

**Universidade Federal de Santa Maria  
Centro de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Mestrado em Educação  
Linha de Pesquisa LP4 - Educação e Artes**

# **Experiência educativa em Artes Visuais como lugar de encontro: processos e aprendizagem na docência**

**Mestranda: Deise Facco Pegoraro**

**Orientador: Prof. Dr. Leonardo Augusto Verde Reis Charréu**



*Experiência educativa em Artes Visuais como lugar de encontro:  
processos e aprendizagem na docência*

Por

**Deise Facco Pegoraro**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa Educação e Artes da Universidade Federal de Santa Maria como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

**Orientador: Prof. Dr. Leonardo Augusto Verde Reis Charréu**

Santa Maria, RS, Brasil, 2016.

**Universidade Federal de Santa Maria  
Centro de Educação  
Programa de Pós Graduação em Educação**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada, aprova a Dissertação de Mestrado

**Experiência educativa em Artes Visuais como lugar de encontro:  
processos e aprendizagem na docência.**

Elaborada por  
**Deise Facco Pegoraro**

Como requisito parcial para a obtenção do grau de

**Mestre em Educação**

**Comissão Examinadora**

---

**Prof. Dr. Leonardo Augusto Verde Reis Charréu (PPGE/UFSM)  
Presidente/Orientador**

---

**Profa. Dra. Mirela Ribeiro Meira (PPGEDU/UFRGS)**

---

**Profa. Dra. Vivien Kelling Cardonetti (CE/UFSM)**

Santa Maria, agosto de 2016.

## Resumo


A presente dissertação tem por objetivo pensar a experiência educativa em artes visuais como lugar de encontro na docência. Os encontros e acontecimentos do curso de Artes Visuais – Licenciatura em Desenho e Plástica da Universidade Federal de Santa Maria permeiam o tempo presente como forma de potencializar aprendizados. O tempo passado é revisitado através de diários da prática pedagógica e trazido para problematizar o aprendizado junto com os diários de produção atual. Ao mesmo tempo que aparecem as imagens dos meus diários da prática pedagógica, também se fazem presentes imagens do espaço escolar de atuação no presente e imagens produzidas pelos alunos. Este universo imagético dispara o pensamento e convida autores e conceitos para operarem numa tentativa de entender um processo de formação docente pela prática e através dos encontros. A pesquisa opera com os conceitos de *acontecimento* e *encontro* influenciados pelo pensamento de Deleuze através do método qualitativo cartográfico de pesquisa em educação tendo as artes como uma forma especial de experiência, pois promovem afecções entre os acontecimentos e por estas afecções se promove aprendizado.

**Palavras-chave:** Diários, encontro, formação docente, Artes Visuais, acontecimento.

## **Mapeamento**

<b>Primeiros encontros...</b>	7
Costurando questões e objetivos: o que quer esta pesquisa?	17
Encaminhamento metodológico	18
<b>Diário da prática pedagógica: um lugar de encontro</b>	21
Elementos do DPP	23
Formato do DPP e relações com a docência	28
Trabalhando com a invenção	33
Importância e contribuições do DPP para a formação docente	35
<b>Através da docência: o que me acontece?</b>	40
Vida docente que segue	48
<b>O que tenho aprendido no encontro com o outro</b>	55
<b>Diário: lugar de encontro, lugar de acontecimento</b>	62
<b>Referências</b>	66





Quando falamos em educação, por outro lado, escolher a resistência é optar por sair da "vila" com os olhos bem abertos, levando nossos alunos pelas nossas mãos, aceitando os desafios e os riscos de tal empreitada, mas também dispostos a permitir que eles sigam e inventem seus próprios caminhos. Pois se ficamos no interior dessa "vila-escola", a cada dia nossos microfacismos estarão aprimorados, crescendo à enésima potência. E aí, sim, nossos olhos estarão bem fechados. Talvez para sempre. (GALLO, 2009)

## Primeiros encontros...

Esta dissertação é resultado de uma proposta de pesquisa cartográfica para o campo da Educação e Artes apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria que busca desenvolver o que julgo ter atravessado a minha formação inicial como professora de Artes Visuais e que se sustenta fortemente à volta de uma ideia da *experiência educativa como lugar de encontro*<sup>1</sup> a partir de uma perspectiva Deleuziana. Insere-se dentro da perspectiva da Linha de Pesquisa Educação e Artes (LP4) e na temática de pesquisa “Educação, Cultura Visual e Formação de Professores”.

O interesse pelo presente tema advém, portanto, das experiências e vivências ocorridas ao longo do curso de Licenciatura em Artes Visuais e com maior ênfase nas atividades do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – Artes Visuais (PIBID) durante quatro anos como bolsista de iniciação à docência. Ao longo das atividades neste grupo de iniciação à docência foi possível tomar conhecimento e contar com diversas

---

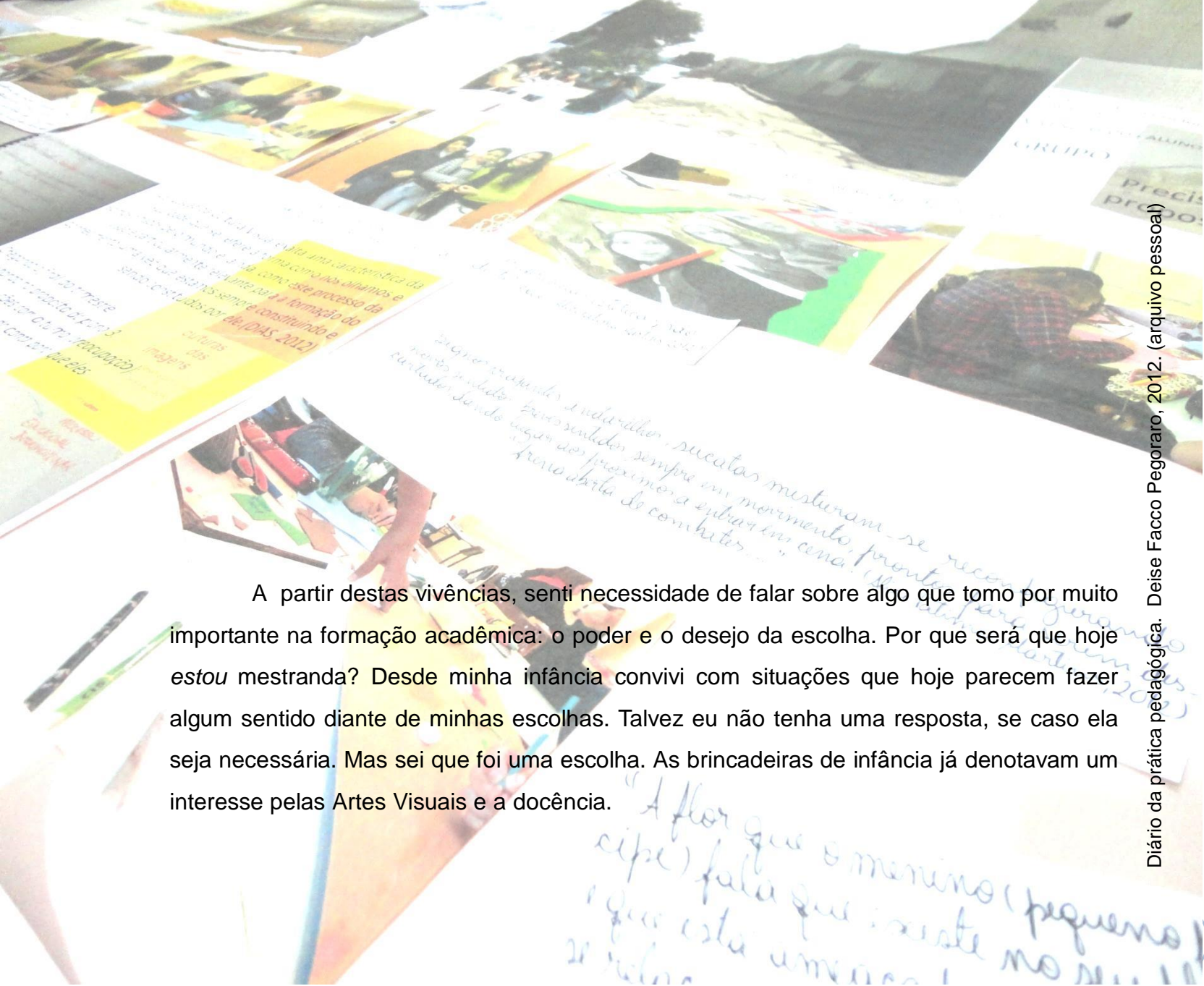
<sup>1</sup> *Experiência educativa como lugar de encontro*, é o título de um projeto de pesquisa registrado na CAPES de autoria de Marilda Oliveira de Oliveira, do qual fiz parte como bolsista de iniciação à docência (PIBID, 2009 a 2013). Ao longo do período como pibidiana, fez reverberar em mim certos processos, práticas e produtos (Diário da Prática Pedagógica) que foram circunscritos pela intitulação do projeto que se justapõe assumidamente a uma parte do título desta pesquisa.

formas de aprendizagem, trabalho em equipe, e diversas trocas em convívio com diferentes formas de pensar e agir.

Outras duas situações que também movimentaram minha formação acadêmica e que contribuíram para a escolha do tema desta dissertação e interesse em expandir meu conhecimento nessa área e possivelmente para o campo da Educação de um modo geral foram:

- a temática escolhida para o Trabalho Final de Graduação: “A experiência educativa em artes visuais como lugar de encontro”. O tema foi abordado com base em questões ligadas às vivências e experiências produzidas no grupo PIBID e com os diários da prática pedagógica meus e de alguns colegas colaboradores, bem como as entrevistas realizadas com estes colaboradores.
- a participação em grupos de estudos e pesquisas na UFSM: em 2012 e 2013 Grupo de pesquisa ‘Artes Visuais e suas I/mediações’ (AVI) e Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social (GEPEIS) e, desde 2014, Grupo de Estudos e Pesquisas em Arte, Educação e Cultura (GEPaec).





A partir destas vivências, senti necessidade de falar sobre algo que tomo por muito importante na formação acadêmica: o poder e o desejo da escolha. Por que será que hoje estou mestrandando? Desde minha infância convivi com situações que hoje parecem fazer algum sentido diante de minhas escolhas. Talvez eu não tenha uma resposta, se caso ela seja necessária. Mas sei que foi uma escolha. As brincadeiras de infância já denotavam um interesse pelas Artes Visuais e a docência.



Mas ao longo de todos esses anos pude perceber que o que me moveu sempre foi a necessidade de fazer escolhas muitas vezes direcionadas por um desejo, outras tantas pelo simples fato de ter que escolher. As escolhas nem sempre são boas. Escolhemos isto à aquilo de modo que sempre estaremos abrindo mão de alguma coisa.





Durante o período da graduação fui fazendo escolhas que foram me construindo de forma a poder questionar parte deste processo. Alguns destes questionamentos hoje servem de guia na minha pesquisa de mestrado. Dentre eles: O que é lugar de encontro? Como pode a experiência educativa como lugar de encontro tecer aprendizados a partir das artes visuais? Em meio a isto, como nos constituímos docentes e discentes? O que é experienciado, atravessado, produzido? O que aprendemos com o outro? Estes questionamentos foram construídos por situações vividas com e nos grupos dentro e fora da universidade. Tenho por objetivo, então, aprofundá-los pensando na experiência docente/discente como deslocamento, como movimentação no sentido de produzir encontros. E os encontros que aqui proponho problematizar, apoiam-se em algumas ideias de Deleuze (1988 - 1989), pois são encontros com textos, com filmes, com obras, com imagens, com objetos e situações. Encontros consigo mesmo. Encontro com o pensamento que se move, formação movente e docência como campo de experimentação (OLIVEIRA, 2013).

Destes encontros que vivi durante estes últimos anos coloco em destaque o encontro com autores e com suas contribuições para minha construção docente. Alguns autores produziram afetos durante minha formação por me ajudarem a dar outros sentidos e determinados questionamentos que foram sendo produzidos pela prática pedagógica. Cada um deles contribui a pensar as experiências educativas a partir de algum conceito e/ou aprendizado particulares.

Encontrei-me com escritos de Deleuze inúmeras vezes. De tantas vezes, me afetaram os conceitos de acontecimento (2004, 2006), rizoma (DELEUZE E GUATTARI, 1995), signos (2003). Para compreender o “aprender” busquei auxílio em Sílvia Gallo sobre os encontros com signos (2012), encontro com o outro, filosofia da diferença, multiplicidades e singularidades (2008, 2010).

Zabalza (2004) é um autor que recorro para entender o diário da prática pedagógica como uma ferramenta possível para promover aprendizado na docência. Ainda, me encontrei com Eisner (2008) e a importância das artes visuais para a educação.

Van Manen (2003) e Virgínia Kastrup (1999) são autores que me levaram a compreender a investigação como experiência vivida e um trabalho com invenções de mim mesma e de formas possíveis na docência respectivamente. Ainda, Oliveira e



Charréu (2015) contribuem a pensar nas possibilidades do Diário como dispositivo de troca de aprendizado e problematizações dos acontecimentos vividos.

Com outros tantos autores fui me encontrando ao longo da formação inicial bem como durante o processo de pesquisa que não menos importantes, mas se encontram enredados nos tensionamentos desta escrita.

Além dos encontros com autores, durante o curso de licenciatura em Artes Visuais tive a oportunidade de me encontrar com diferentes pessoas, coisas, modos de pensar e agir, situações, lugares, textos, pesquisas. Foram nos encontros com o grupo PIBID/Artes Visuais/UFSM que desde o primeiro momento até o final de quatro anos como bolsista me possibilitaram encontros ricos de aprendizados e hoje ainda continuam reverberando momentos de problematizações.

Problematização implica provocar uma ruptura com aquilo que pensamos, ou seja, fazer vibrar o campo em que se dá o próprio pensamento. Mas a vibração do pensamento não visa uma mudança no sentido de apontar para algo novo, mas sim proporcionar uma experimentação intensa sobre pensamento e prática em sua singularidade. Para Foucault

Problematização não quer dizer representação de um objeto preexistente, nem tampouco a criação pelo discurso de um objeto que não existe. É o conjunto das práticas discursivas ou não discursivas que faz alguma coisa entrar no jogo do verdadeiro e do falso e o constitui como objeto para o pensamento. (FOUCAULT, 2006, p. 242)

Problematizar segundo Foucault (2006) implica uma forma singular de olhar para objetos e situações comuns com um distanciamento necessário para que ocorra uma desnaturalização e uma desconstrução das noções de verdadeiro e falso, certo e errado, bonito e feio, entre outras dualidades. Esse distanciamento permite repensar a normatividade. Permite questionar a origem e como essa normatividade não é uma verdade absoluta, e sim algo criado a partir das vivências por um determinado indivíduo ou grupo em determinada época, sob determinada circunstância e lugar que poderá perder ou mudar de significado ao passar do tempo. O distanciamento temporal traz a desnaturalização e o desprendimento necessário para entender a *produção* de um determinado momento apenas como uma produção, e não como uma verdade absoluta.

Durante este tempo vivenciei diversas formas de trabalho em grupo enquanto docente em formação. Fui aprendendo a trabalhar na diversidade e me autoconstruir.

A convivência com este grupo possibilitou um encontro com bibliografias e formas de pensar a relação docente com as artes visuais de uma forma antes não percebida. Foi então que me encontrei com autores e obras que me afetaram e nortearam desde então uma possibilidade para esta pesquisa.

O PIBID/ARTES VISUAIS/UFSM é coordenado pela professora Marilda Oliveira de Oliveira, professora de algumas disciplinas do curso de Licenciatura em Artes Visuais. Os encontros com ela e os encontros por ela agenciados produziram em mim afecções, encantamentos, rasgos, fissuras, incisões, inquietações...

Os encantamentos foram produzidos por estratégias ímpares de propostas de encontros com textos, imagens, orientações...

Dentre as afecções e incisões na minha formação provocadas por este tempo de aprendizado junto com o grupo PIBID está a proposta de trabalho com a produção de diários. Os Diários da Prática Pedagógica (DPP) foram utilizados como ferramenta de trabalho a partir de Zabalza (2004) com o objetivo de organizar os dilemas e os pontos mais significativos da prática semanal das aulas nas escolas, das leituras e de todo o entorno de estudos e aprendizado no grupo. Foi durante este tempo que comecei a tecer relações entre o campo das artes visuais e a aprendizagem como um *acontecimento* (Deleuze, 2006).

Dentre tantas outras coisas que pude aprender neste período, destaco um apreço pelo que aprendi sobre a relação das artes visuais com os modos de ver o mundo e de agir. As artes ensinam os alunos a agir e a julgar na ausência de regras. (EISNER, 2008, p.6) Com esta afirmação, Eisner, deverá estar enfatizando a questão do risco e da experimentação nos processos de criação artística. Por outro lado, as artes possibilitam aos alunos confiar nos sentimentos, a prestar atenção a nuances, a agir e a apreciar as consequências das escolhas, a revê-las e, depois, fazer outras escolhas (EISNER, 2008, p.6). As artes são, afinal, uma forma especial de experiência, mas, se há algum ponto que gostaria de enfatizar, é que a experiência que as artes proporcionam não está

restrita somente àquilo a que se chama *grande arte* e que vulgarmente chamamos de belas artes. O sentido de vitalidade e a explosão de emoções que sentimos quanto comovidos por uma das artes pode, também, ser assegurada nas ideias que exploramos com os estudantes, nos desafios que encontramos em fazer investigações críticas e no anseio de aprender que estimulamos (EISNER, 2008).

Durante esta escrita abordarei aspectos da minha formação acadêmica e da formação continuada, dos acontecimentos e aprendizados da docência. Ora a escrita se valerá da minha experiência como estudante, mas também se apresentará vibrando acontecimentos do contato com estudantes das escolas onde atuei, tanto como bolsista, tanto como professora responsável pela disciplina de Arte nas escolas. Por este motivo, ao longo do texto minha voz se desdobrará a falar destes lugares de encontros e aprendizados às vezes citando os termos *estudante(s)* e *aluno(s)* podendo referir-me a mim mesma ou trazer à voz aquilo que acontece no espaço escolar e seus públicos estudantis. E estes termos servirão unicamente como forma de organizar a voz da escrita.



## Costurando questões e objetivos: o que quer esta pesquisa?

Dentre encontros e desencontros vividos na graduação, algumas questões foram fazendo morada e despertando afetos de pesquisa. Hoje, experimentando a docência, estas questões se articulam e se potencializam. Sublinhando-as de novo:

O que é *lugar de encontro*? Como pode a experiência educativa como lugar de encontro tecer aprendizados a partir das artes visuais? Em meio a isto, como nos constituímos docentes e discentes? O que é experienciado, atravessado, produzido? O que aprendemos com o outro?

Para trabalhar com estas inquietações de modo a produzir *significados outros* para problematizar a docência, procuro investigar os processos de aprendizagem envoltos pelas artes visuais tendo a experiência educativa como *lugar de encontro*. Além disso, procuro uma aproximação com os processos de subjetividade através de encontros e, apoiada em meus referenciais teóricos, penso a experiência docente como deslocamento, como movimentação no sentido de estar à espreita de encontros.

## Encaminhamento metodológico

Para efeitos de análise e encaminhamentos metodológicos desta pesquisa, por se tratar de uma possibilidade de conhecer um pouco mais sobre os processos de aprendizagem e os modos de produção de conhecimento a partir do campo das artes visuais como lugar de encontro, a investigação se encaminha por um processo cartográfico de pesquisa. Desta forma, implicará um redimensionamento do olhar para a ação do ser/estar artista/professor/pesquisador de forma crítica e efetiva a partir de leituras e ações de produção de dados sobre a prática pedagógica e formação docente registrada em forma de diários. A pesquisa segue, em certos momentos, um viés apoiado no pensamento rizomático de Deleuze e Guattari (1995) pelo entrelaçamento e conexões produzidas pela experiência docente.

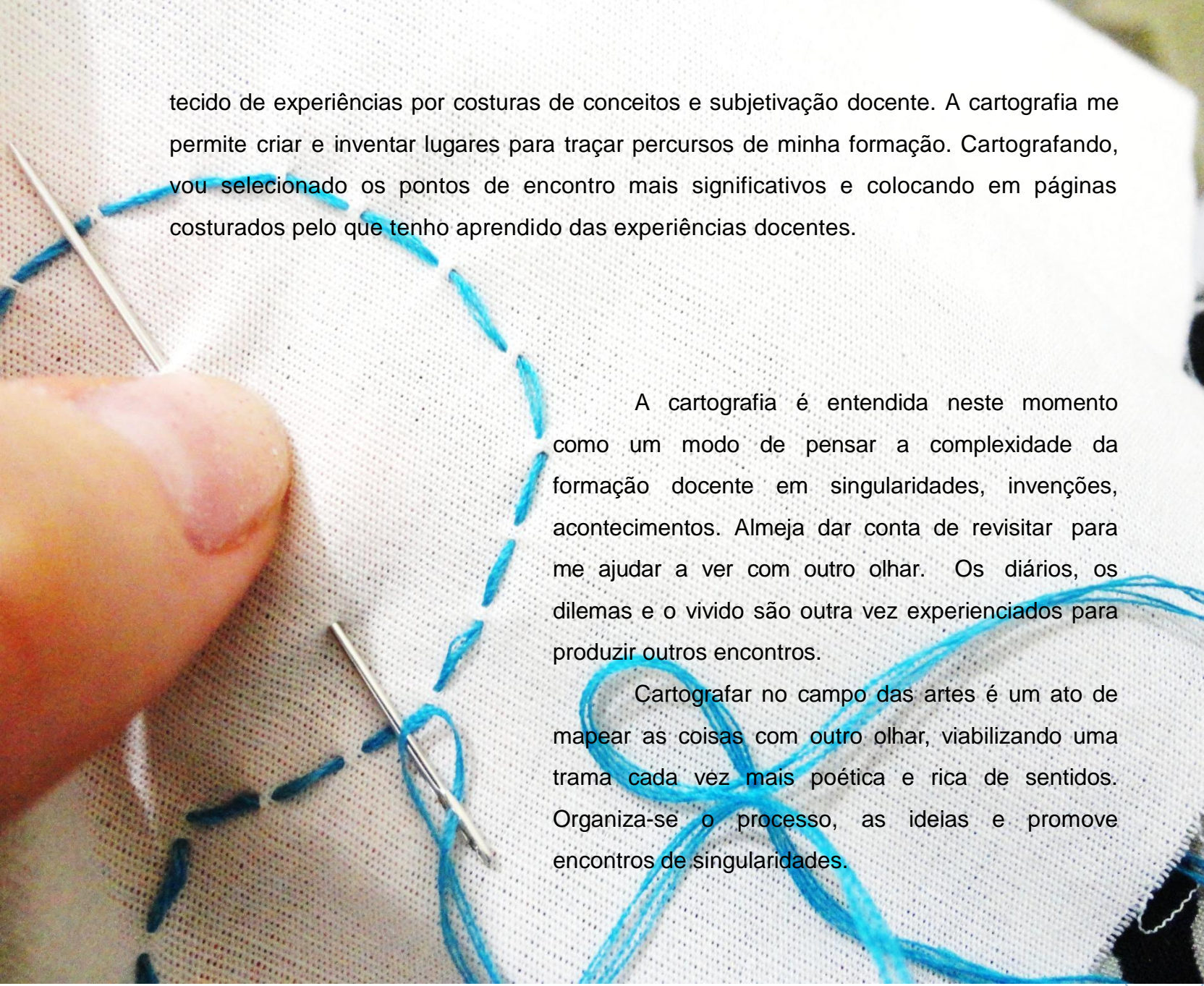
Esta escrita não tem por objetivo reconhecer uma organização de início, meio e fim de um percurso, mas é enredada através da cartografia por um mapeamento de fragmentos de uma vida docente. Alguns encontros são potencializados, outros vão ficando pelas frestas.

A cartografia permite a este trabalho a captação da complexidade da contínua formação docente. Esta perspectiva metodológica permite mapear/acompanhar os processos de construção docente a partir da própria prática.

Barone e Eisner (2012, p.02) apontam que a pesquisa baseada em arte possui objetivo de “redefinir e, especialmente, ampliar, o guarda-chuva conceitual que define o significado de pesquisa em si”. Neste sentido, Mairesse (2003, p.259) afirma que a cartografia participa e desencadeia um processo de desterritorialização no campo da ciência para inaugurar uma nova forma de produzir o conhecimento, um modo que envolve a criação, a arte, a implicação do autor, artista, pesquisador, cartógrafo.

A cartografia surge em um momento em que preciso dar conta de explorar um mundo de significados de ações e de relações humanas. Para Romagnoli (2009, p.169) “a cartografia é um modo de conceber a pesquisa e o encontro do pesquisador com seu campo”. Este encontro entre pesquisador e metodologia se beneficia, segundo Romagnoli (2009), com uma metodologia carregada de certa concepção de mundo e de subjetividade, trazendo assim um outro patamar de problematização, contribuindo para a articulação de um conjunto de saberes, aos quais não somente os científicos, mas favorecendo a revisão de concepções hegemônicas e dicotômicas. Ainda segundo Romagnoli (2009) esta metodologia requer que o pesquisador tenha um papel central, onde a produção de conhecimento está diretamente ligada as suas percepções, sensações e afetos vividos num encontro entre seu campo/estudo/vida que se isenta de neutralidade, mas que se dispõe a interferências.

Sendo a pesquisa uma construção cartográfica, ela admite a presença de potências produtoras de dobras e afecções que provocam turbulências e ondas, redesenhando um



tecido de experiências por costuras de conceitos e subjetivação docente. A cartografia me permite criar e inventar lugares para traçar percursos de minha formação. Cartografando, vou selecionado os pontos de encontro mais significativos e colocando em páginas costurados pelo que tenho aprendido das experiências docentes.

A cartografia é entendida neste momento como um modo de pensar a complexidade da formação docente em singularidades, invenções, acontecimentos. Almeja dar conta de revisitar para me ajudar a ver com outro olhar. Os diários, os dilemas e o vivido são outra vez experienciados para produzir outros encontros.

Cartografar no campo das artes é um ato de mapear as coisas com outro olhar, viabilizando uma trama cada vez mais poética e rica de sentidos. Organiza-se o processo, as ideias e promove encontros de singularidades.



## **Diário da prática pedagógica: um lugar de encontro**

O Diário da Prática Pedagógica (DPP) para esta pesquisa significa uma possibilidade de olhar para as aulas de artes visuais a partir de dilemas e o que aconteceu de mais significativo. É uma ferramenta de trabalho que conheci através dos encontros e ações do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), subprojeto Artes Visuais/UFSM, logo no início do curso de Licenciatura em Artes Visuais e que caminhou comigo durante todo o percurso de bolsista de iniciação à docência e, também, durante os estágios supervisionados. Hoje, os diários continuam me ensinando outras formas de ver a prática e formação docente e, por isso constitui o elemento disparador de questões e problematizador para pensar a experiência educativa em Artes Visuais como lugar de encontro.

Zabalza (2004) aponta os diários de aula como importante ferramenta de trabalho para pesquisas no âmbito de estudos qualitativos nas ciências humanas, sociais e educacionais. Esta ferramenta trata-se de uma forma de organizar documentos pessoais.

## Elementos do DPP

...forma e conteúdo são inseparáveis é uma das lições que as artes mais profundamente ensinam. Muda o ritmo de um verso de poesia e mudará o significado do poema. A criação de relações expressivas e satisfatórias é o que o trabalho artisticamente guiado celebra. (EISNER, 2008)

A prática da problematização a partir dos diários é feita levando-se em consideração alguns pontos que devem ser contemplados por qualquer formato que seja escolhido para a produção do trabalho. Estes elementos foram inicialmente colocados durante o meu percurso curricular na licenciatura, a partir de Zabalza (2004) e adaptados por Oliveira (2013, 2014, 2016).

Estes elementos/dilemas/pontos de pauta de reflexão do processo estão compreendidos dentro da proposta de Zabalza (2004) contemplando a fala do professor, o 'eu' docente em formação inicial/continuada; os estudantes representados em imagens ou falas deles (que levam a uma determinada percepção do professor sobre a experiência dos seus educandos); os conceitos chave do projeto de pesquisa/intervenção, e seus autores; o planejamento das aulas; e diálogo entre imagem e escrita.



Para trabalhar com esta ferramenta contemplando todos os pontos mencionados acima é preciso transitar por caminhos obscuros entrelaçando pensamentos e olhares diferenciados. O DPP se torna uma multiplicidade que contribui para que outras composições sejam acionadas, possibilitando diferentes arranjos. A importância desses elementos está naquilo que eles nos provocam a pensar e nas outras conexões que eles nos desafiam a realizar.

Tendo em vista a relevância desta ferramenta para a formação docente me ponho a pensar em duas questões: será que o diário se sustenta por si só ou será preciso explicá-lo? No que respeita aos encontros na UFSM como parte do processo formativo: o que eu aprendi do/com o grupo das aulas, das discussões, dos encontros?

Dentro desta perspectiva, cada docente em formação propõe para si a construção/elaboração de um material em formato distinto tendo como ponto de partida os elementos acima elencados. Desta forma tratará em seguida de narrar as suas vivências e experiências de sua formação docente. A contemplação destes elementos ocorrerá de forma única para cada pessoa, pois dependerá do seu próprio processo.



Uma das preocupações na elaboração dos diários, e de grande relevância, é que os diários são narrações, mas com conteúdos de qualquer espécie. O DPP organiza o pensamento dentro do conjunto de práticas e ações docentes. O momento da construção do diário é um tempo de desafio, de olhar para a própria experiência e assinalar o que de mais significativo ocorreu.





A importância do uso desta ferramenta faz relação com a qualidade das ações docentes, pois os professores serão melhores profissionais tanto quanto mais conscientes forem suas práticas e quanto mais refletirem sobre suas intervenções e determinados locais e contextos. Por este viés também é possível afirmar que os DPP's contribuem para esta qualidade. Assim, os diários contribuem, a partir dos elementos-chaves, para (re)pensarmos nossas práticas.



Ao abordar todos os elementos na construção do DPP interfere-se diretamente nas relações entre o professor em formação e o que o circunda: a escola, os alunos, os planos de aula, objetivos e palavras-chave do projeto de ensino-pesquisa, a universidade, os encontros, as leituras e a própria vida.

Para pensar neste processo, a produção dos diários tem como particularidade que se estabeleça uma periodicidade ou sistematicidade de registros, que não necessariamente precise ser diariamente como o próprio nome do dispositivo direciona. E, sim, no decorrer de suas vivências possibilitem-se momentos para registrar fatos, situações, coisas, recortes que marcam um determinado ponto importante para um olhar posterior e que possa também contribuir para o grupo repensar, estudar, aprofundar. Aproprio-me da ideia de dispositivo conforme Deleuze:

Mas o que é um dispositivo? É antes de mais nada, um conjunto multilinear, composto por linhas de natureza diferente. E, no dispositivo, as linhas não delimitam ou envolvem sistemas homogêneos por sua própria conta, como o objeto, o sujeito, a linguagem, etc., mas seguem direções, traçam processos que estão sempre em desequilíbrio, e que ora se aproximam ora se afastam uma das outras. Qualquer linha pode ser quebrada – está sujeita a variações de direção – e pode ser bifurcada, em forma de forquilha – está submetida a derivações. Os objetos visíveis, os enunciados formuláveis, as forças em exercício, os sujeitos numa determinada posição, são como que vetores ou tensores. (DELEUZE, 1990)

Ainda sobre os elementos/dilemas/pontos que devem ser contemplados nos diários e, para Zabalza (2004) o importante é que os conteúdos sejam importantes para o autor do diário e possua riqueza informativa. E neste sentido, retomo a fala de EISNER (2008), que abre esta seção, quando fala que forma e conteúdo não podem ser separados. Esta afirmação condiz com o que é trabalhado no ensino das artes visuais, pois cria um espaço que possibilita abordar as vivências docentes em formação sem que se separem das infinitas peculiaridades de cada sujeito (aluno e professor). Assim, as apresentações dos diários para os grupos se torna um momento de partilhar o que todos nós vivenciamos, muitas vezes juntos, porém com enfoques e percepções diferenciadas, permitindo assim construírem-se outras possibilidades.

## **Formato do DPP e relações com a docência**

“Eu posso sempre escolher, mas devo estar ciente de que, se não escolher, assim mesmo estarei escolhendo”. (SARTRE, 1987, p. 17)

Início esta parte do texto com esta frase de Sartre para falar das ações e modos de agir. Inicialmente sabemos que temos que dar conta de uma problematização da prática pedagógica. Deparamo-nos com uma importante decisão: qual o formato escolher para esta proposta? Às vezes não é nem uma questão de escolha inicial, mas uma invenção, pois os



materiais e formatos dependem da inventividade ao escolher algo que irá também dialogar com o que será nele abordado. É uma questão de coerência.

De maneira subjetiva, o formato escolhido para o diário faz uma relação entre nossas motivações e as experiências de aprendizado. Desta forma há um direcionamento peculiar de cada sujeito. O diário é construído com o objetivo de oferecer a quem o produz, um distanciamento necessário para poder observar com atenção todos os elementos implicados na experiência educativa. O movimento criativo que se faz ao operar com os mais diversos materiais, contribui para problematizar questões que muitas vezes damos por naturalizadas na docência, bem como aprofundar questões para a construção de conhecimento coletivo na hora da partilha dos diários. Para tanto, a escolha do formato e materiais a serem utilizados, precisa estar atenta aos anseios do que se está investigando da própria prática e assim manter uma relação de profundo comprometimento com aquilo que produz sentido.

Os diários são elaborados com as mais variadas formas materiais e virtuais. Dentre estas possibilidades destaco a produção de mapa, carta, cartaz, varal, vídeo, teia, quebra-cabeça, santuário, caixas, cordel, garrafa, árvore, pergaminho, placas de cerâmica, tela, caminhos, pegadas, mapa conceitual, imagens multimídia, dentre outras possibilidades construídas a partir de papel, tecido, arame, linha, tinta, intervenção, recortes, imagens, colagens dos quais vivenciei e/ou produzi ao longo do percurso de formação inicial docente.



Diversidade de formatos de Diários da Prática Pedagógica produzidos por integrantes do grupo PIRID e turmas de F-stácin (2011 a 2013) (arquivo pessoal)



Esta prática tem se tornado uma ferramenta muito importante até mesmo para avaliação de processos. É uma forma de “distanciamento” que nos permite ver em perspectiva nosso modo particular de atuar. É, além disso, uma forma de aprender (ZABALZA, 2004, p. 10). Os fragmentos, dilemas, imagens, falas, palavras, conceitos, autores que aparecem em meus diários e diários de colegas são recortes. Estes recortes podendo ser propositais já estão carregados de subjetividade de quem o faz. E por este motivo o diário se torna único e irrepetível.

Uma característica muito importante da construção do DPP se faz presente no momento de estabelecer uma relação entre texto e imagem. As imagens podem falar por si próprias e os textos podem dar conta de dizer e muito bem o que se propõem. Mas a questão aqui é outra. Quando colocamos estas duas linguagens para trabalharem juntas, pode ocorrer, e, visa-se que ocorra, um tensionamento entre elas e por este viés se possa dar conta de sair do senso comum. Este tensionamento pode (ou não) acontecer de forma particular em cada diário.



## Trabalhando com a invenção

Zabalza (2004) aponta e diferencia os múltiplos tipos de diários conforme a modalidade de narrativa que se utiliza. Aponta a existência de oito tipos: o jornalístico, o analítico, o avaliativo, o etnográfico, o terapêutico, o reflexivo, o introspectivo e o criativo/poético. Na prática pedagógica em Artes Visuais, conforme as vivências dos grupos com os quais convivi e ainda convivo, estas diferentes categorias que Zabalza assinala para os diários se apresentam a partir da escolha e enfoque de cada estudante ou podem aparecer como uma mistura.

O formato etnográfico se responsabiliza pelo conteúdo e respectivo sentido do narrado levando em consideração os contextos físicos, social, cultural em que ocorrem os fatos elencados. E logo em seguida, os fatos elencados e/ou narrados apontam-se fazendo parte de um conjunto mais amplo de fenômenos que interagem entre si. Já o formato criativo/poético compreende uma espécie de narração correspondente às possibilidades de imaginar ou recriar as situações que narram, deixando muitas vezes aparecer um caráter inventivo. Para Oliveira (2011),

Os diários são formados por componentes fragmentados, com acabamentos provisórios. Todo diário conta uma história, histórias não lineares, ao contrário, histórias sinuosas, de idas e vindas, enviesadas. Um diário se alimenta de várias fontes: de imagens coladas, de conceitos entrecruzados, de camadas de cola, de

desenhos, de rasuras, de escritas nas margens. Todo diário é um incorporal, embora esteja sempre encarnado em um ou mais corpos. (OLIVEIRA, 2011, p.999)

Produzir registros e organizá-los de forma a contribuir para a auto-formação e formação de grupo permite construir uma espécie de memória compreensiva, que para Warschauer (1993) é aquela memória que não é só simples recordação, lembranças vãs, mas é base para a reflexão do educador, para análise do cotidiano educativo e do trabalho desenvolvido com o grupo. E, é neste sentido que Kastrup (1999) me leva a pensar em uma política de invenção, que se contrapõe à política de reconhecimento, e que se expressa na fórmula do *aprender a aprender*.

Para Ostrower (2010), supõe-se que os processos de memória se baseiam na ativação de certos contextos e não em fatos isolados, embora os fatos possam ser lembrados. E, a partir desta prática, nos apropriamos dos conhecimentos produzidos através da invenção. Invenção de formas de organizar, esquematizar, tornar visível para/atraves de outro(s) olhar(es) o que foi de mais relevante nas vivências docentes.

## Importância e contribuições do DPP para a formação docente

Nem tudo o que conhecemos conseguimos articular de forma proporcional. Muitas vezes, conseguimos nos aproximar de tais questões com recursos visuais, mas que deixam no poder da imaginação muitas incógnitas e ao mesmo tempo conteúdos. Não se pode querer tornar claro para os outros o que para nós mesmos ainda é confusão ou enigma, ou até existe só em ideia. Isto se aplica porque, como coloca Eisner (2008, p.12) “os limites do nosso conhecimento não são definidos pelos limites da nossa linguagem”. E, nas palavras de Zabalza, temos que:

Não é a prática por si mesma que gera conhecimento. No máximo permite estabilizar e fixar certas rotinas. A boa prática, aquela que permite avançar para estágios cada vez mais elevados no desenvolvimento profissional, é a prática reflexiva. Quer dizer, necessita-se voltar atrás, revisar o que se fez, analisar os pontos fortes e fracos de nosso exercício profissional e progredir baseando-nos em reajustes permanentes. Sem olhar para trás, é impossível seguir em frente (ZABALZA, 2004, p.137).

Apesar destes pormenores e desafios relativos ao conhecimento podemos ao mesmo tempo ter o DPP como um instrumento a auxiliar nestes (des)caminhos, na medida em que os diários, diluídos em subjetividades do autor, possam criar zonas de diálogos. Diálogos estes que rizomaticamente elucidam uma prática, vivências e enfrentamentos do

cotidiano dos professores em formação de forma a *produzir encontros* com outras formas de pensar e agir nos grupos formados ao longo das trajetórias de docentes em formação.

A importância dos diários está por ser um instrumento que valida o percurso docente com seu caráter inventivo da teoria e prática num corpo só. Permite ver com distanciamento o próprio pensamento em relação à experiência vivida. Muitas vezes estamos tão embrenhados com o andamento das aulas que não conseguimos mais tomar folego para criticar nosso próprio trabalho. E então o que produzimos é uma ferramenta que nos permite este afastamento do local da experiência para uma *outra* experiência igualmente rica. Esta é a que acontece na hora de construir e de se deixar afetar pelo próprio DPP por forma a produzir encontros com outras formas de pensar e agir.

Estas relações se tornam possíveis porque um dos objetivos das práticas de sala de aula e também nas reuniões dos grupos de estágio e PIBID na UFSM era de não se separar a prática da teoria: elas devem caminhar juntas, bem como afirma Gallo (2010, p.61) sobre o contexto de uma *educação menor*, onde teoria e prática estão em revezamento constante, sem totalizações. Assim, o professor é um teórico e um prático, a cada momento assumindo um papel, de acordo com a necessidade. Desta forma e conforme a imagem a seguir, a teoria e prática também se faziam presentes em nossos diários, pois sempre tínhamos que relacionar textos, filmes, imagens, obras, a docência e a própria vida.





Para tanto, é necessária uma interação entre a criação das narrativas em forma de imagens visuais juntamente com a linguagem escrita. Dentro do campo específico de produção de visualidade delimitado pelas Artes Visuais, a relação entre imagem e linguagem tem se colocado como uma das questões mais instigantes e provocadoras para artistas, teóricos, críticos e comentadores em geral, por colocar em jogo justamente os limites do que se convencionou designar como regiões do visual e do verbal (BASBAUM, 2007).

Dentro da perspectiva da prática pedagógica em Artes Visuais, percebo a narrativa como uma forma de organização, um registro dos conhecimentos adquiridos, para discernir padrões de trabalho no curso, para voltar a questionar sobre reflexões anteriores (VAN MANEN, 2003, p.91). Num sentido mais amplo, podemos dizer que a narrativa tem como foco compreender a experiência humana e busca que sempre envolve ações cognitivas e afetivas, sem distingui-las (MARTINS e TOURINHO, 2009).

Além da produção dos diários, nos encontros do grupo PIBID e aulas de estágio na UFSM, reservam-se momentos de partilha onde cada professor em formação dividia suas produções, dilemas, registros com o grupo. Estes momentos eram pensados de forma a potencializar o vivido, pois “o que temos escrito é mais fácil de contar e compartilhar do que o que simplesmente sabemos, pensamos ou sentimos” (ZABALZA, 2004, p.29). Diria até que se caracterizavam como um *lugar de encontro*. Um lugar onde podíamos nos encontrar com dilemas, problemas, tentativas de soluções para algo que parecia estar escapando do

que fora planejado. Isso pressupunha a organização de diálogos, de avaliação, de recriação de narrativas provocando ainda outras inquietações, desejos de mudanças a partir da contextualização de diferentes formas de pensar/agir/ver, assim como qualquer outra forma de tentativa e busca por aprendizado.



Momento de partilha, 2013. (arquivo pessoal)

Para além de todo este tempo vivendo experiências coletivas com momentos de partilha, sigo produzindo diários, mas não mais com os mesmos propósitos. Desencontrando-me, sigo a espreita de alternativas para não seguir sozinha nesta árdua tarefa de não deixar as coisas irem para a gaveta.



## **Através da docência: o que me acontece?**

**Por onde tem andado?**

**O que te acontece?**

**Depois de ter vivido a experiência de iniciação à docência e estágios docentes durante o curso de Artes Visuais veio a conclusão do curso de graduação. Com a formatura os desafios continuaram.**

**Desejava dar continuidade a todo aquele processo.**

**Fui convidada no ano de 2015 a uma experiência docente em uma escola da rede particular de ensino. Foram-me oferecidas 3 turmas de anos finais do ensino fundamental para desenvolver a disciplina de Arte do currículo normal.**

**Em seguida, a demanda de trabalho foi aumentada com um contrato temporário de aproximadamente um ano com a Secretaria Municipal de Educação de Santa Maria. Assumi seis turmas de alunos de anos finais do ensino fundamental, além de realizar atividades com quatro turmas de anos iniciais do ensino fundamental (para completar a carga horária e auxiliar nos horários de planejamento dos respectivos professores das turmas de anos iniciais) dividida estava em mais duas escolas.**



Eram três escolas no total com características muito peculiares e díspares entre si. Os deslocamentos eram dispendiosos de tempo, cansativos e difíceis. Foi quando comecei a ter inúmeros tipos de novos encontros. Alguns agradáveis, outros, nem um pouco. Segundo Rolnik,

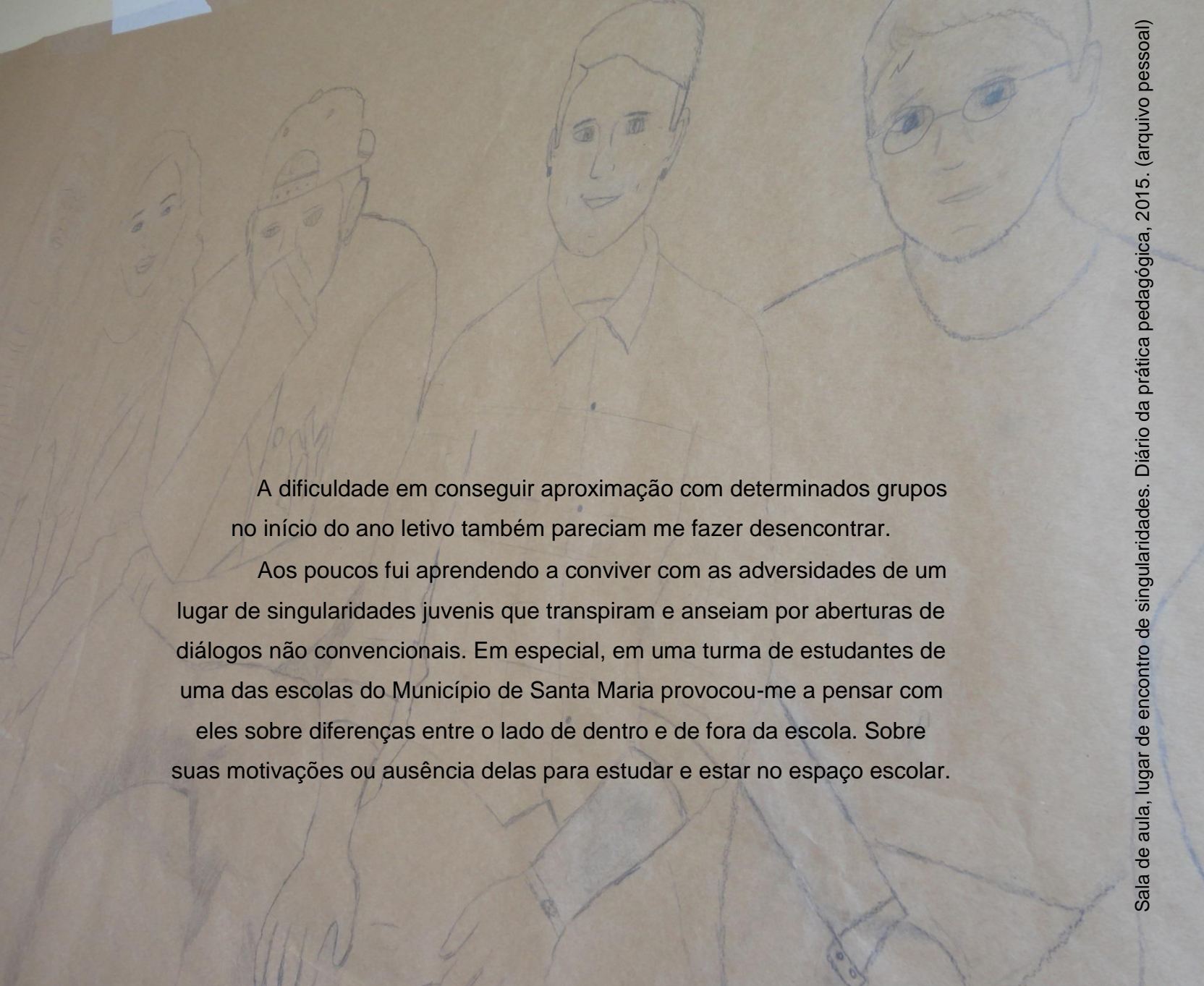
Os encontros podem ser bons ou ruins ou ruins para uns e bons para outros, como salienta Suely Rolnik a partir da filosofia de Spinoza. Não nos referimos aos princípios universais do bem e do mal, mas a um bom encontro como aquele que afeta, combina, transforma e aumenta a potência de agir de um corpo. Da mesma forma, um mau encontro seria aquele que constitui uma mistura destrutiva porque reduz a potência de agir (ROLNIK, 1995)

A realidade social de muitos estudantes, ou da maioria deles, de extrema vulnerabilidade, pesavam no desejo por fazer minha parte enquanto professora, amiga, confidente, conselheira e quem sabe, um pouco mãe também.

Ao longo do ano muitas mudanças profissionais foram ocorrendo e envolvendo outras questões particulares de deslocamento.

A vida docente estava em pleno começo e encontros e desencontros me faziam perceber o quanto movediço, turbulento, imprevisível é o lugar da educação.

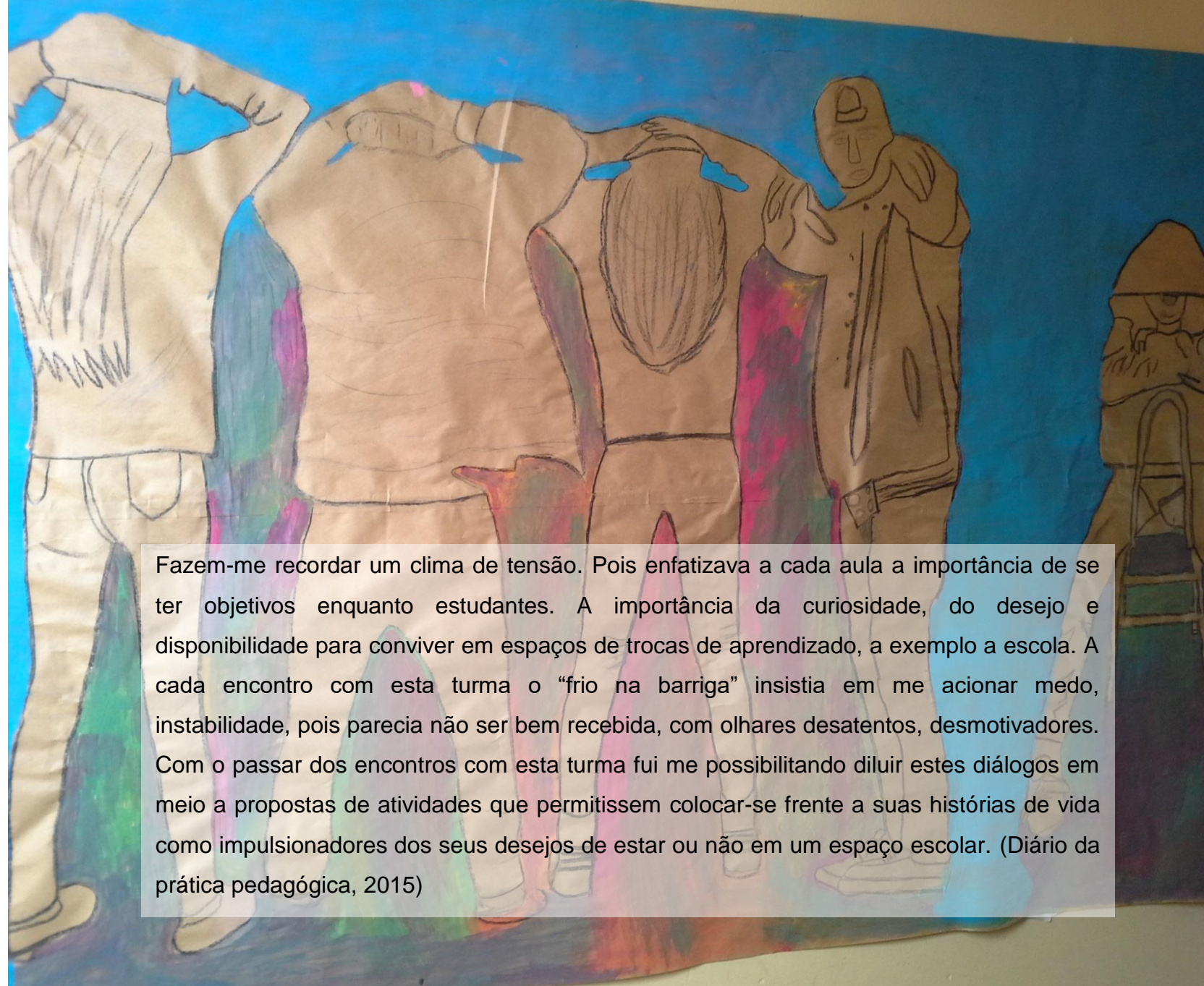




A dificuldade em conseguir aproximação com determinados grupos no início do ano letivo também pareciam me fazer desencontrar.

Aos poucos fui aprendendo a conviver com as adversidades de um lugar de singularidades juvenis que transpiram e anseiam por aberturas de diálogos não convencionais. Em especial, em uma turma de estudantes de uma das escolas do Município de Santa Maria provocou-me a pensar com eles sobre diferenças entre o lado de dentro e de fora da escola. Sobre suas motivações ou ausência delas para estudar e estar no espaço escolar.



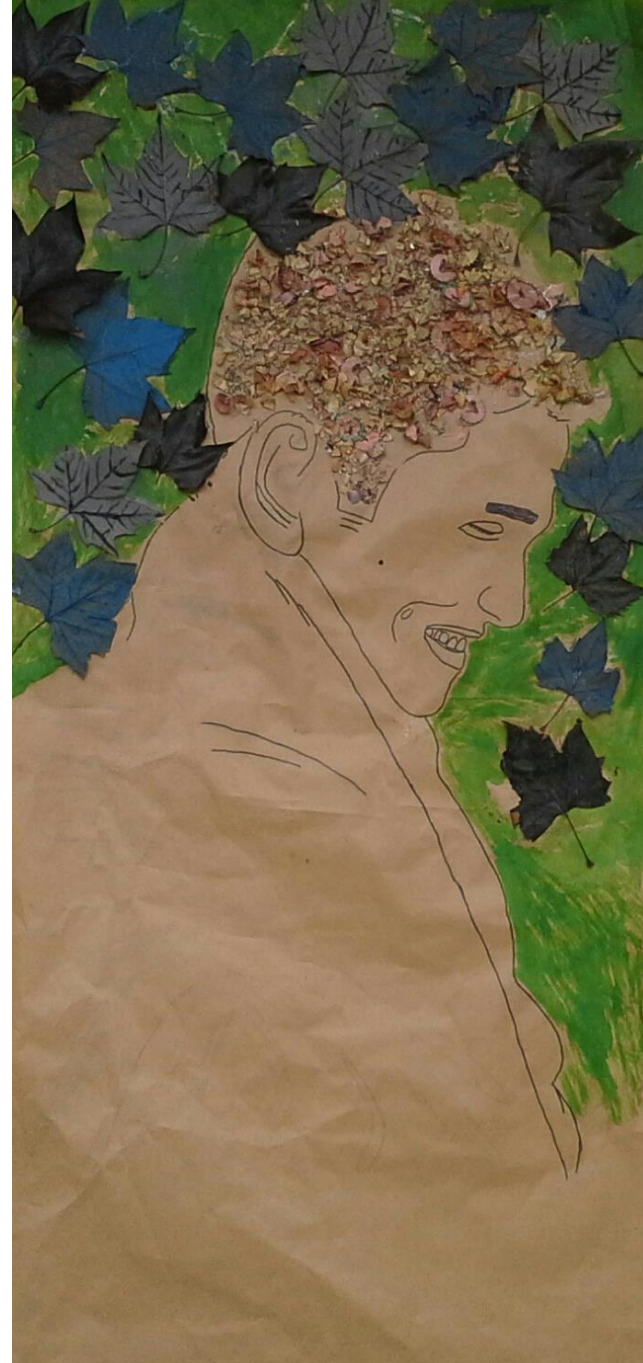


Fazem-me recordar um clima de tensão. Pois enfatizava a cada aula a importância de se ter objetivos enquanto estudantes. A importância da curiosidade, do desejo e disponibilidade para conviver em espaços de trocas de aprendizado, a exemplo a escola. A cada encontro com esta turma o “frio na barriga” insistia em me acionar medo, instabilidade, pois parecia não ser bem recebida, com olhares desatentos, desmotivadores. Com o passar dos encontros com esta turma fui me possibilitando diluir estes diálogos em meio a propostas de atividades que permitissem colocar-se frente a suas histórias de vida como impulsionadores dos seus desejos de estar ou não em um espaço escolar. (Diário da prática pedagógica, 2015)



As atividades propostas por mim para esta turma tinham por objetivo estimular a produção de outras possíveis narrativas dentro do próprio espaço escolar.

Os estudantes que se envolveram com a proposta puderam experimentar uma forma de repensar o “estar do lado de dentro da escola” como forma de reparar na importância das amizades, do convívio com singularidades. Aproximaram-se da ideia de aprender no encontro com o outro, na troca de experiências.



E, posteriormente, a proposta foi se estendendo para outras turmas desta mesma escola com o objetivo de proporcionar momentos para pensar sobre o ambiente escolar como um espaço para convivência e trocas de aprendizado.



*“Assim como o vento carrega as folhas das árvores, outros galhos vão aparecendo. Nossa turma também vai renovando as amizades e aprendendo juntos. Alguns de nós estamos juntos desde a pré-escola, mas somos felizes por conviver tanto tempo juntos, pois somos todos diferentes e aprendemos na convivência a nos respeitarmos”* (notas pessoais produzidas por mim a partir de uma costura das falas de alunos de um 8º ano).  
Diário da prática pedagógica, 2015. (arquivo pessoal)



Por se tratar de uma proposta diferenciada para o dia-a-dia dos estudantes de 8º e 9º anos e com reverberações de aprendizado durante a elaboração dos painéis de cenas cotidianas das turmas, os estudantes mobilizaram-se para que suas imagens não ficassem restritas ao espaço da sala de aula. Montamos, então, uma exposição coletiva em conjunto com a Feira de Ciências da escola.

Recebemos a visita da comunidade escolar em especial de alguns pais de alunos que também haviam se envolvido na produção das imagens. Com a exposição dos trabalhos, produziram-se ainda outras narrativas sobre a prática de repensar o espaço da escola enquanto conjunto de singularidades.

## Vida docente que segue...

Tenho um encontro marcado.  
Deste tipo será o primeiro de muitos.  
As mãos tremem... Frias e molhadas...  
Não sei quem me espera.

Plano de aula: Ok

Materiais: Ok

Hora de ir!

No caminho o frio na barriga duplica  
Quando chego à escola, triplica.  
Mas ainda quadruplica e se multiplica outras tantas vezes.

São vários olhares atentos e curiosos

Preciso me apresentar

Quem eu sou?

Quem eu estou?

O que faço aqui?

Parece que foi ontem

Mas começou a acontecer há muitos anos...

(Excerto de diário de aula, 2010)



Hoje fui surpreendida por um abraço, um reencontro com um aluno da minha primeira turma de iniciação à docência. Fábio era aluno do 8º Ano da Escola Estadual Coronel Pilar em Santa Maria. Há algum tempo veio com seu pai, transferido, para Santana do Livramento. Foi um momento único, algo inesperado. Era um evento solene de entrega de medalhas e títulos destinados a homenagear brasileiros e estrangeiros merecedores de reconhecimento de seu trabalho para o engrandecimento da comunidade santanense. Em meio a tantas pessoas desconhecidas nesta minha nova cidade, me alegro em ser surpreendida por alguém que de longe me acena e vem ao meu encontro para me abraçar. Conversamos um pouco, sobre como o tempo passa e tamanha era minha surpresa que não pensei que o momento era de ter sido fotografado.

Em outras palavras, diria que a vida docente produz afetos. E são afetos como este que impulsionam o desejo de ser professor. O reconhecimento pelo trabalho de um professor soma-se ao sorriso de um aluno ao dar-se conta que algum aprendizado aconteceu.

O acontecimento, segundo Nietzsche e Deleuze, corresponde ao inusitado absoluto, àquilo que inesperadamente se impõe sobre todas as outras formas e que transforma toda uma ecologia social e cognitiva dos modos de subjetivação e apreensão dos objetivos/mundo. O acontecimento fala por si e rompe com todas as certezas e evidências do que nos parece mais sagrado. Neste sentido, o acontecimento, rompe com a linearidade, do tempo, funda um tempo outro no qual presente, passado e futuro coexistem. Desafia as lógicas cartesianas de progresso e evolução, e inventa outros caminhos, nunca imaginados. É somente a favor do acontecimento que se trabalha com a subjetivação, que se produz conhecimento, que se busca engendrar formas mais criativas de vida. E, como então, cartografar a subjetividade? (MAIRESSE, 2003, p. 261 – 262)

Ao conjunto de encontros, movimentos, vivências, experimentações, afecções, afetos, acontecimentos, problematizações, rupturas, errâncias, buscas, suspiros, sopros, entrecruzados e envoltos de vontade de potência defino como processos de aprendizagem na docência.

Neste ano (2016), após aprovação em concurso e nomeação em Santana do Livramento, outros tantos encontros tem produzido aprendizado.

Em uma cidade antes desconhecida tenho me encontrado com situações desafiadoras para o exercício da docência. Novamente, atuando em duas diferentes escolas municipais de anos finais de ensino fundamental.

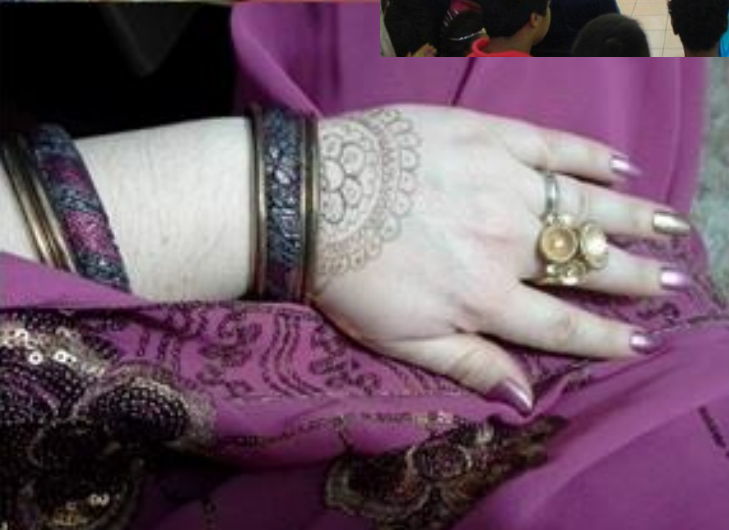
Dentre tantas singularidades encontradas nestes dois novos espaços para onde estou sendo desafiada a viver docentemente, está a proposta pedagógica de uma delas.

As disciplinas continuam ainda com suas funções específicas em particularidades de conteúdos e espaços físicos (uma sala de aula para cada turma/ano do ensino fundamental). Mas isto não ocorre todos os dias.

Alunos, professores, funcionários, pais e todo o restante da comunidade escolar vivenciam uma escola onde as propostas vão muito além da sala de aula e divisão de turmas por idade ou desempenho de aprendizado. É extensivo o número de projetos acolhidos e criados para que se possa oferecer aos estudantes desta escola um aprendizado diferenciado.

Dos acontecimentos recentes desta escola, ênfase o aprendizado com a Feira Cultural produzida, organizada, vivenciada por toda a comunidade escolar.






Durante cerca de dois meses a escola passou por um processo de preparativos, descobertas, estudo, experimentações sobre uma cultura peculiar e distante da nossa realidade. Através da sugestão de um aluno, escolheu-se estudar a arte, os costumes, a história, a geografia, as religiões e suas crenças, economia dentre tantas outras particularidades do país Indiano.

As turmas definidas por “anos” se diluíam de acordo com as propostas que cada professor preparava para trabalhar em sua disciplina. Os alunos foram convidados a participar das atividades conforme seus gostos, habilidades ou desejos. Assim, os grupos e as aulas se tornavam momentos de trocas entre professores de disciplinas diferentes e alunos de idades muito diferentes.

A alegria era o sentimento que predominava durante todas as etapas de preparação das apresentações de trabalhos. Pois já sabíamos do histórico de sucesso de outras duas feiras culturais preparadas por esta mesma escola. A alegria era resultado de um trabalho prazeroso de intensa pesquisa e produção.



A collage of educational materials, including a person's hands writing on a document, a blue folder, and various papers. The central focus is a white rectangular box with the text "Aprender é processo".

Aprender é processo



## O que tenho aprendido no encontro com o outro

Advém a esta pesquisa um interesse por problematizar minha prática docente em relação às circunstâncias que me formam docente. As ferramentas que me ajudam neste processo são as imagens que me aproprio e invento com e para esta docência. Os conceitos também são aqui utilizados como ferramentas e tensionam este *tempo acontecimento*.

Este tempo acontecimento da docência, por esta pesquisa, é entrelaçado pela *experiência vivida* que segundo Van Manen (2003, p. 56) é a “respiração do significado. No fluxo da vida, a consciência respira significado em um movimento de vaivém: uma tensão constante entre o interno e o externo”. Um movimento de acionar lembranças para atualizar o presente, num sentido de estar a todo tempo indo e vindo para a volta da experiência como estudante/professora/pesquisadora. A experiência vivida tem, em primeiro lugar, uma estrutura temporal, pois nunca pode ser entendida em sua manifestação imediata, mas apenas de uma forma reflexiva em presença passada (VAN MANEN, 2003). Para Larrosa

Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência.

O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida. 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). Por isso, também o saber da experiência não pode beneficiar-se de qualquer alforria, quer dizer, ninguém pode aprender da experiência de outro, a menos que essa experiência seja de algum modo revivida e tornada própria. (LARROSA, 2002, p.27)

Revivendo, então, o universo dos meus diários permito-me permeá-los por invenção, criação a partir de um modo particular de re/ver as coisas. Eles se modificam o tempo todo. E, ao contarem histórias, me fazem pensar nas mudanças que a docência produz. Não existe um tempo estático. A docência produz movimentos e se movimenta, conforme se reconfigura, se reinventa.

"Você é longitude e latitude, um conjunto de velocidades e lentidões entre partículas não formadas, um conjunto de afectos não subjetivados. Você tem a individuação de um dia, de uma estação, de um ano, de uma vida

(independentemente da duração); de um clima, de um vento, de uma neblina, de um enxame, de uma matilha (independentemente da regularidade). Ou pelo menos você pode tê-la, pode consegui-la" (DELEUZE E GUATTARI, 1995, p.35)

Por estas palavras de Deleuze e Guattari me vejo neste movimento de reconfiguração, reinvenção que permito aos pedaços de tecidos, papéis, imagens, escritas que me dão ora “velocidade” ora “lentidão” para acompanhar meus passos de subjetivação docente. “A cada dia, a cada estação, a cada ano” posso sublinhar meus aprendizados, escrever outras notas e compor com novas imagens. Neste tempo, os diários disparam o pensamento sobre o que me acontece. É tempo de ensinar e aprender. Talvez mais aprender do que ensinar. Lança-me a situações de invenção. Desarma o real. E, portanto, revejo o passado quase nada distante me permitindo fazer conexões de aprendizado no presente.

A invenção implica uma duração, um trabalho com restos, uma preparação que ocorre no avesso do plano das formas visíveis. Ela é uma prática de tateio, de experimentação, e é nessa experimentação que se dá o choque, mais ou menos inesperado, com a matéria. Nos bastidores das formas visíveis, ocorrem conexões com e entre os fragmentos, sem que esse trabalho vise recompor uma



unidade original, à maneira de um puzzle. O resultado é necessariamente imprevisível. A invenção implica o tempo. (KASTRUP, p.23, 1999)

Inventar com esta pesquisa, significa acessar outros tempos para rever o tempo que se faz presente. Neste sentido, os fragmentos de diários que se fazem presentes aqui neste texto tem o objetivo de participar da interlocução das particularidades de uma escrita cartográfica para a invenção de uma docência como lugar de encontro.

Ao decorrer da graduação, experiências, vivências, textos, coisas, situações, lugares me levaram a articular um pensamento sobre experiência educativa como processo<sup>2</sup> de criação, em devir. De uma forma onde não há lugar para a universalização, nem para a identidade, para a representação (aquilo que se faz como uma marca exterior, sem a necessidade de experimentação), ao contrário, a concepção desta proposta é de pensar a experiência como deslocamento, como movimentação no sentido de produzir encontros.

---

<sup>2</sup> Processo como uma sequência contínua de fatos ou de operações que podem levar a outras sequências de fatos ou operações. O processo, da forma abordada aqui, implica a ruptura permanente dos equilíbrios estabelecidos. Em movimento. (GUATTARI; ROLNIK, 2007, p. 387)

Tenho observado que a posição que ocupo não é a de ensinante e aprendiz, de binômios estanques e opositores, com papéis definidos. Ao contrário, tenho experimentado uma formação movente onde se produzem deslocamentos cheios de multiplicidades<sup>3</sup>, que me levam a outras experiências, ou como diriam Deleuze e Guattari, (1995, p.11) “não chegar ao ponto em que não se diz mais EU, mas ao ponto em que já não tem qualquer importância dizer ou não EU”. Certamente não sou mais a mesma de quando iniciei as atividades da faculdade e passei a integrar grupos de estudo, formação e pesquisa, pois como nos recorda Blanchot (2010), até para continuarmos sendo os mesmos temos que mudar. Fui me subjetivando nos encontros, me liquefazendo nos grupos, me adaptando a cada proposta.

As vivências nos grupos de estudos citados na introdução desta dissertação serviram com disparadores para certos momentos de pesquisa. Foram destes momentos que reverberaram aprendizados para construir-me constantemente permitindo-me afetar por signos bem como com as palavras de Deleuze:

Aprender diz respeito essencialmente aos signos. Os signos são objeto de um aprendizado temporal, não de um saber abstrato. Aprender é, de início,

---

<sup>3</sup> As multiplicidades ultrapassam a distinção entre a consciência e o inconsciente, entre a natureza e a história, o corpo e a alma. As multiplicidades são a própria realidade, e não supõem nenhuma unidade, não entram em nenhuma totalidade e tampouco remetem a um sujeito. (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p.8)

considerar uma matéria, um objeto, um ser, como se emitissem signos a serem decifrados, interpretados. Não existe aprendiz que não seja “egiptólogo” de alguma coisa. Alguém só se torna marceneiro tornando-se sensível aos signos da madeira, e médico tornando-se sensível aos signos da doença. A vocação é sempre uma predestinação com relação a signos. Tudo que nos ensina alguma coisa emite signos, todo ato de aprender é uma interpretação de signos ou de hieróglifos. (DELEUZE, 2003, p. 4).

Tanto nos encontros com os grupos na UFSM como na prática pedagógica me possibilito pensar de que forma nos conformamos docentes e discentes sendo que o aprendizado se dá pelo contato, pela troca, pelo encontro com o outro. Penso ter me deixado afetar pelos signos emitidos pelos grupos e aprendendo com a convivência, com a presença, com o corpo todo (GALLO, 2012). Segundo Gallo,

Sendo o aprender um acontecimento, ele demanda presença, demanda que o aprendiz nele se coloque por inteiro. E exige relação com o outro. Entrar em contato, em sintonia com os signos é relacionar-se, deixar-se afetar por eles, na mesma medida em que os afeta e produz outras afecções. (GALLO, 2012, p. 6)



Durante a formação inicial e mesmo enquanto professora não é possível deixar de aprender. Aprender é processo, é construção independente do momento e posição. Sou ensinante e aprendiz por inteira. Não existe tempo perdido no aprender quando somos capazes de reconhecer as diferenças e que devemos estar sempre atentos ao processo, mais do que ao produto, precisamos ter olhos para ver, para poder valorizar cada acontecimento singular (GALLO, 2012). Pois, conforme Gallo,

Qualquer relação, com pessoas ou com coisas, possui o potencial de mobilizar em nós um aprendizado, ainda que ele seja obscuro, isso é, algo de que não temos consciência durante o processo. É apenas ao final que aquele conjunto de signos passa a fazer sentido; e, pronto, deu-se o aprender, somos capazes de perceber o que aprendemos durante aquele tempo, que nos parecia perdido. (GALLO, 2012, p. 3)

E, para que se façam estas relações, intercâmbios de modos de ver e pensar o mundo e as coisas que nos cercam é necessário o desejo, a curiosidade e o gosto pelo aprender. Pois nunca se sabe como uma pessoa aprende. Pode ser até mesmo perdendo tempo, como coloca Deleuze (2003), não se aprende fazendo como alguém, mas com alguém. Encontrando-se com o outro.

## **Diário: lugar de encontro, lugar de acontecimento.**

Que lugares são estes? O que é *encontro*? Que “*encontro*” acontece aqui? Que deslocamento ocorre? O que acontece nestes encontros? O que é *acontecimento*? Talvez respondendo a estas questões pudesse esclarecer um pouco o que tem sido para mim a formação e construção como docente.

Foi ao fazer parte do PIBID/Artes Visuais que a produção dos diários se iniciou. Tornou-se uma ferramenta de investigação da própria prática. Ao longo desta pesquisa, imagens que cercam a docência do tempo presente advém daqueles encontros. Hoje impulsionam a produção de outras páginas. É um processo que permite um olhar mais atento sobre o vivido. Onde os dilemas e potencialidades já registradas são revisitadas por um tempo *outro*.

Por vezes faço movimentos com facilidade, outras tantas não consigo achar o caminho. Parece-me a docência também um caminho com enigmas. Mas não um jogo onde movem-se peças, mas uma costura de todos os aprendizados potencializados para o tempo presente.

O “lugar” que aqui procurei discutir não é aquele físico. Mas aqueles que me acolhem, todos aqueles pontos de encontros de respiros e sopros de vida docente que me interceptam e se justapõem.

*Acontecimento* não é apenas a mistura dos corpos num outro plano: a fronteira não passa entre a linguagem e o acontecimento de um lado e entre o mundo e seus estados de coisas do outro, mas entre duas interpretações da relação entre linguagem e mundo (DELEUZE, 2004, p.6). Um acontecimento pode ser compreendido como o momento de encontro dos corpos, onde o acontecimento é da ordem do não-corporal, do entrelaçamento dos corpos (DELEUZE, 2006).

Um corpo docente é um campo de batalha que se debate, se dilacera se reconfigura o tempo todo com a soma de acontecimentos. Muda de comportamento, não é estático. Os acontecimentos passados em contato com novas aprendizagens agenciam processos de aberturas a desejos de potência.

Um corpo não é neutro. Um corpo é um lugar de encontro de forças já existentes e novos acontecimentos.

Um acontecimento se inscreve num corpo de modo a se entranhar na sua estrutura que já é plena de outros tantos acontecimentos. E por isto fica susceptível a

desorganizar o que já faz parte deste corpo bem como pode modificar, entrelaçar, fissurar, colar, somar, subtrair, mudar de lugar, se entrecruzar.

No entanto, ao fazer relações entre este conceito e os lugares por onde andei e *encontros e desencontros* ao longo da formação acadêmica, posso dizer que a docência, a aula, os diários e as artes visuais são *lugares*. Lugares onde acontecem coisas, onde se vivenciam experiências em forma de acontecimento, onde ocorrem afecções e, por isso, o contato com os signos numa relação recíproca de aprendizagem. As artes são uma forma especial de experiência, pois promovem afecções entre os acontecimentos. E por estas afecções se promove aprendizado.

Segundo Gallo (2010), a descoberta do acontecimento implica em uma arte das superfícies, em um pensamento que já não procede por fundamentação ou representação, mas que diz respeito apenas àquilo que acontece, sem remeter-se ao que possa estar debaixo ou por cima. É nesta linha de pensamento do *acontecimento* que Deleuze (2006) diz ser possível perceber a diferença, não enquanto representação, mas em si mesma. Sigo pelas páginas, fragmentos e artefatos dos meus diários da prática pedagógica em busca de novos encontros. A curiosidade sempre move. Busco o que está nos fragmentos.



Meus encontros na docência são levados aos diários como forma de potencializar o vivido. Construo a partir da prática, do que tenho por mais significativo dos tempos que se passam e algo cativam. Surgem imagens das imagens. Refaço planos, reorganizo ideias, registro dilemas. São por estes fios de meada que este início de vida docente vai se costurando. Vai se (re)inventando o tempo todo e a cada encontro. E, assim, percebo que um dos sentidos da docência, entre as multiplicidades de sentidos que admito poderem existir, pelo menos o que mais me atravessou, mora nos fragmentos dos meus diários. Pois o que tenho de mais significativo dos dias docentes ali são registrados e potencializados.

A experiência vivida enquanto respiração é atravessada pela investigação dessa docência como lugar de encontro nas artes visuais. O que se tem de mais significativo do processo de construção docente é rememorado através do potencial investigativo dos diários da prática pedagógica. Sendo assim, os diários são para esta pesquisa o lugar de encontro das aulas, da prática, da construção docente onde acontecem e produzem outros tantos encontros.

## Referências

BARONE, T; EISNER, W. E. **Arts based research**. Los Angeles: Sage Publications, Inc., 2012.

BASBAUM, Ricardo. **Além da pureza visual**. Porto Alegre, RS: Zouk, 2007.

BLANCHOT, M. **A conversa infinita – a palavra plural**. São Paulo: Escuta, 2010.

CARDONETTI, V. K; OLIVEIRA, M. O. Diário de aula: disparador de problematizações e de possibilidades para pensar a formação de professores de artes visuais. In: Marilda Oliveira de Oliveira; Fernando Hernández. (Orgs.). **A formação do professor e o ensino das artes visuais**. 1ª ed. Santa Maria, RS: UFSM, 2015, v.1, p.51-74.

CHARRÉU, L. V.; OLIVEIRA, M. O. de. **Diários de aula e portfólios como instrumentos metodológicos da prática educativa em artes visuais**. Cadernos de Pesquisa, v.45, n.156, p.410-425, abr/jun 2015.

DELEUZE, G. **O Abecedário de Gilles Deleuze**. Realização de Pierre-André Boutang, produzido pelas Éditions Montparnasse, Paris. No Brasil, foi divulgado pela TV Escola,

Ministério da Educação. Tradução e Legendas: Raccord [com modificações]. A série de entrevistas, feita por Claire Parnet, foi filmada nos anos 1988-1989.

\_\_\_\_\_. **Lógica do Sentido**. Trad. Luis Roberto Salinas Fontes. São Paulo: Perspectiva, 2006.

\_\_\_\_\_. **Proust e os Signos**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

\_\_\_\_\_. **“Que és un dispositivo?”**. In: Org., Michel Foucault Filósofo. Madrid: Editora Gedisa, 1990.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995. Vol.1

\_\_\_\_\_. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995b. Vol. 5.

\_\_\_\_\_. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Rio de Janeiro. Ed. 34, 2004.

EISNER, Elliot E. O que pode a educação aprender das artes sobre a prática da educação. In: **Currículo sem Fronteiras**. V.8, n.2, pp.5-17. University Stanford, Estados Unidos, Jul/Dez 2008.

FOUCAULT, M. **Ditos e escritos V: ética, sexualidade, política** (2ª ed.). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

GALLO, S. D. As múltiplas dimensões do aprender. **COEB – Congresso de Educação Básica: aprendizagem e currículo**, 2012.

\_\_\_\_\_. Eu, o outro e tantos outros: educação, alteridade e filosofia da diferença. In: Anais do II Congresso Internacional Cotidiano: **Diálogos sobre Diálogos**. Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2008.

\_\_\_\_\_. Filosofia da Diferença e Educação: o revezamento entre teoria e prática. In: CLARETO, Sônia Maria; FERRARI, Anderson (Orgs.). **Foucault, Deleuze e Educação**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2010.

GUATTARI, F.; ROLNIK, S. **Micropolíticas: cartografias do desejo**. 5ªed. Petrópolis: Vozes, 2007.



IRWIN, R. L., & de COSSEN, A. **A/r/tography: Rendering self through arts-based living inquiry**. Vancouver, British Columbia, Canada: Pacific Educational Press. 2004.

KASTRUP, Virgínia. **A invenção de si e do mundo**: uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição. Campinas: Papirus, 1999.

LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência**. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>, Acesso em 01 dez. 2015.

LARROYO, F. **História Geral da Pedagogia**. São Paulo: Mestre Jou, 1974-79.

MAIRESSE, Denise. Cartografia: do método à arte de fazer pesquisa. In: FONSECA, T. M. G. e KIRST, P. G. (Orgs). **Cartografias e devires: a construção do presente**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003.

MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. Pesquisa narrativa: concepções, Práticas e indagações. in: II CEAC – Congresso de Educação, Arte e Cultura – **Confluência e diálogos no campo das artes**. Anais. Santa Maria, 2009.

OLIVEIRA, Marilda Oliveira de. A perspectiva da cultura visual, o endereçamento e os diários de aula como elementos para pensar a formação inicial em artes visuais. In: **20º**

**Encontro Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas**, 2011, Rio de Janeiro. Anais do Encontro Nacional da ANPAP. Rio de Janeiro: UERJ/Rede Sirius, 2011. v. 1. p. 1-13.

\_\_\_\_\_. Diário de aula como instrumento metodológico da prática educativa. **Revista Lusófona de Educação**, v.27, p.111-126, 2014.

\_\_\_\_\_. O que pode um diário de aula? In: Martins, R. e Tourinho, I. (Orgs.). **Processos e práticas de pesquisa em cultura visual e educação**. Santa Maria: Editora da UFSM, 2013, p. 225-236.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. Petrópolis: Vozes, 2010.

PEREIRA, Marcos Villela. **Estética da professoralidade**: um estudo crítico sobre a formação do professor. Santa Maria: Editora da UFSM, 2013.

ROLNIK, S. À sombra da cidadania: alteridade, homem da ética e reivindicação de democracia. In: MAGALHÃES, M. C. R. (Org.). **Na sombra da cidade**. São Paulo: Escuta, 1995.

ROMAGNOLI, R. C. A cartografia e a relação pesquisa e vida. **Psicologia e Sociedade**, v.21, n.2, p.166-173, 2009.

SARTRE, Jean-Paul. **O Existencialismo é um Humanismo**. 3a ed. Trad. Rita Correia Guedes. São Paulo: Nova Cultural, 1987.

SPPRINGAY, S.; IRWIN, R. L.; LEGGO, C.; GOUZOUASIS, P. (Orgs.). **Being with A/r/tography**. Rotterdam: Sense Publishers, 2008.

VAN MANEN, Max. **Investigación Educativa y Experiencia Vivida**. Barcelona: Idea Books, 2003.

WARSCHAUER, Cecília. **A roda e o registro**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

ZABALZA, Miguel A. **Diários de Aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional**. Porto Alegre: ArtMed, 2004.

