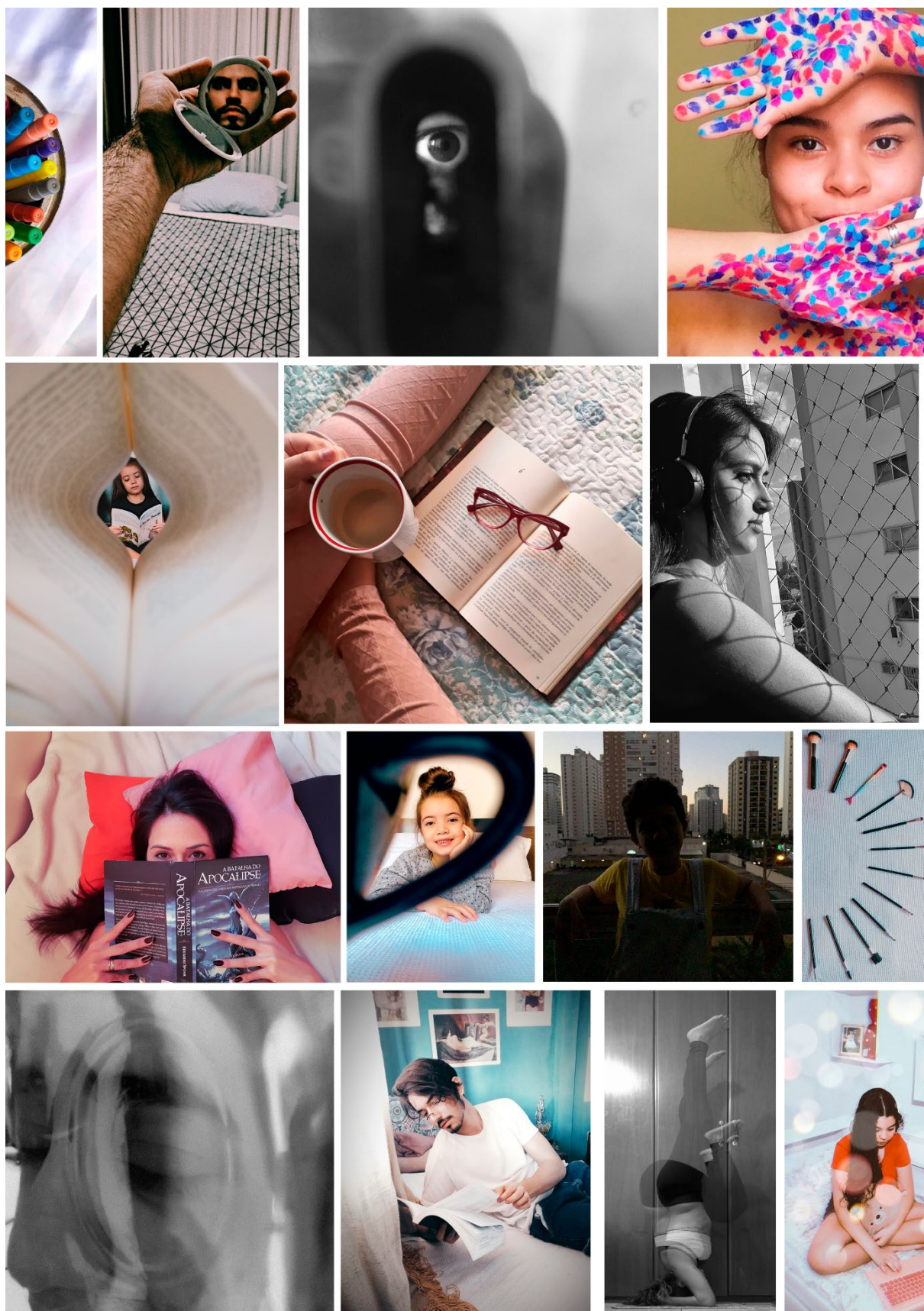
Fonte: Elaboração própria a partir das mobgrafias dos educandos (2024).

Figura 102 - Compilado Desafio 4 “Sala de jantar/estar”



Fonte: Elaboração própria a partir das mobgrafias dos educandos (2024).

Figura 103 - Compilado Desafio 6 “Quarto”



Fonte: Elaboração própria a partir das mobgrafias dos educandos (2024).

**ANEXO C - MODELOS DE RELATÓRIOS DESAFIO 1 A 6 – NL DE INVERNO
REMOTO (2020)**

Mobgrafia:

fotografia com dispositivos móveis

Núcleo livre de inverno remoto

Professores Karine do Prado e João Daniell de Oliveira

Relato Desafio 01	
NOME	Escreva aqui seu nome....
<p>COMANDO:</p> <p>No nosso primeiro desafio a proposta é fazer uma resposta visual para as perguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - O que é fotografia? - O que é fotografar? <p>Cada um de vocês deverá fazer uma ou mais fotografias respondendo a essas perguntas.</p> <p>Além das fotos, deverá ser entregue também o relato escrito. Lembrando que um parágrafo é suficiente, embora quem deseje possa escrever mais.</p> <p>Você pode colocar as fotos que tirou no corpo do texto, mas isso não é obrigatório. Em todo caso, pedimos que nos envie as fotografias do desafio como anexo na atividade do Google Classroom. Isso é importante para manter a qualidade das imagens.</p>	

Escreva seu relato aqui.....

Mobgrafia:

fotografia com dispositivos móveis

Núcleo livre de inverno remoto

Professores Karine do Prado e João Daniell de Oliveira

Escreva aqui o seu relato.....

Relato Desafio 02	
NOME	Escreva aqui seu nome....
<p>COMANDO:</p> <p>Neste segundo desafio, vamos fotografar a área externa de nossas casas/apartamentos: quintal, varanda, fachada, calçada.....</p> <p>Relate como foi a sua experiência ao participar deste desafio. Logo abaixo colocamos algumas perguntas que podem te ajudar a desenvolver o seu relato.</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>O que este espaço significa para mim?</i> - <i>O que este espaço significa para minha família/as pessoas com quem moro?</i> - <i>Que memórias, recordações este lugar me traz?</i> - <i>Que elemento/objeto caracteriza este ambiente?</i> - <i>Relate suas dificuldades, ter a ideia da foto, realizar a fotografia etc</i> - <i>Você conseguiu realizar a foto do jeito que planejou? O resultado foi o que você esperava?</i> <p>Lembramos que o relato é um texto curto de alguns parágrafos, parecido com um diário. Não é preciso ter a preocupação de fazer um texto acadêmico. Mas vocês podem trazer, e será muito bem-vindo, as ideias, os pensamentos e os autores, artistas (música, poesia, cinema etc.) que conhece e que dialogam com o suas fotografias e seu texto.</p> <p>Ótima escrita a todas e todos, Karine do Prado e João Daniell de Oliveira</p>	

Mobgrafia:
fotografia com dispositivos móveis
Núcleo livre de inverno remoto

Relato Desafio 03	
NOME	Escreva aqui seu nome....
<p>COMANDO:</p> <p>Neste terceiro desafio, vamos fotografar a partir da cozinha, área de serviço, despensa. Pense nas cenas, momentos, situações, rituais que envolvem este espaço: preparar o café, lavar as vasilhas, almoçar, limpar, organizar etc.</p> <p>Relate como foi a sua experiência ao participar deste desafio. Logo abaixo colocamos algumas perguntas que podem te ajudar a desenvolver o seu relato.</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>O que este espaço significa para mim?</i> - <i>O que este espaço significa para minha família/as pessoas com que moro?</i> - <i>Que memórias, recordações este lugar me traz?</i> - <i>Que elemento/objeto caracteriza este ambiente?</i> - <i>Relate suas dificuldades, ter a ideia da foto, realizar a fotografia etc</i> - <i>Você conseguiu realizar a foto do jeito que planejou? O resultado foi o que você esperava?</i> <p>Lembramos que o relato é um texto curto de alguns parágrafos, parecido com um diário. Não é preciso ter a preocupação de fazer um texto acadêmico. Mas vocês podem trazer, e será muito bem-vindo, as ideias, os pensamentos e os autores, artistas (música, poesia, cinema etc.) que conhece e que dialogam com o suas fotografias e seu texto.</p> <p>Ótima escrita a todas e todos, Karine do Prado e João Daniell de Oliveira</p>	

Escreva aqui o seu relato.....

Mobgrafia:
fotografia com dispositivos móveis
Núcleo livre de inverno remoto

Relato Desafio 04	
NOME	Escreva aqui seu nome....
<p>COMANDO:</p> <p>Chegou o momento de fotografar a partir das várias salas que compõem as nossas casas. E se lembrem, o espaço escolhido é apenas um mecanismo para formarmos o ensaio, se atente não somente aos objetos desses cômodos, mas às cenas que acontecem ali, como as pessoas geralmente usam esses espaços e assim por diante.</p> <p>Relate como foi a sua experiência ao participar deste desafio. Logo abaixo colocamos algumas perguntas que podem te ajudar a desenvolver o seu relato.</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>O que este espaço significa para mim?</i> - <i>O que este espaço significa para minha família/as pessoas com que moro?</i> - <i>Que memórias, recordações este lugar me traz?</i> - <i>Que elemento/objeto caracteriza este ambiente?</i> - <i>Relate suas dificuldades, ter a ideia da foto, realizar a fotografia etc</i> - <i>Você conseguiu realizar a foto do jeito que planejou? O resultado foi o que você esperava?</i> - <i>Como ela é usada na sua casa?</i> - <i>Quais os hábitos das pessoas nesse local?</i> - <i>Vocês almoçam vendo TV? A sala é um lugar realmente para se estar?</i> - <i>É confortável, você se sente bem ali?</i> - <i>Há algo que te incomoda, o que seria e por quê?</i> <p>Lembramos que o relato é um texto curto de alguns parágrafos, parecido com um diário. Não é preciso ter a preocupação de fazer um texto acadêmico. Mas vocês podem trazer, e será muito bem vindo, as ideias, os pensamentos e os autores, artistas (música, poesia, cinema etc.) que conhece e que dialogam com o suas fotografias e seu texto.</p> <p>Ótima escrita a todas e todos, Karine do Prado e João Daniell de Oliveira</p>	

Escreva aqui o seu relato.....

Mobgrafia:
fotografia com dispositivos móveis
Núcleo livre de inverno remoto

Relato Desafio 05 Quartos	
NOME	Escreva aqui seu nome....
<p>COMANDO:</p> <p>Chegou o momento de fotografar a partir dos quartos.</p> <p>Relate como foi a sua experiência ao participar deste desafio. Logo abaixo colocamos algumas perguntas que podem te ajudar a desenvolver o seu relato.</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>O que este espaço significa para mim?</i> - <i>O que este espaço significa para minha família/as pessoas com que moro?</i> - <i>Que memórias, recordações este lugar me traz?</i> - <i>Que elemento/objeto caracteriza este ambiente?</i> - <i>Relate suas dificuldades, ter a ideia da foto, realizar a fotografia etc</i> - <i>Você conseguiu realizar a foto do jeito que planejou? O resultado foi o que você esperava?</i> - <i>Como ela é usada na sua casa?</i> - <i>Quais os hábitos das pessoas nesse local?</i> - <i>Vocês almoçam vendo TV? A sala é um lugar realmente para se estar?</i> - <i>É confortável, você se sente bem ali?</i> - <i>Há algo que te incomoda, o que seria e por quê?</i> <p>Lembramos que o relato é um texto curto de alguns parágrafos, parecido com um diário. Não é preciso ter a preocupação de fazer um texto acadêmico. Mas vocês podem trazer, e será muito bem vindo, as ideias, os pensamentos e os autores, artistas (música, poesia, cinema etc) que conhece e que dialogam com o suas fotografias e seu texto.</p> <p>Ótima escrita a todas e todos, Karine do Prado e João Daniell de Oliveira</p>	

Escreva aqui o seu relato.....

Mobgrafia:**fotografia com dispositivos móveis****Núcleo livre de inverno remoto**

Relato Desafio 06 Proposta de ensaio individual	
Nome	Escreva aqui seu nome....
Link seu instagram	
<p>COMANDO:</p> <p>Escrever a proposta para o seu ensaio individual não é nada complicado. O mais importante de tudo é ter clareza quanto ao conceito geral que vai nortear e direcionar o seu ensaio. Ele deve ter uma organização, uma estrutura reconhecível.</p> <p>Pense assim: qual a estória ou a narrativa quero contar com o meu ensaio? O que o conjunto que essas imagens formam sugere de possibilidades.</p> <p>O conceito interfere sobretudo na forma como você organiza suas imagens: as divisões que você vai criar e a ordem em que vai organizar as fotos. Lembre-se, crie uma sequência em que possamos identificar começo, meio e fim.</p> <p>A intenção não é começar tudo do zero, o exercício é olhar para as imagens que vocês já tem e imaginar possibilidades a partir delas.</p> <p>Quando falamos de criar uma narrativa, nada mais é que criar relações entre as imagens do seu ensaio. Talvez a primeira coisa que vem à nossa mente, ao falar de narrativa, seja criar algo como um redação com uma estória fictícia. Mas se abram para a possibilidade de narrar, por exemplo, um sentimento, uma sensação. Veja exemplos abaixo:</p> <p>exemplo 01</p> <p>Tema: solidão.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Conceito: Mostrar as diversas formas de estar sozinho. 2. Como expressar isso visualmente? Que outros sentimentos/ideias ajudam a reforçar o meu conceito: usar fotos de pessoas sozinhas, mostrar ambientes vazios, privilegiar enquadramentos fechados, não usar fotos coloridas, só mostrar o ambiente interno, isolamento, repetição, tédio... 3. Divisão/estrutura: começar com fotos mais fechadas (closes) e progressivamente usar fotos um pouco mais abertas. Para reforçar a ideia de repetição e rotina, as fotos vão representar as 24 horas de um dia, uma postagem para cada hora em que se mostra a solidão em meio a rotina. 	

4. **Outros recursos:** vou indicar os horários nas legendas das fotos e junto do horário colocar um verso de música que dialogue com a imagem e com tema da solidão.

exemplo 02

1. **Tema:** pequenos prazeres
2. **Conceito:** comer, rezar e amar
3. **Como expressar isso visualmente? Que outros sentimentos/ideias ajudam a reforçar o meu conceito:** usar fotos coloridas, bastante closes, presença de pessoas, tomar banho quente, café da tarde, tirar soneca, cafuné, doce, conforto, abraço
4. **Divisão/estrutura:** vou seguir a ordem: comer, rezar e amar para mostrar os pequenos prazeres em cada um desses tópicos. Vou criar uma edição especial de cor para diferenciar cada um deles. Cada postagem vai ser no estilo carrossel: a primeira foto será um close em que não se pode identificar quase nada, e as demais mostrarão mais o ambiente. Serão 3 postagens para cada um dos 3 tópicos.
5. **Outros recursos:** vou colocar citações do livro nas legendas.

É um texto simples, curto e direto que tem a função de te ajudar a pensar o ensaio, e a tirar essa ideia do papel. As possibilidades são infinitas, façam algo que de alguma forma seja significativo para cada um/uma.

Grande abraço,
Karine do Prado e João Daniell de Oliveira

Meu ensaio individual

Título: (pense o título por último)

Tema: (sobre o quê você vai falar? Decidir o tema é a primeira escolha, faça isso depois de observar as fotos que você fez durante o curso, que temas existem ali?)

Conceito: (como eu vou abordar o meu tema)

Como expressar isso visualmente? Que outros sentimentos/ideias ajudam a reforçar o meu conceito: (que aspectos visuais ajudam a expressar seu conceito e que imagens mentais, palavras, conceitos, ideias, referências estão ligados ao seu conceito.

Divisão/estrutura: (de que maneira você vai organizar/dividir/estruturar suas fotografias e em que ordem vai apresentá-las)

Outros recursos: (como vai utilizar as legendas, a descrição da bio, se vai marcar pessoas ou lugares e assim por diante.)

Resumo e motivações: (resuma em um parágrafo a ideia geral do seu ensaio. Apresente em seguida o que te motivou a pensá-lo desta forma e não de outras.)

ANEXO D - PLANO DE ENSINO DO “SEMINÁRIO TEMÁTICO EM PUBLICIDADE E PROPAGANDA: MOBGRAFIA” (2023-2024)



Publicidade e Propaganda



PLANO DE ENSINO DE DISCIPLINA 2023/2 (25/09/2023 a 06/02/2024)

Curso: Comunicação Social – Publicidade e Propaganda	Componente curricular: Seminário Temático em Publicidade e Propaganda – Mobgrafia	Período: 1º ao 8º
Dia e Horário: Segunda-feira 14h às 17h40	Docente: Ana Rita Vidica ana_rita_vidica@ufg.br e Karine do Prado Ferreira Gomes karinedoprado@discente.ufg.br	Carga Horária: 64h

Apresentação da disciplina:

A presente disciplina tem como objetivo “colocar em curso”, dar movimento, corpus e “vida” para a tese da doutoranda Karine do Prado com Orientação da profa. Dra. Ana Rita Vidica dos usos da Mobgrafia para o Ensino da Fotografia. Para isso, nossa intenção é testar a mobgrafia em sala de aula não apenas como uma ferramenta fotográfica, mas como uma linguagem que possui agenciamentos e estéticas próprias. O intento não é apenas pensar tecnicamente, mas criticamente a produção fotográfica nos dias atuais. Procuramos colocar como princípio prático a pedagogia transformadora e democrática (Paulo Freire; Bell Hooks). O resultado e relatos dessa disciplina farão parte da escrita da tese das docentes.

I. Ementa:

A era da mobilidade: cibercultura, dadosfera, ágora distribuída e a imagem na Sociedade em Rede. Da fotografia analógica à Mobgrafia: percurso histórico e estético da fotografia analógica, passando pela fotografia digital até a mobgrafia. Permanências e rupturas da mobgrafia com a fotografia analógica e digital. A foto na rede: apresentação de fotógrafos e movimentos mobgrafistas. Desenvolvimento e sensibilização do olhar mobgráfico. Exercícios de percepção fotográfica usando o *smartphone*. Aspectos gerais e práticos da linguagem fotográfica no celular: compor, iluminar, editar e postar.

II. Objetivo geral:

Aprofundar o estudo em mobgrafia como linguagem e técnica fotográfica.

III. Objetivos específicos:

- Sensibilização e desenvolvimento do olhar fotográfico;
- Estudo do conceito de Mobgrafia e suas diferenças com Fotografia Digital e Analógica;
- Conhecimento da linguagem e estética mobgrafista;
- Conhecimento de técnicas fotográficas através de atividades práticas usando os dispositivos móveis;
- Leituras e discussões sobre a história e estética da fotografia;
- Produção de um diário mobgráfico a partir de temática livre com apresentação mensal.

IV. Conteúdos:

- Mobgrafia: linguagem, estética e conceito.
- A sociedade da mobilidade: cibercultura, dadosfera, ágora distribuída e imagem na Sociedade em Rede.
- História da fotografia: da fotografia analógica a mobgrafia.
- Parâmetros da introdução fotográfica usando dispositivos móveis: composição, iluminação e teoria das cores.
- Fotografia, Mobgrafia e Ensaio Fotográfico
- Gêneros na mobgrafia: arte digital, retrato, preto e branco, paisagem, documental e *street*.
- Prática em mobgrafia documental e retrato.
- A arte digital: mixagem, imaterialidade e outras contaminações.

V. Metodologia de ensino-aprendizagem

Plataformas de ensino adotadas:

Usaremos como plataforma de ensino o Google Classroom (Google Sala de Aula): as atividades, os materiais didáticos, e os documentos relativos à disciplina ficarão disponíveis nessa plataforma. Além disso, é possível fazer perguntas, participar de fóruns e muito mais pelo Classroom. Falaremos e mostraremos a plataforma nos primeiros encontros.

Paralelamente ao Classroom, também usaremos um grupo no WhatsApp, o drive da turma para depósito dos textos e o SigAA como plataforma auxiliar. Lançaremos no SigAA as notas finais, assim como a frequência.

Exercícios semanais (#ForYou, #tbt, #picoftheday):

Serão feitos semanalmente exercícios semanais para avaliação da compreensão do conteúdo proposto presencialmente em sala de aula. Vale ressaltar que a linguagem utilizada na disciplina é baseada nas *hashtags* das redes sociais, principalmente o Instagram e TikTok. Dessa maneira, quando necessário, será requerido do educando que ele faça uma atividade em sala de aula ou em casa para exercitar os conceitos projetados em sala de aula.

Exercícios mensais (#photodump) :

Todo mês cada educando individualmente vai apresentar um *photo dump* das mobgrafias que tirou do seu smartphone. O *photo dump* servirá como um diário visual do que foi registrado durante o mês e teremos uma discussão sobre o processo de produção das fotos como um todo, fazendo com que cada educando conte sua

experiência sobre a realização das mobgrafias, suas motivações e contexto em que foram tiradas. Além disso, serão incentivados a fazerem perguntas aos outros colegas a partir de suas falas e relatos de experiência.

Mas o que caracteriza o *photo dump*? Segundo o site TechTudo⁵⁸, o *photo dump* é uma tendência que começou a ser viralizada na pandemia e que consiste em publicar, no *feed* (no estilo carrossel) do Instagram e mais recentemente nos stories da rede social na parte “Sua vez”, sequências de fotos aleatórias, sem o uso de filtros ou edições elaboradas. Em tradução literal, a expressão *photo dump* significa “despejo de fotos”. Algumas pessoas interpretam essa moda como uma reação a algumas declarações do CEO do Instagram dizendo que a rede não seria mais uma rede de “fotos”.

Produção mobgráfica final:

Nossa proposta geral da disciplina, desde o primeiro dia de aula até o projeto final, é que o plano de ensino seja “semiestruturado”, ou seja, que seja aberto para que os educandos pontualmente também falem qual a sua escolha perante o conteúdo da avaliação. Desta maneira, propomos deixar a produção final em aberto para que os educandos decidam qual forma de avaliação final eles preferem. Entre as sugestões das docentes estão: criação de uma narrativa fotográfica se utilizando da mobgrafia (trabalho individual), uma exposição física e *on-line* das fotos produzidas em sala de aula com o acréscimo de novas fotos autorais (trabalho individual ou em grupo) ou um projeto especial em grupo em que cada grupo irá escolher um gênero do *Mobile Festival* para produzir mobgrafias a partir de uma determinada estética a saber: arte digital, retrato, preto e branco, paisagem, documental e *street*.

Bibliografia básica:

BEIGUELMAN, G. **Políticas da imagem: vigilância e resistência na dadosfera**. São Paulo: Ubu Editora, 2021.

COTTON, C. **A fotografia como arte contemporânea**. Trad. Marial Silvia Mourão Netto. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

HAN, B.-C. **No enxame: perspectivas do digital**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

MARCONDES FILHO, C. **Fascinação e miséria da comunicação na cibercultura**. Porto Alegre: Sulina. 2012.

MENDES DE BARROS, L.; GALVÃO DE CASTRO, R. Mobgrafia: experiência estética expandida en tiempos de la postfotografía. **Razón y Palabra**, [s. l.], v. 23, n. 106, p. 290–308, 2020. Disponível em: <https://www.revistarazonypalabra.org/index.php/ryp/article/view/1495>. Acesso em: 2 jun. 2023.

MENDES DE BARROS, L.; GALVÃO DE CASTRO, R. Selfie interior: a fotografia como experiência estética de reconhecimento. **Anuario Electrónico de Estudios em Comunicación Social “Disertaciones”**, v. 13, n. 2, p. 1-14.

⁵⁸ O QUE É Photo Dump no Instagram? Entenda a modinha da rede social. **Portal TechTudo**, [s. l.], 2021. Disponível em: <https://www.techtudo.com.br/noticias/2021/11/o-que-e-photo-dump-no-instagram-entenda-a-modinha-da-rede-social.ghml>. Acesso em: 2 jun. 2023.

<https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/disertaciones/a.8316>.

PASTOR, L. Autofotografia e relato de si: materialidades digitais e audiência algorítmica na prática de selfie. **Intercom**: Revista Brasileira de Ciências da Comunicação, São Paulo, v. 43, n. 3, 2020. Disponível em: <https://revistas.intercom.org.br/index.php/revistaintercom/article/view/3405> Acesso em: 20 jun. 2023.

CRONOGRAMA DE AULAS E ATIVIDADES*

Aula/Data	Conteúdo	Atividade
28/09	<p>Tema: Eu e a fotografia.</p> <p>Leitura do poema “O poeta” Livro: Ensaios fotográficos (2000) - Autor: Manoel de Barros. Leitura do poema “Amor de celular (com rimas pobres)” de Camilo Salvador</p> <p>Leitura do texto do Intercom</p>	<p>- Explicar a disciplina e que o conteúdo será gravado e apresentação do documento do Comitê de Ética.</p> <p>- Apresentação do plano de ensino e da metodologia das atividades (diário mobgráfico), metodologias, plataformas, avaliações e frequência com possíveis mudanças a partir do ponto de vista dos educandos.</p> <p>- Revisão da Montagem do plano de ensino juntamente com os educandos, pergunta: <i>O que vocês esperam dessa disciplina e o que vocês gostariam de ver?</i></p> <p>- Roda de conversa fotográfica sobre a presença dos <i>smartphones</i> e a fotografia. Norteado pela pergunta: <i>Como a fotografia já foi presente na sua vida e como ela é hoje?</i></p> <p>Atividade 1 #tbt: Trazer uma foto que você produziu com o celular, falar suas motivações e contexto. (Valor: 1 ponto)</p> <p>Responder a pesquisa (que será disponibilizada no Google Forms) sobre quais os usos que cada educando faz do celular: se possui e qual tipo de aparelho possui.</p>
05/10	<p>Tema: Afinal, o que é essa tal de mobgrafia?</p> <p>Leitura do texto: “Mobgrafia: experiência estética expandida em tempos de pós-fotografia” texto de Laan Mendes de Barros e Rodrigo Galvão de Castro.</p>	<p>- Apresentação da Atividade 1 #tbt (Roda de conversa fotográfica)</p> <p>- Apresentação de um fotografo mobgrafista pela professora.</p> <p>- Aula expositiva sobre “O que é mobgrafia?”</p> <p>Atividade 2 #picoftheday: Montagem de grupos para saída pelo campus para fotografar com o celular inspirado no fotografo visto em sala de aula. (Valor: 1 ponto)</p>

12/10	Não haverá aula	Feriado Nossa Senhora Aparecida
19/10	<p>Tema: Minha relação pessoal com a fotografia; #selfie</p> <p>Texto: “Selfie interior: a fotografia como experiência estética de reconhecimento” de Laan Mendes de Barros e Rodrigo Galvão de Castro</p>	<p>- Apresentação das fotos dos educandos da Atividade 2 #picoftheday</p> <p>Discussão do texto de Laan Mendes de Barros e Rodrigo Galvão de Castro e proposição de atividade https://revistas.urosario.edu.co/index.php/disertaciones/article/view/8316/8161</p> <p>- Aula expositiva/participativa sobre o texto “Selfie interior”</p> <p>Atividade 3 #ForYou: Fazer uma selfie sem colocar seu próprio corpo na foto e colocar no Google Drive (Valor: 1 ponto)</p>
26/10	<p>Tema: Instagramismo, precisamos ser todos iguais?</p> <p>Texto: “Instagram e Imagem Contemporânea” de Lev Manovich</p> <p>“Olhar além dos olhos” capítulo 1 do livro “Políticas da imagem: vigilância e resistência na dadosfera”.</p>	<p>- Apresentação das fotos dos educandos da Atividade 3 #ForYou</p> <p>- Aula expositiva/participativa sobre o texto “Instagram e Imagem Contemporânea” de Lev Manovich.</p> <p>- Apresentação de obras de arte citadas por Giselle Beiguelman do que ela chamou de “Estética do Big Data” p.38-46</p> <p>- Roda de conversa fotográfica e análise sobre perfis no Instagram ou outras plataformas que os educandos gostam e não gostam.</p> <p>Atividade 4 #ForYou: Apresentar um fotografo/artista (mobgrafista) para próxima aula. Atividade em grupo. (Valor 1 ponto) 5 grupos de 4 pessoas</p>
02/11	Não haverá Aula	Feriado Finados
09/11	<p>Tema: Gêneros na fotografia: arte digital, retrato, preto e branco, paisagem, documental e <i>street</i>.</p>	<p>- Apresentação da Atividade 4 #ForYou. Roda de conversa sobre os artistas apresentados: O que chamou a atenção? Qual obra mais chamativa para você? Qual te tocou mais?</p> <p>- Aula Expositiva: Mobile Festival, os gêneros fotográficos do festival e seus artistas.</p> <p>Atividade 5 #Picoftoday: Divisão da turma em grupos, faremos um sorteio e cada grupo ficará com um gênero apresentado em sala de aula. (Valor: 1 ponto)</p>

		- Explicação da Atividade 6 (Levar materiais para iluminação)
16/11	Tema: Composição e iluminação. É possível produzir uma imagem publicitária com <i>smartphone</i> ?	- Aula Expositiva: <i>hacks</i> para iluminação para fotos com celular. Aula expositiva: Teoria e psicologia das cores e sua aplicação na fotografia. Fotografia documental e B&W. Atividade 6 #picoftheday: Exercícios de composição e iluminação, usando objetos no estúdio de fotografia. (Valor 1 ponto) Sorteio para atividade 9 #quemfotografaoolhoespicha
23/11	Participação no Congresso.	XX Congresso de Pesquisa, Ensino e Extensão - CONPEEX
30/11	Tema: A teoria das cores e seu uso na fotografia Aula no Estúdio de Fotografia	- Produção das fotos em estúdio Atividade 7 #picoftheday: Produção das fotos em estúdio e/ou ar livre. (Valor 1 ponto) - Apresentação da Atividade 6 e instrução e preparação para a Atividade 7.
07/12	Tema: Prática em mobgrafia documental e retrato.	Atividade 8 – O desafio é: cada grupo deve pensar em uma oficina para uma instituição/projeto. A ideia é que previamente os educandos possam dar sugestões de instituições ou projetos para que possamos entrar em contato previamente e marcamos uma visita. Pode ser uma ONG, projeto social, escola, etc. A intenção é que os educandos possam ensinar a mobgrafia as pessoas para que elas também produzam fotos. O objetivo é repassar o que sabem adiante, fundamentados na educação democrática. (Valor 5 pontos) - Explicação sobre a Atividade 8
14/12	Tema: O outro na fotografia. Leitura: Capítulo 7 “Da alteridade” de	- Apresentação da Atividade 8 (Apresentação e Relatório) - Apresentação do conceito de <i>moodboard</i> ⁵⁹ e elaboração em sala (ou laboratório de informática) de um <i>moodboard</i> .

⁵⁹ *Moodboard* ou painel semântico é uma ferramenta visual que tem como finalidade transmitir conceitos e propostas de projetos. Os *moodboards* são organizados em arranjos de imagens, materiais, elementos e textos, facilitando a compreensão de um estilo ou ideia.

	Ciro Marcondes Filho do livro "Fascinação e miséria da comunicação na cibercultura".	- Conversa sobre "O outro" na Cibercultura a partir do texto de Giro Marcondes Filho e discussão sobre a fotografia de retrato na mobgrafia. Apresentação do resultado da Atividade 9 (Valor 1 ponto) #quemfotograoolhoespicha – Fazendo uma analogia com "quem cochicha o rabo espicha" no "quem fotografa o olho espicha" a intenção é promover um jogo fotográfico com os educandos onde se tira uma foto e repassasse para o colega, que deve fazer uma interpretação da foto e elaborar outra foto também.
21/12	Tema: A arte digital: mixagem, imaterialidade e outras contaminações.	- Apresentação da Atividade 9 - Conversa sobre o capítulo 8 "Físico e material" do livro "A fotografia como arte contemporânea". E texto da Atividade 10 em sala: #picoftheday: - Produção e mixagem em laboratório de informática de uma arte digital ou uma colagem e montagem de uma obra física que misture diferentes texturas e objetos. Proposta de fazer livro artesanal (Valor 1 ponto) Atividade 11 para casa: photo dump de Novembro e Dezembro: Cada educando deve apresentar 10 a 20 fotos produzidas mostrando como foi sua caminhada de aprendizagem até aqui. A intenção é também apresentar um diário mobgráfico. Mostrar o processo, inspiração, técnicas usadas, etc. E apresentar um relato de experiência por escrito. (Valor: 2 pontos)
28/12	Não haverá aula	Feriado: Natal
04/01	Não haverá aula	Feriado: Confraternização Universal
11/01	Tema: Tema: Roda de conversa com convidados. Fotógrafos e entusiastas da fotografia.	- Discutir a atividade final Conversa Mobgráfica: Roda de conversa com fotógrafos contemporâneos. <i>On-line</i> . Apresentação de portfólio de vários fotógrafos, discussão sobre fotografia autoral, estilo fotográfico e projetos. (Sugestões: Rodrigo Castro, Carlos Henrique, Nara Capellesso etc.)
18/01	Tema: Planejando um	Apresentação da Atividade 12 #Moodboard

	ensaio fotográfico. Pegando referências.	Orientação individual – Apresentação do <i>moodboard</i> (Valor 3 pontos) Orientações para Projeto Final
25/01	Tema: Apresentação do Projeto Final	Apresentação do Projeto Final – Atividade 13 (7 pontos) :
02/02		Entrega de notas e Roda de Conversa Fotográfica Final. <i>O que acharam da disciplina? Acrescentou algo além das disciplinas de fotografia que já possui? Acrescentaria na grade de ensino de publicidade? Feedback dos educandos para as professoras.</i> Atividade 14: Feedback das professoras para cada educando. Participação avaliativa dos educandos e será gravado para coleta dos relatos dos discentes. (Valor: 1 ponto)

*As atividades e datas podem sofrer alterações

VI. Composição da Nota:

N1 = Atividade 1 (1 ponto) + Atividade 2 (1 ponto) + Atividade 3 (1 ponto) + Atividade 4 (1 ponto) + Atividade 5 (1 ponto) + PhotoDump de Outubro (5 pontos) = 10 pontos.

N2 = Atividade 6 (1 ponto) + Atividade 7 (1 ponto) + Atividade 8 (5 pontos) + Atividade 9 (1 ponto) + Atividade 11 - PhotoDump de novembro e dezembro (2 pontos)

N3 = Atividade 12 #Moodboard (2 pontos) + Atividade 13 Projeto Final (7 pontos) + Atividade 14: Feedback Final (1 ponto) = 10 pontos

Nota final: $N1 + N2 + N3 / 3 = NF$.

ANEXO E - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Usos da Mobgrafia no Ensino da Fotografia: Experiências no Curso de Comunicação Social com habilitação em Publicidade e Propaganda

Pesquisador: KARINE DO PRADO FERREIRA GOMES

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 58105822.2.0000.5083

Instituição Proponente: Faculdade de Informação e Comunicação

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.562.668

Apresentação do Projeto:

O protocolo refere-se a uma pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Faculdade de Informação e Comunicação da UFG, sob a orientação da Profa. Dra. Ana Rita Vídica Fernandes. A pesquisa tem previsão de encerramento para agosto de 2024.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

O objetivo geral do presente trabalho é aprofundar teoricamente nos estudos sobre a mobgrafia (fotografia em dispositivos móveis) e como esta pode ser pensada como linguagem e metodologia de aprendizado em sala de aula para o ensino da fotografia e o desenvolvimento do olhar dos discentes dentro dos cursos de Comunicação Social, em especial no curso de Publicidade e Propaganda.

Objetivos Secundários:

- Investigar a bibliografia relacionada ao tema por meio de leituras dirigidas e produções científicas autorais e ampliar dos estudos sobre a contextualização do ensino na cibercultura focando no uso dos dispositivos móveis na arena comunicacional digital;
- Apresentar o ensino e pesquisa de uma nova linguagem fotográfica para e com os discentes de Comunicação Social, em especial no curso de Publicidade e Propaganda, para que os mesmos tenham acesso a um enriquecimento de repertório instrumental para a produção de imagens, bem

Endereço: Alameda Flamboyant, Qd. K, Edifício K2, sala 110
Bairro: Campus Samambala, UFG **CEP:** 74.690-970
UF: GO **Município:** GOIANIA
Telefone: (62)3521-1215 **E-mail:** cep.prpl@ufg.br



Continuação do Parecer: 5.562.668

como uma ampliação estética e comunicacional por meio da linguagem mobgráfica em sala de aula.

- Pensar nos limites do amadorismo e profissionalismo na fotografia, suas produções e análises da produção de imagens nos tempos atuais. Pensar e refletir como a mobilidade tem transformado as relações com a tecnologia e como ela nos permite uma análise em perspectiva (espaço-temporal) de vários pontos de vista dos acontecimentos.

- Aplicar a mobgrafia em sala de aula por meio da criação de uma turma experimental, a fim de construir uma nova metodologia que insira o mobile no ensino da fotografia não apenas como uma nova "ferramenta" de produção, mas também de circulação de imagens, de novas experiências estéticas e que transforma a relação imagem e discente, sabendo que tal imagem agora está em rede.

- A partir da experiência pessoal como docente, da coleta dos relatos de experiência dos discentes, das entrevistas em profundidade com docentes em Fotografia e da análise comunicacional em sala de aula, verificar como o uso dos dispositivos móveis podem se relacionar com a sensibilização, emancipação e desenvolvimento do olhar fotográfico e o conhecimento de técnicas fotográficas através de atividades práticas e reflexões teóricas.

- Por meio dos relatos de experiência dos discentes e docentes, analisar os resultados das experiências e poderemos criar uma nova metodologia ativa para que docentes de todo Brasil possam implementar a mobgrafia como possibilidade metodológica ativa dentro de sala de aula, principalmente em tempos de aulas remotas.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Nas Informações Básicas do Projeto, a proponente indica que os possíveis riscos da pesquisa incluem algum cansaço para os participantes que responderão às questões da entrevista e ao questionário online, bem como algum desconforto emocional aos que elaborarão os relatos de experiência. Ela também menciona os riscos relativos à pandemia da COVID-19 no caso das atividades com participação presencial. Entretanto, no TCLE são oferecidas aos participantes as garantias para lidar com esses riscos.

Como benefícios decorrentes da pesquisa, a proponente aponta que o tema em questão ainda é muito pouco explorado e, portanto, a investigação pode gerar conhecimentos e metodologias relevantes especialmente para o ensino de fotografia nos cursos de Comunicação Social.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Com a meta de refletir sobre as peculiaridades próprias da linguagem mobgráfica e sua importância para o ensino de fotografia nos cursos de Comunicação Social, a pesquisadora

Endereço: Alameda Flamboyant, Qd. K, Edifício K2, sala 110
 Bairro: Campus Samambala, UFG CEP: 74.690-970
 UF: GO Município: GOIANIA
 Telefone: (62)3521-1215 E-mail: cep.prpi@ufg.br



Continuação do Parecer: 5.562.668

pretende realizar atividades em sala de aula por meio de disciplinas oferecidas no curso de Publicidade e Propaganda da UFG, havendo então a coleta de experiências de docentes e discentes usando-se questionários online. Além disso, ela buscará realizar entrevistas com docentes ativos e aposentados da UFG na área de Fotografia. Tais entrevistas poderão ser online ou presenciais, a depender da situação sanitária. A expectativa é de contar com 30 participantes (25 discentes e 5 docentes). A coleta de dados está prevista para ocorrer de 18/10/2022 a 28/02/2023.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Na primeira versão do protocolo, foram apresentados os seguintes documentos:

- Folha de Rosto
- Termo de compromisso
- Projeto Detalhado
- Cronograma
- Orçamento
- Informações Básicas do Projeto
- TCLE

Na segunda versão do protocolo, foram acrescentados os seguintes documentos:

- Carta de encaminhamento sobre as pendências
- Termo de compromisso
- Projeto Detalhado
- Cronograma
- Informações Básicas do Projeto revisadas
- Instrumento para coleta de dados
- TCLE revisado

Em geral, a documentação apresentada atende às exigências do CEP, sendo que os documentos acrescentados solucionaram as pendências listadas no parecer anterior.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Tendo em vista a documentação apresentada no protocolo, considero que não há impedimentos éticos para a realização da pesquisa.

Considerações Finais a critério do CEP:

Informamos que o Comitê de Ética em Pesquisa/CEP-UFG considera o presente protocolo

Endereço: Alameda Flamboyant, Qd. K, Edifício K2, sala 110
 Bairro: Campus Samambala, UFG CEP: 74.690-970
 UF: GO Município: GOIANIA
 Telefone: (62)3521-1215 E-mail: cep.prpi@ufg.br



UFG - UNIVERSIDADE
FEDERAL DE GOIÁS



Continuação do Parecer: 5.562.668

APROVADO. O mesmo foi considerado em acordo com os princípios éticos vigentes. Reiteramos a importância deste Parecer Consubstanciado, e lembramos que o(a) pesquisador(a) responsável deverá encaminhar ao CEP-UFG o Relatório Final baseado na conclusão do estudo e na incidência de publicações decorrentes deste, de acordo com o disposto na Resolução CNS n. 486/12 e Resolução CNS n. 510/16. O prazo para entrega do Relatório é de até 30 dias após o encerramento da pesquisa, previsto para dezembro de 2024.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1897991.pdf	23/07/2022 09:52:02		Aceito
Outros	instrumento_coleta_Usos_da_Mobgrafia.doc	23/07/2022 09:35:35	KARINE DO PRADO FERREIRA GOMES	Aceito
Parecer Anterior	carta_encaminhamento.docx	23/07/2022 09:28:23	KARINE DO PRADO FERREIRA GOMES	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Usos_da_Mobgrafia_Karine_do_Prado_Ferreira_Gomes_versao1.docx	23/07/2022 09:27:10	KARINE DO PRADO FERREIRA GOMES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Humanidades_versao2.doc	23/07/2022 09:25:40	KARINE DO PRADO FERREIRA GOMES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_Compromisso_versao1.docx	23/07/2022 09:24:54	KARINE DO PRADO FERREIRA GOMES	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Usos_da_Mobgrafia_Karine_do_Prado_Ferreira_Gomes.pdf	08/07/2022 15:42:29	KARINE DO PRADO FERREIRA GOMES	Aceito
Cronograma	cronograma_Usos_Da_Mobgrafia_corrigido.doc	08/07/2022 15:42:06	KARINE DO PRADO FERREIRA GOMES	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Termo_Compromisso_486_510_atualizado2021.docx	22/04/2022 11:08:37	KARINE DO PRADO FERREIRA GOMES	Aceito
Folha de Rosto	Ana_Vidica_CEP.pdf	19/04/2022 10:20:34	KARINE DO PRADO FERREIRA GOMES	Aceito
Orçamento	orcamento_coleta_Usos_Da_Mobgrafia.doc	13/02/2022 16:34:09	KARINE DO PRADO FERREIRA GOMES	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Endereço: Alameda Flamboyant, Qd. K, Edifício K2, sala 110
 Bairro: Campus Samambala, UFG CEP: 74.690-970
 UF: GO Município: GOIANIA
 Telefone: (62)3521-1215 E-mail: cep.prpi@ufg.br

