

Universidade Federal de Santa Maria
Programa de Pós-Graduação em Educação
Doutorado em Educação
Linha de Pesquisa Lp4 Educação e Artes

Sobre
atravessamentos
^e
visualidades
em ambientes educativos:
aproximações com o PIBID Artes Visuais/UFSM

Juliana Salbego

Santa Maria, 2017

**Sobre atravessamentos e visualidades em ambientes educativos:
aproximações com o PIBID Artes Visuais/UFSM**

por

Juliana Zanini Salbego

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

Orientadora: Profa. Dra. Marilda Oliveira de Oliveira

Comitê de Orientação: Prof. Dr. Leonardo Charréu

Santa Maria, RS, Brasil, 2017

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA LP4 – EDUCAÇÃO E ARTES

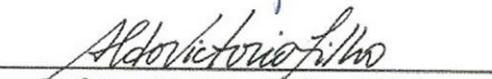
A Comissão Examinadora, abaixo assinada, aprova a tese de Doutorado:

SOBRE ATRAVESSAMENTOS E VISUALIDADES EM AMBIENTES EDUCATIVOS:
APROXIMAÇÕES COM O PIBID ARTES VISUAIS/UFSM

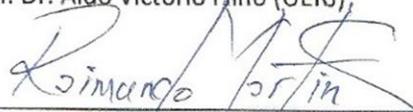
Elaborada por Juliana Salbego



Profa. Dra. Marilda Oliveira de Oliveira (UFSM) - orientadora



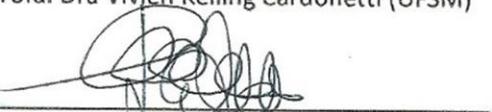
Prof. Dr. Aldo Victorio Filho (UERJ)



Prof. Dr. Raimundo Martins (UFG)



Profa. Dra Vivjen Kelling Cardonetti (UFSM)



Prof. Dr. Lutiere Dalla Valle (UFSM)

Data e local da defesa: 30 de junho de 2017, sala 3350.

Ao terminar esta longa caminhada, gostaria de manifestar os meus agradecimentos a todos aqueles que, de alguma forma, foram importantes para que este dia chegasse.

Em primeiro lugar, agradeço aos meus grandes amores **Marcelo e Mariana**, para quem penso e vivo todos os dias de minha vida. Obrigada por partilharem comigo as angústias e conquistas deste trajeto e também pelo apoio e compreensão em todos os momentos. Pelos sorrisos, pelos afetos e tudo que nos faz uma família. A vocês agradeço e também dedico este trabalho.

A todos os meus familiares, em especial **aos meus pais Vera e Francisco**, ao **meu irmão Fabiano** pelo apoio incondicional e pelo carinho em todos os momentos.

À **Universidade Federal de Santa Maria – UFSM**, pela oportunidade de realizar mais esta etapa da minha formação acadêmica e ao **Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)**, docentes, discentes e funcionários pelo convívio que experimentei durante esta caminhada.

Ao Professor **Leonardo Charréu** e à professora **Marilda Oliveira**, meus estimados orientadores, pelo tanto que aprendi, pela dedicação e pela confiança em mim depositada nesta caminhada assumida em comunhão de esforços.

A todos os **colaboradores do PIBID Artes Visuais UFSM**, estudantes, supervisores, coordenadores, que tão gentilmente me acolheram e comigo constituíram as vozes desta escrita pela educação. Agradeço também a todas as **escolas** onde fui recebida e acolhida.

Aos **membros da banca** de qualificação e de defesa final pelas valiosas contribuições que enriqueceram muito este trabalho.

A todos os meus **amigos, colegas de aula e do GEPAEC** (Grupo de Estudos e Pesquisas em Arte, Educação e Cultura), com quem vivi experiências incríveis e aprendi muito. Em especial, a minha amiga **Dani Nascimento**, com quem partilhei muitas alegrias e angústias.

À **Universidade Federal do Pampa** (Unipampa), minha casa, meu local de trabalho, e aos meus colegas e alunos do Curso de Publicidade e Propaganda, pelo apoio e incentivo que me movem.

A todos aqueles que, de alguma maneira, me apoiaram e me inspiraram, meus mais sinceros agradecimentos.

Agradecimentos

Resumo:

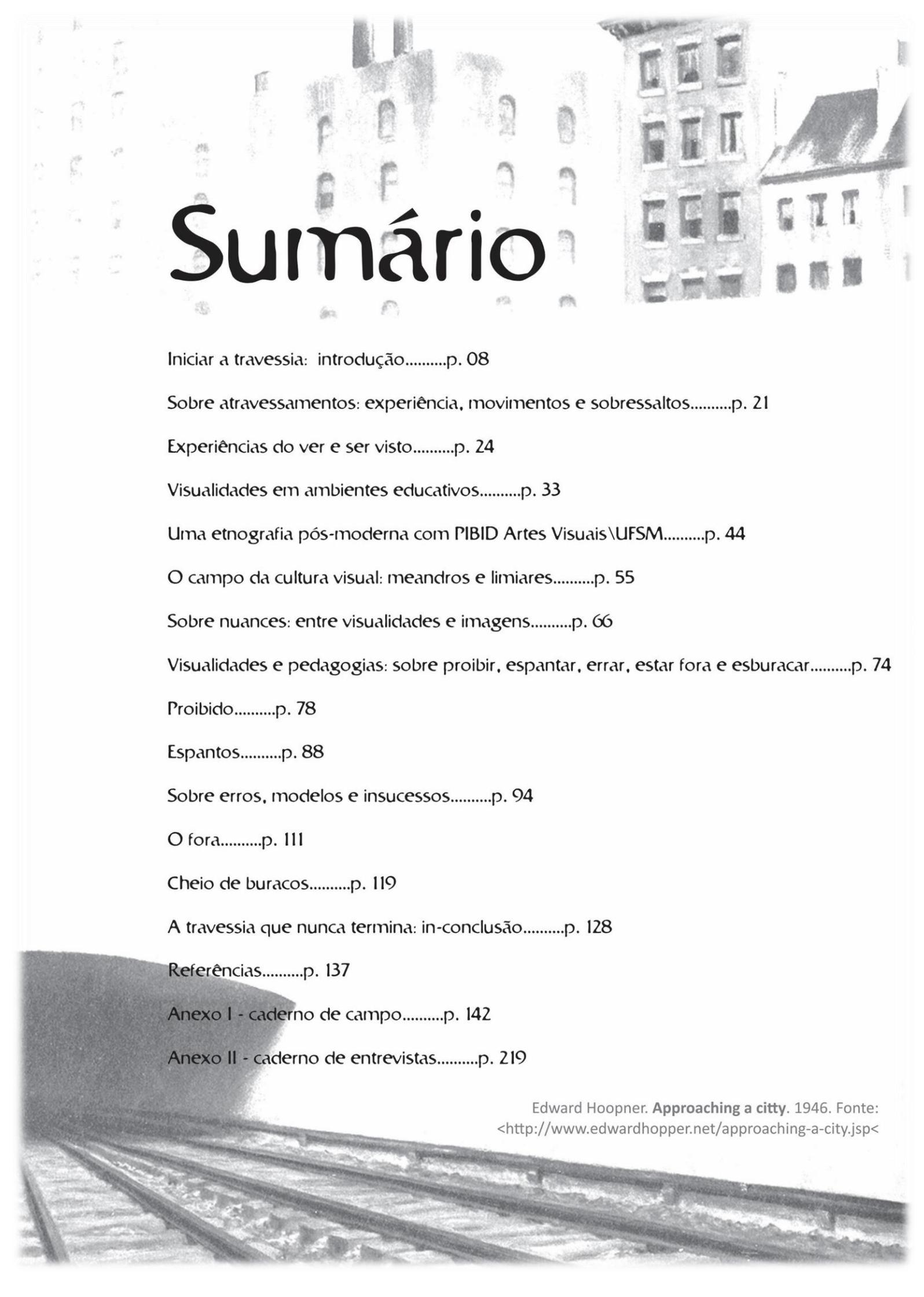
Esta tese buscou percorrer caminhos que nos levam a pensar sobre as potencialidades relativas às nossas experiências pedagógicas quando trabalhamos com visualidades. Visualidades estas que englobam imagens e sujeitos no processo de ver, e no qual este ver é vivido como uma experiência: se deixar atravessar, movimentar, surpreender. A sociedade contemporânea, por ser altamente visual, funda muitas de suas práticas cotidianas no acesso e consumo às imagens. Desta forma, o presente trabalho de investigação se assenta no campo da cultura visual vivenciado em ambientes de formação docente e dentro das escolas a partir do Programa Institucional de Bolsas de iniciação à docência (PIBID) subprojeto Artes Visuais da UFSM. A partir da abordagem metodológica da etnografia pós-moderna, a presente investigação busca movimentar os pensamentos relativos à seguinte problemática: **que sentidos são produzidos a partir dos atravessamentos das visualidades em ambientes educativos?** A base teórico-metodológica desta investigação está alicerçada, preponderantemente, nos seguintes autores: Hernández (2000, 2005, 2007, 2013, 2015); Foster (1988); Freedman (2006); Mitchell (1986; 2003, 2009, 2015); Martins (2009; 2009a); Klein e Damico (2012). Ao chegar ao final desta incessante travessia que constitui uma investigação no campo da educação com foco nas visualidades, foi possível inferir que tanto as visualidades, quanto os sujeitos que as movimentam são tão díspares, plurais, complexos e mutantes que não seria apenas impossível, mas muito pouco produtor encontrar uma resposta para a questão colocada. Pude observar que o atravessamento das visualidades se produz em uma série de circunstâncias que pontuei a partir de campos de forças que discutem proibições (proibido), admirações e sobressaltos (espantos), trabalho focado na experiência do erro e do insucesso, bem como digressões sobre pertencimento e direção (o fora) e a capacidade de respiro dos processos educacionais (buracos). A partir destes direcionamentos, o trabalho procurou compartilhar experiências vividas com estudantes dentro do Programa PIBID Artes visuais/UFSM e que se apresentam como possíveis trilhas, vazios a serem movimentados e redirecionados a partir de experiências de outras ordens trazidas pelos leitores para dentro do campo educativo.

Palavras-chave: visualidades; experiências pedagógicas; atravessamentos; cultura visual; PIBID.

Abstract

This thesis goes through paths that lead us to think about the potentialities related to our pedagogic experiences when we work with visualities. These visualities which include images and subjects in the process of seeing, and this seeing is lived as an experience: let it go through, move and surprise. The contemporary society, being highly visual, bases many of its everyday practices in the access and consumption to images. This way, this present investigation work is based on the field of the visual culture experienced in teacher training environments and inside the schools starting from the "Programa Institucional de Bolsas de iniciação à docência – PIBID" Art Visual subproject of UFSM. From the methodological approach of the postmodern ethnography, this present thesis searches to move the thoughts related to the following question: **Which senses are produced from the crossing in the visualities in the educational environment?** The basis methodological-theoretical of this thesis is based mainly on the following authors: Hernández (2000, 2005, 2007, 2013, 2015); Foster (1988); Freedman (2006); Mitchell (1986; 2003, 2009, 2015); Martins (2009; 2009a); Klein e Damico (2012). Getting in the end of this endless crossing which constitutes an investigation in the field of the education focusing in the visualities, it was possible to infer that as the visualities as the subjects which move the, are so different, plural, complex and mutant that is wasn't only impossible, but very unproductive to find an answer to the question given. I could observe the crossing in the visualities produces itself in a number of circumstances that I pointed starting from force fields which discuss prohibitions (Prohibited), admiration and startles (frights), work focused on the experience of the mistake and unsuccessful as well as digressions about belonging and direction (the outside) and the ability to breathe the educational processes (holes). From theses directions, the thesis searched to share the experiences lived with the students in the Visual Arts program/UFSM – PIBID which present it as possible tracks, empty to be moved and redirection from the experiences of other orders and brought by the readers to inside of the educational field.

Key words: Visualities, pedagogic experiences, crossings, visual culture, PIBID.

The background of the page is a black and white photograph. The top half shows a city street with several tall, multi-story buildings with many windows. The bottom half shows a railway track with several parallel rails receding into the distance. The overall tone is historical and urban.

Sumário

Iniciar a travessia: introdução.....p. 08

Sobre atravessamentos: experiência, movimentos e sobressaltos.....p. 21

Experiências do ver e ser visto.....p. 24

Visualidades em ambientes educativos.....p. 33

Uma etnografia pós-moderna com PIBID Artes Visuais\UFSM.....p. 44

O campo da cultura visual: meandros e limiares.....p. 55

Sobre nuances: entre visualidades e imagens.....p. 66

Visualidades e pedagogias: sobre proibir, espantar, errar, estar fora e esburacar.....p. 74

Proibido.....p. 78

Espantos.....p. 88

Sobre erros, modelos e insucessos.....p. 94

O fora.....p. 111

Cheio de buracos.....p. 119

A travessia que nunca termina: in-conclusão.....p. 128

Referências.....p. 137

Anexo I - caderno de campo.....p. 142

Anexo II - caderno de entrevistas.....p. 219



Iniciar a travessia: introdução

Eliane Prolik. *Atravessamento*. Instalação. Fonte: <<http://www.bolsadearte.com/oparalelo/eliane-prolik-no-mon>>

Como experienciamos os nossos processos de ver? Como vemos as imagens e como elas nos devolvem o olhar?

Dar a ver é sempre inquietar o ver, no seu ato, no seu sujeito. Ver é sempre uma operação de sujeito, portanto uma operação rasgada, inquieta, exaltada, aberta. Todo o olho traz consigo o seu invólucro, além das informações de que se poderia julgar, a partir de dado momento (DIDI-HUBERMAN, 2010, p. 57).

O ato de ver não significa simplesmente ofertar evidências visíveis a olhos que se julgam detentores de um 'dom visual'. 'Dar a ver' significa se expor, revelar, uma operação de entrega do sujeito e de suas memórias. O ato de ver significa se lançar a um universo de sentidos particular e, ao mesmo tempo, coletivo. Ver. Se deixar ver.

Os processos que compreendem a visão, muito além de suas características de ordem fisiológica, envolvem outras dimensões infinitamente mais complexas, que tem relação com questões culturais, sociais, psíquicas, etc. E se estes processos de ver significam algo muito mais múltiplo e intrincado do que naturalmente parecem, faz-se significativo que passemos a pensar sobre como esta temática tem sido tratada e

abordada nos ambientes de formação de professores e estudantes. De quais maneiras as escolas e os ambientes de formação docente tem problematizado os sentidos produzidos com e pelo ver?

Esta escrita tem o desejo de percorrer caminhos que nos levam a pensar sobre as potencialidades e os impasses relativos às nossas experiências pedagógicas quando trabalhamos com visualidades (FOSTER, 1988). Visualidades estas que englobam imagens e sujeitos no processo de ver. Olhar do avesso e buscar ver onde ninguém vê. Ver diferente.

Esta pesquisa tem como marco teórico inicial o campo da cultura visual e se desenvolve a partir de uma inserção em ambientes de formação docente e em escolas, assente na experiência de trabalho desenvolvida pelo PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à docência) – subprojeto Artes Visuais da UFSM. Desta forma, busquei investigar que sentidos são produzidos a partir das relações estabelecidas entre sujeitos e imagens em ambientes educativos e que movimentações estes atravessamentos são capazes de provocar. A partir de um caminho metodológico fundamentado na etnografia pós-moderna, esta escrita buscou produzir perspectivas possíveis a seguinte problemática: **que sentidos são produzidos a partir dos atravessamentos das visualidades em ambientes educativos?**

A sociedade contemporânea, por ser altamente visual, funda muitas de suas práticas cotidianas no consumo e no acesso às imagens. Segundo Mirzoeff (2003), a experiência humana é cada vez mais visual e visualizada, principalmente em função do desenvolvimento acelerado das tecnologias que nos fornecem todo o tipo de imagens, desde produtos via satélite (com um alcance global), até imagens do interior do corpo (ênfatizando o aspecto mais micro e particular dos seres vivos). Significa dizer que as imagens passaram a constituir a vida dos sujeitos de uma maneira muito mais intensa. Neste panorama, o que se põe como imperativo é a discussão sobre a *relação* que os sujeitos estabelecem com estas imagens, ou seja, sobre as visualidades, conceito que abrange de maneira ampla e contextual a experiência que os sujeitos vivem a partir destas e outras imagens e como isso reflete neles próprios. Mas a questão é pensar sobre como olhamos as imagens e como elas nos devolvem o olhar, ou seja, como vemos e como somos vistos pelas imagens; sobre que usos fazemos delas e como permitimos

que elas interfiram nas nossas relações e nas maneiras de nos constituirmos como sujeitos e de nos relacionarmos no mundo.

O campo da cultura visual propõe, atualmente, uma extensa gama de discussões e questionamentos a este respeito. Em verdade, nossa relação com as imagens mudou muito em função do desenvolvimento acelerado das tecnologias, o que suscitou também o surgimento de novas práticas sociais. A relação que o homem estabeleceu com os tipos de imagens hoje existentes, antes de completa crença, passou a ser muito mais de dúvida. Mais de um século após a invenção da fotografia, as imagens passaram a ser questionadas sobre o que têm de explícito e, particularmente, sobre o que têm de implícito, isto é, sobre o que “deixaram de fora”, por razões que embasam nas relações de poder (sustentadas por convicções religiosas, políticas, filosóficas...) que circunscrevem todo processo de produção, circulação e experimentação de uma dada imagem.

Muito embora o visual sempre tenha sido um dos mais importantes sentidos de acesso do homem ao mundo, através das imagens perceptivas (as imagens dos sentidos) ou mesmo das imagens mentais da memória e dos sonhos, o desenvolvimento tecnológico, bem como a popularização, o fácil acesso e a possibilidade de produção, permitiram que as imagens tecnológicas estivessem disponíveis à maioria da população mundial, especialmente nos países ocidentais e democráticos. Neste novo paradigma, conforme aponta Mirzoeff nesta “espiral de imagens, ver é mais importante que crer” (2003, p. 17). A questão é que tais imagens dos mais diversos tipos – fotografias, desenhos, pinturas, imagens do cinema, TV, e especialmente a partir da internet - se apresentam de tal forma em abundância que acabam naturalizando-se e sendo consumidas de maneira superficial, ou ainda, nem sendo consumidas. Assim, torna-se relevante pensar sobre as diferentes maneiras de experimentar estas imagens e perceber que sentidos podem ser produzidos a partir destes atravessamentos.

Inevitavelmente, no contexto midiático em que nos encontramos, parece significativa a ponderação acerca de uma série de temáticas que envolvem a vida dos jovens e que, a partir das visualidades, passam a integrar os ambientes e as experiências educativas. A este respeito, podemos pensar questões como: quais os efeitos\sentidos podem ser produzidos a partir das experimentações das imagens que carregam consigo a representação da imagem da mulher-objeto, muito comum em publicidade de cerveja,

perfumaria, ou moda, e como esta produção de sentidos pode incidir nas formas de nos vermos/pensarmos como mulheres? Ou ainda, como as representações do estereótipo de beleza da mulher magra, alta, de pele branca e cabelo liso, veiculadas em uma imensa quantidade de imagens na mídia, em geral, ao serem experimentadas, podem afetar as maneiras de sentir e se relacionar dos jovens de hoje?

A partir deste contexto que enfatiza a dimensão\importância da cultura visual na sociedade contemporânea é que esta tese pretende estimular nossos pensamentos acerca das maneiras pelas quais o campo da cultura visual pode se relacionar com as práticas educativas e sobre como estas experimentações poderão produzir movimentos ou efeitos que potencializem nossas experiências pedagógicas. Assim, um dos objetivos desta investigação é convidar o leitor a pensar de quais maneiras os processos de aprendizado podem se relacionar ao atravessamento das visualidades.

Entendo que hoje seja difícil (senão pouco proveitoso) pensar as experiências educativas – sejam elas relativas às escolas ou às universidades – fora do mundo das imagens - em seus mais diversos tipos. As imagens nos compõem e são compostas por nós. As criamos e por elas somos criados. Acordamos pela manhã e vemos o mundo que nos rodeia em imagens. Nos olhamos no espelho para ver como nos aparentamos e não deixamos de projetar imagens sobre como gostaríamos de parecer. No café da manhã, o cheiro do café, por exemplo, nos leva a imagens-lembrança de tempos outros de nossa história. Ao conversarmos, lembramos da imagem-sonho que nos ocupou a cabeça ao dormir e que volta quase como uma realidade fugaz. Ao andarmos pelas ruas perseguimos e somos perseguidos por placas, letreiros, anúncios, marcas e imagens de todos os tipos, tamanhos e gostos que compõem a paisagem urbana. Em nossos trabalhos, as histórias contadas por colegas ou amigos estabelecem conexões e forjam imagens mentais e verbais de toda a ordem. Lemos um livro e as imagens em nossas mentes vão se formando e transformando de maneira incrivelmente rápida e natural. Vemos televisão, lemos uma revista, acessamos internet em computadores e celulares e um sem número de imagens vem nos abordar. Comentamos em nossas rodas de conversa sobre o filme visto, a peça de teatro ou o telejornal e imagens de ontem e hoje reverberam em nossas mentes. Passamos nossos dias envoltos por imagens, caçando e sendo caçados e quando vamos dormir, ao fechar nossos olhos, a escuridão que nos

acomete aparece repleta de imagens-lembrança do dia que se finda. Somos assim ‘sujeitos-imagem’.

Larrosa (2002), ao tratar a questão da narrativa e da palavra faz uma instigante consideração acerca da natureza particular do homem¹. Para este autor, a ideia de que o homem é um ‘animal dotado de razão’, tradução muito utilizada para a expressão *Zôon lógon échon*, estaria sendo distorcida, uma vez que a interpretação mais adequada seria: ‘O homem é vivente com palavra’:

(...) o homem é palavra, que o homem é enquanto palavra, que todo humano tem a ver com a palavra, se dá em palavra, está tecido de palavras, que o modo de viver próprio desse vivente, que é o homem, se dá na palavra e como palavra (...) quando fazemos coisas com as palavras, do que se trata é de como damos sentido ao que somos e ao que nos acontece, de como correlacionamos as palavras e as coisas, de como nomeamos o que vemos ou o que sentimos ou de como vemos ou sentimos o que nomeamos (LARROSA, 2002, p. 21).

Este pensamento se conecta facilmente com nossa capacidade de narração, uma vez que destaca a natureza do homem na relação com a linguagem, e especificamente com a linguagem da palavra, da palavra falada, da palavra escrita, que dá sentido ao que somos e vemos e como vemos o que vemos. Contudo, a esta ideia é possível – e necessário – ser acrescentada uma outra, de que o homem também é o homem da imagem, pois é a partir dela e também sobre ela que damos sentido ao que nos rodeia. A imagem perceptiva, a imagem técnica dos mais diversos tipos e, por fim, a imagem mental, a que estamos nos referindo quando falamos da memória, reafirma uma característica imprescindível na constituição do ser humano. Homem-palavra, homem-imagem, homem-memória.

Conforme Manguel,

(...) as imagens que formam nosso mundo são símbolos, sinais, mensagens e alegorias. Ou talvez sejam apenas presenças vazias que completamos com o nosso desejo, experiência, questionamento e remorso. Qualquer que seja o caso, as imagens, assim como as palavras, são a matéria de que somos feitos (MANGUEL, 2001, p. 21).

Desta maneira, torna-se oportuno ressaltar que as imagens são importantes na medida em que se apresentam como receptáculos de nossos desejos e valores. As

¹ Ressalto que o uso da expressão ‘homem’ em algumas passagens deste trabalho não tem por intuito excluir quaisquer outras representações de gênero. Tal uso tem como objetivo apenas fazer uma referência geral a toda a espécie humana.

experimentamos para melhor descobrir quem somos e as deixamos nos experimentar, nos comover. Assim, torna-se vacilante, a meu ver, a ideia de pensar as práticas de educação fora do contexto destes 'sujeitos-imagem'. E logo aqui, busco destacar uma diferença elementar entre dois conceitos que perpassam este trabalho, imagem e visualidade. A visualidade é diferente da imagem na medida em que se refere ao processo que envolve uma experimentação (das imagens em seus mais diversos tipos) e toda a gama de valores, sentidos, emoções que movimenta neste processo. As imagens, por si só, são inertes, mas é o movimento de relação estabelecido a partir do sujeito que produz a visualidade. Imagem e visualidade são dois termos que funcionam juntos, mas não significam a mesma coisa.

O conceito central de visualidade busca relacionar-se de maneira congruente com o caminho metodológico da etnografia pós-moderna, percurso desenvolvido nesta tese. Da mesma maneira que o conceito de visualidade coloca o sujeito no âmago do processo da experimentação da imagem, tirando o foco daquilo que esta diria por si própria, e considerando como o sujeito a vê, a etnografia de cunho pós-moderno também apresenta um deslocamento com relação ao discurso do pesquisador. Em seus primórdios, o discurso etnográfico costumava apresentar certo status de verdade e autoridade frente ao contexto pesquisado, no entanto, a partir de uma perspectiva pós-moderna, este discurso passa a ser deslocado para uma visão mais relativizada, enfatizando a subjetividade na elaboração da investigação. Desse modo, a antropologia pós-moderna pensa tanto sobre o objeto investigado quanto sobre o pesquisador que a realiza.

Para desenvolver a pesquisa sobre atravessamentos e visualidades potencialmente relacionados aos processos pedagógicos, fui em busca de um espaço composto por sujeitos dispostos a uma visão aberta e flexível sobre a educação. Da mesma forma, um ambiente em que os atravessamentos das visualidades pudessem ser considerados como relevantes e promissores. Neste sentido, o surgimento da oportunidade de acompanhar o processo de formação dos acadêmicos do PIBID - Artes Visuais da UFSM, durante um ano (2015), apareceu como uma fecunda opção para a construção desta investigação. O PIBID é um programa que foi criado a partir do ano de 2009 pelo Governo Federal e que tem por objetivo antecipar os vínculos entre os graduandos das licenciaturas e a escola da rede pública do país. É um espaço bastante

peculiar, uma vez que promove a articulação entre professores das universidades, professores das escolas públicas e graduandos, proporcionando um processo intenso de trocas de experiências. Na UFSM, o PIBID está sendo desenvolvido em várias licenciaturas, inclusive no Curso de Artes Visuais, desde o ano de 2009. Constitui-se como um espaço de preparação onde há uma conexão direta entre os aprendizados que os estudantes estão desenvolvendo na Universidade e uma experimentação *in loco*, com a colaboração dos professores das escolas. Neste sentido, as experimentações e pedagogias desenvolvidas a partir de princípios relativos ao campo da cultura visual e os trabalhos a partir das visualidades são uma realidade possível para estes espaços.

Nesta perspectiva, a partir de uma observação participante nas reuniões coletivas de formação e também em projetos didáticos desenvolvidos por estes jovens em escolas públicas do município, constitui a base principal de dados desta pesquisa, juntamente com a elaboração de um diário de campo. A realização de entrevistas com os grupos observados nas escolas também apareceu como instrumento de pesquisa, assim como a análise documental a partir de relatórios, projetos e livros. O PIBID surgiu, então, neste trabalho de tese, como uma possibilidade de visualizar e vivenciar, ao lado dos estudantes e professores, propostas de ensino baseadas nos princípios do encontro e da cultura visual e compreender como podem potencializar o fazer cotidiano das aulas de artes.

A decisão pelo caminho metodológico da etnografia pós-moderna está vinculada ao tipo de contribuição que estes preceitos teórico-metodológicos podem dar à investigação. Segundo Gottschalk, a partir da perspectiva de Klein e Damico, as contribuições da etnografia pós-moderna são “mais modestas quanto às reivindicações de possuírem a verdade e a autoridade, mais criticamente autorreflexivas com respeito à subjetividade e mais autoconscientes das estratégias linguísticas e narrativas” (2012, p. 65). Esta perspectiva está de acordo com o que se pretende nesta investigação, uma pesquisa que tenha por intuito imaginar e formar possíveis narrativas sobre a educação nas suas relações com os atravessamentos e visualidades e não propor algum tipo de resposta definitiva (mas ambicionar apontar algumas estratégias a partir dessas produções de sentidos e que se configuram como respostas provisórias). Desconstrói-se, hoje, “a suposição essencial de que os relatos científicos possam apresentar objetivamente e com exatidão o mundo como ele é” (GERGEN & GERGEN, 2006, p. 368),

isso em função da natureza da linguagem e da relação da linguagem com o mundo que ela alega descrever. A compreensão de nossos relatos sobre o mundo não provém do mundo em si (por certo que não há uma realidade *a priori*), mas de nossa imersão dentro de um panorama de valores, práticas culturais que herdamos e viemos construindo no decorrer de nossas vidas e experiências.

Gostaria de fazer também uma observação acerca das imagens que constituem este trabalho. Elas são resultado de diversos atravessamentos vividos por esta pesquisadora e que ocorreram durante o processo de investigação. Tem por intuito problematizar, tensionar e ampliar os pensamentos propostos durante a pesquisa sem, no entanto, se apresentarem de maneira linear. Saliento que tais atravessamentos são constituintes da abordagem etnográfica pós-moderna, e que a utilização de intervenções desencadeadas por artefatos de ordem cultural, como filmes, obras artísticas, campanhas publicitárias, cartazes, grafites, dentre outros, podem compor o texto bem como podem aparecer sob forma de figuras e\ou fotografias, imagens em geral que constroem uma narrativa dialogada e paralela. Saliento também que, em virtude desta pesquisa estar localizada no seio da cultura visual, assumo um papel de 'catadora contemporânea' termo cunhado por Hernández (2007) quando da publicação de seu livro "Catadores da Cultura Visual" nas quais na ideia de 'catar' está imbuída uma perspectiva de que amostras e fragmentos da cultura visual possam ser recolhidos, em suas mais diversas formas em todos os lugares e contextos, no intuito de criar narrativas paralelas e alternativas potencializadas pelo mundo das imagens. Desse modo, como será possível perceber, o conjunto de imagens que compõe esta tese é formado por produções de diversos artistas, produtos midiáticos, produções pessoais e outros que criam sentidos múltiplos no decorrer do trabalho.

Antes que esta introdução se finde, permito-me contar ao leitor deste trabalho quem o escreve e o faço por dois motivos: em primeiro lugar porque, em consonância com a perspectiva da etnografia pós-moderna, acredito em uma perspectiva de ciência que considera o investigador como parte indissociável do trabalho, na qual seus valores, memórias, sua formação e subjetividade fazem toda a diferença nas escolhas e na escrita da pesquisa. Revelo-me por não acreditar em uma investigação neutra, que fala e observa 'de fora', pois não admito ser possível estar 'de fora', estamos sempre 'por dentro' e construindo tudo aquilo que vivemos. Em segundo lugar, pretendo revelar ao

leitor, mesmo que de forma breve, porque esta pesquisadora se sentiu em um lugar de fala capaz de escrever sobre a presente temática. Busco aqui uma espécie de legitimação para conduzir a minha escrita.

Eleger, ou ser eleito, por uma temática de pesquisa é sempre algo muito delicado, pois nos dividimos entre a responsabilidade de pesquisar e escrever sobre algo de que gostamos, e que, necessariamente também nos provoque. Outrossim, é primordial que nos sintamos ‘habilitados’ para este desafio. A escolha do teor desta tese, que versa sobre educação, imagens e visualidades vinha sendo forjada já há algum tempo sem que eu mesma percebesse. Desde minha graduação em Comunicação Social – Publicidade e Propaganda, findada no ano de 2004 na UFSM, que o mundo das imagens e suas relações com os sujeitos me seduzia fortemente. Tendo participado por alguns anos de um grupo de pesquisa que investigava as linguagens das imagens em seus mais diversos tipos, meus interesses em compreender como as imagens ‘funcionavam’ e que relação elas estabeleciam com os sujeitos, era algo que se colocava como um imperativo, o que se intensificou mais tarde, tendo seguido esta mesma linha no Mestrado em Comunicação Midiática, também na UFSM e findado no ano de 2008.

Neste mesmo ano, iniciei minha carreira docente (a princípio na UFSM e posteriormente na Unipampa - Universidade Federal do Pampa) e foi a partir das experiências pedagógicas por mim vividas que as coisas começaram a se entrelaçar. Descobri que a educação passaria a ser uma parte indissociável da minha vida, com todas as suas potências e dilemas. Atravessei, assim, os primeiros anos em sala de aula, sempre difíceis e exigentes, conforme acredito sejam para todos aqueles iniciantes da carreira docente. Foi a partir de então que passei a associar as duas perspectivas que me seduziam e me constituíam: os saberes e práticas da educação e os questionamentos e mistérios que envolvem o campo das imagens e as práticas e experiências do ver.

Ao ministrar aulas na graduação em Publicidade e Propaganda, em disciplinas variadas, acentuava meus pensamentos sobre o quanto as discussões acerca do mundo que envolvia as imagens – seja ele relativo às suas linguagens, bem como às relações com os sujeitos, com os contextos – aparecia desvalorizado. O estudante de graduação, em geral, pouco sabia ou pouco conseguia escavar, mergulhar, aproveitar sobre o que as imagens, em seus mais diversos tipos, poderiam lhes facultar. Esta observação, de ordem prática, que vim fazendo por algum tempo me oportunizou pensamentos sobre

as relações entre as escolas e esta perspectiva das imagens: porque o trabalho e o aprendizado sobre e com as imagens (e tudo o que a elas está relacionado) não recebiam a mesma importância ou o mesmo peso que a linguagem verbal, falada e escrita? Por que tais conteúdos e discussões pareciam ter relevância diminuída nas escolas? Se vivemos em um mundo a cada vez mais tomado por imagens e se sempre fomos e hoje somos ainda mais acentuadamente ‘homem-imagem’, porque esta característica não seria levada em conta de maneira contumaz? E foram questionamentos desta ordem os que me levaram ao campo da cultura visual e ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM em 2014 na linha de Educação e Artes.

O campo da cultura visual apareceu como um amparo, um lugar de abrigo para uma profissional da área da comunicação que vinha já há muito ponderando sobre maneiras de fazer com que os conteúdos e as discussões oriundas do campo midiático, tão fortes e importantes em nossa sociedade contemporânea, encontrassem eco na formação dos estudantes desde a escola, sobretudo, relacionado ao mundo das imagens.

A partir deste contexto, a ideia para este projeto nasce também, organicamente, da minha ciência enquanto profissional da Comunicação Social – Publicidade e Propaganda, de que a produção de sentidos a partir das imagens (em conjunto, é claro, com os textos) é o que fundamentalmente movimenta a percepção que a grande maioria das pessoas têm sobre as coisas (sobretudo no mundo do consumo). No campo da comunicação, tudo acaba por se tornar imagem. Em publicidade, mesmo um anúncio formado apenas por texto, a que chamamos *alltype*, é minuciosamente trabalhado em termos de aspectos visuais relativos às fontes, cores, composição da página, dentre uma série de outros elementos que o conformam também como imagem. Isso significa dizer que os sentidos produzidos a partir da dimensão do visual são, em comunicação na era contemporânea, a mola mestra da relação com os consumidores. Em função disso, e da noção das potencialidades inerentes a este universo é que aparecem as primeiras inquietações que deram origem a esta pesquisa.

Junto a isso, a ciência sobre a existência de um constante fazer de intuito persuasivo, sobretudo no que diz respeito ao campo da mídia, fez também acentuar a ideia do projeto. As mensagens que circulam neste campo, seja no âmbito da publicidade, dos telejornais, telenovelas, cinema, videoclips, etc, são cuidadosamente

pensadas e preparadas para objetivos específicos. É claro que o papel ativo de quem as experimenta é fator decisivo na produção dos efeitos e sentidos resultantes deste consumo (é evidente a autonomia do sujeito que as experimenta). No entanto, seria ingênuo ignorar o fato de que tais mensagens visuais são minuciosamente pensadas e estruturadas e, por isso, adquirem um potencial persuasivo forte. Dentro da disputa de sentidos que se estabelece (entre aquilo que o produtor deseja que o consumidor produza e aquilo que, de fato, foi produzido), muitos valores disseminados são absorvidos e cristalizados, alguns certamente menos nobres que outros.

Concordo com a afirmação ponderada de Mitchell de que

É tempo de puxar as rédeas dos argumentos acerca das consequências políticas da crítica à cultura visual e de moderar nossa retórica sobre o 'poder das imagens'. Certamente as imagens não são desprovidas de poder, mas podem ser muito mais frágeis do que supomos. O problema é refinar e complexificar nossa estimativa acerca desse poder e do modo como ele se exerce (MITCHELL, 2015, p. 171).

Neste sentido, proponho olhares que busquem abarcar esta complexidade de maneira não excludente. Entender que a imagem não é provida de um 'poder' absoluto e também relativizar os discursos sobre manipulação, sobretudo no que se refere às questões de ordem midiática é muito importante. Mas, de outro lado, levar em consideração que esse fazer de intuito persuasivo existe (assim como determinadas relações de poder) constitui-se como um saber relevante que pode ser dinamizado, a partir do atravessamento das visualidades, dentro dos processos pedagógicos, uma vez que pode atuar no sentido de produzir outros sentidos e proposições que, sozinho, talvez, o estudante não conseguisse.

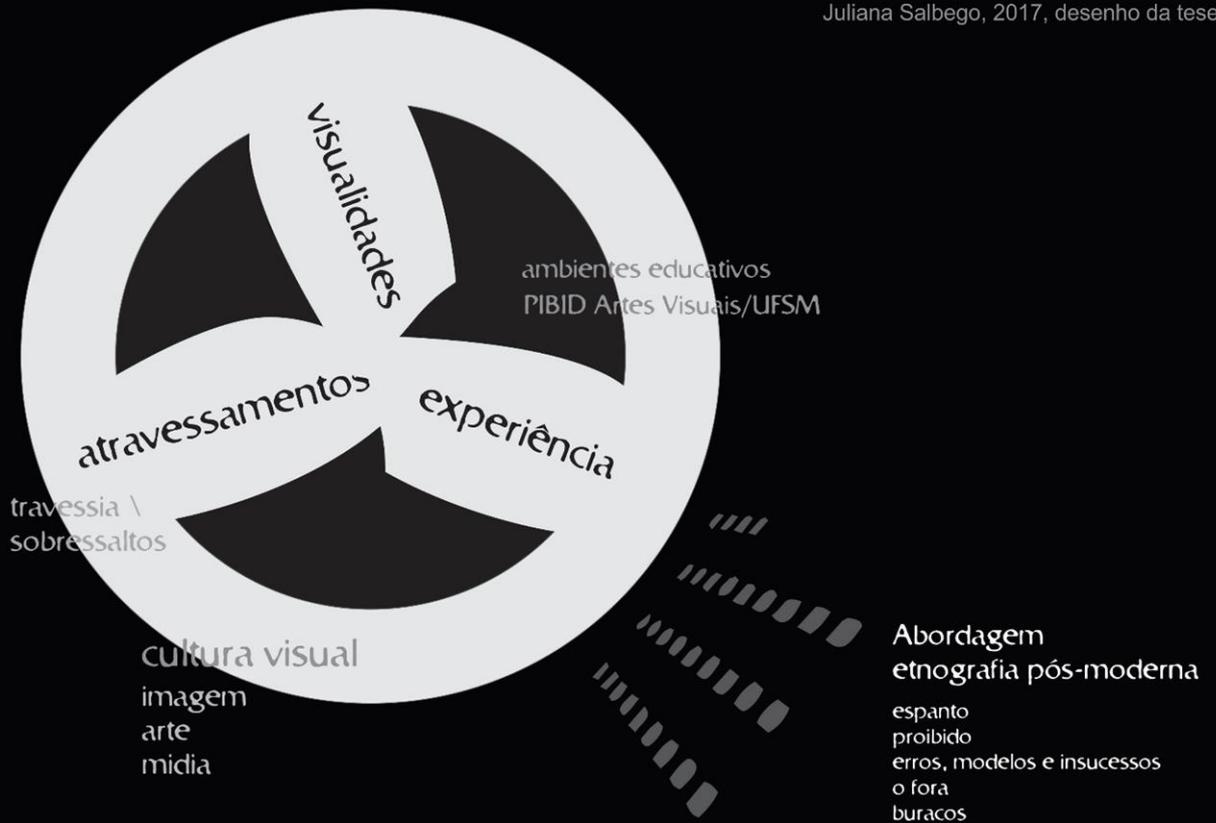
Embora indivíduos de um mesmo grupo ou comunidade convivam com as mesmas imagens, cada um as vive e interpreta de maneira diferente, distinta, ampliando brechas e espaços de diversidade. O problema é que grupos hegemônicos aspiram a impor e autorizar suas interpretações, seus regimes de verdade, constringendo professores e alunos a aceitar determinadas interpretações ou a lutar para libertar as imagens da tendência imobilizadora da prática acadêmica ou mercadológica (MARTINS, 2009a, p. 101).

Deste modo, uma abordagem mais ampla e complexa que possa equilibrar ambas posições pode aparecer como uma estratégia interessante e potente quando levamos em conta os atravessamentos e as visualidades em sala de aula.

Para além destas questões, gostaria de ressaltar algo sobre a atuação docente. Aprendi, também a partir de minha formação em comunicação, que não existe nenhum tipo de ato comunicativo despretensioso, não-persuasivo. Certamente que também não pode existir um ensinar neutro, posto que sempre tomamos posição com relação aquilo que desejamos que o estudante aprenda, ou como aprenda, também sobre o que queremos que ele veja ou não veja, muito embora tudo isso seja realmente impossível de ser controlado. Não podemos negar que em toda experiência educativa, entre professores e estudantes, há sempre uma curadoria docente. Essa perspectiva é ratificada por Hernández quando nos diz que “todo ato educativo tem uma intencionalidade de formação” (2015, p. 27). Esta consciência me fez pensar e entender a grande dimensão política que constitui o ‘ser docente’. E quando falo em política, me refiro mesmo no sentido de vivência na *pólis*, no coletivo, do pensamento que se refere a assumir posição com relação ao nosso contexto, a nossas lutas e ao que ensinamos ou acreditamos ensinar. Assumir que fizemos escolhas ao invés de colocar toda a responsabilidade sobre um currículo.

E quando trabalhamos com visualidades, esta questão se faz ainda mais importante por conta do senso de naturalização das imagens que envolve o nosso tempo. Quer dizer, ao apresentarmos ou considerarmos determinadas imagens que perfazem modelos de todo o tipo de situação, de homem, de mulher, de beleza, de ideal de trabalho, etc., estamos fazendo escolhas e não apresentando realidades já dadas e imutáveis. Sempre que pisamos em sala de aula (e muitas vezes fora dela também) estamos disseminando valores de vida em função de nossos atos e das escolhas que fazemos – e obviamente daquilo que escolhemos não fazer, não dizer, não mostrar. Estamos o tempo todo persuadindo nossos estudantes e eles a nos persuadir. Esta consciência não só me forja professora como também pesquisadora, no afã de buscar entender as relações e as visualidades que perpassam cotidianamente a sala de aula e de como tudo isso é capaz de afetar a produção individual e coletiva de estudantes e professores.

No esquema abaixo, procuro articular, de maneira simples e esquemática, os conceitos principais e a dinâmica da pesquisa:



Atravessamentos, visualidades e experiência aparecem, assim, como uma engrenagem central na pesquisa e que se move relativa às experiências educativas ligadas ao campo da cultura visual. A partir da etnografia pós-moderna, pude observar que os atravessamentos e as visualidades se produzem em uma série de circunstâncias que pontuei a partir de categorias ou o que chamei de campos de força² que discutem proibições (proibido), admirações e sobressaltos (espantos), trabalho focado na experiência do erro e do insucesso, bem como digressões sobre pertencimento e direção (o fora) e a capacidade de respiro dos processos educacionais (buracos). Nas páginas seguintes, seguiremos nesta travessia.

² Na física, um campo de força como o campo elétrico é provocado pela ação das cargas elétricas ou por um sistema delas, que estão sempre sujeitas, em movimento e provocando forças elétricas. Por associação a esta definição, entendo o campo de forças, neste trabalho, como os locais-momentos em que uma série de forças e questões são postas em movimento. No intuito de abrir e ampliar o que seria uma categoria, o campo de força não trata de apontar caminhos estéreis e definidos, mas, de outra forma, buscar possíveis direcionamentos no sentido de que forças dos mais diversos tipos e intensidades possam se atritar e produzir coisas novas.

Sobre *atravessamentos*:

experiência, movimentos e sobressaltos



Juliana Salbego, experimentações, 2017

Pensar a educação a partir da perspectiva de *atravessamentos* significa considerar os processos pedagógicos como mutantes, moventes, e em constante impacto, choque com todo o tipo de objeto, valor, ou experiência que signifique um desvio do caminho comum.

Há sentidos importantes que podem ser produzidos a partir da noção de *atravessamento*³. Um deles é aquele que o liga à ideia de travessia. A travessia é o ato de estar em algum lugar e se deslocar no sentido de outro. Tem relação com movimento. O termo *atravessamento* seria a ação ou efeito de atravessar. Atravessar, do Latim *adtransversare*, de *ad*, “a”, mais *trans*, “através, de um lado para o outro”, mais *versare*, “dobrar, virar”. Assim, o *atravessamento* indica tanto um movimento de ir através, uma

³ Neste trabalho utilizo a noção de *atravessamento* desenvolvida a partir da etimologia da palavra e dos sentidos e significações mais habitualmente ligados ao seu uso. Dado que não encontrei na literatura da área nenhuma referência de autor que desenvolva teoricamente o *atravessamento* enquanto conceito.

transposição, ultrapassar algum limite ou fronteira, como também a ideia de mudar, dobrar. O atravessamento, neste sentido, pode ser pensado com um enfoque no processo da travessia e não arbitrariamente no lugar de chegada. Desta forma, podemos pensar atravessamentos enquanto processos, ao que se vive 'no enquanto' se atravessa.

Numa outra concepção, não menos importante, o atravessamento adquire uma relação com o inesperado, de algo que 'se atravessa' no seu caminho, no seu cotidiano. Você está indo no sentido 'natural', 'corriqueiro' e, de repente, algo se atravessa. Aparece aqui, então, um sentido de incalculado, não premeditado, um sobressalto. Surpresa. E por surpreender faz mudar de rota. Um atravessamento seria aqui como uma obra do acaso, da desatenção, ou da mudança de foco e que produz, necessariamente, uma outra coisa. Daí certa aproximação que existe entre os termos atravessamento e transversalidade, pois quando algo se atravessa só pode ser transversalmente ao sentido de meu caminho. É como desordenar o plano cartesiano, estar na horizontal ou vertical, seguindo em uma reta paralela e ser cortado por uma transversal. Torna-se fácil visualizar este sentido se pensarmos no plano do espaço, pois é como se deixar interromper por algo inesperado, que tire do eixo, que saia da via.

Ainda num outro sentido, o termo atravessamento adquire uma conotação de violência se imaginarmos, por exemplo, o nosso corpo: ser atravessado, cortado, perfurado. Portanto, é um termo que pode mexer, despertar emoções e sentidos bastante fortes e intensos, relacionados tanto à dor quanto ao prazer.

Ainda, o sentido de atravessar ganha significações diversas se pensarmos em 'atravessar o rio', pode indicar um sentido de uma batalha vencida ou de mudança de posição (de uma margem a outra); ou ainda podemos acentuar o sentido que se investe na luta desta travessia, nadar contra a correnteza, em águas profundas, com redemoinhos, fugindo de predadores... há uma infinidade de sentidos referentes a isso. Lembro-me do filme 'Diários de Motocicleta' (2004), que conta a história da primeira parte da vida de Che Guevara, protagonizado por (Gael García Bernal) no período em que viajou pela América Latina, com seu amigo Alberto Granado (Rodrigo de La Serna). Em Machu Pichu, conhecem uma colônia de leprosos, e lá se passa umas das cenas memoráveis do filme onde o protagonista, inesperadamente, atravessa a nado o rio que separa a colônia de leprosos na noite de sua despedida. Esta travessia aponta para uma ideia de quebra de diferenças, pois a festa que lhe havia sido oferecida era na margem

oposta. Uma travessia real pelas águas e, ao mesmo tempo, um atravessamento simbólico acerca de uma questão de igualdade. Enfim, muitos podem ser os sentidos atribuídos a este termo.

No caso da escrita desta tese, a noção de atravessamento toma de empréstimo um pouco de cada um destes sentidos. Atravessamentos que têm uma relação específica com a subjetividade e a experiência de cada sujeito ao conectar-se com quaisquer imagens. Quando escolhi as noções de atravessamentos e visualidades em ambientes educativos como ideias centrais aqui desenvolvidas, o fiz no intuito de ressaltar a relação ativa que se estabelece entre o interlocutor e esta imagem, que ele vê, lembra, imagina e da qual também é visto. As visualidades atestam movimentos de algumas coisas que transpassam, cruzam, transpõem os limites da simples percepção. Quando esta imagem atravessa, ela atravessa a mente, o pensamento, os valores, faz a travessia para um outro modo de ser\pensar, de se ver e ver o mundo.

Os atravessamentos e as visualidades também produzem aqui relações com a ideia do não-planejado, da surpresa, do inesperado. Quando uma imagem é experimentada, muito comumente, ao ser vivida, conduz a sentimentos, pensamentos e caminhos outros que não eram esperados. Atravessar significa também aqui sofrer, se pensarmos num contexto como ‘fulano atravessa dificuldades’. Estes atravessamentos a que me refiro também dizem respeito a sofrimentos, uma vez que estas imagens são ‘sofridas’, experimentadas pelos seus interlocutores na relação dos sentidos que elas produzem para eles mesmos a partir de recriações de suas memórias.

Experiências do ver e ser visto

Somos atravessados por aquilo que vemos e, ao mesmo tempo, é aquilo que vemos que nos impele a realizar uma travessia, pois o ato de ver, aparentemente simples e natural, na verdade, implica processos muito mais intensos e complexos. De acordo com o filósofo Didi-Huberman (2010), o processo de ver está imbricado em uma luta perpétua entre o que vemos e o que nos olha. Não estamos sozinhos e apenas a olhar imagens, mas também sendo perseguidos, olhados, caçados por elas (MITCHELL, 2009). Referindo-se à inelutável cisão do ver, Didi-Huberman diz que só se vê, de fato, aquilo que nos devolve o olhar. Fazendo remissão a um fragmento de Ulisses, texto mundialmente reconhecido de James Joyce, o referido autor revela como o mar passa ‘a olhar’ o personagem Stephen Dédalo a partir da morte de sua mãe. Ao mirar o mar, este parece devolver, como uma espécie de potência visual, uma energia e, ao mesmo tempo, captar o vazio da ausência da mãe. O mar passa a ser o indício de um movimento de mostrar-esconder algo que está na memória de quem vê:

O que é que *indica* no mar visível, familiar, exposto à nossa frente, este poder inquietante do fundo – senão o jogo rítmico que ‘a onda traz’ e a ‘maré que sobe’? A passagem joyceana sobre a inelutável modalidade do visível terá portanto oferecido, em sua precisão, todos os componentes teóricos que fazem de um simples plano ótico, que vemos, uma potência visual que nos olha na medida mesmo em que põe em ação o jogo *anadiômeno*, rítmico, da superfície e do fundo, do fluxo e do refluxo, do avanço e do recuo, do aparecimento e do desaparecimento (DIDI-HUBERMAN, 2010, p. 33).

Se trata, assim, de pensar de que maneiras as imagens ficam investidas de certo grau de energia, que nos invadem, nos puxam como os empuxos fazem quando a água do mar retorna a seu lugar nas profundezas arrastando o que ali está latente. O filósofo nos faz pensar que o ato de ver é muito mais complexo que uma simples operação física e que, em consonância com o conceito de visualidade (FOSTER, 1988), requer não só um contexto, mas também uma memória, uma história por parte de quem vê. Não vemos só com os olhos, mas vemos com todas as nossas experiências. Significa, assim, não apenas ver o que está a sua frente mas compreender a relação, entender o que nos olha significa compreender que força ou que energia nos puxa daquilo que vimos e que sentimento causa em nós, como nos transforma. “(...) Devemos fechar os olhos para ver quando o ato de *ver* nos remete, nos abre a um *vazio* que nos olha, nos concerne e, em certo sentido, nos constitui” (DIDI-HUBERMAN, 2010, p. 31). Se trata de perceber o ato de ver como uma espécie de projeção daquele que vê e, neste sentido, as relações com as imagens ganham um estatuto diferenciado.

Segundo Didi-Huberman, a atitude tautológica de ficar *aquém* da cisão aberta do que nos olha no que vemos, uma “atitude equivalente a pretender ater-se ao que é visto (...) acreditar que todo o resto não mais nos olharia (...)” (2010, p. 38). É como prender-se irremediavelmente ao que é visto, sem dar ouvidos ao chamamento do que aquelas coisas vistas como *volumes*, *materialidades*, dizem sobre quem as vê. Para o homem da tautologia, “esse objeto que vejo é aquilo que vejo, um ponto, nada mais” (p. 39) é o mesmo sujeito que vê o túmulo sem viver a presença da morte ou o mesmo que, na

escola, vê um estudante sem interesse na sua aula e só enxerga o fracasso\descomprometimento deste, sem jamais ousar a pensar o que pode estar causando tal desinteresse.

Pensar sobre os processos de ver e sobre aquilo que é visto, e que também nos olha, nos leva a perceber que o trabalho com as imagens em si (independentemente de sua natureza mais artística ou midiática, mais ou menos material) pode ser muito mais difícil do que possa parecer, uma vez que é preciso fazer um grande esforço para ultrapassar a auto evidência do visual (MITCHELL, 2003) e o automatismo que se criou no processo de olhar. Tudo parece óbvio e, justamente por isso, difícil de transcrever, elucidar.

Ao falarmos sobre atravessamentos daquilo que vemos e daquilo que nos olha, estamos apontando para um vazio que nos move e nos faculta produzir outras potências e deslocamentos. Atravessamentos como intensidades. E se atravessamentos, como vimos, estabelecem relações e sentidos tanto com travessias, quanto com aquilo que nos surpreende, tensionar relações entre experiências e atravessamentos a partir dos processos de visão aparece como algo elementar.

Para isso, é preciso pensar no que seria esta experiência de que tanto se fala, mas tão pouco se pensa. As experiências compõem as nossas maneiras de ser\estar no mundo, sob diversos ângulos e intensidades. Segundo Larrosa, “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (2002, p. 21). É aquilo que acontece especificamente conosco, a partir de nós, e não ao nosso lado. A experiência é hoje vivida de maneira bastante singular, segundo este autor, pelo excesso de informação, pelo excesso de opinião, de trabalho e pela escassez de tempo. Nossas vidas tão corridas, cheias de afazeres, metas a serem cumpridas, nos tem deixado pouco tempo para parar, sentir e viver, com intensidade.

A velocidade com que nos são dados os acontecimentos e a obsessão pela novidade, pelo novo, que caracteriza o mundo moderno, impedem a conexão significativa entre acontecimentos. Impedem também a memória, já que cada acontecimento é imediatamente substituído por outro que igualmente nos excita por um momento, mas sem deixar qualquer vestígio (LARROSA, 2002, p. 23).

Muito em função de nossa sociedade ocidental se encontrar não só mergulhada, mas constituída pela cultura da mídia (KELLNER, 2001), e pela necessidade intermitente

de consumo simbólico e material das naturezas mais diversas (BAUMAN, 2008), a grande quantidade de informação para as quais estamos submetidos parece mesmo estar alterando as nossas maneiras de viver as experiências. Sabemos um pouco de tudo e sobre tudo, mas, e quando nos colocamos a pensar sobre o que sabemos que tem relação conosco e com o contexto em que vivemos? Segundo Bosi, “as coisas aparecem com menos nitidez dada a rapidez e descontinuidade das relações vividas” (2003, p. 24), e neste quase desatino que tem se tornado as nossas vidas, teremos perdido não só a matéria-prima, mas também a capacidade de narrar nossas experiências?

Para Benjamin, a narração, aquela que tem por alicerce a experiência, perdeu espaço para uma nova forma de comunicação, a informação.

Cada manhã recebemos notícias de todo o mundo. E, no entanto, somos pobres em histórias surpreendentes. A razão é que os fatos já nos chegam acompanhados de explicações. Em outras palavras: quase nada do que acontece está a serviço da narrativa, e quase tudo está a serviço da informação (BENJAMIN, 1987, p. 203).

Em conjunto com os fatos já acompanhados de explicações, também as imagens nos chegam repletas de legendas e interpretações prontas, fechadas e que, muitas vezes, acabam por inibir nossas percepções mais particulares e não deixando espaço para que outras ‘histórias surpreendentes’ sejam vividas e experienciadas.

Segundo Larrosa, a etimologia da palavra experiência está exatamente ligada a esta ideia, nos revela uma aventura, uma novidade para a qual precisamos estar abertos, uma não-ordinariedade, algo da qual não estamos acostumados:

A palavra experiência vem do latim *experiri*, provar (experimental). A experiência é, em primeiro lugar, um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova. O radical é *periri* que se encontra também em *periculum*, perigo. A raiz indo-europeia é *per* com a qual se relaciona, antes de tudo a ideia de travessia, e secundariamente à ideia de prova (LARROSA, 2002, p. 25).

As experiências se vivem a partir daquilo que se atravessa, de algo que nos deixamos atravessar. A experiência, para a qual prestamos atenção e buscamos viver com mais plenitude, nos tira o chão e sacode nosso cotidiano engessado. Se apresenta como uma aventura, um perigo, um desassossego do qual fugimos, muitas vezes, para nos protegermos da própria vida que passa, como conta Marina Colasanti em uma de suas escritas:

(...) a gente se acostuma para não se ralar na aspereza, para preservar a pele. Se acostuma para evitar feridas, sangramentos, para esquivar-se de faca e baioneta, para poupar o peito. A gente se acostuma para poupar a vida. Que aos poucos se gasta, e que, gasta de tanto acostumar, se perde de si mesma (COLASANTI, 1996, p. 18).

As experiências são potências que fazem com que possamos sair de nossa zona de conforto, fugir do costume, da mesmice, da rotina. Do que é dado e seguro. E viver uma experiência que envolva processos de ver – experimentar uma imagem - significa potencializar este ver, produzir intensidade a partir das linhas de força entre o que vemos e as concepções que temos. Permitir que uma visualidade nos atravesse, significa ultrapassar a autoevidência do visual ou o sentido de naturalização deste visual e ‘ouvir’ o que a imagem - que desencadeia o processo de visualidade - tem a dizer de nós e nós dela mesma. Produzir interstícios entre sujeito e imagem e se fartar da energia por ela desprendida. Assim, lançar-se ao atravessamento de uma visualidade é debruçar-se sobre a experiência do ver.

A experiência do ver está diretamente ligada ao conceito de visualidade e esta ao conceito de imagem, no entanto, ambas não significam a mesma coisa. A visualidade consiste em um processo em que o sujeito vive um tipo de travessia, uma experiência a partir da relação que estabelece com algum tipo de imagem (seja ela óptica, perceptiva, gráfica, mental, etc)⁴. A imagem, em si, significa um ponto de partida, um disparador para o processo de travessia que o sujeito experimenta. Visualidade e imagem são, assim, dois termos que se conectam, mas que não se referem exatamente a uma mesma coisa, no sentido de que o termo visualidade carrega consigo uma grande carga de processualidade.

Mas a questão é pensar na imensidão de imagens as quais estamos expostos diariamente e que experimentações conseguimos realizar. Vivemos um momento de ampla fartura de todos os tipos possíveis e imagináveis da arte às novas mídias: exposições, happenings, performances e outros manifestos característicos da arte contemporânea, produtos de outras linguagens, dos HQs, da fotografia, do grafite, e produtos da mídia, publicidades, produções jornalísticas, sem falar das tradicionais

⁴ Nos próximos capítulos, retomo e amplio a classificação dos tipos de imagens proposta por J. T. Mitchell (1986), bem como retomo, de maneira alargada, o conceito de visualidade na sua distinção com o conceito de imagem.

produções em cinema, televisão, os vídeos, games, produções para internet, celulares e todo o tipo de aparelhos digitais portáteis. Enfim, gastaríamos quase todas as linhas deste texto a citar as possibilidades de acesso que temos. No entanto, é preciso ponderar o que esta diversidade de produções e produtos tem feito na e pela educação e de que maneiras estas imagens, acontecimentos, visualidades e as relações que se produzem com elas têm nos atravessado e ajudado a nós e a nossos estudantes a ver mais, ou a ver menos, ou ainda, a ver de maneira diferente.

Grande parte das pessoas vive hoje sob este contexto, de uma imensa amplitude de acesso às informações e às imagens, sobretudo por conta dos aparelhos tecnológicos como celulares, tablets, computadores e demais derivados que possuem acesso fácil à internet, e que facultam o que Jenkins (2009) chama de cultura da convergência no que diz respeito à confluência dos meios e às diferentes maneiras de se relacionar dos jovens. Desta forma, faz-se importante pensar sobre como este contexto afeta as relações das imagens com os sujeitos, conforme coloca Martins:

A velocidade e o volume de imagens que nos invadem e interpelam diariamente constituem uma espécie de avalanche que nos encharca e nos consome sem que tenhamos tempo para refletir, analisar ou exercer algum tipo de avaliação crítica sobre elas (2009, p. 34).

Os estudos em cultura visual propõem, em sua vertente mais crítica⁵, uma postura diferenciada referente às maneiras pelas quais olhamos e nos relacionamos com os artefatos e processos que envolvem o visual e as visualidades. Esta postura tem relação com certo olhar mais acurado, atento para os detalhes e relações das imagens com os sujeitos e com os contextos nas quais se inserem. Isso não significa deslegitimar as idiosincrasias de cada apropriação e\ou experimentação e nem as classificar como boas ou ruins. No entanto, se refere à intensificação de uma capacidade de ampliar não só as relações, mas também uma destreza de ver ‘o que não está ali’ literalmente posto. Neste sentido, os trabalhos pedagógicos em sala de aula nas quais atravessam visualidades enfrentam uma tendência contemporânea que se apresenta como um paradoxo: ver muito e ver pouco ao mesmo tempo. Ver muito quase sem ver relações. Ver e nem sempre conseguir realizar uma movimentação sobre e naquilo que vê.

⁵ O campo da cultura visual nasceu muito próximo à perspectiva da teoria crítica e, posteriormente, foi ganhando espaço para uma expansão ao campo da teoria pós-crítica, linha teórica ao qual este estudo busca aliança.

Com isso não estou querendo afirmar que deveríamos ‘olhar atenta e aprofundadamente’ para toda e qualquer imagem que nos circunde. Isso seria impossível e nos levaria à loucura, afinal, há em todos nós aquilo que se chama ‘seleção perceptiva’, conforme aponta Karsaklian (2000), nas quais as pessoas atendem apenas a uma pequena porção dos estímulos a que são expostas, de acordo com suas capacidades e interesses. No entanto, sobretudo quando nos referimos aos processos de ordem pedagógica, as experimentações que somos capazes de viver com relação às imagens podem, no meu entender, ascender a um patamar ou grau que difere daquele cotidiano e que potencialmente pode revelar singularidades nossas e do mundo circundante. De maneira mais minuciosa ou cuidadosa, poderíamos nos perguntar: o que as relações com o visual produzem? E o que potencializam? De quem falam e por quais relações?

Ultrapassar a ideia de que as imagens podem parecer atestar o óbvio, o dado, o acabado, como uma linguagem que não requereria muitos investimentos torna-se não só um grande desafio, mas também uma conquista. A capacidade de compreender, com mais minúcia e complexidade, o mundo circundante e as suas relações se constitui, a meu ver, como uma característica altamente desejável de ser aprimorada com os estudantes, independente de quaisquer características distintivas – etnia, cultura, classe social, nação, gênero, religião, etc. E esta característica está, sobretudo no mundo contemporâneo, fortemente atrelada às leituras e experimentações que fizemos da paisagem visual, do cosmos imagético na qual estamos inseridos. No entanto, o trabalho com o visual parece ter assumido, durante muitos anos, principalmente quando pensamos os ambientes educativos, um outro lugar, o da autoevidência. Desta forma, o fato não é, na escola, ensinar ‘o que ver e como ver’, mas provocar o estudante para que promova uma outra relação com a imagem, no sentido de inquiri-la e sugerir maneiras de fazer isso, complexificar relações, desenvolver e alavancar o pensamento sobre as coisas. O que o professor pode fazer é ofertar ao estudante uma

caixa de ferramentas conceituais, metodológicas e posicionais – no sentido de caminho para chegar a um lugar provisório – que lhes permita pensar e explorar a relação entre as representações visuais e a construção de posições subjetivas (HERNÁNDEZ, 2015, p. 32).

É preciso esclarecer que não é um pressuposto desta pesquisa o julgamento ou o entendimento de que alguns processos de experimentação das imagens sejam

melhores ou piores que outros, mas, de fato, diferentes. Ninguém vê melhor ou mais certo do que ninguém. Cada um vê e pensa de acordo com suas capacidades, valores e experiências pessoais, e isso torna cada sujeito eminentemente singular. Entretanto, considerar essas idiosincrasias não significa desabonar os processos de aprendizado que podem fazer com que os sujeitos modifiquem e complexifiquem as suas maneiras de ver. Acredito que se torna fundamental, dentro de uma discussão que nasce e se consolida no campo da educação, considerar a potencialidade não só da figura do professor, mas também dos resultados, discussões e\ou trabalhos em grupo que ocorrem no interior das experiências pedagógicas. Os direcionamentos e interferências realizados pelo professor e pelos colegas podem desencadear movimentações e a intensificação da experiência que se vive com essas imagens. Isso, potencialmente, é capaz de gerar resultados nas maneiras pelas quais estes sujeitos se compreendam e compreendam o mundo que os rodeia. Afinal, quais as funções da escola e dos demais ambientes de formação se não atuarem como estimuladores de caminhos possíveis? Se os processos educativos pudessem ocorrer naturalmente, sem a interferência de ninguém, para que, então, precisaríamos de escolas e universidades?

De acordo com Hernández,

Em um mundo dominado por dispositivos da visão e tecnologias do olhar, a finalidade educativa que proponho com a pesquisa com e sobre imagens a partir da Cultura Visual é explorar nossa relação com as práticas do olhar, as relações de poder em que somos colocados e questionar as representações que construímos a partir de nossas relações com os outros, pois, afinal, se não podemos compreender o mundo e intervir nele é porque não temos a capacidade de repensá-lo e oferecer alternativas aos relatos naturalizados (HERNÁNDEZ, 2013, p. 92).

Neste sentido que as teorias referentes ao campo transdisciplinar da cultura visual podem potencialmente se relacionar, no sentido de fazer ver o que não está posto de forma literal, o que está nas bordas, nas margens, ouvir os silêncios. J. T, Mitchell, um dos autores mais envolvidos atualmente com as discussões sobre cultura visual comenta que esta “implica uma meditação sobre a cegueira, o invisível, o oculto, o que não se pode ver, o negligenciado; também sobre a surdez e a linguagem visível dos gestos, como também sobre o tátil, o auditivo, o não visual e o fenômeno da sinestesia” (2003, p. 25). Assim, de alguma forma, estudar cultura visual é também, mesmo que paradoxalmente, pensar sobre o que não se está vendo diretamente.

A visão e as imagens visuais, as quais (para os novatos) são aparentemente automáticas, transparentes e naturais, na verdade são construções simbólicas; como uma linguagem a ser aprendida, um sistema de códigos que interpõem um véu ideológico entre nós e o mundo real (MITCHELL, 2003, p. 26).

Produzir esta cisão que relaciona o que se vê e o que não se vê, de maneira sincrônica significa tentar propor maneiras singulares de entender e viver os processos educativos. Mais ou menos num processo de ‘desaprender’ e de ‘deformar’ capaz de fazer ver o diferente, como nos conta Alberto Caeiro, para quem

o essencial é saber ver, mas isso, triste de nós que trazemos a alma vestida, isso exige um estudo profundo, aprendizagem de desaprender. Eu prefiro despir-me do que aprendi, eu procuro esquecer-me do modo de lembrar que me ensinaram e raspar a tinta com que me pintaram os sentidos, desembrulhar-me e ser eu (PESSOA, 2001, p. 45).

Desaprender o que aprendemos tem a ver com desnaturalizar, olhar e pensar as coisas de maneira menos automática e buscar novas relações possíveis. ‘Raspar a tinta com as quais nos pintaram os sentidos’ tem relação com as nossas capacidades de rever, reavaliar as coisas que estão postas e que, em muitos momentos, parecem dados, inelutáveis. E nos processos educativos, isso aparece como algo muito importante.

Visualidades em ambientes educativos



Juliana Salbego, experimentações, 2017

É preciso pensar, a partir de agora, como pode o trabalho com as visualidades alterar, provocar, intensificar os nossos processos e experiências pedagógicas. Como as relações que estabelecemos com as imagens - dos mais variados tipos - podem afetar nossos modos de produzirmo-nos como sujeitos e, ao mesmo tempo, de relação com o mundo que nos circunda. Assim, põe-se a seguinte questão de pesquisa: Como tensionar as noções e conceitos de atravessamentos, experiência, e visualidades dentro dos processos pedagógicos?

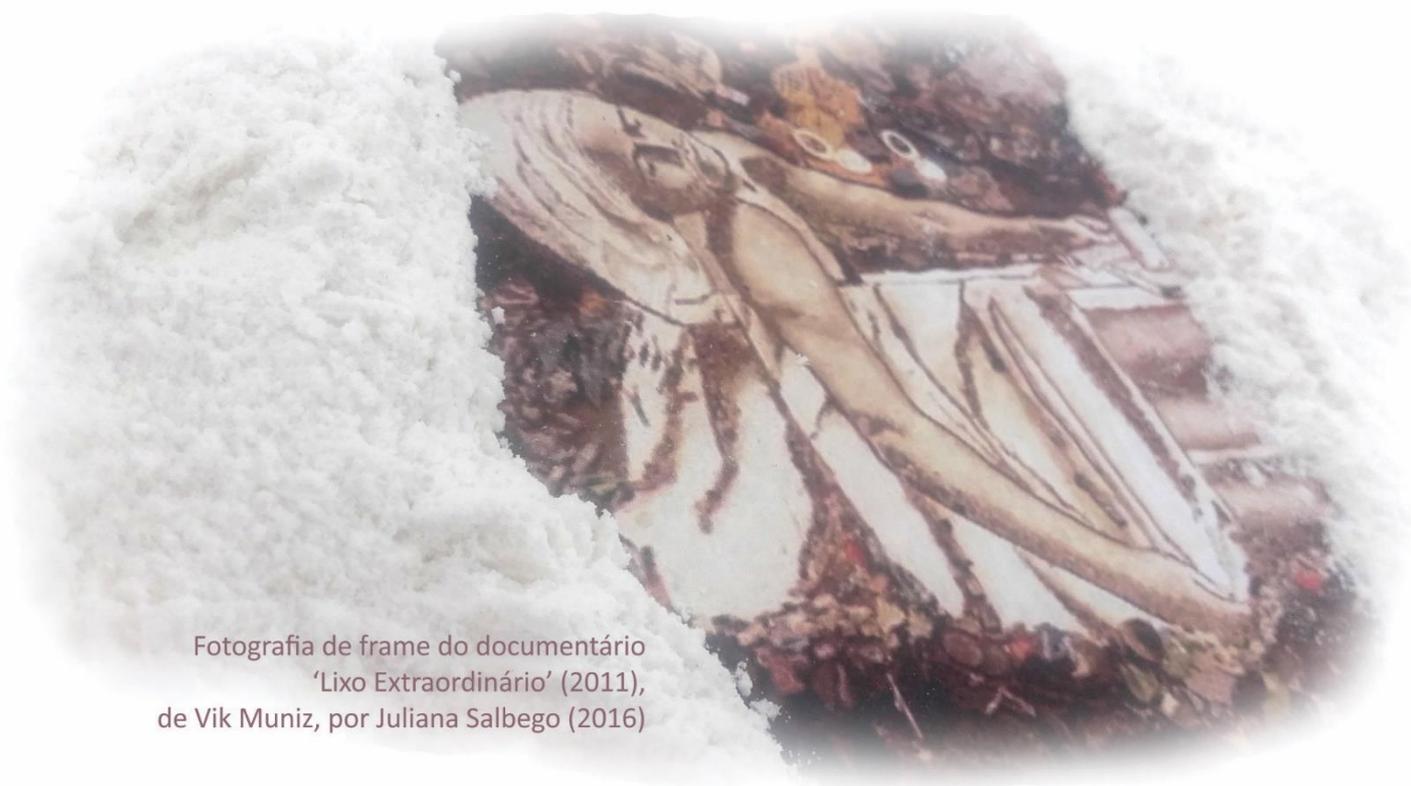
Inicialmente, acredito ser relevante destacar que quando utilizo o termo experiência pedagógica estou me referindo àqueles encontros que ocorrem entre professores e estudantes e que são capazes de gerar algum tipo de movimento no sentido de produção do sujeito. Van Manen (1998) utiliza as expressões “ser e chegar a ser”, referindo-se ao fato de que toda a experiência pedagógica está orientada para os movimentos de pensamento sobre quem são e para onde vão esses estudantes, e sobre como, a cada dia, é possível que se tornem mais eles mesmos, diferentes, mas relacionados aos outros. A experiência pedagógica cuida, assim, das singularidades e das coletividades, ao mesmo tempo. Trata dos encontros das alteridades que acontecem no

sentido de mexer, tensionar pensamentos e ações sobre si e sobre suas relações com o mundo.

(...) a pedagogia não só se define como uma certa relação ou uma forma de fazer as coisas, senão que também permite que um encontro, uma relação, uma situação ou uma atividade sejam pedagógicos (...) (VAN MANEN, 1998, p. 46-47, tradução nossa).

Desta maneira, as experiências pedagógicas que ocorrem no interior dos ambientes educativos (os locais nos quais ocorrem as práticas de educação formais, como universidades, escolas, etc) dizem respeito às lógicas de formação e 'deformação' que sofrem e são sofridas por professores e estudantes e que, de alguma maneira, são produtoras de singularidades e da consciência das relações destas singularidades dentro dos diversos coletivos existentes.

Apresento, a partir de então, um fragmento coletado de meu caderno de campo para iniciar o percurso de tensionamentos entre estas perspectivas:



Fotografia de frame do documentário
'Lixo Extraordinário' (2011),
de Vik Muniz, por Juliana Salbego (2016)

No projeto desenvolvido na escola 02, no segundo encontro com os estudantes, o tema da eco art é retomado e os pibidianos anunciam que vão passar um documentário sobre como o lixo pode se relacionar com a arte. O documentário apresentado é "Lixo extraordinário" de Vik Muniz (2011), que relata o trabalho do artista plástico brasileiro

com catadores de material reciclável em um dos maiores aterros controlados do mundo, localizado no Jardim Gramacho, Rio de Janeiro. A turma fica toda em silêncio. São capturados pela narrativa e prestam atenção. No decorrer do documentário, no momento em que a narrativa mostra pessoas que sobrevivem no meio do lixo, comem ali, tiram dali o seu sustento, alguns estudantes comentam:

- *não dá para acreditar que tem gente que vive assim... (estudante)*
- *É uma realidade bem longe dos nossos olhos, mas tem gente que vive assim sim (...) eles pegam o lixo quando chegam as cargas, e pegam o que 'tem de melhor' e levam para revender... (pibidiano)*

Em seguida, há uma personagem no vídeo que mostra que faz comida ali para vender, a partir do que consegue no próprio lixo... ela diz no vídeo: “as coisas aqui tudo vem do mercado, na validade”...

- *Como assim na validade, se tá no lixo? (estudante)*
- *De onde ela consegue água? (estudante)*
- *Imagina a contaminação... sem luva sem nada... eles viram a noite assim... (estudante)*

Em seguida, no vídeo, começa a parte em que aparece Vik Muniz mostrando aos catadores como vai ser o trabalho, revelando a lógica de como tudo vai acontecer:

- *Todo mundo vai no museu, eles andam na direção da pintura, daí de repente eles param, aí eles começam a fazer assim (movimento do corpo para a frente e para trás)(...) aí eles veem a paisagem, vamos supor, uma imagem muito bonita, um lago e um homem pescando (...) aí ele faz assim (se aproxima) e tudo aquilo se perde, tudo vira tinta, ele vê o material... aí ele se afasta e vê a imagem e se aproxima e vê o material (...) o momento em que uma coisa se transforma em outra, é o momento mais bonito (...)*

- *que chave! (estudante)*
- *É isso que ele faz com o trabalho dele, vocês vão ver. Uma pintura é assim, quando tu se aproxima, tu só vê a tinta, as gotas da tinta, a pincelada, mas quando tu se afasta do quadro, tu vê alguma coisa ali (pibidiano).*

Outra parte da narrativa que chama a atenção de uma das jovens é quando um personagem do vídeo afirma que “99 não é 100”, enfatizando a ideia de que a ação de um sujeito, por mais que pareça pequena, faz diferença no todo. Uma das estudantes comenta:

- *É verdade, 99 não é 100 mesmo! (estudante)*

Os jovens ficam bastante impressionados com o trabalho mostrado, característico deste artista, em que aquilo que é considerado lixo, ordenado e organizado de maneira específica, dá origem a belas imagens. Surgem, então alguns questionamentos da ordem do que acontecia com as imagens produzidas e como eram vendidas:

- *Como ele faz para vender? (estudante)*
- *Ele tira a foto, depois ele faz uma projeção no chão, como vocês vão ver ali. Daí ele faz uma fotografia da montagem do material e vende a foto, a foto é o registro que fica da obra, e é vendida por milhões... O*

Vik Muniz levou a foto para Londres em um leilão... olhem só, vai dar logo por quanto ele vendeu a obra... (pibidiano)

Expressões de espanto quando o vídeo revela que a obra foi vendida por 28 mil libras esterlinas... em torno de 100 mil reais.

- Mas e o dinheiro ficou para ele, ou ele deu parte para os catadores? (estudante)

- Me parece que ele doou tudo para aquela associação... (pibidiano)
(Caderno de campo: PTE02/14 de outubro de 2015).⁶

As relações que se estabelecem entre sujeitos e imagens inerentes aos processos pedagógicos podem possuir uma força de identificação muito particular, como uma potência de aparente captura dos sujeitos para dentro destas imagens e contextos. Quando um dos estudantes da aula diz: - *não dá para acreditar que tem gente que vive assim...*, certamente que esta não era, para ele, uma informação nova. Infelizmente a miséria e as condições precárias de vida de grande parte da população mundial constituem-se como algo sabido, anunciado e reforçado diariamente em uma variedade de veículos de comunicação. O que está colocado em jogo aqui é certa oportunidade de ‘capturar’ o estudante com uma narrativa imagética envolvente que lhe permite algo próximo a ‘viver uma experiência’. Certa capacidade de empatia desprendida pelo audiovisual provoca sentimentos e pensamentos: espanto, afinidade, identificação, algum tipo de correspondência, e ao mesmo tempo, questionamentos: todo mundo tem o direito a uma vida de condições mínimas, de higiene, alimentação, moradia, e eles não? A relação com a imagem carrega uma potencialidade de envolvimento afetivo bastante grande.

O atravessamento de uma visualidade, como no caso deste documentário, proporciona um envolvimento específico, ao suscitar pensamentos e emoções, pois pode se relacionar com o que já vivemos (nossas memórias e experiências anteriores) e com o que sabemos ou esperamos dela (conhecimentos e expectativas). Desta forma, é possível sinalizar o importante papel do contato e da experiência com as imagens nos processos pedagógicos, pois ao suscitar emoções e novas informações, permite a abertura de novos caminhos, outras travessias para o aprendizado. Conforme aponta

⁶ O Caderno de Campo foi um dos instrumentos utilizados para o registro de informações e produção dos dados nesta pesquisa. Encontra-se, em anexo, ao final deste trabalho. Em seu início, há uma breve explicação sobre as siglas utilizadas para referenciar os encontros coletivos e de grupos específicos e suas respectivas datas.

Freedman, há uma importante relação entre as conexões cognitivas e a emoção para a efetivação da aprendizagem:

Nas matérias escolares, para além da arte, se considera que é melhor deixar a emoção fora da aula, ali, onde a cognição, sem laços com a emoção, se supõe ser mais importante. No entanto, a aprendizagem tem lugar baseando-se em conexões cognitivas, inclusive aquelas que tem a ver com a emoção, e mais conexões quer dizer mais aprendizagem (FREEDMAN, 2006, p. 98).

A escola de hoje pensa pouco a formação dos estudantes em termos de valores de vida⁷ e muito mais em termos de conteúdos e preparação para vestibulares - e com a reforma do ensino médio⁸, a formação focada para o mercado de trabalho favorecerá ainda mais esta perspectiva. Neste sentido, vejo que o professor da área das artes possa se ver como um potencial problematizador destas questões, trabalhando com os produtos da cultura visual como disparadores para pensar a si próprios e ao seu tempo.

É sabido que a educação artística mais tradicional ainda é trabalhada, em muitas oportunidades, numa perspectiva de incentivo à aquisição de habilidades manuais – de caráter prático e polivalente, aquisição de destrezas e de alguns critérios de gosto (crença de que ‘gênios’ nascem de certo ‘dom’ divino ou genético). Em função disso, esta disciplina é vista, por muitos, como um saber informal e dispensável, como “habilidade funcional de pouca importância e não como um campo de conhecimentos organizados que pode ajudar-nos a interpretar o passado, a realidade presente e a nós mesmos” (HERNANDÉZ, 2000, p. 38). Desse modo, esta orientação expressiva ou instrumental presente em uma grande quantidade de práticas docentes vinculadas à

⁷ Quando utilizo a expressão ‘valores de vida’, tenho em mente não uma ideia de moral a ser ensinada, de regras de certo e errado a partir da visão de outros, mas, refiro-me a certa ética que diz respeito ao convívio em coletividades. Penso que a escola possa ser um potencial ambiente capaz de problematizar questões sobre respeito, compromisso, afetividade, honestidade, dentre outros valores que são, a meu ver, independentemente de quaisquer culturas, valores importantes na formação dos sujeitos e que facultem a possibilidade de pensamento de sua relação com o mundo, propiciando um convívio respeitoso em sociedade.

⁸ A reforma do ensino médio brasileiro aprovada em fevereiro de 2017, a partir da Medida Provisória nº 746, de 2016, altera a composição do currículo do ensino médio, além da carga horária da etapa e do modelo de ensino oferecido. Dentro destas modificações, as disciplinas de Artes, Educação Física, Sociologia e Filosofia deixam de ser componentes obrigatórios e passam a constar como estudos e práticas. < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm < acesso em 14 de março de 2017

disciplina de Artes deixa de lado boa parte do potencial que o trabalho com os produtos atinentes à cultura visual poderia gerar.

Hernández (2000) nos fala sobre uma educação para a compreensão e entende que as manifestações e objetos artísticos se mostrem tanto para serem compreendidos (em seus significados) como para serem vistos (como propulsores visuais). Significa um constante processo de interpretação que possa ir além dos objetos, e que possibilite pensamentos que se relacionem à biografia de cada um e facultem conexões entre as produções culturais e a compreensão que cada pessoa elabora.

(...) um dos objetivos da educação para a compreensão é que os estudantes sejam capazes de transferir o que aprendem a outras situações e problemas, além de ajuda-los a desenvolver a sua própria identidade na medida e que questionam sua visão etnocêntrica e egocêntrica e ao depararem-se com experiências de pessoas distantes (e diferentes) no tempo e no espaço. Quando alguém se aproxima das experiências de outras pessoas, ou de outros pontos de vista, as próprias experiências adquirem uma maior perspectiva, e a compreensão sobre a realidade é enriquecida. Estudar temas relacionados com o papel ocupado pelos indivíduos e pelos grupos sociais em processo de mudança ou no conhecimento sobre as estruturas que afetam a vida humana e o comportamento social constituem um ponto central da perspectiva das disciplinas que são ensinadas na escola para a compreensão (HERNÁNDEZ, 2000, p. 55).

Acredito que uma educação para a compreensão possa ser pensada e ampliada também como uma educação para a experiência, no sentido de que é a vivência da experiência que poderá facultar ao sujeito uma compreensão mais alargada sobre si mesmo e sobre o seu contexto. Assim, este relato inicial busca testemunhar como algumas iniciativas de propostas pedagógicas amparadas sobre os preceitos da cultura visual conseguem aproximar os estudantes de experiências de vida de outras pessoas (nem tão distantes e nem tão diferentes assim, se pensarmos o caso do documentário) no sentido de adensar e complexificar as suas experiências e compreensão sobre aspectos de diferentes realidades e, da mesma forma, estabelecer relações que permitam movimentar pensamentos sobre sua própria condição de ser\estar no mundo.

Durante um ano de observação, foi possível presenciar inúmeros exemplos de atravessamentos de visualidades em sala de aula e de como uma educação para a compreensão atua neste sentido. Em contato com uma mesma produção imagética, cada estudante, em sua idiossincrasia, percebe e se relaciona de maneira distinta com este produto levado pelos pibidianos para o ambiente escolar. O vídeo que revela, ao

mesmo tempo, uma realidade dura e uma ação de denúncia, permitiu produzir várias formas de espantos, categoria que desenvolvi no decorrer deste trabalho e que será retomada posteriormente.

Foi possível ir percebendo, no decorrer deste estudo, que o atravessamento das visualidades é potencial gerador de espantos. Espantos que assustam, abalam, incomodam, comovem, movimentam os sujeitos ao se aproximarem de realidades e histórias outras bastante singulares, às vezes estranhas, às vezes familiares, mas capazes de suscitar envolvimento. Em 'Lixo Extraordinário', um trabalho estético, uma prática social, uma denúncia, uma crítica, enfim, os posicionamentos e inquições dos estudantes relativos a esta produção seguiram muitos caminhos: o que aquelas pessoas fazem ali? Como vivem? Como pode o lixo se transformar em arte? Como o lixo é meio de sobrevivência? Que arte diferente é esta? Quanto vale esta arte? Qual a relação do artista com estas pessoas? Que aproximações consigo realizar com estas pessoas?, etc. As visualidades ampliam a dimensão da sala de aula bem como o espectro de posições e questionamentos que os estudantes são capazes de tomar.

Falando de uma perspectiva pós-moderna e pós-estruturalista ousou dizer que é necessário assumir o compromisso de construir narrativas visuais sobre pessoas ou grupos que têm suas vidas em perigo ou que estão correndo risco em função do lugar onde estão no mundo ou daquilo que o mundo traz ou oferece para elas. Desse modo, não podemos perder de vista que aquilo que sabemos, aquilo que somos e aquilo que sonhamos são, de alguma maneira, as coisas que nos motivam e dão sentido à nossa vida, são as coisas que queremos compreender e interpretar (MARTINS, 2009, p. 39).

Em função disso, o acesso a determinadas narrativas visuais nos espantam e nos motivam a inquirir o mundo e suas 'predefinições' e produzir pensamentos sobre fraturas, quebras e movimentos relativos às dinâmicas sociais. As experiências pedagógicas que consideram os atravessamentos das visualidades são fartas dessas potencialidades.

A explicação que Vik Muniz desenvolve no documentário (aproximar-afastar e vice-versa) sobre como ocorre a dinâmica da pintura e sobre como foi o trabalho realizado por ele, em conjunto com os catadores, na minuciosa organização do lixo, pode ser vista de forma semelhante ao que acontece quando nos aproximamos de uma imagem e nos deixamos por ela atravessar. Quando a trazemos para perto (não apenas

ou necessariamente de maneira física), destacando-a do contingente de todas as demais, ela provoca a produção de sentidos muito específicos. A vemos de perto, com seus pormenores, detalhes, surgem relações que só nos é possível estabelecer em função desta experiência de acercamento, de afinidade. E ao devolvê-la ao conjunto, ao regressar ao cosmos visual, fazem-se transformados, tanto o sujeito atravessado, quanto a imagem que passa a olhar-lhe e desejar-lhe de maneira diferente. Aproximar - afastar e vice-versa constituem, assim, uma dinâmica interessante acerca do trabalho com as visualidades e que pode produzir movimentos significativos com relação aos estudantes.

Na turma de jovens referida anteriormente, alguns dos projetos por eles realizados revelou que a discussão sobre a eco art (proposta de temática deste grupo), sobretudo no que envolvia o lixo, pareceu ter gerado diferentes problematizações. Um dos grupos, na produção do trabalho final, optou por fotografar como o lixo era tratado em sua escola. Nesta etapa, os estudantes foram convidados a desenvolver um trabalho artístico que propusesse a pensar sobre algum dos aspectos discutidos que envolviam a eco art. As fotografias produzidas revelaram que a sua escola não estava cumprindo com certos protocolos no descarte do lixo. A discussão referente às temáticas do projeto levou-os a olhar para seu próprio entorno e permitindo 'olhar de perto' e com atenção o seu contexto escolar, mostraram-se espantados ao perceber que em sua cercania havia uma realidade que guardava semelhanças com o que haviam visto nos últimos dias.

Neste caso, o projeto em cultura visual que fomentou o atravessamento de visualidades em sala de aula buscou desenvolver um tipo de educação para a compreensão e, ao suscitar os estudantes que produzissem um trabalho final que relacionasse o que haviam visto com seu contexto, ultrapassaram os limites de uma proposta voltada apenas para o desenvolvimento de habilidades ou criatividade. A proposta produziu experimentações e as imagens por eles geradas foram compartilhadas. Novas experimentações e leituras foram possíveis a partir do acesso dos colegas da turma e de outras que perpassaram os corredores nas quais seus trabalhos foram afixados. Muitas experiências e espantos.

Nos livros "Catadores da Cultura Visual" (2007) e "Cultura Visual, Mudança Educativa e Projeto de trabalho" (2000), Hernández desenvolve uma metodologia

interdisciplinar que tem, dentre seus muitos objetivos, integrar a cultura visual aos conteúdos a serem trabalhados na escola de forma prática e instigante a partir do desenvolvimento de projetos, assim como se apresentam as propostas do PIBID Artes Visuais UFSM. Tais projetos têm por objetivo o desenvolvimento daquilo que este autor chamou de ‘uma outra narrativa para a educação’, que seja mais autêntica, em busca de novos horizontes e que seja “uma educação pensada a cada dia em conjunto com sujeitos em permanente transição rumo ao incerto e ao desconhecido e para os quais aprender de outras maneiras pode tornar-se uma experiência apaixonante” (2007, p. 17).

A partir desta perspectiva, é possível acreditar que os conteúdos e movimentações que compõe a cultura visual possam incidir cotidianamente nas maneiras pelas quais os docentes constroem as suas aulas. Em consonância com Popkewitz (1978) Hernández destaca que

as disciplinas escolares são o resultado da alquimia reguladora que a instituição escolar exerce sobre os saberes culturais. Isso faz com o que se ensina na escola seja filtrado e selecionado, e costuma estar longe do que preocupa as disciplinas às quais faz referência, ou dos problemas que os distintos saberes se propõe na atualidade. E nem se fala diante da distância que existe entre o que se ensina na escola e os referenciais culturais cotidianos dos meninos e meninas ou dos adolescentes (HERNÁNDEZ, 2000, p. 30).

Juliana Salbego, experimentações, 2017



Neste sentido, é fundamental o pensamento acerca de uma pedagogia que leve em consideração tanto a subjetividade dos estudantes, bem como também busque entender o papel do professor como o de um agente que almeja uma formação política a partir de metodologias e práticas que discutam o contexto dos discentes envolvidos no espaço escolar. Desta forma, faço referência ao que Hernández chama de ‘compreensão crítica e performativa da cultura visual’, que pressupõe

(...) pensar a respeito do visual em termos de significado cultural, das práticas sociais e das relações de poder em que estejam implicadas as imagens e as práticas de visualidade (...); refletir sobre as relações de poder que se estabelecem e articulam-se por meio das imagens (...); e considerar as representações da cultura visual como discursos que refletem práticas culturais (HERNÁNDEZ, 2007, p. 79).

Esta educação para a compreensão crítica e performativa evidencia, assim, nossas relações com as práticas de ver como processos de ordem cultural e que produzem e são produzidos a partir de perspectivas muito particulares. Significa tomar, assim, as imagens como pontos de partida, meio, ou chegada, mas capazes de dinamizar e captar energias que emanam em função das relações que com estas somos capazes de estabelecer. Esta compreensão performativa tem relação com ‘ouvir’ ou entender o que as imagens querem ou como elas nos olham.

Dentro deste rol de imagens e produtos da cultura visual, os artefatos da cultura da mídia aparecem também com muita intensidade no cotidiano social, o que certamente produz efeitos nas maneiras de pensar e ser dos estudantes. Assim como aponta Kellner,

As narrativas e as imagens veiculadas pela mídia fornecem os símbolos, os mitos, e os recursos que ajudam a construir uma cultura comum para a maioria dos indivíduos em muitas regiões do mundo de hoje. A cultura veiculada pela mídia fornece o material que cria as identidades pelas quais os indivíduos se inserem nas sociedades tecnocapitalistas contemporâneas, produzindo uma nova forma de cultura global (KELLNER, 2001, p. 09).

No entanto, na grande maioria dos casos, os conteúdos da cultura visual não são inseridos nos currículos escolares e em muitas circunstâncias é comum que os próprios professores não entendam estes produtos como importantes na vida dos estudantes. De acordo com Hernández,

a educação para a compreensão da cultura visual (...) é o estudo e a decodificação desses produtos culturais mediáticos. Conhecimento

que talvez não seja conveniente aprender na escola, se o que se persegue é que os indivíduos respondam indefesos diante da enxurrada mediática que lhes cai em cima (HERNÁNDEZ, 2000, p. 43).

Em verdade, e de acordo com o que expõe Hernández, um investimento educacional em cultura visual tem o potencial de provocar os estudantes para a produção de pensamentos mais complexificados acerca do consumo simbólico a que são solicitados (em parte voluntária e em parte involuntariamente) na contemporaneidade. Buscar uma maior compreensão sobre como cada produto midiático incide sobre a vida, os valores e a subjetividade de cada um, é um propósito crucial que tem relação com a produção do sujeito discente e de suas maneiras de se entender com e dentro do mundo no qual habita.



Uma etnografia pós-moderna com PIBID Artes Visuais \UFSM

Juliana Salbego, 2016 (arquivo pessoal)

Olhar para a nossa experiência pedagógica cotidiana constitui um ato de pensamento sobre as maneiras pelas quais nos relacionamos com nossos filhos e estudantes e pela qual estabelecemos laços de afetividade. A atividade pedagógica é, em si, muito complexa, aconteça ela na escola, na universidade e se compõe a partir de uma ação comunicacional densa que envolve uma gama de linguagens e sentidos das mais diversas ordens da fala, das imagens, do corpo, das emoções, etc. Um entendimento simplificado e, essencialmente objetivo da atividade pedagógica, tende a reduzir as potencialidades inerentes às relações de ensino/aprendizagem.

Isso torna-se ainda mais evidente quando nos referimos à área de estudos que engloba as artes e a cultura visual, uma vez que este campo de ensino e investigação se constitui com uma identidade bastante particular, ao trabalhar com linguagens muitas vezes intraduzíveis ou intangíveis, conforme questiona Charréu (2013, p. 99): “que aproximações ou metodologias podemos utilizar para abordar o intangível? Ou seja, como investigar tudo aquilo que circunscreve o mundo da arte e dos ‘fenômenos’ artísticos e\ou dele derivados?” Ou ainda, de maneira mais direcionada a esta tese: como compor um caminho metodológico que seja potente para observar, compreender



e produzir sentidos em função das visualidades que atravessam os ambientes educacionais? Destarte, trilhei um caminho pela etnografia pós-moderna, um percurso metodológico com uma abordagem mais flexível e que buscou um olhar sensível a estes aspectos quase que 'impalpáveis' que constituem o mundo das relações entre sujeitos e imagens.

A etnografia é um método de pesquisa tradicional das ciências sociais e que vem se renovando ao longo do tempo e das mudanças sociais, históricas e paradigmáticas. *Ethnos* é um termo grego que significa povo, raça ou grupo cultural, e desta maneira a etnografia é um sistema de pesquisa que significa 'escrita ou descrição cultural': a escrita/redação das descobertas, impressões e criações que o pesquisador realiza acerca de um grupo e\ou prática cultural. A adaptação deste método para a área da educação ocorreu desde meados da década de 70, quando o objeto de interesse da observação se volta para os processos educativos.

A abordagem etnográfica tem sido interessante, ao longo das décadas, por possibilitar um contato natural e direto com os fenômenos a serem estudados, uma vez que o pesquisador se aproxima e permanece por determinado tempo acompanhando o

fenômeno e\ou grupo. No entanto, as maneiras de entender e viver estes processos etnográficos tem sido ressignificadas e produzido estudos com olhares diferenciados. A chamada etnografia pós-moderna vê os processos etnográficos com um viés um pouco deslocado, sobretudo no que diz respeito à ideia do 'outro' e da presença de si próprio dentro da pesquisa.

A etnografia pós-moderna entende que

(...) não existe o outro como tal, mas apenas sua representação. Ou seja, é o próprio conceito de representação que entra em crise, o que, por consequência, acaba por liberar o pensar e o criar de sua relação com o real do positivismo lógico, do realismo naturalista, do estruturalismo e do historicismo do século XIX – formações discursivas segundo as quais possui uma ordem anterior, à qual essas formas só podem se ajustar (KLEIN e DAMICO, 2012, p. 66).

A antropologia pós-moderna tem concebido, assim, uma crítica da representação, tendo em vista que o pesquisador passa a olhar a si próprio. Desta maneira, as pesquisas que abarcam esta perspectiva pós-moderna deixam de lado qualquer pretensão de objetividade e neutralidade e passam a narrar experiências subjetivas de choque cultural. "O sujeito deixa de ser pensado como uma entidade prévia do discurso, para ser tratado como o próprio efeito da discursividade (ou da atividade interpretativa)" (KLEIN e DAMICO, 2012, p. 67).

Repaginadas, versões dos processos de pesquisa etnográfica como a etnografia pós-moderna e a autoetnografia surgem especialmente a partir das críticas radicais à noção de subjetividade estável e essencializada cunhada na modernidade. A ruptura da concepção de sujeito unívoco intrínseco a um modelo iluminista de autobiografia, cunhado no século XVIII, bem como, as reflexões sobre a questão da 'autoridade etnográfica', discutidas especialmente por James Clifford (2008), levaram ao aparecimento de uma maneira singular de entender a pesquisa. Como alternativa à denominada 'etnografia realista', uma nova proposição de escrita é voltada sobretudo ao dialogismo e à polifonia, incluindo no texto etnográfico as vozes dos etnografados, descentralizando a autoridade da voz do pesquisador. O ponto de tensão é a questão do direito\condição de representatividade do 'outro', condição da etnografia tradicional. "Ao invés de falar *sobre* o outro ou *pelo* outro, o antropólogo passa a falar *com* o outro através da elaboração etnográfica de uma escrita dialógica e\ou polifônica que busca ser uma 'alegoria' do encontro entre subjetividades de diferentes culturas: a

dos etnografados e a sua própria” (VERSIANI, 2002, p. 67). Assim, a antropologia pós-moderna reflete tanto sobre o objeto pesquisado quanto sobre o pesquisador que realiza a pesquisa.

Logo, optar pela etnografia pós-moderna significou conceber um processo de investigação em que ouvir as vozes dos participantes do grupo e colocá-las no conjunto da investigação foi algo importante. Por isso, este trabalho tem por objetivo olhar os ambientes pedagógicos das escolas e universidades ‘desde dentro’. Busquei escrever a pesquisa *com* os meus colaboradores e não *sobre* eles. A tentativa de construir a pesquisa a partir dos temas oriundos de nossa convivência, de uma experiência que ocorreu em conjunto, buscou atender a este propósito.

Revela-se, então, a incapacidade da ciência – e neste caso a minha incapacidade e não-intenção, como pesquisadora - em produzir ‘retratos exatos’ de seu tema, bem como a insuficiência de construção de uma verdade objetiva. Significa que no panorama no qual me insiro, busco revelar-me, da maneira mais aberta possível a meus colaboradores, assumindo posições, valores e visões de mundo e renunciando a certo ‘olhar de Deus’ que envolveu, por muito tempo, a dinâmica da pesquisa mais positivista e tradicional e abrir espaço para uma construção possível e polivocal.

Assentada em uma perspectiva pós-estruturalista, considero, conforme já pontuei no início deste trabalho, que o investigador não consiga assumir uma posição distante ou neutra de seu objeto pesquisado. Isso significa que esta pesquisa reconhece, de maneira explícita, a minha presença na condução do processo metodológico, nas escolhas de pesquisa, e em toda a realização do estudo, que resulta na criação de um texto de caráter mais experiencial e autoral.

Ao eleger a etnografia pós-moderna como eixo articulador da narrativa (...) estamos tomando uma atitude política que envolve riscos (...) ao estarmos atentos/as e fazermos emergir as diferentes vozes presentes nos textos, os limites da autoridade científica e acadêmica serão colocados sob rasura (...) (KLEIN e DAMICO, 2012, p. 66).

Assim, como esta escrita tem por desejo problematizar o atravessamento das visibilidades em algumas escolas e outros ambientes de formação docente, busquei parceiros do Programa PIBID para que pudessem me ajudar a compor tais perspectivas.

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) foi instituído pelo Governo Federal pelo decreto nº7219\2010, com o objetivo de incentivar a iniciação à docência, auxiliando na formação e no aperfeiçoamento de docentes em nível superior e para a melhoria da qualidade da educação básica da escola pública no Brasil. O objetivo é antecipar o vínculo entre os futuros mestres e as salas de aula da rede pública, estabelecendo uma articulação entre a educação superior (por meio das licenciaturas), a escola e os sistemas estaduais e municipais⁹.

Neste sentido, o PIBID apresenta-se como uma interessante proposta de fazer dialogar as experiências e saberes dos professores da Universidade, das escolas e dos futuros professores em período de formação, agindo diretamente no âmago da escola pública. Segundo os relatórios publicados, o Programa tem apresentado impactos significativos¹⁰:

Os principais impactos do PIBID retirados do relatório de gestão 2009/2011 da DEB\CAPES - Diretoria de Educação Básica coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior, apontam que do ponto de vista das licenciaturas houve um crescimento na procura, diminuindo a evasão, o que configura uma maior valorização do profissional, sendo inseridas novas metodologias e tecnologias educacionais na formação docente (...) No ano de 2009, ano de início do PIBID, foram concedidas 3088 bolsas, passando esse número para 49. 231 no ano de 2012, aproximadamente 16 vezes mais que no início de sua implementação. No que se refere às instituições que participam do programa em 2009 eram 43 passando para 196 no ano de 2012. Todos esses dados foram extraídos do relatório da DEB\CAPES 2009/2011 (PAPROSQUI, 2015, p. 26).

Dentro das possibilidades do PIBID, o subprojeto Artes Visuais (UFSM) apresenta uma proposta de trabalho diferenciada. Sabendo que o campo da cultura visual é ainda bastante recente e tendo consciência, a partir de perspectivas pessoais da vivência na escola e reafirmadas em autores como Hernández (2000, 2005, 2007) e Freedman (2006), percebi que o ensino de ordem mais tradicional na área das artes visuais

⁹ Portal do MEC. Fonte < <http://portal.mec.gov.br/pibid>< acesso em 04 de fevereiro de 2017.

¹⁰ Muito embora esteja apresentando impactos relevantes, cabe salientar que a manutenção do Programa PIBID tem sido uma incógnita nos últimos semestres. Em função da conjuntura que se instaura em nosso país, de grande instabilidade política e econômica, e em função de uma série de cortes (como a PEC 241 aprovada em 2016) em diversos setores, na qual a educação está inserida, a permanência do Programa tem sofrido muitos abalos. Está garantida até o final de 2017, no entanto, infelizmente, os rumos do programa são incertos a partir de então.

constitui-se como prática mais comum nas escolas. Sem deixar de reconhecer todas as potencialidades e méritos que outros dispositivos e maneiras de conceber o ensino das artes baseado em perspectivas menos contemporâneas, como o desenvolvimento da livre expressão e das habilidades, por exemplo, possam possuir, compreendi que as experiências pedagógicas assentadas em preceitos da cultura visual potencialmente se relacionariam melhor a esta proposta de trabalho.

Neste sentido, buscava um sítio em que o trabalho das artes visuais focado nas perspectivas da cultura visual pudesse aparecer em potência. Foi com este raciocínio que fui consentida a realizar um estudo a partir das práticas desenvolvidas no PIBID/UFSM – Subprojeto Artes Visuais, onde fui pronta e gentilmente acolhida. Este projeto, assentado em uma abordagem contemporânea, inovadora e comprometida de fazer ciência e movimentar a formação de futuros professores, busca encontrar ressonâncias a partir das múltiplas vozes que compõem os encontros de estudantes e docentes. Tendo a convicção de que o conhecimento pode ser produzido a partir da experiência, o trabalho no interior do projeto é assentado na perspectiva de posicionar-se ‘entre’, não como um local, mas ‘um processo, um movimento de deslocamento de sentido’ (OLIVEIRA, 2011, p. 20). Significa que o local assumido pelos professores coordenadores, supervisores e pibidianos constitui-se, sobretudo, como um espaço de formação mútua em que o encontro das trocas de experiências, de movimentos de dúvidas, questionamentos, partilha de sucessos e dificuldades, e experimentações tomam lugar central na proposta. O referido projeto assume “modos de direcionalidade que adotem a função de falar disso e sobre isso, mas de forma não definitiva” (OLIVEIRA, 2011, p. 22), o que revela uma postura de adoção de possibilidades e não de verdades absolutas e o entendimento de uma perspectiva de que

(...) nós podemos usar a própria experiência para iluminar o contexto social no qual estamos inseridos e também podemos utilizar a pesquisa para investigar este contexto, mas não podemos pretender encontrar uma resposta para cada pergunta, nem uma certeza para cada dúvida mas, talvez o poder das perguntas resida justamente na capacidade de ampliar o espectro do que pode ser interrogado (OLIVEIRA, 2011, p. 28).

Compreendendo esta perspectiva, fui acolhida no projeto PIBID Artes Visuais que contava, no período de 2015, com dois coordenadores; uma média de 20 a 25

estudantes e o total de quatro supervisores em quatro escolas públicas da cidade de Santa Maria.

A dinâmica prática adotada pelo projeto consistia, basicamente, em dois momentos distintos que ocorriam semanalmente: o primeiro eram os encontros coletivos. Nestes, realizavam-se o planejamento, acompanhamento e avaliação dos projetos de arte e cultura visual que os pibidianos desenvolviam nas escolas, sob a orientação dos supervisores locais. Além disso, este se apresentava como um espaço de formação continuada, já que eram programadas e desenvolvidas atividades coletivas de discussão de textos, filmes e outras que auxiliavam nos processos de formação destes envolvidos, bem como servia de espaço de produção do pensamento para os supervisores e coordenadores. Um segundo momento do PIBID consistia, então, na atividade que os estudantes realizavam dentro das escolas, sob a tutoria dos supervisores locais. Os pibidianos desenvolviam seus projetos nas turmas destes supervisores, que lhes concediam espaço no interm das atividades correntes do semestre.



A partir desta dinâmica, defini meus instrumentos de pesquisa: uma observação participante nos encontros coletivos e em dois projetos aplicados nas Escolas (um a cada semestre do ano de 2015 que resultaram no Caderno de Campo – Anexo I); entrevistas (anexo II) com os pibidianos proponentes dos projetos nas escolas e análise de documentos referentes a estes projetos (como relatórios e outros materiais que viessem a surgir).

A escrita do caderno de campo serviu para registrar, selecionar, apontar as questões que pareceram mais importantes e sobretudo, movimentar o pensamento sobre o que estava sendo observado. Já as entrevistas serviram como instrumento para expandir as percepções no trabalho de observação, bem como produzir novos conhecimentos de ordem mais específica dos grupos entrevistados. No caso desta investigação, foi importante estabelecer um roteiro – mesmo que bastante aberto – para conduzir as entrevistas.

Passei a acompanhar semanalmente, durante o ano de 2015, as reuniões coletivas do PIBID e, ao me integrar e tomar contato com os projetos desenvolvidos por aqueles jovens, selecionei um grupo, em cada semestre, para acompanhar nas escolas. Assim, tive contato com o grupo integral nas reuniões coletivas semanais e com um grupo específico na escola, também semanalmente.

Durante o ano de 2015 (primeiro e segundo semestres), acompanhei um total de 19 reuniões coletivas com as discussões dos temas mais diversos envolvendo questões acerca da docência e suas relações com as artes visuais. Presenciei também os relatos contínuos sobre a elaboração, desenvolvimento e avaliação dos projetos dos pibidianos realizados nas escolas, sobre os mais diversificados temas, como por exemplo: Autorretrato – modalidade contemporânea; Diversidade de gênero; Modos de ver e o pensar sobre si ; Arte de rua; Criação e produção de uma narrativa visual fílmica na Escola; A fotografia e suas expressões como tecido provocativo de pensamento nas aulas de artes visuais; Narrativas do cotidiano: Fanzine e quadrinhos; Eco art e artes visuais; Cibercultura e educação na contemporaneidade; Arte e Alimentação; Relação do eu com a escola; Conformação dos sujeitos e padrões estéticos; Muralismo e questões sociais; Visualidades e expressões artísticas no cotidiano; Ídolo, cultura visual, cultura juvenil (dentre outros).

Com relação aos trabalhos realizados nas escolas, no primeiro semestre de 2015, tive contato com o projeto chamado 'Visualidades e expressões artísticas no cotidiano'. Esse foi desenvolvido em uma escola estadual da cidade (escola 01), em uma turma de 6º ano. Este projeto tinha por objetivos:

Fazer um levantamento sobre as manifestações de arte encontradas nos caminhos diários dos estudantes na sua comunidade; buscar uma aproximação da arte contemporânea através das intervenções artísticas; estabelecer possíveis relações entre a cultura juvenil e as visualidades presentes na comunidade onde a escola está inserida; Traçar paralelos com a experiência que tivemos ao abordar a mesma temática em uma turma de 1º ano do ensino médio na escola (...) (RELATÓRIO PIBID UFSM\Artes Visuais, 2015).

Durante o segundo semestre, acompanhei um outro projeto intitulado "Eco art nas artes visuais", que foi desenvolvido em uma outra escola estadual da cidade (escola 02). Nesse:

As atividades tomaram por base a problemática 'Como a eco art pode auxiliar no ensino das artes Visuais?'. Buscamos através do nosso projeto desenvolvido no campo da arte traçar relações com o mundo contemporâneo e com a realidade dos educandos, trazendo relações com diversas culturas. (RELATÓRIO PIBID UFSM\Artes Visuais, 2015).

Durante este um ano de observação acompanhando o trabalho do Pibid Artes Visuais transitei pelos mais diversos espaços onde as atividades eram realizadas. Na universidade isso ocorreu em salas de aula, laboratórios, auditórios e nas escolas ocorreu em salas de aula, bibliotecas, salas de professores, pátio, dentre outros espaços. Me movi sempre com um duplo intuito: às vezes buscando não interferir em determinadas ações e discussões, e em outras, tentando interagir, conhecer e construir em conjunto com o grupo. As reuniões de formação na universidade costumavam ocorrer, geralmente, em dois laboratórios. Sobretudo em um deles, chamado Laboratório de Artes Visuais, a própria organização do espaço, já em forma de círculo, revelava como um trabalho de caráter horizontal era ali desenvolvido. Sem lugar específico de destaque, coordenadores, supervisores e pibidianos se misturavam, no intuito de partilhar saberes e experiências e produzir conhecimentos de maneira conjunta. Me infiltrei, assim, nestes espaços, sempre integrando o grupo. Em muitas ocasiões, participei das atividades propostas, sobretudo quando da discussão de filmes, que eram assistidos em casa e discutidos a partir de um instrumento de análise previamente partilhado. Este contato 'em meio' e não, de um lado separado, me

permitiu sentir um pouco como a engrenagem do grupo funcionava, com seus afetos e conflitos. Em muitas vezes, me vi revivendo os meus próprios percursos e dilemas nas primeiras incursões como docente. Em muitos momentos, foi como se eu estivesse sentindo, por eles, a angústia de se colocar à frente e tomar conta das turmas. Ainda sobre estes espaços na universidade, foi salutar um acentuado sentido de grupo, de relações coletivas de muita proximidade e afeto, característica fundamental, creio, para que atividades e discussões pudessem fluir e acontecer de maneira mais natural e frutífera. Chimarrão, café, bolachinhas e tudo mais que pudesse caracterizar um espaço de convívio apareciam como rotina nos encontros do grupo Pibid.

Nas escolas, o acompanhamento dos projetos ocorreu de maneira parecida, no entanto, em sala de aula, me posicionava sempre nos extremos da sala (ou à frente ou ao fundo) e ficava observando tentando interferir, da menor maneira possível, no andamento da aula. Optei por não levar gravador em nenhum dos encontros (nem nas escolas e nem na universidade, com exceção do uso que fiz nas entrevistas), pois acreditava que aquele instrumento (muito embora pudesse facilitar muito o trabalho de registro) poderia causar algum desconforto nos colaboradores da pesquisa. Nos momentos de intervalo, buscava aproximação com alguns estudantes da escola, buscava conversar e conhecer um pouco aqueles processos. Antes do início das aulas, costumava aguardar na sala de professores, trocava ideias, observava os ambientes. Nos recreios, vagava por lugares diversos: às vezes permanecia em sala, às vezes andava e observava o pátio, em outras situações visitava as salas de professores, enfim. Coletei impressões e produzi dados nos mais diversos locais que pudessem me ofertar pensamentos sobre os atravessamentos e as visualidades.

Relevante ressaltar que a oportunidade de acompanhar um Grupo PIBID em suas atividades de formação foi tornando-se cada vez mais proveitosa, uma vez que o estado de efervescência do docente em sua trajetória formativa na Universidade é capaz de revelar uma motivação ímpar. Ainda, o fato de que os pibidianos são abalados com uma intensidade reduzida por uma série de questões de ordem política, econômica e estrutural que afetam direta e fortemente os já efetivos professores das Escolas Públicas (muitas vezes, minando, sua motivação e as maneiras pelas quais as atividades pedagógicas se desenvolvem), torna-se algo importante. Refiro-me aqui a um panorama, infelizmente muito comum no sistema educacional de nosso país: déficit

salarial, desvalorização do professor, problemas de precariedade de estrutura material, física, dentre uma série de outras questões nas quais os pibidianos têm contato nesta experiência conjunta, no entanto, por ainda não fazerem parte de maneira definitiva deste sistema, não se veem tão incisivamente prejudicados.

Neste sentido, o PIBID apareceu como uma oportunidade de visualizar, testar e vivenciar, ao lado dos estudantes, o que um ensino baseado nos princípios da cultura visual e do trabalho com as visualidades poderia ser capaz de fazer pelos estudantes das escolas e também pelo próprio docente em formação. O acompanhamento duplo, dos projetos nas escolas e das reuniões coletivas pôde me dar um pouco esta visão que desenvolvo em breve.

cultura visual: meandros e limiares



Em uma das reuniões semanais de formação dos estudantes PIBID, uma atividade de apresentação e discussão de texto:

Apresentação do texto: Métodos alternativos de pesquisa na universidade contemporânea: uma reflexão crítica sobre a cartografia e metodologias de investigação paralelas, do prof. Leonardo Charréu. A responsável pela apresentação era uma das supervisoras. (...) fez algumas observações sobre o texto e relações com outros autores, de maneira um pouco fragmentada. Ela colocou que a escola tradicional não sabe o que fazer com este conhecimento artístico:

Supervisora: me deparei com a minha frustração, não estou sabendo lidar com a situação em si - como que eu poderia colocar esta mudança que 'estão' querendo fazer... a minha aula tradicional que eu trabalho... trabalho a história da arte, resumo do texto, questões, 'coisa mais tradicional', embora em cada escola(...) eu faço um trabalho prático também(...).

Coordenadora: temos discutido bastante sobre como fazer para que as nossas aulas conversem com a vida dos sujeitos que estão ali(...) As Cavernas de Lascaux, Altamira, por exemplo - qual a relação com a vida dos alunos? aqui não tem caverna... é uma arte longínqua(...) Podemos continuar trabalhando com a história da arte mas fazendo um link com a contemporaneidade... como aproximar as cavernas de hoje?

Pibidiana: *pichação, muralismo, grafite (...)*

Coordenadora: *tatuagem (...) todas estas inscrições são muito presentes hoje(...) uma gruta por exemplo, é uma escrita que marca, quando fazemos este link, chama atenção(...) O Modernismo, semana de 22, o que teríamos de mais próximo? o que foi a semana de 22 grosso modo?*

Supervisor: *uma afronta (...)*

Pibidiano: *nacionalismo (...)*

Coordenadora: *nacionalismo exacerbado(...) maneira de proteger nossa cultura, o que temos de mais próximo? o tradicionalismo?*

Pibidiano: *pode ser, mas... acho muito forçado... conheço gente que não se envolve o ano todo e só se envolve na semana farroupilha... 'é muito palha...'*

Uma discussão sobre isso quis se instaurar com mais duas ou três intervenções.

Coordenadora: *era isso que eu queria, que vocês tivessem algo para dizer... é colocar o assunto em discussão... sem chegar a uma conclusão... quando fazemos uma inserção no dia a dia temos o que dizer.... O que a fase azul do Picasso tem aproximado no dia-a-dia? (...) quando fazemos o link todos têm o que dizer e o professor não precisa ter a pretensão de dizer a verdade, uma verdade... toda a história da arte tem como fazer link com a contemporaneidade... (Caderno de Campo: RC/ 13 de maio de 2015).*

A narrativa anterior revela um dilema bastante comum na escola de hoje: a necessidade de trabalhar conteúdos versus a dificuldade de aproximá-los às realidades dos estudantes. Em uma perspectiva de ensino um pouco mais tradicional, uma aula de história da arte geralmente tenta falar sobre o ponto de vista do autor da obra, o que provavelmente quis dizer, o que os livros e os especialistas dizem sobre aquelas obras e se mostram 'maneiras de fazer a leitura das obras'. Comumente a história da arte aparece mais ou menos pronta e fechada, conforme os livros mais recomendados indicam que sejam os cânones daqueles períodos trabalhados.

Acredito que toda a forma de conhecimento tenha seu valor, assim como esta a qual me referi agora. No entanto, as posturas adotadas pelos professores-pesquisadores que se orientam pelo campo da cultura visual ou por uma perspectiva mais pós-estruturalista de trabalho tendem a dar ênfase a outros aspectos dentro dos processos

pedagógicos. Seguindo em um mesmo exemplo, os produtos da história da arte, também importantes (mas não mais que outros produtos da cultura) seriam provavelmente pontos de partida, maneiras de alavancar pensamentos e discussões acerca das realidades atuais dos personagens daquela aula. Ademais, os projetos em cultura visual, possuem uma ênfase sobre as particularidades das interpretações de cada um, sobre as diferentes experimentações que cada estudante é capaz de fazer e sobre as relações que se estabelecem entre ambos. As perguntas que se estabelecem são: ao invés de “o que aquela imagem diz?”, questionar: “como eu experimento aquela imagem e o que aquela imagem diz de mim?”.

Essas ligações, sempre possíveis, e aqui exemplificadas na narrativa: caverna, inscrições, grafite, tatuagens, são maneiras de propor e construir, em conjunto, uma ligação diferenciada com os estudantes. O campo de estudos em cultura visual pode aparecer como um alento ao tipo de problemática\discussão estabelecida acima.

É necessário, a esta altura, esclarecer que ao falarmos de cultura visual estamos pisando em um terreno ainda bastante arenoso, uma vez que nos referimos a estudos que emergiram, de acordo com o que nos revela Hernández (2007), no final dos anos 80, em um debate que entremeia discussões de áreas diversas como a cultura da mídia, a história da arte, estudos da sociologia da cultura, da área do cinema, da linguística, dos estudos culturais, dentre outros. A perspectiva comum dessas áreas é o rumo em direção a um novo paradigma que aponta para a necessidade de investigação da postura subjetiva dos sujeitos com relação ao consumo dos artefatos simbólicos que se manifestam visualmente. Em outras palavras, significa dizer que, de acordo com o que aponta Hall (1997; 2004) sobre o conceito de ‘representação’, as coisas não têm nenhum significado em si, a priori, mas este é constituído coletivamente a partir dos sistemas de linguagem que cada cultura elabora em cada momento histórico.

Esta perspectiva nos leva a considerar a produção de sentidos menos em termos de certeza e verdade e mais em termos de troca – um processo de intercâmbio que sempre leve em conta a persistência da diferença e das relações de poder entre os distintos sujeitos dentro de um mesmo circuito cultural. Por isso, a produção de sentido tem maior relevância neste estudo do que a significação¹¹.

¹¹ Ao falar em significado, aponto para um uso que se refere “ao núcleo de indicações de compreensão da palavra, relativamente estável, compartilhado por todas as pessoas que a utilizam (...)” e quando me

Esta concepção de intercâmbio de significação e produção de sentidos confere à cultura visual um enorme potencial de problematização com profundo alcance educacional. Sobretudo se pensarmos o espaço escolar não mais como o lugar de repetição e reconhecimento, mas antes como um lugar de posicionamentos ativos, de debate e de construção coletiva do conhecimento, tendo como base as micronarrativas que permeiam o cotidiano.

Neste tipo de descentramentos ocorre uma importante mudança: o espectador\leitor que tradicionalmente era considerado como um receptáculo passivo da informação cultural, passa a ser tão importante quanto o produtor da imagem\texto no processo de elaboração de sentidos. Esta é uma das mais importantes questões que caracterizam o trabalho com o campo da cultura visual, sobretudo quando nos referimos às atividades dentro de sala de aula. Significa considerar as diferentes experimentações que os estudantes são capazes de fazer relativas aos produtos da cultura e problematizar de quais maneiras tais relações e conexões tem a ver com a construção de seus processos identitários. Isso sugere um caminho pouco trilhado na escola conteudista atual, o espaço escolar como potencializador dos processos de autoconhecimento de cada aluno.

Partindo desta perspectiva, a expressão cultura visual refere-se, a

(...) uma diversidade de práticas e interpretações críticas em torno das relações entre as posições subjetivas e as práticas culturais e sociais do olhar. (...) movimento cultural que orienta a reflexão e as práticas relacionadas a maneiras de ver e de visualizar as representações culturais e, em particular, refiro-me às maneiras subjetivas e intra-subjetivas de ver o mundo e a si mesmo (HERNÁNDEZ, 2007, p. 22).

Em uma tentativa pedagógica de apresentar o campo da cultura visual¹² (embora, de pronto, reconheça que tais proposições não correspondem à complexidade

refiro aos sentidos, estou apontando para “os significados que o termo adquire para cada indivíduo, na medida em que movimenta vivências afetivas dele, experiências e contextos de uso” (PERUZZOLO, 2004, p. 17-18). Assim reitero a posição de Peruzzolo acerca da diferenciação entre significados e sentidos, e amplio o núcleo de compreensão da palavra para outras manifestações como as da experiência visual.

¹² Quando falamos sobre o campo da cultura visual estamos nos referindo a uma grande heterogeneidade de posicionamentos que o ramificam em perspectivas diversas, relacionadas ao objeto de estudo da cultura visual e outros pontos, como: (a) experiências visuais *apenas* mediadas por imagens, ou uma experiência visual que entende a mediação das imagens *como uma* das possibilidades; b) a delimitação ou não de um foco histórico: cultura visual é específica de nosso tempo; ou é algo para ser estudado em períodos históricos aleatórios (SÉRVIO, 2014). Além destas divergências, a própria nomenclatura do campo carrega uma questão. Segundo Mitchell (2003), o campo de estudos da cultura visual deveria chamar-se “Estudos visuais”, e o seu objeto de estudo seria a cultura visual. No entanto, a opção de grande

da realidade e são muito mais uma tentativa de expor algumas ideias principais sobre o campo e ‘delimitá-lo’ de maneira pedagógica), Hernández apresenta-o em três perspectivas, a saber:

- (a) Um campo de estudos transdisciplinar ou adisciplinar que indaga sobre as práticas culturais do olhar e os efeitos deste olhar sobre quem vê (...) (2007, p. 32);
- (b) Um guarda-chuva debaixo do qual se incluem imagens e artefatos do passado e do presente que dão conta de como vemos e somos vistos por estes objetos (2007, p. 33);
- (c) Uma condição cultural que, especialmente na época atual, está marcada por nossa relação com as tecnologias da aprendizagem e comunicação que afeta como vemos a nós mesmos e o mundo (2007, p. 34).

Conforme a perspectiva do autor, o campo da cultura visual surgiu para problematizar a questão da experiência visual e os posicionamentos sobre os mais diversos tipos de imagens, de suas relações com os processos sociais e, sobretudo com os sujeitos que as experimentam¹³. Estes estudos emergem, assim, como resultado de uma condição histórica em que a produção de bens materiais e simbólicos aumenta progressivamente em função dos desenvolvimentos tecnológicos e das tecnologias de comunicação¹⁴ e nas quais outras disciplinas mais antigas como a estética e história da arte (tradicionalmente ‘detentoras deste conhecimento’) já não podiam dar conta.

parte dos autores, como ele próprio, pela nomenclatura de ‘cultura visual’ como campo está ligada à centralidade da palavra cultura que não poderia deixar de aparecer. Um campo chamado ‘estudos visuais’ perderia semanticamente parte importante do sentido sem a dimensão cultural especificada. Assim, neste trabalho, utilizo o termo cultura visual tanto para o campo quanto para o objeto de estudos que se aloca centrado nas visualidades.

¹³ Segundo Sérgio (2014), para alguns autores como John Walker e Sarah Chaplin, o campo da cultura visual se dedica especificamente às experiências visuais mediadas por imagens - que são produzidas para serem vistas (como as imagens estáticas e em movimento). Assim, não estão preocupados em compreender como as pessoas veem o mundo, mas especificamente como as pessoas veem especificamente estas imagens que foram produzidas para serem vistas. No entanto, outro rol de autores nas quais se identificam J. T. Mitchell, este foco torna-se redutor, uma vez que a visualidade – que compreende as relações estabelecidas pelos sujeitos a partir de imagens dos mais diversos tipos – aparece como objeto de estudo central deste campo e assim pensa a experiência visual de uma maneira ampla. Esta escrita, que tem como eixo principal o conceito de visualidade não poderia estar congruentemente conectada à primeira corrente mencionada.

¹⁴ Faz-se relevante ressaltar que há dois modos de ver gerais na definição de cultura visual, nas quais diferenciam-se em função sua historicidade. Um deles entende a cultura visual de modo restrito, na medida em que ela corresponde à cultura ocidental, “a cultura dos tempos recentes marcados pela imagem virtual e digital, sob o domínio da tecnologia (Nicholas Mirzoeff)”; e uma outra perspectiva, que envolve vários autores, “considera que a cultura visual serve para pensar diferentes experiências visuais ao longo da história em diversos tempos e sociedades” (KNAUSS, 2006, p. 110). Assim, para Mirzoeff,

Por conseguinte, uma das características fundamentais do campo da cultura visual é exatamente o esbatimento das fronteiras entre os diversos artefatos e práticas produzidas nos campos que se cruzam. Isso significa que as maneiras de consumo ou apropriação dos referidos objetos possuem, dentro da cultura visual, um igual peso. Quer dizer, para um sujeito, a apropriação simbólica de um quadro de Picasso (representante clássico da arte) pode ter a mesma importância ou menos, que a apropriação simbólica de um anúncio publicitário, tendo em vista que, o que está em jogo, não é o que este artefato ‘carrega consigo’, mas a experimentação que aquele sujeito faz dele e como isso muda o sujeito consumidor.

Segundo Dias (2011), um estudo pelo viés da cultura visual não significa uma exclusão sumária das artes de elite dos currículos, todavia uma outra maneira mais relacional, inclusiva e menos hierárquica de integrá-las aos demais conteúdos de outras ordens. Portanto, fica evidente que os estudos em cultura visual não têm por objetivo ‘tomar o lugar’ daqueles conteúdos ligados à estética e história da arte mais tradicional, que são também muito importantes, mas, de outra forma, a tentativa é a de trabalhar em conjunto, ao lado, fazendo relações e destituindo as hierarquizações que inferiorizavam uma série de produtos da cultura.

Esse possível destronamento do estético é uma ingênua projeção do medo que arte\educadores desenvolveram ao se aproximarem da ideia de cultura\arte como um conjunto de práticas, contrariamente ao estabelecido entendimento de que cultura\arte é um conjunto de obras. Mas, (...) o objeto estético não perde o seu poder na cultura visual. Ele, simplesmente, é investido de outros poderes que o relacionam ao seu contexto social (DIAS, 2011, p. 70).

O campo da cultura visual, neste sentido, vem problematizar o ensino das artes dentro de um panorama que evidencia as práticas simbólicas cotidianas e que valoriza

o desenvolvimento recente da tecnologia digital é a causa de mudanças culturais importantes que deram lugar à preeminência do visual na vida cotidiana (...) para ele, a cultura visual é uma abordagem para estudar o modo de vida contemporâneo do ponto de vista do consumidor, interrogando como são buscados informação e prazer pelo consumidor por meio de tecnologia visual, ou os aparatos concebidos para intensificar o olhar. Ressalta, então, os processos de visualização e sua importância da vida cotidiana (KNAUSS, 2006, p. 109).

Destaco, assim, que embora muitas ideias de Mirzoeff apareçam nesta escrita dialogando com as perspectivas aqui desenvolvidas, este trabalho alia-se à primeira concepção na qual a cultura visual é passível para pensar outros períodos da história para além da contemporaneidade.

os objetos e processos de visualidades que compõem este cotidiano em toda a sua singularidade, provisoriedade e heterogeneidade. Esta perspectiva fica, assim, contraposta a uma visão mais universalista do mercado e do ensino da arte, nas quais a tradição e os cânones tentam impor e manter uma visão fechada, monológica e conservadora do que seria arte e das 'verdades' instituídas por esta. No entanto,

a tradição e as instituições acadêmicas tentaram instituir e definir o que é arte, mas fracassaram porque somente um conservadorismo acrítico pode conceber o ato de compreensão como submissão à autoridade de uma tradição, um cânone. A arte, assim como as imagens, é ideológica e está socialmente situada" (MARTINS, 2009a, p. 102).



Juliana Salbego, experimentações, 2017

Isso significa que, muito embora existam grupos dominantes, assentados sob a tradição, e que se articulem na tentativa de reduzir as perspectivas da arte em verdades essencialistas e monológicas, a perspectiva dialógica do campo da cultura visual pressupõe, em contrapartida, a ideia de vozes e de polifonia e

(...) reconhece que no universo cultural as interações acontecem por meio de confluências, reciprocidades, simultaneidades e fronteiras. Fronteiras porosas que permitem movimento, espaços muitas vezes imaginários, espaços de trânsito sem uma divisão *a priori* do que é bom ou mau, erudito ou popular, culto ou inculto. (MARTINS, 2009a, p. 103).

Neste mesmo sentido, passa a acontecer um deslocamento das grandes narrativas, da história oficial para o cotidiano, do enfoque que se passa a dar às micronarrativas e junto com elas às experiências subjetivas dos estudantes. Significa, ainda conforme Dias, uma ênfase nas experiências diárias do visual e no deslocamento de sua atenção das belas artes para a visualização do cotidiano.

Estas maneiras mais abertas e flexíveis de conceber as relações e o trabalho relativo à experiência visual e o ensino não se apresentam como habituais\ordinárias no contexto da escola hoje. Por isso, faz-se importante sinalizar que, inicialmente, os estudos sobre a cultura visual estavam mais diretamente ligados aos pesquisadores-professores de ensino de artes que trabalhavam com estas temáticas dentro das universidades. Mesmo dentro deste grupo mais específico, passou a haver uma cisão bastante acentuada que marcou a divisão entre os arte-educadores mais tradicionais, que ainda entendiam o ensino da arte com “A” maiúsculo, excluindo as demais manifestações visuais contemporâneas que estivessem fora deste escopo, e o grupo dissonante, que entendia o ensino de artes de maneira mais ampla, participativa e horizontal das artes visuais. O primeiro grupo certamente enfatizava a questão das habilidades técnicas e da apreciação estética mais ligada à história da arte, enquanto que o segundo enfocava um lado mais de experimentação das imagens em seus mais diversos tipos (história da arte, da mídia, da cultura popular, etc.), evidenciando tanto uma perspectiva de resistência, denúncia e politização, quanto uma dimensão mais subjetiva. Estas divergências de posicionamentos e comportamentos, muito embora sempre em estado de movimento, certamente se mantêm entre grupos que possuem

entendimentos divergentes sobre as potencialidades e deveres das experiências pedagógicas relacionadas ao nosso tempo.

Não obstante, como é possível observar na narrativa apresentada algumas páginas atrás, um diálogo entre concepções mais tradicionais de ensino das artes visuais e outras perspectivas mais abertas vem sendo travado de maneira potencial, sobretudo em oportunidades de intercâmbio entre os sujeitos atuantes nas escolas e nas universidades, como oportunamente ocorre no PIBID. Este diálogo revela uma troca de experiências muito rica entre os supervisores (que estão em contato diário com a escola e tiveram sua formação sob outras bases mais tradicionais de ensino), os coordenadores (que estão cotidianamente inseridos nas discussões desta temática) e os estudantes de graduação (pibidianos), que fazem as leituras e discussões dentro da universidade e imediatamente experimentam o cotidiano escolar.

Estas maneiras mais alternativas de conceber as relações entre experiências pedagógicas, arte, imagens, experimentações, fica bastante evidente no cotidiano dos pibidianos colaboradores desta pesquisa, como podemos observar na narrativa a seguir. Em uma reunião coletiva, no momento em que os pibidianos estavam partilhando com o grupo as experiências de seus projetos em andamento:

Em seguimento, apresentou o grupo que produziu seu projeto sobre **arte com frutas e legumes**. Comentaram que selecionaram imagens da história da arte que mostravam comidas:

- (...) *pegamos uma artista famosa chinesa que trabalha com legumes e verduras* (...) (pibidiano).

Na parte prática, comentaram a dificuldade em operacionalizar um tipo de arte semelhante por conta da necessidade do manuseio de facas, o que causaria um problema com a escola, tendo, então, optado por um trabalho artístico com o manuseio de grãos. O coordenador comenta com as estudantes que o trabalho com a questão da criatividade é importante, mas que elas deveriam fazer movimentar outros conceitos e pensamentos em torno desta temática.

- (...) *passamos um vídeo sobre anorexia e bulimia, o caso de uma pessoa que virou de obesa à anoréxica* (...) *não deu tempo de fazer tudo* (...) *falamos da história dos alimentos no mundo* (...) *dos industrializados* (...) *e depois fizemos a relação destas produções de alimentos com a arte* (...) (pibidiana).

O coordenador sugere a aproximação da categoria do 'efêmero' para trabalhar a questão da arte com comida, pois ela se deteriora rápido.

- (...) *os alimentos estragam mas o que fica mesmo é o registro, a fotografia*" (pibidiana)

- (...) *ou a experiência do ver* (coordenador).

Logo as estudantes comentaram que iniciaram o trabalho plástico, compraram e levaram algumas variedades de grãos para que os

estudantes das escolas pudessem criar. Mostraram na reunião um Powerpoint com uma série de imagens que foram usadas em sala com exemplos de trabalhos com grãos, mas ainda não tinham resultados dos trabalhos dos estudantes da escola para mostrar. Revelaram que, com os grãos em sala de aula algumas crianças formaram a expressão “Racionais MC” e que outro fez o desenho do ‘motoqueiro fantasma’, o personagem de um filme de terror (Caderno de campo: RC/16 de abril de 2015).

A escolha desta temática revela, por si só, uma dimensão bastante significativa da relação arte-cotidiano. A relação entre arte e comida não é, por si só, algo novo, tendo em vista que para além de existirem registros de experimentações artísticas que uniam estas duas áreas que datam do século XVI, a partir da década de 60, sobretudo em território francês, ocorreu o desenvolvimento de um movimento chamado *Eat Art* (Comer arte) e que se ampliou para várias partes do mundo. No entanto, esta aproximação não costuma ser algo que possamos identificar como tradicional ou canônica dentro dos panoramas mais clássicos da história da arte. Não obstante, a relação da linguagem e das materialidades utilizadas na produção destas obras revela uma aproximação muito interessante com o cotidiano e com os sujeitos de maneira geral, afinal, comida é algo que se relaciona a todo e qualquer sujeito. Aquela afirmação popular de que “não se deve brincar com a comida” passa a ser burlada e transformada na sua relação com a criatividade e a subjetividade dos estudantes. Assim, a escolha por este tipo de temática revela já, de antemão, um olhar diferenciado e um desejo de unir a arte ao cotidiano.

Podemos observar também que a relação entre arte e comida aparece como um disparador para tratar de temas cotidianos muito importantes e ligados à vida dos jovens, como a alimentação em excesso ou a falta dela (obesidade, anorexia) e que tem conexão com o tema da imagem de si. Também questões que envolvem a produção e consumo dos alimentos que tem relação direta com esta arte distinta que se refere a uma característica de nosso tempo: a efemeridade. Por fim, as produções realizadas pelos estudantes revelam relações possíveis com ícones da música ou personagens do cinema, referências importantes que movimentam os processos identitários dos estudantes.

Ampliando um pouco mais esta perspectiva, o entendimento sobre a arte e a cultura como algo ligado ao cotidiano vem sendo disseminado no interior dos processos

de formação de professores neste grupo, conforme pude observar. Numa das reuniões coletivas do PIBID, estas discussões apareceram com bastante força:

- (...) a cultura visual é uma área porosa. Há um mal estar entre os arte-educadores que defendem que a arte tenha que ser separada e aqueles que entendem que a arte faz parte de um outro conjunto com outras visualidades que circulam em nosso espaço midiático, cotidiano (...) O ensino a partir da grande arte é uma perspectiva também aceitável, dependendo do contexto e do que se quer ensinar (...) Com o conceito de cultura da antropologia a partir de Geertz, Levi Strauss, Malinowski, são visões importantes da cultura como modo de vida e que está conectada com a cultura visual para contestar aquela visão de alta cultura, do campo das elites para o campo da vida cotidiana. As relações entre as pessoas também é cultura, não só os objetos... A cultura se tornou plural e vai ao cotidiano. Por isso, os estudos culturais são uma grande base dos estudos de cultura visual. A Universidade nem sempre foi aberta à contemporaneidade, há 30 anos atrás estudar o contemporâneo não era permitido, então que os estudos culturais tiveram muitas dificuldades para adentrar a academia, temas ligados ao cotidiano, à família, e à cultura visual tem consciência da contemporaneidade e o peso que o visual tem na nossa cultura contemporânea. Patamar que dá grande importância à cultura visual (Coordenador). (Caderno de Campo: RC/18 de novembro de 2015).

Assim, entender a cultura como algo indissociável ao cotidiano e valorizar as experimentações das imagens e experiências visuais em geral como matéria relevante em sala de aula é algo muito conectado a este viés e de primordial importância na formação dos futuros professores e nos processos de constante formação dos já professores atuais.



sobre nuances:
entre **visualidades**
e **imagens**

Quando falamos em 'ver' estamos nos referindo a um processo complexo que pode ser pensado a partir de duas dimensões diferentes: a visão e a visualidade. A distinção entre os conceitos de visão e visualidade são propostos por Hal Foster (1988), para o qual ambos possuem uma ligação, mas não de dependência simultânea. Quer dizer, visão e visualidade não se opõem, mas ocorrem por processos diferentes e nem sempre estão diretamente entrelaçados, uma vez que visão está relacionada mais à operação física e visualidade às questões de ordem cultural. Para Foster, a divisão entre visão e visualidade consiste no entendimento de que a primeira diz respeito à porção biológica do processo e a segunda à parcela cultural, histórica e contextual da experiência visual do olhar, ou seja, a visualidade se detém na percepção como um fato social.

Isso significa que, nem sempre, a visualidade irá depender explicitamente de uma operação imediata de visão. Uma lembrança ou uma memória, por exemplo, são imagens de pensamento que fazem remissão a uma ou várias imagens percebidas em tempos outros e que, em algum momento, podem fazer surgir visualidades, quando retomadas, repensadas e relacionadas ao sujeito. Em uma sala de aula, por exemplo, quando um professor cita uma determinada obra de arte, filme ou outro tipo imagético sem que esta imagem possa estar ali presente de maneira concreta – facultando a percepção biológica da visão – ainda assim, não a imagem material em si, mas a relação que o sujeito estabelece a partir dela faculta que a visualidade atravesse aquele momento pedagógico, de maneira indireta e mediada pela memória formada em um momento anterior, de um passado recente ou distante, dependendo da situação. De acordo com Foster,

Embora visão sugira a percepção visual como operação física, e visualidade a mesma percepção como fato social, as duas não se opõem como a natureza se opõe à cultura: a visão é também social e histórica, e a visualidade envolve corpo e psique. Todavia, não são idênticas: aqui, a diferença entre os termos assinala uma diferença no interior do visual – entre os mecanismos da visão e suas técnicas históricas, entre os dados da visão e suas determinações discursivas – uma diferença, muitas diferenças, entre de que modo vemos, como somos capazes, autorizados ou levados a ver e como vemos esse ver ou o não-visto dentro dele (FOSTER, 1988, p. IX, tradução nossa).

Torna-se fundamental salientar, assim, que as visualidades são diferentes das imagens. Quando falamos em visualidades estamos nos referindo aos processos de

relação que os sujeitos estabelecem a partir de imagens (de tipos variados). As imagens não são visualidades, mas pontos de partida (ou de meio) que facultam determinadas experimentações, pensamentos, sentimentos, sensações.

(...) quando falamos de visualidades, nos referimos a um processo de sedução, rejeição e cooptação que se desenvolve a partir de imagens. Esse processo tem sua origem na experiência visual. Podemos caracterizar a experiência visual como uma espécie de cosmos imagético que nos envolve ao mesmo tempo em que nos assedia, sugerindo e até mesmo gerando links com nossos repertórios individuais. Esses repertórios individuais incluem imagens de infância, de família, de amores, conflitos, acasos, azares e dissabores. Enfim, são imagens associadas a situações marcantes que, por razões diversas, preservamos para nos proteger das emoções que elas acionam ou, ainda, imagens que guardamos com afeto – e nos reservamos o direito de reviver as emoções que elas desencadeiam apenas em épocas ou momentos especiais. A experiência visual e seus repertórios são responsáveis por sinapses entre conhecimentos objetivos e subjetivos configurados por referências culturais que, de alguma maneira, influenciam os modos e as práticas de ver dos indivíduos (MARTINS, 2009, p. 34).

Uma aula ou momento pedagógico pode ser atravessado por diversas visualidades ao mesmo tempo, algumas a partir de imagens mais facilmente acessíveis\palpáveis como imagens gráficas e em movimento, por exemplo. A experiência visual e seus repertórios também incluem “as representações e as imagens [que] fluem pela vida diária valorizando as formas culturais como o cinema e a televisão (...)” (MARTINS, 2009, p.35).

Entretanto, há tantas outras que precisam ser captadas, como imagens e narrativas da memória e\ou imagens mentais que sejam ativadas a partir de outros sentidos. O visual não é um sentido autônomo, como afirma J. T, Mitchell (2003).

Segundo Knauss,

A interrogação sobre a autonomia do visual e seus limites é colocada de modo a afirmar que a visão deve ser tratada como uma matriz que inclui outros sentidos. É assim que W. J. T. Mitchell condena a separação do verbal e do visual e defende que a tensão entre palavra e imagem é insuperável. Ao defender o diálogo permanente entre representações verbais e pictóricas, o autor sublinha que as representações visuais são vistas como parte de um conjunto entrelaçado de práticas e discursos. Nesse mesmo sentido, Marita Sturken e Lisa Cartwright anotam também que a experiência visual não se realiza de modo isolado. Ao contrário, elas são enriquecidas pelas memórias e imagens de vários universos de nossas vidas (KNAUSS, 2006, p. 114).

Este trabalho não tem por objetivo a discussão e o aprofundamento do conceito ou noção de imagem. Este termo é vastamente utilizado, com uma grande quantidade de significados, sem vínculo aparente, e que impedem a apresentação de uma definição simples que abarque a todos os seus usos. De uma maneira bastante ampla, quando falamos de imagem, concebemos que indica algo que, não necessariamente remeta ao que é visível, mas que, de qualquer forma tome de empréstimo traços do visual e que sempre depende da produção de um sujeito: sendo imaginária ou concreta, ela sempre passa por alguém que a produz ou a experimenta.

Sabemos que a imagem é algo que existe desde sempre, por toda a parte, basta pensarmos que o homem deixou, pelo mundo todo, vestígios de sua presença e de sua capacidade de criação e imaginação sob a forma de desenhos, em pedras, nos mais antigos tempos (desde o paleolítico). Sabemos também que a imagem contemporânea vem de longe, não apareceu agora com a televisão, a publicidade e todos os demais aparatos tecnológicos característicos de nosso tempo.

Instrumento de comunicação, divindade, a imagem assemelha-se ou confunde-se com o que representa. Visualmente imitadora, pode enganar ou educar. Reflexo, pode levar ao conhecimento. A sobrevivência, o Sagrado, a Morte, a Saber, a Verdade, a Arte, se tivermos um mínimo de memória, são os campos a que o simples termo 'imagem' nos vincula. Consciente, ou não, essa história nos constitui e nos convida a abordar a imagem de uma maneira complexa, a atribuir-lhe espontaneamente poderes mágicos, vinculada a todos os nossos grandes mitos (JOLY, 1996, p. 19).

Ainda, se emprega o termo imagem para mencionar associações psíquicas, como representações mentais, sonhos, memórias, etc. Também trabalhar a 'imagem' de uma empresa, a 'imagem' de um determinado político, a 'imagem' de uma marca, dentre outros, tornou-se uma expressão muito comum aos profissionais do marketing, da publicidade e demais ofícios da comunicação. Outrossim, ao que se refere à língua, a imagem é um nome habitual dado à metáfora, que é uma das figuras de linguagem mais conhecidas e usadas na retórica. A metáfora verbal ou o 'falar por imagens' consiste em empregar uma palavra por outra, em virtude de sua relação analógica ou de comparação.

Fazendo uma relação com o Deus Proteu da mitologia, divindade marinha que possuía o dom da profecia e que podia travestir-se em quaisquer aparências, Joly destaca que imagem pode ser tudo e seu contrário:

Visual e imaterial, fabricada e 'natural', real e virtual, móvel e imóvel, sagrada e profana, antiga e contemporânea, vinculada à vida e à morte, analógica, comparativa, convencional, expressiva, comunicativa, construtora e destrutiva, benéfica e ameaçadora (JOLY, 1996, p. 27).

Entretanto, dentre esta imensa pluralidade de significações e contextos, um ponto em comum parece aproximar as imagens:

O ponto comum entre as significações diferentes da palavra 'imagem' (imagens visuais/imagens mentais/ imagens virtuais) parece ser, antes de mais nada, o da *analogia*. Material ou imaterial, visual ou não, natural ou fabricada, uma 'imagem' é antes de mais nada *algo que se assemelha a outra coisa*. Mesmo quando não se trata de imagem concreta, mas mental, unicamente o critério de semelhança a define: ora se parece com a visão natural das coisas (o sonho, a fantasia), ora se constrói a partir de um paralelismo qualitativo (metáfora verbal, imagem de si, imagem de marca) (JOLY, 1996, p. 38-39).

De qualquer maneira, não há dúvida do potencial das imagens em representar e significar tempos, períodos, culturas, etc, no entanto, o que precisa ficar aqui destacado é exatamente a ideia de que a imagem, em si, nada pode, senão na relação de experimentação com os sujeitos, de onde vem a surgir o conceito de visualidade.

Como as visualidades estão ligadas direta ou indiretamente a algum tipo de imagem, opto também por trazer a distinção que J. T. Mitchell (1986; 2009) faz sobre os diferentes tipos de imagens existentes, o que pretende facilitar o entendimento acerca do trabalho com as visualidades. Para este autor, a categoria 'imagem' está dividida em cinco tipologias, a saber: imagem gráfica (corresponde às fotografias, pinturas, estátuas, designs); imagem óptica (são os espelhos, as projeções e os reflexos); as imagens perceptivas (as imagens dos sentidos, as aparências); as imagens mentais (os sonhos, as memórias, as ideias e as fantásmatas); e as imagens verbais (as metáforas, as descrições).

Com vistas nesta proposta de classificação, e a partir da imersão que realizei no espaço escolar e na universidade, entendo que as imagens podem aparecer dentro de um momento ou ambiente pedagógico a partir de muitas formas, como: (a) as imagens perceptivas de todos os participantes daquela aula, com as suas aparências, roupas,

calçados, etc.; a própria imagem da sala de aula e dos corredores que compõem o cenário em que aquele momento-aula ocorre (paisagem visual da sala e da escola ou universidade). Geralmente os trabalhos que os estudantes desenvolvem nas atividades costumam ficar expostos e se tornam também componentes deste cenário; (b) as imagens gráficas e também 'em movimento'¹⁵ trazidas, em parte pelos professores e, em parte pelos estudantes, que são componentes habituais dos conteúdos que tem o intuito de provocar algum tipo de tema ou discussão. Geralmente são fotografias, pinturas, livros, cartazes, vídeos, dentre outras inúmeras possibilidades; (c) as ideias, memórias e narrativas dos professores e estudantes: são imagens de tipo mental e verbal que constituem o movimento do aprendizado em sala de aula. São as histórias contadas a partir de suas experiências, de descrições de fatos, de narrativas de sonhos, e de outras memórias que, em muitas vezes, fazem remissão a outras imagens gráficas já mostradas em aula ou já vistas em casa ou situações vividas e que acabam reverberando na cabeça de cada um. Estas imagens se fazem presentes 'sem estarem ali fisicamente', mas movimentam o pensamento e o processo do ensino/aprendizado na sala.

Nesse processo de compreensão que se desenvolve a partir de imagens, as visualidades ganham sentido como representações que transitam e emergem de repertórios visuais criando associações, acionando referências e evocando contextos. Desse modo, podemos dizer que as representações visuais são moldadas por práticas subjetivas e culturais que as transformam em visualidades (MARTINS, 2009, p. 35).

Ressalto que esta maneira de observar os tipos imagéticos não tem absolutamente por intuito classificar nem engessar as práticas de análise aqui realizadas, mas, ao contrário, ampliar possibilidades e esclarecer ao leitor as maneiras pelas quais estes diversos tipos de imagens, em contexto social de leitura, tornam-se visualidades e passam a fazer sentido no âmago deste trabalho. Esta maneira ampla de entender que as imagens estão presentes no cotidiano das maneiras mais variadas não é oriunda apenas da literatura da área, mas tem sido vivenciada nas práticas da educação, como atesta um dos colaboradores desta pesquisa. Em uma das reuniões

¹⁵ A expressão 'imagem em movimento' é utilizada grifada em função da natureza estática das imagens e do que Jacques Aumont (1993) explica ser um movimento aparente destas mesmas, uma vez que este 'movimento' é ilusório para as imagens audiovisuais.

coletivas do PIBID, aparece a seguinte sinalização sobre as imagens como ‘imagens de pensamento’ e seu uso em sala de aula:

(...) em muito tempo se falava que havia dificuldade em trabalhar com as imagens por questões tecnológicas – mas a imagem pode ser uma camiseta... E que a imagem se ampliou, é muito maior que o da história da arte... há outras coisas que podem servir como imagens de pensamento (...) (Coordenadora). (Caderno de campo: RC/22 de abril de 2015).

Estas imagens, que nos chegam das formas mais diversas, e que comumente são pontos de partida para o processamento de visualidades, transformam nossas maneiras de relação social sem que percebamos. Ao falar sobre a territorialização do campo visual que vem ocorrendo em nossa época, Martins (2009a) aponta para a criação de ‘modos de ver insidiosos’. Esta proposição é interessante para pensarmos a respeito das maneiras sutis pelas quais estabelecemos relações com as imagens, sobretudo no interior dos processos pedagógicos. A referência a esses modos de ver diz respeito a processos que ocorrem, na maior parte das vezes de maneira vagarosa, sutil e aparentemente insignificantes, mas que, em verdade, produzem “novas formas de sociabilidade que repercutem de modo surpreendente sobre a subjetividade dos indivíduos” (2009a, p. 99). Nestes espaços, muitas vezes aparentemente invisíveis ou inertes, uma gama de sentidos é produzida com relação àquilo que somos e que nos tornamos em virtude do campo visual que nos abarca.

Nessa territorialização do campo visual, as imagens emergem como espaços dialógicos nos quais se inscrevem narrativas, trajetórias e histórias que, de alguma maneira, nos interpelam, desalojam e instigam fazendo perguntas que nos mobilizam em busca de explicações ou respostas para a provocação das imagens (MARTINS, 2009a, p. 99).

Nesta proposição, as imagens não aparecem sozinhas e nem dotadas de algum significado próprio, dado anteriormente, mas, ao contrário, as imagens só passam a existir na relação com quem as experimenta – gerando uma visualidade – e aparecem dotadas de um espaço aberto, vazio a ser movido pelas ânsias, desejos e valores dos sujeitos que as tomam. Neste mesmo sentido, retomo a perspectiva de Didi-Huberman (2010), para quem as imagens ‘nos olham’, uma vez que tendem a captar estas narrativas, trajetórias e histórias que provocam e instigam pensamentos acerca de nossa

subjetividade. O sujeito é, assim, ele também consumido pela imagem, tomado, arrasado, arrastado pela energia que a imagem emana dele próprio.

Mas cada experimentação, cada leitura que movimenta sujeitos e imagens no processo das visualidades ocorre de maneira díspar, provisória, instável, pois “dependem de referências e interesses educacionais, políticos, emocionais e econômicos que delineiam nossas diferenças sociais e culturais” (MARTINS, 2009a, p. 99). Essas travessias colocam em destaque o papel importante que ocorre na relação entre o estudante, as imagens experimentadas e o contexto nas quais se encontra:

Esses deslocamentos ou, dizendo de outra maneira, esses descentramentos, abrem perspectivas para abordar a relação imagem-intérprete ou obra-intérprete alertando-nos para o fato de que a compreensão da imagem depende de circunstâncias comunicativas entre aluno, imagem e contexto (MARTINS, 2009a, p. 100).

Por isso, as visualidades acontecem, fluem nos ambientes educativos causando múltiplos sentidos e efeitos. A cada novo encontro, outras singularidades se acentuam e se forjam em intensidades que se atravessam a partir de imagens.

VER O MUNDO

Visualidades e pedagogias:

sobre proibir, espantar,
errar, estar fora e esburacar

Juliana Salbego, experimentações, 2017

As flores são cor de passarinho e existem muitas cores de flores... por isso há muitos passarinhos, porque há um passarinho para que cada flor tenha a sua cor... também têm as flores cor de abelha... e também cor vaquinha do campo... (Los colores de las flores, 2010).

O que pode um trabalho pedagógico provocativo fazer pelo desenvolvimento de seus estudantes? Na pequena história contada acima, um menino cego (de cegueira ocular) é incentivado pela professora a desenvolver uma redação sobre as cores. Ela chama o menino e diz que certamente encontrará uma maneira de resolver o desafio. Diego analisa seus colegas; pergunta aos pais sobre as cores; pesquisa na internet, mas só obtém respostas de ordem técnica que, para ele, não fazem nenhum sentido. Então, um dia, passeando com sua mãe, ao ouvir o cantar dos passarinhos, Diego tem uma ideia. O texto acima é parte da redação escrita por ele que, ao criar referências das cores com os sentidos das quais tem acesso, as descreve de forma sensível e revela como se apresentam em seu mundo particular. Esta é a narrativa de um curta metragem espanhol intitulado “Los colores de las flores” (2010) e retrata de maneira simples como é possível ‘enxergar’ para além da visão. Pois é quando nos deparamos com desafios que sentimos irromper a criação, o diferente. Este menino foi provocado e encorajado a se pensar e pensar o mundo a seu redor. Ele viu com a própria imaginação. Viu as suas próprias cores.

Neste mesmo sentido, preferiu Manoel de Barros, que a infância é um dos lugares mais afeitos à imaginação e à poesia, quando disse:

No descomeço era o verbo. Só depois é que veio o delírio do verbo. O delírio do verbo estava no começo, lá onde a criança diz: *Eu escuto a cor dos passarinhos*. A criança não sabe que o verbo escutar não funciona para cor, mas para som. Então, se a criança muda a função de um verbo, ele delira. E pois. Em poesia que é voz de poeta, que é a voz de fazer nascimentos – o verbo tem que pegar delírio (BARROS, 2013, p. 276).

O ensino e o aprendizado podem ‘pegar delírio’ e fazer nascimentos, assim como faz o poeta. E é por ter este desejo que esta pesquisa sobre atravessamentos e visualidades se desenvolveu dentro das escolas e da universidade, procurando compreender, a partir de imagens em suas mais diversas roupagens, como estas têm se feito compor e serem compostas por processos pedagógicos. Tenho estado em busca de histórias de gente que ‘escuta as cores dos passarinhos’, que vê as flores ‘cor de

abelha' e de outros tantos que, não vendo, veem possibilidades de recriar para o ensino e para as escolas. Tenho estado também em busca daqueles que, ao acreditarem ver tudo, perdem-se na aspereza e na claridade de sua lucidez e, às vezes, forçam-se a fechar os olhos, nem que seja por um instante. Tenho estado em busca das pequenas histórias cotidianas que, em uma primeira leitura, podem até parecer muito banais, mas que guardam exatamente nesta banalidade sua capacidade de instigar, comover e realizar quaisquer sintomas de diálogo ou de estranhamento com o leitor e que possam para este trazer alguma espécie de movimento, seja de pensamento, de perspectiva ou até, porque não, de alguma prática em seu cotidiano pedagógico. Busco assim qualquer sintoma que aponte um descaminho, um descomeço.

Após dois semestres de observação e de escuta das mais diferentes narrativas individuais e coletivas, desenvolvi campos de força e também considerações que têm por intuito suscitar indagações acerca de novos questionamentos que estão a se formar e que são capazes de movimentar as experiências pedagógicas atuais nas suas relações com as visualidades. Neste sentido, a escolha pela abordagem da etnografia pós-moderna foi importante em função do entendimento de que "(...) entrar em campo significa deixar-nos envolver por ele, uma vez que o que ali acontece não está pronto, tampouco é algo dado *a priori*" (KLEIN e DAMICO, 2012, p.72). Neste sentido, saliento que estes campos de força desenvolvidos neste trabalho são o resultado deste envolvimento que foi ocorrendo, lenta e gradualmente, durante o período da investigação.

Entretanto, antes de prosseguir, gostaria de expor alguns breves aspectos sobre o processo de observação e a produção dos dados. A observação é um processo bastante complexo, sendo que o pesquisador mergulha em um mundo imensamente vasto de produção de sentidos. Ao adentrar uma reunião de grupo ou a sala de aula na escola, tudo parece importante, o que os sujeitos dizem, o que não dizem, como dizem, como olham, como se movem, o que mostram ou escondem, a disposição espacial, a maneira como transcorre o tempo, os materiais que são mostrados, os textos discutidos, as conversas paralelas, o silêncio, o que está fora da reunião ou da sala de aula, o recreio, etc. Assim, torna-se bastante intenso e exigente o trabalho de observação, seleção, construção e registro dos dados. Trabalhei durante este um ano elaborando um caderno de campo que buscou produzir registros, sobretudo, aquilo que vi, que senti, sobre as

relações que estabeleci com os colaboradores, minhas impressões, pensamentos e sobre diversos atravessamentos que vivi naqueles meses. O que ocorre é que o pesquisador se encontra mergulhado em uma vastidão de produção de sentidos e o desafio é exatamente conseguir perceber, aproximar dados que, dialogando entre si, revelem algum aspecto significativo.

Neste trabalho, a produção de evocações, para além das descrições - o que significa utilizar pensamentos e recordações pessoais para dar corpo ao texto - foi outro recurso utilizado. Como salientam Klein e Damico,

(...) em vez de tentar convencer o leitor da verdade dos relatos, apelando para formas textuais em que a autoridade acadêmica se torne o critério de fidedignidade do texto, os etnógrafos pós-modernos tentam promover uma compreensão mediante reconhecimento, identificação, experiências pessoais, emoção, discernimento e formas de comunicação que comprometam o/a leitor/a com planos outros que unicamente o racional (2012, p. 68).

É importante salientar também que os nomes atribuídos a estas categorias ou campos de forças, em sua grande maioria, são expressões cotidianas coletadas durante a pesquisa. Esta estratégia de nomeá-las com expressões 'vivas' no dia-a-dia escolar e universitário retiradas do interior do trabalho, das falas dos colaboradores da pesquisa têm como intuito uma maior aproximação ou intimidade dos dados com a pesquisa. São em número de cinco e possuem as seguintes nomeações que serão desenvolvidas a seguir: 'Proibido'; 'Espantos'; 'Sobre erros, modelos e insucessos'; 'O Fora'; e 'Cheio de buracos'. Finalmente, sinalizo que estes campos de força são abertos e intercambiáveis e a ordem escolhida para a sua apresentação não obedece a nenhum critério específico, podendo ser pensadas em outras sequências.

Proibido



Como as visualidades provocam aquilo que é proibido? Que permissões nos facultam as visualidades? Que pensamentos podem ser suscitados pelas relações entre educação e proibição a partir do viés das visualidades?

Suprimido. Coibido. Censurado. Vedado. Impedido. Negado. Desautorizado. Reprimido. Banido. “Proibição – do Latim *prohibere*, “manter afastado, impedir”, formado por *pro*, “à frente”, mais uma forma combinante do verbo *habere*, “ter”. O que é proibido originalmente, devia ser mantido longe, afastado.

Uma visualidade, quer dizer, uma relação a partir de um tipo de imagem que movimenta uma experimentação, traz para perto, faculta, aproxima daquele que vê uma série de questões, conteúdos, valores. Quando algo é proibido, significa que aquele artefato, conteúdo ou valor que seja, poderá afetar, proceder algum tipo de mudança indesejada por quem proibiu. A cultura visual é um campo de estudos que inevitavelmente movimenta uma série de questões, debates e formulações indesejadas e certamente ‘proibidas’ em muitos círculos.

Mas de onde nasceu esta categoria? Desde que produzi os primeiros escritos, no início de 2015, a palavra ‘proibido’ apareceu em uma das reuniões das quais participei em um contexto, o qual explano em breve. A questão é que esta expressão me marcou de alguma forma e a cada vez que a relia, pressentia que ela fazia parte de alguma coisa que precisava ser desenvolvida. Acredito que esta percepção ocorria exatamente em função de certa incongruência que, sob meu ponto de vista, há nas relações entre educar e proibir. Como estas palavras poderiam estar relacionadas? Parece-me que educação teria muito menos a ver com proibição e muito mais com responsabilidade e autonomia. Destarte, o proibido, a proibição, acabou por se relacionar, de maneira mais ou menos direta por todo o processo da construção dos dados, visto que cintilava a cada

vez que assuntos, senão proibidos diretamente, mas velados, propositalmente esquecidos, ignorados, se faziam aparecer, sobretudo a partir de visualidades.



Em um relato feito em reunião coletiva do PIBID e que discutia as práticas da docência nos projetos, as bolsistas que haviam ficado responsáveis pela apresentação compartilharam o texto de Anderson Ferrari chamado “O que os adolescentes produzem de imagens? Cultura visual, adolescentes e educação” publicado na Revista Visualidades, de Goiânia (2013). O grupo relacionou este texto com uma reportagem da Revista Nova Escola (fev-2015). Na capa, um menino vestido de princesa deu o *start* para uma discussão da relação das imagens com a questão de gênero e da homossexualidade. O tema foi largamente discutido a partir de experiências pessoais e também da reportagem da revista sobre casos de estudantes que tiveram seus comportamentos reprovados pelas escolas onde estudavam porque fugiam dos padrões ‘aceitáveis’ e de como as imagens desses estudantes repercutiram, ou não, dentro dessas mesmas escolas.

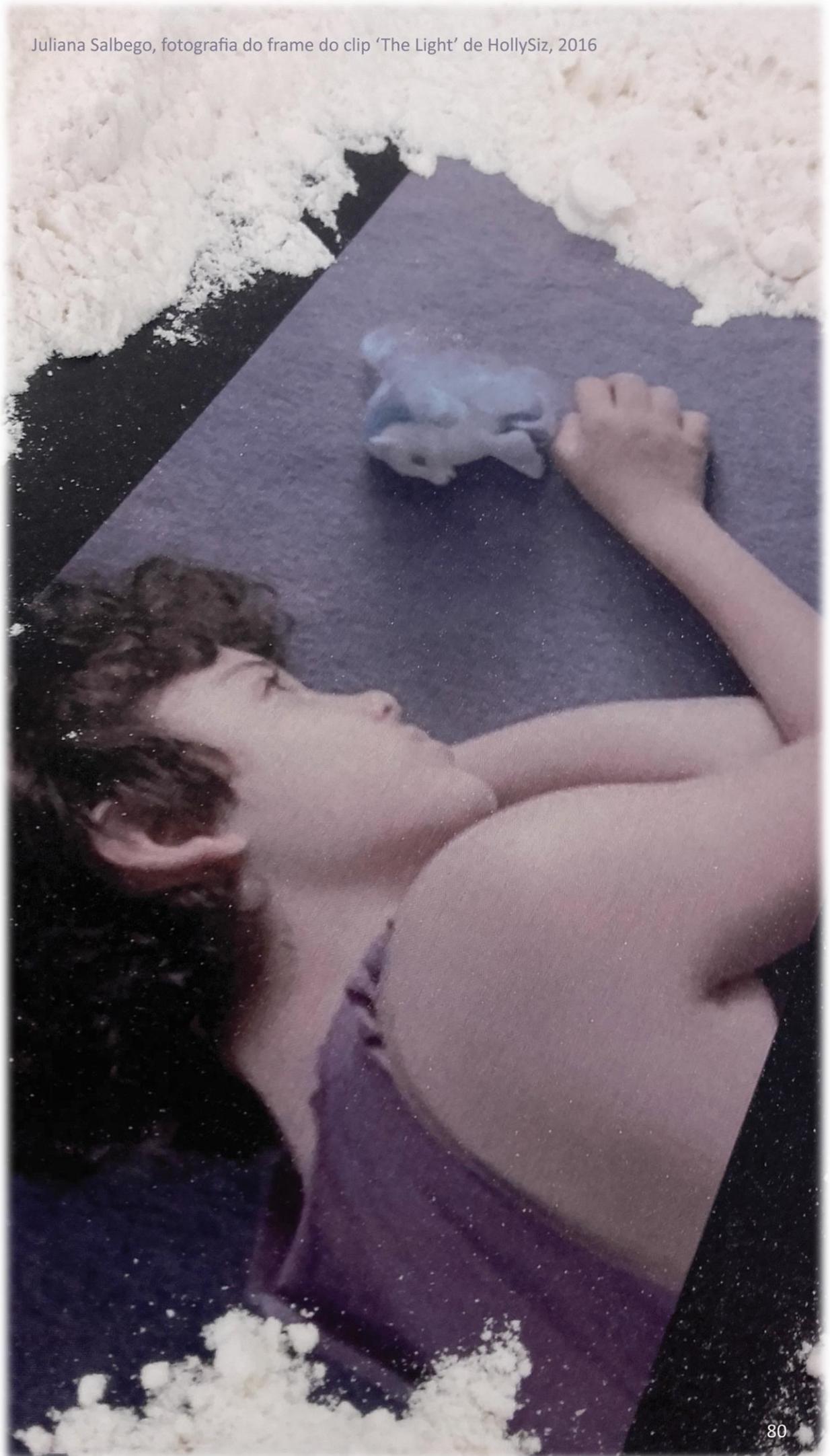
O grupo de pibidianos utilizou-se também da projeção de um videoclipe intitulado “The Light”, da cantora HollySiz (2013), que apresentava a narrativa de um menino, que ao se vestir de menina, enfrentava o preconceito, não só na escola, mas em casa, com o próprio pai. O grupo problematizava sobre como as imagens poderiam ser usadas para trabalhar com os estudantes nas escolas e sobre quais imagens são produzidas pelos adolescentes nas escolas e para as escolas. As pibidianas, a partir das experiências que estavam desenvolvendo, problematizaram que as imagens estão diariamente presentes no cotidiano escolar, mas que há uma dificuldade grande de trabalhar com elas, pois muitas vezes representam o que é proibido ou propositalmente esquecido. Comentam:

(...) há uma escola em que eu sou proibida de usar filmes com cenas de sexo (...) e tem outra que os alunos querem conteúdo que vai cair no PEIES (...) (pibidiana)

(...) é desafiador trabalhar com gênero e sexualidade (...) não é debatido, conversado, então não sabem do que é (...) não sabiam o que era gênero (...) falaram em gênero musical (...) (pibidiano)

Uma das supervisoras comenta que o gênero teria sido trabalhado naquela turma, e que uma criança havia desenhado dois homens se beijando (Caderno de Campo: RC/10 de abril de 2015).

Sabemos que as escolas, e também as universidades, estão repletas de assuntos proibidos ou, pelo menos, intencionalmente deixados de lado. Como forma de discurso, permanece a ideia da escola/universidade livre, mas no cotidiano, podemos nos deparar com uma série de temáticas que são tratadas de maneira bastante conservadora. As questões de sexo e gênero certamente são algumas delas. Não podemos negar que haja um limite a ser respeitado no sentido da exibição de cenas de sexo para adolescentes e sobretudo para crianças, isso é algo bastante compreensível, no entanto, esta questão é capaz de suscitar muitas outras. A proibição da exibição de determinadas imagens pode encobrir, muito para além de uma preocupação de adequação de certo tema com a idade, um cerceamento da discussão sobre aquela temática e, conseqüentemente, da importância de sua relação com o desenvolvimento dos estudantes. A questão de sexo e de gênero é, ou pelo menos deveria ser, algo corriqueiro. Se a escola é um espaço de formação, não deveriam estes temas fazerem parte das discussões cotidianas de maneira genuína, orgânica?



Entretanto, a questão que envolve esta escrita não é a de julgar ou dizer o que os professores devem ou não fazer, de que maneiras devem, ou não, se portar, uma vez que os processos educativos podem seguir caminhos diversos e cada sujeito irá procurar aquela via que lhe parecer mais adequada. No entanto, a questão é tentar lançar pensamentos sobre o que podem os atravessamentos e as visualidades no sentido de burlar o proibido. Como as visualidades experimentadas, atravessadas, conseguem produzir algum tipo de movimento em sala de aula que tenda a balançar, estremecer relações, temáticas ou quaisquer outros elementos que sejam velados, proibidos? Ou, ao contrário, será que os atravessamentos e as visualidades poderiam ajudar a cristalizar padrões que resguardam tais assuntos proibidos?

Ao vivenciarmos o atravessamento de uma visualidade estamos nos colocando em uma zona de perigo, permitindo-nos, às vezes, explorar caminhos pouco trilhados, não seguros, audaciosos. Lembremos que a própria palavra experiência traz esta noção: o radical que compõe experiência é *periri* que se encontra também em *periculum*, perigo.

Juliana Salbego, experimentações, 2017



Desde a antiguidade, a imagem é núcleo de reflexão filosófica e provoca sentimentos díspares como o de medo ou receio. Isso fica evidente se lembrarmos, por exemplo, de Platão, que combate as imagens por acreditá-las imitadoras e enganadoras. Por seduzirem as partes mais fracas de nossas almas, apenas as imagens ‘naturais’ seriam dignas de serem levadas em conta. Muito embora outros entendimentos sobre as potencialidades e dilemas que envolvem as imagens tenham sido postos e, sobretudo, após haver a ciência de que as imagens não têm nenhum poder ‘por si próprias’, certa aura de ‘perigo’ ainda permanece frente uma série de contextos, nas quais as escolas e universidades se incluem.

Como relatado em um dos casos apresentados na Revista Nova Escola (2015), uma menina (hoje já com 18 anos ou mais) havia sofrido pressão da instituição onde estudava e teve seus pais chamados por várias vezes. Isso porque ela não se sentia bem usando short-saia, como as demais, e porque sentava de maneira ‘inadequada’ de pernas abertas. A garota, que sofreu muita violência simbólica por parte da escola e também dos colegas que a chamavam de ‘menina-macho’ (produzia uma imagem natural um tanto chocante para pessoas dotadas de princípios conservadores), decidiu viver livremente a sua sexualidade, cortou o cabelo e passou a falar abertamente sobre o tema. Contou que era abordada na escola pela coordenação: “Eles diziam coisas como: tudo bem você ser homossexual, mas não fale disso na escola”. Ela acabou trocando de colégio onde a sua sexualidade não era vista como um problema. A maneira como esta menina se vestia e se comportava, o fato de ela não ‘se parecer’ com a imagem de uma menina tradicional incomodava alguns sujeitos, constituindo-se, assim, ela própria, em uma visualidade que representava um ‘proibido’ que provocava. Possivelmente, a imagem desta ‘menina-diferente’ era capaz de tensionar a maneira de pensar dos demais.

Podemos considerar, assim, que, no cotidiano da sala de aula, os atravessamentos e as visualidades podem aparecer como uma oportunidade de burlar o proibido e assim transcender os limites dos conteúdos curriculares tradicionais. Esta visualidade pode se movimentar a partir de um filme, um videoclipe, um desenho produzido por um dos estudantes da sala, a própria imagem-viva de alguém que apresenta um comportamento e uma aparência ‘fora-de-padrão’, dentre muitas outras formas.



Matteo Pugliese. *La Barriera*. Escultura em bronze. 2009. Fonte: <<http://matteopugliese.com/>>

A questão será o uso que nos dispusermos a fazer dessas imagens. Ao experimentá-las, podemos inquiri-las de maneiras diversas até produzirmos relações que façam sentido para nós mesmos e no nosso meio. Muitas vezes, estes processos são capazes de gerar quebras e experimentações. A fotografia da escultura “La Barriera”, de Matteo Pugliese exprime um pouco esta ideia de produção e experimentação. Na obra, o homem parece sair da pedra. O aparente movimento de seu corpo simula esforços no sentido de libertar-se. Contorce-se quase a produzir um nascimento, uma quebra. Sofre um atravessamento, uma experiência.

O trabalho com a cultura visual, que tem como objeto de estudo a visualidade, impacta, justamente, porque nos permitimos pensar sobre o que a imagem produz em nós. E mais, tenta ver o que aquela(s) imagem(s) dizem ao sujeito que olha e ‘como aquela imagem nos olha’, o que ela diz de nós mesmos. Desta maneira, a imagem atravessada, sofrida, experimentada pode remexer com determinados valores, desejos ou anseios que estão, momentaneamente esquecidos ou em espera de serem acionados. Se lembrarmos, no relato anterior, na sala de aula onde o tema de gênero era aparentemente algo desconhecido, como relata um dos pibidianos, um estudante havia feito o desenho de dois homens se beijando. Embora não possamos fazer

nenhuma relação direta de causa-efeito, isso revela um indício importante, uma pista de que é um tema que está se mostrando para ser trabalhado e discutido, uma abertura, uma fresta importante de ser reconhecida. A produção do próprio jovem é, ou poderia ser, combustível para fazer o assunto ressoar em sala de aula.

Assim, as visualidades produzem anseios quando atravessam a sala de aula. Pensemos aqui, nesse breve relato, sobre maneiras díspares disso ocorrer: inicialmente a imagem proibida (seja a da cena de sexo referida pela pibidiana e que se relaciona direta ou indiretamente com o tema de sexo ou de gênero que costuma ser negligenciado) é aquela que produz algum tipo de movimento de pensamento\questionamento no professor: que tipo de fratura social esta tipologia de visualidade é capaz de produzir para que esteja sendo negada? E, no entanto, ao ser proibida, suscita outras e novas maneiras de burlar este proibido e entender que é importante permitir, ofertar, colocar 'na mesa para que os estudantes se sirvam' daquilo que melhor lhes apetece. O que é negado não é apenas a imagem física, uma fotografia, um filme, mas a imagem mental, o conceito, o valor e o debate em torno do referido assunto.

Ainda, podemos pensar sobre o uso das imagens do clipe da *HollySiz* e das imagens presentes na reportagem da revista Nova Escola. Como essas, ao serem apresentadas na reunião coletiva, de formação, incidem no pensamento dos futuros professores de artes visuais e como elas se relacionam com seu contexto pedagógico? Me parece que entender e questionar o proibido e assim buscar maneiras de burlá-lo é uma forte perspectiva para movimentar e transformar práticas pedagógicas cristalizadas em algo mais fluido e potente, valorizando a experiência. Soturnamente, corroer por debaixo as estruturas sociais sustentadas pelo preconceito, pelo neofascismo, pelo ódio ao multiculturalismo. Sim, 'vamos falar sobre ele', como aponta a manchete da revista Nova Escola, pois falando 'dele' falamos e pensamos sobre nós mesmos e nossas circunstâncias, permitimos a discussão sobre respeito e diferença.

Em um momento de uma outra reunião coletiva, um novo relato que abordava tema semelhante apareceu enquanto um grupo comentava a experiência do desenvolvimento de um projeto que tinha como tema a relação entre artes visuais e a diversidade de gênero:

O projeto era sobre diversidade de gênero no campo das Artes Visuais. As crianças tinham 11 e 12 anos, e levamos um choque... estavam 'ligados' na questão de gênero. Pedimos que eles escrevessem o que a gente tinha conversado e decidimos fazer um fanzine gigante, coletivo... então apresentamos um mapa da diversidade de gêneros e eles foram muito curiosos e perguntaram muito... então, um menino de 'cara fechada' disse:

- Se tivesse um gay na minha família eu matava...*
- Porque?*
- Porque eu tenho raiva...*

Questionamos tanto que ele mudou de expressão... começou a pensar, de onde vem, porque tem raiva... depois veio agradecer... disse que nem sabia bem porque tinha falado aquilo... depois apresentamos o clipe da Holly Siz que mostra a história de um menino que se veste de menina e é rejeitado, pelo pai e pelos colegas. Um menino disse:

- Quando eu tinha 5 anos eu tinha atração só por meninos, mas hoje eu sou bissexual... (ele tem 11 anos).*

A gente ficou tenso e ao mesmo tempo ficamos felizes porque ele se sentiu à vontade para falar ... mas ficamos receosos porque imagina se ele fala isso em casa? sobra para nós... mas tudo bem... Depois daquele menino, apareceram os discursos 'de que a minha vó é muito racista...'; apareceram os problemas de rejeição com a família...

Este é o papel da escola... fraturar a sociedade sobretudo quando ela é engessada...

(pibidianos)

Aparecerão pais, sacerdotes e questionarão e temos que ter argumentos consistentes para isso... se trabalharem em escolas religiosas, terão de trabalhar com estes temas com pinças, com muita delicadeza... (coordenador)

Minha estagiária passou um filme onde tinham dois meninos se beijando... o menino contou em casa e o pai era pastor. Foi à escola cobrar do professor porque havia passado e foi-lhe dito que aquela era a realidade, 'e se ele não vê esta realidade ali fora, por acaso?' – e o pai foi embora e nunca mais voltou... foi no ano passado... (supervisora) (Caderno de Campo: RC/07 de outubro de 2015)

O atravessamento das visualidades sobre temas e imagens 'proibidas' provocam movimentos e confissões: questionamentos, descontentamentos, descobertas, provocações. Desestabilizar relações e pensamentos cristalizados. As situações propostas a partir desses breves relatos nos permitem movimentar nossos pensamentos acerca dos porquês da escola. Mais do que apresentar simplesmente conteúdos, nós como professores podemos aprender a fazer uso desses como pontes que venham a

fazer ligações com questões que sejam relevantes para a formação do estudante. Isso significa, como possibilitou este grupo que optou por trabalhar o tema da diversidade de gênero em consonância com as artes visuais, levar para a sala de aula o diferente, o 'fora de padrão', e com isso, fazer os jovens pensarem sobre si mesmos, colocarem as suas identidades em diálogo e em questionamento as suas crenças, permitir, de verdade, recriar as formas de pensamento.

E pude ver que as imagens, em seus mais diversos tipos, facultam e facilitam este processo. Tem a ver com reconhecimento e respeito às diferenças, tem a ver com um questionamento sobre os modelos que enrijecem e fazem sofrer, tem a ver com construir, aos poucos, uma sociedade que priorize o respeito ao outro, tem a ver com uma constante recriação de si mesmo e de seu entorno.

Espantos



Que espantos podem nos causar as visualidades? O que pode um espanto no interior dos processos pedagógicos?

Se as visualidades têm a potencialidade de nos revelar, mostrar o que é proibido, negado, certamente que poderão provocar-nos espantos. O que espanta? O que foge da norma espanta. O tabu sempre espanta. Mas espantar também é mandar embora. “Espantar as moscas”. Espantar para longe de nossos processos educativos visões rígidas e endurecidas sobre o que significa ensinar, sobre como se pode aprender. Algumas pessoas se espantam com o novo, com o diferente, e criam verdadeiro horror a qualquer forma de mudança. Sujeitos aprisionados pela ideia de tradição tendem a se espantar quando qualquer coisa foge da maneira sempre-igual com o qual determinada coisa se realizava.

Nos espantamos quando nos é mostrado algo diferente daquilo que esperamos. O espanto pode ser um terror caso sejamos aquele tipo de sujeito que tem certeza de tudo, e que acha que o mundo está pronto, cheio de verdades, que tudo está a funcionar por modelos. E então, algo de inesperado aparece, surge e demole tudo aquilo que passou a vida inteira construindo dentro da sua cabeça, sem olhar para o lado. Uma revelação a contragosto. Um tombo. Arrastão.

Mas também nos espantamos quando um dia, por algum motivo, muitas vezes não sabido, olhamos para uma mesma coisa com a qual temos contato diariamente e a vimos de forma diferente. Uma espécie de estranhamento do habitual. O novo no velho.

As visualidades, muitas vezes, espantam. E espantam porque revelam, por vezes sem mostrar, o que estava escondido, o que é proibido. O que nós mesmos tínhamos medo de enxergar e, por isso, mantínhamos os olhos fechados. Mas as



Que haverá com a **lua**
que sempre
que a gente a olha é com o súbito
espanto
da primeira vez?

Quintana

Juliana Salbego, experimentações (registros produzidos nas escolas), 2015.

visualidades transformam, abrem portas, revelam novos caminhos, permitem nascimentos.

Logo em uma das primeiras reuniões do PIBID que observei, foi de uma pequena história contada que sugiram os primeiros pensamentos sobre as visualidades e o espanto. Discutindo ainda sobre o texto referido em uma passagem anterior sobre a relação das imagens na pesquisa, o coordenador comenta a relevância da escolha dos vídeos e imagens apresentados pelos professores em sala de aula e fala que tais produtos podem ter um efeito de espelho, nas quais os estudantes possam rememorar histórias e experiências suas. Em virtude desta rememoração, conta uma experiência pessoal de infância: “Lembro do espanto da minha mãe quando pedi a ela que me ensinasse a coser” (Caderno de Campo: RC/ 16 de abril de 2015). Aquele relato elucidara o estranhamento dos adultos com o comportamento de uma criança ou adolescente que apresentava uma atitude para eles ‘fora de padrão’, pois costura é ‘coisa de menina’ e ‘jogar bola é coisa de menino’. O professor segue comentando que a sexualidade e o

gênero permanecem tabus, mesmo em países laicos e que com o passar do tempo as coisas não parecem mudar.

Tal memória contada pelo professor produziu, a partir da experiência da narração, um tipo de visualidade, uma memória particular que ao ser compartilhada em forma de história surgiu como imagem de pensamento e fomentou uma possibilidade para pensarmos sobre as normas, tabus e modelos das quais a nossa sociedade está muito imbuída e que provocam ainda muitos espantos. Em educação, estes espantos são fundamentais, pois quando ninguém se espanta significa que nada de diferente ou relevante foi mostrado. Se não ocorreu o espanto, nada afetou, não fez diferença.

O espanto ocorre quando não estamos preparados para tratar de um determinado assunto e as visualidades e discussões sobre elas nos ajudam a nos preparar para esse novo. Em uma outra reunião coletiva, ao ocorrer a discussão de um texto sobre teoria *Queer*:

- *Teoria Queer significa a ideia de que não nascemos homens ou mulheres, nos tornamos... (supervisor)*
- *Romper fronteiras, romper o normal... que é para alguns radicalmente terrível... aceitar o diferente... (coordenadora)*
- *Me acho radical com alguns pontos de vista meus (supervisor).*
- *Hoje, achei engraçado, porque que nós temos lá na escola um 'bem alegre'.... (supervisora)*
- *Pode dizer... gay... (coordenadora)*
- *É... bem gay.... bem gay... Daí um aluno da turma me perguntou: - o Gustavo é homem ou mulher? (supervisora)*
- *Mas o Gustavo não estava ali? Pergunta para ele? (coordenadora)*
- *Eu disse: - pergunta para a professora de biologia, já não estudaram isso...? (supervisora)*
- Risos.*
- *Tem gente que nasce no seu próprio corpo e não se sente assim... um filme- XXY, a menina que se sente mulher, mas tem pênis... pode ter um corpo masculino, mas se sentir mulher... (coordenadora)*
- *Passei por isso, era mesário, vinha um rapaz, com identidade masculina e a mãe dele tratava ele como mulher... ficava discutindo... não se vestia como mulher... a gente não sabia bem como fazer... (supervisor)*
- São comentados ainda vários exemplos e casos desta ordem...*
- *A gente desconhece a amplitude, se falarmos de gênero... tenho amigos que são homens mas gostam de se vestir de mulher... os crossdresser... não tem nenhum manual de biologia que diz que, se você nasceu homem tu tem que vestir calça... (coordenadora)*
- *O problema vem no que vai acontecer depois, com relação à família, o que vão dizer... (pibidiano)*

- Não é nem pela situação em si, mas tudo tem a ver com os outros...
(coordenadora)
(Caderno de campo: RC/20 de maio de 2015).

Os espantos revelados aqui têm relação tanto com a condição de diversidade sexual dos sujeitos na contemporaneidade, como na maneira despreparada com a qual muitos de nós se encontra com relação a uma temática desta natureza. Aqui, a imagem construída verbalmente do estudante 'bem gay', 'bem alegre' mostra o quanto tratamos este tema de maneira bastante nebulosa e, às vezes, estereotipada e a opção ou dificuldade de responder ou mesmo de dar a chance ao rapaz de responder sobre a



Ricardo Chreem. O que há por dentro da parede. Escultura em resina e acrílica sobre tela. Fonte: < <http://www.ricardochreem.com.br/>

questão da sua identidade de gênero, 'passando a vez' para a professora de biologia, revela uma dificuldade que é de muitos de nós professores. Mas este espanto, aquele que faz com que 'não saibamos o que fazer quando a identidade carrega um nome de homem e a pessoa é chamada como mulher', é o que pode nos provocar movimento e nos impele a pensar sobre a diversidade humana.

A gente precisa se preparar para tratar destes assuntos na escola... não existiu até então uma tranquilidade para tratar das questões sexuais, porque a escola ainda traz um palestrante para explicar como se usa uma camisinha (...) (coordenadora).

(...) como relacionar esta temática com a cultura visual? Esta temática está em filmes, em obras, artistas visuais que trabalham especialmente esta temática: que usam, por exemplo, como materialidade a menstruação para pintar, há produção dentro deste campo, tem gente que trabalha com esperma como materialidade, útero, artes internas do corpo... a questão da transviação que é o transformer... isso é algo que está no nosso campo. Cindy Scherman, que trabalha com poses encenadas – fotografia – Beth Moisés, trabalha com o tema da sexualidade, com a questão da violência de gênero (coordenadora). (Caderno de campo: RC/ 20 de maio de 2015).

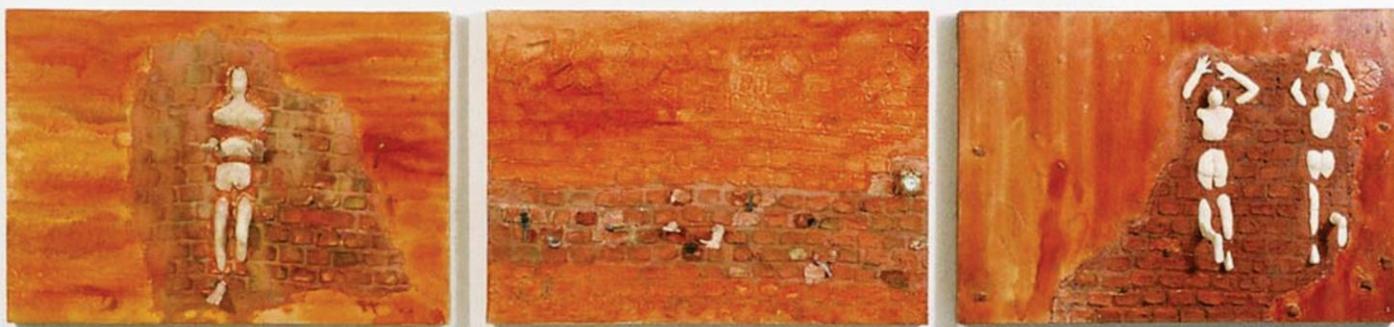
Quando na reunião acima referida é mostrada uma imagem de um sujeito *queer* (com o rosto com características tipicamente masculinas e um corpo tipicamente feminino, vestindo biquíni), imediatamente uma série de padrões são colocados em questão e podem até ser quebrados caso haja uma problematização adequada do assunto. Diversos tipos de posicionamentos podem surgir e, sobretudo, a partir do espanto: aquele que acha curioso que alguém tenha um rosto tipicamente masculino e um corpo tipicamente feminino; aquele que vai ficar chocado e horrorizado achando que isso é totalmente inconcebível, pois aprendeu a verdade binária inquebrável do par homem-mulher; aquele que, por ter um tipo de educação mais aberta e possivelmente uma convivência mais próxima com o diferente, vai achar natural; aquele que, vai se entender melhor já que também se sente de forma semelhante e, assim por diante. Esta imagem, atravessada, experimentada, se transforma em potência, combustível de discussão e ao espantar, talvez possa alterar as concepções de mundo dos estudantes, e ao experimentá-la facultar a travessia para um pensamento recriado.

Além disso, o relato anterior nos permite pensar também sobre uma discussão elementar dentro dos estudos em cultura visual, conforme comentei anteriormente, relativa ao processo de suavização das fronteiras entre os diversos artefatos e práticas produzidas nos campos que se cruzam. Ao fazer a opção por uma concepção ampla e antropológica de cultura, os trabalhos desenvolvidos com perspectivas neste campo de estudo entendem como potentes e relevantes as imagens em seus mais diversos tipos, uma vez que o que está em questão não é o 'valor' que tais imagens carregam consigo,

mas os movimentos que os sujeitos serão capazes de produzir a partir destas experimentações. Clips, imagens de blogs, trabalhos de arte com materiais bastante alternativos, como aqueles sugeridos pela coordenadora no relato anterior, ou seja, não está em foco necessariamente a produção da imagem, mas em que contexto ela está inserida e qual a sua relação com o mundo e com o sujeito da experimentação.

Produções visuais e audiovisuais de todos os tipos que podem ser acessadas com facilidade a partir da internet em blogs, redes sociais, sites que armazenam vídeos, bem como a imediata comunicação que se estabelece a partir de aparelhos móveis em aplicativos como *whats app*, por exemplo, são parte indissociável do cosmos imagético que envolve a vida de grande parte dos estudantes contemporâneos e fazem circular mensagens instantâneas, criando quase que uma realidade paralela em que estes jovens se encontram. Torna-se importante, assim, que os docentes sejam capazes de compreender estas dinâmicas e fiquem atentos a indícios emitidos pelos estudantes e que podem provocar espantos ao significar questões importantes em suas vidas.

Assim, considero que buscar germinar estes assombros, espantos a partir dos atravessamentos das visualidades e, ao mesmo tempo, ficar atento àqueles temas, assuntos e atividades que mais facilmente provocam estes espantos pode consistir em uma ação importante e comprometida dentro dos ambientes educativos. Uma aula dotada destas potencialidades pode fazer diferença na vida do estudante e diminuir o vazio que existe hoje entre o que os jovens buscam e o que a escola costuma rotineiramente oferecer.



Ricardo Chreem. **Sobre a arte de atravessar paredes**. Escultura em resina que atravessa o suporte do quadro. Fonte: <<http://www.ricardochreem.com.br/>>



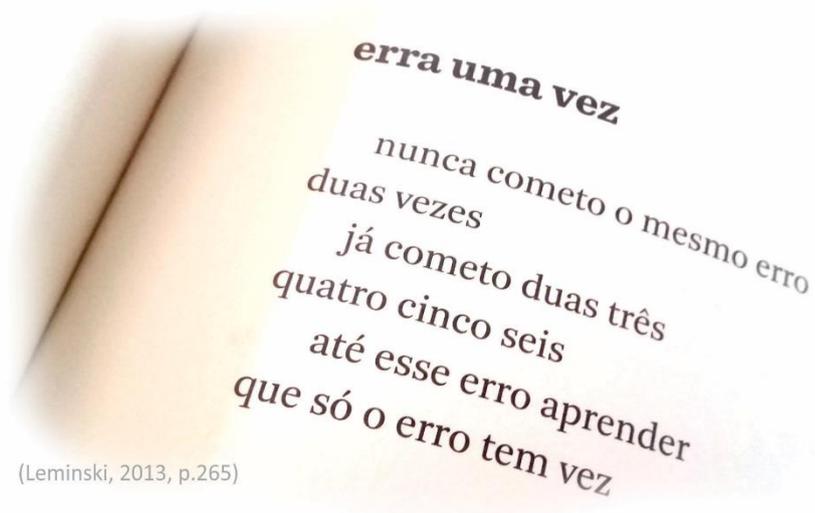
Sobre **ERROS**, modelos e insucessos

Como as visualidades atravessadas em sala de aula provocam pensamentos com relação ao erro e ao sucesso? Como as visualidades podem construir ou destruir modelos? As visualidades podem deslocar nossos pensamentos para fora dos padrões esperados?

Estes são alguns temas que estão inevitavelmente interligados na relação entre a educação e o sucesso, ou ao insucesso. A questão do sucesso está conectada à ideia de um sujeito que sempre ‘acerta’ e, por ‘acertar’ vira um modelo a ser seguido. Já aquele que não consegue alcançar este padrão esperado, ou seja, que mais ‘erra’ que ‘acerta’, ganha um rótulo de fracassado, incapaz. Mas o que significa acertar ou errar? Esta situação é muito comum ainda hoje nas escolas e este ‘acertar’ tem relação com aquele estudante que, se comporta de maneira ‘exemplar’, estuda muito, não conversa, obedece e tira altas notas em todas as matérias. Este perfil reflete um modelo de bom estudante, e que é visto como um ‘sucesso’. Já aquele jovem que é mais inquieto, tem dificuldade em ficar o tempo todo sentado, prestando atenção, ‘engessado na cadeira’, que desvia a atenção das aulas para outros assuntos e não tira boas notas em todas as disciplinas, é comumente visto como alguém que não terá muitas vias de acesso ao chamado ‘sucesso’, é visto como um mau estudante e possivelmente ganha o rótulo de ‘incomodativo’.

Obviamente que o empenho, a disciplina, assim como o respeito aos professores e colegas são características, a meu ver, altamente desejáveis nos estudantes. Estudar e trabalhar com foco, entendendo que o esforço e a dedicação são características importantes para que nos tornemos melhores em quaisquer atividades que desejemos realizar, e que o respeito é algo fundamental para que consigamos estabelecer uma convivência agradável e boas relações no trabalho e na vida em geral, são questões de valor fundamental a serem discutidas e desenvolvidas nos ambientes educativos.

No entanto, há também outras questões importantes que precisam ser levadas em consideração no desenvolvimento desses estudantes e que, muitas vezes, escapam ou extrapolam estas características mais 'tradicionais' que costumam perfazer modelos de comportamentos. Estudantes são diferentes e desenvolvem características de maneiras peculiares. Um jovem, por exemplo, que possui certa dificuldade em permanecer um turno todo sentado e ouvindo apenas o professor, não significa necessariamente que seja alguém que não tenha disciplina ou que não respeite o docente. É altamente possível que este estudante tenha características e aptidões que o lancem a se movimentar com mais frequência e a necessidade de se expressar mais com o corpo o tornem, por sua vez, mais inquieto que os demais. Isso não significa que este discente não possa, em suas idiosincrasias, ser um 'sucesso', ou 'acertar' dentro do seu espectro de ações e valores.



Muitas vezes os ambientes educativos estão assentados sob modelos um tanto rígidos de comportamento, onde tais idiosincrasias são difíceis de serem compreendidas. Podemos nos questionar sobre como uma cultura estabelecida por modelos educacionais rígidos pode incidir diretamente no não-envolvimento do estudante com as temáticas e conseqüentemente uma desmotivação que poderá levar à repetição de ano, reprovação nas disciplinas, à desmotivação do estudante e até ao abandono dos estudos. O que gostaria de problematizar neste âmbito de minha pesquisa é o que está no âmago do conceito de fracasso e que relações podemos estabelecer com as visualidades.

O binômio sucesso-fracasso está colocado sob uma égide de modelo a ser seguido. Então, se o fracasso escolar significa a repetência de ano; se para não repetir de ano é preciso alcançar as notas; e para alcançar as notas é preciso atender exatamente aos padrões estabelecidos, todo estudante que não se enquadra naquele padrão poderá estar fadado ao 'fracasso'. O ensino, em grande parte das escolas brasileiras, se compõe ainda fortemente de princípios de cunho cognitivista, ou seja, coloca uma ênfase muito grande no aprendizado das ciências matemáticas e da linguagem. Mas e se o estudante possuir outras capacidades que vão muito além destas linguagens? Isso é levado em conta?

Conforme expõe Woods (1999), o ensino é claramente ciência e arte. Significa que a compreensão do ensino também deve ocorrer em sua dimensão artística e não apenas sob o viés da ciência, pois ambas dimensões são inseparáveis. Segundo Woods, a ciência apresentou grandes contribuições para as formas de pensar e compreender os processos educativos, no entanto, trouxe também uma série de limitações como é o caso da

(...) simplificação excessiva de situações complexas; ao privilegiar o futuro (sob forma de objetivos) em detrimento do presente; à objetivação do conhecimento, entendido meramente de forma cognitiva e mensurável; e ao alimentar a standardização e a uniformização (WOODS, 1996, p. 34).

Assim, a limitada compreensão que se tem hoje e o conseqüente subdesenvolvimento da dimensão artística do ensino acaba por deixar de lado uma série de outras possibilidades e conhecimentos que podem fazer rever nossos posicionamentos acerca dos processos educativos. Sobretudo, no sentido de os ambientes educativos possam ser muito mais locais para a recriação de ações e pensamentos do que de imitação e repetição daquilo que já existe, destes 'modelos' pré-concebidos.

Em complemento ao papel da ciência, Woods prossegue a discussão apontando uma série de dimensões importantes com relação a uma abordagem artística do ensino. Quando fala sobre *formas múltiplas de compreensão e representação* retoma algumas das discussões propostas por Eisner para apontar que perspectivas alternativas sobre o conhecimento (em oposição à racionalidade) não são adequadamente valorizadas dentro da questão do ensino e da formação dos professores. Estas alternativas seriam

existentes na pintura, na dança, na literatura, na poesia, no teatro, dentre outras manifestações nas quais o atravessamento das visualidades são uma fonte potencial. As visualidades atravessam os ambientes educativos, como já vimos, a partir de uma série de possibilidades, inclusive nos contextos mais tradicionais, no entanto, uma abordagem artística certamente favorece o potencial que as relações estabelecidas com as imagens podem proporcionar dentro dos ambientes pedagógicos.

A partir da perspectiva de Abbs (1989), Woods refere-se também como dimensões importantes a serem admitidas e espreitadas, as “nossas consideráveis capacidades para construir narrativas, pensar analogicamente, conceber figurativamente, considerar tonalidades, pensar em termos musicais, construir mapas e diagramas e fazer sinais, símbolos com o nosso corpo” (1996, p. 35). Todas estas perspectivas estão na contramão das chamadas ‘certezas científicas’, o que significa que boa parte do ensino pode e deve consistir na dúvida, no ‘não saber’ e na multiplicidade de possibilidades. Significa, conforme também explanou Eisner (2008), que a arte pode possibilitar às práticas da educação um ensino com mais exploração e menos descoberta, mais surpresa e menos controle, um ensino que favoreça mais a diferença que a padronização. Que os espaços dados à criação – tanto no sentido dos conteúdos, das pedagogias, quanto das maneiras de ser e de se portar dos alunos, sejam uma abertura, que aqui apareçam as frestas, os buracos, das quais falarei à diante.

Com relação a estes espaços mais abertos de sentidos e expressão, é significativo também que haja mais liberdade e ênfase nos processos e menos nos resultados. Aponta Woods que “o ensino exige que os fins sejam construídos durante o processo” (1996, p. 36), muito mais no momento das interações e muito menos no início, com um pré-estabelecimento rígido e muitas vezes, ineficaz. Neste mesmo sentido podemos pensar o estatuto e a complexidade dos processos pedagógicos, bem como seus limiares. Onde começa e onde termina a dimensão científica em uma aula? Como fazer surgir a dimensão artística do ensino? Como detectar e transformar os fatos mais comuns do cotidiano de uma sala de aula em algo passível de um deleite artístico? Como os atravessamentos e as visualidades podem nos impulsionar neste sentido?

A partir de perspectivas desta ordem que desejo buscar maneiras pelas quais os atravessamentos das visualidades em sala de aula possam incidir neste contexto de

desvalorização do erro, de concepção do fracasso escolar e na desconstrução de modelos de ser e de comportamento dentro das escolas e universidades.

Esta temática surge logo no início de minhas observações, já que no primeiro dia na escola 01, tive a seguinte percepção: uma das imagens que me chama a atenção é a do mural da mascote da escola e que recebe o título: 'bons'. Lembrei-me, imediatamente, do trabalho de tese de Cunha (2005) sobre as decorações dos ambientes das escolas, que são feitas, na grande maioria das vezes, com um intuito puramente estético e sem um pensamento mais cuidadoso acerca do que aquelas visualidades que ali são disponibilizadas para as crianças e adolescentes podem proporcionar.

O mural da mascote da escola se intitula 'Bons', onde há um cartaz com a oportunidade de oficina de violão e também as listas com os nomes dos integrantes de times da escola para torneios (não sei bem de que esportes). O que este mural pode nos fazer pensar? Quem não entra nos times da escola ou não tem talento para as oficinas de violão não serve na categoria dos 'bons'? Os espaços das escolas, internos e externos às salas de aula, são compostos por uma grande quantidade de imagens (produzidas por professores, estudantes e pelos demais agentes envolvidos com a escola). Estas imagens que, em muitos casos nem são tomadas como relevantes, podem produzir movimentações diversas, pois mesmo aparentemente naturalizadas, podem ajudar a cristalizar ou desfazer estereótipos. Se pensarmos que a mascote é o representante visual da escola, seu identificador, aquele que a representa, uma mascote colocada ao lado da palavra 'bons' significa que aqueles que representam a escola são estes 'os bons'. O que seria ser bom ou mau?

Paradoxalmente, em oposição ao mural 'oficial' da escola, outros locais dispunham de produções, provavelmente de estudantes, e que traziam muitos questionamentos que exatamente abalavam estes modelos educacionais mais rígidos. Um grafite no muro interno da escola que não representava identidades hegemônicas, por exemplo, assim como um outro cartaz fixado logo na entrada que revelava uma crítica ao culto da beleza e do corpo. Isto parece indicar que, felizmente, esta instituição se movimenta muito a partir do olhar dos estudantes também.

É relevante pensar que, ao falarmos de modelos, inevitavelmente irão surgir as questões sobre os rótulos. De maneira literal, um rótulo é algo que identifica, de

antemão, o que um produto é, traz e\ou vai fazer. Os rótulos às quais me refiro neste trabalho são exatamente a mesma coisa, mas em um sentido não-literal, são as maneiras pelas quais alguém, neste caso um estudante, professor ou turma, são julgados de antemão, pela aparência ou pelo que alguém disse, ou por alguma atitude anterior. Sobretudo em locais em que os modelos ou padrões de comportamento são algo com força, os rótulos são muito comuns e, na maioria das vezes, prejudicam aquele sujeito ou grupo.



Fotografias de murais da Escola 01,
Juliana Salbego (2015)



Ainda na escola 01, em que os pibidianos foram realizar o projeto sobre 'intervenções artísticas e cotidiano' pude observar algo em torno desta questão, logo no primeiro dia de aula. Os pibidianos entram em sala, se apresentam e logo iniciam um diálogo sobre a temática, que reproduzo em parte:

- Alguém sabe o que é uma intervenção artística? Já ouviu falar?
(pibidiano)

Silêncio...

- A intervenção serve para fazer as pessoas pensarem em algo...
(pibidiano)

- A 'estátua' prateada lá no centro... alguém já viu? (pibidiano)

- Vocês vão ao centro? (pibidiano)

- Mais ou menos... (estudantes)

Em meio à conversa, descobre-se que a maioria mora em Camobi (bairro mais afastado), que estes alunos vão pouco ao centro da Cidade.

- Vocês foram na Feira do Livro? (supervisor)

- Não quiseram nos leva, nós somos muito incomodativos (estudante)

- Alguém foi na Feira do Livro por conta? (pibidiano)

- Nunca fui... (estudante)

- E instalação vocês conhecem? (pibidiano)

Silêncio (...)

- Esse trabalho vai ter também nas outras? Na 6A e 6B? (estudante)

- Não... vocês são privilegiados! (supervisor)

A turma grita. Comemora. (Caderno de Campo: PTE01/ 08 de maio de 2015)

Pelo que observei e pelas conversas que tive com os pibidianos e com o supervisor pude perceber que esta poderia ser uma turma já vista como 'turma problemática'. Um indício disso ocorreu quando uma das meninas disse que não os levaram para a feira do livro porque eles eram muito 'incomodativos'. Depois, o supervisor comentou, na saída, que esta era uma turma de repetentes e que eles eram 'difíceis'. Notei na hora que perguntaram se aquele trabalho era só para eles ou se o 6º ano A e B também teriam e que lhes foi dito que o projeto era exclusivo na turma deles, sentiram-se muito felizes, como se a turma ganhasse um prêmio.

Esta percepção foi depois confirmada na entrevista que fiz com o grupo dos Pibidianos:

[Vitor, Ana e Carolina] Era o sexto ano, de treze a dezesseis, por aí. Era uma turma de repetentes, né.

[Carolina] Ela te passou a lista de repetentes? Era uma turma bem à margem, eu acho bem interessante essa experiência porque a gente procura trabalhar links de coisas da arte com coisas contemporâneas porque são coisas que eles não têm muito conhecimento e ao mesmo tempo são coisas fáceis para eles falarem porque tem muito do cotidiano deles. Aí pegar a linguagem sinalizada e o grafite, que é uma coisa que eles gostam, facilita de trabalhar isso, de a gente conseguir trabalhar um pouco o pensamento deles né.

[ENTREVISTADOR] Tu disse que é uma turma da margem, por quê?

[Ana] É uma turma da margem, porque assim, eles juntam os repetentes e os que incomodam, deu bem pra notar que era isso, e tá, vamos separar esses aqui que são “os problemáticos” e vamos colocar em uma turma, sozinhos, e essa aqui vai ser a turma com o rótulo de pior turma. Era claramente isso, e pobrezinhos, eles se reconheciam como os piores do 6º ano.

[Carolina] Os excluídos, né, eles mesmos que disseram, ou os indesejados, uma coisa assim. Deram um adjetivo prévio.

[ENTREVISTADOR] E vocês acham que esse projeto que vocês criaram, como é que isso interferiu nessa maneira deles se enxergarem ou dos outros professores enxergarem eles? Porque, no caso, o supervisor de vocês da escola, vocês acham que ele tinha essa imagem deles também?

[Ana] É, com certeza.

[Carolina] De alunos problema?

[ENTREVISTADOR] É, vocês acham que o projeto trabalhou ou não em cima disso e de que maneira?

[Carolina] Sim. Olha, eu não sei em relação, como é que era a turma com o professor diariamente, se eles eram participativos ou não. O professor disse pra gente, logo de cara, que era uma turma problema.

[ENTREVISTADOR] Ele disse isso para vocês?

[Carolina] É, que era uma turma de repetentes, tanto que a gente foi com uma expectativa de que eles não iam prestar atenção, de que eles fariam bagunça, que seria difícil de lidar, e não foi assim, eles foram bem participativos (Caderno de entrevistas: E1\p.221).

Acredito que o aparecimento de certos rótulos dentro dos processos educativos seja algo bastante corriqueiro e, muitas vezes, naturalizado. Frequentemente, mesmo sem pensar muito sobre o assunto, acabamos assumindo e reproduzindo certas ideias pré-concebidas de estudantes ou turmas, no entanto, acredito que este é um tipo de atitude que precisa ser repensada sempre que possível, pois pode fazer com que deixemos de ver alguma potencialidade em uma situação ou estudante por conta de ‘já sabermos como é’. Se os estudantes conversam, não vão bem nas provas, repetem de ano, coisas assim, seria importante pensar no que está acontecendo. Se não estão encaixados no modelo dos ‘bons’ da escola, seria, talvez, importante descobrir quais as suas potencialidades e como o trabalho com as visualidades poderia contribuir neste

sentido. Acredito que o projeto desenvolvido com esta turma respondeu um pouco a esta indagação. No caso do relato anterior, o 'rótulo' de turma da 'margem' parece ter afetado muito pouco os pibidianos, que buscaram desenvolver um trabalho que os envolvesse o máximo possível. Suas expectativas foram superadas quando perceberam a maneira mais eficaz de captar o potencial da turma.

Acredito que o cotidiano do professor da escola é muito complexo, em virtude de uma série de questões de ordem econômica, estrutural, curricular, etc, e que o grande volume de carga horária e trabalho acumulado por estes profissionais torna eminentemente difícil uma experiência que possa dar conta da dimensão da coletividade e, também das individualidades dos estudantes. No entanto, uma postura constante de atenção, um olhar sensível e flexível aos estudantes pode, acredito, produzir excelentes resultados no sentido de perceber e admitir os diferentes tipos de inteligências e capacidades que nossos estudantes apresentam.

A situação me fez lembrar um dos meninos que compunham a turma que observei na Escola 02. Seu comportamento era inquietante, ele estava sempre desafiando, testando professores e pibidianos. Este menino, que tinha uma posição frente aos docentes quase sempre de enfrentamento, tinha muitas dificuldades de aceitar o que era proposto, estava sempre perambulando na aula, gritava para interpelar os colegas e professores, ao invés de falar em um tom normal, e outras coisas deste gênero. Fiquei o tempo todo me indagando sobre o que ele estava querendo dizer com suas atitudes, pois tive a impressão de que este tipo de comportamento era uma espécie de chamada de atenção. Aquela necessidade constante de se afirmar no desafio aos professores ou aos colegas era, possivelmente, algum tipo de chamamento. Carência afetiva, insegurança, necessidade de afirmação, autoconfiança, necessidade de reconhecimento. Poderia ser algo assim. Esta é uma situação bastante cotidiana nas escolas e universidades e certamente não há uma receita para resolvê-la. Muitos estudantes aparecerão com comportamentos semelhantes e a questão é buscar estratégias para potencializar este comportamento em prol do próprio desenvolvimento do estudante.



Juliana Salbego, experimentações, 2017

É fato que não há como dar uma resposta única e estável para estes questionamentos e nem este constitui meu objetivo. No entanto, busquei colocar para pensar o quão complexo é o trabalho de ‘administração’ que o professor desenvolve diariamente em sala de aula, e como estas ideias de modelos parecem reverberar o tempo todo nos grupos e, muitas vezes, produzir coisas boas ou, não tão boas, de acordo com a maneira que nos envolvemos com o assunto. Penso que, muitas vezes, um estudante ‘desobediente’ – ‘fora de padrão’ - o faz na tentativa de chamar a atenção para algo que precisa, e a sua imagem natural, a maneira como se mostra diante dos demais, não deixa de se afigurar como uma visualidade que se atravessa e causa tensionamentos. Basta que estejamos atentos e dispostos a tensionar o que se apresenta.

Uma outra questão diretamente ligada ao sucesso/insucesso é a ideia que temos sobre a valorização do ‘produto final’. Isso está emaranhado na cultura escolar, sobretudo na questão das avaliações finais e notas. Quando avaliamos um estudante e lhe damos uma nota, na grande maioria das vezes no sistema escolar atual, esta avalia o produto final, a prova, as respostas certas e não o processo de aprendizado. Isso pressupõe também uma atitude homogênea com relação aos discentes, já que ao

avaliar todos, exatamente da mesma forma, por um produto final, não estamos levando em conta suas diferenças e não os estamos avaliando de forma globalizada, cada um com destaque naquele conhecimento ou habilidade que lhe é mais acessível. Assim, a ideia do fracasso fica, muitas vezes, relacionada à produção de expectativa por um produto final dentro de um padrão rígido estipulado. Entender o valor do processo é fundamental e buscar maneiras de avaliação que não coloquem todo o seu peso no produto final, de maneira homogênea, entre todos os estudantes é algo importante, muito embora não seja uma tarefa simples e fácil.

Nos projetos desenvolvidos nas escolas, não coube aos pibidianos a avaliação com notas dos estudantes, no entanto, esta questão da valorização do processo apareceu de maneira muito intensa na aplicação do projeto na Escola 01. No último dia, logo na minha chegada, os pibidianos se mostraram um pouco aflitos, pois ao levarem parte dos jovens para o pátio da escola para iniciar o trabalho prático (de grafite), comentaram que, de alguma maneira, o trabalho ‘havia saído do controle’. Os estudantes, entusiasmados com a potencialidade de se expressar, acabaram (na aula anterior) por usar uma parte bem maior dos muros da escola do que aquela que os pibidianos haviam programado e de forma diferente do que haviam projetado.

Nesta proposta, os jovens foram convidados a relacionar os temas discutidos durante aqueles dias com algum trabalho de ordem prática. A grande maioria da turma optou por trabalhar com a linguagem do grafite. Os pibidianos relataram-me que os grupos haviam desenvolvido projetos em aula, mas que, no contato com a prática, tudo se modificou. Quando o sinal tocou, entramos em sala de aula. Os pibidianos retomaram o assunto dos projetos e pediram que os trabalhos fossem revistos e complementados, tendo em vista que a maioria havia ‘fugido’ do tema anteriormente planejado, sobretudo daqueles que haviam feito apenas seu nome no muro utilizando tags¹⁶. Então dialogaram:

- Tudo bem modificar um pouco fugir um pouco, isso faz parte, mas a questão é que vocês tinham um projeto e precisam completar para que quem passe possa compreender a mensagem que vocês queriam passar... colocar apenas o nome ali não significa muito... vocês fugiram um pouco da temática, não que isso seja necessariamente um

¹⁶ Tag, dentro da cultura do grafite, significa a assinatura do nome ou do apelido do grafiteiro.

problema, mas temos que cuidar para que façam alguma relação com o que haviam pensado antes... (pibidiano)

- O spray terminou, mas temos ainda tintas e rolos, vamos lá trabalhar... (pibidiano)

Parte da turma vai para o pátio e outra parte fica em sala, fazendo um trabalho com cartazes. No pátio, para onde me dirigi junto a parte do grupo, os estudantes recomeçam seus trabalhos.

- Vocês percebem que quase não dá para ver o que foi pintado porque o fundo é muito confuso! (pibidiano) (Caderno de Campo: PTE01/ 29 de maio de 2015).

Os estudantes recomeçam a pintar o muro de branco, constituindo um fundo que fez destacar melhor as figuras que haviam desenhado. Algumas frases e nomes foram apagados por eles e outros elementos surgiram. Os pibidianos trabalham junto, auxiliando os jovens. Uma estudante coloca a mão dentro do pote da tinta. Os estudantes se empolgam e começam a pintar os muros de branco. Um deles sobe em uma goleira para pintar. Supervisor, pibidianos e discentes trabalham em conjunto. Os pibidianos conseguem a liberação para que o trabalho siga por mais um ou dois períodos. Os estudantes vibram. Ao final, todos participaram. Roupas e mãos sujas atestam o envolvimento com a atividade. Suas expressões pareciam de satisfação.

Acredito ter sido muito intensa aquela experiência vivida pelos estudantes, o contato com as formas de expressão, linguagens e materiais que tão raramente são a eles acessíveis. Parece ter sido um momento muito singular dentro da escola. Por alguns momentos, aparentavam estar livres e satisfeitos com aquela atividade. Foi muito interessante observar aqueles jovens se movimentarem, pareciam realizados com uma espécie de status e vivência de liberdade. De repente, aquela turma dos 'incomodativos' se mostrou fazendo parte daquele espaço público. Pintaram e trabalharam naquele muro como se fosse uma extensão deles mesmos ou de suas casas. Interessante que uma parte dos grupos iniciou um processo de 'apagar' o que achavam não estar bem. A conversa provocada pelos Pibidianos logo nos primeiros instantes daquela aula parece ter surtido efeito. O produto final da atividade do grafite, sob o ponto de vista estético mais tradicional, não revelou um trabalho formidável, no entanto formidável foi a experiência vivenciada por aqueles estudantes. O que estava em cheque ali era mesmo



Juliana Salbego, experimentações (registros produzidos nas escolas), 2015.

a vivência e o que os estudantes foram capazes de lembrar e produzir para si a partir dela. Na entrevista com os pibidianos, pude notar isso:

[ENTREVISTADOR] Como que foi, Carolina, isso? Tu disseste que eles foram participativos, como foi isso, quer dizer que eles interagiram?

[Carolina] Sim, interagiram bastante. Claro, houve algumas dificuldades, mas que eu acho que estão em todas as turmas, principalmente quando se trata de criança e adolescente que é às vezes eles entenderem bem o que é a proposta. Aí eles “se enlouquecem”, como disse a Ana, pegaram os sprays e saíram pichando tudo. E não entenderam muito bem, até porque eles picharam o que queriam. Eles fizeram o projeto antes, mas não seguiram o projeto.

[Vitor] E tem o problema do tempo também, porque são só quatro aulas¹⁷. Agora nós vamos tentar desenvolver um trabalho que seja por um semestre inteiro para conseguir envolver mais, questionar mais, porque, inclusive, este era um problema estrutural no começo do projeto, porque a gente sempre começava desenvolvendo a teoria, depois a prática, para no final ficarmos com aquele pensamento, não focado, de que temos de apresentar algo. E agora nós não vamos mais ter tanto esse pensamento, pois haverá um outro desenvolvimento nesse percurso que vamos fazer sem ter essa preocupação de que precisamos gerar algo para ser apresentado.

[Carolina] O bom é que os coordenadores do PIBID deixam a gente à vontade nesse sentido, não há uma necessidade de dar certo ou de se ter um produto final, é a experiência que conta tanto para a gente como para realizar o processo.

[Ana] O produto final às vezes é cobrado pela escola, e talvez até o coordenador de área da escola seja cobrado por um resultado, mas assim, o que a gente tenta passar é que eles tenham uma experiência mesmo, né (Caderno de entrevistas: E1\p.221-222).

¹⁷ A proposta de trabalho nesse semestre referido por Vitor (grupo da Escola 01) havia sido a de compor projetos com quatro encontros (aproximadamente um mês de trabalho) para abranger o maior número possível de turmas. Após avaliação coletiva do grupo Pibid, no semestre seguinte, a decisão foi a de permanecer durante todos os encontros daquele semestre com uma turma apenas para o desenvolvimento de um trabalho mais denso (o que ocorreu com o grupo da escola 02).

Fiquei também naquele dia me perguntando sobre o que a necessidade constante de registrar os seus nomes no muro estaria revelando. Uma necessidade de reconhecimento talvez, uma chamada de atenção... O que o grafite representou para aqueles jovens para além de pintar os muros da escola e o que o contato com aquela linguagem disse deles? Possivelmente este trabalho foi um reflexo da maneira como se sentiam e um passo no sentido de reconhecimento e autoestima, valores tão importantes para o estudante dentro da cultura escolar e também universitária. Neste caso, o trabalho final, embora importante, não teve um peso maior que a experiência por eles vivida e registrada naqueles muros.

Esta situação permite mostrar a potencialidade de um projeto de cultura visual que tem como foco as visualidades. Um projeto que, apesar de não abrir mão de compartilhar as referências de trabalhos de artistas renomados (o que também é importante), abriu espaço para as escolhas específicas desses estudantes. Tendo como tema as expressões visuais do cotidiano, priorizou em seu desenvolvimento manifestações genuínas, orgânicas, enfatizando a experiência com a linguagem artística como questão fundamental. Neste sentido, a liberdade para expressar elementos genuínos do seu cotidiano e práticas culturais parece ter desencadeado uma experiência ímpar, sem modelos de certo e errado e com ênfase nos processos. Este trabalho de revisão de foco do produto final ao processo e de superação ou relativização dos modelos não é algo fácil, pois é algo arraigado em nossa cultura, mas um esforço necessário e que pode trazer resultados muito satisfatórios.

Em muitas ocasiões dos encontros coletivos do PIBID, pude observar estes pontos, como no breve relato a seguir de um grupo de estudantes que comentava os resultados do seu projeto, que tinha como tema a 'conformação dos sujeitos e padrões estéticos', na escola 01, 8º ano. Iniciaram a apresentação bastante desanimados comentando que passaram vídeos e tentaram iniciar uma discussão em torno do tema, mas não obtiveram muito retorno dos estudantes da escola.

Levamos eles para o salão e sentaram no paredão(...) e ninguém abriu a boca nem para falar o nome (...) No segundo encontro, mostramos imagens, discutimos, foi melhor (...) uma menina fez uma pesquisa e trouxe escrita no caderno... o resto não trouxe nada de observação do dia-a-dia (...) na 3ª aula levamos dois artistas, com colagem... distribuímos revistas(..) tinham vergonha de levantar das classes... mas a vergonha não era nossa, era entre os colegas... (pibidianos)

Não participam(...) era uma turma terrível(...) – (Supervisora)

Uma menina tinha até um medo de levantar da classe... não pode rasgar a imagem ou não pode colar em cima que vai estragar(...)
(pibidiano)

Não foi muito satisfatório, não tivemos muito retorno... mas já começamos na outra escola e já achamos um retorno diferente(...)
(pibidiano)

As turmas que estão lá... apenas uma é Eja mesmo... as outras é uma piizada, uma mistura(...) (Supervisora)

Em seguida, seguem falando sobre a dificuldade de motivação:

Uns querem, outros não... as meninas que não colaboraram...
(pibidiana)

Na minha escola só uma turma é EJA mesmo - o t3, os 'incomodativos' da manhã estão todos lá... tu não consegue fazer eles se interessar por nada(...) (supervisora) (Caderno de Campo: RC/ 29 de abril de 2015).

Nestes relatos, além da questão das dificuldades de motivar os estudantes das escolas, o que realmente não é simples, há uma decepção no grupo por conta da concepção de não terem produzido, no final, nada tão vultuoso. A dificuldade de avaliar e enxergar mudanças e crescimentos sutis no processo não é algo simples. Considerar que não há uma forma de expressão ou linguagem dita 'certa' – o que rumo ao avesso do que seria uma educação mais puramente estética – não é tarefa simples porque as práticas educativas tradicionais costumam ser calcadas nestes princípios.

Assim como este, alguns outros grupos se apresentavam bastante desanimados porque consideravam que a sua proposta 'não deu certo'. No entanto, além da flexibilização das maneiras de se expressar, é importante entender que o erro também é elementar no processo de aprendizado, é pedagógico e faz pensar que sempre é possível reavaliar um trabalho e experimentá-lo de outra forma. O erro é um componente natural dos processos de aprendizado e as crianças, ao entrarem na escola, são muito diferentes dos adultos porque não formaram nenhum tipo de mecanismo de medo ou vergonha do erro. Assim, é essencial que nós professores saibamos lidar com muita naturalidade com este processo de errar para que isso não se torne um estigma.

Ainda sobre esta temática, em uma das reuniões coletivas, a questão da existência do diferente em oposição a modelos pré-concebidos e do erro foram exatamente os pontos discutidos. Comenta o coordenador:

(...). Porque a licenciatura em Artes Visuais tem necessariamente que formar artistas? Ou porque as licenciaturas em Letras têm que formar escritores e poetas? As pessoas fazem-se a partir de caminhos distintos. É comum que as pessoas encontrem sua área em outras diferente da sua e longe da academia(...) A melhor educação é aquela que nos permite continuar a aprender depois de sair da escola. Ken Robinson diz que a escola pune o erro – o criativo não pode ter medo de errar. A escola não promove a experimentação. A pedagogia e a didática andam muito enroladas no erro. Será que as escolas matam a criatividade? 50 minutos de português, história, a lógica disciplinar da escola e da universidade não é a lógica humana. Não conseguimos academizar os modos da vida cotidiana (coordenador) (Caderno de campo: RC/30 de setembro de 2015).

Diferente do que grande parte dos sujeitos envolvidos com a cultura escolar considera – sendo este um comportamento que não foi inventado pelas escolas, pois é um paradigma da sociedade contemporânea - a ideia de errar não é vista como desejável. Ao colocar foco apenas na parte final dos processos de aprendizado, ou seja, nos resultados, no produto final, todo o percurso e os erros necessários para que se chegue a um determinado patamar são, em muitos momentos, desconsiderados.

Destarte as questões que envolvem as ideias de sucesso, fracasso, erro, acerto, diferença, modelo podem se relacionar direta ou indiretamente com os atravessamentos das visualidades em sala de aula. Os atravessamentos das visualidades podem auxiliar num processo de relativização de valores e\ou conceitos que ajudem a flexibilizar nossas práticas educativas, gerando trabalhos mais envolventes, criativos.

No entanto, é claro, nem sempre este movimento de quebra acontece, pois não está ligado ao simples acesso à imagem, mas a um trabalho de leitura e de relação desta com seu contexto, um trabalho de experimentação e de leitura do avesso. Ao que, de fato, coloca a experimentação da imagem em movimento tornando-se uma visualidade. Quando uma imagem não é tomada com certa complexidade, pode entrar para o rol das ‘verdades pré-estabelecidas’. Isso ocorre muito frequentemente com os produtos oriundos da mídia, como em filmes, novelas e sobretudo nos noticiários, pois são estes últimos que possuem da sociedade uma ‘presunção de verdade’. Isso ocorre muito com relação a padrões de beleza, acentuadamente da mulher magra, de cabelo liso, etc, ou

mesmo sobre o papel da mulher na sociedade que, em pleno século XXI é apresentada como objeto pela grande maioria das propagandas de cerveja. Estes estereótipos podem ou não serem contestados pelos leitores e produzir sentidos variados de questionamento ou cristalização destes valores.

Assim, trabalhar com as visualidades no intuito de problematizar as ideias de sucesso, erros e modelos pode ser vista como um tipo de estratégia que ambicione uma formação mais complexa de nossos estudantes.

Juliana Salbego, experimentações
(registros produzidos nas escolas), 2015.



o fora

Podemos ‘dar o fora’, olhar ‘de fora’ ou ainda estar ‘por fora’ de uma determinada situação. Podemos estar ‘fora de alcance’ ou ainda pode ser que desejemos estar ‘fora’ de um lugar ou de alguma realidade. Todas estas maneiras de pensar o ‘fora’ tornam-se instigantes ao possibilitar pensamentos face aos processos educativos. Ao atestar uma ideia de lugar\não-lugar; pertencimento\despertencimento; fuga; ou distanciamento, todos são modos passíveis de se relacionar com os ambientes educativos e suas experiências pedagógicas a partir das visualidades. Sobretudo porque o fora, sendo uma categoria que tem relação com o espaço-tempo, possui a potencialidade de tensionar relações entre os sujeitos e imagens.

Esta categoria surgiu, inicialmente, a partir do relato de um estudante em uma das reuniões coletivas do PIBID, quando contava certo ‘insucesso’ que o grupo teria tido ao tentar trabalhar com redes sociais em sala de aula. Falavam da dificuldade de usar o facebook como ferramenta em aula. Comentaram sobre as atividades com os estudantes:

(...) eles não querem levar o que gostam ‘fora’ para dentro da sala de aula (...) não querem usar o face dentro da sala (...) (pibidiano)
(...) Porque as redes sociais estão relacionadas a outra esfera, que não é a do conhecimento, da escola (...) (pibidiano) (Caderno de campo: RC/16 de abril de 2015).

Neste caso específico, ‘o fora’ para a qual estou me referindo é relativo aos espaços e práticas que fazem sentido aos estudantes por estarem ‘fora’ da sala de aula ou da escola. Esta questão atesta algo bastante discutido em educação nas últimas décadas, a ideia de que a escola, e muitas das experiências pedagógicas desenvolvidas, perderam o sentido para os estudantes. Uma rede social, por exemplo, faria parte do domínio extraescolar – do prazer e da diversão - e, neste sentido, não teria muito apelo

com o trabalho dentro de sala de aula. Interessante refletir que o termo 'escola' surge de uma perspectiva totalmente oposta a esta. A palavra escola, derivada de *skholé* significa, em grego, "tempo livre" que foi criado como um direito concedido aos artesãos e outros trabalhadores da Grécia antiga. Significava um tempo livre, separado do tempo do trabalho, reservado para estudar, se cultivar, se exercitar, enfim, se ocupar de si. Conforme comenta Masschelein:

(...) a escola fornecia *tempo livre*, isto é, tempo não produtivo, para aqueles que por seu nascimento e seu lugar na sociedade (sua 'posição') não tinham direito legítimo de reivindicá-lo. Ou, dito de outra forma, o que a escola fez foi estabelecer um tempo e espaço que estava, em certo sentido, separado do tempo e espaço tanto da sociedade (em grego: *pólis*) quanto da família (em grego: *oikos*). Era também um tempo igualitário e, portanto, a invenção da escola pode ser descrita como a democratização do *tempo livre* (MASSCHELEIN, 2014, p. 26).

Ironicamente, a escola hoje, no seu formato tradicional, aparece como um oposto, o lugar da obrigação e do não prazer. Parece que, em função disso, algumas práticas que buscam unir o que está 'fora' e o que está 'dentro' da escola nem sempre têm sucesso.

Ao pensar sobre certa desmotivação que muitos estudantes têm acerca da escola, lembro indissociavelmente da relação muito negativa que grande parte das pessoas nutre com a ideia do trabalho. A origem da palavra nos dá algumas respostas: do latim *tripalium*, termo formado pela junção dos elementos *tri*, que significa "três", e *palum*, que quer dizer "madeira". *Tripalium* era o nome de um instrumento de tortura constituído de três estacas de madeira e que era comum em tempos remotos na região europeia. Desse modo, originalmente, "trabalhar" significava "ser torturado". Há assim, historicamente, uma relação oposta entre trabalho e prazer. O trabalho não é pensado, de maneira geral, como algo para qual podemos nos realizar como pessoas, mas como uma obrigação para o ganho da subsistência. Acredito que, muitas pessoas não trabalham naquilo que gostariam e passam a semana toda 'se torturando' na espera do final de semana chegar. Na escola, não parece ser muito diferente, pois grande parte dos estudantes fica o tempo todo aguardando o sinal tocar para o recreio ou para a saída final, ou seja, para o 'fora' da sala de aula.

Esta situação do desgosto com a escola e da insatisfação com o trabalho podem possuir uma ligação histórica. Se a concepção de escolas que temos hoje, bem como as

práticas e experiências pedagógicas que nelas desenvolvemos não estão conseguindo fazer com que os estudantes se conheçam, se descubram, entendam a si próprios e as coisas para o qual tem alguma vocação, a possibilidade destes estudantes acabarem no mercado de trabalho adiante, fazendo o que não gostam, me parece, são bastante grandes. Muito embora haja uma infindável lista de motivos e relações de ordem cultural, socioeconômica, geográfica, etc., para as quais os sujeitos tenham um determinado trabalho, isso não muda o fato de que as escolas poderiam ser um lugar potencial para o conhecimento de si ou para buscar pistas sobre os gostos, ou interesses de cada sujeito. Seria uma habilidade, vocação ou tino que todos os sujeitos dispõem, a sua maneira, uma potencialidade que, se incentivada, pode ajudar a guiar aquele sujeito rumo a uma carreira, um trabalho que possa lhe garantir mais prazer e satisfação no futuro. Se olharmos para a etimologia da palavra ‘educação’ veremos que está conectada com esta ideia pois, vem do latim *educare, educere*, que significa, literalmente, ‘conduzir para fora’, preparar os sujeitos para o mundo da vida.

Toda esta conversa sobre trabalho também está aqui posta para ressaltar o quanto este ‘fora’ relativo à escola torna-se muito importante para pensarmos o ‘dentro’ da escola. Neste sentido, as visualidades podem ser um caminho, uma fonte de conteúdos e valores que ajudem a suprir esta lacuna.

Voltando mais especificamente às escolas que visitei, me possibilitaram diversos pensamentos sobre o ‘fora’ da sala de aula, e neste sentido, sobre corredores e recreios. Corredores e recreios parecem todos muito iguais ou semelhantes, onde quer que se vá. Mudam as escolas, as idades dos estudantes, os turnos, etc., mas uma questão sempre permanece, as crianças e os jovens sempre gostam dos corredores e dos recreios pois representam o lugar da folga, do tempo livre, o ‘fora da obrigação’, o prazer. Conversa. Celular. Foto. Postagem. Namoro. Relação. Os estudantes parecem ser mais ‘eles mesmos’ no recreio. Os semblantes mudam. As atitudes mudam. São ali livres, felizes. Penso que as escolas poderiam ter a forma dos recreios, ter a forma do ‘fora’. O recreio é o não-lugar. O lanche. O bar. O movimento das identidades. O recreio é como um som coletivo. Ambiente. Ritmo das crianças e da adolescência. Escola-recreio. Esta paisagem visual dos recreios podem nos dar pistas. Como estas imagens do recreio e do fora poderiam nos ajudar a pensar o dentro da sala de aula? Como captar a ‘dinâmica’ e a ‘energia’ dos recreios para dentro da sala?

Esta visão sobre o ‘fora’ da sala de aula como mais aprazível ficou bastante marcada em uma outra reunião coletiva a partir do relato de um grupo sobre um projeto em que os estudantes estavam desenvolvendo uma produção fotográfica. Surge o seguinte comentário:

Os alunos com as câmeras ou celulares nas mãos, foram fotografar o banheiro e o corredor. A sala de aula não é o lugar mais importante para o aluno, os alunos não gostam da sala de aula, é onde eles têm que ficar em silêncio, que o prof. obriga, na verdade (pibidiano). (Caderno de campo: RC/22 de abril de 2015).

Embora acredite que seja bastante natural o fato dos estudantes desejarem buscar outros espaços para realizar seus trabalhos fotográficos – pois ficam enclausurados na sala de aula durante quase todo um turno do dia – este fato não deixa de corroborar com os indícios de que o ‘fora’ pode trazer imagens mais interessantes do que o ‘dentro’. O banheiro é, ali, o lugar do privado (em relação ao público da sala). As crianças e adolescentes costumam escrever nas portas dos banheiros, buscam ali espaços para se expressarem. O corredor é um lugar de passagem onde encontram outras coletividades. Se comunicam com outras turmas nos horários das trocas de professores. É um momento aguardado deste ‘fora’. As visualidades produzidas a partir deste ‘fora’ de aula podem gerar temas interessantes para olhar de dentro a sala.

Ainda, uma outra situação que me levou a pensar sobre a categoria do ‘fora’, mas sob outro ângulo, foi inspirada na seguinte narrativa coletada do projeto de eco art que estava sendo aplicado na Escola 02. No terceiro encontro, em meio às discussões sobre lixo e o consumismo:

- E os computadores e celulares? Todo mundo tem... todo mundo já trocou alguma vez... (pibidiana)

- Aparece aqui, junto com isso, a questão do consumismo... porque as coisas são inventadas já para serem descartadas ou ficarem ‘velhas’ em seguida... (pibidiana)

- A primeira lâmpada que foi inventada tá funcionando até hoje, só que inventaram uma maneira de queimar para a gente ter que comprar nova... (pibidiana)

- A primeira meia-calça não puxava fio... e hoje, como é? (pibidiana)

- O que é esse consumismo? Comprar, comprar, comprar e aí vem o que? (pibidiana)

- O lixo... (estudante)

Um dos estudantes levanta da classe e se dirige ao lixo, que está abaixo do quadro negro, em frente à sala: *- Profe, vou jogar fora esta garrafa de água.*

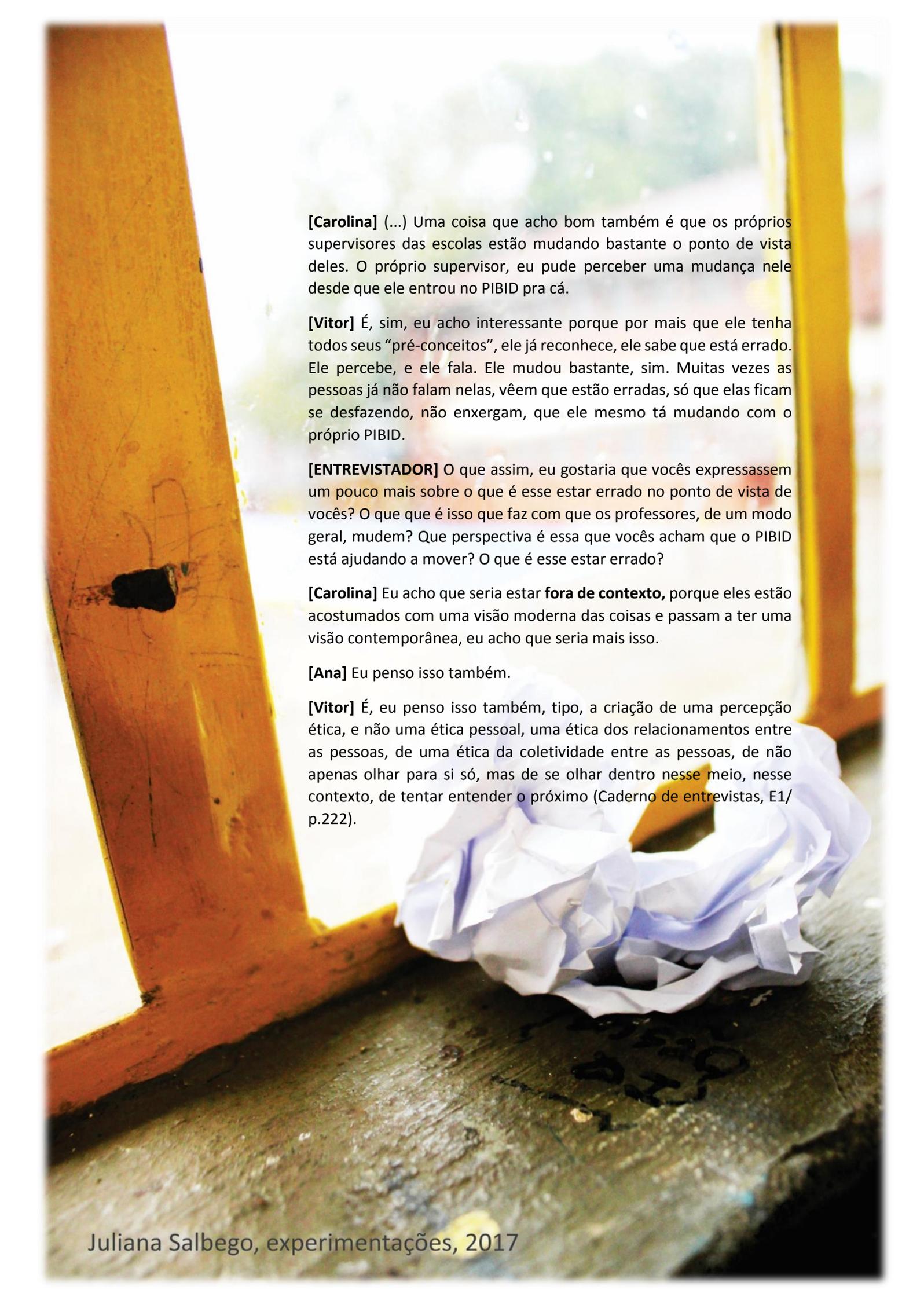
- Fora da onde? Fora do planeta? O ‘fora’ existe? (pibidiana)

- *O que nós temos que pensar é que estamos todos dentro do mesmo planeta e que a solução é que temos que reciclar, reutilizar as coisas... não existe fora... (pibidiana) (Caderno de campo: PTE02/28 de outubro de 2015).*

Esta narrativa tornou-se instigante uma vez que permitiu pensar sobre um valor que permeia muito a nossa sociedade e precisa ser sempre posto em discussão, que é a questão do individualismo e a conseqüente falta de noção acerca do convívio de um coletivo. A pibidiana aproveita a frase, aparentemente banal do estudante e, de forma muito sagaz, pergunta: – *Fora de onde? Existe um fora?* A questão não foi respondida na hora. O jovem ficou atônito, mas certamente provocou uma imagem e um pensamento. De fato, não existe um fora, é aqui mesmo onde temos de resistir, de produzir as mudanças.

Este exemplo, muito embora bem focado no sentido da reciclagem do lixo, permite desenvolver patamares muito mais profundos de pensamento. A ideia da falta de consciência de que vivemos em uma unidade e que todas as nossas ações têm conseqüências – tanto quando nos referimos a um ecossistema, com as questões de preservação do meio ambiente, poluição, etc., mas quanto à questão das relações pessoais. No caso do lixo, nosso lixo não reciclado vai, de qualquer maneira, interferir na vida de alguém, pois não há como jogar este lixo para uma outra dimensão. No caso das demais relações, sempre aquilo que dissermos ou fizermos possui um alcance, seja em uma comunidade, um pequeno grupo ou mesmo em relação a um sujeito apenas, pois somos seres eminentemente sociais e a ideia de indivíduo é muito mais um efeito de sentido do que uma realidade especificamente. Estamos todos ‘dentro’ de um mesmo mundo e esta ideia, muito embora pareça muito óbvia, e talvez exatamente por isso, torne-se banal, sendo assim trabalhada e discutida numa amplitude insuficiente dentro dos processos educativos.

Por fim, a categoria do fora também mostra-se importante para pensar as relações entre os sujeitos envolvidos nos processos educativos e sua participação, seus modos de ver, pertencer e entender as escolas e espaços educativos. Em uma das entrevistas com o grupo 01 dos estudantes, foi relatado como perceberam que um dos supervisores das escolas havia mudado, de certa maneira, algumas de suas ideias e concepções:

A photograph of a window frame with a piece of crumpled white paper on the floor in front of it. The window frame is made of light-colored wood and has a small hole in it. The floor is dark and appears to be made of wood or stone. The background is a bright, out-of-focus outdoor scene.

[Carolina] (...) Uma coisa que acho bom também é que os próprios supervisores das escolas estão mudando bastante o ponto de vista deles. O próprio supervisor, eu pude perceber uma mudança nele desde que ele entrou no PIBID pra cá.

[Vitor] É, sim, eu acho interessante porque por mais que ele tenha todos seus “pré-conceitos”, ele já reconhece, ele sabe que está errado. Ele percebe, e ele fala. Ele mudou bastante, sim. Muitas vezes as pessoas já não falam nelas, vêem que estão erradas, só que elas ficam se desfazendo, não enxergam, que ele mesmo tá mudando com o próprio PIBID.

[ENTREVISTADOR] O que assim, eu gostaria que vocês expressassem um pouco mais sobre o que é esse estar errado no ponto de vista de vocês? O que que é isso que faz com que os professores, de um modo geral, mudem? Que perspectiva é essa que vocês acham que o PIBID está ajudando a mover? O que é esse estar errado?

[Carolina] Eu acho que seria estar **fora de contexto**, porque eles estão acostumados com uma visão moderna das coisas e passam a ter uma visão contemporânea, eu acho que seria mais isso.

[Ana] Eu penso isso também.

[Vitor] É, eu penso isso também, tipo, a criação de uma percepção ética, e não uma ética pessoal, uma ética dos relacionamentos entre as pessoas, de uma ética da coletividade entre as pessoas, de não apenas olhar para si só, mas de se olhar dentro nesse meio, nesse contexto, de tentar entender o próximo (Caderno de entrevistas, E1/p.222).

Iniciativas de pesquisa e trabalho como as observadas no Pibid Artes Visuais atuam no sentido de mover o que, a meu ver, deveria estar no âmago dos processos educativos: a produção coletiva de conhecimento e de espaços de criação e reconhecimento. Estas experiências se movimentam e ultrapassam, em larga escala, processos de repetição e reconhecimento em que a oferta de conteúdos, por si só, sem nenhum tipo de problematização, produz muito menos resultados do que potencialmente poderiam. Este tipo de perspectiva desenvolvida no Pibid move os ambientes educativos no sentido de variar o foco do conteúdo e exclusivamente do professor ou dos livros e objetos das quais se estudam, para os estudantes, para a produção de sujeitos singulares e que compõem coletivos diversos. Esta perspectiva não só muda mas multiplica focos, que passam a estar no conjunto de sujeitos que vivenciam aquela experiência pedagógica.

Acredito que estar errado significa, buscando responder provisoriamente a minha própria pergunta aos pibidianos, impor uma maneira de pensar. Esse 'estar errado' que pode ser entendido também como um estar 'por fora' no sentido de não se integrar, não fazer parte, significa desconsiderar pontos de vista divergentes em sala de aula, maneiras diversas de pensar e se expressar. Estar errado significa, a meu ver, ignorar a pluralidade de sujeitos e caminhos possíveis que compõem a cada dia, a cada aula, os ambientes pedagógicos e, por isso, menosprezar as possibilidades oriundas destes processos.

Foi possível perceber neste ano de acompanhamento deste coletivo o quanto a movimentação dos jovens pibidianos fez com que os quatro supervisores se reposicionassem frente a uma série de pré-conceitos. Reconhecer que eles foram convidados a rever seus pontos de vista bastante arraigados em uma concepção 'moderna', para usar as palavras do professor em formação, do que é o comportamento em uma aula, o que é o silêncio, o que pode ou não ser discutido com os grupos fez deles professores mais abertos ao diálogo. Abriu alguns buracos e movimentou a ideia de um direcionamento para fora de alguns padrões mais tradicionais.

Deste modo, tensionar aqueles temas, espaços e ações relacionados ao 'fora' a partir dos atravessamentos das visualidades constitui uma possibilidade para pensar sobre o nosso envolvimento e pertencimento dentro dos ambientes educativos. Sentir-se parte, constituir este lugar de criação, de aprendizado e, ao mesmo tempo, sentir-se

capaz de movimentar valores, crenças e pensamentos no interior das experiências pedagógicas. O fora compõe o dentro e vice-versa.



Juliana Salbego, experimentações, 2017

cheio de buracos



Como as visualidades podem nos facultar uma aula cheia de buracos? Como as visualidades auxiliam na criação de espaços de respiro em nossas atividades pedagógicas?

Buraco. Rasgo. Fissura. Fresta. Furo. Abertura. Brecha. Fenda. Greta. Forame. Vazio. Lacuna. Espaço. Vão. Espaço para ventilar. Espaço de respiro. Incompletude.

As imagens são cheias de buracos, assim como nós somos dotados de vacúolos que garantem um eterno movimento de transformação. Sentidos que se fazem e se produzem com as leituras que realizamos ou na inserção em um contexto. As memórias são cheias de buracos, de coisas que não lembramos, de coisas que não queremos recordar, que nossa psique não nos deixa lembrar.

Uma aula também pode ser cheia de buracos. E é. A questão é que nem sempre nós, professores e estudantes, sabemos enxergar e tirar proveito disso. Um plano de ensino cheio de buracos é aquele dotado de áreas de respiro, de fissuras capazes de deixar entrar nuances e tonalidades daquilo que nós somos capazes de produzir juntos, professores e estudantes. Um plano de aula dotado de frestas que deixa entrar os raios da luz e compor uma luminosidade diferente. Esta compreensão é, de uma maneira bem ampla, o entendimento de que o mundo e a educação significam 'movimento'.

Importante salientar que nesta perspectiva dos buracos, produzir uma aula, uma experiência pedagógica ou um plano de ensino cheio de buracos não significa tentar preenche-los, tapá-los com algo, fazer com que encham ou colocar-lhe algo que lhes falta, mas, de outra forma, significa promover movimentações, deslocamentos que articulem novas conexões e pensamentos.



Juliana Salbego, experimentações (registros produzidos nas escolas), 2015.

Conceber um plano de aula ‘cheio de buracos’ não é uma tarefa fácil, pois exige do professor muita flexibilidade e uma capacidade de organização, rapidez no pensamento, capacidade de sistematização. Uma aula com esta concepção tem um ‘pontapé’ inicial e não se sabe onde vai dar, que imagens irão fazer ressoar, tudo irá depender de como a turma se sentir motivada e contribuir para o andamento do trabalho. Acredito ser muito mais cômodo ter um plano de aula pronto, fechadinho, com tudo determinado – pelo professor. O problema é que quando apenas um sujeito estipula tudo o que irá acontecer, em um coletivo, as chances da aula ‘não acontecer’ são muito grandes. Em grande parte das vezes, a aula acontece apenas para o professor! Mas o que fazer para que a aula aconteça para um maior número de envolvidos? Como as visualidades podem auxiliar neste processo?

Ao assistir o documentário “Quando sinto que já sei” (2014), o educador Tião Rocha¹⁸, logo na cena de abertura, conta uma história. Revela que, em Ouro Preto, ao levar a filha de sete anos para a escola, no primeiro dia, presencia um discurso de boas vindas da diretora, na qual emite a seguinte proposição: “as crianças são como uma página em branco, onde devemos escrever um belo livro”. A afirmação que parece se assentar nos preceitos do filósofo inglês John Locke e sua tábula rasa, ‘espantou’ ao educador, que entendeu, no

¹⁸ Educador e idealizador do Centro Popular de Cultura e Desenvolvimento (CPCD). “O CPCD é uma organização não-governamental, sem fins lucrativos e de utilidade pública federal, estadual e municipal, vinculada ao 3º Setor (de natureza privada e função social pública), fundada em 1984 (...) em Belo Horizonte/MG, para atuar nas áreas de Educação Popular de Qualidade e Desenvolvimento Comunitário Sustentável, tendo a Cultura como matéria prima e instrumento de trabalho, pedagógico e institucional”. Disponível em < <http://www.cpcd.org.br/historico/historico/> < Acesso em 04 de março de 2016.

momento, o tipo de ensino da qual a filha teria acesso naquela escola. Considerar a criança uma página em branco significa conceber que ela não carrega consigo nenhum tipo de bagagem, cultura ou valor que possa ser levado em conta pelo educador. Atestado de uma educação vertical, de cima para baixo, educação sem frestas e respiros.

Pensar uma educação cheia de buracos e respiros pode significar uma série de diferentes aspectos. Esta categoria foi pensada desta maneira sobretudo a partir do relato de um grupo do PIBID, ao coletivo, sobre o projeto que começavam a desenvolver, e que tinha por tema a fotografia e suas expressões como tecido de pensamento nas aulas de artes visuais. Neste dia, ao relatar ao grupo sobre como o projeto estava organizado e o que vinha acontecendo até então:

- *Estamos trabalhando a fotografia como disparador da realidade onde se vive. Queremos propor como as relações experienciadas pelos estudantes em seu cotidiano podem servir como ponto de partida nas aulas de artes visuais (pibidiana).*
- *É... pedimos para fazerem algo do cotidiano deles e escolherem uma foto que toque eles e que escrevessem um texto (pibidiana).*
- *temos agora que discutir estes resultados (pibidiano).*
- *Vamos trazer também a parte técnica da foto para trabalhar a interdisciplinaridade (pibidiano).*
- *O projeto tem buracos então para ir se constituindo ao longo do caminho... vamos ver que desdobramentos o projeto vai ter... (pibidiano). (Caderno de Campo: RC/07 de outubro de 2015).*

A compreensão de que um projeto de trabalho não está acabado por conta de que está à espera do retorno dos estudantes é uma visão do respiro. No caso, as produções fotográficas dos jovens é que iriam dar os caminhos que o projeto iria tomar. Esta aceção de deixar um espaço para o desejo do outro é o que faculta a possibilidade do trabalho 'acontecer' de forma mais satisfatória para ambas as partes. Este tipo de postura é aquela que possibilita o 'encontro', no sentido sugerido por Peruzzolo (2006) da comunicação como um encontro que acontece na realização das necessidades e desejos de ambos sujeitos. A comunicação que faculta o encontro dos anseios\desejos de ambos participantes do processo ocorre de maneira qualificada e muito possivelmente desemboca em processos de crescimento e aprendizagem bastante satisfatórios.

Em outra situação, o mesmo grupo de pibidianos que desenvolveu o projeto sobre as expressões artísticas no cotidiano na escola 01, produz este mesmo tipo de

atitude. Logo no primeiro dia de aula, em conversa com os estudantes, as atividades são combinadas:

- *Vocês têm facebook? (pibidiano)*

- *Sim!!! (estudantes)*

A grande maioria diz que sim.

- *E celular, vocês têm? (pibidiano)*

- *Sim... (estudantes)*

- *O meu tá quebrado... (estudantes)*

- *Eu não tenho... (estudantes)*

- *Mas todo mundo tem como fazer uma foto? Tipo, pode pedir emprestado o do colega... (pibidiano)*

A turma responde positivamente.

- *Então, é o seguinte, nós vamos pedir que vocês comecem a observar o cotidiano de vocês e façam algumas fotos de algumas expressões artísticas que vocês vêm no dia-a-dia, tipo no caminho para a escola, no bairro de vocês, ou quando vão no centro... (pibidiano)*

- *Depois a ideia é a gente criar um grupo no facebook e postarmos as fotos lá para irmos discutindo, ok? (pibidiano)*

- *Pode ser? (pibidiano)*

- *Sim... (estudantes)*

- *Quem poderia criar o grupo no face? (pibidiano)*

Um menino se prontifica a fazer o grupo. Um dos pibidianos conversa e combina com o menino sobre este assunto. (Caderno de campo: PTE01/08 de maio de 2015).

Neste relato, podemos observar como se manifestaram as ‘áreas de respiro’, os ‘buracos’ na atividade proposta. Os pibidianos chegaram em sala de aula com um tema geral pré-determinado que era, no caso, as relações entre as expressões artísticas e o cotidiano. Então, buscaram uma maneira de fazer com que os estudantes ajudassem a compor o projeto a partir de imagens por eles propostas, ou seja, que os jovens construíssem coletivamente o trabalho a partir de produções deles, de suas rotas, caminhos e olhares. De acordo com o acompanhamento que fiz e dos relatos dos pibidianos, posteriormente o projeto não seguiu bem esta direção. Muito embora os estudantes desta escola tenham sido convidados a construir o projeto desta maneira, a maior parte da turma acabou não levando os materiais solicitados. Não sei dizer bem o porquê, talvez por esquecimento, talvez por que não se sentiram envolvidos o suficiente, enfim, mas a questão é que, a não aderência dos estudantes da escola à atividade fez com que os pibidianos tivessem que ter uma atitude de rever os caminhos do projeto. Neste momento, muita flexibilidade e jogo de cintura foram necessários por

parte deles para saber o que fazer: quando a atividade que eu propus não produziu resultados, como fazer? Na aula seguinte, como as produções solicitadas não foram realizadas e o grupo no facebook que iria encetar a discussão não vingou, os pibidianos apresentaram algumas referências trazidas por eles para mostrar exemplos sobre intervenções artísticas.

Mais uma vez o projeto se modificou e um novo caminho foi construído em conjunto. Ao fim, os estudantes da escola acabaram desenvolvendo uma atividade nos muros da escola, como já mencionado em uma parte anterior do texto. As produções foram bastante diferentes daquelas programadas no início, mas isso não tem a ver com 'o sucesso' do projeto. O sucesso do projeto está no fato dele ter tomado tantos rumos quanto necessário, ter tido tantos buracos e vazios e serem movimentados, deslocados quanto os estudantes da escola e seus contextos necessitaram para que uma atividade que fizesse sentido para eles ocorresse.

Uma outra questão instigante a ser observada neste sentido e que reafirma a ideia do plano de aula 'cheio de buracos' é o fato que o estudante hoje é um *prosumer*. *Prosumer* é um termo do inglês que indica a união entre os papéis de produtor e consumidor (*producer + consumer*) que foi criado, inicialmente, pelo escritor americano Alvin Toffler, na década de 1980, em um texto chamado 'a terceira onda', no qual o autor faz um ensaio sobre a sociedade pós-moderna no século XXI e o lugar dos sujeitos nesta sociedade (BÓRIO, 2014). Hoje, *Prosumer* acabou por tornar-se um conceito da área do marketing e da comunicação que atesta a capacidade do jovem de atuar na produção de muitos conteúdos, a destreza que este jovem possui com a tecnologia, o acesso rápido à informação, a facilidade e local para publicação de suas produções; e ainda a existência de grandes comunidades que acessam, legitimam e incentivam a produção de novos conteúdos. Trazendo este conceito para o contexto da educação, esta é uma dimensão fundamental da vida do jovem de hoje e que precisa ser levada em conta para pensarmos uma pedagogia viva, mutante.

Essa prática ou dimensão da vida da criança e do jovem não poderia ser ignorada dentro das práticas de educação, pois constitui-se como, a meu ver, ao mesmo tempo, uma potencialidade da qual podemos tirar proveito enquanto professores e, também, um perigo, pois precisamos entender e pensar sobre esta enorme 'onda' de produção e postagem de conteúdo pelas crianças e jovens. Seus conteúdos e produções podem

ajudar a movimentar, deslocar estes ‘buracos’ que compõem o dia-a-dia da sala de aula e criar outras conexões.



O interessante sobre ‘deixar estes buracos’ é exatamente o fato de que os conheceremos a partir daquilo que trouxeram e, neste sentido, as visualidades colaboram muito. Em uma das reuniões coletivas em que estavam debatendo um texto de Fernando Hernández (2015), sobre a formação inicial de professores em artes visuais, a temática discutida girava em torno deste mesmo ponto: como produzir uma aula que desse conta de deixar aparecer a voz do estudante e como lidar com estas propostas de aula que, não sendo pré-definidas, transformam-se, muitas vezes, em uma aventura, pois que não se sabe onde se vai chegar. Vejamos a seguir:

- *Nós focamos naquilo que gostamos muito e acabamos aprisionando, deixamos, às vezes, pouco espaço para os alunos (pibidiana).*
- *E se os alunos já estiverem totalmente envolvidos por uma teia, como do consumo, por exemplo, do individualismo, do consumo em excesso... se eles estão envolvidos nesta teia e seus interesses são estes. Assim, o papel do professor é também o de promover uma*

mudança... os interesses dos alunos, é claro, são genuínos, mas há conosco, uma responsabilidade. Por exemplo, as discussões sobre a sexualidade, os gêneros... (coordenador)

O professor trabalha muito nestas ambivalências: aquilo que acredita que é importante e transformador para construir uma sociedade mais viável e os interesses dos alunos. É tentar equilibrar esta balança. A atividade do professor é uma experiência de aventura... Muita coisa pode influenciar uma aula, um mesmo plano de aula aplicado em horários diferentes pode dar resultados diferentes... uma aula que tem mais meninas pode ser recebida de forma diferente de outra com outra composição (...) Pois aquela receita não funciona, ser professor é conseguir 'pilotar em ambientes adversos' (coordenador)

(...) Eisner diz que o plano de aula pode ser o caminho mais curto para o inferno. Não sou contra o plano de aula – o professor tem que ter sempre um guia. Eisner fala isso pensando na 'aula-acontecimento'. São pequenos detalhes, nuances e desvios que temos que dar atenção para tornar uma aula interessante. Uma fala de um aluno, um adjetivo, que pode desviar o plano do caminho... São estes desvios que tornam o trabalho do docente diferente. Não há coisa mais difícil que uma rotina endafonha. Trabalhava numa fábrica que era empilhar latas, apitar o apito e vinham buscar as latas... lógica quase robótica de fazer a mesma coisa, todos os dias da mesma maneira, sem pensar, sem refletir. E depois não lembrava o que fazia, se viesse a madona nua não iria lembrar, tal a alienação. (...) Quando um plano de aula é cumprido exatamente como se planejou, ele aconteceu apenas para quem o fez, pois os demais, os alunos possivelmente devem ter ficado à margem. (coordenador)

(...) Os conteúdos estão na internet disse o Rubem Alves, porque um vídeo, por exemplo, pode ensinar muito melhor que um professor de história (plataformas que ensinam muito melhor que um professor). Neste 'mundo autoaprendente', o professor vai seguir sendo uma pessoa que somente foca no conteúdo? Ou o professor passa a pensar na questão da identidade, como cada um se constrói como sujeitos – identidade pessoal\identidade docente. Porque continuar a acentuar a formação docente neste aspecto cognitivo? (coordenador). (Caderno de Campo: RC/14 de outubro de 2015).

Esta ideia de pensar uma aula com buracos torna-se também uma maneira de pensar sobre o papel do professor em sala de aula. Talvez há alguns anos ou décadas atrás, em que a informação não estava disposta de maneira tão plural e acessível, o papel do professor possivelmente estivesse mais próximo a esta ideia de alguém que precisa também repassar os conteúdos. Lembro-me que quando era criança (década de 80), meus pais compraram uma *Barsa*. A *Barsa* era uma enciclopédia gigantesca, mais ou menos um livro para cada letra do alfabeto. Ali se encontrava um enorme número de verbetes que tentavam dar conta de boa parte dos trabalhos escolares. Na época, este conjunto de livros custava bastante caro e significava um investimento que os pais

faziam na 'educação' dos filhos. Os professores careciam também de ter este papel de alguém que provê o conteúdo. Hoje, este tipo de material, como a Barsa, tornou-se totalmente obsoleto frente às potencialidades da internet, e aquilo que o professor leva para a aula deve possuir muito mais um caráter problematizador para que haja uma expansão dos horizontes daqueles jovens.

Neste sentido, o uso das imagens faculta uma potencialidade de professor catador, conforme sugere Hernández (2007), como um profissional que busca, seleciona, escolhe, e apresenta aos estudantes produtos que façam contextualizar, problematizar e aproximar os conteúdos: o professor faz uma curadoria, mas também desenvolve um papel de catalizador por ter a capacidade de perceber e equilibrar interesses que dialoguem com os conteúdos mais tradicionais e, ao perceber os 'buracos de respiro' da aula, a torna mais interessante e provocante ao coletivo.

Ainda sobre esta questão, na entrevista que realizei com o grupo 02, aparece de maneira bastante interessante esta ideia do respiro:

[Bia] Eu venho do estágio passado, onde eu tinha isso, que eu mostrava as imagens, aí eu tinha essa necessidade de falar das imagens, questioná-los, mas se eles não falassem eu já passava para outra imagem, e já falava daquela imagem, e depois eu dava uma proposta e já dizia "eu quero que vocês construam uma colagem com esses materiais". E eu acho que eu estou tentando desconstruir um pouco isso, só que é difícil, justamente porque tu vem de um ensino médio e fundamental que chega lá e te dão uma folha pra ti fazer um desenho livre, ou uma releitura, ou uma atividade, ali, espaços com lápis de cor, sabe. Mas eu acho que no momento em que te dão um espaço pra criar alguma coisa, tu tens mais interesse. De experiências passadas, eu tinha um professor de biologia que ele deixava a gente criar, ele tinha um concurso de culinária então tu criava alguma coisa que tu quisesse de algum país, alguma comida, e tu ia trabalhar em cima daquilo, só que era uma proposta livre, então eu acho que no momento em que tu deixa um pouco livre, de escolha, tu cria um interesse maior e vai atrás disso. Eu acho que geralmente incentiva mais.

[Júlia] É bem isso, eu acho que essa liberdade que essa forma dá, é, uma certa liberdade, porque tu tens um leque de coisas pra escolher, e tu não tá dizendo que é isso que tu tem que fazer, o que eles vão fazer, no caso, tu dá a oportunidade para eles escolherem o que eles gostam.

[Bia] Como tu podes propor só a instalação, mas eles vão escolher a forma como eles vão fazer essa instalação. Então fica uma coisa mais livre.

[Júlia] E é uma coisa que chama mais atenção, porque se eu disser “façam um desenho”, tá, eles vão fazer um desenho, mas alguns vão dizer que não querem desenhar, ou que não sabem desenhar. Mas aí tu propõe para eles fazerem uma instalação onde eles podem desenhar, eles podem pintar, eles podem fotografar, fazer qualquer coisa dentro da instalação. É diferente de tu ir lá e dizer “ó, você tem que fazer isso”, dá muito mais liberdade pra eles.

[Bia e Júlia] Eles se sentem mais à vontade.

(Caderno de entrevistas, E2/ p. 239-240)

Desta maneira, durante todo o processo de pesquisa que vivenciei, pude perceber que há, de maneira geral, certa concepção de educação manifestada pelos envolvidos com o PIBID Artes Visuais/UFSM que se movimenta a partir de processos muito abertos e inflados. Encontrando-se em constante deslocamento, tem buscado no desenvolvimento de seus projetos a produção de encontros diversos, assentados na importância do que significa viver uma experiência e compreender todo o conhecimento que dela é capaz de produzir, do próprio sujeito e do mundo circundante.

Esta proposição de uma educação por buracos, frestas, vazios é um pouco aquilo que acredito ser uma questão oportuna a ser levada em consideração quando pensamos os ambientes educativos. Tem relação com o que penso ser uma ‘educação como encontro’. Adaptando o conceito de ‘comunicação como encontro’ de Peruzzolo, referido anteriormente, uma educação como encontro seria aquela em que a realização das necessidades e desejos de professores e estudantes pudesse acontecer de maneira conjunta e integrada como uma coletividade. A movimentação das visualidades nestes ambientes educativos a partir destes forames, produz-se como um espaço, uma brecha para provocar e instigar estes encontros. Encontrar e problematizar o que está proibido, encontrar e se deixar levar pelo que nos espanta, encontrar o que nos faz errar e nos movimentar a cada vez mais em direção a nossas singularidades, se mover por entre os vazios, encontrar e produzir o fora. Encontros diversos a partir das visualidades dentro do campo educativo.

A travessia que nunca termina: in-conclusão



Ricardo Chreem. *Sobre a arte de desaparecer sem deixar rastros.*
Esculturas em resina e acrílica sobre tela. Fonte < <http://www.ricardochreem.com.br/>

*No fundo, no fundo,
bem lá no fundo,
a gente gostaria
de ver nossos problemas
resolvidos por decreto
a partir desta data,
aquela mágoa sem remédio
é considerada nula
e sobre ela — silêncio perpétuo
extinto por lei todo o remorso,
maldito seja que olhas pra trás,
lá pra trás não há nada,
e nada mais
mas problemas não se resolvem,
problemas têm família grande,
e aos domingos saem todos a passear
o problema, sua senhora
e outros pequenos probleminhas.*

Poema “Bem no fundo” (LEMINSKI, 1999, p.35)

No fundo, no fundo, bem lá no fundo, eu gostaria de ter alguma coisa um pouco mais certa para concluir. Não uma fórmula ou receita, mas algo que pudesse ser pensado e utilizado por alguns sujeitos, que os provocasse e fizesse abalar e sacudir alguns dos muitos dilemas que envolvem as experiências educativas.

Para isso, aprender a inverter a ideia do que sejam os problemas e buscar maneiras de vê-los transformados em potencialidades pode ser uma saída. A raiz

etimológica da palavra problema nos dá uma pista: problema vem do Grego *próblema*, que deriva de *probállein*, “atirar para a frente”. Se pensarmos naquelas coisas que nos afligem de maneira a apontarmos para frente, pensar a diante, quem sabe elas não se tornam potências, maneiras diferentes de pensar? Vou tentar fazê-lo...

Pensando, assim, ‘nestes problemas’ que me trouxeram, até então, a este lugar de escrita, acredito tê-los adensado ainda um pouco mais. A questão sobre que sentidos são produzidos a partir das visualidades que se atravessam em uma sala de aula não têm, nem jamais terá, uma única resposta. As visualidades são díspares, plurais, complexas, mutantes e somente se realizam enquanto tais a partir dos processos ativos com os sujeitos que, por sua vez, são ainda mais díspares, singulares, profundos e intrincados. Mas a ideia de que não há uma única resposta ou uma resposta certa, mas respostas que são possíveis e provisórias, não invalida o processo de investigação e os pensamentos sobre o tema, ao contrário, os tornam mais instigantes e pujantes. Parece-me que cabe ao professor\investigador, que dialoga entre as áreas de arte e educação, ter ciência e valer-se desta complexidade.

O processo de observação na qual estive inserida ajudou a produzir alguns possíveis caminhos de pensamento. Os atravessamentos das visualidades que podem acontecer a partir da categoria que chamei ‘proibido’ pode amparar no processo de desaprender a naturalização de uma série de questões atinentes às relações sociais, representações de gênero, relações de poder que pareciam, até então, dadas e imutáveis. Estes assuntos encontram na possibilidade de invenção e recriação de ordem pessoal: o que este assunto tem a ver comigo? O que eu tenho a dizer sobre este assunto? Produzem descobertas muito subjetivas. Estes atravessamentos criam pensamentos sobre comportamentos, sobre o que se pode ou não aceitar, sobre lutar e resistir.

A questão do espanto também ocorre num sentido semelhante. O espantamento pode acarretar reações de desacomodação, bagunçar aqueles valores e situações que pareciam tão certinhos e arrumados, desarranjar as ordens e hierarquias que se mostravam solidificadas. O espanto me parece um dos efeitos mais interessantes pois não consigo imaginar algo mais enfadonho que uma aula que transcorra inteiramente dentro da previsibilidade. O espanto é o tal assombro, pasmo, tipo de fascínio que tem potência para despertar a curiosidade. Dentro de uma aula, o espanto

busca a estranheza, estupefação, emudecimento que faz o pensamento surgir e mover-se. Uma imagem material, ou lembrança, ou imagem verbal que faz pensar: eu tenho mesmo algo a ver com ele ou com isso. Aventurar-se, deixar-se contaminar por espantos me parece substancial. O espanto se relaciona a essas maneiras de ver o mundo e, sobretudo, a nossa capacidade de nos surpreendermos.

Os atravessamentos das visualidades também arriscam-se no aprendizado do erro. Incrível que esta constatação seja tão antiga mas pareça ter tanta dificuldade de encontrar um lugar de ser na pedagogia contemporânea. Errar ainda é feio em nosso tempo. Mas se formos à etimologia da palavra, vamos notar tudo o que ela nos traz de bom: 1. do latim *errare*: “perder-se, andar sem destino, cometer uma inadequação”, de uma base Indo-Europeia ERS- “andar sem destino”; 2. Do Latim *fallere*: “tropeçar, fazer cair”. Pensando nesta pedagogia que quer privilegiar o novo, o inventado, perder-se, andar sem rumo, inadequar-se, tropeçar é tudo aquilo que procuramos para sair de processos homogêneos de ser e pensar a sala de aula e o mundo. Inadequar-se para buscar uma singularidade. Para sair da inércia. Quando uma visualidade atravessa e incentiva o erro é porque um novo caminho desponta. Um desvio. E se o erro aparece, junto a ele a ideia de insucesso e quebra de modelo. Tudo caminha junto. É pensar sobre modelos, diferenças, aceitação.

Os atravessamentos podem acontecer quando conseguimos olhar de fora e também olhar por fora para entender melhor o lugar onde nos encontramos. Sobre esta colocação que tem em seu âmago um sentido de direção, que é uma categoria de espaço, faculta-nos pensar onde nos encontramos. Aprendemos, erroneamente, a pensar que o espaço é uma categoria apenas externa a nós mesmos, independente dos sujeitos, mas, na verdade, nós somos e compreendemos o mundo a partir do espaço, construímos nossos sentidos a partir dele. Dani Lima, bailarina e coreógrafa (2012, online, video), comenta que inclusive falamos em função do espaço: quero conversar contigo ‘frente a frente’ ou; tu falou dele ‘pelos costas’, ou ainda ‘ela está por baixo; ou, a nossa relação precisa ‘de espaço’. Segundo esta artista, nós experienciamos o mundo pelo corpo e o corpo compõe o espaço. O espaço não é um espaço vazio, mas é o que a nossa experiência faz dele. Assim, pensarmos dentro ou fora de algo é uma consciência que auxilia, de fato, a compor determinadas relações. Uma visualidade pode instigar a nos sentirmos mais próximos ou mais distantes de um determinado assunto, mas, ao

mesmo tempo, provocar nosso desejo em pertencer a este grupo ou relação. O espaço pode até virar o protagonista de uma narrativa, como acontece na literatura, em textos famosos, como “Grande Sertão Veredas” de Guimarães Rosa, por exemplo, em que o Sertão está em todo o lugar, e o espaço não é só da seca, mas da pobreza, do mistério, do diabo. Neste caso, o espaço condiciona toda a narrativa. E em uma sala de aula, o espaço também pode tornar-se protagonista, constituir-se como visualidade e, dependendo da maneira como ele se apresentar, também se manifestarão as relações entre os participantes da aula, de maior ou menor afeto, proximidade e possivelmente a fluidez da aula se modificará.

Os atravessamentos que ocorrem nos aprendizados do respiro, do buraco, na proposta de algo que seja arejado, que tenha vazios a serem movimentados, frestas, lugar para movimentos de entrada e saída. Os atravessamentos das visualidades parecem ocorrer com o duplo processo do qual falou Vik Muniz, ao referir-se ao olhar um quadro, de aproximar e afastar, aproximar para ver o que esta visualidade diz de mim, como me produzo e vivo esta experiência, e de afastamento e descoberta de como esta visualidade tem a ver com o contexto, o que ela diz dos outros e do mundo. Esse trabalho está querendo dar continuidade a um pensamento em que as visualidades possam produzir travessias, como que uma balsa, de estados de ser que se transformem e produzam movimentos.

Os atravessamentos das visualidades não dependem de um acesso direto a uma ou mais imagens, pois a relação que é estabelecida entre sujeito e imagem pode acontecer em qualquer momento (passado recente ou distante) e fica guardada na memória, sendo acessada e recriada a qualquer momento a partir de alguma discussão, temática, objeto, etc. Por isso, mesmo que determinada imagem não seja mostrada instantaneamente em uma aula, não significa que ela não possa ter sido vista e logo comentada. A relação que o sujeito estabelece com a imagem e o seu processo de ‘travessia’ ou o ‘atravessamento’, a sua mudança, nem sempre é algo visível, interpretável ou reconhecido imediatamente. Neste sentido, determinadas discussões que são estabelecidas em um determinado momento e que podem ter parecido inócuas, podem florescer mais tarde, em outros locais, instantes de maneira muito potente.

Todos estes processos que caracterizam o movimento da sala de aula têm relação com as maneiras de ver e experimentar o mundo desta geração que hoje compõe os nossos estudantes. Comenta Nóvoa que

é preciso compreender as novas gerações, que pensam, sentem, comunicam e aprendem de maneira muito diferente de nós. É preciso compreender estas diferenças e construir pedagogias coerentes e adaptadas aos tempos atuais. Uma pedagogia tradicional, meramente transmissiva, em que a pedagogia se faz num único sentido - do professor para o aluno é um anacronismo. É preciso construir a aprendizagem com os alunos, construir pedagogias da relação, da participação, da comunicação, da partilha. Não podemos deixar-nos levar pela ideia de que a pedagogia do nosso tempo é que era boa e exigente (NÓVOA, online)

Pedagogia do fluxo e do refluxo. Construir uma aprendizagem com os estudantes, um processo de negociação, uma aprendizagem colaborativa, um processo que envolva co-produções, co-autorias, aprendizagens conjuntas. Um processo que leve em conta os sentidos de maneira intrincada, que faculte percepções e admita visões de diferentes tipos e formas. Ouvir e aproveitar as maneiras com as quais os estudantes vêem o mundo e aprender com elas.

Neste sentido, o que foi possível observar no trabalho realizado com e pelos pibidianos, foi que, em muitos momentos, o trabalho das artes visuais dentro do panorama da cultura visual produziu perspectivas muito diferenciadas a partir da visão de futuros profissionais que estão aprendendo e colocando em prática uma outra narrativa educacional. Aprendi em conjunto com muitos dos estudantes com os quais convivi um ano, que a matéria-prima que compõe uma aula não possui um espaço-tempo definido e localizável, podendo mover-se constantemente nos atos inseparáveis de ensinar-aprender. O que se pensa, o que se fala ou se expressa pode ter início dentro da própria aula, ou fora dela, sobretudo quando se leva em consideração um trabalho mediado por visualidades, pois o que realmente importa, neste caso, é o que será produzido a partir destas relações. Estes estudantes, assim como eu, sujeitos da educação, vieram buscando na potencialidade das visualidades, maneiras de fazer esplender estas nuances outras que constituem a docência.

Faz-se pertinente comentar que, embora sabendo das dificuldades imensas enfrentadas pelos professores-iniciantes em seus primeiros contatos com os estudantes (como é o caso do PIBID, em que os bolsistas se encontram em semestres variados, e

por mais que alguns possuam alguma experiência externa com educação, no geral, são principiantes no processo de docência), demonstram salutar adaptabilidade e capacidade criativa nas atividades que desenvolvem. Há um grande esforço advindo de diálogos, textos, filmes, experiências e encontros de todos os tipos (planejados conjuntamente pelos coordenadores do projeto, supervisores e pibidianos) para tumultuar, desarranjar antigas e cristalizadas formas de conceber o papel do professor e do estudante. E mais que isso, não só a função, mas a potência que as visualidades podem atingir dentro – e fora – da sala de aula passa a assumir outros patamares. A compreensão de que a imagem apenas tem seu início ali naquela estrutura física (se estivermos pensando em uma imagem material como uma fotografia ou filme, por exemplo), já que ela age como um link que se move, e se move, e volta, mergulha na memória do estudante e do professor, retorna revestida, ecoa novamente, se relaciona com outras e assim por diante num imenso e contínuo caminho.

Uma outra questão que ficou evidente no processo de trânsito e convívio entre a universidade e as escolas e sobre os sujeitos que nelas se movem e convivem, é exatamente a importância das relações estabelecidas entre os professores de ambas instituições e a importância de ampliar o contato dos estudantes da universidade com a realidade do ‘chão da escola’. A troca de experiências que ocorre no interior do programa PIBID em função das relações entre supervisores, coordenadores e os pibidianos é muito rica e fundamental para que as proposições de projetos com reais capacidades de prosperar sejam traçados, desenvolvidos e avaliados. Digo isso porque esta interlocução entre as três categorias de sujeitos fazem dialogar: toda uma gama de experiências e vivências que os professores das escolas trazem (tendo em vista aspectos positivos e negativos); toda a gama de experiências e propostas teóricas mais inovadoras oriundas dos processos de investigação nas quais estão envolvidos os professores das universidades (também com seus entusiasmos e frustrações) e os próprios estudantes que passam a fazer a ponte direta entre o que aprendem e planejam dentro da universidade e a aplicação e desenvolvimento dos projetos dentro da escola, podendo observar tudo o que pode ou não funcionar. Este diálogo é imensamente proveitoso e faz com que os futuros professores desenvolvam um processo diferenciado. Os docentes em formação descobrem que, em grande parte das vezes, há um choque entre o que se vê na universidade e a prática do dia-a-dia e que é

preciso ter capacidade de adaptação, persistência, resiliência. O PIBID é, assim, certamente, uma grande oportunidade de fomentar profissionais com uma capacidade alargada de percepção, adaptação e criação.

Este trabalho foi um caminho (e seguirá sendo, pois o professor nunca para) em que foi possível reafirmar a visão de que o pesquisador das ciências humanas não é um indivíduo que precisa percorrer o mundo, em lugares exóticos, conhecendo lugares inóspitos, civilizações estranhas e voltar para contar qual é a realidade do mundo (como ocorria com os primeiros estudos etnográficos), pois a realidade do mundo da vida está aqui, na experiência vivida, ao nosso lado, na busca daquilo que parece óbvio, natural, entendido, mas não o é. É no ato mais simples, no pormenor, no detalhe, que se esconde a complexidade. Muito semelhante ao que ocorre nos processos de criação em que, do ambiente mais calmo, inerte, aparentemente ‘sem graça’, ou mesmo na potencialidade criativa do silêncio e da fadiga, conforme explica Barthes (2003) se podem extrair sentidos complexos ao ‘desautomatizar a linguagem’, a percepção do mundo tão cristalizada naquilo que parece óbvio e natural. Este é o desafio que tem me movido, entender os aspectos senão ininteligíveis, mas quase impalpáveis, inefáveis presentes na vida humana e sobretudo, neste caso, nos processos pedagógicos.

Entrar no campo e relativizar a verdade, a certeza, pilares da modernidade que são revelados no texto de Woods (1996) como limitadores da criatividade e da expressão. Buscar o *mistério* de uma aula não conhecida, não acabada, os sentidos disseminados nas narrativas da literatura ou nas pinceladas de um quadro. É necessário que deixemos ‘espaços em branco’, áreas de respiro, conforme ensinamos nas áreas do design gráfico.

E muito embora seja difícil, é necessário estar ciente de que, conforme aponta Woods (1999), as investigações pouco afetam as políticas públicas. De outro lado, os resultados das pesquisas em educação assumem outros tipos de importância. Acredito que, de alguma forma, a tentativa de articular política e esperança, pincelada por um viés artístico, precisa fazer parte das iniciativas de pesquisa. Fazer pesquisa comprometida com a sociedade e ainda em diálogo com imagens, música, dança, teatro e a elaboração de uma escrita mais intimista e relativizada que permita ao leitor uma leitura mais livre. Entender este panorama de tensões e inovações nas quais estão vivendo os processos de investigação atualmente é fundamental para que se pense uma

pesquisa viva, dinâmica e que tensione a complexidade cada vez maior dos processos sociais e de leitores ávidos por escritas mais abertas e arejadas.

Por fim, no intuito de encerrar momentaneamente estas infundáveis discussões entre visualidades e educação, partilho algo do pensamento do filósofo Giorgio Agamben acerca do contemporâneo, pois pensar sobre o nosso tempo consiste em uma das questões fundamentais para entendermos nosso lugar no mundo.

No texto 'o que é o contemporâneo?' Agamben fala sobre um sentido de discronia ou inatualidade da qual vive aquele sujeito que seria, verdadeiramente, contemporâneo, uma vez que não coincide e nem consegue se adequar aos moldes e sentidos de seu próprio tempo. Esse deslocamento, essa não-coincidência revela que, apesar de ter a consciência que faz parte, inevitavelmente, de seu tempo, enxerga-o de outra maneira, percebendo e aprendendo sobre este tempo. Segundo Agamben "aqueles que coincidem muito plenamente com a época, que em todos os aspectos a esta aderem perfeitamente, não são contemporâneos porque, exatamente por isso, não conseguem vê-la, não podem manter fixo o olhar sobre ela" (2009, p. 59). Contemporâneo seria, assim, aquele que adere e, ao mesmo tempo, toma distância, que sabe que vê o que todo mundo vê, mas que, exatamente por isso, consegue se distanciar e ampliar seu campo de visão e sua maneira de interpretar o que vê.

Nesta mesma linha de pensamento, Agamben acrescenta que o contemporâneo é aquele que "mantém fixo o olhar no seu tempo, para nele perceber não as luzes, mas o escuro (...) é justamente aquele que sabe ver essa obscuridade, que é capaz de escrever mergulhando a pena nas trevas do presente" (2009, p. 62-63). A proposição do filósofo dialoga com esta capacidade de buscar o novo e de ver na desordem uma possibilidade, porque propõe ver o escuro, não como algo negativo ou privativo, mas como uma potencialidade:

perceber esse escuro não é uma forma de inércia ou de passividade, mas implica uma atividade e uma habilidade particular que, no nosso caso, equivalem a neutralizar as luzes que provém de época para descobrir as suas trevas, o seu escuro especial, que não é, no entanto, separável daquelas luzes (2009, p. 63).

Me parece que esta aproximação é possível: ser contemporâneo é se deixar tomar pela força que permite a construção de diferentes estados de ser, de ver e viver

o mundo da educação. Agamben diz que ser contemporâneo é, sobretudo uma questão de coragem. Sim, a capacidade de estar localizado num mesmo tempo-espaço, submetido aos mesmos regramentos, mesmas forças, sujeito ao mesmo sistema com suas dificuldades, e, ainda assim, anacronicamente, encontrar maneiras de ver e agir diferente. Acho que sim, é uma questão de coragem.

E quando me refiro a tudo isso, penso, sobretudo, nos sujeitos da educação, nos professores das escolas e universidades (em todas as suas etapas e caminhos) que são capazes de driblar as mazelas de um sistema engessado, de bagunçar o que está rigidamente organizado, de causar espantos naquilo que parece trivial, de desconstruir modelos, de aprender com erros, de mostrar o que é censurado, de fazer aparecer o que não é para ser mostrado, de fazer movimentos de fora para dentro e dentro para fora, realizando possíveis trocas e construções com o que existe no mundo dos estudantes. Daquele que tem a coragem de entrar em sala de aula com uma proposta mínima (e nem por isso descomprometida), toda esburacada, esperando que os desejos, valores e culturas dos jovens movimentem e componham com o ínfimo. Daquele que tem a ousadia de promover o caos na organização engessada, a gritaria no silêncio da inércia. Daquele que vê na visualidade atravessada, seja ela a partir de uma fotografia, de uma lembrança ou de um sorriso, um sopro de criação, a potencialidade de uma experiência desde dentro do campo educativo.

Referências

- AGAMBEN, Giorgio. **O que é o contemporâneo?** E outros ensaios. Chapecó: Argos, 2009.
- AUMONT, Jacques. **A imagem**. São Paulo: Papirus, 1993.
- BARROS, Manoel. **Poesia completa**. São Paulo: Leya, 2013.
- BARTHES, Roland. **O neutro**. Anotações de aulas e seminários ministrados no Collège de France. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAUMAN, Zygmunt. **Vida para o consumo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008.
- BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas**. Magia e técnica, arte e política. 3ª ed. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1987.
- BOSI, Ecléia. **O tempo vivo da memória**. Ensaios de psicologia social. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.
- BÓRIO, Pâmela Monique C. **Prosumer o novo protagonista da comunicação**. Dissertação. Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2014.
- CARVALHAL, Tânia Franco (org). **Poesia completa de Mário Quintana**. Rio de Janeiro: Editora Nova Aguilar, 2006.
- CHARRÉU, Leonardo. Métodos alternativos de pesquisa na universidade contemporânea: Uma reflexão crítica sobre a/r/tography e metodologias de investigação paralelas. In: MARTINS, R. & TOURINHO, I. (Orgs.) **Processos e Práticas de Pesquisa em Cultura Visual e Educação**. Santa Maria, Editora UFSM, 2013, pp. 97-113.
- CLIFFORD, James. **A experiência etnográfica**. Antropologia e literatura no século XX. RJ: Ed UFRJ, 2008.
- COLASANTI, Marina. **Eu sei, mas não devia**. Rio de Janeiro, Editora Rocco, 1996.
- CUNHA, Suzana Rangel Vieira. **Educação e Cultura Visual: uma trama entre imagens e infância**. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2005.
- DIAS, Belidson. **O mundo da educação da cultura visual**. Brasília: Editora da Pós-Graduação em arte da Universidade de Brasília, 2011.
- DIDI-HUBERMAN, Georges. **O que vemos, o que nos olha**. São Paulo: Ed. 34, 2010.

EISNER, Elliot. O que pode a educação aprender das artes sobre a prática da educação? **Revista Currículo sem fronteiras**. v.8, n.2, pp.5-17, jul\dez 2008.

FERRARI, Anderson. O que os adolescentes produzem de imagens? Cultura Visual, adolescentes e educação. **Revista Visualidades**. Goiânia, v.11. n.02, p. 13-35, jul-dez, 2013.

FREEDMAN, Kerry. **Enseñar la Cultura Visual**. Currículum, estética y la vida social del arte. Barcelona: Ed Octaedro, 2006.

FOSTER, Hal (org.). **Vision and visibility**. Seattle: Bay Press, 1988.

GERGEN, Mary M. & GERGEN, Kenneth. Investigação qualitativa. Tensões e transformações. In: DENZIN, N. K. & LINCOLN, Yvonna S. **O planejamento da Pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006, p.367-388.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.2, n.22, jul.-dez. 1997.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na Pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Cultura Visual, Mudança Social e Projeto de trabalho**. Porto Alegre: Artes Médica Sul, 2000.

HERNÁNDEZ, Fernando. De qué hablamos cuando hablamos de la Cultura Visual? **Revista Educação e Realidade**. UFRGS, Porto Alegre, n.34. p. 9-34; jul\dez, 2005.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Catadores da Cultura Visual**. Proposta para uma nova narrativa educacional. Porto Alegre: Mediação, 2007.

HERNÁNDEZ, Fernando. Pesquisar com imagens, pesquisar sobre imagens: revelar aquilo que permanece invisível nas pedagogias da Cultura Visual. In: MARTINS, Raimundo & TOURINHO, Irene. **Processos e Práticas de pesquisa em Cultura Visual e Educação**. Santa Maria: Ed. UFSM, 2013, p.77-95.

HERNÁNDEZ, Fernando. A construção da subjetividade docente como base para uma proposta de formação inicial de professores de Artes Visuais. In: OLIVEIRA, Marilda & HERNÁNDEZ, Fernando (orgs). **A formação do professor e o ensino de Artes Visuais**. Santa Maria: Editora UFSM, 2015, p.15-36.

JOLY, Martine. **Introdução à análise da imagem**. São Paulo: Papirus, 1996.

JENKINS, Henry. **Cultura da convergência**. São Paulo: Aleph, 2009.

KARSAKLIAN, Eliane. **Comportamento do consumidor**. São Paulo: Editora Atlas, 2000.

KELLNER. Douglas. **A Cultura da Mídia**. São Paulo: Edusc, 2001.

KLEIN, Carin & DAMICO, José. O uso da etnografia pós-moderna para a investigação de políticas públicas de inclusão social. In: MEYER, Dagmar E. **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012, p. 63-85.

KNAUSS, P. O desafio de fazer história com imagens: arte e cultura visual. **ArtCultura**, Uberlândia, v.8, n.12, p.97-115, jan-jun, 2006.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n.19, P.20-28, Jan-abr,2002.

LEMINSKI, Paulo. **Distraídos venceremos**. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1999.

LEMINSKI, Paulo. **Toda Poesia**. São Paulo, Cia das Letras, 2013.

MANGUEL, Alberto. **Lendo imagens**. São Paulo: Cia das Letras, 2001.

MARTINS, Raimundo. Narrativas visuais: imagens, visualidades e experiência educativa. **VIS** - Revista do Programa de Pós-Graduação em Arte. UNB. v. 8 n.º 1. Brasília: jan/jun, 2009, p. 33-39.

MARTINS, Raimundo. **Imagem e processos de interpretação no contexto escolar**. In: ASSIS, Henrique Lima e RODRIGUES, Edvânia Braz Teixeira (orgs); e outros. O ensino das artes visuais: desafios e possibilidades contemporâneas. Goiânia, 2009^a, p. 99-106.

MASSCHELEIN, Jan. **Em defesa da escola**: uma questão pública. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

MEC. **Ministério da Educação**. Site. < Fonte: <http://portal.mec.gov.br/pibid> < acesso em 11 de novembro de 2016.

MIRZOEFF, Nicholas. **Una introducción a la cultura visual**. Barcelona: Paidós, 2003.

MITCHEL, W. J. T. **Iconology**. Image, text, ideology. Chicago: Chicago & London, 1986.

MITCHELL, William J. T. Mostrando el Ver: una crítica de la cultura visual. **Revista Estudios Visuales**. Los Estudios Visuales em el siglo 21. Madrid, n.01, p.17-40, nov. 2003.

MITCHELL, W. J. T. Como caçar (e ser caçado) por imagens: Entrevista com W. J. T. Mitchell. **Revista da Associação Nacional de Programas de Pós-Graduação em Comunicação. E-Compós**. Brasília, v.12, n.1, jan\abril, 2009.

MITCHELL, W. J. T. O que as imagens realmente querem? In: ALLOA, Emmanuel (org). **Pensar a imagem**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015, p. 165-189.

NÓVOA, Antonio. Entrevista com Antônio Nóvoa. Apostar na Educação para reinventar Portugal. Jornal de Letras, Artes e Ideias. **Associação das Universidades de Língua**

Portuguesa (AULP) - ONG internacional. Disponível em < http://aulp.org/Apostar_na_educacao_para_reinventar_Portugal___Entrevista_a_Antonio_Novoa. 2014 < Acesso em 04 de março de 2016.

OLIVEIRA, Marilda Oliveira de. **A experiência educativa em artes visuais como um lugar de encontro:** sobre (su)postas corpografias. Projeto de Pesquisa. Santa Maria: UFSM, 2011.

PAPROSQUI, Juliana M. da Silva. **Aprendizagem colaborativa na formação docente: O PIBID\UFSM em foco.** Dissertação. UFSM. Programa de Pós-Graduação em Tecnologias Educacionais em Rede. Santa Maria, 2015.

PERUZZOLO, Adair C. **A Comunicação como Encontro.** São Paulo: Edusc, 2006.

PERUZZOLO, Adair C. **Elementos de semiótica da comunicação.** São Paulo: Edusc, 2004.

PESSOA, Fernando. **Poesia completa de Alberto Caeiro.** São Paulo: Cia da Letras, 2001.

PIBID, Ministério da Educação. Disponível em < <http://portal.mec.gov.br/pibid> < Acesso em 31 de janeiro de 2017.

RELATÓRIO DE ATIVIDADES. PIBID UFSM Subprojeto Artes Visuais. Santa Maria, 2015.

REVISTA NOVA ESCOLA. Editora Abril. n.279, fev. 2015.

SÉRVIO, Pablo. O que estudam os estudos de cultura visual? **Revista Digital do LAV.** (Laboratório de Artes Visuais). UFSM. V.7,n.2, Santa Maria, mai-ago.2014. p.196-215.

VAN MANEN, Max. **El tacto en la enseñanza.** Paidós, Barcelona, 1998.

VERSIANI, Daniela B. **Autoetnografia:** uma alternativa conceitual. IN: Revista Letras de Hoje. POA, v. 37, nº4, p.57-72, dez\2002.

WOODS, Peter. **Investigar a arte de ensinar.** Portugal: Porto Editora, 1999.

Videos:

DIÁRIOS DE MOTOCICLETA. Longa-metragem. Direção: Walter Salles. Elenco: Gael García Bernal, Rodrigo De la Serna, Mercedes Morán (e outros). Duração 2h e 6min. Nacionalidade: EUA, Argentina, Brasil, Peru, Chile, 2004.

HOLLYSIZ. Video clip **The Light.** Disponível em < <https://www.youtube.com/watch?v=Cf79KXBCIDg> < acesso em 26 de novembro de 2015.

LIXO EXTRAORDINÁRIO. Documentário. Direção Lucy Walker. Elenco Vik Muniz. Produção Angus Aynsley e Hank Levine. Duração: 1h 40min. 2011

LOS COLORES DE LAS FLORES. Curta-metragem. Direção: Miguel Bemfica. Produção: Bosalay Film. Agência JWT. Duração 4min. Espanha, 2010.

O QUE PODE O CORPO. CAFÉ FILOSÓFICO. LIMA, Dani; MOSÉ, Viviane. Disponível em < <https://www.youtube.com/watch?v=oE3aoW2xp4w> < acesso em 18 de junho de 2016. 2012.

QUANDO SINTO QUE JÁ SEI. Documentário. Direção de Antônio Sagrado, Anderson Lima e Raul Perez. Duração 78 minutos. Brasil, 2014.

Anexo I

caderno de campo

Algumas orientações iniciais

Este documento consiste na reunião de todos os memorandos por mim escritos durante o processo de observação etnográfica desenvolvida no ano de 2015 junto às atividades do Pibid – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à docência – Subprojeto Artes Visuais da UFSM, para o desenvolvimento de minha pesquisa de doutoramento: *Sobre atravessamentos e visualidades em ambientes educativos: aproximações com o PIBID Artes Visuais/UFSM*.

Cabe salientar que a observação está dividida em duas partes, sendo a primeira relativa à observação dos encontros coletivos realizados semanalmente pelo grupo e a segunda relativa ao acompanhamento de dois projetos aplicados em duas escolas, uma a cada semestre.

Para garantir o anonimato dos pesquisadores, optei por utilizar uma nomenclatura genérica ao me referir aos participantes da pesquisa. Assim, sobretudo nas reuniões coletivas, as referências serão feitas, de maneira geral aos ‘coordenadores’ (coordenadores do projeto Pibid), ‘supervisores’ (os professores supervisores do Pibid nas escolas), ‘pibidianos’ (os bolsistas participantes do projeto) e ‘estudantes’ (referente aos estudantes das escolas). Nos relatos sobre os projetos de trabalho, utilizei nomes fictícios. No intuito de preservar também os nomes das escolas, nomeei-as de Escola 01 e Escola 02.

Para organizar as referências dos textos do Caderno de Campo citados durante o texto da tese, organizei do seguinte modo: sempre que a citação for de uma reunião coletiva, aparece a sigla RC seguida da data da reunião, por exemplo: (Caderno de Campo: RC/ 29 de abril de 2015). Já quando a citação for referente a um dos projetos de trabalho aplicados nas escolas, aparecerá a sigla PTE01 ou PTE02 (projeto de trabalho na escola 01 ou 02) seguido da data, como por exemplo: (Caderno de campo: PTE02/14 de outubro de 2015).

Por fim, ressalto que este caderno de campo é resultado de uma escrita sistemática que ocorreu durante o ano de 2015 e que se constitui como uma mescla bruta de registro de dados, percepções, reflexões, dentre outras expressões.

Reuniões Coletivas (RC)

1º semestre de 2015

Data: 16 de abril de 2015

Começo, neste instante, a escrever o primeiro memorando de minha pesquisa, muito embora saiba que a pesquisa já iniciou antes, quando a área da problemática de pesquisa começou a se afigurar e as possibilidades teórico-metodológicas começaram a ser avaliadas e discutidas por mim e pelo meu orientador. Hoje, no entanto, iniciei o processo de observação junto aos estudantes do PIBId. Mas antes de relatar sobre esta experiência, preciso exteriorizar que este início está repleto de dúvidas sobre uma série de questões, inclusive sobre *o que* e *como* escrever este memorando. Estou sentindo que, neste primeiro momento, não tenho ainda muito claro a natureza deste documento, e logo nesta redação já vai um misto de diário pessoal - de tom um pouco confessional, apontando dúvidas, inquietações sobre minha postura diante do grupo, como me relacionar, se intervir ou não, etc; bem como as anotações de impressões sobre o grupo, sobre as práticas ali realizadas, sobre como foi a minha recepção neste grupo e o que isso poderia redundar em termos de *naturalidade* nas ações – a questão da performatividade. Enfim, acredito que é preciso começar a escrever para tentar compreender o que deve e o que não deve aparecer nesta escrita, ou ainda, a quais informações/reflexões é preciso dar relevância para que o fenômeno para a qual estarei me direcionando, comece a dar pistas, a se concretizar.

Iniciei, então, minha observação num dos Grupo Pibid (Programa de Iniciação à Docência) das artes visuais da Universidade Federal de Santa Maria. A reunião ocorreu no laboratório do LAV (sala 3366), do prédio 16 (no Centro de Educação), com início às 17h 30min, aproximadamente. Estavam presentes 11 estudantes, duas professoras da rede pública de ensino, às quais acompanham a execução dos projetos dos estudantes em quatro Escolas Públicas do Município. Após a chegada de todos os estudantes, o professor coordenador iniciou a sessão e após alguns informes e discussões sobre questão de ordem prática da inter-relação entre os PIBIds da Universidade, fez a minha apresentação ao grupo como estudante do Doutorado do PPGE que, com interesse nas práticas escolares e nos estudos de Cultura Visual passaria a acompanhar aquelas reuniões e a partir do conhecimento dos projetos que estão sendo aplicados, que eu teria liberdade de escolher aquele da qual o interesse de pesquisa fosse mais afim e que eu os passaria a acompanhar nas escolas.

Retornando ao encontro, depois da apresentação, senti boa parte do grupo receptivo, o que pude ler em alguns olhares e esboços de sorrisos. Outros pareceram ficar com expressões um pouco desconfiadas, mas acredito que esta postura seja eminentemente normal, pois que, quando um estranho adentra nosso espaço de trabalho, isso pode causar certo desconforto. No entanto, o professor fez um comentário motivador acerca das práticas dos estudantes, destacando que não via problemas no fato deles serem observados por um pesquisador, uma vez que estariam apresentando, no decorrer do programa, bastante segurança sobre os projetos e práticas até ali realizadas. Passado este momento, a sessão iniciou-se em sua normalidade. Como o objetivo do Pibid é proporcionar uma experiência de iniciação à docência orientada, o grupo de estudantes faz reuniões semanais com o professor coordenador e com as professoras supervisoras da Escola com o intuito de discutir textos, problematizar assuntos pertinentes às práticas pedagógicas e organizar e criar projetos de trabalho para serem aplicados nas Escolas. Nesta sessão, um grupo de três estudantes fica incumbido de socializar um texto pré-selecionado com os demais (ainda não tomei conhecimento sobre o **método de escolha destes textos**, mas acredito que cada grupo deve escolher um texto de seu interesse com a ajuda do professor, preciso perguntar sobre isso). As estudantes compartilharam o texto de Anderson Ferrari chamado “O que os adolescentes produzem de imagens? Cultura visual, adolescentes e educação” publicado na Revista

Visualidade, de Goiânia (2013). O grupo realizou uma apresentação com o auxílio do Power Point, na qual, colocaram alguns excertos do texto. Relacionaram ainda este texto com uma reportagem da Revista Nova Escola (fev-2015), abaixo. Na capa, um menino vestido de princesa deu o *start* para uma discussão da relação das imagens com a questão do gênero, da homossexualidade.

As pibidianas trouxeram outras imagens do interior da reportagem que representavam *cases* de estudantes que tiveram problemas de aceitação nas escolas por conta de comportamentos ‘pouco adequados’ referentes ao gênero. Além disso, as estudantes fizeram a projeção de um clip intitulado “The Light”, da cantora HollySiz, que apresenta a narrativa de um menino, que ao se vestir de menina, enfrenta o preconceito, não só na Escola, mas em casa, com o próprio pai. Tanto a escolha do clipe quanto as imagens e *cases* da revista, demonstram a compreensão destes estudantes sobre as **dificuldades que as Escolas têm de trabalhar sobre estes temas-tabus**, a sexualidade, o gênero. O grupo problematiza sobre **como as imagens podem ser usadas** para trabalhar com os adolescentes na Escola e sobre **que imagens são produzidas pelos adolescentes na Escola e para a Escola**. As estudantes, a partir das experiências que estão desenvolvendo, constatam que **as imagens estão presentes no cotidiano das escolas** mas que há uma **dificuldade grande de trabalhar com estas imagens**.

(...) tenho uma escola que eu sou proibido de usar filmes com cenas de sexo (...) e tem outra que os estudantes querem conteúdo que vai cair no PEIES (...) (pibidiano)

É possível perceber que os estudantes do Pibid já possuem uma experiência sobre a questão do **controle e da imposição de valores morais** em algumas escolas, e também que **os adolescentes são muito heterogêneos**, com valores e desejos muito diferentes de grupo para grupo. Isso faz com que eles percebam que precisam desenvolver certa **flexibilidade** para darem conta das diversas demandas apresentadas.

(...) é desafiador trabalhar com gênero e sexualidade (...) não é debatido, conversado, então não sabem do que é (...) Não sabiam o que era gênero (...) falaram em gênero musical (...) (pibidiano)

Uma das professoras orientadoras comenta que o gênero teria sido trabalhado naquela turma, que uma criança havia desenhado dois homens se beijando. Os estudantes discutem o problema na divisão dos conteúdos, a fragmentação que possivelmente causaria confusão na compreensão de temáticas como esta.

Logo, as estudantes retomam um pouco mais o texto falando um pouco sobre um curta-metragem (A amizade em – O mistério do estupro) referido no texto (das quais elas não haviam encontrado para compartilhar com a turma), comentando que neste produto a questão da homossexualidade é tratada de maneira sutil a partir das maneiras pelas quais se dá as relações de amizade entre os meninos – a história de um estupro que estuprova meninos e na qual os meninos se uniam para se defender, algo assim).

Findada a apresentação, o professor coordenador abre ao debate. Noto que a grande maioria dos estudantes não porta o texto e tampouco faz anotações. É uma questão muito interessante que é recorrente nas aulas de graduação (da qual tenho experiência como professora na Universidade), a dificuldade de realização das leituras, bem como o hábito de escrita de anotações. Num momento um pouco adiante da sessão, o professor coordenador salienta a necessidade da leitura para que eles se sintam mais preparados e mais reflexivos. No entanto, um estudante comenta: *a gente lê, lê, lê e depois sai tudo (...), não fica nada (...)*. O professor comenta que sim, que algo sempre fica e ecoa depois nos pensamentos e práticas. Neste momento noto que uma menina, ao canto da sala, desenha.

Retornando ao assunto do texto, o professor comenta a relevância\importância da escolha dos vídeos e imagens apresentados e fala que tais produtos podem ter um efeito de espelho, nas quais os estudantes possam rememorar memórias e experiências suas. Conta uma experiência pessoal de infância: *lembro do espanto da minha mãe quando pedi a ela que me ensinasse a coser*”. Aquele relato elucidara o estranhamento dos adultos com o comportamento de crianças e adolescentes que apresentam comportamento para eles ‘fora de padrão’, pois costura é coisa de menina e jogar bola é coisa de menino.

O professor segue comentando que a sexualidade e o gênero permanecem tabus, mesmo em países laicos e com o passar do tempo as coisas não parecem mudar.

Relativo a este assunto um outro estudante traz a problemática destes assuntos-tabus serem difíceis de serem trabalhados isoladamente e comenta a ideia do **conflito de gerações**, ou seja, para os professores mais jovens, no geral, estes assuntos são menos ‘duros’, o que conflitua com algumas posições mais enrijecidas e tradicionais de professores mais antigos ou mais conservadores. Fala-se, então, sobre a formação de grupos. O professor conta sua experiência de que, em ambientes como salas de professores, o que menos se falava era em educação. Se de uma maneira achava importante “oxigenar” um pouco a cabeça no intervalo ou depois das aulas, falou, de outra forma, achar estranho, pois aquele ali seria o lugar para as conversas sobre a educação. Esta fala puxou um comentário interessante de outro estudante: (...) *mas muitos professores nem querem lecionar (...)*. Este comentário gerou uma discussão sobre a motivação e o interesse de boa parte dos professores que acaba na licenciatura por falta de opção e não por gosto. Isso, de acordo com os comentários, seria uma das causas pelas quais haveria certo **desinteresse nas práticas do ensino**. *Muitas vezes a opção pela docência ocorre porque são os cursos mais fáceis de entrar (...)*, comentou um estudante.

Findadas as discussões sobre os textos, a reunião passa ao segundo momento que é o de apresentação sobre o andamento dos projetos dos estudantes durante a semana. Neste momento os estudantes partilham o que fizeram, tiram dúvidas, apresentam o que farão nos próximos encontros. Ocorre uma gestão dos projetos.

O primeiro projeto a ser comentado é um de tema sobre a cibercultura. Uma das questões apontadas por este estudante e reiterada pelos demais é o **pouco tempo para executar os projetos**. Falou com pesar que seu projeto seria logo encerrado pela falta de tempo. Neste trabalho, os estudantes propuseram um trabalho em que, os estudantes das escolas produziram imagens dentro da escola (com suas próprias câmeras ou máquinas fotográficas – todos levaram celular e um deles câmera). Depois de produzidas as fotos eles eram incentivados a manipulá-las a partir de programas de edição de imagens, como photoshop. O estudante abriu um grupo no facebook e mostrou as produções dos estudantes das escolas.

(...) Os trabalhos ficaram fracos (...) eles se prenderam muito à imagem original e se preocuparam em embelezar as fotos colocando efeitos (...) não teve uma resposta tão boa como da outra vez que eu apliquei (...) (pibidiano).

*Tem que se preparar para o **insucesso** (...)* (coordenador).

(...) Tinha quem não gostava do photoshop, outros que não queriam ficar no celular (...)

Estes comentários revelam que um projeto de trabalho pode ter resultados diferenciados de acordo com o perfil da turma a ser aplicada. Falaram também na dificuldade de usar o facebook como ferramenta na aula:

(...) eles não querem levar o que gostam fora para dentro da sala de aula (...) não querem usar o face dentro da sala (...) (pibidiano)

(...) Porque as redes sociais estão relacionadas a outra esfera, que não é a do conhecimento, da escola (...)

Há aqui claramente uma percepção dos estudantes da dificuldade de propor novas metodologias e o uso para a Escola do que é usado fora dela. Provavelmente isso tem a ver com um valor negativo que a Escola assume perante os estudantes – a Escola é o obrigatório, é o chato, enquanto que o que está lá fora é prazeroso. Este fato me fez lembrar de um texto discutido na aula que participava como acadêmica nesta manhã, que discutia a **metáfora de Bauman da transição da sociedade sólida para a sociedade líquida**, na qual na primeira havia uma procrastinação do prazer (a ideia de espera, do planejamento) e que na atualidade, na modernidade líquida, o que impera é a satisfação imediata dos desejos. Comentávamos que a escola ainda permanece na modernidade sólida, pois no geral, o estudante vê a

escola como chata porque não vê prazer no conteúdo, o prazer é adiado na nota da prova, no fim do bimestre, no passar de ano, etc. Acredito que esta dinâmica do ensino por projetos, mais de acordo com os nichos de interesses dos estudantes, pode ajudar a mudar este panorama, muito embora não seja simples, tal como já se pode ver nas experiências dos estudantes do Pibid.

Então, o estudante que ainda apresentava o projeto sobre **cibercultura** mostrou um vídeo que teria indicado para que os estudantes assistissem em casa e depois pudessem discutir na próxima aula. O vídeo trazia uma crítica forte ao uso excessivo das redes sociais.

(...) a tentativa é que eles olhem em casa e não em sala de aula (...) não cabe ao papel nosso forçar (...) os que sentem algo, sentem... e os que não sentem (...) e a possibilidade de usar o facebook em sala de aula (...) (pibidiano)

(...) é importante isso sobre usar conteúdos que sejam persuasivos e não prescritivos (...) (coordenador).

(...) e a possibilidade de abrir um grupo no facebook dá chance de controlar quem visualizou (...) (pibidiano)

(...) Eu acho o facebook bem panóptico (...) (coordenador)

Antes de encerrar a apresentação deste grupo falou-se um pouco sobre as **formas de controle**, comentadas por Foucault, em que os meios de comunicação são passíveis.

Em seguimento, apresentou o grupo que produziu seu projeto sobre **arte com frutas e legumes**. Comentaram que selecionaram imagens da história da arte que mostravam comidas (...) *pegamos uma artista famosa chinesa que trabalha com legumes e verduras (...) (pibidiano)*

Na parte prática comentaram a dificuldade em operacionalizar um tipo de arte semelhante por conta da necessidade do manuseio de facas, o que causaria um problema com a escola, tendo, então, optado por um trabalho artístico com o manuseio de grãos. O professor comenta com as estudantes que o trabalho com a questão da criatividade é importante, mas que elas deveriam fazer movimentar outros conceitos e pensamentos em torno desta temática. (...) *passamos um vídeo sobre anorexia e bulimia, o caso de uma pessoa que virou de obesa a anoréxica (...) Não deu tempo de fazer tudo (...) falamos da história dos alimentos no mundo (...) dos industrializados (...) e depois fizemos a relação destas produções de alimentos com a arte (...). (pibidiano)*. O professor sugere a aproximação da categoria do 'Efêmero' para trabalhar a questão da arte com comida, pois ela se deteriora rápido. (...) *os alimentos estragam mas o que fica mesmo é o registro, a fotografia" (estudante) (...); ou a experiência do ver (coordenador)*.

Logo as estudantes comentaram que iniciaram o trabalho plástico, compraram e levaram algumas variedades de grãos para que os estudantes das escolas pudessem criar. Mostraram na reunião um Powerpoint com uma série de imagens que foram usadas em sala com exemplos de trabalhos com grãos, mas ainda não tinham resultados dos trabalhos dos estudantes para mostrar. Revelaram que, com os grãos em sala de aula algumas crianças formaram a expressão "Racionais MC" e que outro fez o desenho do 'motoqueiro fantasma', o personagem de um filme de terror.

O próximo grupo iniciou seu relato, que foi realizado de forma mais generalizada e sem a apresentação de imagens das produções. Não ficou claro o tema trabalhado, mas me parece que eram **os selfies**. Comentaram que disponibilizaram aos estudantes toda uma gama de material: tinta, lápis de cor, giz, etc e que as produções foram as mais diversas. As estudantes disseram-se bastante satisfeitas com os resultados obtidos até então. (...) *ficaram quietinhos, concentrados, cada um no seu trabalho* (estudante). Reiteraram o problema do tempo nas escolas e que ocorria uma negociação com os demais professores para conseguir completar os projetos (trocas de horários, acredito). (...) *Há a preocupação com a representação do real (...) Existe cor de pele?* Perguntou uma das estudantes da escola envolvidas no projeto. (...) *Mas para quê, você não precisa usar a cor da pele, usa outra (...)* (estudante) (...) *depois tinha uma menina tentando obter a cor, testando degradês de cores (...)* (estudante). Também foi relatado que

houve uma experiência positiva quanto às linguagens, uma variedade de pinturas, desenhos, colagens e alguns híbridos.

Por fim, o último grupo que falou de seu trabalho sobre **instalações** (também não ficou muito claro o tema desenvolvido neste grupo). A estudante relatou que passeou com os estudantes pela escola para que escolhessem um local para a instalação e que depois permaneceram em aula conversando e planejando o que fariam. (...) *surgiram ideias muito interessantes (...) falamos sobre o efêmero (...) que a obra vai acontecer naquela hora e depois? Falamos que dava para fazer fotos, vídeo, colocar na internet (...) ficou para eles decidirem (...).*(pibidiano).

Por fim, trataram de questões práticas sobre materiais e reunião se encerrou.

Data: 22 de abril de 2015

Discussão do texto do Fernando Hernández, do livro da coleção da Irene Tourinho, 2013.

“Pesquisar com imagens, pesquisar sobre imagens: revelar aquilo que permanece invisível nas pedagogias da Cultura Visual”

Os pibidianos falam da imagem como uma metodologia viva. Falam que em muito tempo se falava que havia dificuldade em trabalhar com as imagens por questões tecnológicas – mas a imagem pode ser uma camiseta. E que a imagem se ampliou, muito maior que o da história da arte... outras coisas que podem servir como imagens de pensamento.

Apresentação de uma imagem que é uma narrativa. Diversos papéis da imagem, como ela mesma e como complemento.

- *Você acha que isso é uma coisa fácil de fazer? Porque temos esta tendência em falar de nós e não a partir de nós? - Colocar a primeira pessoa como valorativa? (...)* (coordenadora)

Durante 20 anos as pesquisas em humanas sempre começavam com histórias de vida: ‘eu nasci...’, era algo corriqueiro.

Porque é mais fácil partir de ti...

É superinteressante falar de nossas coisas por fragmentos, é muito melhor para quem lê do que contar a história de forma linear. Fragmento situa o leitor, deixa o leitor juntar peças.

Os pibidianos propõem uma dinâmica – pag 81, a partir da frase: “O que pode revelar uma fotografia que de outra maneira se manteria imperceptível?”

Imaginem uma pessoa de cabelos e olhos escuros, pinta no rosto, boca tamanho médio, olheiras. Perguntam: vocês imaginaram alguém que conheciam?

Trouxeram uma imagem de onde inspiraram as características. Disseram que cada um iria imaginar uma pessoa – a questão da criação da imagem no imaginário.

Como quando lemos um livro e depois vemos o filme – a decepção...

Pois a imaginação é muito mais potente.

Disseram que a imagem sempre esteve ligada à palavra – processo de alfabetização. – prof disse q alfabetização hoje não é mais assim. Primeiro pegam as coisas, sentem o gosto, cheiro o tato e depois vem a escrita.

Trazem umas imagens de uma Bíblia ilustrada. A imagem pode se inserir em um outro contexto.

Coordenadora fala que nas pesquisas geralmente a relação entre texto e imagem é repetitiva. Que é legal quando a relação fica na cabeça do leitor. Coordenadora passa na sala exemplos de trabalhos (teses) em que a relação entre imagens e textos dependem da mente do leitor. Entre texto e imagem teria espaço para fazer nexos *para 'fazer acontecer'*.

Os estudantes percebem que o professor pode podar o estudante ao dar a significação pronta. Coordenadora afirma que o que mais importa é o que o espectador consegue construir a partir da imagem pouco importa a imagem.

É colocada uma Imagem de uma criança de mãos para cima, de olhar assustado – fotógrafa síria foi tirar foto e a menina achou que era uma arma...

Os estudantes passam um vídeo: Mr Bean art class – passaram sem áudio porque este seria dispensável para compreender o sentido da narrativa.

Comentaram uma passagem do texto em que câmeras eram dadas aos estudantes e estes fotografaram o banheiro e o corredor, reflexão de que a sala de aula não é o lugar mais importante para o estudante, *os estudantes não gostam da sala de aula, é onde eles têm que ficar em silêncio, que o prof. obriga na verdade.*

Quando fotografamos o trabalho olhamos as fotos e percebemos coisas depois, de um estudante que ficou excluído, coisas assim...

Que mais chamou a atenção de vocês, dos que leram? Acharam fácil?

Pergunta da pg 81: "O que pode revelar uma fotografia que de outra maneira se manteria imperceptível?"

A questão da descrição, temos o hábito de descrever o que estamos vendo ao invés do que tem relação com aquilo.

Coordenadora fala de Hommi Babha. Autor inicial dos Estudos Culturais que fala sobre gênero (o local da cultura).

'O local da cultura é qualquer local'

Como vocês veem a cultura visual? Como vocês se relacionam?

Uma forma de aproximar o professor do estudante, possibilita muitas coisas para trabalhar, de vivências do cotidiano, da imagem até de um moleto do estudante.

Trazer próximo obras de arte

Concordam que não podemos abrir mão da história da arte também...

Que mais além da ampliação do campo...

Coordenadora diz que algo muito importante, que existe hoje e que é muito importante é a interdisciplinaridade. É híbrida, toda misturada. O uso da imagem não mais como descritiva, mas...

como documento...

Mais?

Essa relação da pesquisa com a imagem... de pensar a imagem a partir, de não mais pensar a imagem como modelo... Lembro de uma experiência na universidade com uma artista negra, ia fazer uma relação da obra de maneira diferente – um menino disse: meu pai morreu do coração! Não se trata de dizer o que eu estou vendo, mas tocar os estudantes de cada um jeito. A cultura visual vem para nos desestabilizar... *Muita gente continua fazendo releituras, e isso é ok, mas temos a possibilidade de fazer coisas diferentes. Houve um rechaço do campo no início. Ah... mas não é da história da arte... ah mas não é um artista*

reconhecido... isso ocorre... E o que mais importante é do campo é estas outras possibilidades que não sejam formais, linha, ponto cor textura... há outras coisas para se fazer...

O que acham que tem conseguido fazer, pensar por imagens? Cada grupo vai falar, em que sentido... (coordenadora)

Expressões fotográficas... darem os meios sem limitar- falaram de artistas depois para não limitarem o trabalho, deram os exemplos depois para que eles pudessem andar por conta própria.

Vídeos sobre muralismo.

Os estudantes vão pintar murais, discutiram muito até chegar ao consenso sobre o que iriam usar.

Não tem receio que a direção questione se vai ficar bonito ou não? Não cheguei a pensar sobre isso... mas o que é bonito?

Vivência dos estudantes na escola, caminho, levamos revistas boas, com imagens, pediram que procurassem imagens que fizessem referência do dia a dia escolar.

Levamos imagens de colagens dadaístas, mas por mais que sejam colagens eles acham que tem que ser desenhos que façam sentido...imaginamos que eles conheçam... mas não conhecem...É difícil sair dos artistas, só no primeiro pibid que levamos cartazes sobre poluição visual, mas não consigo, é difícil pensar em produtos que não sejam obras de arte.

Onde você pode encontrar manifestações artísticas em nossa cidade? Eles disseram que não tem... acham que é só Picasso e grandes artistas... eles não sabem falar nada direito sobre a arte...

A ideia de arte que a maioria da população tem é o que está muito longe de nós, que é inalcançável e inatingível.

Se eu fizesse vocês escreverem em um papel agora 'o que é arte', vocês sabem o que aconteceria?

Arte é o que mexe contigo.

Mas qualquer coisa mexe.

Coordenadora passa exemplos de filmes que discutem a arte

'Quem tem medo de arte contemporânea?' Neste filme, em uma experiência, tem um homem defecando e isso choca, causa espanto e é um trabalho que é todo fundamentado. No grupo de pesquisa – Rubem Fonseca, pesquisa com todo o tipo de excrementos.

Na semana seguinte, relato coletivo do que vem fazendo... do trabalho já realizado até então.

Data: 29 de abril de 2015

Encontro no auditório do Lince para a apresentação coletiva dos Pibid. A participação na reunião desta quarta-feira é muito importante uma vez que estou tendo a oportunidade de conhecer todos os projetos dos estudantes e escolher aquele que melhor se conecta com o estudo de minha tese. Cheguei na sala e fui cumprimentada com muita simpatia por grande parte dos estudantes. Tenho certa preocupação com o estabelecimento de uma relação com os estudantes, no entanto, acredito que esta relação será prolifera se se constituir naturalmente, não adianta forçar nada.

Ao observar estes estudantes, alguns sentimentos brotam, como as lembranças do período em que eu era estudante de graduação. Quando somos estudantes tudo é surpreendente e difícil e novo. Não tive a

vivência do estágio, uma vez que minha formação é em Bacharelado, e observar estes estudantes – futuros professores conscientes, está sendo muito interessante. Seus rostos, todos prestes a encontrar o mundo complexo, duro e ao mesmo tempo fascinante que é a sala de aula.

Observo que uma professora da escola e uma estudante comentam de certa obra ou instalação colocada em uma escola (painel, guitarra), comentam as diferentes interações dos estudantes com este produto. Durante alguns momentos pareciam não dar bola (talvez por vergonha), mas que depois, outros, tentaram mexer, interagir. A estudante disse, *deixa, é para isso mesmo...* Via-se certo ar de satisfação em sua voz em observar um resultado de algo que ela aparentemente havia feito...

A Profª coordenadora anuncia que hoje haverá uma partilha dos resultados dos trabalhos.

Combinam que na próxima semana, dia 06.05, no grupo pibid, haverá a discussão do filme *Waking life*, na sala do Lince. Os grupos conversam e tentam organizar-se para ver o mapa nas escolas, de horários, escolas e supervisores. A administração central está cobrando a organização dos grupos Pibid pois estão questionando a quantidade de horas disponíveis para os Pibids. A ideia do Pibid é que os estudantes possam trocar de escolas, fazer mais experiências e isso não estaria acontecendo.

A apresentação dos grupos inicia:

Grupo 01.

Temática: Retratos\autorretratos\selfie - Público-alvo (PA): 2ª ano

Dizem que iniciaram as atividades com os estudantes abordando as características do retrato, para que os estudantes pudessem entender alguns termos principais, que pudessem dizer o que é o autorretrato e o que *selfie*. Fizeram 5 encontros, nas quintas, no 2ª ano. Contextualizaram o retrato, entraram na história da arte e depois na contemporaneidade. Fizeram dinâmica com vídeos para que pudessem conhecê-los melhor. Apresentaram uma música de título 'selfie' e uma paródia dos Beatles ('Help' - 'selfie') e discutiram como as pessoas postam diariamente e porque fazem isso. Os estudantes comentaram se faziam ou não os selfies e as postagens. Disseram que os estudantes se envolveram bastante, que houve bastante interesse, mais do que o grupo esperava. Houve aulas em que pediram para ficar até o segundo período.

Na última aula trabalharam três períodos... Na segunda aula, para aproximar, levaram os trabalhos dos próprios colegas de faculdade e dele próprios, uns retratos (que fizeram durante o curso), para mostrar que nem sempre precisava ser algo realista, mas poderia ser algo mais subjetivo. Mostraram referências... então, no momento de passar para a parte prática e de fazer as fotos, os estudantes escolheram o espaço da escola. Na parte das referências, mostraram uma campanha publicitária e alguns pintores famosos de retratos e autorretratos

Apresentaram fotos do processo. Perguntaram, então, para a turma o que queriam fazer sobre aquele assunto, que tipo de expressão, com quais materiais, suportes, tamanhos... tinham proposto três atividades: se retratar, retratar colegas ou se retratar em um lugar famoso, mas deixaram aberto para que a turma decidisse. E no fim, cada um buscou sua forma, ficou híbrido. Meninos usaram um mesmo colega de modelo – *ele é o querido da turma, são seguidores dele...* trabalharam com desenhos, recortes, aquarela, misturaram os recursos... Um menino se representou, via desenho, como o incrível Hulk... professor fala de um projeto de avatares (Já comentado em reunião anterior) dos estudantes que incorporaram as características dos heróis no próprio corpo... *isso pode dar uma discussão bem interessante...* (coordenador do Pibid)

Acham que contemplaram seus objetivos, como percebem? (coordenadora do Pibid)

Se tivessem mais tempo(...) se pudessem sentar e conversar com eles seria melhor(...) (estudante)

Eles ficariam a manhã toda (...) (Orientadora da escola).

Tentamos dar uma pincelada (...) dentro das conversas nos pequenos grupos, a estudante disse que já tinha tido aquela mesma turma no estágio, que havia ficado com uma impressão estranha, mas que foi bom voltar, acho que gostaram de mim(...) Desta vez, havia grupos que eu não podia me meter muito, mas outros eu podia falar o que eu achava que eles aceitavam (...)

Acho que eles estavam bem interessados(...) (supervisora da Escola)

Grupo 02

Turma da 8ª série - Tema: Ídolo, cultura visual, cultura juvenil - Idade 12 e 16 anos

A ideia do trabalho era de ver as percepções pessoais acerca da influência dos ídolos na vida dos estudantes e de que maneira poderiam influenciar na forma de vestir e se comportam e outras coisas... trabalharam da mitologia à idolatria na contemporaneidade.

1º encontro – levaram os estudantes para o salão da Escola e fizeram uma dinâmica. Escreveram uma listagem de ídolos das mídias que achavam que os estudantes iriam gostar e descobriram que os estudantes não gostavam de quase nenhum daqueles...

Os estudantes se apresentavam e diziam se aqueles ídolos eram os deles... o que mais teve foi banda e o futebol, que achávamos que eles adoravam, não era... (...)

Foram, então, aplicados questionários para saber quais eram os ídolos e para criar grupos por interesses... *teve laçador, mãe e padrinhos... pai não teve(...)*

Nesta hora, muitos presentes no encontro do Pibid fizeram algum tipo de manifestação, riso, ou como protesto por conta de que os pais (homens) não haviam aparecido como ídolos para aqueles adolescentes (apenas mães e madrinhas, no círculo familiar). Nesta hora a orientadora da Escola disse (...) *é assim, essa é a realidade deles na Escola (...)*, revelando, de certa forma, que no contexto daquela escola, os pais não são ‘modelos a serem seguidos’.

Para o segundo encontro com a turma, disseram ter levado exemplos de artistas que trabalham com a temática e também exemplos de pessoas que faziam uma série de coisas para ficarem parecidos os seus ídolos como tatuagens e coisas assim. Este assunto rendeu muita discussão que os estudantes da escola conheciam tudo o que falavam. Levaram também material sobre bandas e foi muito comentado. Disseram que iam levar exemplos de instalação, mas mudaram de plano, deram um conceito e passaram ao trabalho prático. Os estudantes da escola começaram a fazer o trabalho, pensar, pesquisar, foram (pibidianos e estudantes) passear pela escola e escolher um local. *Todos estavam super interessados, comentaram. ...*

No 4º encontro começaram a colocar *‘a mão na massa’(...)* *trouxeram as coisas de casa... prontas, uma tv no maior capricho... chegaram ‘carregados’ com um monte de ideias... esta turma é muito boa(...)* A professora da Escola disse que só deu um problema, pintaram o chão... e aí tiveram que limpar...

No 5º encontro... eles terminaram e levaram os trabalhos para os locais escolhidos... *passamos de novo do tempo (...)* (vamos ter problemas na escola, disse a coordenadora da Escola). Os pibidianos apresentaram várias fotos sobre os momentos dos trabalhos e comentaram que pediram para que os estudantes da escola escrevessem sobre o trabalho e todos fizeram a escrita, apesar de não terem apresentado nenhuma destas escritas para que pudéssemos ter uma ideia de como foram.

Depois das instalações montadas, contaram que os estudantes, em geral, da Escola olhavam, observavam desconfiados, mas que ninguém chegava perto no recreio... os pibidianos perguntaram quando queriam tirar as instalações, falaram sobre interação – sobre o fato de que a instalação é para interagir com o público circundante - pois um grupo que teve a sua instalação ‘mexida’ por uma turma de estudantes menores ficou chateado. *Os pequenos da tarde puxaram os cds que estavam pendurados(...)* disse a professora da Escola.

Acham que conseguiram pensar na problemática? Disse a coordenadora do Pibid.

Trouxeram um retorno muito bom... vendo que se envolveram e continuaram com a temática(...)

Se deixassem eles ficariam a manhã toda(...) – professora da Escola

Grupo 03

Temática: Muralismo e questões sociais - 8º e 9º ano – Turno inverso (oficina)

O grupo iniciou a apresentação dizendo que, no seu trabalho, optaram por problematizar que muitos daqueles estudantes da Escola moram perto na universidade e que muitos deles não irão estudar lá. Disseram ver isso também como uma coisa boa, pois existem diversos tipos de profissões, muitas não ligadas à Universidade. Comentaram que no 1º encontro exibiram vídeos sobre muralismo e fizeram uma conversa sobre a disparidade na universidade, mas que não houve muita participação. Mostraram também imagens oriundas da história da arte. Pediram para trazer desenhos que mexessem com as suas experiências... levaram folha grande e conseguiram trabalhar em aula. Quando conseguiram interação com a turma, o tema principal relatado foi o de pessoas com problemas com a polícia, de pessoas que foram mortas (violência), posicionamentos sobre a questão do Alemão (morro), opinião sobre questões políticas e sociais. Depois, em seguida, já iriam começar a pintar o muro e precisavam decidir qual seria a imagem central que queriam colocar, tendo surgido, então, o tema da solidariedade, e pensaram um homem com a cabeça baixa e outra pessoa dando-lhe a mão. Este trabalho ainda não pôde ser terminado, mas obteve muita participação, segundo relato dos pibidianos. *Eles trouxeram coisas muito interessantes(...).*

E a receptividade da escola com o mural? (Profª Orientadora do Pibid)

O prof. Da Escola disse que ainda não havia visto ninguém comentar nem da direção, nem dos professores, só os estudantes.

Sentimos falta de discutir outras coisas, como a legalização das drogas, etc... surge a ideia de se juntar a professores como da aula de filosofia que tratam de assuntos semelhantes.

- Conseguimos ficar muito mais tempo com o turno inverso... estabelecemos uma relação(...) – (Pibidianos)

- Vocês chegaram a fazer um registro textual sobre estas experiências? – (Coord. Pibid)

- Não... Só de fotos e vídeos... (Pibidianos)

- É muito importante, nem que sejam fragmentos textuais... (coord. Pibid)

Grupo 04

Temática: Visualidades e expressões artísticas no cotidiano - 8º ano – mais ou menos 20 estudantes (1º ano ensino médio) – (noturno, alguns poucos trabalham, a maioria mora no entorno da escola)

Explicaram que o objetivo do projeto foi o de discutir o que as manifestações artísticas próximas à escola representam para eles. Na primeira aula trataram a temática do grafite, pichação, debate em torno do que é ou não. *A primeira aula tivemos mais dificuldade, todos novos, eram 4 pessoas, tinha muita conversa... saímos e ficamos com medo, achamos que iria ser difícil... coisas que conseguimos mudar depois(...)* Na segunda aula fomos “armados até os dentes”, prontos para o confronto...*E na verdade não foi tanto, gostaram muito desta segunda aula...*

Destacaram que se surpreenderam com *um estudante lá com problemas, baixinho carequinha...* que sabia muitas coisas sobre autores e onde tinham sido feitas as obras. A professora da escola mencionou que

ele é do semiaberto... os estudantes comentam que não iam comentar esse fato, apesar de que o próprio estudante não esconde isso. A coordenadora do Pibid disse: *E vocês iam esconder isso de nós?*

Na proposta, pretendiam que os estudantes da Escola fotografassem com seus celulares o seu cotidiano... *tinha coisas incomuns que achavam que eram expressões artísticas... íamos mostrar alguns exemplos, mas não queríamos influenciá-los com as nossas opiniões... Mostramos a Cow Parade (...), usamos muitos vídeos, uns que criticavam a realidade social, outros que faziam rir... E na segunda aula, teve resposta, eles comentaram...*

Na 3ª aula, começaram a proposta prática, escreveram o que fariam, uma intervenção dentro da escola. Segundo o grupo, os estudantes da escola estavam bem empolgados e o fato de fornecerem materiais e de ser algo do gosto deles foi algo muito importante.

Falou-se, então, da necessidade de conseguir mais recursos para o programa, pois o fato de disponibilizarem os materiais fazia a diferença.

Ficaram muito felizes quando viram os materiais... No final, foram três períodos, quase uma noite. Tinha muita gente dispersa mas quando viram que estava tomando forma, se empenharam(...) um dos grupos fez tatuagens no próprio corpo para veicular na escola como forma de expressão(...) mas eles se riscarem com canetas é uma pratica comum (...) Um deles queria levar uma máquina para tatuar de verdade (...) uma das estudantes dizia: olha aqui profe como reclamam de mim, olha só como eu trabalho(...) Eles se dividiram muito bem, em sincronia, trabalharam juntos(...) Fizeram um círculo, porque quebra aquela coisa de professor estudante(...) Um estudante disse: mas como assim vai acabar? quando a gente começa a gostar de uma pessoa vai embora(...)

Tem estudante que desenha muito bem, desenha moda... cada roupa(...) – profª Escola

Grupo 05

VAMOS AGORA ACABAR COM TUDO QUE DEU CERTO!!! Disseram os estudantes componentes do grupo seguinte (desanimados e se sentindo visivelmente decepcionados ao assistirem as apresentações dos colegas em função da sensação com seu próprio projeto).

Vamos lá, ânimo meninas! – Coordenadora do Pibid

Tema: **Conformação do sujeitos e padrões estéticos** - T5 (8º ano – Eja)

Iniciaram a apresentação bastante desanimados comentando que passaram vídeos e tentaram iniciar uma discussão em torno do tema, mas não obtiveram muito retorno dos estudantes da escola.

Levamos eles para o salão e sentaram no paredão(...) e ninguém abriu a boca nem para falar o nome(...) No segundo encontro, mostramos imagens, discutimos, foi melhor(...) uma menina fez uma pesquisa e trouxe escrita no caderno... o resto não trouxe nada de observação do dia-a-dia(...) na 3ª aula levamos dois artistas, com colagem... distribuimos revistas(..) tinham vergonha de levantar das classes... mas a vergonha não era nossa, era dentre os colegas...

Não participam(...) era uma turma terrível(...) – Professora da Escola

Uma menina tinha até um medo de levantar da classe... não pode rasgar a imagem ou não pode colarem cima que vai estragar(...)

Não foi muito satisfatório, não tivemos muito retorno... mas já começamos em outra escola e já achamos um retorno diferente(...)

As turmas que estão lá... apenas uma é Eja mesmo... as outras é uma piaçada, uma mistura(...) Professora da Escola

Escutando este relato, me lembro da leitura que sobre o 'tato pedagógico' de Van Manen, que fala sobre a sensibilidade que o professor deve ter no trato com o estudante e a sua capacidade de observar e entender o que está ocorrendo. A constatação de que os estudantes têm vergonha é um tanto óbvia, mas o que estaria por detrás disso? O que poderia fazer um professor para tentar aproximar mais o grupo, fazer perder ou diminuir esta 'vergonha' que prejudica a participação e que já 'estigmatizou' a turma, conforme bem aponta a professora da Escola? O que fazer para tentar formar um 'grupo verdadeiro', com 'afetos'? Como mediar esta situação? E mais, esta turma já está rotulada, já está dada, é a turma dos 'desinteressados' e não tem jeito, como aponta a professora, a situação foi naturalizada e nada se pode fazer sobre isso. Onde está o tato? Na verdade, diferente dos outros, acredito que a proposta deste grupo foi sobretudo diagnóstica e talvez uma das mais significativas. Foi observado também que os estudantes não conseguiam 'rasgar', 'colar por cima', não conseguiam 'transgredir' com medo de 'estragar'. Isso é, certamente, resultado de uma educação disciplinadora, rígida e que mata a criatividade do estudante, conforme apontou Ken Robinson, é um pouco aquela aula de educação artística que dá os desenhos prontos e o estudante só pode pintar, bem direitinho, dentro dos traços... se pintar fora, está reprovado. E assim, isso é levado para a vida... esta é a maneira dura, rígida e sem graça que é aprendida para resolver seus próprios problemas, a de um único caminho, de uma única verdade (reflexão minha)

Grupo 06

Temática: Relação do Eu com a escola - 3º ano convidados para turno inverso.

Iniciaram a apresentação contando que passaram nas turmas da Escola convidando para o Projeto e também colocaram cartazes nos murais. Apareceram três pessoas. Conversaram com estes estudantes sobre o que sentiam sobre a escola, como se sentiam, como era a liberdade dentro da escola, o que gostavam da escola e ao redor dela. Os presentes falaram que na escola eram postos *mais como ouvintes e não como protagonistas*. O único professor que os ouvia era o de filosofia. Comentaram que demorou um pouco para construir um diálogo.

A ideia era fazer alguma coisa em uma parede, uma intervenção... levamos materiais para recortar e eles recortam algumas coisas poucas(...) No segundo encontro, foram só dois estudantes (...) Nós levávamos um curta... 'cola de farinha' para que eles se posicionassem dentro da escola... para eles fazerem colagens, levamos imagens de colagens dadaístas(...) Eles não conseguiam romper a coisa de normalidade, de colar tudo uma coisa ao lado da outra... não entenderam o que agente quis fazer, não conseguimos fazer relação(...)

Este diálogo revela, para além do que foi percebido acima, sobre a dificuldade de romper padrões estabelecidos, que os iniciantes na docência tendem a deslocar o foco do aprendizado do processo para o resultado e também do estudante para o professor, ou seja, acharam que o projeto não deu muito retorno porque: 1. não acharam interessantes o produto final (foi diferente do modelo imaginado) e não foi do 'gosto do professor', mas e do estudante, será que não foi? Porque terá sido feito daquela forma? A ideia por detrás disso é a de que os estudantes não aprenderam nada porque não conseguiram fazer o que foi planejado, mas talvez tenham evoluído dentro dos seus próprios limites (reflexão minha)

Os estudantes estão toda a vida na escola fazendo uma coisa ali igual, certinha e propomos uma coisa diferente, que ultrapasse os limites... para eles é difícil(...) – Coordenadora do Pibid

Acho que a gente tem que focar um semestre inteiro numa escola só (...) – estudante Pibid

Ocorre, então, uma breve discussão sobre se é mais produtivo ter uma experiência mais ampla ou várias mais curtas. Os estudantes dizem que fica faltando sempre um encerramento, que não dá tempo de conversar, que os estudantes demoram para se soltar e que quando as coisas começam a fluir, termina.

Já foi feita a experiência, já ficamos um semestre todo em uma Escola e a ideia agora é que pudessem fazer uma experimentação em cada escola... mas se acharem que é importante ficar um semestre todo, pode ser(...) – Coordenadora do Pibid

Voltando ao projeto, no Terceiro encontro teria sido a oficina, no entanto, só um estudante apareceu, disse que não ia poder participar da oficina, tinha treino de handebol. O encontro não aconteceu. No último dia foi feriado e fechou assim. O grupo Já começou noutra escola.

Importante olhar o que não aconteceu(...) a importância dos registros visuais(...) não aconteceu conforme o esperado mas aconteceram outras coisas(...) – coordenadora do Pibid

Uma outra questão comum que aparece praticamente em todos os grupos é certa ‘ansiedade’ (muito natural) de que suas propostas sejam aceitas pelos estudantes rapidamente. No início da docência não há certa paciência necessária para que os interesses vão se manifestando naturalmente. Há uma necessidade de calma para que o grupo vá se formando de maneira natural, mas os iniciantes na docência ainda não sabem lidar com isso e, muitas vezes, esta demora no retorno causa-lhes frustração (reflexão minha)

Grupo 07

9º ano – diurno

Temática: Arte e Alimentação

Iniciaram a apresentação contando que, na primeira aula aplicaram um questionário para tentar descobrir os hábitos alimentares dos estudantes e descobriram que eles não se preocupavam com comida. A ideia inicial do projeto seria a de trabalhar com embalagens, no entanto, foi tomando outro rumo. Levaram Art Pop – (as sopas), mas na segunda aula, eles não estavam juntando as embalagens solicitadas, então, tiveram que mudar o rumo.

Tentamos também fazer uma ligação com a estética, o corpo, a bulimia, mas não teve tanto êxito (...)

Na segunda aula falaram sobre a história da alimentação na história da arte... (o alimento representado na arte) – em aula mostraram o power point que utilizaram na Escola. E depois começaram a mostrar os artistas que trabalham com alimentos na arte contemporânea. A reação dos estudantes teria sido boa: *eles gostaram, acharam legal, que nunca tinham pensado em trabalhar com comida como material(...)*

Trabalharam também a questão da Arte efêmera, que termina com o tempo, esculturas com manteiga que tem que serem feitas dentro de um frigorífico. Disseram ter feito também uma discussão sobre a arte contemporânea, que muitas vezes não se entende e que muitas vezes choca. Depois passaram para a arte com frutas e legumes. Os estudantes pediram que as estudantes levassem uma salada de frutas. Depois pensaram em levar as frutas e os legumes para que eles manuseassem como material, mas teria que levar faca e na Escola não poderia. Mostraram também uma Chinesa que faz obras famosas com frutas e legumes, um russo (com carne..)

Vocês conhecem o português Arthur Barrio? Ele tem um trabalho com carne... (coordenadora do Pibid)

Então, eles trabalharam com grãos... nós levamos os grãos, que fazia referência com mosaico(...) *Eles fizeram desenhos... apareceram uns personagens... dos jogos mortais... racionais MC... Os trabalhos bem interessantes(...)*

O Grupo mostrou várias fotografias do processo e também dos trabalhos finais. Apareceu a dificuldade de onde expor, pois os trabalhos são pesados e caem da parede.

Grupo 08

Tema: Cibercultura e educação na contemporaneidade -8ª ano

Começaram a apresentação enfatizando que realizaram três encontros, tendo em vista que tiveram feriado no meio. Decidiram já pedir que os estudantes produzissem no primeiro dia, sem mostrar artistas para não ficar referencial. No entanto, no último encontro se apresentaram desanimados (os estudantes da escola).

Não quiseram fazer, não queriam buscar, aprender...

Queriam instrução, tiveram dificuldade de trabalhar livres – ficaram nessa ‘vibezinha’ de não fazer... cheguei lá, toquei horror(...) Postamos no facebook e não funcionou, quase ninguém interagiu (...) Eles tinham que olhar os vídeos em casa para discutir no último encontro.... Quase ninguém viu e os que viram não comentaram.... Tinham muita vergonha de falar... Achei que o trabalho ficou fraco... enfraqueceu os encontros...

O Vídeo que era para ter sido visualizado em casa, apenas 2 de 23 olharam (“Se você se identifica com esse vídeo, você também virou escravo das redes sociais” – título do vídeo)

Outra questão foi o que fazer com o trabalho que eles produziram depois... não sabemos bem o que fazer... A quebra dos encontros, afastou eles... eles tinham o tempo, o instrumento e não queriam...

Reflexões minhas: Tentando realizar uma reflexão sobre o que estas experiências observadas nos dizem sobre as experiências de visualidade na Escola, é possível inferir algumas coisas preliminares, questões talvez um pouco óbvias, mas que nos dão algumas pistas. No todo das apresentações pude notar algumas questões de ordem comum:

- Em todos os grupos houve um mesmo problema de que o **tempo era pouco**, uma vez que sentiram todos dificuldades de estabelecer uma relação com a turma. Geralmente o primeiro encontro ocorre de forma mais dura, sem muitas interações e a partir dos demais, começa a fluir melhor. Isso tem relação com uma questão natural do ser humano, de reagir com certa desconfiança ao ser apresentado a algo novo. Isso é acentuado pela possível falta de habilidade dos estudantes do Pibid por serem as suas primeiras experiências e ainda não possuem certo ‘jogo de cintura’ para conquistar os estudantes. No entanto, isso é algo muito comum no início da carreira profissional de todo professor.

- Os estudantes gostam de atividades diferentes, de saírem da rotina, no entanto, em algumas situações, quando lhe é dada a liberdade parece não saberem o que fazer com ela. Apareceu em mais de um grupo que quando proposto uma atividade na qual podiam extravasar, os estudantes tinham medo, receio de rasgar, de pintar, colar por cima, o que revela uma dificuldade de transgressão, estão engessados pelos processos de disciplinariedade, linearidade. Isso também tem relação com outra situação: em outros casos, os estudantes se sentiam espantados quando os estudantes do Pibid lhe davam a palavra ou o poder de decisão, afirmando que nas escolas são apenas ‘ouvintes’ e não ‘protagonistas’

- Os estudantes do Pibid notaram que as atividades fluem de maneira mais leve quando **os assuntos trabalhados têm uma nascente no cotidiano dos próprios estudantes**, quando envolvem coisas que eles gostam, músicas, bandas, objetos que tem relação com seu cotidiano.

- Alguns grupos estavam bastante desanimados porque consideraram que a sua proposta ‘não deu certo’, no entanto, **o erro** também é muito importante no processo de aprendizado, é pedagógico e faz pensar que sempre é possível reavaliar um trabalho e experimentá-lo de outra forma sabendo que, o resultado jamais será o mesmo, tendo em vista que cada situação é uma e cada estudante reage diferente e em momentos diferentes. Tem toda uma relação de o trabalho ‘encontra’ ou não os estudantes e de que forma estes ‘encontros’ os ajuda a se transformar.

Como as práticas de visualidade interferem na constituição do social?

De que maneira as práticas desenvolvidas pelos estudantes no Pibid, em suas experimentações iniciais nas Escolas, provocam, a partir das reflexões sobre práticas de visualidade (olhar imagens, vídeos, produzir imagens, olhar as imagens dos colegas, olhar e pensar sobre o que os outros disseram, fizeram e pensaram sobre as imagens produzidas por estes estudantes (instalações); como as referências oriundas da cultura da mídia, dos ídolos aparecem nas produções e discussões destes estudantes? Como estas possibilidades de se relacionar com as imagens afetam os estudantes, como os transformam? Que tipos de discussões são encetadas a partir destas proposições que, em um primeiro momento parecem ter apenas objetivos estéticos? Por exemplo, nos grupos que trabalharam a arte a partir de alimentos, o que para além da curiosidade, do deleite estético e da oportunidade de trabalhar expressões artísticas com materiais diferenciados como grãos, por exemplo, estes estudantes puderam despertar? Que temas relacionados a isso foram surgindo? Como estes conteúdos, disparados a partir de experiências visuais, ajudaram a transformar estes estudantes em singularidades? No que os estudantes se tornaram mais eles mesmos, se entenderam melhor, se auto avaliaram – e não se tornaram mais modelos de uma mesma coisa – capacidade de crescimento, de auto individualização, amadurecimento, entendimento particular da vida, dos sentimentos...

Data: 05 de maio de 2015

Na reunião de hoje, a discussão do filme Waking Life

O grande grupo foi dividido em grupos menores e o filme foi discutido. Eu fiz parte de um dos grupos.

Considerações gerais: O Filme foi bastante difícil de entender. Carregava consigo boa parte das teorias da filosofia. Muito rápido, complexo e perturbador – incômodo de assistir. Lembrou o filme 'O Feitiço do tempo – da marmota – que retornava sempre ao mesmo dia, não importa o que o personagem fizesse.

Surgiram questões:

- O que faríamos se não tivéssemos limites?
- Como as informações do outro me afetam?
- Como nos percebemos e nos relacionamos no meio em que vivemos?
- Que realidades nos confrontamos diariamente?

Temas abordados no filme: existencialismo, niilismo, metafísica, resistência, controle, liberdade.

- Que relações podemos estabelecer com a docência?
- O que é a frustração, o que é o amor? Amor-falta, amor-intensidade, amor-platônico... como lidamos com a frustração?

A frustração é o que gera a criação, mas não em todos os sujeitos. Em alguns, a frustração é potência, para outros é imobilização.

Processo de educação – tudo o que lê, pensa e conversa, depois em sala de aula é diferente.

Supervisora:

- Na escola tinha que mudar esta coisa do período. É muito curto, não dá tempo para nada.

Reflexão sobre o tempo...

- Teria que ter na escola, as salas de arte.

Questões sobre a desvalorização da arte.

Sensação de frustração da professora.

- Se eu não tivesse o Pibid, entrava com, pelo menos um mês de aula - e não sou professora de empurrar coma barriga, mas eu vou endoidar...

- Tem que achar formas, um jeito de não ficar doente...

- Faz duas sextas que eu não dou aula para eles (se referia a uma turma 'problemática') – graças à Deus.

Supervisor:

- Falta também o material

(...)

Data: 13 de maio de 2015

Apresentação do texto: Métodos alternativos de pesquisa na Universidade Contemporânea: uma reflexão crítica sobre a cartography e metodologias de investigação paralelas, do prof. Leonardo Charréu.

A responsável pela apresentação era uma das supervisoras.

Supervisora disse que não é boa de interpretar, que espera a colaboração dos estudantes, que todos tenham lido.

A professora não levou recurso audiovisual – comentou ter produzido mas trouxe o pen drive errado. Fez algumas observações sobre o texto e relações com outros autores, de maneira um pouco fragmentada.

Ela colocou que a Escola tradicional não sabe o que fazer com este conhecimento artístico –

Supervisora: me deparei com a minha frustração, não estou sabendo lidar com a situação em si - como que eu poderia colocar esta mudança que 'estão' querendo fazer... a minha aula tradicional que eu trabalho... trabalho a história da arte, resumo do texto, questões 'coisa mais tradicional', embora em cada escola(...) eu faço um trabalho prático também(...).

Coordenadora: temos discutido bastante sobre como fazer para que as nossas aulas conversem com a vida dos sujeitos que estão ali(...) As Cavernas de Lascaux, Altamira, por exemplo - qual a relação com a vida dos estudantes? aqui não tem caverna... é uma arte longínqua(...) Podemos continuar trabalhando com a história da arte, mas fazendo um link com a contemporaneidade... como aproximar as cavernas de hoje?

Pibidiana: pichação, muralismo, grafite (...)

Coordenadora: tatuagem (...) todas estas inscrições são muito presentes hoje(...)uma gruta por exemplo: é uma escrita que marca, quando fazemos este link, chama atenção(...) O Modernismo, semana de 22, o que teríamos de mais próximo? o que foi a semana de 22 a grosso modo?

Supervisor: uma afronta (...)

Pibidiano: nacionalismo (...)

Coordenadora: nacionalismo exacerbado(...) maneira de proteger nossa cultura, o que temos de mais próximo? O tradicionalismo?

Pibidiano: *pode ser, mas... acho muito forçado... conheço gente que não se envolve a semana toda e só se envolve na semana farroupilha... 'é muito palha...'*

Uma discussão sobre isso quis se instaurar com mais duas ou três intervenções.

Coordenadora: *era isso que eu queria, que vocês tivessem algo para dizer... é colocar o assunto em discussão... sem chegar a uma conclusão... quando fazemos uma inserção no dia a dia temos o que dizer... O que a fase azul do Picasso tem aproximado no dia-a-dia? (...) quando fazemos o link todos tem o que dizer e o professor não precisa ter a pretensão de dizer a verdade, uma verdade... toda a história da arte tem como fazer link com a contemporaneidade...*

Supervisora: *na minha graduação, trabalhei a história e a história da arte junto, fazia um link... Mas agora, no 8º ano, estou trabalhando o círculo cromático, cores complementares e contrastantes, expliquei de umas cinco formas... e trabalhei uma forma prática: gente, meia dúzia conseguia... (ênfase expressivamente esta última frase).*

Coordenadora: *Mas porque tu acha que tiveram dificuldade?*

Supervisora: *não sei se é a forma que a gente explica ou se eles não prestam atenção (...)*

Coordenadora: *Será que não é porque isso não está ligado a vida deles?*

Supervisora: *Tento mostrar a origem das coisas, mas com a turma grande...*

Coordenadora: *eles teriam que entender como aquilo se liga com a vida deles... e uma experimentação em sala?*

Supervisora: *Uma vez tinha muita gente, eu fiz e mostrei.*

Supervisor: *Uma escola que não tem pia para limpar é difícil... no início eu fazia... mas depois aparece até mãe e pai querendo cobrar roupa que manchou...*

Supervisora: *A a\rtografia é o artista, professor e investigador junto, né.*

Coordenadora: *e o interessante é isso, dar a aula e fazer aqueles registros que falávamos na semana passada(...) O importante é colocar em pauta e ver o que os outros pensam... destas conversas é que vamos tirando alguma coisa... a gente se equivoca quando acha que eles não têm nada para contribuir... eles sempre têm o que dizer, assistem TV, veem vídeos na internet... Quando leram o artigo, o que diriam que seriam as metodologias tradicionais?*

Pibidiana: *quantitativas, e qualitativas tb...*

Pibidiana: *aquelas que já tem um objetivo para descobrir... releituras...*

Coordenadora: *já ouviram falar em pesquisa-ação? Que tu se insere num lugar, num grupo consolidado, sala de aula, tu se insere e? Qual o objetivo como pesquisador? Levantar dados para modificar o ambiente - pretensão de modificar o ambiente, muito usado em formação de professores – é quando tu entra lá, faz a ação e diz: "agora eles estão transformados!!" (...)*

Pibidiana: *qual tu acha que é a melhor delas?*

Coordenadora: *as que eu oriento eu não nomeio, agente cria em conjunto. Acredito em uma metodologia criada durante o processo (...) temos o estudo de caso que significa selecionar um grupo ou pessoa e estudar aquele caso, aquela pessoa - não tem a pretensão da alteração, como na pesquisa-ação. Temos N tipos de metodologias e que não foram criadas pela nossa área, mas pelas áreas duras, pelos laboratórios. A materialidade da arte era pesquisada a partir destas metodologias(...) então, surgiram outras perspectivas mais adequadas (...) A pesquisa etnográfica e a cartografia são duas delas que melhor se aproximam dos nossos objetos. O que supervisora nos traz são metodologias muito contemporâneas(...) A Investigação baseada nas artes é um grande guarda-chuva onde estão todas as outras, são abordagens*

de pesquisa onde existe espaço para a experimentação e o imprevisível (...) para qualquer pesquisa, vocês não precisam escolher uma metodologia, mas precisam descrever o processo (...) A metodologia são os passos, temos que ter coerência (...). Temos que pensar esse 'Desengessamento' da pesquisa com relação à metodologia (...) Eu tive estudantes, inclusive no Mestrado que diziam: - já tô com o trabalho pronto e agora vou achar uma metodologia que 'encaixe aqui' - era como 'dois corpos que não conversavam'.

Pibidiano: uma sugestão para a questão do círculo cromático é de trazer personagens como o homem aranha, para trabalhar as cores, quando as cores são complementares ou não... eles iam gostar (...)

Coordenadora A metodologia é um tema que incomoda vocês? Sim? Porque? Sou professora de metodologias, sabia?

Pibidiana: A única disciplina que reprovei foi metodologia científica!! (risos...)

Coordenadora: Uns exemplos de metodologias diferentes... uma mestranda estudou a obra do Proust - como que o autor lida com a memória, não é fazer comparação, não é fazer um pensamento representacional... o trabalho é pensar a produção dela como professora a partir da obra do Proust - ela nomeia o processo como garimpagem... Outra mestranda trabalhou a partir do Coraline, da animação... o que o personagem dizia para ela... Uma doutoranda foi costurando coisas durante o doutorado, nomeou como fiandografia, trabalha com leitura e escrita... É legal não se preocupar com a metodologia, não pode 'forçar a cabresto', ninguém pode dizer que vocês não tem uma metodologia, mas tem que ser consistente, senão leva tamancada na cabeça (...)

Pibidiano: Mas quando tu entra no mestrado precisa apresentar a metodologia?

Coordenadora: não e sim... no projeto sim... dar pistas da caminhada... mas os projetos sempre se modificam...

Pibidiano: E eu que reprovei muitas vezes em uma disciplina posso fazer seleção?

Coordenadora: Claro que sim, o histórico escolar não tem nada a ver... entrar em Mestrado não é um 'bicho de sete cabeças' (...) Porque você quer fazer Mestrado? Porque deve fazer mestrado quando tu tiver intenção de seguir pesquisando, participando de eventos, ter uma vida acadêmica, porque senão vão se decepcionar...

Supervisora: A pós que eu fiz é porque eu queria que aquilo acontecesse... mas não acontece...

Coordenadora: Mas tem que fazer acontecer...

Supervisora: não sei o que aconteceu com o proEJA- eja profissionalizante, tento que eles possam criar alguma coisa, um produto, que possam usar (...)

Coordenadora: Uma estudante trabalhou com técnica com cerâmica, numa escola que tinha forno...

Coordenadora: estão felizes no curso? Tu pibidiano, é feliz? ...

Pibidiano: sim... pensando que eu podia estar trabalhando na GVT...

Coordenadora: E tu Supervisor?

Supervisor: sim, vou me aposentar no fim do ano... tive muitos prazeres em sala de aula e desprazeres... mas faz parte...

Pibidiana: tenho crises, mas sempre estão dentro do universo, as vezes com o mundo da filosofia...

Coordenadora: trabalhei no Mestrado com cerâmica, cultura guarani... em antropologia social (...) fiz o mestrado e quando terminou fiz o doutorado em História da arte... na metade do doutorado conheci o Fernando Hernandez e me apaixonei pela educação... odiava educação e tudo mudou...as coisas mudam...

Coordenadora: Pibidiana tu é feliz?

Pibidiana: ... 'é uma experiência de pós morte'... aprendi tão pouco no curso... o que eu ia fazer... Romero Brito como as minhas colegas fazem? Nem tô dando bola que vou terminar com quase 28 anos...

Coordenadora: Só dá Romero Brito nos cursos de pedagogia... ele é um gênio, o trabalho é muito questionável, mas a forma como ele colocou o trabalho no mercado, é incrível... é algo do ponto de vista artístico muito questionável...

Pibidiana: sabe que acho que nem é uma questão de gosto, aquilo está disseminado que nem praga...

Pibidiano: ele é tipo Andy Warhol atual...

Coordenadora: as tensões são normais...

Pibidiano: não tô feliz porque estou sem ateliê... vai atrasar...

Coordenadora: E tu Pibidiano?

Pibidiano: Momentos... tô caminhando... acho que tá passando rápido e eu não tô aproveitando o suficiente...

Pibidiano: aquele pensamento assim, quanto mais tu lê, menos tu sabe...

Pibidiano: "Já tive melhores orgasmos" - talvez agora eu esteja desencantando...

Coordenadora: O desencantamento é bom, é um choque de realidade... é sempre bom...

Pibidiano: Eu fico com vontade de fazer outros cursos da área das exatas, já passei em contábeis... a minha mãe dizia todos os dias, tu não vai ter trabalho hein?

Pibidiano: Os pais não entendem os trabalhos que os estudantes levam para casa... os quadradinhos... 'é isso que tu estuda minha filha?'

Pibidiano: Um dos meus desencantos nas artes é a falta de valorização monetária...

Coordenadora: Mas isso é todas as áreas...

Supervisor: todas na escola...eu tinha outra profissão junto, no início... a evolução 'para baixo' da escola' - antes tu tinha 5 estudantes que bagunçavam, hoje tu tem 5 que te ajudam... e ai tu vê o contracheque é horrível... Eu digo para vocês não pararem na escola...

Pibidiano: uma coisa é casamento e outra é profissão... temos que garantir o pão... trabalho é para sempre e casamento não... Minha mãe diz: trabalha e ganha o teu dinheiro, não depende do teu marido...

Supervisora: minha crise está na forma de como está se encaminhando o ensino...

Coordenadora: a insatisfação é porque estamos olhando para trás - agora o momento é outro...

Supervisor: mas a escola é a mesma ****

Coordenadora: sim, mas as pessoas que estão lá hoje são diferentes e estamos agindo igual a antes...

Supervisora: quando vai o Pibid tento me reciclar, mas tu faz miséria e não faz prazer... é horrível...

Pibidiano: se tiver domínio tecnológico e equipamento pode dar certo... ****

Supervisor: tem dois armários com 200 tablets, porque não existe estrutura mecânica, técnica para usar... a gente tem a tal da lousa digital e está guardada há dois anos, ninguém sabe usar, tem que ter um técnico, internet que funcione...

Coordenadora: isso é um problema crucial, mas a gente pode pensar em coisas menores para fazer a diferença... e quando vou nas escolas vejo acontecer...

Supervisor: eu acredito na tecnologia só...

Pibidiano: é você que tem que fazer...

Pibidiano: vai fazer o estudante entender que é preciso trabalhar isso...

Coordenadora: eu acho que é uma questão muito pessoal... tô aqui há 15 anos e tenho colegas que estão acabadas, que andam 'se arrastando pelos corredores', 'que nojo ter que dar esta aula hoje', vejo que não é o tempo, pois são pessoas novas. Pessoas desestimuladas... é algo que ocorre dentro da gente, é o que o Foucault fala do cuidado de si, temos que nos cuidar, senão ninguém vai...

Supervisora: comecei a me cansar e parece que vai piorar... acho que vou ter que sacudir a poeira...

Coordenadora: Temos que procurar as coisas que nos fazem bem... não são as turmas, as pessoas... é você, tem que se cuidar.

Coordenadora: a pretensão do texto não é dar conta de tudo, mas ver alguns aspectos...

--- rodada de relatos dos trabalhos:

Coordenadora: Digam onde estão, se mantem a temática...?

Grupo 01: estamos trabalhando mais com a palavra, aparece a dificuldade de escrita, são muito quietos e fechados, mostramos Basquiat: 'isso até eu faço'... ótimo vão ter que fazer... Gostaram quando souberam que os primeiros grafites vieram dali...

Pibidiano: Difícil entender se não estão gostando ou se tem vergonha... dois estudantes que são os 'líderes', a turma só fala quando eles falam...

Supervisora: Quem são?

Pibidiano: são os nossos gordinhos...

Supervisora: aqueles lá estão no terceiro ano e estão (abriu os braços como quem segura uma bola enorme, fez uma expressão corporal...).

Falam sobre a dificuldade de motivação: uns querem, outros não... as meninas que não colaboraram...

Supervisora: na minha escola só uma turma é EJA mesmo - o t3, os 'incomodativos' da manhã estão todos lá... tu não consegue fazer eles se interessar por nada... eles tem muitas coisas de armas, e agora não é arma, é 'bonde'... porque tu é todo metido mas quando aparece alguém da oeste, tu 'pica'...

Pibidiano: não quiseram sentar em círculo, levamos eles para o ginásio para desenhar na parede e alguns foram buscar classe para desenhar sentados...

Pibidiano: tínhamos pensado em passar 'quem tem medo da arte contemporânea' mas acho que não vai rolar...

Conversa sobre a atitude coletiva sobre a troca ou não de turma agora,

Coordenadora: todos têm que decidir se permanecerão ou não...

Grupo 02 (o que eu estou acompanhando)

- fizeram dois encontros

- em torno de 12 estudantes, são mais mas sempre falta... (6C - é a turma dos repetentes)

- foram bem receptivos, mas prestaram atenção, travaram um diálogo.

- no segundo apresentamos vídeos de artistas e o vídeo do touro bandido e relacionaram ao Ícaro... disseram que as pessoas não prestam atenção na cidade.

- estavam desmotivados no início...

Supervisor: tem uns que são bem barra pesada... bem pesada... e eles têm uma resistência bem grande no fundão... nem sempre a gente consegue...

- É que temos que respeitar a individualidade do estudante que fica no fundo...

- Eles conseguiram fazer a página do face, tinha um estudante que fez...

Grupo 03: – uma estudante do grupo foi morrida por um cachorro em frente à Escola

- 'cachorro de vila tá sempre preparado para matar'

Tratamos dos temas: fim da violência - racismo, bullying, homofobia, vão fazer mural e vão montar um projeto para ver o que vai para o muro...

- 'vai ficar bem bonito...'

Grupo 04

há um rodizio dos estudantes, a turma tem 41 mas vão uns 25... uns poucos vão sempre, a maioria reveza...

Data: 20 de maio de 2015

Apresentação do texto: “Derivações: práticas investigativas entre Teoria *Queer* e pesquisas baseadas em arte na Educação da Cultura Visual” de Belidson Dias, do livro *Processos e práticas de Pesquisa em Cultura Visual e Educação* (Ed. UFSM, 2013). O texto será apresentado pelo supervisor.

Supervisor: Fazia não sei quanto tempo que eu não fazia um trabalho assim, de ler, preparar algo assim...

Professor inicia a falar sobre o texto.

Coordenadora: *‘Transviações’ é o grupo de pesquisa do Belidson que estuda Almodóvar.*

Um tipo de pesquisa que enfatiza a importância do processo e não necessariamente dos resultados.

Coordenadora: *Nós professores temos a mania de falar sobre ‘a realidade da escola’ e que estas realidades são sempre diferentes. Deveríamos usar sempre os pronomes indefinidos.*

Supervisor: *Teoria Queer significa a ideia de que não nascemos homens ou mulheres, nos tornamos...*

Coordenadora: *Romper fronteiras, romper o normal... que é para alguns radicalmente terrível... aceitar o diferente...*

Supervisor: *Me acho radical com alguns pontos de vista meu*

Supervisora: *Hoje achei engraçado que nós temos um ‘bem alegre’....*

Coordenadora: *Pode dizer... gay..*

Supervisora: *É... bem gay.... bem gay...*

Supervisora: *Um estudante da turma me perguntou: - o Gustavo é homem ou mulher?*

Coordenadora: *Mas o Gustavo não estava lá? Pergunta para ele?*

Supervisora: *Eu disse: - pergunta para a professora de biologia, já não estudaram isso...?*

Coordenadora: *Mas tem gente que nasce no seu próprio corpo e não se sente assim... um filme- xxY, a menina que se sente mulher, mas tem pênis... pode ter um corpo masculino, mas se sentir mulher...*

Pibidiano: *Passei por isso, era mesário, vinha um rapaz, com identidade masculina e a mãe dele tratava ele como mulher... ficava discutindo... não se vestia como mulher...*

Tem um estudante do Edna e da caixa que vai fazer cirurgia agora... fez tratamento psicológico e agora vai fazer cirurgia...

São comentados vários exemplos e casos desta ordem...

Coordenadora: *a gente desconhece a amplitude, se falarmos de gênero... tenho amigos que são homens mas gostam de se vestir de mulher... os crossdresser, os que só gostam de se vestir de mulher... nenhum manual de biologia diz que, se você nasceu homem tu tem que vestir calça...*

Pibidiano: *O problema vem o que vai acontecer depois, com relação à família, o que vão dizer...*

Coordenadora: *Não é nem pela situação em si, mas tudo tem a ver com os outros...*

Pibidiano: *Passa por uma questão de condição social, de lugar onde mora, se tu mora no RJ, tudo bem, mas se tu mora em Itaquí... imagina, todo mundo se conhece... a mãe não soube educar, criou em meio a mulheres...*

Pibidiano: *Desde a história da humanidade, sempre teve estes problemas...*

Coordenadora: *E que não são problemas... Desde a Grécia era supernormal... mas com o cristianismo é que começou a se ver isso como problema...*

Pibidiano: *Os homens iam e passavam meses, anos na guerra... as mulheres ficavam sozinhas... o que ia acontecer...*

Coordenadora: *Na França, a zoofilia é normal, tem até um serviço, porque é muito normal tem um serviço... As mulheres ficam presas e chamam o 'Samu' para desatar (risos)...*

Alguns se mostram perplexos com a colocação...

Coordenadora: *Aqui também acontece, mas é velado... lá não, não tem problema... Fico impressionada com o pudor que todas as pessoas têm para falar de sexo (...) O que é normal ou não:*

Pibidiano: *Não sabem se o animal quer ou não...*

E uma série de posicionamentos são ainda colocados sobre esta questão da vontade do animal...

Depois são mostradas imagens do site do grupo transviados.

Coordenadora: *A gente precisa se preparar para tratar destes assuntos na Escola... Não existiu até então uma tranquilidade para tratar das questões sexuais, porque a escola ainda traz um palestrante para explicar como se usa uma camisinha..*

Pibidiano: *Em outras épocas, como na idade dos meus pais, as relações eram programadas... as mulheres as vezes transavam forçadas... eram acordos...*

Coordenadora: *Isso não é bom, tomara que mudem, mas isso acontece... Para mudar 'precisamos discutir estes temas em todos os espaços... só que isso é lento (...) Meu filho fala comigo sempre sobre sexo de uma maneira muito natural... meu filho diz "mãe, preciso transar!" (...) Como relacionar esta temática*

com a cultura visual? (...) Esta temática está em filmes, em obras, artistas visuais que trabalham especialmente esta temática: que usam, por exemplo, como materialidade a menstruação para pintar, há produção dentro deste campo, tem gente que trabalha com esperma como materialidade, útero, artes internas do corpo... a questão da transviação que é o transformer... isso é algo que está no nosso campo.. Cindy Scherman, que trabalha com poses encenadas – fotografia – Beth Moisés, trabalha com o tema da sexualidade, com a questão da violência de gênero...

Supervisor: Tentei fazer uma relação da festa de baco, Dionísio... Porque as festas dionisíacas eram orgias absurdas, inclusive as crianças de 4 a 5 anos iniciavam a sua vida sexual neste momento... era uma coisa comum...

Pibidiano: As produções contemporâneas passam muito por este tema... a gente trava...

Incrível o que a história faz com os famosos, esconde a suas vidas para não 'denegrir a imagem...

Coordenadora: Temos uma construção histórica machista, branca, europeia... Quando vou nas escolas fico impressionada porque os adolescentes são muito intolerantes...

--

Relatório muito sintético de cada grupo.

Data: 10 de junho de 2015

- Volta à pauta a questão do tempo em cada escola;

No grupo que trabalhou as questões sociais e o muralismo, aparece a ideia de que os **estudantes se sentem valorizados com aquela prática no Espaço público:**

“devem chegar em casa e dizer: hoje eu pinte um muro” – aparece aqui a questão da permanência – não é como um cartaz que colam na parede e logo cai, desgruda... é algo que fica ou que ficará por um bom tempo. Tudo isso relacionado ao grafite (arte popular e marginal) e ao muralismo.

Eles gostaram muito...

“Todo mundo quer pintar muro agora, se preparem...” (Supervisora)

Depois, no grupo dos autorretratos em modalidade contemporânea (Selfies), os estudantes perguntam aos professores se eles gostaram do trabalho. Isso revela que tem faltado uma última etapa do trabalho, e talvez a mais importante, tendo em conta a importância da questão da crítica e da performatividade na cultura visual, que seria o feedback dos estudantes. Pois se os estudantes produzirem algo e não refletirem sobre ele, talvez não alcance os índices de discussão que os estudantes tanto querem, que se sentem frustrados...

Talvez aí esteja parte do **motivo da frustração:** parte porque estão cheios de expectativas sobre o **trabalho que eles gostariam que fosse realizado**, e por outro lado, pelas escolhas realizadas, não há tempo para um feedback e logo, não há tempo de discussão sobre as próprias práticas.

Sobre o grupo da Cibercultura, pude notar que, mais uma vez (como já havia sido dito nas apresentações coletivas anteriores) que o uso da tecnologia em si, não basta para capturar os estudantes e que as redes sociais não são vistas como local de trabalho, mas de lazer. Assim, quando uma atividade no face é proposta não atrai tanto quanto imaginamos.

Com relação à fala deste grupo também foi possível notar certa dificuldade de manter certa linha e aprofundar os objetivos apresentados no início do projeto. Isso fica claro quando a professora pergunta aos estudantes, qual era o objetivo do projeto e eles precisam procurar um documento e lê-lo, ou seja,

não está claro na cabeça deles o que queriam, o que fica claro, apenas, é o trabalho com a cibercultura, com a tecnologia. Comentaram que o objetivo do projeto era “problematizar as mídias no cotidiano”, mas no fim, parece que o enfoque acaba na produção de uma atividade e de um resultado que seja satisfatório para eles (os Pibidianos). Isso mostra o quanto é difícil que, por mais que discutamos, é muito difícil abriremos mão da ideia do resultado final...

Uma outra questão interessante é que, os Pibidianos comentaram que ao perguntar se preferiam fazer trabalhos com as técnicas tradicionais ou com as tecnologias, responderam que com as técnicas tradicionais. Interessante que na aula de seminário de tese de hoje pela manhã, havíamos lido um texto sobre as tecnologias referentes à educação e na perspectiva de alguns autores, a questão das tecnologias é fundamental, que não há como escapar, etc. Acredito que esta prática no Pibid revela que esta teoria é um pouco falha e que nunca ou muito dificilmente uma tecnologia irá ‘engolir as outras’. Sempre vai sobrar espaço para todas...

Outra questão é que a tecnologia é a ferramenta, mas o fazer é o mesmo, o fazer dos ‘conteúdos chatos da escola’, pois a escola se tornou um lugar chato por hábito.

A coordenadora comenta que percebe que falta para o Pibid um tipo de aprofundamento, que aparentemente os grupos estão levando muitas coisas e não conseguem aprofundar estas temáticas... que tudo fica na superficialidade, muito raso.

Depois na apresentação do projeto ‘minhas relações\ construção com a Escola’ os estudantes tinham que escrever em um papel palavras ou frases que revelassem a relação deles com a escola. Os Pibidianos contaram que tiveram muitas palavras muito feias, de baixo calão.

Uma outra questão que ocorreu foi quando o supervisor contou que ele mexeu no trabalho dos estudantes que ficaram na sala de aula e fizeram um cartaz... comentou que deu uma ‘melhorada’ nas letras, uma ‘redesenhada’. A profª coordenadora não acreditou que ele havia mexido no trabalho dos estudantes. Ele afirmou que não via problemas e que ficou ‘melhor’.

Reuniões Coletivas (RC)

2º semestre de 2015

Data: 12 de agosto de 2015

Todos os estudantes sob supervisão da Coordenadora enquanto dura a licença do Prof. coordenador, até 30 de agosto.

Conversas e acordos sobre o Seminário Institucional do Pibid em 27 e 28 de agosto.

O grupo discute um texto que foi previamente enviado via e-mail sobre o tema das situações nas Escolas. O grande grupo é dividido em cinco e cada um reflete sobre uma das questões abaixo:

Bloco 1) Vocês acreditam que a escola foi uma invenção? Quem inventou a escola? Se isso é assim, é possível reinventá-la?

Bloco 02) O tempo da infância, que é um tempo estendido um tempo outro, um tempo do imaginário, e nos convida a nós adultos, a deixar os atropelos e a correria das tarefas um pouco de lado para brincar, contemplar e imaginar, e resgatar a nossa criança interior. Como temos lidado com o nosso tempo? A que nos dedicamos na maioria do tempo? Elencar ações que ocupam a maioria do nosso tempo.

Bloco 03) Liste ações, atitudes que podemos ter na vida, na escola e na universidade para combater a 'cultura da queixa':

Bloco 04) Você conhece projetos, filmes ou documentários que pensam uma educação propositiva? Mencione algum e comente como funciona:

Bloco 05) Como poderíamos conceituar com nossas palavras: cuidado de si, estética da existência e docência viva?

O grupo da qual fiz parte recebeu o bloco de perguntas de número 03: Liste ações, atitudes que podemos ter na vida, na escola e na universidade para combater a 'cultura da queixa':

Alguns apontamentos a partir das discussões do pequeno grupo: a queixa é boa mas deve fazer parte de um processo; deve-se procurar uma solução e\ou alternativas e não ficar apenas reclamando; as queixas, muitas vezes, juntam os sujeitos em um conjunto para buscar alternativas para seus problemas; entender a queixa em duas dimensões: uma mais individual – o que podemos fazer em sala de aula; e uma em dimensão coletiva: nos juntarmos para exigir direitos; é necessário realizar uma auto avaliação constante do que fazemos; ter humildade; buscar no trabalho do colega, no exemplo do outro maneiras de melhorar, criar juntos; encontrar tempo. A greve: ação efetiva, coletiva para trabalhar a queixa.

Apontamentos sobre as reflexões dos demais grupos:

Bloco 1) Vocês acreditam que a escola foi uma invenção? Quem inventou a escola? Se isso é assim, é possível reinventá-la?

A mudança curricular não resolve nada, pois pode mudar tudo e o professor fecha a porta da sala de aula e faz tudo de novo igual (autogestão).

Exemplo do que pode ser diferente: Escola do Inkiri – Bahia – cada um faz a sua escola. Escola da Ponte de Portugal.

Escola é derivada da palavra École, que significa – Tempo Livre.

Agente tem muito estudante que vai na escola porque em casa a mãe vai mandar lavar a louça.

O sistema da Escola, do recreio, fio inventado por nós.

É muito questionável como a escola está engessada. É preciso ter um sistema, mas como está não dá. As crianças vão porque se não vão o pai é preso...

O pessoal que sai da universidade chega na Escola e faz tudo igual... a coordenadora conta uma história sobre uma estudante que fez o curso de artes visuais com ela, que aprendeu e aplicava os projetos de

forma diferenciada e tempos depois, ao encontrar-se com esta estudante percebeu que ela estava dando aos estudantes desenho mimeografado para pintar... ela disse que os estudantes não querem...

As pessoas saem daqui com vontade de fazer outras coisas mas algo acontece que desmotiva, que gruda na pele, e que desistem... Tem umas pessoas que resistem mas tem umas tantas outras que entram no jogo...

O currículo polivalente está extinto: hoje tem licenciado em artes visuais, em música, etc e é porque não tem onde trabalhar...

Discussão do grupo do Bloco 02) O tempo da infância, que é um tempo estendido um tempo outro, um tempo do imaginário, e nos convida a nós adultos, a deixar os atropelos e a correria das tarefas um pouco de lado para brincar, contemplar e imaginar, e resgatar a nossa criança interior. Como temos lidado com o nosso tempo? A que nos dedicamos na maioria do tempo? Elencar ações que ocupam a maioria do nosso tempo.

...

Discussão do Grupo do Bloco 04) Você conhece projetos, filmes ou documentários que pensam uma educação propositiva? Mencione algum e comente como funciona:

Filmes listados:

‘Aprovados’; ‘Nenhum a menos’; ‘A língua das mariposas’; ‘Escritores da Liberdade’; ‘O sorriso da Mona Lisa’; ‘O clube do Imperador’; ‘Quando sinto que já sei’ (documentário); ‘Pro dia nascer feliz’; ‘As sementes do quintal’.

Bloco 05) Como poderíamos conceituar com nossas palavras: cuidado de si, estética da existência e docência viva?

Se manter equilibrado emocionalmente – Cuidado de si é diferente do cuidado dos outros.

A moral – pelo olhar do outro; ética – o que eu penso.

Estética da Existência: relacionada à questão da moral

Docência viva; pulsante, aquela que está sempre se revigorando, se movimentando.

Conceitos Nietzscheanos e Foucaultianos

Se manter saudável mentalmente para dar o melhor ao outro.

Estética – estesia – beleza – fazer o melhor – ligada à questão da ética.

Coisas pequenas que não são só minhas mas são do outro também.

Data: 19 de agosto de 2015

Mais uma vez vem à tona a discussão sobre os rumos do Pibid. A informação passada pela coordenadora é que, até agora, tem-se certeza de que as bolsas seriam mantidas até março de 2016. Após isso, os rumos são incertos. Possivelmente o que irá acontecer é que os estudantes que se formarem e os supervisores que se aposentarem, terão suas bolsas extintas.

Discussão sobre detalhes do Evento Institucional do Pibid a ocorrer na semana seguinte; falta de materiais para as oficinas...

Discussão sobre o Filme “Pro dia nascer feliz” – responder e discutir os seguintes questionamentos.

1. Este filme lembra seu percurso escolar? Estabelecer vínculos, aproximações, analogias, discrepâncias com a sua vida.
2. Que conceitos\temas estão presentes no filme:
3. Qual a ideia de educação desta narrativa fílmica?

Ver pontos de vista semelhantes e discrepantes entre os estudantes e grupos:

Como conversar com os estudantes sobre sexo, drogas, álcool sem fazer apologia e sem preconceito?

Pensar em si, cuidar de si, experimentações para ver algo que seja bom para ambas as partes... não se pode pensar em transformar ninguém...

- professor que não dá aula e dá a mesma nota para todo mundo tem em todo o lugar...
- os professores não sabem o que fazer com os estudantes, os estudantes não se interessam pela escola...
- sobre a força psicológica que o professor tem que ter para enfrentar uma turma – papel desvalorizado do professor na sociedade; “O professor fica jogado”;
- Paradoxo da ideia de que há um descaso na Escola Pública e que a Escola particular é retrato de competição\pressão.
- Falta de esperança, impunidade: em alguns lugares a morte é natural... uma estudante matar outra é natural...

Há um perfil único de educador? Não, existem perfis...

O que você pensou quando acabou o filme? O filme é muito desalentador, mas pode ser diferente...

Vivemos em lugares assim, mas não tínhamos noção enquanto éramos crianças...

Temos que buscar motivação na gente mesmo...

Data: 26 de agosto de 2015

Último dia de trabalho no grande grupo antes de recomeçar nas escolas.

Foi passado o trecho de um vídeo do Café Filosófico com Osvaldo Giacóia e Viviane Mosé sobre o pensamento e a Escola contemporânea.

Algumas ideias do vídeo:

Será que estamos trabalhando criativamente nossos pensamentos?

Abundância de valores hoje → transformação → conceito de natureza humana – conceito de ser humano → não só a questão da instrumentalização > somos herdeiros do processo do esclarecimento “Fiat Lux” – Faça-se a luz – Iluminismo → emancipação do homem pelo uso do intelecto → razão → o homem resolveria tudo a partir do intelecto → ilustração → testar os limites da razão.

Transformação do processo de vida → Nietzsche – ‘Dias de Nietzsche em Turin’

Ecce Homo – Nietzsche → autocompensão de Nietzsche junto com a história da filosofia
Transvaloração – declínio e perda de valores de nossas referências – esgotamento
Criação de novos valores – “conheço o meu destino”, ainda não atravessamos o deserto, estamos na travessia.

A vida consiste numa experiência de pensamento

O pensamento nos caracteriza e nos distingue

Fazemos pequena política

Pensamos grande política

Apresentação de parte da obra do fotógrafo **Julian Germain** que registrou salas de aula do mundo todo entre os anos de 2004 à 2012.

Em um livro com 87 fotografias, retratos de salas de aula produzidos nos últimos oito anos em 19 países. A obra "Classroom portraits 2004-2012" ("Retratos na sala de aula", em tradução livre), lançada no Reino Unido, reúne uma seleção dentre as mais de 450 imagens feitas por ele em mais de 20 países.

Após a apresentação das imagens e do vídeo foi proposta a seguinte questão para ser escrita e entregue à coordenadora do grupo:

Que relação podemos estabelecer entre o vídeo sobre o pensamento e a obra de Julian Germain?

Assim como os demais participantes da reunião também redigi um texto e entreguei.

Algumas reflexões que fiz a respeito:

A relação deste vídeo com as imagens do trabalho de Germain me fez pensar algumas coisas como: os aspectos culturais sempre estarão a diferenciar os seres humanos e suas práticas, no entanto, tal conjunto de fotos revela algo tão óbvio mas, no mundo contemporâneo em que o individualismo é um sentimento tão presente – às vezes tão difícil de enxergar: há uma essência no fato de ‘ser humano’ que nos iguala, nos aproxima, independente da cultura, da religião, do país. Quer dizer, indo ainda muito além da obviedade que seria dizer que fazemos parte de uma mesma espécie dotada de características físico-biológicas semelhantes (em diferenciação a outras espécies animais), as fotos das escolas revelam que todos somos seres humanos em busca de algo, queremos nos tornar, prosperar, viver, crescer e o convívio em grupo, seja qual lugar do mundo for, propicia isso. Quer dizer, guardadas as devidas diferenças geográficas, culturais, uma Escola é sempre uma Escola, na essência do grupo, da estrutura, dos rostos das crianças ou jovens esperançosas por um futuro. E o exercício do pensamento proposto por Mosé, a pergunta de que, se estamos trabalhando criativamente nosso pensamento é esta possibilidade que deveria sempre ser dada a partir da Escola. Para que se vai à Escola? Para pensar diferente ou para legitimar aquilo que já se sabe? Como afirmou Mosé, por sermos herdeiros deste processo de esclarecimento, na qual o homem é visto somente a partir da dimensão racional, hoje precisamos testar estes limites, a razão está longe de resolver tudo e é o entendimento de que o ser humano é um ser complexo e que carece se desenvolver e se autoconhecer em relação aos mais diversos aspectos, inclusive sensíveis e emocionais, que falta à Escola, que reconhece e dá valor às práticas das ciências duras, exatas, que não vê ainda, nas artes, no consumo dos artefatos simbólicos do nosso tempo, uma possibilidade de se reinventar, se refazer, de fazer o pensamento criativo, diferente, inventivo.

Data: 09 de setembro de 2015

Um texto-entrevista com Antonio Nóvoa foi enviado aos estudantes previamente para discussão neste encontro.

Antonio Nóvoa é especialista em histórias de vida, foi Reitor da Universidade de Lisboa, tem produção intelectual densa na área da Educação.

A entrevista apresentava era sobre a realidade portuguesa e que tem se apresentado muito semelhante à realidade brasileira. A ideia de que as escolas privadas costumam ser melhores do que as escolas públicas são discutidas ali. Foi discutido sobre as escolas que sobrevivem apenas de resultados escolares e não de processos educativos. A situação de escolas que são muito focadas em vestibulares e que o estudante é **treinado** a alcançar esta meta. As famílias querem isso, querem que os filhos entrem nas universidades, parecem não se importar se os filhos se formam como pessoas de bem, querem saber se vão passar ou não no vestibular.

Há um idealismo que o professor constrói na universidade x professor real da Escola

Proposta de privatização do ensino fundamental (discurso de todos os governos de direita)

Cheque-família → Suécia (escolas privadas – escolas competem) – experiência horrível pois que as escolas funcionam como empresas.

Resultados escolares # processos educativos

A questão da valorização dos professores:

Portugal – sistema de ensino a nível nacional – a ideia é passar o ensino básico para o município e isso vai fazer baixar, ainda mais, os salários

É preciso pensar em política: o que queremos da escola? Que indivíduos queremos que saiam da escola? Um mau professor 'dá cabo' de uma geração inteira por movimentar o conteúdo de sua área de forma inadequada.

As inteligência múltiplas de Gardner. Os currículos não compreendem as inteligências múltiplas de Gardner.

Existem escolas na Europa que compõem de 20 a 30% de seu currículo apenas.

Reforma de Bologna (2007) – o trabalho de estudo em casa e outras atividades do gênero (autônomas) passaram a passar como créditos. Com isso, os professores passam a ser menos necessários e as graduações caíram, de 5 para 3 anos. Assim, na Europa é básico terminar a graduação e já fazer o mestrado.

Perspectiva de Ken Robinson – de que as escolas matam a criatividade das crianças.

É preciso construir uma aprendizagem COM os estudantes, um processo de negociação, uma aprendizagem colaborativa. **É Um tipo de pedagogia da relação.** A primeira coisa que um estudante tem que aprender é a relação entre o estudante e o professor, depois o canal de comunicação fica fácil e o algoritmo ele aprende muito mais rápido.

Data: 16 de setembro de 2015

Acabo de realizar a minha primeira entrevista intensiva com os estudantes do Pibid, referente à experiência que eu acompanhei no semestre passado na Escola 01. Agora aguardamos o início das atividades. Hoje deverá ocorrer a apresentação dos projetos de trabalho e eu deverei definir o novo grupo que irei acompanhar.

A reunião começa atrasada em função da ocupação da sala por outro professor. Há pouca gente. Hoje não foi feita leitura para discussão. O professor apresenta um projeto que tem relação com a imersão no mundo dos eventos da área. Confaer – evento organizado pelos arte-educadores no Brasil e a Anpap. O professor sugere que os estudantes vão à Anpap na semana que vem e assistam alguns seminários. Que a reunião da semana seguinte seja substituída por uma atividade na Anpap, que façam uma escrita sobre o que viram e compartilhem com o grupo na semana seguinte. Prof diz que seria importante esta aproximação ao mundo da divulgação científica, seja de propostas mais tradicionais de ensino de artes (a proposta triangular, por exemplo) ou algumas propostas, metodologias mais alternativas.

Para as sessões do Pibid iremos trabalhar com textos da produção interna do programa.

Escolher capítulos de dois livros para estudar nas próximas sessões do Pibid: 7 textos

Livro: questões sobre a subjetividade docente das artes visuais.

Relatos sobre os projetos

Grupo 01

Tema: A fotografia e suas expressões como tecido provocativo de pensamento nas aulas de artes visuais. vão começar quinta da semana seguinte.

Objetivo: fazer uso da fotografia como percepção das realidades onde se vive (...)

Problema: como as relações experienciadas pelos estudantes no cotidiano podem servir de

Trabalhar autoconhecimento, subjetividade, cotidiano, interdisciplinaridade (referencial teórico – cotidiano: Marc Augé, Bauman)

Coordenador: Vocês devem ter uma estratégia para sair do lugar comum da fotografia: olhar fotográfico inquiridor; olhar crítico-político; fotografia celebratória: aquela que vai para o face.

Querem ficar o semestre todo com uma turma somente.

É preciso ter algum produto final: um produto dos estudantes, uma produção escrita deles, uma entrevista com eles.

É preciso pensar bem e buscar algo que aconteceu, como eles se deslocaram.

Possibilidade de publicação de um livro ou e-book que registre as produções do grupo. Professor coloca que esta é uma falha do pibid daqui que é a falta de publicação dos trabalhos, que ficam em um âmbito muito interno...

Agente nunca tem que se divorciar do processo de escrita acadêmica por serem artistas, o mundo está cheio de exemplos como o Kandinski que escreveu três obras muito importantes. A ideia do artista oficial já não cola no mundo da arte contemporânea.

O professor tem três telas aprovadas para uma bienal internacional, isso para exemplificar que é possível ler, escrever, pintar e desenhar...

Rezo a nossa senhora da glória por aqueles defuntos, aqueles que estão mortos...

Pensamos fazer uma parte em sala de aula e uma parte em oficina...

Poderiam fazer uma socialização dos trabalhos via facebook ou coisa assim... algo com uma escrita deles.

Na outra experiência tentamos uma experiência mais autônoma e não deu certo, então vamos fazer uma coisa mais guiada.

Grupo 02

Tema: **Eco art nas artes visuais**

Eco Art envolvendo o aquecimento global.

Palavras-chave: Aquecimento global, ecologia e lixo (repensar a palavra-chave para destacar o projeto das artes visuais)

Grupo 03

Proposta: Trabalhar com os funcionários - Video Art

É importante que na medida que vão desenvolvendo os projetos vão enviando para que possamos colaborar com referências...

Grupo 04 –ainda não sabe o que vai fazer

Data: 30 de setembro de 2015

Professor trouxe os polígrafos com os textos a serem estudados nas próximas reuniões. Cada grupo discutirá um texto nas próximas reuniões...

Livro: **A formação do professor e o ensino das artes visuais** (Oliveira e Hernández (orgs)).

Livro: **Arte, Educação e Cultura** (Oliveira – org).

O grupo terá uma reunião geral do pibid no dia 24 de outubro (sábado) no Audimax para buscar alternativas de fazer interdisciplinaridade.

Isso é como fazer uma Equação do quarto grau, pois já fazer as atividades dentro do próprio grupo e agora com outros grupos vai ficar muito mais difícil. A interdisciplinaridade é algo lindo, na teoria!

Que a interdisciplinaridade fosse feita com os professores dentro da escola e não juntando 300 estudantes numa sala.

Pibid tem uma dimensão oficial... programar e depois desenvolver alguma coisa.

Fazer agora a distribuição dos textos.

Parto do princípio ingênuo de que as pessoas leem os textos, mas muitos não leem. No entanto, é preciso fazer as leituras, pois algo sempre reverbera. Fala sobre a necessidade da leitura, do empenho de poucos minutos diários para ler.

Sobre o pibid aqui e a diferença de outros... trabalho com enquadramento.... com energia e não é um trabalho quase celebratório como outros. As leituras feitas no pibid acabam sempre aparecendo nos tccs quando os Pibidianos se formam.

Professor fala um pouco sobre a importância da participação nos eventos, sobre como os trabalhos precisam se adequar às temáticas e que isso é importante ao Lattes. Anped, Anpap. A Anpap é um seminário bem amplo com propostas bem transversais.

Muitas vezes há um embate ideológico nos grupos, por exemplo, Cultura Visual x proposta triangular Ana Mae Barbosa.

Trabalhar a obra de arte tradicional e os objetos da cultura visual no mesmo plano liso de Deleuze.

Que cada estudante possa fazer um relato do que assistiu na Anpap na semana que passou.

supervisora – participou na mesa Arte, Ciência e Tecnologia e que a questão discutida era se arte era interdisciplinar, e dizia-se lá que não.

A interdisciplinaridade esteve na moda por muito tempo na Europa. Se falasse em transdisciplinaridade ou pluridisciplinaridade significa algo diferente?

A importância de ir à raiz etimológica do termo para entender como um termo diferencia-se do outro.

Inter – as disciplinas buscam zonas de contato mas mantem-se ainda independentes

Trans – as disciplinas tornam-se mais porosas – criam-se entrelugares híbridos... já não são nem uma nem a outra. A Cultura visual é uma transdisciplinar por excelência, Hernández diz que Cultura Visual é não-disciplina, pois não tem a estrutura comum, hierárquica. Um projeto de cultura visual tem uma lógica diferente, uma lógica de experiência, uma organização do momento.

Uma maneira de fazer interdisciplinaridade dentro dos pibids a partir das plataformas digitais e gerar discussões, e não necessariamente fazer encontros face a face.

A estudante mostrou-se muito inquieta com relação a esta proposta de interdisciplinaridade.

*Coordenador: Há um filósofo em Portugal que trabalhou uma questão da psicossociologia e é desprezado pelos dois lados porque escreveu um livro que fica no meio das duas áreas. É midiático e é odiado. Sebastião Salgado é economista. Rubem Alves é psicólogo e escreve sobre educação. O maior ornitólogo do Brasil é jornalista... O mundo está cheio disso... não são as disciplinas que fazem com que as pessoas sejam especialistas... Porque a licenciatura em artes visuais tem necessariamente que formar artistas? Ou porque as licenciaturas em Letras tem que formar escritores e poetas? As pessoas fazem-se a partir de caminhos distintos. É comum que as pessoas encontrem sua área em outras diferente da sua e longe da academia(...) A melhor educação é aquela que nos permite continuar a aprender depois de sair da escola. Ken Robinson diz que a escola pune o erro – o criativo não pode ter medo de errar. A escola não promove a experimentação. A pedagogia e a didática andam muito enroladas no erro. Será que as escolas matam a criatividade? 50 minutos de português, história, a lógica disciplinar da escola e da universidade não é a lógica humana. **Não conseguimos acadêmizar os modos da vida cotidiana.***

Mais alguém?

Muita enaltação da nata, só baba ovo na abertura (sobre a Anpap).

História e crítica da arte – **fora a história da arte a gente não tem nada.**

Direitos autorais que trabalhou com Cultura indígena – questões de multiculturalismo

Data: 07 de outubro de 2015

Grupo 01

Tema: A fotografia e suas expressões como tecido de pensamento nas aulas de artes visuais

Pibidiano: Estamos trabalhando a fotografia como disparador da realidade onde se vive.

Pibidiano: Queremos propor como as relações experienciadas pelos estudantes em seu cotidiano podem servir como ponto de partida nas aulas de artes visuais?

Pibidiano: É... pedimos para fazerem algo do cotidiano deles e escolherem uma foto que toquem eles e que escrevessem um texto.

Pibidiano: temos que discutir estes resultados.

Pibidiano: Vamos trazer também a parte técnica da foto para trabalhar a interdisciplinariedade.

Pibidiano: **O projeto tem buracos então para ir se constituindo ao longo do caminho...** vamos ver que desdobramentos o projeto vai ter...

Grupo 02:

Tema: Sexualidade e gênero (8º ano)

Necessidade de desmistificar a questão do gênero e sexualidade e mexer na intolerância

Como tratar estes conceitos nas aulas de artes?

Plano 01: desmistificando estereótipos

Plano 02: representações sociais

Eles queriam escrever vagina e pênis e não sabiam se podiam

Eles viram diferenças muito simples, tipo, mulheres choram, homens são brutos...

Plano 03: narrativa visual (eu não quero voltar sozinho - 2010)

(outros vídeos: xxy; Transamérica)

Coordenador: *É importante ir alimentando o projeto, dar-lhe comida, mais um pensamento, três linhas...*

Grupo 03: (6º ano)

Tema: Subjetividade e identidade na produção de livros de artista

Foi decepcionante pois tinha apenas 5 estudantes... estava chovendo, o clima não estava muito bom, mas deu para nos aproximarmos deles...

Escrever em papéis 10 características de cada um

Depois houve uma troca e tentaram descobrir quem era

Colocaram no papel questões subjetivas...

A ideia é propor atividades e no final propor um livro de artista da turma

Abrimos a possibilidade que eles pudessem trazer coisas de casa que achassem importante

Cada encontro é uma dinâmica que vai ser colocado no livro

Vcs usam estes conceitos de identidade e subjetividade como conceitos que dialogam ou que se opõem?

Que dialogam...

Diferenças entre os conceitos de identidade e subjetivação.

Grupo 04

Diversidade de gênero no campo das artes visuais

11 e 12 anos, levamos um choque... estavam ligados na questão do gênero

Tem a ver com os pais, com a família, com que a gente vai observando

Pedimos que eles escrevessem o que a gente tinha conversado e vamos fazer um fanzine gigante, coletivo

Apresentamos um mapa da diversidade de gêneros e eles foram muito curiosos e perguntaram muito...

Um menino de cara fechada disse: *se tivesse um gay na minha família eu matava...*

Porque?

Porque eu tenho raiva.

Questionamos tanto que ele mudou de expressão

Começou a pensar, de onde vem, porque tem raiva...

Depois veio agradecer...

Depois apresentaram o clipe da Holly Siz

E nesta o professor supervisor estava na sala e estavam mais quietos. Eles disseram que era porque o professor estava na sala... não sabiam se podiam falar...

Depois que apresentou o vídeo: um menino disse: *quando eu tinha 5 anos eu tinha atração só por meninos, mas hoje eu sou bissexual...* (ele tem 11 anos).

A gente ficou tenso e ao mesmo tempo ficamos felizes porque ele se sentiu à vontade para falar. Mas ficamos receosos porque imagina se ele fala isso em casa, sobra para nós... mas tudo bem...

Este é o papel da escola... fraturar a sociedade sobretudo quando ela é engessada...

Coordenador: Aparecerão pais, sacerdotes e questionarão e temos que ter argumentos consistentes para isso... se trabalharem em escolas religiosas, terão de trabalhar com estes temas com pinças, com muita delicadeza...

Depois daquele menino, apareceram os discursos *'de que a minha vó é muito racista....'*; apareceram os problemas de rejeição com a família...

Minha estagiária passou um filme onde tinham dois meninos se beijando... o menino contou em casa e o pai era pastor. Foi a escola cobrar do professor porque havia passado e foi-lhe dito que aquela era a realidade, 'e ele não vê esta realidade ali fora, por acaso?' – e o pai foi embora e nunca mais voltou... foi no ano passado...

Sobre a Produção do Fanzine

Coordenador: Há um perigo de usarmos as artes visuais apenas como instrumento – isso é um risco se abusarmos nesta instrumentalização da arte e deixarmos de lado a criatividade do estudante – é preciso fazermos os que Corazza chama de ‘artistagem’, sermos criativos pedagogicamente.

Grupo 05

Tema: criação e produção de uma narrativa fílmica na Escola

Estudo e produção das partes de uma narrativa fílmica – roteiro, filmagem...

Os estudantes escreverão a história e o início do roteiro...

Grupo 06

Tema: redes sociais e os modos de ser na cibercultura

Os estudantes não tiveram tanto interesse na turma e viram que eles gostaram de arte de rua, aí trabalhamos o lambe-lambe.

Depois, com algumas imagens voltou o tema das redes sociais

Colocamos algumas imagens de John Holcroft (ego), mas o que eles viam nas imagens não eram a mesma coisa que a gente via...

Grupo 07

Tema: Eco art nas artes visuais

Três subtemas: aquecimento global, ecologia, lixo

Primeiramente vamos levar referências relativos à Eco Art e depois a partir do que eles disseram, vamos construir uma narrativa visual a partir do que eles quiserem: vídeo, performance, foto, etc...

Grupo 08

Tema: Narrativas do cotidiano: fanzine e quadrinhos

A linguagem dos quadrinhos e do fanzine está perdendo espaço, porque as turmas de hoje parecem que estão duas vezes a frente...

Data: 14 de outubro de 2015

Discussão do texto: A construção da subjetividade docente como base para uma proposta de formação inicial de professores de Artes Visuais – Fernando Hernández (livro: A formação do professor e o ensino das artes visuais)

Apresentação de um vídeo: Rubem Alves – A escola Ideal – o papel do professor (Revista digital – personagens)

“Um professor que não ensina nada... **um professor de espantos**; Ensinar a pensar; Ensinar a curiosidade criar a alegria de pensar; Quando o que o professor fala provoca a criança, quando a criança pergunta; A relação com a leitura tem que ser uma relação amorosa”.

Vocês fizeram alguma relação do vídeo com o texto?

Psicologização da Educação – crítica feita por Hernández p.21 – que a psicologia olha para o indivíduo como um raio x transparente como se pudesse tudo explicar, mas o ser humano é muito mais complexo e a psicologia não pode explicar tudo. A neurociência prova que cada pensamento ocorre de uma maneira diferente (somos realmente únicos).

“nós focamos naquilo que gostamos muito e acabamos aprisionando, deixamos às vezes pouco espaço para os estudantes”

E se os estudantes já estiverem totalmente envolvidos por uma teia, como do consumo, por exemplo, do individualismo, do consumo em excesso... se eles estão envolvidos nesta teia e seus interesses são estes. Assim, o papel do professor é também o de promover uma mudança... os interesses dos estudantes, é claro, são genuínos, mas há conosco, uma responsabilidade. Por exemplo, as discussões sobre a sexualidade, os gêneros...

O professor trabalha muito nestas ambivalências: aquilo que acredita que é importante e transformador para construir uma sociedade mais viável e os interesses dos estudantes. É tentar equilibrar esta balança. A atividade do professor é uma experiência de aventura...

Muita coisa pode influenciar uma aula, um mesmo plano de aula aplicado em horários diferentes pode dar resultados diferentes... uma aula que tem mais meninas pode ser recebida de forma diferente de outra com outra composição...

Pois que as vezes aquela receita não funciona, ser professor é conseguir ‘pilotar em ambientes adversos’.

Quando terminamos o curso de licenciatura não saímos exatamente professores, o sujeito professor se forma com o passar dos anos... é um aprendizado.

Uma coisa ruim é no estágio I, agente fazer o plano de ensino antes mesmo de conhecer a turma.

Isner diz que o plano de aula pode ser o caminho mais curto para o inferno. Não sou contra o plano de aula – o professor tem que ter sempre um guia. O isner fala isso pensando na ‘aula-acontecimento’. São pequenos detalhes, nuances e desvios que temos que dar atenção para tornar uma aula interessante. Uma fala de um estudante, um adjetivo, que pode desviar o plano do caminho...

São estes desvios que tornam o trabalho do docente diferente. Não há coisas mais difícil que uma rotina endafonha. Trabalhava numa fábrica que era empilhar latas, apitar o apito e vinham buscar as latas... lógica quase robótica de fazer a mesma coisa, todos os dias da mesma maneira, sem pensar, sem refletir. E depois não lembrava o que fazia, se viesse a madona nua não iria lembrar, tal a alienação.

Há muitos escritores que são médicos e jornalistas, pois os formados em licenciatura acabam sendo professores de português, uma vez que estes têm muitas histórias de vida a serem contadas.

Quando um plano de aula é cumprido exatamente como se planejou, ele aconteceu apenas para quem o fez, pois os demais, os estudante possivelmente devem ter ficado à margem.

O texto seria perfeito para embasar um PPC.

A mudança também precisa ser criticada, pois quando ela se torna rotina, ela precisa ser repensada.

A reflexão sobre a prática deve ser sistemática, aula a aula, ação a ação... (por isso a importância dos diários de aula).

Foco não no conteúdo e na preparação científica do professor (é uma narrativa sobretudo dos países mais conservadores – e a conservação é importante – a memória é fundamental... é ela que preserva e conserva a história)

O lado negativo é que o conservadorismo cristaliza os sujeitos e na educação do cognitivismo, acha que a matemática e o português é que tem que ser ensinado. Os conteúdos estão na internet (disse o Rubem Alves), porque um vídeo, por exemplo, pode ensinar muito melhor que um professor de história (plataformas que ensinam muito melhor que um professor). Neste **'Mundo autoaprendente'**, o professor vai seguir sendo uma pessoa que somente foca no conteúdo. Ou o professor passa a pensar na questão da identidade, como cada um se constrói como sujeitos – identidade pessoal\identidade docente. Porque continuar a acentuar a formação docente neste aspecto cognitivo?

Como tornar a escola ainda em um ato educativo se as crianças de hoje chegam sozinhas a uma série de conhecimentos?

É preciso formar uma identidade forte (x identidade fraca\débil você é facilmente capturado por uma seita religiosa, por exemplo) para que não seja submetida a ideologias políticas e a outras forças – resistência.

“Criar um ambiente de ensino-aprendizagem não como marco de transição de conteúdos, mas como espaço de referência para compartilhar e negociar identidades” (HERNÁNDEZ, 2015, p.18).

Promiscuidade entre a política e a religião – os nazistas foram eleitos a partir de eleições democráticas

Os países religiosos – as mulheres bonitas eram tachadas de bruxas e queimadas (Nome da Rosa).

John alloway – no futuro 'é possível fazer a revolução sem conquistar o poder'; desencantamento enorme com a política tradicional, então, como fazer uma revolução social sem ter que tomar o poder, sem decretos?

A educação é um terreno...

Exposição universal de paris – 1949 (sociedade que estava a usar as primeiras coisas elétricas) – os jornais estão cheios de otimismo e que a técnica vai revolucionar a vida...

O mundo vive um período negativo e temos que buscar algo na educação, maneiras de resistência.

Fusão nuclear – um átomo explode (teoria dos exponenciais) - algo que ocorre pequeno mas que vai se multiplicando. Na educação de alguma maneira das quais não sabemos como.

Importância sobre a avaliação do que fazemos, não de forma negativa, punitiva, classificatória, mas avaliar permanente e sistematicamente para que possamos refletir e melhorar as nossas práticas.

As coisas que achamos que são boas, temos que tenta-las fazer sempre melhor, senão não nos movemos, nos petrificamos e logo caímos na rotina.

pibidiana – o texto fez lembrar muito sobre o nosso sistema educacional (...) que é importante uma subjetividade docente (...) mas como atuar, como fazer isso? Estas mudanças que tem que vir por parte do professor mas como dentro deste sistema escolar? Como ir contra este sistema tão embutido? Qual a ação pedagógica que precisa?

Esta subjetividade faz-se na experiência...

'Um bom passo por estes textos é ver que estes autores já pensam, já focam na questão da subjetividade docente... mas acho que falta ação...'

“Criar um ambiente de ensino-aprendizagem” – parece que a escola da maneira como a conhecemos não é um ambiente. Na cadeia ecológica quando se extingue uma espécie, toda a cadeia se altera. Criar um ambiente é criar estas variáveis que, às vezes, não estão bem definidas dentro da escola.

O documentário 'quando sinto que já sei' apresenta algumas micro soluções para estes tipos de problemas... sobre o ambiente...

Há, muitas vezes um **hiato entre a legislação política e o que é bom para a escola**. A burocracia não deixa o que é preciso ser feito. As vezes o sistema político, a partir de alguns, tem boas intenções, a legislação do Brasil não é tão ruim, é até bem avançada, sobre a sexualidade por exemplo, mas o funcionamento burocrático do sistema barra tudo. Para implantar isso, é preciso partir dos professores e para isso é preciso ter identidades fortes e acesso a filosofias de educação - modelos fortes

A filosofia dos professores, a grande maioria, é a da solidão.

Os primeiros cinco anos são fundamentais para como o professor vai ser para o resto da vida – ele cria RESILIÊNCIA – capacidade de ter sucesso mesmo nos ambientes mais adversos - Justificativa de investigar o Pibid.

Conceito de Fricção – mestranda – ocorre quando dois corpos não se passam bem... (dificuldades)

Resolver ao mínimo para o professor aprender a deslizar melhor...

Viver numa escola num regime de ditadura, me marcou muito, uma escola sectária, havia um muro físico a separar as escolas; conteúdos memorísticos; toda a escola que vivi durante 4 anos (70-74), uma experiência traumática. Escola cinzenta em que se tem que rezar, cantar o hino nacional, de maneira rotineira. Eu que estudei Belas artes e vim estudar na educação marca assim uma mudança. Mas as escolas que são boas podem ser ainda melhores.

Data: 28 de outubro de 2015

Professor comenta que o Reitor da Instituição pediu um relatório completo de todas as ações do ano passado, pois há uma reunião em Brasília e ele quer justificar a importância do Pibid. Isso é um indicativo negativo. Já foram feitos 2 abaixo-assinados, mas os rumos dos investimentos no Pibid estão incertos.

Texto – **capítulo 07**

Hoje é impossível pensar em uma Educação sem pensar em uma vertente política.

Programa implantado nos EUA na era Bush, 'nenhuma criança será deixada para trás', mas que aconteceu que muitas crianças foram deixadas para trás. Este plano colocam um incentivo nas áreas cognitivistas.

EUA é uma sociedade altamente competitiva. EUA tem muita vergonha do posto que ocupam no ranking da OCDE, sobre os sistemas educativos. Avaliam o desenvolvimento destes estudantes. As disciplinas para fazer o ranking são as da linguística e as da matemática. Brasil sempre no fundo da tabela. Sistema brasileiro no ensino médio é muito deficitário.

Em Portugal, 6 mil professores na área das artes visuais foram demitidos, de aulas para estudantes entre 10 e 12 anos e estas horas-aula foram aumentadas em português e matemática. Segue-se a achar, especialmente no discurso conservador, que a matemática e o português ajudam mais as pessoas para melhorar as economias.

A economia digital, contemporânea, pós-moderna, tudo isso é **economia-criativa** e para isso as artes são essenciais. Para emergir a criatividade e a inovação, motores da economia moderna.

Com a implantação de um Modelo empresarial da Escola – na Suécia (privatização das escolas) – caiu muito no índice PISA (da OCDE).

Três conceitos no texto: Foucault- biopoder e biopolítica \ Pinar \ Agamben

O que significa trabalhar em uma escola que seja cosmopolita (p.129)

Biopoder é o poder das instituições modernas para organizar a vida dos indivíduos. Mecanismos de controle.

Biopoder, é ligar a 'bio – vida' com poder, mas não aquela vida biológica, mas a vida dos indivíduos sociais.

- Estandarização, o que é professor?

É a normalização, fazer tudo da mesma maneira, sempre os mesmos planos de aula, as mesmas aulas, é uma padronização.

Prof. Diz que foi aprovada uma lei de que a partir de agora a pós-graduação deverá ser paga, no Brasil. Isso é muito complicado em uma país que precisa muito aumentar a sua massa crítica.

Vocês vão ver o que serão as políticas educativas quando os partidos conservadores chegam ao poder – reduzir currículo, número de professores, forçar as questões cognitivistas, forçar os mídias como braço político. Os mídias publicam notícias escabrosas, com dados forçados e denigrem a moral dos professores. Notícia manipulada que assolou a moral dos professores em Portugal: “9 milhões de aulas são faltadas pelos professores” – a população ficou contra.

- Mas acho que isso é em todo o lugar professor, aqui não é diferente...

- Sim, a mídia é altamente privatizada, aquela mídia isenta está a desaparecer.

A BBC, a CNN, A Tv da França, a espanhola...

Por isso que uma das primeiras medidas do Sartori foi cortar a verba da TV Cultura..

Professor pedófilo foi acusado... (noticia que acabou com a reputação dos professores) – a sociedade aprova então as mudanças na legislação que prejudicou muito os professores.

Texto bem didático e econômico nos conceitos e clara nas ideias.

Cosmopolitismo – professor como intelectual (..) cujo objetivo não é a avaliação, mas o ensino.

Contou que sua filha em Portugal, com 10 anos, foi 'treinada' para um exame nacional para português e matemática e as expressões artísticas foram retiradas.

A melhor educação é aquela que prepara o estudante para seguir aprendendo depois que sai da escola.

Uma educação para a criatividade, que fuja desta estandarização, que fuja da norma.

Tem que haver a matéria, mas tem que haver uma ponte, um equilíbrio entre a problematização e as reflexões que foram levados para dentro da sala de aula.

p.145 – “(...) o cosmopolitismo permite resistir ao isolamento intelectual e construir alianças com outros professores, com os estudantes, a comunidade, e, assim, encontrar resistência e liberdade por meio do conhecimento, narrativas coletivas e diálogos culturais emergentes”.

A Cultura visual é um método, a meu ver, e há maneiras de fazer, como no livro do Hernández, o livro 'Catadores da Cultura Visual'. Catar as imagens, no meio do 'lixo' do facebook, por exemplo.

Uma habilidade do professor de hoje é a do arquivo. Temos que saber arquivar e classificar. Habilidade de catador e arquivista de imagens.

p.140 e 141 – característica performativa da cultura visual – é saber fazer perguntas. A cultura visual mais do que encontrar respostas é a de **fazer boas perguntas**. É muito difícil fazer uma boa pergunta. Na aula de metodologia percebemos, como é difícil para um graduando fazer uma pergunta de pesquisa.

140 – “O que faz pensar que esta é uma situação educativa (des)EMPODERADORA?” Ganham a capacidade de fazer uma coisa... mais autoestima, mais autoconfiança para fazer determinadas coisas. Mas, pode também ser o contrário e sentirmo-nos DESEMPoderADOS.

Quando queremos, por exemplo, entender o que um comunicador está falando e uma determinada língua.

EMPODERAMENTO \ DESEMPoderAMENTO

Um estudante pode também sentir-se atingido em seu ego e se sentir desempoderado.

“A quem serve esta imagem e a quem privilegia?”

Quando entramos no Uol, no Terra, há visualidades que são privilegiadas... há personalidades que são privilegiados...

“Que momentos, lugares educativos representam cada um desses artistas? Por que?”

“Que símbolos utiliza cada artista? Que gestos?”

Prestar atenção nos gestos – não o gesto performativo da dança, mas um gesto atitudinal – algo que se faz por alguém por exemplo, e pode ser um gesto pedagógico.

p. 145 – Giroux – Nossa sociedade fala apenas dos professores “como um dos mais importantes recursos de nossa nação para proporcionar habilidades, valores e conhecimento” quando estas situações desoladoras e incontroladas acontecem” - referindo-se histórias, como uma sobre professores assassinados no massacre de uma Escola de Ensino Fundamental Norte-Americana em 2012, que puseram seus corpos na linha de fogo para proteger seus estudantes.

Ela não defende uma escola neutra, ela fala em tomar partido (p.123).

Vim venders – pensamento egocêntrico consumista - cultura consumista midiática – p.126 (...) “utilizar as aulas do currículo e do ensino das artes para construir um conhecimento situado no mundo e encarnado na experiência do aqui e agora. Um conhecimento que estimule o autoexame por meio de um diálogo e inscrição na história”.

Buscar o autoconhecimento para aplicar nos processos de educação – confrontar nosso próprio autoconhecimento com o dos outros – isso é o que vai nos empoderar.

‘Situações dilemáticas’ – quando temos dúvidas sobre que fazer, quando não sabemos o que é o melhor...

Histórias dominantes sobre educação pública

A subjetividade é um componente essencial e crítico do conhecimento.

Em educação é preciso esperar uma geração para vermos os efeitos.

L: É preciso fazer um pensamento sistêmico e sendo sistêmico, é complexo. Por isso, não se pode pensar o estudante apenas do ponto de vista individual, mas dentro deste sistema complexo que é a sala de aula, a escola, a família, a sociedade, as políticas públicas, etc. Para que haja mudanças, todo o sistema precisa ser agitado por ações, por políticas e há uma grande tendência à inércia.

A educação é uma das organizações humanas que mais tem tendência à inércia – sempre igual estandardizada, padronizada.

Acredito que muitos de vocês não leem os textos, mas eu faço meu trabalho, como o colibri que tenta apagar o fogo com um pouquinho de água de cada vez. Cada um de vocês tem que fazer a sua parte, fazer o esforço de ler os textos. Os textos dão uma condição para fazer pensar de maneira diferente.



Professor comenta sobre um seminário que está ocorrendo sobre o mercado da Arte no Brasil, capital social, capital simbólico, etc.

Temos que ser inteligentes na nossa pedagogia subversiva, saber argumentar bem.

Dominique Willpan – um ex político da França – sobre o atentado na França (ver vídeo)

Filme: ‘O dia da saia’ – história de uma professora que trabalha numa escola com estudantes de muita nacionalidade (ela luta pelo direito de usar uma saia) – filme francês **“la journée de la jupe”**

A teoria manda luz sobre a prática, e isso acontece muito no campo artístico. E o campo artístico muda muito porque se teoriza muito no campo da arte. Uma tentativa de domínio conceitual daquilo que eles fazem.

Apresentação do Texto : A Cultura Visual e a construção social da arte, da imagem e das práticas do ver - Raimundo Martins

Idealismo Alemão – Eagleton

Compreensão da noção de tempo que modifica a apreensão das imagens.

Estruturalismo – a virada linguística

Coordenador: O conceito de Cultura está muito acoplado ao que está ligado à cultura visual como disciplina, ou não disciplina – de maneira exótica. O que uma disciplina tem para dizer que é disciplina? Tem um corpo teórico, um colegiado de nomes dentro da disciplina, uma historiografia... uma não-disciplina seria algo difícil de definir, mas é para dizer que a cultura visual é uma área porosa. Mal estar entre os Arte-educadores que defendem que a Arte tenha que ser separada e aqueles que entendem que a arte faz parte de um outro conjunto com outras visualidades que circulam em nosso espaço midiático, cotidiano.

Coordenador: O ensino a partir da grande arte é uma perspectiva também aceitável, dependendo do contexto e do que se quer ensinar.

Coordenador: Com o conceito de cultura da antropologia a partir de Geertz, Levi Strauss, Malinowski, são visões importantes da cultura como modo de vida e está conectada com a cultura visual para contestar aquela visão de alta cultura, do campo das elites para o campo da vida cotidiana. As relações entre as pessoas também é cultura, não só os objetos... A cultura se tornou plural e vai ao cotidiano. Por isso, os estudos culturais são uma grande base dos estudos de Cultura Visual. A Universidade nem sempre foi aberta à contemporaneidade, há 30 anos atrás estudar o contemporâneo não era permitido, então que os estudos culturais tiveram muitas dificuldades para adentrar a academia, temas ligados ao cotidiano, à família, e à Cultura Visual tem consciência da contemporaneidade e o peso que o visual tem na nossa cultura contemporânea. Patamar que dá grande importância à Cultura Visual.

Virada linguística

Virada Cultural

Passaram uma imagem e o que pensou na hora – o que cada um pensou... as representações giraram em torno do consumo, do movimento, das compras daqueles que podem ou não fazer estas compras, pensaram em família, outro olhou os calçados... por isso que as ciências humanas não são ciências exatas. Professor viu a faixa dos Beatles. As imagens que temos dentro de nossas cabeças.

Hiper cultura visual – Izenhauer – imager bombarder (bombardeamento de imagens), é uma lógica do capitalismo.

Capitalismo simbólico, cultural, capitalismo desire (níveis de desejos dos sujeitos)

O capitalismo simbólico é aquilo que os artistas podem dominar.

A cultura visual, ao contrário da semiótica busca outras coisas. A semiótica busca mais coisas de significado, mais evidentes. A cultura visual olha mais aquilo que não está na imagem. Quando a semiótica tenta sair da imagem, vê o avesso e chegar a um nível de criticidade, deixa de ser semiótica e vira outra coisa, vira cultura visual ou estudos visuais.

Imagem olhada fatiada – e depois integral – muito sentidos diferentes apareceram.

***histórico da Cultura Visual:** Duas eras da cultura visual: dos anos 90, bem estruturalista, bem crítica, que tenta dar relevo às minorias; e uma cultura visual que tem a consciência da importância do leitor. Isso é uma maturidade. O livro de Didi-Huberman, o que vemos o que nos olha, inverte um pouco a perspectiva tradicional, muito conectado com as filosofias da diferença, de que a nossa vida pode ser uma obra de arte. Isso é muito característico de nosso tempo.

A força da imagem: ela tem mais poder quando está fora de seu contexto.

Grande ironia: estuda-se toda a história como imagens em história da arte, mas não estuda a cultura visual daquele período. As imagens que vemos das obras já vem modificadas nos livros. Muitas vezes poderíamos acessar aquele conteúdo da imagem ao vivo.

A tendência da interpretação que marcou certa época poderia ser resumido à: “O que está ali?” – da semiótica – uma pergunta estruturalista;

Uma outra pergunta é ‘porque está ali?’

Nesta segunda era da cultura visual, a pergunta é: “Como eu estou ali?” – traz a relação do leitor com a imagem.

Filme: duas visões para entender o que é uma árvore (perspectiva de um cartesiano e de um sujeito da teoria dos sistemas)

****Marina Abramovic e Lúcia Clark**, dois expoentes que possivelmente só não são mais reconhecidas por estarem fora do eixo EUA-EUROPA

Eua-Europa é o grande eixo legitimador da arte contemporânea hoje.

Conceito chave em cultura visual: **intertextualidade ou intericonicidade; cotidiano**; quando um campo começa a se estabelecer com um corpo teórico denso, uma narrativa legitimada, seus autores, será que não está na hora de transformar-se em uma disciplina. Cultura Visual quer sair da lógica do conhecimento compartimentado, mas que daqui a pouco se deixa levar pela lógica disciplinar.

- Vertente política e crítica da Cultura Visual (está relativa ao contrapoder).

- Vertente pós-estruturalista da Cultura Visual (corre o risco de entrar em uma alienação) – os sujeitos estão sob o ponto de vista muito atômico.

A Cultura Visual é estudada muitas vezes como algo idealizado, mas que temos que observar estes pontos mais ‘negativos’.

Sob o ponto de vista pós-estruturalista, a árvore é algo muito mais vivo, quer uma coisa muito mais ampla, expirável, mais relacional.

Esculturas que cheiram... um aspecto interessante da bienal... formas de se relacionar com o visual com outras coisas que não são visuais.

Os terroristas islâmicos nos pegaram nas aulas hoje, mas não havia como ignorar. Por isso trabalhos com esta pedagogia de risco. É isso que muitas vezes faz com que provoque reações inesperadas nos estudantes. Por isso, trabalhar numa perspectiva da história da arte é muito mais cômoda.

O trabalho artístico possa ter outras funções na sociedade: não só como artefato para troca e nem somente para fruição, mas integrar o capital simbólico.

Alguns relatos sobre projetos – ralos e sintéticos

Data: 25 de novembro de 2015

Algumas notícias um pouco desanimadoras com relação aos rumos do Pibid, que parece estar realmente ameaçado.

Apresentação dos projetos

Relato bastante breve sobre o andamento dos projetos.

Discussão do texto da Alice Martins

A questão básica é a de como a imagem em movimento vem influenciando na percepção do ser humano... Destaquem uma frase que lhes chamou a atenção. (coordenador)

A questão de usar o filme para matar tempo... (pibidiano)

Há um uso displicente do cinema na escola... Lei que obriga duas horas semanais de cinema na escola. A questão é se a escola tem condições técnicas e de formação para suportar estas atividades – para que estas atividades não se tornem a tal ‘matação de tempo’, que o filme sirva para discutir temas e o filme ter intencionalidade educativa forte. (coordenador)

Estava vendo Star Wars e é um conflito familiar... muito mais que uma guerra nas estrelas, é um conflito familiar espacial... (pibidiano)

Algumas formas de arte erudita não são de fácil acesso como o cinema, por exemplo. Amanhã há um concerto da Orquestra da Universidade em troca de um brinquedo antigo. O cinema é tão ou mais acessível. (coordenador)

Se há uma condição que hoje pertence ao jovem são os prosumer – produtor-consumidor – mudaram a condição dos jovens a partir do momento que conseguem, sabem produzir imagens... são produtores-consumidores de suas visualidades. **“prosumers”** (coordenador)

A realidade antiga produtor x cinéfilo em que o cinéfilo não reagia; festivais de cinema só com imagens de celular.

Vi o filme o “bom, o mau e o feio” 37 vezes e a minha maior decepção é que descobri, há pouco tempo, que aquele filme foi filmado a menos de 500km da minha casa... eu achava que tinha sido filmado no Arizona, EUA... mas filmar na Europa é mais barato... (coordenador)

A escola tem que fazer esta conexão dos estudantes que são produtores e consumidores. (coordenador)

Para o ano que vem poderíamos pensar o pibid a partir desta questão: como podemos possibilitar nossa forma de atuar na escola – não pesquisar os jovens, mas com os jovens uma certa problemática. (coordenador)

Há um grupo estudando como aquela imagem daquela criança de dois anos morta afogada numa praia conseguiu causar mudanças políticas na Europa depois que se tornou um viral– ajudou a criar uma aceitação da imigração (que agora acabou a se fechar por conta do atentado terrorista). (coordenador)

Ano passado saíram várias bibliografias sobre cinema e educação. Artigo prof. Lutiere sobre cinema e educação e que tem uma lista de filmes.

Data: 02 de dezembro de 2015

Informações sobre a situação do pibid – decisões sobre a manutenção do pibid a partir de março de 2017.

Início das apresentações dos projetos

Grupo 01

Tema: autorretrato – modalidade contemporânea \ selfie (8º ano)

3 encontros

Selfies de pessoas famosas

Fizeram as selfies em sala de aula. Depois os pibidianos levaram as fotos impressas em PB para que eles trabalhassem sobre as fotos, fizessem interferências, colagens...

Eles fizeram as suas fotos e depois não fizeram mais interferência. Não querem mexer nas imagens que fizeram... Se gostaram tanto nas fotos que não quiseram interferir.

Discussão sobre o espaço público - colocaram as suas fotos nos corredores e que depois que os outros estudantes interferiram nas fotos deles, eles não gostaram. Estudantes que se identificaram como no pibid e fizeram xerox na escola sem autorização.

Grupo 02

Tema: diversidade de gênero

Turma de Eja (noite, 5 ou 6 estudantes)

Ao invés de power point, produziram um diário.

Mostraram o vídeo da Holly siz – do menino que usa vestido e depois os estudantes colocaram duas perguntas no quadro que estes estudantes responderam... Depois assistimos o curta ‘eu não quero voltar sozinho’ (menino cego). Um menino disse quando acabou o filme “Eu não entendi nada”. A turma foi um pouco mais fechada, mais difícil de trabalhar mas no fim, acho que alguns movimentaram um pouco o que pensavam – “meu corpo minhas regras”

Identidade \ expressão \ sexo biológico \ orientação

Grupo 03

Tema: Modos de ver e o pensar sobre si

A ideia era trabalhar com o corpo, daí fizemos uma dinâmica. Os estudantes desenharam o corpo do outro num papel pardo e a partir das conversas surgiu o tema dos modos de ver.

Como eu me vejo – fizeram uma escrita sobre si

Diferentes modos de ver – imagens que mudam de acordo com a percepção

Trabalho: aquilo que eu não me vejo e aquilo que me vejo: uma moça com corpão – o que eu queria ser e uma pessoa mais velha, o que eu não queria ser.

Grupo 04

Tema: Arte de rua - 7º ano

Modos de subjetivação dos estudantes a partir da arte de rua – Lambe e stencil

Passaram um vídeo sobre diversos pontos de vista. Os estudantes falaram bastante mas parecem que se sentiam ‘podados’ (com medo de falar) – supervisor disse: eles não respondem nem a chamada!

Na segunda aula – técnica do lambe-lambe. Foi difícil eles não queriam fazer

‘Esse menino sofre bullying dos outros porque ele trabalha...’

Um menino bem novinho (16 anos): ‘esse é pai’ – faz uns 3 ou 4 meses

Grupo 05

Tema: criação e produção de uma narrativa visual fílmica na Escola

‘70 millions of horses’

Fresh guaca mole

Vídeo que ganhou vários prêmios da menina que toma leite com a mão

Os estudantes produziram 4 vídeos, um sobre homofobia, um sobre encontro, outro sobre solidão e outro sobre o lixo. Todos fizeram os vídeos e editaram a partir de aplicativos no celular.

Grupo 06

Tema: A fotografia e suas expressões como tecido provocativo de pensamento nas aulas de artes visuais – 9º ano

Os estudantes fizeram fotografias de seu cotidiano e uma fotografia dos meios de comunicação.

O grupo fez nove encontros conseguindo um tempo maior e um aprofundamento dos temas do projeto.

Grupo 07

Tema: Narrativas do cotidiano: Fanzine e quadrinhos - 9º ano

Grupo 08 –

Tema: Eco Art e Artes visuais

Perceberam o espaço da escola – clube de mães cheio de lixo e abandonado.

Sofá abandonado ao lado de fora da escola.

Projetos de Trabalho nas Escolas

Escola 01 - (PTE01)

Data: 08 de maio de 2015

Chego na Escola 01 uns 30 minutos antes do início das aulas. Tinha a intenção de conhecer um pouco o bairro, as redondezas. Aquela Escola da qual eu já havia estado apenas uma vez há muitos anos atrás e que foi o lugar onde estudaram uns quantos amigos meus. Espero lá pela frente. Caminho um pouco, observo o seu entorno... árvores grandes e bonitas – algumas caídas, possivelmente por conta de um temporal de vento naquela semana. Entro vagarosamente na Escola pensando que alguém poderia me abordar. Mas nada. Não há quase ninguém. Um que outro estudante começa a aparecer. Na frente, uma estrutura de grades um pouco debilitada. Entrando na escola, murais, cartazes e trabalhos que até acredito, são oriundos de trabalhos lá do Pibid de outros semestres. Uma pintura na parede e uma ‘geladeira-arte’ no meio do pátio. Uma Escola é sempre uma escola. Os anos vem e vão e a sensação de entrar em uma, seja onde for, é sempre muito semelhante.

Esta observação inicial é interessante porque ajuda a dar início a uma série de pensamentos sobre que acontece dentro da Escola, que a movimenta e que são revelados através destas imagens que me interpelaram logo de chegada. Uma das imagens que me chama a atenção é a do mural dos ‘bons’. Lembrei-me do trabalho de tese da professora Susana Rangel da UFRGS sobre a decoração dos ambientes das escolas, que são feitas, na grande maioria das vezes, com um intuito puramente estético e sem reflexão sobre o que aquelas visualidades que ali são disponibilizadas para as crianças e adolescentes podem proporcionar.

Vejamos bem, o mural do mascote da Escola se intitula ‘Bons’, onde há ali um cartaz com a oportunidade de oficina de violão e também as listas com os nomes dos integrantes de times da Escola para torneios (não sei bem de que esportes). O que este mural nos faz pensar: quem não entra nos times da escola ou não tem talento para as oficinas de violão não servem na categoria dos ‘bons’. No meu caso, em tempos de escola, jamais estaria neste mural, pois nunca tive habilidade nem para esportes e nem para a música. Então, não querendo maximizar a questão, mas me parece haver aqui indícios de uma situação que, pode revelar uma educação em cima de padrões tradicionais.

Mas olha só que interessante, enquanto o mural que aparentemente é ‘oficial’ da escola traz esta visão, outros locais estão cheios de produções provavelmente de estudantes e que trazem muitos questionamentos que exatamente ‘abalam’ estes modelos educacionais mais rígidos. Uma geladeira no meio do pátio; um dos juros do lado de fora com uma pichação; um grafite na parede interna da Escola que não representam identidades hegemônicas; um cartaz que revela uma crítica ao culto da beleza e do corpo... Isto revela que a escola parece estar se movimentando muito a partir do olhar dos estudantes.

Permaneço na frente da Escola. Os estudantes começam a chegar. Chega então a Carolina, estudante do Pibid que combinou de se encontrar comigo ali. Entramos até a sala dos professores. É lá que aguardam o sinal tocar. A Escola se povoa. Chegam também Vitor e Ana. Conversamos um pouco. Eles me explicam que aguardam o prof. supervisor ali. Ele irá apresentá-los a nova turma. Pergunto se haviam feito o projeto especificamente para aquela turma. Eles comentam que já haviam aplicado o projeto outra vez em outra turma de perfil um pouco distinto, estudantes mais velhos, mas que vão testar nesta para ver como vai ser. A turma em que eles trabalharão é de 6º ano, cerca de 10 estudantes com idade próxima aos 12 anos. O sinal toca, o prof. supervisor vem buscar-nos e levar-nos até a sala de aula.

Entramos na sala. O ambiente da sala um pouco ‘triste’, típico de muitas escolas públicas, com classes riscadas, a sala bem desorganizada. Mas, apesar disso, a distribuição espacial da turma parecia fazê-la ‘unida’. Uma espécie de ‘bagunça organizada’ distribuía os estudantes na sala.

Ao entrarmos, os estudantes estavam terminando um trabalho que havia sido anteriormente proposto pelo prof. da Escola. Estavam, alguns, entregando este trabalho. Então, a princípio sem fazer nenhum tipo de conexão entre este conteúdo anterior, o prof. apresentou os estudantes do Pibid e disse:

- Agora nós vamos parar com o que estamos fazendo e vocês vão fazer uma outra coisa, vocês têm visita, não sei se perceberam... eles vão fazer com vocês algo diferente...

Os pibidianos se apresentaram, disseram que faziam parte do Pibid e que iriam desenvolver um projeto de trabalho com eles nas próximas aulas. Pediram, então, que os estudantes se chegassem mais à frente. A turma toda veio, com exceção de um menino no fundo da classe que se mostrou um pouco. No entanto, quando começaram a falar sobre o projeto, prestava atenção. As classes ficaram de lado e eles todos se aproximaram **'desorganizadamente como um grupo'**.

Os Pibidianos pediram para que os estudantes sentassem mais à frente (fizeram algo como uma meia-lua). Conseguiram que todos se chegassem, com a exceção de um deles, que permaneceu ao fundo.

- *Então pessoal, nós vamos trabalhar com vocês as visualidades e as expressões artísticas no cotidiano. Que expressões artísticas vocês veem no dia-a-dia de vocês? Quando vem para a escola? Quando vão ao centro?*

- *O que são manifestações artísticas?*

- *grafite...*

- *desenho...*

- *pichação...*

- *Eu acho feio a pichação...*

- *pichação é coisa de 'maloquero'....*

- *Eu acho bonito...*

- *Aquelas letras horrorosas...*

- *depende da pichação...*

Vitor faz uma diferenciação entre grafite e fixação.

- *Que outras manifestações vocês conhecem?*

- *Esculturas...*

- *Alguém sabe o que é uma intervenção artística? Já ouviu falar?*

Silêncio...

- *A intervenção serve para fazer as pessoas pensarem em algo...*

- *A 'estátua' prateada lá no centro... alguém já viu?*

- *Vocês vão ao centro?*

- *Mais ou menos...*

Em meio à conversa, descobre-se que a maioria mora em Camobi, que estes estudantes vão pouco ao Centro da Cidade.

- *Vocês foram na Feira do Livro? – Prof. supervisor*

- *Não quiseram nos leva, 'nós somo' muito incomodativo.*

- *Alguém foi na Feira do Livro por conta?*

- *Nunca fui...*

- *E instalação vocês conhecem?*

Silêncio.

- A intervenção é diferente da instalação. A instalação é a construção de um espaço próprio para mostrar algo. A intervenção é quando alguém intervém no espaço público, faz as pessoas pensarem alguma coisa. Já ouviram falar da Marina Abramovich?

- Esse trabalho vai ter também nas outras? Na 6A e 6B?

- Não... vocês são privilegiados!

A turma grita. Comemora.

- No meio do caminho, indo para o centro, ali passando o Castelinho, o que é aquilo? Prof. supervisor faz um movimento com o corpo para remeter a uma escultura que a cidade possui.

- Vocês conhecem alguma coisa de arte contemporânea?

- No calçadão tem 'uns treco' que é obra de arte?

- Tem algum outro tipo de manifestação artística que vocês gostariam de trabalhar?

- Não... o grafite...

Em meio a estas discussões, o estudante que permanecia ao fundo começa a prestar a atenção, se mostrar interessado e em alguns momentos até se manifesta, com relação ao tema das pichações e grafites.

- Vocês têm facebook?

- Sim!!!

Todos dizem que sim.

- E celular, vocês têm?

- Sim...

- O meu tá quebrado...

- Eu não tenho...

- Mas todo mundo tem como fazer uma foto? Tipo, pode pedir emprestado o do colega...

A turma responde positivamente.

- Então, é o seguinte, nós vamos pedir que vocês comecem a observar o cotidiano de vocês e façam algumas fotos de algumas expressões artísticas que vocês vêem no dia-a-dia, tipo no caminho para a escola, no bairro de vocês, ou quando vão no centro...

- Depois a ideia é a gente criar um grupo no facebook e postarmos as fotos lá para irmos discutindo, ok?

- Pode ser?

- Sim...

- Quem poderia criar o grupo no face?

Um menino se prontifica a fazer o grupo. Vitor conversa e combina com o menino sobre este assunto.

O sinal toca.

- Então pessoal, não esqueçam do que combinamos, cada um vai fazer pelo menos uma foto para depois nós olharmos juntos e discutirmos, ok?

- Até a semana que vem...

Ao sairmos da sala de aula, já no pátio, ouvimos um grito uníssono de uma outra turma. Não pude compreender exatamente o que foi dito. Então o prof supervisor diz:

- Escutaram? Esta é a 6ªA... 'boa tarde professor!', coisa mais linda, é a única turma que eu vi assim até hoje...

Então nos despedimos.

Ao sair da aula tive uma grande quantidade de pensamentos. Em primeiro lugar o que mais me inquietou diz mais respeito ao meu lugar como pesquisadora, pois que a sala de aula é um ambiente muito complexo e que movimenta uma quantidade interminável de sentidos. Assim, conseguir detectar o que, de fato, é relevante, não é uma tarefa simples e sinto que terei que me esforçar neste sentido para não deixar passar o que de 'mais profundo' é preciso ser captado. Com relação às percepções que tive da aula em si, uma série de coisas, em primeiro lugar, um impacto com relação ao ambiente. Este impacto revela a maioria das situações da escola pública. A sala de aula me pareceu tão 'pouco aconchegante', bagunçada, sem 'cuidado' ou 'identidade'. Sei que esta é uma questão muito delicada pois a situação dos investimentos em educação pública em nosso país sempre ficam a desejar, mas penso no que aprendi sobre a Escola da Ponte, de que o ambiente faz parte do aprendizado... se sentir bem é fundamental para que se aprenda mais... este tipo de conceito não é pensado na educação brasileira... É como se o ambiente fosse algo separado, que não tivesse influência no aprendizado... A imagem da sala de aula também se torna uma visualidade. Talvez ninguém nem pense sobre isso, mas como uma sala de aula organizada de outra maneira poderia potencializar o que se aprende... Enfim.

Uma outra coisa que tive a impressão pelas falas dos estudantes é que esta é uma turma meio estigmatizada como 'turma problemática'. Isso ficou claro quando, em primeiro lugar, a menina disse que não os levaram para a feira do livro porque eles eram 'muito incomodativo'. Depois, o prof. supervisor comentou, na saída, que esta era uma turma de repetentes e que eles eram 'difíceis'. Notei na hora que perguntaram se aquele trabalho era só para eles ou se o 6º ano A e B também teriam e que foi-lhes dito que o projeto era exclusivo na turma deles, sentiram-se muito felizes. Há, me parece, escondido por detrás destas questões, algo a ser pensado sobre 'modelo', sobre 'reconhecimento' e autoestima. Vamos ver o que vai acontecer adiante.

Algo que me deixou chocada, foi a questão do tempo curto. Obviamente sempre soube da estrutura dos 50 minutos da escola, eu mesmo vivi isso como estudante, mas como docente, nunca tinha tido um contato assim tão de perto. É simplesmente incrível o malabarismo que o professor precisa fazer para chegar em sala, conseguir a atenção dos estudantes, fazê-los 'mergulhar' no tema, pois que, neste caso, como é o primeiro período, estão todos muito agitados e loucos para conversar entre si; e quando a aula começa a querer engrenar, o sinal toca. É um verdadeiro desafio. Com certeza, o pensamento, a criatividade, não funciona de forma fracionada como está pensada a escola. A cabeça do estudante não é um armário cheio de gavetas que você abre e fecha de 50 em 50 minutos. Como lidar com isso? Vamos ver...

Data: 15 de maio de 2015

Cheguei à Escola neste dia para seguir acompanhando o projeto dos Pibidianos sobre as intervenções. Na última terça-feira, foi realizada uma aula extra (para recuperar uma falta destes estudantes) e eu não pude estar presente. Nesta aula, me relataram terem exibido vídeos sobre artistas e exemplos do que

poderiam ser as instalações. Foi criado um Grupo no face para socializar o material (grupo criado por um estudante da turma). Pedi que os Pibidianos me incluíssem no grupo para que eu pudesse acessar estes materiais, no entanto, não fui adicionada ainda.

Sobre os materiais que foram trabalhados nesta aula em que estive ausente, algumas das referências que me foram passadas pelos pibidianos em um relatório posterior onde aparceram obras de: Banksy; Eduardo Srur; Alexandre Orion; JR Fotógrafo.

Neste dia, chegada à Escola, comparecerem dois dos Pibidianos, 10 estudantes presentes na sala e o professor da escola que chega alguns minutos atrasado. Entra na sala, dá bom dia e não recebe retorno. Com uma quantidade significativa de conversa os Pibidianos tentam dar início à aula retomando brevemente o que haviam comentado na aula anterior, citando alguns exemplos.

Tão em seguida os Pibidianos solicitaram que os estudantes se dividissem em grupos para que pudessem iniciar uma criação de algo na escola.

Vocês vão montar o que querem fazer na intervenção (...) é para anotarem o que querem fazer e depois anotarem os materiais (...) anotar que ideia vocês querem desenvolver (...) O que é mais importante é a ideia (...) lembram dos artistas, o que eles faziam? (...)

As conversas persistem um pouco mais os estudantes se dividem e aparentemente iniciam o trabalho. Os Pibidianos acompanham os grupos tentando auxiliar, explicando.

- Profe, o que é uma intervenção?

- Intervenção significa intervir, fazer alguma coisa mudar (...) por exemplo, em outra escola, queriam que as pessoas lessem mais (...) colocaram, então, um armário, livros e frases para as pessoas pensarem (...).

- O surfista prateado que tem lá no calçadão é um exemplo? O que ele fica fazendo ali?

- Ele intervêm no espaço das pessoas que estão passando... faz as pessoas olharem, pensarem, comentarem...

- A gente não entendeu o que é pra fazer profe!

- Pessoal, vocês tem que pensar em alguma que queiram fazer, usar um tipo de linguagem para produzir algo, modificar alguma coisa... mostrar algo...

Em um dos grupos, um dos pibidianos explica a técnica do stencil. Os pibidianos circulam nos grupos tentando ajudar.

Os estudantes seguem trabalhando com auxílio dos Pibidianos. Alguns mais e outros menos focados. O nível de concentração na atividade não é muito acentuado. E para diminuir ainda mais a concentração e o tempo que se tem para a atividade, uma professora pede licença para tirar uma fotografia da turma... todos os estudantes se deslocam a frente do quadro e depois de certo tempo de bagunça, tiram a foto. Perdeu-se ali mais um pouco da concentração que tinham.

Já quase ao final da aula, o professor supervisor busca algumas imagens interessantes de intervenções na cidade e mostra aos estudantes no celular.

Um dos Pibidianos recolhe as folhas com as listas de materiais e a aula se encerra.

Observações minhas posteriores à aula:

Ao assistir esta aula não pude me desprender de minha experiência como professora, sobretudo da disciplina de agência, no curso de Publicidade e propaganda. Enxerguei ali, algo muitíssimo semelhante ao trabalho que desenvolvo com meus estudantes na parte de criação. O desenvolvimento de uma intervenção artística guarda muita semelhança com o desenvolvimento de uma campanha publicitária, no sentido de criar uma ideia que altere um comportamento. Desta forma, pude perceber que, para que

uma criação seja alavancada ali naquele momento – para além do desafio de **criar uma conexão** inicial com os estudantes burlando o tempo precário – acredito que seria muito prolífico se fosse trabalhada uma espécie de metodologia de criação, quer dizer, os estudantes não sabem criar sozinhos, eles precisam de um empurrão com relação à entender ou a procurar como pode desenvolver um processo criativo.

Aqui há uma questão com relação à concepção do trabalho artístico – que pode ser entendido como dom, como iluminação e\ou como suor, trabalho... entendo que, acima de tudo, criação é trabalho, é pesquisa, é pensamento e que necessita sim, de uma parcela de método. Quando meus estudantes precisam iniciar a criação de uma campanha, trabalhamos com a estratégia do *brainstorm* (tempestade mental), trabalhamos com a técnica da palavra-puxa-palavra, com a bricolagem e outras estratégias criativas que auxiliam os estudantes a movimentarem as suas ideias. Além disso, a referencialidade é, para nós, algo fundamental. Buscar algum material para se inspirar e não criar do nada, sem a inspiração de nenhuma imagem, cheiro, ou coisa parecida. O instinto criativo do estudante precisa ser instigado. Uma estratégia seria fazer uma espécie de brainstorm coletivo, no quadro, com a ajuda do professor, para dar início ao processo.

Como disparar o pensamento dos estudantes?

Outro aspecto que poderia colaborar muito, acredito, no desenvolvimento das ideias – e na questão política e social da atividade - seria incentivar uma conversa coletiva sobre ‘o que está errado na escola? O que pode ou precisa ser mudado? Neste sentido, como pode a arte ajudar a modificar este contexto?

Fugir da educação artística tradicional em que o objetivo principal era desenvolver habilidades, técnicas expressões artísticas... estas expressões devem ser **o meio para uma reflexão**. O que ocorre é que se dá mais ênfase para o produto final do que para o processo... o processo de pensamento sobre o assunto ficou diminuído.

A partir de uma discussão geral sobre o poderia ser mudado, cada grupo poderia, então, iniciar a sua criação particular.

Uma outra observação que realizo é sobre a potência que pode ser criada com o programa Pibid com relação à partilha de informações (Pibidiano-supervisor) que pode ocorrer entre: o pibidiano – que momentaneamente tem pouca experiência com a atividade docente e a escola e pouca informação sobre os estudantes e as turmas – e muita informação e vontade de inovação com relação às metodologias e conteúdos da área da educação e artes visuais; de outro lado, o professor da escola, embora muitas vezes distante dos conteúdos, discussões e metodologias mais atuais do ensino das artes visuais – como a cultura visual, por exemplo- poderá ser uma potência de experiência docente, de vida, de informações sobre a escola, sobre as turmas, sobre os estudantes, que são valiosíssimos.

Noto que ao início da aula – também por ser o primeiro período da tarde – os estudantes têm uma dificuldade muito grande de concentração, de foco. Os estudantes todos muitos dispersos na sala e foram convidados de uma maneira muito pouco persuasiva, talvez, a se integrarem na discussão. Considerando que, por natureza, já é difícil capturar o jovem ou a criança, é preciso, de alguma maneira, forçar a criação de um ambiente que desperte para aquele tema a ser trabalhado. Neste caso, talvez o uso de imagens pudesse ajudar muito, pois lembrar o que havia sido visto apenas verbalmente não foi suficiente para esta captura inicial e fundamental dos estudantes, sobretudo porque havia um ou dois estudantes que haviam faltado na aula passada e não sabiam do que se tratava. A questão é: **como capturar o estudante para que ele se foque na aula? Não poderia a visualidade receber esta incumbência?**

Se chego a conclusão mais que óbvia de que é muito difícil a captura do estudante no início da aula, sobretudo quando se está sob a égide do tempo curto e fragmentado da Escola. E, por sabermos o potencial persuasivo e envolvente da linguagem imagética, não seria o uso de imagens um dispositivo eficaz para este ‘mergulho’, esta ‘captura’ do estudante logo no início da aula?

Data: 29 de maio de 2015

Hoje foi o último dia do projeto na Escola 01. Na semana anterior, devido a minha prova de suficiência de língua estrangeira, não pude participar e foi um momento importante, o momento em que os estudantes deram início à parte prática. Desta maneira, quando cheguei à Escola hoje, Vitor contou-me rapidamente um pouquinho sobre como havia sido a aula anterior. Falou-me que, dos três grupos que haviam se formado na semana anterior, um havia cindido, os integrantes dos grupos migraram de um para outro grupo.

Logo na chegada, os pibidianos se mostraram um pouco aflitos, pois que na última aula, ao levarem parte dos estudantes para o pátio da Escola para iniciar o trabalho prático, de alguma maneira, o trabalho 'saiu do controle' quando os estudantes, entusiasmados com a potencialidade de se expressar, usaram uma parte bem maior dos muros do que aquela que os pibidianos haviam pensado. Relataram-me também que os grupos haviam desenvolvido uns projetos em aula, mas que, no contato com a prática se entusiasmaram e tudo se modificou. Na hora que cheguei, fomos ao espaço externo da Escola e fotografamos o trabalho até aquele momento.

Quando o sinal tocou entramos em sala de aula. O professor supervisor fala sobre uma operação de pichação que estariam desenvolvendo na cidade (pelo que pude compreender, se referia a uma operação da polícia para prender pichadores). Ele disse que era para eles pensarem se eles conheciam alguém nesta situação, se isso seria algo que valia a pena para o futuro deles, porque depois vão para a cadeia e não saem mais... A turma escuta calada...

Os estudantes começam a retornar a seus grupos.

Professor supervisor traz para a turma ver um recorte de jornal sobre uma corrida de rolimã. Ele mostra e ensina aos estudantes como se fazia um destes. Conta que em sua época, ele mesmo construiu o seu.

Os pibidianos retomam o assunto dos projetos e pedem que os trabalhos sejam revistos e complementados, tem em vista que a maioria 'fugiu' do tema que haviam planejado, sobretudo daqueles que fizeram apenas seu nome no muro...

- Tudo bem modificar um pouco fugir um pouco, isso faz parte, mas a questão é que vocês tinham um projeto e precisam completar para que quem passe possa compreender a mensagem que vocês queriam passar... colocar apenas o nome ali não significa muito...

- Vocês fugiram um pouco da temática, não que isso seja necessariamente um problema, mas temos que cuidar para que façam alguma relação com o que haviam pensado antes...

- O spray terminou, mas temos ainda tintas e rolos, vamos lá trabalhar...

Parte da turma vai para o pátio e outra parte fica em sala, fazendo um trabalho com cartazes.

No pátio, para onde me dirigi junto a parte do grupo, os estudantes recomeçam seus trabalhos.

- Vocês percebem que quase não dá para ver o que foi pintado porque o fundo é muito confuso!

Os estudantes, por iniciativa própria, com a tinta branca, começam a pintar o muro de branco, constituindo um fundo que faz 'saltar' aos olhos as figuras que haviam desenhado. Algumas frases e nomes escritos no muro são apagados por eles.

Os pibidianos trabalham junto, auxiliando os estudantes.

Uma estudante tão envolvida coloca a mão na tinta, sente a textura da tinta.

Os estudantes se empolgam e começam a querer 'preservar a escola' pintando os muros.

Tão empolgados estão que um deles sobe em uma goleira para pintar.

- *"Não era hora de pintar esse muro, com esta temperatura a tinta não seca e tinha que ter tirado esse limo, a tinta não fixa aí, desperdício de material"*, diz prof. supervisor.

Professor da Escola, pibidianos e estudantes trabalham juntos.

Os Pibidianos conseguem a liberação para que o trabalho siga por mais um ou dois períodos. Os estudantes vibram.

Ao final, todos participaram. Roupas e mãos sujas atestam o envolvimento com a atividade. A turma que ficou na sala também produziu algo, um cartaz sobre a questão do uso de drogas. O cartaz foi fixado na entrada da Escola e os estudantes comentaram sobre a temática.

Reflexões minhas ao final da aula e do projeto:

Uma questão a ser destacada nestes processos é a de que esta **fragilidade na formação dos grupos** (que se forma, se dissolvem, se reconfiguram) também por conta **do alto índice de ausência** dos estudantes (esta é uma questão para a qual tenho curiosidade em saber: é habitual nas escolas os estudantes faltarem tanto?) prejudica um pouco o projeto do trabalho. Os estudantes já são naturalmente dispersos, agitados, o tempo é curto para que um envolvimento mais aprofundado ocorra, e ainda, se os membros dos grupos não aparecem ou migram a toda hora, a probabilidade de haver um projeto e a efetivação deste de maneira mais redonda é quase impossível.

De qualquer forma, acredito que vale muito a experiência da livre expressão, vale muito a experiência mesmo, o sentir o contato com aquelas formas de expressão, linguagens e materiais que nem sempre são acessíveis aos estudantes. Hoje foi uma sensação muito boa e interessante sobre como os estudantes se movimentavam, pareciam estar realizados com uma espécie de liberdade sempre tão cerceada. De repente se viram 'donos' **ou se sentiram realmente parte daquele espaço público que é a escola**. Pintaram e trabalharam naquele muro como se fosse uma extensão deles mesmos ou de suas casas. Interessante que uma parte dos grupos iniciou um processo de **'apagar'** o que não achavam que estava bem. Diante de uma breve conversa que os Pibidianos tiveram com eles logo nos primeiros instantes de aula, colocando que, tudo bem, o trabalho havia se dilatado um pouco para além do programado 'não que isso seja um problema' mas é preciso rever e ampliar o sentido do que fizeram, quem escreveu seus nomes, tudo bem, mas o que isso quer dizer? **Aliás, me pergunto, a necessidade constante de registrar seu nome revelaria uma necessidade de que? Uma necessidade de reconhecimento, uma chamada de atenção, o que o grafite representa para estes estudantes? Para além de pintar os muros da escola, o que o contato com aquela linguagem diz destes estudantes?**

A fascinação dos estudantes no uso de materiais diferentes, como o spray e a fascinação na possibilidade de intervir em um lugar 'sagrado', público, não permitido, no muro onde ninguém pode pintar – há aqui uma questão de **visibilidade, de reconhecimento**. – Especialmente com relação a estes estudantes que são a 'turma que não deu certo', a turma estigmatizada, dos repetentes. Como o trabalho com estas expressões artísticas poderia incidir nesta auto-imagem de que 'somos a turma que não deu certo, a

turma que ninguém aguenta e que ninguém quer’, talvez isso tenha se tornado um ‘título’, que precisa ser preservado pelos estudantes da turma, ‘os transgressores’. Esta informação, trabalhada de forma mais aprofundada, poderia resultar em outras coisas mais... “Agente é a pior turma do colégio”

Os movimentos dos estudantes no fora da Escola foram muito significativos, principalmente quando uma estudante **‘enfio a mão na tinta’** e começou a pintar o muro com a própria mão. Aconteceu ali algo de sinestésico, o tátil e o visual juntos, o sentido sobre a textura do muro. Ela queria fazer parte do trabalho a qualquer custo, estava se sentindo parte daquilo.

Visão do supervisor na Escola: “Não era hora de pintar esse muro, com esta temperatura a tinta não seca e tinha que ter tirado esse limo, a tinta não fixa aí, desperdício de material” – esta fala do professor pode ser um indício de um **valor dado ao produto final**, reduzindo a relevância o processo, ou o que os estudantes estavam experienciando naquele momento ou ainda ou que aquela atividade significou para eles... “Eles não se programam, não pensam no fim...” De um lado, é a preocupação com **a questão do uso do espaço público e do belo na arte e de outro a ideia de que o produto final é o mais importante.**

O que acontece na sala de aula com relação às práticas de visualidade? Pensando que a visualidade não é a imagem, mas o processo que diz respeito ao olhar social do sujeito, o olhar dentro de sua cultura e de suas representações.

Não é somente o que acontece a partir dos dispositivos das imagens, mas também:

- o que eles pensaram o que aconteceu a partir das manifestações artísticas que estes estudantes produziram; -Que discussões foram suscitadas e o que resultou a partir da apresentação de materiais trazidos pelos Pibidianos. A questão é tentar delinear estas visualidades, pois elas estão em tudo.

Porque estou indo na Escola? Estou indo porque quero observar como os produtos e o contexto da Cultura visual estão incidindo na formação dos estudantes, na construção das aulas, na formação dos professores.

Parto do pressuposto que a **linguagem do visual tem sido subutilizada** com relação à importância dada à cultura da escrita. A Escola não se preocupava, até então, em aproveitar o potencial das linguagens visuais no aprendizado e desconsiderava o fato de que vivemos em uma sociedade repleta de imagens e de operações de visualidade, ou seja, desconsiderar este fato é **1. Perder a oportunidade de encontrar maneiras de ‘capturar o estudante’ – comunicação como encontro; 2. Afastar os conteúdos e metodologias e práticas escolares do cotidiano dos estudantes;** deixar de pensar e refletir sobre o que esta cultura visual faz com eles e como eles podem se **aproveitar dela ou aprender a resistir**, reagir a esta cultura. **3. Estas linguagens e produtos visuais sempre tiveram um espaço muito restrito na escola a partir das disciplinas de ‘educação artística’** (entrar com a discussão dos termos – belidson) e esta educação artística é, de fato uma ideia de **EDUCAÇÃO PARA A ARTE** e arte no sentido tradicional. Ensinar cronologicamente a arte com “A” maiúsculo (Alta cultura), ensinar a reproduzir as obras – releituras e a ideia de desenvolvimento das **HABILIDADES** – metodologia triangular (Ana Mae Barbosa) derivada da DBAE (história da arte; teoria e crítica; estética e produção de arte) – ideia elitista de arte que deixa de fora as práticas do cotidiano.

Sabe-se da existência de um campo transdisciplinar, que vem sendo estudado enquanto campo desde a década de 80 e que é formado por várias áreas, que é o **campo da cultura visual**. As discussões em torno do que é este campo e da maneira como este pode e deve se relacionar com a Escola culminam em um tipo de **‘metodologia’ de ensino por projetos (Hernández)** que tem por objetivo um ensino diferenciado na área das visualidades – coloque em questão as visualidades que interessem e que façam parte do cotidiano dos estudantes (e que não são apenas as da história da arte tradicional, muito pelo contrário, são manifestações da mídia e de arte contemporânea que tomam a maior parte do interesse destes estudantes – borramento de fronteiras entre a arte, a cultura popular, as produções midiáticas); coloca

em questão o que os estudantes pensam e sentem com relação a estas manifestações (como estes produtos os ajudam a se constituírem como sujeitos, como interferem em suas identidades) – **dimensão crítica e performativa da cultura visual**.

Com base nesta perspectiva, o trabalho tinha um propósito inicial de adentrar as escolas e observar o que acontecia nestas escolas com relação ao uso de imagens e as práticas de visualidade. No entanto, sabe-se da formação tradicional dos professores e da lentidão e dificuldade de implantar mudanças nos processos educativos em nosso país. Chegamos à conclusão que iria adentrar a escola para ver o que já sabia. No entanto, uma outra oportunidade surgiu. O acesso ao grupo PIBid de artes visuais da UFSM deu-nos a oportunidade que precisávamos, pois que, a partir deste trabalho, é possível observar o que acontece com relação a estas visualidades sob a perspectiva do olhar de 4 sujeitos fundamentais envolvidos nestes processos e que culminam no mundo da Escola.

Projetos de Trabalho nas Escolas

Escola 02- (PTE02)

Chego na Escola pela manhã, está chovendo, um dia cinza. Os portões da Escola estão fechados. Dois outros estudantes, provavelmente atrasados, estão à frente da escola também. Já tocaram a campainha e esperam que alguém venha abrir. A porta se abre e entramos. É incrível o quanto a 'sensação de escola' é muito semelhante em todo o lugar em que se frequenta: os corredores meio frios, os corredores longos, paredes cheias de quadros e ou de trabalhos em cartolina, em papelão, um cheiro característico... peço informações na porta principal e logo localizo a sala dos professores. Adentro a sala e dois dos estudantes Pibid estão lá. Começamos a conversar, Bia me conta que é de Cerro Largo, Rodrigo, de 03 de maio. Ainda é cedo e a aula inicia às 9 hs, então há tempo para se familiarizar com o local. Na sala de professores a toda hora entra algum professor, conversa algo e sai. Como está chovendo o assunto principal é o tempo. As luzes começam a piscar devido ao mau tempo, e histórias de fantasmas surgem. Uma professora conta uma história de que um 'fantasma' ronda a escola, que alguns já teriam visto. A Escola fica bem sombria com as luzes a piscar. Na sala dos professores um descontrola na luz e o bebedouro jorra água sozinho! Um susto em todos ali!

Julia, que está no Estágio nos períodos anteriores ao Pibid, logo chega. Os estudantes me contam que irão atender a uma turma do 9º ano, mas que acreditam que hoje não haverá muita gente por conta da chuva.

Hoje tem só sete estudantes parece, dia de chuva eles não vem, não interessa se tem prova...

Pergunto se o projeto com a Eco Art é novo ou se já haviam trabalhado com isso. Me conta que não, que anteriormente, haviam trabalhado com o tema do 'padrão estético' e que a Eco Art foi um tema que surgiu depois.

As amenidades seguem na sala dos professores, histórias de cachoeiras, gatinhos, adoção, e muitas outras coisas...

Tenho acesso a um livro de trabalhos de uma das estudantes do Pibid, um registro fotográfico a partir de temáticas produzidos durante a faculdade. Ela traz para mostrar e inspirar os estudantes. Trabalho bem produzido.

A professora supervisora informa que por falta de luz na sala, aquela aula irá ocorrer na biblioteca. Há apenas sete estudantes presentes. A média de idade deles é de 14 a 16 anos.

Chegado na biblioteca a professora MT apresenta o grupo e diz aos estudantes que eles irão desenvolver um trabalho diferente durante os próximos encontros.

O ambiente da biblioteca é diferente e não muito adequado para uma aula pois que há outras pessoas transitando... os pibidianos se apresentam e começam sua aula:

- Vamos trabalhar com vocês o tema da Eco Art. Vocês sabem o que é Eco art?

- Arte da natureza...

- Isso, vamos trabalhar a Eco Art partir de três outros temas: o lixo, o aquecimento global e a ecologia.

- Para começar nós vamos convidar vocês para ir até ali o corredor para fazer uma dinâmica...

Alguns ficam meio relutantes – preguiçosos em sair... enfim, todos no corredor. O corredor da Escola, em frente ao bar é grande, cheio de mesas para a merenda, um lugar amplo. Alguns estudantes ficam um pouco envergonhados.

- *Agora vamos fazer um círculo. É uma dinâmica com este novelo. Vai ser assim: um vai pegar o novelo e atirar para outro, mas tem que ficar segurando o fio...*

- *Como assim? Ficar com o fio?*

- *Sim... você vai segurar o barbante e escolher um colega e atirar o novelo, mas tu tem que segurar uma ponta, entendeu? Vai começar a formar uma teia...*

- *Antes de jogar faz o quê?*

- *Pode falar o nome e a idade...*

Fui convidada a participar da dinâmica... me coloque na roda com os estudantes. A dinâmica começa... na medida que cada estudante joga o novelo para outro (que tem que pegar), vai formando uma teia.

- *Tá, agora que todo mundo tem um pedaço da teia, vamos fazer o contrário. Agora tu tem que devolver o barbante para o colega que te entregou e lembrar do nome dele...*

Os estudantes acabaram se envolvendo e realizaram todo o processo. Na minha vez, disse meu nome e a minha idade – 31 na época – contrastou com as demais!!

- *Ok gente, agora vamos voltar para a biblioteca...*

- *O que vocês entenderam da dinâmica?*

- *Vocês entenderam que a gente fez uma teia, um trabalho coletivo... cada um segurou numa ponta e todos ficaram ligados... foi um trabalho cooperativo... fizemos essa dinâmica porque é de um trabalho coletivo que a gente vai falar com a Eco Art, um trabalho que depende da colaboração de todos, um coletivo...*

- *A teia não representa isso?*

- *sim...*

- *Como a gente tinha falado, vamos trabalhar com vocês a Eco Art a partir de três temas: o lixo, o aquecimento global e a ecologia. Vamos fazer uma outra dinâmica para ver o que vocês entendem com estes temas... façam assim: cada um pega três tiras de papel e no canto, embaixo, escreve, em uma tira: 'lixo', na outra 'ecologia' e na outra 'aquecimento global'.*

- *Ok? Escreveram? Agora vocês escrevem em cada um dos papeis o que vocês entendem por ecologia... uma palavra ou uma frase que vem na cabeça a cada um destes temas... escrever pelo menos uma palavra relacionada...*

- *não tem certo e errado, é aquilo que vem na cabeça de vocês...*

- *se a maioria colocou 'natureza', por exemplo, não tem problema... se é o que vocês pensam...*

- *Agora o que vem na cabeça pensando a palavra 'lixo', e depois 'aquecimento global'.*

- *Que horas vai ser o recreio?*

- Vamos lá gente... o que contem no lixo?...

- Sujeira...

O sinal toca.

- pessoal nos entreguem os papéis que depois do intervalo – se tiver aula – nós continuamos. Se não, na semana que vem...

Havia a possibilidade de as aulas serem canceladas após a merenda em função da falta de energia. Na sala dos professores, na hora do recreio, a sala enche. Todos os professores estão ali, tem café. Todos preocupados com a situação elétrica da escola. As luzes piscam e depois se apagam de vez. Uma sala escura com a escuridão do dia. A Diretora entra e avisa que as aulas serão canceladas naquela manhã e a escola fica à espera de um eletricista que deverá vir. A suspensão das aulas na tarde dependerá também da chegada deste profissional. A professora supervisora diz que ela mesma avisará a turma de que eles estão dispensados. Nos despedimos.

Data: 14 de outubro de 2015

Ao chegar na Escola encontro Rodrigo e Bia na sala de professores. De início Bia me avisa que na semana seguinte eles não darão aula aos estudantes da Escola 02 porque é semana da JAI – Jornada Acadêmica integrada – e eles irão participar, e que a aula de hoje será na sala de vídeo. Bia está mostrando ao Rodrigo um diário de aula que ela produziu para uma disciplina. Ela me mostra. É bastante bonito e bem rico de todo o tipo de informação verbal e visual. Pergunto a ela qual a relação deles com esta produção de diários, afinal, como pude observar na Educação, a produção destes materiais me pareceu bastante comum. Na comunicação, não se ouve falar desta estratégia. Bia comenta que especialmente na pedagogia, não tanto nas artes mas para o pessoal que trabalha em educação, a produção deste tipo de material é bastante comum, que é a memória do que faz, então, é interessante. Lembrei de um texto que passou pelas minhas mãos há um tempo atrás, ‘o que pode um diário de aula?’ de uma professora do Programa. Penso que estes memorandos estão parecidos mesmo com um diário...

Enquanto Rodrigo e Bia revisam seus materiais para a aula, fico lendo um artigo e pensando que, para que meu trabalho siga com mais clareza, preciso definir bem, tanto o conceito de visualidades, quanto tenho que tentar encontrar uma tipologia para as imagens, uma vez que os tipos de imagens com as quais temos contato durante uma aula são muito diversas, da imagem que é mostrada, como vai ocorre hoje com imagens digitais e audiovisuais, até as imagens que os estudantes tem em suas mentes, de memórias, as imagens do ambiente, das salas e paredes e as imagens que constituem as roupas que usam, enfim. É um universo bem difícil de lidar. Então, agora enquanto a aula, de fato, não começa, leio um artigo que discorre sobre uma categorização organizada por J. T. Mitchell, em que as imagens são divididas em cinco grandes categorias: gráfica, óptica, perceptiva, mental e verbal. Me parece que pode ser um bom norte. Me pergunto agora: **quais tipos de imagens aparecem em uma aula com projetos de cultura visual e como são usadas \ como se processam as visualidades com relação a estas imagens?**

O sinal toca e vão até a sala. Hoje há o dobro, 14 estudantes. A turma é 93.

Os Pibidianos (incluindo Julia, que chegou) retomam o assunto da aula anterior com os estudantes.

- Então, na semana passada iniciamos com vocês um trabalho sobre a Esco art. Alguém lembra o que seja?

- A arte com os elementos da natureza...

O tema é retomado e os Pibidianos anunciam que vão passar uma documentário sobre como o lixo pode se relacionar com a arte. O documentário apresentado é “Lixo extraordinário” de Vik Muniz.

A turma fica toda em silêncio. São capturados pela narrativa e prestam atenção. No decorrer do documentário, no momento em que a narrativa mostra as pessoas que sobrevivem ali no meio do lixo, comem ali, tiram o seu sustento dali, alguns estudantes comentam:

- não dá para acreditar que tem gente que vive assim...

- É uma realidade bem longe dos nossos olhos, mas tem gente que vive assim sim (...) eles pegam o lixo quando chegam as cargas, e pegam o que ‘tem de melhor’ e levam para revender...

Em seguida, há uma personagem no vídeo que mostra que faz comida ali para vender, a partir do que consegue no próprio lixo.. ela diz no vídeo: “as coisas aqui tudo vem do mercado, na validade)”...

- Como assim na validade, se tá no lixo?

- De onde ela consegue água?

- Imagina a contaminação... sem luva sem nada... eles viram a noite assim...

Em seguida, no vídeo, começa a parte em que aparece Vik Muniz explicando aos catadores como vai ser o trabalho, explicando a lógica de como ver o trabalho: Todo mundo vai no museu, eles andam na direção da pintura, daí de repente eles param, ai eles começam a fazer assim (movimento do corpo para a frente e para trás)(...) aí eles veem a paisagem, vamos supor, ima imagem muito bonita, um lago e um homem pescando (...) aí ele faz assim (se aproxima) e tudo aquilo se perde, tudo vira tinta, ele vê o material... ai ele se afasta e vê a imagem e se aproxima e vê o material(...) o momento em que uma coisa se transforma em outra, é o momento mais bonito (...)”

- que chave!

- É isso que ele faz com o trabalho dele, vocês vão ver. Uma pintura é assim, quando tu se aproxima, tu só vê a tinta, as gotas da tinta, a pincelada, mas quando tu se afasta do quadro, tu vê alguma coisa ali.

Outra parte da narrativa que chama a atenção de uma das estudantes é, quando um personagem do vídeo afirma que “99 não é 100”, enfatizando a ideia de que a ação de uma sujeito, por mais que pareça pequena, faz diferença no todo. Uma estudante comenta:

- É verdade, 99 não é 100 mesmo!

Os estudantes ficam bastante impressionados com o trabalho mostrado, característico deste artista, em que aquilo que é considerado lixo, ordenado e organizado de maneira específica, dá origem a belas imagens.

Surgem, então alguns questionamentos da ordem do que acontecia com as imagens produzidas e como eram vendidas:

- *Como ele faz para vender?*

- *Ele tira a foto, depois ele faz uma projeção no chão, como vocês vão ver ali. Daí ele faz uma fotografia da montagem do material e vende a foto, a foto é o registro que fica da obra, e é vendida por milhões... O Vik Muniz levou a foto para Londres em um leilão... olhem só, vai dar logo por quanto ele vendeu a obra...*

Expressões de espanto quando o vídeo revela que a obra foi vendida por 28 mil libras esterlinas... em torno de 100 mil reais.

- *Mas e o dinheiro ficou para ele, ou ele deu parte para os catadores?*

- *Me parece que ele doou tudo para aquela associação...*

Termina o vídeo (na verdade, foi reproduzida uma parte do vídeo editada, e não na íntegra)

- *O que acharam do vídeo?*

A turma encabula...

Os pibidianos mostram algumas imagens de instalações de Eco Art que são, na verdade, práticas comemorativas de alguma aldeia, são instalações naturais, com elementos da natureza. Comentam que existem vários tipos de trabalhos que são Eco Art, podendo envolver tanto o lixo como os elementos da natureza.

Retomam, então, a ideia da Ecologia:

- *Que vocês pensam quando falamos em Ecologia?*

- *Preservação ecológica... Trabalho com Ecossistema...*

Quando esta imagem é mostrada surge a ideia do aquecimento global...

- *O que provoca o aquecimento global?*

- *os gases...*

- *queimadas...*

Depois uma imagem de um mundo no meio do lixo é mostrada.

- *Vocês sabiam que cada pessoa produz, em média, de 1\2 kg a 1kg por dia?*

- ***Eu não produzo isso...***

- *Produz sim... tu não vai no banheiro? Tu não escola os dentes? Quando tu vai almoçar, preparar uma carne, por exemplo, tu não põe no lixo a embalagem da carne, do azeite que usa...? A gente não percebe, mas é sim...*

Algazarra, risos, deboches...

- *Agora vamos mostrar para vocês mais alguns artistas que trabalham com diferentes tipos de Eco Art...*

São mostradas várias imagens de Vik Muniz, algumas passadas no vídeo.

- Esta imagem que foi produzida e vendida pelo ViK é uma releitura de um quadro de um pintor famoso: A morte de Marat, Jacques Louis David.

- Estes outros trabalhos também são do Vik, para vocês verem como podem fazer arte com coisas diferentes, como com comida, por exemplo, a monalisa feita com geléia ou pasta de amendoim.

Outros trabalhos são mostrados... os estudantes vão se revelando espantados e interessados.

- Tem também este tipo de trabalho, como do Robert Smithson, que trabalha com formas na natureza, ele faz umas espirais...

- Mas e ele vende isso? Como?

- Só a fotografia... depois a natureza vai modificando a obra...

- **Mas isso aí até eu fazia...**

- Claro, um monte de gente fala isso, mas a questão não é o produto final, mas a ideia... o difícil é tu pensar em fazer isso...

(Este diálogo é importante porque revela a perenidade das obras e este novo estatuto da obra de arte contemporânea... e o que as pessoas pensam sobre elas – pensamento meu)

Algumas obras ele retira da natureza e leva para a galeria outras ele só registra em foto...

- Quando tu faz uma obra o dinheiro vai todo para ti?

- Depende... depende de quem patrocinou... se teve alguém que custeou...

- Essa é uma britânica chamada Jane Perkins, ela trabalha com coisas pequenas, como botões, zipers, bijouterias, tudo o que vocês imaginarem... É o mesmo princípio do trabalho do Vik Muniz, mas com outros materiais...

- Aqui são releitura de obras famosas com estes materiais, até com brinquedos... A Monalisa do Da Vinci, tem os Grirassóis do Van Gogh...

- Esta outra é um canadense, Laurence Vallières, que faz trabalhos com papelão... ele faz as esculturas em tamanho real e coloca no ambiente... é bem legal...

- Pra ti pôr numa galeria teus trabalhos, tu tem que pagar?

- Tem que ter nome... abre um edital e para entrar na galeria tu tem que trabalhar com certo tema... daí se tu é contemplado, tu ganha um valor X para fazer o trabalho... o artista escreve o projeto e estipula o preço... mas o dinheiro que envolve esse mercado é muito alto... muito mesmo...

- Bem gente, agora vamos retomar aquela dinâmica que começamos na aula passada. Cada um pega uma folha de papel e divide em três. Em cada um escreve uma destas palavras: ecologia, lixo e aquecimento global. Vamos fazer de novo porque na aula passada tinha muito pouca gente...

- Teve uma novela que fizeram uma favela de lixo ou papelão, era a abertura, não tinha?

- Sim, sim, não lembro o nome...

- Agora, lendo cada uma destas palavras, a partir do que conversamos e do que foi mostrado, escrevam palavras que tenham relação... Por exemplo, o que é lixo...

- Lixo é aquilo que sobra da gente, é o resto...

- ...mas que pode servir para outras pessoas...

- Isso...

- Estes dias **fiquei muito de cara** no ônibus, porque vi um cara que jogou um papel e depois uma sacola pela janela... a coisa tá assim porque não é todo mundo que pensa... olha o que aconteceu agora nestas enchentes... dizem, tá assim porque os político... mas as pessoas não pensam antes de jogar o lixo...

- Olha o que foi dito no vídeo, de que 99 não é 100, aí tá a relação da semana passada, da dinâmica que fizemos do barbante, é uma relação, todos tem que fazer, não pode faltar ninguém...

- Vamos passar a abertura daquela novela das oito que era um trabalho do Vik Muniz...

Foi passada a abertura da novela Passione. Então bateu, foram recolhidos os papéis e a aula acabou.

Data: 28 de outubro de 2015

Chego à Escola 02. Bia e Rodrigo estão sentados no pátio comendo uma fruta e assistindo uma aula de educação física que ocorre na quadra ali fora. Sento ali junto e conversamos um pouco. Logo em seguida, já estamos na sala dos professores. Trocamos algumas palavras rápidas. Enquanto eles revisam sua aula tenho alguns pensamentos.

Uma aula está cheia de imagens. A todo o tempo elas surgem espontaneamente ou são provocadas... a imagem que é mostrada aciona outras mais, de memórias, de sonhos, de descrições verbais, imagens de lembranças mentais. Estas imagens vão reverberando e revelando coisas.

O que terão reverberado em suas casas e cabeças as imagens mostradas em aula (na última aula)? Eu mesma comentei com outras pessoas sobre algumas coisas que foram mostradas... e eles, o que terão feito? Como adolescentes, como será que aquelas imagens fizeram sentido para eles? O que ficou?

Sobre aquela aula de educação física que ocorria ali fora, me peguei pensando: eu não gostava das aulas de educação física. Quer dizer, gostava daquelas que tinham atividades individuais, pois que não sabia, não conseguia jogar os esportes e havia uma menina que sempre me xingava. Eu tinha medo da bola e da menina. O nome dela era Cássia. Eu gostava quando a professora dava corrida. A gente corria em torno da quadra do colégio e eu corria o tempo todo – eu e minha colega Bianca. Eu não matava... a maioria das minhas colegas, quando virava a esquina, ficavam lá sentadas. Esta memória me faz pensar como é difícil ser criança\pré-adolescente. Estão todos descobrindo suas próprias identidades e a vida na escola pode ser uma 'selvageria', como acontecia comigo e esta menina. Ela me oprimia frente ao restante do grupo porque quando jogávamos vôlei, e sobretudo quando eu tinha que ficar nas posições do fundo da quadra – que são as que recebem a bola – nunca conseguia pegar a bola, tinha medo, parecia que a bola ia me machucar. E ela sempre lá, me xingava. Sei lá, acho que a professora nem via isso, ou fazia de conta que não via. Mas o fato é que é pode ser muito difícil para uma criança

esta questão do grupo. Ela, a Cássia, possivelmente fazia sua personalidade de 'boa jogadora' (e jogava bem mesmo) e de 'sou eu que mando aqui' humilhando outros. Parece incrível, mas estas relações se produzem no âmbito das crianças e adolescentes e para eles, é muito difícil. É uma das primeiras socialidades que eles têm que se inserir e enfrentar, achar seu lugar. Este pensamento todo me fez lembrar um dos meninos que compõem esta turma que estou a observar. Seu comportamento é incrível, ele está sempre desafiando, testando. É um menino que tem assim, como dizer, uma aparência bem aos moldes do modelo midiático de aparência. É um menino que está sempre bem vestido, cabelo penteado com gel, aqueles penteados da moda, tipo Neymar, Cristiano Ronaldo ou algo parecido (pois que não entendo muito de penteados, mas sei que é algo cuidadosamente moldado), e a posição dele frente aos professores é quase sempre de enfrentamento, tem dificuldade de aceitar o que é proposto, está sempre zanzando na aula, grita para interpelar os professores ao invés de falar em um tom normal e coisas deste tipo. Fiquei o tempo todo tentando descobrir o que ele estava querendo, pois que está para mim muito claro que este tipo de comportamento é uma espécie de chamada de atenção para alguma coisa, mas para o que? Aquela necessidade constante de se afirmar no desafio aos professores ou aos colegas é, certamente, algum tipo de chamamento, mas qual? Me perguntaria: como saber 'utilizar' este comportamento em prol do seu próprio desenvolvimento? Bem, isso é algo muito difícil e com certeza não cabe a mim ou aos estudantes do Pibid que permanecem aqui por alguns encontros apenas. Mas acredito que o caso deste menino é interessante porque revela uma dimensão muito importante e complexa do trabalho do professor, a questão das relações. Que o professor vá para a aula para movimentar conteúdos e tudo, é claro que sim, mas há uma questão de ouvir o chamado dos estudantes que é a parte mais complexa. Penso que muitas vezes, um estudante 'desobediente' o faz na tentativa de chamar a atenção para algo que precisa. Lembro agora da discussão que Van Manen faz do termo 'vocação', que vem de 'vocare', que significa 'chamado'.

Também me peguei pensando sobre os corredores das escolas. Parecem todos iguais, onde quer que se vá. Os estudantes sempre gostam dos corredores e dos recreios pois que representam o lugar da folga, do tempo livre, o 'fora da obrigação', o prazer. Estava pensando agora que paradoxal isso, pois que a origem da Escola é a 'École' grega, que significava o 'tempo livre' além do trabalho. Hoje a escola – o momento sala de aula - é a obrigação e o 'tempo livre' se constitui nos recreios e corredores. Há ali muita espontaneidade, os namoricos, as conversas mais livres, os abraços, os grupinhos, enfim.

Lembrei agora de outra memória antiga. Durante todos os anos que estudei em São Francisco de Assis, morava há uma quadra da Escola e isso fez com que eu pudesse ir sozinha até a Escola bem cedo (pois que não havia muito perigo para chegar lá, atravessava uma praça e já estava na escola. E ao Lado da Escola havia uma tenda, uma venda, a venda do 'Seu Ico', um senhor muito simpático e querido que vendia todo o tipo de balas, chocolates e guloseimas para as crianças antes da Escola. Era quase religioso ir no 'Seu Ico' antes da aula, nem que fosse para comprar duas balas – que era o que o dinheiro permitia. Com certeza ele foi um dos personagens que compôs a minha escola. E Hoje, por acaso, conheci o seu Celso. Ele é dono do bar aí da frente da Escola. Sempre antes de entrar, isso eu ainda não havia contato, vou ali ao bar da frente para tomar um cafezinho e hoje, por conta de uma conversa iniciada em função do tempo, se chove, se não chove, aquelas coisas... acabei perguntando há quanto tempo existia aquele bar. Ele contou-me que está ali há 28 anos... imaginem só quantas crianças ele já conheceu e já viu se formar, e quantas histórias do cotidiano ele teria para contar...

Ainda em função do bar da Escola que, também parecem todos muito semelhantes e das quais tenho muitas lembranças de pão com patê ou então cachorro quente que eu comprava e comia, às vezes, no recreio, lembrei-me de outra coisa. Aqui na Escola 02, todos os dias os estudantes ganham merenda. Fiquei muito feliz ao ver que aqui nesta escola a merenda é tratada com muita seriedade. Há um lindo espaço no centro da Escola onde ocorre o recreio e que está cheio de mesas – tipo um refeitório- onde os adolescentes comem a merenda. Hoje acordei pronta para despertar memórias...

O sinal toca e nos dirigimos à sala de aula. Hoje aparecem ainda umas ‘caras novas’. Noto que aqui na Escola 02, talvez com menos intensidade, mas repete-se o mesmo dilema da Escola 01, da infrequência. Em cada aula vão aparecendo estudantes novos e faltando outros, assim, a continuidade do projeto torna-se mais difícil... (talvez isso seja uma questão a ser pensada pelos pibidianos, sobre como esta questão da infrequência prejudicou o desenvolvimento dos seus projetos – se é que julgam que prejudicou – e que alternativas podem pensar para isso em projetos próximos – talvez a aplicação de trabalhos cada vez mais flexíveis...)

Bia coloca no quadro um resumo das principais palavras que os estudantes escreveram nos papéis na aula anterior sobre os temas propostos: Ecologia, aquecimento global e lixo.

- gente, estas foram as principais palavras que vocês escreveram nos papéis naquela dinâmica da última aula, alguma palavra a acrescentar?

- Reciclagem.

- Mais alguma coisa em relação ao lixo?

- E ecologia, o que vocês acham que é?

- E o aquecimento global?

- É o efeito que causa porque os gases que agente produz e sobe para a atmosfera.

- A camada de ozônio está cheia de buracos e é por isso que os raios emitidos pelo sol adentram a atmosfera e fica muito calor e muito perigoso, aí aparecem as doenças como o câncer...

- Os desajustes nas temperaturas, as oscilações nas temperaturas as chuvaradas, tudo isso é provocado por um desequilíbrio no ecossistema, pela ação irresponsável do homem...

- O lixo, por exemplo, o único ser que produz lixo é o ser humano... a natureza não produz lixo...

- Vocês sabem que o lixo é dividido e quatro tipos né... quais são?

- o orgânico...

- Isso, o orgânico que é o que se decompõe e o que não se decompõe: plásticos, metais...

- tem também o tóxico, que são as pilhas, as baterias...

- É o lixo que produz uma radioatividade...

- E tem o altamente tóxico, que é o dos hospitais.

- Esses têm também um lugar específico para pôr.

- Mas muitas vezes não é isso que acontece...

- Vocês sabem o tempo de decomposição destes materiais? O vidro tem um tempo indeterminado... e fralda, mais de 600 anos para se decompor...

A turma apresenta reações de espanto...

- Vidro vira areia né?!

- Vocês sabem que Santa Maria recebe o lixo de 35 municípios de sua volta? São em torno de 500 containers por dia... e em torno de 66g de lixo por dia de cada santa-mariense

- Alguém aqui já visitou o aterro sanitário de Santa Maria?

Uns dois estudantes disseram que sim.

- Tem lá uma tubulação para controlar os gases que saem do lixo... queimam para diminuir a agressão ao meio ambiente...

- E os computadores e celulares? Todo mundo tem... todo mundo já trocou alguma vez...

- Aparece aqui, junto com isso, a questão do consumismo... porque as coisas são inventadas já para serem descartadas ou ficarem 'velhas' em seguida...

- A primeira lâmpada que foi inventada tá funcionando até hoje, só que inventaram uma maneira de queimar para a gente ter que comprar nova...

- A primeira meia-calça não puxava fio... e hoje, como é?

- O que é esse consumismo? Comprar, comprar, comprar e aí vem o que? O lixo...

Um dos estudantes levanta da classe e se dirige ao lixo, que está abaixo do quadro negro, em frente à sala: - Profe, vou jogar fora esta garrafa de água.

- Fora da onde? Fora do planeta? O 'fora' existe?

- O que nós temos que pensar é que estamos todos dentro do mesmo planeta e que a solução é que temos que reciclar, reutilizar as coisas...

- Bem, a partir disso tudo que nós discutimos, gostaríamos que vocês produzissem um trabalho a partir de algumas destas linguagens... podem pensar em fotografias, varais, vídeos, álbuns, colagens...- são escritas no quadro uma série de linguagens relativas ao mundo da arte.

- Por exemplo, uma instalação, vocês sabem o que é uma instalação? Significa instalar, colocar algo em algum lugar...

- Algo em torno da Escola?

- Sim, pode ser, ou aqui dentro mesmo... algo que provoque alguma reação em quem vai ver...

- Vocês podem criar personagens em stopmottion com aplicativo de celular... no moviemaker...

- Ou podem fazer um varal de fotografias, dentro da escola... nos corredores...

- Tem a intervenção dentro do ambiente escolar... lambe-lambe... que é uma cola que dá para colar estampas que se relacionam com o meio ambiente...

- Façam agora três grupos...

Os estudantes conversam sobre outras coisas e há uma dificuldade na divisão dos grupos...

- *Dividam vocês os grupos... aqui ninguém se dá com ninguém, é bem separado mesmo...*

Em alguns minutos, os três grupos se formam espontaneamente.

- *Vão pensando na linguagem que vocês vão trabalhar...*

O seguinte esquema foi colocado no quadro pelos pibidianos:

Fotografia: varal; álbum; projetada

Instalação

Vídeo: curta metragem; com imagens, narração; *stop motion*, animação, criação de cenários...

Intervenção: Ex: lambe-lambe

- *Pensem em algo para ser exposto na Escola.*

- *Vocês podem fazer um varal, é bem fácil!*

- *Fazer foto de que, de qualquer coisa da rua?*

- *De qualquer coisa não... tem que ser dos temas que vocês estão trabalhando...*

- *Podem fotografar a natureza, o lixo de casa, da Escola, tem muitas opções...*

- *Instalação, o que é isso?*

- *Instalação é algo que muda o cotidiano...*

- *Vocês podem também recolher o lixo do chão da escola e fazer um trabalho... Podem tirar o fotos e projetar na parede com retroprojeter...*

Os grupos conversam sobre as possibilidades de trabalhos...

Toca o sinal... os estudantes vão para o recreio.

Neste primeiro período cada grupo já tem uma ideia de trabalho, um deles pensou em uma árvore com materiais reciclados e outro pensou em fazer um vídeo.

--

Intervalo

No intervalo, vou para a sala dos professores. A sala enche. Professores de toda a escola ficam lá, conversam sobre várias coisas, tomam cafezinho. Os professores recebem dois advogados que haviam se oferecido para dar algumas instruções sobre processos: piso nacional do magistério; gratificação de difícil acesso, adicional noturno; professores com licença premium (indenização); e outras coisas. Pelo que pude perceber, em algumas oportunidades, a sala de professores é um espaço de união da 'categoria' bem importante. Havia ali um colega do sindicato que também esclareceu uma série de questões sobre uma votação do CEPERS sobre a LPV.

Bate novamente o sinal e retornamos à sala de aula.

--

Um outro grupo decide fazer fotos no lixão da caturrita e depois organizar um varal de fotografias.

- Agora, nos grupos, vocês vão fazer um projeto sobre aquilo que vão desenvolver.

Bia escreve no quadro os itens que devem estar presentes no projeto:

Projeto
Nome do projeto (projeto que irão realizar)
Materiais necessários
Local que irão constituir e apresentar o trabalho

- No quadro estão os itens que devem constar no projeto...

- Vocês podem também anotar alguma dificuldade que acham que vão ter, ou algum programa que pode ajudar... podem fazer parte na sala de aula e parte em casa.

- Tem que trazer as imagens e o computador com o programa, aí a gente monta em sala de aula...

Estudantes estão bem agitados.

- Como assim o nome do projeto?...

- O nome do projeto é com relação ao que vocês vão tratar, é natureza? Então, algo assim...

- Vou arrumar umas imagens de umas queimadas no Mato Grosso...

Bia escreve no quadro:

Lembrem de trazer os materiais para iniciar o projeto

Os estudantes são todos convidados a descerem para a sala de vídeo. Lá, são passados alguns vídeos e animações que tem como tema a destruição do da natureza e do mundo pela ação do homem.

Vídeo da WWF – Brasil chamado “Mundo”

Video sobre a preservação do meio ambiente chamado “Money”, disponibilizado pelo Portal Dehon Brasil.

Curta de animação chamado “Homem” de Steve Cutts.

Os estudantes assistem muito atentos aos vídeos.

- *O que vocês acharam dos vídeos...*
- *Tudo o que você faz volta para você...*
- *São vídeos para vocês refletirem sobre os projetos...*
- *Como vocês percebem este vídeo?*
- *O cara viveu a vida...*
- *Qual a relação entre os vídeos?*
- *A destruição do homem, a poluição...*

Bate o sinal, a aula termina.

Reflexões minhas: Este dia de projeto foi muito interessante e me fez pensar uma série de coisas, sobretudo em dois pontos. Um deles é referente a um aspecto que eu já havia notado no projeto que observei anteriormente, que é a prioridade das linguagens e das formas sobre os conteúdos. Sinto que há um enfoque bastante acentuado na questão das linguagens, do que vão fazer, de quais materiais precisam ser trazidos, etc, talvez em detrimento do conteúdo no seguinte sentido: qual objetivo do meu projeto? O que eu quero com ele? Notei isso sobretudo quando uma das pibidianas colocou os itens do projeto no quadro e lá não havia o item 'objetivo'. Isso me fez pensar que a crítica que Giorgio Agambem coloca em seu livro 'O homem se conteúdo' de que a arte, depois do advento da estética é guiada por princípios estético-formais tem uma boa dose de verdade. Quer dizer, o que fica mais evidente não é 'o que eu quero com a produção de um determinado produto (seja ele de fotos, de vídeos, etc), mas a produção do produto, o produto em si em suas linguagens. Já havia notado isso anteriormente quando observava que parecia haver a necessidade de trabalhar alguma metodologia de criação com estes estudantes e que o enfoque fosse mais a questão de ordem simbólica (que valores eu quero criar e disseminar com este trabalho), do que a questão estética-formal-material – como o produto vai ficar esteticamente no final (que, é claro, também é importante, pois que a estética é uma vertente importante da arte). Neste sentido, quando os estudantes se reuniram para começar a criar, percebi que eles não sabiam o que fazer, pois que o início do trabalho proposto foi pensar 'a linguagem' e não o objetivo do projeto.

O segundo ponto é algo que tem a ver com a questão das cegueiras. Acredito que o trabalho com as imagens as transformando em visualidades (que seria o processo de contextualização e apropriação destas imagens pelos estudantes) é muito importante e potente para despertar os mais diversos tipos de sentimentos. No entanto, quando utilizados em demasia, talvez possam causar a cegueira. Entendo que há uma tendência a apresentar o maior número possível destas imagens no intuito de provocar e inspirar os estudantes, no entanto, o excesso de informação pode acarretar o contrário, a quantidade grande de material apresentado em pouco tempo não deixa fluir a reflexão e o diálogo sobre aquelas questões. O estudante vê, vê, vê e talvez não tenha tempo de 'digerir' e refletir sobre aquilo. Torna-se um cego branco.

Data: 04 de novembro de 2015

Me dirijo à Escola. O dia está bem cinza, chuvoso. Estão lá Bia e Rodrigo. Nos dirigimos à sala. Apenas sete estudantes. Os grupos formados anteriormente quase não estão presentes. Uma

menina quer trocar de grupo. Chega Julia. Devido ao pouco número de estudantes, ficam divididos em dois grupos. Um destes grupos recebe um notebook para trabalhar.

- *Tem mais gente na aula ou é só vocês?*

- *Tem os guris ali, estão lá embaixo...*

- *Vocês começaram a fazer algo?*

- *Pegamos umas imagens lá... mas estão com a Cássia...*

Uma menina que não havia vindo nas aulas anteriores comenta dentro de um dos grupos:

- *Por que vocês vão tirar foto de lixo?*

- *Porque esse é o nosso tema! Ecologia, lixo...*

- *Vão tirar foto de uma lixeira sim... **boa sorte!!***

Os pibidianos seguem orientando os grupos:

- *Vocês podem juntar imagens com algumas palavras ou questões... algo da Escola, fazer um varal...*

Chega a Profª supervisora.

- *Que pouca turma!*

- *Eles estão lá embaixo, estão fazendo trabalho de religião!*

Profª supervisora vai em busca dos estudantes ausentes.

Um outro estudante que não havia participado das aulas anteriores pergunta mais uma vez o que é o trabalho e Julia reinicia toda a explicação...

Bia escreve no quadro as opções do que podem fazer.

Os estudantes estão muito dispersos e conversam. Os Pibidianos dão uma chamada mais enérgica, mas surte pouco resultado.

Outros cinco estudantes que estavam 'perdidos' retornam à sala. Os pibidianos tentam reorganizar os grupos. O assunto preponderante é o 'lanche' que virá a seguir. Os pibidianos tentam insistentemente fazer com que os grupos reiniciem seus trabalhos. Alguns estudantes fazem trabalhos de outras disciplinas.

- *Vocês tem que decidir o que vão fazer, para que na próxima aula nós possamos trazer material...*

Os Pibidianos trouxeram um computador para mostrar em aula alguns exemplos mais das linguagens específicas que os grupos haviam escolhido. Julia vai ligar o computador mas as tomadas da sala não funcionam. Há uma eterna renegociação dos grupos.

- *Quem tá fazendo trabalho de religião guarda por favor, agora é artes!*

- *Tu estava na aula da semana passada?*

- *Não me lembro...*

- *Nós estamos trabalhando com a Eco Art... (e explica tudo outra vez a este estudante).*

Assim que uma das tomadas fornece energia e o computador é ligado, o grupo que escolheu trabalhar com vídeo é chamado para assistir alguns exemplos, como um vídeo de stop Motion. Rapidamente o grupo todo fixa a atenção no vídeo.

- *Mas é bem difícil...*

- *Depende, vocês podem fazer com um objeto já pronto... são várias fotos para criar o movimento, dá trabalho mas fica bem legal...*

A impressão que tive é que acharam muito legal aquela forma mas que não sabiam o que fazer.

Os estudantes do fundo seguem fazendo trabalho de religião.

O outro grupo que decidiu fazer uma instalação é chamado para ver uns slides com exemplos de artistas que trabalham com instalação. Os estudantes ficam bastante interessados nos slides. São apresentadas obras de Duchamp, Pablo Curutchet, Eduardo Srur, dentre outros...

Falam sobre os *Ready Mades* e a Fonte de Duchamp. Outras obras de outros artistas são mostradas, como: *Pablo Curutchet*, Banksy, Kaarina Kaikkonen, Carol Hummell, Eduardo Srur, dentre outros.

- *Agora vocês vão pensar na árvore... no que vocês vão fazer, que material vão usar...*

- *Poderiam fazer uma árvore surpresa... no banheiro...*

- *Podem pegar umas folhas das árvores ali de fora...*

Em outro grupo:

- *Vocês podem trabalhar o moviemaker...*

- *Daria para fazer contraste entre lixo e natureza, lixo da rua e da escola...*

Alguns estudantes fazendo Self nos celulares. O sinal Bate e os estudantes vão para o recreio.

Na sala dos professores, em meio a casos de estudantes que faltam com respeito aos professores no contraste com um fato inusitado que foi veiculado nesta semana pela mídia, surge o seguinte comentário:

- *Estudante dominar professor não é notícia, mas o menino que mordeu a cobra foi notícia!*

O sinal toca e a turma retorna para a sala de aula. O grupo que antes fazia o trabalho de religião agora é impelido a trabalhar.

- *A instalação pode ficar em um lugar para que as pessoas mexam ou até que 'atrapalhe', é uma maneira de ser notado...*

- *Vamos fazer uma árvore com garrafas Pet...*

- *Então anotem o que vão precisar... garrafa pet de 2l, de 600ml, fita...*

- *Para o grupo do vídeo, então vocês tem que trazerem o que na próxima aula?*

- *as fotos...*

- *Isso... e podem pensar em uma música... se vocês vão trabalhar natureza e lixo podem usar duas, uma mais pesada e outra mais leve...*

- Não vão usar nenhuma frase? Podem usar algumas frases ou perguntas... **questionar alguma coisa?**

- A professora de geografia se queixou desta turma porque a sala de aula está sempre cheia de lixo... vocês já tem o que fotografar, olha estes papéis aí...

Um outro rapaz das artes visuais, trazido pela profª Maria Teresa, vem para a sala também para realizar uma observação. Desperta um pouco a atenção das meninas e meninos da classe.

- Esse lixo no chão é arte! E o estudante chuta as bolas de papel para um canto da sala.

- Agora a gente vai ver um vídeo, cheguem aqui perto do computador.

A turma se aproxima. É mostrado um trecho do filme “A fuga das galinhas” e explicado o que é um *stop motion*.

Os estudantes prestam atenção. Bate.

Data: 18 de novembro de 2015

Ao chegar na Escola, Bia estava sozinha na sala dos professores. Contou-me que Rodrigo havia indo imprimir algumas das fotos que os estudantes haviam trazido na aula passada e que nesta, montariam o varal. Quando perguntei sobre a aula anterior da qual eu não estava presente disse-me que os grupos demoraram um pouco para iniciar os trabalhos, pois estavam ocupados fazendo atividades de outra disciplina, as que depois se envolveram. Bia tinha consigo uma árvore feita de lixo seco – que os estudantes haviam começado a produzir na aula anterior. *Trouxe um pouco mais de material para eles ampliarem a árvore.* Rodrigo chega com

Bia e Rodrigo olham as fotos que foram tiradas pelos estudantes da escola. São Preto e brancas. Não as vejo. *Hoje a minha aula não rendeu porque tinha prova de história,* diz Bia (se referindo à aula de Estágio que ministra no horário anterior a este). *É religião e história né...*

Bia comenta que tentarão encerrar hoje as atividades. Se os estudantes finalizarem, vão fazer a apresentação hoje também.

O sinal toca e nos dirigimos à sala.

- *Se arrumem nos grupos de vocês...*

Alguns estudantes dizem não ter grupo...

- *Entrem em algum então que nós vamos terminar hoje o trabalho...*

- *Eu não me lembro mais meu grupo...*

- *E se eu já terminei?*

- *Hoje vai ser a apresentação então!*

Alguns minutos depois os estudantes ainda não se organizaram.

- *Vão pensando em uma forma de apresentação porque hoje é a última aula...*

Bia escreve algumas instruções no quadro:

1º momento: finalizar o trabalho

2º Momento: Apresentar (pensar sobre o que falar na apresentação)

Quem não fez, escreve sobre esta temática.

O grupo da árvore de lixo recomeça, aos poucos. Alguns estudantes ainda estão solitários.

- *O pessoal que não fez tenta tirar uma fotografia e escrever alguma coisa para apresentar, para refletir sobre o que vocês viram...*

- *Tiveram umas quantas aulas para fazer...*

Um grupo de estudantes despersos, sós, não se mexem, estão muito resistentes, estão testando...

Sento ao lado de uma menina que não está fazendo nada. Pergunto a ela sobre seu trabalho. Ela me diz que já está pronto, que fizeram slides contrastando lixo e natureza... Rodrigo me alcança um livro dele muito interessante. Se não me falha a memória é um registro histórico das bienais. A menina sentada atrás de mim olha o livro e me conta que o irmão dela pinta. Peço que ela me conte mais. Ela diz que ele pinta a casa toda. Que começou pelo próprio quarto e que já havia pintado e sala e outras peças mais. Perguntei se ela achava legal, ela disse que sim... la me mostrar os grafites mas como não tem Wifi não conseguiu...

O grupo que vai fazer o varal e recorta e organiza seu material.

- *No segundo período vocês vão ter que apresentar e é bom que saibam dizer algo...*

Um entra e sai geral da sala.

Sento ao lado de duas meninas que sempre estão apartadas do restante da turma. Não estão trabalhando. Pergunto a elas porque não estão fazendo nada e se estão gostando do projeto. Dizem que preferem a aula da supervisora. Eu pergunto porque, se o que está sendo apresentado é algo diferente... elas respondem que já estão acostumadas com a maneira dela trabalhar...

*O jovem de hoje é muito difícil e paradoxal, quer sempre algo diferente, mas quando algo de diferente lhe é apresentado, aí dizem que preferem o tradicional. É porque é sempre um incômodo sair da sua zona de conforto. Mas a questão é: como provocar este jovem? Como fazê-lo 'se mover', sair do lugar? O que, de fato, interessa ao jovem de hoje? Sempre as relações...

Em outro canto da sala, uma outra menina me pergunta: *O que tu faz aqui, tu avalia?* Não... eu observo a turma para um trabalho de doutorado, explico. *Ah tah... parece que fica aliviada...*

--

O sinal toca. Decido que, neste último dia, vou ficar e observar o recreio.

Conversa. Celular. Foto. Postagem. Namoro. Relação... como eles são 'eles mesmos' no recreio... os semblantes mudam... a Escola deveria ter a forma dos recreios... (algo que não é obrigação, mas prazer).

Me pego pensando como perdi ficando na sala dos professores, o recreio é o lugar. Abraço. Tapa. A comida. O bar. As meninas e meninos, todos com seu estilo, se tornando... movimento das identidades.

O recreio é como um som coletivo, ambiente ritmo da adolescência O sinal toca. Retornamos à sala.

- *Vamos iniciar as apresentações agora...*

Inicia o grupo que fez os slides. O trabalho "A natureza e o lixo". Apresentam fotos de natureza do próprio colégio.; separação do lixo errada; descarte incorreto do lixo doméstico atrás da escola; lixo no pátio do colégio; lixeiras quebradas com lixo boiando na água; as lixeiras coloridas que mostram a separação correta do lixo.

- *Vocês sabem o significado de cada cor?*

- *O que vocês entenderam sobre o trabalho?*

- *jogar menos lixo na rua e preservar...*

- *E no contexto da Escola?*

- *Que 99 não é 100, isso tá na minha cabeça até hoje. Não podem culpar só os estudantes, os moços que vem fazer a manutenção deixam tudo atirado...*

- *Lembram da dinamica do primeiro dia de aula, da rede? Todo mundo fazendo a sua parte...*

Agora o grupo que produziu a árvore vai apresentar.

- *Porque pensaram em fazer uma árvore?*

- *Porque era fácil e porque a árvore é natureza?*

- *Mas e porque uma árvore de lixo?*

- *Porque representa a reciclagem e também a preservação da natureza.*

- *Qual a intenção que vocês tem quando vem o trabalho?*

- *Eu vi, por exemplo, uma **reciclagem** assim aqui no natal de Santa Maria...*

- *O que se pode fazer para diminuir os lixões?*

- *Reutilizar...*

- *Claro, mas dá para escolher tomar um refrigerante com embalagem de vidro...*

- *Ah, mas aí é **muita mão...** daí passa a vontade de tomar o refri...*

- *Mas se tu pensar assim, tudo é 'muita mão'. A questão da praticidade, da rapidez, é tudo assim hoje. A gente que tem que mudar...*

Agora, apresenta o grupo eu produziu o varal.

- *O objetivo do trabalho foi mostrar o que a gente não quer ver mais, essa lixarada... sem falar no cheiro... fotografamos vários lugares na Escola, o estacionamento, a gente queria que as pessoas, os estudantes ajudassem a cuidar...*

- *Porque a fotos são preto e branco..*

- Ah, isso é porque agente não tinha muita verba para imprimir colorido...

Ao final das apresentações, os estudantes retornaram a aula e foram convidados para se aproximarem da frente da sala para assistir um vídeo, o curta-metragem “Ilha das Flores”, de Jorge Furtado.

O vídeo estava na metade aproximadamente quando bateu. Os pibidianos se despediram, desejaram um bom fim de ano e fomos embora.

Anexo II

caderno de entrevistas

Algumas orientações iniciais

Este documento consiste na reunião das duas transcrições das entrevistas realizadas com estudantes do Programa PIBID Artes Visuais (UFSM) para o desenvolvimento de minha pesquisa de doutoramento: *Sobre atravessamentos e visualidades em ambientes educativos: aproximações com o PIBID Artes Visuais/UFSM*.

Cabe salientar que as entrevistas foram realizadas, uma a cada semestre, com os grupos das quais acompanhei os projetos nas Escolas 01 e 02. Desta forma, a entrevista 01, corresponde ao Projeto aplicado na Escola 01, intitulado “Visualidades e Expressões Artísticas no cotidiano”. O grupo 01 era composto por três integrantes. A entrevista 02, corresponde ao projeto aplicado na Escola 02, intitulado: “Eco Art nas Artes Visuais”, também composto por três integrantes.

Para garantir o anonimato dos pesquisadores, optei por utilizar nomes fictícios ao me referir aos participantes da pesquisa.

Para organizar as referências dos textos do Caderno de Entrevistas citados durante a tese, organizei do seguinte modo: sempre que a citação for de um trecho de uma das entrevistas, aparecerá a expressão “Caderno de entrevistas” seguido pela sigla E1 ou E2, referente à entrevista na escola 01 ou 02 e logo após o número da página correspondente ao Caderno de Entrevistas, como por exemplo: (Caderno de Entrevistas: E1\p. 3).

Entrevista 01 – transcrição

[ENTREVISTADOR] “Gente, assim, então, primeiro eu queria que vocês me dissessem, eu vou traçar um perfil geral dos estudantes do PIBID, então eu queria umas informações bem básicas, assim, de vocês: idade, em que semestre vocês estão, se vocês têm algum tipo de formação anterior, até porque eu sei que alguns de vocês já tem bacharelado em outras coisas, e de onde vocês vieram, assim, bem simples.”

[Ana] “Então, meu nome é Ana, tenho 27 anos, eu estou no 8º semestre de artes visuais, comecei fazendo artes plásticas, e já tenho uma vivência bem grande de escola, então o PIBID só veio pra melhorar isso, pra agregar. Eu vim de Itaquí, fiz um pouco da faculdade lá, e é isso, vou terminar com de onde eu venho.”

[Vitor] “Eu sou o Vitor, formação de graduação acadêmica é a minha primeira, eu estou no 4º semestre de Artes Visuais, mas eu cheguei a fazer cursinhos técnicos, eu fiz curso técnico de web designer e de informática antes disso. Eu sou do interior de São Paulo, de São José do Rio Preto, e vim parar aqui no Sul, de paraquedas.” [risos entre entrevistador e entrevistados]

[Carolina] “Meu nome é Carolina, eu tenho 35 anos, estou na licenciatura já no 8º semestre, sou bacharel, me formei em 2007, e estou aqui em Santa Maria já faz 15 anos, mas eu vim de Pelotas.”

[ENTREVISTADOR] “E tu conseguiu aproveitar um pouco das tuas disciplinas?”

[Carolina] “Sim, consegui aproveitar bastante coisa, mas mesmo assim, como eu trabalho junto, não consegui me formar antes, né, em menos tempo.”

[ENTREVISTADOR] “Vale a pena, pro estudante fazer o bacharelado e depois ir pra licenciatura, então, no caso, assim.”

[Carolina] “Ah, sim, eu acredito que vale muito a pena.”

[ENTREVISTADOR] “Gente, assim, então, o que eu quero que vocês me digam, eu queria que vocês me contassem um pouco sobre como que foi a experiência de planejar e executar um projeto de cultura visual na escola. Assim, de maneira geral, o que aconteceu lá, que experiências marcam a mente de vocês, tanto positiva como negativamente?”

[Ana] “Eu acho que a gente busca sempre um projeto que, em primeiro lugar, consiga... que a gente consiga trabalhar e que para eles seja interessante, porque é difícil a gente achar algo que seja interessante para eles. Então a gente trabalhar com o grafite, e dar margem pra eles pensarem com o que eles querem trabalhar foi muito interessante, porque a gente começou em outro lugar, e quando a gente veio e trabalhou contigo ali na escola 01, foi muito engraçado, até eu lembro daquele primeiro dia em que eles usaram o spray [risos], porque eles picharam tudo mesmo, eles escreveram nome, eles colocaram (...), foi muito engraçado. Foi uma coisa muito inusitada, a gente não esperava que fosse acontecer.”

[ENTREVISTADOR] “Na experiência anterior isso não tinha acontecido?”

[Ana] “Não, não, era uma turma de noturno, era uma turma bem centrada, eles ouviam mais, eram mais velhos.”

[ENTREVISTADOR] “Isso que média de idade, mesmo? Eu tenho anotado, mas não me lembro qual era a turma.”

[Vitor, Ana e Carolina] “Era o sexto ano, de treze a dezesseis, por aí. Era uma turma de repetentes, né”

[Carolina] “Ela te passou a lista de repetentes? Era uma turma bem à margem, eu acho bem interessante essa experiência porque a gente procura trabalhar links de coisas da arte com coisas contemporâneas porque são coisas que eles não tem muito conhecimento e ao mesmo tempo são coisas fáceis para eles falarem porque tem muito do cotidiano deles. Aí pegar a linguagem sinalizada e o grafite, que é uma coisa que eles gostam, facilita de trabalhar isso, de a gente conseguir trabalhar um pouco o pensamento deles né”

[ENTREVISTADOR] “Tu disse que é uma turma da margem, por quê?”

[Ana] “É uma turma da margem, porque assim, eles juntam os repetentes e os que incomodam, deu bem pra notar que era isso, e ta, vamos separar esses aqui que são “os problemáticos” e vamos colocar em uma turma, sozinhos, e essa aqui vai ser a turma com o rótulo de pior turma. Era claramente isso, e pobrezinhos, eles se reconheciam como os piores do 6º ano”

[Carolina] “Os excluídos, né, eles mesmos que disseram, ou os indesejados, uma coisa assim. Deram um adjetivo prévios.”

[ENTREVISTADOR] “E vocês acham que esse projeto que vocês criaram, como é que isso interferiu nessa maneira deles se enxergarem ou dos outros professores enxergarem eles? Porque, no caso, o supervisor de vocês da escola, vocês acham que ele tinha essa imagem deles também?”

[Ana] “É, com certeza.”

[Carolina] “De estudantes problemas?”

[ENTREVISTADOR] “É, vocês acham que o projeto trabalhou ou não em cima disso e de que maneira?”

[Carolina] “Sim. Olha, eu não sei em relação, como é que era a turma com o professor diariamente, se eles eram participativos ou não. O professor disse pra gente, logo de cara, que era uma turma problema.”

[ENTREVISTADOR] “Ele disse isso para vocês?”

[Carolina] “É, que era uma turma de repetentes, tanto que a gente foi com uma expectativa de que eles não iam prestar atenção, de que eles fariam bagunça, que seria difícil de lidar, e não foi assim, eles foram bem participativos.”

[ENTREVISTADOR] “Como que foi, Carolina, isso? Tu disseste que eles foram participativos, como foi isso, quer dizer que eles interagiram?”

[Carolina] “Sim, interagiram bastante. Claro, houve algumas dificuldades, mas que eu acho que estão em todas as turmas, principalmente quando se trata de criança e adolescente que é às vezes eles entenderem bem o que é a proposta. Aí eles “se enlouquecem”, como disse a Ana, pegaram os sprays e saíram pichando tudo. E não entenderam muito bem, até porque eles picharam o que queriam. Eles fizeram o projeto antes, mas não seguiram o projeto.”

[Vitor] “E tem o problema do tempo também, porque são só quatro aulas. Agora nós vamos tentar desenvolver um trabalho que seja por um semestre inteiro para conseguir envolver mais, questionar mais, porque, inclusive, este era um problema estrutural no começo do projeto, porque a gente sempre começava desenvolvendo a teoria, depois a prática, para no final ficarmos com aquele pensamento, não focado, de que temos de apresentar algo. E agora nós não vamos mais ter tanto esse pensamento, pois haverá um outro desenvolvimento nesse percurso que vamos fazer sem ter essa preocupação de que precisamos gerar algo para ser apresentado.”

[Carolina] “O bom é que os coordenadores do PIBID deixam a gente à vontade nesse sentido, não há uma necessidade de dar certo ou de se ter um produto final, é a experiência que conta tanto para a gente como para realizar o processo.”

[Ana] “O produto final às vezes é cobrado pela escola, e talvez até o coordenador de área da escola seja cobrado por um resultado, mas assim, o que a gente tenta passar é que eles tenham uma experiência mesmo, né”

[Carolina] “Que se desperte um interesse, né, e que eles tenham um ponto de vista sobre a arte também, porque nós chegamos lá e eles pensam que é para desenhar, pintar, eles não vêm outras formas de pensar a arte, de pensar o hoje com o ontem, de fazer esses links, de pensar o cotidiano deles. Eles estão acostumados a receber a proposta, fazer uma coisa plástica e deu. Na maioria dos casos é assim, são poucos que vemos coisas diferentes. Uma coisa que acho bom também é que os próprios coordenadores das escolas estão mudando bastante o ponto de vista deles. O próprio supervisor, eu pude perceber uma mudança nele desde que ele entrou no PIBID pra cá.”

[Vitor] “É, sim, eu acho interessante porque por mais que ele tenha todos seus “pré-conceitos”, ele já reconhece, ele sabe que está errado. Ele percebe, e ele fala. Ele mudou bastante, sim. Muitas vezes as pessoas já não falam nelas, vêm que estão erradas, só que elas ficam se desfazendo, não enxergam, que ele mesmo tá mudando com o próprio PIBID.”

[ENTREVISTADOR] “O que que assim, eu gostaria que vocês expressassem um pouco mais sobre o que é esse estar errado no ponto de vista de vocês? O que que é isso que faz com que os professores, de um modo geral, mudem? Que perspectiva é essa que vocês acham que o PIBID está ajudando a mover? O que é esse estar errado?”

[Carolina] “Eu acho que seria estar fora de contexto, porque eles estão acostumados com uma visão moderna das coisas e passam a ter uma visão contemporânea, eu acho que seria mais isso”

[Ana] “Eu penso isso também”

[Vitor] “É, eu penso isso também, tipo, a criação de uma percepção ética, e não uma ética pessoal, uma ética dos relacionamentos entre as pessoas, de uma ética da coletividade entre as pessoas, de não apenas olhar para si só, mas de se olhar dentro nesse meio, nesse contexto, de tentar entender o próximo.”

[ENTREVISTADOR] “Interessante. É bem complicado... até um dia, a coordenadora comentou, acho que na última reunião do PIBID, me chamou atenção que ela comentou o caso de uma estudante que saiu da universidade com toda essa vontade de mudar e aí ela encontrou essa estudante, não sei se vocês lembram de ela ter comentado isso, encontrou essa estudante dando mimeógrafo, desenhos para pintar, e aí ela disse assim “eu sinto que as pessoas saem da universidade com uma vontade mas acontece alguma coisa que, depois, parece que muda, né.

O que vocês acham que pode ser isso, olhando pra essa visão de que talvez passe o tempo e o professor da escola fique com essa visão engessada. O que vocês acham que acontece?

[Ana] “Eu penso assim, o salário é baixo, sabe, e assim, tu te incomoda bastante. Só que assim, a desvalorização que tu tem em sala de aula, a falta de respeito, é o que mais tem desmotivado os professores ultimamente.”

[ENTREVISTADOR] “Mas tu sentiu isso lá?”

[Ana] “Sim. Ele, assim, ele estava lá falando e os estudantes nem aí. Aí ele tinha que dizer “ou” “ei”, chamar a atenção, e ficavam olhando para ele assim “ãhm” (com desdém). Então, sabe, isso eu acho que deve ser algo muito cansativo. Eu imagino, né.”

[Carolina] “Eu vejo que é uma série de fatores, né, um monte de coisas que acontecem. E acho que não é só ele sozinho, tem toda a questão da escola tem toda a questão de outros professores também.”

[Ana] “E aí a escola faz assim, tu não vai fazer diferente, e aí tu acaba tendo que entrar naquele ritmo, e talvez não seja o ritmo que tu gostaria, daí é mais fácil tu já ter... Eu penso né, mas eu acho que não vou ter problema com isso. Eu acho né! Eu penso hoje, porque eu trabalhei em escola e eu nunca perdi, nunca perdi a vontade de ir trabalhar. Nunca perdi.”

[Vitor] “É, eu acho que nessa é por aí, eu acho que tem algumas vertentes que se faz, não essa, acho que às vezes a gente foca tanto numa profissão, num objetivo, e nós vemos que não é bem isso, que naquele momento era, mas que agora não é mais, e nós precisamos fazer mudanças em uma carreira que tu te dedicou anos e anos, uma graduação, etc., você mudar e começar tudo de novo é complicado, ainda mais quando, às vezes, tu já está independente ou às vezes tu tem uma família, então esse mudar, esse iniciar tudo de novo é rápido, e aí a pessoa se prende nesse tipo de trabalho, assim como qualquer tipo de trabalhadores que trabalham no comércio e assim por diante. O único problema é que é um trabalho que envolve pessoas, que envolve o crescimento e a aprendizagem das pessoas, e tu não estás só se afetando, estás afetando o máximo de pessoas possíveis.”

[Carolina] “Eu acho que tem também uma parte da formação deles, né. Eu acho que se a gente julgar, assim, tem professores que tem “500” turmas, a gente não passou por isso, mas ao mesmo tempo eu acho que faz parte também da formação deles porque eles não têm essa visão que nós estamos tendo agora. A geração deles, de professores, é uma outra.”

[ENTREVISTADOR] “Assim, só para deixar claro que isso não é julgar de forma nenhuma, é só uma forma de tentar pensar o que está acontecendo.”

[Ana, Carolina e Vitor] “Sim, claro”

[ENTREVISTADOR] “Então, gente, voltando para o projeto de vocês, vocês o intitularam “Visualidades e expressões artísticas do cotidiano”. Mais especificamente com relação a isso, o que vocês acham que aconteceu lá? Vocês acham que os estudantes se identificaram com essas expressões artísticas do cotidiano? O que vocês levaram para mostrar a eles? Quais e como foram os trabalhos que vocês propuseram na prática? Que efeitos o projeto teve neles e em vocês?”

[Vitor] “Bom, que eles se identificaram, sim, se identificaram bastante, mas em comparação com a outra turma, que nós fizemos o mesmo plano, talvez por eles serem mais velhos, terem mais vivências, andarem mais pela cidade, eles faziam mais relações. Quando nós apresentamos

os artistas contemporâneos pra essa turma, parece pra eles que eles não iam conseguir fazer tantas relações comuns deles. (É, meio fragmentado – diz Carolina). Depois a gente parou para pensar e viu que a maioria das crianças, na maioria das vezes, eles vivem aqui no bairro. Só no bairro. Porque eles são novos, eles não saem muito ainda, quando saem é só com os pais, (ou não tem nem condições sociais – diz Carolina) é, sim, ou olha lá, ir no cinema, ir no centro fazer compras. A vivência deles não é tão expandida como a de uma turma mais velha, então nessa parte da relação com os artistas contemporâneos não foi tão grande, mas de vincular com o cotidiano deles, ali, com os problemas pessoais, tipo o caso daquelas gurias que relacionaram com os parentes que tinham problemas com drogas, assim por diante. Dos outros meninos que conseguiram problematizar e pensar na amizade deles, por mais que no final não deu tão certo (risos), mas teve um pensamento sobre isso.

[Carolina] “A necessidade de colocar o nome deles na parede, também, eu acho que é uma coisa do cotidiano deles, (é, pensar sobre isso sempre – diz Vitor)”.

[Vitor] “Porque é isso, ta na rua, eles estão vendo, mas eles nunca realmente pararam para realmente pensar no porquê de aquilo estar acontecendo.”

[Carolina] “E a outra turma, todos eles tinham dezoito anos para cima, então era um pessoal que trabalhava, porque era uma turma noturna. Eles já circulam mais, como diz o Vitor, não ficam só no bairro deles, ali. É outra percepção, também. Alguns tinham muito conhecimento, até me surpreendeu, conhecimento sobre artes. A gente não esperava que eles fossem dialogar com a gente assim.”

[ENTREVISTADOR] “Dessa turma, a primeira, ou essa outra?”

[Carolina, Ana e Vitor] “Da primeira, sim. Que foi o mesmo projeto.”

[ENTREVISTADOR] “Então vocês acham que, assim, o tipo de conhecimento que essa segunda turma, que vocês implantaram ali na escola 01, era um conhecimento diferente, assim, digamos, em função da idade? E em relação a isso, em relação à construção das referências, que vocês utilizaram, um pouco eu vi, mas também por eu não estar presente em todas, e por querer ouvir de vocês, com relação à escolha do referencial de vocês, não no sentido de “ah, eu escolhi esse ou aquele artista”, mas pensando que o mundo de referências que vocês podem escolher é bem amplo, então eu queria que vocês me falassem em um pouco sobre as referências que vocês escolheram no sentido da arte, ou da cultura pop, ou da cultura de massa, um filme, um clipe, o que vocês usaram que vocês acharam que funcionou, ou que vocês já conseguiram avaliar, por exemplo “ah, a gente não usou tal coisa que poderia ter usado”? Assim, nesse sentido, se vocês já fizeram alguma reflexão, ou se ainda não fizeram e quiserem aproveitar agora (risos)”

[Vitor] “É, Mais ou menos é que nós pensamos em pegar vários artistas, com vários movimentos diferentes, com várias possibilidades de explorar aquilo o que eles vão pensar, mas de formas diferentes para sair do estereótipo de que arte de rua tem que ser grafite ou pichação, não, tu podes te expressar de diversas formas. Tanto é que nós pegamos lá o exemplo do Eduardo Srur, que trabalhava com aquelas pets gigantes do rio Tietê, e assim por diante, para que eles vejam que isso pode ser qualquer coisa, que eles vejam que o importante é o pensamento, é o que eles querem questionar, problematizar, e o como fazer ia surgindo”

[Carolina] “Até porque eles querem chamar atenção para que as pessoas pensem, também. Que não seja uma coisa feita só para eles, que isso possa atingir a outros também. No caso, ele pegou quatro exemplos bem diferentes, o Eduardo que estava trabalhando com uma questão bem

ecológica, né, de meio ambiente, o outro também, o Alexandre Orion também, em relação ao fluxo de carros, que é um túnel que estava cheio de fuligem, depois tinha o Banksy e o JR que trabalham com questões político-sociais, que também são coisas que devem ser trabalhadas na escola, eu acho que independente da idade, apenas adaptando a forma, isso tem que ser trabalhado desde sempre, para que chame a atenção deles, para que eles pensem sobre isso do jeito deles. Para que eles vejam que a arte não é uma coisa banal.”

[Ana] “Eu não lembro se tu chegou a acompanhar o dia em que nós passamos alguns vídeos para eles... [ENTREVISTADOR: “não, eu perdi isso...”] Foi bem interessante.”

[Vitor] “É, e uma das preocupações que nós tivemos era a de achar vídeos que tinham uma pegada bem do cotidiano do povo mais engraçado, por exemplo, como chama aquele trabalhava que tirava a fuligem dos túneis? O Alexandre Orion, tinha um diálogo dele com os policiais, e do Eduardo Srur tinha um [vídeo] dele com as vacas, e toda uma linguagem mais cômica para se aproximar deles, que era pra deixar a aula mais divertida e pra criar um vínculo psicológico com o que eles estavam vendo e criar uma euforia, uma alegria.”

[ENTREVISTADOR] “E aí assim, quando vocês apresentaram isso pra eles vocês notaram assim que, em termos de respostas, não de respostas específicas, mas do retorno deles, vocês notaram outras referências que eles devolveram pra vocês diferentes dessas provavelmente por eles não conhecerem esses artistas, mas que tipos de referências eles devolvem pra vocês? São do mundo da arte? Ou eles devolvem outras da comunicação, das novelas, ou alguma coisa parecida, ou não?”

[Ana] “Acho que foi pouco.”

[Carolina] “Foi pouco. O que eles relataram foi mais os grafites que temos no bairro Camobi e no bairro deles, mesmo”

[Vitor] “O que eu achei interessante foi sobre “O Ilusionista”, é assim que se chama aquela escultura que nós temos no centro? O Ícaro. Que é um dos trabalhos de um artista que era ele intervindo em obras públicas colocando coisas totalmente sem relação com aquela obra, por exemplo, colocar uma âncora em uma escultura. E esse impacto fazia as pessoas verem aquela escultura. E aí um grupo de meninos falou dessa escultura, todos passam por lá de ônibus e não enxergam o Ícaro, nenhuma delas repara na obra. E aí depois desse dia eu comecei a reparar nas pessoas no ônibus e realmente nenhuma delas enxerga, nenhuma percebe. E aí eles tiveram essa ideia de colocar uma fita e mais um monte de coisas, para chamar a atenção das pessoas para a obra. E eu passei por lá essa semana e tinha uma fita!”

[Ana] “Sim, acho que é do mês da prevenção de suicídio, aí tinha uma fita laranja lá.”

[Vitor] “Ah sim, pois é, eu fiquei pensando se era uma coisa pública ou se alguém tinha ido até lá e colocado.”

[Ana e Carolina] “É uma coisa pública.”

[ENTREVISTADOR] “Vocês viram que nessa semana que passou colocaram uma prancha de surf embaixo do Laçador, lá em Porto Alegre?”

[Ana e Carolina] “Sim, eu vi! (risos)”

[ENTREVISTADOR] “Era alguma coisa para mostrar que no Rio Grande do Sul também tem surf. O Laçador é uma escultura bem famosa lá de Porto Alegre, foi uma intervenção bem legal.”

[ENTREVISTADOR] “Uma dia, em uma das primeiras reuniões do PIBID que eu participei, foi discutido um texto e se chegou a uma conclusão de que as imagens fazem parte do cotidiano das escolas, de qualquer maneira, né, mas que há uma grande dificuldade em trabalhar com as imagens. Vocês concordam com isso? Vocês tiveram dificuldade de trabalhar com essas visualidades ou vocês acham que elas favoreceram vocês?”

[Carolina] “Do que a gente levou como referencial?”

[Vitor] “Mas como assim dificuldade?”

[ENTREVISTADOR] “Dificuldade no sentido de coletar a interpretação do outro... porque uma coisa é levar a imagem para ela ser vista, e a outra coisa é ver o que essa imagem faz com o estudante, como ajudar o estudante a se descobrir, algo nesse sentido. Na verdade esse tema surgiu, e eu não tenho certeza se foi no PIBID de vocês, talvez tenha sido com a coordenadora, agora eu não me lembro. Mas eu me lembro que foi bastante falada a questão dos temas tabu, e no caso aconteceu com vocês, não é? Ali surgiu uma discussão, como vocês comentaram, sobre drogas. Vocês acham que o uso dessas imagens, dessas visualidades, seria para tratar sobre esses temas ou não?”

[Carolina] “Nesse caso, desse projeto, eu acho que não tem relação. É que sempre acaba surgindo outra coisa, não sei exatamente com o que eles fazem a relação, mas não era a proposta do projeto lidar com esse tema, mas eu acho que auxilia no sentido de eles perceberem a arte de outra forma. Até porque a gente dialoga, falamos sobre as imagens, mostramos os vídeos, falamos sobre os artistas, aí eu acho que auxilia nesse sentido, de alterar um pouco a percepção de arte deles. Mas para a proposta em si eu não sei, até porque eles não falam muito das imagens que a gente passa. Eles podem até citar outras, como no caso dessa turma que falou das coisas de Santa Maria, de grafite, pichação, aí entra nessas questões, mas dessa turma que a gente levou eles não falaram muito. A outra turma dialogou mais, mas também não foram todos, era um ou outro. Eu acho que existe uma dificuldade, mas em relação à falta de conhecimento, mesmo, porque quando a gente leva coisas contemporâneas podemos ver que eles não estão tão acostumados assim”.

[Ana] “E às vezes até se assustam um pouco, né”.

[Carolina] “Sim”.

[ENTREVISTADOR] “Vou voltar a essa pergunta porque ela é bem importante. Vocês já haviam falado que o Luiz Carlos já havia traçado um perfil dessa turma quando vocês iniciaram o trabalho. Vocês tiveram que lidar com algum tipo de flexibilidade no decorrer do projeto? Digo no sentido de que às vezes nos preparamos para dar uma aula e nos deparamos com uma situação diferente da que esperávamos, e eu gostaria que vocês falassem se tiveram que fazer adaptações, ou o que vocês tiveram que mudar para conseguir algum resultado, não resultado em termos de processo...”

[Ana] “Nós tivemos que pintar o muro... (risos) e o que mais?”

[Vitor] “É, acho que uma das maiores adaptações foi essa, nós passamos, nós questionamos, fizemos e eles produziram. Só que no produzir eles se empolgaram tanto com o fluxo, quase que como se fosse uma consciência coletiva, porque um começou a fazer, aí o outro começou a fazer, e começaram a parar de pensar sobre o trabalho e só fazer. Foi uma reação em cadeia”

[Carolina] “É, foi bem assim”

[Vitor] “É isso! Porque nós estávamos com o processo de cognição de pensar e fazer, e com eles aconteceu ao contrário, eles pensaram para fazer, mas na hora não, eles apenas fizeram e depois pensaram. Então fazer isso de maneira reversa e questionar isso depois, para nós, foi mais interessante. Nós chegamos, pensamos em conversar com eles, precisamos fazer eles pensarem sobre o que eles fizeram, mas aí eles já tinham pensado, eles já estavam até arrependidos sobre o que eles fizeram, **[Carolina e Ana:** “eles já queriam pintar o muro de novo] foi uma inversão de metodologia, de ritmo que aconteceu naturalmente e foi muito interessante, realmente.”

[Ana] “Para mim foi interessante como grupo porque eu nunca tinha perdido o controle da situação, isso em dois ou três anos de PIBID que tenho, e eu senti naquela hora que eu tinha perdido o controle da situação. Aí eu pensei “eu não acredito que deu tudo errado!!!” (risos). Meu deus, o que ia acontecer, na segunda-feira iam olhar aquele cogumelo enorme, era um cogumelo imenso, **[ENTREVISTADOR:** já pensou no significado do cogumelo, te apavorou (risos)], pensei que a gente ia ter que ir lá pintar aquele cogumelo na segunda-feira, meu deus! Mas aí foi tudo bem tranquilo.”

[Carolina] “É que eles foram para um espaço externo com um material que eles não estão acostumados a usar, que era o spray, **[Ana:** um lugar que eles não estão acostumados também, porque não é muito utilizado aquele pátio] e teve outra situação, também, que a gente teve que ser flexível, que foi o caso de um menino que não queria participar. E a gente chamou toda a turma, desde a primeira aula, para a frente, para conversar, e ele ficou lá no fundo e não queria de jeito nenhum. E aí até a Ana tentou chamá-lo, nós todos tentamos chamá-lo, e ele não quis, e nós também não forçamos. Mas aos poucos ele veio, e participou do grupo, assim, formou grupo com outros meninos para fazer o projetinho deles, só que eles queriam fazer uma pichação, e nesse sentido nós tivemos que desdobrar, o Vitor foi lá conversar, até porque é menino e eles se identificam mais, e o Vitor foi conversar com eles “ah, quem sabe vocês não fazem de outra forma, ou sobre outra coisa” porque a escola não iria aceitar, né, que fosse feita uma pichação. Só botar uma tela do nome deles e deu. E essa conversa deu certo, porque eles toparam, mas deu certo enquanto projeto, porque depois apareceu o cogumelo lá (risos), que era desse grupo.”

[ENTREVISTADOR] “Eu tenho notado bastante nos relatos do PIBID e tenho me perguntado, então gostaria que vocês falassem um pouquinho sobre o que significa um projeto dar certo, porque a gente tem uma concepção de algo ideal, e às vezes sai do controle, como vocês mesmo tinham dito, e aparentemente não deu certo, mas o que é esse “dar certo”? De repente ele deu certo de outra maneira, não é?”

[Ana] “Sim, isso pode acontecer. O que a gente fizer, dá certo. Se não foi tudo dentro do esquema, se não foi dentro do que a gente queria, deu certo dessa maneira, foi essa maneira a que deu certo. Acho que não tem essa de não dar certo. As coisas tem sua maneira de dar certo.”

[Carolina] “Eu vejo assim, o dar certo como quando a gente consegue atingir alguns pontos dos nossos objetivos, como fazer com que eles tenham alguma reflexão, sobre eles, sobre o cotidiano deles, não precisa ser uma reflexão muito aprofundada, mas que nós possamos perceber que eles realmente pensaram sobre isso.”

[Vitor] “Até porque nós não trabalhamos com eles dentro da escola, nós tivemos contato com eles por um mês, apenas. Quem os acompanha desde o primeiro até o nono ano, ou até o ensino médio, percebe e sabe que há uma construção do conhecimento deles.”

[Carolina] “Sim, um mês é muito pouco. O dar certo é sobre alcançar alguns objetivos, sobre eles gostarem da proposta, mesmo que não haja uma reflexão tão grande assim, mas eles gostarem, terem satisfação em estar ali conosco fazendo aquilo ali. Tem muitos grupos que a gente participa, em turmas nas escolas, que às vezes eles chegam e nos dizem que queriam que nós ficássemos o ano inteiro. Eu acho que isso é um dar certo, é quando tu percebes que existe essa troca, o quanto o processo funcionou.”

[ENTREVISTADOR] “Vocês acham que o uso da tecnologia ajudou vocês ou não? Qual foi a resposta dos estudantes em relação a isso? Quando eu falo tecnologia eu falo mais das mídias, das redes sociais, não necessariamente da tecnologia tipo “caneta”, até porque caneta é uma tecnologia, mas essas tecnologias mais contemporâneas.”

[Vitor] “Ajudou a todos. Uma coisa que aconteceu, infelizmente, nos dois grupos, com as duas turmas do projeto, é que nós criamos um grupo online para que as pessoas interagissem fora de sala de aula, e não deu certo, porque nós deixamos na mão deles para organizar, tentamos criar essa autonomia deles, de se organizarem, mas vimos que é uma dinâmica que eles ainda não estão acostumados. Até aí, tudo bem, mas em sala de aula, tinha *wi-fi* na escola, desbloqueado, e teve uma hora, quando eles foram para o projeto prático, que eles ficaram se perguntando “ah, e o que nós vamos fazer agora?”. Aí eu perguntei “vocês não tem celular? Vocês não tem *wi-fi*? Então pesquisem”. Naquele momento, todos pegaram o celular e foram pesquisar na internet [Ana: “é, nós dissemos que agora eles podiam, porque eles não estavam acreditando que tinham permissão para usar a internet] sim! E nenhum deles ficou utilizando redes sociais, todos estavam imersos no projeto, pesquisando em busca de respostas, de ideias, de soluções.”

[Ana] “Em tempos como hoje não dá para deixar a tecnologia de fora, não tem mais como.”

[Vitor] “É, a internet é uma extensão do nosso cérebro”

[Carolina] “Não tem como ficar sem”

[ENTREVISTADOR] “Eu faço essa pergunta porque existem muitos discursos em cima disso. Mas e o que acontece na prática? Uma coisa é o que todo mundo diz sobre, outra coisa é o que de fato acontece lá, em sala de aula, na hora em que a tecnologia é usada. Funciona ou não? Os estudantes atendem ou não? E eu que tenho acompanhado os relatos de todos os grupos, acho que tem sido um pouco díspar esse uso. Eu acho que alguns conseguem ter mais, não sei se sucesso é a palavra, mas conseguem usar um pouco mais eficácia, talvez.”

[Vitor] “Eu acho que depende do curso, por exemplo, se você vai escrever, você escreve normal, não tem nenhuma deficiência motora, então você vai usar uma caneta. Então se a pessoa vai pesquisar, ela vai usar os recursos que ela tiver, é o que tem que acontecer naturalmente.”

[Carolina] “Depende um pouco da turma também, depende do projeto. O que a gente percebeu, pelo menos que eu percebi deste e de outros grupos, é que quando se trata de redes sociais para opinar, para se expressar, a gente percebe que eles se retraem, a impressão que eu tenho é essa. Porque aí eles tem que se expor para os professores do projeto, aí eles se retraem, eles não demonstram tanto interesse.”

[Vitor] “E entra um pouco disso, não é uma necessidade, eles não estão precisando buscar aquilo, tu cria uma utopia de interação. E isso acontece nos vários grupos que a gente tem, cada um do seu curso, ou grupo familiar, as pessoas não interagem. Raramente tem um ou outro que alimenta a conversa, então como a gente quer que isso funcione de fato?”

[Carolina] “Eu acho que eles utilizaram mais ali, entre eles, para a pesquisa mesmo. É uma necessidade deles se sentirem um pouco mais reservados, assim, porque nós estaríamos junto no grupo, então não sei se eles se intimidaram.”

[ENTREVISTADOR] “É, e agora pensando, talvez, no caso de vocês que vão trabalhar diretamente com visualidades, de repente nem todas as aulas vocês vão estar em uma sala de recursos, porque não tem disponível em todas as salas de aula, como na universidade. Talvez a tecnologia possa ajudar nesse sentido também, para recuperar uma imagem ou alguma coisa que afete. Bom, nós estamos chegando ao fim e vou fazer uma pergunta de ordem bem pessoal. O que vocês acham que esse projeto mudou em vocês? Que aprendizado vocês tiveram desse projeto e que ajuda para pensar em um próximo? Quem vocês eram antes e quem são agora?”

[Carolina] “É, é que o projeto foi bem curto, né... [Ana: é, ele foi curto]”

[Vitor] “No meu caso, uma das coisas que me fez pensar bastante é que – aos poucos eu vou ter que parar de falar isso (risos) – mas eu ainda sou novo no PIBID, eu estou indo para o meu segundo semestre, então agora eu tive uma percepção da construção dos projetos e dos planos, de dar mais autonomia a construção deles, por nós e pelos estudantes. De eles se autoconstruírem a partir daquele ponto inicial. Nós pensamos que este plano estava muito pré-determinado, por exemplo, tinha descrito que ia acontecer “isso, isso e isso”, a gente pretende que aconteça “isso, isso e isso”, na próxima vez a gente quer que aconteça “isso, isso e isso”. E agora ele está totalmente mais aberto, nós partimos de um ponto e o que vai acontecer depois, a gente não sabe. A gente vê o que acontece quando chega nesse ponto, se chegar, vamos para outro, se não der, vemos um outro jeito de dar certo. Deixamos eles criarem mais, ousarem mais, se expressarem mais.”

[Carolina] “É, tem que saber que a gente não vai dar o *spray* pra eles saírem correndo (risos). Toda turma que a gente pega muda a gente um pouco porque são turmas diferentes, são escolas diferentes, são faixas etárias diferentes, o projeto muitas vezes é diferente, também. O bom é que nós percebemos que nunca vamos ter certeza de nada. E por causa disso, nós vamos estar sempre querendo descobrir, querendo ver outras formas de trabalhar. E tem tanta coisa pra gente fazer, também.”

[Ana] “Eu acho que foi bem marcante, sabe, nesse projeto, o episódio do *spray*. Não por ser uma coisa que foi fora, mas porque foi diferente. Nós não imaginávamos que reação seria aquela.”

[ENTREVISTADOR] “Tu podes relatar novamente o que foi o episódio do *spray*?”

[Ana] “Nós começamos a executar o projeto com eles e avisamos que naquele dia começaríamos a trabalhar a parte plástica. Alguns ficaram na sala de aula, eu cheguei a supervisionar alguns cartazes, e a Carol e o Vitor foram para fora.”

[Vitor] “Nós já tínhamos desenvolvido esses projetos práticos no papel, para colocar nos murais”

[Ana] “Aí eles pegaram os sprays, usaram tudo. E quando vê, eu que estava lá dentro, só enxergo aquele cogumelo nascendo (risos). Eles ignoraram o que eles tinham planejado...”

[Vitor] “Ou quando vê eles fizeram, só que rapidinho, porque o *spray* é muito rápido, e na sequência eles já estavam fazendo outras coisas”

[Carolina] “Era pra ser apenas um grupo trabalhando com o *spray*, mas acabou que foram três grupos que trabalharam. Um grupo se desmembrou, aí se formaram dois grupos, ou seja,

ficaram ali quase dez estudantes. Então dez, lá fora, cada um com uma latinha de *spray* na mão, nossa! É uma quadra de futebol de muro.”

[Ana] “É, eu acho que tinham três muros disponíveis ou quatro.”

[ENTREVISTADOR] “O que será que esse trabalho, num espaço público, para essa turma que se considerava uma turma problema, o que será que fez pra eles, para a cabeça deles, como será que foi a experiência para eles?”

[Ana] “A gente não foi depois para dar uma olhada, mas eu acho que eles cresceram na ‘briga’”

[Vitor] “É, essa construção do eu, do poder do teu eu, do teu individualismo ser projetado no espaço, de sentir esse poder, de poder se expressar.”

[Carolina] “E chamava a atenção das outras turmas, porque sempre tinha umas cabecinhas na janela, olhando.”

[Vitor] “Até porque, afinal, eles eram segregados, né? E eles puderam deixar lá, se expressar na escola, um lugar onde todo mundo tem acesso e tudo mais.”

[Ana] “Renegados, esse foi o termo que eles usaram.”

[todos] “Isso, era esse o termo!”

[Vitor] “E lá na escola não tinha muita expressão visual, tinha sempre um mural com os trabalhos que ficam na parede, mas só isso.”

[Carolina] “E na escola 01 tem uma coisa, lá não se pode colar nada nas paredes. Em outro grupo que eu trabalhei lá, eles fizeram cartazes para colar na parede e depois nos avisaram que os cartazes não poderiam ser colados. Não pode botar fita porque descasca a tinta. Aí tinha esse problema.”

[ENTREVISTADOR] “Eu me lembro de um episódio em que um menino veio perguntar para vocês: ‘professor, mas esse trabalho aqui é para todas as turmas?’ E eu me lembro da carinha de satisfação dele quando algum de vocês respondeu ‘não, só para a de vocês’ (risos)”

[Ana] “Isso foi no começo, ao começar a trabalhar com os *sprays*.”

[Carolina] “O interessante foi a tinta que a gente utilizou para pintar o muro, eles também se empolgaram com a tinta branca, que era para pintar o muro, se enlouqueceram e começaram a pintar as grades, a goleira”

[Vitor] “Eles queriam pintar a escola inteira!”

[ENTREVISTADOR] “Sim, eles não queriam ir embora”

[Ana] “Sim! A gente pegou mais dois períodos, eu acho, né?”

[Carolina] “Sim, e eu acho que eles gostaram da ideia de fazer alguma coisa para o espaço da escola, algo que levasse a cara daquela turma, porque eles queriam pintar as goleiras, eles diziam ‘nós estamos fazendo um favor para a escola, estamos arrumando’. A quadra e o muro estavam bem feios, então eles se empolgaram”

[ENTREVISTADOR] “Que bacana. Existe alguma coisa que vocês não tinham pensado ainda e que ocorreu para vocês nessa conversa? Por que às vezes a gente não para muito para pensar,

e através do outro a gente começa a refletir sobre o acontecido, ou vocês já tinham feito uma reflexão sobre algo?”

[Vitor] “A gente conversou pra caramba!”

[Carolina] “É, a gente conversa pra caramba (risos)”

[Vitor] “A gente saía da aula e já conversava demais”

[Ana] “Sim, ou a gente ia a pé e já ia conversando”

[Carolina] “E nenhum dos três é muito sucinto... (risos) os três falam pra caramba.”

[ENTREVISTADOR] “E para encerrar, tem mais alguma coisa que vocês considerem importante ou relevante e que gostariam de me contar, pode ser com relação ao que aconteceu, ou alguma outra situação, alguma coisa que pareça banal, mas que pode ter um sentido importante, alguma conversa com estudante, alguma questão de relacionamento entre vocês, ou entre supervisor, ou alguma coisa que possa incidir no todo. Tem alguma coisa?”

[Ana] “Eu fiquei muito surpresa quando eles viram que fizeram errado e quiseram arrumar e pintar o muro. Eu não esperava, jamais. Nunca. Não foi uma coisa que eu esperava.”

[Carolina] “Eu achava até que a gente ia encontrar uma resistência.”

[Vitor] “A gente pensava que se fossemos falar com eles, eles ficariam magoados e tudo mais, mas no fim nós nem precisamos.”

[Ana] “Nem precisamos, é verdade. Com doze anos eles já refletindo, já pensando “fizemos errado, vamos ver se a gente consegue arrumar”, foi muito interessante.”

[Carolina] “Foi bem como a gente queria.”

[ENTREVISTADOR] “Que bacana. Isso é um resultado, né?!”

[Todos] “É!!!”

[Vitor] “É uma coisa 100% humano, quantas vezes na nossa vida, pelo menos relacionamentos, tu faz uma coisa e nossa, não devia ter falado aquilo, não devia ter feito aquilo. Então foi uma reação disso, só que ali, no cosmo deles, pequenininho, mas já pensando.”

[Carolina] “E falando em relacionamentos, tu falaste da questão da coordenação do PIBID, do grupo, eu percebo que o nosso grupo se acerta super bem, e acho que isso conta bastante para que nós possamos desenvolver o projeto, porque ninguém impõe suas ideias, os três pensam juntos, os três escrevem juntos, a gente desenvolve tudo junto, e é parelho. Tem grupos que a gente forma, a gente que ta há mais tempo, e que existe às vezes um pouco... algumas situações, porque as pessoas são diferentes, ou algumas não tem tanta facilidade para trabalhar em grupo, e no nosso grupo isso não aconteceu. Isso é bom porque motiva a gente. E dos professores, também, eu nunca encontrei problema, em nenhum grupo que eu estive que tivesse problema com o professor da escola. O próprio Luiz Carlos, eu acho ele tranquilo. Ele interfere, às vezes fala algumas coisas que não precisava, mas ele é bem tranquilo. Nunca houve problema com professor de escola.”

[ENTREVISTADOR] “É, às vezes uma questão de relacionamento pode prejudicar, seja entre vocês ou enfim, pode haver algo por trás que possa estar interferindo...”

[Carolina] “E o trabalho da coordenadora também é super tranquilo.”

[ENTREVISTADOR] “Vocês se sentem livres nesse espaço do PIBID?”

[Vitor] “Eu me senti um pouco incomodado no começo quando o professor deles ficava presente na sala de aula, junto a nós. Mas acho que foi porque o nosso primeiro contato lá a professora dava autonomia total, ela saía da sala de aula”

[ENTREVISTADOR] “isso em outra escola?”

[Vitor] “sim, eu não sei como vocês eram nos outros projetos, se era mais autônomo ou mais controlado...”

[Carolina] “Todos mais autônomos. Ele foi o primeiro que ficou em sala de aula.”

[Vitor] “É complicado, porque aí tu pega toda aquela carga que os estudantes já tem com a presença dele. Num primeiro momento causou essa estranheza, mas depois eu me habituei, ele até ajudou bastante.”

[Ana] “E ele veio com um livro, né? E ele quis falar de outras coisas... aí um estudante veio e me disse assim “eu não agüento mais esse professor falando de Temer” (risos) é uma reclamação geral.”

[Carolina] “Eu não sei se, na verdade, dentro do projeto PIBID o professor não tem que ficar na sala de aula.”

[Ana] “Teria, teria. Claro.”

[Carolina] “É, mas a maioria não fica. A gente prefere sem eles, mas eu não me senti incomodada com o Luiz Carlos, a não ser quando ele faz alguns comentários que eu acho que não tem muita relação com o que a gente ta trabalhando.”

[Ana] “E talvez ele estivesse, também, com medo, porque nós estávamos com uma turma que era complicada, e aí deixar a gente ali sozinho com eles... então ele ficou bem cima”

[Carolina] “Quando eu estava com a Vanusa, em outro projeto, ele ficou também. Ele sempre ficou.”

[Vitor] “E teve uns casos mais óbvio, isolados, mas que eu acho interessante comentar também, do garoto que subiu na trave para pintar a trave...”

[ENTREVISTADOR] “E que eu fotografei (risos) tenho que passar todas as fotos para vocês.”

[Vitor] “Eu não pensei que tivesse problema nenhum naquilo ali, mas comentaram... não sei, eu só fui pensar no outro dia”

[Ana] “Sim, claro, imagina se a criança cai dali?”

[Carolina] “Eu só não gostei da forma como o professor colocou isso na reunião. Ele foi bem taxativo, só faltou nos taxar de irresponsáveis. E não foi uma situação tão extrema, claro que deus o livre se uma criança cai, ali, mas...”

[Vitor] “É algo interessante pra ter essa consciência, muitas vezes nós somos os responsáveis por essas crianças que estão ali, e são crianças né, e às vezes eu me aproximo tanto deles que eu começo a me sentir como se eu fosse eles. E isso, para mim, era uma noção que eu realmente não tinha, de perigo, dessa responsabilidade.”

[ENTREVISTADOR] “É que é uma dimensão complicada da docência, tu tens que te aproximar, mas ao mesmo tempo, na hora, tu tens que ter o teu limite”

[Carolina] “É que também, ficamos nós dois e tinha mais uns dez junto, ali conosco. É bastante criança. Aí tem que cuidar os que estavam lá do outro lado do muro, aí um subia lá, aí tinha outro pendurado na outra trave...”

[ENTREVISTADOR] “É, não foi fácil nesse sentido. Imagina se é um professor só, e vocês ali eram em dois.”

[Carolina] “Eu acho que o professor se estressou também porque havia a possibilidade de a escolar cair em cima dele, né. Porque o grupo e as crianças estavam sobre a supervisão dele. Acho que foi por isso que ele ficou bem estressado.”

[ENTREVISTADOR] “Gente, tem alguma coisa que vocês gostariam de me perguntar?”

[Carolina] “Eu não sei se já havia te perguntado, mas por que tu escolheste o nosso grupo para observar?”

[ENTREVISTADOR] “É que eu estou trabalhando com visualidades, e o trabalho de vocês vinha bem no encontro do que eu queria pesquisar. Então, gente, é isso, muito obrigada, gostei muito de acompanhar o trabalho de vocês!”

Entrevista 02 – Transcrição

[Entrevistador] “Bom gente, primeiro eu só quero dizer pra vocês que o objetivo dessa entrevista é só tentar colher de vocês algumas questões das experiências lá do projeto mesmo, não tem nenhum outro intuito. Eu acompanhei vocês, mas uma coisa é o que eu vi e outra coisa é o que vocês viveram com professores, né. Então o objetivo é fazer algumas perguntas da parte bem prática mesmo, de como ocorreu. Antes de eu questionar vocês sobre o projeto, eu quero traçar um perfil, e gostaria que vocês dissessem a idade de vocês, a cidade de onde vocês vêm, se vocês tem alguma experiência anterior, ou alguma formação anterior à faculdade que vocês considerem relevante, que semestre estão, se ainda estão fazendo estágio, quanto tempo estão no PIBID... essas coisinhas assim, se puderem.”

[Bia] “Então, meu nome é Bia, eu sou natural de Cerro Largo, eu tenho 22 anos, estou no sétimo semestre, no terceiro estágio, estou há quase dois anos no PIBID, eu venho de outro curso, mas não considero muito relevante, eu fazia licenciatura em biologia, física e química. Então teve alguma coisa de introdução, era pensando na licenciatura, mas não foi nada muito aprofundado. As minhas experiências em sala de aula foram com o PIBID e o estágio.”

[Rodrigo] “Bom, meu nome é Rodrigo, eu tenho 24 anos, estou no quinto semestre, faz mais ou menos um ano que estou no PIBID, de experiência anterior eu fiz um técnico em Design, mas nada voltado para a área, assim, nada que tivesse contato com crianças. Meu primeiro contato com crianças e jovens foi quando eu fui escoteiro, quando eu ainda estava na escola, mas o modo de falar e ensinar era mais ou menos o mesmo”

[Entrevistador] “Sim, as relações se estabelecem.”

[Rodrigo] “Sim, esse meu o meu primeiro contato direto com crianças e jovens foi no escotismo. Fora isso, só no PIBID.”

[Entrevistador] “Bacana, meu irmão foi escoteiro também! (risos)”

[Júlia] “Meu nome é Júlia, eu sou de Jaguari, eu não tive nenhuma formação anterior, eu saí do ensino médio e vim direto para o curso, eu entrei no PIBID no primeiro semestre de 2014, eu estou no sétimo semestre, e a minha experiência também foi no estágio e no PIBID.”

[Bia] “É, o que o Rodrigo falou de contato com crianças, eu tive a primeira vez através da cataquese, que no começo tu tinhas aquela vontade de ser professor, quando tu era criança, sabe? E aí me convidaram para dar “aula” na cataquese, e essa foi minha primeira experiência. Depois eu comecei a me envolver com a pastoral da juventude, também.”

[Entrevistador] “Ah, eu também fui da PJ!”

[Bia] “É, da PJ! Aí a gente acabava falando e se envolvendo, e acho que foram as minhas primeiras trocas, em que eu acabava me botando para frente pra falar.”

[Entrevistador] “Com os jovens, né, no caso da PJ.”

[Bia] “É, exatamente.”

[Entrevistador] “Bacana! Essas experiências a gente costuma não lembrar, mas elas nos constituem um monte, né, na hora de ser professor. Agora falando mais do projeto, o projeto de vocês se intitulou “Ecoarte – artes visuais”. Eu queria que vocês me falassem sobre o porquê da criação do projeto, o que vocês acharam que esse tema tinha de potencialidade, por que vocês resolveram relacionar a questão da ecologia com a arte, e enfim, qual foi o objetivo de vocês na hora de construir o projeto?”

[Bia] “Em primeiro lugar, acho que nosso objetivo era sair do tema que estávamos trabalhando há muito tempo, que era a questão do padrão estético. Então nós pensamos em fazer alguma coisa diferente. E tinha uma colega nossa, Ana Flávia, que tinha um trabalho parecido, que envolvia essa questão da natureza e que eu achava muito legal. E aí a gente acabou “linkando” e surgiu essa questão da ecoarte, e nós fomos pesquisar e descobrimos artistas muito legais. E acho que essa questão do lixo tá presente neles, então é um tema bem do cotidiano, que não foge muito da realidade deles.”

[Entrevistador] “E vocês acham que esses temas, no momento em que eles foram inseridos na sala de aula, provocaram os estudantes? Porque eu concordo com vocês, que é um tema do cotidiano, vocês acham que eles enxergaram também como uma coisa do cotidiano?”

[Rodrigo] “Eu acho que no início foi um pouco difícil. Tinha uma guria que ficava sempre lá no fundo, e a gente convidava ela e ela dizia “ah, mas eu quero ficar aqui”. Mas aí depois a gente começou a mostrar o vídeo, e ela foi pra frente, e ela começou a se mostrar interessada, então algumas coisas que foram ocorrendo durante as aulas que aproximou, em partes, alguns deles.”

[Bia] “É, eu acho que todo o tema tem alguns que vão se identificar ou se envolver mais do outros. No caso da turma a gente percebia que tinha algumas pessoas mais envolvidas que outros. Mas acho que é isso que o Rodrigo falou, foi durante a trajetória que alguns foram se interessando mais. Alguns se interessaram mais pela questão dos vídeos, pela questão mais teórica, de nós conversando, enquanto outros se interessaram mais pela questão de fazer, de ir para o pátio, de fotografar.”

[Júlia] “Até mesmo pela proposta que foi passada, porque são coisas diferentes que talvez eles não tivessem a oportunidade de fazer isso na escola.”

[Bia] “Eles tiveram a oportunidade de escolher a linguagem que eles queriam trabalhar, e isso de alguma forma ajudou a incentivar, já que vocês estão escolhendo alguma coisa que, quem sabe, vocês se identifiquem mais, vocês tenham mais vontade de fazer, de realizar a proposta.”

[Entrevistador] “Uma coisa que eu achei bem legal foi a maneira como vocês organizaram os planos, que foi feita para dar três enfoques, pelo menos da maneira como eu percebi. Num primeiro momento, vocês quiseram envolvê-los fazendo algumas dinâmicas, depois vocês levaram as referências, e por fim vocês deram oportunidade para eles produzirem. Eu queria que vocês falassem alguma coisa sobre esse encadeamento. Vocês acham que isso é uma coisa que é ideal, ou por que vocês acreditam que esse possa ser o caminho, por que vocês escolheram esse caminho? Teve algum motivo especial ou não, é uma coisa já que parece natural, as referências e depois o trabalho?”

[Bia] “Eu acho que dá pra trabalhar de várias maneiras. Dá pra primeiro jogar o assunto, por exemplo, no PIBID passado a gente jogou “instalação” e não mostrou nenhum referencial do que era, do que se tratava, só explicamos justamente pra eles não se prenderem ao referencial e tentarem fazer algo semelhante, sabe? E aí depois que eles apresentaram os trabalhos é que a gente conversou e mostrou artistas, ou durante a gente introduziu, não lembro agora. Dá pra fazer vários caminhos, nesse caso a gente fez esse caminho de dar uma introdução sobre a temática até porque tinha esses conceitos que estavam ligados.”

[Rodrigo] “Acho bacana ver isso também, o que eles entendem pelo assunto, né, e não dar aquela coisa muito pronta, porque como a Bia falou, eles acabam se norteando por aquilo e acaba desenvolvendo quase um trabalho igual, então eles acabam pensando e contribuindo com os demais, e há essa troca. Nós fizemos uma atividade em que perguntamos o que, para eles, o lixo lembrava, qual palavra, para que eles fizessem associações com as coisas, sabe, como na brincadeira do fio, que nós fizemos a dinâmica do fio, sabe? Então toda essa questão do cooperar, porque quem trabalha com lixo são cooperativas, todos trabalham juntos, todos se ajudam, então veio disso também, para que todos possam se ajudar e contribuir na construção do trabalho. Isso eu acho bacana também.”

[Entrevistador] “Eu não acompanhei o projeto anterior de vocês, mas vocês acham que em termos de satisfação, embora isso seja muito relativo, vocês acham que foi melhor apresentar as referências antes ou vocês não pensaram sobre isso ainda?”

[Bia] “Eu, particularmente, eu achei que no semestre passado, na escola 01, houve resultados melhores, mas não que o resultado seja algo bom, tem todo um processo sendo avaliado.”

[Júlia] “É que no semestre passado a gente trabalhou com duas escolas e uma escola foi bem diferente da outra. Nós aplicamos o mesmo plano, só a prática ficou um pouco diferente.”

[Bia] “É, a gente acabou fazendo alterações no plano, mas a ideia e a temática era a mesma.”

[Júlia] “Só que teve muita diferença entre as duas, as turmas eram totalmente diferentes.”

[Bia] “Era um EJA, eram pessoas mais velhas, era à noite, então as pessoas que estavam ali queriam estar ali. Não sei também se é relativo porque na outra escola também era um EJA, sabe, mas a turma era unida e se envolveu bastante, e nesse caso a gente percebeu que teve algumas pessoas que se envolveram e outras que não se envolveram tanto.”

[Rodrigo] “O pessoal tinha vergonha também. Algumas coisas eles faziam mais no intervalo, quando os demais saíam, na primeira escola.”

[Júlia] “É, na primeira escola, o Dom Antônio Reis, no semestre passado”

[Entrevistador] “É interesse ver como essa questão da relação é importante, né? Teve um dia que vocês estavam formando grupos, que eles tinham que formar os grupos mas não queriam, aí uma estudante disse assim, eu perguntei “como é que é a turma de vocês? É unida?” E ela disse “não, é tudo por panelinhas, tudo grupinhos””

[Bia] “É, tanto que a Maria Tereza comentou que perguntou para uma estudante se todos tinham participado, e ela falou “não, os de sempre não participaram”. Então acho que tem essa questão de união. Eu acho que dava pra ver que a loira, aquela de óculos, não me lembro o nome dela, eu acho que ela não se dava muito bem com aquelas meninas que não realizaram o trabalho.”

[Rodrigo] “E ela questionou mesmo desde o primeiro momento da dinâmica.”

[Júlia] “É, desde o começo ela questionou o porquê de estarmos fazendo aquela dinâmica, até que no fim ela conseguiu perceber porque estávamos fazendo aquela dinâmica.”

[Rodrigo] “Mas eu acho que nessa turma, diferente das outras, a gente foi muito desafiado, provocado. Eu não lembro de ter visto isso nas outras escolas, de ter acontecido isso de estar provocando, cutucando, e estar respondendo, eu não lembro como foi nas outras escolas.”

[Bia] “É que depende da turma, também. Quem sabe o plano que deu muito certo no semestre passado lá na Escola 01, que a gente achou que foi bom, quem sabe com essa turma não seria tão bom, ou vice-versa. Depende muito do momento deles, se eles gostaram da temática ou não, pra alguns quem sabe afetou mais, outros não. É bem relativo.”

[Entrevistador] “Eu acho que posso dizer que o projeto de vocês tinha um foco nas imagens, não é? Vocês trabalharam imagens de diversos tipos. Pensando nisso, nessas imagens do lixo, ecologia e etc., como vocês acham, como vocês sentiram que os estudantes se relacionaram com essas imagens? Daí nós já podemos falar de visualidades, porque quando o estudante se relaciona, bota em contexto e ficam as visualidades. Que aproximações ou que apropriações vocês sentiram que esses estudantes fizeram? Não precisa ser num todo, pode ser algum exemplo que vocês perceberam de um estudante. Vocês acham que provocou ou não provocou algo neles?”

[Bia] “Eu acho que aquele do vídeo do Vik Muniz foi uma coisa que provocou bastante eles. Eles questionaram bastante como era feito, como era vendido, queriam saber o valor. Eu acho que foi algo que marcou bastante eles, foi algo que eles gostaram, que eles tiveram interesse.”

[Júlia] “E até a menina aquela da dinâmica comentou no último dia e falou do vídeo do Vik Muniz quando eles estavam apresentando.”

[Bia] “Ela comentou que ela lembrava que 99 não é 100, né. Nem eu lembrava disso e ela lembrou!”

[Júlia] “É que tem coisas que ficam marcadas, né, algumas coisas.”

[Entrevistador] “Uma coisa que chamou bastante atenção também, foi que em todas as aulas vocês tiveram o cuidado de levar algum tipo de material.”

[Bia] “É que a gente tentou não focar em só contextualizar e deixar a prática acontecer, a gente pensou em entrelaçar isso com os vídeos e com algum outro material para não ficar só aquela produção sem ter algum envolvimento. Não deixar só que se tornasse alguma coisa como uma aula de biologia”

[Júlia] “E também não dizer só que “lixo é isso ou aquilo”, deixar que eles construíssem isso sozinhos, cada um com seus conceitos.”

[Entrevistador] “É, e vocês sabem que no outro projeto que eu acompanhei eu já pensei sobre isso, como é complicado tu chegar na aula e o estudante está em outra matéria, vocês passaram bastante por isso, né, isso é claro, é oriundo da estrutura da escola, ter os períodos de 50 minutos como se a nossa mente fosse funcionar assim, de 50 em 50 minutos, né, então tu pega o estudante com a cabeça em outra matéria e aí tu tens pouco tempo para fazer ele mergulhar de novo naquele outro contexto.”

[Rodrigo] “É, e tem outra que as professoras passam trabalho, uma vez a professora passou um trabalho e eles tinham que entregar naquele mesmo dia, após o intervalo, e eles tinham que continuar, senão iam ficar sem nota.”

[Bia] “É que é o formato da escola, querendo ou não a gente entra lá sabendo desses impasses.”

[Rodrigo] “E no projeto, eles não tem essa questão do interesse pela nota, né.”

[Bia] “É, é o formato, eles tem os horários, tem a disciplina, a matéria, tem a nota, aí bate o sinal, tem o tempo para a merenda, que por sinal eu achei curto, até, porque eles tem que pegar fila e tudo mais. Então quando a gente entra na escola a gente sabe que tem essa estrutura e que tu tens que tentar se adequar, mas às vezes não é fácil, porque tu vais encontrar esses momentos.”

[Entrevistador] “Sim, sim. E eu penso também que talvez essa opção de sempre levar uma imagem pode ajudar a capturar o estudante para dentro desse momento da aula, porque eu vejo que até capturar é difícil, porque são adolescentes, tão conversando...”

[Bia] “Sim, quando a gente começava a desenvolver, terminava a aula. Quando começava a ter um diálogo, a ter trocas, acabava.”

[Entrevistador] “Isso é uma coisa que tem que driblar, né? Infelizmente, por enquanto. Assim, quando vocês pensaram no projeto, com certeza vocês tinham uma série de expectativas. Quais eram essas expectativas? Elas se concretizaram? Que sentimentos vocês tem hoje sobre isso?”

[Bia] “Olha, eu estou tentando não criar expectativas, porque no momento em que eu começo a criá-las, às vezes eu acabo idealizando alguma coisa que eu queira que aconteça e isso pode vir a não acontecer e eu vou me sentir frustrada. Mas a gente sempre acaba construindo alguma expectativa, e eu saí feliz, eu acho que os trabalhos que eles fizeram ficaram legais, eu acho que teve o envolvimento, não de todos, mas acho que se um tu consegue, ali, acertar de alguma forma, já vale a pena, saber que tu passou por ali e deixou alguma coisa.”

[Júlia] “É, tu acaba criando uma expectativa geral, mas não uma específica, por exemplo “ah, eu quero que façam ISSO”, porque eles não vão fazer o que tu estás querendo, mesmo que tu digas que tem que ser daquele jeito. Não vai ser assim.”

[Bia] “Como as linguagens, a gente já deixou várias linguagens e levou referenciais pra essas linguagens com vários meios de fazer, com várias opções de fazer, pra deixar livre, deixar eles escolherem, criar os passos deles, ver o que eles constroem a partir do que eles querem.”

[Entrevistador] “É, acho que é isso mesmo! Aí eu me peguei pensando em outra coisa: vocês estão trabalhando nessa perspectiva da cultura visual, pensaram o projeto dentro dessa perspectiva, aí eu fiquei imaginando – claro que é uma pergunta de ordem da projeção, mas tem a ver, também, com as memórias. Será que se esse projeto que trabalhou com a ecoarte fosse realizado numa perspectiva de ensino mais tradicional, não sei se vocês chegaram a trabalhar nesse sentido, com algum outro tipo de metodologia que desse menos oportunidade de escolha ao estudante, vocês já chegaram a trabalhar com alguma coisa assim? E aí por isso eu evoco as memórias de vocês na escola. Por exemplo, as minhas memórias da educação artística na escola são muito diferentes do que eu vejo vocês fazerem ali na escola. Então eu pergunto se vocês acreditam que essa metodologia de projeto faz diferença? Vocês imaginam esse mesmo tema trabalhado noutra perspectiva, assim, talvez sem as visualidades, ou com vocês impondo as visualidades? O que vocês pensam sobre isso?”

[Bia] “Eu venho do estágio passado, onde eu tinha isso, que eu mostrava as imagens, aí eu tinha essa necessidade de falar das imagens, questioná-los, mas se eles não falassem eu já passava para outra imagem, e já falava daquela imagem, e depois eu dava uma proposta e já dizia “eu quero que vocês construam uma colagem com esses materiais”. E eu acho que eu estou tentando desconstruir um pouco isso, só que é difícil, justamente porque tu vem de um ensino médio e fundamental que chega lá e te dão uma folha pra ti fazer um desenho livre, ou uma releitura, ou uma atividade, ali, espaços com lápis de cor, sabe. Mas eu acho que no momento em que te dão um espaço pra criar alguma

coisa, tu tens mais interesse. De experiências passadas, eu tinha um professor de biologia que ele deixava a gente criar, ele tinha um concurso de culinária então tu criava alguma coisa que tu quisesse de algum país, alguma comida, e tu ia trabalhar em cima daquilo, só que era uma proposta livre, então eu acho que no momento em que tu deixa um pouco livre, de escolha, tu cria um interesse maior e vai atrás disso. Eu acho que geralmente incentiva mais.”

[Júlia] “É bem isso, eu acho que essa liberdade que essa forma dá, é, uma certa liberdade, porque tu tens um leque de coisas pra escolher, e tu não ta dizendo que é isso que tu tem que fazer, o que eles vão fazer, no caso, tu dá a oportunidade para eles escolherem o que eles gostam.”

[Bia] “Como tu podes propor só a instalação mas eles vão escolher a forma como eles vão fazer essa instalação. Então fica uma coisa mais livre.”

[Júlia] “E é uma coisa que chama mais atenção, porque se eu disser “façam um desenho”, ta, eles vão fazer um desenho, mas alguns vão dizer que não querem desenhar, ou que não sabem desenhar. Mas aí tu propôs pra eles fazerem uma instalação onde eles podem desenhar, eles podem pintar, eles podem fotografar, fazer qualquer coisa dentro da instalação. É diferente de tu ir lá e dizer “ó, você tem que fazer isso”, dá muito mais liberdade pra eles.”

[Bia e Júlia] “Eles se sentem mais à vontade.”

[Entrevistador] “E vocês acham que o projeto possibilitou que eles parassem para pensar um pouco na realidade deles?”

[Bia] “Eu acho que ali na escola, dentro da escola, que foi essa coisa de fotografar o lixo da escola, fotografaram aquele clube de mães que tem lá, que eles começaram a questionar, no momento em que eu fui com eles lá, “por que que não arrumam isso aqui? Está puro lixo! Por que não fazem uma outra sala? Por que esse espaço está desse jeito?” E a partir daí começou a se pensar o entorno deles, porque eles passavam por ali, mas aquele espaço passava despercebido. Eu acho que eles pensaram também nessa questão do lixo no intervalo, no fundo da sala, na sala. Então eu acho que de alguma forma eles absorveram isso.”

[Rodrigo] “E já haviam reclamado da aula, uma professora de lá já havia reclamado para nós que a turma deles era uma turma que fazia bastante sujeira, deixava muito lixo na sala, papel, e tudo mais. A “MT” já havia comentado, então acho que caiu bem esse projeto para essa turma.”

[Entrevistador] “Eu me lembro de alguém já ter comentado, ah, o professor de geografia já reclamou que eles faziam muita sujeira na sala, e é bom fazer eles pensarem.”

[Júlia] “É, eu acho que sim, porque eles pensaram em trabalhar com a escola, eles viram que na escola juntava muita coisa, que tinha muito lixo, que produzia muito lixo. E aí foi a escolha deles, e acho que isso fez com que eles pensassem nessa questão.”

[Bia] “E quase todos os trabalhos tiveram foco no lixo, então eu também acho que é uma coisa que está mais próxima deles.”

[Entrevistador] “É, eu não sei se vocês devem se recordar, mas me chamou muita atenção o dia em que um de vocês, não sei, acho que foi tu [Bia], que falou que a produção de área de lixo era de meio quilo, e uma estudante disse “eu não produzo isso” e aí você disse “como não? Mas você não vai ao banheiro?””

[Júlia] “Mas também tem a questão, que até a gente acabou não comentando, de que até que chegue uma garrafinha de água pra eles, gera muito mais lixo do que a garrafinha vai gerar depois. Tem todo o lixo que não aparece por trás, né, que é muito.”

[Entrevistador] “Com relação a isso, uma outra coisa que eu anotei, e que eu achei muito interessante, foi que teve um estudante que disse para um de vocês “ah, eu vou ali jogar fora essa garrafa”, e vocês disseram “fora? Fora aonde? Fora do planeta?” E o estudante ficou ali pensando, eu acho que nunca tinha parado para pensar que não tem como “sair fora”, né (risos), muito bacana. Gente, assim, ao lembrar a experiência do projeto, que eventos se destacam na mente de vocês? Eu sei que foram muitos encontros e que essa pode parecer uma pergunta muito ampla, mas é que às vezes tem pequenas coisas, assim, com algum estudante, em algum momento, que marcam a trajetória, ou mais de satisfação, ou até de frustração. Então, se tiver algum momento desses, ou alguma narrativa relevante, eu gostaria que vocês comentassem, porque o meu trabalho ele é muito assim, também, se vocês já perceberam, das micronarrativas, a ideia é procurar as coisas nas pequenas histórias, não naquela ideia que vem de cima, então às vezes, nesses pequenos momentos estão as coisas mais importantes.”

[Júlia] “Para mim, o que mais me marcou, foi a menina que no primeiro dia perguntou da dinâmica, e no último ela percebeu, ela realmente percebeu o porquê. No dia ela me perguntou, ela me questionou, ela nos questionou...”

[Entrevistador] “Tu podes contar bem como foi isso?”

[Júlia] “Nós estávamos fazendo a dinâmica da teia, e aí ela me perguntou “por que a gente está fazendo isso? Pra quê isso?” E na hora eu disse “calma, vamos acabar primeiro, depois a gente conversa” Aí nós terminamos a dinâmica e nós fomos para a biblioteca, porque era um dia que tinha chovido e a aula foi na biblioteca, e aí lá a gente comentou para ela, que era pra desenvolver essa questão do coletivo, de todo mundo se ajudar, e ficou assim, nós continuamos a proposta, e no último dia, uma das coisas que ela falou na apresentação, quando ela estava apresentando os slides dela, ela comentou isso da dinâmica, que entendeu o porquê dessa ajuda, que foi uma das coisas que ela mais focou na apresentação, porque eles fizeram uma relação das fotografias da escola em que aparecia o lixo e as fotografias em que não aparecia o lixo, que eram uma coisa mais natural. E foi o que ela mais comentou na apresentação.”

[Rodrigo] “E o bacana de eles poderem fazer essas “linkagens”, poderem buscar “no dia tal teve aquele vídeo”, poder fazer essa relação, pegar pelo o que a gente trabalhou,

isso é bacana. Porque ela falando acaba lembrando os outros que estavam ali, acaba ajudando.”

[Júlia] “E acaba sendo uma coisa que não fica só em blocos, assim, eles conseguem juntar isso.”

[Entrevistador] “É exatamente isso que eu tenho achado tão interessante, porque vocês levam aquela imagem em um dia e depois aquela imagem vai reverberando. Essa costura é que é o interessante. Vocês perceberam outros momentos dessa costura com outros artistas, ou outras imagens? Porque vocês mostraram bastante, né? Inclusive muitos que eu nunca tinha visto, fiquei impressionada! (todos: risos)”

[Bia] “Acho que tudo, sempre, em algum momento, tu lembra daquela imagem, lembra daquele vídeo, tu rebusca lá no fundo pra, né, ou então tentar pensar no lixo, no ecossistema, aquecimento global, para tentar envolvê-los com a temática, também, né.”

[Júlia] “Eu acho que tu sempre acaba buscando coisas para ir “linkando.”

[Bia] “Mas também uma coisa que me chamou a atenção, quando eu lembro dos encontros, foi também daquelas duas meninas que não quiseram fazer, e que eu fiquei sentida por elas não terem tido vontade, mas também elas tinham faltado, mas eu também entendo, mas enfim... eu lembro disso, que elas não fizeram.”

[Júlia] “Outro dia foi que a professora tinha deixado o trabalho para eles, que o menino lá do fundo disse “ah, eu não vou ficar sem nota”, e ele não fez quando nós pedimos para ele fazer. Mas aí quando ele acabou o trabalho da outra professor, ele começou a fazer, e aí ele fez, ele não ficou parado em nenhum momento, fez o trabalho dele e depois ele acabou o nosso.”

[Rodrigo] “Ele montou o grupo, pediu pro pessoal para participar, fez tudo.”

[Bia] “Eu acho que a gente tem que relevar algumas coisas e ser mais flexível, ir contra o tempo inteiro às vezes não adianta, vai bater de frente. Então às vezes esperar, deixar pra que ele depois, por si só, veja.”

[Rodrigo] “E também que se nós tivéssemos tirado o trabalho dele, naquele momento, ele não teria feito o nosso, talvez ele não se aproximasse tanto, porque houve uma aproximação de querer montar, de querer tirar fotos, o grupo dele tirou fotos do pátio. Também se nós tivéssemos interrompido isso, ali, tirado o trabalho dele, talvez ele não tivesse tido essa produção, esse envolvimento com o trabalho.”

[Entrevistador] “Na verdade, acho que esse aprendizado das relações, de como se relacionar, sobretudo quando são adolescentes, talvez seja o mais difícil de tudo. O resto é barbada.”

[Bia] “Tu tens que, às vezes, na hora pensar como agir, o que falar, cuidar o que tu vais falar.”

[Rodrigo] “É como o caso daquele menino, eu não sabia o que falar, eu já falava “tá...”. Pra Júlia, lembra, aquele menino que respondia? Eu não sabia o que dizer.”

[Entrevistador] “Era um menino bem difícil, né? É o mesmo que vocês estão falando?”

[Rodrigo] “É!”

[Júlia] “Era bem difícil, ele ficava testando o tempo inteiro.”

[Bia] “E tinha um outro menino que quase não ficava na sala. Ele sempre queria sair, sempre queria ir ao banheiro, e quase não produzia. Mas, também, uma coisa que eu percebi, é que para ele uma coisa que funcionava mais era a aula com conversa, com imagem, com vídeo, porque no momento em que ele conversava, a gente respondia, e ele era muito inteligente. Ele entendia e sabia muita coisa. Mas o trabalho, por ser em grupo e por ele ser um pouco distante da turma, não foi algo que facilitou para ele, não o ajudou a desenvolver o trabalho.”

[Júlia] “Acho que para ele deveria ser um trabalho mais individual. Claro, não seria só para ele individual e para os outros em grupo, mas acho que funcionaria melhor se fosse individual, no caso dele.”

[Rodrigo] “Até porque depois ele escreveu algumas palavras relacionadas, com o canetão.”

[Júlia] “E no dia dos conceitos, também, ele escreveu várias coisas.”

[Bia] “É, ele falava, ele questionava durante os vídeos, então eu acho que pra ele não funcionou tanto a parte de realizar o projeto, mas é que tem essas individualidades dentro da turma.”

[Entrevistador] “Pois é, isso é difícil de conseguir mensurar. Até depois, passando, e parando para pensar é possível, mas a questão é na hora, tem que avaliar, e é bem delicado, mas é muito importante parar e se dar conta de que, talvez, numa próxima vez, tu tenhas que pensar maneiras diferentes de lidar.”

[Bia] “É, na minha turma do estágio tinha uma menina que tinha 30% da visão, então ela sempre precisava da ajuda de alguém, e eu fui descobrir isso no final do estágio. Só que eu tive a sorte porque eu fiz todos os meus trabalhos em dupla, e foi ao acaso. Mas tu tens que conhecer o perfil da turma, e talvez tu não vá conhecer logo no início.”

[Júlia] “E às vezes tu não vais conhecer nem depois de seis ou sete aulas que a gente dá.”

[Bia] “É, às vezes vai passar despercebido alguma coisa. Quem sabe não era só o menino que precisava de um trabalho mais individual, ou um outro tipo de trabalho.”

[Entrevistador] “Essa era uma das questões que eu tinha mais pra frente, e eu vou fazer agora, se vocês já tinham uma ideia do perfil dessa turma ou não?”

[Todos] “Não.”

[Bia] “A gente entrou sem saber nada.”

[Júlia] “É, o projeto é desenvolvido antes de saber qual é a turma.”

[Entrevistador] “Quanto tempo antes, quer dizer, na verdade eu acompanhei isso com vocês, é pouco tempo antes que vocês ficam sabendo a turma que vocês vão pegar.”

[Rodrigo] “É que vai muito pelos horários, também.”

[Júlia] “Normalmente a gente faz o projeto e depois, quando a gente vai entrar em sala de aula, que mais ou menos é o grupo todo junto, é que a gente vê a escola que a gente vai, e a turma é pelos horários livres.”

[Bia] “Se precisar mudar o projeto, fazer algum ajuste... fazer por faixa etária, ou então tu começa a fazer um projeto – esse não foi o caso – e tu vê que aquilo não está funcionando, que não ta rolando o sentimento. E aí tu vais ter que pensar em alguma coisa para mudar, para inserir alguma coisa.”

[Entrevistador] “Exatamente nesse sentido, eu queria perguntar se vocês consideram que o projeto de vocês aconteceu de uma maneira mais linear, exatamente da forma que vocês planejaram, ou se vocês tiveram que fazer adaptações, ou saltos? Se sim, como foi essa experiência de adaptar?”

[Bia] “Eu acho que a gente foi inserindo mais coisas.”

[Júlia] “É, a gente foi acrescentando porque como eram dois períodos...”

[Bia] “Eram dois períodos e como a gente ia ficar o semestre todo na escola, a gente foi acrescentando coisas no projeto. Eu acho que, de alguma forma, até fortificou, porque a gente foi inserindo vídeos, foi inserindo mais conversas, e não ficou algo tão maçante. Houve mais tempo para se pensar, mais tempo para eles se envolverem.”

[Rodrigo] “Tanto é que quando acabava alguma coisa, a gente sempre mostrava uma imagem, ou mostrava um vídeo, como no último dia de aula, acabou o tempo e nós já tínhamos meio que encaminhado a maioria das coisas.”

[Bia] “Nós sempre tínhamos um plano B.”

[Júlia] “É que depende da turma, nessa questão. Às vezes tu pega uma turma que fala muito, e tu mostra duas ou três imagens e eles sempre tem alguma coisa para comentar e falar. E às vezes a turma não te dá esse espaço, eles não conversam, eles não falam, eles não comentam sobre as imagens e acaba sendo uma coisa muito rápida, então tu sempre tem que ter um plano B, C, ou D às vezes (risos). A minha turma de estágio era muito rápida, então eu sempre tinha que ter outras coisas para dar a eles além do que eu tinha planejado em aula, eu sempre tinha que levar alguma coisa a mais.”

[Bia] “Mas eu acho que sempre esses planos B’s que a gente levava, os vídeos que a gente escolhia, a gente já ia pensando durante a semana. A gente já ia procurando vídeos ao longo da semana, nós temos um grupo de nós três no *Facebook*, e aí a gente ia postando, e todo mundo ia olhando e selecionando quais nós íamos salvar e levar no *pen drive*, por que se caso no decorrer da aula a gente visse que ia sobrar tempo, a gente inseria o vídeo e fazia a conversa para não ficar sem material. Nós procurávamos sempre algum material que conversasse com o projeto.”

[Entrevistador] “Eu concordo com vocês, às vezes a gente tem uma ideia de uma coisa que vai gerar muita discussão, mas na cabeça deles não “linka”, ou às vezes eles não querem”

[Bia] “É, às vezes eles não estão dispostos, no dia, para conversar.”

[Entrevistador] “É, é verdade. Sobre a questão tempo, como ela incidiu nas práticas desenvolvidas? Na verdade ela foi satisfatória, como vocês estão falando agora, em outros momentos nem tanto...”

[Bia] “É que nós tivemos dois períodos, então acho que dava pra desenvolver bem.”

[Júlia] “Ter dois períodos é bom porque tu consegues ter mais contato com os estudantes.”

[Bia] “Só era uma pena porque tinha o intervalo.”

[Júlia] “É, o intervalo era entre os dois períodos, então quando tu começava a engrenar, eles tinham que sair para comer a merenda, porque não ia dar tempo de comer a merenda. Eles tinham que pegar a ficha, e fila, aí até que voltem...”

[Bia] “E aí entram e se sentam para continuar, eles se dispersam muito...”

[Júlia] “E tem que chamá-los de volta para o tema...”

[Bia] “Mas mesmo assim é bem melhor do que ter apenas um período.”

[Júlia] “Porque com um período tu tens que retomar da semana passada...”

[Bia] “E até tu retomar...”

[Entrevistador] “Bem delicado isso, não é? Tem que ser quase um mágico. (risos). Gente, uma questão sobre as referências. O que balizou mais vocês na escolha das referências?”

[Bia] “Eu acho que foi o interesse visual, porque a gente ia pesquisando e o que nos interessava a gente já ia deixando de lado, salvando, e ia postando no grupo, todos iam vendo e concordando se achavam interessante mostrar para a turma, ou não, e até na construção do projeto.”

[Rodrigo] “Eu acho que a gente conseguiu bastante referência, também, até porque eu, particularmente, não tinha tanta noção de quantas coisas podíamos fazer com o lixo, né. Tem tanta coisa, tem tanto artista!”

[Bia] “E nem só o lixo, eles focaram mais no lixo, mas a gente mostrou desde fazer trabalhos com geléia...”

[Rodrigo] “Com comida, com papelão, aquelas coisas de macaco a gente fez com papelão...”

[Júlia] “Tem um vasto material de artistas que trabalham com esses materiais.”

[Rodrigo] “Brinquedos, botões, foram tantas coisas que a gente usou!”

[Bia] “Fotografia, também!”

[Júlia] “Tem os materiais das plantas, também, que tu constrói a partir das plantas.”

[Rodrigo] “E aí assim a gente acaba conhecendo, né, o projeto também proporciona a nós conhecermos esses artistas. Talvez se nós não tivéssemos pesquisado e trabalhado com esses artistas, eu pelo menos, não os conheceria.”

[Júlia] “Tu foca naquele assunto e vai a fundo.”

[Bia] “A gente pesquisou, a gente também não conhecia muito. Aí a gente entrou em acordo para ver aquele assunto rendia, quais eram os artistas, se tinha como, se tinha material.”

[Júlia] “É, tu acaba gerando aquele semestre inteiro em cima daquela pesquisa.”

[Bia] “E aí começam a surgir coisas, também.”

[Júlia] “É, e tu acaba vendo as coisas e tu começa a “linkar” com o que tu estás trabalhando em sala de aula, e aí já postávamos no grupo.”

[Bia] “Às vezes tu estás olhando alguma coisa aleatória e acha que isso pode ser interessante.”

[Entrevistador] “E muitas vezes o estudante tem aquela ideia de que o professor chega na aula já sabendo tudo. Eles não têm ideia de como ocorre o processo de preparação de uma aula, o quão difícil ou demorado ele pode ser.”

[Bia] “E às vezes tu vai lá, mas tu não estás tão preparada. Eu acho que vai um pouco dessa questão de troca, tu vais ter uma base do que tu vais falar quando chegar lá, mas eu acho que acontece muito dessas trocas, do que eles vão trazer do cotidiano deles para, a partir disso, tu problematizar, conversar.”

[Entrevistador] “Mostrar que está aberto, né.”

[Bia] “É, é uma coisa mais aberta.”

[Entrevistador] “Gente, eu estou indo para o fim, ta? (risos). Eu notei que boa parte dos materiais que vocês levaram como referências são da história da arte, obviamente, por conta da formação de vocês. Mas eu queria perguntar se vocês acreditam que outros materiais poderiam compor? Vocês acham que faria diferença? Que materiais seriam esses?”

[Bia] “Eu não sei, porque na primeira vez que a gente apresentou o projeto, eu lembro que o Charau falou “cuidem para não deixar a arte de lado, porque isso pode se tornar uma aula de ensino religioso, ou de qualquer disciplina, então defendam a arte ali também”. Eu acho que a gente foi tentando inserir justamente artistas e imagens que fossem trabalhos de artistas.”

[Júlia] “Nós falamos daquele tema sempre puxando para a arte, sempre puxando eles de volta.”

[Entrevistador] “Sim, porque senão podia ser na biologia, ou na geografia... Eu fiz essa questão para vocês porque como o leque da cultura visual é muito amplo, eu acho que vocês levaram sim outros materiais. Vocês passaram até abertura de novela, algumas publicidades, ali, da WWF. E eu faço essa pergunta porque como esse mundo da cultura visual é muito amplo, às vezes esses outros produtos costumam bastante com os estudantes. E às vezes eles mesmos trazem essas referências. Então por isso eu coloco isso, mas acho que vocês também costuraram outras referências.”

[Bia] “Sim, o *stop motion* também...”

[Entrevistador] “Vocês acham que tiveram bastante *feedback* dos estudantes? Consideram que tiveram? Como foi? Se não tiveram, como vocês acham que poderia ter sido? No sentido de retorno dos estudantes quanto ao projeto.”

[Bia] “Eu acho que teve.”

[Júlia] “Em grande parte, houve o retorno.”

[Bia] “Num geral, teve sim. Teve o pessoal que se envolveu em fazer a instalação, teve o pessoal que se envolveu em fazer o varal, teve o pessoal que produziu as fotografias que foram feitas na escola, que aí já questionaram a questão dos ambientes, ali... e teve o pessoal do *slide*, que eu acho que foi a menina que mais se envolveu.”

[Júlia] “É, que ela tinha ficado com os meninos no primeiro dia que a gente propôs, e eles meio que decidiram, e aí no dia em que ela não veio na aula, e no dia em que ela veio, ela tomou a frente e fez.”

[Bia] “Mas eu acho que todos eles fotografaram, em grande parte eles fizeram as imagens, produziram as imagens, mas acho que foi ela quem montou mais. Mas acho que, num geral, eles se envolveram sim, houve um retorno.”

[Entrevistador] “Vocês sabem que uma menina me contou, um dia em que eu estava sentada ao lado dela, e como eles já tinham produzido, foi no último dia...”

[Bia] “É, é que eles ficaram sem...”

[Entrevistador] “É, porque segundo ela, eles já tinham produzido, já estavam com o trabalho pronto, e então eu fiquei sentada ali e fiquei conversando com ela, e ela me contou que o irmão dela é artista. Eu entendi que ele pinta, faz grafite, e ela contou que ele pinta as paredes da casa, e aí eu senti um orgulho, assim, bem grande, e aí ela disse “ah, se eu tivesse internet aqui eu ia te mostrar”. E eu notei que ela parecia que queria se inteirar, e depois ela disse que ia anotar o nome dela pra eu olhar no *Facebook*, e eu esqueci! Mas ela não comentou isso com vocês?”

[Todos] “Não.”

[Bia] “Pode ser por isso que ela se envolveu tanto, pode ser que venha daí o interesse.”

[Júlia] “É, ela que comentou com a Maria Tereza que tinha gostado das aulas, no primeiro dia, ou no segundo, acho que no segundo, ela já saiu da sala dizendo para a Maria Tereza que tinha gostado. Esse foi o dia do vídeo do Vik Muniz.”

[Entrevistador] “Eu me lembro que essa menina disse, porque eu anotei, lá no dia do vídeo do Vik Muniz, ela fez um relato, assim, dizendo que ela entendia porque das enxurradas, falando do lixo que as pessoas jogavam na rua, não sei se vocês se lembram daquele momento que ela disse que as pessoas jogavam lixo, e que ela ficava muito indignada, porque um dia ela viu uma pessoa atirar um lixo do ônibus, vocês lembram disso? Então me parece que ela muito embora tenha apresentado uma postura de resistência, ao menos eu acho que ela se envolveu bastante.”

[Bia] “Ela pareceu ser bem madura no meio daquela turma, essa foi a minha visão.”

[Júlia] “É, eu também achei ela diferente dos demais.”

[Entrevistador] “Em que sentido esse projeto mudou vocês? Vocês acham que tiveram algum aprendizado diferente que vocês sentem que podem utilizar para os próximos? Vocês vão seguir no PIBID ou não? Mas mesmo que não fosse no PIBID, fosse para a experiência de vocês como docentes, alguma coisa mudou em vocês ao longo do projeto, algo que vocês quisessem ressaltar?”

[Bia] “Eu acho que essa possibilidade de linguagem, assim, de mostrar várias linguagens e de deixar eles mais no campo da escolha. Eu acho que foi uma coisa que eu fiquei pensando para os meus próximos planos, mas também uma coisa que eu fico pensando é se eu consigo dar conta sozinha? Porque aqui, nós éramos três, então um poderia ajudar numa linguagem explicando para um grupo, outro em outro grupo, mas eu acho que é uma coisa para se pensar.”

[Júlia] “É que é isso que o PIBID proporciona, de tu ter uma pessoa junto, tu consegue dar mais atenção para determinado grupo, depois tu vai para o outro, e tem essa troca, porque mesmo nós três fazendo o projeto juntos, pensando juntos, cada um pode falar alguma coisa que dê diferente pra eles. Alguma ideia diferente.”

[Rodrigo] “E eu acho bacana, também, o complemento. “Ah, eu tenho um dado”, “ah, não, eu li uma reportagem”, “eu tenho um fato”. É diferente quando tu estás sozinho e não tem ninguém para falar, ou para lembrar, fazer uma “linkagem””

[Júlia] “Eu sinto muito que quando eu estou sozinha parece que as coisas acontecem muito rápido e não dá tempo de fazer, o sentimento é realmente de que não dá tempo. E no PIBID parece que é uma coisa mais... não sei se é porque tu tem mais segurança, tu tem outra pessoa junto.”

[Bia] “Mas parece que as coisas acontecem com mais calma, mais suavidade, parece que tudo é, ai, não sei, é maravilhoso! (risos)”

[Júlia] “É realmente diferente.”

[Entrevistador] “Então, pensando sobre isso também, entendi vocês, num estágio vocês acham que é mais viável fazer esse tipo de metodologia, se é em grupo, do que sozinho, que é mais complicado, então?”

[Bia] “Eu acho que dá, eu acho que tem como. Só que tu vais precisar de mais tempo, porque, por exemplo, eu vou ter que dar uma aula sobre tal linguagem, aí em outra aula eu vou ter que focar em outra linguagem, outra aula em outra linguagem, pra daí cada grupo escolher a linguagem que quer trabalhar, não vai poder acontecer tudo ao mesmo tempo porque eu não vou ter o auxílio de outras pessoas para falar individualmente com cada grupo e ir conduzindo.”

[Rodrigo] “Tu dá as possibilidades e eles escolhem, mas aí tu tens que responder algumas questões deles, algumas dúvidas, o que consiste o referencial de cada grupo.”

[Júlia] “Tu explica num geral, só que depois tu vai ter que chegar no grupo e eles vão te perguntar de novo sobre o que eles estavam fazendo, qual a outra possibilidade, eles vão te perguntar de novo coisas que tu já falou.”

[Bia] “Eles vão te perguntar várias vezes, tu vai ter que explicar... e eu acho que é possível fazer individual, mas é um trabalho que eu acho que vai demorar mais para acontecer.”

[Entrevistador] “Para terminar, tem alguma coisa que vocês considerem importante e que vocês poderiam me contar e que eu não sei? Para compreender o trabalho de vocês, porque o que eu to falando, assim, às vezes alguma questão de ordem tácita, alguma questão de relação entre vocês do grupo, entre estudantes, sabe? Alguma coisa que aconteceu e que entre vocês já é sabido... pode ser que não haja nada, mas às vezes há algum problema de relacionamento, ou às vezes alguma coisa que é uma potencialidade que vocês considerem relevante”

[Júlia] “Eu acho que uma coisa que é relevante é a amizade, porque a gente já vem de outro, a gente passou o ano inteiro juntos.”

[Todos: risos]

[Júlia] “No outro semestre a gente já estava juntos, nesse trio, e nesse semestre nós continuamos com o mesmo trio, então facilita por já termos esse contato.”

[Bia] “E outra coisa é que os três moram na casa do estudante, então é muito fácil de a gente se encontrar, de noite, em qualquer hora.”

[Rodrigo] “A gente “se pecha” no CAL também.”

[Bia] “Então eu acho que isso facilita muito, porque já tem uma tranquilidade um com o outro também. Não tem um estranhamento.”

[Entrevistador] “Sim, e esse entrosamento entre os pares é fundamental, né.”

[Bia] “Mas também é importante a troca de grupos pra ter outras trocas.”

[Júlia] “É, porque, infelizmente, a gente não pode escolher com quem vai trabalhar, e às vezes a gente topa assim, com pessoas que a gente não gostaria de ter que engolir, mas...”

[Rodrigo] “Na próxima a gente não escapa!”

[Entrevistador] “Gente, assim, antes de eu agradecer, depois de eu ter feito essas perguntas, tem alguma coisa que vocês querem me perguntar?”

[Bia] “Ah, não sei, o que tu achou do projeto? O que tu achou das aulas? Alguma coisa que tu percebeu que tu achou interessante ou não.”

[Júlia] “É, alguma crítica...”

[Bia] “Alguma coisa construtiva, pode falar! (risos)”

[Entrevistador] “Assim, para ser bem honesta, desde que eu comecei a acompanhar vocês, os dois grupos, desde antes também, eu fico impressionada com a possibilidade que vocês têm e com a qualidade, honestamente, com a qualidade do ensino que vocês já estão fazendo desde agora, antes de vocês saírem da faculdade. Eu acho que esse projeto de cultura visual eles proporcionam uma construção de uma relação com o estudante que é muito diferente daquilo que eu que fiz um bacharelado aprendi logo de início. A gente vai aprendendo a duras penas, eu dou aula já há seis anos, e apanhei muito, e ainda apanho, e vou apanhar muito mais. E eu vejo assim que o contexto da escola, porque eu nunca dei aula em escola, é bem delicado por conta de tudo isso que a gente está conversando. São adolescentes, cada um tem um interesse, e eu acho que um dos grandes ganhos do PIBID, de vocês poderem estar ali logo agora, pra além da prática de conteúdo, é esse domínio das turmas, porque é o mais difícil de tudo, é tu saber o que que tu pode fazer, como é que tu vai agir, porque se tu não se impõe, os estudantes pisam em ti. Se tu se impõe demais, eles vão se distanciar, não vão querer. Então eu acho que vocês, aos poucos, estão ganhando isso, construindo isso, e eu achei o projeto de vocês muito legal. Eu acho que, talvez, uma coisa que eu penso e que é uma coisa que eu vou escrever no meu trabalho, que depois vocês vão ter acesso, que é talvez uma contribuição da minha área, de publicidade, porque eu trabalho com criação, também, com os meus estudantes. Claro que é diferente, tem objetivos bem diferentes, mas eu trabalho com algumas metodologias de criação que talvez facilitem para os meus estudantes, coisas bem básicas que vocês talvez devam trabalhar, aquelas histórias de colagem, de palavra puxar palavra, e, talvez, isso eu ficava pensando na hora do projeto, que talvez ensinar ao estudante algum tipo de metodologia de criar talvez ajude eles a chegar mais rápido a uma ideia do que eles querem fazer. Eu não sei, mas é a única coisa que eu pensei de contribuição da minha área, mas depois eu vou escrever e enviar isso para vocês. Mas de verdade, eu achei o projeto muito bacana, eu conheci e aprendi muito com os artistas, foi muito legal acompanhar vocês, então eu agradeço mais uma vez.

[Bia] “Imagina, quando precisar...!”

[Entrevistador] “E de ver como meu trabalho é um trabalho de vai-e-vem de dados, por isso eu estou entrevistando vocês agora, porque quando eu terminar de analisar essa entrevista talvez fique alguma dúvida, e aí talvez eu venha incomodá-los novamente, para escavar mais experiências de vocês.”