

Tamiris Vaz
Francieli Regina Garlet
Fábio Purper Machado



**LIVRO DO
PROFESSOR**

REFLEXÕES e PRÁTICAS

FORMAÇÃO CONTINUADA

ARTES VISUAIS

LIVRO DE FORMAÇÃO CONTINUADA

CAMPO DE SABER: ARTES VISUAIS

Área do conhecimento:
Linguagens e suas Tecnologias

 **MODERNA**



Tamiris Vaz

Doutora em Arte e Cultura Visual pela Universidade Federal de Goiás (GO),
mestra em Educação e licenciada em Artes Visuais pela Universidade Federal de Santa Maria (RS).
Pesquisadora, artista visual e professora do curso de Artes Visuais
na Universidade Federal de Uberlândia (MG).

Francieli Regina Garlet

Doutora e mestra em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (RS),
licenciada e bacharela em Artes Visuais pela Universidade Federal de Santa Maria (RS).
Pesquisadora, professora e artista.

Fábio Purper Machado

Doutor em Arte e Cultura Visual pela Universidade Federal de Goiás (GO), mestre,
licenciado e bacharel em Artes Visuais pela Universidade Federal de Santa Maria (RS).
Pesquisador, professor e artista atuante nos campos da escultura, dos quadrinhos e do cinema.

REFLEXÕES e PRÁTICAS

FORMAÇÃO CONTINUADA

ARTES VISUAIS

LIVRO DO PROFESSOR

CAMPO DE SABER: ARTES VISUAIS

Área do conhecimento: **Linguagens e suas Tecnologias**

1ª edição

São Paulo, 2021

Coordenação editorial: José Luiz Carvalho da Cruz
Edição de texto: Angela Maria Montico Cruz, Duda Albuquerque
Assistência editorial: Carla Daniela Ribeiro Araújo, Juliana Nozomi Takeda, Patrícia Santana Tenguan, Vanessa Paulino da Silva
Gerência de design e produção gráfica: Everson de Paula
Coordenação de produção: Patricia Costa
Gerência de planejamento editorial: Maria de Lourdes Rodrigues
Coordenação de design e projetos visuais: Marta Cerqueira Leite
Projeto gráfico: Daniel Messias
Capa: Otávio dos Santos, Douglas Rodrigues José
Ilustração: maximmmum/Shutterstock
Coordenação de arte: Wilson Gazzoni Agostinho
Edição de arte: Glauber Benevenuto
Editoração eletrônica: Teclas Editorial
Edição de infografia: Giselle Hirata, Priscilla Boffo
Coordenação de revisão: Elaine C. del Nero
Revisão: Ana Paula Felipe, Márcia Leme, Nair H. Kayo, ReCriar Editorial, Renato Bacci, Viviane T. Mendes
Coordenação de pesquisa iconográfica: Luciano Baneza Gabarron
Pesquisa iconográfica: Mariana Zanato, Susan Eiko, Daniela Ribeiro, Marcia Sato
Coordenação de bureau: Rubens M. Rodrigues
Tratamento de imagens: Joel Aparecido, Luiz Carlos Costa, Marina M. Buzzinaro
Pré-impressão: Alexandre Petreca, Everton L. de Oliveira, Marcio H. Kamoto, Vitória Sousa
Coordenação de produção industrial: Wendell Monteiro
Impressão e acabamento:

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Vaz, Tamiris
Reflexões e práticas formação continuada : artes visuais : livro do professor / Tamiris Vaz, Francieli Regina Garlet, Fábio Purper Machado. -- 1. ed. -- São Paulo : Moderna, 2021.

"Campo de saber: Artes visuais
Área do conhecimento: Linguagens e suas tecnologias".

1. Arte (Ensino médio) I. Garlet, Francieli Regina.
II. Machado, Fábio Purper. III. Título.

20-49534

CDD-700

Índices para catálogo sistemático:

1. Arte : Ensino médio 700

Maria Alice Ferreira - Bibliotecária - CRB-8/7964

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

Todos os direitos reservados

EDITORA MODERNA LTDA.

Rua Padre Adelino, 758 - Belenzinho
São Paulo - SP - Brasil - CEP 03303-904
Vendas e Atendimento: Tel. (0_11) 2602-5510
Fax (0_11) 2790-1501
www.moderna.com.br
2020

Impresso no Brasil

Sumário

Carta-convite	6
Abordagem teórico-metodológica	8
Acerca das dimensões	8
Acerca dos temas abordados	9
Competências e habilidades	10
Vivências	13
Conteúdos multimodais entre texto e imagens	18
Referências bibliográficas comentadas	19
Referências complementares	26

CAPÍTULO 1

DOCÊNCIA E INCERTEZA: PROJETOS DE VIDA PARA FORJAR, A CADA VEZ, OUTRAS PAISAGENS E JANELAS	28
Sobre paisagens, molduras e janelas	29
Uma docência sempre por vir	30
Investigações e aprendizagens de si	30
• Encontro com signos	31
• Aprender por imprevistos e paradas	32
Textualidades e composições para a criação de docências	36
• Experiência e espereita	36
• Ferramentas para a criação de docências	38
• Exercícios para a criação de si com os diários visuais e/ou textuais	41
• Pistas para a produção do seu diário	43
A criação de espaços para um "povo docência"	44
• Conversações que forjam coletividades	44
• Espaços de contato e criação de si	45
Espaços de criação na docência	47
Planejamentos e combinações improváveis de uma aula	47
• Mobilizando saberes anteriores	48
• Produzindo perceptos e afectos em uma aula	50
Teoria e prática em revezamento	51
• Produzindo "entre"	52
Caminhos e encontros na avaliação	55
• Avaliar para produzir caminho	56
• Avaliar para aliar	57
• Avaliar para aprender a criar	58
• Avaliar para produzir multiplicidades	59
• Avaliar os critérios de avaliação	60

CAPÍTULO 2

TEMPOS E ESPAÇOS DAS ARTES VISUAIS: MOVIMENTOS E RESISTÊNCIAS CULTURAIS	61
Arte e culturas	63
Saberes visuais populares	63
• Artesanato como legado de gerações	63
• Múltiplas culturas	66
• Corpos e culturas em movimento	69
O "visual" nas artes visuais	71
• Culturas do ver	71
• Experimentações que não se restringem ao visual	73
Transitando por universos adolescentes	74
• Alfabetismo da cultura visual	74
• Juventudes na produção de culturas	75
Histórias que a história da arte conta, produz, cria	80
Aberturas para outros possíveis em livros e museus	80
• Problematizando narrativas dominantes	80
• Corpo e gênero na arte	82
Lutas e resistências artísticas no cotidiano educativo	83
• Entre leis e microações cotidianas	84
• Conversações e escutas entre singularidades	85
• Do investimento em narrativas múltiplas	87
História da arte fora dos trilhos cronológicos	90
• Arquivo e curadoria educativa	92

CAPÍTULO 3

A IMAGEM NA VIDA CONTEMPORÂNEA: TECNOLOGIAS, MÍDIAS E COTIDIANO 95

Artes e visuais no mundo contemporâneo 97

- Artistas e produção de imagens 97**
 - Imagens em suas distintas eras 97
 - Artes Visuais e as tecnologias contemporâneas de produção de imagens 98
 - Coexistência e contágios entre imagens e tecnologias digitais 100
 - Contágios “entre” linguagens artísticas: e... e... e... 101
 - Incorporando o humor no exercício de problematizar 103
- Artistas e difusão de imagens na era digital 103**
 - Imagens de si nas redes sociais 105
 - Artistas e acesso aos acervos 106
- Quando a arte se faz vida 107**
 - Criações cotidianas 107
 - Imersões artísticas nos gestos cotidianos 108
 - Arte ativista 111

Narrativas visuais no cotidiano juvenil 113

- Entre textos e imagens nas histórias em quadrinhos 113**
 - Relações entre imagem e texto nos quadrinhos 114
 - Janelas da história em quadrinhos 116
 - Publicações artesanais 117
- Produzindo e pensando com o cinema 120**
 - Encantos e mistérios de uma caixa-preta 120
 - Enquadramentos cotidianos 122
 - Escolhas narrativas e políticas na produção de um filme 124
 - Cinema para movimentar o pensamento 126
- Imagens de consumo midiático 127**
 - Criando [com] vazios 127
 - As imagens no cotidiano de consumo 129
 - Visualidades e artefatos culturais 129
 - Pós-produção educativa 131

CAPÍTULO 4

ENCONTROS: ABRINDO A JANELA PARA OUTRAS CONVERSÇÕES 133

Arte e práticas cotidianas 135

- Deslocamentos e guardados 135**
 - Saindo da escola 135
 - Trabalhando com vestígios 137
 - Guardados imateriais 138
- Deslocamentos de objetos e ideias 140**
 - Objetos encontrados 140
 - Apropriações de modos de circulação 141
 - Apropriação cultural 143
- Arte de corpos em deslocamento 144**
 - Corpo e experiência estética 144
 - Movimentos do corpo na criação artística 146
 - O corpo na sala de aula 147

Linguagens e aprendizagens que se expandem 148

- Campo expandido, híbrido, radicante 148**
 - Quando a arte não cabe em uma única categoria 149
 - Do campo que se expande 150
 - Multiplicidades que transbordam especialidades 151
- Trânsitos Coletivos Transdisciplinares 154**
 - Coletivos de arte 154
 - Coletividades comunitárias 156
 - Impactos ambientais como interesse coletivo 157
- Estratégias ativas na educação das artes visuais 159**
 - Criatividade e invenção de problemas 159
 - Projetos de trabalho 161
 - Portfólio enquanto ferramenta para avaliação processual 163

CONCLUSÃO

Ao ser experimentado, o livro-mundo se desfaz em outros... 166

Conheça seu livro

Abertura de capítulo

Cada capítulo apresenta uma imagem motivadora, seguida de questionamentos cujo objetivo é posicionar o leitor diante do tema norteador do capítulo.

CAPÍTULO 1

Docência e incerteza: projetos de vida para forjar, a cada vez, outras paisagens e janelas



• Que paisagem é essa?
• Como você se sente diante dela? Ela lhe lembra alguma paisagem ou pessoa em especial?
• Como você se sente diante dela? Ela lhe lembra alguma paisagem ou pessoa em especial?
• Como você se sente diante dela? Ela lhe lembra alguma paisagem ou pessoa em especial?

• Sobre paisagens, molduras e janelas
Nas primeiras páginas do livro, você encontra uma paisagem que não é apenas uma paisagem, mas também uma paisagem de vida. É uma paisagem que se abre para o futuro, para o que ainda não aconteceu, para o que ainda está acontecendo. É uma paisagem que se abre para o futuro, para o que ainda não aconteceu, para o que ainda está acontecendo. É uma paisagem que se abre para o futuro, para o que ainda não aconteceu, para o que ainda está acontecendo.

Competências gerais e habilidades da BNCC

Ao longo da obra, você encontra indicações de oportunidades de trabalho com as competências gerais e com as habilidades da área de Linguagens da BNCC.

Objetivos de Aprendizagem

Competências Gerais

Habilidades da BNCC



Referências bibliográficas comentadas

Aprendizagem

Art e cultura

Compreensão da arte/bibliográficas

Referências bibliográficas comentadas

Apresenta as referências bibliográficas que embasaram a escrita da obra, agrupadas com base nos assuntos com os quais dialogam.

Vivências

Nesta seção, é possível encontrar sugestões de ações para explorar o mundo e ampliar suas relações com o tema estudado.

Objetivos de Aprendizagem

Competências Gerais

Habilidades da BNCC



Objetivos de Aprendizagem

Competências Gerais

Habilidades da BNCC



Cultivo

Aqui são propostas sugestões de experimentações que podem ser cultivadas junto a estudantes.

Para outras conexões

Traz diversas sugestões de outros referenciais, como livros, artigos, sites, obras artísticas, etc., que guardam relação com o assunto abordado.

Objetivos de Aprendizagem

Competências Gerais

Habilidades da BNCC



Objetivos de Aprendizagem

Competências Gerais

Habilidades da BNCC



Provocações

Aqui são lançadas perguntas geradoras de deslocamentos com base no assunto abordado. Elas aparecerão sempre com uma cor específica, relacionada a cada uma das quatro dimensões do aprender.

Carta-convite

Colega docente, receba nossas boas-vindas a este livro-janela para a invenção de mundos!

Antes de iniciarmos a travessia por esse campo de experimentação, convém pensar-mos o que pode ser e o que podemos fazer com uma janela. Comece olhando diretamente para uma janela próxima de você. Há algo nela que você ainda não tenha reparado? Na sua materialidade, suas cores e marcas formadas pelo movimento de abrir e fechar, pelas mudanças climáticas e pelo seu próprio corpo no contato com ela? O que essas marcas dizem de você, de seus hábitos? O que elas dizem do mundo e da passagem do tempo? Talvez a janela, vista como uma moldura que separa espaços restritos dos de livre circulação, possa dizer dos fluxos do mundo cotidiano tanto quanto a própria paisagem que por ela se observa.

Para a geração atual, os limites entre o mundo físico e os espaços digitais já não parecem tão demarcados, ao passo que as janelas de conexão virtual (*tablets*, celulares, redes sociais...) já se tornaram elementos pertencentes ao seu próprio corpo, diluindo fronteiras que delimitam distâncias temporais e espaciais. No próprio computador, meio no qual se produzem tantas transformações, uma marca de sistema operacional leva o nome de janela na língua inglesa. Assim como o relógio mudou nossa relação com o tempo e os veículos sobre rodas mudaram nossas relações com as distâncias e as paisagens, as mídias digitais têm mudado nossas relações com o ambiente; com elas podemos estar presentes virtualmente em diversos lugares ao mesmo tempo e fazendo distintas atividades simultaneamente.

Começar olhando para a própria janela, e não somente através dela, é um importante deslocamento para experimentarmos as páginas que seguem, entendendo a janela não apenas como uma moldura que separa nossos corpos do mundo, mas como algo que também constitui o mundo e se transforma junto a ele. Ao atentarmos para as formas e as marcas que compõem as janelas, podemos perceber mudanças estéticas entre diferentes épocas, mudanças com relação à segurança das ruas, características climáticas do local onde se encontram (se a casa fica em região litorânea, por exemplo, pode haver dobradiças corroídas pela umidade salgada do mar), e até mesmo o possível desgaste de sua superfície, ocasionado por alguém que se debruça com frequência sobre ela.

Essa janela, seja ela pequena, grande, alta, baixa, iluminada, nebulosa, emoldura mundos quando seu corpo se põe a observar. Essa janela é também um mundo marcado por movimentos de abrir e fechar quando chove, quando recebe sol, quando venta, quando se quer abafar os sons que vêm de fora ou segredar os sons produzidos dentro.

Você já teve oportunidade de olhar por essa ou outras janelas em tempos diferentes? Em outras épocas, em outras estações do ano, em dias de chuva ou dias de sol? Talvez você tenha reparado que essa paisagem nunca permanece a mesma: plantas crescem, folhas caem, muros se umedecem, terras racham, roupas molhadas secam, terrenos dão lugar a casas ou prédios... E, mesmo quando pouca coisa mudou, você teve a oportunidade de, em dias de ansiedade pela chegada de alguém, sentir a paisagem mais monótona, ou ouvir com mais frequência o ronco de motores de carros que passam.

Pense neste livro como uma janela, que também possui marcas próprias, cheiros próprios, e que também se transformará com os toques de suas mãos, com suas preferências de leitura, seus movimentos e manuseios. Uma janela não separa dois universos, ela é uma zona de contato, um dentro e um fora ao mesmo tempo, uma abertura para possíveis encontros, invenções, criações de mundos que ainda não sabemos exatamente quais são, mas que poderão atuar como um convite ao pensamento enquanto criação.

O que podem a arte e a educação das artes visuais para além dos limites das janelas que as emolduram?

A **Base Nacional Comum Curricular** (BNCC) surge com a demanda por mudanças na educação, nos modos de olharmos para a organização do pensamento e de nos relacionarmos com a produção de conhecimentos.

Pensar fora das caixas (ou janelas) das disciplinas nos traz os desafios e as possibilidades de trabalhar de forma integrada, colaborativa, menos fragmentada, construindo estratégias para atuarmos a partir de questões oriundas de nossas necessidades sociais. Tal movimento exige mudanças de postura e de percepção dos lugares que ocupamos na construção de conhecimento.

Ao olharmos para a juventude, podemos nos atentar para as multiplicidades e os modos com que cada adolescente lida com seus desafios e dilemas, conhecendo as marcas que compõem também suas janelas singulares.

O que nós, enquanto docentes, podemos aprender na escuta dessas singularidades que compõem as janelas de cada estudante? O que podemos forjar ao tomarmos a instabilidade e a incerteza que compõem as paisagens escolares e a vida como veículos para possíveis criações de outras janelas e como modos de nos relacionarmos com as janelas da nossa docência? O que há de aprendizagem inventiva nesses movimentos inerentes à vida, que nos exigem a cada vez que inventamos outros possíveis em nossos processos?

Diante disso, na educação das artes visuais, podemos pensar não só no mundo da arte (como se o mesmo estivesse distante de nós, em um universo próprio e apartado da vida), mas em mundos que podemos ainda construir “com” a arte, povoados por ela e a povoando, pensando processos que não se dissociam de aprendizagens socioemocionais, fazendo da profissão docente um território fértil para caminhadas singulares de vida em diálogo com as multiplicidades artísticas, educativas e culturais, reconhecendo a força de agir em coletivo.

Como e com que corpo, transporte, mapa e itinerário percorreremos e produziremos esses mundos por vir? Que ferramentas escolhemos, criamos e manipulamos para a construção desses mundos, dessa arte para tempos por vir? Que tal experimentarmos isso conjuntamente na travessia desse livro-obra?

Equipe autoral

Abordagem teórico-metodológica

Os capítulos deste livro propõem a articulação de referenciais conceituais, teóricos e artísticos, enfatizando possíveis abordagens desses temas com estudantes do Ensino Médio, e lançando possibilidades e problematizações para subsidiar estudos a partir das relações desses temas com a vida em sociedade, o que inclui também os percursos de vida de cada docente. Em meio a isso, a experiência de leitura é acompanhada por elementos propositivos de diferentes ordens, que podem ser identificados por ícones, conforme apresentamos a seguir:

- **Vivência:** Onde são sugeridas ações a fim de que você explore o mundo e amplie suas relações com o tema estudado.
- **Provocações:** Nas quais são lançadas perguntas geradoras de deslocamentos a partir do assunto abordado em cada seção. Elas aparecerão associadas a quatro cores de fundo distintas, que correspondem a cada dimensão do aprender explorada, conforme detalhamos mais adiante.
- **Cultivo:** Em que semeamos sugestões de experimentações que podem ser cultivadas junto a estudantes.
- **Para outras conexões:** Onde oferecemos sugestões de outros referenciais (livros, artigos, sites, obras artísticas, etc.) sobre o assunto abordado.
- **Inter/transdisciplinaridade:** O sinal  em uma vivência ou cultivo indica que a atividade envolve possibilidades interdisciplinares ou transdisciplinares.

As concepções de aprendizagem, criação, docência e pensamento que atravessam esse livro são permeadas pela abordagem das filosofias da diferença. Junto dessas filosofias, buscamos oferecer um campo de experimentações que não se pauta somente em repertórios conteudistas e didáticos, mas em pistas para invenções das próprias didáticas e percepções de si nesses territórios movediços. Assim, organizamos também os caminhos desta obra para construções de si e do mundo por meio do uso de uma linguagem que convide à invenção, focando em **metodologias ativas** que se pautem em abordagens processuais e colaborativas de aprender. Palavras como “transbordamentos”, “híbridos”, “atravessamentos” e “conexões” são constantemente exploradas como estímulo a posturas investigativas para além de um campo disciplinar, incentivando a realização de projetos coletivos e transdisciplinares, não mais reservados exclusivamente às delimitações de um campo específico, mas partindo desse campo para a abertura a outros rizomas.

Esse pensamento rizomático é demarcado por terminologias que indicam movimentos e provisoriidades do saber, como “a partir de” (diferente de “com base em”, que é mais estático), “com” (diferente de dizer “sobre” alguma coisa, supõe conversação, um estar e produzir algo conjuntamente), “possibilidades outras” (diferente de “outras possibilidades”, indica caminhos por se fazerem e não opções a serem escolhidas), “a cada vez” (diferente da generalização, não busca repetir o mesmo, mas dizer de algo que se torna outra coisa junto das relações em que se coloca), “problematização” (diferente de “questionar” ou “refletir”, traz a pergunta como criação de inquietudes e de modos outros de pensar e agir). E termos como “explorar”, “atravessar”, “através”, “em meio a” trazem uma relação com travessias, aventuras não lineares, que se deixam transformar pelos caminhos que percorrem ao mesmo tempo que os transformam.

➤ Acerca das dimensões

A obra está organizada em quatro capítulos, que se desdobram cada um em dois subcapítulos. As seções temáticas exploradas nessa distribuição propõem estudos, vivências, cultivos, provocações e conexões que visam auxiliar cada docente a explorar caminhos para a docência em artes visuais, tendo em vista desafios contemporâneos, distribuídos em **quatro dimensões do aprender**:

1. Conhecimento de si, do outro e do nós (miniprojeto de vida para docentes);
2. O saber disciplinar em xeque (problematização do isolamento disciplinar);
3. Área de conhecimento em foco (problematização da interdisciplinaridade);

4. Repensando a avaliação (mapeando novos processos de avaliação).

Abrangemos também, no decorrer do texto, questões relativas aos **campos de atuação** da área de Linguagens e suas Tecnologias no Ensino Médio segundo a Base Nacional Comum Curricular:

- o campo da vida pessoal;
- o campo das práticas de estudo e pesquisa;
- o campo jornalístico-midiático;
- o campo de atuação na vida pública;
- o campo artístico.

Tais campos de atuação e dimensões do aprender atravessam este livro-obra. Abaixo, em um breve sobrevoo em torno do que é abordado em cada capítulo, sinalizamos onde cada dimensão e campo de atuação aparece com mais força:

O capítulo 1, **Docência e incerteza: projetos de vida para forjar, a cada vez, outras paisagens e janelas**, é dedicado à primeira e à quarta das dimensões do aprender, propondo criações de espaços para pensar a docência e a possível criação de um “povo docência”, a partir de um olhar para os modos com que se projeta e se avalia uma prática educacional em arte. Nele, abordamos os campos da vida pessoal e das práticas de estudo e pesquisa.

Chamamos o capítulo 2 de **Tempos e espaços das artes visuais: movimentos e resistências culturais**, e nele pensamos o universo da produção de imagens problematizando hierarquias institucionalizadas e a categorização binária que separa erudito e popular. Ao transitarmos “entre” fazeres e saberes visuais legitimados por sistemas institucionais ou marginais a eles, iniciamos a abordagem da segunda dimensão do aprender, assim como do campo da atuação da área na vida pública.

No capítulo 3, cujo título é **A imagem na vida contemporânea: tecnologias, mídias e cotidiano**, são destacadas possibilidades de criação e ensino do campo artístico, assim como uma postura problematizadora em relação ao campo jornalístico-midiático, tomando-se novamente a segunda dimensão a partir de seus contágios no encontro com as tecnologias que inundam de diferentes imagens nossas vivências contemporâneas. A terceira dimensão é trazida aqui ao problematizar o isolamento dos saberes disciplinares, principalmente a partir de abordagens da cultura visual e das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC).

Apresentado sob o título **Encontros: abrindo a janela para outras conversações**, o capítulo 4 contempla aspectos da segunda e da terceira dimensões, tecendo problemáticas quanto a uma dada estrutura disciplinar que isola uns dos outros os saberes de diferentes áreas, e com isso enfraquece suas possíveis conversações. São focados os hibridismos característicos do campo artístico contemporâneo como resposta a essas estruturas e também como possibilidades a se somarem para o campo das práticas de estudo e pesquisa. Também são abordadas questões da quarta dimensão, explorando os projetos de trabalho e os portfólios como ferramentas para aprendizagens e as avaliações processuais.

Como já mencionado anteriormente, as quatro dimensões do aprender são destacadas ao longo do livro também a partir das **provocações** lançadas. A partir de quatro cores distintas, sinalizamos cada uma das dimensões, sendo a dimensão 1 destacada com a cor rosa; a dimensão 2, com a cor verde; a dimensão 3, com a cor azul; e a dimensão 4, com a cor laranja.

➤ **Acerca dos temas abordados**

Em consonância com a BNCC, este livro busca trazer uma abordagem que foca não só nos conteúdos específicos das artes visuais, mas também em um trabalho com o socioemocional de docentes e estudantes, ao passo que, mais do que nunca, precisamos trabalhar coletivamente, fortalecendo-nos mutuamente e encontrando brechas para a criação.

Priorizamos também temáticas relacionadas às tecnologias computacionais e midiáticas, dada a enorme relevância que estas vêm ocupando em nossos cotidianos atuais e a diversidade de

problemáticas que abrangem o campo da arte nesse contexto. Ademais, é por meio delas que a comunidade escolar das mais remotas localizações pode ter acesso a uma grande diversidade de produções artísticas, inseridas ou não em circuitos oficiais. Com isso, caminhamos entre algumas possibilidades de exploração do **tema contemporâneo transversal ciência e tecnologia**.

Outro **tema contemporâneo transversal** que exploramos é o **meio ambiente**, pensando em estratégias sustentáveis de aprender e fazer arte no mundo, por meio da cooperação e do cuidado com questões ambientais.

Focamos ainda nas práticas cotidianas, nas imagens que produzimos e consumimos dentro de nossas casas, na atenção para as **produções culturais locais e regionais**. Voltamos nossa atenção para uma educação que tem como **protagonista o corpo discente**, exigindo de docentes uma postura de orientação, provocação, instigação, que ofereça muito mais disparadores para criação e problematização do que soluções e dados já formatados.

Também dedicamos atenção a temas e abordagens que se posicionam como questionadores e problematizadores de narrativas hegemônicas que possam alimentar preconceitos **étnico-raciais, de gênero e sexualidade**, não só no decorrer dos capítulos, mas também como postura nas escolhas de obras, artistas e referenciais teóricos. Essa escolha passa ainda pela metodologia de escrita, construída de modo a **evitar sexismos de linguagem** que costumam priorizar o gênero masculino como padrão de neutralidade.

Possibilidades de trabalho com **pessoas cegas** de maneira inclusiva e integrada são também discutidas, especialmente ao longo do segundo capítulo, trazendo a ausência da visão não como uma falta a ser resolvida, mas como uma perspectiva para pensarmos sobre as relações de verdade que construímos através da visão e aprendermos potências outras de relação com o mundo.

» Competências e habilidades

No decorrer da obra, foram trabalhadas competências gerais e específicas propostas pela BNCC. Elas estão demarcadas pelos seus códigos no início de cada seção (competências gerais) e junto às vivências e aos cultivos (competências específicas e habilidades). Listamos a seguir as competências e as habilidades junto de seus códigos, para você consultá-las sempre que desejar:

Competências Gerais (BNCC, 2018, p. 9-10):

(CG1) Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

(CG2) Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.

(CG3) Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.

(CG4) Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

(CG5) Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

(CG6) Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

(CG7) Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

(CG8) Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

(CG9) Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

(CG10) Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Competências e habilidades específicas de Linguagens e suas Tecnologias (BNCC, 2018, p. 481-489)	
COMPETÊNCIAS	HABILIDADES
1. Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo.	<p>(EM13LGG101) Compreender e analisar processos de produção e circulação de discursos, nas diferentes linguagens, para fazer escolhas fundamentadas em função de interesses pessoais e coletivos.</p> <p>(EM13LGG102) Analisar visões de mundo, conflitos de interesse, preconceitos e ideologias presentes nos discursos veiculados nas diferentes mídias, ampliando suas possibilidades de explicação, interpretação e intervenção crítica da/na realidade.</p> <p>(EM13LGG103) Analisar o funcionamento das linguagens, para interpretar e produzir criticamente discursos em textos de diversas semioses (visuais, verbais, sonoras, gestuais).</p> <p>(EM13LGG104) Utilizar as diferentes linguagens, levando em conta seus funcionamentos, para a compreensão e produção de textos e discursos em diversos campos de atuação social.</p> <p>(EM13LGG105) Analisar e experimentar diversos processos de remediação de produções multissemióticas, multimídia e transmídia, desenvolvendo diferentes modos de participação e intervenção social.</p>
2. Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitando as diversidades e a pluralidade de ideias e posições, e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando o autoconhecimento, a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza.	<p>(EM13LGG201) Utilizar as diversas linguagens (artísticas, corporais e verbais) em diferentes contextos, valorizando-as como fenômeno social, cultural, histórico, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso.</p> <p>(EM13LGG202) Analisar interesses, relações de poder e perspectivas de mundo nos discursos das diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e verbais), compreendendo criticamente o modo como circulam, constituem-se e (re)produzem significação e ideologias.</p> <p>(EM13LGG203) Analisar os diálogos e os processos de disputa por legitimidade nas práticas de linguagem e em suas produções (artísticas, corporais e verbais).</p> <p>(EM13LGG204) Dialogar e produzir entendimento mútuo, nas diversas linguagens (artísticas, corporais e verbais), com vistas ao interesse comum pautado em princípios e valores de equidade assentados na democracia e nos Direitos Humanos.</p>

Continua

Continuação

Competências e habilidades específicas de Linguagens e suas Tecnologias (BNCC, 2018, p. 481-489)	
COMPETÊNCIAS	HABILIDADES
<p>3. Utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária, defendendo pontos de vista que respeitem o outro e promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global.</p>	<p>(EM13LGG301) Participar de processos de produção individual e colaborativa em diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais), levando em conta suas formas e seus funcionamentos, para produzir sentidos em diferentes contextos.</p> <p>(EM13LGG302) Posicionar-se criticamente diante de diversas visões de mundo presentes nos discursos em diferentes linguagens, levando em conta seus contextos de produção e de circulação.</p> <p>(EM13LGG303) Debater questões polêmicas de relevância social, analisando diferentes argumentos e opiniões, para formular, negociar e sustentar posições, frente à análise de perspectivas distintas.</p> <p>(EM13LGG304) Formular propostas, intervir e tomar decisões que levem em conta o bem comum e os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global.</p> <p>(EM13LGG305) Mapear e criar, por meio de práticas de linguagem, possibilidades de atuação social, política, artística e cultural para enfrentar desafios contemporâneos, discutindo princípios e objetivos dessa atuação de maneira crítica, criativa, solidária e ética.</p>
<p>5. Compreender os processos de produção e negociação de sentidos nas práticas corporais, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressão de valores e identidades, em uma perspectiva democrática e de respeito à diversidade.</p>	<p>(EM13LGG501) Selecionar e utilizar movimentos corporais de forma consciente e intencional para interagir socialmente em práticas corporais, de modo a estabelecer relações construtivas, empáticas, éticas e de respeito às diferenças.</p> <p>(EM13LGG502) Analisar criticamente preconceitos, estereótipos e relações de poder presentes nas práticas corporais, adotando posicionamento contrário a qualquer manifestação de injustiça e desrespeito a direitos humanos e valores democráticos.</p> <p>(EM13LGG503) Vivenciar práticas corporais e significá-las em seu projeto de vida, como forma de autoconhecimento, autocuidado com o corpo e com a saúde, socialização e entretenimento.</p>
<p>6. Apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais, e mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas para dar significado e (re)construir produções autorais individuais e coletivas, exercendo protagonismo de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.</p>	<p>(EM13LGG601) Apropriar-se do patrimônio artístico de diferentes tempos e lugares, compreendendo a sua diversidade, bem como os processos de legitimação das manifestações artísticas na sociedade, desenvolvendo visão crítica e histórica.</p> <p>(EM13LGG602) Fruir e apreciar esteticamente diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, assim como delas participar, de modo a aguçar continuamente a sensibilidade, a imaginação e a criatividade.</p> <p>(EM13LGG603) Expressar-se e atuar em processos de criação autorais individuais e coletivos nas diferentes linguagens artísticas (artes visuais, audiovisual, dança, música e teatro) e nas interseções entre elas, recorrendo a referências estéticas e culturais, conhecimentos de naturezas diversas (artísticos, históricos, sociais e políticos) e experiências individuais e coletivas.</p> <p>(EM13LGG604) Relacionar as práticas artísticas às diferentes dimensões da vida social, cultural, política e econômica e identificar o processo de construção histórica dessas práticas.</p>
<p>7. Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva.</p>	<p>(EM13LGG701) Explorar tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC), compreendendo seus princípios e funcionalidades, e utilizá-las de modo ético, criativo, responsável e adequado a práticas de linguagem em diferentes contextos.</p> <p>(EM13LGG702) Avaliar o impacto das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) na formação do sujeito e em suas práticas sociais, para fazer uso crítico dessa mídia em práticas de seleção, compreensão e produção de discursos em ambiente digital.</p> <p>(EM13LGG703) Utilizar diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais em processos de produção coletiva, colaborativa e projetos autorais em ambientes digitais.</p> <p>(EM13LGG704) Apropriar-se criticamente de processos de pesquisa e busca de informação, por meio de ferramentas e dos novos formatos de produção e distribuição do conhecimento na cultura de rede.</p>

» Vivências

No quadro a seguir, listamos, por subcapítulos, as vivências propostas no decorrer deste livro:

Capítulo 1: Docência e incerteza: projetos de vida para forjar, a cada vez, outras paisagens e janelas				
Vivências	Objetivos	Pertinência	Materiais	Procedimentos e tempo
<p>UMA DOCÊNCIA SEMPRE POR VIR</p> <p>1. Aprendendo a andar</p> <p>2. Cartografando docências</p> <p>3. Experiências cotidianas à espreita</p> <p>4. Construindo um atrator singular para ficar à espreita</p> <p>5. Cartas para si – cápsula do tempo</p> <p>6. Convite a colecionar banalidades e aprender de si</p> <p>7. Exercício biografemático com fotografia</p>	<p>Experimentar a docência sem dissociá-la das emoções, das relações interpessoais, dos desejos e dos afetos com o mundo, fazendo dela uma constante aprendizagem de si no mundo.</p> <p>Explorar e inventar ferramentas para a criação de docências atentas ao que aumenta suas potências de agir no âmbito da escola e fora dela.</p> <p>Exercitar a empatia nas relações com bem comum e alteridades.</p> <p>Traçar vias para compreender as próprias emoções e exercitar o conhecimento de si como docente, favorecendo que se olhe e aja no presente e no futuro com coragem e ousadia.</p>	<p>Esses objetivos estão alinhados com a dimensão:</p> <p>1 - Conhecimento de si, do outro e do nós (miniprojeto de vida para docentes) bem como com as competências e as habilidades específicas propostas pela BNCC:</p> <p>(EM13LGG101), (EM13LGG104), (EM13LGG201), (EM13LGG301), (EM13LGG305), (EM13LGG503), (EM13LGG604).</p>	<p>1. Algum meio de deslocamento com o qual você não tenha muita aproximação. Caderno de anotações.</p> <p>2. Uma folha transparente que possa ocupar o tamanho de uma página desse livro (pode ser papel vegetal, acetato ou outro material transparente); canetas ou marcadores permanentes (no caso de optar pela folha de acetato) com três cores distintas.</p> <p>3. Dispositivo para visualização de vídeo com internet; caderno de anotações.</p> <p>4. Um caderninho pequeno que caiba no bolso ou na bolsa, para levar com você aonde você for.</p> <p>5. Câmera fotográfica, papel, caneta, envelope.</p> <p>6. Elementos corriqueiros encontrados em andanças cotidianas.</p> <p>7. Câmera fotográfica, papel ou caderno de anotações, caneta ou lápis.</p>	<p>1. Experimentar um modo de deslocamento novo; pensar e registrar sensações que são experimentadas nesse processo. Tempo sugerido: 2 h ou mais.</p> <p>2. Conectar palavras para pensar a docência junto de distintas conexões. Tempo sugerido: 30 a 60 min.</p> <p>3. Visualizar os dois vídeos sugeridos na proposta e fazer um exercício de problematização junto das perguntas lançadas. Tempo sugerido: 1 h ou mais.</p> <p>4. Listar afetos e dilemas em meio à docência; recolher em meio ao cotidiano elementos que se conectem ao que foi listado. Tempo sugerido para as recolhas: pelo menos uma semana. Tempo sugerido para as composições com os elementos recolhidos: 3 h ou mais.</p> <p>5. Fotografar-se e produzir uma escrita para si. Tempo sugerido: para produção da fotografia e escrita, em torno de 1 h ou mais; tempo de espera para abrir a carta, um ano.</p> <p>6. Realizar um exercício de espreita e escrita. Tempo sugerido: para o exercício de espreita, pelo menos um mês; para a escrita, 1 h ou mais.</p> <p>7. Fotografar espaços da escola em diferentes ângulos e perspectivas, produzir uma escrita como exercício biografemático. Tempo sugerido: em torno de 3 h ou mais.</p>

Continua

Continuação

Capítulo 1: Docência e incerteza: projetos de vida para forjar, a cada vez, outras paisagens e janelas

Vivências	Objetivos	Pertinência	Materiais	Procedimentos e tempo
<p>8. Pistas/provocações para a produção de um povo docência em espaços de encontros que já existem</p> <p>9. Exercícios com biografemas em um caderno andarilho</p>	<p>Experimentar as potências coletivas que atravessam os processos singulares de formação e as forças que uma produção conjunta pode mobilizar em cada docente.</p>	<p>Esses objetivos estão alinhados com a dimensão:</p> <p>1 - Conhecimento de si, do outro e do nós (miniprojeto de vida para docentes) bem como com as competências e as habilidades específicas propostas pela BNCC:</p> <p>(EM13LGG101), (EM13LGG104), (EM13LGG201), (EM13LGG301), (EM13LGG305), (EM13LGG503), (EM13LGG604).</p>	<p>8. Caderno de anotações, caneta ou lápis.</p> <p>9. Caderno andarilho.</p>	<p>8. Listar pistas para pensar a criação de espaços de encontro. Tempo sugerido: 1 h ou mais. Obs.: esse é um exercício que pode ser feito em pequenos intervalos do cotidiano também.</p> <p>9. Realizar exercícios de espregite, de escrita biografemática e trocas a partir do caderno andarilho que será alimentado coletivamente. Tempo sugerido: uma semana para cada docente participante. O tempo de circulação é indeterminado.</p>
<p>ESPAÇOS DE CRIAÇÃO NA DOCÊNCIA</p> <p>10. Provocando e deslocando comportamentos em cotidianos automatizados</p> <p>11. Constelações dentro-fora</p> <p>12. Produzindo atravessamentos entre práticas e teorias</p> <p>13. Produzindo transdisciplinaridades com um filme</p> <p>14. Criando possibilidades narrativas para um livro de história da arte</p>	<p>Desenvolver processos educativos fortalecidos pelas experiências coletivas dadas nos diferentes espaços sociais.</p> <p>Varrer clichês e automatismos que enfraquecem em potência planos de aulas, processos metodológicos e avaliações.</p> <p>Produzir inquietações e trocas com colegas docentes, investindo em estratégias avaliativas processuais, que permitam o acompanhamento das aprendizagens de cada estudante.</p> <p>Revisar os próprios processos avaliativos para planejar as ações de ensino.</p>	<p>Esses objetivos estão alinhados com a dimensão:</p> <p>1 - Conhecimento de si, do outro e do nós (miniprojeto de vida para docentes), sendo pertinentes para o desenvolvimento das seguintes competências e habilidades:</p> <p>(EM13LGG201), (EM13LGG501), (EM13LGG601), (EM13LGG602), (EM13LGG604).</p>	<p>10. Papel para anotações, objetos coletados no cotidiano.</p> <p>11. Papel para possíveis anotações.</p> <p>12. Papel para anotações.</p> <p>13. Filme sobre artes ou artistas; materiais diversos para produções visuais (fotografia, colagem, desenho, <i>performance</i>).</p> <p>14. Um livro de história da arte.</p>	<p>10. Observação do fluxo de pessoas, observação de si no mesmo espaço, manipulação de objetos, pensando sobre os automatismos envolvidos no cotidiano. Tempo sugerido: 2 h.</p> <p>11. Conversa a partir da obra <i>Traverse</i>, de Shannon Rankin. Tempo sugerido: 20 min.</p> <p>12. Exercícios de pensamento e de escrita a partir das noções de teoria e prática. Tempo sugerido: 30 min.</p> <p>13. Exibições de filmes, debates, produções coletivas e planejamentos de aulas interdisciplinares a partir de um filme. Tempo sugerido: aproximadamente um mês, com encontros semanais.</p> <p>14. Debates, experimentações visuais e discursivas a partir de um livro de história da arte. Tempo sugerido: 1 h 30.</p>

Capítulo 2: Tempos e espaços das artes visuais: movimentos e resistências culturais

Vivências	Objetivos	Pertinência	Materiais	Procedimentos e tempo
<p>ARTES VISUAIS E CULTURAS</p> <p>15. Partilhando fazeres manuais</p> <p>16. Objetos e seus rituais</p> <p>17. Pergunte aos objetos</p> <p>18. Explorando sentidos e sensações</p> <p>19. Universos culturais que nos acompanham</p> <p>20. Embaralhando gerações</p>	<p>Conhecer e explorar objetos de conhecimento das artes visuais em perspectivas multiculturais, vivenciando manifestações artísticas e culturais brasileiras e estrangeiras, garantindo o respeito e a valorização das diversidades, em consonância com as propostas da BNCC.</p> <p>Propor meios de investigar e apropriar-se desses saberes a partir de contextualizações históricas, estudos de artistas e experimentações poéticas, conhecendo como se estruturam objetos e discursos da arte em diferentes épocas e contextos.</p> <p>Incentivar o exercício da pesquisa por meio de investigações em diferentes fontes, incluindo os saberes comunitários.</p>	<p>Esses objetivos estão alinhados com a dimensão:</p> <p>2 - O saber disciplinar em xeque (problematização do isolamento disciplinar), sendo pertinentes para o desenvolvimento das seguintes competências e habilidades:</p> <p>(EM13LGG202), (EM13LGG302), (EM13LGG305), (EM13LGG502), (EM13LGG503), (EM13LGG602), (EM13LGG603), (EM13LGG604).</p>	<p>15. Material para anotações, materiais de trabalho artesanal de acordo com as técnicas escolhidas e em quantidade suficiente para as pessoas envolvidas, a seu critério e condições.</p> <p>16. Material para anotações, objetos do cotidiano.</p> <p>17. Material para anotações, objetos do cotidiano.</p> <p>18. Faixa de tecido para vendar os olhos (ou máscara de dormir), superfície para desenho / papel, lápis, massa de modelar ou argila.</p> <p>19. Material para anotações.</p> <p>20. Material para anotações, para mais pessoas.</p>	<p>15. Conversas e anotações, fazeres artesanais escolhidos. Tempo sugerido: aproximadamente um mês, com encontros semanais de, no mínimo, 1 h cada.</p> <p>16. Anotações e debates, a partir de objetos. Tempo sugerido: 1 h 30.</p> <p>17. Entrevistas com objetos e com as pessoas que os possuem, os produzem ou os comercializam.</p> <p>18. Experimentação de sensações com os olhos vendados, sobre superfícies de desenho e escrita e com materiais plásticos. Tempo sugerido: 2 h 30.</p> <p>19. Escolha de um artefato cultural popular, pesquisa na internet, anotações e debates com adolescentes sobre ele. Tempo sugerido: 2 h 30.</p> <p>20. Anotações e debates, a partir de memórias. Tempo sugerido: 1 h 30.</p>
<p>HISTÓRIAS QUE A HISTÓRIA DA ARTE CONTA, PRODUZ E CRIA</p> <p>21. Histórias e temas da arte: investigando recorrências e produzindo problematizações</p> <p>22. Problematizando com imagens e cenas o racismo cotidiano</p> <p>23. Investigando espaços expositivos locais e manifestações culturais que permeiam a paisagem cotidiana</p> <p>24. Entre representações e produções artísticas indígenas</p>	<p>Desenvolver estratégias de ensino voltadas à problematização, à experimentação e à reordenação das narrativas históricas a que se tem acesso, tendo em vista as realidades dos contextos e épocas em que atuamos.</p>	<p>Esses objetivos estão alinhados com a dimensão:</p> <p>2 - O saber disciplinar em xeque (problematização do isolamento disciplinar), sendo pertinentes para o desenvolvimento das seguintes competências e habilidades:</p> <p>(EM13LGG101), (EM13LGG202), (EM13LGG302), (EM13LGG601).</p>	<p>21. Livros de história da arte.</p> <p>22. Dispositivo para visualização de vídeos com acesso à internet.</p> <p>23. Caderno de anotações, câmera fotográfica (para registros e anotações).</p> <p>24. Livros de história da arte e dispositivo com acesso à internet para pesquisa.</p>	<p>21. Mapear e problematizar obras e produções artísticas presentes em livros de história da arte e que aparecem com mais frequência em suas aulas. Tempo sugerido: 3 h ou mais.</p> <p>22. Visualizar os vídeos indicados e fazer um exercício de problematização acerca do racismo cotidiano. Tempo sugerido: 1 h 30 ou mais.</p> <p>23. Visitar espaços expositivos ou manifestações visuais e escritas no cotidiano; fazer registros, anotações e um exercício de problematização com eles. Tempo sugerido: variável para a visita nos espaços expositivos. Pode ser de uma semana para as espreitas dos percursos cotidianos e, para a problematização, em torno de 1 h ou mais.</p> <p>24. Mapear e problematizar representações dos povos originários nos livros de história da arte, tensionando-as com as produções artísticas de Denilson Baniwa. Tempo sugerido: 3 h ou mais.</p>

Capítulo 3: A imagem na vida contemporânea: tecnologias, mídias e cotidiano

Vivências	Objetivos	Pertinência	Materiais	Procedimentos e tempo
<p>ARTES E VISUALIDADES NO MUNDO CONTEMPORÂNEO</p> <p>25. “Entre” arte e literatura</p> <p>26. Planejando impressões de si e da arte para as redes sociais</p> <p>27. Visitando uma exposição virtual</p> <p>28. Cotidiano artístico</p>	<p>Oferecer pistas para experimentações com os objetos de conhecimento do componente curricular Arte no que se refere à Base Nacional - Comum Curricular para o Ensino Médio, especialmente às artes visuais em suas conversações com os contextos cotidianos tecnológicos e com a vida social.</p> <p>Dialogar sobre as diferentes maneiras de apresentar, formular, criar e expor esses objetos, abordando processos de produção e acesso explorados por artistas de diferentes épocas, entendendo como as mudanças tecnológicas têm impactado os pensamentos e os processos artísticos ao longo do século XX e início do século XXI.</p> <p>Propor diferentes estratégias de encontros e experiências educativas com esses objetos, explorando tecnologias disponíveis em diferentes contextos, relacionando-as com práticas e referenciais do cotidiano juvenil.</p>	<p>Esses objetivos estão alinhados com a dimensão:</p> <p>2 - O saber disciplinar em xeque (problematização do isolamento disciplinar), sendo pertinente para o desenvolvimento das seguintes competências e habilidades:</p> <p>(EM13LGG301), (EM13LGG604), (EM13LGG701), (EM13LGG704).</p>	<p>25. Livro <i>Alice no País das Maravilhas</i> (Lewis Carroll), dispositivo com acesso à internet.</p> <p>26. Dispositivo com acesso à internet, acesso a redes sociais e ferramentas de edição de imagem (no celular ou no computador).</p> <p>27. Dispositivo com acesso à internet, trena, quadro negro (ou papel).</p> <p>28. Dispositivo fotográfico (ou gravador ou papel para anotações).</p>	<p>25. Após a leitura do livro e a exploração de/visitação à instalação virtual <i>Immersed in wonderland</i>, da artista Alexa Meade, debater sobre relações entre literatura, artes visuais e vida. Tempo sugerido: uma semana para a leitura do livro, 30 min. para experimentação da obra; 30 min. para debate.</p> <p>26. Acessar as próprias redes sociais, postar imagens, dialogar com o público, pesquisar artistas e pensar estratégias de publicação de imagens. Tempo sugerido: 30 min. diários para cada etapa.</p> <p>27. Visita ao acervo virtual de um museu e exercícios espaciais na sala de aula. Tempo sugerido: 1 h para visita e 40 min. para exercícios.</p> <p>28. Observação do cotidiano, produção visual e conversa a partir de relações entre arte e vida. Tempo sugerido: uma semana para produção e 1 h para conversa e partilha de produções.</p>
<p>NARRATIVAS VISUAIS NO COTIDIANO JUVENIL</p> <p>29. Quadrinhos sem texto ou sem imagens</p> <p>30. (Auto) biograficizine docente</p> <p>31. Relações com filmes</p> <p>32. Pensando arte com elementos de casa</p>	<p>Tecer relações entre os objetos do componente curricular arte, mais especificamente das artes visuais, dialogando com objetos da área de linguagens e suas tecnologias, especialmente por meio das intersecções possíveis entre imagéticas e narrativas textuais que permeiam o cotidiano.</p> <p>Pensar e dialogar sobre diferentes maneiras de correlacionar esses objetos, de modo que se torne um convite também para que o corpo discente experiencie essas relações de uma forma ativa.</p> <p>Propor vias para que cada escola possa trazer elementos específicos de sua localidade e vivências de sua comunidade local para conversar com o componente curricular Arte, especialmente as artes visuais em suas relações com as visualidades cotidianas e com as tecnologias visuais.</p>	<p>Esses objetivos estão alinhados com as dimensões:</p> <p>2 - O saber disciplinar em xeque (problematização do isolamento disciplinar) e</p> <p>3 - Área de conhecimento em foco (problematização da interdisciplinaridade), sendo pertinentes para o desenvolvimento das seguintes competências e habilidades:</p> <p>(EM13LGG101), (EM13LGG301), (EM13LGG302), (EM13LGG603).</p>	<p>29. Papel, tesoura ou estilete, cola ou fita adesiva, caneta e/ou lápis.</p> <p>30. Papel, tesoura ou estilete, cola ou fita adesiva, caneta e/ou lápis, imagens para colagens, recurso para impressão gráfica em preto e branco (quantidade a seu critério e possibilidades), grampeador.</p> <p>31. Material para anotações.</p> <p>32. Objetos do cotidiano, estar com o corpo minimamente alongado/aquecido.</p>	<p>29. Práticas compartilhadas de recorte e colagem recriando páginas escolhidas de quadrinhos, através da substituição dos textos de umas e das imagens de outras. Tempo sugerido: 3 h.</p> <p>30. Criação de narrativa gráfica (auto)biográfica para impressão, encadernação e distribuição local. Tempo sugerido: 5 h para a elaboração do material, 1 h para sua impressão e indeterminado para distribuição.</p> <p>31. Listagem de filmes e anotações sobre relações pessoais com eles. Tempo sugerido: 2 h.</p> <p>32. Problematização e experimentação performática dialogando com elementos de espaços cotidianos. Tempo sugerido: 2 h.</p>

Capítulo 4: Encontros: abrindo a janela para outras conversações

Vivências	Objetivos	Pertinência	Materiais	Procedimentos e tempo
<p>ARTE E PRÁTICAS COTIDIANAS</p> <p>33. Uma aula em deslocamento</p> <p>34. Relíquias coletadas em uma caminhada</p> <p>35. Coleccionando e criando com elementos não armazenáveis</p> <p>36. Curto-circuitos</p> <p>37. Corpo presente</p>	<p>Propor conversações com objetos de conhecimento da arte por meio de diferentes maneiras de nos relacionarmos com conceitos e experiências desse componente curricular a partir do corpo, nos objetos e em seus deslocamentos contemporâneos, experimentando estratégias de ensino que possam envolver o público juvenil, considerando seus repertórios e a multiplicidade de realidades que envolvem a educação brasileira, formulando itinerários processuais compatíveis a cada etapa de construção dos saberes.</p> <p>Mapear o que torna, para o corpo discente, as relações de aprendizagens mais instigantes e relevantes, tendo em vista movimentos que expandem a arte para a vida cotidiana, hibridizando-se com outros campos.</p>	<p>Esses objetivos estão alinhados com as dimensões:</p> <p>2 - O saber disciplinar em xeque (problematização do isolamento disciplinar) e</p> <p>3 - Área de conhecimento em foco (problematização da interdisciplinaridade), sendo pertinentes para o desenvolvimento das seguintes competências e habilidades:</p> <p>(EM13LGG101), (EM13LGG102), (EM13LGG301), (EM13LGG302), (EM13LGG305), (EM13LGG501), (EM13LGG503), (EM13LGG603), (EM13LGG604).</p>	<p>33. Elementos coletados no trajeto.</p> <p>34. Elementos coletados em caminhadas, dispositivo fotográfico.</p> <p>35. Papel para anotações.</p> <p>36. Objetos retornáveis ou de informações como cartas, livros de biblioteca ou garrafas de vidro.</p> <p>37. O próprio corpo na relação com os espaços.</p>	<p>33. Caminhar pelos entornos da escola e planejar uma aula aproveitando visualidades e estruturas dos espaços. Tempo sugerido: 1 h 30.</p> <p>34. Escolha de um elemento cotidiano, coleta e produção visual a partir dele, pensando relações entre espaços, materialidades e arte. Tempo sugerido: 1 semana para coleta, 1 h para produção visual, 1 h para conversa.</p> <p>35. Estudos sobre arte efêmera, que não pode ser materializada ou armazenada. Tempo sugerido: 20 min.</p> <p>36. Produzir mensagens e fazê-las circular, explorando esse ato artisticamente. Tempo sugerido: 2 h para produção e tempo variável para circulação.</p> <p>37. Atenção ao corpo e seus movimentos na relação com os espaços. Tempo sugerido: no mínimo 2 h.</p>
<p>LINGUAGENS E APRENDIZAGENS QUE SE EXPANDEM</p> <p>38. Misturando linguagens</p> <p>39. Explorando cultivos como projetos de trabalho</p> <p>40. Começando pelo meio</p>	<p>Instigar possíveis encontros com manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, bem como a participação em práticas diversificadas da produção artístico-cultural, em uma perspectiva expandida.</p> <p>Exercitar um corpo-pensamento curioso e em movimento diante dos encontros com o mundo, por meio de uma postura investigativa e criadora que abre vias para a invenção de problemas e possíveis soluções provisórias.</p> <p>Utilizar diferentes linguagens para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.</p> <p>Pensar estratégias avaliativas que: Se deem em consonância com os objetivos de aprendizagem e critérios avaliativos negociados entre estudantes e docentes;</p> <p>Fornecem meios de pensar, problematizar e reorientar trajetos de aprendizagem em processo;</p> <p>Funcionem como uma ferramenta para pensar, junto ao coletivo, vias para fomentar as potências que atravessam o percurso de cada estudante, bem como buscar alternativas que contribuam para pensar e lidar com as dificuldades que aparecerem.</p>	<p>Esses objetivos estão alinhados com as dimensões:</p> <p>2 - O saber disciplinar em xeque (problematização do isolamento disciplinar);</p> <p>3 - Área de conhecimento em foco (problematização da interdisciplinaridade);</p> <p>4 - Repensando a avaliação (mapeando novos processos de avaliação), sendo pertinentes para o desenvolvimento das seguintes competências e habilidades:</p> <p>(EM13LGG201), (EM13LGG301), (EM13LGG305), (EM13LGG603), (EM13LGG604).</p>	<p>38. Materiais artísticos diversos à escolha (sugestões: argila, tinta, pincel e suporte maior que 1 m²).</p> <p>39. Este livro, material para anotações, espaço para reuniões.</p> <p>40. Material para anotações.</p>	<p>38. Fazeres artísticos com materiais e ferramentas trocados entre linguagens. Tempo sugerido: três experimentações de, no mínimo, 2 h cada.</p> <p>39. Exercício de problematização a partir de um sobrevoo pelas vivências e cultivos propostos nesse livro. Tempo sugerido: 4 sessões de 3 h cada.</p> <p>40. Exercício de espreganta e produção de perguntas e problematizações que possam funcionar como disparadoras para a produção de um projeto de trabalho. Tempo sugerido: uma ou mais semanas para o exercício de espreganta e uma ou mais sessões de 2 h para o exercício de problematização.</p>

» Conteúdos multimodais entre texto e imagens

Ao longo desta obra, você vai se deparar com ícones, cores, *boxes*, quadrinhos, imagens de arte, fotografias, *links* para vídeos e *sites*, que visam tornar a leitura mais experiencial, permitindo, por um lado, acesso intuitivo a determinados elementos (conexões, vivências, cultivos, propostas interdisciplinares, etc.) e, por outro, possibilidades de estudos não lineares, abertos a interesses, necessidades e desejos que forem surgindo ao longo de seus processos formativos.

As imagens em meio à obra aparecem articuladas ao texto como convites ao pensamento e a experimentações que somente o texto escrito não daria conta sozinho. Elas estão ali para acionar alguma faísca e instigar movimentos. Imagem e texto não buscam fechar uma ideia ou uma verdade sobre algo. Ambos têm sede de contágio. Entre imagem e texto há espaços, intervalos a serem habitados, vasculhados, ocupados e escavados por quem com este livro se encontrar. Assim, nosso convite é que você possa se colocar nesse intervalo entre imagem e texto, inventando movimentos singulares a partir do que ambos vão lhe provocando a pensar-criar, e também ao que eles lhe convidam a explorar fora desse livro, em investigações, nas suas aulas, em meio à vida.

E, por falar em “fora do livro”, oferecemos, no decorrer desta obra, algumas pistas com vistas a disparar outras investigações e desdobramentos: são bibliografias, *sites*, obras artísticas, áudios que funcionam como **elementos complementares** de pesquisa. Esses momentos são sinalizados como **Para outras conexões**. Aproveite esses momentos “fora do livro” para dar-se um tempo para espreitar também o que essas outras conexões sugeridas vão disparando a investigar. Atente-se para elementos que lhe convidem a seguir esse movimento investigativo, transbordando o que oferecemos aqui e produzindo seu percurso singular.

Os **cultivos** são também um “fora do livro”, que visam um estar e experimentar-cultivar algo junto a estudantes. Diferentemente de pretender ensinar como trabalhar cada assunto em sala de aula ou de impor novas demandas ao currículo, os cultivos são propostos como possíveis disparadores para movimentações de ideias e fazeres artísticos a serem experienciados em conjunto com a comunidade escolar, podendo compor os planejamentos que você desenvolver.

Uma observação importante aqui é que você não precisa necessariamente aguardar esses momentos no texto para fazer esses movimentos para “fora do livro”, tudo que lhe instigar em meio à leitura desta obra pode ser uma pista para outras investigações. Aventure-se!

Observação: saúde pública

A escrita deste livro aconteceu durante o ano de 2020, e sua finalização foi anterior ao retorno presencial às atividades acadêmicas e escolares, as quais estavam ocorrendo por vias remotas, já que, devido à pandemia de covid-19, o distanciamento social era necessário para evitar contágios. Esperamos que você, ao ler estas palavras, se lembre desse momento como um ciclo já concluído, já passado. Cabe, contudo, ressaltarmos que as vivências aqui propostas, especialmente as que envolvem o contato presencial com outras pessoas ou a exploração de objetos ou ambientes externos, devem ser realizadas em condições de segurança que não se conflitem com as recomendações médicas vigentes em seu território no momento de sua leitura. Quaisquer possíveis adaptações que se percebam necessárias para atender a demandas ou protocolos sanitários devem ser priorizadas.

Referências bibliográficas comentadas

A seguir, listamos as referências utilizadas nesse livro, agrupadas em função dos assuntos com os quais dialogam.

» Aprendizagem

Ellsworth, Kastrup e Gallo falam da aprendizagem a partir de um lugar de estranhamento e problematização, no qual aprender se distancia de uma ideia de aquisição de informações para se aproximar de processos em constante invenção de si e do mundo. Kastrup conversa também com a noção de experiência estética e questões sobre acessibilidade.

ELLSWORTH, Elizabeth. **Places of learning**: media, architecture, pedagogy. New York: Routledge, 2012.

GALLO, Silvio. As múltiplas dimensões do aprender... In: Anais do **Congresso de Educação Básica**: aprendizagem e currículo. Florianópolis: UFSC/PMF, 2012. Disponível em: <http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/13_02_2012_10.54.50.a0ac3b8a140676ef8ae0dbf32e662762.pdf>. Acesso em: 15 set. 2020.

KASTRUP, Virgínia. A aprendizagem da atenção na cognição inventiva. **Revista Psicologia e Sociedade**. v. 16, n. 3, p. 7-16, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822004000300002&lng=pt&tlng=pt>. Acesso em: 16 set. 2020.

KASTRUP, Virgínia. Experiência Estética para uma Aprendizagem Inventiva: notas sobre a acessibilidade de pessoas cegas a museus. **Revista Informática na Educação: Teoria e prática**. Porto Alegre, v. 3, n. 2, p. 38-45, 2010. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/InfEducTeoriaPratica/article/view/12463>>. Acesso em: 16 set. 2020.

» Avaliação

A avaliação é aqui pensada e articulada a partir da problematização de heranças que carregamos de uma avaliação tradicional e seletiva, bem como da produção de aberturas e estratégias para pensar uma avaliação processual e formativa na educação das artes visuais. O tema é abordado por Tourinho de um modo mais amplo. Algumas ferramentas avaliativas processuais, importantes aliadas nos processos de criação de percursos formativos e de aprendizagem, são abordadas a partir dos diários e portfólios. Você pode investigar mais sobre essas ferramentas a partir dos escritos de Porlán e Martín, Zabalza, Oliveira, Cardonetti e Charréu.

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

CHARRÉU, Leonardo Verde; OLIVEIRA, Marilda Oliveira de. Diários de aula e portfólios como instrumentos metodológicos da prática educativa em artes visuais. **Revista Cadernos de Pesquisa, (online)** v. 45, n. 156, p. 410-425, 2015. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/198053142839>>. Acesso em: 16 set. 2020.

OLIVEIRA, Marilda Oliveira de. Diário de aula como instrumento metodológico da prática educativa. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, v. 27, n. 27, p. 111-126, 2014. Disponível em: <<https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/4833>>. Acesso em: 16 set. 2020.

OLIVEIRA, Marilda Oliveira de. O que pode um diário de aula? In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO; Irene (org.). **Processos e práticas de pesquisa em cultura visual e educação**. Santa Maria: Editora da UFSM, 2013. p. 225-236.

PORLÁN, Rafael; MARTÍN, José. **El diario del profesor**: un recurso para la investigación en el aula. Sevilla: Díada, 1997.

TOURINHO, Irene. Retomando um tema delicado: avaliação e ensino de arte. In: Anais do **19º Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas**. Cachoeira, Bahia: ANPAP, 2010. p. 2094-2106.

ZABALZA, Miguel. **Diários de aula**: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Porto Alegre: Artmed, 2004.

» Arte e cidade

As referências a seguir abordam a cidade como território de produção e pensamento na arte contemporânea. Em Ramos são abordadas contradições, polêmicas e potências da arte urbana. Em Careri e Kwon é explorada a relação da arte com os espaços, o que envolve o ato de caminhar e interferir artisticamente nas paisagens. E na Lei n. 12.408 de 2011 são dispostas questões legais sobre a arte urbana.

CARERI, Francesco. **Walkscapes**: o caminho como prática estética. São Paulo: G. Gili, 2013.

KWON, Miwon. Um lugar após o outro: anotações sobre *site-specificity*. **Revista Arte & Ensaios**, Rio de Janeiro, n. 17, p. 166-187, 2008. Disponível em: <https://www.ppgav.eba.ufrj.br/wp-content/uploads/2012/01/ae17_Miwon_Kwon.pdf>. Acesso em: 17 set. 2020.

RAMOS, Célia Maria A. Grafite & pichação: por uma nova epistemologia da cidade e da arte. In: **Anais do 16º Encontro Nacional da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas**. Florianópolis: ANPAP, 2007, p. 1260-1269. Disponível em: <<http://anpap.org.br/anais/2007/2007/artigos/127.pdf>>. Acesso em: 16 set. 2020.

SAVINGBANKSY. Direção: Colin Day. Documentário, 80 min, EUA, 2017.

» Campo ampliado da arte/ hibridismos

Em escritas sobre a ampliação ou a expansão de campo em arte, Krauss e Lessing pensam a partir da escultura; Youngblood, a partir do cinema; Mello, a partir do vídeo; e Derdyk, a partir do desenho. Escritas de Platão sobre divisões sociais de trabalho aparecem como contrapontos da temática. O inventor Buckminster Fuller é citado por sua crítica à hiperespecialização nos diferentes campos do saber. Basbaum e Bourriaud são referências sobre possibilidades de hibridação ao tratar da multiplicidade das posturas artísticas contemporâneas.

- BASBAUM, Ricardo Roclaw. **Manual do artista-etc.** Rio de Janeiro: Beco do Azogue, 2013. Disponível em: <https://rbtxt.wordpress.com/manual_do_artista_etc/>. Acesso em: 6 maio 2020.
- BOURRIAUD, Nicolas. **Radicante**: por uma estética da globalização. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- DERDYK, Edith. **Disegno. Desenho. Desígnio.** São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2007.
- FULLER, Richard Buckminster. **Manual de instruções para a nave espacial Terra.** Porto: Via Optima, 1998.
- GIL, Gilberto. **A novidade.** Letra para composição musical de Bi Ribeiro, Herbert Vianna e João Barone. Florianópolis, 1986. Disponível em: <<https://gilbertogil.com.br/conteudo/musicas/>>. Acesso em: 24 ago. 2020.
- KRAUSS, Rosalind. A escultura no campo ampliado. In: **Revista Arte & Ensaios**, Rio de Janeiro, n. 17, 2008. Disponível em: <https://www.ppgav.eba.ufrj.br/wp-content/uploads/2012/01/ae17_Rosalind_Krauss.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2020.
- LESSING, Gotthold Ephraim. **Laocoonte ou sobre as fronteiras da pintura e da poesia.** São Paulo: Iluminuras, 2011.
- MELLO, Christine. Arte nas extremidades. In: MACHADO, Arlindo (org.). **Made in Brasil.** Três Décadas de Vídeo Brasileiro. São Paulo: Iluminuras/Itaú Cultural, 2007. p. 139-168.
- MELLO, Christine. **Extremidades do vídeo.** São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2008.
- PLATÃO. **A república.** Tradução: Maria Helena da Rocha Pereira. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1993.
- YOUNGBLOOD, Gene. **Expanded cinema.** New York: Dutton, 1970.

» Cinema e educação

Conversações entre cinema e educação são abordadas em texto de Ellsworth, em entrevista de Fresquet e Norton e no livro de Sanjinés e do Grupo Ukamau sobre criações junto ao povo. Implicações filosóficas sobre a imagem fílmica e suas relações com sentidos como o tato são debatidas por Deleuze e Val Del Omar. Constam também alguns filmes citados, de autoria de Taretto, Ozu e Varda.

- DELEUZE, Gilles. **A imagem-tempo.** São Paulo: Brasiliense, 2005.
- ELLSWORTH, Elizabeth. Modos de endereçamento: uma coisa de cinema; uma coisa de educação também. In: SILVA, Tomaz Tadeu. **Nunca fomos humanos**: nos rastros do sujeito. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 9-76.
- FRESQUET, Adriana; NORTON, Maíra. Entrevista com Adriana Fresquet. **Revista Poiésis**, v. 13, n. 19, p. 63-74, 2012. Disponível em: <<https://periodicos.uff.br/poiesis/article/view/26916>>. Acesso em: 18 set. 2020.
- SANJINÉS, Jorge; UKAMAU, Grupo. **Teoria e prática de um cinema junto ao povo.** Goiânia: MMArte, 2018.
- VAL DEL OMAR, José. Teoría de la Visión Táctil. In: VAL DEL OMAR, María José & SÁENZ DE BURUAGA, Gonzalo (org.). **Val del Omar, sin fin.** Granada, Diputación de Granada, 2012. p. 118-121. Disponível em: <http://www.valdelomar.com/pdf/text_es/text_5.pdf>. Acesso em: 2 jul. 2020.

Filmes utilizados como referência

- Era uma vez em Tóquio.** Dirigido por Yasujiro Ozu. Produção Shochiku (estúdio Ofuna), P&B, sonoro, 135 min. 1953.
- VARDA, Agnès. As praias de Agnès. Documentário, 2008. Fala da cineasta citada em: **Para Agnès Varda que eternizou o gesto.** Disponível em: <<https://revistacaliban.net/para-agn%C3%AAs-var-da-que-eternizou-o-gesto-f938548c691e>>. Acesso em: 18. set. 2020.

» Coletividades e sociedade

São abordadas nestes referenciais questões voltadas à sociedade como coletivo. Paim e Mesquita trazem temas da arte contemporânea a partir do engendramento de novos modos de atuação e articulação de artistas em meio a contextos e pensamentos das últimas décadas. Guattari e Krenak exploram práticas políticas e ambientais em suas articulações com questões sociais, discutindo como temos atuado (ou podemos atuar) coletivamente frente a interesses humanitários.

- GUATTARI, Félix. **As três ecologias.** Tradução: Maria Cristina F. Bittencourt. Campinas: Papirus, 1990.
- KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo.** São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- MESQUITA, André. **Insurgências poéticas**: arte ativista e ação coletiva. 2008. Dissertação (Mestrado em História) – Departamento de História Social, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: <<https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8138/tde-03122008-163436/pt-br.php>>. Acesso em: 17 set. 2020.
- PAIM, Cláudia. **Táticas de artistas na América Latina**: coletivos, iniciativas coletivas e espaços autogestionados. Porto Alegre: Panorama Crítico, 2012.

» Manifestações da cultura popular

Em dois artigos e um ensaio visual, Freitag pondera sobre suas pesquisas entre o artesanato e a arte em Tonalá, México. São também citadas escritas de Guimarães sobre o artesanato de miniaturas do Cerrado.

- FREITAG, Vanessa. Ser artesão e artista: considerações sobre o processo criativo artesanal. In: OLIVEIRA, Marilda Oliveira de **Arte, educação e cultura.** 2. ed. revista e ampliada. Santa Maria: Editora da UFSM, 2013. p. 57-73.
- FREITAG, Vanessa. De artesãos a artistas: um estudo com ceramistas de Tonalá, México. In: **Revista Sociedade e Cultura**, Goiânia, v. 18, n. 1, p. 165-175, 2015. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/fcs/article/view/40612>>. Acesso em: 17 set. 2020.
- FREITAG, Vanessa. Jardim de dentro, jardim de fora. In: **Revista Visualidades**, v. 18, n. 15, 2020. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/VISUAL/article/view/60220>>. Acesso em: 18 set. 2020.
- GUIMARÃES, Leda. Miniaturas artesanais ou rituais de memórias zipadas. In: MARTINS, Raimundo. TOURINHO, Irene (org.). **Educação da Cultura Visual**: narrativas de ensino e pesquisa. Santa Maria: Editora da UFSM, 2009. p. 241-258.

» Cultura visual

Estes textos abordam a educação das artes visuais a partir da perspectiva da cultura visual. Hernández, Duncum, Martins, Nascimento e Sérvio abordam princípios da cultura visual, envolvendo diferentes modos de ver e pensar a imagem no cotidiano e na educação. Tavin, Victorio Filho e Vicci trazem temas das culturas juvenis, a partir de imagens, corpos, músicas e visualidades consumidas e produzidas por esse público.

DUNCUM, Paul. Por que a arte-educação precisa mudar e o que podemos fazer. Tradução: Gisele Dionísio da Silva. *In*: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (org.). **Educação da Cultura Visual: conceitos e contextos**. Santa Maria: Editora da UFSM, 2011. p. 15-30.

HERNÁNDEZ, Fernando. A cultura visual como um convite à deslocalização do olhar e ao reposicionamento do sujeito. Tradução: Danilo de Assis Clímaco. *In*: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (org.). **Educação da Cultura Visual: conceitos e contextos**. Santa Maria: Editora da UFSM, 2011, p. 209-226.

MARTINS, Raimundo. Hipervisualização e Territorialização: questões da cultura visual. **Revista Educação & Linguagem**, v. 13, n. 22, p. 19-31, 2010. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/EL/article/view/2437/239>>. Acesso em: 17 set. 2020.

NASCIMENTO, Erinaldo Alves. Singularidades da educação da cultura visual nos deslocamentos das imagens e das interpretações. *In*: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (org.). **Educação da cultura visual: conceitos e contextos**. Santa Maria: Editora da UFSM, 2011. p. 209-226.

SÉRVIO, Pablo Petit. O que estudam os estudos de cultura visual? **Revista Digital do LAV**, Santa Maria, v. 7, n. 2, p. 197-214, 2014. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/revislav/article/view/12393>>. Acesso em: 15 set. 2020.

TAVIN, Kevin. Fundamentos de cultura visual e pedagogia pública na/ como arte/educação. Tradução: Manoel Neto. *In*: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (org.). **Educação da cultura visual: conceitos e contextos**. Santa Maria: Editora da UFSM, 2011. p. 153-173.

TOURINHO, Irene. Educação estética, imagens e discursos: cruzamentos nos caminhos da prática escolar. *In*: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (org.). **Educação da cultura visual: narrativas de ensino e pesquisa**. Santa Maria: Editora da UFSM, 2009. p. 189-212.

VICCI, Gonzalo. Imágenes y cuerpos adolescentes. Propuesta de abordajes desde la cultura visual. *In*: MARTINS, Raimundo *et al.* (org.). **Educación de la Cultura Visual**, tomo II. Acerca de las imágenes: desafíos para pensar el arte y la educación. Montevideu: UDELAR, 2016. p.179-207.

VICTORIO FILHO, Aldo. Culturas Juvenis para além dos interditos culturais: o *funk* carioca, potência e beleza. *In*: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (org.). **Pedagogias Culturais**. Santa Maria: UFSM, 2014. p. 275-290.

» Discursos e poder

Os referenciais listados aqui problematizam tradições discursivas e propõem caminhos menos autoritários nas nossas relações com o mundo. Rancière trata dos discursos que envolvem a legitimação e o acesso à arte. Adichie nos instiga a pensar os perigos de uma história única. Foucault, em conversação com Deleuze, instiga a pensar uma não separação entre teoria e prática.

ADICHIE, Chimamanda. Os perigos de uma única história. Tradução: Erika Rodrigues. **TEDGlobal**, 2009. Disponível em: <https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story?language=pt-br#t-399545>. Acesso em: 13 jul. 2020.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução: Raquel Ramalheite. Petrópolis: Vozes, 1987.

FOUCAULT, Michel. Os intelectuais e o poder (Conversa entre Gilles Deleuze e Michel Foucault). *In*: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Tradução: Roberto Machado. 13. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1998, p. 69-78.

RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível**. Estética e política. Tradução: Mônica Costa Netto. São Paulo: Ed. 34, 2009.

» Escrita como experimentação de si

A escrita enquanto exercício de experimentação e de criação de si é explorada pelos referenciais aqui mencionados. O biografema, abordado por Costa, se mostra como uma possível ferramenta para esse exercício. A escuta, a espreita e a conversação que se diferem do monólogo são ações importantes nesses processos de escrita. Essas articulações são exploradas de distintos modos por Skliar, Dias e Kastrup.

COSTA, Luciano Bedin da. **Biografema como estratégia biográfica: escrever uma vida com Nietzsche, Deleuze, Barthes e Henry Miller**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010, 180 f. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/27673/000766488.pdf>>. Acesso em: 16 set. 2020.

DIAS, Susana Oliveira. Escrever(-se)... da emergência de um comum e da exacerbação do “nós”. *In*: PEREIRA, Juliana Cristina, *et al.* (org.). **Des-loucar-se**. Campinas: BCCL/Unicamp, 2018. Disponível em: <<http://climacom.mudancasclimaticas.net.br/wp-content/uploads/2016/10/desloucar-se-ebook-livro-1.pdf>> e <<http://climacom.mudancasclimaticas.net.br/wp-content/uploads/2016/10/desloucar-se-ebook-livro-2.pdf>>. Acesso em: 16 set. 2020.

KASTRUP, Virgínia. **Cognição inventiva, deficiência visual e políticas de escrita** (conferência). *In*: Conversando com o autor, Instituto Benjamin Constant, 2014, vídeo. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=q0O6UPVMu0U>>. Acesso em: 6 jul. 2020.

SKLIAR, Carlos. **Desobedecer a linguagem: educar**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

» Experiência estética

A noção de **experiência** é abordada pelos escritos de Larrosa, como algo da ordem do irrepitível, uma relação com algo que nos toca, nos atravessa e que produz inquietudes que nos fazem colocar em questão aquilo que julgamos ser, instigando-nos a nos tornar diferentes do que éramos. É a partir dessa noção de experiência que Ribetto pensa os processos de formação na docência, uma docência que não se sabe de antemão, que se produz a partir de seu caminhar. A **experiência estética** de que trata Pereira acontece também por essas vias, e não se dá apartada de uma **atitude estética**, enquanto uma disponibilidade aos signos

(não necessariamente artísticos) e ao que eles podem nos provocar, nessa relação singular, a pensar, produzir, criar. Arslan, com a perspectiva da **somaestética**, pensa a experiência estética junto das dimensões sensoriais, corporais, articuladas à vida cotidiana.

ARSLAN, Luciana. Ensino de arte na perspectiva da Somaestética. **Revista GEARTE**. Porto Alegre, v. 5, n. 3, p. 563-575, 2018. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/gearte/article/view/86517>>. Acesso em: 15 set. 2020.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *In: Revista Brasileira de Educação [on-line]* n. 19, 2002, p. 20-28. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782002000100003&lng=pt&tlng=pt>. Acesso em: 17 set. 2020.

LARROSA, Jorge. Experiência e alteridade em educação. Tradução: Maria Carmem Silveira Barbosa e Susana Beatriz Fernandes. *In: Revista Reflexão e Ação*. Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, 2011, p. 4-27. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/issue/view/116>>. Acesso em: 16 set. 2020.

LARROSA, Jorge. **Tremores**: Escritos sobre experiência. Tradução: Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

PEREIRA, Marcos Villela. O limiar da experiência estética: contribuições para pensar um percurso de subjetivação. *In: Revista Pro-Posições [on-line]*, v. 23, n.1, 2012, p.183-198. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-73072012000100012&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 16 set. 2020.

RIBETTO, Anelice. Pensar a formação de professores desde a experiência e desde o *menor* da formação. *In: Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, 2011, p. 109-119. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/2068>>. Acesso em: 16 set. 2020.

» Filosofias da diferença

As obras filosóficas de Spinoza, Deleuze e Deleuze & Guattari buscam junto de uma multiplicidade de vias pensar a potência da diferença enquanto movimento criador. Numa esquivada de um pensamento representacional – que busca reduzir a multiplicidade a um universal e que acaba por excluir a singularidade ao tentar fazê-la caber em uma generalização – esses filósofos buscam operar um pensamento rizomático movido pela conjunção 'e', pelos encontros, pelos contágios, pelo dissenso, numa multiplicidade que muda de natureza ao passo que vai produzindo conexões. Zourabchvilli, Guattari e Rolnik, Mosé e Lima, nessa perspectiva, exploram vias como a produção de subjetividade, corpo, memória e acontecimento. Obs: É importante destacar que boa parte dos referenciais que compõem conosco esse livro são movimentados por essa perspectiva filosófica. O que abordamos enquanto noção de aprendizagem, de pensamento, de criação, de docência, de formação, parte de tais provocações filosóficas.

DELEUZE, Gilles. **O abecedário de Gilles Deleuze**. Realização de Pierre-André Boutang, produzido pelas Éditions Montparnasse, Paris. No Brasil, foi divulgado pela TV Escola, MEC. Tradução e legendas: Raccord [com modificações]. A série de entrevistas, feita por Claire Parnet, foi filmada nos anos 1988-1989.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

DELEUZE, Gilles. **Francis Bacon**. Lógica da sensação. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?** Tradução: Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Kafka**: por uma literatura menor. Tradução: Cintia Vieira da Silva; Luiz B. Orlandi. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs**: Capitalismo e esquizofrenia. Tradução: Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1997. v. 1.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. Tradução: Eloisa Araújo Ribeiro. São Paulo: Escuta, 1998.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica**: cartografias do desejo. Petrópolis: Vozes, 1996.

MOSÉ, Viviane; LIMA, Dani. O que pode o corpo? Canal Café filosófico – CPFL, 2009. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=d8kSSGX1Ufw>>. Acesso em: 22 set. 2020.

SPINOZA, Benedictus de. **Ética**. Tradução: Tomaz Tadeu. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

ZOURABICHVILI, François. **Deleuze**: uma filosofia do acontecimento. Tradução: Luiz Orlandi. São Paulo: Ed. 34, 2016.

» Gênero e sexualidades: problematizações

Esse referencial nos traz, a partir de diferentes vieses, potentes provocações para pensar relações de gênero e sexualidades na educação das artes visuais. Loponte e Nunes problematizam como as imagens têm conformado relações de gênero e sexualidade, e como essas imagens e discursos que a elas se conectam têm atravessado as relações cotidianas e as experiências educativas, produzindo modos de existência. As produções do coletivo de artistas anônimas Guerrilla Girls colocam em questão preconceitos, estereótipos e desigualdades que envolvem relações de gênero no campo da arte. Rocha e Loponte, a partir da produção artística de Böttner, convidam a pensar corpos trans na arte e na educação. Pachamama reúne relatos de mulheres indígenas no contexto urbano, evidenciando a relevância dos mesmos enquanto possibilidades de criação de histórias outras, enquanto gesto de resistência diante de uma história escrita majoritariamente sob o ponto de vista branco e masculino. Wichers, Queiroz, Freitas e Alves abordam as relações de gênero nas produções cerâmicas.

Guerrilla Girls: Gráfica 1985-2017. Curadoria Adriano Pedrosa; Camila Bechelany. São Paulo: MASP, 2017.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. Pedagogias visuais do feminino: arte, imagens e docência. **Revista Currículo sem Fronteiras**, v. 8, n. 2, 2008, p. 148-164. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol8iss2articles/loponte.htm>>. Acesso em: 16 set. 2020.

NUNES, Luciana Borre. Incômodos nas salas de aula: cenas para pensar discursos de heterossexualidade. **Revista Digital do LAV**, Santa Maria - ano VI, n.11, 2013, p. 146-161. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/revislav/article/view/10733>>. Acesso em: 16 set. 2020.

PACHAMAMA, Aline Rochedo. Mbaima Metlon: Narrativas de mulheres indígenas em situação urbana. *In: Ekstasis: Revista de Hermenêutica e Fenomenologia*, v. 8, n. 2, 2019, p. 134-150. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/Ekstasis/article/view/48528>>. Acesso em: 16 set. 2020.

ROCHA, Maria Céu; LOPONTE, Luciana Gruppelli. **Lorenza Böttner**: a potência de um corpo que perturba. *ArteVersa*, 2019 [on-line]. Disponível em: <<https://www.ufrgs.br/artevera/?p=1928>>. Acesso em: 16 set. 2020.

WICHERS, Camila Azevedo de Moraes *et al.* Um olhar para as relações de gênero na produção das coisas de barro. *In: Habitus - Revista do Instituto Goiano de Pré-História e Antropologia*, v. 16, n. 1, 2018. Disponível em: <<http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/habitus/article/view/6007/3605>>. Acesso em: 16 jun. 2020.

➤ História do ensino da arte

Nas investigações e escritos de Barbosa e Martins é possível transitar, a partir de diferentes enfoques, pelos percursos, nomenclaturas e perspectivas que atravessaram a educação das artes visuais no decorrer do tempo. No texto de Hernández se encontram potentes problematizações com relação a algumas perspectivas que atravessaram nossas relações com a imagem: o autor propõe, a partir da cultura visual, a noção de múltiplos alfabetismos visuais, tencionando-os com a noção de alfabetização visual.

DIAS, Belidson. **O i/mundo da educação da cultura visual**. Brasília: Editora da UNB, 2011. Disponível em: <<https://repositorio.unb.br/handle/10482/32087>>. Acesso em: 16 set. 2020.

BARBOSA, Ana Mae. **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2002.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 16 set. 2019.

HERNÁNDEZ, Fernando. Da alfabetização visual ao alfabetismo da cultura visual. Tradução: Inés Olivera Rodríguez e Danilo de Assis Clímaco. *In: MARTINS, Raimundo. TOURINHO, Irene. (org). Educação na cultura visual: narrativas de ensino e pesquisa*. Santa Maria: Editora da UFSM, 2009, p. 189-212.

MARTINS, Alice Fátima. Da educação artística à educação para a cultura visual: revendo percursos, refazendo pontos, puxando alguns fios dessa meada... *In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (org). Educação da cultura visual: narrativas de ensino e pesquisa*. Santa Maria: Editora da UFSM, 2009, p. 101-117.

➤ Histórias em quadrinhos e Educação

As relações entre histórias em quadrinhos e educação aparecem em referenciais como Andraus, Santos Neto, Silva e Magalhães, que tratam sobre práticas de fanzinagem envolvendo exercícios autobiográficos, e também na escrita de Vergueiro sobre possibilidades dos quadrinhos em sala de aula. Desdobramentos do campo nos meios digitais são abordados por Franco. Constam também citações de imagens de algumas publicações de quadrinhos: manuais de Eisner e Avelar, e narrativas de Tan, Abouet e Oubrierie.

ANDRAUS, Gazy; SANTOS NETO, Elydio. Dos zines aos biograficines: Narrativas visuais no processo de formação continuada de docentes-pesquisadores. *In: Anais do IV Seminário Nacional de Pesquisa em Arte e Cultura Visual*. Ética, estética e metodologia na pesquisa de arte e imagem. Goiânia, 2011. p. 1457-1461. Disponível em: <<https://seminarioculturavisual.fav.ufg.br/p/9360-2011>>. Acesso em: 6 jul. 2020.

FRANCO, Edgar Silveira. **HQtrônicas**: do suporte papel à rede internet. São Paulo: Annablume, 2004.

MAGALHÃES, 2012. Biograficine: fanzine pode ser ainda mais pessoal. *In: Jornal A União*. João Pessoa: 9 out. 2012, 2º Caderno, p. 7. Disponível em: <<https://fanzineshqtronicas.wordpress.com/2014/05/29/biograficine-fanzine-pode-ser-ainda-mais-pessoal/>>. Acesso em: 12 jul. 2020.

SANTOS NETO, Elydio; SILVA, Marta Regina Paulo (org). **História em Quadrinhos & Educação**. Formação e Prática Docente. São Bernardo do Campo: Universidade Metodista de São Paulo, 2011.

SANTOS NETO, Elydio. Reinvenção do educador, visualidade e fanzinagem: Autoformação, Rigor e Criatividade na Perspectiva do Inacabamento Freireano. *In: Revista Debates em Educação*. Maceió, v. 2, n. 3, 2010. Disponível em: <<https://seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/59>>. Acesso em: 7 jul. 2020.

VERGUEIRO, Waldomiro. Uso das HQs no ensino. *In: RAMA, Angela; VERGUEIRO, Waldomiro; BARBOSA, Alexandre; RAMOS, Paulo; VILELA, Túlio (org). Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2014.

Publicações de quadrinhos com somente imagens citadas

ABOUEY, Marguerite; OUBRIERIE, Clément. **Aya de Youpougon**. Tradução: Manel Domínguez. Barcelona: Norma, 2008. v. 2.

AVELAR, Humberto. **Quadrinhos**: guia prático. Rio de Janeiro: Walprint, 2011.

EISNER, Will. **Quadrinhos e arte sequencial**. Tradução: Luis Carlos Borges e Alexandre Boide. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

TAN, Shaun. **The Arrival**. New York: A. Levine/Scholastic, 2007.

➤ Imagem técnica

Questões relativas à reprodutibilidade técnica e “perda de aura” da imagem artística são comentadas por Benjamin em texto de 1937. Outros referenciais mais recentes são as “eras da imagem” conceituadas por Brea, as questões filosóficas trazidas por Flusser ao tratar da “caixa-preta” das máquinas produtoras de imagens, e também por Flores sobre os paradigmas do ver. As narrativas transmídias da cultura hipermediática são abordadas por Jenkins e Murray, e as possibilidades da arte nos meios midiáticos são estudadas na escrita de Machado.

BENJAMIN, Walter. **A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica**. Tradução: Gabriel Valladao Silva. Porto Alegre: L&PM, 2013.

BREA, José Luis. **Las tres eras de la imagen**: imagen-materia, film, e-image. Madrid: AKAL, 2010.

FLORES, Victor. **A imagem técnica e as suas crenças**: A confiança visual na era digital. Lisboa: Nova Vega, 2012.

FLUSSER, Vilém. **Filosofia da caixa preta**. São Paulo: Hucitec, 1985.

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

MACHADO, Arlindo. **Arte e mídia**. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

MURRAY, Janet. **Hamlet no holodeck: o futuro da narrativa no ciberespaço**. Tradução Elissa Daher, Marcelo Cuzziol. São Paulo: Itaú Cultural; Unesp, 2003.

» Invenção e criação de si

Rolnik nos provoca a pensar sobre a vida a partir de um processo de descolonização do inconsciente colonial-capitalístico, dando vazão à criação de si. Corazza e Kastrup abordam a criação de si em relações com a educação, pensando caminhos para diferentes tempos do corpo e do mundo. Dias e Gallo exploram relações entre arte e filosofia para discutir a arte da existência. Barros e Carroll experimentam em literatura e poesia esses atos de invenção de si no mundo.

CORAZZA, Sandra Mara. **O que se transcria em educação?** Porto Alegre: Doisa, 2013.

DIAS, Rosa Maria. Arte e vida no pensamento de Nietzsche. In: **Revista Cadernos Nietzsche**, v. 36 n. 1, p. 227-244, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2316-82422015000100227&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 17 set. 2020.

GALLO, Sílvio. Infância e resistência – resistir a quê? . In: **Revista Leitura: Teoria & Prática**, Campinas, v. 31, n. 61, p. 199-211, 2013. Disponível em: <<https://ltp.emnuvens.com.br/ltp/article/view/184>>. Acesso em: 16 set. 2020.

KASTRUP, Virgínia. Flutuações da atenção no processo de criação. In: LECERF, Eric; BORBA, Siomara; KOHAN, Walter (org.). **Imagens da imanência: escritos em memória de H. Bergson**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. v. 1. p. 59-71.

KASTRUP, Virgínia. Educação e invenção em tempos de incerteza. In: VOLZ, Jochen; PRATES, Valquíria (org.). **Incerteza viva: processos artísticos e pedagógicos**. 32ª Bienal de São Paulo. São Paulo: Fundação Bienal de São Paulo, v. 5, p. 3-32, 2016.

ROLNIK, Suely. **Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo**. Porto Alegre: Sulina; Editora da UFRGS, 2006.

ROLNIK, Suely. **Esferas da insurreição: notas por uma vida não cafetinada**. São Paulo: N-1 edições, 2018.

Obras literárias citadas

BARROS, Manoel de. **Meu quintal é maior que o mundo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2015.

CARROLL, Lewis. **Alice no País das Maravilhas**. Porto Alegre: L&PM, 2014.

» Multiculturalismo

Diferentes noções de cultura e seus diálogos, pertencimento social e patrimônio imaterial são comentadas por dos Anjos, Canclini, Salimeno de Sá e Azevedo. Questões de apropriação cultural e racismo estrutural e cotidiano são trazidas junto a referências

de Kilomba e William, com leis brasileiras de inclusão de temas da cultura afro-brasileira no ensino escolar.

ANJOS, Moacir dos. **Local/global: arte em trânsito**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

AZEVEDO, Nele. **Glória às lutas inglórias**. 2008. Disponível em: <<https://www.neleazevedo.com.br/texto-gloria-as-lutas-inglorias>>. Acesso em: 16 set. 2020.

BRASIL. Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 de novembro de 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm>. Acesso em: 16 set. 2020.

BRASIL. Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 de janeiro de 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 16 set. 2020.

BRASIL. Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. **Diário Oficial da União**, Brasília, 11 de março de 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm>. Acesso em: 16 set. 2020.

CANCLINI, Néstor García. **Diferentes, desiguales y desconectados**. Mapas de la Interculturalidad. Barcelona: Gedisa, 2004.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**. Episódios de racismo cotidiano. Tradução: Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

SÁ, Raquel Salimeno de. Reflexões teóricas sobre abordagens da cultura e arte na educação. In: SÁ, Raquel Salimeno de (org.). **Educação, arte e cultura: conceitos e métodos**. Uberlândia: Gráfica Composer, 2010.

WILLIAM, Rodney. **Apropriação cultural**. São Paulo: Pólen, 2019. (Coleção Feminismos Plurais).

» Planejamento de aula e mediação

Os textos trazem temáticas concernentes ao ato educativo, pensando-o como um lugar de invenção, para além da reprodução de itinerários predefinidos. Corazza fala da aula a partir de um trabalho atento aos clichês, demandando aberturas que deem oportunidades ao improvável. Martins e Grupo de pesquisa abordam mediação cultural e curadoria educativa para discutir escolhas, seleções, combinações e ideias no trabalho de docência.

CORAZZA, Sandra Mara. Didaticário de criação: aula cheia, antes da aula. In: **XVI ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino**. Campinas: Unicamp, 2012. Disponível em: <https://www.academia.edu/34926331/DIDATIC%C3%81RIO_DE_CRIA%C3%87%C3%83O_AULA_CHEIA>. Acesso em: 7 dez. 2021.

CORAZZA, Sandra Mara. Planejamento de ensino como estratégia de política cultural. *In*: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (org.). **Currículo**: questões atuais. 11. ed. Campinas: Papyrus, 2011. p. 103-143.

MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa. Travessia para fluxos desejantes do professor-propositor. *In*: MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa (org.). **Mediação cultural para professores andarilhos da cultura**. São Paulo: Intermeios, 2012. p. 123-131.

MARTINS, Mirian Celeste. Sala de aula: experiências para além das visitas/exposições. *In*: MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa (org.). **Mediação cultural para professores andarilhos na cultura**. São Paulo: Intermeios, 2012. p. 47-59.

GRUPO DE PESQUISA: Mediação arte/cultura/público. Curadoria Educativa: uma pesquisa que se aprofunda. *In*: MARTINS, Mirian Celeste (org.). **Mediação**: provocações estéticas. São Paulo: Instituto de Artes. Pós-graduação, v. 1, n. 1, 2005a. p. 22-39.

GRUPO DE PESQUISA: Mediação arte/cultura/público. Delineando um glossário. *In*: MARTINS, Mirian Celeste (org.). **Mediação**: provocações estéticas. São Paulo: Instituto de Artes. Pós-graduação, v.1, n.1, 2005b. p. 124-131.

➤ Pós-produção

Em Bourriaud, encontra-se a noção de pós-produção enquanto ações que envolvem a apropriação, a reordenação, a composição, a montagem, com elementos já confeccionados por outros setores ou outras pessoas. Na arte, podemos pensar a fotomontagem e o recorte e a colagem (física ou digital), como possíveis estratégias de pós-produção. Schenkel traz alguns desdobramentos para pensarmos essas práticas nas experiências artísticas contemporâneas e também naquelas produzidas em outros tempos. Miranda se apropria dessa noção para pensar uma pós-produção educativa, pensando as potências da pós-produção na educação, enquanto estratégia educativa nas artes visuais numa perspectiva da cultura visual.

BOURRIAUD, Nicolas. **Pós-produção**: como a arte reprograma o mundo contemporâneo. Tradução: Denise Bottmann. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

MIRANDA, Fernando. Pós-produção educativa: a possibilidade das imagens. Tradução: Danilo Clímaco. *In*: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (org.). **Cultura das imagens**: desafios para a arte e para a educação. Santa Maria: Editora da UFSM, 2012. p. 75-96.

SCHENKEL, Camila. Fotomontagem: desdobramentos de um processo centenário de mestiçagem. *In*: CATTANI, Icleia Borsa (org.). **Mestiçagens na arte contemporânea**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2007. p. 89-100.

➤ Processos artísticos

Processos de Bruscky são abordados por Strecker, e os *Parangolés* de Oiticica e *Tapumes* de Oliveira são comentados em verbetes da Enciclopédia Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. Baltar, Meireles e Heráclito falam em entrevistas sobre seus fazeres artísticos.

BALTAR, Brígida. **Arte visual da carioca Brígida Baltar se mistura ao Brasil das olarias populares do Cariri cearense**. [Conversa entre

Brígida Baltar e Marcelo Campos, 2008]. Disponível em: <https://www.centrodefortaleza.com.br/Paginas/Destaques.php?titulo_resumo=Arte+visual+da+carioca+Brigida+Baltar#.WJG8L-_SnIU>. Acesso em: 22 set. 2020.

HENRIQUE OLIVEIRA. *In*: Enciclopédia Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: Itaú Cultural, 2020. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa279504/henrique-oliveira>>. Acesso em: 18 ago. 2020.

MEIRELES, Cildo. Entrevista concedida ao curador Guilherme Wisnik. *In*: **Ocupação**. São Paulo: Itaú Cultural, 2016. Disponível em: <<https://www.itaucultural.org.br/ocupacao/cildo-meireles/cildo/>>. Acesso em: 21 abr. 2020.

PARANGOLÉ. *In*: Enciclopédia Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: Itaú Cultural, 2020. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo3653/parangole>>. Acesso em: 18 set. 2020. Verbetes da Enciclopédia.

STRECKER, Marion. Paulo Bruscky: o artista que escreve. *In*: **Revista Select**, n. 37, dez. 2017. Disponível em: <<https://www.select.art.br/paulo-bruscky-o-artista-que-escreve/>>. Acesso em: 13 jun. 2020.

TESSITORE, Mariana. **Ayrson Heráclito**, um artista exorcista. Entrevista. *Artel* Brasileiros, 2018. Disponível em: <<https://artebrazeiros.com.br/sub-home2/ayrson-heraclito-um-artista-exorcista/>>. Acesso em: 25 nov. 2020.

➤ Projetos de trabalho

Hernández, em seu livro, aborda o que denomina projetos de trabalho, trazendo elementos para explorar essa perspectiva de aprendizagem ativa. O autor também traz algumas experiências educativas movimentadas por essa abordagem, que não se constitui como uma receita ou um método, mas, sim, como algo que necessita ser forjado na experiência, junto ao coletivo e às singularidades envolvidas. Nos escritos de Mossi, Nascimento e Zordan, encontram-se algumas experiências educativas que conversam com essa perspectiva.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Cultura visual, mudança educativa e projetos de trabalho**. Tradução: Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

MOSSI, Cristian Poletti. Notas disparadoras para a criação de projetos de ensino em educação das artes visuais. **Revista Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional**. Curitiba, v. 11, n. 29, p. 133-150, 2016. Disponível em: <<https://seer.utp.br/index.php/a/article/view/455>>. Acesso em: 17 set. 2020.

NASCIMENTO, Erinaldo Alves. Representações da morte para aproximar a escola da vida: uma experiência com a cultura visual no ensino básico. *In*: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (org.). **Educação da cultura visual**: narrativas de ensino e pesquisa. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2009.

ZORDAN, Paola. Concepções didáticas e perspectivas teóricas para o ensino das Artes Visuais. **Revista Linhas**, v. 6, n. 1, p. 1-11, 2005. Disponível em: <<https://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1265/1076>>. Acesso em: 16 set. 2020.

Referências complementares

As referências a seguir foram sugeridas no decorrer do livro e podem ser encontradas no boxe **Para outras conexões**. Estão organizadas pela ordem dos capítulos.

» Capítulo 1

Neste capítulo, sugerimos conexões com projetos e pesquisas que ampliem relações com planejamentos de aula e contextos educativos.

BARBIERI, Stela. **Projeto-lugares**. 2014-2015. Disponível em: <http://www.stelabarbieri.com.br/arquivos/portfolio_lugares.pdf>. Acesso em: 16 set. 2020.

História do Ensino da Arte no Brasil. Innovatio Laboratório de Artes e Tecnologias para Educação, EBA-UFG, cor, 20 min, 2012. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=KyjPjAM784o>>. Acesso em: 16 set. 2020.

» Capítulo 2

Neste capítulo, sugerimos conexões voltadas às diversidades culturais, incluindo questões indígenas, afro-brasileiras, de gênero e de inclusão de pessoas com deficiência.

ARTESANIA. Direção: Rosa Melo. Cor, 26 min, Documentário. Série Brasil Visual, temporada 1, ep. 6, 2016. Disponível em: <<http://www.brasilvisual.art.br/portfolio/artesania/>>. Acesso em: 16 set. 2020.

ALMOFADINHAS. Almofadinhas, s/d. Site do coletivo. Disponível em: <<http://almofadinhasbr.blogspot.com/>>. Acesso em: 23 set. 2020.

ACERVO Etnográfico dos Povos Indígenas no Brasil. Tainacan Museu do Índio. Funai, s/d. Disponível em: <<http://tainacan.museudoindio.gov.br>>. Acesso em: 13 jul. 2020.

CAO GUIMARÃES. Cao Guimarães, s/d. Página inicial. Disponível em: <<http://www.caoguimaraes.com>>. Acesso em: 23 set. 2020.

COLETIVO KÓKIR. **Sustento/voracidade** (Catálogo da exposição do Coletivo Kókir). In: SANTOS, Tadeu dos; SOUZA, Sheilla et al. (org.). Curitiba: Edição do autor, 2016. 64 p. Disponível em: <<http://www.olharcomum.com.br/wp-content/uploads/2016/10/CATAL-KOKIR-2016.pdf>>. Acesso em: 23 set. 2020.

DENILSON BANIWA. Denilson Baniwa, s/d. Página inicial. Disponível em: <<https://www.behance.net/denilsonbaniwa>>. Acesso em: 23 set. 2020.

DENILSON BANIWA. Prêmio PIPA, 2019. Página de apresentação do artista. Disponível em: <<https://www.premiopia.com/denilson-baniwa/>>. Acesso em: 23 set. 2020.

FÁBIO CARVALHO. Portfólio, s/d. Página inicial. Disponível em: <<https://www.behance.net/denilsonbaniwa>>. Acesso em: 23 set. 2020.

FESTAS POPULARES DO BRASIL. Festas Populares do Brasil. Seção do Portal São Francisco. Disponível em: <<https://www.portalsaofrancisco.com.br/>>. Acesso em: 23 set. 2020.

GAI, Daniele Noal; MIANES, Felipe Leão. Experimentações fotocartográficas e deficiência visual: para pensar contrasensos em educação. In: **Anais da IX Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação** - Região Sul. Caxias do Sul: ANPED SUL / FORPRED / UCS, 2012, 11p. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/view/2871/0>>. Acesso em: 9 jul. 2020.

GUERRILLA GIRLS. Guerrilla Girls, 2020. Página inicial. Disponível em: <<https://www.guerrillagirls.com/>>. Acesso em: 23 set. 2020.

ÏROHIN. Centro de Documentação, Comunicação e Memória Afro-Brasileira, 1996-2018. Página inicial. Disponível em: <<https://irohin.org.br/>>. Acesso em: 23 set. 2020.

JANGADA BRASIL. Jangada Brasil: a cara e a alma brasileiras, s/d. Página inicial. Disponível em: <<http://www.jangadabrasil.com.br>>. Acesso em: 23 set. 2020.

Los colores de las flores. Direção: Miguel Santesmases, Madri: JWT / Fundación ONCE. Cor, 4 min, 2011. Disponível em: <<https://vimeo.com/18468053>>. Acesso em: 6 jun. 2020.

MUSEU DO ÍNDIO. Funai, s/d. Disponível em: <<http://www.museudoindio.gov.br>>. Acesso em: 23 maio 2020.

PACHAMAMA EDITORA, Aline Rochedo Pachamama. Página inicial. Disponível em: <<https://www.pachamamaeditora.com.br/>>. Acesso em: 3 jun. 2020.

- POVOS INDÍGENAS NO BRASIL. Instituto Socioambiental (ISA). Página inicial. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/P%C3%A1gina_principal>. Acesso em: 23 set. 2020.
- PROJETO FOLCLORE. Unicamp. Página inicial. Disponível em: <<https://www.unicamp.br/folclore/>>. Acesso em: 23 set. 2020.
- QUEIROZ, Marco Antonio. **Percepções de um cego**: imagem e beleza. Bengala Legal, áudio, 9 min. 2006. Disponível em: <<http://www.bengalalegal.com/percepcoes#som>>. Acesso em: 6 jun. 2020.
- ROCHA, Maria Céu; LOPONTE, Luciana Gruppelli. **Lorenza Böttner**: a potência de um corpo que perturba. Porto Alegre: ArteVersa, UFRGS, 2019. Disponível em: <<https://www.ufrgs.br/artevera/>>. Acesso em: 7 jun. 2020.
- TELLUS. Revista Tellus, 2020. Publicações de pesquisas e documentações sobre as populações indígenas. Disponível em: <<https://www.tellus.ucdb.br/tellus>>. Acesso em: 23 set. 2020.

» Capítulo 3

Neste capítulo, sugerimos conexões com imersões tecnológicas e com pesquisas em torno de histórias em quadrinhos, cinema, educação e culturas juvenis.

- ALEXA MEADE. Immersed in wonderland, 2020. Página da instalação virtual. Disponível em: <<https://www.alexameade.com/immersedinwonderland>>. Acesso em: 23 set. 2020.
- ASPAS. Associação de Pesquisadores em Arte Sequencial. Leopoldina, s/d. Página inicial. Disponível em: <<https://blogdaaspas.blogspot.com/>>. Acesso em: 23 set. 2020.
- CULT DE CULTURA. Grupo de Pesquisa Interdisciplinar em Arte Sequencial, Mídias e Cultura Pop, s/d. Programa de Pós-Graduação em Teologia da Faculdades EST. Disponível em: <<https://cultdecultura.wordpress.com/>>. Acesso em: 23 set. 2020.
- ERA VIRTUAL. Visitas virtuais imersivas, 2010. Página Inicial. Disponível em: <<https://www.eravirtual.org/>>. Acesso em: 23 set. 2020.
- FRESQUET, Adriana; NORTON, Maíra. Entrevista com Adriana Fresquet. In: **Revista Poiésis**, v. 13, n. 19, p. 63-74, 2012. Disponível em: <<https://periodicos.uff.br/poiesis/article/view/26916>>. Acesso em: 18 set. 2020.
- IMAGINÁRIO! s/d. Núcleo de Arte, Mídia e Informação Digital do Curso de Comunicação em Mídias Digitais (Demid/UFPB). Programa de Pós-Graduação em Comunicação (PPGC/UFPB). Editora Marca de Fantasia. Disponível em: <<https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/imgn>>. Acesso em: 23 set. 2020.
- OWW. Occupy White Walls, 2020. Página inicial do jogo. Disponível em: <<https://www.oww.io/>>. Acesso em: 23 set. 2020.

» Capítulo 4

Neste capítulo, as outras conexões se voltam a relações da arte com espaços e comunidades, pensando também em experiências educativas que conversam com projetos de trabalho enquanto estratégia de aprendizagem ativa.

- CAO GUIMARÃES. Entrevista por Claudiney Ferreira. Programa Jogo de Ideias. Programa 1, parte 2, Belo Horizonte: Quintal de Gibi, 2011. Disponível em: <<https://www.itaucultural.org.br/cao-guimaraes-jogo-de-ideias-2011-programa-1-parte-2>>. Acesso em: 14 maio 2020.
- DESCAMINHAR. Salvador: Ecoarte, UFBA, s/d. Página inicial. Disponível em: <<http://descaminhar.ecoarte.info>>. Acesso em: 6 jul. 2020.

Docência e incerteza: projetos de vida para forjar, a cada vez, outras paisagens e janelas



© 2020 JOHANNA GOODMAN

GOODMAN, Johanna. **Prancha nº 81**. 2019. Série Imaginários da Cidade. Colagem, 30 cm x 40 cm.

- Que janelas nos compõem?
- Olhos, ouvidos, poros... zonas de contato entre dentro e fora, que a todo momento estão a produzir, um e outro. Nosso corpo/pensamento pode ser uma janela aberta aos encontros?
- Como explorar essas trocas para forjar conexões que potencializem nossas capacidades, nossos saberes e nossos desejos dentro dos itinerários atravessados coletivamente no novo Ensino Médio?

» Sobre paisagens, molduras e janelas

Na carta de apresentação deste livro falamos em janelas, em molduras, perspectivas pelas quais vamos produzindo sentidos, ao mesmo tempo que criamos as paisagens provisórias que compõem as artes visuais, a educação das artes visuais e as nossas próprias individualidades como docentes.

Nessa perspectiva, nem o fora nem o dentro são fixos; eles estão a todo momento provocando um ao outro, produzindo outras possibilidades de existência para ambos a cada vez, a cada encontro. Assim vamos produzindo/criando a nós e ao mundo nesse processo, ao passo que vamos produzindo zonas de contato, um dentro/fora nunca já dados, mas em constante movimentação e produção/criação pela experimentação do mundo.

Trata-se, portanto, de caminhos de criação de docências que não acontecem desconectados do traçado de nossos projetos de vida. Um projeto de vida, como trazido aqui, envolve um plano de ação que permite que pensemos nossas subjetividades e singularidades em meio aos processos profissionais, ao mesmo tempo que criamos estratégias junto do que potencializa nossos percursos.

Vamos começar construindo uma janela? Pegue um pedaço de papelão e desenhe um retângulo, quadrado, círculo, ou outra forma que preferir. Recorte esse material de modo que sua parte interna fique com tampas que possam ser abertas e fechadas. Faça algumas fendas nessas aberturas para que você possa escolher abrir a janela em diferentes pontos e para diferentes lados, conforme desejar. Brinque com as possibilidades de abertura e fechamento. Imagine que essa janela é um “projeto de vida” que você explora em meio à docência. A sua atuação no mundo (na instituição de ensino e fora dela) como docente é o que faz com que essa janela seja criada, manipulada e transformada. Escreva algumas palavras relacionadas aos seus percursos no ensino de artes visuais e veja como elas aparecem e somem conforme você movimenta as fendas. Movimente também seu corpo em torno da janela, insira uma parte de seu corpo na abertura e veja o que muda a partir desse gesto. Como seu corpo se adapta a essa janela forjada? Foi preciso rasgar ou cortar algo da janela de papel para que seu corpo se movimentasse melhor ao atravessá-la?

Nossa docência pode ser experienciada como um “canteiro de obras” junto das relações e conexões que vamos produzindo com cada estudante, com colegas docentes, com o espaço escolar, com nossos percursos cotidianos, com nossas leituras, com o mundo.

Segundo Guattari e Rolnik (1996), podemos vivenciar esse processo de produção da nossa subjetividade por duas vias distintas de relação com aquilo que vemos e ouvimos, junto daquilo com o que nos encontramos em meio à vida. Uma delas está relacionada a uma relação de “alienação” ou “opressão”, onde reproduzimos aquilo que nos chega, sem problematizarmos, sem criarmos estratégias para intervir ou forjar outras alternativas – em suma, sem tornar nosso, ou sem escutar distintas versões para aquilo que vemos e ouvimos. É quando você cria uma janela de formato e tamanho padrão, sem permitir nenhuma relação desse elemento com seus pensamentos e movimentos. Ou então quando cria uma forma modelo de olhar através dela, sem se permitir experimentá-la de outras formas.

A outra via diz respeito à possibilidade de criação, ou seja, de um “encontro” com aquilo que vemos e ouvimos, que nos movimenta e aciona um processo de **singularização**. É quando seu corpo se movimenta junto a essa janela forjada e permite mudanças que atendam aos seus desejos e necessidades de movimento, mesmo que isso acabe por provocar algum abalo na estrutura inicial.

A singularização diz também do que movimenta nossos desejos de vida, do que movimenta em nós uma vitalidade de existir e de fazer existir. Em um mundo repleto de ditos e vistos produtores de uma homogeneização das subjetividades, o processo de singularização pode ser uma maneira de atentarmos para o que mobiliza, em nós, movimentos de criação de si e do mundo, e também para o que mobiliza a cada vez essa vitalidade nos coletivos com os quais nos encontrarmos. Esse processo de singularização torna-se, assim, algo muito importante na criação e operação de nossos projetos de vida, de um projeto de vida que seja mesmo nosso.

Assim, o convite que este capítulo faz é para que possamos investir em projetos de vida em que tomemos essa posição de quem cria a própria docência. Não tentamos oferecer um modelo nem receitas de como chegar a um ideal de docente, muitas vezes inalcançável, e que acaba por nos frustrar por isso. Apostamos aqui nas potências da multiplicidade, da diferença, do diferenciar-se de si, num processo de produção/criação da docência como uma obra de arte. Nesse processo, cabe a artistas-docentes produzir/criar, estando à espreita daquilo que confere potência e mobiliza fluxos de criação e junto daquilo que possa funcionar como ferramenta para operar sua docência da forma mais potente que puder para si e para os coletivos com os quais produz cada aula, cada encontro.

Oferecemos algumas pistas, bem como algumas ferramentas, mas elas não desejam produzir encaixes perfeitos, nem trazem de antemão um objeto ou um ponto determinado e fixo a se alcançar. Não se querem como molduras fechadas em que a experiência, a vida, devam caber com exatidão. Essas ferramentas e pistas querem, antes, se aventurar, com cada docente que com elas se encontrar, por rumos a serem ainda criados, nessa conexão singular. Essas pistas que aqui trazemos estão repletas de espaços vazios, de reentrâncias, que podem inclusive aumentar de tamanho ao serem remexidas. Elas são mais afeitas aos encontros, às composições, elas desejam, nesse encontro com cada docente, produzir outros acontecimentos. Desejam funcionar de outros modos junto ao que podem criar e movimentar nesse jogo de composições, muito mais do que propriamente ditar as regras do jogo, o que poderia travar seu movimento.

Essas pistas investem na acolhida da incerteza e no processo improvável que permeia tudo o que é vivo. Nada querem transmitir ou depositar; em vez disso, desejam produzir contágios e ser contagiadas, intentam produzir algo “com”, na relação. É por esse viés que fazemos o convite a explorar as paisagens que se focam, especialmente, na primeira das quatro dimensões do aprender em arte aqui abordadas: **processos singulares de invenção de si, do outro e do nós** (miniprojeto de vida) e na dimensão 4: **mapeamento de processos de avaliação**.

» Uma docência sempre por vir

Abordamos neste subcapítulo o processo de formação docente como uma contínua investigação/criação de si, trabalhando algumas experimentações/ferramentas que podem ser potentes nesse processo de investigar-se, pensar-se, criar-se docente. Apostamos também na ideia de “povo docência” como um espaço de relação e conversação entre docentes.

Pensamos uma formação menor: menor não como algo menos importante, mas como uma potência que é da ordem do singular, de uma formação enquanto experiência e experimentação de si.

Buscamos pensar e articular aqui uma docência não apartada de um movimento investigativo e criador, uma docência que se coloca à espreita de encontros.

Que elementos poderiam funcionar como aliados para essa criação de si e do mundo?

Investigações e aprendizagens de si Competências gerais: 2, 8

Você já aprendeu algo sem se dar conta, ou sem que alguém lhe ensinasse? Já aprendeu algo a partir do que alguém lhe apresentou, mas criando conexões totalmente inesperadas e diversas do ensinado? Com a noção de aprendizagem que trazemos para esta seção, buscamos pensá-la distanciada de uma concepção de transmissão de informações, para operá-la como um processo inventivo, como encontros com signos que nos instigam a problematizar e criar novos problemas, como um modo de inventar a si e ao mundo em meio a uma paisagem de incertezas.

Encontro com signos



PICHI CHUANG/REUTERS/FOTOFARENA

WEIWEI, Ai. **Forever Bicycles**. 2011. Taipei Fine Arts Museum.

É na ideia de aprendizagem pelo “encontro com signos” que Gallo (2012), a partir do pensamento do filósofo francês Gilles Deleuze, nos propõe caminhos do aprender voltados à criação. Os signos são sinais lançados por tudo aquilo com que nos encontramos no mundo. Aprendemos quando esses sinais nos provocam e movimentam de algum modo, quando acionam nosso pensar enquanto um movimento de criação. Segundo Deleuze (2006), o pensamento não acontece de uma forma natural, é sempre a partir de um encontro com signos que ele é forjado.

Para iniciarmos um diálogo sobre essa perspectiva de aprendizagem, imagine-se aprendendo a andar de bicicleta. Você pode buscar tutoriais na internet, pode receber todas as orientações possíveis de uma pessoa experiente, mas ainda assim você dificilmente subirá em uma bicicleta e conseguirá imediatamente começar a pedalar com todo o equilíbrio necessário. Para pedalar, não basta entender as leis físicas que permitem a um objeto de duas rodas manter-se equilibrado em movimento, ou a mecânica das rodas impulsionadas pela ação das pernas sobre os pedais. Para andar de bicicleta você não apenas apreende signos sobre o pedalar, mas promove encontros com eles colocando em diálogo seu corpo e o objeto enquanto se movimentam.

A partir daí, além de aprender a pedalar, você aprende sobre sensações de si e do mundo ao se deslocar em outras velocidades, ao sentir o vento tocando seu rosto, ao perceber as oscilações dos terrenos que pesam ou aliviam as forças do pedalar. Isso lhe traz sensações singulares e diversas de qualquer instrução recebida, ainda que essas orientações também tenham sido importantes para que esse processo se iniciasse.

Assim, aprender não se torna uma apreensão de dados disponíveis no mundo e emitidos por alguém na posição de docente. Aprender se dá na ordem da invenção de possibilidades para a existência. Pedalar não é a finalidade do aprender, mas a abertura para que outros encontros aconteçam, possibilitando novos movimentos para nossas vidas, gerando novas dúvidas, novos desejos e também novos riscos – de cair, por exemplo.



Você se lembra da última vez que aprendeu algo? Em que contexto essa aprendizagem aconteceu? Como esse processo de aprender afetou sua relação com o mundo?

Aprender por imprevistos e paradas

Que aprendizagens atravessam nossa formação como docentes? O que se passa quando nos propomos viver a docência como alguém que, mesmo já tendo diversas experiências no ambiente educativo, se dedica a aprender outros modos de se deslocar nele?

O que se passa quando pensamos a docência não como uma reconhecimento (estímulo x resposta), ou com uma finalidade idealizada e determinada a se chegar? O que acontece se atentarmos em nossos processos ao que nos instiga à criação de problemas e não apenas à solução deles? O que acontece se, no lugar de pensarmos nossas recorrências, pensarmos no que nos faz diferir de nós a cada vez? A partir da ideia de aprendizagem inventiva, exercitamos algumas ferramentas para operar/pensar uma docência em constante movimento de investigação/aprendizagem/criação de si.

Virgínia Kastrup é uma das autoras que nos acompanham neste primeiro momento de travessia: com ela exploramos a noção de aprendizagem inventiva – uma potência de diferenciação de si. Isso se dá quando não nos restringimos apenas a produzir soluções para problemas já existentes, mas quando a invenção de problemas também nos instiga e, com isso, nos deixamos atravessar pela aprendizagem que esse processo movimenta em nós, constituindo-nos enquanto efeito desse processo. Assim, quando aprendemos algo, aprendemos também novas formas de nos posicionarmos e produzirmos gestos no mundo.

Cabe mencionar que “problema” não remete aqui a algo propriamente ruim, mas a algo que é da ordem de uma inquietação, de um movimento que ainda não experimentamos e que, por isso mesmo, necessita ser forjado na própria experiência. Inventar um problema pode se referir aqui a abraçar algo que pode nos tirar o chão, mas que, nesse mesmo movimento, pode nos instigar a produzi-lo/criá-lo de outro modo.

Pensamos aqui a aprendizagem como distanciada de uma concepção “que se baseia na transmissão de informações”; preferimos abordá-la como uma “capacidade de problematizar, de criar novos problemas” (KASTRUP, 2016, p. 4), de inventar a si e ao mundo. Invenção, do latim *invenire*, “significa compor com restos arqueológicos” (KASTRUP, 2004, p. 13). Ao cultivarmos algo novo a partir de atualizações do que já existe, produzimos um jogo de tensões entre as coisas do mundo e o que conseguimos fazer no encontro com elas, considerando que nem elas nem nós sairemos iguais dessa experiência.

Ação artística desenvolvida por estudantes de Artes Visuais da Universidade Federal de Uberlândia, em Minas Gerais.



ACERVO PESSOAL

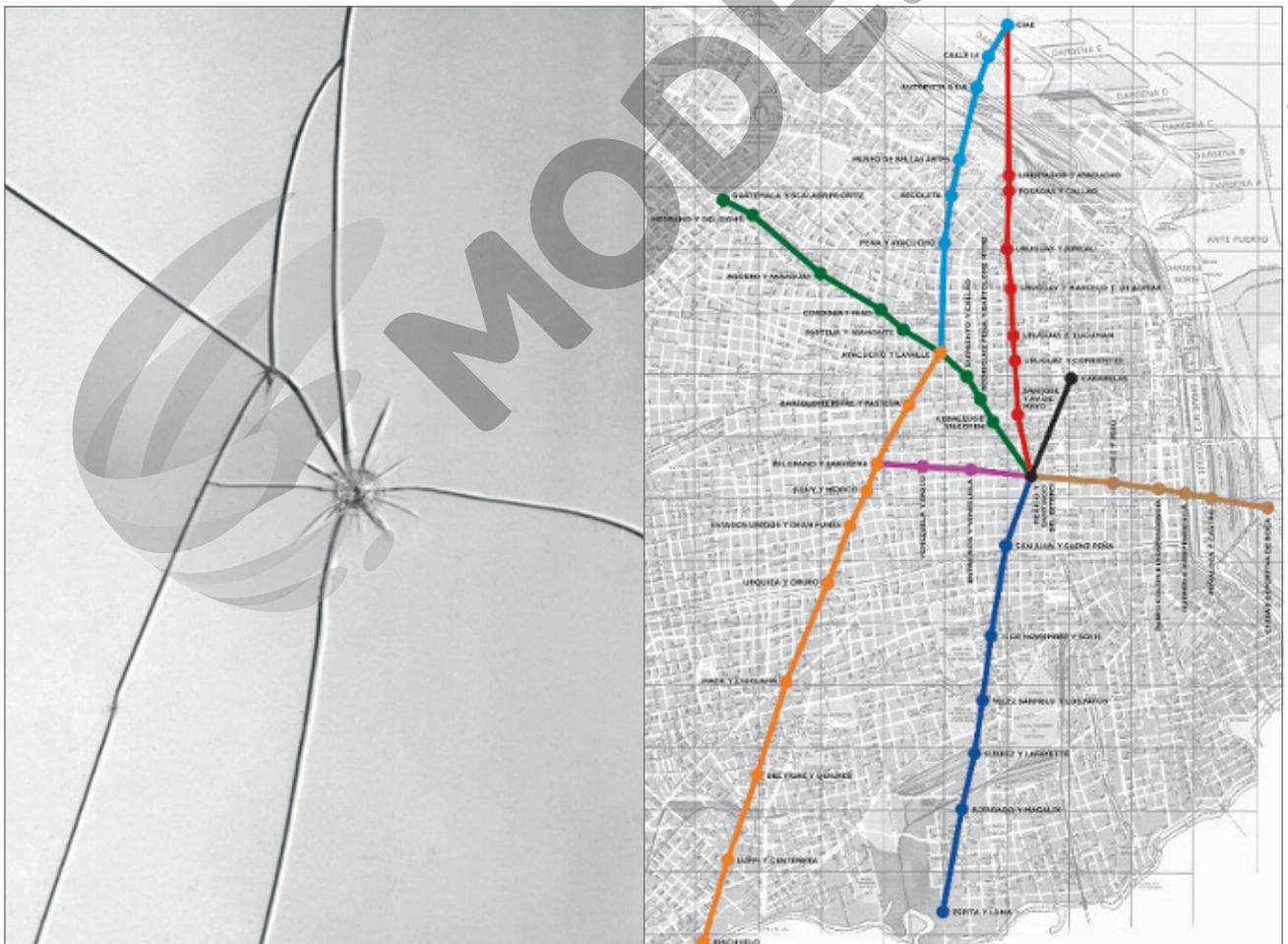
A todo momento, uma série de discursos nos diz como deve ser uma atuação docente. Discursos que nos levam a acreditar que, ao concluirmos nossa graduação, teremos todas as respostas e seremos capazes de resolver todos os problemas. Porém, a aprendizagem não é algo que se armazena e se usa como resposta quando um problema se reapresenta. Aprendemos quando somos capazes de seguir explorando novos caminhos, ao experimentarmos encontros que alimentam nossas inquietudes. Trabalhar com incertezas pode gerar instabilidade, medo de errar, de expor nossas fragilidades, mas é a partir desse risco que nos deixamos afetar pelo mundo, podendo criar algo nele e em nós em vez de reproduzir as mesmas verdades com os mesmos métodos, que nem sempre dão conta de nossas necessidades, possibilidades e desejos.

A pergunta "O que te faz parar?" foi feita por um grupo de estudantes de Artes Visuais da Universidade Federal de Uberlândia em um exercício poético de diálogo com os transeuntes de uma praça da cidade. Com os corpos pintados, duas estudantes caminhavam entre as pessoas e dialogavam sobre os episódios que as faziam mudar seus ritmos, criando pausas em suas rotinas. As respostas recebidas dizem um pouco do modo como nossa socie-

dade se movimenta. Enquanto algumas pessoas diziam parar quando se deparavam com algo que lhes provocava curiosidade, que era bonito e inesperado, outras entendiam a parada como indesejada, obrigatória em situações extremas de saúde ou desemprego. O ato de parar, para algumas pessoas, foi entendido como estagnação, perda de tempo, enquanto para outras foi imaginado como a possibilidade de descanso ou, ainda, como uma mudança na rotina.

Como podemos pensar em uma parada que não seja estagnação, mas que seja a vontade de mudar seu ritmo, de se deixar levar pelos convites do acaso? Afinal, para onde queremos ir quando dizemos que não podemos parar?

Quando inventamos novos modos de deslocamento, nossos ritmos mudam. Há paradas, mudanças de postura e, por vezes, interesses por novas direções. Será que o aprender precisa estar sempre voltado à chegada em uma expectativa futura? Ter um diploma, uma profissão, passar em uma universidade etc.? E agora, o que nos move a aprender? Poderia ser a vontade de nos inventarmos de outros modos, de experimentarmos capacidades impen-sadas, de estarmos em percurso vivendo os prazeres da mudança constante?



FOTOS: COLEÇÃO PARTICULAR

MACCHI, Jorge. **Buenos Aires Tour**. 2004. Livro-objeto, 15,5 cm x 21,5 cm x 6,5 cm.

Isso também se relaciona com nossas posturas e gestos como docentes. O que nos faz parar nossos planejamentos e deixar a aula ser levada por interesses inesperados a partir de uma pergunta, de um comentário, de um acontecimento social importante para a cidade, para o país, para o mundo ou para um indivíduo, de artefatos culturais trazidos despreziosamente por estudantes?

O que somos capazes de aprender com esses encontros e como nos tornamos docentes aprendizes de si e do mundo a partir desses imprevistos?

A obra *Buenos Aires Tour*, do artista Jorge Macchi, apresentada na página anterior, mostra um exercício de atenção e criação com imprevistos. Nessa proposta, ele sobrepõe uma placa de vidro sobre um mapa da cidade de Buenos Aires (Argentina). Em seguida, golpeia o vidro, formando nele rachaduras aleatórias que se espalham para diferentes direções. Sobre o mapa, essas novas linhas se somam a ele, sugerindo outros caminhos para além dos já existentes, mas sobrepostos a eles.

Esse roteiro, nascido do acaso de um vidro trincado, expõe um novo itinerário sobre o mapa, sem nenhuma regra ou ordenação prévia. Sem criar novas ruas ou paradas, sua ação faz nascerem caminhos antes inexistentes sobre os trajetos da cidade, os quais não se prendem aos limites entre espaços públicos ou privados, terrestres ou aquáticos, simplesmente os atravessam.

A partir desses traçados, o artista selecionou seis roteiros e destacou dezenas de pontos de interesse para serem percorridos, oferecendo informações imagéticas e escritas sobre eles em um guia impresso.

Perceba que o artista produziu, intencionalmente, uma aleatoriedade para com ela produzir itinerários organizados. Do imprevisível de um vidro que se racha ele se volta aos afetos que a experiência já vivida naquela cidade lhe proporciona para sugerir pontos de parada.

O que acontece se optarmos por seguir esses trajetos aleatórios? Que experiências inesperadas eles poderão nos trazer?

É quando quebramos os vidros que protegem nossas certezas docentes e organizamos outros caminhos de atuação que abrimos espaço para aquilo que nos afeta singularmente, para a aprendizagem de si como docentes, criando itinerários que façam sentido para nossas vidas e para as vidas de estudantes que nos acompanham, alterando modelos, criando distorções, inserindo atalhos e inventando nossas aprendizagens.

VIVÊNCIA (EM13LGG503)

Aprendendo a andar

Experimente se deslocar pelos arredores de sua casa de uma maneira totalmente nova, manipulando um meio de transporte sobre o qual você ainda não tenha domínio técnico. Pode ser bicicleta, patins, patinete, *skate*, carrinho de rolimã... Peça a alguém mais experiente que oriente você a usar esse instrumento novo e aproveite essa oportunidade de explorar um não saber. Durante a experiência, direcione sua atenção para as orientações a seguir:

1. **Observe sua relação com o instrumento de deslocamento.** Imagine-se como uma criança que aprende a andar, buscando pontos de apoio para se equilibrar, calculando a velocidade para não cair, ajustando seu corpo para frear, desviar de obstáculos, fazer conversões. Anote todas as descobertas possibilitadas pelas relações entre seu corpo e o instrumento.
2. Quando conseguir se movimentar com mais segurança e puder voltar sua atenção para o entorno, **observe sua rela-**

ção com o espaço. O que você vê? Descubra novos ângulos de visão, veja se consegue alcançar novas alturas, perceba diferenças nos ângulos do terreno e como isso afeta seus movimentos.

3. **Observe suas relações com o próprio movimento.** Sente náuseas? Frio na barriga? Frescor? Suor? Há trepidações? Em algum momento você sente medo? Como lida com esse medo? Escreva como você se sente.

Pense nas inúmeras coisas que envolveram esse processo de deslocamento. Que encontros você teve com os signos desse deslocamento? Que perguntas surgiram? O que mudou na sua relação com o espaço? Que elementos de seus saberes anteriores o ajudaram a se deslocar melhor (o conhecimento do terreno, noções de equilíbrio etc.)? Descreva esse percurso destacando os encontros singulares e os pontos de aprendizagem que você construiu.

Cartografando docências

Abaixo listamos um conjunto de qualidades que costumam ser atribuídas a diferentes perfis de docentes. Não defina essas características como boas ou ruins, mas como posturas possíveis à docência em diferentes situações e contextos, com base em seus saberes, suas subjetividades, seus interesses e suas capacidades.

Sobreponha uma folha transparente a esse conjunto de qualidades. Agora, construa conexões entre essas palavras. Pegue uma caneta e trace linhas entre elas para organizá-las em trios. Não é necessário unir todas as palavras. Pense: que possíveis docências seriam exercidas por cada conjunto de características que você agrupou?

Com outra cor, pense em novas conexões que componham docências com quatro dessas qualidades. Trabalhe um pouco com as palavras que você deixou de fora anteriormente. Novamente, converse ou escreva sobre essas possíveis docências. Se desejar, insira uma terceira cor e crie conexões da maneira que desejar. Como essas docências se relacionariam com estudantes, com os espaços e com os conteúdos?

Retire a transparência do livro e observe nela os itinerários que você criou. Imagine a docência como uma cidade ordenada por um mapa que organiza suas distâncias, seus pontos de referência, seus espaços importantes e desimportantes para visitação. Imagine essas linhas como as rachaduras que você criou ao sugerir caminhos diversos a serem percorridos. Siga experimentando essa materialidade produzida: você pode preencher com cor algumas combinações geradas, acrescentar outros adjetivos, ver como essas superfícies podem se atravessar e se superpor. Converse com colegas sobre as relações que você produziu/criou entre esses processos e os caminhos inventivos de uma docência.



Mosaico de qualidades atribuídas a diferentes perfis de docentes.

Textualidades e composições para a criação de docências

Competências gerais: 4, 8

Se a aprendizagem inventiva nos instiga a pensar o que nos mobiliza a criar em meio a um processo, que ferramentas poderiam ser potentes para cartografarmos tal aprendizagem? Tendo em vista essa questão, oferecemos aqui possíveis ferramentas/estratégias para pensar e operar uma aprendizagem inventiva de si e do mundo. Os **biografemas** e os **diários visuais e/ou textuais**, apresentados a seguir, podem funcionar como vias possíveis, contribuindo para cartografar, “dar língua para afetos que pedem passagem” (ROLNIK, 2006, p. 23) em nossos processos e corpos docentes, em meio ao que estamos (docentes e estudantes) vivenciando e experienciando nesse outro modo de relação com o conhecimento que a BNCC propõe. Nesse contexto de disciplinas integradas por áreas, podemos ir tateando o que for se configurando como vias potentes para esse processo, bem como criando estratégias para pensar e articular outras vias com os possíveis desafios que surgirem.



Como produzir um corpo/pensamento mais disponível àquilo que não conhece, àquilo que o tira do lugar de conforto? O que acontece se deixarmos de tomar a experiência como parâmetro ou sentença para vivências docentes por vir e a tomarmos como movimento relacional, como um movimento que vai acionando outros possíveis nos encontros que produzimos?

Experiência e espreita

Cabe aqui trazermos também para essa conversa outro termo: experiência. Em que situações costumamos mencionar ou ouvir essa palavra? Nos discursos cotidianos, ela anda junto da ideia de uma habilidade em algo ou de um acúmulo de saberes e aprendizados que compõem nossos corpos e pensamentos. Mas e se fizéssemos um giro no modo como costumamos nos relacionar com essa palavra, fazendo-a operar de outras maneiras? E se ela passasse a operar não mais como um acúmulo, ou habilidade “adquirida”, mas como algo da ordem do inaugural, do imprevisível, do irrepetível e do incerto?

É por essa janela/perspectiva que o professor e pesquisador Jorge Larrosa (2011, 2016) nos convida a pensar a experiência como um acontecimento da ordem do encontro e que, por isso mesmo, não se sabe *a priori*, não está dado antes que esse encontro aconteça.

Embora possa acontecer nesses lugares em que atuamos e praticamos a docência, “a experiência não está do lado da ação, ou da prática, ou da técnica, mas do lado da paixão. Por isso a experiência é atenção, escuta, abertura, disponibilidade, sensibilidade, vulnerabilidade, ex/posição” (LARROSA, 2011, p. 22), e tem a ver, portanto, com nosso grau de abertura e disponibilidade aos encontros e à aventura pelo desconhecido, ao que nos acontece e nos toca nesses espaços de atuação. É a relação que vai definir que experiências somos capazes de produzir em cada situação.

A experiência “não pode ser antecipada. Não se pode saber de antemão qual vai ser o resultado de uma experiência, aonde pode nos conduzir, o que vai fazer de nós” (LARROSA, 2011, p. 19).

VIVÊNCIA (EM13LGG604)



ALÿS, Francis. **Zapatos magnéticos**. 1994. 5ª Bienal de Havana, Cuba.

Experiências cotidianas à espreita

O que as obras *El colector* e *Zapatos magnéticos*, do artista belga radicado no México Francis Alÿs, nos instigam a pensar sobre experiência, espreita e criação de si na docência? Assista aos registros das obras em vídeo disponíveis no *site* do artista: <<https://francisalys.com/the-collector/>> e <<http://francisalys.com/zapatos-magneticos/>>. Acessos em: 19 nov. 2020.

O que você recolhe em seus percursos cotidianos, na escola e na vida? O que vai aderindo ao seu corpo/pensamento nessas vivências cotidianas? Como esses elementos se comportam quando você se movimenta? O que você perde pelo caminho com o movimento do seu caminhar? O que esses movimentos dizem de seus processos docentes? Que outras perguntas esse vídeo e o texto desta seção lhe convidam a produzir?

Larrosa menciona que muitas coisas passam por nós todos os dias, que nunca tivemos tanto acesso a informações e também à arte como hoje. Mas, ao mesmo tempo, quase nada nos toca e nos atravessa como experiência.

Paola Zordan (2005, p. 8) menciona que “a tendência contemporânea é que os sujeitos sejam anestesiados [...]. Anestesiados porque carentes de estesia, ou seja, daquela força que movimenta o sentido e o deixa inundar-se pela qualidade sensível do mundo”. Estaria nosso corpo anestesiado e separado de sua potência de experimentar/sentir o mundo de outros modos?

Nas obras *El colector* e *Zapatos magnéticos*, o artista Francis Alÿs parte da ideia de um objeto magnético que, no movimento de seus percursos pela cidade, vai atraindo, imantando, recolhendo em torno de si fragmentos e restos metálicos, abandonados, perdidos, esquecidos, que se encontram nas ruas da cidade. Entretanto, há na rua diferentes resquícios de elementos além dos metálicos, que não são atraídos pelo ímã. Poderíamos pensar, talvez, que o ímã tem uma matéria específica que é atraída por ele: os signos dos elementos metálicos.

Essa peculiaridade pode trazer elementos potentes nas conversações com o exercício de estar à espreita. Ao estarmos à espreita, ao mesmo tempo que não sabemos com certeza o que vamos encontrar nesse exercício ou que encontros teremos com ele, há um atrator de algo que

não se sabe de antemão o que é. Por exemplo, o filósofo francês Gilles Deleuze menciona, em entrevista concedida à jornalista Claire Parnet (1988-1989), que visitava com frequência museus de arte e o cinema para ficar à espreita de encontros. Ele considerava esses lugares profícuos para ter um encontro com uma ideia, com algo que o movimentasse a criar conceitos (já que o atrator de sua espreita imantava tudo aquilo que poderia compor com seu exercício criador na filosofia). Então, mesmo sem saber de antemão se esses encontros aconteceriam, ele partia à espreita deles.

Dito isso, podemos pensar: qual seria o nosso atrator em um exercício de espreita como docentes? Esses atratores seriam todos iguais para qualquer docência? Cada pessoa haveria de fabricar seu próprio atrator de ideias para a produção de si e do mundo na docência? Como produzi-lo?

Talvez uma resposta possível seja dar tempo e espaço para que experiências nos aconteçam, para que nossa atenção possa se voltar para o que nem sempre cabe no nosso tempo cronológico.

Reivindicar um tempo para aquilo que nos afeta, inquieta, perturba, com o que ainda não sabemos dizer, mostrar, pode ser um meio de criar nosso próprio atrator de afetos junto da atenção ao que potencializa nosso corpo/pensamento nos espaços educativos e também fora deles.

VIVÊNCIA (EM13LGG305)

Construindo um atrator singular para ficar à espreita

Você vai precisar de um caderninho pequeno, que possa carregar sempre com você, na bolsa ou no bolso.

1. Comece listando nesse caderninho **afetos alegres** da docência, coisas que lhe impulsionam e aumentam sua potência de agir/criar/pensar enquanto docente.
2. Liste também elementos que se configurem como **dilemas** ou que tenham atuado como entraves, diminuindo sua potência para agir/criar/pensar.
3. Reúna nesse caderninho **tudo o que puder se conectar** de alguma forma a esses elementos/afetos, lembrando que não é necessário que sejam somente coisas que se relacionem como um encaixe perfeito ou como representação daqueles afetos, mas que também possam atuar por tensionamento, desencaixe, disparando vias inusitadas de relação. Recolha o que possa funcionar como potência junto desses elementos/afetos listados por você – fragmentos de leituras, de músicas, imagens, falas de estudantes e colegas, gestos, uma brisa, um raio de sol, uma folha caída no chão... Enfim, tudo o que julgar potente para compor com os elementos/afetos listados por você. Muitas vezes, esses elementos não têm uma materialidade que possa ser recolhida (como o vento, o calor do sol, uma brisa, uma sensação). Assim, em alguns momentos você terá o desafio de criar uma forma de materializá-los.
4. Deixe esses elementos recolhidos descansarem por alguns dias e então **reserve um tempo para perder tempo** com eles, um tempo suficiente para que você possa remexê-los a fim de “dar língua para afetos que pedem passagem” (ROLNIK, 2006, p. 23). Experimente composições com esses elementos e atente para as inquietações, perguntas, sentido que eles vão produzindo ao serem movidos de lugar e ao se aproximarem, se sobreporem, se distanciarem uns dos outros. Que aprendizagens esse processo produz? Como convida a pensar a docência?
5. Encontre um meio de materializar e dar visibilidade ao que eles convidam a pensar.

O que importa nesse movimento de escrita e composição é o que se passa conosco ao fazermos essa experiência, que sensações perpassam, atravessam nosso corpo ao escrever e compor algo, como isso nos modifica, nos transforma nesse processo...

Ferramentas para a criação de docências

A seguir oferecemos duas possíveis ferramentas para a criação de docências, as quais foram citadas no início do tópico: os biografemas e os diários visuais e/ou textuais.

• Biografemática

A biografemática, como a própria nomenclatura já sugere, diz de uma mistura fecunda entre vida e escrita. Já vamos adiantar aqui que não é o mesmo que escrita biográfica, mas funciona como um vazamento desta, pois, diferentemente da biografia, não prioriza uma preocupação com as verdades dos fatos e com uma linearidade narrativa para dar conta de relatar o vivido como um testemunho sobre ele.

Se acolhermos a provocação da filósofa Viviane Mosé (2009) de que toda biografia não deixa de ser ao mesmo

tempo uma ficção, uma memória inventada, podemos pensar que cada fato dito “real” e cada fragmento de vida vivida são também transformados pela experiência, que os rememora e os escreve. Cada retomada é assim, ao mesmo tempo, uma nova experiência que fazemos do vivido. É a potência do instante que torna viva, intensa essa memória, não como simples rememoração, fato ou verdade, mas como um movimento de criação que é acionado a cada ocasião.

VIVÊNCIA (EM13LGG301)

Cartas para si – cápsula do tempo

Faça uma fotografia sua e a imprima; escreva uma carta para si, coloque-a em um envelope endereçado a você e só abra daqui a um ano. Passado um ano, abra a carta e responda com outra carta e outra fotografia sua. Você pode parar por aí ou fazer esse exercício no decorrer dos anos seguintes, pelo tempo que quiser ou enquanto funcionar como potência para você. Se desejar, experimente também diferentes intervalos de tempo para abrir a carta e responder (meses, anos...).

CULTIVO (EM13LGG201)

Escritas efêmeras



DARDOT, Marilá. **Ir y volver**. 2019. 13ª Bienal de Havana, Cuba. *Performance*.

Na obra *Ir y volver*, a artista mineira Marilá Dardot escreve uma frase com água em um muro da cidade de Matanza, em Cuba. A frase escrita diz respeito a um verso da poetisa cubana Carilda Oliver Labra, que vivia nessa cidade. A frase, ao passo que é escrita, é também apagada pelo sol, e então é reescrita pela artista diversas vezes, até que a água chegue ao fim. A cada reescrita da frase, outro conjunto de sons cotidianos atravessa a passagem do tempo, produzindo outras conexões que tornam cada reescrita única.

Que frase você escreveria e em que superfície? Que frase você desejaria que se apagasse? Qual você desejaria reescrever constantemente na vida e na docência experimentando-a cada vez de um modo diferente? Escolha uma superfície e experimente esse exercício de escrita com água (pode ser diretamente com as mãos ou com instrumentos como pincéis, esponjas ou equivalentes). Faça esse convite a estudantes de sua escola. O que as frases escritas e reescritas, em suas conexões com o cotidiano que cerca essa superfície escolhida, movimentaram a pensar? O que essa experimentação instigou a pensar sobre memória, vida e escrita?

Escreva algumas linhas por meio desse exercício e convide quem participou da escrita com água a fazer o mesmo. Faça uma roda de conversa para partilharem as escritas e a experiência vivenciada. O vídeo com a *performance* encontra-se disponível em: <<https://www.mariladardot.com/2015-now>>. Acesso em: 7 dez. 2021.

A biografemática pode ser um rastro/escrito desse gesto de vida que se inaugura a cada vez na própria experiência de escrever a vida. Biografemas são definidos por Roland Barthes como “traços biográficos”. Traços de uma biografia descontínua, feita por fragmentos e cheia de pontos de dispersão. Escrita que não se dá sobre a vida, mas que se configura como uma vida-escrita, atuando, assim, não como uma transposição do vivido, mas tomando a própria escrita como exercício de vida, de fazer viver o instante em que se escreve.

O biografema pode atuar, assim, como um exercício de “fragmentação e pulverização do sujeito” (COSTA, 2010, p. 112), e não como uma sentença sobre um “eu” já dado. Gesto que insinua a vida, não a limitando com suas linhas de escritas, antes, levando-a até seu ponto de transbordamento.

A artista carioca Brígida Baltar tem como disparadores de sua poética elementos de seu cotidiano e da esfera íntima de suas vivências. Alguns movimentos empregados por ela em sua obra envolvem a questão da coleta de fragmentos de sua própria casa: lascas de tinta, poeira, pó de tijolo retirados das paredes de sua casa-ateliê.



Que frescor um tal exercício biografemático pode trazer à vida, à docência e àquilo que recolhemos em nossas andanças diárias na escola? Como pode contribuir para a produção/criação de si em meio à docência? O que acontece ao nos colocarmos disponíveis em meio à vida, não testemunhando o vivido, mas forjando “disparatadas coleções mundanas” (COSTA, 2010, p. 113)?



CORTESIA DA ARTISTA E DA GALERIA NARA ROESLER

BALTAR, Brígida. **Abrigo**. 1996. Foto-ação.

Acho que a primeira ação foi transformar o tijolo da casa que eu vivi em pó. [...] Foram muitos tijolos e algumas paredes. Isso foi se traduzindo para mim num sentido de desaparecimento de algo que, a princípio, é bastante sólido. Afinal a ideia de propriedade pode ser muito fixa e estável. É como se em pó a casa pudesse viajar para outros lugares. E depois este pó podia também servir para outros fins, outras construções, outras paisagens.

Brígida Baltar (BALTAR, 2008, n/p)
Entrevista concedida a Marcelo Campos, 2008, Centro Cultural Banco do Nordeste.

O biografema não seleciona da vida apenas aqueles fatos “dignos” de uma biografia. Ele atenta também para as potências das “banalidades” cotidianas. Luciano Bedin da Costa, em sua tese, fala em uma leitura biografemática que diz respeito a “colocar-se diante dos signos da vida com paixões e curiosidades” (COSTA, 2010, p. 123). “Signos” compreendem aqui tudo aquilo que nos chega pelos sentidos do nosso corpo (visão, audição, tato, olfato, paladar). Signos que podem dizer de fatos e evidências de uma vida, mas também daqueles traços residuais, considerados muitas vezes desimportantes.

Susana Oliveira Dias, no prefácio do livro *Des-loucar-se* (2018), fala de um chamado a escrever. Um chamado que não termina com a escrita, mas que se abre a uma “pluridirecionalidade [...] porque se trata de um convite a uma escuta de si, uma escuta da cidade, do corpo, da Terra”, do que se passa em meio a uma experiência educativa, “uma escuta da vontade de vida” (DIAS, 2018, n/p). Talvez, o convite que um exercício



O que podemos aprender de docência com o gesto da artista Brígida Baltar de colecionar algo improvável?



Que signos em meio aos seus percursos rotineiros pode produzir esse chamado a escrever e a escutar a si?

biografemático nos faz seja este: “exercitar a escrita como arte de pedir licença para escutar uma vida [e uma docência] em nascença constante, fugidia, deslucada” (DIAS, 2018, n/p, acréscimos nossos).

PARA OUTRAS CONEXÕES

Indicamos a leitura do poema “O apanhador de desperdícios”, de Manoel de Barros. Você pode pesquisá-lo numa biblioteca ou na internet. (BARROS, 2015)

VIVÊNCIA (EM13LGG301)

Convite a colecionar banalidades e aprender de si

Convidamos você a espreitar esses possíveis chamados em seu dia a dia na escola e a fazer uma leitura biografemática daquilo que permeia seu cotidiano. Você pode começar recolhendo banalidades [ou “desperdícios”, como escreve Manoel de Barros (2015, p. 149) no poema “O apanhador de desperdícios”], que possam acionar fagulhas de escrita... Que banalidades e desperdícios? Qualquer elemento corriqueiro encontrado em suas andanças cotidianas que possa produzir alguma relação, aparente ou não, com as situações vividas no dia a dia com a docência.

1. Colecione banalidades cotidianas da escola e de suas aulas durante um mês.
2. Disponha essa coleção sobre uma mesa, no chão ou em qualquer superfície que desejar e remexa esses guardados por alguns instantes... Que forças de vida se agitam ali?
3. Escolha algum desses elementos ou um conjunto deles e inicie uma escrita com “Isto para mim...” (COSTA, 2010, p. 114).

Não se preocupe em escrever um texto que tenha início, meio e fim, desvie-se de fazer julgamentos sobre o que for escrever, deixe-se levar pela escrita e pelo que ela movimenta você a pensar. Se preferir escreva por pequenos fragmentos. Não é necessário concluir a escrita em um único dia, é possível retornar à sua coleção em diferentes momentos, sempre que desejar estar e se deixar dispersar com elas.

4. O que esse exercício lhe permitiu aprender sobre você?

VIVÊNCIA (EM13LGG104), (EM13LGG301)

Exercício biografemático com fotografia

Explore com câmera fotográfica diferentes perspectivas e ângulos para olhar para a escola onde você trabalha. Escolha uma dessas fotografias e escreva algumas linhas, deixando que a escrita acompanhe os movimentos dos seus pensamentos, experimentando o que esses diferentes ângulos e perspectivas lhe convidam a pensar e aprender sobre esse espaço habitado cotidianamente por você, buscando pensar também o que ele diz de você.

Um biografema é sempre um desdobramento plural. Assim, se considerarmos a docência algo que não tem um fim ou uma forma correta a chegar, a se formar, mas sim um processo em constante movimento, o exercício biografemático pode funcionar como um ensaiar-se de diferentes modos por meio da escrita, um modo de colecionar pedaços pulsantes de vida, de versões de si. A biografemática pode ser, assim, um inventário vivo de escritos de vida parciais.

• Diários visuais e/ou textuais

Essa estratégia investigativa de si nasce com as pesquisas desenvolvidas pela pesquisadora Marilda Oliveira de Oliveira na Universidade Federal de Santa Maria, junto de seus estudos em Zabalza (2004) e Porlán e Martín (1997) e em experimentações com diários produzidas com as turmas de Estágio Curricular Supervisionado do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da instituição: os diários da prática pedagógica – dpps (OLIVEIRA, 2013, 2014), também conhecidos como diários de aula (OLIVEIRA, 2014) e diários visuais e/ou textuais (CARDONETTI; OLIVEIRA, 2015).

Os diários visuais e/ou textuais operam como um meio de cartografar nossos próprios processos, acionando problematizações pela articulação das experiências educativas vivenciadas com imagem e escritas, e também com o formato visual que elegemos ou criamos para dar língua aos afetos, inquietações, desafios e dilemas que pedem passagem em um processo formativo na docência. Assim, o diário visual e/ou textual pode atuar como um potente exercício para movimentar nosso corpo/pensamento em uma formação contínua em obra infinita.

COLEÇÃO PARTICULAR



Diário visual e/ou textual produzido pela estudante Beatriz Naomi Ichiba, do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Estadual de Maringá, Paraná, 2018.

COLEÇÃO PARTICULAR



Diário de Psicologia da Arte produzido pelas estudantes Marcia Ramos e Ana Maria Pereira, do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais, 2018.

COLEÇÃO PARTICULAR



Diário visual e/ou textual produzido pela estudante Ana Julia Preza de Campos, do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Estadual de Maringá, Paraná, 2018.

Exercícios para a criação de si com os diários visuais e/ou textuais

Listamos a seguir alguns motivos que nos levam a lançar esse convite de criação de si com os diários visuais e/ou textuais:

- Recolher elementos que nos afetam em meio às aulas (e também em meio à vida) pode ser uma maneira de nos encontrarmos outra vez com eles e de outro modo, produzindo conexões distintas e inventando outras ressonâncias e encontros com a arte, com estudantes, com a docência.
- Remexer com esses elementos que recolhemos pode ser uma maneira de reivindicarmos e abriremos um tempo para nós em meio à correria cotidiana para que, assim, desacelerando, possamos pensar

e ter outros encontros com o que nos afetou em meio às nossas aulas, pensando estratégias junto dos dilemas e entraves que se colocam em nosso percurso.

- Nesse gesto, podemos recuperar em nós um desses espaços de criação de si.
- Ao pensar, em versões textuais e/ou visuais, a experiência educativa vivenciada por nós junto a estudantes no espaço escolar, encontramos outros meios de movimentar o pensamento. O pensamento não é natural, não acontece se não for provocado por algo, por algum signo que o force a pensar (DELEUZE, 2006). Imagens e escritas podem funcionar como esses signos que nos movimentam a forjar um modo singular de pensarmos e criarmos nosso próprio processo em nossa travessia docente.

As narrativas que compõem a produção de um diário visual e/ou textual não são trazidas apenas enquanto um movimento de relato do que aconteceu, mas dizem respeito a outros encontros e caminhos que são disparados pela própria lida com os elementos colecionados no decorrer

da travessia docente (em meio às aulas e aos percursos cotidianos) e com a materialidade e o formato escolhidos para a produção do diário. Ela está mais relacionada a articular e combinar, ao nosso modo, o que foi colecionado desse processo nas nossas experiências educativas e do formato escolhido/inventado para abrigar essas articulações.

Cabe a provocação de que ele não fique amarrado apenas ao formato corriqueiro: um caderno ou livro linear. Ele pode se desdobrar em inúmeras formas possíveis, pode ser uma teia, uma *performance*, uma roupa, uma instalação, uma história em quadrinhos, um móvel, um jogo, uma intervenção ou mesmo um formato que ainda não tenha um nome definido.

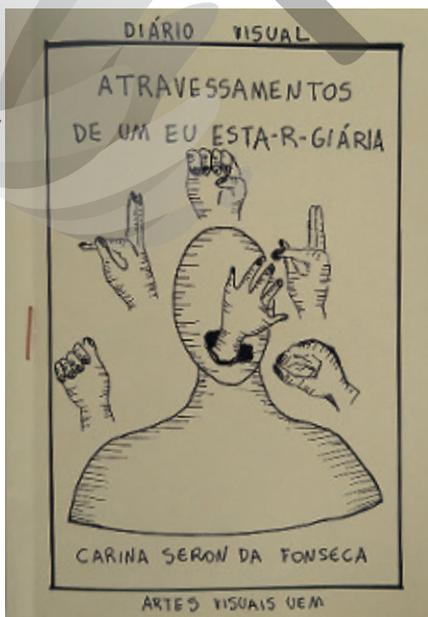
O formato será forjado nessa lida com os elementos recolhidos e nas potências de articulação com o vivido que ele propõe. Cada pessoa há de inventar, assim, um formato que converse mais com seu processo, para dizer daquilo que lhe aconteceu e atravessou em meio à sua formação docente, em suas experiências educativas e de vida.

Diário de Psicologia da Arte produzido pelos estudantes Raquel Lettich e Marcos Reis, do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais, 2018.

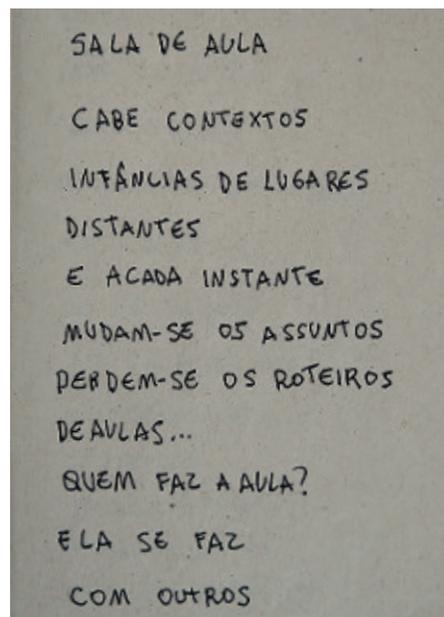


COLEÇÃO PARTICULAR

Diário visual e/ou textual em forma de cordel produzido pela estudante Carina Seron da Fonseca, do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Estadual de Maringá, Paraná, 2018.



COLEÇÃO PARTICULAR



COLEÇÃO PARTICULAR

Embora abarque um processo de criação, algumas pistas e desafios são lançados para movimentar essa produção. As pistas e desafios listados a seguir partem dos escritos de Cardonetti e Oliveira (2015) – cabe mencionar que originalmente são seis eixos que comportam a experiência com os diários visuais e/ou textuais na formação inicial na universidade. Fizemos algumas adaptações e trouxemos aqui quatro pistas que podem ser potentes para operar tal exercício como uma ferramenta de formação continuada.

Pistas para a produção do seu diário

- **Dilemas** – Os dilemas se configuram como “o conjunto de aspectos que o professor apresenta como problemáticos e que constroem para ele um foco constante de preocupação, incerteza ou reflexão” (ZABALZA, 2004, p. 59). Problemático aqui não diz respeito a algo propriamente negativo; é entendido, sim, como uma potência de inquietude, de uma problematização, de algo que desejamos pensar com mais atenção. **Que elementos em minha formação e em minhas experiências educativas se insinuam como dilema?**
- **Respingos** – É “como” aquilo que recolhemos de nossas experiências educativas e da vida nos afeta, como respinga em nós. São respingos de leituras, de encontros com imagens (de arte ou não, fixas ou em movimento), de encontros ou conversas cotidianas com colegas de profissão, das aulas na escola (falas, imagens, gestos de estudantes), de eventos, palestras, cursos de que tenhamos participado, enfim, tudo o que sentimos que respinga de algum modo em nossa formação e a afeta. **Como o outro afeta minha formação docente? Que inquietações se produzem? Como instigam a pensar meu processo formativo?**
- **Desafio 1: Formato não linear e não cronológico** – Geralmente “buscamos estruturar nosso pensamento de forma sequencial, fragmentando-o em gavetas com datas e hora marcada, esquecendo que as coisas evadem, extravasam e rompem” (CARDONETTI; OLIVEIRA, 2015, p. 64), escapando ao que uma estrutura busca conformar. Ao fazermos uso da escrita e da imagem de forma não linear e não cronológica, propomos um giro que nos desafia a forjar outros modos de organizar o pensamento. **Como seria narrar/contar/articular uma experiência formativa de forma não linear e não cronológica? Que outros movimentos essa experiência pode acionar em nosso corpo/pensamento?**
- **Desafio 2: Tensionamento e conversação entre texto e imagem** – É comum vermos a imagem sendo empregada em diferentes meios e lugares como ilustração. Mas como seria se a utilizássemos de outros modos, sem ilustrar ou reforçar o que um texto diz? É esse o segundo desafio que lançamos com esse exercício, trazer a imagem e a escrita em suas potências de relação, que convidam uma e outra a outras possibilidades de existir, observando assim que uma não se sobreponha à outra e que não tenham o objetivo de representar nem ilustrar uma a outra, mas que atuem, sim, em uma composição na qual ambas necessitem estar ali para produzir sentidos e quem sabe acionar sentidos que ainda estão por vir, que serão disparados a partir do encontro com quem se depara com nossa produção. Como afirmam Cardonetti e Oliveira (2015, p. 59, acréscimos nossos), “a imagem, quando não tem o propósito de ilustrar a narrativa textual, possibilita [...] [a produção de outros sentidos], sinalizando outros elementos que talvez fossem imperceptíveis se tivessem sido apresentados de outra maneira”. **Como compor com imagem e texto, sem que um represente o outro, sem que o texto descreva a imagem e sem que a imagem ilustre o texto? Como produzir uma relação de tensionamento em que a imagem arraste o texto e o texto arraste a imagem para outras produções de sentido?**

Outra ação potente junto aos diários visuais e/ou textuais é produzir momentos de partilha deles com um coletivo que esteja vivenciando junto esse processo de produção. Compartilhar ou apresentar o diário visual em processo a um grupo (que pode ser de colegas de área, colegas da escola ou estudantes) permite que outros atravessamentos ocorram, e nessa conversação podemos também movimentar essa produção, tanto do diário como de si. Com esse e com outros propósitos, na seção seguinte, apresentamos algumas notas sobre a criação de um povo docência.

A criação de espaços para um “povo docência”

Competências gerais: 6, 10

STELA BARBIERI



BARBIERI, Stela. **Lugar para criar espaços**. Portfólio Projeto Lugares, 2014-2015, p. 20.



Com “povo docência”, queremos dizer o que se cria “entre docências” nesse espaço de partilhas e de conversações entre iguais, iguais por partilharem da mesma profissão e por habitarem e dividirem um espaço comum: a escola.

Com a proposta desta seção, sugerimos a criação de um espaço de encontro e conversação entre pares, a fim de partilhar dilemas, desejos, projetos de vida e de docência. Um “espaço para criar espaço” enquanto possibilidade de encontros e de criação de um “povo docência”. Um espaço em que possamos sentir um acolhimento mútuo ao mesmo tempo que essa conversação coletiva nos movimenta. Espaço em que possamos gerar movimentos transversais, tão necessários também a um trabalho de ensino conjunto da área, como propõe a BNCC.

Conversações que forjam coletividades

É junto da noção de “povo criança” que fazemos uma torção conceitual para pensar um povo docência. Silvio Gallo fala sobre um povo criança a partir de Alain (pseudônimo do filósofo francês Emile Chartier). O povo criança é criado na relação cotidiana, em meio a um existir junto entre crianças que a instituição escolar aciona, permitindo que “nessa relação entre iguais” (GALLO, 2013, p. 210) as crianças possam pensar, produzir, criar. Segundo Gallo (2013, p. 210), “a noção de povo criança pensa a infância em suas potências e possibilidades próprias”, e não em um modelo no qual ela deva se encaixar.

Não há um povo docência pronto, é preciso forjá-lo. Um povo docência não se cria por obrigação ou por burocracias, mas por afetos e conexões. Zonas de contato, de escuta, partilhas, conversações, nas quais não há uma busca por uma homogeneização, padronização ou um consenso a se chegar; é antes o dissenso que aproxima, agencia e ao mesmo tempo desloca cada corpo/pensamento nesse coletivo.

Fazer a travessia com alguém que também está passando por processos semelhantes, conversar sobre dilemas, desafios e desejos pode ser um meio de afirmar as singularidades de cada pessoa ao mesmo tempo que se partilham e problematizam dilemas e desafios enfrentados no individual. Ao pensar essas questões no coletivo e colocá-las em conversação, criam-se estratégias, pensam-se [im]possíveis, cria-se um povo docência, não como massa homogênea, mas como um coletivo que muda de natureza e configuração ao passo que vão se produzindo conexões (com leituras, textos, imagens, com quem faz conosco a travessia).

Criar espaços para conversações é também devolver à conversa o frescor da escuta. Não fazer da conversa um monólogo é estar disponível e se abrir para conversar com o que não dominamos, com o que ainda não sabemos e também com o que não queremos conversar. “Conversar sobre o que fazemos, sobre o que sentimos com aquilo que fazemos, conversar sobre o ler, o escrever, o pensar, o olhar, o perceber, o imaginar” (SKLIAR, 2014, p. 206), o educar, o viver.

A artista e curadora educativa Stela Barbieri, com o Projeto Lugares, une arte e experiência educativa no que ela chama de obras-oficinas. Convida-nos, assim, a experienciar a obra como um processo, disparando também problematizações quanto ao modo como nos relacionamos conosco e com o mundo na vida contemporânea. Instiga-nos

a pensar certa tendência ao automatismo que atravessa nossas ações cotidianas, “automatismo que nos deixa dispersos” e que faz com que acabemos produzindo “uma ação pensando em outra” (BARBIERI, 2014-2015, n/p), impedindo-nos, muitas vezes, de estarmos presentes e incorporados às ações que desenvolvemos.

Nas palavras da artista, as obras-oficinas convidam a constituir “campos de presença”, esses “espaços que nos fazem estar entregues e presentes [...]” (BARBIERI, 2014-2015, n/p). Arte é assim “uma das possibilidades para que isso aconteça”, mas também é possível experienciar esses deslocamentos “não exclusivamente com as obras de arte, mas com situações cotidianas” (BARBIERI, 2014-2015, n/p), com os movimentos que são gerados pelos encontros no nosso corpo/pensamento e que os convidam a experienciar deslocamentos.

PARA OUTRAS CONEXÕES

Você pode acessar mais sobre esse projeto procurando pelo título “Projeto Lugares” nos canais de vídeo da autora Stela Barbieri e também nos portfólios da artista, disponíveis em <<http://www.stelabarbieri.com.br>>. Acesso em: 2 dez. 2020.

As obras-oficinas nos convidam a experienciar outra dimensão da arte que não é a do objeto pronto para ser contemplado. Elas nos convidam a habitar a imprevisibilidade de um processo de criação que não está dado de antemão. Um processo de criação coletiva que envolve espaços de escuta e de tato, de contato, que implicam conversações, partilhas e trocas.

Podemos pensar a docência também por essa dimensão: pela parte em que ainda não está pronta, dimensão em que é necessário produzi-la a cada vez. Pelo viés de uma docência que necessita forjar-se e que ao mesmo tempo necessita criar espaços para a produção de si. Carlos Skliar (2014, p. 201) nos traz a seguinte provocação: “as escolas não estão prontas, é preciso fazê-las”. Com ele, podemos pensar possibilidades de produzir escolas, assim, no plural e – por que não? – produzirmos a nós no plural e coletivamente.

Espaços de contato e criação de si



Que espaços possíveis e impossíveis podemos inventar junto da escuta ao que os lugares que habitamos têm a nos dizer? Que espaços podemos criar com quem faz conosco essa travessia na docência?



Que espaços para conexões (para acolher outros componentes curriculares da área) podemos criar em meio às artes visuais? Que espaços podemos forjar em meio aos outros componentes curriculares da área para habitar com a arte? Que conversações, negociações, escutas, contatos são possíveis?

STELA BARBIERI



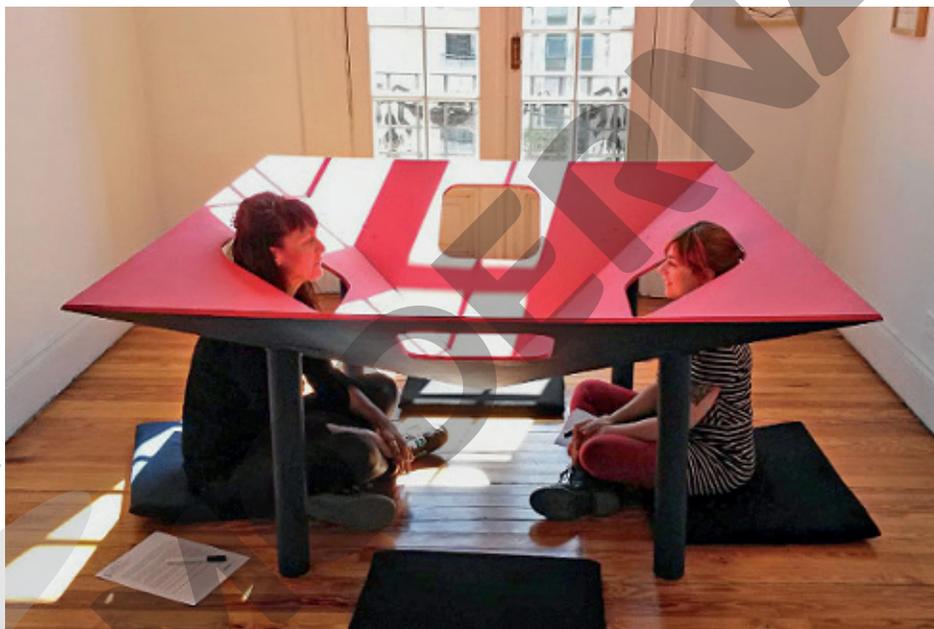
BARBIERI, Stela. **Lugar para criar espaços.** Portfólio Projeto Lugares, 2014-2015, p. 47.

Ao propormos nesta seção a “criação de espaços para um povo docência”, não queremos com isso configurar uma delimitação estritamente fechada e instituída de espaço, pelo menos não de forma definitiva. Intentamos, antes, propor uma abertura de espaços onde tudo parece já estar saturado. Possibilitar espaços para a criação de espaços, espaços móveis, provisórios e infinitamente negociáveis. Espaços que não se estabeleçam como barreiras, mas como membranas de contato, vivas, permeáveis, disponíveis à afetação, que funcionem como “interfaces membranosas de agenciamento para microeventos” (BASBAUM, 2013, p. 151), como um atrator caótico que ao mesmo tempo possa ser aconchego e abrigo para a criação, para a escuta, para a partilha e para a conversação.

Sugerimos a criação de espaços de contato enquanto um agrupamento de docências em suas singularidades, apostando “no potencial transformador de tais processos [...]: o que se quer aqui é o trânsito afetivo como política de alianças entre aqueles que vibram na dimensão de um combate que é aquele da dinâmica produtiva das ações coletivas” (BASBAUM, 2013, p. 164). Com a noção de povo docência, pretendemos pensar uma dimensão coletiva de criação de espaços na docência. Um “não estar só” nessa travessia como docente.



O que docentes podem criar coletivamente em seus agenciamentos cotidianos? Seria possível criar espaços-tempo na escola para forjar um povo docência?



DE LEON, Rita Ponce. **Mesa de Centro Baixo**. 2015. Instalação.

GUSTAVO LOWRY/CORTESIA DA ARTISTA E DA GALERIA IGNACIO LIPRANDI, BUENOS AIRES

VIVÊNCIA (EM13LGG305)

Pistas/provocações para a produção de um povo docência em espaços de encontros que já existem

Em que situações você se encontra com outros corpos docentes na escola? O que geralmente ocupa esses espaços de encontro? Liste um conjunto de alternativas possíveis para a criação de outros espaços dentro desses onde você já encontra essas pessoas (recreio, reuniões, corredores...). Por exemplo, em uma reunião burocrática poderiam ser criados espaços para conversações e partilhas de experiências? Como uma reunião de docentes de área poderia se tornar um lugar de encontros e de processos de criação de planos de ensino partilhados, junto daquilo que mobiliza cada pessoa envolvida, junto do que potencializa cada componente da área nesses encontros? Como esse espaço poderia também funcionar como um meio de conversação e avaliação contínua e coletiva desse processo? Avaliação como escuta das potências, potências que não dizem apenas do que “deu certo”, do que funcionou, mas também daquilo que se mostra como sem resposta imediata, daquilo que muitas vezes não queremos partilhar, das fragilidades que fazem parte também desse processo. O que podemos movimentar com aquilo que julgamos uma fragilidade de nosso processo?



Como conversar com um mesmo lugar de um jeito diferente? Como criar um espaço para criar espaços? Como produzir um povo docência que abrace e coloque em conversação docências, assim, no plural, a partir da criação de uma zona de contato?

Exercícios com biografemas em um caderno andarilho

Os diários visuais e/ou textuais e os biografemas, ao serem partilhados, podem funcionar aqui como potentes aliados nesses momentos de conversação, partilha, criação e avaliação contínua.

O exercício a seguir com biografemas e um caderno andarilho propõe a invenção de outras possibilidades de produção de encontros em espaços de passagem, como recreios e corredores que habitamos entre uma aula e outra.

Chamamos aqui de caderno andarilho um caderno que pode circular dentro de um grupo de docentes. A proposta é que a cada semana uma pessoa leve esse caderno para casa e, caso queira, também para outros lugares.

Propomos com o caderno andarilho cinco movimentos (ou mais)

- Movimento 1 – Exercício de espreira: **Fique alerta!** Escute (com todos os sentidos do corpo) o que se passa ao seu redor, em seus percursos, em uma aula. Busque em suas andanças e paragens algum pretexto para escrever **com** a sua docência.
- Movimento 2 – Exercício biografemático: **Escreva!** Pense essa escrita como um lugar para a experiência de si, como uma escrita que acontece ao passo que você escreve; não se preocupe em relatar ou contar algo, mas tome a escrita como um processo de dar passagem, como um modo de fazer existir algo que você ainda não sabe bem o que é ou aonde vai chegar.
- Movimento 3 – Deixe um **presente** para a escrita de quem lhe antecedeu (um escrito seu, uma imagem, um trecho de uma música, a indicação de um filme ou de uma produção artística, uma poesia, enfim, o que você considerar que pode compor com aquilo que essa pessoa escreveu).
- Movimento 4 – **Passa** o caderno andarilho para a pessoa (colega/docente) seguinte.
- Movimento 5 – Ao receber novamente o caderno andarilho, tente **articular** algo na sua escrita a partir do presente que deixaram para você.

Observação: O caderno pode seguir circulando enquanto funciona como potência para o grupo. Encontros podem ser agendados de modo que se possa, em alguns momentos, conversar sobre esse processo. Um caderno andarilho pode funcionar como um veículo disparador de desejos de encontro e de criação de outros espaços para uma experiência de si coletiva na escola.

A criação de um povo docência não vai funcionar se estiver atuando como uma obrigação, burocracia ou algo que vai sugar nossas potências de agir. Ao propormos forjar espaços para a criação de um povo docência, sugerimos essa ação como uma reivindicação de um espaço e um tempo para a produção de encontros potentes entre docências na escola, que possam funcionar como um meio inventivo e potencializador de estar/criar/pensar coletivamente, produzindo assim espaços de partilha e produção conjunta de estratégias que nos potencializem em nossos espaços de atuação. Cada povo docência deve ser forjado no coletivo, e cada coletivo é singular. Assim, cada povo docência deve pensar estratégias que acendam e mantenham o desejo de estar junto. Dessa forma, a principal pista que podemos oferecer é: experimente nos seus coletivos, só você poderá forjar o caminho mais potente!

➤ Espaços de criação na docência

Abordamos aqui o que chamamos de espaços de criação na docência trazendo alguns elementos para pensar o planejamento de ensino e a produção do plano de aula como espaços de criação não enrijecidos, com aberturas para acolher as imprevisibilidades e singularidades, abertos também às inserções de estudantes e colegas de área.

A avaliação também aparece aqui como um estímulo a parar, observar o que foi possível de ser construído, para, assim, rever percursos, planejar desvios e aprender de si em processo.

Planejamentos e combinações improváveis de uma aula

Competências gerais: 2, 6

Como você se prepara para preparar uma aula? O que você lê, vê, explora para esse processo de criação? Você pesquisa materiais pedagógicos específicos com olhar investigativo, observando estratégias discursivas, efeitos, defeitos e possíveis recombinações? Além do estudo de sequências metodológicas, didáticas e temáticas de livros sobre docência e ensino de artes, que outros elementos compõem seus planejamentos?

Mobilizando saberes anteriores

A partir de Sandra Corazza (2012), podemos olhar para as formações discursivas e não discursivas que ocupam nossos planejamentos, atentando para quando constituem obstáculos, quando nos ajudam a conectar ideias, quando e como interferem na execução de nossos planejamentos. Que discursos educativos fazem, por exemplo, que você sinta frustração? Quando e com que finalidade esses discursos impõem à aula a necessidade de silêncio ou de fala? Como eles demarcam o que e quando ensinar algo? Perguntarmos como utilizar os recursos educativos, mas também como eles nos atingem, como movimentam diferentes dinâmicas e necessidades ajuda a não acabarmos nos soterrando na busca de êxito em atividades e recursos idealizados por outrem.

Dando oportunidades às combinações improváveis, vamos tramando desvios, estirando cordas até seu esgarçamento, remendando estilhaços pelos espaços vazios entre eles, inventando nossos caminhos. Algumas vezes obtemos isso saturando saberes tradicionais, outras vezes esgotando críticas aos discursos de poder, outras, deixando de lado valores intelectuais em prol dos intuitivos (CORAZZA, 2012) e outras vezes ainda fazendo exatamente o oposto disso.

O cuidado necessário é não deixar que uma aula singular se perca em idealizações de aulas-clichês, encaixadas em molduras de “uma educação ideal”. Deleuze (2007) usa como exemplo o movimento de um pintor diante de uma tela branca. Segundo ele, uma tela branca não está vazia, mas saturada de tudo o que já foi dito e feito em termos de pintura. Para que algo singular possa ser produzido, o pintor necessita varrer essa tela até o ponto de abrir brechas, fendas para que algo ainda não dito possa aflorar.

Para que consigamos desenvolver uma aula “nossa”, precisamos de um planejamento que não inclua apenas conteúdos, métodos, objetivos e avaliação, mas que tenha uma postura de pesquisa de si e do mundo, fazendo que os deslocamentos (nossos e de estudantes), as escutas, os enganos e as escolhas sejam envolvidos nesse processo.

Lembrando ainda que a aula não se encerra após cumprido o seu horário. Ela continua em forma de dúvidas, curiosidades, autoavaliações que nos permitem voltar e continuar de outros modos. Justamente por não haver um acerto pleno é que nos colocamos em processo contínuo. Que bom que podemos voltar à mesma sala de aula e experimentar outros modos. Essa é uma grande oportunidade que a docência possibilita.



GUDMUNDSSON,
Sigurdur. **Colagem.**
1979.

CORTESIA GALERIA VAN GELDER, AMSTERDÃ, HOLANDA

Para desenvolver planos de aula que se abram aos processos de produção dos saberes e não apenas ao acesso a discursos prontos, necessito abandonar meus saberes anteriores? Certamente não é na negação de conteúdos construídos historicamente que nos tornamos artistas da nossa docência, mas no modo como os tomamos como narrativas possíveis, não maculadas, que podem ser re combinadas, reavaliadas e contextualizadas em sua produção de discursos.

Você provavelmente já estudou e desenvolveu projetos e planos de aula baseados na abordagem triangular, elaborada pela pesquisadora brasileira Ana Mae Barbosa. Essa abordagem surgiu como uma importante mudança nos caminhos percorridos pelo ensino de artes a partir dos anos 1980, assumindo maior compromisso com a cultura e a história, associando contextos sociais e estéticos na aprendizagem artística (BARBOSA, 2002), para além do livre fazer, priorizado até então. Essas mudanças abriram espaço, nas décadas subsequentes, para debates sobre multiculturalismo, cultura visual, descolonialismo e diversas outras inserções do social no ensino de artes, lançando desafios para que a educação das artes visuais priorizasse caminhos mais contextualizados e integrados aos contextos das comunidades.

Corazza (2011) indica algumas dessas diferentes posturas adotadas pelas pedagogias do século XX para tentar operar em conversa com os contextos vividos: enquanto teorias reprodutivistas questionaram formas pedagógicas voltadas unicamente à transmissão de conhecimentos de geração para geração, passando a defender a investigação científica no domínio do saber, surgiram também teorias educacionais emancipatórias, denunciando quanto essas reproduções do saber tendiam a linguagens dominantes e hegemônicas, exigindo do docente um posicionamento contestatório. Atualmente, com o pós-estruturalismo, é também enfatizada a necessidade de olhar para a educação como uma prática de produção cultural (CORAZZA, 2011). Com isso, há um reconhecimento de que os saberes expressos por nossas posturas na vida social carregam em seus processos visões de mundo respingadas de interesses diversos para além de uma dicotomia entre bom e ruim, dominador e dominado.

Diante dessas defesas, docentes muitas vezes adotam, equivocadamente, a ideia de que é melhor abandonar o planejamento por considerá-lo uma forma autoritária de ensinar, por acreditar que basta olhar para os interesses da turma e segui-los. Isso se dá quando se esquecem de varrer também os clichês do planejamento, buscando posturas que não o tornem sistemático e técnico em demasia (impossibilitando a entrada das imprevisibilidades).

Planejando, organizamos conteúdos, mas também discursos, experiências, posturas políticas e sociais, narrativas... Podemos colocar nossos planos em suspeição, entendendo que estamos implicados em interesses políticos e fabricações culturais que não são, de forma alguma, naturais. Esse planejamento envolve a manipulação de informações, mas também um estudo que instiga a produção de sentidos singulares que compõem com nossas vozes, vidas, histórias, experiências.

A **relação com o tempo** surge então como um grande desafio. Como organizamos os tempos de planejamento e de aula a fim de abrir caminhos para pesquisas singulares? Como inventar outros espaços-tempo, abrir fendas em rotinas sempre preenchidas, em tempos que não se dão a perder? Como modificar a velocidade, deixar-se afetar por perguntas sem resposta? Não se trata de diminuir a velocidade, andando mais devagar. Trata-se de inventar outras velocidades, de estar “entre”. Na sala de aula há um tempo cronometrado para que uma aula aconteça. Precisamos povoar esses momentos para que não nos tornemos reféns desse tempo, para que a experiência não se torne acelerada ou enfadonha, para que, como alerta Larrosa (2002), possamos construir uma educação a partir da relação experiência/sentido, condição na qual aprender não é apenas sinônimo de adquirir informações, mas também de permitir que algo nos aconteça. O excesso de informações, de opiniões, a velocidade e a falta de silêncio, segundo o autor, impossibilitam que a experiência aconteça. É preciso parar para aprender.



Como planejar uma aula que possibilite paradas, mesmo em um espaço curto de tempo? Como fazer que ela dure além de seu tempo cronometrado?

Produzindo perceptos e afectos em uma aula

Para que uma aula se faça experiência, não nos basta saber quais conteúdos são importantes, mas encontrar modos de envolver as pessoas em nossas proposições. Se buscamos saberes que ultrapassam a informação e não cabem em uma avaliação numérica, fazemos isso acreditando em aprendizagens nascidas de afectos. Deleuze e Guattari (1992) trazem os perceptos e os afectos como blocos de sensações produzidos por artistas. Para que uma arte passe a existir, é preciso que sua produção seja movimentada para além das percepções individuais e afetividades de quem a produziu. A obra pode ganhar outras potências quando se descola de quem a produziu e adquire, assim, vida independente, desprendendo-se da materialidade do objeto ou da identidade e se fazendo, desse modo, bloco de sensações. É por isso que nos deparamos com imagens tão instigantes feitas por artistas que usam objetos banais, os quais nunca nos atraíram a atenção dentro do cotidiano.

Os **perceptos** não são as percepções de alguém que escreve ou ensina ou organiza uma aula. Eles são a criação na ausência da autoria. Sensações que nascem de nossas ações, mas que não necessitam de nós para seguir se transformando. Os **afectos** são a passagem de um estado a outro (DELEUZE; GUATTARI, 1992), são devires, movimentos que fazem do saber um acontecimento, e não uma aquisição, pois possibilitam a criação de outros sentidos por aqueles que receberam seu toque. Perceptos e afectos acontecem naquele momento em que a aula perde a autoria, quando possibilita que estudantes sigam pensando, construindo, olhando para o mundo com outros questionamentos, mesmo quando já não se está na aula nem há uma avaliação em jogo.

Como produzir esses blocos de sensações na educação? Como movimentar perceptos e afectos em uma aula de artes?

Focar em ações cujos objetivos se voltem à criação coletiva, à experimentação da arte e da educação como provocadora de questionamentos, por meio de imagens, escritas, leituras que nos desloquem, pode fazer que o estado de dúvida adquira mais importância que a resolução de um problema, abrindo caminhos para a criação.



O que alimenta em nós o desejo de aprender quando ninguém está nos olhando, nos avaliando, nos julgando?
O que nos faz querer permanecer em uma aula?
O que nos move a seguir pesquisando e produzindo fora do espaço-tempo escolar?

Elizabeth Ellsworth (2012) é uma pesquisadora estadunidense que trabalha questões educativas com base na ideia de **aprendizagem de si em processo**. Segundo ela,

há um silêncio que demarca a fronteira entre o ensinado e o aprendido. A docência traria, assim, uma capacidade de lançar convites para que estudantes ocupem os intervalos entre uma imagem e outra, entre uma fala e outra, entre uma aula e outra, aprendendo coisas que não coincidem com o que lhes foi ensinado pois se estendem em outras direções.

Sugerimos, a seguir, alguns caminhos para a produção desses blocos, sem nenhuma intenção de que essas ações sejam tomadas como diretrizes de como produzir uma boa aula. Pelo contrário, as lançamos justamente nesse convite à continuidade, para que você crie suas brechas a partir e para fora das provocações trazidas aqui:

- Pense na **construção de repertórios heterogêneos**, que não se limitam a conteúdos, linguagens artísticas ou inserção no campo das artes, mas por zonas de interesse, que podem emergir de lugares, tempos, perguntas. Isso vale tanto para você explorar possibilidades diversas no campo das visualidades (do artesanato à arte clássica) quanto na área de Linguagens e suas Tecnologias, buscando temas culturais que não se limitam a apenas um conteúdo programático. O que um filme, uma caminhada, uma poesia, uma festa produzem no fazer de um plano de aula?
- Pense nos possíveis ordenamentos entre essas materialidades diversas, experimente **fazer conexões inesperadas**, juntando materiais aleatórios e exercitando relações entre eles. Por exemplo, em vez de classificar pela técnica que tal artista utiliza ou pelo posicionamento da história da arte, organize pelas distâncias que o corpo percorre na produção da obra, pelos odores que seus processos emitem, pelas texturas, pelos veículos de difusão etc. Que debates inusitados essas conexões possibilitam?
- **Lance perguntas** que funcionem como disparadoras de pensamento, e não como coletoras de informações a respeito das imagens. Isso diz respeito tanto às perguntas que você leva para a aula quanto às respostas que dará às dúvidas de estudantes. Perguntas que permitam pensar sobre o assunto, investigar possibilidades, explorar diferentes pontos de vista.
- **Evite atuar sempre no mesmo percurso de ação**. Evite reproduzir constantemente sequências que deram certo. Um dia você leva uma imagem ou vídeo, em outro você leva uma pergunta, em outro estudantes levam as imagens e perguntas. Em outros ninguém leva nada, e vocês constroem em conjunto o conteúdo por meio de um passeio, de uma meditação, de uma mudança no espaço. Não se fixe na ideia de que tem de haver uma teoria a preceder a prática, de que um debate precisa resultar em uma produção artística, de que é preciso antes contextualizar para depois acessar uma obra. Cada aula pede um caminho singular.

- **Abra espaço para outras inserções**, trazidas por estudantes. Tenha sempre objetivos, mas que esses objetivos estejam abertos aos imprevistos, permitindo que o grupo de estudantes se sinta parte do acontecimento de uma aula. Para isso, priorize objetivos que se voltem à criação de singularidades, e não a expectativas que determinem os limites do correto. Por exemplo, em vez de ter como único objetivo aprender o que é impressionismo, pense na construção do que pode ser uma impressão, para além das artes visuais, voltando-se aos usos do termo na contemporaneidade, acionando mecanismos de interesse e desejo (que pode saltar de uma impressão gráfica ao ato de impressionar alguém) antes de delimitar informações sobre obras e artistas.
- **Faça da pesquisa uma prática inerente ao aprender**. Não pense que você deve saber tudo e oferecer todas as fontes necessárias ao saber de cada aula. Incentive que estudantes explorem diferentes fontes, analisem quais oferecem dados mais interessantes e confiáveis, permitindo que inventem caminhos diferentes dos seus. Criem conjuntamente diálogos entre o que você leva e o que acessam e criam em outros contextos. Permita que cada aula seja um processo de criação, mesmo aquelas voltadas apenas ao debate, à leitura ou ao encontro com imagens.

VIVÊNCIA

(EM13LGG501)

Provocando e deslocando comportamentos em cotidianos automatizados

Sente-se em um local onde seja possível ver o fluxo de pessoas (na sua casa, na sua rua, no supermercado etc.). Anote como elas se movimentam. Onde elas permanecem por mais tempo? Que ações fazem automaticamente e quais são fruto de planejamento e organização?

Observe isso também em você. Como você se movimenta nesse local, que caminhos percorre nesses mesmos espaços?

Com essa observação, proponha alguma modificação no espaço – insira um obstáculo, ponha um espelho, mude um objeto de lugar... Note como as pessoas se comportam diante dessa alteração: quem não percebe? Quem se incomoda? Quem busca outras soluções em função da mudança? O que muda nas pessoas e em você com essa pequena modificação?

Agora pense nos processos das aulas que você desenvolve cotidianamente no ambiente escolar. Que movimentos já são feitos automaticamente por você e por estudantes? Experimente modificar algo justamente em meio a esses automatismos e perceba como isso afeta os percursos da aula.

CULTIVO

(EM13LGG102), (EM13LGG202)

Debates e planejamentos nascidos de uma narrativa inventada

Leve um objeto cotidiano e conte uma história sobre ele para a turma. Convença-a de que se trata de uma obra de arte, ou de um vestígio deixado por alguém com projeção local ou regional no mundo das artes, em uma *performance* presenciada por você, ou que é uma memória afetiva guardada de ancestrais de sua família. Em seguida, destrua esse objeto e perceba a reação do grupo. Converse sobre os discursos, sensações que envolvem uma visualidade para além de significados prontos. Depois, atente para os conteúdos que podem emergir dessa experimentação: arte conceitual, *fake news*, memórias, sonhos, linguagens artísticas etc. Elabore as próximas aulas tendo em vista as questões emergentes nessa conversa.

Teoria e prática em revezamento

Competências gerais: 1, 4

Quem nunca ouviu a frase “na teoria é uma coisa, na prática é outra”? Buscamos problematizar essa expressão, propondo uma abordagem da teoria e da prática que as tome de forma não apartada uma da outra na educação das artes visuais. Pensamos na ideia de revezamento entre teoria e prática como um possível exercício de criação e, portanto, não como meio de “fazer caber” uma instância na outra, mas como forma de manter viva e em movimento a criação de ambas. Convidamos ainda a pensar a prática e teoria não como opostos que separam pensamento e ação, mas sim como instâncias que reverberam uma na outra.



O que se produz a cada vez “entre” teoria e prática no contexto da educação das artes visuais?

Que formas de existir a arte e a educação das artes visuais foram criando para si nesse “entre”?



Em um processo de criação, qual é a importância dos encontros (contatos e contágios) com outras produções visuais, contextuais e conceituais? Que potências, que encontros essa “exterioridade”, antes renegada pela proposta escolanovista, pode acionar? Seria possível uma interioridade imaculada, que não fosse afetada e produzida ao mesmo tempo também por uma “exterioridade” e por um “fora”?

VIVÊNCIA (EM13LGG602)

Constelações dentro-fora

Converse com colegas sobre o que a obra *Traverse*, de Shannon Rankin, convida a pensar a respeito dos movimentos entre teorias e práticas. Como vocês observam tais movimentos em seus planejamentos de aula? Como a exterioridade “atravessa” a interioridade, e vice-versa? Que constelações e infinitos constituem o dentro-fora que compõe vocês e suas aulas a cada vez?

O campo da educação das artes visuais no decorrer do tempo passou por diferentes perspectivas de abordagem. Cabe mencionar que cada perspectiva emerge de solicitações de seu tempo e é movimentada por problemáticas que acionam sua criação. Movimentações entre teoria e prática vão, assim, produzindo modos de existência para a educação das artes visuais e criando, a cada vez, outras problemáticas que garantem que seu movimento não cesse.

Produzindo “entre”

Buscamos aqui falar do “entre”, pois pensamos que nele essas perspectivas são operadas em seus encaixes e desencaixes com as experiências cotidianas vivenciadas nas escolas, produzindo, a cada vez, o que se insinua como o ensino de arte no contexto educacional, em sua multiplicidade de modos de existir.

Em movimentos potentes de revezamento entre teoria e prática, outras problemáticas foram surgindo na educação das artes visuais ao longo das últimas décadas (a busca pelo aprender técnico, a abertura para o sensível, a necessidade de contextualização cultural, a preocupação com a polivalência etc.), acionando movimentos de criação de outras possibilidades de fazer existir aprendizagens no campo das artes.

Citamos aqui dois movimentos que sacudiram processos educativos em artes visuais e que germinaram outras potências no que diz respeito à presença e operação da teoria e da prática na educação das artes visuais: a livre expressão e a abordagem triangular. Movimentos que, como qualquer outra teoria, foram operados de diferentes modos, acionando potências e também alguns entraves.

A livre expressão, defendida pela Escola Nova, que começa a ganhar força na década de 1930 no Brasil, surge como uma reação à noção de cópia de modelos que vinha sendo adotada pela Escola Tradicional até então. A educação das artes visuais passa a abarcar a experimentação e a subjetividade de estudantes, que até então eram renegadas pela educação disciplinar e autoritária da tendência pedagógica tradicional.

A proposta da livre expressão gerou muitas potências, mas acabou gerando também um livre fazer muitas vezes interpretado como um “deixar fazer”, sem nenhuma interferência no processo, nem vinda de docentes, nem de outra referência externa. Acabavam sendo deixadas de lado, na aula de artes visuais, as possíveis conversações com produções visuais e conceituais já existentes para não interferir na expressão, na espontaneidade das produções de discentes. O “deixar fazer” acabou então em muitos casos sendo levado a um extremo em que tudo era permitido sem articular problematizações nesse processo.



SHANNON RANKIN

RANKIN, Shannon. *Traverse*. 2013. Acrílico e papel.

Na década de 1980, no Brasil, “a arte correu o risco de ser extinta do currículo escolar” em função de seu “contexto bastante desfavorável”, que envolvia “a formação deficitária dos professores, práticas tradicionais de cópias de modelo e desenho geométrico misturadas com a ‘técnica pela técnica’ e o ‘livre-fazer’” (ZORDAN, 2005, p. 4). Iniciaram-se, então, alguns passos, frutos da organização, da luta e da movimentação de profissionais da arte-educação no Brasil em direção à reivindicação da arte como uma área de conhecimento com conteúdos próprios. A arte, então, como área de conhecimento, passou a abarcar concepções que implicam a inclusão do estudo e visualização de obras artísticas.

Ana Mae Barbosa teve importância ímpar nessas movimentações e nos estudos pós-modernos de arte-educação no Brasil, ao dar consistência à Abordagem Triangular numa educação das artes visuais que implica:

- ver: fazer presentes, nas aulas de artes visuais, imagens de obras artísticas por diferentes meios: reproduções em livros, *slides*, proposta de visitas a museus ou outros locais que abriguem obras artísticas;
- contextualizar: pensar o contexto em que a obra foi produzida, bem como instigar conexões e conversações com o contexto dos estudantes;
- produzir arte: experimentação empírica com o que era suscitado pelas obras vistas.

A Triangulação, proposta por Ana Mae, passa então a envolver a presença, nas aulas de artes visuais, de experimentações de ordem teórico-práticas.

PARA OUTRAS CONEXÕES

Você gostaria de ler/ver mais sobre essas perspectivas e mudanças que permearam o contexto da educação das artes visuais no decorrer do tempo? Indicamos:

- Vídeo: **História do Ensino da Arte no Brasil**, com falas de Ana Mae Barbosa, Lúcia Gouvêa Pimentel, Noêmia Varela. Publicado em 2012 pelo Innovatio Laboratório de Artes e Tecnologias para Educação, vinculado à Escola de Belas Artes da UFMG. Visite também o item “História do ensino da arte”, na Bibliografia comentada no início deste livro.

A separação entre teoria e prática tem atravessado de diferentes modos as experimentações educativas com arte nas escolas na contemporaneidade. São recorrentes planejamentos dados em torno de um fazer, muitas vezes desconectado de conceitos, textualidades, leituras e investigações. Ou então um denso trabalho teórico, que, de tão objetivo, pouco espaço deixa para experimentações de outras ordens.

É comum haver também certa pretensão de que se um trabalho conjunto entre teoria e prática acontecer, ele deva promover um encaixe perfeito da teoria na prática ou da prática na teoria, como uma constatação uma da outra, ou uma resposta correta e sem ruídos que fecha os poros da experimentação e de uma aprendizagem singular que poderia acontecer “entre”. Apostamos assim, muitas vezes, nas teorias como essas explicações de mundo imaculadas e inequívocas, mas esquecemos ao mesmo tempo que as realidades, assim no plural, nas quais são operadas estão em constante movimentação e produção.

Assim, ao se produzir essa lacuna de desencaixe entre o que a teoria diz e os resultados improváveis que podem se produzir com sua experimentação, muitas vezes consideramos isso algo negativo, como um erro ou uma falta, e, desse modo, perdemos a oportunidade de habitar essa brecha de desencaixe entre uma e outra e extrair daí potências de diferenciação de uma e outra. Perdemos, assim, a possibilidade de fazê-las vibrar e viver de outros modos. Nesse “entre” produzido pelos ruídos e desencaixes de teoria e prática, produzem-se/criam-se coisas, mundos, modos de agir e pensar.

Experienciar teoria e prática em revezamento pode ser um modo de nos relacionarmos habitando esse “entre”, tomando o desencaixe não como algo ruim, mas como uma potência, como algo que nos permite movimentar uma e outra a partir do que elas não são ainda, em um revezamento que possa acionar faíscas para criação do que ainda não se sabe sobre essas teorias e práticas.



Como um revezamento entre teoria e prática pode acionar uma suspensão em nossas certezas e nos automatismos do nosso corpo?

Se considerarmos a teoria não uma verdade fechada ou sacralizada, poderemos entendê-la sempre localizada, tornando-se assim relativa a determinada condição de surgimento que é sempre parcial. Ela pode até ser aplicada em algum outro local (próximo ou distante), em outra experimentação, mas essa aplicação não sugere uma relação apaziguada, de semelhança, entre elas. Como afirma Gilles Deleuze em conversa com Michel Foucault no livro *Microfísica do poder*, a prática se torna, assim, “um conjunto de revezamentos de uma teoria a outra e a teoria um revezamento de uma prática a outra. Nenhuma teoria pode se desenvolver sem encontrar uma espécie de muro, e é preciso a prática para atravessar o muro” (FOUCAULT, 1998, p. 69-70).



ACERVO DA ARTISTA

EU, Adrianna.
Suspensão. 2007. Taco de madeira e linha.
Santa Teresa, RJ.

Podemos tomar a leitura como prática de pensamento, não como um receituário de como proceder, mas como um convite a pensar e criar nossas próprias estratégias de ação em meio à vida? Como pôr em jogo a nós e a nossas verdades naquilo que lemos? Como raspar as palavras do texto para nos colocarmos nele e na experiência da leitura, praticando nossa singularização naquilo que lemos?



Como trabalhar uma aula de artes visuais que envolva conceitos e elementos de ordem teórica e prática sem que haja um momento só para teoria e um momento somente para a experimentação com um fazer? Como uma pode acionar movimentos na outra nesse processo?



MARILÁ DARDOT - INSTITUTO INHOTIM, MINAS GERAIS

DARDOT, Marilá. **A origem da obra de arte.** 2002-2011. Inhotim, Minas Gerais.

Produzindo atravessamentos entre práticas e teorias

Desafiamos você a listar elementos que costuma pensar como algo de ordem prática e outros que costuma pensar como algo de ordem teórica. Como seria operar esses elementos que você colocou como teóricos de maneira prática, e como seria trabalhar os elementos que você listou como práticos de maneira teórica? Vamos experimentar?

A seguir listamos também algumas palavras, entretanto sem delimitá-las como experimentações práticas ou teóricas... Caberia pensá-las apenas por um viés? Trace algumas possibilidades de trabalho teórico e prático com essas palavras, pensando como teoria e prática podem arrastar as concepções que essas palavras carregam para outros possíveis, ainda não imaginados. Você pode listar também outras palavras que considerar potentes para pensar e operar esse exercício.

ESCRITA. PESQUISA. PENSAMENTO. ESCULTURA. PINTURA. DESENHO. INSTALAÇÃO. AÇÃO ARTÍSTICA. PERFORMANCE. LEITURA. IMAGEM. HISTÓRIA DA ARTE. CRÍTICA. EXPERIÊNCIA ESTÉTICA. PROBLEMATIZAÇÃO. CRIAÇÃO.

Revezamento entre teorias e práticas com imagens

Selecione algumas imagens (de arte ou não, em movimento ou não) e pense formas de propor encontros a estudantes que oportunizem experienciá-las tanto de um modo teórico como prático. Atente para o que é possível criar com essas imagens em meio a essas experimentações.

Caminhos e encontros na avaliação **Competências gerais: 6, 9**

Abordaremos aqui uma avaliação formativa e processual na qual docentes também se incluem. Uma avaliação que não se restringe a possíveis instrumentos avaliativos (portfólio, diários, narrativas...), mas que se expande em um exercício de escuta, de espreita e problematização do que atravessa o cotidiano docente e discente.

Por que falar em avaliação frequentemente remete ao medo do erro, tanto por quem avalia quanto por quem tem seu aprendizado avaliado? Talvez porque nos habituamos a uma avaliação tradicional que destaca os erros e direciona os acertos. Quanto mais você erra, mais se distancia da tão aclamada nota 10. Os excessos, as diferenças, os desvios não cabem nessa avaliação, não há espaço para se tirar 11 ou se desviar de uma linha reta que oscila entre 0 e 10, inventando outros números possíveis.

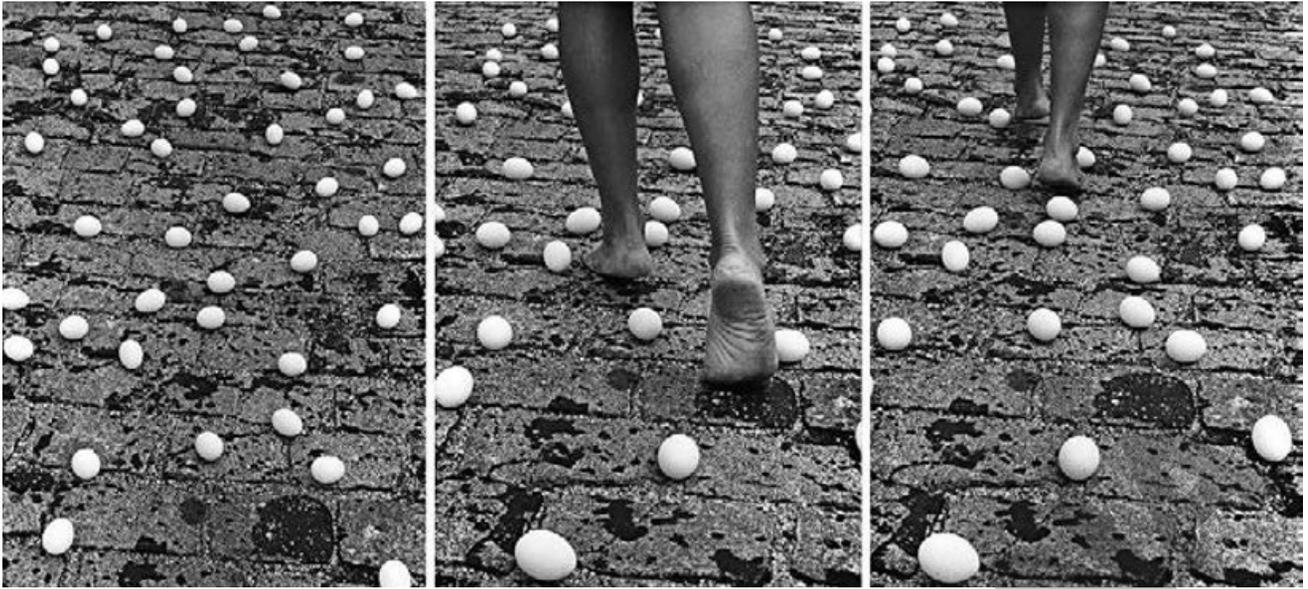
Pensar a avaliação como ferramenta produtiva e não niveladora é um passo importante para nos desprendermos de uma educação hierárquica, em que docentes, que detêm um saber, analisam quem pode ou não passar para uma próxima etapa. Busquemos, em vez disso, uma avaliação que nos permita olhar para os processos educativos como um acontecimento orgânico, movimentado por docentes, discentes, escola, conteúdos, e também atento aos contextos sociais e históricos que fazem que diferentes coisas possam ser ditas e feitas de certas maneiras, onde brechas favoreçam caminhos singulares, únicos para cada aprendiz.

A pesquisadora Irene Tourinho (2010) propõe, com base em Lúcia Pimentel, algumas características que envolvem a avaliação. Dentre elas, destacamos:

- ser processual;
- incluir valores éticos e juízos de valor;
- necessitar de cumplicidade e colaboração;
- ser dependente do contexto e das circunstâncias;
- considerar as trajetórias pessoais;
- focar na qualidade da aprendizagem, no desenvolvimento de novas práticas e no acompanhamento do processo pedagógico.

Tendo em vista esses fatores, organizamos os caminhos a serem percorridos nesta seção, a fim de tomarmos a avaliação como ferramenta que favoreça a criação de modo colaborativo, sensível e suave.

Avaliar para produzir caminho



ANNA MARIA MAIOLINO/GALERIA LUISA STRINA

MAIOLINO, Ana Maria. **[Sem título]**. Série Interações. 2013.

Uma avaliação formativa nos possibilita um interesse nos percursos de aprendizagem, e não simplesmente em julgamentos de competências. Essa atenção envolve o acompanhamento dos processos de construção de saberes em curso, para que estudantes e docentes tenham a oportunidade de rever suas escolhas, construir possibilidades, refazer o que for necessário, sem a pressão de um número reprovando cada passo de suas condutas ou atestando seus acertos.

Para que isso ocorra, precisamos pensar em outras relações entre tempo e avaliação, de modo que esta não seja colocada como encerramento de um ciclo, mas possa se diluir ao longo dos processos, integrando-se às próprias dinâmicas de aprendizagem. O que acontece quando pensamos uma avaliação que não se exerce como ferramenta de controle, levando aprendizes ao medo de “pisar em ovos”? Apostamos na possibilidade de instigar perguntas sem respostas únicas, convidando à elaboração de outras perguntas, estimulando processos múltiplos de aprender.

A avaliação em processo permite acompanhar os caminhos que nossas escolhas tomaram quando se encontraram com as diversidades e adversidades da sala de aula e, a partir daí, tomar decisões sobre suas continuidades. Avaliar e avaliar-se, nessa perspectiva, é não se contentar em repetir os mesmos caminhos e chegar aos mesmos resultados, é viver e estar atuante na vida, com atenção ao que acontece e fazendo que algo novo aconteça.

Imagine, por exemplo, que você desenvolve com estudantes um projeto sobre a arte produzida no bairro da escola, conhecendo artistas, mapeando locais, reconhecendo técnicas, materiais, temáticas, estudando dificuldades e es-

tratégias de sobrevivência na área artística etc. Uma avaliação tradicional poderia se voltar a uma série de perguntas que testassem o conhecimento de estudantes sobre os dados coletados e se encerrar por aí. Já uma avaliação inerente ao processo poderia se articular para que cada novo achado (uma nova referência artística, uma nova problemática, um novo local) pudesse gerar outras perguntas e encaminhamentos, fazendo que diferentes estudantes produzissem conhecimentos diversos sobre a arte local. A partir dessas diferenças, você poderia discutir o que as gerou, refazer perguntas, somar possibilidades a partir dos achados e caminhos de colegas. Note que, nesse processo, não há uma figura educadora determinando quais conhecimentos devem ser validados, porque, em vez disso, o papel da intervenção docente é indicar discordâncias, sugerir caminhos, fazer que estudantes construam seus próprios percursos de aprender. Mesmo que o término desse projeto envolva a produção de um mural na escola ou um trabalho visual individual, este não virá como resposta ou aplicação do que se aprendeu, mas como criação a partir de um conjunto de saberes e desejos construídos coletivamente.

Às vezes as manifestações do aprendido não se dão por uma resposta falada ou escrita ou desenhada. Há a chance, no projeto que abordamos anteriormente, por exemplo, de discentes não conseguirem desenvolver um mural com o nível técnico desejado. Às vezes é pelo gesto, pela ação, pela conversa sobre outro assunto que as reverberações de um aprendizado ocorrem. Limitar a avaliação do saber a uma ferramenta aplicada em um dia específico é uma lógica reprodutivista excludente. Há diferentes tempos para o aprender, e esses tempos nem sempre coincidem com o tempo cronológico do calendário escolar.

Avaliar para aliar

Você já notou que o verbo “aliar” habita a palavra “avaliação”? Aproveitando essa coincidência linguística, podemos pensar a avaliação como uma aliada do aprender, num processo contínuo de formação, como um conjunto de estratégias que podem nos movimentar como docentes, remexendo as paisagens que nos compõem, abrindo possibilidades para processos de criação de si na docência. Av[aliar] é acompanhar, em aliança, um processo de aprendizagem. Para isso, é importante que não a façamos operar em um contexto individual, de docente para estudantes, mas que possibilitemos a ela alianças com os diversos compostos dos processos de aprendizagem para que se volte a estratégias de potencialização dessas aprendizagens, e não ao julgamento de seus resultados.

Em vista dessa potencialização, além das ações de estudantes, cabe olharmos para nossa atuação docente, para nossas metodologias, nossos repertórios, nossos discursos e para como eles chegam a cada estudante, que possui também seus repertórios, seus desejos, dificuldades, motivações, posturas. Além disso, uma avaliação como aliada não desconsidera como essas relações docente/estudante se movimentam tendo em vista a infraestrutura da escola, o tempo de aula, as ferramentas disponíveis, as diretrizes educacionais etc. Assim, podemos também avaliar os sistemas educativos e suas políticas educacionais para além da constatação de sua eficácia, mas pensando, processualmente, o que elas potencializam e onde podem ser ampliadas ou modificadas em vista da educação que desejamos exercer.

Nesse sentido, vale lembrar que, com o novo Ensino Médio, nos deparamos com o desafio de produzir uma educação integrada com outros campos do conhecimento, dialogando de maneira menos disciplinar. Quando nos aliamos a colegas de área, precisamos pensar conjuntamente em ferramentas que favoreçam essa integração. Resolver essa questão por meio de uma avaliação única que vise somar todos os conteúdos pode tornar essa experiência densa e difícil para cada aprendiz. Pensar em aliança é buscar a construção de processos dialogados, em que estudantes debatam quanto os saberes das diversas áreas podem não só se somar, mas se conectar, se complementar e abrir possibilidades inusitadas de relação que produzam aprendizados singulares. Partir de uma questão comum, nascida de um filme ou de uma festa popular, por exemplo, pode ser um caminho de abertura para a inserção de diversos campos de pesquisa. A avaliação, nesse processo, não será de julgamento individual, mas de como o trabalho coletivo gerou possibilidades de criação com base no problema proposto, integrando conhecimentos diversos sem, necessariamente, discriminá-los como de um ou outro campo.

VIVÊNCIA (EM13LGG604)

Produzindo transdisciplinaridades com um filme

Escolha um filme que movimente seus pensamentos. Não é necessário ser um filme sobre artes ou artistas.

Elabore, com colegas de área, uma pergunta em comum para movimentar uma conversa após a exibição (pode ser uma pergunta que convide ao estabelecimento de relações entre o filme e questões da vida, da escola, da política, da sociedade). Faça que essa pergunta alimente debates inquietantes sobre a vida contemporânea.

Depois, planeje com colegas de área como realizar produções coletivas que explorem essas inquietações por meio dos conhecimentos específicos de cada campo. Em Artes Visuais, dependendo do tema do debate, podemos pensar na produção de fotografias, na realização de *performances*, na produção de panfletos, na criação de cartões-postais etc.

Finalize esse processo organizando uma exibição do filme para a comunidade escolar, acompanhada da distribuição de impressos ou de uma exposição com as materialidades produzidas nas aulas. Após essa experiência, experimentem desenvolver, cada qual na sua disciplina, planos de aula utilizando os materiais produzidos e distribuídos por vocês.

Avaliar para aprender a criar

SUSANNA BAUER



BAUER, Susanna. **Restoration IX**. 2020. Folha de magnólia e fio de algodão. 34 cm x 28 cm.

Sem o estabelecimento de respostas absolutas, sem a dicotomia entre quem avalia e quem é objeto da avaliação, o processo de aprender abre possibilidades de criação e atravessamentos na produção coletiva. Os desvios, nessas perspectivas, não são vistos como erros, mas como desafios a serem repensados ou aproveitados para novos direcionamentos da produção, se assim considerarmos pertinente.

Isso significa não olhar sempre para os erros de percurso como algo a ser corrigido. Quantos trabalhos artísticos e experimentos científicos nasceram de aparentes erros de pesquisa? A mudança nos processos educativos não nasce apenas com o intuito de eliminar um erro, mas também pode decorrer do próprio fluxo de criação, quando percebemos que os caminhos imprevistos se mostram tão ou mais produtivos e pertinentes do que aqueles que prevíamos no início do percurso.

Pensamos, assim, em uma avaliação que não antecipa resultados, mas que se volta às diferenças geradas nos processos. Em vez de perguntas como “O que estudantes conseguiram aprender?” ou “O que faltou aprender para completar esse saber?”, voltamos nossas indagações para “Que universos conseguimos criar com nossas aprendi-

zagens?” ou “O que é necessário ainda aprender para podermos contribuir com essa criação?”.

Em vez de cobrar que se saiba responder a questionários, podemos provocar a dúvida sobre o modo como os discursos nos chegam. Olhar obras de arte não nos serve apenas como inspiração, como se toda arte precisasse ser venerada. Podemos questionar verdades do mundo e da própria arte a partir dos encontros com ela, gerando não apenas experimentos plásticos, mas criações de ideias que modificam nossas posturas sobre as coisas do mundo. Isso torna o revezamento entre teoria e prática, apresentado anteriormente, algo vivo e diluído ao longo de um mesmo fazer.

Abordamos, assim, a avaliação como possibilidade de **questionamento**, tendo em vista a diferenciação feita por Deleuze e Parnet (1998) entre a questão e a interrogação. Para Deleuze, quando se produzem interrogações, como o que faz a mídia televisiva em alguns programas de entrevistas, fecha-se na opinião das pessoas, sem ressonâncias, focando na elaboração de respostas fixadas e preestabelecidas. Já quando se produz questionamento, para além de ouvir opiniões, aproximamo-nos da criação, pois podemos provocar a transformação de uma questão em outras questões, criando conexões que podem gerar outros direcionamentos sobre situações, obras de arte, imagens, objetos estudados.

Uma opinião pode se resumir a uma resposta do tipo sim ou não ou se fechar em apenas uma resposta correta, fazendo que se busque corrigi-la sempre que assumir direções inesperadas. Mas uma avaliação como questionamento atua como disparadora de observações e escutas atentas ao dia a dia escolar, incentivando a varredura de clichês que esvaziam a criação e produzem discursos endurecidos. O questionamento provoca a inquietude de quem aprende. Aprender torna-se processo de criação, de invenção de possíveis existências para si no mundo.

VIVÊNCIA (EM13LGG601)

Criando possibilidades narrativas para um livro de história da arte

Observe as obras em destaque em um livro tradicional de história da arte e questione: por que elas recebem esse destaque? Que narrativas de sucesso elas expressam? Que perfil de artista elas expõem (homem, branco, rico)? Que tipo de processo de produção elas envolvem (saber nato, precisão técnica, autoria individual)? Que discursos elas legitimam? Esses discursos são expostos pelas obras, por artistas, pelo texto do livro ou pelo modo como eles me afetam?

Como eu definiria a arte considerando tanto o que o livro expõe quanto o que ele escolhe não priorizar? Que outras artes poderiam existir na história se essas questões tivessem sido trabalhadas de um modo diferente? Reorganize as narrativas desse livro, mude sua ordem de apresentação, escolha outras obras, artistas e períodos para destacar e discuta com colegas docentes que outros discursos históricos você conseguiu criar apenas com essas mudanças de prioridades. Pense a avaliação baseada nessa experiência. Como você avaliaria as aprendizagens inventivas que acabou de construir para além do que o livro lhe oferecia?

Avaliar para produzir multiplicidades



KATIA KUWABARA

É difícil pensar a avaliação em uma área de conhecimento que envolve processos de criação singularizados. Uma avaliação nos moldes tradicionais é a resposta mais imediata a ser dada quando nos pautamos na organização historicamente abordada pelo sistema escolar, organizado por etapas lineares, com um conjunto de conteúdos a cumprir e uma comprovação numérica do nível de conhecimento alcançado. Ferramenta de vigilância e punição. Também meritocrática, com as famosas medalhas dadas a estudantes com maiores notas.

Pensar a avaliação processualmente é entender que, mesmo dentro desse sistema aparentemente linear, cada estudante traz a esse percurso determinada bagagem, composta de linhas vindas de diversas direções, com diferentes espessuras, fragilidades, marcas e nós. Bagagem que foi revirada e redesenhada a partir das capacidades e disposições que teve para produzir. Nivelar uma totalidade de estudantes utilizando um mesmo critério é ignorar essa bagagem. Adotar uma postura que considere o conhecimento processo único e linear nos levaria a um pensamento de níveis em que cada estudante iniciaria a aprendizagem em dada classificação, cabendo ao trabalho docente complexificar ou simplificar exigências a partir dessa variação. Mas e se, em vez de níveis, pensarmos essas variações como multiplicidades, como os caminhos do saber que seguem linhas diversas, que nem sempre se cruzam nos mesmos pontos? A partir daí podemos estabelecer, com a educação, diálogos e criações em suas heterogeneidades, enriquecendo os processos educativos e orientando estudantes para a atuação e criação de mundos diversos.

Algumas ferramentas favorecem esse acompanhamento de maneira mais processual e múltipla. Portfólios, diários e narrativas (que podem ocorrer por falas, escritas, imagens, vídeos etc.) são elementos selecionados para exploração ao longo deste livro justamente por serem caminhos inventivos que incluem aprendizes em suas próprias avaliações (autoavaliação), além de facilitar avaliações conectadas entre os diversos campos da área de Linguagens e suas Tecnologias. São processos que podem possibilitar saberes não hierárquicos (pois se abrem a produções diversas para além do que foi ensinado), não lineares (pois cada estudante organiza seu aprender considerando repertórios de diversos tempos e lugares) e inventivos (pois cada aprendiz planeja seus próprios modos de apresentação visual e narrativa).

DERDYK, Edith. **Metragem**. 2011. Exposição Lições da linha. Sesc Bom Retiro, São Paulo. Instalação.



Os processos metodológicos que desenvolvimento permitem que a avaliação ocorra constantemente? As aulas envolvem problematizações, diálogos, produções, criações que dialogam com estudantes e possibilitam que exponham suas potências e fragilidades? Como esses processos são sentidos por estudantes? Há possibilidades de continuidade e revisão? Há espaço para argumentações e mudanças?

Outras ferramentas mais tradicionais, como seminários, entrevistas, questionários, cadernos de arte, também podem encontrar espaço nesses caminhos, desde que não sirvam somente à constatação do saber, mas se aliem, combinados ou alternados, para nos auxiliar no acompanhamento dos processos de aprendizagem, não só de cada estudante individualmente, mas tornando viáveis diferentes rumos para a docência em processo, o que inclui metodologias, políticas, organizações curriculares e estratégias inter/transdisciplinares.

Avaliar os critérios de avaliação

Os modos como escolhemos avaliar envolvem discursos, objetivos, subjetividades. Se nossos objetivos forem limitantes, a avaliação também o será. Entendendo nossos propósitos, sabemos para onde olhar para acompanhar a aprendizagem. A ferramenta avaliativa, por si só, não indica o que e como se aprende. Isso depende dos critérios que utilizamos, da atenção que dedicamos a cada aspecto e da maneira como encaminhamos a continuidade. Pensar que há sempre continuidade, aliás, é uma postura que torna a avaliação menos sentenciosa.

Avaliar faz parte de nossas vidas para além do sistema escolar. Como nos lembra Tourinho (2010, p. 2.094), “avaliamos nossa imagem – do corpo à roupa – nossa voz, gestos, olhares. Nem sempre somos bem-sucedidos nessa avaliação e, certamente, a avaliação que fazemos pode ser bem diferente da avaliação que fazem de nós”. Isso ocorre porque nos pautamos em critérios diversos, que podem não ter o mesmo peso para diferentes pessoas que avaliam.

Se, por exemplo, solicitamos a estudantes que apresentem um seminário ou respondam a uma pergunta em público, essa proposta pode ser feita como um teste, uma exposição constrangedora de suas dificuldades de maneira disciplinadora. Mas, se trouxermos isso junto de um trabalho de respeito e aprendizagem colaborativa, essa

abordagem pode ser encarada como uma oportunidade de exercício de argumentação, de troca, de diálogo para ampliação dos saberes.

Tourinho (2010) fala da importância de não reduzirmos a aprendizagem a apenas uma ação. O trabalho educativo, segundo ela, envolve um “conjunto de ações” que passam pelo conhecer, pelo avaliar e pelo ajudar. Não apenas conhecer cada estudante, mas construir uma relação coletiva durante o processo que permita que sejamos capazes de utilizar e criar as ferramentas que melhor favoreçam uma orientação de aprendizagens.

Um caminho interessante para uma avaliação mais aberta ao diálogo é a prática constante da autoavaliação, tanto por estudantes quanto por docentes. Tourinho (2010, p. 2.098) alerta, entretanto, que “a autoavaliação não escapa aos mecanismos disciplinares, pois alguém fará a avaliação da autoavaliação”. Com isso, ela lembra que, mesmo na autoavaliação, há mecanismos de poder envolvidos, ao passo que nossas subjetividades se compõem por uma série de crenças, organizações e disciplinas que fazem que, muitas vezes, apliquemos em nós alguns critérios que inibem nossas capacidades inventivas.

Não basta inserir a autoavaliação como ferramenta educativa, é importante que essa prática envolva um olhar atento sobre si, sobre o que se considera importante aprender, sobre quanto somos capazes de revisitar nossos processos e aprender com eles. Avaliar a si é aprender sobre si em processo, perceber o que podemos fazer diferente para atender aos objetivos almejados e também reavaliar nossos objetivos quando necessário, ver se ainda estão funcionando como potência ou se estão se mostrando como entrave para a locomoção. A autoavaliação não precisa se tornar uma ferramenta de culpa nem de libertação, mas uma possibilidade de indagar, problematizar e investigar como nossos procedimentos e atitudes se reverberaram naquilo que construímos ao longo de um processo educativo.

CULTIVO (EM13LGG204)

Para pensar uma autoavaliação

- Quando senti satisfação com o que aprendi?
- O que aprendi e o que me permite notar esse aprendizado?
- Como o que aprendi se relaciona com as posturas e atitudes que tive no percurso de aprendizagem?
- Como minhas ações interferiram na aprendizagem de outras pessoas?
- Que escolhas tive que fazer no desenvolvimento dos trabalhos/processos?
- O que poderia ter sido diferente nesse percurso?

Você pode incluir outras perguntas que se relacionem com observações de si em processo e perspectivas futuras para aprendizagens inventivas, evitando fazer disso um julgamento sobre o que se é ou o que se deveria ser para atingir um saber preexistente.

Tempos e espaços das artes visuais: movimentos e resistências culturais



© JOHANNA GOODMAN 2019 - COLEÇÃO PARTICULAR

GOODMAN, Johanna. **Prancha nº 90**. 2019. Série Imaginários da Cidade. Colagem, 30 cm × 40 cm.

- Que conexões são possíveis entre diferentes tempos e espaços ocupados e produzidos pela arte?
- O que a arte de ontem pode dizer sobre o que vivemos hoje?
- Que territórios a arte nos convida a habitar/criar?
- Que deslocamentos podemos produzir nas histórias da arte ao olhá-las por outros vieses?
- Que outras janelas são possíveis de serem forjadas na história da arte e em concepções mais engessadas de arte junto das movimentações de nossas experiências educativas?
- Que histórias outras podemos contar/criar com a arte?
- Que possibilidades outras nascem ao conectarmos distâncias temporais e espaciais das artes visuais?

Ao observarmos algo através de uma janela, essa visualização dependerá muito de nossa posição em relação a ela. Se tratarmos como janelas os modos como percebemos os movimentos artísticos e culturais que acontecem ao nosso redor, há várias conversações possíveis. Às vezes teremos janelas altas, um tanto inalcançáveis ou que exigem que subamos em um móvel para enxergar o mundo, ou melhor, parte dele. Outras se abrem deixando bastante vento passar. Há as que têm um parapeito confortável que convida ao toque ou ao descanso dos braços sobre ele. Há as emperradas, as quebradas, as que têm um ninho de passarinhos na caixa da persiana... Há a janela do apartamento, do escritório, lá nos últimos andares do prédio, por onde passam as aves, e de onde se vê de longe o mundo passar em miniatura; há aquela que está no térreo, de frente para a rua, com vasos de flores e uma distância da calçada que possibilita até mesmo um abraço entre pessoas que estão em cada um dos lados.

São diversas as condições estabelecidas por essas janelas. Essas possibilidades de relação janela/arte/cultura nos movimentam a pensar em como nossas experiências são parciais e múltiplas. Por mais que nos debrucemos colocando o corpo para fora da janela o máximo possível, nosso alcance visual do que está do outro lado estará de algum modo ainda conectado ao que ela oferece, e às paredes onde ela se encontra. Não é possível abranger um todo, pois qualquer tentativa de determinação de uma totalidade envolve escolhas, metodologias, processos que talvez deem conta apenas temporariamente de realidades que não cessam de se modificar, pois tanto o modo pelo qual experienciamos a vista da janela quanto a própria paisagem que enxergamos permanecem em constante variação. O que podemos fazer a partir daí é forjar outros ângulos, atentando para como essa janela contempla as necessidades de relações que cultivamos com nosso entorno.

Podemos, também, investigar possibilidades de produzir outras janelas-artes, janelas-culturas. Se as janelas das casas são, em geral, instaladas em um lugar fixo e necessitam de um cuidadoso (e oneroso) trabalho de reforma para serem transferidas ou reconfiguradas, as que construímos em nossas relações com o mundo podem ser transformadas todo dia, toda hora. Nem sempre este é um movimento fácil, mas é o que nos permite inventar e experimentar outras perspectivas, outros modos de nos relacionarmos. Ao assumirmos essa provisoriamente e flexibilidade, que janelas abrimos em nossa formação como docentes de arte, com nossos modos de produzir uma aula?

Com essas provocações, buscamos pensar vias de abordagem que possam alimentar nossas relações com imagens de arte de diferentes tempos e espaços. Com elas buscamos também problematizar algumas visibilidades e invisibilidades produzidas por uma história da arte dita oficial, pensando também nas visibilidades e invisibilidades que atravessam nosso cotidiano, nossos bairros e comunidades. Buscamos trazer elementos para pensar a cultura por um viés plural e não apartado das nossas vivências cotidianas.

Uma experiência educativa em artes visuais que considere influências artísticas enraizadas culturalmente, e que problematize essencialismos e hierarquias, pode produzir uma relação diferente com os saberes, fazeres e visualidades que fazem parte do cotidiano de estudantes e da comunidade ou bairro onde vivem. Que experiências artísticas e estéticas podem ser acionadas ao trazermos para a conversa o espaço e o tempo que muitas pessoas dedicam a uma produção artesanal, à realização coletiva de um festejo popular, à fruição de uma série, um filme, uma história em quadrinhos ou um jogo?

Como você percebe essas movimentações de produções visuais e coletivas em seu bairro ou comunidade? Como elas poderiam permear suas aulas de artes visuais?



ISBN 978-65-5779-550-7



9 786557 795507