

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE ARTES
MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES

SIBELE LEMES GIRVENT DEU

EXPRESSÕES POPULARES EXPERIENCIADAS NA FORMAÇÃO,
PRÁTICA DOCENTE E PROCESSO CRIATIVO



Uberlândia-MG
2020

SIBELE GIRVENT

EXPRESSÕES POPULARES EXPERIENCIADAS NA FORMAÇÃO,
PRÁTICA DOCENTE E PROCESSO CRIATIVO

Dissertação apresentada à Banca Examinadora, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre no Programa de Pós Graduação do Mestrado Profissional em Artes (PROF- ARTES), na linha de pesquisa: Processos de ensino, aprendizagem e criação em artes do Instituto de Artes (IARTE) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Elsieni Coelho da Silva.

Uberlândia-MG
2020

GRADICIDA: agradecimentos

Agradeço a Deus por me dar forças para seguir o caminho da busca pelo conhecimento sem medo de errar.

A Sônia Gardini (*in memorian*), minha mãe, que sem querer foi a pessoa que me introduziu no meio docente e fez eu ir em busca dos meus sonhos e objetivos, independentemente dos obstáculos.

Ao meu marido Fabian, pela paciência de dias e noites dedicadas aos estudos e à escrita, pelo carinho e compreensão em todos os momentos.

Aos meus filhos Nina e Jean, por tantos períodos de ajuda, compreensão e carinho, incluindo almoços e jantares carregados de sufoco, coisas que só os dois podem entender.

Ao meu querido padrinho e amigo Sérgio Naghettini, por ter me incentivado desde o início e acompanhado o meu percurso.

Aos meus amigos Daniel e Amanda, por tantas ocasiões necessárias para a sobrevivência de um ser humano no mestrado: palavras de apoio, ombro amigo, conselhos etc.

A Marcel Esperante, pela ajuda bibliográfica e acadêmica.

Aos colegas de orientação Wadson e Edna, pelas conversas maravilhosas e pelas muitas trocas de experiências.

À minha irmã e amiga Renata Ramos, pela sua imensa ajuda psicológica, moral e afetiva. Além do mais, pela sua contribuição como revisora.

Aos professores do Prof-Artes, por proporcionarem novos olhares sobre a Educação e, principalmente, por incentivarem novas práticas artísticas.

Em especial, à minha orientadora Prof.^a Dr.^a Elsieni Coelho da Silva, pela paciência, carinho e apoio na condução do trabalho, uma docente que compartilhou, ao longo desses anos, o seu conhecimento e foi maternalmente generosa em me guiar na realização desse sonho.

Agradeço com muito carinho a Prof.^a Dr.^a Roberta Maíra Mello, à Prof.^a Dr.^a Marcela Freire Rangel, à Prof.^a Dr.^a Ana Helena Delfino da Silva Duarte e ao Prof. Dr. Antônio Neto Ferreira dos Santos que aceitaram participar da banca de defesa da dissertação, pela demonstração de solidariedade e compreensão com as muitas indas e vindas do percurso.

“O Olhar do indivíduo sobre o mundo, olhar que não envolve só a visão, mas cada partícula de sua individualidade está profundamente colado à sua história, à sua cultura, ao seu tempo e ao seu momento específico de vida”.
(WEFFORT)

RESUMO

O presente trabalho desenvolvido por meio do Programa de Mestrado Profissional Prof-Artes, intitulado “Expressões populares experienciadas na formação, prática docente e processo criativo”, faz parte da linha de pesquisa processos de ensino, aprendizagem e criação em artes da Universidade Federal de Uberlândia, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Elsieni Coelho da Silva. Ele enfoca as expressões populares como condução para a minha formação prática docente e processo artístico. Reconhecendo a insuficiência de pesquisas que abordam as formas de expressão oral vivenciadas, faço um recorte que abandona estudos que tratam de festejos e tradições religiosas, focando essencialmente na linguagem falada. Busco abordar como as expressões populares se tornaram o instrumento para as reflexões sobre a minha formação e prática docente. De um modo geral, o objetivo dessa pesquisa refletir sobre as expressões populares como fonte para a formação e prática docente na produção de imagens fotográficas. Especificamente os objetivos deste estudo são: elaborar uma narrativa pessoal através de um diário de campo para buscar a fundamentação das reflexões da prática docente; apresentar meus pensamentos sobre as expressões populares na construção dos planejamentos e os desdobramentos no cotidiano da prática docente na Escola Municipal Sebastião Rangel no Distrito de Tapuira; problematizar e refletir sobre a minha relação de professora e artista através da criação de uma proposta de experimentação de produção artística com duas expressões populares: “Colocar três pedrinhas na mão” e “Estar pregado”. O presente trabalho é conduzido de forma qualitativa utilizando a fenomenologia para compreender o meu processo na prática pedagógica e artística, permeando o caminho da escrita narrativa e pautado na etnografia como forma de compreensão das expressões populares faladas pelos alunos da escola de Tapuira. A conclusão desse estudo busca refletir sobre a relação entre os processos de produção artística, planejamento e prática de ensino como experiência e seu redimensionamento. Utilizo um diário de bordo para registrar minhas ações, reflexões e planejamentos, compreendendo com Menga (2001) a pesquisa sob a ótica de seus principais sujeitos; busco em Prata (2010) um norteammento de palavras e frases tipicamente mineiras e em Urbano (2018) que traz um panorama sobre a linguagem das expressões populares; utilizo Clandinin e Conelly (2015) para entender as reflexões derivadas do caderno de campo e finalizo com Salles (2000) e a Crítica Genética e com Santaella (1998) sob a ótica da Semiótica Pierciana para elucidar o percurso artístico. As hipóteses apontam para uma construção conjunta do saber em diálogo com o afetamento dos sentidos dos alunos e da minha configuração na prática pedagógica.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de arte; Expressão popular; Prática artística.

ABSTRACT

The present work developed through the Professional Master Program Prof- Arts, entitled "Popular Sayings experienced during academic formation, teaching practice and creative process", is part of the line of research Processes of teaching, learning and creation in arts at the Federal University of Uberlândia, under the guidance of Prof. Dr. Elsie Coelho da Silva. It is in popular sayings as a conduit for my practical teacher training and artistic process. Recognizing the insufficiency of research that addresses the forms of oral expression experienced, I make an excerpt that abandons studies that deal with celebrations and religious traditions, focusing essentially on spoken language. I seek to address how popular sayings became the instrument for reflections on my training and teaching practice. In general, the objective of this research is to reflect on popular expressions as a source for teacher training and practice in the production of photographic images. Specifically, the objectives of this study are: to develop a personal narrative through a field diary to seek the basis for the reflections of teaching practice; to present my thoughts on popular sayings in the construction of planning and developments in the daily practice of teaching at the Municipal School Sebastião Rangel in the District of Tapuira; to problematize and reflect on my relationship as a teacher and artist by creating a proposal for experimenting with artistic production with three popular sayings. The present work is conducted in a qualitative way using phenomenology to understand and my process in pedagogical and artistic practice, permeating the path of narrative writing and guided by ethnography as a way of understanding the popular sayings spoken by students at the Tapuira's school. The conclusion of this study seeks to reflect on the relationship between the processes of artistic production, planning and teaching practice as an experience and its resizing. I use a logbook to record my actions, reflections and plans, understanding with Menga (2001) the search from the perspective of its main subjects; I research in Silver (2010) for guidance from words and phrases typically from Minas Gerais and in Urbano (2018) that provides an overview of the language of popular sayings; I use Clandinin and Connelly (2015) to understand and the reflections derived from the field notebook and conclude with Salles (2000) and the Genetic Criticism to elucidate the artistic path. The hypotheses point to a joint construction of knowledge in dialogue with the affect of the students' senses and my configuration in pedagogical practice.

KEYWORDS: Art teaching; Popular sayings; Artistic practice.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1	Caderno de costura da minha mãe utilizado nas aulas do ensino colegial. Década de 1960.	23
FIGURA 2	Interior do caderno de costura da minha mãe com a representação de um molde e as instruções de corte e montagem.	23
FIGURA 3	Desenho para bordado em papel vegetal. Década de 1960.	24
FIGURA 4	A Trougha 03, Objeto. Marepe. 1995.	32
FIGURA 5	A Trougha 04, Objeto. Marepe. 1995.	33
FIGURA 6	Muro, Intervenção. Marepe. 2003.	33
FIGURA 7	Renda familiar.	37
FIGURA 8	Flyingcarpet. Objeto. Alex Flemming. 2004.	38
FIGURA 9	Flyingcarpet. Objeto. Alex Flemming. 2004.	38
FIGURA 10	Pegando o trem. Fotografia digital. 2014.	39
FIGURA 11	Porta objetos. Fotografia digital. 2014.	40
FIGURA 12	Olha o passarinho. Fotografia digital. 2014.	41
FIGURA 13	Telefone sem fio. Fotografia digital. 2014.	42
FIGURA 14	Imagem da localização de Tapuirama.	45
FIGURA 15	Caderneta.	50
FIGURA 16	Tirando a água do joelho. Marcelo Zocchio.	51
FIGURA 17	Enchendo linguiça. Marcelo Zocchio.	51
FIGURA 18	Enfiando o pé na jaca. Marcelo Zocchio.	52
FIGURA 19	Diário de bordo da pesquisa.	52
FIGURA 20	Imagem de um córrego pequeno retirada da internet.	56
FIGURA 21	Pulou o corguinho. Pular um pequeno córrego. Desenho feito pelo aluno(a): E.F.L.	57
FIGURA 22	Pulou o corguinho de ré. Fazer algo sem noção. Desenho feito pelo aluno(a): L.R.F.	58
FIGURA 23	Deitar o cabelo. Deixar o cabelo deitado em algum lugar. Desenho feito pelo aluno(a): M.T.S	58
FIGURA 24	Deitar o cabelo. Sair correndo. Desenho feito pelo aluno(a): J.V.M.S.	58
FIGURA 25	Aluno pulando o corguinho.	59
FIGURA 26	Aluno pulando o corguinho 2.	59
FIGURA 27	Alunos observando o resultado.	61
FIGURA 28	Estar pregada.	62
FIGURA 29	Deitar o cabelo.	63
FIGURA 30	Corcovar.	63
FIGURA 31	Fazer conta.	64
FIGURA 32	Orientação para os alunos produzirem os desenhos.	68
FIGURA 33	Alunos desenhando as expressões.	68
FIGURA 34	Vista da sala de aula com os alunos em grupos desenhando.	69
FIGURA 35	Imagem da caverna de Lascaux.	74
FIGURA 36	Obra dadaísta feita na Holanda entre 1922 e 1923 por Tristan Tzara.	76
FIGURA 37	Élida Tesler. Palavras-chave, 2002.	77
FIGURA 38	Júlio Plaza, Augusto de Campos. Poemóbile, 1974.	78
FIGURA 39	Cildo Meireles, Para ser curvada com os olhos, 1970-75.	79
FIGURA 40	Desenho de estudo.	81
FIGURA 41	Desenho de estudo do espaço disponível.	81

FIGURA 42 Colocar três pedrinhas na mão.	83
FIGURA 43 Jogar pra lá.	84
FIGURA 44 Deixar pra lá.	84
FIGURA 45 Deixando na palavra LÁ.	85
FIGURA 46 Abandonar.	86
FIGURA 47 Estar pregado.	87
FIGURA 48 Estar muito pregado.	88
FIGURA 49 Grudados no sentido literal.	89
FIGURA 50 Pregado/Cansado.	89
FIGURA 51 Fazer conta 2.	93
FIGURA 52 Prestar atenção.	94

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 Planejamento das aulas.

50

SUMÁRIO

UM DEDIPROSA: introdução	11
1-ÓIA O FURDUNÇO: expressões populares na formação docente	17
1.1 História de vida.....	17
1.2 Práticas investigativas	29
1.3 Produção artística	35
2-NA PELEJA: expressões populares na prática docente	43
2.1 Como objeto de investigação.....	43
2.2 Narrativas de sala de aula.....	54
2.3Problematizações e enfrentamentos.....	65
3-ISPIA SÓ: expressões populares - novas fundamentações e experimentações artísticas para uma concepção de ensino de arte	73
3.1 Expressões populares e seus referenciais teóricos e artísticos.....	73
3.2 Experienciando diferentes fontes do processo criativo.....	80
3.3 Expressões populares numa nova proposição de ensino	90
PRA MODE TERMINAR: considerações finais	96
REFERÊNCIAS	99

UM DEDIPROSA: introdução

O professor se constitui por meio de diversos fundamentos ao longo da sua vida, suas experiências pessoais, conhecimentos, curiosidades, modo de pensar e refletir. Ele é guiado por princípios e condições sociais, políticas, geográficas, financeiras etc. São elementos que trilham um caminho para seguir e assumir o papel de formador na sociedade. Alguns saberes são construídos a partir do espaço e do local que o docente se encontra e da realidade que ele enfrenta; transformar essas experiências em material de aprendizagem pode ser uma motivação para sua atuação e transformação na realidade escolar. É desses apontamentos que parte esse estudo onde analiso a partir de reflexões sobre a minha prática docente, formação e processo criativo baseado nas expressões populares faladas pelos alunos do Distrito de Tapuira e arredores, em Uberlândia-MG.

O tema desta pesquisa “Expressões populares experienciadas na formação, prática docente e processo criativo” teve início ainda no curso de graduação, licenciatura em Educação Artística pela Universidade Metropolitana de São Paulo (UNIMESP) em Guarulhos-SP, no ano de 2003, para uma disciplina de criação e prática artística que visava a imersão em uma temática – à escolha dos alunos – para a elaboração de uma série de obras. Eu já tinha discutido em alguns trabalhos anteriores questões de linguística que abordavam o sentido da palavra e a sua aplicabilidade na obra de arte. Em “Aperte o botão”¹, o esperado era que as pessoas tentassem apertar o botão, mas ficassem questionando a impossibilidade de realizar a ação, o que de fato ocorreu. Era uma crítica às instituições de arte que dificultam o acesso a trabalhos de artistas que fazem a obra para que ela seja manuseada. A partir desse momento, notei que havia a possibilidade de desenvolver mais trabalhos que tivessem em sua essência o uso das palavras e frases que eu costumava utilizar no meu cotidiano.

Os ditados populares em português e italiano eram muito presentes na minha família e me acompanhavam no dia a dia, então resolvi que seria um conteúdo interessante e diferente para elaborar uma série de trabalhos artísticos, assim como a fotografia, que já fazia parte do meu universo de estudos e experiências

¹ A obra “Aperte o botão” consistia em um retângulo de MDF pintado de branco de 30X45 cm com um botão de pouco mais de 3 cm de diâmetro no canto inferior direito, ficava afixado numa parede em um local de grande circulação de pessoas, em volta 2 cones auxiliavam a segurar uma faixa plástica amarela e preta utilizada em situações de isolamento de área, no chão havia três adesivos (frente e laterais) escrito “Não ultrapasse”.

acadêmicas. Ao me constituir professora de Artes Visuais em Tapuیرama, zona rural de Uberlândia-MG, identifiquei algumas expressões faladas pelos alunos que eu não compreendia e relembrei dos ditados e da produção artística gerada pela proposição da disciplina na graduação.

Por meio da observação, conscientizei-me de que as expressões populares faladas pelos alunos da região do Distrito de Tapuیرama e seus arredores pareciam ser compostas de configurações e significados bem diferentes daquelas que eu já estava acostumada. Sem conseguir interpretar a maioria delas, tive de me esforçar para descobrir suas interpretações e aplicabilidade, tornando-se objeto da pesquisa numa tentativa de compreensão e curiosidade.

A região agrícola tem sua unidade devida à inter-relação entre o mundo rural e o mundo urbano, representado este por cidades que abrigam atividades diretamente ligadas às atividades agrícolas circundantes e que dependem, segundo graus diversos, dessas atividades. (SPOSITO e WHITACKER, 2006, apud SANTOS, 1998, p.67)

Inicialmente, pretendia criar exclusivamente as imagens com os alunos e pensava no planejamento de cada momento da aula, tentando entender como esse trabalho poderia contribuir para o desenvolvimento artístico dos alunos e justificando que as expressões populares faladas na região poderiam ter um caráter de patrimônio imaterial devendo ser preservado. Ao longo de alguns meses de pesquisa, entendi que tudo poderia ser mais denso do que eu imaginava: graças às muitas leituras e tentativas de adequação do projeto à linha de pesquisa do Prof-Artes, pude perceber que era preciso me adequar na metodologia da pesquisa e fazer com que os meus planejamentos também caminhassem paralelos a ela. Eu precisava ter uma questão central para a pesquisa, que me fizesse entender como as expressões populares poderiam ser inseridas na prática docente juntamente com o meu processo de criação, afinal faziam parte de um processo de formação que foi se constituindo com o tempo.

Esses aspectos me estimularam a lembrar da disciplina experienciada na graduação, em especial do livro “Pequeno dicionário ilustrado das expressões idiomáticas”, de Zocchio (1999). Como o próprio autor, também comecei a transformar as expressões populares faladas pela minha família em imagens fotográficas. Seria esse o caminho para a criação de um planejamento das aulas baseadas nas expressões populares faladas localmente? Buscar na experiência

gratificante do passado o norteamento do estudo agora com outras expressões que estavam sendo inseridas no meu cotidiano?

Esse tempo de buscas por referências e estruturação do planejamento das aulas me desafiou a pensar uma prática pedagógica reflexiva que auxiliasse a comunicação entre esses dois interlocutores – professor e aluno – e, ainda, fosse parte de um processo que se constitui e se refaz a partir da condução do trabalho imagético-linguístico-semiótico baseado nas expressões populares utilizadas pelos alunos. Foi escolhido para o desenvolvimento do objeto de estudo apenas uma das duas turmas do 8º ano do Ensino Fundamental que a escola possui. Tive a oportunidade de acompanhar essa turma desde a minha chegada na escola, muitos alunos já faziam parte da minha vida social, sendo assim uma escolha sentimental pautada essencialmente na relação de confiança e amizade.

Entretanto, essa dissertação foi se modificando a partir das conversas com minha orientadora sobre a quem se destinava à escrita e qual o sentido da pesquisa. No caminho de tantas falas, percebemos que tínhamos algo em comum: um caderno de anotações que nos auxiliava a refletir sobre a prática docente. Eu sempre tive o hábito de fazer um diário das aulas da escola e relatar o planejamento, o resultado das aulas, as faltas e presenças dos alunos, a utilização de materiais para os trabalhos e as possibilidades de desdobramento dessas aulas ou simplesmente o abortamento delas caso não tivessem surtido o efeito esperado, mas tudo da forma mais sucinta possível. Nesse momento o meu caderno, também chamado de Diário de Bordo, seria usado ainda para registrar as minhas inquietações, angústias e alegrias vivenciadas a cada aula planejada para desenvolvimento do estudo sobre as expressões populares. Fragmentos de registros, pistas de como continuar o trabalho, aspectos importantes da memória e pensamentos que poderiam ser um instrumento para a retomada da condução das imagens e para repensar, replanejar a aula da semana seguinte.

Dessa forma, fui me conduzindo a pensar a pesquisa na perspectiva de uma pessoa crítica, construtora de conhecimentos, mas suscetível a erros, e comecei a observar meus escritos tentando, efetivamente, entender qual era o objeto da minha pesquisa. Assim, Asti Vera (1968, p.9) me fez parar mais uma vez para refletir: “Talvez devêssemos começar por perguntar a nós mesmos: O que leva o homem a investigar?”. Procurei então compreender: como experimentar diferentes caminhos

para a produção artística e a prática pedagógicas a partir do tema expressões populares?

Fui reconhecendo que a fenomenologia poderia ser uma estrada para trilhar, entender e assumir as minhas experiências vividas na sala de aula, tentando compreendê-las e interpretá-las. Minhas reflexões tinham sentido e meu olhar deveria cada vez estar mais apurado para entender todo o processo pedagógico: “[...] a investigação e análise pautada na fenomenologia deverá cuidar do talhamento de um olhar. Ao mesmo tempo que intenta moldá-lo, deverá ir despindo-o de um hábito desde há muito invisível.” (CRITELLI, 2006, p.17).

Para construir a pesquisa, optei por um caminho que articulasse a pesquisa narrativa de caráter biográfico, onde apresento minha relação com o objeto de pesquisa, com a pesquisa etnográfica, por eu estar inserida no espaço geográfico e na cultura local desses adolescentes. A pesquisa etnográfica pode ser entendida como uma:

[...] teia de significados, que o homem constitui nas suas relações sociais, é preciso construir uma etnografia “interpretativa” que busque o significado dessas teias, mais do que uma estrutura analítica que busque a mera descrição do fato social isolado [...]. (GEERTZ, 1989, p.5)

Optei por situar algumas atividades antes de dar início à construção das imagens pretendendo que os alunos comessem a entender o universo que os cercava, pois segundo Weffort (1996, p.9) o “[...] educador ensina a pensar pensando [...]”. Essas atividades foram pensadas à medida que as aulas iam se desenvolvendo e os alunos inseridos no tema da pesquisa. Foram utilizados recursos como desenho, vídeo, fotografias e jogos interpretativos. A partir desses desdobramentos vieram outras possibilidades, que foram inseridas nas outras aulas seguintes até chegar na produção visual conduzida pelos alunos.

No início da pesquisa realizei levantamento bibliográfico em livros, artigos, teses, dissertações e outros meios eletrônicos que trouxessem informações sobre as expressões populares ou ditados populares como conhecemos. No entanto, notei que muitas pesquisas se restringiam à uma conceituação das frases pelo viés linguístico, fonético ou de caráter publicitário, cabendo a autores como Fillipak (1983) informações mais concisas, como os seus sentidos – literal e metafórico – e aplicabilidade no cotidiano, uma vez que as metáforas fazem parte do fluxo de imaginação, como discutem Lakoff e Johnson (2002). Para os alunos poderia ser um

costume herdado da fala habitual, como destaca Prata (2013, p.19) “Naturalmente as histórias não são originais, e nos vêm por tradição oral [...]”.

A construção da escrita do texto teve como principal premissa uma sequência de como cheguei nesse processo de professora, em uma pesquisa de um objeto de estudo com ligação afetiva, então trago no primeiro capítulo um pouco sobre a minha história de vida, da cultura linguística dos meus familiares e formação, tendo como foco as expressões populares.

No segundo capítulo, contextualizo as expressões populares da região do distrito de Tapuiriama; trago a prática docente, as narrativas e as problematizações encontradas ao longo do desenvolvimento das aulas. Escrevo dois subcapítulos que buscam apresentar a produção dos alunos, o resultado obtido e as reflexões do processo de produção das imagens desenvolvido. Utilizo o Diário de Bordo como instrumento de apoio para a observação.

O terceiro capítulo foi construído explorando as expressões populares apontadas em sala de aula, mas com foco no meu processo criativo e minha produção fotográfica, experimentando diversos caminhos para o desenvolvimento de um olhar pensante, investigativo e questionador. Busco em Pierce (2005) e Santaella (1998) a interpretação das imagens através da semiótica como embasamento teórico para conceituar a produção das imagens que foram feitas na minha residência. Faz-se necessário explicar ao leitor desse estudo a situação: por se tratar de um período de quarentena devido ao Covid-19, não houve aulas presenciais, sendo assim, foi preciso repensar o percurso da pesquisa e inserir um novo objetivo de uma produção artística dentro do meu apartamento, revisitando o material já produzido e inserindo novos sujeitos na pesquisa, neste caso, meus familiares, criando uma rede de criação.

Um outro aspecto que envolve a criação é que a continuidade do processo, aliada à sua natureza de busca e de descoberta, leva-nos a encontrar formulações novas, trazidas por este elemento sensorial do pensamento, ao longo de todo o processo [...]. (SALLES, 2006, p.36).

Na análise do processo de criação das imagens realizado no âmbito da minha casa foram utilizadas abordagens trazidas da Crítica Genética de Salles (2000), destacando que não foi utilizada a metodologia em sua integralidade, somente meios que auxiliaram a interpretação das fotografias e o seu contexto.

As imagens que seguem pelo corpo do texto foram listadas e são apresentadas com manipulação digital para um resultado mais satisfatório, porém essa decisão foi aprovada por todos os envolvidos na pesquisa e avaliadas antes de serem inseridas, não gerando nenhum tipo de ônus para a escola ou para os alunos.

As considerações finais tentam sintetizar o estudo que procurou evidenciar como o tema recorrente na minha vida – as expressões populares – pode se transformar em um processo criativo de prática e reflexão artística/pedagógica.

1- ÓIA O FURDUNÇO²: expressões populares na formação docente

[...] Como pesquisadores que escrevem narrativamente, entendemos parte desta complexidade como problema de múltiplos “eus”. Quando escrevemos de forma narrativa, convertemo-nos em ‘múltiplas vozes’ (BARNIEH, 1989 grifo do autor). O ‘eu’ pode falar como pesquisador, como professor, como homem ou mulher, como comentarista, como participante da pesquisa, como crítico narrativo ou como construtor de teorias/teóricos. Não obstante, quando vivemos o processo de pesquisa narrativa somos uma única pessoa. Da mesma maneira que somente somos um quando escrevemos. No entanto, quando escrevemos narrativas, converte-se em algo importante a resolução sobre qual das vozes é a dominante cada vez que escrevemos ‘eu’[...]. (CLANDININ; CONNELLY, 1995b, p.41)

Seriam necessários outros estudos para compreender como se dá o processo de construção da carreira docente, porque foram muitos elementos trazidos durante o percurso de vida que me conduziram à docência. O que aqui me esforçarei para registrar, com cuidado às memórias e lembranças e, ao mesmo tempo, sensibilidade à parte de minha trajetória de vida que busca apresentar a construção do estudo por meio das expressões populares, que sempre estiveram presentes nas minhas reflexões.

Este trabalho é uma narrativa, mais especificamente, uma empreitada em direção à pesquisa narrativa com breves passagens pela semiótica e pela crítica genética. Busco apresentar minha história de vida com o foco no espaço escolar, sempre amparada pelas expressões populares como minhas companheiras de reflexão e problematização. Apresento brevemente a história do ensino de arte no Brasil e suas modificações que influenciaram os currículos das escolas e universidades, trago as problematizações e reflexões da prática docente (que parte das expressões populares como motivação pessoal e experiência no processo de criação) para um planejamento de ensino e que, mesmo assim, depara-se com dificuldades e finalizo com as minhas experiências de processo de criação artística – a partir de expressões populares identitária e seus referenciais artísticos – como ponto fonte para concepção de um planejamento e prática de ensino.

1.1 História de vida

Aos oito anos de idade, votei pela primeira vez para a permanência da coordenadora da escola onde eu estudava, com a ressalva da Vice-direção de que todo aquele processo era da mais extrema importância e a minha decisão era igual a

² ÓIA O FURDUNÇO: Olha a movimentação em uma festa popular.

das demais pessoas que ali estavam presentes. Esse foi o início da minha vida escolar como representante discente do conselho escolar da Escola Estadual Cerqueira César e ao longo de muitos anos sempre estive presente nas discussões junto dos professores, coordenadores e da direção. Como falava a minha mãe: “A gente só usa o anel que cabe no dedo!”, ou seja, eu estava naquele lugar porque era necessária e desejada a minha presença.

No começo eu não compreendia muito bem sobre o que estavam discutindo, só entendia que eu tinha que concordar ou não e que o meu voto era importante, por isso tentava prestar atenção na maioria das pessoas e nas professoras que eu tinha maior afinidade para poder ser justa e não fazer nenhum tipo de injustiça. Como a minha mãe era representante dos funcionários, muitas vezes ela discutia os pontos de pauta comigo antes de nós entrarmos para a sala dos professores. Naquela época, para uma criança de oito anos a sala era enorme, cabia muita gente e eu fazia parte de tudo aquilo.

Os melhores eventos eram os conselhos de classe, por ter proximidade com os professores e não ter que aguardar sozinha o horário de saída da minha mãe na escola, eu era chamada para participar das reuniões que na verdade eram apenas uma extensão dos HTPCs³ realizados durante a semana. Eram incríveis as trocas de experiências entre eles: textos, materiais mimeografados, livros, filmes e conversas sobre possíveis trabalhos interdisciplinares. Claro que eu não era apenas uma criança estática sentada num banco de imbuia, atrás de uma mesa de mármore vendo os professores discutirem e aguardando o horário, muitas vezes eu era consultada sobre atividades, recebia livros para ler e atividades para colorir, preencher ou calcular.

A fala das pessoas que frequentavam aquele lugar me encantava pela criatividade das expressões, palavras técnicas que eram transformadas em frases que chamavam a minha atenção: “Pega o rabo!” ou “Está no rabo” referindo-se às filipetas de notas que deviam ser destacadas dos Diários de Classe e entregues à coordenadora para assinatura e validação.

³ HTPC: *hora de trabalho pedagógico coletivo* é o tempo estabelecido pelas escolas da rede Estadual de ensino, com o intuito de reunir professores, coordenadores e demais interessados para a discussão, análise e proposição de soluções que possam atender as necessidades educacionais coletivas apresentadas periodicamente.

Essa era a minha primeira definição de escola além da sala de aula; a sala dos professores era um desses espaços das:

[...] paisagens e relevos do conhecimento profissional [...] assim como: [...] Tais lugares podem ser a sala de aula, o pátio, os corredores, a sala dos professores, os departamentos a que esses estão vinculados, as reuniões pedagógicas e administrativas, os colegiados acadêmicos entre outros [...]. (SIQUEIRA, 2009, p.24)

Para os professores era um espaço de troca de informações e aprendizado profissional, para mim fazia parte de uma paisagem que eu revisitava semanalmente, constituindo um espaço lúdico e carregado de significados.

A mudança de escola do Ensino Fundamental para o Ensino Médio foi algo doloroso e obrigatório. O sistema de ensino do Estado de São Paulo reorganizou em 1995 as escolas pelo nível de formação, visando melhorar a formação dos alunos e corresponder às expectativas dos financiadores das mudanças. Anteriormente, as escolas eram espaços de formação que recebiam alunos da 1ª série do Ensino Fundamental à Educação de Jovens e Adultos (EJA) nos diversos turnos; após a mudança, cada instituição ficou dividida em ciclos de formação: Ensino Fundamental da 1ª à 4ª série, da 5ª à 8ª série, Ensino Médio no horário matutino e EJA no horário noturno.

Especificamente a reforma educacional paulista, iniciada em 1995 seguiu, como em todo o Brasil, orientações do Banco Mundial. Foram implantadas várias medidas como, por exemplo, a criação da função de professor coordenador pedagógico para todas as escolas, do horário de trabalho pedagógico coletivo e a escola ciclada. Foi instituído ainda o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar – Saresp, visando a avaliar, através de provas padronizadas e aplicadas a todo sistema escolar, o rendimento dos alunos. Outras medidas como, por exemplo, a implantação das salas-ambiente para cada componente curricular, a implantação de computadores nas escolas, a ampliação do acervo de material didático e a elaboração do projeto pedagógico de cada escola causaram também grande repercussão em toda a comunidade escolar. (LOURENCETTI, 2013, p.331).

Durante a minha vivência no Ensino Médio, continuei sendo uma aluna ativa e participante das decisões que cabiam as opiniões discentes, fui membro ativo do grêmio estudantil e das atividades escolares como festas, concursos, mutirões, mas devido à grande quantidade de conteúdo a ser estudado, não havia tempo para continuar a observação das palavras, falas e expressões que apareciam nos textos que eu escrevia. Não imaginava que meus escritos pudessem chamar a atenção, mas último dia de aula fui presenteada com um acróstico pelo professor de Língua Portuguesa que me recomendou jamais abandonar “as palavras”. Weffort (1996,

p.29) nos fala que “não há fronteiras e limites em relação à palavra, ela é fluída, viva, veicula saberes, crenças, valores, concepções das mais variadas culturas”.

Logo após terminar o Ensino Médio fui chamada para trabalhar na antiga escola onde cursei o Ensino Fundamental, exercendo a função de auxiliar administrativa. Se anteriormente conheci o lado pedagógico, agora eu estava novamente no espaço escolar descobrindo como funcionavam as questões burocráticas que cercavam o trabalho docente.

Minhas lembranças dos dias na sala dos professores como membro do conselho de classe haviam voltado mas como redatora das atas: eu sentava novamente no mesmo banco de madeira com o caderno nas mãos e escrevia tudo aquilo que há anos atrás eu já havia passado, mas sem o sentimento investigativo da busca pelas expressões que eram tão significativas, pois não havia tempo para desenvolver a imaginação como antes. Na secretaria da escola eu também tinha a obrigação de inserir as notas no sistema online e cuidar de trâmites como matrículas, transferências e a vida escolar dos alunos.

Nesse período de imersão nas questões escolares, eu tinha muito contato com diversas informações sobre programas de formação inicial e cursos voltados para a área da Educação. Num certo momento fui questionada pela secretária escolar se eu não gostaria fazer a inscrição para uma nova modalidade de ensino que estava sendo oferecida pelo Governo Federal chamado PROUNI⁴. Era necessário realizar a prova do ENEM e, se tivesse uma boa nota, poderia pleitear uma bolsa de até 100% em uma universidade particular. Era a grande oportunidade de fazer um curso de licenciatura na instituição que ficava a poucos metros da minha casa. E assim o fiz, fui uma das cinco colocadas para uma bolsa integral no curso de Educação Artística na então Faculdades Integradas de Guarulhos (FIG). Abandonei o emprego na secretaria da escola e resolvi me dedicar aos estudos, na expectativa de que eu pudesse retomar o meu olhar artístico e pensante; eu gostava de Arte, mas não sabia o que poderia encontrar dentro de uma universidade.

O curso de Educação Artística na FIG tinha no seu currículo uma carga horária que evidenciava a prática artística em diferentes linguagens, o foco estava no processo artístico como possibilidade de desenvolvimento do pensamento

⁴ PROUNI: é um programa do Ministério da Educação, criado pelo Governo Federal em 2004, que concede bolsas de estudo integrais e parciais (50%) em instituições privadas de ensino superior, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, a estudantes brasileiros, sem diploma de nível superior. Disponível em: <http://siteprouni.mec.gov.br/o_prouni.php#oque_e>. Acesso em: 29 out. 2019.

pedagógico. Como aplicar os conhecimentos vistos durante as aulas na universidade para os alunos quando eu estivesse em sala de aula? Apoiada em um estudo sobre os professores, os saberes e a pesquisa, me deparei com esse questionamento:

Queríamos investigar qual a contribuição desses cursos para a introdução do futuro professor no mencionado reservatório de saber comum, necessário para o desempenho de sua ocupação profissional, aos olhos de professores e estudantes que participavam desses cursos, na época (1997/98). Como eles viam o conjunto de saberes profissionais que o diplomado por aquelas instituições formadoras deveria levar consigo para iniciar sua carreira docente? (MENGA, 2001, p.78).

Era como se o curso preparasse artistas que, em algum momento, poderiam se tornar professores de arte e não o inverso, uma ignorância acadêmica que me fazia temer o dia em que estivesse efetivamente dando aulas. Exponho que não tenho a intenção de criticar os artistas que, além de produzirem seus trabalhos, lecionam em instituições de ensino, cursos e abrem seus ateliês para aulas, mas retomando ao foco dessa discussão, entendo que era preciso rever o currículo da instituição para inserir outras disciplinas que problematizassem a docência em Artes Visuais.

É necessário retornar a um passado não tão distante para entender que essa minha dúvida era decorrente de uma história de mudanças no percurso do ensino de Artes⁵ no Brasil:

Artes têm sido matéria obrigatória em escolas primárias e secundárias (1º e 2º graus) no Brasil já há dezessete anos. Isso não foi uma conquista de arte/educadores brasileiros mas uma criação ideológica de educadores norte-americanos que sob um acordo oficial (Acordo MEC – Usaid), reformulou a educação brasileira, estabelecendo em 1971 os objetivos e o currículo configurado na Lei Federal nº 5.692 de Diretrizes e Bases da Educação. (BARBOSA, 2014, p.9)

Anteriormente a essa obrigatoriedade do ensino de arte houve um movimento das Escolinhas de Arte, um espaço de aprendizagem para crianças e adolescentes e que também oferecia cursos de formação para professores artistas que desejavam aprimorar as suas técnicas. Algumas dessas escolinhas permanecem funcionando atualmente e são geridas pelo Governo Estadual de São Paulo. Esse período parecia não ter cessado, uma vez que era exatamente o que eu havia encontrado nas minhas aulas do estágio obrigatório: um espaço escolar padronizado por fileiras

⁵ Escrevo Arte com A maiúsculo para me referir à disciplina ministrada nas escolas e escrita dessa forma nos documentos como os Parâmetro Curriculares Nacionais (PCNs).

de mesas e cadeiras dispostas uma atrás da outra, numa sala comum e com atividades que transitavam entre conteúdos teóricos e atividades de livre expressão.

Fora das universidades um movimento bastante ativo (Movimento Escolinhas de Arte) tentava desenvolver, desde 1948, a auto-expressão da criança e do adolescente através do ensino das artes. Em 1971 o "Movimento Escolinhas de Arte" estava difundido por todo o país com 32 *Escolinhas*, a maioria delas particulares, oferecendo cursos de artes para crianças e adolescentes e cursos de arte-educação para professores e artistas. (BARBOSA, 2014, p.11)

Essa situação me afetou por lembrar que nessa escola havia um espaço específico para as aulas de arte, mas não estava inserido no planejamento da professora naquele momento, eu havia sido aluna dessa escola e era uma das responsáveis por cuidar do laboratório de arte e cultura. Comecei a refletir se as minhas dúvidas sobre a formação universitária também não se encaixavam na situação das aulas da professora responsável pela assinatura do meu estágio. Acredito que, assim como eu, essa docente também vinha de um curso com ausência de disciplinas que abordassem as práticas artísticas para um público escolar diverso, que abrangesse desde a Educação Infantil até a EJA.

Minhas inquietudes estavam voltadas para compreender como se constituiu ao longo da história o ensino da disciplina Arte que passou por diferentes épocas e processos de pensamento. A Missão Francesa foi umas das primeiras formas institucionalizadas de ensino que veio para o Brasil trazendo um modelo europeu numa perspectiva bastante elitista de ensinar arte, privilegiando uma minoria que tinha acesso aos cursos.

Quando D. João VI aportou no Brasil, para daí governar Portugal, criou as primeiras escolas de educação superior: Faculdade de Medicina, para preparar médicos para cuidar da saúde da Corte; Faculdades de Direito, para preparar a elite política local; Escola Militar para defender o país de invasores e uma Academia de Belas-Artes. Portanto, o ensino das Humanidades começou no Brasil pela arte. (BARBOSA, 1998, p.31)

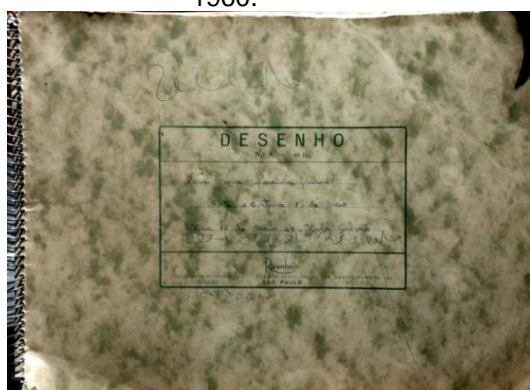
Depois temos o ensino de desenho pensando numa formação que contemplasse a preparação de mão de obra para a industrialização que ocorria no final do século XIX. Ainda é possível encontrar alguns resquícios dessa época na fala de pessoas mais velhas que, mesmo na metade do século XX ainda tinham aulas de desenho técnico, desenho geométrico e atividades como crochê, tricô, pintura, bordado etc. Na pesquisa de Araújo sobre a Escola Nossa Senhora das

Dores em Uberaba-MG, é possível observar o uso das habilidades manuais na educação feminina até meados dos anos 70:

A Escola considerava fundamentais todos os aprendizados que estavam relacionados com a “boa formação” da mulher, ou seja, a “boa dona de casa” e a “boa esposa”. Dentro deste contexto, as aulas de trabalhos manuais estão presentes desde o início das atividades da escola e compreendiam a costura, o bordado e o crochê. (ARAÚJO, 2004, p.56-57)

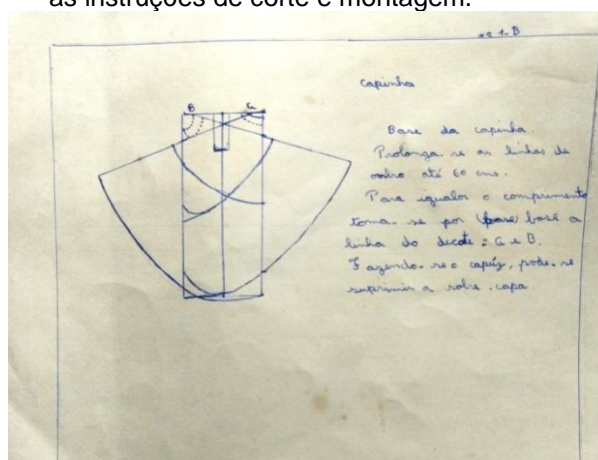
Na minha família ainda é possível encontrar materiais dessa época onde a escola ensinava habilidades manuais, eles eram utilizados como uma forma de castigo. A expressão “Vai bordar para acalmar!” já demonstrava o caminho que deveria ser seguido e acatado, era uma extensão do que se aprendia na escola transportado para dentro de casa.

Figura 1: Caderno de costura da minha mãe utilizado nas aulas do ensino colegial. Década de 1960.



Fonte: Acervo pessoal.

Figura 2: Interior do caderno de costura da minha mãe com a representação de um molde e as instruções de corte e montagem.



Fonte: Acervo pessoal.

Figura 3: Desenho para bordado em papel vegetal. Década de 1960.



Fonte: Acervo pessoal.

Seguindo na linha histórica, temos a arte como meio expressivo onde o aluno passa a usar a criatividade para realizar os seus trabalhos. Entram nessa caracterização histórica as vanguardas artísticas que impulsionaram a produção artística dos alunos.

As aulas de Desenho e Artes Plásticas assumem concepções de caráter mais expressivo, buscando a espontaneidade e valorizando o crescimento ativo e progressivo do aluno. As atividades de artes plásticas mostram-se como espaço de invenção, autonomia e descobertas, baseando-se principalmente na auto expressão dos alunos. (PCNs, 2000, p.26)

Segundo Barbosa (2014, p.10), os cursos de licenciatura em educação artística nas universidades foram criados em 1973 compreendendo um currículo básico a ser aplicado em todo o país. A problematização desse currículo básico iniciou quando o professor de arte se tornou um docente polivalente que deveria ensinar artes visuais, dança, música, teatro e desenho geométrico, tudo ao mesmo tempo do 1º ano até o que antigamente era chamado de colegial, hoje Ensino Médio.

Ainda na fala de Barbosa (2014, p.10), “[...] o curso de educação artística pretendia formar um professor de arte em apenas dois anos e que fosse capaz de ser polivalente”. Realmente não é possível formar um profissional que consiga dominar tantos conteúdos em tão pouco tempo, também parafraseando a autora, é um absurdo pedagógico querer transformar um jovem que mal entrou na universidade em um professor para tantas disciplinas artísticas.

Engessados a esse currículo pluralista ainda havia a ditadura militar, que regia a escolha do que deveria ser ensinado, era uma situação política e social que não permitia às instituições de ensino muita fluidez devido a censura inserida no campo artístico. Esse é outro aspecto que podia explicar a controversa definição de criatividade que se confundia com liberdade artística, ou em outras palavras,

espontaneidade para criar o que bem entendesse sem se apropriar de conhecimento teórico.

Quanto à identificação de criatividade com autoliberação, pode ser explicada como a resposta que os professores de arte foram levados a dar para a situação social e política do país. Em 1983, nós estávamos sendo libertados de dezenove anos de ditadura militar que reprimiu a expressão individual através de uma severa censura. Não é totalmente incomum que após regimes políticos repressores a ansiedade da autoliberação domine as artes, a arte/educação e os seus conceitos. (BARBOSA, 2014, p.11)

Nessa mesma década, um novo movimento teórico surge com a finalidade de organizar os profissionais que já estavam inseridos nas salas de aula, bem como aqueles que iriam ainda estavam estudando para se tornarem docentes. Era a Arte-Educação, que trazia a oportunidade das pessoas da área se reunirem para lutarem pelo devido reconhecimento do trabalho pedagógico e avançar com as discussões sobre a insuficiência de conhecimento, habilidades e competências.

Concomitantemente, surgiu uma nova teoria que iria reger as aulas de artes plásticas⁶ até os dias atuais, a Proposta Triangular formulada, pela Prof.^a Dr.^a Ana Mae Barbosa. Tratava-se de uma tríade composta pela ação, a apreciação e a reflexão. Essa triangulação epistemológica foi a base referencial dos Parâmetros Curriculares Nacionais que norteavam toda a construção do currículo da disciplina Arte, como também os planejamentos formulados nas escolas brasileiras.

No final da década de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional novas discussões retirando a obrigatoriedade das aulas de arte no ensino básico, somente com a Lei nº9.394/96 art. 26, § 2º é que a Arte retorna a ser considerada disciplina obrigatória como diz no PCN (2000, p.30): “O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”.

Foram aproximadamente quase trinta anos de diferença entre a obrigatoriedade do ensino de artes como currículo configurado na Lei Federal nº 5.692 de Diretrizes e Bases da Educação, que estipulava os conteúdos pluralistas, e a LDB de 1996, que assegurava o ensino da disciplina de Educação Artística. Então os PCNs foram criados para nortear os objetivos do Ensino Fundamental e auxiliar a estruturar o currículo da disciplina de Arte. Vendo a apresentação onde traz a fala do Ministro da Educação da época, Paulo Renato Souza, é possível entender que foi

⁶Artes plásticas era a forma usual de se referir ao que atualmente conhecemos como Artes Visuais.

um documento construído por diversas pessoas e que serviam como um referencial para o trabalho do professor. No sumário já era notável ver que essas três décadas não evoluíram tanto quanto se esperava, pois o conteúdo continuava sendo pluralista e polivalente.

Retomando ao passado onde a Arte-Educação ganhou força, muitos grupos lutaram para conseguir com que se findasse a polivalência no ensino da disciplina Arte e cada área do conhecimento artístico pudesse ter um docente específico. Tanto quanto importante o entendimento da sua área, isso auxiliava os profissionais a se habilitarem em universidades com cursos específicos e não mais em cursos com a nomenclatura de Educação Artística. Essa reivindicação foi aceita e inserida na LDB no ano de 2005.

A Federação de Arte-Educadores do Brasil (FAEB), entidade representativa dos profissionais da educação na área de arte, solicita à Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação retificação do termo “Educação Artística” por “Arte, com base na formação específica plena em uma das linguagens: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro”, no inciso IV, alínea b, do artigo 3º da Resolução CNE/CEB nº 2, de 7 de abril de 1998, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental.

Na correspondência encaminhada ao Conselho Nacional de Educação, consta a informação de que a solicitação apresentada foi fruto da vontade de 847 participantes de Congresso Nacional realizado pela FAEB. A justificativa apresentada é no sentido de se estabelecer coerência entre a Resolução do CNE e os demais textos legais que regulamentam a educação brasileira. (BRASÍLIA, 2005, p.1)

Nessa mesma época, diversos municípios já realizavam concursos e processos seletivos específicos para cada área do conhecimento, porém ainda havia muitas dúvidas em relação à formação universitária.

Alguns colegas de turma da universidade eram docentes possuíam somente o magistério, ainda quando não havia a obrigatoriedade do diploma em nível superior mas há anos lecionavam Educação Artística; eles carregavam os resquícios de um passado não tão distante o que acabava transparecendo nos discursos sobre os afetamentos das leis para os professores e seus desdobramentos. Eram falas carregadas de reivindicações por melhores condições de trabalho e mais estabilidade com a classe docente e a disciplina.

Eu estava entrando em um “Labirinto de cobras”! Essa expressão significa estar perdido no meio do perigo, por isso era desencorajador querer opinar nas

reflexões dos colegas que mostravam as suas realidades. Estava na metade do curso quando entrou em vigor a resolução que alterava o ensino de Arte, todavia não houve nenhuma mudança curricular por parte da universidade onde estudava, em São Paulo: continuei tendo o ensino de música, teatro, dança, artes visuais e outras disciplinas teóricas, como história e filosofia da arte.

Talvez esse seja um dos grandes motivos que problematizaram as minhas escritas e pensamentos sobre o estágio obrigatório e a professora que me possibilitou realizá-lo. Não havia mais dúvidas de que ela tinha o conhecimento para lecionar apenas artes visuais. Nós duas estávamos aprisionadas por um sistema educacional superficial onde em pouco tempo tivemos que aprender tantas áreas artísticas sem maiores aprofundamentos. Então, busco refletir que a ausência de uma prática pedagógica efetiva não era pela carência de disciplinas voltadas para esse fim, e sim por determinados fatores históricos que levaram a um empobrecimento na formação do professor. Problematizando um currículo que abrangia pelo menos quatro áreas artísticas e seus desdobramentos, era uma realidade incapaz de existir melhores condições para estudar de fato o contato do aluno com a disciplina Arte.

Após ter saído de São Paulo no final do curso em 2008, optei por terminá-lo na Universidade Federal de Uberlândia (UFU) no ano de 2010, acreditando que seriam poucas disciplinas para cursar e, posteriormente, lecionar. Devido a todas as mudanças da Resolução CNE/CEB nº 2, de 7 de abril de 1998, que alterava a nomenclatura de Educação Artística para Artes Visuais com o conhecimento específico das linguagens artísticas da área, deparei-me com um documento que me informava sobre mais três anos de formação. Foi desolador compreender que eu havia sido generosamente afetada pela mudança, mas teria que me conformar, pois sabia que em outros lugares era o mesmo sistema de adaptação de currículo.

No ano de 2012, a Prefeitura Municipal de Uberlândia abriu as inscrições para um concurso público ofertando vagas para o cargo de professor de educação artística. Era a oportunidade de conhecer como funcionava o processo de seleção e avaliar meus conhecimentos. No edital não havia grandes informações sobre a bibliografia a ser estudada, apenas algumas linhas que descreviam o perfil do professor que deveria conhecer as áreas de música, teatro e artes visuais. Um ponto bastante contraditório para um município que possuía uma Universidade Federal

com os cursos separados por área de conhecimento e que já havia abolido o currículo antigo do curso de Educação Artística.

Se existia uma resolução aprovada e inserida na LDB que assegurava ao professor o direito de lecionar na área específica da sua formação, por que ainda não respeitavam essa decisão e insistiam em querer um docente à moda das décadas de 1970-2000? Ao buscar a resposta nas Diretrizes Curriculares Municipais de Uberlândia, escrito por um grupo de profissionais na década de 1990 com o objetivo de orientar o trabalho do professor e a construção do planejamento me senti desamparada, o documento trazia algumas explicações sobre sua aplicabilidade, a história do ensino de arte no município, contribuições da própria UFU na formação dos professores, dentre outros aspectos, mas não consegui achar uma resposta concisa para as minhas indagações.

Enquanto componente curricular o Ensino de Arte proposto visa a trabalhar a Cultura Artística em geral. Cabe ressaltar que, de acordo com os PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais, e devido à formação específica de Ensino Superior dos professores que atuam nesta área de ensino, a equipe de trabalho apresenta as diretrizes básicas para o Ensino de Arte correspondente às três áreas: Artes Visuais, Artes Cênicas e Música; que serão melhor abordadas neste documento. (UBERLÂNDIA, 2010, p.5)

Outro trecho do documento fazia menção aos profissionais formados em Artes Cênicas e a preocupação na inserção deste profissional na sala de aula, porém não havia uma continuação que respondesse essa inquietação. A escrita terminava exatamente como está abaixo e na sequência já iniciava outro capítulo. Compreendi que não acharia uma resposta nas Diretrizes, não pela insuficiência dela, mas pelo seu caráter aberto e em processo permanente de construção.

Em Uberlândia, foi a partir de 2001 que professores formados pelo Curso de Artes Cênicas da UFU começaram a trabalhar nas escolas municipais. Surgiram neste momento as primeiras preocupações sobre como estes professores iriam atuar no mundo do trabalho. (UBERLÂNDIA, 2010, p.24)

Assumi o meu cargo em meio a muitas dificuldades de adaptação com os alunos que acreditavam que a disciplina era para colorir e assistir filmes. A escola, por sua vez, almejava uma professora disposta a preparar as diversas decorações das festas temáticas ao longo do ano, criar um coral para as apresentações das datas comemorativas e uma peça teatral para o encerramento do ano letivo. Consegui superar essas exigências transformando o planejamento em um instrumento que efetivamente colaborava para o aprendizado artístico do aluno, refletindo a minha personalidade, propiciando a inserção da cultura popular –

incluindo a minha – e construindo os atravessamentos que me permitiram chegar até esse estudo.

Agradecida por ter vivenciado um percurso formativo com tantas mudanças, lutas e dúvidas, percebi que a essência da docência não estava em uma área de conhecimento ou outra, no local onde estudei no processo de formação ou nas pessoas que colaboraram para a construção do meu percurso formativo e sim na forma como todas essas experiências e atravessamentos puderam contribuir para eu refletir sobre uma educação libertadora e transformadora.

1.2 Práticas investigativas

Buscar compreender meu percurso e a minha experiência enquanto docente é necessário para o desenvolvimento desse estudo. Fui me constituindo professora de Artes Visuais por meio de grupos de pesquisa, Iniciação científica e trabalhos de conclusão de curso. Mesmo com essas vivências me questiono: como uma aula de cinquenta minutos pode ser prazerosa ou monótona? Como eu poderia proporcionar uma aula interessante para todos trazendo as expressões populares como tema?

Durante o início da minha graduação em São Paulo, busquei diferentes formas de me capacitar, acreditando que a formação do professor deve ser um processo contínuo além dos conteúdos teóricos e do Cubo Branco⁷, pois os espaços escolares tradicionalmente têm a mesma configuração, as paredes são de cores claras – geralmente a cor branca – independentemente do nível de formação (inicial ou graduação). Era imperativo sair desse espaço para ampliar a visão do mundo acadêmico, vivenciar outros contatos artísticos em museus, instituições e galerias que ofereciam cursos voltados para a formação dos professores e estudantes de arte.

Comecei a minha graduação numa instituição privada que ofertava o curso de Educação Artística anualmente, uma das poucas da região; seu público era misto e de classe média: enquanto alguns necessitavam apenas do diploma, outros buscavam iniciar na carreira docente ou tornar-se artista. Durante as reuniões do colegiado, foram poucas as vezes que a instituição de ensino incentivou os alunos a saírem das salas de aula, uma dessas oportunidades foi a inauguração de uma

⁷ Cubo branco é a terminologia que utilizo baseado no livro *No interior do cubo branco* (2002) do autor Brian O' Doherty para falar da influência do espaço acadêmico sobre o conteúdo ensinado.

pequena galeria para a exposição dos trabalhos dos alunos e artistas, que eram convidados a falar sobre o seu processo artístico.

Frequentei no Museu de Arte de São Paulo um curso gratuito de História da Arte com o conteúdo voltado especificamente para professores e estudantes. A abordagem era através de obras pictóricas do acervo do museu, ao final das quatro longas horas de discurso do professor recebíamos um material impresso para ser trabalhado com os alunos. Essa parte me interessava, já que eu ansiava por um acervo de materiais didáticos. No Centro Cultural Banco do Brasil também havia alguns cursos, porém esses faziam parte da área educativa das exposições, eram bastante concorridos e completos com direto a visitas, atividades da equipe educativa e, com sorte, a instituição fazia a mediação do público direto com os artistas.

Mesmo com a possibilidade desses cursos de complementação da formação acadêmica, ainda sentia a necessidade de um aprofundamento maior nas questões que buscava discutir em determinados momentos, queria entender como funcionava o mercado de arte, saber sobre a arte contemporânea, o processo das relações entre arte e política etc. Nas aulas de História da Arte, o professor falou sobre um grupo de pesquisa aberto e sem vínculos que ele coordenava dentro da universidade.

Há uma preocupação subjacente às condutas de alguns professores, especialmente no que se refere a pôr os alunos em contato com a pesquisa. Isso se manifesta, principalmente, nos convites feitos pelos docentes aos alunos para que participem de seus grupos de pesquisa, monitoria, pesquisa de campo para subsidiar o trabalho de conclusão de disciplina, e compareçam a eventos científicos, entre outros. À medida que os alunos aproveitam as possibilidades criadas, vão-se familiarizando com vários aspectos que envolvem uma atividade de pesquisa. Na organização curricular dos cursos, no entanto, isso não aparece explicitamente. (LÜDKE, 2005, p.341)

O grupo era formado por alunos do último período e alguns outros alunos da própria instituição mas de outros cursos aleatórios que se interessavam e tinham afinidade com História da Arte; havia ainda dois alunos do curso de Artes da Universidade de Campinas (UNICAMP), e um último aluno que vinha esporadicamente de Londrina da Universidade Estadual de Londrina (UEL) e estava em algum curso de pós-graduação. Como a universidade não divulgava esse grupo de pesquisa e o professor era bem seletivo, fiquei lisonjeada por poder participar, certa de que seria uma oportunidade única.

Envolver-se com pessoas com níveis de conhecimento diferentes requer uma preparação bem específica: saber qual é o assunto a ser discutido, ler anteriormente sobre, pesquisar autores, ter uma opinião a favor ou contra, entender para saber se posicionar em uma discussão. Eu jamais imaginava que seria assim e, nas poucas vezes em que o grupo se reuniu, fiquei sem entender como eu deveria me posicionar, só conseguia observar os colegas debatendo.

Hoje entendo que uma pesquisa é feita por meio de um problema a ser pesquisado, assim nos fala Asti Vera (1974, p.97): “[...] o primeiro passo de uma pesquisa é a determinação de um problema, isto é, do objetivo central da indagação”. Posteriormente, é necessário reunir uma bibliografia para entender o que está sendo dito sobre o assunto e assim, continuamente, determinar uma hipótese e tentar respondê-la. Toda construção escrita acaba obedecendo a esse padrão. Parafraseando Asti Vera (1974, p.9), então deveríamos perguntar para nós mesmos: o que leva o homem a investigar? E o que eu queria pesquisar naquele grupo?

Fala-se hoje, com insistência, no professor pesquisador. No meu entender o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescente à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O de que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador. (FREIRE, 1996, p.14)

Mesmo participando passivamente das discussões envolvendo temas como artistas, obras e livros do Romantismo, do Impressionismo, do Realismo e outros períodos históricos, percebi que esses assuntos não despertavam o meu interesse e também não sabia fazer comentários aprofundados porque ainda não tinha conhecimento deles, mal sabia sobre a Pré-História e o início da arte na humanidade. Descobri graças a um aluno que um pesquisador estava recebendo alunos para iniciação científica, mas tardei a procurá-lo e não consegui a única vaga disponível.

Ainda que eu não soubesse do que se tratava a iniciação científica, eu lamentei a perda dessa possibilidade, mas continuei frequentando os cursos que ainda me possibilitavam aprender um pouco mais sobre arte e educação. As diferenças entre uma universidade pública e privada iniciam exatamente nesse ponto: qual é o tipo de aluno que queremos e quais vão formar? Sabendo que a iniciação científica é a porta de entrada para o aluno iniciar a sua vida como um pesquisador, a instituição em que eu estava não fazia nenhum esforço para ter mais

professores pesquisadores, ela tinha o foco na formação do aluno para ser um docente de educação artística. Mas um professor não é um pesquisador por consequência?

Num ciclo de palestras que a Pinacoteca do Estado de São Paulo ofereceu no ano de 2007, conheci o crítico de arte Moacir dos Anjos, que apresentou um artista contemporâneo chamado Marepe. Suas obras eram feitas com objetos do cotidiano e me chamaram a atenção porque muitas delas tinham uma relação muito próxima com a história de vida do artista. Em algumas obras, o nome também tinha vínculo algum acontecimento ou lugar da sua cidade natal. Essas inquietações sobre o artista me fizeram começar a pesquisar mais sobre a vida, as obras e as exposições que ele já havia feito. Fui atrás de espaços como a galeria onde ele era representado e consegui muito material de exposições passadas, no Museu de Arte Contemporânea de São Paulo (MAC) coletei e tirei cópia de alguns textos escritos sobre Marepe e, ao entrar em contato com o crítico de arte Moacir dos Anjos, recebi mais material para escrever o que posteriormente acabou se tornando o meu trabalho de conclusão de curso.

Minha pesquisa com o artista Marcos Reis Peixoto, o Marepe, buscava apresentar a relação de algumas obras produzidas e a relação que elas tinham com o nome da obra e com o local onde eram feitas. No ano de 1995, Marepe produziu uma série de quatro obras intituladas “Trouxas”. Ele trazia no nome da série uma possível discussão da palavra e do sentido dela.

Figura 4: A Trouxa 03, objeto. Marepe. 1995.



Fonte: Galeria Luisa Strina⁸

⁸ Disponível em: <<https://www.galerialuisastrina.com.br/artistas/marepe/>>. Acesso em: 19 ago. de 2020.

Figura 5: A Trougha 04, objeto. Marepe. 1995.



Fonte: Galeria Luisa Strina.

Outro trabalho relevante de Marepe para essa minha narrativa foi um muro transportado de Santo Antônio de Jesus-BA, para ironizar uma mostra de arte, dando destaque para a frase contida nele: “Tudo no mesmo lugar pelo menor preço”.

Figura 6: Muro, intervenção, Marepe. 2003.



Fonte: Rogério Cassimiro/Folha imagem.⁹

Em Uberlândia, já na UFU, experienciei a Iniciação Científica na área de História da Arte culminando na produção do artigo “Vick Muniz e a Retratística Contemporânea” (2011), com bolsa de amparo do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Baseada na minha vivência na pesquisa entendi que essa imersão deveria estar inserida nas escolas públicas desde o início do Ensino Fundamental para dar novas perspectivas aos alunos.

Não quero com essa discussão generalizar os cursos de formação de professores e nem as condições como elas são concebidas, entretanto acredito ser necessário salientar que estou falando das minhas observações sobre o que

⁹

Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/folha/especial/2007/maisdinheiro3/rf1604200707.shtml>. Acesso em: 19 ago. de 2020.

vivenciei. Mesmo sendo contrária a esse modelo padronizado, ainda percebo que é o mais bem aceito pelos colegas docentes, seja pela falta de conhecimento sobre novas formas de experienciar a arte ou pela comodidade para acompanhar um sistema que já é familiar.

A ideia de que a prática de saberes se dá normalmente quando o professor está no desempenho de sua profissão é fundamental que ela tenha ligação com a prática docente, e que favoreça também o crescimento do professor no seu eu pessoal e profissional, provocando reflexões sobre o seu fazer, pois, ele trabalha num processo em que é formado e forma outras pessoas, por meio das múltiplas relações que se estabelecem no espaço escolar e no compartilhar de ideias e de experiências. (NUNES, 2017, p.81)

Constantemente ouvia a expressão “vivenciar a sala de aula”, todavia nunca pensei no sentido que ela tinha a partir de uma nova ótica de planejamentos e vivências diretamente com os alunos. Vivenciar a sala de aula seria estar e viver dentro dela? Se vivemos estamos inseridos, disponíveis para sentir e entender, era uma experiência assim como Dewey traz (2010, p.113) que “Uma experiência de pensar tem a sua própria qualidade estética.” Acreditava que deveria seguir o modelo de ensino adotado pelas instituições tradicionais e pelas formações que já não me traziam nenhuma novidade para a aplicabilidade da prática pedagógica e artística.

Contudo, após uma vivência trazida de uma disciplina do mestrado, onde a professora nos convidou para deambular, seguindo instruções de interferência ou observação do espaço, nos blocos da Música, Teatro, Artes Visuais e Dança da UFU, observei que não havia o abismo existente entre professores e alunos. Pelo contrário, foi uma atividade que necessitou do auxílio de todos para que pudesse efetivamente acontecer: enquanto uns se ocupavam em disseminar as instruções, outros iam percorrendo os lugares pré-determinados e, ao final da atividade, todos fomos convidados para um chá e a apreciação dessa cerimônia que ocorreu ao ar livre, debaixo de uma frondosa árvore.

Planejei uma sequência de aulas baseadas na minha deambulação pelo campus universitário, para as quais tive que adaptar alguns espaços e a forma como deveriam ser passadas as informações do caminhar entre os alunos e eu. Percebemos que vivenciamos a mesma energia da alegria, do conhecimento dos nossos limites, das descobertas dos lugares comuns que no nosso cotidiano passam despercebidos. Além disso, pudemos conversar fora do espaço quadrado da sala de aula, quebrando um tabu que muitos colegas docentes temem em realizar.

Acreditando em uma reconstrução e reorganização contínua da experiência artística e pedagógica, percebo-me nas palavras de Dewey (2010, p.78) quando ele afirma que “O artista desenvolve o seu raciocínio nos meios muito qualitativos em que trabalha, e os termos ficam tão próximos do objeto que ele produz que se fundem diretamente com este.”

1.3 Produção artística

“Carcamano! Vá moná outro!” – Rapaz! Vá atrapalhar outro! – essa era uma frase recorrente na minha vida, principalmente quando minha avó estava nervosa com alguma coisa e resolvia descontar toda a sua raiva nas pessoas que estavam próximas dela. Assim como esses, havia outras coisas que ela falava e fizeram parte da minha vida, expressões que foram passadas através de várias gerações até chegar nas minhas criações artísticas. Minha família veio da Itália no início do século passado, na triagem da Imigração meus bisavós foram direcionados para a cidade de São Paulo fixando residência e iniciando uma família de muitos filhos, netos e bisnetos. Como consequência dessa mistura ítalo-paulista, nasceram expressões que foram incorporadas por muitos membros da família e passadas para as gerações seguintes.

Nas refeições, onde era obrigatória a presença de todos os familiares, as expressões italianas eram misturadas com outras bem brasileiras, formando um universo linguístico bem peculiar. Falar por intermédio dessas formas de expressão comumente estava ligado a um exemplo de repreensão ou lição de moral. Como afirma Souza e Santos (2018, p.19), “O dito popular ou ditado popular é uma frase composta por um pequeno texto, que tem como finalidade a transmissão dos conhecimentos cotidianos de uma forma simples”.

Cito algumas dessas expressões que compunham o meu universo:

“Carcamano” – Uma palavra pejorativa para tratar um italiano.

“Bruta bestia” – Uma pessoa pouco inteligente.

“Vá moná” – Vá atrapalhar em outro lugar/ outra pessoa.

“Fatti niente” – Que não faz nada.

“Lavar a caçarola” – Arrumar coisa para fazer.

“Manjare cru” – Fazer algo com pressa.

“Falso trovadore” – Mentiroso. Normalmente para casos amorosos.

“Meia pataca de libra esterlina” – Coisa falsa.

“Letto a letto” – Sair da cama e voltar. Pessoa preguiçosa.

“Lavorá” – Trabalhar.

“Destemperou o sugo” – Algo que deu errado.

Enquanto criança eu ficava imaginando como esses ditados populares poderiam ser representados, principalmente porque no universo infantil das crianças da década de 1990 algumas imagens foram introduzidas por meio dos livros e das histórias em quadrinhos, não existia o telefone celular e a internet ainda era uma realidade distante para muitas famílias. Durante o período do Ensino Fundamental, tive contato com o livro “Marcelo, Marmelo, Martelo”, da autora Ruth Rocha (1976) onde o personagem principal, Marcelo, questionava o nome dado as coisas e objetos que compunham a vida dele. Os questionamentos do personagem sobre o nome real e o nome dado aos objetos me faziam pensar nas minhas próprias dúvidas dos nomes e seus significados:

"Pois é, está tudo errado! Bola é bola, porque é redonda. Mas bolo nem sempre é redondo. E por que será que a bola não é a mulher do bolo? E bule? E belo? E bala? Eu acho que as coisas deviam ter nome mais apropriado. Cadeira, por exemplo. Devia chamar sentador, não cadeira, que não quer dizer nada. E travesseiro? Devia chamar cabeceiro, lógico! Também, agora, eu só vou falar assim". (ROCHA, 1976, p.10)

Assim surgiam as primeiras criações nos meus cadernos de desenho, que configuravam o meu pensamento infantil carregado de criatividade nas formas e invenções. Ao longo do tempo, percebi que todo o universo que compunha os meus desenhos e pensamentos faziam parte da construção de um percurso que me despertava cada vez mais interesse. A junção das calorosas frases ítalo-brasileiras pronunciadas pela minha mãe e avó, assim como tudo o que eu ouvia e internalizava para utilizar com as pessoas que estavam próximas de mim, era o meu processo de criação. Para justificar a busca pelo entendimento desse percurso artístico e pedagógico, lembrei das palavras sobre o artista produzindo:

Observar a un artista en pleno trabajo – ver una película de Picasso o de Matisse pintando um cuadro – es revelador, pero también aquí lapropiaactividad privada de dar a luz una obra de arte se resiente de la presencia de testigos. (ARNHEIN,1976, p.23)

Explicar a necessidade de externar minhas dúvidas por meio da arte era bem mais complicado do que as produzir, pois no contexto artístico sempre há a necessidade de inserir a obra em um determinado modelo ou conceito. Então, não é uma tarefa fácil explicar de onde surgiu a vontade de buscar nos trabalhos corriqueiramente a união da estética visual e linguística. Dewey (2010, p.78) fala que

“o artista desenvolve o seu raciocínio nos meios muito qualitativos em que trabalha, e os termos ficam tão próximos do objeto que ele produz que se fundem diretamente com ele”. E assim poderia ser uma explicação plausível para compreender a minha busca por produzir trabalhos baseados nas expressões populares e buscar artistas que trabalham com temáticas próximas disso.

Figura 7: Renda familiar.



Fonte: Acervo pessoal.

A obra renda familiar Renda Familiar evocava a ideia da junção palavra e do material, tecidos representando o entrelaçamento da palavra *renda* como também evocavam o substantivo *renda* como fonte de pagamento – salário. A família que se parece com uma renda nos seus mais trabalhosos detalhes e complicações, tecendo belas formas e a *renda dinheiro*, motivo de brigas e discórdia. Com qual sentido nos apegamos mais? As fotos antigas nos fazem parar e pensar: o que realmente importa? Quais eram as rendas dessas pessoas que estavam nas fotos?

As imagens que estavam na instalação faziam parte do acervo da minha família e costumavam ser apresentadas para as pessoas juntamente com a explicação que não se tratavam de fotografias comuns, elas eram produzidas em um estúdio fotográfico e se exigia aos artistas que fossem coloridas com aquarela, demonstrando a condição financeira.

Em um estágio numa instituição de arte e cultura em São Paulo, no ano de 2007, vivenciei uma das maiores oportunidades de contato com obras e artistas reconhecidos internacionalmente. No prédio, localizado no bairro de Santana, zona norte da cidade de São Paulo, havia um trabalho do artista Alex Flemming que ia ao encontro de minhas inquietudes da faculdade na produção de obras que estivessem em consonância com a discussão linguística e artística que eu vivenciava.

Logo no início da rampa avistei o primeiro objeto afixado na parede. Fiquei alguns minutos apreciando a obra que antes só havia visto em livros de arte contemporânea e que me causavam imensa alegria criativa, afinal não é muito comum ver trabalhos de tamanha relevância expostos por aí e com fácil acesso ao público. Dois tapetes voadores que discutiam a questão linguística: tapete e voador. Eles tinham o formato de um avião num corte perspectivo lateral e o outro com a vista superior de uma aeronave, estavam revestidos com tipos distintos de tapetes.

Não há como negar que o nome das obras é dúbio: o tapete voador que conhecemos está relacionado com as histórias de Aladdin e a Lâmpada Maravilhosa, retirado da coletânea árabe As Mil e Uma Noites e associada ao autor/tradutor Antoine Galland no século XVIII, mas os tapetes de Alex Flemming também poderiam ser reconhecidos como voadores pois estavam com o formato de um avião, o que já nos remete à ideia de algo que voa. Era uma metonímia, figura de linguagem em que um objeto é designado por uma palavra que se refere a outro, por existir uma relação entre os dois.

Figura 8: Flyingcarpet. Objeto. 2004.



Fonte: Alex Flemming¹⁰.

Figura 9: Flyingcarpet. Objeto. 2004.



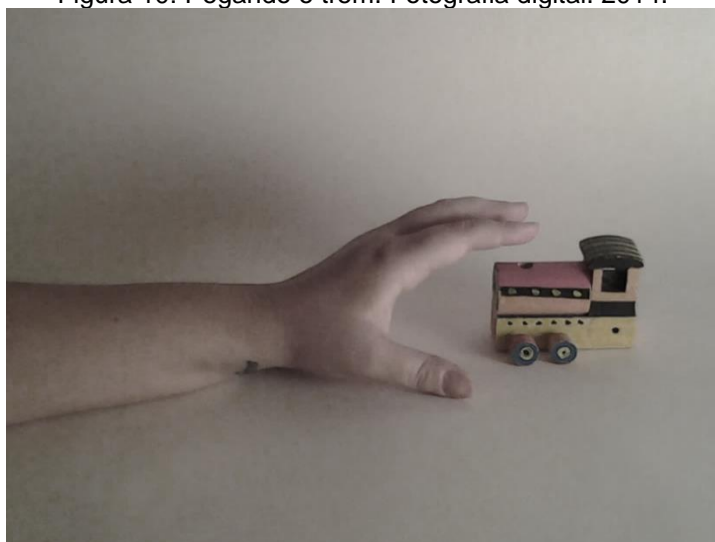
Fonte: Alex Flemming.

¹⁰ Disponível em:< <https://alexflemming.com.br/project/flying-carpet/>>. Acesso em: 15 ago. de 2020

No percurso do processo de investigação surgiu o desejo de produzir um acervo pessoal, um teste para verificar se eu conseguiria transpor imagetivamente meus pensamentos sobre determinadas expressões, nesse momento não utilizei nenhuma referência artística ou outro aspecto que pudesse interferir nos trabalhos. A escolha pelas expressões foi aleatória, cabendo apenas as possibilidades (objetos) disponíveis no momento da produção.

Não me preocupei com a regionalidade da expressão ou com a escolha de como deveriam ser apresentados os significados – sua forma literal ou figurativa – apenas queria testar como poderiam ser confeccionadas as imagens, a necessidade da criação de um cenário ou um pequeno estúdio fotográfico, a intensidade correta da iluminação para destacar a ideia que desejava ser passada ao expectador e outros detalhes técnicos que somente surgiriam no momento de fazer as imagens.

Figura 10: Pegando o trem. Fotografia digital. 2014.



Fonte: Acervo pessoal.

Pegar o trem foi a frase de maior impacto desde a minha chegada em Uberlândia, nunca a utilizei mas critiquei o seu uso por não compreender sua essência, pois para os paulistas, pegar um trem está intimamente ligado ao fato de alguém ir até a estação de trem e pegar a locomotiva para ir a algum lugar, resume-se apenas ao fato de andar de trem.

Para as pessoas que residem na região do Triângulo Mineiro (e em MG no geral) pegar o trem significa pegar algo, um objeto ou alguma coisa que esteja no campo de visão de quem pede e da pessoa que vai pegar. A ideia de pegar um trem vem da própria região do Estado de Minas Gerais que possuía muitas pedras

preciosas, ouro e outros minérios que eram explorados através de minas e o sistema de transporte ferroviário era responsável por transportar essas riquezas. Então, “o trem” era responsável por levar e trazer muitas coisas, o que acabou se tornando uma expressão bem característica dos mineiros.

Figura 11: Porta objetos. Fotografia digital. 2014.



Fonte: Acervo pessoal.

Porta objetos me remetia a um lugar fantástico, típico das discussões do artista Alex Flemming com os seus Tapetes Voadores, se ele poderia fazer uma tapeçaria ganhar vida em ares de obra artística, a minha porta que fantasiosamente vinha carregada de objetos poderia também iniciar uma discussão entre as palavras *portar* e *porta*.

Qual porta? Na semiótica sempre analisamos as palavras juntamente com a ideia que ela representa (signo e significado). A representação de uma porta pode ser de diversas formas mas todas elas obedecem sempre a forma padrão de concepção: uma porta que se abre ou se fecha para algo ou alguém. A porta tem a sua utilidade apenas para isso – em alguns casos trabalha também como uma janela- mas ela é fixa e limitada ao seu uso. Ter uma porta objetos desconstrói a imagem dos porta objetos de escritório, utilitários que servem para guardar canetas e outras coisas referentes à aquele local, pois conforme Pires & Contani (2005, p.175), “ao postular que o Signo representa algo, o autor pretende dar a noção de

que ele se encontra numa relação tal com um objeto, que é reconhecido por uma mente como se fosse este objeto”. Mas aqui o signo é desconstruído para dar lugar e forma a junção dos dois signos: a porta e o porta objetos de escritório, formando um terceiro elemento e resultando na fotografia apresentada.

Figura 12: Olha o passarinho. Fotografia digital. 2014.



Fonte: Acervo pessoal.

Em *olha o passarinho* a construção linguística e artística era bem mais profunda do que as imagens anteriores. A metonímia utilizada para fazer a imagem vinha de encontro com a própria ideia de realizar a fotografia. “Olhar o passarinho” é a expressão que os fotógrafos usam para que as pessoas possam olhar para a lente da câmera, então sujeito e expressão se fundiam na construção mensagem visual e da linguagem contidas no trabalho.

A origem da expressão, segundo a fala de um colega de trabalho que pesquisava a história da fotografia ¹¹ em sua família, vem do costume de ter pássaros no estúdio fotográfico. Ele contava que seu avô possuía uma gaiola com um casal de pardais que ficava em um canto do estúdio posicionada de forma que a pessoa que fosse ser fotografada pudesse olhar para lá como se estivesse olhando no centro da lente da câmera. Como as máquinas fotográficas do início do século XX eram grandes, pesadas e demoravam muito tempo para gravar a imagem, a

¹¹ O. N. R. é filho e neto de fotógrafos. Não se tratava de uma entrevista, apenas um relato pessoal.

solução era ter a gaiola para distrair principalmente as crianças e conseguir realizar o trabalho sem a necessidade de repetir o ato de fotografar.

Na imagem “olha o passarinho” eu trago esse passado histórico mas discuto a forma como a imagem foi concebida pois não é mais um pássaro real, o significado de pássaro continua sendo o mesmo mas neste caso o signo *passarinho* foi substituído pela imagem desenhada. O olhar para o pássaro busca mostrar que é uma metalinguagem em que uma fala tenta falar de outra imagem através de uma expressão.

Acredito que seriam necessárias outras oportunidades para aprofundar as interpretações surgidas através das imagens criadas mas, por ora, a escrita pretende apenas mostrar que tais imagens já buscavam o entendimento das inquietudes formadas ao longo dos anos e das experiências vivenciadas na arte e na vida pessoal.

Figura 13: Telefone sem fio. Fotografia digital. 2014.



Fonte: Acervo pessoal.

Aqui o telefone sem fio vem na mesma concepção daquelas brincadeiras infantis em que uma criança passa a mensagem no ouvido da outra mas no final acabam perdendo a frase original. Algo que se perde pelo caminho, o telefone sem o fio não é mais um transmissor de imagens, perde as palavras quando não se conecta com o outro. A expressão “telefone sem fio” também nos remete a uma notícia contada mas que ao longo da sua disseminação vai se perdendo em inverdades e sendo aumentada, assim como ocorre na brincadeira infantil. Então essa imagem poderia ter sua interpretação pautada em uma inverdade, qual a certeza de que o telefone da fotografia necessitava de fiação para funcionar?

2- NA PELEJA¹²: expressões populares na prática docente

Do ponto de vista social, há que se considerar o estigma associado a traços da linguagem popular que funcionam em detrimento da ascensão social do indivíduo. Diante de tal fato, há duas alternativas: ou a sociedade aprende a aceitar a linguagem popular sem restrições, ou os falantes dessas variedades promovem o ajuste de sua fala aos padrões de prestígio. A primeira é naturalmente a mais desejável. Contudo, quando a língua padrão é relacionada a classe e não a contexto, tal alternativa torna-se uma possibilidade remota. (BORTONI-RICARDO, 2005, p.27)

A prática docente em Arte pode ser discutida como um momento de reflexão e de produção onde o aluno é convidado a parar para ver, ouvir, tocar, sentir, intervir, falar, expressar e atuar. A relação com o espaço e tempo é outro fator bastante relevante, cada estudante pode ter a sua compreensão e o seu olhar sobre determinado assunto e abordar uma forma completamente diferente, contribuindo para o enriquecimento das aulas.

Por ser uma disciplina que propicia diferentes modos de configuração, os planejamentos percorrerem caminhos que podem ser revistos e repensados constantemente, a fim de problematizar não só os interesses que estão elencados nas diretrizes curriculares básicas do ensino de artes mas também aqueles que são necessários serem trazidos para a realidade vivenciada pelos alunos.

Neste capítulo, apresento o desenvolvimento da pesquisa trazendo como foco a minha prática pedagógica, as reflexões surgidas ao longo do processo de desenvolvimento das aulas e as reconfigurações ocorridas no percurso do estudo. Trago Elias (2000) como referência para discutir a respeito de minha imersão em uma cultura diferente da qual eu estava acostumada a conviver. Segundo o autor, são utilizados os termos “estabelecidos” para designar alguém pertence à determinada sociedade e “outsiders” para se referir àqueles que entram nessa sociedade, entretanto não são reconhecidos como membros pertencentes a ela.

2.1 Como objeto de investigação

Estamos em uma sociedade que se comunica e necessita se comunicar com os outros. Falamos para pedir, questionar, ensinar, cantar, dialogar, enfim, a oralidade é inerente ao ser humano. As expressões populares complementam o nosso cotidiano suprimindo as nossas necessidades comunicativas, pois para quem fala é muito mais fácil dizer que “deitou o cabelo” ao invés de “saiu com tanta pressa

¹² Na peleja: Na luta, na batalha. A parte mais complexa de algo.

que o cabelo que ora estava penteado ficou todo desarrumado”, ou seja, que a pessoa saiu correndo. É raro não ouvir uma expressão popular em uma conversa informal, por ser uma maneira rápida e eficaz de se transmitir uma ideia.

Para ficar “tudo nos trinques” – tudo correto, trago o meu tema: expressões populares na formação e prática docente como objeto de pesquisa. A elaboração deste estudo não partiu do acaso, ele foi um instrumento quase terapêutico para a compreensão do que meus alunos do distrito de Tapuira-Mg falavam, por isso fui me dedicando e me envolvendo com essas falas. A pesquisa foi se conduzindo em uma abordagem qualitativa, fundamentada na pesquisa etnográfica. Segui com a perspectiva da observação, do registro e da reflexão por meio das narrativas mas utilizando alguns instrumentos metodológicos da crítica genética para auxiliar na elaboração dos documentos de processo e poder interpretá-los por meio de uma análise fenomenológica.

A pesquisa etnográfica se traduz na prática da observação, na descrição da investigação direto do pesquisador com a realidade estudada, na comunidade, na escola e sala de aula com os discentes, na compreensão do fenômeno. O trabalho exigiu imersão na realidade em estudo, tentando compreender a realidade dos alunos, observando os contrastes entre culturas – a minha e a dos alunos.

Para pesquisar as expressões populares, foi indispensável me situar no espaço geográfico no qual a pesquisa aconteceria. Tapuira é um distrito que fica a aproximadamente 38 km de distância do município de Uberlândia, localizado na região do Triângulo Mineiro, no estado de Minas Gerais.

Figura 14: Imagem da localização de Tapuira.



Fonte: Silma Rabelo Montes.

Vou utilizar a palavra território para falar do espaço geográfico no qual o distrito de Tapuira está inserido, entendendo que existem outras concepções ou sentidos para o termo, todavia percebo a necessidade de conceituar dessa forma para poder fomentar a pesquisa no seu espaço que vai além dos limites do local em questão, já que uma boa parte dos alunos atendidos pela escola moram em fazendas que estão próximas dos municípios de Uberaba e de Nova Ponte.

O território é o que é próximo; é o mais próximo de nós. É o que nos liga ao mundo. Tem a ver com a proximidade tal como existe no espaço concreto, mas não se fixa as ordens de grandeza para estabelecer a sua dimensão ou o seu perímetro. É o espaço que tem significação individual e social. Por isso, ele se estende até onde vai a territorialidade. Esta é aqui entendida como a projeção de nossa identidade sobre o território. Assim me sinto diante do território. (MONTES 2006, p.26 apud MESQUITA, 1995, p.83)

Cabe explicar que, para entender as expressões populares da região, é necessário olhar para os grupos sociais que ali vivem, observando como eles são formados através das relações econômicas estabelecidas e nas formas de ocupação. Essas famílias ocupam um espaço que se localiza entre a Vila Sede aqui colocados como o território central do distrito com casas, comércio de alimentos e bebidas, vestuário e estética, salão comunitário, igrejas, escola e cemitério; a Vila dos Baianos, um espaço dentro do território da Vila sede, onde moram os trabalhadores da empresa de resina JPL Resinas e os antigos assentamentos iniciados na década de 1990, que ficam localizados dentro de duas fazendas (Cruz Branca e Cruz Vermelha).

A divisão da Vila sede e a Vila dos Baianos existe porque a empresa JPL Resinas alugou um conjunto de casas na parte mais afastada do centro da Vila sede para receber os trabalhadores que vêm do norte do estado de Minas Gerais, divisa com o Estado da Bahia, para realizar a retirada do látex. Conforme as palavras da moradora e esposa do gerente de pessoal da JPL: “para a empresa é mais barato contratar e manter as residências perto da área de extração do que buscar em Uberlândia gente disposta ao trabalho pesado por horas e horas”(informação verbal).¹³ Os alunos que frequentam a escola são os filhos desses trabalhadores da empresa de extração de resina, filhos dos fazendeiros e dos seus empregados e filhos das famílias que moram nos assentamentos. Verificando alguns registros de

¹³ Fala da senhora D. Fernandez Gonçalves em dezembro de 2019. Não se trata de uma entrevista, apenas uma fala informal de cunho informativo.

matrícula, notei que boas partes dos alunos oriundos dos assentamentos possuem registro de nascimento do município de Uberlândia.

Se “para bom entendedor meia palavra basta”, algo estava errado. As minhas inquietações pelas expressões faladas pelos alunos continuavam presentes e necessitavam ser supridas de alguma forma. Obviamente a minha vivência com os ditados e as expressões abrangiam o meu território geográfico (Uberlândia - São Paulo), então dei início ao meu processo investigativo observando as falas dos alunos do 8º ano do Ensino Fundamental. Numa média de 25 estudantes na sala de aula – residentes da Vila dos Baianos, da Vila sede, das fazendas e dos assentamentos —, era a turma que eu considerava mais diversificada e carregada de influências regionais e, ainda, a que eu tinha mais contato. A intenção não era conhecê-los de modo a buscar historicamente as explicações para os sentidos das frases, mas compreender o uso delas no cotidiano escolar e posteriormente transformá-las em imagens fotográficas.

“Segundo Critelli (2006, p.15), “para a metafísica, o conhecimento é resultado de uma superação da insegurança do existir. “Para a fenomenologia, é exatamente a aceitação dessa insegurança que permite o conhecimento”. Servi-me de minhas angústias como ponto de partida para refletir: por que eu não conseguia entender o sentido das expressões faladas? Particularmente, acreditava que poderia ser alguma forma de codificação com frases metafóricas, para que os professores, especialmente eu, não soubessem do que eles falavam.

Os ditados populares compõem uma parte importante de cada cultura. Observa-se, que sempre muitos historiadores e escritores tentaram encontrar a origem dessa riqueza cultural, porém não se trata de uma tarefa fácil. (SANTOS. J, 2018, p.11)

Caí do cavalo! – fui surpreendida –, pois as expressões faziam parte da vida daqueles adolescentes e, segundo Prado (2011, p.40,) “cada comunidade desenvolve ou promove os ditados em função de suas características culturais, econômicas e sociais” e a minha incompreensão acontecia porque eu não estava inserida efetivamente naquele território. Essa interpretação dos fatos me fez pensar etnograficamente de acordo com Elias (2000, p.174), “[...] os recém-chegados são percebidos pelos estabelecidos como pessoas que não conhecem o seu lugar”, o autor faz referência a um estudo de uma pequena comunidade e das pessoas que vivem nela, os moradores mais antigos já possuíam sua identidade cultural

construída enquanto os novos membros necessitavam se adaptar às regras já estabelecidas.

Este trabalho exigiu planejamento de conteúdos para aulas que foram replanejadas de acordo com as especificidades das propostas experimentadas. O referencial artístico escolhido priorizou o meu acervo fotográfico de ditados populares do livro de Zocchio (1999), enquanto o referencial teórico caminhou brevemente no campo da semiótica para analisar e compreender os sentidos – literais ou não literais – das atividades produzidas pelos alunos.

Salles (2000, p.32) fala que os objetos de estudo da Crítica Genética são diários, documentos, rascunhos e outros elementos que ajudam na construção do objeto, nesse caso, meu objeto era o processo de criação das imagens juntamente com os alunos. Estavam ao meu alcance: a caderneta que eu utilizei para anotar as expressões que os alunos falavam; as imagens salvas no meu computador de algumas expressões retiradas do livro *Pequeno Dicionário das Expressões Idiomáticas*; os planejamentos exigidos pela escola e que deveriam estar em consonância com as Diretrizes Curriculares Municipais e o projeto do mestrado.

Nesse contexto, comecei a estruturar o planejamento das aulas voltadas para as expressões populares dos alunos de Tapuira e arredores. Ele deveria trabalhar as linguagens artísticas, sem perder o foco do estudo e sem qualquer pretensão de se tornar um conjunto de aulas com características de projeto. Como já havia feito uma seleção dos documentos que eu tinha ao meu alcance, me propus a experimentar aulas em que os alunos pudessem conhecer a minha pesquisa e serem inseridos até culminar no processo de criação.

Aqui surge um ponto de reflexão que me fez indagar sobre qual o tipo de metodologia que eu deveria utilizar com os meus alunos durante as aulas. A crítica genética fala sobre a criação de documentos de processo, que são segundo Salles (2000, p.58) ‘índices do percurso’ que vão auxiliar o pesquisador a elaborar um dossiê, ou seja, um outro documento com uma especificidade própria de construção, organização, classificação e transcrição desses documentos. Apesar de conter aspectos fenomenológicos, pois o sujeito está intimamente inserido dentro da pesquisa buscando respostas e tentando entender a experiência de todo o percurso, a crítica genética não poderia ser a metodologia principal a ser utilizada.

A metodologia da pesquisa narrativa deveria suprir a condução do estudo em sala de aula, pois os questionamentos sobre as expressões populares vieram do

meu percurso e da busca de sentidos para a realização do processo de criação e da prática docente, entretanto me deparei com este trecho que contrariava o meu pensamento:

Pesquisadores iniciantes narrativos frequentemente se preocupam com seu caminho por meio das definições e procedimentos de diferentes teorias metodológicas, tentando definir a pesquisa narrativa e distingui-la de cada uma das outras, tentando encontrar um nicho para a pesquisa narrativa em meio a ordem das molduras das metodologias qualitativas teóricas apresentadas a eles, mas nós não encorajamos essa abordagem. (CLANDININ & CONNELLY, 2015, p.173).

Jovchelovitch e Bauer (2010, p.97) defendem que: “existe uma estrutura na narrativa, que eles chamam de paradoxo da narração, a qual se consubstancia nas exigências das regras implícitas que permitem o contar histórias”. São regras que servem para auxiliar a conduzir o trabalho do pesquisador; parafraseando os autores cria-se um esquema para conseguir estabelecer elementos de análise como entrevistas, textos, imagens etc.

Então eu estava diante de uma incógnita teórica? Por um lado a metodologia da crítica genética era estruturalmente rígida e me levava para um caminho de análise distante do que eu esperava, e a metodologia da pesquisa narrativa também tinha uma estrutura pré-concebida num âmbito formalista, mas segundo Clandinin & Connelly (2015, p.73) “[...] os formalistas começam a pesquisa pela teoria enquanto os pesquisadores narrativos tendem a começar pela experiência [...]”.

Já que a narrativa, como opção metodológica de pesquisa está inserida na dupla investigação-experiência, ao proporcionar aprendizagens, reflexão e questionamentos busquei utilizar o recorte dos índices¹⁴ da Crítica Genética para construir os planejamentos das aulas. O início da escrita deste estudo já demonstrava o seu caráter introspectivo e autobiográfico, então, assim também dei continuidade a essa forma de observar a prática docente.

O memorial é um texto em que o autor relata a própria história de vida, evidenciando fatos que considera mais relevantes no decorrer de sua existência. O Memorial de formação é um dos modos de expressão de narrativas autobiográficas que se generaliza no Brasil, a partir dos anos 1990, seja como trabalho de conclusão de curso (TCC), seja como prática reflexiva no contexto institucional de formação de professores (ABRAHÃO; PASSEGGI, 2012).

¹⁴ Índices segundo Salles (2000, p.36-38) são documentos de processo que o pesquisador vai armazenando e experimentando.

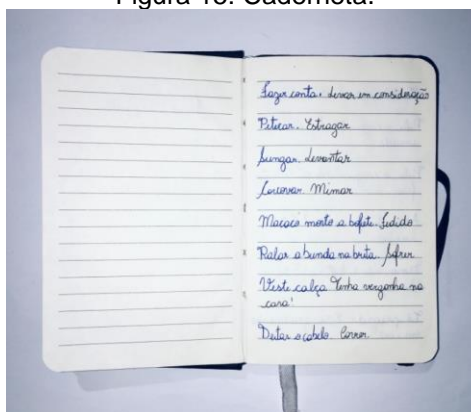
Desta maneira eu poderia utilizar a crítica genética pois Salles (2000, p.68) diz que “A Crítica Genética exige de seu pesquisador a procura de instrumental teórico que o habilite analisar e interpretar o material e, desta maneira, poder falar em explicações ou leis.” Então seria necessário fazer uma junção do índice (documentos de processo) da crítica genética para observar, construir o processo de ensino e aprendizagem artística e analisar os resultados dessas experiências, observando sem o formalismo dos pesquisadores do passado mas mantendo as características da narrativa autobiográfica, apropriando-me de algumas abordagens de interpretação e análise da crítica genética, no entanto abdicando de segui-la em sua integralidade.

Apresento o documento de processo pensado para o desenvolvimento da pesquisa com os alunos:

- 1- Caderneta pessoal com as anotações das expressões populares faladas pelos alunos. Durante um período não especificado eu fui anotando as frases e seus respectivos significados;
- 2- Planejamento formulado e entregue à gestão escolar apresentando proposta de trabalho especialmente pensada para a prática pedagógica;
- 3- Conjunto de 22 imagens selecionadas que foram apresentadas aos alunos como forma de compreensão dos ditados e expressões populares.
- 4- Diário de bordo com reflexões sobre a minha prática docente.

O primeiro elemento que eu tinha como referência era a caderneta com as anotações das frases, elas não tinham nenhuma ordem cronológica, nem muito rigor na escrita, foram feitas de acordo com as falas dos alunos e anotadas na medida das minhas lembranças, nem sempre eu estava com a caderneta por perto, então escrevia em qualquer papel para depois transcrever de forma que fosse um lugar seguro para concentrar o maior número possível de expressões. Ela poderia ser apresentada aos alunos, ser parte de alguma atividade, estar inserida nas imagens que eu iria construir com os alunos ou ser suprimida de forma que fosse uma referência apenas pra mim.

Figura 15: Caderneta.



Fonte: Acervo pessoal.

O segundo documento era o planejamento construído em consonância com o regimento escolar e as diretrizes municipais, por ser um instrumento oficial que deve ser entregue nas primeiras semanas do calendário escolar ele sofreu um processo de constante transformação, aqui ele é apresentado em sua forma integral mostrando todas as possibilidades pensadas para a execução do estudo. Os objetivos das aulas, assim como as estratégias mostram o desejo de como o estudo poderia ser conduzido. É possível perceber que ele não traz datas, espaços e nem os alunos que iriam participar do percurso da experiência da construção do processo de criação, pois eu acreditava que seria necessário replanejar sempre que possível diante das diversas possibilidades que a própria pesquisa poderia ir se conduzindo.

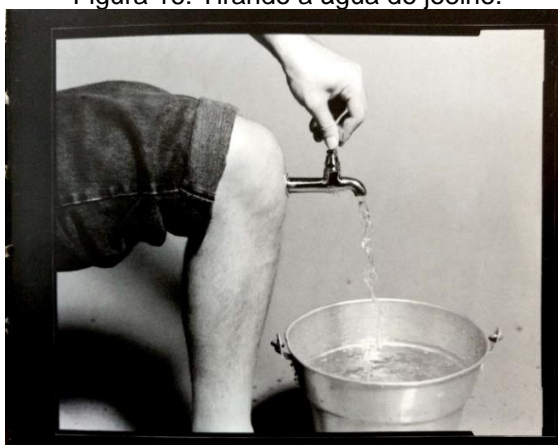
Tabela 1: Planejamento das aulas.

BIMESTRE	CONTEÚDO	OBJETIVOS	ESTRATÉGIAS - METODOLOGIAS
1º BIMESTRE	PROJETO REFERENTE AO MESTRADO As expressões populares dos alunos de Tapuirama e arredores.	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer os alunos e suas especificidades. - Selecionar a sala participante. - Formular abordagem através de questionário para conhecer as expressões populares que serão compreendidas na pesquisa. - Discutir com os alunos como serão feitas as imagens. 	<ul style="list-style-type: none"> - Utilizar um questionário para descobrir as expressões que os alunos utilizam; - Abordar artistas que trabalham com linguagem visual e escrita para contextualizar o projeto; - Criação de esboços das imagens; - Interpretação das imagens.
2º BIMESTRE	PROJETO REFERENTE AO MESTRADO As expressões populares dos alunos de Tapuirama e arredores.	<ul style="list-style-type: none"> - Avaliar o conhecimento adquirido acerca do tema; - Criação das imagens para a pesquisa. - Contextualização do material fotográfico produzido. 	<ul style="list-style-type: none"> - Utilização dos desenhos produzidos pelos alunos. - Imagens de artistas. - Explicação sobre o uso da câmera. - Criação das imagens fotográficas. - Análise das imagens.

3º BIMESTRE	PROJETO REFERENTE AO MESTRADO <i>As expressões populares dos alunos de Tapirama e arredores.</i>	-Criação das imagens para a pesquisa. -Contextualização do material fotográfico produzido.	-Explicação sobre o uso da câmera. -Criação das imagens fotográficas. - Análise das imagens.
4º BIMESTRE	Conteúdo referente ao planejamento comum.		

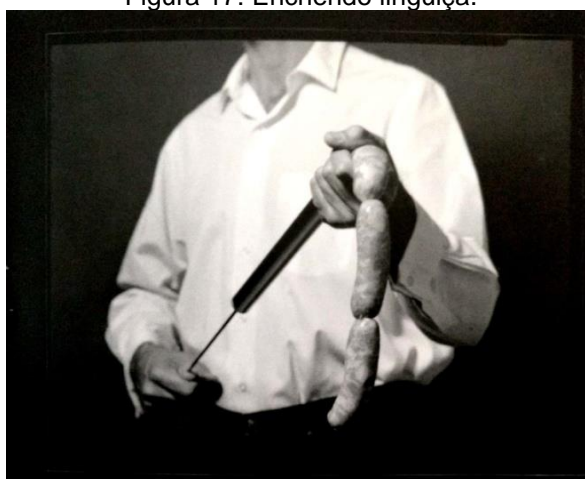
As imagens selecionadas são o terceiro documento de processo, ele mostra algumas imagens do artista visual Marcelo Zocchio, o mesmo que eu já havia ficado encantada durante o período em que estava iniciando os meus estudos na universidade. Essas imagens além de ser um material de grande afeto também eram visualmente fáceis de serem contextualizadas, sendo o primeiro referencial artístico mostrado aos alunos.

Figura 16: Tirando a água do joelho.



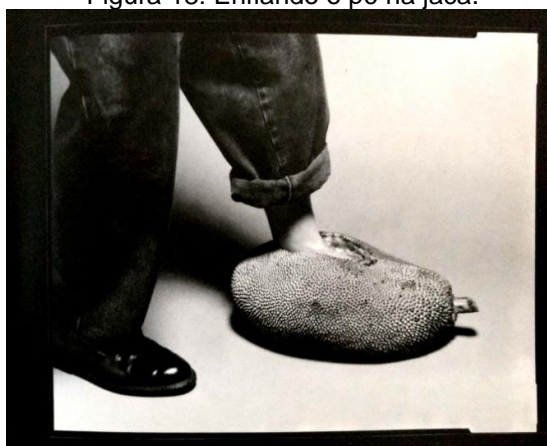
Fonte: Marcelo Zocchio, 1999.

Figura 17: Enchendo linguiça.



Fonte: Marcelo Zocchio, 1999.

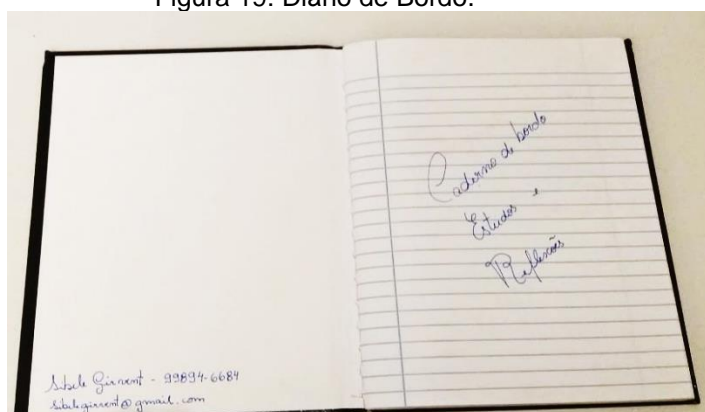
Figura 18: Enfiando o pé na jaca.



Fonte: Marcelo Zocchio, 1999.

O quarto documento de processo que deve ser considerado dentro dessa pesquisa como o norteador da construção das reflexões é o diário de bordo. Ele foi pensado para ser um instrumento de auxílio para a minha memória, diferentemente do diário de classe que deve ser apresentado para a escola mensalmente, este aqui tinha a configuração de ser um caderno pessoal e não compartilhável com as minhas experiências focado em registrar principalmente os meus sentimentos em relação ao desenvolvimento do estudo.

Figura 19: Diário de Bordo.



Fonte: Acervo pessoal.

Como os documentos de processo haviam me ajudado a criar uma condução de trabalho na prática em sala de aula, apresentei aos alunos o projeto de pesquisa e em seguida tivemos algumas rodas de conversa para discutir sobre as minhas expectativas e as formas que eu havia planejado para direcionar o processo de criação. Preparei algumas imagens em slide para que eles tomassem conhecimento de como era um projeto de pesquisa e qual a finalidade do meu estudo. Percebi o

interesse através das diversas perguntas que me foram feitas e das expressões de curiosidade nos rostos dos alunos.

Sentimentalmente escolhi não apresentar a caderneta com as expressões populares que eu havia pensado em compartilhar com os alunos. Acreditava que era um objeto muito pessoal e as minhas anotações poderiam influenciar a forma como os alunos poderiam pensar e realizar as atividades que seriam propostas. Elaborei uma folha com algumas questões para que os alunos pudessem trazer as expressões mais utilizadas nas suas famílias. Foram enviados os questionários com as seguintes perguntas: 1-“Qual ditado popular vocês mais utilizam?” 2- “Qual é a situação em que essa expressão é utilizada?” 3- “Como você acredita que essa expressão tenha iniciado?” Apenas 01 voltou e como não obtive sucesso com o retorno deste material decidi abandonar esse instrumento e voltar a focar nas minhas anotações.

A escolha das imagens está impregnada de representatividade, não é à toa que estão presentes nos exemplos ligadas à questão de estudo, os alunos salientaram que as fotografias tinham construções com sentidos literais porque recriavam uma imagem mental do ditado, nomeando então as representações como metáforas. Segundo Lakoff & Johnson (2002, p.45), “os conceitos (metáforas) que governam nossos pensamentos não são meras questões do intelecto. Eles governam também a nossa atividade nos detalhes mais triviais”.

A pesquisa tomou corpo de acordo com o meu pensamento reflexivo na forma narrativa através das anotações do diário de bordo no formato de um memorial, esse material foi problematizado no sub capítulo 2.2 para tentar responder à questão levantada, buscando estabelecer um contexto para a conclusão entre metodologia e prática pedagógica no processo de criação das imagens.

Nem sempre conseguimos manter este rigor: às vezes tendemos a nos perder das marcas, a ficar fazendo jogos obsessivos no vazio onde o rigor passa a ser de ordem exclusivamente lógica. Quando é assim, escrevemos textos sem o brilho de uma vitalidade, na medida em que são textos que não encarnam marca alguma, e que na melhor das hipóteses têm um brilho puramente intelectual, de inteligência e/ou erudição. (ROLNIKY, 1993 p.08)

A análise dos documentos de processo não seguiu linha formal estruturada na abordagem de apreciação do material que a crítica genética busca ou que a narrativa traz com menos rigor, diante disto observo que o pensamento do pesquisador não encontra em um determinado campo de pesquisa a sua marca, ela

é um conjunto de muitos elementos metodológicos que vão se encaixando para encontrar o prazer das descobertas no estudo.

2.2 Narrativas de sala de aula

O aluno entra na sala e logo percebe que aquela aula não será como as outras pela quantidade de equipamentos eletrônicos que estão montados na mesa no centro do espaço já apertado pelo excesso necessário de mobiliário. Mexer naquela parafernália toda se torna um exercício divertido e bastante curioso, os alunos tentam descobrir o motivo e qual a necessidade de tantas coisas para uma aula de arte. Tudo faz parte do planejamento para a pesquisa do mestrado com foco na prática docente das expressões populares dos alunos da região de Tapuira e arredores.

Uma aula diferenciada que vai além do caderno e lápis demanda preparação e planejamento baseados em diversos conhecimentos: do espaço físico, dos alunos, dos materiais disponíveis, das possibilidades que a aula poderá ter, das possibilidades de práticas pedagógicas e de questionamentos artísticos baseados nos diálogos e linguagens propostas.

São aproximadamente cinquenta minutos que devem ser considerados entre o momento da entrada na sala de aula, alguns minutos até que os alunos estejam em seus lugares e a chamada, é um ritual de corpos presentes habitando um espaço pré-determinado. Ao longo da construção do processo educacional, muito se ouviu falar desses rituais de sala de aula e em meios de ensinar e disciplinar os alunos, são orientações que os próprios gestores insistem em repetir para que aconteça uma aula efetivamente boa e produtiva.

Onde entraria a aula de artes nessa instituição que parece tão preocupada em reproduzir discursos e sedimentar padrões? Seria o espaço para a bagunça, para extravasar as emoções? Seria o espaço para a decoração das paredes e muros para datas comemorativas e festas escolares? Seria o espaço para a releitura de obras de artistas reconhecidos historicamente e mercadologicamente? [...] (RACHEL, 2014, p.20)

Segundo Rachel (2014), o sistema escolar carrega o pensamento social que as aulas de arte servem para os alunos extravasarem a criatividade com decorações temáticas das datas comemorativas, diferente das aulas com o padrão de corpos inertes, sentados, que necessitam ficar ouvindo o professor explicar a matéria passada no quadro.

Discordando de Rachel, a arte é a disciplina que pode possibilitar ao aluno experimentar os espaços escolares das propostas pensadas também para comemorações temáticas. O aluno quando sobe em uma cadeira para pendurar uma bandeirinha da Festa Junina está explorando a simetria, pensando na composição com outros elementos, descobrindo texturas e procurando entender as possibilidades do espaço. As aulas que trazem releituras nos seus planejamentos podem ser transformadas em processo artístico, se forem pensadas para essa finalidade.

Assim como a sala de aula faz parte da escola, esses ambientes externos deveriam ser incorporados ao nosso cotidiano de observação e vivência escolar, desfragmentando o olhar para aquilo que sempre estamos acostumados, seja por uma rotina imposta pela falta de costume ou porque fazemos parte dessa teatralidade da obediência, em um sistema antigo e ultrapassado.

Ao propor que as mesas fossem afastadas e tivesse um equipamento de projeção montado no meio da sala, essa configuração de aula explicativa foi quebrada e inserida uma nova profusão de informações. O primeiro questionamento veio dos próprios alunos que se levantaram para tentar arrumar o enquadramento do equipamento e não sabiam se poderiam mexer ou se somente o professor poderia. Aquele momento era o ideal para que os alunos tivessem contato com o projetor e descobrissem seu funcionamento ao manuseá-lo, sem a necessidade de uma postura autárquica conduzida por instruções no quadro. E assim foi eliminada a barreira imaginária de comandos e comandados.

O próximo passo seria informar qual a finalidade de tantas coisas, sem perder a curiosidade que exalava daqueles corpos que já haviam saído da postura de expectadores e estavam numa manifestação de falas, gritos, caminhar e ideias. A arquitetura branca e fria do espaço já tomava cores e mostrava que como afirma Medeiros (2005, p.130), uma “postura que espera corpos docilizados pela disciplina imposta pelo funcionamento da unidade escolar, postura que funciona como mecanismo de silenciamento, deve ser revista e encarada como a regra e não a exceção na prática docente”.

Falar que a aula seria feita utilizando imagens despertou o interesse dos alunos, mas não da forma como se esperava: os corpos que estavam em festa¹⁵

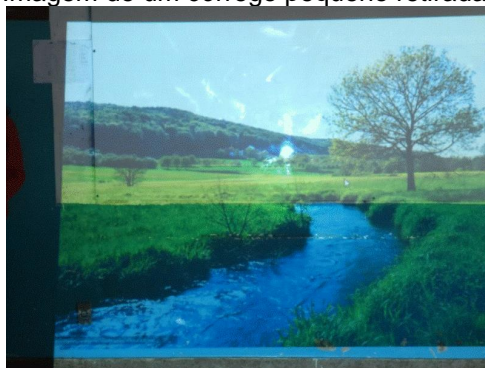
¹⁵ Corpo festa é uma expressão utilizada pelo Prof. Dr. Daniel Santos Costa em: O corpo é uma festa! Reflexões em torno da oralidade popular brasileira (2016, p.88-98) para traduzir um corpo que é

amoleceram e procuraram as cadeiras próximas para assistirem. Em nenhum momento foi falado que essas imagens seriam apenas para serem vistas, mas como retomo nessa reflexão pedagógica, o próprio sistema educacional já determina que imagens são explicativas, não há outro comando pedagógico senão o de sentar e aguardar o professor começar a explicar.

Eliminando com este pensamento de que a aula poderia ser apenas explicativa, os alunos foram convidados a inserir as imagens que estavam em um *pen drive* ao lado do computador ligado ao projetor e a olharem todos os arquivos da pasta “Imagens para a aula”. Cabe explicar que alguns alunos sugeriram essas imagens - provavelmente retiradas da internet – e enviadas para o meu e-mail, que posteriormente foram organizadas por mim. Algumas necessitaram de tratamento digital para poder se adequar ao equipamento deficitário de luminosidade para projeção em ambientes com luz.

Os alunos que possuíam maior afinidade com o computador tomaram a vez e foram correndo até ele, gerando uma onda de corpos agitados novamente. Notei a pluralidade de seres humanos escondidos nos uniformes escolares, enquanto muitos desejavam tatear os botões do notebook, outros apenas se levantavam um pouco além da cadeira para ver o que acontecia. Não compactuavam do mesmo movimento e tampouco da mesma atitude, porém se mexiam aguçados pela mesma curiosidade.

Figura 20: Imagem de um córrego pequeno retirada da internet.



Fonte: Imagem retirada da internet.¹⁶

Convidados a interagir com aquelas imagens, os alunos não se sentiram confortáveis nem mesmo a responder se gostariam ou não: estavam novamente vivenciando a inércia da postura educacional onde o professor é quem deve

atravessado pelas festividades. Recorro a esta expressão para elucidar a alegria dos alunos em saírem de suas mesas e cadeiras para ocuparem o espaço da sala de aula.

¹⁶ Disponível em: <http://wallpaperswide.com/summer_landscape_5-wallpapers.html>. Acesso em: 9 jun.de 2020.

comandar a aula. Falo dessa forma pois os alunos foram vivenciando essa experiência de expectadores ao longo de suas vidas, essa é a forma como as escolas constroem a disciplina. Assumindo momentaneamente o papel de professora disciplinadora, dei a instrução de “pular o corguinho” que estava projetado na parede.

A pesquisa feita dias atrás pelos alunos tinha sido tema de uma aula onde os ditados populares mais falados por eles na escola ou na família tinham se transformado em relatos desenhados e escritos. Surgiram dúvidas de como aquelas frases que estão presentes no cotidiano se transformavam quando eram utilizadas e, assim, pensamos que poderiam ser fotografadas em seus sentidos literais para entendermos melhor sua composição semântica. Parafraseando Barthes (1988, p. 23), a frase não tem apenas um sentido porque ela é cheia de sentidos. Descobrir todos esses sentidos por meio do corpo é a melhor forma para entender o que falamos e como nos comunicamos.

Desenhar as expressões populares foi uma das atividades propostas envolvendo outras linguagens artísticas; nas imagens é possível perceber que há um papel colado nos desenhos com a frase e o seu significado denotativo ou conotativo, o material foi criado por mim, impresso e sorteado pelos alunos; após a finalização do trabalho eles tiveram que encontrar o colega que possuía a mesma frase e conversar sobre suas produções artísticas.

Figura 21: Pulou o corguinho. Pular um pequeno córrego. Desenho feito pelo aluno(a): E. F.L.



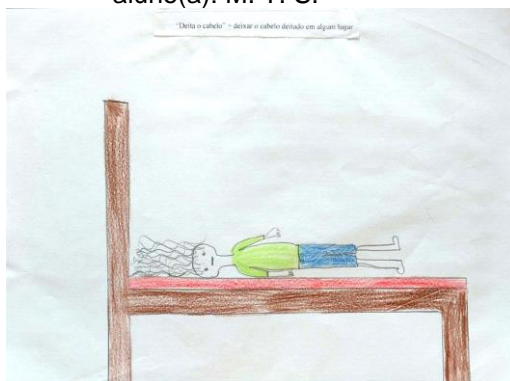
Fonte: Acervo pessoal.

Figura 22: Pulou o corguinho de ré. Fazer algo sem noção. Desenho feito pelo aluno(a): L. R. F.



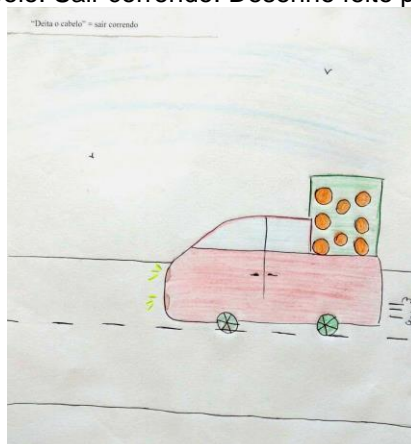
Fonte: Acervo pessoal.

Figura 23: Deitar o cabelo. Deixar o cabelo deitado em algum lugar. Desenho feito pelo aluno(a): M. T. S.



Fonte: Acervo pessoal

Figura 24: Deitar o cabelo. Sair correndo. Desenho feito pelo aluno(a): J. V. M. S.



Fonte: Acervo pessoal.

Alguns alunos compreenderam que a atividade proposta responderia a esses questionamentos que pairavam sobre nossas discussões nas aulas. A experiência de agir com uma imagem ao fundo poderia fazer parte da construção da imagem

das expressões populares sem que houvesse a necessidade de instrumentos burocráticos para sairmos da escola e usarmos lugares reais. Segundo Larrossa (2002, p.21) “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece”.

Os alunos que já haviam pesquisado as imagens no computador se propuseram a procurar a melhor forma para que conseguissem representar a expressão popular da qual se referiam, eram diversas imagens com resoluções, cores, tamanhos, fundos diferentes, um material pensado para que os alunos pudessem dar a continuidade a esse tipo de pesquisa, mas sabíamos que cada aluno poderia entender a imagem como boa ou ruim, pois:

[...] O que cada pessoa seleciona para “ver” depende muito de sua história pessoal e principalmente de sua bagagem cultural. Assim o tipo de formação de cada pessoa, o grupo social a quem pertence, suas aptidões e predileções fazem com que sua atenção se concentre em determinados aspectos da realidade, desviando-se de outros. (LÜDKE, 1986, p.25)

Figura 25: Aluno pulando corguinho.



Fonte: Acervo pessoal.

Figura 26: Aluno pulando o corguinho 2.



Fonte: Acervo pessoal.

Pensar a expressão popular através da imagem é ir além das questões que surgiram nas rodas de conversa e dos desenhos gerados nas aulas onde os alunos ainda não conseguiam compreender a proposta pedagógica, tanto as discussões quanto as imagens nas folhas de sulfite não contemplavam as dificuldades dos corpos em relação às imagens e projeções, questões como: Qual altura eu devo saltar para realmente parecer que estou pulando o “corguinho”? Como eu vou fazer para pular isso aqui que não é real?

Essa foi uma das primeiras propostas para as aulas e não contemplava o pensamento, o sentimento e os sentidos mais amplos que as expressões poderiam trazer, ela demonstrava especificamente a forma engessada da própria fala com o seu sentido literal, que havia sido sugerida pelo grupo de alunos que participavam orientando aqueles que estavam em frente à projeção. Neste momento da produção lançamos outros desafios para que os alunos pudessem planejar suas ações: Será que se você pular mais baixo não fica dentro do enquadramento da projeção? A calça de malha pode ser mais fácil para o pulo do que a de jeans? Weffort (1996, p.3) diz que “No foco da aprendizagem o desafio do educador é lançar questões que cercam a observação do educando em relação ao seu próprio processo (ou do grupo) de aprendizagem”.

O corpo como suporte para uma imagem necessitava de mais do que a imaginação, precisava de mais corpos agindo em conjunto para entender a dinâmica da construção da fotografia, então os alunos testaram seus saltos, tipos de corpos e alturas, espaço físico possível de usar, cor de roupa etc.

Certos de que haviam escolhido a pessoa ideal, houve mais uma situação que estamos acostumados a lidar no ambiente escolar que é a possibilidade limitada de equipamentos: nem sempre são de tecnologias avançadas ou compatíveis com a proposta de aula e nossos alunos não queriam que isso atrapalhasse o desenvolvimento do processo de criação artística, não seria uma câmera incapaz de capturar frames rápidos, que iria destruir todo um trabalho em equipe. Esses alunos nasceram em uma era onde a velocidade dos acontecimentos é o agora e as respostas são rápidas, são provavelmente conhecedores de diversas tecnologias, mesmo morando na zona rural não há uma generalização das condições financeiras dos alunos, alguns são filhos de fazendeiros e outros filhos de empregados, por isso é comum ver aparelhos celulares de última geração em contraste com modelos bem mais simples e antigos na mesma sala de aula. A escola também tem seu papel

fundamental na construção desse aluno ligado à tecnologia, muitas atividades são desenvolvidas no laboratório de informática ou apresentadas aos adolescentes em feiras de cultura e ciências.

Os alunos de hoje – do maternal à faculdade – representam as primeiras gerações que cresceram com essa nova tecnologia. Eles passaram a vida inteira cercados e usando computadores, vídeo games, tocadores de música digitais, câmeras de vídeo, telefones celulares e todos os outros brinquedos e ferramentas da era digital [...]. (PRENSKY, 2001, p.1)

Nesse caso foram todas essas intercorrências juntas que fizeram novamente os corpos se movimentarem para conseguir solucionar esses contratempos digitais, e celulares de última geração foram testados em diversos modos de fotografia até conseguirem uma boa resolução das imagens. A forma como os alunos se organizaram em sala de aula refletia um comportamento completamente diferente do padrão escolar: enquanto alguns se revezavam como modelos para as imagens, outros mexiam no equipamento de projeção, uma outra parte da turma buscava na internet mais imagens referente à expressão popular e os demais tratavam de fotografar e manipular digitalmente as imagens.

Figura 27: Alunos olhando o resultado.



Fonte: Acervo pessoal.

Esses alunos já conheciam os instrumentos da batalha que aqui percorríamos juntos, alguns distantes em suas mesas e cadeiras mas ativamente participativos quando diante de uma dúvida ou intercorrência se impunham. Um soldado do qual o general não acredita em seu potencial mas ele se mostra o mais eficiente de sua turma, assim eu poderia refletir sobre os alunos que não se apresentavam ativos no

processo de produção das imagens. Revisitar os escritos do diário de bordo me fez observar que minha atenção estava focada no fazer artístico, na linguagem fotográfica e não em sua composição que vai além de uma imagem.

No momento da imagem projetada com os pregos, a primeira aluna que se posicionou não tinha a altura necessária para que a projeção fosse focada no seu dorso, então foi necessário criar outras estratégias, a pedido de um aluno considerado “não ativo” na produção uma outra aluna foi colocada e seu moletom vermelho trocado por um branco que refletia mais os pregos. Estar pregado significa estar grudado, junto a algo ou alguém em seu sentido literal, a expressão também reflete a sensação do cansaço no sentido conotativo. Estar pregado poderia ser a representação metafórica da passagem bíblica de Jesus estar pregado na cruz de madeira, por isso a dor e o cansaço.

Figura 28: Estar pregada.



Fonte: Acervo pessoal.

A rapidez de deitar o cabelo como diz o seu sentido metafórico foi representada pelo sentido literal e não denotativo, o cabelo apoiado sobre uma almofada e usando uma coberta como se fosse um ser humano deitado se difere totalmente do seu uso no cotidiano. Deitar o cabelo vem da concepção de que quando estamos correndo o vento que bate nos cabelos faz com que ele se deite, gerando o sentido da expressão. “A comunicação humana se efetua através da linguagem literal e da figurada. A literal é uma linguagem direta, lógica, conceptual. [...] a figurada é uma linguagem metafórica, repleta de “auréolas emotivas”, Fillipak (1983, p.34, grifo do autor).

Figura 29: Deitar o cabelo.



Fonte: Acervo pessoal.

Corcovar em nada se parece com a imitação de uma corcova de um camelo que foi sugerida pelos alunos, para a construção dessa imagem foi necessário que os alunos entrassem em um acordo pois alguns discutiam sobre a corcova de um camelo ou o Corcovado, morro onde se situa a estátua do Cristo Redentor no RJ. A decisão de fotografar um enchimento nas costas de uma aluna partiu do desejo de facilitar a compreensão da frase já que a sua utilização metafórica é de mimar alguém. Tal entendimento pode ser explicado pela maneira como quando uma criança mimada é tratada, a concepção visual trazida pelos exemplos que vivenciamos é a de um gesto de carinho nas costas, uma atitude afirmativa do adulto em relação à criança.

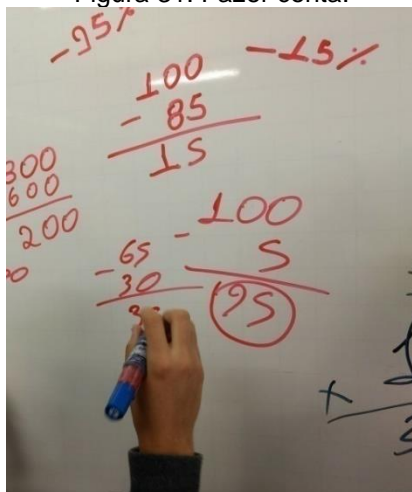
Figura 30: Corcovar.



Fonte: Acervo pessoal.

Fazer conta é uma expressão muito utilizada mas não só nas aulas de matemática, utilizar os números exige atenção para não errar nos resultados e demanda ter cuidado, então fazer conta é ter atenção com alguém ou com algo que seja importante. A expressão representada por números em um quadro branco não deixa de ter o mesmo sentido de cuidado e atenção mas reflete apenas o sentido literal de sua representação.

Figura 31: Fazer conta.



Fonte: Acervo pessoal.

Diante dessa aula que desconstruiu os paradigmas do processo de aprendizagem, onde os corpos desses estudantes puderam soltar-se no espaço da sala de aula sem que necessitassem da condução do professor, recorremos a Dewey (2010, p.106) para afirmar que “[...] os “raciocínios” tem uma origem parecida com os movimentos de uma criatura selvagem em direção ao seu objetivo, de que eles podem se tornar espontâneos, “instintivos”, e de que ao se tornarem instintivos, são sensoriais e imediatos, poéticos. [...]”. Os alunos foram autores da sua própria aula através da experiência de realizaram o planejamento, a execução e a finalização.

São reflexões que vão se constituindo no tempo em que as experiências surgem e afetam os sujeitos envolvidos, o olhar vai sendo conduzido para a observação desses corpos que mudam de postura, tornam-se ativos, entendendo que a educação e os alunos fazem parte de um processo que precisa ser continuamente compreendido e problematizado.

O processo de condução dessas aulas abruptamente interrompido pela necessidade de se respeitar o Decreto Municipal 18.550 de 19 de março de 2020 na cidade de Uberlândia-MG, que instituiu o fechamento das escolas e demais locais

públicos devido à pandemia ocasionada mundialmente pela COVID-19. Faço lembrar que a parte onde os alunos deveriam estar inseridos nesse estudo não está completa e não há tempo hábil para continuar, pois ainda não existem cronogramas de retorno às aulas presenciais.

Lamento profundamente não poder dar sequência aos pensamentos e questionamentos que deveriam ser aprofundados nesse capítulo. Deixo o meu pesar e minhas sinceras desculpas já evocando o desejo de continuar em outras oportunidades.

2.3 Problematizações e enfrentamentos

O campo da docência não é um local seguro, digo isso comparando a um campo minado em uma batalha onde o único soldado restante sou eu e o outro lado ainda está com o exército completo. É um exercício de busca permanente de saídas para salvação deste campo minado que é a docência no Ensino Fundamental. São muitos os que fazem parte desse cenário e muitas vezes não há como sair de uma lógica onde as regras são mais valiosas do que o desejo de mudar, mas esta vontade é o que faz da docência ser uma prática diferente das demais profissões, há que se entender cada dia como uma nova possibilidade de recomeços e descobertas.

Como compreender se estou no caminho certo? Quais são as práticas que devem ser adotadas em sala de aula? Quem são esses alunos? Como eles podem ser seres ativos no processo professor/aluno? Como o tema expressões populares pode contribuir para provocar ou inspirar os alunos a desenvolverem um olhar pensante, crítico, questionador, investigativo?

Começo a questionar essa jornada no início da pós-graduação no Mestrado Profissional em Artes (Prof-Artes): os caminhos apresentados em cada aula, a identidade de cada professor, a perspectiva de intensificar e ampliar o conhecimento acadêmico, mas essas articulações influenciam o meu processo de pensar a educação e pesquisa. Os elementos e o foco da pesquisa vão se reconstruindo nas questões da prática pedagógica, então, foi necessário pensar em pausas estratégicas para (re)construir o referencial teórico e investir na busca metodológica para se obter os resultados almejados.

A experiência ocorre continuamente, porque a interação do ser vivo com as condições ambientais está envolvida no próprio processo de viver. Nas

situações de resistência e conflito, os aspectos e elementos do eu com o mundo implicados nessa interação modificam a experiência com emoções e ideias, de modo que emerge a interação consciente. Muitas vezes, porém a experiência vivida é incipiente. As coisas são experimentadas, mas não do modo a se comporem em uma experiência *singular*. (DEWEY, 2010, p.109)

Outros pensamentos vão surgindo sobre a experiência da prática artística ocorrida na sala de aula. Acredito que é nesse momento que as bombas devem explodir e acabar nos derrubando, sem mortes, mas desesperadamente nos colocando entre a sanidade e a loucura. É essencial olhar para essa batalha com a postura de um profissional que reconhece a sua realidade, que não pode ser medida somente pelos discursos de sucesso, mas que também analisa e assume o seu fracasso sobre as escolhas no percurso da prática docente e do processo de criação artístico.

Revisitando as minhas escritas como meio para refletir sobre as problemáticas encontradas, trago a metodologia de ensino adotada para a produção de imagens com alunos a partir das expressões populares baseada na Crítica Genética de Salles (2000), minha formação e prática docente – que parte das expressões populares como motivação pessoal e experiência no processo de criação para um planejamento de ensino – e as dificuldades em mobilizar e motivar os alunos em relação ao tema, trabalhando simultaneamente com as diferentes demandas da escola.

Comecei a fazer algumas perguntas e direcionar o olhar para a compreensão da escrita entendendo como uma construção de conhecimento, que era conduzida por meio dos questionamentos porque, segundo as minhas concepções formadas ao longo da carreira docente, a escola deveria ser o lugar para aflorar as aprendizagens e os conhecimentos, mas existiam fatores externos que mereciam atenção nas reflexões: as condições de trabalho, as limitações da estrutura física da escola e o excesso de projetos obrigatórios do calendário escolar.

Suportes, figuratividade e composição estética constituem dimensões das práticas de escritura que podemos tomar como ponto de partida para a análise do objeto de escrita. A reflexão sobre a materialidade da escrita pode possibilitar pensar a escrita, vislumbrando a relação entre interpretação dos processos, das práticas e dos gestos envolvidos nas escolhas dos meios de expressão. (PILLAR, 2014, p.413)

Início apresentando este primeiro trecho do Diário de Bordo, são as primeiras linhas que foram escritas como parte documental para estruturar os planejamentos e

compreender o percurso da prática docente. As minhas anotações norteariam os próximos passos que poderiam ser seguidos, a definição do tempo e do desenrolar das ações passadas ou previstas para acontecerem.

¹⁷ *Foi uma aula de apresentação.*

Falei brevemente sobre a pesquisa. Coloquei o nome do projeto na lousa e aguardei que os alunos viessem me perguntar sobre o que era aquilo. Demorou um pouco até que um aluno lá no fundo soltasse a frase “tia, o que é isso?” “É pra copiar?” E outro respondeu: “Claro! Senão não estaria no quadro!”

Após as risadas eu comecei a falar um pouco sobre o que eram as expressões populares. Não notei nenhum aluno empolgado com a minha explicação, eles já estavam cansados de 2 aulas de matemática dadas anteriormente.

Por ser uma aula de 30 minutos, o tempo acabou e eu notei que a próxima professora já estava na porta.

A aula encerrou assim. (DEU, Diário de bordo, 25/02/19)

Neste trecho já é possível ver a relação temporal que a pesquisa desenvolveu e como ela foi se conduzindo através das propostas pensadas em conjunto com os alunos, pois fomos criando formas de adaptação: o espaço físico com mesas e cadeiras enfileiradas deu lugar a grupos de trabalho e as criações poderiam ser discutidas com os colegas da turma. Eu estava me desconstruindo do que Antunes (2010, p.28) chama de “professauros” “[...] enquanto um deles impõe a passividade, a monotonia [...], [...] o outro propõe desafios, sugere buscas, protagoniza a ação do aluno [...]”.

Hoje eu resolvi mudar a dinâmica da sala de aula criando grupos de trabalho com 4 alunos em cada um. Mesmo escrevendo no quadro, ainda tive que organizá-los pois formaram seus grupos à revelia.

Para cada grupo eu distribui uma ficha que continha 1 ditado popular, ou uma expressão popular, e dentro desse grupo cada um deveria fazer um desenho interpretando o que eles entendiam como sendo a frase.

Eu não pedi que fosse sob a ótica metafórica ou de forma literal, deixei a critério de cada aluno, também não dei qualquer pista sobre como deveriam fazer: se iriam fazer um mesmo desenho por grupo (cada um fazendo o seu) ou se cada

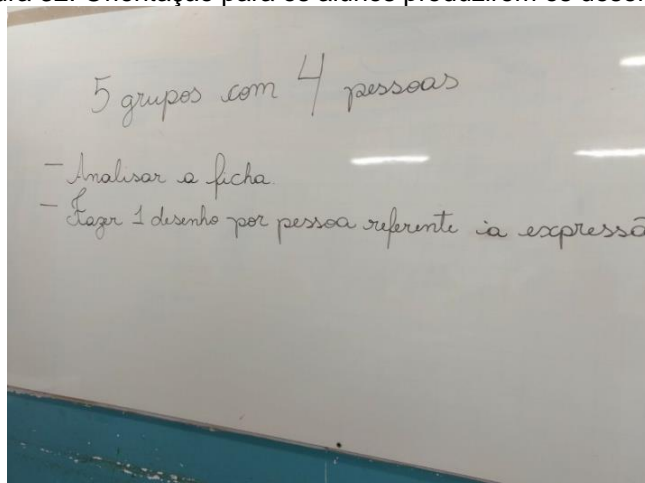
¹⁷ O Diário de Bordo é um instrumento que utilizei para refletir sobre a minha prática pedagógica. No texto, há alguns trechos que foram selecionados para apresentar as minhas observações narradas durante o período da pesquisa.

um interpretaria do seu jeito. Achei melhor que eles tivessem autonomia para decidir.

A dúvida era enorme: será que esse era o caminho para eles compreenderem o sentido da pesquisa. Será que agora através dessa aula eles entenderiam o que eram os tais “ditados populares”? Bom, em 50 minutos, o tempo não ajuda a observar muitas coisas, apenas que o trabalho em grupo ajudou para alguns e dificultou ao extremo para outros. Não vi empenho daqueles que normalmente já não se interessam por nada e me surpreendi com algumas alunas que adoraram a atividade.

Todos os desenhos estão guardados para uma análise posterior. (DEU, Diário de bordo, 18/03/19)

Figura 32: Orientação para os alunos produzirem os desenhos.



Fonte: Acervo pessoal.

Figura 33: Alunos desenhando as expressões.



Fonte: Acervo pessoal.

Figura 34: Vista da sala de aula com os alunos em grupos desenhando.¹⁸



Fonte: Acervo pessoal.

Fotografar novamente!

Como a sala estava empolgada e tínhamos conseguido fazer as imagens na semana passada eu resolvi tentar seguir a dinâmica de continuar na mesma linha de criação.

Mas nem sempre as coisas acontecem do jeito que esperamos e queremos. O trabalho quando depende de outras pessoas é muito mais complexo e árduo. Essa é uma grande dificuldade enfrentada nesse percurso de ser professor e da prática na sala de aula.

Acredito na dualidade: ser professor que faz tudo, se organiza, cria a aula e a põe em prática, é muito mais fácil do que somente depender de outra pessoa para que a minha prática pedagógica aconteça.

Saber que o meu processo depende dos outros não é bom, é difícil e penoso. Eu entendo que o processo da práxis é tudo aquilo que contribui para a completude docente, mas ela está alinhada com o meu “eu”. O que eu aprendo, o que eu utilizo, o que eu agrego para aprender e o que eu uso para ensinar. As coisas externas são agregadores na experiência da sala de aula.

¹⁸ Por uma questão ética, o recurso da imagem foi desfocado para a não identificação dos alunos.

Percebi que hoje eu não consegui despertar a vontade dos alunos para fazerem a atividade. Parece que nada funcionava para que eles quisessem fazer as imagens.

E com isso eu descobri que a prática não é linear, muito pelo contrário, ela faz muitas curvas entre os altos e baixos das vontades, da empatia, da necessidade, da razão...

A relação direta com o aluno também tem uma parcela muito importante nesse aspecto pedagógico. Ela é a vã filosofia de tudo! (DEU, Diário de bordo, 10/06/19)

Saber que devo respeito à autonomia, à dignidade e à identidade do educando e, na prática, procurar a coerência com este saber [...], [...] De nada serve, a não ser para irritar o educando e desmoralizar o discurso hipócrita do educador, falar em democracia e liberdade mas impor ao educando a vontade arrogante do mestre. (FREIRE, 2002, p.32)

A minha relação com a arte está ligada com a minha prática como professora. A fotografia faz parte do meu processo de criação enquanto artista, produzi diversas séries de imagens que se transformaram em exposições no Brasil e no exterior. A câmera faz parte do meu olhar e os objetos, cenas, paisagens são apenas uma extensão das lentes, uma simbiose de experiências que vão além das vivenciadas no campo da pesquisa acadêmica e Dewey (2010, p.114) nos diz que “[...] em suma, a experiência estética não pode ser nitidamente distinguida da intelectual uma vez que esta última precisa exibir uma chancela estética para ser completa” .

A produção das imagens das expressões populares mereceu um retomo para o campo de batalha, pois era um novo começo de uma guerra de dúvidas que foram sendo detalhadas com as reflexões, eu escrevia sobre a desmotivação dos alunos. A metodologia utilizada para o processo artístico foi a Crítica Genética que, segundo Salles (2000, p.14), “surgiu com o desejo de compreender melhor o processo de criação artístico a partir dos registros deixados pelo artista desde seu percurso”. Também concordo com Richter (2010, p.33), para quem “[...] a apreciação dos materiais produzidos por outras culturas deve partir de uma visão etnocêntrica, do seu próprio ponto de vista enfocando as características especiais destas culturas, suas conquistas culturais”.

Estou achando esses alunos muito parados, sossegados demais com a vida e preocupados demais com notas e afins, pensei em colocar essa galera para trabalhar e usar o cérebro mesmo!

Mandeí cada aluno criar o seu próprio ditado popular e foi aí que eu percebi a dificuldade que os alunos têm de usar a capacidade criativa, ou melhor, imaginativa.

E como eu poderia estimulá-los a pensar? Não dispunha de nenhum recurso midiático que pudesse ajudar.

Todos me perguntavam: “Tia, o que eu faço? Como assim? Como eu vou criar um ditado?”

Eu não podia inventar e passar para eles, nesse ponto o que eu precisava era um retorno desses alunos, eu já havia criado um canal de conhecimento entre a temática da pesquisa e os próprios alunos e esperava que este cordão umbilical fosse recíproco.

O ponto chave nesse momento foi exatamente cortar esse “cordão umbilical” e deixar com que os alunos se virassem com as suas dúvidas para que eles conseguissem pensar e construir sua própria linguagem metafórica a partir do conhecimento que eles possuíam.

Todos me entregaram alguma por melhor ou pior que fosse. Tá, eu não posso criticar ou julgar beleza ou eficácia de um trabalho produzido por um aluno mas nesse momento eu me dou o direito de registrar esse pensamento pois muitos desses alunos já entenderam a questão da pesquisa e a importância dela pra mim. Os que fizeram brincando já estão na escola pra isso, não estão nem aí pra própria vida. Acho que estou muito crítica hoje. (DEU, Diário de Bordo, 17/06/19)

Por meio dos escritos, compreendi que o sentido da pesquisa não era o mesmo para os alunos: o meu olhar desejava que a turma fosse além do pensamento estruturado na linguagem das metáforas que foram apresentadas por meio das imagens de Zocchio (1999), mas meu fracasso poderia ser explicado na ausência de outros referenciais artísticos e textuais, pois me apropriei apenas do conceito de linguagem falada. Então, parafraseando Lakoff & Johnson (2002, p.45) as metáforas são as maneiras de ver o mundo e de agir sobre ele, isto é, as metáforas não são patrimônio somente cognitivo, elas estão relacionadas com atividade prática, com o corpo.

Dia 12/03/20. Estou escrevendo estas palavras de madrugada pois o meu sono foi abalado por tantas avalanches ao mesmo tempo: meu marido foi demitido,

tive que ficar cuidando do meu sogro recém operado, voltei a dar aulas num turbilhão de mudanças na escola – alguns alunos foram remanejados e o horário das aulas já está na 6ª mudança, ou seja, tem sala de aula que eu ainda não consegui nem passar o planejamento – e tudo isso têm contribuído para que eu fique mais nervosa. Cada vez que eu penso que estou atrasada, me dá arrepios na espinha.

As notícias nas redes sociais só pioram e a última é que o Governo do Estado de Minas Gerais vai parar o funcionamento das escolas por culpa desse coronavírus que está afetando milhares de pessoas ao redor do mundo. Espero com muita cautela que a Prefeitura tome alguma posição a respeito disso pois dependerá deles o planejamento das minhas aulas e das coisas que eu ainda preciso fazer. Ainda não há nenhum posicionamento mas estou muito temerosa de tudo o que ando escutando por aí.

Eu gostaria muito que nada disso estivesse acontecendo e que eu pudesse seguir com o que eu havia planejado com os meus alunos. Fiz até essa tabela abaixo para apresentar a eles a minha proposta de aula e discutir sobre a minha expectativa em relação à pesquisa e à execução do projeto. (DEU, Diário de Bordo, 12/03/20)

Essas duas reflexões são fundamentais para compreender o percurso final da pesquisa na perspectiva da prática pedagógica: enquanto a primeira mostra uma transformação do pensamento para o replanejamento das aulas por meio da experiência trazida através de novos olhares, a segunda se configura como o oposto. No início do calendário escolar de 2020, após o anúncio da Prefeitura Municipal de Uberlândia que determinava o fechamento das escolas devido à quarentena necessária para evitar a contaminação pela COVID-19, tive que assumir a dolorosa perspectiva de não poder caminhar com as propostas de produção das imagens, abandonando a construção de um pensamento que caminhava buscando novas proposições metodológicas para o processo de criação baseado nas expressões populares.

Para que pudesse prosseguir com o estudo do tema proposto e admitindo a insuficiência de materiais, espaço e dos alunos, o retorno para a produção artística como compreensão de um processo de criação para superar as dificuldades e enfrentamentos na prática de ensino.

3-ISPIA SÓ: expressões populares - novas fundamentações e experimentações artísticas para uma concepção de ensino de arte

O pensamento em criação manifesta-se, em muitos momentos, por meios bastante semelhantes a esse que aqui vemos. Uma conversa com um amigo, uma leitura, um objeto encontrado ou até mesmo um novo olhar para a obra em construção pode gerar essa mesma reação: várias novas possibilidades que podem ser levadas adiante ou não. (SALLES, 2006, p.26)

Trago brevemente o percurso da construção da fala e da comunicação entre os seres humanos por meio da história passando sem me aprofundar pela psicanálise até apresentar algumas referências artísticas, esse processo de compreensão faz parte da minha necessidade de entender as expressões populares que eu experienciei ao longo da minha trajetória artística e pessoal.

Busco por meio de Salles (2006) a concepção da criação através das relações estabelecidas entre os objetos que compõe a pesquisa: diário de bordo, desenhos, fotografias, entre outros materiais produzidos e processo de criação sendo (re)pensado e (re)conduzido através das problematizações do percurso experimentado, assim como os novos sujeitos participantes, que mesmo não fazendo parte do projeto de estudo, foram se agregando.

Diante do novo cenário da pesquisa onde as aulas foram suspensas para adotar o distanciamento social e evitar a contaminação do vírus Covid-19, fui forçadamente obrigada a mudar os sujeitos da pesquisa e pensar em uma nova possibilidade para retomar o processo de criação dentro do tempo estipulado para o estudo. O espaço da sala de aula, os planejamentos e as novas tentativas de construção das imagens tiveram que ser pausadas, meus filhos e o meu marido eram as pessoas que eu dispunha para continuar o processo de criação artística e a sala de aula foi trocada pela mesa e pelas cadeiras da minha sala de jantar.

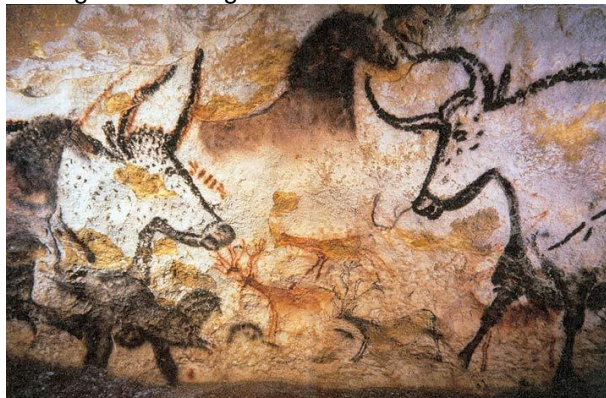
Durante essa metamorfose, busquei em Santaella (2012) uma breve passagem pela semiótica para analisar e contextualizar minha produção artística e assim pensando em uma nova proposição para a prática pedagógica em sala de aula.

3.1 Expressões populares e seus referenciais teóricos e artísticos

Comunicamo-nos desde que nascemos, assim que saímos da barriga de nossa mãe já emitimos sons, fazemos gestos e tentamos de diversas maneiras transmitir informações por meio das possibilidades motoras e verbais que temos.

Desde a época das cavernas que por meio de imagens, como as pinturas rupestres, tentamos passar algum tipo de informação. As imagens nas cavernas de Lascaux no sudoeste da França, por exemplo, são um enigma pictórico que muitos estudiosos tentam teoricamente explicar a sua finalidade.

Figura 35: Imagem na caverna de Lascaux.



Fonte: Acervo pessoal.

A explicação mais provável para essas descobertas ainda é a de que se trata das mais antigas relíquias dessa crença universal no poder da produção de imagens; por outras palavras, que o pensamento desses caçadores primitivos era que, se fizessem uma imagem de sua presa — e talvez a surrassem com suas lanças e machados de pedra — os animais verdadeiros também sucumbiriam ao poder deles. Isso, evidentemente, é uma conjectura — mas conjectura bem apoiada pelo uso da arte entre aqueles povos primitivos de nosso próprio tempo que ainda preservam seus antigos costumes. (GOMBRICH, 1999, p.17)

Antecedendo a fala, temos que pensar em um processo biológico e histórico de desenvolvimento do ser humano para entender que a construção da linguagem verbal tem início na necessidade de se comunicar por diferentes maneiras para atingir o seu objetivo. Por isso, além da comunicação fazer parte do sistema social, ele é um processo de desenvolvimento biológico do ser humano.

Para Piaget (1994, p.129, grifo do autor), “[...] as estruturas cognitivas e afetivas da criança e as estruturas cognitivas e afetivas do adulto são *qualitativamente diferentes*, porque a etapa anterior é reconstruída primeiramente num plano novo e ultrapassada cada vez mais amplamente”. Nessa perspectiva, o ser humano aprende a utilizar a linguagem através das experiências que passa e evolui adquirindo outras formas de comunicação durante toda a sua vida, abandonando os estágios anteriores.

Freud (1929-1930, p.70) diz que há uma relação do desenvolvimento do ser humano com a cidade de Roma que preserva simultaneamente diferentes etapas do seu desenvolvimento. Ainda em Maciel et al. (2016), “Outra sugestão de temporalidade própria à psicanálise diz respeito ao tempo que não passa – quando Freud refere-se, por exemplo, a impulsos do Inconsciente que são "virtualmente imortais".

Para Freud, não é somente o pensamento racional que conduz o desenvolvimento do ser humano: a afetividade faz parte do processo de construção da comunicação. Já na concepção de Piaget a afetividade pode interferir negativamente nas dimensões de aprendizagem. Sem me aprofundar nas discussões psicanalistas de compreensão do desenvolvimento do ser humano, a trama conceitual mostra que, independentemente de como o ser humano cria essas relações de interpretação do mundo, elas são necessárias para refletir sobre a comunicação entre as pessoas e na criação das culturas que se desenvolvem através delas.

A utilização de sinais necessitava da proximidade entre os indivíduos entre eles e entre o objeto discutido. Apenas uma linguagem oral (e depois escrita) permitia transmitir mensagens que não tivessem correspondência com a realidade percebida através dos sentidos (sentimentos, desejos e outros pensamentos abstratos). A partir daí o grupo humano pode passar a se beneficiar das experiências de um indivíduo e o indivíduo das experiências alheias. O desenvolvimento da fala e das tradições orais foi fundamental para a natureza aditiva do conhecimento humano e para a formação da cultura. (SIENCE BLOGS UNICAMP, 2007)

Seguindo a compreensão de construção da fala, Freud (1900, p.42) diz que “[...] na verdade, os sonhos constroem-nas mesmo com palavras, sendo possível então dissecá-las na análise”. Eis que aqui começo a passar brevemente pela construção do pensamento para compreender como a linguagem se torna parte de uma cultura e da sociedade a qual ela está inserida. Breton ao explicar o Surrealismo complementa a aproximação da psicanálise freudiana com a arte, possibilitando a compreensão do uso da comunicação pelos artistas no início do século XX:

SURREALISMO, s.m. Automatismo psíquico em estado puro mediante o qual se propõe exprimir, verbalmente, por escrito, ou por qualquer outro meio, o funcionamento do pensamento. Ditado do pensamento, suspenso qualquer controle exercido pela razão, alheio a qualquer preocupação estética ou moral. (BRETON, 1924, p.40)

sistema de três eixos de análise para compreender o signo que é ainda segundo a autora:

[...] o signo é uma coisa que representa uma outra coisa: seu objeto. Ele só pode funcionar como signo se carregar esse poder de representar, substituir uma outra coisa diferente dele. Ora, o signo não é o objeto. Ele apenas está no lugar do objeto. Portanto, ele só pode representar esse objeto de um certo modo e numa certa capacidade. Por exemplo: a palavra casa, a pintura de uma casa, o desenho de uma casa, a fotografia de uma casa, o esboço de uma casa, um filme de uma casa, a planta baixa de uma casa, a maquete de uma casa, ou mesmo o seu olhar para uma casa, são todos signos do objeto casa. Não são a própria casa, nem a ideia geral que temos de casa. (SANTAELLA, 2012, p.35)

A Primeiridade é a pura qualidade de ser e de sentir, a consciência imediata livre se qualquer sensação; a Secundidade é o mundo real independente do pensamento, sensações, reações e conflitos; a Terceiridade é a junção do primeiro com o segundo formando a nossa interpretação de todo o que possuímos como conhecimento intrínseco e externo. Não irei me aprofundar na conceitualização da Semiótica como metodologia de análise das imagens e tampouco na história das vanguardas artísticas e suas produções, para não alongar demasiadamente este percurso teórico. Vale salientar que muitos outros movimentos mereciam estar presentes aqui mas vou fazer um salto temporal até a arte dos dias atuais para me aproximar do objeto deste estudo. Apropriei-me de alguns artistas cujos trabalhos considere de maior relevância pessoal e que eu já havia tido contato em exposições ou como exemplos de referenciais artísticos para os alunos.

Figura 37: Elida Tessler. Palavras-chave, 2002.



Fonte: Elida Tessler.²⁰

²⁰ Disponível em: <http://www.elidatessler.com/palavras_chaves/palavraschaves.htm>. Acesso em: 14 set. de 2020.

Nesta obra, a artista Élide Tessler escreve trechos de obras literárias como Alice no País das Maravilhas e textos de Marcel Duchamp em um conjunto de chaves fazendo relação com o nome que dá origem ao trabalho artístico. Palavras-chave é uma expressão comumente utilizada em textos acadêmicos como artigos, trabalhos de conclusão de curso, dissertações, teses etc.; tem a função de ajudar o leitor com as ideias principais que o texto busca apresentar; é uma síntese do que o resumo já traz, auxiliando a catalogar a obra nos bancos de dados das bibliotecas e repositórios institucionais. As palavras-chave de Élide Tesler não são escritas com essa função, entretanto podemos interpretá-las como objetos que auxiliam o leitor a descobrir algo, uma proposta que complementa a primeira.

Figura 38: Júlio Plaza, Augusto de Campos, Poemóviles, 1974.



Fonte: Galeria Marília Razuk.²¹

Em Poemóviles, os artistas fazem uma sequência de obras tridimensionais que unem poemas e móveis formando assim o nome que dá o título para elas. As palavras vão se entrelaçando entre as tiras de papel e construindo uma configuração visual com forma e corpo, assim como os móveis pendurados têm a mesma concepção de ocupação espacial. Aqui o especial está na junção das palavras que se unidas se tornam uma nova palavra e adquirem um outro significado específico para aquela série de obras.

²¹ Disponível em: <<https://galeriamariliarazuk.com.br/artistas/julio-plaza>>. Acesso em: 14 set. 2020.

Figura 39: Cildo Meireles. Para ser curvada com os olhos, 1970-75.



Fonte: Coleção Gilberto Chateaubriand - Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro.²²

A obra de Cildo Meireles faz um jogo cerebral com o seu expectador pois o seu título “Para ser curvada com os olhos” induz o cérebro a imaginar barra de ferro que está na parte inferior da caixa como se também fosse curva. O ferro é um material bastante duro, contudo no instante em que o artista nos força a pensar que podemos entortá-lo apenas com o poder da mente inicia-se um jogo da palavra - objeto.

Um ponto que merece atenção é a forma como as palavras contidas nas obras nos aguçam a curiosidade em interpretar os seus significados, diferente da história da arte que busca comprovar e contextualizar o tempo juntamente com os fatos, a fala e a linguagem se apoiam apenas na transmissão de conhecimento. É comum se questionar sobre como surgiu determinada expressão idiomática, ditado popular ou gíria mas a origem ou suas motivações são sempre incertas e dificilmente encontramos uma explicação em livros ou dicionários que concentram seus estudos na etimologia da construção das expressões. Urbano (2018, p. 36) fala sobre os questionamentos que fazemos tentando saber sobre as origens das expressões: “A que a questão é intrigante e com frequência fica sem solução definitiva, ao menos cientificamente falando, e em relação à totalidade das perguntas, por falta de comprovação, sobretudo nos casos mais usuais, simples e populares [...]”.

Embora esta pesquisa tenha como interesse compreender as expressões populares como forma de experiencição no processo pedagógico e artístico, vou me restringir a aceitar as hipóteses de formulação através das soluções e das

²² Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra33689/para-ser-curvada-com-os-olhos>>. Acesso em: 14 set. de 2020.

interpretações que a parte teórica (Semiótica) me cabe abandonando qualquer possibilidade de busca em referenciais históricos para as explicações de suas origens no campo da pesquisa no meu processo de criação artística e refletindo sobre a possibilidade de ser uma proposta para a prática pedagógica.

3.2 Experienciando diferentes fontes do processo criativo

Criar uma proposta artística sempre é um desafio que merece ser considerado sob a ótica de quem faz e de quem o aprecia. As experimentações artísticas que compõem a prática do meu processo criativo baseadas na interpretação da linguagem falada e dos seus sentidos surgiu da necessidade de adaptação do estudo ao cenário atual: o isolamento social restringiu as possibilidades de continuação do desenvolvimento com os alunos e me apropriei do espaço que dispunha e das pessoas da minha convivência familiar que não possuíam muito conhecimento sobre a minha pesquisa.

Replanejar cronogramas, adequar iluminação, espaços, repensar materiais, conquistar os novos sujeitos da pesquisa: estes foram novos verbos que, aos poucos, tiveram que ser inseridos em meu cotidiano para que as propostas surgissem e eu pudesse compreender que não se tratava de uma nova abordagem voltada apenas para o meu processo artístico, e sim uma continuação da pesquisa sob um novo ângulo. “A criação artística é marcada por sua dinamicidade que nos põe, portanto, em contato com um ambiente que se caracteriza pela flexibilidade, não fixidez, mobilidade e plasticidade.” Salles (2006, p.19) traz em *Redes de Criação* esse trecho que reflete minha observação sobre o desenvolvimento do estudo.

As imagens que ainda seriam realizadas com os alunos no espaço escolar foram ganhando vida por meio do pensamento e colaboração coletiva, uma rede de conhecimentos; todos os materiais organizados e produzidos no âmbito escolar foram revisitados e colocados à disposição dos meus filhos para que me auxiliassem com os objetos e com a produção fotográfica. Cauquelin (2009, p.60, grifo do autor) explica que “rede se designa também como *interatividade* (noção que sugere uma ação cuja finalidade é conectar dois ‘sujeitos’ em um diálogo supostamente enriquecedor [...]).”

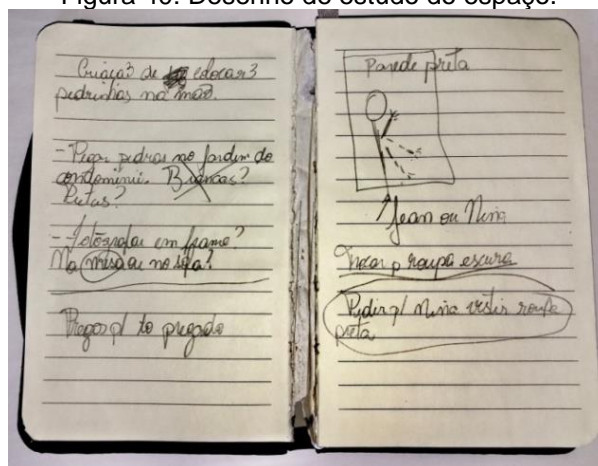
Apresentar aos novos sujeitos desse estudo todos os materiais que já haviam sido produzidos seria uma tarefa árdua e não havia tempo hábil para tanto. Portanto, escolhi criar um documento de processo que continha as informações mais

acessíveis e de fácil compreensão para meus filhos. Como todo estudo não é estático, o processo também permitiu que novos elementos fossem inseridos pelos participantes, enriquecendo ainda mais a pesquisa.

O material disponível e utilizado foi:

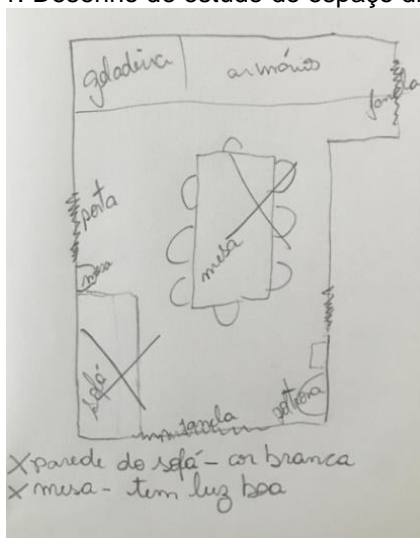
- 1- A caderneta com as anotações das expressões populares;
- 2- Algumas imagens das atividades produzidas pelos alunos que estavam na memória do computador, pois os desenhos originais ficaram no armário na escola, que permanece fechada para os professores;
- 3- Desenhos feitos em cadernos e papéis para servir de roteiro na criação das imagens;
- 4- Estudo dos espaços disponíveis para a criação das imagens.

Figura 40: Desenho de estudo do espaço.



Fonte: Acervo pessoal.

Figura 41: Desenho de estudo do espaço disponível.



Fonte: Acervo pessoal.

Nesse rascunho, é possível notar que o espaço físico é bem limitado para a realização de imagens que necessitariam de movimentos ou gestos mais amplos, como uma corrida ou um salto, por isso buscamos encontrar quais eram as possibilidades que tínhamos à disposição para então selecionarmos as expressões que poderiam ser produzidas ali. Como as expressões populares descritas por mim também não faziam parte do cotidiano verbal de meus familiares, o primeiro passo foi tentar explicar como poderíamos elaborar um vocabulário figurativo.

Foi necessário conversar sobre os sentidos das palavras, o uso das frases e explicar sobre o significado das expressões evidenciando os aspectos emocionais e comportamentais delas. Inicialmente buscamos entender, sem maiores aprofundamentos, como se constitui a representação pela abordagem da Semiótica e Santaella (2000, p.12 grifo da autora) explica que “um signo, ou *representamen*, é aquilo que sob certo aspecto ou modo, representa algo para alguém.”

Defino um Signo como qualquer coisa que, de um lado, é assim determinada por um Objeto e, de outro, assim determina uma ideia na mente de uma pessoa, esta última determinação, que denomino o Interpretante do signo, é, desse modo, mediatamente determinada por aquele Objeto. Um signo, assim, tem uma relação triádica com seu Objeto e com seu Interpretante. (PEIRCE apud SANTAELLA, 2000, p.12).

Como este estudo estava focado em meu processo de criação artística, decidimos coletivamente que eu iria operar a máquina fotográfica pois entendemos que o meu olhar sobre os objetos, cenas etc., era fator determinante para conseguir alcançar o resultado esperado. “[...] o fotógrafo também manifesta as suas inclinações estéticas e psicológicas na escolha dos temas, na disposição e iluminação dos objetos, nos enquadramentos, no enfoque” Argan (1996, p.79).

Nenhum artista consegue definir onde o seu trabalho se inicia e quando ele deve terminar, o que sabemos é que há uma enorme infinidade de possibilidades para criar e recriar o trabalho artístico, mas aqui não caberia colocar as fotografias que pensamos, devido aos fatores tempo e espaço que eram demasiadamente injustos com todos nós, então resolvemos nos limitar à criação fotográfica baseada em duas expressões populares com as suas possibilidades interpretativas. “O pensamento em criação manifesta-se em muitos momentos [...] uma conversa com um amigo, uma leitura, um objeto encontrado, ou até mesmo um novo olhar para a obra em construção pode gerar essa mesma reação”

A quantidade de expressões foram determinantes para que conseguíssemos construir um material visual satisfatório, levando em conta a situação e o espaço que dispúnhamos para produzir e realizar o tratamento digital que cada fotografia ou conjunto fotográfico exigiam. Posteriormente, resolvemos utilizar um fragmento da Semiótica para analisar utilizando uma concepção baseada na observação dos fenômenos, na interação do ser humano com os signos: primeiridade, secundidade e terceiridade.

Figura 42: Colocar três pedrinhas na mão.



Fonte: Acervo pessoal.

“Colocar três pedrinhas na mão” significa deixar pra lá, desistir de alguma coisa, abandonar uma ideia. Ao ouvi-la na fala de um aluno, ela não me pareceu ter um sentido lógico, porque não consegui fazer nenhuma ligação com a sua forma rudimentar. Tentei interpretar de diversas formas, mas mesmo me esforçando fui obrigada a perguntar sobre o seu significado e somente nesse momento que comecei a imaginar que a palavra “jogar” também tem o sentido de abandonar.

Primeiridade: mãos, pedras e o fundo branco.

Secundidade: a transmissão de velocidade em que as pedras caem, o movimento que a mão superior imprime, a mão inferior pode ou não conseguir segurar as pedras.

Terceiridade: a imagem utilizou aspectos sensibilidade do movimento das pedras para referenciar o expectador em relação ao seu título.

Figura 43: Jogar pra lá.



Fonte: Acervo pessoal.

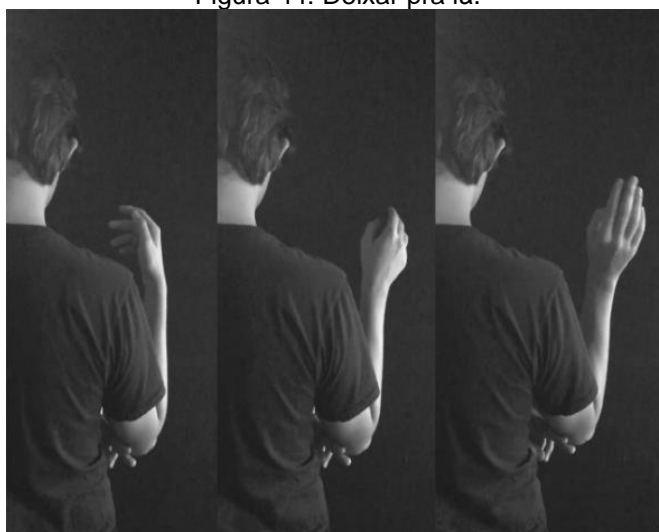
A segunda proposição para a expressão traz a interpretação da mensagem “colocar três pedrinhas na mão”: Ela quer dizer que algo é para ser deixado de lado, abandonado, “jogado pra lá” como o nome dado à imagem mas ao contrário de estar dentro da mão, as pedras aparecem sendo tocadas pelo seu dorso, uma inversão da primeira imagem que interpreta no a fase em sua forma literal, segundo Hudson (2018, p.14) “o sentido literal é o sentido primeiro, concreto, comum a todos os usuários”.

Primeiridade: mãos, espaço em branco, dorso de uma pessoa, pedras.

Secundidade: transmissão da mensagem de jogar as pedras para longe, o movimento em forma crescente das mãos e o desenvolvimento da trajetória das pedras que correm pelo espaço.

Terceiridade: sentimento de repulsa, de abandono, ignorar algo que não lhe serve mais.

Figura 44: Deixar pra lá.



Fonte: Acervo pessoal.

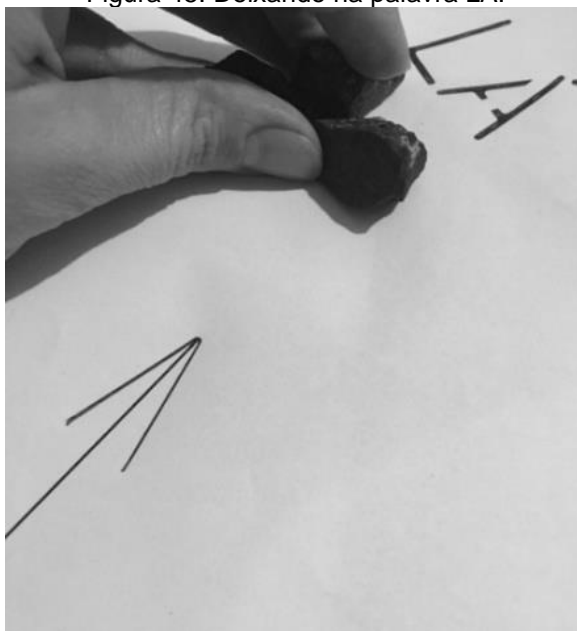
A terceira imagem para a expressão busca mostrar a inserção do sentimento na criação, o sentido de jogar prá lá ou deixar pra lá não são semelhantes. O primeiro está na origem da interpretação, enquanto o segundo é a sentido que se atribuiu a ele. Deixar pra lá foi construído pensando em representar a imagem do corpo numa sequência do tipo *frame*²³ fotográfico, procurando mostrar as mãos em posição de desistência. A posição do modelo na posição de costas para a câmera é uma proposição para pensar sobre a ideia de desistência.

Primeiridade: camiseta e parede pretas, pessoa de costas com o corpo recortado ao meio, cabelo, braço e mão, sequência imagética que movimenta a mão e os dedos numa rotação de aproximadamente 180°.

Secundidade: pessoa dando as costas para algo, girando a mão no ato de não se importar.

Terceiridade: a imagem usou uma ideia de abandono ou desistência de alguma coisa.

Figura 45: Deixando na palavra LÁ.



Fonte: Acervo pessoal.

Deixar as pedras na palavra LÁ, é uma construção irônica que une a informação em seu modo exageradamente literal. Se as pedras são deixadas na mão para representar que o desapego, aqui elas estão excessivamente apresentadas por um caminho que informa ao expectador onde devem ser deixadas.

²³ Frame na tradução para o português significa “quadro”, é uma imagem feita quadro a quadro.

Primeiridade: pedras, seta de cor preta, espaço em branco, palavra LÁ escrita em preto.

Secundidade: apoio da mão configurado pela sombra que o movimento gerou, mãos que seguram as pedras com a ponta dos dedos e que estão próximas da palavra lá, apontamento da seta para as mãos, colocando as pedras na palavra LÁ.

Terceiridade: uma metáfora com a palavra e o sentido da frase, união de signos e significado na mesma expressão.

Figura 46: Abandonar.



Fonte: Acervo pessoal.

Quando olhamos para a imagem e percebemos uma cena repleta de objetos espalhados e sem nenhuma organização, temos a sensação de que já houve uma pessoa que ocupava aquele espaço e fazia uso das coisas que continuam por lá. Porém, observando os livros que estão no chão e o copo virado é possível entender que se trata de um local vazio há algum tempo, e ninguém preocupou em retirar os livros do chão ou levantar o copo sobre a mesa.

Primeiridade: poltrona vazia, livros, livros no chão, notebook, mouse, mousepad, pote deitado, mesa com toalha por cima, objetos ao fundo, objetos na lateral da mesa.

Secundidade: imagem que configura o abandono do local, a poltrona vazia transmite a ausência de uma pessoa, os livros no chão querem dizer que não havia ninguém para pegá-los, assim como o pote em posição deitada que busca mostrar que alguém já esteve naquele espaço.

Terceiridade: representação da sensação do abandono e do esquecimento causada pela completa ausência de pessoas em meio à desordem da imagem.

A segunda proposta era a expressão “Estar pregado”. Ela não foi escolhida ao acaso, nós pensamos que estávamos pregados em casa devido à nossa situação em isolamento social, então surgiram algumas proposições para a criação das imagens e a análise dos seus significados:

Figura 47: Estar pregado.



Fonte: Acervo pessoal.

Estar pregado significa estar grudado a algo ou alguém. A fotografia retrata uma mão que não consegue se movimentar, assim como Jesus Cristo que foi pregado à cruz, aqui a mão também está imóvel. Pensamos em utilizar essa expressão pois sua representatividade era fácil e não dependia de um espaço muito grande. Diferentemente da proposta que foi realizada na sala de aula, onde a projeção dava uma sensação de milhares de pregos por entre o corpo da aluna, esta aqui se mostra mais intimista e com característica realística.

Primeiridade: mão, pregos e espaço em branco.

Secundidade: a mão pregada por entre os dedos no espaço em branco.

Terceiridade: sensação de uma mão estar presa em algum lugar, imóvel diante de tantos pregos, incapacidade de se soltar, grudado ao local. Uma representação que busca sensibilizar o olhar do espectador.

Figura 48: Estar muito pregado.



Fonte: Acervo pessoal.

Para a produção dessa imagem foi necessário pegar todo o estoque de pregos que tínhamos em casa. A fotografia anterior já me bastava para representar a sensação de estar pregado ou grudado a algo, mas em nossas conversas durante o processo de criação, minha filha derrubou sem querer sobre sua mão o pacotinho com os objetos, ao observar a cena pedimos que ela não se movimentasse para não se machucar e resolvemos que aquele momento se configurava com o mesmo pensamento da expressão, já que ela necessitava ficar grudada à mesa enquanto nós retirávamos os pregos caídos.

Primeiridade: pregos, mão, espaço branco ao fundo.

Secundidade: sensação de peso, a mão que está quase escondida pela grande quantidade de pregos, imobilidade, incapacidade movimentação.

Terceiridade: a imagem busca representar a imobilização total tanto pelo peso dos pregos sobre a mão quanto pela incapacidade de movimento devido à periculosidade em questão.

Figura 49: Grudados no sentido literal.



Fonte: Acervo pessoal.

Ficar grudado com uma pessoa tem o significado literal representado por duas mãos unidas fortemente. O amor estabelece essa sensação de estar junto da pessoa que se ama num desejo de permanecer ali. Ter uma ideia fixa também poderia ser considerado como uma concepção ficar grudado pois nos agarramos aos pensamentos como se mais nada pudesse existir além do que queremos.

Primeiridade: tubo de cola, duas mãos, espaço em branco.

Secundidade: as mãos unidas como se estivessem sendo esmagadas, representação da união de forma exagerada.

Terceiridade: um tipo de grude que evoca o sentimento de prisão, mãos que jamais se soltam mesmo que tente realizar essa ação, sensação de esmagamento, relação sexual, o afeto, o amor.

Figura 50: Pregado/Cansado.



Fonte: Acervo pessoal.

Pregado/Cansado, aqui não observamos a presença de nenhum prego na imagem, o que vemos é uma pessoa de feição cansada e com os olhos semi cerrados indicando sono. A quantidade de livros é semelhante à altura do seu dorso, fazendo imaginar que a pessoa será amparada por eles caso perca o equilíbrio. O cansaço é representado pelos livros que passam a ideia de uma pessoa que está há muito tempo em contato com eles, então, podemos analisar que ela está metaforicamente pregada ao material.

Primeiridade: livros, folhas, computador, quadros, cortina ao fundo, rosto apoiado no braço esquerdo e levemente pendido na mesma direção.

Secundidade: representação do cansaço físico que se confirma pelo excesso de livros e do computador que está com a tela levantada entendendo que ele está ligado. O rosto apresentando marcas de cansaço com olheiras e os cabelos despenteados comprovam que a figura representada está exausta.

Terceiridade: mensagem de um cansaço produzido pela relação temporal que essa construção de livros, computador, papéis e espaço possuem. Se a pessoa está cansada pelo tempo que passa em frente aos elementos que estão à sua volta, logo ela está grudada a esse universo que a faz ficar dessa forma, uma simbiose.

Acredito que poderia surgir um sem fim de imagens fotográficas com sentidos interpretativos diversos. Entretanto, é um calvário entender o momento de cessar com a produção e encerrar as longas conversas e análises com os sujeitos que compuseram esse processo criativo árduo, contudo imensamente prazeroso que, obrigatoriamente, me fez repensar a forma de construir a prática artística de forma colaborativa desejando aplicar essa experiência na prática pedagógica.

3.3 Expressões populares numa nova proposição de ensino

Em uma aula do mestrado, a professora trouxe um relato sobre a sua prática docente com alunos do Ensino Infantil. Ela dizia que, por mais tradicional que fosse a escola, a proposta de trabalho era pensada como forma de experienciar a arte. Contou, ainda, que o material utilizado era a argila e os alunos tiveram a liberdade de manuseá-lo sobre a bancada sem a preocupação estética de fazer formas pré-concebidas, o que importava para a professora era como os alunos lidavam com a argila, as sensações, os movimentos ao amassar o barro, a textura, as

possibilidades de construção e desconstrução de formas orgânicas e abstratas, enfim, experimentações naturais do contato com o material.

Em contradição com a proposta, a escola queria resultados estéticos para apresentar aos pais que esperavam ver esculturas de animais, bonequinhos, vasilhos e outras formas que normalmente são vistas quando usamos a argila. Mas como resolver essa oposição entre a proposta de experimentação do material e a apresentação de resultados para agradar aos pais? A professora pediu aos alunos para fazerem um trabalho artístico que representasse tridimensionalmente o sentimento da experiência, depois cada obra foi fixada em um pedaço de papel, colocada na parte externa da sala de aula e os alunos foram convidados a apresentar aos pais suas experiências com o barro culminando no resultado que tentava externar os sentimentos em relação a ele.

Trago essa narrativa porque acredito existir uma relação muito próxima com as minhas reflexões sobre a prática pedagógica, principalmente com os questionamentos sobre: A quem se destina o fazer artístico? E Para quê ele serve? No meu diário de bordo é recorrente os meus pensamentos e tentativas de entender como conseguir cativar os alunos para efetivamente construir significados em relação ao processo de ensino e criação em arte tentando satisfazer os meus desejos como professora e almejando que os alunos possam desenvolver através da arte o pensamento crítico.

Repensar a aula de arte incluindo outras propostas de aprendizagem com diferentes possibilidades torna um ato de respiração dentro do cotidiano repetitivo dos alunos, pois Antunes (2007, p.23) lembra que “[...] uma aula de verdade não se confina à sala de aula e aos saberes na mesma provocados, eles representam desafios para que os alunos contextualizem na vida que vivem e em muitos outros espaços onde convivem”. Então na tentativa de criar repostas para as minhas inquietudes através da experiência vivenciada na produção das imagens fotográficas das expressões populares, busco em Santaella (2012) o desafio de utilizar a Semiótica como proposta de análise das práticas artísticas e como forma de provocação para novas possibilidades de construção do pensamento reflexivo dos alunos.

Mas, se para a concepção “bancária”, a consciência é, em sua relação com o mundo, esta “peça” passivamente escancarada a ele, a espera de que entre nela, coerentemente concluirá que ao educador não cabe nenhum outro papel que não o de disciplinar a entrada do mundo nos educando. Seu

trabalho será, também, o de imitar o mundo. O de ordenar o que já se faz espontaneamente. (FREIRE, 1987, p.36)

Paulo Freire em seu livro *Pedagogia do Oprimido* critica a postura dos professores que se mantêm como transmissores de conhecimento e enxergam o aluno como receptores. Ai, que sufoco tentar contradizer Freire, mas é preciso! Retomando o caso da professora com a sua turma na atividade da argila, por mais libertária que fosse a sua proposta, no final ela retornou a ser uma professora tradicional trazendo o suporte como forma de apresentação, colocando as obras em um espaço expositivo e pedindo aos alunos que falassem para os pais sobre a sua experiência com a atividade; para a professora foi necessário naquele determinado momento que ela fosse disciplinadora. Não acredito que isso seja ruim, mas o pensamento que trago nesta reflexão é que nem sempre conseguimos nos manter numa mesma linha de pensamento e essa diferença entre uma postura mais rígida em contraponto com um professor que busca uma educação libertária.

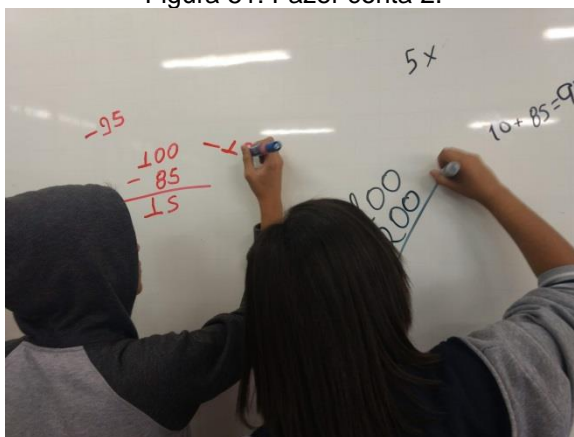
Por que trago esta observação neste momento do estudo? Enquanto docente há alguns anos, entendo que para conseguir alcançar uma aprendizagem significativa, os alunos precisam ser conquistados, sentir que são sujeitos da aula mas para que isso ocorra o professor terá em algum momento ser o disciplinador amarrado as concepções tradicionais de aula, e em outras horas, ser o professor que juntamente com os alunos vai experienciando a arte como forma de construção do conhecimento. Para utilizar fragmentos da Semiótica na construção da prática artística dos alunos faz-se necessário que o professor seja um docente que caminha entre esses dois lados da prática pedagógica, tentando dialogar com a postura formal de transmissão de conhecimentos para falar sobre a parte teórica e se desconstruir desse papel para vivenciar as possibilidades do processo de criação.

Vamos voltar no capítulo anterior, especificamente nas imagens produzidas pelos alunos. Ficou evidente que a escolha da forma como as fotografias foram representadas foi essencialmente pelo sentido literal, sentido concreto das palavras, o que segundo Hudnilson (2018, p.14) é o sentido comum a todos os usuários, de fácil compreensão e interpretação, aquele que vêm primeiro à cabeça. Mas se o nosso desejo era pela representação das expressões populares, falhamos, pois conseguimos apenas interpretar as palavras contidas nas expressões e não as diversas possibilidades de simbolismo que elas poderiam trazer como referencial para a produção das imagens. Então proponho uma nova forma de buscar

juntamente com os alunos observar e desenvolver o a proposta para ir além do que já experimentamos, para isso utilizo a imagem da expressão “Fazer conta” já realizada.

Então, como a análise através da Semiótica poderia provocar os alunos a repensarem os significados para novas produções? Como uma detentora de saberes seria necessário contextualizar os alunos sobre os conceitos de Primeiridade, Secundidade e Terceiridade já mostrados anteriormente neste estudo para, posteriormente, apresentar a análise que faço despretensiosamente como meio de exemplificar apenas uma possibilidade das muitas que acredito que poderiam surgir na sala de aula.

Figura 51: Fazer conta 2.



Fonte: Acervo pessoal.

Primeiridade: duas pessoas, quadro, contas, reflexo no quadro, cores vermelho e preto, caneta de escrever no quadro.

Secundidade: ideia de concentração, movimento da escrita.

Terceiridade: a imagem mostra duas pessoas tentando fazer contas no quadro, a necessidade de fazer a atividade corretamente, o barulho da caneta que ao passar pelo material nos tira a concentração tão necessária para realizarmos as contas, preocupação.

Utilizamos a expressão “fazer conta” quando estamos preocupados com alguém ou com alguma coisa. É uma forma de dizer que estamos prestando atenção. Então, qual seria a preocupação de quem está tentando fazer as contas no quadro? Que se acertem as contas? Que nenhum elemento atrapalhe a nossa concentração? Quem está fazendo as contas? Qual objeto que faz as contas? Que tipo de atenção estamos dando para esse momento? Quem tira a nossa atenção?

Isso gera preocupação? O que significa para você estar preocupado? O que significa dar ou receber atenção?

Proponho por meio de questionamentos como estes que foram expostos refletir sobre o significado dos sentidos da expressão para ir além da forma concreta da linguagem lembrando que o resultado sempre vai depender da contextualização diversos fatores externos, são as marcas que carregamos que vão determinar como vamos nos expressar.

Ora, o que estou chamando de marca são exatamente estes estados inéditos que se produzem em nosso corpo, a partir das composições que vamos vivendo. Cada um destes estados constitui uma diferença que instaura uma abertura para a criação de um novo corpo, o que significa que as marcas são sempre gênese de um devir. ROLNIK (1993, p.2)

Busco por meio da imagem abaixo representar um exemplo de desenvolvimento da proposta para a sala de aula. A minha análise pessoal sobre a expressão “fazer conta” está relacionada aos prazos do trabalho docente em home office, às dificuldades da escrita deste estudo, ao acúmulo das funções de mãe, esposa, amiga, nora, dona de casa, portanto, represento através da fotografia do relógio principal da minha casa o meu entendimento de ‘fazer conta’:

Figura 52: Prestar atenção.



Fonte: Acervo pessoal.

Primeiridade: relógio, fundo branco, inversão da imagem, números em preto, dois ponteiros.

Secundidade: Foto com o relógio virado a 180°, desestruturação das horas, confusão para observar as horas.

Terceiridade: A imagem representa a perda da noção das horas, necessidade de precisar mais atenção para entender o tempo, preocupação, confusão visual, sentimento de deslocamento, perda.

Perrenoud (2001, p.36, grifo nosso) fala que “ao distanciar-se da ação, o professor não está interagindo com aluno, pais ou colegas. Ele reflete sobre o que aconteceu sobre o que fez, ou *tentou fazer*, sobre os resultados de sua ação.” Destaco as palavras “tentou fazer” porque compreendo a necessidade de buscar constantemente novas propostas para satisfazer o meu desejo de construir com os alunos uma prática de ensino efetiva de acordo com as nossas experiências.

PRA MODE TERMINAR: considerações finais

Um estudo como esse não começa através de um simples impulso, nasce no fascínio de entender como as expressões populares se tornaram objeto de reflexão na formação, na prática pedagógica e no processo artístico, mas é preciso admitir que as narrativas empreendidas aqui não dão conta da complexidade que recobre a temática e que seriam necessários muitos outros mergulhos nas reflexões sobre o processo experienciado. A minha ação profissional e a minha prática artística caminharam juntas sempre com o olhar observador de quem questiona o que lhe afeta, buscando respeitar a minha história de vida e ressaltando a necessidade de compreender a identidade cultural dos meus alunos para construir significados para as nossas vidas.

Mas chego neste ponto ainda me indagando: Qual é a pergunta principal que vai nortear a sua pesquisa? Quais são os objetivos que você busca encontrar com esse estudo? Até o presente momento eu não sei responder, pois um estudo que trouxe memórias afetivas tão prazerosas não pode ser resumido nessas questões, ele é feito de milhares de questionamentos que vão se desdobrando em outros milhares e assim por diante. Não que isso seja ruim ou que não tenha um direcionamento, claro que não! Mas as experiências vividas são como o caminhar no escuro que vai se transformando na medida de cada passo que damos, ora pisamos em falso, ora acertamos. Na verdade, essa foi a oportunidade para tentar experimentar diferentes caminhos para a produção artística e a prática pedagógica a partir das expressões populares.

Parti do pressuposto que assim como precisamos saber ler, escrever e interpretar os diferentes textos e discursos, também necessitamos olhar mais a fundo para a linguagem verbal e seus interlocutores, pois as expressões populares fazem parte do nosso cotidiano e cada local contém suas peculiaridades. Apresentei esta parte do estudo exemplificando algumas falas da minha família como condução para as minhas primeiras reflexões e propostas artísticas experienciadas ainda na graduação, dessa possibilidade e não por acaso, meu trabalho com os alunos se deu em torno do tema expressões populares faladas por eles, pois eu necessitava compreender os seus significados. O processo foi sendo construído no planejamento como uma proposta artística baseada na produção de imagens fotográficas das expressões que foram registradas por mim em uma caderneta. Carcamano! Se eu não entendesse, juro que iria deitar o cabelo e pedir ajuda!

Na atitude de registrar o processo de produção das imagens na sala de aula utilizei um diário de bordo que foi ganhando força durante o percurso do estudo e adquirindo importância como objeto de reflexão sobre a prática pedagógica, as inquietudes dos acontecimentos e a necessidade permanente de replanejar o processo artístico e pedagógico. Observando os textos escritos pude tecer uma narrativa com características fenomenológicas e etnográficas, problematizando a produção dos alunos, os resultados obtidos e as reflexões do processo imagético desenvolvido.

A escolha das imagens produzidas pelos alunos, bem como os registros do processo de produção dos trabalhos realizados em sala de aula foram analisados por meio de fragmentos da Crítica Genética que me permitiu observar como os alunos interpretaram as próprias expressões e foram construindo o repertório visual. Essas análises também foram importantes para que eu pudesse entender e repensar a forma como construía o meu pensamento em relação ao meu olhar sobre a produção dos alunos e a condução das aulas, que se tornaram essenciais para o último capítulo deste estudo.

Como espaço de produção de conhecimentos, a escola é o local onde o docente organiza, analisa, planeja e reflete sobre suas práticas diárias, mas abruptamente a pesquisa foi interrompida pela necessidade do isolamento social devido à pandemia causada pela Covid-19 e as escolas fechadas. Então, a reflexão sobre a prática pedagógica tomou forma num processo de criação artística com as pessoas que estavam próximas: a minha família foi inserida no estudo e as imagens foram feitas em meu apartamento. O percurso vivenciado na escola foi trazido para esse novo cenário e contextualizado para fazer parte da criação das imagens. Essa nova perspectiva dentro da pesquisa foi a oportunidade para poder refletir sobre as possibilidades de criação artística e repensar como eu conduzia o meu trabalho docente. A partir dessa vivência, entendi que novas práticas artísticas poderiam fazer parte dos meus planejamentos. Toda criação em arte é pautada na experiência trazida pelo artista durante a sua vida compreendendo os seus registros, parafraseando Salles (2000, p.18), foi necessário utilizar fragmentos da Semiótica para analisar a minha criação artística e entender que as possibilidades de interpretação foram determinadas pelas experiências que eu já havia vivenciado na relação das expressões populares com os meus alunos durante o processo de produção das imagens na sala de aula.

Finalizo as linhas deste estudo como num filme que passa pela cabeça, lembrando do percurso que foi percorrido, dos sentimentos que não conseguiria explicar em palavras, das vontades que foram deixadas de lado, das dificuldades e surpresas que aconteceram ao longo da trajetória, dos alunos que tanto se empenharam para que o processo de produção se transformasse em realidade, enfim, uso essa última oportunidade de reflexão como uma extensão do meu Diário de Bordo para escrever que desejo experienciar novas possibilidades de inserção das expressões populares nas aulas e ultrapassar as barreiras da escola, porém sempre com o intuito compreender e apreender reflexivamente sobre o processo de criação em arte.

Então vou *fazer conta*²⁴ de tudo o que já escrevi e *tacar na égua*²⁵!

²⁴ FAZER CONTA: levar em consideração.

²⁵ TACAR NA ÉGUA: ir embora.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Ana Paula de Oliveira. *A reconstrução do sentido de provérbios nas aulas de Língua Portuguesa*. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Centro de Humanidades, Departamento de Letras Vernáculas, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, CE, 2019.

ANTUNES, Celso. *Professores e professauros: reflexões sobre a aula e prática pedagógica diversas*. Petrópolis: Vozes, 2008.

ARAÚJO, Roberta Máira Melo. *O Ensino de Arte na educação feminina no Colégio Nossa Senhora das Dores (1885-1973)*. 2004. Dissertação (Mestrado em Arte – Educação) - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

_____. *Benedicta Valladares Ribeiro (1905-1989): formação e atuação*. 2010. Tese (Doutorado em Arte) Escola de Comunicações e Artes. São Paulo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

ARAÚJO, Waldilena Silva Campos. *Ensino de arte na educação municipal de Uberlândia: os impasses metodológicos e a realidade do ensino (1990–2003)*. 2008. 132 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) — Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2008.

ARRUDA, Maria Arminda do Nascimento. *Mitologia da Mineiridade: o imaginário mineiro na vida política e cultural do Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1999.

ASTI VERA, Armando. *Metodologia da pesquisa científica*. Porto Alegre: Globo, 1974.

BARBOSA, Ana Mae. *A imagem no ensino da arte*. São Paulo: Perspectiva, 1991.

_____. *Tópicos Utópicos*. Belo Horizonte: C/ Arte, 1998.

_____. (Org.) *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. São Paulo: Cortez, 2002.

BARTHES, Roland. *O rumor da língua*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

COSTA, Antônia Auriane Alves da. *As vozes da cultura: os ditados populares na publicidade*. 2010. Monografia. (Bacharel em Comunicação Social, habilitação em Publicidade e Propaganda) - Instituto de Cultura e Arte, ICA Curso de Comunicação Social, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, CE, 2010.

COSTA, Daniel Santos. O corpo é uma festa! Reflexões em torno da oralidade popular brasileira. *ILINX - Revista do LUME*, Nº 10, p. 88-98. 2016. Disponível em: <<https://www.cocen.unicamp.br/revistadigital/index.php/lume/article/view/460>> Acesso em: 15/03/2020.

CRITELLI, Dulce Maria. *Analítica do sentido: uma aproximação e interpretação do real de orientação fenomenológica*. São Paulo: Brasiliense, 2006.

DEWEY, John. (2010). *Arte como experiência*. Tradução de Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes.

DURANTE, Denise. *Entre a fala e a escrita: a representação da oralidade como estratégia argumentativa em anúncios publicitários*. 2008. Tese (Doutorado em Filologia e Língua Portuguesa) – Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas, FFLCH, Universidade de São Paulo, SP, 2008.

ELIAS, Norbert; SCOTSON, John L. *Os estabelecidos e os Outsiders: sociologia das relações de poder em uma pequena comunidade*. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

FILIPAK, Francisco. *Teoria da metáfora*. Curitiba: Editora HDV, 1983.

FONSEGA, Tânia Mara Galli; ENGELMAN, Selda. *Corpo, arte e clínica*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. 25^a ed.. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

FREUD, Sigmund. A interpretação dos sonhos. Vo. IV. *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

GAUNA, Evandro de Freitas. *Aspectos comunicativos em atelier de fotografia: professor e alunos em processo de criação*. 2002. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Guanabara/Koogan, 1989

_____. *O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa*. Petrópolis: Vozes, 1997.

GERALDI, Corinta Maria Grisolia et. al. (org). *Cartografias do trabalho docente*. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

JOSSO, Marie-Christine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. *Revista Educação*, Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 413-438, set./dez. 2007.

JOVCHELOVITCH, S; BAUER, M. W. Entrevista Narrativa. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Org.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

LARROSA, Jorge. *Tremores: escritos sobre experiência*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. *Metáforas da vida cotidiana*. São Paulo: Editora Mercado das Letras, 2002.

LÜDKE. Menga. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, Elisabeth Fernandes de; MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. *Currículo, Práticas Pedagógicas e Identidades*. Portugal: Porto Editora, 2002.

MACHADO, Ana Maria Netto; BIANCHETTI, Lucídio. *A bússola do escrever. Desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações*. São Paulo: Cortez, 2002.

MARQUES. Isabel. O artista/docente: ou o que a arte pode aprender com a educação. *Revista OuvirOuver*, Uberlândia v. 10 n. 2 p. 230-239 jul./dez. 2014.

MARTINS, R.; TOURINHO I. *Processos e práticas de pesquisa em cultura visual e educação*. Santa Maria: Ed da UFSM, 2013.

MATIAS, Ana Lídia Freire. *Do gênero provérbio ao verbete: uma produção interacionista sócio-discursiva na Educação de Jovens e Adultos*. 2014. Dissertação (Mestrado em Linguística e Educação) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, PB, 2014.

MATTAR, Sumaya; ROIPHE Alberto. *Processos de Criação na Educação e nas Artes*. São Paulo: ECA-USP, 2018.

MEDEIROS. Maria Beatriz de. *Aisthesis: estética, educação e comunidades*. Chapecó: Argos, 2005.

MESQUITA, Zilá. Do território à consciência territorial. In: MESQUITA, Zilá; BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Territórios do cotidiano: uma introdução a novos olhares e experiências*. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 1995

O'DOHERTY, Brian. *No interior do cubo branco: a ideologia do espaço de arte*. Martins Fontes: São Paulo, 2002.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. *Metáforas do cotidiano*. Belo Horizonte: Ed. do autor, 1998.

PERRENOUD, Phillippe. *A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

PIRES, Jorge; CONTANI, Miguel. Imagem física e qualidade mental: a fotografia vista pela semiótica. *Revista Discursos fotográficos*, Londrina, v.1, p.167-182, 2005

PRATA, Hugo; PRATA, Thomaz de Aquino. *UAI, a fala dos mineiros de Uberaba e arredores*. São Paulo: Editora J.E Prata, 2010.

PRENSKY, Marc. Nativos digitais, imigrantes digitais. Tradução de Roberta de Moraes Jesus de Souza. In: *On the Horizon*. NCB University Press, v.9, nº 5. 2001.

PRETTI, Dino. *Análise de textos orais*. São Paulo: Humanitas Publicações FFLCH/USP, 1999.

RACHEL, Denise Pereira. *Adote o artista, não deixe ele virar professor: reflexões em torno do híbrido professor – performer*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014.

ROLNIK, Suely. Pensamento, corpo e devir Uma perspectiva ético/estético/política no trabalho acadêmico. *Cadernos de Subjetividade*, v.1 n.2: 241-251. Núcleo de Estudos e Pesquisas da Subjetividade, Programa de Estudos Pós Graduated de Psicologia Clínica, PUC/SP. São Paulo, set./fev. 1993.

SALLES, Cecília Almeida. *Crítica genética: uma (nova) introdução*. São Paulo: EDUC, 2000.

_____. *Redes da Criação. Construção da obra de arte*. São Paulo: Horizonte, 2008.

SANTAELLA, Lucia; WINFRIEND, Noth. *Imagem- cognição, semiótica, mídia*. São Paulo: Editora Iluminuras, 2009.

_____. *O que é Semiótica*. Brasiliense: São Paulo, 2012.

SANTOS, Jaquelma Teles Pereira. *Avaliação da interpretação literal e cultural de ditados populares brasileiros para a Língua de Sinais Brasileira*. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso. (Bacharelado em Letras e Libras) – Universidade Federal de Santa Catarina, São Luís, Maranhão, 2018.

SILVA, Elsieni Coelho da. *A pesquisa como prática docente universitária*. 2013. Tese (Doutorado em Educação) -Programa De Pós-Graduação Em Educação, Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, Goiânia, GO, 2013.

SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão. *Cidade e Campo*. Relações e contradições entre urbano e rural. São Paulo: Expressão Popular, 2006.

UBERLÂNDIA. Secretaria Municipal de Educação. *Diretrizes curriculares básicas do ensino de artes: Educação infantil e ensino fundamental*. Uberlândia, 2010.

UNICAMP, Science Blogs. *Quando o homem começou a falar?* Disponível em:< <https://www.blogs.unicamp.br/vqeb2/2007/05/01/quando-o-homem-comecou-a-falar/>>. Acesso em: 3 set. de 2020.

URBANO, Hudinilson. *Dicionário brasileiro de expressões idiomáticas e ditos populares: desatando nós*. São Paulo: Cortez, 2018.

WEFFORT, Madalena Freire. Educando o olhar da observação – Aprendizagem do Olhar. In: *Observação, registro e reflexão*. Instrumentos metodológicos I. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.

XAVIER, Vicentina dos Santos Vasquez. *A mulher “na boca do povo”: os ditos no discurso do senso comum*. 2016. Dissertação (Mestrado em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual de Mato Grosso, Unidade Universitária de Campo Grande, MT, 2016.

ZOCCHIO, Marcelo. *Pequeno dicionário ilustrado das expressões idiomáticas*. São Paulo: Editora Mandioca, 1999.