Universidade Federal do Rio Grande do Sul Instituto de Artes Departamento de Artes Visuais

Trânsitos do Mover(-se) no ato de Formar(-se): Proposições para o Ensino da Arte na Escola

Gabriela Paludo Sulczinski

Porto Alegre 2019

Gabriela Paludo Sulczinski

TRÂNSITOS DO MOVER(-SE) NO ATO DE FORMAR(-SE): proposições para o ensino da arte na escola

Trabalho de conclusão de curso de Graduação como requisito parcial e obrigatório para a obtenção do título de Licenciada em Artes Visuais.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Ivone dos Santos

Porto Alegre 2019

Gabriela Paludo Sulczinski

TRÂNSITOS DO MOVER(-SE) NO ATO DE FORMAR(-SE): proposições para o ensino da arte na escola

Trabalho de conclusão de curso de Graduação como requisito parcial e obrigatório para a obtenção do título de Licenciada em Artes Visuais.

Aprovado em:/
Banca examinadora:
Prof.ª Dr.ª Maria Ivone dos Santos – Orientadora
Prof. ^a Dr. ^a Luciana Grupelli Loponte – UFRGS
Prof. ^a Dr. ^a Aline Nunes – UFRGS

CIP - Catalogação na Publicação

Paludo Sulczinski, Gabriela
Trânsitos do Mover(-se) no ato de Formar(-se):
Proposições para o Ensino da Arte na Escola / Gabriela
Paludo Sulczinski. -- 2019.
93 f.
Orientador: Maria Ivone dos Santos.

Trabalho de conclusão de curso (Graduação) --Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Artes, Licenciatura em Artes Visuais, Porto Alegre, BR-RS, 2019.

1. Artes Visuais. 2. Escola. 3. Educação ético-crítica. 4. Produções culturais. 5. Mover e formar. I. dos Santos, Maria Ivone, orient. II. Titulo.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da UFRGS com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Otrabalho não é o que pensamos mas sim, de onde nós pensamos; ele é, antes de tudo, o lugar de onde irradiamos nossas guestões. "

(FRANCA, Patricia 2000)

AGRADECIMENTOS

Este é um espaço de reconhecer as pessoas que me ajudaram a fazer a travessia deste percurso. Primeiramente, gostaria de nomear minha mãe, que esteve presente física e emocionalmente em todo o processo, me apoiando com palavras, com gestos, com dança. Também às outras pessoas d'os bonitos: Carol, por tudo que representamos uma a outra, pela cumplicidade de uma vida; Leo, pelo teu incentivo e amizade, e pai, pelas conversas e tantas imagens compartilhadas. Vocês são responsáveis pelas minhas primeiras referências neste mundo e exemplos de pessoas, que me inspiram a lutar por ideais mais sensíveis.

Agradecer à minha orientadora, Maria Ivone dos Santos, por acolher esta pesquisa e aceitar fazer parte da construção deste trabalho. À banca, que generosamente aceitou meu convite: professora Aline Nunes, que em pouco tempo de troca me iluminou caminhos, e à Luciana Grupelli Loponte, por me encorajar a desafios da docência, pela arte e pela educação, especialmente no contexto no qual desenvolvi meu estágio, em 2018 (#Elenão). Gostaria de fazer um agradecimento também aos meus colegas de curso, Marcos Miller e Paulo Guilherme Marques, por estarem desde o princípio desta caminhada na graduação e continuar esse vínculo pela arte e pela amizade.

Aos professores de todos os departamentos, com os quais pude aprender muito, especialmente à professora Mônica Zielinsky, por tudo que conheci sendo sua monitora e aluna, por me apresentar com afeto autores como Georges Didi-Huberman e me ensinar a ver o que está diante dos nossos olhos.

Agradecer à "mãe" UFRGS por todos esses anos. Por ser um lugar de acolhimento, de debate, um espaço público. Por abrir portas e me apresentar pessoas de diferentes lugares, de diferentes contextos e proporcionar encontros de saberes e de experiências plurais.

E por último, à minha amiga Aline Zimmer, pela cumplicidade, pela troca de conversas, por aguentar minhas bobagens e especialmente por aceitar revisar este trabalho e me apoiar de tantas formas. Obrigada, Aline.

A todos os outros que vieram antes de mim, que me inspiram todos os dias a lutar pelo cuidado com o outro e com o mundo, minha eterna gratidão.

RESUMO

Esta pesquisa consiste numa análise artístico-pedagógica a partir de um recorte de questões trabalhadas durante o processo de estágio docente, realizado pela pesquisadora. Desenvolveu-se uma análise das experiências do estágio pela prática de registros em um Diário de Bordo, o qual foi instrumento importante para as investigações do contexto escolar, bem como de um entendimento da formação docente em artes visuais. Nesse sentido, junto aos alunos do sétimo ano da Escola de Ensino Fundamental Monte Líbano, buscou-se construir estratégias metodológicas para o envolvimento com as questões do campo social e das produções culturais e artísticas que moldam o imaginário social. Partindo de algumas das práticas do projeto de ensino, delineou-se uma investigação acerca da importância de uma educação ético-crítica, pensada a partir de Paulo Freire, a qual envolveu o fazer e a experiência artística na formação individual e social dos alunos. Além de Freire, discutiu-se referenciais como Jorge Larrosa e Georges Didi-Huberman para desenvolver o pensamento a partir das imagens e sua dimensão crítica. A questão do mover-se no ato de formar-se construiu-se amparada a uma narrativa de experiências pontuais e formadoras da relação docente da pesquisadora. Acredita-se que a relevância desta pesquisa esteja em discutir o papel do licenciado em artes visuais no contexto da educação, no espaço escolar.

Palavras-chave: Artes Visuais. Escola. Educação ético-crítica. Produções culturais. Mover e Formar.

ABSTRACT

This research consists of an artistic-pedagogical analysis based on a selection of matters approached during the process of teaching internship, carried out by the researcher. It was developed an analysis of the experiences of the internship by via records in a Log Diary, which was an important instrument for the investigation of the school context, as well as for an understanding of teacher formation in visual arts. In this sense, along with the seventh-year students of the Monte Líbano Elementary School, we sought to construct methodological strategies for engaging with social issues and cultural and artistic productions that shape the social imaginary. Starting from some of the practices of the teaching project, an investigation was delineated on the importance of an ethical-critical education, thought based on Paulo Freire, which involved the practice and the artistic experience in the student's individual and social formation. In addition to Freire, discussions involving references such as Jorge Larrosa and Georges Didi-Huberman were issued, in order to develop a way thinking based on images and their critical aspect. The matter of moving (as in bodily movement) in the act of forming oneself was built based on a narrative of punctual experiences which are also formative of the researcher's teaching approach. It is believed by the author that the relevance of this research is to discuss the role of the licentiate in visual arts in the context of education in the school space.

Keywords: Visual arts. School. Ethical-critical education. Cultural productions. Move and Form.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1: Caminhos, Diário de Bordo, Porto Alegre, 2018.

FIGURA 2: Em poesia, *Diário de Bordo*, Porto Alegre, 2018.

FIGURA 3: A pensar metodologias, *Diário de Bordo*, Porto Alegre, 2018.

FIGURA 4: Somos feitos de que?, *Diário de Bordo*, Porto Alegre, 2018.

FIGURA 5: Nuvem 01, *Diário de Bordo*, Porto Alegre, 2018.

FIGURA 6: Nuvem 02, Diário de Bordo, Porto Alegre, 2018.

FIGURA 7: Seja Barraqueira, seja Professor@ de Artes, *Diário de Bordo*, Porto Alegre, 2018.

FIGURA 8: Apresentação da Exposição *Sublevaciones*, fotografada no local, de Georges Didi-Huberman. Buenos Aires, 2017.

FIGURA 9: Esquema da Práxis, retirada do livro *A Pedagogia do Oprimido*, de Paulo Freire, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016, p.133.

FIGURA 8: Entrada da *Escola Monte Líbano*, Porto Alegre, fev 2018. Disponível em: https://www.google.com/maps/contrib/116230344174454422636/photos/@-30.04169 53,-51.1702651,12z/data=!4m3!8m2!3m1!1e1 Acesso em: 10 de Maio de 2018.

FIGURA 11: Roteiro da manhã de Segunda-feira, *Diário de Bordo*, Porto Alegre, 2018.

FIGURA 12: Navegar, Diário de Bordo, Porto Alegre, 2018.

FIGURA 13: O Espaço e o observador, *Diário de Bordo*, Porto Alegre, 2018.

FIGURA 14: Uma Experiência, Diário de Bordo, 2018.

FIGURA 15: Em Aulas, Diário de Bordo, 2018.

FIGURA 16: Conquistas do Lugar, Diário de Bordo, 2018.

FIGURA 17: Estagiando, Diário de Bordo, 2018.

FIGURA 18: O Papel Duplo, Diário de Bordo, 2018.

FIGURA 19: Aulas Experimentais, Diário de Bordo, 2018.

FIGURA 20: Pensando em Azul, Diário de Bordo, 2018.

FIGURA 21: Poesia, Diário de Bordo, 2018.

FIGURA 22: Circular, Diário de Bordo, 2018.

FIGURA 23: A pensar por plantas, Diário de Bordo, 2018.

FIGURA 24: O Pensamento a partir da Imagem, *Diário de Bordo*, 2018.

FIGURA 25: Apresentações, Diário de Bordo, 2018.

FIGURA 26: Dicionário de Coisas e Pessoas, Diário de Bordo, 2018.

FIGURA 27: Conceitos Norteadores, Diário de Bordo, 2018.

FIGURA 28: Acompanha-me, Diário de Bordo, 2018.

FIGURA 29: Mulheres na Arte 03, Diário de Bordo, 2018.

FIGURA 30: Mad Max, Diário de Bordo, 2018.

FIGURA 31: Em Apreciações Visuais, Diário de Bordo, 2018.

FIGURA 32: Paleta de Cores, Diário de Bordo, 2018.

FIGURA 33: Mad Green, Diário de Bordo, 2018.

FIGURA 34: O Outro, Diário de Bordo, 2018.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1. MOVER O PENSAMENTO 1.1 REGIMES DE VISUALIDADE 1.2 PRÁXIS DO SABER	16 18 27
2. SITUANDO O CONTEXTO ESCOLAR 2.1 QUASE TODAS AS MANHÃS DE SEGUNDA-FEIRA 2.2 CARACTERÍSTICAS DO ESPAÇO ESCOLAR	33 34 39
3. DESDOBRAMENTOS DAS AULAS DE ESTÁGIO E O ESTÁGIO NA PR	ÁTICA
	45
3.1 PREÂMBULOS DE UM PROCESSO DOCENTE	46
3.2 O PROCESSO AUTO-ETNOGRÁFICO E CORRELATO COM A EXPERIÊNCIA	49
3.3 A EXPERIÊNCIA DO AFETO	54
3.4 A PRÁTICA DO ESTÁGIO DOCENTE	57
3.5 QUESTÕES DA ARTE A PARTIR DA CULTURA VISUAL	67
3.6 O PENSAMENTO A PARTIR DA IMAGEM	74
CONSIDERAÇÕES FINAIS	84
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	88
APÊNDICE	90
I- PROJETO DE ESTÁGIO	90
II- PLANOS DE AULA	91



Figura 1. Caminhos, Diário de Bordo, Porto Alegre, 2018

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa parte da reflexão de um estágio docente, desenvolvido junto aos alunos de sétimo ano da Escola Estadual Monte Líbano, na cidade de Porto Alegre, Rio Grande do Sul, a partir das observações feitas no primeiro semestre de 2018 e da prática pedagógica realizada na segunda metade do ano, dentro do curso de Artes Visuais, em Licenciatura, na UFRGS. O projeto de estágio delineou-se a partir de uma perspectiva do desafio – acredito que tanto para mim como docente, quanto para o público alvo –, em meio a meus dilemas como professora em processo. A escolha do tema do projeto, *O Pensamento a partir da Imagem*, encontrou-se interligada com a questão do campo social na arte, em meio à atividade docente no colégio elegido e na investigação de uma abordagem relacionada à realidade dos alunos.

Por essas razões se delineou também o objetivo deste trabalho, que se define na análise e problematização das experiências do estágio como um dispositivo de aproximação do campo artístico e do cotidiano dos alunos em atividades produzidas nas aulas. Não busco abordar tudo que realizei na atividade docente mas sim, a partir de algumas das práticas do projeto de ensino, discutir conceitos que considero importantes na docência em artes visuais e na formação dos alunos como indivíduos éticos e sociais.

Como ponto de partida, busquei elucidar o raciocínio do projeto a partir de uma reflexão mais teórica no primeiro capítulo, denominado *Mover o Pensamento*. Evidenciou-se neste capítulo os conceitos norteadores presentes na investigação (conceitos como mover, formar, rizoma e beleza). Com um primeiro delineamento de maior cunho poético, será aprofundado o desejo e a proposta do pensamento crítico na prática artística e docente, porém aqui apresentando sua ideia, e não sua aplicabilidade. Este capítulo sublinha uma discussão de aporte mais teórico, partindo de um interesse pessoal por questões que surgiram ao longo da minha formação acadêmica. Ao conhecer autores como Georges Didi-Huberman (1953), Paulo Freire (1921-1997) e Jorge Larrosa (19--) que também fazem parte de uma relação pessoal

e afetiva que tenho com o conhecimento, foi-se criando esse recorte conceitual que acontece na pesquisa.

No segundo capítulo, *Situando o Contexto Escolar*, destaco as primeiras impressões do lugar no qual ocorreram as práticas do estágio na Escola Estadual de Ensino Fundamental Monte Líbano. O intuito desta análise se deve mais a um processo de situar o lugar da experiência, mais do que propriamente a experiência em si, dentro deste contexto do espaço escolar. Nesse sentido, a tentativa de conhecer um território escolar, com suas vivências particulares e reconhecer-me conjuntamente como observadora participante, motivando e sendo motivada por essas interposições. A investigação parte de um relato do processo de deslocamento até a escola, com o mapeamento do espaço para delinear um conhecimento desta realidade sobre o lugar e sobre os sujeitos ali inseridos. Tal mapeamento parte de uma abordagem mais narrativa do que propriamente descritiva, visando uma análise poética e compreendendo a minha inserção como sujeito observador, e como estagiária, de maneira a adequar o norte temático do projeto de ensino.

No terceiro capítulo, *Desdobramentos das Aulas de Estágio e o Estágio na Prática*, será o momento de abarcar os conhecimentos intercambiados ao longo de um semestre de aulas e trocas na disciplina de Estágio I, ministrado pela professora Luciana Loponte. De que forma a realização dos debates e impressões das observações na escola, das experiências pessoais dos colegas, dos conteúdos trabalhados e das realidades dos alunos, sendo compreendidas pelo exercício da escuta, tornaram possível um discernimento entre o que se estuda, o que se espera, e o que acontece na ação efetiva e concreta do fazer?

Apresento os dilemas intercambiados ao longo da disciplina, assim como a discussão reflexiva e a problematização das experiências do estágio docente. Busco desenvolver as impressões e lançar alguns questionamentos sobre a atuação docente nas observações da escola, no processo de subjetivação deste espaço. Além disso, busquei debater a importância de uma educação ética e crítica. É nesta parte da pesquisa, para apoiar esse pensamento, que trago o educador Paulo Freire,

por toda sua importância à educação brasileira como um todo e para a minha formação como ser humano.

No subcapítulo *Prática do Estágio* será o momento de apresentar e discorrer sobre o tema escolhido para a pesquisa. Os dois conceitos – mover e formar – saem do plano abstrato, desenvolvido no primeiro capítulo, para dar forma ao entendimento da sua relação prática, em aula. Para fundamentar as questões que abordo sobre as produções culturais, às quais trabalhei com os alunos a partir da produção cinematográfica Mad Max: Estrada da Fúria (2015)¹. Para discutir as questões sucedidas em aula, me apoio nas idéias do educador Imanol Aguirre (1956), doutor pela Universidade do País Basco.

Aqui, como coração da pesquisa, reside também a esperança política sobre a investigação, ao tratar de conflitos, de valores e de discursos existentes no íntimo das relações contemporâneas. O objetivo não é somente se os conteúdos abordados foram apreendidos pelos alunos, mas de que maneira os conhecimentos trabalhados puderam estimular análises sobre a arte e seus atravessamentos nas questões do mundo. Aqui estará o desenvolvimento das discussões entremeadas na metodologia didática pensadas para o estágio.

E, juntamente com Jorge Larrosa Bondía, busquei trabalhar a importância do saber a partir da experiência – seja esta docente, artística, crítica; na tentativa de encontrar, juntamente com a expectativa temática da aula, a relação cotidiana, minha e dos alunos, na sua condição de receptividade e reatividade, em constante estado de aprender. Aqui, pretende-se analisar estes dispositivos de reflexões da subjetividade dos alunos, pensados para o projeto de ensino: como evidenciar a percepção individual de cada um, para uma melhor compreensão e tradução de suas indagações.

Ao longo da pesquisa estarão presentes as imagens e escritos pertencentes ao *Diário de Bordo*, objeto produzido a partir da disciplina de Estágio Docente. A decisão de inseri-las nesta monografia não se baseia na ilustração de um

¹ Mad Max: Estrada da Fúria. Direção: George Miller, Produção: Doug Mitchell, George Miller e P. J. Voeten. Village Roadshow Pictures, 2015, 1 DVD.

pensamento, senão na apresentação ao leitor de como as relações pedagógicas foram aparecendo na produção pessoal deste objeto – reflexões e elaborações, fruto de todo o processo.

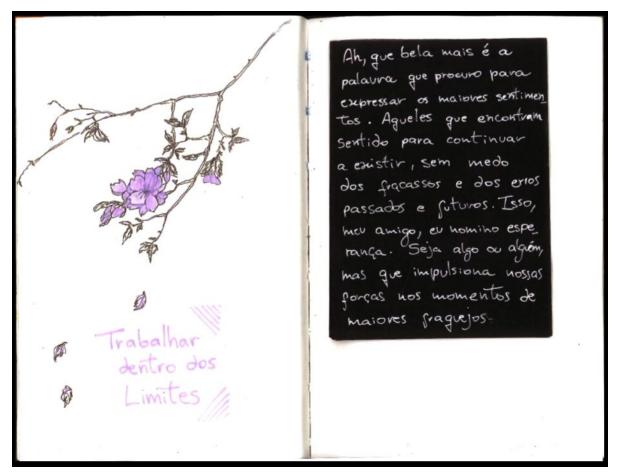


Figura 2. Em poesia, Diário de Bordo, Porto Alegre, 2018.

Esse recorte da atuação do estágio que exponho baseia-se num projeto de ensino de dez aulas (Anexo I), entre os dias de setembro e novembro de 2018. Aqui, a análise parte dos processos da subjetividade dos alunos pensado para o projeto como um todo. Como evidenciar a percepção individual de cada um, para uma melhor compreensão e tradução de suas indagações? Como intercalar os conhecimentos trazidos no início desta pesquisa, evidenciando uma reciprocidade de aprendizagens possibilitadas pela mútua convivência de professores e alunos, sob a perspectiva destes conhecimentos, dentro do ambiente de sala de aula em uma escola básica? No subcapítulo *O Pensamento a partir da Imagem*, a busca de expressar criticamente a imagética de um discurso vem associada a uma ideia de

emancipação social, de modo que a relação do objetivo do estágio seja também um tema gerador de desejos, de curiosidades, de dúvidas e de esperanças.

Na conclusão, as considerações finais serão evidenciadas pelas avaliações recebidas e pela auto-avaliação sobre a prática docente. Será o momento de apresentar se foi possível, a partir destes dispositivos reflexivos e das proposições de ensino escolhidas, desempenhar um ensino na base do pensamento crítico e estético sobre a arte e a sociedade.

1. MOVER O PENSAMENTO

Em aulas do Estágio na Faculdade de Educação - FACED/UFRGS, quando abordamos os assuntos do campo social no ambiente escolar, assim como as políticas sobre decisões do ensino básico e superior, cada vez ficou mais clara a decisão de aproximar estas questões na minha investigação ao projeto de ensino. Sob o ponto de vista das produções culturais, comecei optando por caminhos de discussão possíveis, a tensionar essas estruturas e valores que permeiam o nosso mundo, como planejamento das minhas aulas (plano de aula conforme Anexo II). Ainda que num trabalho adaptado às condições dos alunos do sexto ano escolar, a questão axiológica, ou seja, a partir do estudo dos valores, foi um dos pontos fundamentais para as discussões levantadas em sala de aula. É evidente falar das necessidades concretas do contexto escolar e social em que vivemos atualmente tendo em vista os cortes de investimentos, os aumentos de instabilidade financeira, os demais retrocessos políticos que a grande maioria da população enfrenta e as mudanças legislativas das políticas governamentais da educação brasileira2, por ocasião da PEC 241/55 (2016). Mesmo não sendo o enfoque deste trabalho, estas são questões motivadoras que, indiretamente, estiveram presentes em todo o percurso do estágio, e que aparecerão às vezes mais, outras menos, no relato de experiência. Vale ressaltar que 2018 foi um ano de extrema tensão política – ano de eleições -, que evidenciaram conflitos de caráter moral e polaridades nas demais esferas sociais. Na própria escola pude observar o reflexo dessa polaridade de discursos, em seus diversos níveis de representação, comportamento e atuação, especialmente no contexto da sala de aula.

É importante contextualizar neste primeiro capítulo a presença destas divergências, ainda que pacificadas por uma ética cotidiana, pois elas foram

_

² Tudo isso, vale ressaltar neste trabalho de graduação, em detrimento de decisões no meio político vigente. Podemos citar as reformas curriculares propostas e a interrupção do investimento em pesquisas, a assustadora versão oficial do governo na Base Nacional Curricular Comum, na redução da Arte em Unidades Temáticas. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base. Acesso em: 10 ago. 2018.

definidoras para debates transversais, movidos a partir das produções artísticas trabalhadas e estudadas no período do estágio.

Os dilemas que mencionei encontram-se enunciados no meu Diário de Bordo, que serão retratados aqui a partir de menções, e pelas imagens fotográficas – buscando por esse aspecto visual apresentar melhor estas relações. Este objeto me acompanhou ao longo de todo o percurso e sua utilização foi proposta nas aulas de Estágio pela professora Luciana Loponte, como registro das observações na escola e dos questionamentos pessoais sobre a prática docente. Nesta pesquisa, as páginas do diário têm como objetivo central manifestar as reflexões e elaborações de

forma tornar visível essa а experiência. No capítulo Desdobramentos do Estágio e o Prática Estágio farei na apontamentos mais detalhados sobre o espaço reflexivo do diário, ao qual está interligado com a escolha do dispositivo de produção dos alunos nas aulas, intitulado Dicionário de Coisas e Pessoas proposto como objeto avaliativo.

As inquietações surgidas no processo docente aparecem a seguir de maneira mais indireta. Neste capítulo, o foco se dá numa discussão de cunho mais abstrato. derivado das reflexões sobre os fundamentos teóricos da prática do estágio. Busco, separadamente, de referenciais uma costura

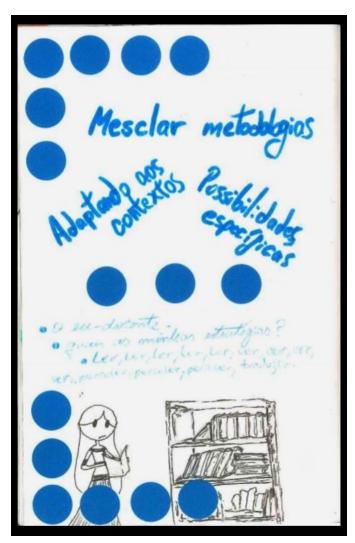


Figura 3. A pensar metodologias, Diário de Bordo, Porto Alegre, 2018.

importantes no desenvolvimento do pensamento sobre os conceitos norteadores das aulas do meu estágio. No último capítulo é que a aproximação entre o conteúdo e os

alunos se evidencia com a narrativa da ação docente. Seguindo aqui uma linha em fluxo, dialética e rizomática, o objetivo deste capítulo se especifica no diálogo entre os conceitos em um constante estado de atenção. E o conceito de *rizoma*, proposto por Gilles Deleuze e Félix Guattari, como uma forma elegida para transitar pelo conhecimento sob uma perspectiva do *entre*, sem que haja uma rigidez dos conhecimentos tratados ou uma ideia essencialista sobre o sentido destes termos e sobre os fatos estudados. O conceito de rizoma propõe um olhar onde caminhos se atravessam, adquirem espaços de interlocução, abrindo-se em raízes que se organizam por uma estrutura de passagens e de encontros inventivos. Estas são as diretrizes moventes.

1.1 REGIMES DE VISUALIDADE

Os conceitos trabalhados em aula – quase sempre acompanhados de seu oposto complementar, como por exemplo: certo e errado, visível e invisível -, são muitas vezes de caráter abstrato, compreendidos por interpretações em princípio contraditórias, antagônicas. Interpretações estas que podem nos colocar em convicções exacerbadas sobre um assunto ou em interpelações recorrentes sobre um mesmo fato. Para vislumbrar este argumento, uso-me como exemplo a beleza, conceito que em uma de minhas observações em estágio docente, referindo-se ao que era atrativo a eles, suscitou questionamentos curiosos, definidores para a pesquisa e para o projeto de estágio. É notável perceber o quanto o termo beleza pode ser concebido de modos absolutamente distintos, dependendo de variáveis culturais muito além da concepção comum e legitimada sobre o vocábulo. Não há como identificar uma ideia de beleza sem ao menos envolver na significação do termo o contexto de onde se faz a pergunta/conceito, e como ela é apropriada pelos sujeitos ali inseridos. Empregarei muitas vezes estes dois termos, pergunta e conceito, em uma relação específica, conectados por uma demanda própria da pesquisa, que inclui a perspectiva como método de cisão e assimilação da palavra. Assim como o conceito rizoma, compreender o termo na pluralidade de possibilidades assim como na singularidade de ação questionadora, partindo então da atividade indagativa como abertura à experiência da palavra.

Quem são os indivíduos que perguntam sobre a raiz de um conceito, quem os define, e a quem é contemplada tal definição, especificamente no quesito beleza? Estas são provocações que fundamentam não apenas dúvidas sobre a palavra, porém nutrem um caráter elaborativo, favorável ao encadeamento reflexivo e capaz de mobilizar e deslocar interpretações, para então percebê-las em sua autêntica complexidade.

Palavras geram questionamentos, possibilidades de pensar. Não obstante, é necessário abarcar o íntimo vínculo que a palavra e a imagem adquirem na edificação simbólica de uma cultura, de um contexto, compreendendo também a atual situação de proliferação exacerbada da imagem a qual vivemos.

Somos a todo momento rodeados por informações. Grande parte da contemporaneidade as consome a partir da imagem. Quando afirmo o vínculo entre imagem e palavra, faço-o pelo fato de ambas serem concomitantemente imbuídas de discursos, sendo elas, do mesmo modo, sistemas de linguagens que edificam grande parte das instituições humanas. A palavra, tanto escrita como verbal, sistematiza a base das nossas leis, de nossa comunicação social. A imagem projeta e articula como o artífice fenomenológico de maior interação comum, em redes de compartilhamentos culturais em diversos âmbitos. E a questão simbólica da cultura se dá pela imagética do discurso que perpassa estas mesmas instâncias. A proliferação da imagem, seja pela quantidade descomunal de fotografias pelos meios de comunicação, seja pela facilidade e eficiência que esta chega aos nossos olhos, também reflete a redução da palavra sob a atuação da nossa geração. A palavra exige um determinado esforço e conhecimento, ao qual a imagem também necessitaria - ainda que não esteja em evidência por um esvaziamento da introspecção. Isso demonstra o domínio de uma linguagem e o poder da mesma sob a produção e comercialização nos processos de entendimento e manifestação cultural do mundo. As palavras, juntamente com a investigação visual, tornam-se fundamentais para as discussões destes discursos no que diz respeito a sua

inegável relevância para com as conformações sociais e políticas atreladas à nossa cultura. Evidenciar estes dois conceitos, seus códigos e influências dentro do contexto que estamos inseridos, é um caminho para compreender tais sintomas e buscar desvela-los, reconhecendo as questões que deflagram a partir deles.

Trabalhar diante de um domínio imagético de cultura visual foi o desafio estabelecido para auxiliar uma apreciação ponderativa sobre o que nos é apresentado. E a palavra, elemento crucial do processo metodológico, aparece como uma necessidade da linguagem e da atividade laboral dos alunos. Diria que há certa carência e dificuldade na relação entre o que se quer passar com aquilo que de fato aparece. No projeto de dez aulas, foram trabalhadas atividades e propostas como perguntas que buscassem instigar aos alunos a perceber variações entre o sentir/pensar e o comunicar de suas produções subjetivas, de modo que pudessem laborar a capacidade de traduzir estas questões em expressão artística.

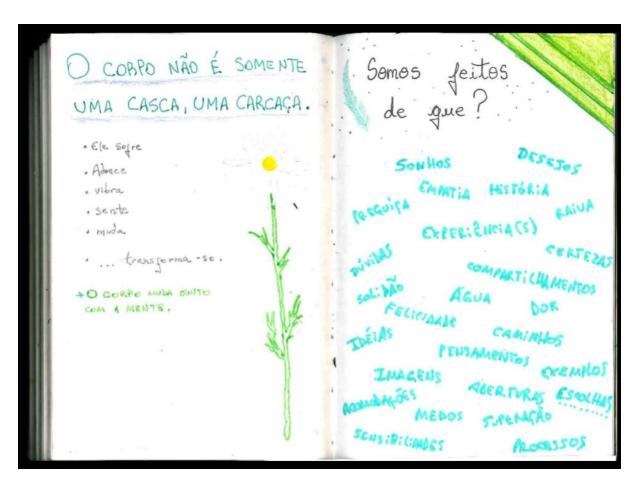


Figura 4. Somos feitos de que?, Diário de Bordo, Porto Alegre, 2018.

Para pensar a palavra, sua importância na construção do discurso visual, assim como nos limites da linguagem, era necessário pensar como chegar a ela. No terceiro capítulo falo da presença incessante de um objeto, o Dicionário Aurélio, que esteve presente na construção de um repertório e rede de palavras para a produção em aula. Uma das finalidades da atividade do estágio era encontrar um modus operandi investigativo a partir de novas palavras relacionadas à bagagem anterior dos alunos. Ou seja, interligar os conhecimentos em exercícios de comparação e diferenciação. Penso estas questões a partir de Jorge Larrosa:

Nomear o que fazemos, em educação ou em qualquer outro lugar, como técnica aplicada, como práxis reflexiva ou como experiência dotada de sentido, não é somente uma questão terminológica. E, por isso, as lutas pelas palavras, pelo significado e pelo controle das palavras, pela imposição de certas palavras e pelo silenciamento ou desativação de outras palavras são lutas em que se joga algo mais do que simplesmente palavras, algo mais que somente palavras (LARROSA, 2008, p.20 e 21).

Entender a palavra na sua condição formativa e formadora de um entendimento de mundo questão era uma que me Era interessava. impossível debater sobre questões do âmbito social na sala de aula sem pensar na sua forma: na estética do argumento, inclusão ou na exclusão de expressões apresentar um pensamento, no estudo deliberado sobre o poder das palavras. Por isso prezei em qualidade valorativa, sua entendimento da construção de uma percepção de mundo na sua relação discursiva com a imagem.





Figura 6. Nuvem 02, Diário de Bordo, Porto Alegre, 2018.

Voltando à questão abstrata, quando falo destes conceitos, imagem e palavra, mover e formar, e os coloco em questão, não há como escapar do paradoxo de ordem subjetiva e dúbia, sem que haja, portanto, uma infeliz perda do desejo. Desejo esse da curiosidade, da dúvida, do discernimento e da necessidade de encontrar-se em um permanente exercício: aprender e estar humildemente frente ao (des) conhecimento. Seria uma postura em que as discussões não se encerram no embate.

Fundamento essa condição recorrendo sempre à lucidez do historiador de arte Georges Didi-Huberman³ em seu livro *O que vemos o que nos olha* e *Que Emoção*, *que Emoção*, onde desenvolve uma investigação apurada e sensível sobre as possibilidades da imagem e das interpretações contemporâneas. São involuntárias as comparações e analogias atravessando o pensamento quando se lê suas obras, fundadas no trabalho de contrapontos e das nuances da experiência do olhar. Nesse sentido, trabalhos ocasionados por trocas e lugares de compartilhamento, sejam eles por relatos, por perguntas, por teorias, ou pelo simples fato de respeitar as pausas e respiros, na interlocução com aquele que o observa — ou é observado.

Conseguir chegar a esse grau de propriedade e de generosidade, na posição de prover e de passar adiante um determinado saber, é também uma responsabilidade formadora, empenhada não apenas no conteúdo isolado, porém na sua incumbência de ordem operativa. Sustento aqui este autor para exemplificar uma característica dialógica do conhecimento. Ao se utilizar de termos amplos como mover e formar, visível e invisível, Didi-Huberman compõe em palavras uma engenhosa narrativa para teorizar suas ideias ao leitor.

Trago Didi-Huberman a esta pesquisa, pois dele surgiu em mim grande parte deste campo da dúvida, de caminhos a seguir, como também de possibilidades de mudança, de compreensão da complexidade do ato de ver, de dialetizar com um

.

³ Georges Didi-Huberman é um filósofo, crítico e historiador de arte que, pessoalmente, inspira a uma poética inquietante da palavra, usando-se da escrita para desvelar e estudar as imagens. Nasceu em Saint-Étienne no ano de 1953, tendo estudado na Academia Francesa de Roma e atua como professor na School for Advanced Studies in the Social Sciences desde 1990. Pude presenciar a exposição *Sublevaciones*, no ano de 2017 na Argentina, conhecendo também seu admirável trabalho como curador.

outro, e estando diante do conhecimento, diante do ser professor. Quando morei em 2017 na cidade de Montevidéu, Uruguai, a partir do programa AUGM⁴ vinculado à UFRGS, fiquei sabendo sobre a exposição intitulada *Sublevaciones*, curada por Georges Didi-Huberman. Na época, recém voltava de uma visita ao Brasil, feliz por conseguir estender meu vínculo acadêmico por mais um semestre na cidade que tanto me acolheu e tanto pude aprender. No atraso de saber que a exposição encerrava no dia 27 de Agosto, acontecendo em Buenos Aires, Argentina, sobravam apenas duas semanas para poder ir a visitá-la. Ainda que com aulas já em andamento na Universidad de la República, me programei às pressas para conseguir conciliar as aulas e a viagem, para ver a exposição. E, a partir do pacote BUQUEBUS⁵, uma alternativa muito utilizada de deslocamento entre os dois países vizinhos, planejei minha primeira viagem a um lugar nunca antes visitado, sem conhecer a ninguém da cidade e completamente sozinha num lugar desconhecido por mim.

No dia 25 de Agosto de 2017, acordei às 08h30 da manhã para preparar a bolsa de comida e pegar o ônibus na estação de Tres Cruces, em Montevidéu, às 12h. Numa viagem de quatro horas até a cidade de Colônia do Sacramento, cada passageiro, ao chegar no local, fazia sua imigração para ser transferido à segunda parte do pacote de viagem, dentro do navio da empresa. Percorrendo o *Rio de la Plata*, dentro de um cruzeiro com uma estrutura interna semelhante a de um ônibus, chegava finalmente à cidade de Buenos Aires pela primeira vez.

Sem wi-fi no celular, em um dia de chuva conturbado e tendo esquecido o guarda-chuva na primeira etapa da viagem, tive que procurar me orientar por ruas nunca antes vistas. Ao sair do Puerto Madero, todos os táxis que abordei estavam indisponíveis. Felizmente, antes da viagem, decorei o percurso até o Hostel, que somava-se em uma caminhada de um pouco mais de vinte quadras até o local. Caminhando com uma mochila carregada de comida, meio desorientada e confiando

⁴ Disponível em: http://www.ufrgs.br/propg/editais/mobilidade-ufrgs-e-augm. Acesso em 23 de Junho de 2010.

⁵ Empresa de viagem e turismo. Disponível em: https://www.buquebus.com/portugues. Acesso em 23 de Junho de 2019.



Figura 7. Seja Barraqueira, seja Professor@ de Artes, Diário de Bordo, Porto Alegre, 2018.

nas informações que consegui de alguns argentinos, cheguei ao destino e pude aproveitar a noite passeando nas redondezas do Palácio Rosado.

Na manhã seguinte, tendo dormido um sono profundo e acordado na diagonal do pé esquerdo de cama, fui surpreendida pelo meu alimento carcomido por formigas no meio da noite. Quase não pude aproveitar o que tinha levado. Ainda assim, limpei toda a mochila enformigada na ducha do banheiro, paguei o alojamento depois do banho, e segui a conhecer a pé a cidade. Passando pelo Congresso da Argentina, entrando na Biblioteca Nacional, conhecendo o célebre Obelisco e adentrando o lindo Teatro Colón, busquei aproveitar a manhã daquele dia em um ritmo ininterrupto. Às 13h chegava ao Museu MUNTREF, localizado na mesma quadra do Puerto Madero, e onde estava a exposição de curadoria de Georges Didi-Huberman. Com uma duração exata de três horas e cinquenta minutos que me era possível, tendo hora marcada para regressar, passei a tarde daquele sábado em uma completa imersão de sentidos. Tudo o que já tinha lido do autor e compreendido em palavras,

no seu trabalho de debruçar-se em análises críticas e sensíveis de obras para a compreensão da forma, estava meticulosamente costurado na sua prática curatorial.

O que vejo de relação dessa exposição com esta pesquisa está atrelado a uma concepção frente ao conhecimento, frente ao que está exposto a nós e ao que nos expomos em correspondência. Em termos de leitura da imagem, de ser tocado por elas, essa concepção molda muito uma proposição ocorrida na ação pedagógica do estágio. Recordar essas imagens de estar à deriva em Buenos Aires, sendo impelida a princípio por esse desejo de algo a conhecer, este outro espaço, outras

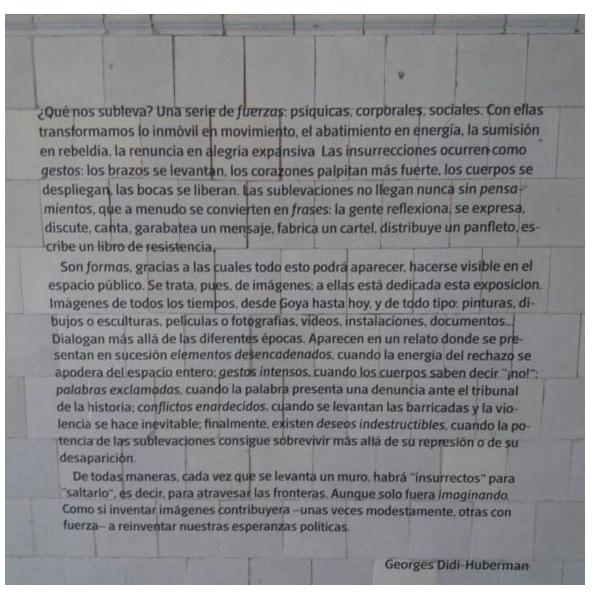


Figura 8. Apresentação da Exposição Sublevaciones, fotografada no local, de Georges Didi-Huberman. Buenos Aires, 2017.

experiências; *sublevar-se*. Destaco o primeiro trecho da apresentação da exposição que estava colado na parede do museu:

O que nos subleva? Uma série de forças: psíquicas, corporais, sociais. Com elas transformamos o imóvel em movimento, a melancolia em energia, a submissão em rebeldia, a renúncia em alegria expansiva. As insurreições ocorrem como gestos: os braços se levantam, os corações palpitam mais forte, os corpos se desdobram, as bocas se liberam. As sublevações não chegam nunca sem pensamentos, que frequentemente se convertem em frases: as pessoas refletem, se expressam, discutem, cantam, rabiscam uma mensagem, fabricam cartazes, distribuem um panfleto, escrevem um livro de resistência (DIDI-HUBERMAN, 2017, parede do Museu MUNTREF).

Não saliento neste trabalho a dimensão desta exposição. O objetivo de trazer ao texto é mostrar que o educador também é uma extensão daquilo que ele vive, das suas dúvidas, do que ele acredita, de suas vivências. O quanto uma viagem e uma experiência como essa que descrevi, seja na leitura do próprio autor, seja na memória de uma curadoria cuidadosa, também se faz formadora da pessoa docente. Pessoalmente, vejo como um espaço de trocas que perpassam temporalidades distintas, e que na minha prática do estágio foi sentida por outras conformações, tocando igualmente a questão da imagem. O entendimento da teoria de Didi-Huberman em seus livros e o quanto ela se relacionou com o que pude vislumbrar naquela tarde em Buenos Aires; quantas conexões compreendidas a partir da imagem. Em suas próprias palavras, remetendo-se à obra Die (1962), o cubo negro de Tony Smith:

Então compreendemos que a mais simples imagem nunca é simples, nem sossegada como dizemos irrefletidamente das imagens. A mais simples imagem, contanto venha à luz como veio à luz o cubo de Tony Smith, não dá a perceber algo que se esgotaria no que é visto, e mesmo no que diria o que é visto. Talvez só haja imagem a pensar radicalmente para além da oposição canônica do visível e do legível. [...] Por mais minimal que seja, é uma imagem dialética: portadora de uma latência e de uma energética. Sob esse aspecto, ela exige de nós que dialetizemos nossa própria postura diante dela, que dialetizemos o que vemos nela com o que pode, de repente – de um *pano* –, nos olhar nela (DIDI-HUBERMAN, 1998, p.95).

Em processo semelhante, tratar de compor uma lugar propenso a essa dialogicidade, ou seja, um lugar de troca. Apesar de ser uma sala de aula, diferente de um livro, diferente de uma exposição, existem outros desafios, há uma interlocução desejosa e curiosa que pessoalmente identifico na minha escolha de projeto para os alunos, lendo este autor. O pensamento a partir da imagem é uma

provocação ampla, porém como título do projeto foi inspirada a partir destas leituras; entretanto, em aula, o que foi trabalhado com os alunos se apresenta de maneira distinta, adaptado a estes mesmos alunos e numa outra perspectiva destas mesmas questões. Termos como *processo de bastidores*, *elemento surpresa, imagem crítica* e *alegorias na cultura* estarão evidenciando explicitamente o que aconteceu no decorrer da atividade do Estágio, especificamente no capítulo final do trabalho.

1.2 PRÁXIS DO SABER

Ao longo desta investigação, é recorrente, tanto na produção deste texto quanto na prática pedagógica, para com o estímulo à *imaginação*. Este foi um elemento metodológico que, assim como os conceitos apresentados neste capítulo, se aprofundam na análise das estratégias de criação e produção educativa. Imaginar e observar para além da imagem ou conceito que está em evidência, não somente seu caráter visual ou axiomático⁶ desvinculado de quaisquer historicidades e *crenças*; porém, e significativamente, nas demais possibilidades do *devir*. Quando uso-me da palavra crença, parte-se da ideia ao qual Didi-Huberman empenha ao falar da inquietação do olhar, no livro *O que vemos o que nos olha*. A crença seria um radical do discurso exclusivo que fixa uma convicção na idealização e mito de um "olho perfeito" (perfeito na transcendência e no "retardamento" teleológico, como ele ressalta) (DIDI-HUBERMAN, 1998, p.77). Nesse sentido, um olhar que perpassa uma avidez extática, na busca de uma sobredeterminação apoiada no que a crença quer impor-se a ver, e impor a todos a sentir-se nela tragados (p.43); ou seja:

O homem da crença verá sempre alguma outra coisa além do que vê [...]. O homem da crença prefere esvaziar os túmulos de suas carnes putrescentes, desesperadamente informes, para enchê-los de imagens corporais, sublimes, depuradas, feitas para confortar e informar — ou seja, fixar — nossas memórias, nossos temores e nossos desejos (DIDI-HUBERMAN, 1998, p. 48).

Questionar a imaginação estética e histórica no ato de observá-la, e assim desdobrar possíveis interpretações a partir dos mesmos deslocamentos, é colocar

⁶ O termo *axioma*, conforme elucidado no livro *Dicionário Básico de Filosofia*, de Hilton Japiassú e Danilo Marcondes, deriva de uma "proposição evidente em si mesma e indemonstrável, ao qual

Danilo Marcondes, deriva de uma "proposição evidente em si mesma e indemonstrável, ao qual consideramos como verdadeira porque parece evidente. Pressuposto em um sistema, ocorrendo sempre como premissa ou como ponto de partida para a demonstração de algo" (JAPIASSÚ, MARCONDES, 1989. p.22). Ou seja, numa lógica que concebe um conhecimento como algo essencialmente aparente, incontestável e patente a todos.

em questão e evidência esses saberes ludibriados por desejos e convencimentos que servem para moldar uma idéia a partir de uma aspiração preferente. Questionar a imaginação juntamente com um estímulo cuidadoso no uso de imagens críticas foi um dos alicerces fundamentais ao longo da investigação em sala de aula; exercitando a prática da atenção. Acredito que essa atitude, ao olhar para o outro, além do evidente - seja este outro algo ou alguém -, torna o próprio movimento como uma condição formativa e de ação pedagógica. Entre ambos os conceitos em jogo neste trabalho, mover e formar (desde pensamentos a análises, dúvidas e julgamentos), a relação dual das concepções idiossincráticas de cada culminando, então, sua práxis na complementação em sentido alterno. A palavra práxis fundamento a partir de Paulo Freire. Grande educador brasileiro, que pensa sob o viés da prática pedagógica como ato e simultaneamente desenvolvimento dialógico. Sua filosofia educativa e emancipatória baseia-se nessa busca incessante da consciência crítica como responsabilidade do indivíduo, ação e reflexão, para com o mundo e sua interdependência em sociedade, base de sua condição de existência. Em suas palavras:

Quando tentamos um adentramento no diálogo como fenômeno humano, se nos revela algo que já poderemos dizer ser ele mesmo: a palavra. Mas, ao encontrarmos a palavra, na análise do diálogo, como algo mais que um meio para que ele se faça, se nos impõe buscar, também, seus elementos constitutivos. Esta busca nos leva a surpreender, nela duas dimensões: ação e reflexão, de tal forma solidárias, em uma interação tão radical que, sacrificada, ainda que em parte, uma delas, se ressente, imediatamente a outra. Não há palavra verdadeira que não seja práxis. Daí que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo (FREIRE, 2016, p.133).

Figura 9. Esquema da Práxis, retirada do livro A Pedagogia do Oprimido, de Paulo Freire, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016, p.133.

O trabalho de Freire em aula se baseava a partir da linguística, educando os seus alunos a ler e a escrever – sem mencionar a sua importância para a educação brasileira como um todo. Nas artes visuais, vejo essas questões da palavra trazidas por ele juntamente a sua ação reflexiva com a imagem, numa práxis em correspondência sob inúmeros discursos. Esse exercício dos saberes define uma busca também entre duas palavras-chaves da pesquisa: mover e formar.

Nesse caso, atravessar a atividade educativa para formular um estudo que não busca uma verdade especificamente, em absoluto, senão a tentativa de compreender tal interação entre princípios contrapostos. Mover e formar, uma e outra a transitar entre as contradições de seus regimes formais e de configurações específicas, estabelecendo-se somente a partir da formação crítica e sujeita de irresolução.

O que procuro enunciar é um uso constante da articulação de conceitos que se manifestam em acordos diversos. No próprio estágio docente estimei que as relações empenhassem um papel determinante para o processo metodológico, empregadas no decorrer das classes ministradas, como mencionei no elo entre a imagem e a palavra.

Um dos procedimentos, por exemplo, deriva das dicotomias entre o visível e o invisível (aplicados ao campo social, porém voltadas ao público da turma do nono ano da escola, que não é o foco desta pesquisa). Levando em consideração também a problemática reducionista que essa escolha de conceitos dicotômicos aparenta, acredito que é importante trazer em observação a posição de Gilles Deleuze e Felix Guattari sobre elas, exemplificadas por Taylor e Winquist no livro Postmodernism Critical Concepts, em comparação com a argumentação que me baseio, sob perspectivas distintas:

Um rizoma pode estar quebrado, despedaçado em um determinado ponto, mas começará de novo em uma de suas linhas antigas ou em novas linhas. [...] Cada rizoma contém linhas de segmentaridade segundo as quais é estratificado, territorializado, organizado, significado, atribuído, etc., bem como linhas de desterritorialização pelas quais ele constantemente foge. [...] É por isso que nunca se pode postular um dualismo ou uma dicotomia, mesmo na forma rudimentar do bem e do mal. Você pode fazer uma ruptura, traçar uma linha de fuga, mas ainda há o perigo de reencontrar organizações que reestratificam tudo, formações que restauram o poder a um significante,

atribuições que reconstituem um sujeito (TAYLOR; WINQUIST, 1998. p.110, tradução minha).

No livro *Mil Platôs: Capitalismo* e esquizofrenia, Deleuze e Guattari argumentam em contraposição ao conceito de rizoma a dicotomia como um congelamento às rupturas e encadeamentos apresentados pelo rizoma. Quando defendo aqui a articulação de conceitos, e especificamente usando como base conceitos opositivos, não os uso como formulação de extremos para desenvolver uma análise precipitada acerca do conhecimento. Inviável pensar numa prática, dentro do contexto que estou inserida, encerrada em elaborações impossibilitadas de maiores aberturas. Ao contrário, considero a utilização destes conceitos relacionados, e no seu estado mais genérico, um lugar propício de provocação e desencadeamentos reflexivos: a atitude comparativa entre eles tendo como base uma qualidade emancipatória no seu entendimento em paridade. A utilização da dicotomia como um dos pontos de partida para a análise.

Por mais questionável, é inegável a incorporação das dicotomias em larga escala no imaginário social a partir de produções culturais de cunho maniqueísta que induzem a uma interpretação simplista dos termos. Usar-me das palavras, partindo da ideia de pergunta/conceito é uma estratégia metodológica para vincular esse imaginário, que faz parte do mundo particular dos alunos e de suas relações cotidianas. Não quero negar tal divisão, porém através dela irromper a reflexão sob a crítica do sentido. Ou seja, compreender estes saberes, de valores, de palavras, da crítica, da imagem, dos discursos e das dicotomias sob uma perspectiva de tensão, desafiando as fronteiras entre eles e os tendo como elementos geradores de um conflito, convidando-nos a olhar para estes limites e buscar minimamente lugares de possíveis alterações da apreciação. Como finalidade, utilizar o choque entre os limites reconhecíveis de ambas as partes para transgredir o pensamento binário que a atividade em contraste muitas vezes se baliza.

A articulação de conceitos opositivos como unidade de conjuntura, espaço de interação no seu ato de convergência e de suas complexas configurações que transpassam o entendimento categórico. Sobretudo, a conhecer o que se apresenta

diante de nós sob uma perspectiva transponível, passível à mudança e movida pelo cuidado e pelo critério.

O objetivo deste trabalho se baseia na finalidade de lançar princípios de estímulo do juízo crítico aos alunos para com suas realidades sociais, procedendo por temas específicos deste campo e intimamente articulados com a produção cultural e artística elegidas para este estágio. Exemplificando, busco partir dessas tensões ocasionadas pela relação de dois termos em análise, mover e formar, na intenção de expandir tudo aquilo que se faz repensar a apreciação crítica. Para isso, atenho-me na minha escolha da utilização dos conceitos mencionados, que definiram o caminho condutor para os questionamentos e atividades em aula. A questão do campo social está desenvolvida na sua relação com o consumo de produções culturais, especificamente na produção de Mad Max: Estrada da Fúria (2015), na discussão da formação do aluno para além do espaço escolar. Sobre este campo, o diálogo de assuntos relativos tanto do contexto dentro do ambiente da escola quanto fora dela: a problematização desta formação ético-crítica, a partir de Freire, será o motivo e o assunto central para se pensar o campo social. Como ele afirma, "Se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando. Educar é substantivamente formar" (FREIRE, 2002, p.33). Sobre isso, a importância de uma educação ética e estética que oportunize a reflexão crítica dos conhecimentos trabalhados. Desta questão social na formação do aluno, Freire assinala, em seu livro A pedagogia da Autonomia (2002), a necessidade de repensar o ensino desde um entendimento não categórico da educação na escola:

É uma pena que o caráter socializante da escola, o que há de informal na experiência que se vive nela, de formação ou deformação, seja negligenciado. Fala-se quase exclusivamente do ensino dos conteúdos, ensino lamentavelmente quase sempre entendido como transferência de saber (FREIRE, 2002, p.43).

Partindo desta ação pedagógica do professor, como buscar formas de se perceber como agente atuante de um mundo, um mundo em que eles se reconheçam, seja na escola, seja na rua, sejam nas suas casa. Como compreender este espaço de aprendizagem e de saberes ali inseridos articulados com a realidade

cotidiana do aluno? Desta temática de produções culturais, pensadas para o estágio, criar esses processos de análise do próprio imaginário social e das pluralidades possíveis do contexto escolar, assim como desta atividade docente.

2. SITUANDO O CONTEXTO ESCOLAR

A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos (FREIRE, 2002, p.32).



Figura 10. Entrada da Escola Estadual de Ensino Fundamental Monte Líbano. Porto Alegre, fev. 2018. Disponível em: https://lh5.googleusercontent.com/p/AF1QipMVxbaiaz2xpkgovo5_44GWQUA2G7In11bGlGe8=w314-h168-p-k-no

Como objetivo da disciplina de Estágio Docente, era preciso cumprir com vinte horas de observação das turmas que iríamos atuar no semestre seguinte. Porém, concomitante a essa tarefa – por questões de horas em relação ao período de atuação –, fui encarregada de realizar uma cartografia do espaço escolar no qual eu estaria convivendo no período de um ano. Ou seja, foi salientado que a relação com o colégio não se baseava somente na sala de artes, porém em todo um contexto social do próprio bairro ou vila da escola. Essa cartografia visou a um reconhecimento do espaço, especificamente, observando e documentando as peculiaridades que eram necessárias para levantar uma análise singular do local. Neste capítulo, desenvolvo essa análise com uma perspectiva mais linear, contando

a partir de uma trajetória semanal sobre o processo de estar e chegar ao espaço docente, ao longo do estágio. Enfatizo, porém, que o mapeamento observado do espaço subjetivo dos alunos a este espaço escolar são questões delineadas à posteriori.

2.1 QUASE TODAS AS MANHÃS DE SEGUNDA-FEIRA

Quase todas as manhãs de Segunda-feira, no ano de 2018, envolveram a formalidade de uma rotina de estágio: nessas manhãs, o relógio soava às 05h30 da manhã, ao som do impetuoso Concerto nº 2 op.18, de Sergei Rachmaninoff, indicando o prelúdio de um novo dia a debutar. Enquanto admirava o amanhecer, acompanhando as nuances de coloração do céu, preparava a água para o café e forçava o meu corpo a comer uma quantia considerável de comida para se ter energia ao longo de um turno de Estágio. De banho tomado e com o material necessário organizado na mochila, tomava o meu rumo para a linha de ônibus Juca Batista, 184, na Avenida Senador Salgado Filho, ponto referente de terminais urbanos. O trajeto até a escola partia do centro histórico de Porto Alegre até o contexto pouco habitual, para mim, do Bairro Ipanema. Essa prática de deslocar-se a um local afastado da zona central me permitia sair de um lugar de acomodação, lugar familiar. Morar no centro da cidade, onde o fluxo locomotivo ganha destaque, e viajar até lugares mais periféricos, que passam despercebidos em Porto Alegre, Rio Grande do Sul, permitia uma nova forma de coexistir, imaginando, preparando o corpo ao longo do percurso para este ambiente ainda novo em mim.

Escolas muito afastadas da residência de um estagiário não são as mais requisitadas para a atividade de estágio, compreendendo toda uma motivação econômica, de custos para o deslocamento, para grande parte das pessoas. No meu caso, as condições eram possíveis e favoráveis, e optar por uma escola exigiria, de qualquer forma, uma mudança de hábito e horário – com o desafio na reelaboração de uma percepção espaço-corporal –, proporcionando assim esta abertura distinta. Nessa mesma perspectiva, compreender na prática semanal o que difere nesse corpo em relação a um novo espaço, chegando para interferir e ser interferido num

processo conjunto de aprendizagem: situação para aprender (e) a ensinar. Aprender também o que significa conviver dentro destes termos; ou seja, como professora estagiária.

As primeiras percepções acima relatadas, ao nascer do sol, eram, e talvez sempre foram, um olhar bem afetado, longe de uma contemplação romântica e essencialmente extraordinária do presente. Bem longe disso, na verdade. A cabeça se encontrava em um emaranhado de sensações, um movimento engraçado afetando as partes digestivas e minimamente dignas de minha pessoa. Criava-se expectativas, planos para um trabalho efetivo e misturando desejos práticos com a



Figura 11. Roteiro da manhã de Segunda-feira, Diário de Bordo, Porto Alegre, 2018.

consciência da dificuldade de uma sala de aula. O nervosismo certeiro de que, em poucos minutos, estaria entre alunos e num outro espaço. Estaria, também, sujeita à experiência para além da imaginação. Meu "espaço" pessoal, o corpo, sentia esses indícios do devir atuando continuamente no conflito. Tudo isso, às vezes mais outras

menos confiante, junto à determinação docente e para com a responsabilidade em relação ao outro.



Figura 12. Navegar, Diário de Bordo, Porto Alegre, 2018.

A escola estadual Monte Líbano, localizada no bairro Ipanema, na Zona Sul da cidade de Porto Alegre, abarca turmas do ensino fundamental da escola básica brasileira. Este foi o espaço que convivi no período de um ano, que conta com uma edificação de dois andares, comportando ambientes diferenciados de estudo, lazer e convívio social. A partir de um exercício de observação realizado nessas idas e vindas ao colégio, nas mesmas segundas-feiras, desde o dia 09 de abril, pude dali construir uma breve análise sobre este espaço e sobre as pessoas que nele habitavam, incluindo a mim. O primeiro semestre possibilitou o reconhecimento mútuo entre os participantes deste processo, convivendo entre professores, diretora, alunos e funcionários, e com isso uma melhor compreensão deste lugar de formação fundamental.

Ressalto, não obstante, o meu olhar estrangeiro e parte do deslocamento, que foi feito para que se completasse todo o mapeamento não apenas escolar como de uma trajetória pedagógica pessoal. Identificar e levantar uma pesquisa desta envergadura exigia, e exige, um cuidado com a inevitável perturbação de uma nova

presença; ou seja, a mudança nas configurações desta instituição. E a análise paralela, na coleta de informações como "objetos" da pesquisa, demanda uma consciência de trocas. Quando me refiro à consciência de trocas, quero dizer que não há, nessa situação empírica do Estágio – de estar com o outro, e de ser o outro –, uma diferença entre objeto e sujeito de trabalho. A pesquisa surge como oportunidade, também, de narrativa, buscando entender os lugares de fala, a seriedade de ser quem escreve sobre algo vivido além de si; de relatos surgidos de aberturas inesperadas, pensando como organizar o valor da informalidade de acontecimentos em uma escrita acadêmica. Enfim, o que significa ser responsável, em ações e palavras, pelo espaço dividido de uma sala de aula, pelo que comporta mais de uma perspectiva, e deliberadamente colocar-se neste impasse.

Há todo um processo de sair de um espaço e entrar em outro. Por exemplo: sair do centro da cidade e afastar-se até chegar num ambiente onde o movimento, a natureza, as pessoas e a própria vida do lugar procedem em seu peculiar e respectivo ritmo. Para entrar no colégio que observei e atuei, depois de descer do ônibus Juca Batista, há de se percorrer ainda uma extensa rua domiciliar em linha reta, até chegar à escola propriamente dita. Às 07h40 da manhã do ano letivo já se avistam os alunos em frente à porta, em seus respectivos grupos de amigos ou com a família, esperando a abertura do portão e o começo de suas manhãs como estudantes. Quase todos os alunos vivem aos arredores da escola ou em bairros próximos; é um local distante do movimento urbano, porém acessível por ônibus, carro ou simplesmente a pé. Entre casas modestas, a paralelepipédica rua Mário de Andrade, saindo da parada de ônibus, conduz o principal caminho de acesso, em que ambos alunos e funcionários se encontram chegando para suas rotinas escolares. A escola Monte Líbano possui um número de alunos condizente com seu espaço: salas de um tamanho comedido, com turmas contendo não mais do que vinte e cinco alunos, especialmente nos anos iniciais do fundamental. Infelizmente, possuindo um número de abandono escolar recorrente no oitavo e nono ano. É importante destacar que em toda a minha permanência no lugar não me senti apta a sacar fotos, tanto dos alunos como do espaço, por isso a escolha de me utilizar, na maioria das imagens, do meu diário. Tenho somente alguns registros que foram feitos em fotografia. A escolha por não ter fotografado os espaços do colégio se deu tanto para evitar o constrangimento dos alunos, quanto qualquer outra pessoa em atividade. Além disso, minha relação com a escola se configurou especialmente pelas relações interpessoais. Não condizia com meu desejo a esse ambiente uma postura de "turista", e tampouco criar uma posição de artista que registrasse o momento ou o lugar. Boa parte das crianças e adolescentes estavam a me observar também, e a partir desse contato um pouco mais reservado, naturalmente a forma de lidar com o espaço se alterava.

Pessoalmente, pensando a dimensão da escola como um todo, acredito que o número de alunos poderia ser maior, assim como o de profissionais na coordenação. Digo isso não pelo fato de uma necessidade escolar. Até onde pude ver, as pessoas na administração possuem uma competência envolvente e admirável, mas infelizmente são poucos. E o número de evasão dos alunos é grande, por diversas razões singulares, mas que envolve intrinsecamente a questão do campo social.

O colégio em si apresenta um cuidado por parte dos sujeitos que ali convivem, sejam alunos, coordenadores ou professores, propiciando um ambiente acolhedor e uma organização amena e pacífica. Contudo, é doloroso ver também que sempre há um que outro aluno excluído, com pouca sociabilidade e escassa ou nula amizade/confiança. Isso se deve a uma questão muito mais ampla que o próprio colégio pode sequer deliberar — por mais que seja um problema que me toque, deixarei ele em suspenso. Observar essas pessoas marginalizadas no próprio espaço de acolhimento, seja por decisão pessoal, social, circunstancial, faz com que um professor pense em como conseguir alcançar a todos. E por isso a necessidade de perceber as potencialidades que este cenário escolar dispõe, para atuar e recriar, a partir dessas dificuldades, estratégias de transformação.

Para pensar estas potencialidades, é importante traçar um plano de reconhecimento deste espaço. Delinear as características do lugar a partir da observação e análise daquilo que o constitui; desde atributos mais concretos, como a planta do colégio, a outros mais particulares, como os sons e timbre do colégio, suas cores, desenhos, ruídos. Por essa mesma razão, recebemos a tarefa na

disciplina do Estágio de mapear o local de trabalho e seus arredores. Com base nisso, busquei adentrar e estar na escola com uma atenção diferenciada.

2.2 CARACTERÍSTICAS DO ESPAÇO ESCOLAR

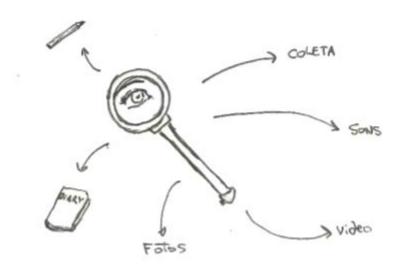


Figura 13. O Espaço e o observador, Diário de Bordo, Porto Alegre, 2018.

Primeiramente, ao entrar na porta principal do colégio, me deparo com o extenso hall retangular da Escola Monte Líbano, lugar central de deslocamento e conexão com as outras instâncias do colégio. Porventura há uma vasta quantidade de janelas para a luz entrar, criando assim um território espacial longe de qualquer sensação de confinamento excessivo. O amplo pátio da escola é ao ar livre, sendo o mesmo local onde ocorrem as aulas de educação física. No entanto, em dias de chuva, eles não têm um espaço para esta mesma atividade disciplinar. Quando são dias de temporais, o próprio colégio arca com problemas na sua infraestrutura; há grandes goteiras em várias salas de aula, e a escola não recebe manutenção, tendo que improvisar com baldes para conter maiores estragos, o que dificulta também a concentração dos alunos. É interessante perceber que a maioria das pessoas que administram a escola são mulheres: professoras, diretoras, monitora dos corredores.

Por localizar-se em um espaço consideravelmente arborizado, a escola tem, também, uma temperatura fresca e arejada. Os banheiros, diferentemente da

maioria dos colégios que já visitei, são menos degradados e mais higiênicos. Há um processo constante de colaboração e discussão dos sujeitos da gestão escolar – quando reunidos na sala dos professores. Pelo menos, até onde pude constatar, nas segundas-feiras, vários deles trazem questões relativas às suas aulas e ao espaço educacional, tirando dúvidas pontuais sobre comportamentos de alunos específicos e discutindo conteúdos que podem ou não se entrecruzar e serem aproveitados em consonância.

Algo que gostaria de destacar seriam as salas de informática, de audiovisual, a biblioteca e o refeitório. Todos estes lugares assinalados estão muito bem equipados – na informática, computadores funcionando, internet em boa qualidade para pesquisa, a biblioteca com uma quantidade considerável de livros para os alunos, projetor de película e refeitório limpo. Infelizmente não há bibliotecário ou



Figura 14. Uma Experiência, Diário de Bordo, 2018.

bibliotecária, o que impossibilita um maior convívio com este espaço da leitura, assim como é pouco visível o interesse dos alunos neste aspecto. Não há uma procura ou interesse evidente que se manifeste por eles em relação à obras literárias, ao menos nos educandos que acompanhei. É impossível saber até que ponto isso se deve ao fato de um escasso estímulo da escola, dos pais, ou dos próprios alunos; porém não há uma procura ou curiosidade de percorrer e apropriar-se destes territórios de conhecimento — o que poderia ser repensado e

abordado a partir de um projeto de ensino. Creio que seria interessante pensar em fatores da escola para se estimular um convívio distinto com seus ambientes. Há maneiras de se pensar também um projeto de estágio que compõe tais relações, porém pessoalmente me detive a determinados espaços educativos, como será analisado no capítulo de desdobramentos do estágio.

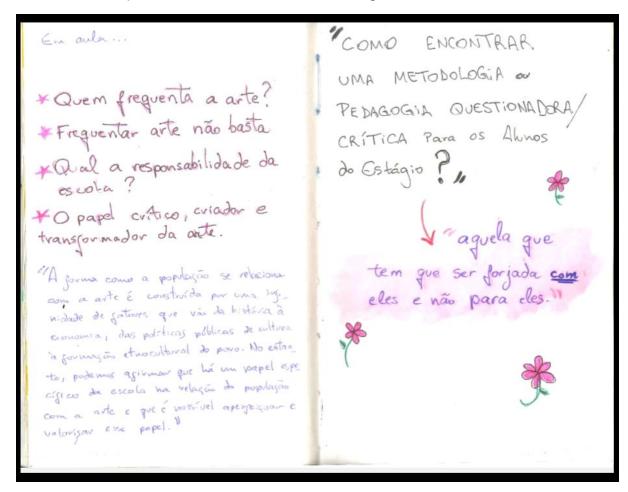


Figura 15. Em Aulas, Diário de Bordo, 2018.

Observando também o contexto destes alunos, era possível perceber uma diversidade na condição econômica entre eles. Apesar da grande maioria ser visivelmente menos abastada, tendo no colégio vários alunos residentes de abrigo, e com pouca condição financeira, havia outros que chegavam em carros caros, vestindo roupas mais limpas e possuindo materiais escolares de melhor qualidade. Esses detalhes provenientes especificamente das características dos alunos, assim como de seus comportamentos, atravessavam esse espaço físico, criando o corpo vivo desta escola. À medida que a escola é feita por essas trocas e aprendizagens simultâneas, sua condição incorpora também as peculiaridades de cada aluno, numa

junção de mundos em relação. Mundos estes que serão abordados no próximo capítulo.

Porém, um último lugar que gostaria de enfatizar neste mapeamento geral, é a própria sala de artes da escola. Antes de começar minhas observações, conheci nas aulas de estágio a história da reforma que havia sido realizada neste espaço pela mesma professora a qual observaria as classes. No segundo andar do prédio, ao passar pela diretoria, subir as escadas, atravessar o corredor, à frente da biblioteca e ao lado da sala de informática, havia uma antiga sala de ciências – antes deixada ao esquecimento e sem utilização. Por razões que pouco me foram

relatadas, ninguém utilizava aquele lugar antes da sua reforma. E hoje, pelo menos na época deste trabalho, ao adentrar o ambiente, depara-se um espaço minuciosamente cuidado, trabalhado е reestruturado para abarcar uma nova proposta educacional. Cortinas costuradas com imagens consagradas da história da arte. pias limpas, armários com materiais diversos em excelente quantidade, pincéis, tintas. lantejoulas, arames, jornais,

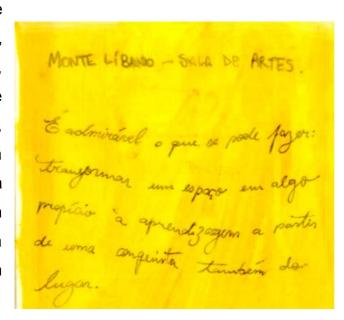


Figura 16. Conquistas do Lugar, Diário de Bordo, 2018.

cartolina; enfim, tudo que uma aula prática poderia querer e demandar. É admirável o que se pode fazer: transformar um espaço em algo propício à aprendizagem a partir de um conquista também do lugar.

Como pesquisadora, é realmente gratificante presenciar e de alguma forma fazer parte de movimentos e conquistas na área das artes e da educação. O esforço da professora, modificando o ambiente ao apropriar-se dele, arrumando um espaço deteriorado ao organizá-lo para novas finalidades, revela também uma luta diária por ocupar um lugar de formação, de inventividade e imaginação. Criar e propiciar outras possibilidades de atuação e relação num ambiente, muitas vezes homogeneizado, é

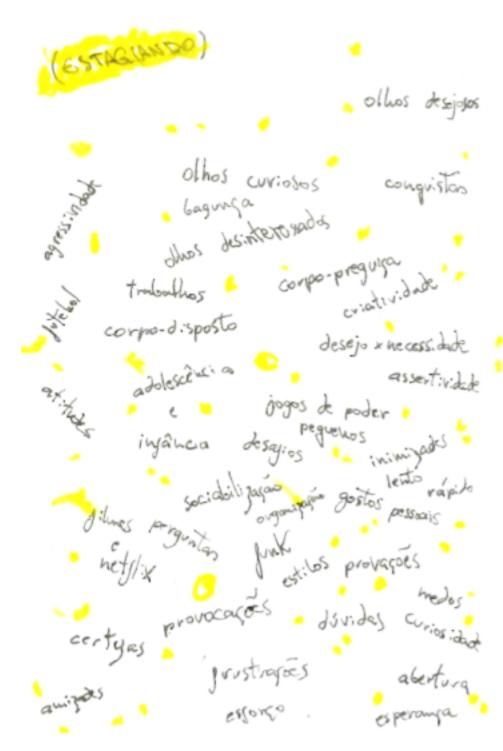


Figura 17. Estagiando, Diário de Bordo, 2018.

um movimento de reestruturação cotidiana, intermitente, porém essencialmente radical no processo profundo e incessante da área de educação, sendo assim também uma prática da liberdade. No livro *A Pedagogia do Oprimido*, do admirável

educador Paulo Freire (2016), o autor cita uma frase de Gajo Petrovic que creio ser pertinente para a questão acima:

Uma ação livre somente o é na medida em que o homem transforma seu mundo e a si mesmo, se uma condição positiva para a liberdade é o despertar das possibilidades criadoras humanas, se a luta por uma sociedade livre não o é a menos que, através dela, seja criado um sempre maior grau de liberdade individual (PETROVIC apud FREIRE, 2016, p.214).

Ou seja, uma ação voltada para uma finalidade de liberdade não apenas em si mesma, mas sim de intrínseca co-laboração entre os indivíduos, ali reconhecidos por sua identidade e ali compreendidos em sua coexistência social. Essa forma de ocupar um espaço, criando-se junto a ele, transformando junto à escola, com os alunos, é uma responsabilidade que vai além, novamente, do indivíduo. Ela se faz com os sujeitos ali inseridos, e o colégio Monte Líbano ressaltava essa abertura.

Com as artes, especificamente, no próprio hall da escola a professora organizava, a partir dos trabalhos em aula, exposições dos alunos na escola, neste espaço da entrada. Exatamente num lugar de destaque, de referência. Ali, eles ficam expostos, e se observam de uma outra forma. Os alunos veem suas produções em evidência, veem a si mesmos em evidência. Nesse sentido, há um belo incentivo que possibilita uma apropriação dos alunos sobre este mesmo espaço, seja nestas singulares participações artísticas.

Posso constatar, como uma avaliação pessoal, que existe ali um real engajamento por parte dos sujeitos envolvidos com a escola, no funcionamento de um ambiente em comum, de troca. Todas as práticas cotidianas que pude observar – brincadeiras jocosas entre colegas, rivalidades, dificuldades de convívio, boa ou falta de cooperatividade, entusiasmos, estresses, realizações – são desafios críticos e reflexivos sobre o potencial que envolve este dinâmico micro espaço social. Destas observações, feitas principalmente no primeiro momento de atuação, encheram-se questionamentos, bem como algumas ideias, vontades profundas e um desejo infindável de compreender e melhorar juntamente a este espaço que me acolhia, compreendendo um pedaço de distintas trajetórias pessoais. E que agora, eu também fazia parte dele.

3. DESDOBRAMENTOS DAS AULAS DE ESTÁGIO E O ESTÁGIO NA PRÁTICA

É preciso que, pelo contrário, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de um objeto, um do outro (FREIRE, 2004 p.23).

Neste capítulo, as questões envolvendo o mover, o formar, os conceitos dicotômicos e as terminologias a partir das perguntas/conceito, estarão delineadas sob a perspectiva da atividade docente, realizada no segundo semestre de 2018. Diferentemente dos outros dois capítulos, busquei aqui evidenciar as relações entre toda a teoria desenvolvida e adequada para as idades dos alunos do sétimo ano. Ressalto que o relato se baseia no recorte de um fragmento do trabalho desenvolvido no estágio docente, envolvendo o pensamento da imagem e as circunstâncias deste contexto escolar. A partir das reproduções de imagens do Diário de Bordo, que estarão presentes também neste capítulo, trabalhei para evidenciar uma aproximação com o projeto realizado, juntamente com os sujeitos deste processo. A partir de uma digressão do princípio da prática do estágio, juntamente com outras práticas vivenciadas no ambiente escolar, será exemplificada a forma como esse estado de formar(-se) e ser reformado incorpora uma relação de afeto.

Por último, o delineamento reflexivo trabalhado em aula, na execução e produção do estágio acontecido no colégio Estadual de Ensino Fundamental Monte Líbano, especificamente focando na turma do sétimo ano desta escola. Com eles, as estratégias metodológicas envolvidas no processo, a produção dos *Dicionários de coisas e pessoas*, as análises conjuntas das imagens elegidas, as palavras e suas correlações com a imagética do discurso. Enfim, isso se deu pelo encadeamento de um projeto e de seus desafios a partir da prática concreta da ação educativo-crítica.

Não será feita uma narrativa de cada aula mas sim, com base no que foi estudado a partir dos conteúdos, e buscando desenvolver o objetivo desta pesquisa,

farei uma análise e problematização das experiências do estágio como um dispositivo de aproximação do cotidiano destes alunos a partir do campo artístico.

3.1 PREÂMBULOS DE UM PROCESSO DOCENTE

Entre o período do dia 05 de abril de 2018 até o dia 14 de Julho do mesmo ano, ocorreram os encontros semanais assinalados anteriormente, entre estagiários de uma turma em comum, da qual fiz parte. Com duas aulas por semana, num período de dez créditos curriculares, um grupo composto por quinze pessoas – entre eles 13 alunos, uma professora e uma estagiária da disciplina – compartilharam de um mesmo espaço físico de trocas sobre saberes de arte e de educação para uma pré-atividade docente. Em 2018, o currículo de Licenciatura em Artes Visuais oferecia seus estágios docentes somente na última etapa da graduação. Os alunos, já tendo cursado disciplinas sobre projetos institucionais, atividades de extensão do curso, assim como projetos governamentais da escola básica, desenvolvimento curricular, intervenções pedagógicas, entre outras mais, entravam nesta última etapa ao espaço de atuação, agora como alunos estagiários.

Acredito ser necessário contextualizar minha vivência prévia com atuação а docente, especificamente em um projeto fundamental para a prática do próprio estágio. Traçando um pouco do meu percurso, antes da atividade desta pesquisa, tive a oportunidade de participar nos períodos de 2013 2015 а (mais precisamente, por dois

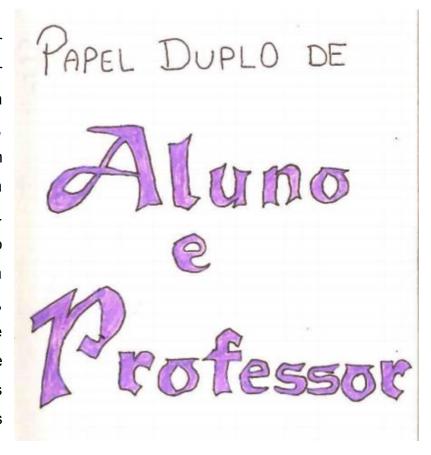


Figura 18. O Papel Duplo, Diário de Bordo, 2018.

anos e meio de exercício) do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência: PIBID. Na época, este projeto estava sob a Lei no 9.394/1996, a Lei no 12.796/2013 e o Decreto no 7.219/2010. O projeto advinha do programa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), tendo por finalidade fomentar a iniciação à docência para a contribuição e aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior, assim como na melhoria da qualidade da educação básica pública brasileira. Os projetos apoiados no âmbito do PIBID eram propostos por instituições de ensino superior (IES) e desenvolvidos por grupos de licenciandos sob supervisão de professores de educação básica e orientação de professores das IES⁷.

Na minha vivência pessoal como pibidiana, pude experienciar momentos de desafios, de posicionamento em sala e em reunião; aprender pela primeira vez uma outra função e compromisso dentro deste espaço escolar. Até então, somente tinha sido e me reconhecido como aluna – ainda o era, porém surgia um papel que exigiria *re*-formar comportamentos e obrigações que compreendia, antes, como de outros.

Habitar um espaço que abrangia uma ideia de formação apenas discente, e agora com uma completa e nova dinâmica: a responsabilidade do ensinar. O estranhamento de frequentar a sala dos professores, de falar com eles como colega e não educanda propriamente, de uma postura mais discreta entre os corredores do colégio; de não saber se era habitual ou não um professor usar o bebedouro (pois na minha vivência os professores levavam suas águas); se o ato de ficar no pátio na hora do intervalo era lugar de aluno e não de professor; em sala, estar a solicitar a atenção dos alunos, ser ali um exemplo de uma figura de autoridade. Dilemas de como proceder dentro desta figura docente ainda estranha sobre mim. Tudo isso a trabalhar na tentativa da humildade em circunstâncias complicadas — isso nos transforma.

⁻

⁷ Disponível em: https://www.capes.gov.br/pt/educacao-basica/capespibid/pibid Acesso em: 10 mar. 2019.



Figura 19. Aulas Experimentais, Diário de Bordo, 2018.

Acho que aprendi muito em questões de generosidade e de espaço. E desde as primeiras aulas do estágio, tanto trouxe algumas dessas considerações e aprendizagens como outros colegas que também participaram do mesmo programa e que assinalaram a importância dessa anterior vivência prática. Trago este assunto aqui pois acredito ser necessário destacar essa particular formação extensiva para a minha atuação no ano de 2018. Creio que sem esta convivência prévia, o nervosismo de finalmente adentrar no espaço da escola básica, como essa figura docente em exercício de formação, seria assombroso. Não foram poucas as circunstâncias para desafiar uma comodidade prática e teórica dentro deste contexto anterior. E em aula evidenciou-se não só esse como diversos outros contatos relacionados ao âmbito da educação e do ensino, especificamente.

Ao longo da disciplina do estágio, e a partir dessa relação da licenciatura em artes visuais, pensava como buscar qualidades de transversalidade com os demais conhecimentos, entre saberes formais e informais presentes no contexto escolar. E nessas observações da primeira etapa de Estágio, era importante analisar como cada colégio estabelecia sua organização escolar, fosse dos horários, do currículo, da supervisão pedagógica, etc. Cada colégio tinha evidentemente a sua peculiaridade, e poder compartilhar desses detalhes entre nós, colegas da disciplina – detalhes estes que fazem funcionar o todo de um lugar –, fez com que se ampliasse um inventário de conhecimentos sobre e a partir do outro: outro colega, outro-aluno, outro-escola. Observar a diferença de timbres, para anunciar o começo ou término de um período, se a escola era de um piso só, de dois andares ou três; como era a vestimenta dos alunos, suas mochilas; os espaços de convivência, as cores do colégio, enfim, a realidade que se aparecia diante de nós. E a partir dessas observações, muitos dos colegas delinearam o seu projeto.

3.2 O PROCESSO AUTO-ETNOGRÁFICO E CORRELATO COM A EXPERIÊNCIA

Um aspecto para melhor elucidar os encontros no espaço escolar, ocorridos no primeiro semestre de observação do estágio, seria de um caráter particularmente autoetnográfico de metodologia cartográfica do espaço, a qual faço uso. No que se entende por processos *etnográficos*, tomo as palavras de Theresa Jill Buckland (p.144), na qual ela explica que:

A etnografia, numa perspectiva antropológica, não pressupõe, normalmente, resultados finais, no sentido de predeterminar o foco das investigações. "Permite que o trabalho de campo te ensine" é um refrão bem conhecido, uma abordagem estratégica que embora vise facilitar a descoberta de novos insights, privilegiando as perspectivas êmicas, não exclui certa familiaridade com a informação pré-existente e com algumas considerações sobre o que possa ser fundamental antes de se entrar no campo (BUCKLAND, 2013, p.144).

Porém, ao falar sobre esses mesmos processos na perspectiva *auto etnográfica*, a qual se busca para esta pesquisa, pressupõe-se uma virada metodológica, em que a impessoalidade da pesquisa é posta à prova. Como Martha Montero-Seiburth (2006) elucida:

A auto-etnografia emerge como uma rebeldia e rejeição epistemológica, teórica e metodológica do positivismo científico assumido por pesquisadores

das ciências sociais na América do Norte e aponta a chamada crise de representação (Denzin e Lincoln, 2000) de posições feministas, multiculturais e interculturais. [...] Teoricamente, a auto-etnografia rompe com os critérios anteriores que enfocam a pesquisa etnográfica como um exercício em que o pesquisador [...] permanecia indiferente ao processo e aos eventos que ele descreve, demonstrando ter certa objetividade sobre a realidade que observa, e não refletia qualquer posição pessoal além da descrição dos fatos e interpretações. A auto-etnografia coloca o pesquisador no centro da investigação como autor integrado, relacionando sua reflexão ao desconhecido [...] (MONTERO-SEIGHBURTH, 2006, p.67 Tradução minha).

Nestes dois sentidos, tanto no que consiste a etnografia quanto a autoetnografia, compreender o valor do campo de análise no âmbito escolar, assim como a esfera pessoal, conscientemente trazendo esta bagagem subjetiva e imaginativa, a memória sobre minhas experiências com educandos, educadores e acadêmicos; sobre isso, exemplos de passagens laboriosas, de professores

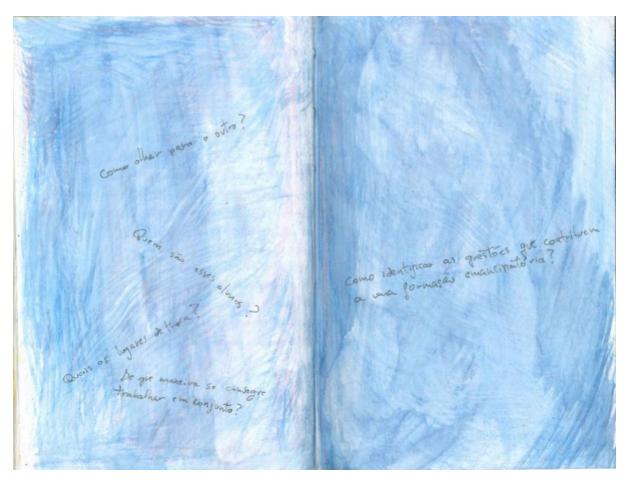


Figura 20. Pensando em Azul, Diário de Bordo, 2018.

inolvidáveis, gestos e atitudes em sala de aula que marcaram até os dias de hoje. Acontecimentos que lembramos com uma exatidão extraordinária. Enfim, situações pessoais que submergem de um passado e exploram esse campo em formação presente e etnográfico, junto a uma familiaridade em rede de conexões.

Tudo isso num processo de se abrir em desdobramentos, estendendo-se em um complexo de relações em diferentes rizomas. E o campo social da escola como espaço para novas interlocuções juntamente a esse processo de subjetivação pessoal. No processo de desvelar e conhecer o espaço de atuação, somava-se uma narrativa sobre si, ao mesmo tempo que se buscava compreender esse movimento formativo da atividade, como futuros professores.

O ato de investigar a si mesmo, e a um passado como instrumento de conhecimento em correspondência, felizmente, quando aberto como uma fenda – ou, se preferir, uma ferida –, expõe uma parte vulnerável do corpo à exterioridade e proporciona uma tentativa: a tentativa de que, desde o princípio, seja estabelecida uma troca.

A escolha pela perspectiva autoetnográfica proporcionou uma discussão em torno da metodologia tanto do Estágio como da própria escrita deste texto, buscando tecer estratégias de procedência entre objeto-sujeito de estudo. Neste sentido, o princípio da discussão entre conceitos em relação, abordados no capítulo Mover o Pensamento, tangencia essa metateoria da auto-etnografia e torna-se uma tarefa delicada. Aqui, a reflexão está sujeita a si mesma. Como pesquisadora, encontrar esse terreno de reflexões e fazer parte direta dele é ser responsável pelo que se projeta de si e do outro. Creio que isso também é uma tarefa do ser professor, de formar-se, retomando as palavras de Paulo Freire:

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a "outredade" do "não eu", ou do tu, que me faz assumir a radicalidade de meu eu (FREIRE, 2004 p.41).

Por isso é necessário falar do risco ao equívoco, buscando compreender, estudar, conceptualizar e até mesmo interpretar o que se pesquisa. Como evitar o

diálogo enganador de si, uma narrativa pretensiosa: esses são desafios ao encontro da alegação objetiva. Quanto melhor trabalhado no embasamento de repertórios pessoais em diversos campos, que se apoia o argumento deste conhecimento humano, mais chances de essa experiência em sala de aula apresentar evidências. Por isso, talvez, prezo tão teimosamente pela conceituação da fragilidade de se expor, de "dar a cara a tapa" e arriscar fundamentar os sintomas de saberes heterogêneos.



Figura 21. Poesia, Diário de Bordo, 2018.

No caso desse sujeito-pesquisador também de si mesmo, estar novamente em sala de aula, especificamente numa escola básica, é como entrar num túnel do tempo, onde memórias e narrativas pessoais se somam num encadeamento de ricas reminiscências. Essas marcas do passado em mim, carregadas e afloradas ainda mais junto à convivência com a juventude, e participativa deste espaço, respalda um ambiente de descobertas.

Como estagiária no primeiro semestre de observação, a relação ocorreu mais passivamente comparada a atuação prática do projeto de estágio, dando maior abertura para um processo de subjetivação das relações. Porém, ativa no que diz respeito à atuação em campo. Tais descobertas se devem por essa possibilidade de abrir-se junto a essa abertura, com o lugar. Creio que muitas vezes funciona como um jogo de trocas e experiências simbólicas. Como efeito desta primeira posição estagiante, sendo participante porém sem o compromisso de gestionar uma sala de aula, proporciona-se um panorama diferenciado.

Por exemplo: ao estar em uma sala de aula de ensino fundamental, como as que observei, presenciam-se singularidades que apontam processos de diferentes aspectos. Como seria o caso do corpo: vemos jovens de iguais idades numa turma, e estes mesmos jovens com a estrutura física em fase em crescimento, oscilações de hormônios e maturação individual completamente distintos. Alunos que, em processos mais subjetivos, sofrem ou praticam bullying, sentem e vivenciam transformações completamente novas. Entram em ebulição e entusiasmo, ao mesmo tempo em que há aversão a esses novos e antigos corpos. Se manifestam medos; há um receio da mudança, de ser deixado para trás. Dúvidas e certezas se formando, vulnerabilidades visíveis e invisíveis atuando nas escolhas e nas relações com este espaço.

Tantas temporalidades existentes em um só lugar. Quando estamos neste processo continuado na escola, testemunhamos um terreno fértil de situações e acontecimentos que irão delinear decisões do futuro. De alguma forma, esses desdobramentos de si se avivam justamente na iminência da experiência do presente. De minha parte, gera-se a identificação. Se reconhece ali, neste lugar, uma parte remota e desgovernada de experiências pessoais. Elas se chocam com a experiência do outro. Voltam a ter uma forma mais palpável e uma perspectiva inteligível. Objetos de caso. A auto etnografia se transforma num reflexo de alteridade e prudência: são tempos diferentes que se conectam. Há mais coisas esquecidas do que lembradas, e o recurso de atuar em paralelo ao acesso dessa tenra infância pode ser efetivo, ao meu ver, quando dela não se busca uma certeza e sim uma nova dimensão de aprendizagens. Recuperar essas vivências passadas

encontra sentido para a pesquisa no que diz respeito à problematização da convivência e compreensão em aula, juntamente com a aproximação com o que os alunos efetivamente nos manifestam.



Figura 22. Circular, Diário de Bordo, 2018.

3.3 A EXPERIÊNCIA DO AFETO

A tarefa de se disponibilizar à luz de uma discussão numa posição em evidência de si, como sujeito-objeto da pesquisa, e partindo por essa rebeldia epistemológica, deixa certas feridas expostas. Erros, acertos. Assumindo, também, uma certa responsabilidade de lidar com as discordâncias mais objetivas e domesticadas do conhecimento, para além da lógica compreendida como neutra e impessoal. Ou seja, nessa ferida se expõem os conflitos da experiência e das relações de qualidade humana – sendo esta defendida aqui como dimensão do sensível –, campo sólido para positivas críticas. Para pensar este sujeito, trago o

doutor e educador Jorge Larrosa (2002), professor da Universidade de Barcelona, Espanha, tomando como argumento seu felizmente famigerado texto *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*. Nele, o autor defende um sujeito marcado por um caráter passional, que assume a experiência como conhecimento, de *ser tocado* e de estar exposto ao acontecimento, como formadora de uma ordem epistemológica e de uma ordem ética, onde se expressa um saber marcado pela práxis com o outro. Saber este que se difere do método científico e positivista, e o da informação, dando-se na relação entre o conhecimento e a vida humana (LARROSA, 2002, p.26). Neste texto, como em outros de seus trabalhos mais contemporâneos, entende-se uma relação onde o desconhecido, a diferença que foge de uma lógica experimental, objetiva e domesticada, põe em evidência este saber que nos passa e ultrapassa uma concepção utilitarista do conhecimento.

O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna. Não está, como o conhecimento científico, fora de nós, mas somente tem sentido no modo como configura uma personalidade, um caráter, uma sensibilidade ou, em definitivo, uma forma humana singular de estar no mundo, que é por sua vez uma ética (um modo de conduzir-se) e uma estética (um estilo) (LARROSA, 2002, p.28).

Não obstante, creio que isso funciona também como recurso para restabelecer algo que defino num outro conceito: o *afeto*. Muito se discutiu em aula que o professor precisa estar aberto, atento, ter conhecimento além de sua matéria bruta. E a complexidade em uma educação desse porte exige trabalho, um estudo para muito além da acomodação. Precisa-se aprender a conviver com o desconforto, escutar, mudar. Mas creio ser importante assinalar algo que parece vital, no meu ponto de vista, para se fazer presente essa consciência; esse sentimento indispensável, lapidado aos poucos na natureza humana movente, que é o afeto. Thierry de Duve (2004), crítico de arte, assinala que devemos *tocar o intelecto* (DUVE, DE, 2004, p.39). Quando 'tocamos', nesse caso, a uma obra de arte, estamos fazendo-a num diálogo com nós mesmos, numa reflexão, também, pessoal; ainda que surjam teorias e hipóteses de outros escritores e teóricos, essenciais para um diálogo mais confiado e crítico – e aliado no compartilhamento de questões –, a relação com a obra nunca deixará de ser subjetiva e própria de cada um. Esse toque

seria a ligação do sensível com o inteligível, da relação teórica com a prática, do

Figura 23. A pensar por plantas, Diário de Bordo, 2018.

equilíbrio que se encontra na troca, em fluxo.

Em aula, o afeto se dá forma sob а de narrativas pessoais, de conexões com nossas fases iniciais de vida, de convivências е familiaridade mundana. e pela própria arte. São questões essenciais para que chegássemos à prática do projeto nas escolas com esse olhar mais crítico. Crítico sentido mesmo da fenda ou, se formos ainda mais longe, da ferida. Dali se abre a circunstância da dúvida, do questionamento e do surgimento de novos rizomas, relações entre formas que se parecem e que

diferenciam, e por ali mesmo encontram interação. Os afetos, partindo nesse caso

pelos processos do estágio junto aos alunos, proporcionaram experiências, sem necessariamente serem boas ou ruins. Somente uma alteração de interesse, tornando, essas trocas, significantes e formativas.

Foram várias questões envolvendo o ensino e a aprendizagem ao longo do processo. Tomando como referenciais professores que nos ajudaram e ensinaram ao longo de nossa educação, as práticas pedagógicas que nós participamos dentro e fora da academia, as aulas que nos marcaram por suas determinadas qualidades — e que trazidas em sala de aula auxiliaram na problematização do que envolve esse campo docente. No período de observação, finalizando também esta etapa do primeiro semestre, pude conhecer um pouco sobre cada um dos alunos, aprendendo o nome de todos, participando de conversas informais e interagindo em todas essas aulas anteriores. Compartilho um entusiasmo curioso, sendo bem acolhida pela escola, pela diretora e pela professora de Artes. É uma oportunidade única poder conviver dessa forma com os alunos. Há um processo de reconhecimento que possibilita uma atenção diferenciada e que não poderia ser possível se atuasse como professora-estagiária desde o princípio, sem ter passado por esse reconhecimento.

Particularmente, nessas observações iniciais e trocas com as turmas da escola é que percebi, especialmente a partir do diálogo com meus alunos⁸ (se é que posso usar-me deste artifício linguístico), que o meu projeto seria definido em uma intersecção do campo artístico com questões relacionadas ao seus cotidianos.

3.4 A PRÁTICA DO ESTÁGIO DOCENTE

Neste subcapítulo apresento um recorte específico do meu projeto de estágio a partir do relato de experiência docente. E junto a ele, novamente autores já citados anteriormente nesta pesquisa. Além dos já mencionados, introduzo Imanol Aguirre (2011), partindo do seu texto *Cultura Visual, política da estética* e educação emancipatória, que muito sintetiza o pensamento sobre as questões de arte que

-

⁸ Daqui em diante usarei o pronome possessivo em alguns momentos do texto, já que também fui chamada por eles de "sua professora".

desenvolvi em aula, assim como da relação ética, estética e político-social, a qual considero indispensáveis para as discussões na área da educação e na área artística contemporâneas, que são a meu ver indissociáveis.



Figura 24. O Pensamento a partir da Imagem, Diário de Bordo, 2018.

Desde muito cedo a professora Luciana Loponte reiterou o que seria uma boa aula, um objetivo possível e comprometido com aqueles alunos que estávamos conhecendo. Como confluir uma ideia teórica para a concepção prática, como fazê-la para crianças de doze anos, ou quatorze; como abarcar a todos quando a disparidade de idade é desmedida dentro de uma mesma turma? O que fazer com o conteúdo, como adaptá-lo, numa turma onde possui alunos entre doze a dezessete anos, todos juntos? Ou num nono ano em que os alunos integralmente fizeram um

pacto de reprovação ao ano letivo? Esses exemplos acima citados foram algumas das situações no nível do imponderável que apareceram em minha atividade docente, especificamente. O ideal planejado de uma aula, imaginada para turmas silenciosas, de progressão semelhante entre alunos, de recursos e atividades abundantes, foi caindo por terra. Pelas observações efetivas dentro do Colégio Monte Líbano, apresentando-se ali os estados distintos das condições idealizadas, para serem levadas em conta. Muito além de um projeto conteudista, dali surgiam mundos, fantasias, sonhos e desejos, histórias carregadas dentro de cada indivíduo presente naquele espaço simultâneo a nós, a ser consideradas no momento de se

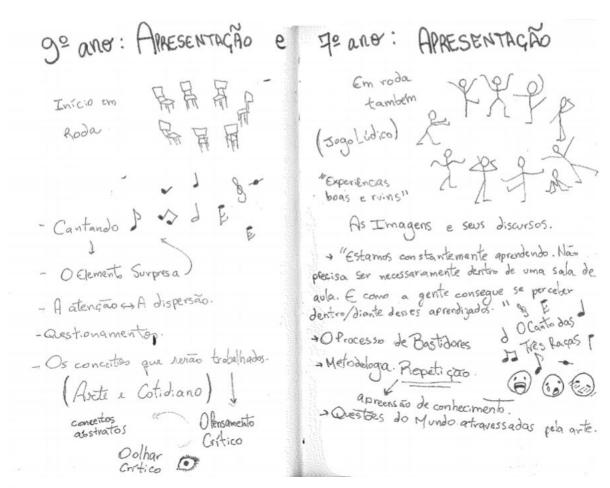


Figura 25. Apresentações, Diário de Bordo, 2018.

pensar a atuação escolar. E tudo isso, apesar de não ser provavelmente o norte das escolhas do projeto do estágio, estava permeando a relação estagiário-aluno ao longo de todas as manhãs.

Quando defini o meu tema de projeto, *O Pensamento a Partir da Imagem*, a questão da realidade cotidiana para além da aula de artes, tal intenção seria mencionada e pincelada com eles de acordo ao conteúdo vinculado a essa compreensão e estudo da imagem – especialmente a ideia de *imagem crítica*. Desde o princípio, na minha primeira aula atuando como estagiária, em 2018/02, destaquei algumas das estratégias metodológicas para os alunos, enfatizando que retomaria conteúdos como forma de assimilação das questões que seriam trazidas em aula. Neste aspecto, repetir como forma de apreensão de conhecimento e encadeamento de um pensamento, lapidação de um saber. É na repetição que voltamos (a)o olhar, que aprendemos a refazer e a aprimorar, que podemos reproduzir e recomeçar a reestruturar o que se apresenta diante de nós. A permanente (re)forma que Paulo Freire identifica.

Em todo caso, também introduzido no começo do estágio, e reiterado ao longo dos nossos dias de aula como forma de consolidar um entendimento, falei sobre o conceito da *atenção*. Em realidade, apresentei de maneira metodológica: nas duas turmas aconteceu desde a primeira aula, em roda – como a maioria das aulas –, para que todos pudessem se olhar e para quebrar com uma estrutura que limita demais a interação e a exposição. Nesta primeira conversa, agora como professora deles, trocamos saberes pessoais enquanto ocorria a apresentação. Pela experiência do semestre anterior, já os conhecia consideravelmente. Agora eles me

observavam em outra posição, e eu a eles.

Lembro de cada um dos rostos que estiveram ali. Na primeira aula, o sétimo ano estava agitado. Todas segundas-feiras, antes do período de artes, eles sempre saíam de uma aula de Educação Física emendada com o intervalo do recreio. Então basicamente, em sua maioria, pairava uma energia anárquica em ritmo desenfreado. Aprendi, na observação, a necessidade de um tempo de acomodação, de respiro, para preparar o

SCOVE COSOS E PESSOAS

Figura 26. Dicionário de Coisas e Pessoas, Diário de Bordo, 2018.

terreno do ensino e conseguir administrar uma sala de aula. Na minha turma, somavam-se vinte alunos de idades variadas, entre doze a dezessete anos. Consequentemente, com níveis de formação, maturação e pensamento completamente heterogêneos. Esta, infelizmente, é a realidade de grande parte das escolas básicas estaduais no Rio Grande do Sul. Essa diversidade etária tornou-se um desafio, demandando o esforço em contemplar todos os alunos, para alcançar uma atuação mais democrática.

Voltando à situação anterior, a primeira aula que atuei foi preparada como uma explanação do projeto e do que estaríamos, eu e os alunos, a trabalhar ao longo das dez aulas propostas. Começamos com um jogo lúdico de memória, deixando as classes e as cadeiras apartadas da sala, para então voltarmos a sentar e cada um se apresentar, em roda. Todos puderam falar, e essa experiência, para os mais tímidos um horror, para os mais falantes uma oportunidade, era para mim uma necessidade. Em várias aulas procurei insistir no posicionamento deles sobre atividades que exigiam certa exposição social, até onde fosse possível, a partir de algo simples como falar o nome aos outros colegas, ou uma atividade de jogo de memória corporal. Buscava enfatizar a dificuldade desses exercícios, e da importância deles como experiências, antes mesmo de serem boas ou ruins. Que, ao saírem do colégio, iriam enfrentar essas situações, a necessidade de colocar-se, de falar em público, da condição humana de nossas relações sociais.

Na hora de minha apresentação, quando falava dos meus gostos buscando relacionar o que alguns compartilharam, surgiu no meio da palavra um diferencial: modulando a voz, comecei a cantar, e a turma transformou sua atenção. Em princípio, essa ação incitou o verdadeiro caos: "Sora, tu canta!", "Meu deus", "A Sora canta"; adolescentes aos gritos e entusiasmados, e um pouco intensos, com o inesperado. Prova de que a atenção tinha mudado. Introduzi a eles o conceito de *Elemento Surpresa*, empiricamente, cantando. Subitamente, entre fala e silêncio, apresentando esse trecho recebi essa atenção diferenciada, atenta. Desde ali ressaltei minha intenção para eles: "Eu ter cantado aqui não foi nada ingênuo". Antes de prosseguir com o plano, a pedido deles cantei uma música inteira — *O Canto das*

três Raças⁹, eternizada por Clara Nunes (1942-1983). Ao final, eles quiseram aplaudir e se emocionaram com o momento. Pedi para eles buscarem prestar atenção na letra da música, pois voltaria com essa questão, no futuro. Na realidade, voltar com isso não estava dentro do plano de aula que tinha programado, mas por causa desse acontecimento, junto a eles, pude perceber uma oportunidade de incorporar o ocorrido como uma questão.

Em vários momentos quis apresentá-los a essa mudança da atenção partindo de elementos que nos desestabilizam, que nos sobressaltam de uma disposição costumeira. Ressaltei que o objetivo não era necessariamente demandar uma atenção por parte deles senão de colocá-los a repensar nossas formas de estar, e até mesmo de repetir, mecanicamente um olhar, de se perceber dentro deste espaço. E sobre essa atenção a um conhecimento a ser estudado, tudo que o

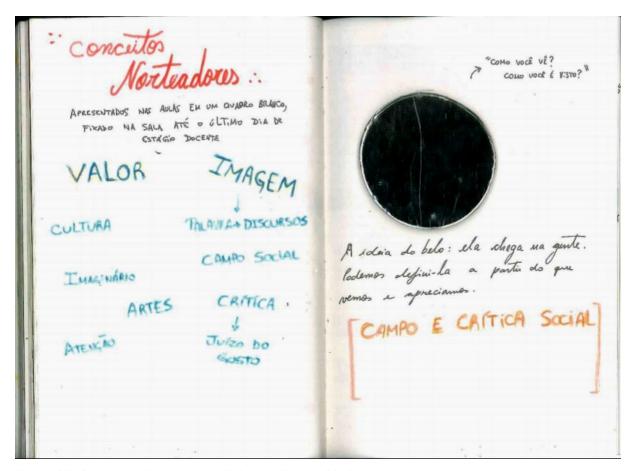


Figura 27. Conceitos Norteadores, Diário de Bordo, 2018.

⁹ Composição de Mauro Duarte e Paulo César Pinheiro.

_

interfere: o barulho da rua desviando a concentração, uma pessoa aparecendo na porta da sala, seguramente a alterar os estados de atenção ali sendo trabalhados. A pensar, com eles, perguntava: como trabalhamos nossos níveis de pequenos interesses ou curiosidades? E também sem que haja algo, seja o canto, seja o inesperado, que nos instigue a isso de forma tão espetacular ou paliativa.

Desde cedo comentei a eles sobre essa questão da atenção. Da espera. Do silêncio. De respeitar um tempo, de desfrutar de uma obra de arte ou servir-se a um fazer que exija maior esforço. Falei da dificuldade de se interessar, perguntei sobre a questão de prestar a atenção ao outro, ou contemplar alguma coisa, apreciá-la, empreendendo esse cuidado em uma coisa de cada vez. O fato de termos mil abas, algo que eles se reconheceram a partir do uso constante do celular; de num exato instante estarmos pensando no recreio que está porvir, na mensagem visualizada e não respondida por um aplicativo virtual, na roupa que pinica. Tantas coisas mais em nossa cabeça, e ao mesmo tempo como a gente "prende" a atenção, foca para algo isolado. Em contrapartida, explicando que não buscava uma atenção absoluta, porém uma maior consciência deles sobre o espaço, e todas estas interferências deles e do todo; tudo isso para se pensar.

Sobre os desvios de atenção, como a gente trabalha isso, a partir disso, com o conhecimento. E como fazer de um interesse não tão paliativo, chamativo, prazeroso, um prazer. Há uma geração formada pelo contato virtual, pelo nível de dopamina alto na vida cotidiana, no consumo desenfreado de produção, recebendo muito e criando pouco. Formam suas maneiras de pensar e de sentir com uma intensidade de informações assustadora. Algo que observei foi a dificuldade de ficar na quietude, sem a música, especificamente. Eles estão sempre a escutando. Busco não esquecer também da minha infância e tentar não julgar tão diferente assim as gerações passadas e presentes. Porém essa tecnologia pessoalmente me intimida, especialmente por saber que antes de trinta anos o ser humano nunca teve essa convivência particular, essa coexistência com um instrumento tão influente. E é difícil competir com a tecnologia, onde a concentração é quase compulsiva, estando também presente em sala de aula.

Seguramente – expliquei a eles, ao longo do estágio, voltando a retomar a ideia da atenção –, será mais interessante assistir a uma série do que estar cinquenta minutos numa sala de aula, aprendendo um conteúdo que exige maior trabalho de concentração. E como encontrar prazer em coisas que não te dão? Em uma aula? Enfrentar o estudo, o tédio, o esforço, atividades inerentes da condição humana. Como também transformar o olhar sobre aquilo que vemos? Reiterava todas essas questões pois agora introduzia a eles o conceito da *imagem crítica*.

O pensamento a partir da imagem, e a imagem como conceito de discursos. Toda imagem que consumimos, e como isso nos afeta, molda, sensibiliza-nos, e nos cria. Todo processo visual que assimilamos, que é baseado em discursos; foi a partir dessa compreensão que busquei enfatizar, de maneira simplificada, o juízo do gosto, o que consideramos como algo de valor ou de menos ou 'não valor', e que explicarei adiante.

Ao tratar dessa questão, perguntava a quantidade de imagens que eles vinham por dia: milhares, concordávamos entre nós. Pelas redes sociais, pelo computador, pela televisão, ao andar nas ruas, em publicidade, propaganda e, evidentemente, pelo celular. Não surgiu em mim, ao longo do estágio, a ideia de perguntar quantos deles possuíam o dito telefone móvel, porém creio que mais da metade da turma usufruía de um. Mas tudo isso para enfatizar esse bombardeamento visual que muitas vezes nos passa despercebido. Um fluxo violento de imagens e que faz parte de um cotidiano, sendo uma realidade presente na grande maioria das crianças e adolescentes que têm o acesso à informação virtual.

Por causa dessa questão, uma das partes fundamentais do projeto buscava tratar do que pode estar por trás, ou além, da imagem. E disso, veio a necessidade desde o princípio da *palavra* – e da compreensão de sua força. Como Larrosa exemplifica:

As palavras determinam nosso pensamento [...]. E pensar não é somente "raciocinar" ou "calcular" ou "argumentar", como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece. [...] E, portanto, também tem a ver com as palavras o modo como nos colocamos diante de nós mesmos, diante dos outros e diante do mundo em que vivemos. [...] O homem é um vivente com palavra. E isto não

minhas

significa que o homem tenha a palavra ou a linguagem como uma coisa, ou uma faculdade, ou uma ferramenta, mas que o homem é palavra [...]. Por isso, atividades como considerar as palavras, criticar as palavras, eleger as palavras, cuidar das palavras, inventar palavras, jogar com as palavras, impor palavras, proibir palavras, transformar palavras etc. não são atividades ocas ou vazias, não são mero palavrório (LARROSA, 2002, p.21).

Dentro

de

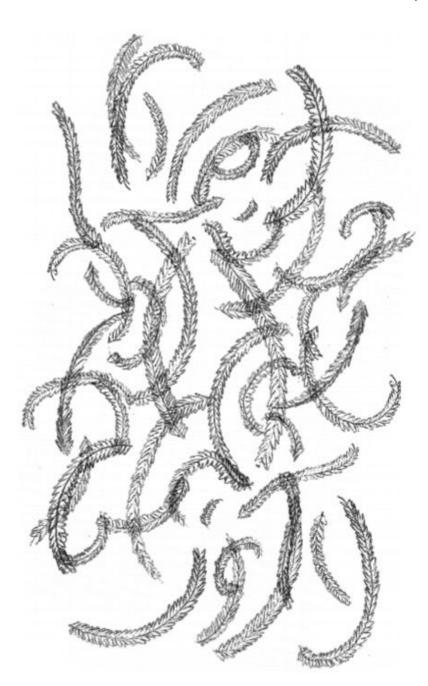


Figura 28. Acompanha-me, Diário de Bordo, 2018.

observações anteriores dos alunos, percebi que insuficiência havia uma ambas produções em (escrita e estética), na sua maioria. A recorrência de formas de falar, de desenhar, de se expressar, ainda que fosse nível de no apropriação destes saberes, vinha sendo uma reprodução acrítica, desatenta. Por essa razão que grande parte das aulas, no momento de produção, ao lidar com as cores, com a prática dos entre saberes alunos, pictóricos, plásticos е busquei enfatizar essas relações presentes, que não estão completamente

desvinculadas do processo escolar e

estiveram mais que presentes na ideia do projeto.

Volto a falar da experiência do primeiro dia, pois ao sentar com eles, após o momento da discussão sobre a música e o cantar, cada um dos alunos do sétimo

ano recebeu um caderno, individualmente. E enquanto eram distribuídos, de dentro de minha mochila eu retirava pela primeira vez um instrumento que estaria presente em todas as nossas aulas daí por diante: o Dicionário Aurélio. Um objeto pesado, azul e volumoso, com mais de duas mil páginas, à disposição. Apresentei a eles e, após terminar uma fala, perguntei se eles sabiam o significado de uma determinada palavra, e que recém havia sido proferida – da qual infelizmente não me recordo: foi negativa a resposta. Esta maneira de abordar era intencional e metodológica, e a partir disso ficou mais claro que eles não se sentiam à vontade de perguntar. Por isso, sempre ao introduzir palavras novas em aula que seriam objetos de estudo, ou ao usar algum termo e perceber que este não era compreendido, procurávamos conjuntamente naquele mar de vocábulos e seus significados os conceitos que agora se incorporavam a esse repertório e inventário pessoal. Busquei estimular a pesquisa com eles e, a partir do dicionário, a ideia de pergunta/conceito: a corporeificação das palavras (FREIRE, 2004, p.35), criando-se das conexões que com elas fazemos e, junto ao seu entendimento, praticamos seus sentidos, em um constante estado de interpelação.

De seus cadernos, agora em mãos, também surgiria um corpo. O objetivo deste caderno era que o conteúdo em aula fosse sendo assimilado e anotado por eles. Pessoalmente, nunca tive um caderno para a matéria de artes na escola básica. Com o objeto dos Diários da disciplina de estágio docente, proposta por Luciana Loponte, e por querer manter uma relação progressiva com o conhecimento, escolhi trabalhar com eles a partir de um objeto e ideia similar ao diário, e por acreditar também no potencial deste instrumento.

Todos os cadernos foram comprados iguais, sem pauta e com cinquenta folhas cada. Comprei também para mim, e o usei juntamente com eles. Ao entregar o livrete aos alunos, lancei a primeira proposta: cada um, à sua forma, deveria escrever seu nome e o título *Dicionário de Coisas e Pessoas*, na capa. Tomando como exemplo o meu Dicionário já feito para a aula introdutória, e mostrando também outras capas e exemplos de customização, a tarefa era de produzir e estilizar ao seu gosto este objeto, que faria parte das aulas integralmente, podendo ser observado nas imagens incorporadas na pesquisa. Com materiais diversos

distribuídos na sala de aula como tinta, giz de cera, canetas coloridas, etc., o caderno que antes se padronizava ganhava agora formas distintas, variando as estéticas de acordo com as interferências individuais sobre o objeto. Todos os dias, ao longo dos dez encontros, eu levava os cadernos, e todo final de aula os recolhia e os levava para casa.

3.5 QUESTÕES DA ARTE A PARTIR DA CULTURA VISUAL

Na busca por uma confluência entre teoria e prática, de ensino de arte e educação, residiu do projeto esse entendimento do discurso a partir de uma linguagem em relação aos alunos. Pensando a imagem e suas representações visuais e narrativas, questão substancial do projeto, a escolha para aproximar os alunos a esse terreno estabeleceu-se não só a criação do objeto do *Dicionário* como também a partir de uma produção cinematográfica — e dela, a sua fruição. Sobre esta escolha, partindo da cultura visual, surgiram em mim algumas dúvidas. Particularmente, tenho uma formação nas artes visuais dentro dos modelos mais

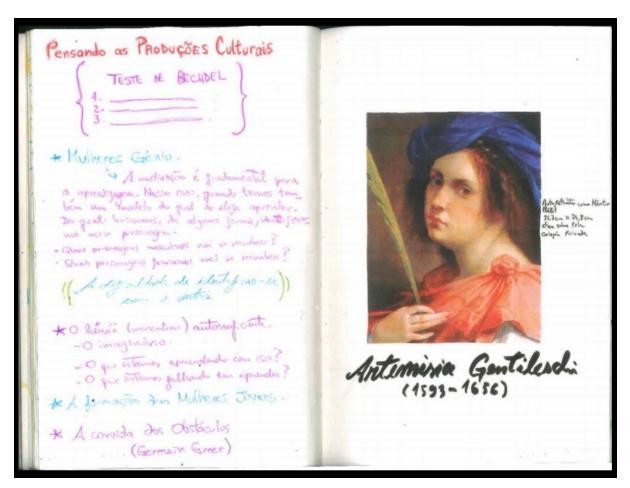


Figura 29. Mulheres na Arte 03, Diário de Bordo, 2018.

canônicos e hegemônicos das artes. Quando apresentei minha aula experimental da disciplina de estágio docente, percebi a potência de relacionar outros conhecimentos, vinculados a produções culturais, para se trabalhar dentro de uma sala de aula.

Contextualizando, no primeiro semestre de observações, cada um dos treze colegas da disciplina foram sorteados com um tema de aula, a realizar para a turma. A ideia era criar um recorte de um projeto a partir do tema sorteado, em um período de cinquenta minutos, definindo a idade dos alunos e a estrutura da aula em si. O tema que ganhei era *As Mulheres na Arte*, assunto que me rendeu um plano onde abarquei questões aprendidas tanto em aulas, especialmente da professora Daniela Kern, quanto da minha formação em torno da cultura visual. Mesclando com questões do imaginário social a partir de produções culturais, foram exploradas diversas questões que mais tarde estariam presentes nas discussões com os meus alunos tanto do sétimo quanto do nono ano.

Sobre essa questão do estético e artístico, que foge de uma ideia autonomista de arte, Imanol Aguirre defende, sob a perspectiva de Walter Benjamin (1892-1940), os estudos de cultural visual e seu "correlato educativo: os efeitos que este regime de visualidade tem na estetização da vida cultural" (AGUIRRE, 2011, p.79). Ele analisa, em seu texto, a virada imagética frente à arte, e uma deriva epistemológica (AGUIRRE, 2011, p.81), que apresenta o borramento das fronteiras da arte, antes notavelmente dentro de uma concepção desvinculada das contingências sociais, políticas e econômicas. Porém, além de apresentar algumas das resistências a essas mudanças em relação a "política da estética" (RANCIÈRE, 2005), ele volta o seu discurso para a importância de se trabalhar, dentro dessa perspectiva, a arte em meio à cultura visual:

Acho que a mudança de paradigma para uma visão culturalista dos fatos humanos, e em particular das artes, foi tão necessária como enriquecedora e inevitável, por que já é impossível prescindir do valor que o local e o contingente têm na configuração de tais fatos. Mas, além de oportuna, esta mudança de enfoque está se tornando muito importante na educação, já que o próprio espírito integrador da arte e da vida que anima qualquer visão culturalista está no germe de qualquer concepção educativa que se preocupe por procurar um acesso generalizado e democrático à recepção e à produção cultural (AGUIRRE, 2011, p.82).

Nesse sentido, essa dimensão política do artístico, na potência em gerar oportunidades de práxis disciplinares e a partir delas os "processos de subjetivação" (RANCIÈRE, 2008), é que parece residir, também, a qualidade sensível e relacional da educação. Por isso, a meu ver, intrínseca à relação de ambas. Essas questões voltam a toda uma argumentação anterior que venho fazendo, restituindo a ideia de um saber que está em processo de reconfigurações (rizomáticas), nas experiências de estar a transitar com o outro. A escolha de desenvolver quase todas as produções e discussões trabalhadas em aula pela perspectiva de uma produção cinematográfica, surgiu, fundamentalmente, de um afeto pessoal. Com ambas as turmas, o exercício crítico surgiu desde o ato de assistir ao filme, para então posteriormente desempenharmos as questões que se evidenciaram a partir da aclamada criação de George Miller: *Mad Max - Estrada da Fúria* (2015).



Figura 30. Mad Max, Diário de Bordo, 2018.

Quando o assisti pela primeira vez, fiquei extasiada, tocada pela experiência. As críticas sociais que o filme trazia, toda a escolha visual e estética do diretor, com uma paleta de cor simples, complementares entre si; uma narrativa possuindo poucos diálogos e um enredo de perseguição elementar, acessível e de fácil

compreensão. Porém, uma complexidade engendrada nas cenas de tensão, os rostos dos personagens, nas cenas do comboio de automóveis à distância dos protagonistas; o silêncio abafado pela profundidade entre as relações construídas apenas entre olhares, a maneira como cada cena enérgica costurava uma força explosiva, assustadoramente real, na qualidade de apresentar um mundo. E a nossa busca, como espectadores, não reduzida somente às aparências. Na época do lançamento, várias questões que não entraram aqui – como a tentativa de boicote ao filme pelo grande protagonismo de mulheres em cena – mas que motivaram em mim uma pesquisa informal e acentuada sobre o ambiente criativo e pós-apocalíptico de Mad Max¹⁰.

Para o projeto, estudei o filme, assistindo-o pausadamente para identificar as questões que nele apareciam. Creio que o vi pelo menos quatro vezes em 2018 contando com as duas que testemunhei11 junto aos alunos, em aula. Sobre essa fruição com eles, é importante ressaltar a forma que a apreciação se sucedeu. Grande parte da turma buscava fazer comentários no meio do filme, em sua maioria uma piada. Algo que considero interessante assinalar é o quanto uma cultura do "ha ha ha" tem sido explorada nos conteúdos acessados por eles - aos quais pude conhecer pela troca de informações que me passaram por seus Dicionários, assim como nas perguntas que fazia a eles de recomendações de youtubers e de assuntos e gostos pessoais.

Comentários em aula buscando a aprovação do público, no caso, dos colegas. Toda vez que aparecia uma figura fora de um padrão visual, algum deles fazia uma troça, seguido de risadas de uns e repreensão de outros, que queriam o silêncio. Um acontecimento que acarretou um debate que abri no final do filme foi a comparação que um aluno fez de um personagem em relação a um colega - e que não estava presente naquele dia: pelo fato dessa figura ser "feia", aos olhos de um

¹⁰ Para referenciar o filme de 2015, usarei em alguns momentos do texto somente o título principal da

¹¹ Palavra que os Garotos de Guerra do filme utilizavam como ritual de passagem entre a vida e a morte, para os Portões de Valhalla, termo pertencente à mitologia nórdica. Após assistir ao filme, os alunos repetiram por diversas vezes esta expressão em aula.

standard de beleza, e ter uma peculiaridade de deficiência física, o aluno sentiu-se convencido e resoluto de usar o personagem como motivo de humilhação.

Com isso, ao finalizar o filme, apontei as frases e expressões que eles falaram ao longo da atividade, o que resultou numa surpresa pelo fato de não saberem que estavam sendo avaliados – por mais que reiterei todas as vezes a questão da atenção, da contemplação e do cuidado no momento da fruição. E o que eles trouxeram espontaneamente, no momento do filme, transformar-se em assunto da aula, deixou-os num estado de escuta. Perguntei a eles em quem se reconheciam no filme? Quem eles gostariam de ser. "Claro que grande parte se reconhece no Max e na Furiosa. Ambos bonitos, fortes, figuras esbeltas e que inspiram a lutar pelo que acreditam", comentava. Porém, pensando esse personagem caçoado pelo colega, e que mal aparece em cena mas que ainda assim provocou tantos risos: eles se reconhecem?

"Vocês se reconhecem? Se imaginam como ele?", perguntava. Há uma coisificação não apenas no filme de seres humanos como ferramentas de um sistema – e que conseguimos identificar em aula tanto nos Garotos de Guerra como nos Kamicrazy, personagens da obra. Essa coisificação está ainda mais presente e menos perceptível no próprio cotidiano, nas brincadeiras que naturalizam a violência com o diferente e o outro. Coisificação, aqui, no sentido de despersonificar um ser humano e transformá-lo em uma coisa – nesse caso, o ridículo, o feio, o errado. Prática comum de uma cultura doente, de um pensamento estigmatizado e de negação da identidade do outro, seja visual ou discursiva.

Ver a reprodução desse comportamento em crianças e adolescentes, usando expressões de xingamento, palavras fortes e obscenas numa atitude excludente, evidencia a necessidade atual da discussão dessas condutas nocivas, camufladas de humor para justificar uma prática depreciativa. Repetindo uma ideia, mimetizando seus ídolos ou seus ideais que aprovam tais ações — seus pais, artistas, celebridades, gente mais velha. E muitas vezes, ofendendo sem ao menos saber o significado das palavras que utilizam. É curioso perceber a excitação ou a felicidade por estarem entrando dentro de um lugar de pertencimento a partir dos vocábulos, e a partir da exclusão daquilo ao qual não se reconhecem. Tudo isso no nível

empírico, do sensível. Felizmente, o debate com e entre eles a partir disso foi um dos momentos mais intensos do estágio, para mim. Dessa conversa, que relacionamos com questões da vida deles, como o racismo contra negros e indígenas, em que alunos meus se reconheceram nestas questões; o machismo que minhas alunas relataram, identificando-se nas personagens do filme, em parte. Enfim, o imaginário nosso sobre o mundo partindo de uma ficção:

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma "intimidade" entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? A ética de classe embutida neste descaso? (FREIRE, 2011, p.30).

Estudar esses saberes vinculados à suas realidades oportunizou uma compreensão destes comportamentos e atitudes que se criam e recriam em ambientes sociais; assumindo também, destas atitudes, um melhor entendimento sobre suas manifestações. Destes fazeres cotidianos juntamente às questões visuais da imagem e suas discursividades que se estabeleceu o objetivo norteador do projeto de ensino. A apreciação crítica como ponto fundamental de nossas discussões. A tentativa de um pensamento crítico a partir do que vemos, e por isso a imagem, e por isso também a escolha de trabalhar em aula o *belo* como o indicativo arbitrário de nossos julgamentos. Nesse sentido, a citação a seguir de Paulo Freire dá diretrizes na forma que almejo atuar como docente:

Estimular a pergunta, a reflexão crítica sobre a própria pergunta, o que se pretende com esta ou com aquela pergunta em lugar da passividade em face das explicações discursivas do professor, espécies de *respostas* a perguntas que não foram feitas. Isso não significa realmente que devamos reduzir a atividade docente em nome da defesa da curiosidade necessária, a puro vai-e-vem de perguntas e respostas, que burocraticamente se esterilizam. A dialogicidade não nega a validade de momentos explicativos, narrativos em que o professor expõe ou fala do objeto. O fundamental é que professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é *dialógica*, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. O que importa é que professor e alunos se assumam *epistemologicamente curiosos* (FREIRE, 2011, p.86).

A minha escolha em trabalhar com conceitos abstratos, por ser algo intangível dentro de um mundo ainda definindo-se em linhas mais concretas – talvez nebuloso demais aos alunos mais jovens –, foi a de adotar um norte mais específico dentro

desta mesma ideia abstrata, a começar pela palavra/conceito do *belo*: um conceito, ainda que subjetivo, possível de ser vislumbrado, por ser eminentemente um regime de visualidade. O que é o belo? O que é mais belo? Uso-me da beleza porque, apesar de tudo, ela chega na gente, podemos defini-la a partir do que vemos e apreciamos. E o que consideramos, o que entra ou não, dentro desta definição. Por ser um conceito reconhecível aos alunos é que a discussão ganhou também um caráter estético.

A partir de *Mad Max*, debatemos o padrão de beleza europeu das mulheres no filme, a falta de mulheres ou personagens negros em toda e qualquer produção. Discutimos para compreender a imagética de um discurso que passa despercebido, e o naturalizamos, aceitando uma ideia a ser estabelecida como desejável, admitida, legítima. Criam-se expectativas sociais, estéticas, pressões e valores baseados numa hierarquia do belo/desejável, contentando uma ínfima parcela quase nula dos indivíduos e da diversidade real existente. Em relação aos meus alunos do colégio e o padrão das mulheres no filme, apenas uma das jovens entrava dentro desta camada representada. A grande maioria da turma era composta por jovens negros, de baixa renda. E, a meu ver, o que considero efetivamente belo era poder presenciar alunos que em si mesmos já estavam desconstruindo padrões normativos: por exemplo minha aluna Elsa¹², descobrindo a sua orientação sexual não-heteronormativa, e Patrícia, assumindo seus cabelos cacheados e criticando o alisamento como qualidade de um cabelo bonito ou limpo.

Sobre o conceito do belo, como desconstruir valores estigmatizados, ou percebê-los; daquilo que é classificado como certo e errado, belo ou feio. Como o branco é representado, como o negro é representado. Como o pobre é retratado. Como somos induzidos a (não) ver o que se apresenta diante de nós, consumindo ideias e discursos que se naturalizam no nosso imaginário. Felizmente, o trabalho de discussão sobre o filme entre ambas as turmas foi muito satisfatório. Tive o privilégio de conseguir junto a eles resultados no debate sobre estas questões, envolvendo

Os nomes que cito aqui são todos ficcionais, para proteger a identidade dos alunos que menciono nesta pesquisa. Essas pessoas escolhidas para substituir os nomes dos meus alunos fazem menção à professores que tive ao longo da minha trajetória de vida e que tomo como referência pessoal, na prática e atuação pedagógicas.

basicamente seis críticas partidas da publicação de Larissa Palmieri¹³, na Medium Brasil, sobre o filme. Exploramos o tema da destruição do meio ambiente, a dominação de poucos indivíduos sobre muitos, a desconstrução do herói autossuficiente (o lobo solitário), entre outros temas que tocavam a ideia de poder e de representação no filme. Pensando não somente através da arte mas também das relações humanas como um todo, aproximamos as questões ao campo deles.

3.6 O PENSAMENTO A PARTIR DA IMAGEM

Para falar aqui sobre a imagética do discurso, começarei relatando a análise de uma imagem, em específico. Todas as análises aqui relatadas foram trabalhadas conjuntamente em aula. Após finalizar a apreciação de Mad Max - Estrada da Fúria, junto a algumas discussões que surgiram antes do que havia sido previsto no plano do projeto, levei em aula uma pasta contendo setenta e seis folhas de tamanho A4. Impressas nelas, cada uma correspondia a um frame/captura de tela de algumas das cenas específicas do filme. A partir delas, faríamos a análise do discurso. O conceito que apresentei a eles foi o Processo de Bastidores. Por exemplo, um filme possui intenções, mensagens por trás de uma narrativa além de toda uma gama de pessoas para que a produção aconteça. Como olhamos para esses bastidores? E não são somente o diretor, o figurinista, os atores, o maquiador, etc. Há uma escolha, assim como há uma independência, uma autonomia da imagem que se interpõe na experiência do espectador diante da obra, que foge do controle e irrompe infinitas interpretações. Em aula, perguntas eram incitadas e outras surgiam por eles.

Como exemplo, pequei um lápis, objeto de criação básico na arte, perguntando: de onde surge esse lápis? Alguém o produziu, uma outra pessoa o vendeu, e um outro ainda o consome, guarda em sua casa, compra-o e o descarta. Ele não é isolado de relações. Tampouco a arte, do mundo. Todas essas coisas

¹³ PALMIERE, Larissa. As seis críticas sociais pesadas que você não conseguiu enxergar em Mad Max - Estrada da Fúria. 2015.

Disponível em:

https://medium.com/brasil/as-6-cr%C3%ADticas-sociais-pesadas-que-voc%C3%AA-n%C3%A3o-cons eguiu-enxergar-em-mad-max-a-estrada-da-f%C3%BAria-f77955ff3874 Acesso em: 26 de Abril de 2019.

estão conectadas. E foi uma escolha, como projeto, falar delas de uma forma que se abra, percebendo esses conhecimentos para que pudéssemos olhar para eles e novamente voltar e vê-los pelo esforço de uma apreciação com essa consciência.

A começar esse *processo de bastidores* da imagem, mostrei a eles o primeiro frame para a nossa análise. Ele pertencia à cena de abertura do filme, a primeira imagem que vislumbramos depois de várias falas e perguntas na completa escuridão. Como se pode perceber, é uma cena em preto e branco, com duração de menos de cinco segundos. Perguntei a eles o que eles viam nessa imagem. Muitos interpretaram como uma avalanche em uma floresta. "Que palavras vocês relacionam quando olham a essa imagem?". Destruição, morte, catástrofe, extinção, obliteração. Palavras que com o dicionário pesquisamos, comparamos, buscando

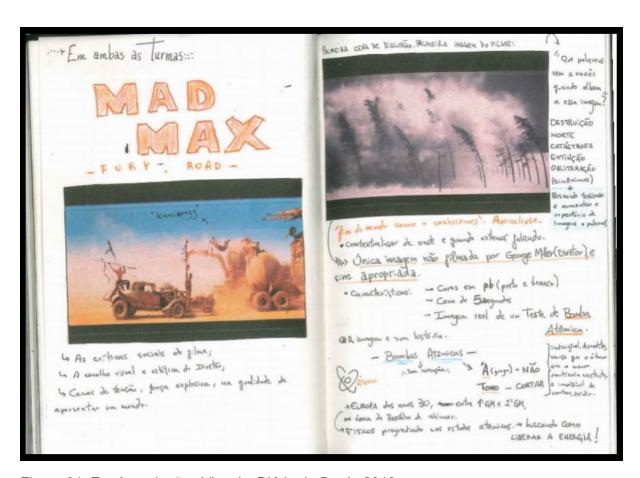


Figura 31. Em Apreciações Visuais, Diário de Bordo 2018.

tensionar e aumentar o repertório também de nossos vocábulos. Uma rede para identificar e discernir as características e especificidades dos significantes e significados. A eles, falei da minha interpretação: o fim do mundo como o

conhecemos, o Apocalipse. Porém, diferentemente das outras cenas do filme, essa em si carrega uma peculiaridade. A cena de abertura de George Miller é a única não filmada pelo diretor, e sim apropriada. E sua história, seu passado, vai além da ficção. Expliquei a eles, depois de uma pesquisa pessoal sobre esta filmagem, que a cena era *real*, uma gravação de 1953, perto do Estado de Nevada, nos Estados Unidos. O que vemos é um recorte de um teste de bomba atômica. Perguntei se eles sabiam o que isso era: bomba e atômico. A primeira palavra era mais familiar; violência, explosão, estouro. Por isso com eles quis fazer uma digressão da origem etimológica da palavra Átomo. O prefixo *A*, de origem grega, significando *Não*, e *Tomos*, significando *cortar*: juntando as duas, *Não-Cortar*. Ou seja, indivisível. Mostrando a eles a construção de uma palavra, e agora a sua relação com a bomba.

Contextualizando, acreditava-se, antigamente, que o átomo era a menor partícula existente, e impossível de ser cortada, dividida. Porém, na Europa dos anos de 1930, entre as duas Guerras Mundiais exatamente na época da República de Weimar, físicos estavam progredindo nos estudos atômicos, buscando como liberar a sua energia. A partir daí descobriram as partículas subatômicas, provando que era possível romper o núcleo atômico. Para os alunos imaginarem o tamanho do núcleo, tomei como ideia, a exemplo do Físico Roberto de Andrade Martins, da figura de um campo de futebol: imaginando que todo o estádio é um átomo em si, o seu núcleo então seria, em contrapartida, do tamanho de uma ponta de alfinete. Tudo isso para entendermos a dimensão de algo tão pequeno. Vale ressaltar que a pergunta/conceito átomo, ainda que compreendia como possível de ser dividida, manteve o seu germe vocabular.

Situando o contexto da época, dos projetos de governos em investimento econômico profundo de armamento – armas para ganhar a guerra –, expliquei que, após as duas bombas nucleares (podendo ser chamada também dessa maneira), o nosso mundo nunca mais foi o mesmo. Quem morreu? Quem morre nessas guerras? Isso parece longe de nós, de nossa realidade. E sobre isso, qual é a história que conhecemos? Quem conta a história, os "vencedores" ou os "perdedores"? Além de levar duas produções artísticas que retratam as consequências da guerra, fizemos a leitura do relato de um dos sobreviventes da

explosão da bomba Little Boy, em Hiroshima¹⁴. Neste relato, ao descrever o momento que aconteceu a explosão, ele refere-se a *um clarão de luz amarelo-alaranjado*.

Esse primeiro frame estudado de *Mad Max*, imagem apropriada por George Miller, não é em preto e branco na sua filmagem original. Isso foi a escolha do diretor. Sua verdadeira coloração está em um total vermelho-alaranjado/laranja-amarelado. Curioso ser a mesma palheta de cor utilizada por Miller em todo o filme. Então, qual era a conveniência de mudar a coloração? Depois dessa primeira cena de abertura, toda sua continuidade se dá na



Figura 32. Paleta de Cores, Diário de Bordo, 2018.

superabundância de cores, partindo da palheta Laranja e Azul. Qual seria a intenção de alterar a imagem inicial? Relacionar com a fala? Com um passado, um

¹⁴ O relato faz parte de uma recompilação de depoimentos junto a outros sessenta e sete sobreviventes da bomba de Hiroshima. Disponível em: OSADA, Arata. *Children Of The A-Bomb: Testament Of The Boys And Girls Of Hiroshima*. Vendrun Press. 2015.

_

acontecimento? São questões em aberto que geraram o debate de fatos estéticos e históricos, assim como da imaginação: as narrativas colocadas como um átomo de impressões sobre o(s) conhecimento(s) em interação. Enfim, as cores também podem contar uma história.

Nessa perspectiva, a partir disso introduzi o assunto para as palhetas de cor, e a força que elas têm para formar, representar e tecer ideias. Em *Mad Max*, o filme retrata um ambiente infértil e hostil, com escassez de água ou água envenenada. A destruição de recursos naturais, essenciais à vida como as plantas, é trabalhada não só na temática do discurso falado entre os personagens, como também é retratado na sua ausência imagética. A cena em que Immortan Joe passa correndo entre as estufas de plantas dura poucos segundos de tela. É o único momento do filme em que a coloração verde predomina. Simbolicamente, a escassez visual da representação da natureza em todo o filme indica uma qualidade, uma distinção, assim como um valor. Tais valores são também explorados pelo filme a partir dos rituais dos Garotos de Guerra (garotos de meia-vida, como são também nomeados). Todo o filme é marcado por uma ordenação social: um sistema ditatorial, onde o dominador, Immortan Joe, detém os poucos recursos naturais acessíveis, estabelecendo um regime no qual ele cria seus soldados como instrumento a seu próprio uso.

O mundo das palavras de *Mad Max* também foi uma rica discussão em aula. Assinalamos juntos algumas das palavras como *Testemunhem*, usada antes da morte em adulação ao Immortan Joe; *Leite de Mãe*, sendo o leite materno retirado das criadas à força; *Aqua Cola*, produto de um hibridismo de palavras e da capitalização da água pelo ditador do filme; *Kamicrazy*, meninos de guerra manipulados para o sacrifício em nome de um deus; foram várias as definições utilizadas no filme que usamos como propulsoras do pensamento e da crítica sobre o peso das representações discursivas. Palavras discutidas, aprendidas e pesquisadas em aula e no Dicionário. Além da questão do significado destes termos, era importante perceber o que chocou a eles. Que personagens chamaram suas atenções? Qual foi a experiência ou a aprendizagem ao assistir o filme? A ideia do projeto através do cotidiano do aluno, interligando essas questões dentro de um

novo conhecimento apresentado, de um novo afeto, é pensar nessas bagagens de vida que vão se reconfigurando em relação a curiosas (re)descobertas. A dúvida é como nos relacionamos com estes conceitos que são nossos, da nossa própria vida, modificando-os, expandindo-os, pensando-os mais afundo.

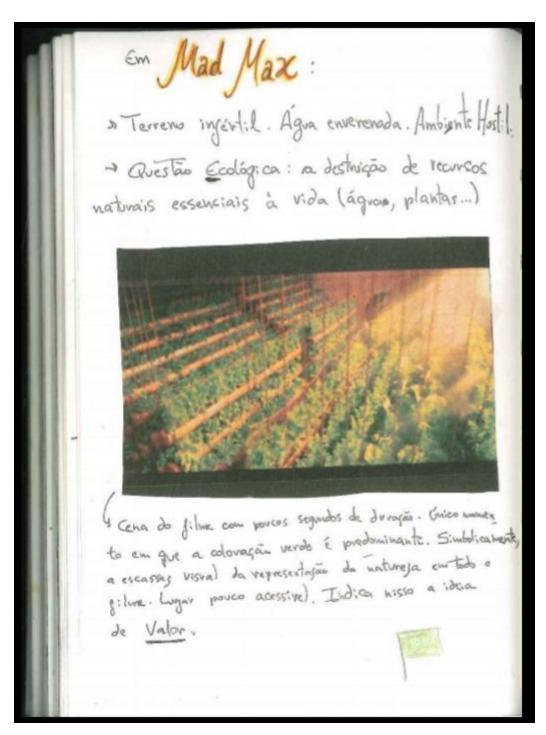


Figura 33. Mad Green, Diário de Bordo, 2018.

Para finalizar esse relato, que é um recorte de todo um projeto de estágio docente, apresento um dos conceitos fundamentais trabalhados a partir de Mad Max. Em aula, ao analisarmos os personagens do filme, trabalhamos a questão dos simbolismos. Por exemplo, a palavra Bolsa de Sangue, denominação referida à Max. No início do filme, testemunhamos a captura do protagonista e o processo de coisificação: seus capturadores tatuando as costas do personagem, registrando seu tipo sanguíneo e marcando-o com o ferrete, como um "gado humano", símbolo de propriedade de Immortan Joe. Os simbolismos a partir dos rituais, das formalidades e qualidades simbólicas, que se apresentam em diversas conformações nesta produção cinematográfica, coloca em questão os modos de representação de determinados valores. Histórias são criadas para contar uma mensagem. Por isso trabalhei com eles o conceito de alegoria. Na sua definição, alegoria é um modo de expressão ou interpretação que consiste em representar pensamentos, ideias e valores sob forma figurada. Figura no uso da linguagem, seja esta da imagem ou da palavra. Diz-se b para significar a. A alegoria não só é um processo de subjetivação como também um recurso, usado pela cultura visual e pela produção midiática, para estabelecer uma apreciação sobre o mundo.

Para falar deste conceito com eles, comecei com uma pergunta: "Quando vocês imaginam uma pessoa, um ser humano, que seja muito inteligente e sábio, o que aparece para vocês?": "Um velho muito velho!", diziam. Um senhor de idade, esse era o maior consenso. Porém, "como é esse senhor, como ele se parece?". Por que imaginamos quase que em unanimidade essa figura, esse personagem? Provavelmente, não há muita diversidade. Vemos um velho branco, barbudo, de olhos claros e cansados. E por que não um negro? Ou um jovem? Ou uma mulher? De onde vem o nosso imaginário? Reproduzimos uma ideia a partir de uma percepção generalizada. Essas formas de observar e interpretar o mundo e as figuras foram analisadas em aula a partir de produções de alegorias na cultura. Para evidenciar esse argumento, trago exemplos que apresentei em aula; não obstante, meus alunos também contribuíram e muito com outros referenciais manifestados na atividade docente. Em Harry Potter¹⁵, examinamos como o personagem da

-

¹⁵ Personagem do livro de mesmo nome, criado por Joanne Rowling.

aclamada série de livros representa na sua história a *esperança*, personificando o salvador. Seu antagonista, Voldemort, personificando o mal, a morte. Voltando à figura do sábio, citei Dumbledore, Gandalf¹⁶, Yoda¹⁷, personagens da cultura de massa que moldam um imaginário social. A representatividade, felizmente, tem sido alcançada em novas produções, mostrando a diferença entre a imagética e seus discursos, possíveis de expressar outras configurações visuais e quebrando com um maniqueísmo que reduz um discurso muito mais complexo em suas conformações.

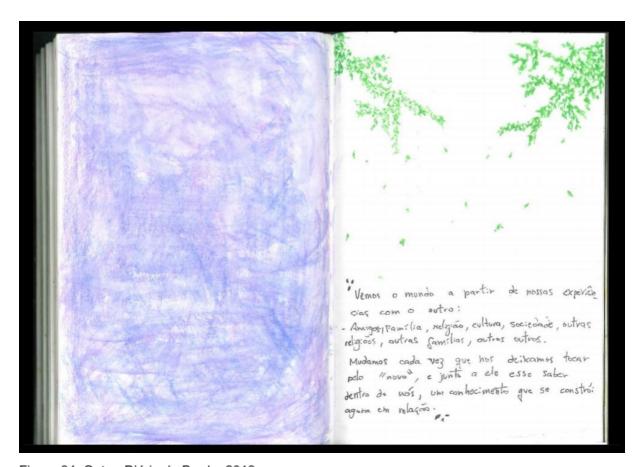


Figura 34. Outro, Diário de Bordo, 2018.

A juventude podendo ser representada na sua diversidade, assim como a beleza e a feiúra num juízo crítico para além de uma ótica depreciativa e dominante, que perpetua a aversão ao diferente.

Para concluir, gostaria de fazer uma última menção ao meu *Diário* e aos *Dicionários de Coisas* e *Pessoas* dos meus alunos. Na pesquisa, não é possível

¹⁶ Outro personagem que personifica uma imagética de sabedoria, pertencente ao livro O Senhor dos Anéis, de John Ronald Reuel Tolkien.

¹⁷ Personagem fictício do universo Star Wars, criado por George Lucas.

relatar a dimensão da experiência de um estágio, assim como abarcar tudo que foi possível trabalhar em aula. Escolhi aqui fazer um recorte e falar da prática reflexiva, deixando de lado as produções práticas dos alunos e um trabalho aprofundado sobre questões do corpo, do tempo e da própria música. Creio que pelo próprio diário podem ser vislumbradas algumas das questões que não fizeram parte das problematizações deste trabalho. Em relação ao *Dicionário de Coisas e Pessoas*, desde o princípio enfatizei que seria um espaço de criação, porém também a ser registrado a matéria elaborada em aula. Quando defini essa proposta, a palavra e a imagem estavam pensadas dentro de uma perspectiva do conteúdo do projeto, vinculada ao dispositivo avaliativo dos dicionários. Porém, nunca pensei que eles, os alunos, seriam as próprias manifestações do campo social, transformando o objetivo do projeto e o objeto-dicionário em documento reflexivo e relacional, um espaço de diálogo e abertura.

O que aconteceu em aula e um pouco apareceu nos escritos destes Dicionários foi a possibilidade de uma interação entre aluno e professor, manifestando-se em níveis de confiança, de dúvidas e de perguntas - fosse pelo diário ou pelas conversas paralelas em aula. Questões que abriram pelo interesse, pela curiosidade, pelo medo e a vontade de entender. Perguntas sobre gravidez na adolescência, suicídio, abandono familiar, descrença social. Questões estas que desencadeariam páginas de aprofundamento. Os alunos de minha escola, assim como os dos meus colegas, a partir dos relatos de estágio, entram dentro de uma ordenação social específica. A prática habitual de estudo e de lazer se define muito pela estrutura familiar assim como pelo investimento estatal ao ambiente escolar. As tarefas de cuidar de casa, a renda baixa da família, a falta de família – adolescentes sem pai, nem mãe, vivendo em abrigo; sem tempo para fazer investimento, precisando cuidar do pouco que tem. Meu desejo era falar sobre eles, cada um dos alunos que generosamente estiveram comigo em todo o processo de aprendizagem. Porém, escolhi deixar de lado para preservar uma relação interpessoal que prezei desde o início até o final do projeto com eles, tanto nos Dicionários como nas conversas informais no ambiente escolar.

O quanto evidenciou-se em complexidades individuais, na singularidade de cada aluno, nas perturbações da puberdade, nas esperanças e nas confusões internas, afetivas. Conheci um pouco mais e aprendi com eles esses saberes peculiares que tinham a me regalar, no interesse de trocar também um conhecimento comigo. Neste relato de experiência, no recorte escolhido, falei pouco do que eles aprenderam na minha companhia, em assuntos formais da arte. Não quis exemplificar o trabalho sobre as mulheres na história da arte, ou o estudo das paletas de cor e o jogo de compreensão de palavras. Meu desejo aqui era apresentar o que moveu minimamente um caminho constante das aulas — no plano de uma autopercepção dos alunos e da imagem crítica e geradora. Fica aqui alguns dos meus aprendizados, na incessante procura de uma humildade frente ao novo e ao outro. Agradeço por essas trocas no nível cotidiano que oportunizaram o conhecimento por trás dos bastidores, de uma camada que respeitosamente foi aproximada junto ao conteúdo do projeto, desafiada pelo interesse, pelo trabalho e pelo desejo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estar num mundo sem fazer história, sem por ela ser feito, sem fazer cultura, sem "tratar" sua própria presença no mundo, sem sonhar, sem cantar, sem musicar, sem pintar, sem cuidar da terra, das águas, sem usar as mãos sem esculpir, sem filosofar, sem pontos de vista sobre o mundo, sem fazer ciência, ou teologia, sem assombro em face do mistério, sem aprender, sem ensinar, sem idéias de formação, sem politizar não é possível (FREIRE, 2011, p.58).

Estamos sempre em um constante estado de aprender e a escola é um lugar em que se institucionaliza e se instaura um espaço físico, relacional e imaginativo para compor esse saber – de forma sistematizada. O ato de aprender se dá a todo momento, mas, nestas considerações finais, gostaria de enfatizar o quanto aprendi neste processo: 1) Na feitura de um Projeto de Estágio; 2) Na sua efetivação em uma escola; 3) Na realização de um Trabalho de Conclusão de Curso em Artes Visuais, a partir dessas experiências. O projeto do estágio envolveu, desde o princípio, a tentativa de pensar a relação entre nós mesmos e a arte e, dessa forma, proporcionar esse pensamento aos alunos que estiveram comigo em sala de aula. Com as representações visuais que pude trabalhar com eles foi possível pensar e levantar uma série de análises que atravessaram, tanto questões formais da arte, como discursos que se encaminharam para além do que estava em evidência. O recurso foi, sempre, o de tensionar o que estava por trás da imagem, reconhecendo nela ideias, objetivos, sentidos, intenções e conflitos; transformando o ato de observar num objeto em questão. Tais pensamentos precisaram estar operando e visíveis nas minhas práticas docentes, para que pudessem interagir dentro do espaço escolar, durante as minhas aulas. Nesse sentido, trabalhar com a palavra, juntamente com a investigação e apreciação visual, tornou-se fundamental para a discussão desses aspectos. Isso tornou possível evidenciar o que, de certa forma, já era minha intuição: de que a arte é uma das vias para gerar expansão de vocabulário e experiências de vida – de modo a proporcionar uma percepção mais aguçada da realidade social que cerca uma pessoa.

Como assinalei desde o princípio, esta pesquisa visou traçar o recorte de uma produção e investigação desenvolvidas ao longo de todo um projeto de estágio em

artes visuais. O objetivo geral neste projeto, como um todo, partia do princípio de evidenciar e problematizar questões sociais, questões de gênero, questões da arte, aspectos formais da cor, trabalhando com os alunos o conhecimento a partir da imagética de um discurso. Felizmente, desenvolvi praticamente tudo que havia proposto, ainda que o planejamento tenha tomado caminhos distintos, sendo remodelado e reestruturado pelas circunstâncias, juntamente com as proposições que apareciam em aula. Buscando aproveitar o ensejo dos alunos e com eles encontrar relações com estes conhecimentos, elaborou-se uma rede que, pela perspectiva de seus cotidianos, tinha como finalidade a articulação e a aproximação deste campo artístico para com as atividades produzidas nas aulas. Um dos pontos essenciais do próprio projeto, e que não esteve evidenciado neste trabalho com maiores detalhes, foi o de buscar uma potencialidade com os alunos não só em questões de análise e problematização das questões propostas – que é o objetivo desta pesquisa -, mas das produções deles apoiadas na correlação de repertórios desenvolvidos em aula. Atrelado a esses repertórios, perguntas/conceito, imagens e palavras estudadas, a apreciação das imagens aconteceu na tentativa simultânea de conferir um olhar crítico no julgamento estético a uma questão também ético-crítica.

Busquei apresentar uma narrativa de experiências pontuais e formadoras da minha relação docente, descrevendo o percurso de viagem até a exposição de curadoria de Georges Didi-Huberman, em Buenos Aires, bem como o trajeto até a escola Monte Líbano, em Porto Alegre. Por estes relatos, procurei construir uma relação de proximidade sobre estes saberes da experiência. Pensando este lugar do entre, de trânsitos do mover-se que constituem também este saber na minha formação, ao estar à deriva, num ônibus, num navio, viajando para lugares de outras possibilidades; para mim isso é uma sublevação. Essas imagens da memória e da experiência como a esperança que depositei também para o ato pedagógico em aula.

Para esta pesquisa também pretendi adentrar em aspectos específicos do processo da experiência docente, trazendo práticas e estratégias metodológicas particulares da atividade do estágio. A partir desses aspectos escolhidos – pensando a palavra e os valores sociais sujeitos a serem conformados em imaginários

estigmatizados –, tornou-se fundamental abordar a imagética do discurso desde as produções culturais analisadas. O meu Diário de Bordo, presente ao longo desta investigação, teve a intenção de criar uma ideia iconográfica do que foi realizar esse processo – a partir da simbologia de minha experiência. Com ele surgiram outras camadas discursivas: imagética, lúdica; íntima. Minha intenção, ao trazer recortes do Diário de Bordo ao texto do trabalho de conclusão, foi a de que o leitor pudesse observar partes do registro de uma produção realizada juntamente ao encadeamento e realização do projeto de estágio docente.

Como conclusão, posso inferir que, a função das artes visuais na escola seria viabilizar práticas para expandir visões de mundo, vocabulários, determinado senso crítico, para que eles, os alunos, possam ter a possibilidade de relacionar estas questões, e outras, com suas vidas, em seus cotidianos. Defendo isso pois acredito nessa função da arte na escola e na sociedade, na potência transformadora que a ética e a estética compreendem para o desenvolvimento de seres humanos mais sensíveis, criadores e questionadores de suas próprias existências.

O que me deixou particularmente feliz como professora foi a oportunidade que tive de construir com meus alunos uma relação interpessoal, uma troca não evidenciada nesta pesquisa. Por mais que este estudo buscou envolver um saber voltado para o campo social, o caráter pessoal das aulas foi o eixo fundamental para gerar todo o conjunto de investigação presentes em ambos os trabalhos, teórico e prático. Eles me ensinaram a encontrar perguntas e respostas escondidas, a pensar as imagens com seus referenciais pessoais, a escutar e a pedir silêncio, a descobrir dilemas presentes nas salas de aula; enfim, a desenvolver saberes e conhecimentos para além do que está em evidência, entre nós.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIRRE, Imanol. Cultura Visual, Política da Estética e Educação Emancipadora. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Org.). **Educação da cultura Visual:** Conceitos e contextos. Santa Maria: Editora Ufsm, 2011.

BONDIA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Rev. Brás. Educ.** [online]. 2002, n.19, pp.20-28. ISSN 1413-2478. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>

BRASIL, Lei no 9.394, de 20 de Dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases

da educação nacional. Brasília, DF: Senado Federal.

______. Lei no 12.796/2013, de 04 de Abril de 2013. Altera a **Lei** nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, DF: Presidência da República.

_____. Decreto no 7.219, de 24 de Junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências. Brasília. DF: Câmara dos Deputados. Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2010/decreto-7219-24-junho-2010-606 872-publicacaooriginal-127693-pe.html> Acesso em: 26 de Junho de 2019.

DIDI-HUBERMAN, Georges. **O que vemos, o que nos olha.** Tradução Paulo Neves. Editora 34 ltda: São Paulo, 1998.

FRANCA, Patrícia. **O Lugar da Imagem.** Disponível em:

https://www.eba.ufmg.br/patriciafranca/textos/olugardaimagem.html. Acesso em: 25 Junho 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia.** 30a edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** 60a edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

MAD Max: Estrada da Fúria. Direção: George Miller. Produção: Doug Mitchell, George Miller e P. J. Voeten. Intérprete: Charlize Theron e Tom Hardy. Roteiro: George Miller. Fotografia de John Seale. Austrália e Estados Unidos: Village Roadshow Pictures, 2015. 1 DVD (120 min).

MONTERO-SEIBURTH, M. La Auto etnografia como una Estrategia para la transformación de la Homogeneidad a favor de la Diversidad Individual em la Escuela. Disponível em:

http://www.uned.es/congreso-inter-educacion-intercultural/Grupo_discusion_1/74.p df>.

MUNTREF CENTRO DE ARTE CONTEMPORÁNEO - BUENOS AIRES. Catálogo da Exposição: SUBLEVACIONES. Curadoria de Georges Didi-Huberman. Buenos Aires, 2017.

OSADA, Arata. **Children Of The A-Bomb:** *Testament Of The Boys And Girls Of Hiroshima*. Vendrun Press. 2015.

PALMIERI, Luísa. As 6 críticas sociais pesadas que você não conseguiu enxergar em Mad Max: Estrada da Fúria. Medium Brasil, 28 maio 2015. Artigo online. Disponível em:

https://medium.com/brasil/as-6-cr%C3%ADticas-sociais-pesadas-que-voc%C3%AA-n%C3%A3o-conseguiu-enxergar-em-mad-max-a-estrada-da-f%C3%BAria-f77955ff3 874> Acesso em: 25 Junho 2019.

RANCIÈRE, Jacques. A Partilha do Sensível. Editora 34. São Paulo, 2009.

SARDELICH, Maria Emilia. Leitura de imagens, cultura visual e prática educativa. **Cadernos de pesquisa**, v. 36, n. 128, maio/ago. 2006.

MARTINS, Raimundo.TOURINHO, Irene (Orgs.). **Educação da Cultura Visual:** Conceitos e contextos. Santa Maria: Editora UFSM, 2011.

TAYLOR, Victor; WINQUIST, Charles. **Postmodernism:** Critical Concepts. Routledge, 1998.

APÊNDICE

I- PROJETO DE ESTÁGIO

DEPARTAMENTO DE ENSINO E CURRÍCULO - DEC

Estágio I – Artes Visuais (EDU 02103) – Turma B

Profa. Luciana Gruppelli Loponte – <u>luciana.arte@gmail.com</u>

Aluna: Gabriela Paludo Sulczinski

26.08.2018

Licenciatura em Artes Visuais

Projeto de Estágio

Tema: O Pensamento a partir da Imagem.

Objetivo Geral: Desenvolver atividades que trabalhem o pensamento e a produção crítica dos alunos na utilização de questões do campo social involucradas com as Artes Visuais.

Objetivos Específicos: Estimular a (auto) percepção dos alunos em ações que envolvam trabalhos de observação, análise e comparação de obras e de imagens da cultura.

Operar com produções distintas vinculadas a produções do imaginário cultural dos alunos. Mesclar referências artísticas e culturais no intuito de ampliar repertórios.

Elaborar atividades que busquem relações entre o conhecimento apresentado em sala de aula e o cotidiano social dos alunos.

Produção de um dicionário pessoal a partir dos conteúdos da aula, juntamente com as inquietações e proposições dos alunos dentro de seus dicionários, denominado Dicionário de Coisas e Pessoas.

Questionar padrões e instituições para compreender os contextos que estamos inseridos.

Orientar análises sobre o valor da palavra e da imagem na produção e consumo cultural para fomentar um conhecimento sobre o que se aprende e o poder da linguagem.

Justificativa: A partir das imagens, podemos pensar e levantar uma série de análises que atravessam tanto questões visuais como discursos para além do que está em evidência. O recurso de tensionar o que está por trás da imagem, reconhecendo nela ideias, objetivos, sentidos, intenções e conflitos, transforma o ato de observar num objeto em questão. Não obstante, tais pensamentos necessitam estar visíveis para que interajam dentro de uma relação escolar. A palavra, juntamente com a investigação visual, torna-se fundamental para a discussão destes discursos no que diz respeito a sua inegável relevância para a cultura e suas conformações sociais e políticas. Trabalhar estes dois conceitos, seus códigos e influências sobre o contexto histórico e cultural, estará sendo pensado dentro de uma perspectiva rizomática, para poder compreendê-los sob um viés menos categórico e mais relacional, horizontal. O conceito de Rizoma, conforme Gilles Deleuze e Félix Guattari, propõem um entendimento partir de uma estrutura (...). Desenvolver sob esta perspectiva metodológica o pensamento, a partir de produções artísticas e culturais, é um caminho a transitar entre questões que ultrapassam o conhecimento isolado para vislumbra-lo em relação expandida com os demais conhecimentos dentro do contexto da sala de aula. Este estímulo se caracteriza pelo juízo da apreciação crítica, e se torna fundamental para as produções pois estará a delinear outras configurações de saberes.

Avaliação: Com o dispositivo Dicionário sobre coisas e pessoas, buscar analisar o trabalho dos alunos ao longo do estágio em relação aos objetivos propostos. Debater conjuntamente sobre as produções dos alunos em aula, buscando uma avaliação formativa e crítica, que se faz abertamente pela troca entre professor e alunos.

II- PLANOS DE AULA

PLANO DE AULA 01 (dois períodos) Gabriela Paludo Sulczinski

- a) **Tema da aula:** Apresentação do Estágio
- b) **Objetivo(s) da aula:** Apresentar o modo operativo das aulas. Estimular a atenção a partir de técnicas lúdicas e transdisciplinares. Enfatizar as questões do projeto junto ao objeto dicionário. Confecção dos dicionários de cada aluno.
- Justificativa: A compreensão dos alunos da metodologia do estágio como parte fundamental para o desenvolvimento em aula.
- d) **Conteúdo da Aula:** Apresentação do estágio. Conversa sobre a atividade experienciada com o corpo. Definição de imagem e palavra. Produção dos dicionários de coisas e pessoas.
- e) **Metodologia da ação pedagógica e recursos:** Estimular a experiência da atividade corporal, com o enfoque na relevância do corpo e da performance na arte. Afastar as classes da aula para aproveitar o espaço da sala. Em roda, propor o exercício de apresentação dos nomes junto a um movimento escolhido A. Após o primeiro aluno, o segundo tendo que repetir o nome e movimento A seguido de seu nome e um movimento B e assim sucessivamente, até acabar a roda. Mais uma atividade lúdica com eles, para que se cansem e proponho de sentar em roda. Enquanto recuperam o fôlego, passar os dicionários de coisas e pessoas para cada um. Explicar o objetivo deste objeto juntamente com a proposta corporal. Atividade com a primeira palavra trabalhada: seus próprios nomes. Apresentar caligrafia como arte para exemplo. (artista exemplo: Djair). Explicar que conhecerão conceitos, autores e palavras novas, com o intuito de serem anotadas e retomadas em aulas posteriores. Confecção e estilização dos dicionários. Ter presente sempre um dicionário em aula. Na primeira aula, um dicionário genérico.
- f) **Avaliação da aula:** Avaliarei a produção dos alunos pelos seguintes critérios: participação com as atividades lúdicas e artísticas. O cuidado com os dicionários deles e de seus colegas.
- g) **Referências:** Jogo de palavras e gestos aprendido na disciplina Psicologia da Educação: O Jogo I, na UFRGS. Dicionário Aurélio.

PLANO DE AULA 03 (dois períodos)

- a) **Tema da aula:** Pensando a partir do Cinema (parte 02)
- b) **Objetivo(s) da aula:** Apresentar no primeiro período de aula a continuação do filme Mad Max Estrada da Fúria. Provocar que os alunos pensem uma produção cultural cinematográfica que foge de certos padrões de filmes de ação. Produzir um desenho a partir de um frame particular do filme.
- c) **Justificativa:** Começar a problematização a partir das áreas do discurso e da imagem, para que um filme repleto de história seja trabalhado ao nível da comparação com situações da nossa realidade.
- d) **Conteúdo da Aula:**.Fruição a partir de uma produção cinematográfica. Debate sobre o filme. Análise de frames e trechos do filme.
- e) Metodologia da ação pedagógica e recursos: Relembrando o filme da aula anterior. Continuar de onde paramos e finalizar. Retomar trechos da primeira parte, para aqueles que não estiveram presentes. Segunda parte, trazer novamente as imagens/frames do filme e os conceitos que são tratados pela história; trabalhando com a imagem e o conceito de valor dentro da produção, trazer as críticas sociais vinculando com a dimensão artística da cinematografia. Enfatizar o registro das perguntas e das dúvidas sobre o filme no dicionário. Começar uma discussão sobre produção cultural, crítica social, juízo do gosto. Como escolhem o casting/atores? O que eles mais gostaram no filme? Estimular minimamente o pensamento abstrato de conceitos e de situações do mundo, porém enfocar em práticas de análise e perguntas do filme. Trabalhar com trechos do filme, juntamente com frames impressos de cenas específicas. Esmiuçar certas cenas e diálogos entre os personagens. Apresentar o conceito de valor a partir da amizade entre os personagens. O dicionário sempre presente para anotarem dúvidas, ideias, perguntas, que serão respondidas na aula seguinte. Enfatizar essa relação entre seus questionamentos anotados com os feedbacks posteriores da estagiária. Sob essa apresentação das questões do filme, relacionar toda uma composição (sonora, estética, visual, de enredo, a escolha das cores, das roupas, etc) deste filme com a produção da aula anterior. Quais as cores predominantes? Trazer novos frames e como tarefa interferir na imagem, escrevendo por cima o que eles visualizam (pessoas abraçadas, um olhar desconfiado, uma vastidão, sujeira, cansaço). A partir de novos frames ou os da aula anterior, trabalhar numa segunda folha o seu personagem dentro do mundo distópico de Mad Max.
- f) Avaliação da aula: Produção a partir destes frames.
- g) **Referências:** Partir das críticas observadas pela escritora Larissa Palmiere. acesso em: https://medium.com/brasil/as-6-cr%C3%ADticas-sociais-pesadas-que-voc%C3%AA-n%C3%A3o-conseguiu-enxe rgar-em-mad-max-a-estrada-da-f%C3%BAria-f77955ff3874 Diários de Bordo como exemplo das suas de estágio.

PLANO DE AULA 04 (dois períodos)

- a) **Tema da aula:** Trabalhando a crítica social e a estética a partir de uma produção cinematográfica.
- b) Objetivo(s) da aula: Retomar questões trabalhadas nas últimas aulas. Desenvolver conceitos de valor e de poder no filme. Continuar com o desenho do personagem.
- c) **Justificativa:** A necessidade de pensar o contexto social na produção artística, buscar compreender os conteúdos por trás da apreciação estética.
- d) Conteúdo da Aula: Decodificação do filme. Gêneros no cinema. Críticas sociais.
- e) **Metodologia da ação pedagógica e recursos:** Mais enfaticamente trabalhar a questão do valor e do poder. A partir da crítica de Larissa Palmiere, dividir as questões em seis críticas:
 - Destruição do meio ambiente com propósito de dominação
 - A desconstrução do lobo solitário que salva a mocinha no final
 - A coisificação de humanos em ferramentas do sistema
 - Escravização de mulheres com fins reprodutivos e meramente sexuais
 - Manipulação mental de jovens para o sacrifício em nome de um deus
 - Liderança fraca e alegórica que mantém controle através do terror

Desenvolver os argumentos do filme e suas críticas com os alunos, trabalhando conceitos como valor social e pessoal para essa relação entre a ficção e suas realidades cotidianas. O valor da imagem: análise e comparação. A História em relação à ficção e a realidade. O contexto social. As pressões sociais. A identificação de valores instituídos e construídos (suas diferenças e semelhanças). Perguntas sobre o que se apresentou no filme; falar sobre as personagens femininas. Entrega do Dicionário do aluno a cada um, para ser lugar de anotação das discussões em aula e registro de conteúdos. Reiterar a repetição dos conteúdos, e repeti-los. Voltar como metodologia da memória, descrevendo cenas do filme, atitudes morais dos personagens, pontos de vista distintos de cada um. Nesse sentido, pensar a produção do filme dentro de um contexto mais amplo.

- f) **Avaliação da aula:** A escuta e a compreensão dos alunos sobre o tema. Como trabalham com a proposta da imagem e como desenvolvem seus argumentos sobre essa atividade. Observar a linguagem, a maneira como expressam suas questões. Dicionário. O quanto eles conseguem estar dentro da obra. Aproveitamento dos exercícios e produção a partir das imagens dos filmes.
- g) **Referências:** O filme e suas imagens. Texto escrito por mim para conduzir a aula, indiretamente presente.