

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE ARTES
DEPARTAMENTO DE ARTES VISUAIS
GRADUAÇÃO EM ARTES VISUAIS – LICENCIATURA

ONDE TEM ARTE:

Mapeando territórios afetivos na EJA do Colégio de Aplicação da UFRGS

TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO
TALIA PRATES DA LUZ

PORTO ALEGRE

2023

TALIA PRATES DA LUZ

ONDE TEM ARTE:

Mapeando territórios afetivos na EJA do Colégio de Aplicação da UFRGS

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
para obtenção de título de Licenciada em Artes
Visuais.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Andrea Hofstaetter

Banca examinadora:

Prof. Dr. Luciano Bedin da Costa

Prof^ª Dr^ª Daniele Noal Gai

Professora convidada:

Prof^ª Dr^ª Daiane Martins Bocasanta

PORTO ALEGRE

2023

CIP - Catalogação na Publicação

Luz, Talia Prates da
ONDE TEM ARTE: Mapeando territórios afetivos na EJA
do Colégio de Aplicação da UFRGS / Talia Prates da
Luz. -- 2023.
65 f.
Orientador: Andrea Hofstaetter.

Trabalho de conclusão de curso (Graduação) --
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto
de Artes, Licenciatura em Artes Visuais, Porto Alegre,
BR-RS, 2023.

1. EJA. 2. Artes Visuais . 3. Afeto. 4. Práticas
pedagógicas. 5. Mapeamentos. I. Hofstaetter, Andrea,
orient. II. Título.

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

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Marcelo e Vanderleia, por todo apoio, incentivo, caronas e, sobretudo, amor e cuidado.

À minha irmã Talita, por ser minha maior referência de vida e à minha avó Helena, que me acompanha de um outro lugar.

Aos colegas e amigos que estiveram comigo, em especial a Natália, a Gab e a Amandinha.

Ao Leozinho, por todo dengo do mundo.

À Andrea, minha orientadora, a qual eu admiro e agradeço muito.

Ao Luciano Bedin e à Daniele Noal, por serem professores tão afetuosos e inspiradores.

À Tanise, por todo apoio nessa reta final de curso.

À Daiane, à qual eu precisaria de muitas outras páginas para listar todos os agradecimentos. Aqui, me limito a agradecer pelo incentivo para sonhar alto e por confiar tanto no meu potencial nesses últimos anos.

Por fim, agradeço a todos que foram meus alunos, em especial os alunos e alunas dos anos iniciais da EJA do Colégio de Aplicação da UFRGS.

RESUMO

A presente pesquisa tem como centralidade a reflexão crítica e poética sobre um projeto de Ensino de Artes Visuais, desenvolvido no âmbito da Educação de Jovens e Adultos em uma escola pública federal de Porto Alegre - RS. Neste contexto, busca-se pensar práticas pedagógicas adequadas e eficientes para alunos adultos em fase de alfabetização, explorando a presença do afeto em sala de aula como potencial construtivo na formação docente. Busca-se também explorar a inserção de um Objeto Propositor Poético de Artes Visuais como recurso didático na EJA. A metodologia de pesquisa foi qualitativa, caracterizada pela Investigação Narrativa. O material de pesquisa gerou-se a partir da observação participante e de anotações em diário de campo. Como referencial teórico, me apoio em textos de bell hooks (2020) e Bocasanta (2023), entre outros. O trabalho descrito e analisado refere-se a um projeto de ensino relacionado à questões de mapeamento, contexto territorial, ocupação de espaços físicos e pertencimento ao ambiente escolar sob a ótica do Ensino de Artes Visuais. Dessa forma, esta pesquisa também investiga possíveis colaborações do campo das artes para a mudança do olhar, atribuindo novos significados aos espaços cotidianos.

Palavras chaves: EJA, Artes Visuais, Afeto, Práticas Pedagógicas, Mapeamentos.

SUMÁRIO

1 - Construção e narrativas da identidade docente	10
2 - Histórias de quem Almeja	13
3 - Uma proposta de ensino com artes visuais para a EJA	15
4 - Especificidades da Educação de Jovens e Adultos: arte, afeto e alfabetização	18
5 - Onde começa	23
5.1 - Onde a rua fala: mapeando o espaço	25
5.2 - Onde os muros falam: mapeando a arte	28
5.3 - Onde a brincadeira acontece: mapeando territórios	30
6 - Onde é possível caminhar: instruções e direcionamentos	38
6.1 - Onde tem poesia: o caminho dos alunos da EJA	38
6.2 - Onde acalma: aquarelando o Colégio de Aplicação	42
6.3 - Onde o coração acelera: viajando pelo Colégio de Aplicação	44
7 - Desvio de rota: passos entre caminhos	51
7.1 - Onde tem arte: os passos dos alunos da EJA	53
7.2 - Onde tem amor: turma EF1/ EF2 da EJA	55
Onde tem afeto: considerações finais	58
REFERÊNCIAS	60
ANEXO I - Aquarelas produzidas a partir dos espaços do CAP- UFRGS	64

INTRODUÇÃO

Durante a graduação, tive a oportunidade de desenvolver um amplo trabalho no âmbito da Educação de Jovens e Adultos através de bolsas de fomento à pesquisa na área da Educação, onde pude acompanhar uma turma muito específica de alunos adultos em fase de alfabetização. Dado o afeto, a escolha pelo tema de pesquisa está fortemente ligada a questões pessoais que perpassam vínculos criados durante minha atuação como bolsista de iniciação científica.

Neste período, era recorrente a importância do debate da significação das atividades para alunos adultos, e da forma como o “fazer sentido” na realidade pessoal precisava estar presente nos projetos de ensino desenvolvidos, colocando em questão a ideia compensatória, cuja concepção “inspirou o ensino supletivo, visto como instrumento de reposição de estudos não realizados durante a infância ou adolescência.” (DI PIERRO, 2005). Assim, surgiu a necessidade de contextualizar o sujeito escolar, transitando entre situações familiares, sociedade, o contexto em que os alunos residiam, etc.

Dessa forma, esta pesquisa tem como objetivo refletir sobre um projeto de ensino de Artes Visuais, buscando pensar práticas pedagógicas eficientes e adequadas para alunos adultos em fase de alfabetização, a partir de proposições significativas para o contexto da turma. Também busca-se explorar a inserção de um Objeto Propositor Poético (OPP) como recurso didático para a EJA, bem como utilizar o material como direcionador para a escrita desta pesquisa.

Dentre os fatores que escolho para justificar a minha pesquisa, enfatizo o potencial do Ensino de Artes Visuais para a mudança de olhar em relação à sociedade e a si próprio, acreditando na capacidade que existe na arte e na educação para questionar o mundo e pôr em perspectiva tudo aquilo que é comum, que é cotidiano. Também considero a importância que esta pesquisa poderá ter para o campo do Ensino de Artes Visuais, no sentido de contribuir com os estudos em relação à presença das artes na EJA.

O caminho de pesquisa não foi linear e estável, tampouco o planejamento sequencial foi pensado para ser seguido rigidamente. Conforme Tourinho (2012, p.233), “é a experiência, a escrita, a reflexão e a imaginação que delineiam futuros direcionamentos”. Acompanhando Vicci, compreendemos a pesquisa qualitativa como método transversal,

[...] entrelaçando partes, origens e materiais diversos, utilizando todas as estratégias, os métodos e as experiências que possa encontrar no processo. Existe um roteiro do qual parte o processo de trabalho, mas esse roteiro é permeável, maleável e adapta-se aos imprevistos ou descobertas que acontecem no decorrer do processo.” (Vicci, 2012, p.55)

Segundo Nunes (2020, p.96), “nossos modos de viver e apreender o mundo têm a ver também com o ato de contá-lo, de “vê-lo” através de nossas palavras.” Dessa forma, as pesquisas baseadas na Investigação Narrativa

mostram o quanto os movimentos de narrar, contar e relatar (por meio de imagens, escritas, falas) acionam no sujeito que narra uma capacidade de situar-se, de rever-se diante dos fatos e acontecimentos selecionados em suas narrativas. Tal capacidade opera como uma espécie de tomada de consciência, possibilitando uma nova relação do sujeito narrador com os acontecimentos em questão. (Nunes, 2020, p. 96)

Este trabalho foi desenvolvido especialmente em um momento em que pude costurar a mesma temática em diferentes projetos: na minha atuação como bolsista de IC, em práticas de ensino na graduação e no fomento à pesquisa em atividades de Extensão. Dessa forma, apresento trabalhos criados nas disciplinas do curso de Licenciatura em Artes Visuais - especialmente a disciplina Laboratório de Criação de Material Didático -, na elaboração do *site* Almeja, que tornou-se um projeto de extensão e na minha prática docente como pesquisadora, através do projeto Tecnocientificidade, Matemática e Educação de Jovens e Adultos.

Assim, inicio a minha escrita relembrando pontos importantes da construção da minha formação como professora e criando uma reflexão sobre a busca por vestígios da minha identidade docente, criando diálogos com autores que atravessam o meu caminho e retomando textos produzidos por mim enquanto aluna da graduação.

No segundo capítulo apresento o repositório virtual Almeja, um importante recurso desenvolvido por mim no âmbito de um projeto de pesquisa, criando relações entre histórias contadas por alunos e teorizando o ato de compartilhar histórias em sala de aula.

No terceiro capítulo apresento uma síntese do projeto de ensino que embasou esta escrita, bem como o contexto da turma onde o projeto foi desenvolvido. Ao final estão descritas as aulas semanais, através de uma tabela.

No quarto capítulo discorro sobre a inserção das artes visuais na Educação de Jovens e Adultos, embasada na legislação vigente, mas também trazendo reflexões poéticas sobre as tais funções-missões-utilidades existentes na arte.

No quinto capítulo descrevo situações de mapeamentos, iniciando com um mapeamento pessoal. Em seguida, discorro sobre formas de mapear o espaço escolar, as artes presentes na instituição e territórios subjetivos. Para isto, apresento o Objeto Propositor Poético “Onde: Mapeando Territórios”. Neste capítulo também apresento brevemente minha pesquisa acerca de letramentos e recursos didáticos para a EJA.

No sexto capítulo apresento questões de instruções e direcionamentos, onde trago uma reflexão acerca dos itinerários dos alunos da EJA. Neste capítulo também desenvolvo a escrita sobre a prática da aquarela com alunos adultos, bem como apresento um recurso didático caracterizado por um passaporte - álbum de figurinhas.

No sétimo capítulo descrevo as aulas finais do projeto de ensino, caracterizado pela elaboração de um trabalho expositivo no corredor em frente à sala de aula, composto por pegadas e palavras que representam os passos dos alunos da EJA.

No decorrer de cada capítulo, são apresentadas pequenas análises do cotidiano de uma sala de aula da EJA, sendo possível observar os estudantes adultos como sujeitos que brincam, que choram, que amam, que pintam, que dão risada, que se contradizem no processo de construção do pertencimento escolar e que são, sobretudo, alunos.

1 - Construção e narrativas da identidade docente

Descobrir, desvendar, criar e recriar a identidade docente é um processo contínuo. Ao final da graduação, em uma das disciplinas de Psicologia da Educação, discutimos sobre essa tal de identidade docente. Lembro que o professor falou sobre “descobrir qual é a nossa voz em sala de aula”, quando atuamos no exercício de professor. Durante minhas experiências - como bolsista do PIBID, como bolsista de Iniciação Científica, como ministrante de oficinas em Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV), como estagiária no ensino fundamental e médio - aprendi maneiras de me posicionar, de falar um pouquinho mais alto, de ganhar a atenção dos alunos. Almejei lugares que eu gostaria de chegar, visualizando degraus de pequenas e grandes escadas através do exemplo de professoras que pude acompanhar - descobri que eu gostaria de ser uma professora tão comprometida e afetuosa quanto a minha supervisora de estágio e com ideias tão grandiosas e potentes quanto a minha orientadora de pesquisa.

Em uma aula da disciplina Docência e Pesquisa: aula, método, educador, assistimos uma palestra que tinha a didática como tema central. Elaborei um texto, junto com uma colega, apoiadas em escritos de Larrosa com Maria Zambrano (2018).

“[...] buscamos pensar a didática como uma dança, em que o movimento corporal acontece conforme o ritmo da música e a troca de passos. Em O Drama da Mediação, com Maria Zambrano, Larrosa aponta que a função do professor - ou mestre, como é descrito - é dar o ritmo e, dessa forma, senti-lo e fazer com que o aluno também o sinta. Ainda no texto, entendemos que “O método é, em Maria Zambrano, de natureza musical. [...] Por isso, o método remete ao caminho, e já, desde o início, à melodia e ao ritmo. À melodia como revelação, como imprevisibilidade, e ao ritmo como uma mistura de continuidade e de descontinuidade.” (Larrosa, 2018). [...] Assim como o artista move seu corpo no limiar do sentimento que o movimenta pela dança - sentimento este que não deixa de ser tangenciado pela técnica -, o docente se relaciona de maneira similar com o descobrimento da melhor adaptação da didática para seus objetivos. Na aula, construímos a reflexão de como, mesmo que permeado e envolto de elementos que amparem o fazer técnico do ensino, o professor se desenvolve nesse meio utilizando suas percepções e sensibilidades que permitem uma troca mais rica neste processo.” (Texto pessoal não publicado, 2021).

A partir do texto criamos um *short movie*, que tinha como proposição descrever a visualidade de uma cena cotidiana da prática docente. A cena retrata um pouco do que vivenciamos como alunas naquela época, durante o ensino remoto, em que as aulas eram gravadas.

Short movie: os corpos dançam conforme a música toca?

Os alunos sobem ao palco. São seis e vinte, faltam dez minutos para começar. Do outro lado da cortina, o professor termina de organizar a sequência dos passos. Abre a câmera de ecos, dá uma última olhada em suas anotações e torce para que a dança seja mútua. São seis e trinta e cinco, a câmera começa a gravar. O professor compartilha a tela, conduzindo o olhar. Todos se movimentam em tempos diferentes que se completam, como uma troca. As palavras dão ritmo à música que dá um ritmo silencioso para o corpo que responde aos sons. Os corpos não dançam conforme a música toca. Um ar atravessa a dança e o pensamento pausa - corta - compõe uma nova música. O que atravessa o imaginário transforma e cria uma fabulação nova. Uma performance sem som. (Texto pessoal não publicado, 2021).

Pensar a sala de aula como um palco aberto para corpos e passos invisíveis foi uma forma de representar a escola a partir do meu lugar de graduanda em artes visuais - licenciatura. Não foi difícil ilustrar uma cena de forma poética daquilo que eu vivia naquele momento. Em contrapartida, era difícil voltar ao passado quando, em outras disciplinas, a proposta consistia em pensar na criança/adolescente/estudante que fui. Na disciplina de Psicologia da Educação: ensino, aprendizagens e subjetivação, fomos convidados a narrar uma cena hipotética em uma escola onde estudamos durante o ensino fundamental ou médio, em que tomaríamos o lugar de orador de uma palestra, apoiados nos escritos de Freud sobre transmissão. Demorei a entender que o processo de construção docente consistia, também, na análise própria enquanto estudante da educação básica. Assim, em uma tarde de sexta-feira, perto do natal, voltei à escola Nísia Floresta, onde estudei durante todo o Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Início essa fala com um poema que reflete um pouco a minha escrita e conduz, de certa forma, o sentimento que tenho ao escrever este texto:

“Eu amo tudo o que foi
Tudo o que já não é
A dor que já me não dói
A antiga e errônea fé
O ontem que a dor deixou,
O que deixou alegria
Só porque foi, e voou
E hoje é já outro dia.” (Fernando Pessoa,
1931)

Se hoje posso voltar a este lugar e tê-lo com carinho, é porque já não estou mais aqui. é porque deixou de ser, e que bom. Voltar para escola - em qualquer posição que seja - não é uma tarefa natural, pelo contrário, é algo quase que atordoador. Não que eu tenha lembranças ruins ou muitos traumas, mas uma tarefa no ambiente escolar é algo que me abala - é como os sonhos que temos, aqueles em que somos notificados que

deixamos de entregar algum trabalho e, por isso, não finalizamos o período escolar e precisamos voltar e ser estudante do terceiro ano novamente. Deixei pra preparar essa fala momentos antes de acontece-lá, não por falta de tempo, mas por falta de coragem para encarar o lugar que frequentei por muitos anos. O poema que abre essa fala me faz olhar com carinho para este lugar: não porque tenho o desejo de voltar, mas porque já foi, e, por ter ido, deixou em mim alguma marca. Não uma marca de amor (porque é grande demais) ou gratidão (porque me remete uma troca que não é necessária), mas apenas uma marca que merece ser analisada com um olhar sensível.

[...]

Dessa forma, volto para a escola Estadual Nísia Floresta, em Viamão, na Vila Elza. [...] A lembrança que tenho não é das aulas e, pra ser sincera, nem dos laços que foram criados. Vou chamá-lo de "sentimento escolar". Não pode ser definido em um momento ou classificado em sentimentos específicos. Posso ilustrá-lo como a chuva que cai nos dias frios, o chão quente da quadra, o tumulto da entrada e saída. Hoje, depois de já ter entrado em sala de aula de outras escolas como professora, consigo olhar de uma forma diferente para os professores que guiavam o nosso dia a dia. [...] (Texto pessoal não publicado, 2022).

Investigar alguns trabalhos que desenvolvi como graduanda faz parte do processo de análise da minha formação. São modos de escrita que foram criando corpo e forma, muito inspirados pelos autores que li nessa trajetória - como bell hooks, Larrosa, Tomaz Tadeu da Silva. Também tenho como referência o trabalho Memória e Narrativas em Artes Visuais organizado por Maria Betânia e Silva (2022), em que são compartilhadas narrativas de experiência docente que abordam questões de memória e autoconhecimento enquanto professor, afirmando a importância do registro da criação de prática docente e do cotidiano escolar. Dessa forma, busca-se mostrar e compreender o papel do professor “no processo humanizador e na (re)criação das relações no mundo.”

No livro, Maria Betânia e Silva nos conta que, enquanto professora, elaborou alguns mapas conceituais de sua própria existência, tornando contínuo o exercício de pensar e repensar-se entre os modos de fazer e organizar a docência em Artes Visuais. A autora afirma que essas práticas são capazes de promover novas formas de “percepção, entendimento e dilatação da compreensão sobre o percurso da construção do conhecimento”, necessitando estabelecer sentidos e significados capazes de modificar o ser e o estar no mundo. Ainda no texto, compreende-se que a partir do atravessamento de diversas experiências, pode-se entender que o docente é composto por diversos saberes, que surgem de fontes diferentes, inclusive saberes cotidianos. Segundo Silva:

O exercício da docência é sempre um território fértil para (re)aprendizagens, (re)descobertas, experiências, (re)invenções. Pensar-se e repensar-se continuamente na atuação profissional requer o viajar de si

para si, não numa perspectiva narcisista, mas no movimento expandido que considera o processo humanizador. (Silva, 2022, p. 27)

O meu exercício docente se deu, além dos estágios curriculares obrigatórios no Ensino Fundamental e Ensino Médio, na Educação de Jovens e Adultos. Nesta pesquisa trago questões da minha formação como professora de artes que emergiram do ato de olhar cuidadosamente para o meu percurso, buscando o que ainda não tinha sido enxergado e relembando, através de pinceladas de práticas, causos, cenas, etc, o processo de ir e vir, de descobrir e, assim como Silva, criar uma infinidade de formas de mapear aquilo que me atravessa e, por ora, me constitui.

2 - Histórias de quem Almeja

Entrei no CAP em fevereiro de 2020 e, um pouco mais de um mês após o início do ano letivo, o mundo foi caracterizado por um grande desvio de rota, mudando planos e modos de viver em sociedade. Com a EJA, acompanhei desde o início até o fim de uma pandemia. Entre as inúmeras atividades que desenvolvemos no âmbito da Iniciação Científica no período de isolamento social, elaborei um repositório virtual que buscava compartilhar práticas docentes para a EJA. No período, eu pesquisava sobre práticas pedagógicas eficientes e adequadas para jovens e adultos no projeto de pesquisa Tecnocientificidade, Matemática e EJA, e como estávamos em um momento atípico em que as redes sociais eram as ferramentas que mais auxiliavam para que a comunicação acontecesse, o desenvolvimento de um *site* era propício e víamos como um grande potencial educativo. Assim, foi criado o *site* Almeja - que compõe em sua sigla as palavras Alfabetização, Letramento, Memória e EJA, e está hospedado no endereço ufrgs.br/almeja.

Na plataforma, o Almeja é descrito pelas autoras como

[...] um trabalho desenvolvido por professoras e alunos de uma turma dos anos iniciais da EJA do Colégio de Aplicação da UFRGS. Trata-se de um espaço de resgate, organização e catalogação de histórias de vida de sujeitos escolares, a partir de práticas pedagógicas potentes, que visam inserir a vida no processo de ensino-aprendizagem. Registramos e compartilhamos aqui, vivências e experiências que residem na oralidade há décadas, mas que apenas recentemente estão sendo eternizadas pela escrita através da promoção de um encontro de saberes, em que o estudante é convidado a exercer seu protagonismo. A concepção de um repositório virtual de aprendizagens guia a construção desse espaço, em que alfabetização, letramento, memória, arte, tecnologia e Educação de Jovens e Adultos fazem parte de um processo de contação de histórias. Histórias de quem ALMEJA! (Disponível em: ufrgs.br/almeja)

Uma das finalidades do *site* é que, entre o compartilhamento de publicações científicas e compartilhamentos de práticas pedagógicas, estejam inseridas as histórias dos alunos de modo que os mesmos se visualizem como protagonistas das atividades. Assim, buscou-se trazer para as atividades materiais de estudo referentes à realidade dos alunos, levando em consideração, com Tomaz Tadeu da Silva que “[...] não há uma separação rígida entre o conhecimento tradicionalmente considerado como escolar e o conhecimento cotidiano das pessoas envolvidas no currículo.” (2021, p. 136). No livro “Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática”, nos capítulos “conversaão”, “contar histórias” e “compartilhar histórias”, bell hooks (2020) discorre sobre as possibilidades que existem no ato de inserir histórias pessoais nas atividades em sala de aula. A autora afirma que no compartilhamento, aprendendo e conversando juntos, pode-se quebrar a ideia de que a experiência e aquisição do conhecimento é particular e individual (2020 p. 81) e mesmo em uma turma em que existem alunos em diferentes níveis de conhecimentos (em que alguns já conseguem formar frases, outros conseguem juntar sílabas e formar palavras, outros conseguem apenas identificar as vogais) as histórias individuais de cada aluno trazem identidade e protagonismo, estabelecendo diferenças pessoais mas também criando laços afetivos que deixam de lado as divergências de níveis de conhecimento.

hooks também escreve que frequentemente os estudantes sentem que não tem voz e que o que dizem não vale a pena ser ouvido, mas que a conversa é uma intervenção que, além de abrir espaço para todas as vozes, também sustenta que todas elas serão ouvidas (2020 pág. 83). Tenho observado que na EJA é comum os alunos acharem que não podem interferir na aula, que devem apenas escutar a professora para atingir seu objetivo - que é, na maioria dos casos, aprender a ler e escrever. Eles não se colocam numa posição inferior, como relatado por um aluno de 73 anos, trabalhador na área da construção cívica, que me disse: “eu sou analfabeto, mas burro eu não sou!”, mas se colocam em uma posição de que, no ambiente da sala de aula, não existe espaço para seus trajetos percorridos fora da instituição de ensino. Quando proposto que os alunos compartilhem fatos da individualidade de cada um, fica ainda mais abstrato, afinal, como compartilhar sobre o seu trajeto diário pode auxiliar no processo de alfabetização? E como a inserção de atividades como esta compõe um projeto de Artes Visuais? Uma aluna, no início de 2023, na volta das férias escolares, me disse que “no início, não entendia no que tudo aquilo iria levar (as aquarelas, as conversas, as poesias, as dinâmicas, as histórias compartilhadas...), mas que no final tudo fez sentido”. Segundo bell hooks,

Histórias nos ajudam a nos conectar com um mundo além da identidade. Ao contarmos nossas histórias, fazemos conexões com outras histórias. [...] O que se torna evidente é que, na comunidade global, a vida é sustentada por histórias. Uma forma poderosa de nos conectar com o mundo diverso é ouvindo as diferentes histórias que nos contam. Essas histórias são um caminho para o saber. Portanto, elas contêm o poder e a arte da possibilidade. Precisamos de mais histórias. (hooks, 2020, p. 94)

O Almeja se tornou o meu grande projeto, no qual dediquei muitas horas aprendendo a criar um *site* do zero, pesquisando *layouts* e maneiras de fazê-lo funcionar. Um repositório que foi construído aos poucos - e até hoje é alimentado e modificado. Neste espaço virtual, disponibilizamos diversos recursos didáticos produzidos para serem utilizados em sala de aula, além de pesquisas e publicações científicas. Também costumávamos utilizar a plataforma em sala de aula, mostrando para os alunos as atividades que estavam sendo publicadas e proporcionando um momento de orgulho, em que podíamos enxergar as histórias dos alunos como importantes nas práticas pedagógicas.

3 - Uma proposta de ensino com artes visuais para a EJA

Comecei a pensar neste projeto de ensino no início de 2022, quando decidi que o meu TCC seria escrito a partir das minhas atividades como bolsista de iniciação científica na EJA. Na metade do ano, a orientadora do grupo de pesquisa comunicou que no ano seguinte não teria mais vínculo com a universidade. Eu queria muito que a prática de ensino que seria a base do TCC acontecesse naquele contexto, com aquela turma, com a orientadora a qual eu já tinha vínculo. Assim, a partir do final do mês de agosto, dediquei muito tempo para que ele acontecesse.

A pesquisa foi desenvolvida com alunos da turma EF1 e EF2 da EJA do Colégio de Aplicação da UFRGS, que corresponde ao 1º ano até o 5º ano do Ensino Fundamental. Os alunos tinham idades entre 25 e 73 anos e suas profissões eram no campo da construção civil, trabalho no campo, trabalho doméstico, diaristas, trabalhadoras na área da limpeza, babás. As aulas aconteceram no período noturno, das 18h até 22h, durante onze semanas consecutivas no segundo semestre de 2022. Com o fator das aulas noturnas, a bagagem diária que os alunos traziam envolvia o emprego, cuidados de filhos e netos, transporte, cuidados com a casa e preocupações financeiras. Portanto, era preciso ultrapassar as barreiras do cansaço de um dia cheio para que a aprendizagem fosse possível, bem como necessário ressignificar o ambiente escolar, buscando que ele fizesse sentido para eles - nos conteúdos, discussões, propostas. Ao

mesmo tempo, objetivava-se fazer com que, no ambiente escolar, a figura do estudante prevalecesse em contrapartida da figura do trabalhador(a)-pai/mãe-avô/avó, isto é, que o ambiente escolar proporcionasse o espaço-tempo em que as obrigações com a sociedade fossem postas em suspensão (Masschelein e Simons, 2013).

A temática central foram questões entre artes visuais e deslocamentos diários, contexto territorial e ocupação de espaços físicos por estudantes dos anos iniciais da EJA do Colégio de Aplicação da UFRGS. Entre os referenciais artísticos que embasaram o projeto, estavam trabalhos relacionados à arte urbana, intervenção artística e obras que abordam questões de território e mapeamentos, presentes nos trabalhos de Pablito Aguiar (1988), Xadalu (1985), Yoko Ono (1933), Yayoi Kusama (1929), Francis Alÿs (1959), entre outros. Como objeto de estudo, utilizei caminhos trilhados e os contextos territoriais explorados na individualidade de cada aluno e de forma coletiva enquanto turma, visando ocupar e compreender os espaços físicos da instituição de ensino. Como material de apoio, utilizei a literatura para investigar como os caminhos refletem de forma subjetiva na individualidade de cada ser humano.

Para o desenvolvimento do projeto de ensino, o planejamento das atividades seguiu as questões: i) como promover o pertencimento dos alunos da instituição aos espaços que ocupam? ii) como pensar criticamente os lugares que ocupamos durante os deslocamentos diários? iii) como questionar e promover a intervenção artística em espaços físicos da instituição e do bairro, de forma a ocupar áreas marginalizadas dos locais? O desenvolvimento das atividades aconteceram entre cinco módulos, sendo eles: mapeamentos; instruções e direcionamentos; práticas de pintura e representação do espaço; passos na EJA e trabalho expositivo. Como resultado, entendemos o caminho como parte subjetiva do ser humano, e, através da arte, foi possível observar a mudança dos olhares para os espaços da instituição de ensino.

Iniciei com uma apresentação aos estudantes dos motivos e inspirações das atividades que seriam propostas a partir daquela quinta-feira, durante algumas semanas consecutivas. Tínhamos um projeto de ensino estruturado, mas aberto para atender as demandas que existiriam a partir da relação estabelecida em sala de aula, entre alunos, docentes e conteúdos abordados. Era essencial que o projeto contemplasse as histórias de cada um, fazendo com que os alunos relacionassem seus conhecimentos prévios com as atividades desenvolvidas. Por isso, estão presentes neste relatório histórias contadas por alunos fortes, corajosos, sensíveis, talentosos, inteligentes, cuidadosos, trabalhadores, esforçados. Também são

compostas por histórias poéticas compartilhadas pela professora regente da turma e por mim, Talia.

A seguir, apresento uma tabela referente às atividades semanais propostas em aula.

Semana	Tema	Atividades e recursos:
1	Mapeando a escola	Análise do mapa cultural de Alvorada e conversa a partir do vídeo de Pablito Aguiar - Alvorada em quadrinhos; análise de mapas políticos e temáticos; <i>tour</i> escolar; desenvolvimento de um mapa conceitual da escola.
2	Mapeando a arte	Introdução à arte urbana; registro das artes existentes no colégio; análise de <i>sticker art</i> e conversa sobre possibilidades de intervenção.
3	Mapeando territórios	Atividade a partir do objeto propositor poético Onde: Mapeando territórios; prática em aquarela.
4	Instruções e direcionamentos	Análise de novos mapas temáticos; conversa a partir do vídeo performance de Francis Alÿs; análise e criação de legendas da planta baixa do Colégio; livro Yoko Ono e início da criação de instruções (casa-colégio).
5	Instruções e direcionamentos	Jogo de tabuleiro com instruções; criação de instruções para espaços específicos do colégio.
6	Práticas de pintura e representação do espaço	Leitura do poema “Qualquer caminho leva a toda parte” e conversa; prática em aquarela a partir dos espaços do Colégio de Aplicação.
7	Práticas de pintura e representação do espaço	Continuação das pinturas em aquarela; lembrar e analisar todas as instruções trabalhadas em aula; criação de novas instruções até as aquarelas; leitura em grupo.
8	Nossos passos na EJA	Análise de um passaporte; caça ao tesouro a partir das instruções sobre o CAP-UFRGS; álbum de figurinhas com aquarelas dos alunos; preenchendo um passaporte e carimbo final.
9	Nossos passos na EJA	Leitura e conversa a partir do poema “Na luta, eu sou meus passos”; contagem dos passos da entrada até a sala de aula e medição das pegadas dos alunos; atividade “meus passos para chegar na EJA” - conversa e registro; criação de um cartaz coletivo

		com o material produzido.
10	Trabalho expositivo	Vídeo Xadalu - história do artista e arte de rua; apresentação da artista Yayoi Kusama - sala de obliteração; escrita de palavras que representam os nossos passos na EJA; confecção dos passos e escrita das palavras; colagem e início do mural no CAp-UFRGS
11	Trabalho expositivo	Finalização do projeto de ensino com a apresentação de uma síntese das aulas, escrita de novas palavras para o mural; levantamento de questões dos alunos em relação ao projeto.

4 - Especificidades da Educação de Jovens e Adultos: arte, afeto e alfabetização

Durante os quase quatro anos que participei ativamente como bolsista do projeto, vivenciei a entrada e a saída de muitos alunos, a chegada e a partida de novos bolsistas, a participação de estagiários curriculares, o início e o fim de uma pandemia, e saída da professora Daiane e a chegada da professora Tanise, o luto da perda de familiares de alguns alunos e o nascimento de filhos e netos de vários outros.

Neste tempo, pude observar que muitos dos alunos da EJA voltam à escola para aprender a ler e escrever de acordo com suas motivações, como ter um emprego melhor, realizar o sonho de escrever um livro, ter autonomia em atividades cotidianas - como ler o letreiro do ônibus, ler uma receita, ler a bíblia. Em sala de aula, a alegria dos alunos era quando sentiam que estavam próximos deste objetivo específico: aprender a ler e escrever, e acreditavam que seria possível através do “quadro cheio”, sentindo-se felizes quando escreviam várias palavras no caderno. Uma aluna comentou que era bom para “trabalhar a mente”. Em contrapartida, neste ano (2023) uma aluna que precisou sair do Colégio de Aplicação e passou a estudar em uma escola da rede estadual nos contou que: “a escola tá bem, prof, mas é que eu sinto muita falta do colégio da UFRGS, que a UFRGS tem um monte de atividade. Ali no novo colégio é só o quadro a noite inteira, não tem mais nada. [...] A gente não aprende nada novo, a não ser escrever e escrever. Eu até disse pra professora que conversar uma meia horinha também é aprendizagem, não adianta ficar só no quadro, que eu nem consigo escrever nada também. É só quadro, quadro, quadro direto.” Minhas propostas estavam bem distantes do “quadro cheio” que os alunos tanto prezavam, por mais que

existissem atividades de leitura e escrita no projeto de ensino. Ainda assim, os alunos foram muito adeptos às atividades, aceitando os desafios que uma aula de artes proporciona.

Foi perceptível que o processo de aprendizagem exige questões que ultrapassam a exclusividade da ação mecânica de ler e escrever palavras. É necessário criar relações afetivas, levando em consideração que o processo de aprender a ler pode ser duro, difícil e frustrante, considerando Meira e Pilloto (2010, pág. 14) através da escrita de que “no ambiente escolar são construídas relações de alegria e tristeza, competição, frustração, entre tantos outros sentimentos, que formam as redes de emoção”. Assim, destaco que o processo educativo na EJA não é diferente, por mais que haja resistência dos alunos em se enxergarem, de fato, como alunos. A maior parte dos nossos alunos tinham mais de 50 anos, e a primeira resistência para entrar em sala de aula era justamente ocupar um lugar “destinado para a gurizada”, como diziam. Dessa forma, também se faz necessário criar uma ligação afetiva com o espaço que é ocupado, buscando criar relações de pertencimento daqueles alunos aos lugares que ocupam, afirmando a existência dos mesmos naquele território. Para Nilson,

[...] o afeto, a solidariedade, o riso, o prazer, a alegria são essenciais para estabelecer relações com os saberes e as pessoas. Reconhecemos as dúvidas, as incertezas, as contradições. Incorporar esses ingredientes é sempre uma provocação para nos fazer sair da zona de conforto de nossas certezas e nos mover na direção da busca de ângulos novos, de inovações, de novas experimentações. (Nilson, 2009, p. 25)

Durante o projeto de ensino, foi possível perceber que o afeto criado em sala de aula possibilitou que os alunos aceitassem com maior facilidade as atividades de artes visuais, uma vez que havia sido criado uma espécie de “chão”- um ambiente seguro que proporcionou a confiança dos alunos em propostas que, ao primeiro contato, não faziam sentido. Os alunos confiavam em nosso trabalho, assim como nós tínhamos o compromisso de entregar para eles propostas estruturadas e pensadas para o contexto da turma. No Trabalho de Conclusão de Curso “Volto quando a brincadeira terminar: o estranhamento do lúdico na EJA” (Evangelista, 2013) e no texto “Metodologia Interdisciplinar: O que os alunos da EJA pensam sobre isso” (Martinez, 2014), são apresentados alunos da EJA que, inicialmente, oferecem resistência em participar de atividades de jogos e de artes. No texto de Kelly Martinez, a autora apresenta o que os alunos pensam sobre atividades interdisciplinares, vinculando alfabetização e artes visuais. A autora exemplifica algumas falas, como: “isso não é aula!” e “professora, com todo o respeito, eu vou ser sincera com a senhora, eu venho pra aula pra aprender a escrever e fazer continha”. Segundo Martinez, estas falas são reflexo do desconhecimento, por parte dos alunos, da importância de estudar outras áreas do conhecimento, enquanto suas motivações

para voltarem à sala de aula estão vinculadas à urgência e à necessidade da leitura e de conhecimentos matemáticos para uso cotidiano, como pegar ônibus ou pagar contas. Na prática desenvolvida pela autora em uma turma da EJA, a inserção das artes visuais foi abordada de “modo a aguçar a pesquisa, a dúvida a desestabilização de ideias e pensamentos” (Martinez, 2014, p. 21)

Na Educação Básica, no entanto, o ensino de artes costuma ser colocado em questão em relação à sua utilidade e à sua função, tanto por alunos quanto por professores e gestores que compõem o quadro escolar, que, por vezes, tendem a associar as atividades práticas de artes visuais com objetos decorativos para a instituição ou eventos anuais. Alguns documentos oficiais não são claros quanto aos objetivos e pretensões que a disciplina desenvolve, como a BNCC, por exemplo, que não aponta para nenhuma direção específica através das orientações vagas e confusas, dando liberdade para desenvolver trabalhos potentes e poéticos, mas também abrindo espaço para atividades fracas e mal desenvolvidas.

No artigo Arte na Alfabetização de Jovens e Adultos (Fuchs e Fracasso, 2023) as autoras, docentes da EJA da Colégio da Aplicação da UFRGS, investigam o que falam os documentos oficiais sobre o ensino de artes para a EJA, levando em consideração que alunos adultos já possuem contato com a estética e manifestações artísticas, defendendo um currículo que “dê conta da amplitude das nossas relações com o mundo e que ofereça aos estudantes da EJA espaços para surgir, para se encontrar, para construir pontes entre suas vidas fora e dentro da escola”. No texto, as autoras apontam que a constituição do sujeito é composta por diversas partes, entre experiências e memórias, em que o olhar é educado para a percepção.

Vivemos e interagimos no mundo a partir dessas experiências, e na forma como nosso olhar é educado para perceber a nós, aos outros e às coisas ao nosso redor. Desse olhar e desse viver vamos construindo e aprendendo códigos, formas de comunicação, formas de expressão que se dão de diferentes modos. Não somos apenas razão. Não nos comunicamos e interagimos apenas por meio de uma linguagem racional. Somos sentimento. Somos emoção. Nos comunicamos com olhares, com gestos, com afetos. Somos sensíveis ao que nos rodeia. Temos muitas dimensões. (Fuchs e Fracasso, 2023)

As autoras discorrem sobre como os estudantes da EJA vêm para a escola com uma carga de experiência entre histórias e memórias, tanto psíquica quanto física. Trazem a importância de valorizar os alunos em sua totalidade, respeitando “os modos de ler o mundo que já fazem parte da vida desses estudantes, e a partir deles construir caminhos para novas aprendizagens.”. Dessa forma, buscam e defendem um currículo “que seja tão complexo e completo quanto as dimensões do humano” (Fuchs e Fracasso, 2023, p. 182).

Levando em consideração com Fuchs e Fracasso (2023) que os espaços para o ensino de artes “nos currículos da educação básica regular já são frequentemente reduzidos e questionados”, porém, se tratando da Educação de Jovens e Adultos, “os espaços da arte em um currículo da EJA são quase inexistentes”, aponto algumas resoluções responsáveis pela ensino de arte. Nos documentos oficiais que regem a modalidade da EJA, é inexistente a presença das artes - e de várias outras disciplinas - para os anos iniciais da Educação de Jovens e Adultos. A resolução nº 01/2021 de 25 de maio de 2021 que “institui diretrizes operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e Educação de Jovens e Adultos a Distância” (MEC; CNE; CEB, 2021) estabelece, para os anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano) no mínimo 300 horas divididas apenas entre o desenvolvimento de noções básicas de matemática e entre os componentes essenciais da alfabetização. No entanto, o projeto da equipe da EJA do CAP-UFRGS estabelece que os componentes curriculares estejam divididos por blocos de conhecimento. Dessa forma, os anos iniciais da EJA são contemplados com o bloco de Alfabetização (18h semanais); bloco de Expressão e Movimento - que corresponde ao ensino de Artes Visuais, Teatro, Música e Educação Física (5h semanais) e o bloco de Cultura Digital (2h semanais). Segundo o projeto:

A EJA possui características próprias, sejam elas epistemológicas ou metodológicas. Todos os estudantes possuem experiência de vida, chegando à sala de aula com uma significativa bagagem de conhecimentos prévios. As propostas pedagógicas dessa modalidade de ensino buscam, portanto, basear-se no trabalho de validação ou reconstrução desses conhecimentos prévios, além de propiciarem aos alunos o desenvolvimento de habilidades cognitivas, procedimentais e atitudinais que os auxiliem nos diferentes âmbitos de sua vida, sejam eles sociais ou profissionais. (2019, p.6)

Neste momento, podemos questionar para que serve o ensino de artes para adultos? Na minha primeira experiência em sala de aula, em 2018, através do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), assistia uma aula no Colégio de Aplicação na turma do sexto ano, quando a professora foi questionada sobre a utilidade do conteúdo da disciplina. As utilidades e inutilidades atravessaram paredes e a discussão nunca caberia em períodos de 45 minutos. Entre os diversos tópicos, estava a questão de aprender a olhar para o mundo de outra forma - seja ela qual for.

Durante a graduação, discutimos recorrentemente sobre quais eram essas tais funções-missões-utilidades na arte. Por vezes descobrimos que nem sempre ela existia. No livro *A utilidade do inútil: Um manifesto*, Ordine (2016) destaca:

No universo do utilitarismo, um martelo vale mais que uma sinfonia, uma faca mais que um poema, uma chave de fenda mais que um quadro: porque é fácil compreender a eficácia de um utensílio, enquanto é sempre mais difícil compreender para que podem servir a música, a literatura ou a arte. (Ordine, 2016, p.12)

O livro *Vamos Comprar um Poeta*, de Afonso Cruz (2020), apresenta um mundo distópico onde as pessoas têm números em vez de nomes e tudo é medido e calculado, inclusive afetos:

Estou apaixonado, disse.
Quanto?, perguntei.
Setenta por cento.
Uau!
Desta vez é a sério.
Setenta por cento?
Talvez mais, setenta e dois ou mesmo
setenta e três. Ainda não fiz um estudo. (p.16)

Na sociedade narrada por Afonso Cruz, as famílias compram artistas (pintores, escultores, músicos, poetas, etc) em vez de animais de estimação. Em um momento do livro, a protagonista é questionada sobre a utilidade de ter um poeta:

O que é que este poeta faz?
Poemas, respondi eu.
Para que servem?
Para muitas coisas. Há poemas que servem para ver o mar.

Acompanhando Galeano (1991), entendemos que a função atribuída à arte é ajudar a olhar. A arte, nesse sentido, possui a função de não apenas apontar uma direção - ou apresentar uma imagem -, mas possibilitar diferentes formas e caminhos que atravessam as visualidades, permitindo-nos entender por outros meios a realidade que experimentamos.

A função da Arte 1

Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovadloff, levou-o para que descobrisse o mar.
Viajaram para o Sul.
Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando.
Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar, e tanto fulgor, que o menino ficou mudo de beleza.
E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai:
- Me ajuda a olhar!

Para Trevisan: “É ilusão supor que se aprende a falar e a escrever, mas que não se aprende a ver! (...) nossos olhos são culturais. Nascem incompletos como o próprio organismo que necessita ser introduzido no mundo por outros seres humanos”. (Trevisan, 1990, p. 127).

Ao final do projeto de ensino, foi possível observar que mudar e construir novos olhares para os trajetos cotidianos foi a mais pertinente entre as questões levantadas: os adesivos, o picho, o grafite, os posters - a arte que existe nos espaços marginais. Ao longo do texto, apresento na prática pedagógica alguns acontecimentos que fazem com que o ensino de artes na EJA seja potente para processo de alfabetização de adultos, bem como seja importante para a permanência dos alunos na sala de aula.

5 - Onde começa

O termo “território” carrega o conceito de poder, referindo-se a um lugar delimitado, mas, sobretudo, sob posse de algo ou alguém. Para o geógrafo Milton Santos, no entanto, território “[...] é o chão mais a identidade. A identidade é o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence. O território é o fundamento do trabalho, o lugar da residência, das trocas materiais e espirituais e do exercício da vida.” (Santos, 1999, p.8).

Durante a infância, aprendi alguns conceitos sobre território que me acompanharam durante o percurso escolar: a periferia, como tudo aquilo que era longe do centro, afastado, deslocado; a cidade dormitório, como aquela que servia apenas para os trabalhadores dormirem, e, ao alvorecer, os moradores se deslocarem para os grandes centros da capital; A região metropolitana, como tudo aquilo que está ao entorno, ao redor. Na graduação, estudei questões de territórios durante duas disciplinas: “Psicologia da educação: a educação e suas instituições” e “Atravessando fronteiras: tempos e espaços escolares”, as duas de forma remota durante a pandemia, em que o território da educação, para mim, estava sendo bem longe dos campi da universidade. No artigo Intersetorialidade e contextos territoriais (Nilson, 2009), a autora discorre sobre o conceito a partir do pertencimento de crianças e adolescentes aos lugares que ocupam. Escreve, no capítulo, que “A aprendizagem não acontece fora dos territórios, ela acontece nos lugares em que se viveu, experimentou; nos lugares em que se vive hoje, se experimenta, atua; e, também, acontece nos lugares que se deseja criar” (Nilson, 2009, p. 23). Dessa forma, a aprendizagem não é intrínseca ao lugar em que se aprende e o território interfere de alguma forma no processo de ensino. Ao longo do texto, a autora aborda a educação integral, indicando a educação em rede como benéfica ao processo de ensino, de forma a entender que a educação não acontece apenas nas escolas, mas também conversa com o entorno: com o posto de saúde; os comércios locais; as praças e espaços de lazer; os salões comunitários; os ônibus.

Em 2018, um amigo e colega de faculdade estava desenvolvendo um projeto de intervenção urbana, que consistia em um adesivo que representava um alvorecer (símbolo da cidade de Alvorada) e uma bússola. Na época, me contou que o projeto se chamaria “não mude de cidade, mude a sua cidade”, e os adesivos seriam colados em paradas de ônibus da região. Em 2022, pude desenvolver um outro projeto com colegas queridos na antiga empresa em que eu trabalhava, que consistiu em um trabalho de arte urbana intitulado “espalhe paz e bem”, onde colamos adesivos por uma longa e importante rua da cidade de Alvorada, junto aos nossos alunos. Ainda em 2022, iniciei o estágio obrigatório no Ensino Fundamental, em que, na primeira aula, os alunos me apresentaram os espaços da instituição. Houve um contraste na forma a se referir ao espaço escolar: no início, foi apresentado como um lugar que detestavam, não queriam estar. Durante a prática, os alunos apresentaram com orgulho aquele lugar que era deles, destacando os pontos positivos e passando pelos espaços especiais, como um aluno que me mostrou onde pediu a colega em namoro.

Durante toda a minha vida atravessei a cidade de Alvorada de uma ponta a outra, em viagens longas e cotidianas dentro do ônibus. Em horários de pico, quando a viagem de ônibus chegava a demorar mais de 1h40min até o centro da capital, eu refletia sobre o tempo perdido ali dentro e sobre como aquele percurso me constituía enquanto sujeito. As minhas aulas da graduação não iniciavam em sala de aula, mas sim horas antes, dentro do ônibus. Esse foi o primeiro *insight* para a criação de um recurso didático que apresento mais a frente. Nas aulas noturnas, parte da minha atenção era dedicada à percepção de que estava anoitecendo e estava cada vez mais perto do horário de ir embora, o que significava um grande medo e ansiedade por precisar ir até a parada de ônibus em um horário vazio e perigoso. Na universidade esse trajeto me causava revolta, cansaço, raiva. Na EJA, aprendi a ter orgulho, afeto: a olhar com um pouco mais de carinho para o lugar - e os caminhos - de onde vim.

Figura 1 - Onde começa: no ônibus



Fonte: acervo da autora

5.1 - Onde a rua fala: mapeando o espaço

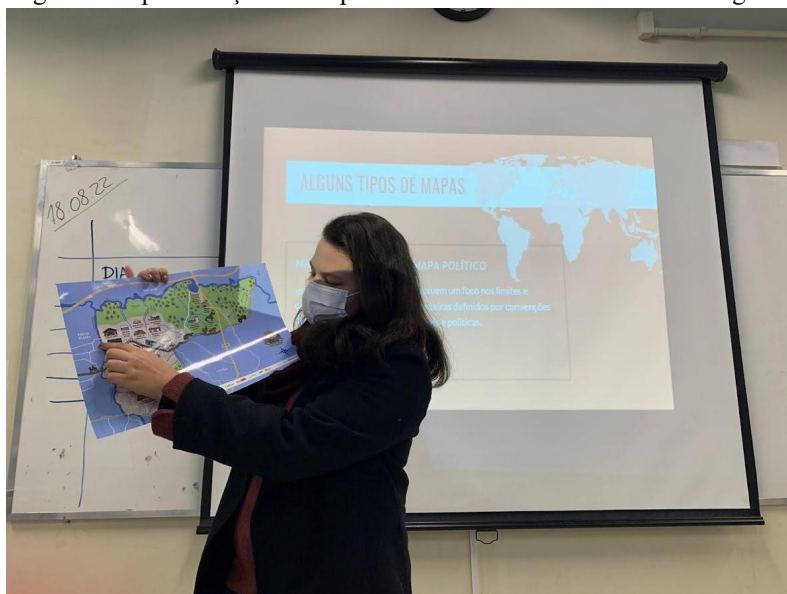
Como ponto de partida, escolhi iniciar o projeto de ensino com elementos de uma cidade que fosse ligada a mim e que fosse possível estabelecer questões entre arte e território. A escolha por iniciar o projeto de ensino a partir desta cidade também surgiu por uma questão afetiva: é a cidade onde nasci, cresci e trabalhei por alguns anos. Reitero que pretendia-se, com o projeto de ensino, trabalhar assuntos de pertencimento, artes, afetos. Como desenvolver essas demandas iniciando por uma cidade que é conhecida por ser abandonada, violenta, uma “cidade dormitório”?

Para isto, o projeto de ensino inicia com propostas de mapear e cartografar espaços afetivos. Para Nunes, (2020, p. 102), “a cartografia serve-nos para conhecer um processo, criá-lo e observá-lo com um mínimo de distanciamento para perceber certos detalhes”. Eram os detalhes que desejávamos captar: direcionar o nosso olhar para aquilo que ainda não era percebido. Dessa forma, na investigação daquilo que ainda não é visível, compreendo, com Costa (2014, p.74) que “a cartografia dirá que as nossas questões não vêm simplesmente das nossas cabeças, mas que nós nos questionamos na medida em que estabelecemos relações com aquilo que nos faz questionar.” Para tal, o autor afirma a

necessidade de fugir do óbvio, do que é comum: “O cartógrafo precisa necessariamente ter uma sensibilidade suspeita, precisa ter algo que, embora pareça muito comum, é cada vez mais raro: uma genuína curiosidade.” (Costa, 2014, p. 74).

A primeira conversa dentro do projeto de ensino surgiu, portanto, a partir do vídeo Redesenhando uma Cidade (2017), do artista e quadrinista Alvoradense Pablito Aguiar, disponível no canal do *Youtube* do *TEDx Talks*. No vídeo o artista aborda a mudança de olhar de uma cidade que é conhecida pela violência e falta de amparo público, para um olhar que direciona para os moradores e para a esperança de uma cidade melhor. Também conhecemos o livro Alvorada em Quadrinhos (2017), que fala sobre a parte essencial da cidade: as pessoas e, entre desenhos, narrativas e biografias foram apresentados alguns alvoradenses. Também conhecemos o Mapa Cultural da Alvorada, desenvolvido pelo Pablito a partir do edital Aldir Blanc em 2021, em que os pontos culturais de Alvorada foram ilustrados e descritos sobre o mapa da cidade. Uma das alunas, natural de Santa Catarina e moradora de Alvorada há muitos anos, nos conta um pouco sobre o caminho até a escola: “subo a lomba, atravesso a rua e espero o ônibus”. Outra aluna também compartilha alguns detalhes sobre o seu trajeto: “tive um dia longo, cansativo. Tive muitas broncas para resolver, aí fiz a primeira refeição do dia quando cheguei em casa às quatro horas da tarde. 16h50 eu peguei o primeiro ônibus em direção ao colégio”.

Figura 2 - Apresentação do mapa cultural de Alvorada do Pablito Aguiar.



Fonte: acervo da autora

Em uma atividade em grupo, abrimos dois mapas políticos: o do Rio Grande do Sul e o do Brasil. Assim, fizemos o exercício de se “encontrar” no mapa, em vários lugares do país, uma vez que os alguns dos alunos tinham como cidade natal locais como Santa Catarina,

Paraná, estados da costa do Nordeste. Neste momento a mudança de território é desdobrada a partir dos relatos dos alunos, fazendo desse exercício de se “enxergar no mapa”, um exercício de reconhecer a própria história através da vivência nestes lugares e nessa transição de território. Nunes (2020, p. 100), apresenta uma noção de geografia afetiva, descrevendo que o tempo que estivemos ou vivemos em algum lugar não é necessariamente importante “mas sim todo o conjunto de forças, sensações e afetos que emanam de nossa relação com ele e daquilo que os lugares vão produzindo em nós”. Uma aluna nos conta, por exemplo, que veio de Santa Catarina para Alvorada por situações familiares, com relatos dolorosos deste trajeto. Outros dois alunos nos mostram, fazendo o trajeto com o dedo sobre o mapa, o caminho que trilharam para chegar até Porto Alegre.

Figura 3: análise do mapa político do Brasil.



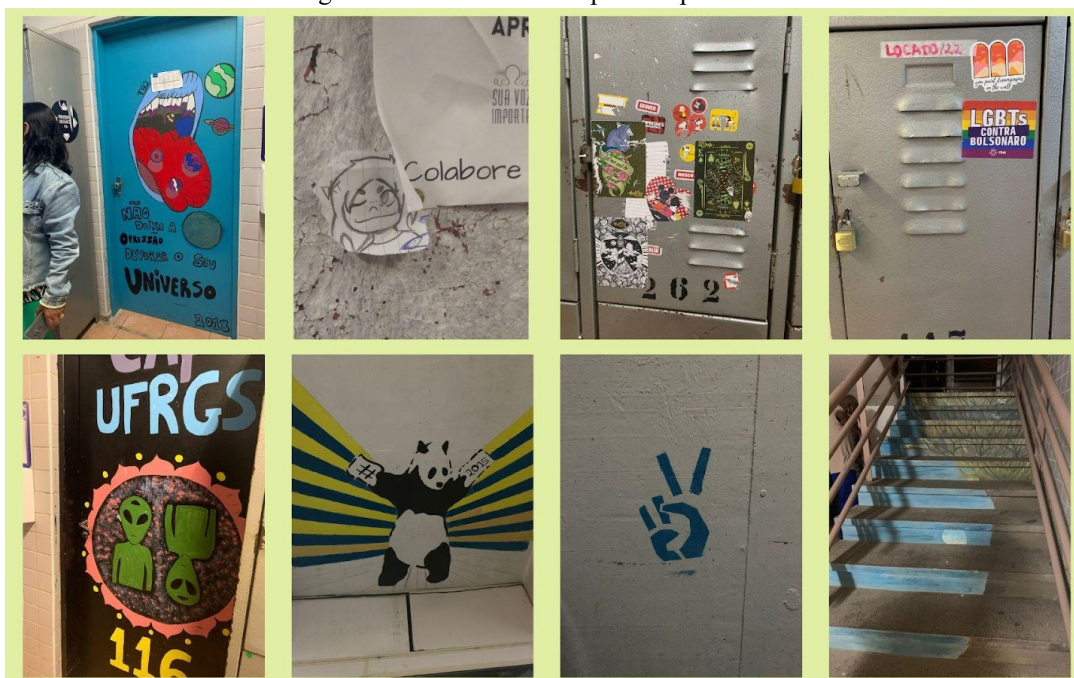
Fonte: acervo da autora

Para finalizar a primeira aula, fizemos uma *tour* pelo colégio. O objetivo era explorar cada lugar escondido, proibido, que nunca tinha sido adentrado. A partir dos lugares que conhecemos, desenvolvemos um mapa conceitual sobre a escola, pensando nos lugares a que os alunos se sentiam pertencentes.

5.2 - Onde os muros falam: mapeando a arte

O segundo encontro iniciou com uma apresentação sobre intervenções urbanas, com a explicação do conceito e referenciais artísticos (como Silvia Marcon com as releituras da monalisa pela cidade de Porto Alegre e lambes do coletivo “pare de passar pano”, que alerta para questões de gênero, denunciando frases machistas e homofóbicas). Após, realizamos outra *tour* escolar, mas dessa vez com o objetivo de procurar e mapear intervenções artísticas dentro do Colégio de Aplicação. Descobrimos adesivos colados nos armários, pinturas nas paredes, pichos, placas nas portas, pinturas nas escadas, marcas de pessoas que passaram pelos corredores. Percebemos que existia uma quantidade grandiosa de artes no espaço da instituição, que estavam presentes no espaço físico, mas que nunca tinham sido percebidas pela turma.

Figura 4: artes encontradas pelo CAP-UFRGS.



Fonte: acervo da autora

Procurar as artes nos espaços do colégio significou mudar, em algum nível, o nosso olhar para aquele espaço e perceber o quanto a arte está presente ao nosso redor. Percebemos uma escola colorida, com artes espalhadas por cada canto da instituição. Nesta *tour* também conhecemos dois lugares importantes para o percurso do projeto de ensino: o muro das artes (apelido que demos à estação de energia do colégio, que contava com grandes pinturas - uma delas representava um coração humano - em sua construção) e a sala da direção, em que os alunos nunca tinham entrado. A sala da direção, para maioria das crianças

e adolescentes, é tido como um lugar de repressão ou castigo. Para os alunos da EJA, no entanto, a sala da direção foi vista como um espaço de visita

Neste momento, tivemos uma breve pausa na atividade devido a uma fuga dos alunos em direção a pracinha. Os alunos brincaram na pracinha e ocuparam aquele espaço que normalmente não é utilizado por eles. O que significa os alunos adultos em fase de alfabetização, cortarem o caminho de uma atividade e seguirem em direção ao balanço? Fotografamos os alunos entre os brinquedos.

Figura 5: alunos brincando.



Fonte: acervo da autora

Na volta à sala de aula, analisamos algumas intervenções urbanas através de fotografias impressas, como os adesivos de Xadalu que retratam questões de demarcação territorial indígena, os lambes de Rob que apresentam frases reflexivas sobre o dia a dia, os *band-aids* do Curativos Urbanos que denunciam as feridas abertas da cidade (apontando para os buracos, rachaduras, obras paradas), os trabalhos do projeto Fui Feliz Aqui que, segundo os autores do projeto,

[...] é um movimento que começou através de uma intervenção urbana, em Outubro de 2014. Com proposta de trazer algo POSITIVO para a vida cotidiana. A marca está engajada em impactar positivamente o mundo através de uma mensagem simples e autoexplicativa. Meios como fotos, postais, lambes,

enfim... fazem parte da disseminação da ideia. Tudo isso para atingir o seu objetivo: deixar a vida mais leve e feliz. (Disponível em: fuifelizaqui.com.br)

E os adesivos do Gatinho Show de Bola, que ilustram um gato doméstico em diferentes idades. Percebemos que, assim como na escola, a arte também acontece nos espaços públicos e marginalizados dos territórios, como nos postes, muros e placas. Inspirados com as artes que vimos durante a aula, discutimos brevemente algumas ideias e possibilidades de intervenções da EJA no espaço escolar. Não chegamos a nenhuma conclusão, mas surgiu o desejo de deixar a marca dos alunos da turma EF1/EF2 da EJA no colégio através de alguma intervenção artística.

Figura 6: Análises de intervenção urbana.



Fonte: acervo da autora.

5.3 - Onde a brincadeira acontece: mapeando territórios

Na terceira aula desenvolvemos uma atividade a partir do objeto propositor poético Onde: Mapeando Territórios. O material tem como tema principal o mapeamento de lugares comuns e os espaços cotidianos frequentados por estudantes. Para o desenvolvimento da aula, utilizamos o material que foi desenvolvido na disciplina Laboratório de Construção de Material Didático, oferecido pelo curso de Licenciatura em Artes Visuais e ministrada pela

Prof. Dra. Andrea Hofstaetter. A criação de um OPP permitiu que a minha prática como artista estivesse ligada às atividades propostas em aula, através da produção das aquarelas que seriam o ponto de partida do material. Este foi o primeiro recurso didático elaborado para ser utilizado no projeto de ensino, que tem como referência o conceito de Objeto Propositor Poético (OPP). Nas pesquisas de Tatiana Fernández (2015), a autora conceitualiza um Objeto de Aprendizagem Poético em contraposição a um Objeto de Aprendizagem (OA), que tem uma finalidade mecanicista de aprendizado. Segunda a autora:

Os OA se definem como objetos especialmente desenhados para aprender. É, de fato, uma definição muito ampla que pode incluir planos de aula até livros didáticos. O que distingue estes artefatos de outros recursos educacionais (livros, revistas, filmes, mapas, móveis, equipamento, material, instrumentos) é que são objetos que contém em si um processo pedagógico. São, portanto, criados com uma intenção pedagógica, pensados para um determinado processo de aprendizagem. (Fernández Méndez, 2015, p. 187)

Já o OAP objetiva “provocar novas formas de pensar e se relacionar com os conhecimentos” (2015), ou seja, não tem a intenção de traçar um caminho linear para aprender algo específico, mas de experimentar e criar a partir da experiência estética e pedagógica, “cuja concepção estabelece paralelos com ações artísticas propositivas” (Hofstaetter, 2019). Aqui utilizamos o conceito de Objeto Propositor Poético (OPP), a partir da pesquisa de pós doutoramento de Hofstaetter (2019), entendendo que o material em questão não possui necessariamente o intuito de aprendizagem em sua elaboração, ainda que possa ter uma utilidade pedagógica. Na EJA, portanto, pode-se trabalhar questões pedagógicas a partir da leitura das cartas e atividades referentes ao letramento digital e imagético, através do uso de *QR code* e da produção de imagens. Ou seja, ele não foi criado para tal, ainda que possa ter essa funcionalidade.

O estudo do letramento digital e imagético esteve ligado a minha pesquisa de iniciação científica, resultando no artigo Atividades de letramento imagético na EJA no contexto pandêmico (Bocasanta et. al., 2023). No texto, as autoras acompanham Soares (2002, p. 145) na percepção de letramento como “o estado ou condição de indivíduos ou de grupos sociais de sociedades letradas que exercem efetivamente as práticas sociais de leitura e de escrita, participam competentemente de eventos de letramento”. O letramento imagético, no entanto, estaria ligado às pesquisas de Rodrigues, onde o autor diferencia a leitura técnica de uma obra de arte como alfabetização visual, em que estaria ligado à “[...] aquisição de códigos para a análise de uma obra de arte ou de uma imagem” (Rodrigues, 2014, p. 94). Já o letramento estaria relacionado com a intenção crítica reflexiva de uma obra, objetivado um

“[...] caráter comunicativo e analisar sua mensagem de maneira filosófica [...]” (Rodrigues, 2014, p. 94)”.

Na prática pedagógica a partir do OPP, a proposta de letramento imagético esteve ligada ao exercício de criar relações subjetivas entre texto e imagem, utilizando aparelhos celulares para a produção das mesmas. Segundo Bocasanta et. al, (2023, p.87) “através do exercício de pensar as imagens que nos rodeiam, é possível perceber e entender de onde surgem as referências visuais que nos acompanham”. Já o conceito de letramento digital está apoiado em Ribeiro e Coscarelli (2014) que definem que “letramento digital diz respeito às práticas sociais de leitura e produção de textos em ambientes digitais, isto é, ao uso de textos em ambientes propiciados pelo computador ou por dispositivos móveis, tais como celulares e tablets, em plataformas como e-mails, redes sociais na web, entre outras”. Dessa forma, a prática de leitura de um *QR code* em uma turma da EJA possibilita que os alunos estejam atualizados às novas tecnologias utilizadas na sociedade, levando em consideração que, atualmente, o *QR code* está presente em cardápios de restaurantes, divulgação de eventos, manchetes de notícias, entre outros.

No âmbito da EJA, existem poucos recursos didáticos adequados para alunos adultos que estão aprendendo a ler e escrever, em que a maioria dos materiais disponíveis são direcionados para crianças, não sendo possível utilizá-los em sala de aula em uma turma de adultos sem infantilizá-los. No artigo *Leitura, escrita e autoria na EJA: a produção do livro de Marinita* (Bocasanta et al., 2023) as autoras discorrem acerca da falta de materiais didáticos para alunos adultos em fase de alfabetização. No texto, é apresentado um recurso didático em forma de livro, criado a partir de uma história narrada por uma aluna, transcrita e ilustrada por duas bolsistas. Segundo as autoras,

[...] o adulto não pode ser infantilizado, reduzido a uma criança. Nesse sentido, a experiência acumulada pelo adulto é distinta daquela que a criança possui. O adulto que volta para a sala de aula, tanto quanto a criança, é produtor de cultura e cabe ao professor buscar conhecer o público ao qual se destina suas aulas. (Bocasanta et al., 2023, p. 130)

O material didático foi produzido a partir de cartas diretoras, em que cada uma aponta para uma direção subjetiva. O material é constituído, portanto, por 36 cartas, que possuem frases ou palavras que apontam para lugares subjetivos, como, por exemplo, “lugar-abrigo”, “onde é possível respirar”, “onde tem medo” (figura 7), e por cartas de *QR Code* (Figura 8) que direcionam para uma página na *web* correspondente à atividade e às cartas específicas do baralho.

Figura 7: cartas do material "onde: mapeamento territórios".



Fonte: acervo da autora

Figura 8: cartas de Qr Code do material "onde: mapeando territórios".



Fonte: acervo da autora

Assim, iniciamos a aula com um sorteio das cartas de *Qr Code* e explicação do que é este código. As cartas foram distribuídas e iniciamos uma saída de campo e registro de fotografias a partir da carta sorteada. Durante a saída, os alunos foram ensinados e convidados a anexar as fotografias - registradas através de aparelhos celulares - em um mural virtual

colaborativo da turma (*Padlet*), disponível no site ufrgs.br/almeja. A primeira fotografia registrada no *Padlet* é de minha autoria, utilizando a carta “onde tem amor”, onde a localização é a própria sala de aula. A carta “onde começa” foi registrada na entrada do colégio por uma aluna que vinha de longe para estudar, mas que estava presente em todas as noites. A carta “onde acalma” foi registrada no pátio por uma aluna que tem um grande apego por plantas, que desejava, no registro fotográfico, captar o verde das árvores e da grama. “Onde tem medo” foi registrada no corredor escuro, onde poucas pessoas passam durante a noite, por um aluno de mais de 70 anos que costumava nos contar suas trajetórias repletas de coragem. “Lugar machucado” foi registrado em frente a uma estrutura de madeira que estava quebrada. “Onde tem arte” foi registrada no saguão da escola, local onde um aluno e a professora tocam piano. “Onde os muros falam” foi registrado no nosso querido muro das artes, no coração humano - onde descobrimos, mais tarde, que se tratava da estação de energia. “Onde a brincadeira acontece” foi registrado na pracinha, onde os alunos fugiram para brincar dias atrás. A carta “desvio de rota” foi registrada em frente a uma placa com informativos da Covid-19. “Onde cresce” foi registrado em raízes de uma árvore que se espalhava pelo chão. “Onde se gasta energia” foi registrada na quadra, onde os alunos decidiram que a imagem de fundo seria eles, de mãos dadas, girando juntos.

Figura 9: registro da atividade a partir do material "onde: mapeando territórios".

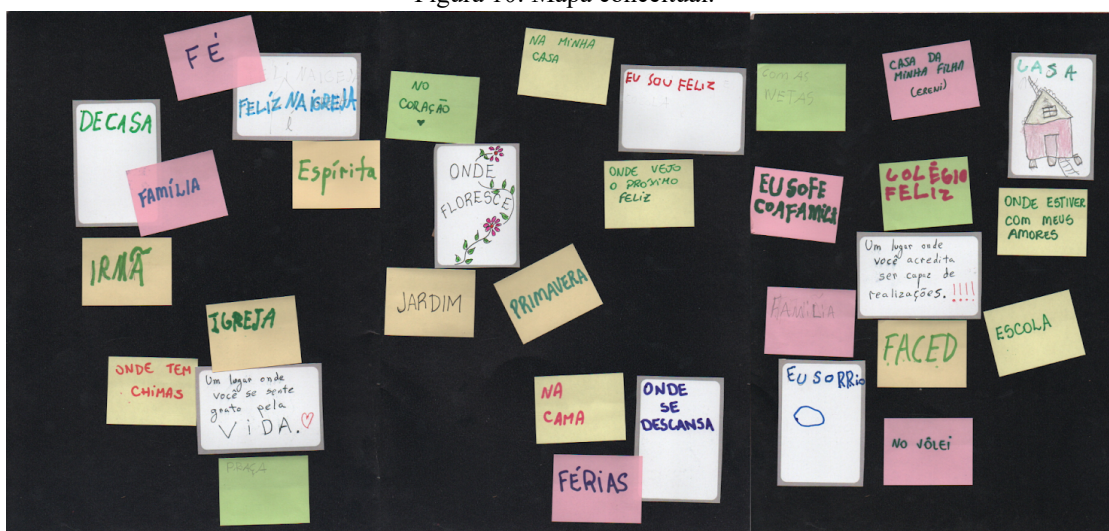


Fonte: acervo da autora

Ao voltar para a sala de aula, analisamos as fotografias da turma através da projeção no quadro branco. Era perceptível que os estudantes sentiam orgulho das suas próprias produções quando as mesmas eram colocadas uma ao lado da outra, em uma espécie de exposição. A prática de analisar e comentar sobre cada trabalho desenvolvido proporciona o sentimento de apropriação e valorização dos trabalhos, bem como cria relações entre obra e artista, permitindo que os alunos sejam reconhecidos também por trabalhos artísticos.

Após, iniciamos a próxima atividade, que consistiu na criação de novas cartas direcionadoras a partir de palavras e a criação de um mapa conceitual com as novas figuras criadas pelos estudantes. Uma das cartas criadas foi “onde floresce”, que mapeia palavras como a primavera, o jardim e o coração. Outra carta criada estava escrito “em casa”, apontando espaços em que os colegas se sintam confortáveis, tendo como resposta palavras como “a casa da minha filha” ou “onde estiver com meus amores”. Essas cartas foram elaboradas tendo como base as experiências vivenciadas pelos alunos fora do ambiente escolar, incluindo lugares e sentimentos relacionados às suas histórias de vida. Portanto, palavras como "igreja" e "na minha casa" são mencionadas, indicando lugares onde se sentem felizes.

Figura 10: Mapa conceitual.



Fonte: acervo da autora

Como finalização, ministrei uma breve oficina de aquarela em que os alunos puderam experimentar o material. Em outro momento do projeto de ensino, as experimentações que os alunos realizaram com as aquarelas foram digitalizadas, e criei um jogo de dominó que foi impresso e entregue para cada estudante. O jogo de dominó foi criado com o objetivo de dar uma finalidade às experimentações dos alunos, sem uma grande pretensão de atividade pedagógica. Porém, alguns alunos nunca tinham jogado dominó, e,

entre o manejo de uma carta e outra, surgiu a discussão de como no período da infância, a brincadeira - livre, espontânea, sem compromisso - foi substituída por trabalhos domésticos, cuidado com os irmãos, trabalho em obra, etc. O que significa, novamente, os alunos fugirem da atividade para brincar na pracinha? Ou como o riso de diversão pode ajudar no processo de aprendizagem de um aluno adulto, sem o compromisso do cuidado com os netos ou com a família, apenas com o intuito de brincar? bell hooks aponta um momento de riso ocorrido em uma das disciplinas que lecionava como um momento de iluminação de pode ocorrer na sala de aula, e que a partir desta situação, a autora percebe o quanto o humor pode servir como um atmosfera de abertura. (2020, p.120). bell hooks simplifica:

[...] a risada compartilhada pode unir grupos. Isso é verdade, sobretudo, em salas de aula onde há muito que separa, onde a diversidade é a norma ou onde o assunto estudado confronta os estudantes com fatos deprimentes. (hooks, 2020, p. 120)

Como cito mais à frente a partir da fala de um aluno: “a vida já é muito difícil lá fora”, fazendo com que um espaço onde se possa rir seja um espaço de liberdade. O humor na sala de aula também é apontado por bell hooks como “força mediadora”, uma vez que os alunos “estão aprendendo novas maneiras de pensar e saber que talvez desafiem todos os sistemas de crenças que até então tinham como importantes” (2020, p. 120). Dessa forma, possibilitar que uma sala de aula de alunos adultos seja também um espaço de diversão, permite que os estudantes rompam, no ambiente escolar, a seriedade que carregam como adultos responsáveis - que apenas trabalham e cuidam de outras pessoas - tornando-se alunos brincantes.

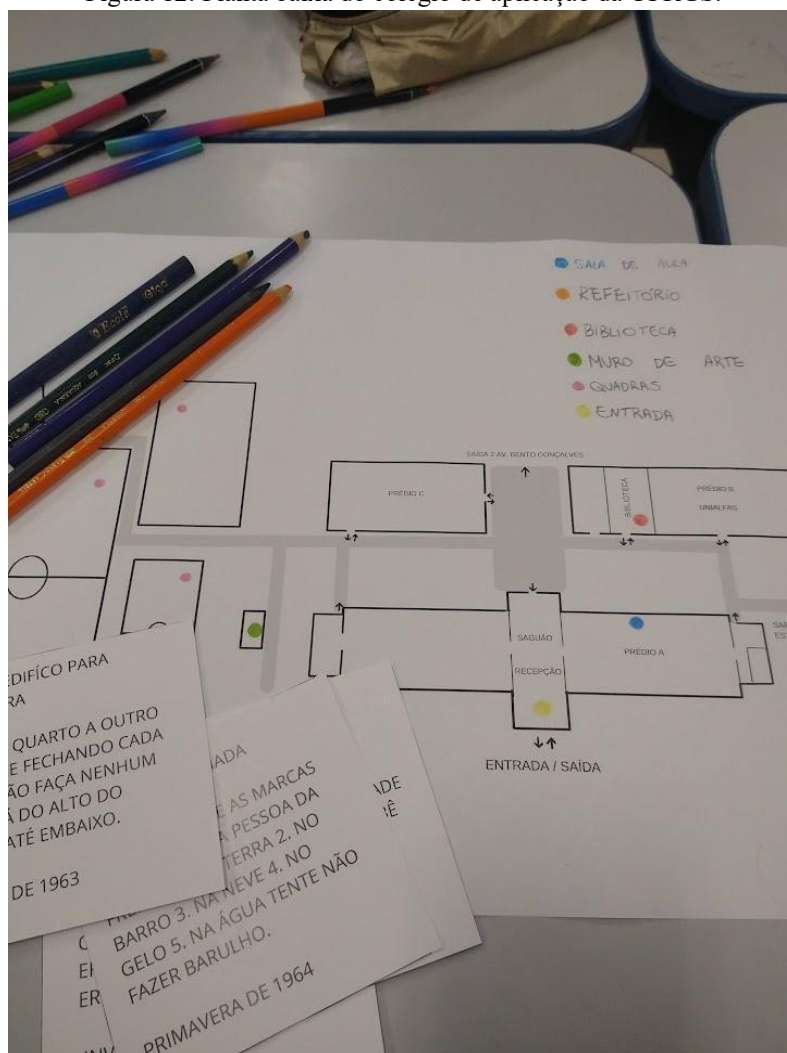
Figura 11: Jogo de dominó, a partir das aquarelas dos alunos.



Fonte: acervo da autora

Na quarta aula iniciamos conhecendo alguns modelos de mapas, como os mapas políticos, mapa das estrelas, mapas de jogos, etc. Também conhecemos algumas obras de arte que se relacionavam com o tema trabalhado em aula, como a performance *Cuando la fe mueve montañas* (2005) do artista Francis Alÿs. Pensamos, com o artista, como um grupo de pessoas reunidas em uma montanha, carregando uma pá, podem mudar um espaço no território e consequentemente um pedaço do mundo. Nesta aula cada estudante recebeu a planta baixa do colégio impressa em A3, e a proposta foi analisar e se localizar naquele material. Inicialmente, os alunos apresentaram bastante dificuldade em fazer a tradução da planta baixa para a realidade do colégio que conheciam. Depois de um tempo de análise do material, demos início a criação de legendas, inserindo cores específicas para cada lugar específico, realizando, assim, uma atividade de leitura de imagem e produção de escrita.

Figura 12: Planta baixa do colégio de aplicação da UFRGS.



Fonte: acervo da autora

6 - Onde é possível caminhar: instruções e direcionamentos

Após, demos início a uma atividade que também moldou o percurso do projeto do ensino, que consistiu na proposta de criação de instruções, indicando como ir de um espaço a outro dentro do colégio, orientados pelo planta baixa impressa - que, neste momento, serviu como um mapa. Também conversamos sobre os caminhos trilhados durante o dia e percursos feitos da sua casa (ou onde estiveram) até o colégio. Nas suas falas estavam presentes momentos específicos que eram rotineiros na semana, como o da aluna moradora da cidade de Alvorada que pegava o ônibus exatamente às 16:50, ou o aluno que residia na Lomba do Pinheiro que precisava esperar o sinal fechar para atravessar a rua e dar a volta na escola para entrar pelo portão principal. A principal referência para o trabalho de instruções e direcionamentos foi o livro *Grapefruit: A Book of Instructions and Drawings* (1964) da Yoko Ono, em que fizemos a leitura de alguns trechos. Percebemos que cada trecho terminava com a palavra “primavera” e o ano correspondente. Nos apropriamos e, a cada instrução que criamos, finalizamos com “Primavera de 2022”, sendo a estação e o ano em que acontecia a atividade.

Na quinta aula realizamos um jogo de tabuleiro, em que cada aluno recebeu uma nova folha impressa com a planta baixa do colégio, mas dessa vez estava quadriculado, com linhas e colunas. Dividido em duplas e trio, os estudantes receberam uma instrução para chegar até um espaço do colégio, tendo como ponto de partida o quadrado central da porta principal. As indicações envolviam caminhar para a esquerda, direita, passar pelos banheiros, portas, quadras. Era importante que os estudantes fossem pintando cada quadradinho percorrido. Após, cada aluno recebeu uma fotografia impressa da imagem produzida na aula 3, em que utilizamos as cartas direcionadoras para mapear, direcionar e criar novas imagens sobre os espaços comuns do colégio de aplicação. A partir da carta, a proposta foi criar uma instrução para chegar até esse lugar. Em cada carta tinha duas informações importantes: a fotografia daquele lugar e a fotografia da carta, com um dizer subjetivo.

6.1 - Onde tem poesia: o caminho dos alunos da EJA

Na sexta aula iniciamos com a leitura do seguinte poema de Fernando Pessoa

Qualquer caminho leva a toda a parte,
Qualquer caminho
Em qualquer ponto seu em dois se parte
E um leva a onde indica a estrada
Outro é sozinho.

Uma leva ao fim da mera estrada, pára
Onde acabou.
Outra é a abstracta margem

(...)

Ah! os caminhos estão todos em mim.
Qualquer distância ou direcção, ou fim
Pertence-me, sou eu. O resto é a parte
De mim que chamo o mundo exterior.
Mas o caminho Deus eis se biparte
Em o que eu sou e o alheio a mim. (1921)

Enfatizamos alguns trechos para a discussão, releemos e desdobramos algumas partes do texto, abordando um debate que passava entre as escolhas dos caminhos e seus destinos. Também pensamos sobre as estradas que partiram ao meio e por qual caminho resolvemos seguir. Refletimos sobre como nem sempre optamos por um caminho, mas somos resultados de escolhas impostas por outras pessoas. Nos questionamos acerca da afirmativa de que “os caminhos estão todos em mim. E qualquer distância ou direção, ou fim, pertence-me e sou eu”. Os caminhos me pertencem? E o trajeto sou eu? E se o que fica de fora é o que chamo o mundo exterior, qual é a margem? Através de pequenos questionamentos, guiamos a leitura do texto e abrimos uma discussão sensível e emocionante sobre os nossos caminhos, onde os alunos participaram de forma espontânea. Tivemos relatos de luta, dor, abandono. Um estudante acreditava que uma decisão na vida o levou para um caminho de solidão, de perda. Outra estudante, no entanto, acreditava em destino, seu caminho não haveria de ser outro, já estava tudo traçado. Outra estudante não optou por caminho algum: foi imposto a ela desde a infância percorrer um caminho que a levou para uma vida sofrida, perdendo o direito de ser criança. Assim, colocamos em questão até que ponto o caminho é intrínseco a nós, e, citando outro poema do Pessoa que afirma que “qualquer ponto é o centro do infinito”, podemos acreditar que os caminhos não são fechados, únicos, distantes.

Qualquer caminho leva a toda a parte.
Qualquer ponto é o centro do infinito.
E por isso, qualquer que seja a arte
De ir ou ficar, do nosso corpo ou espírito,
Tudo é estático e morto. Só a ilusão
Tem passado e futuro, e nela erramos.
Não há estrada senão na sensação
É só através de nós que caminhamos.
[...]
(1919)

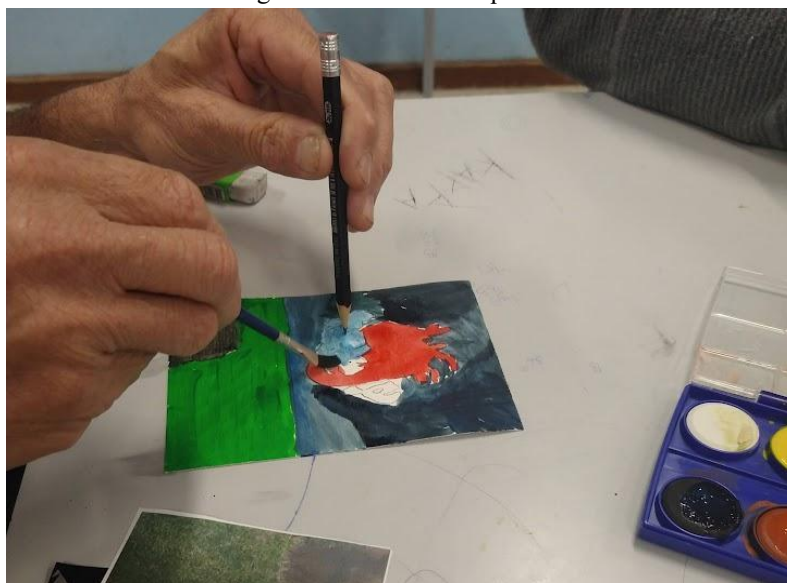
Após a conversa, realizamos uma segunda oficina de aquarela com os estudantes. Dessa vez, utilizamos as fotografias de espaços do colégio de aplicação como base, e passamos as linhas principais da fotografia para o papel de aquarela com papel carbono. Antes de começarmos, fizemos um pequeno experimento de pintura de degradê, criando paisagens. Após, continuamos a conversa sobre a vida enquanto a pintura era desenvolvida. A inserção da prática artística nesse momento foi uma forma sensível de entender e organizar os sentimentos que foram despertados, permitindo que a expressão dos estudantes fosse, neste momento, através da pintura. É importante na prática pedagógica entender quando os alunos estão mais abatidos e precisam de um espaço de escuta. E como já versava Zeca Baleiro - que trago por pura abertura poética e identificação - às vezes, andamos tão a flor da pele que qualquer beijo de novela nos faz chorar. Nesta noite estávamos todos assim, à flor da pele. Foi tocante - e chocante, até - ver alunos adultos com tanta força, garra, coragem, permitindo-se serem vulneráveis naquele ambiente, chorando juntos entre lágrimas tímidas, enquanto as mãos de um dia cheio de trabalho manuseavam as pinceladas em um pedaço de papel.

bell hooks em “Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática” no ensinamento “hora de chorar” (2020, p. 126) escreve sobre a consciência emocional e o ato de chorar dentro da sala de aula, diferenciando situações de choro entre mulheres brancas e mulheres negras dentro da academia - descrevendo brevemente como o seu choro foi violentamente ignorado enquanto estudante negra, e que este choro, durante a pós graduação, foi suprimido por uma intensa raiva. Escreve que necessariamente a manifestação de sentimentos tem espaço na sala de aula, mesmo que professores prefiram que não haja momentos de choro ou externalização de sentimentos intensos, já que os docentes não estão preparados para ter uma reação construtiva quando acontecem situações em que os estudantes demonstram sentimento de angústia (2020, p. 132). Em outro capítulo, bell hooks escreve que colegas já comentaram que não desejam ocupar um lugar de “terapeuta”, por não quererem reagir às emoções em sala de aulas. Entretanto, afirma que “se nos recusamos a abrir espaço para emoções em sala de aula, isso não mudará a realidade de que a presença da energia emocional determina de várias maneiras as condições em que o aprendizado pode ocorrer” (2020, p. 240). hooks descreve um momento em sala de aula em que, por mais que tentasse nunca derramar lágrimas, foi incapaz de contê-las em um momento espontâneo de emoção. Finaliza o capítulo da seguinte maneira:

Choramigar, chorar, lamuriar, todas as demonstrações de intensidade emocional são temidas em sala de aula porque incomodam a hierarquia que

nos faria pressupor que a mente deve sempre dominar o corpo e o espírito. Somos provocados a aprender para além dos limites da linguagem, das palavras, onde compartilhamos entendimentos em comum. Somos provocados a aprender com nossos sentidos, com nossos estados sentimentais, e encontrar suas maneiras de saber. Se permitirmos a possibilidade de lágrimas, uma insurreição de conhecimento subjugado pode acontecer (hooks, 2020, p. 134).

Figura 13: Prática em aquarela.



Fonte: acervo da autora

No livro “Arte, afeto e educação: a sensibilidade na ação pedagógica” as autoras (Meira e Pilloto, 2010) escrevem que o docente (tanto como professor, artista ou artista-professor) é um mostrador e provocador de afetos, e que o afeto é o sinal de que o docente está indo bem ou mal nas suas proposições, apresentando-o como “um mapa sensível do que acontece em aula”. (2010, p. 11). O afeto em sala de aula existia no cotidiano da turma, de forma singela: no chá quentinho que tomávamos, nas palavras de apoio após um dia difícil, na felicidade dos alunos ao chegarem na sala de aula, na preocupação e no cuidado entre aluno e professor.

No livro, as autoras apontam que o discurso dos professores e dos alunos “produzem acontecimentos compreensíveis e realizáveis não apenas de modo verbal” (2010, pág. 26) e que existe ações de afeto em modos não verbais, com diversas formas de se expressar e se conectar. Já existia um vínculo afetivo que estava sendo criado desde 2020 com os alunos antigos e desde o início do ano letivo com os novos alunos. Entretanto, em minhas anotações em diário de campo sobre os acontecimentos semanais, registrei que naquela aula nós tínhamos chegado em um lugar diferente, nós tínhamos dado um passo a mais. Foi quando os alunos se sentiram à vontade para partilhar suas histórias pessoais, suas dores e

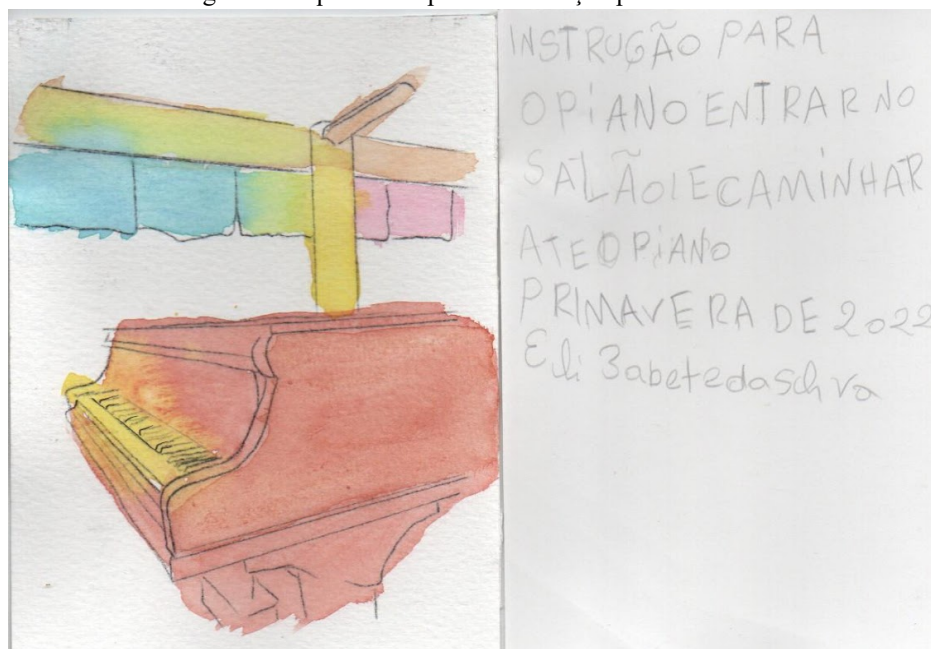
alegrias, seus trajetos, seus passos, caminhos. Foi quando pensamos para além do trajeto literal de casa-trabalho-escola, e adentramos questões internas que refletiam nos caminhos trilhados, permitindo aflorar em sala de aula. Foi uma das poucas aulas em que falamos sobre momentos difíceis, até porque os alunos não gostavam de falar sobre os seus problemas pessoais ou sobre as dificuldades que passaram na vida. Este ano (2023) um aluno compartilhou que “a vida já é muito difícil lá fora, já foi muito sofrida, não queremos pensar nesses problemas aqui dentro” se referindo a assuntos de violência e drogas. Mas havia sido criado um “chão”, uma base firme de confiança e respeito para acolher as histórias compartilhadas pelos alunos - que não precisavam ter sido colocadas para fora, mas que afloraram de forma espontânea.

6.2 - Onde acalma: aquarelando o Colégio de Aplicação

Na sétima aula tivemos a continuidade da prática de pintura em aquarela com as representações dos espaços da instituição, em que os alunos se dedicaram muito. A atividade em aquarela costumava ser um momento que acalmava a turma, onde todos se concentravam no trabalho. Em todas as aulas eu fui acompanhada pela minha orientadora de pesquisa que também ocupava a posição de professora titular da turma, mas, nas atividades de aquarela, sentia-me como a única professora naquele espaço. Isto porque a pintura em aquarela proporciona um espaço de fuga - um oásis - em que os alunos e a professora regente destinavam a sua completa atenção para a tinta e o papel, e, olhando com a distância de uns passos para trás, pareciam adentrar espaços que só a arte proporciona.

Nesta aula também relembramos as instruções que foram trabalhadas até então, como as instruções da Yoko Ono (1964); o tabuleiro; as instruções de casa ao CAp-UFRGS; as instruções até as cartas direcionadoras. Criamos novas instruções até as aquarelas e realizamos um momento de leitura das instruções, compartilhando o trabalho com a turma.

Figura 14: aquarela do piano e instrução para o mesmo.



Fonte: acervo da autora.

Tenho em minhas anotações que esta foi uma aula em que demos risadas. Estávamos perto do fim e isso significava começar a organizar as malas: organizar o que tinha sido visto, finalizar as demandas, relembrar partes do percurso trilhado. Nesta noite estávamos acompanhados da presença de uma integrante do projeto de pesquisa, que desenvolvia seu trabalho em outro dia da semana. Ela não tinha acompanhado as noites em que visitamos o **nosso** querido muro das artes. Ela pintou em aquarela e criou uma instrução para aquele espaço, partindo de sua casa. Entretanto, ao criar a instrução, intitulou de “Instrução para chegar na estação de energia do Colégio de Aplicação”.

Ficamos surpresos com o nome que havia sido dado ao muro das artes, mas a partir desse estranhamento foi possível perceber e discutir o quanto alguns espaços do Colégio de Aplicação foram ressignificados, tornando-os afetivos a partir da nossa vivência singular enquanto uma turma. Dado o afeto criado, foi possível observar que os alunos passaram a ter um sentimento de pertencimento escolar a partir do exercício de significar os espaços do Colégio. Para Nilson, “A sensação de “pertencimento” significa nos sentir como pertencentes a tal lugar e, ao mesmo tempo, sentir que esse tal lugar nos pertence” (2009, p.24). Desta perspectiva, sentíamos pertencentes ao nosso muro das artes, assim como a significação atrelada a ele nos pertencia.

6.3 - Onde o coração acelera: viajando pelo Colégio de Aplicação

Considero a oitava aula a mais divertida dentro do projeto de ensino, em que os alunos riram, correram, investigaram, desvendaram mistérios, invadiram aulas de outros professores em busca de pistas, adentraram a sala da direção com muita confiança e autonomia, conheceram sobre a história do Colégio de Aplicação. Também foi possível criar conexões com as direções e os espaços afetivos, a partir de frases subjetivas constituídas enquanto turma. Podemos enxergar como um fechamento dos trabalhos realizados até então, relembrando e entrelaçando cada atividade.

Para isto, foi desenvolvido um importante recurso didático, que consistiu na impressão de um passaporte de viagem. A aula iniciou com cada aluno recebendo seu próprio passaporte personalizado, com seu nome.

Figura 15: Passaporte/Álbum de figurinhas

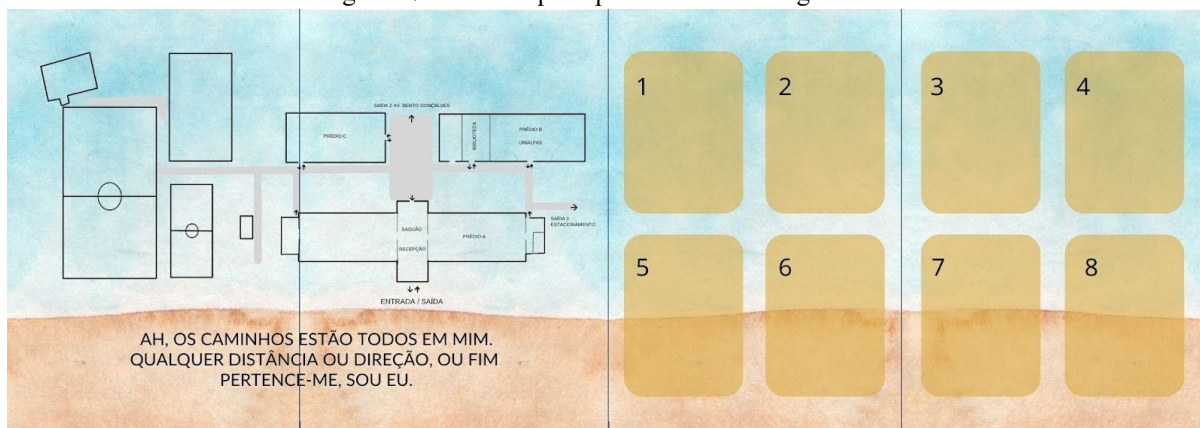


Fonte: acervo da autora

Figura 16: Frente passaporte

Fonte: acervo da autora

Figura 17: Verso do passaporte e álbum de figurinhas.



Fonte: acervo da autora

Iniciamos a discussão conhecendo um passaporte de verdade, levado pela professora regente da turma: para que serve, quais informações existem nele, qual é a função do carimbo. O passaporte impresso foi utilizado em um jogo, cuja proposta foi uma caça ao tesouro. Entre as pistas do caça ao tesouro estavam fragmentos de atividades de escrita que realizamos nas aulas anteriores, em que criamos instruções e direcionamentos para alguns espaços físicos do colégio, bem como breves histórias sobre como o Colégio de Aplicação foi constituído. Durante a atividade os alunos se mostraram extremamente empolgados, como uma aluna que, mesmo grávida, corria pelo pátio em busca da próxima pista. Ou outra aluna super animada, que se esforçava para desvendar todas as instruções.

A primeira pista do caça ao tesouro foi a seguinte: “Para chegar até o colégio de aplicação é preciso seguir algumas instruções: sair de casa de manhã cedo e encarar um dia de serviço; esperar a sinaleira fechar; atravessar a rua; esperar o ônibus passar 16h50 da tarde; esperar o segundo ônibus; seguir em frente, dobrar a direita; passar pelo portão principal. Chegamos na nossa escola! Depois de um longo caminho até aqui, vamos descansar um pouco. siga a primeira instrução do nosso caça ao tesouro: caminhe em frente até um espaço confortável.”

A resposta era as poltronas da recepção. Em uma das atividades de criar instruções, uma aluna identificou o espaço como “uma sala que nos conforta”.

Figura 18: Instrução criada por uma aluna.

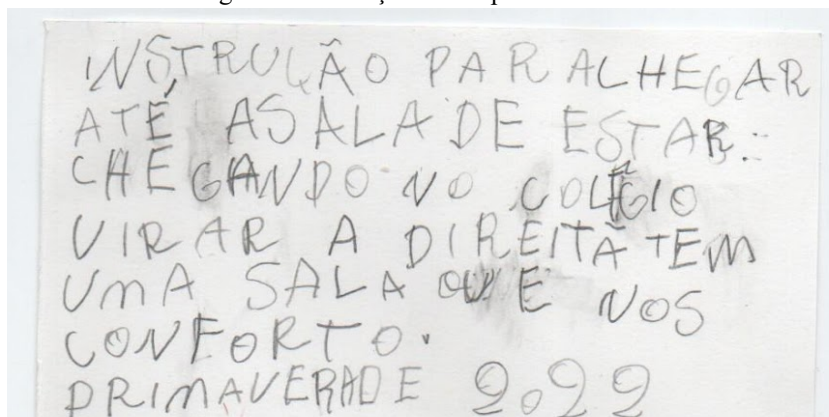


Figura. Fonte: acervo da autora

A segunda pista estava na poltrona, com a escrita: “Parabéns! Chegamos em nossa primeira parada. Estamos no Colégio de Aplicação, mas será que conhecemos a história da escola? A origem do CAP-UFRGS surge a partir de um decreto federal de 1946, efetivado em 1954, e é resultado do esforço de um grupo de professores da faculdade de filosofia. O colégio de aplicação da UFRGS foi fundado pela professora Graciema Pacheco, que originou o nome de um espaço importante dentro do colégio. Você conhece esse lugar? A instrução para a próxima parada é a seguinte: descubra qual o lugar do Colégio de Aplicação que se chama “Graciema Pacheco”. Pergunte às pessoas que passarem pelo seu caminho. A próxima pista espera vocês lá!”. Para a elaboração desta pista, pesquisamos a partir do *site* do colégio e da tese Sótãos e porões: sacudindo a poeira do Colégio de Aplicação (Schutz, 1994). Os alunos perguntaram às pessoas que estavam pelos corredores, e chegaram na biblioteca.

A terceira pista foi: “Vocês chegaram na biblioteca. Através dos livros podemos viajar, imaginar e conhecer novos mundos. Agora, sigam em direção à diversão. A instrução para este espaço é a carta direcionadora “onde a brincadeira acontece”. Para onde iremos?”. Relembrando o dia em que os alunos cortaram o caminho da atividade e correram para os brinquedos, rapidamente duas alunas saíram em frente em busca da próxima pista.

Figura 19: Carta direcionadora: onde a brincadeira acontece.



Fonte: acervo da autora.

A quarta pista estava na pracinha, indicando para o refeitório através da pista “Na pracinha podemos correr, brincar, fugir. A diversão é importante em todas as idades. Este espaço também deve ser ocupado por nós! agora são 18h45, chegamos ao intervalo. É hora de renovar as nossas forças, como faremos isso?”. No refeitório, estava uma pista que falava sobre os direitos humanos e acesso à alimentação. A próxima pista era: “Agora, vamos seguir o nosso percurso. Para continuar o nosso trajeto, a próxima instrução a seguir é: atravesse o pátio seguindo a voz do coração”. Para “seguir a voz do coração”, os alunos lembraram as aulas anteriores, em que analisamos um grande coração humano pintado na estação de energia, o qual apelidamos de “muro das artes”.

Figura 20: Alunos em frente ao muro das artes - coração humano.



Fonte: acervo da autora.

Sexta dica: “Chegamos ao muro das artes. Ou na estação de energia. Ou no coração. Mas a música ainda toca, e, para isso, vamos desvendar a seguinte instrução: imagine uma canção. Dedilhe, aqui tem arte. Qual lugar eu sou?” Esta pista tem como referência uma instrução que aponta para o piano, criado pela professora em uma aula anterior.

Sétima dica: “Chegamos ao piano. Estamos perto do nosso destino, e as instruções precisam estar cada vez mais seguras. siga em direção ao cofre, quem estará com a chave? peça ajuda a quem passar pelo seu caminho.” Durante a *tour* em que investigamos os espaços do colégio, a maioria dos alunos entrou pela primeira vez na sala da direção. Para as crianças e adolescentes, a direção costuma ter um caráter punitivo, onde se vai quando se faz algo de “errado”. Para os adultos, foi um momento de visita à vice-diretora, onde analisamos sua mesa e as artes que existem nela, bem como o que compunha aquele espaço em que estávamos. Percebemos que lá tinha móveis bonitos, obras de artes, um sofá confortável e cofre grande e antigo que - segundo a história - não guardava ouro, mas um guarda chuva esquecido. Em busca da chave do cofre, os alunos pararam a aula que a vice-diretora ministrava, explicando, com muita autonomia, a atividade que estava sendo realizada. A vice-diretora estava com a pista, que dizia o seguinte: “Parabéns, desvendamos o mistério!

Estamos quase lá, faltam apenas alguns passos. A nossa última instrução para seguir é: vá onde se aprende, tome um chá e sinta amor. O maior incentivo é chegar neste lugar, encontrar a professora e os colegas.” Esta pista tem como inspiração duas instruções criadas em aulas anteriores. “Vá onde se aprende, tome um chá e sinta amor” foi escrita por mim, com o objetivo de criar uma instrução até a sala de aula. Tínhamos o costume de tomar um chá quentinho durante as noites, em que a professora sempre levava algum sabor diferente. O trecho “o maior incentivo é chegar, encontrar a professora e os colegas” foi escrito por uma aluna que raramente faltava às aulas. Ela tinha o objetivo de criar uma instrução até o colégio.

O tesouro estava na sala de aula, sobre uma mesa em uma caixa decorada com bombons e alguns envelopes. Na caixa, estava o bilhete: “Parabéns, vocês chegaram ao seu destino. Sala 120 - turma EF1 e EF2 da EJA. Nossa sala de aula.”. Depois de um dia inteiro de trabalho, depois de viagens de ônibus, depois de tantos direitos roubados e faltas de oportunidades, finalmente, os alunos chegaram ao seu destino: a sala de aula. Quem encontrou o tesouro foi um aluno de 74 anos, ao som de palmas e com um sorriso no rosto.

Figura 21: Registro final de caça ao tesouro.



Fonte: acervo da autora

No livro “Passageiros da noite: do trabalho para a EJA. Itinerários pelo direito a uma vida justa” Arroyo (2017) apresenta o modo como a retomada dos percursos escolares buscados por alunos da EJA traz consigo a esperança pelo direito à uma vida humana e menos injusta, colocando em evidência os itinerários vivenciados durante a infância e adolescência. Também ressalta no papel do professor a importância de fazer com que os alunos percebam que existe resistência, ainda que injustiçados. Assim como o projeto de ensino desenvolvido,

a obra busca a aproximação com os sujeitos escolares e seu contexto social, explorando os caminhos de um ponto ao outro que guiaram a sua sobrevivência até então.

A obra inicia com a seguinte questão:

Com que olhar nos miram e exigem ser olhados os jovens e adultos passageiros do trabalho para a EJA? Como entender seus percursos? [...] Que radicalidades político-pedagógicas encontrar nesse voltar a refazer itinerários escolares, humanos? (Arroyo, 2017, p. 7)

Relaciona, a partir do questionamento, a luta escolar com a luta para a uma vida justa, humana, propondo uma formação docente e um fazer pedagógico radicalizado. Desdobra a ideia de acolher uma possível inquietação dos alunos, em que buscam, no retorno escolar, o entendimento da sua “identidade”, um desejo de saber mais sobre si, sobre o seu lugar no mundo.

Dessa forma, é poético e sensível visualizar a sala 120 do Colégio de Aplicação da UFRGS como um dos destinos entre os itinerários dos alunos, afirmando a existência dos estudantes naquele espaço.

Dentro da caixa de tesouro também estavam as figurinhas adesivas para completar o álbum de figurinhas que havia na parte de dentro do passaporte, com espaços numerados de 1 a 8. Cada um dos espaços era destinado aos lugares que passamos durante a caça ao tesouro, por exemplo: o número um correspondia a entrada do colégio; o número dois correspondentes ao saguão; e assim em diante. Cada um destes lugares estava sendo representado pelas aquarelas pintadas nas aulas anteriores, que foram digitalizadas e impressas em papel adesivo. Completamos o passaporte - álbum de figurinha de forma coletiva, ajudando uns aos outros. Depois que as figurinhas foram coladas em cada espaço do álbum, preenchemos o espaço reservado para as informações pessoais, como se fosse um passaporte real. Em outro espaço do material, os estudantes listaram alguns lugares da escola que eles conheciam, podendo exercitar a escrita. Ao final, o passaporte foi carimbado com o logo do projeto Almeja, e, assim, registrada a viagem pelo Colégio de Aplicação.

Figura 22: Preenchendo álbum de figurinhas.



Fonte: acervo da autora

7 - Desvio de rota: passos entre caminhos

A nona aula iniciou com a leitura e conversa a partir do poema “Na luta, eu sou meus passos” de Abel Silva (2011), em que retornamos ao poema do Fernando Pessoa e pensamos o texto de Silva como uma respostas às questões que estavam abertas.

“Eu sou meus passos bem mais que meu caminho: o meu caminho é tudo aquilo que construí até aqui, é o que se pode ver do meu caminhar, é a minha trajetória. o resto, isto é, o que me resta, é caminho por construir. e caminho por construir é construído a partir dos passos.

eu sou meus passos bem mais que meu caminho: o meu caminho é a estrada delineada até então, o que passou, o que não mais me cabe. os meus passos são o presente, o agora, o que está sendo, o quando: quando ando, quando desando, quando caminho, quando descaminho, quando insisto.” (Silva, 2011)

A partir desse momento, começamos a pensar o nosso caminho como um todo, com um trajeto de uma vida. O caminho não é linear, certo, sem curvas - às vezes acaba e recomeça a partir de outro ponto. Refletimos com Abel Silva que, dentro de um caminho, nós somos os nossos passos. O que éramos ontem já não nos contempla hoje e é injusto que

possamos ser uma única versão de nós mesmos durante uma vida. A partir da metáfora dos passos, desdobramos a discussão com uma atividade de contagem dos nossos próprios passos, relembrando que cada um tem sua medida, seu tempo, seu trajeto, seu ritmo.

Assim, contamos os passos da entrada do Colégio de Aplicação até a sala de aula da turma e medimos o tamanho das pegadas das alunas, anotando em uma ficha pessoal de cada estudante.

Figura 23: Medindo o tamanho do passo de uma aluna.



Fonte: acervo da autora

Na próxima atividade, as estudantes foram convidadas a escrever o passo a passo de como ingressaram no colégio, intitulando a atividade de “Meus passos para chegar na EJA”. As alunas escreviam de forma sucinta, já que a prática de escrita ainda era desafiadora. Mas após, nos contaram em detalhes como tinha sido este passo a passo. Algumas das instruções que surgiram:

1- Comentei com a minha amiga. 2 -Me inscrevi. 3 - Fui sorteada. 4 - Agora estou aqui.	1 - A minha filha contou da escola que ia me inscrever. 2 - eu fui a primeira (a ser sorteada). 3 - cheguei na escola.	1 - Minha filha me inscreveu. 2 - agora estou aqui na escola.
---	--	--

A assiduidade dos estudantes era muito vinculada ao apoio e incentivo familiar, tanto no ingresso dos alunos à instituição quanto a permanência dos mesmos em sala de aula.

Para os nossos alunos, a volta à escola também exigia abrir mão de cuidar dos netos durante a noite, de preparar a janta para a família, de ter a certeza de chegar seguro em casa (já que alguns alunos voltavam de ônibus, 22h da noite). Poucos alunos eram buscados de carro pelos filhos ou eram incentivados pela família a voltarem a estudar.

Conversamos sobre como, naquela aula, estavam presentes apenas mulheres, e quais eram os significados atribuídos à ocupação daquele espaço, à noite, em uma época de cansaço físico e mental que todo fim de ano traz consigo. Criamos um cartaz coletivo com a colagem do material produzido.

7.1 - Onde tem arte: os passos dos alunos da EJA

A décima aula iniciou com o vídeo *Xadalu Tupã Jekupé | Série Novos Artistas da Arte Contemporânea (2022)* disponível no *Youtube* através do canal do Instituto Arte na Escola, que conta a história do artista e a sua relação com a arte urbana, em que percebemos que a relação de Xadalu com a arte iniciou a partir da rua. Após, conhecemos a obra *Obliteration Room* exposta no *Tate Modern* de Yayoi Kusama (2002), artista japonesa que tem pontos e círculos como uma de suas principais inspirações. Na instalação, é apresentada uma sala completamente branca (com sofá, mesa, cadeira, prateleiras) e o público é convidado a intervir com adesivos coloridos. Após algumas semanas, o espaço é totalmente transformado, passando de uma tela em branco para uma obra muito colorida. Kusama se tornou nossa principal referência artística para a finalização do nosso projeto de ensino.

Figura 24: Registro da obra *The obliteration room* de Yayoi Kusama



Fonte: Yayoi Kusama *The obliteration room* 2002 at Tate Modern 2022. Photos tate.org.uk

Pensando em cada parte do projeto de ensino e nele com um todo, enfatizamos o potencial da intervenção artística em espaços comuns como um objeto de mudança de olhar em nossos trajetos e caminhos diários. Dentro do âmbito escolar, o Colégio de Aplicação não poderia deixar de ser entendido como um espaço físico que possui trânsitos, esquinas e desvios. É um espaço ocupado durante os três turnos do dia, percorrido por centenas de pessoas de diferentes idades. Qual a intervenção que estudantes da EJA poderiam desenvolver neste espaço, abordando questões sobre os seus caminhos, suas histórias, conquistas, e a afirmação de que também estão ali presentes? Para isto, escrevemos no quadro palavras que representassem os nossos passos na EJA. Confeccionamos pequenas, médias e grandes pegadas em papel *contact*, escrevemos as palavras selecionadas no material e iniciamos um mural coletivo na parede do corredor, em frente a sala de aula da turma EF1/EF2 da EJA. Neste dia surgiram palavras como: aprender, luta, tudo de bom, abrir os olhos, dedicação, respeito, força, guerreiras, conhecimento, amizades.

Figura 25: escrita de palavras nas pegadas.



Fonte: acervo da autora

Na última aula foi apresentado aos alunos um *PowerPoint* com imagens e os tópicos que desenvolvemos em cada aula. Conversamos sobre como o projeto de ensino foi desenvolvido enquanto turma e quais foram os principais pontos positivos e negativos. Escolhemos palavras que representassem o projeto de ensino e mais algumas palavras que falassem sobre os passos na EJA, organizando a seguinte lista: conhecer; passeio; intervenção; mudança de olhar; aprender; diversão; experiência; passos; arte; caminho. Hoje, eu adicionaria outras palavras para complementar: afeto; investigação; histórias; poesia.

Confeccionamos mais pegadas e demos continuidade ao mural.

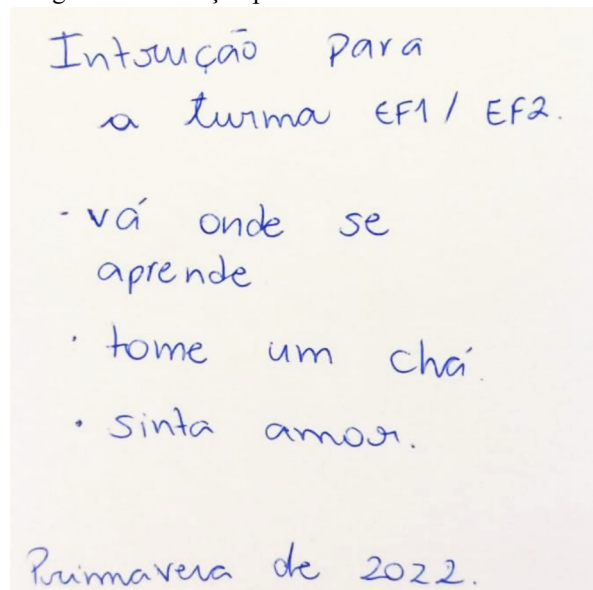
Figura 26: colagem das pegadas no mural.



Fonte: acervo da autora

7.2 - Onde tem amor: turma EF1/ EF2 da EJA

Figura 27: Instrução para a turma EF1/ EF2 da EJA.



Fonte: acervo da autora.

Em “Tudo sobre o amor: novas perspectivas”, bell hooks define o amor como uma combinação de cuidado, comprometimento, conhecimento, responsabilidade, respeito e confiança. (2021). Pensando amor em sala de aula, no capítulo “amar novamente”, hooks destaca que “o lugar do amor na sala de aula é garantido quando há qualquer busca

apaixonada por conhecimento”, afirmando que trabalhar com amor não faz os professores ficarem menos objetivos, mas que, “quando ensinamos com amor somos mais capazes de atender às questões específicas de cada indivíduo [...]” (hooks, 2020, p. 240).

A última semana foi composta por dois momentos: a apresentação musical que os alunos desenvolveram com as professoras do bloco de Expressão e Movimento em que apresentaram lindamente um teatro de sombras com a música Trem das Onze, e a mostra coletiva em que a turma apresentou para toda escola os projetos desenvolvidos ao longo do semestre. Durante a apresentação final, as famílias dos alunos também foram convidadas para participar. Uma pediu que eu separasse para ela alguns lenços de papel para conter a emoção, acompanhada de seus filhos e filhas, genros, noras e netos. Esta mesma aluna também estava de vestido, maquiada, de salto alto. Elogiamos e ela nos contou que, antigamente, ela não tinha um salto bonito para usar, mas que agora ele tem e este era um momento especial. Uma aluna que tinha algumas dificuldades nas atividades de leitura e escrita, mas se destacava muito nas aulas de artes, ganhou um prêmio por um trabalho artístico que realizou na área de expressão e movimento, em que o seu desenho iria ilustrar uma divisão da agenda escolar no ano seguinte. Ela era muito valorizada pelas suas produções artísticas, sendo uma referência para a turma. Várias vezes a aluna tinha vontade de desistir dos estudos por não se achar boa o suficiente, mas esse reconhecimento nas artes fez com que ela continuasse na turma e finalizasse o ano como uma vencedora. Ela ganhou materiais de desenho, e falamos sobre como ela era uma artista! Os alunos presentes nesse dia foram iluminados no palco, assistidos, aplaudidos e valorizados pelos filhos, netos, colegas e professores.

Figura 28: Apresentação final.



Fonte: acervo da autora

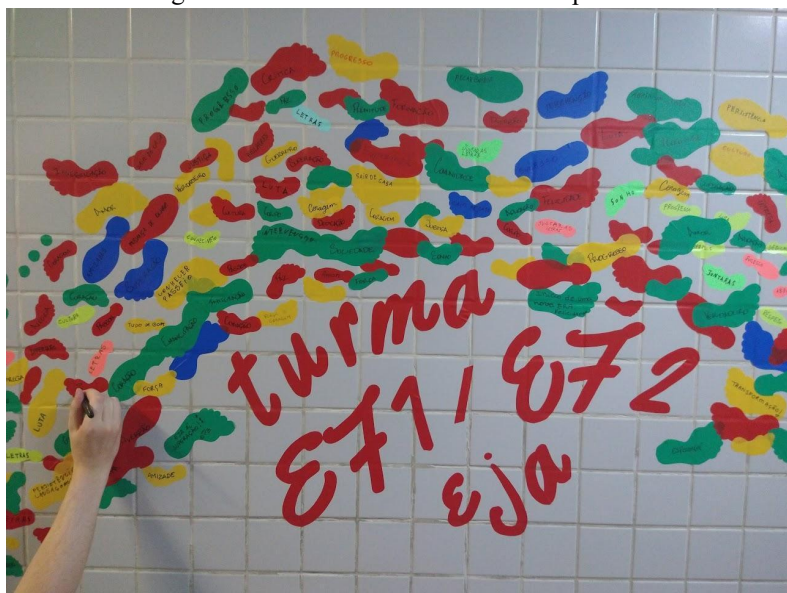
Na mostra coletiva estavam alguns dos trabalhos desenvolvidos ao longo do projeto de ensino, como o passaporte, o jogo de dominó, as aquarelas do Colégio de Aplicação, as instruções, as fotografias, o mural com as pegadas. Também convidamos os alunos das outras turmas a escolherem um adesivo das pegadas e escreverem alguma palavra que, para eles, tivessem um significado do que é a EJA. Entre as palavras, estava: sonho, luta, força, coragem, respeito, guerreiras, diversão, entrega, alma, cultura, aprendizado, futuro, sucesso, conhecimento. Também estava a frase “**ufa!!! vencemos! somos abençoados.**”

Figura 29: Mural “Na luta eu sou meus passos”



Fonte: acervo da autora

Figura 30: Mural “Na luta eu sou meus passos”



Fonte: acervo da autora

Onde tem afeto: considerações finais

Aprendi e sigo aprendendo muito com a Educação de Jovens e Adultos, especialmente com os alunos da turma EF1/EF2 dos anos iniciais da EJA de 2020 a 2023 e com as professoras que cruzaram o meu caminho. Foi o meu primeiro contato com a pesquisa, onde pude elaborar mais questões do que respondê-las.

Em 2020, em uma das minhas primeiras proposições para a turma dos anos iniciais da EJA (ainda no contexto pandêmico, através de aulas remotas), a professora cuidadosamente interrompeu a minha fala e pediu que eu desse alguns passos para trás: “Talia, acho não ficou bem claro para os alunos. Explica de novo com mais calma”. Durante a minha formação como professora nos últimos anos, não foram poucas as vezes em que precisei dar alguns passos para trás para poder seguir em frente, recalculando rotas e enxergando novos caminhos. Era imprescindível que a minha fala fizesse sentido para os alunos, que fosse compreendida. Descobri, mais à frente, que era o que mais importava.

Em um momento frustrante em relação ao sistema acadêmico e conflito interpessoal, senti-me acolhida pelos alunos entre abraços e olhares carinhosos. Ao final, quando todos já tinham ido embora, a professora apontou para as cadeiras vazias e disse: “sabes, guriuzinha, é **isso** que realmente importa!”. Naquela noite pude perceber que a minha pesquisa acadêmica, as apresentações em congressos e escritas de artigos existiam porque a sala de aula existia: era cada aluno presente naquele espaço que fazia a docência existir. Parte do exercício da construção da minha identidade docente se deu em um espaço onde existiam pessoas que acreditavam em uma educação sensível, cuidadosa, afetiva e potente. Nesta prática, em especial, tive o apoio necessário para sonhar alto e proporcionar aos alunos um projeto desenvolvido com dedicação e compromisso.

Ao final do curso de graduação, considero que não estou me formando apenas pelo Instituto de Artes e pela Faculdade de Educação, mas também pelo Colégio de Aplicação da UFRGS. Esta experiência teve grande impacto em minha formação enquanto professora, onde pude descobrir a importância de me deixar ser afetada em sala de aula.

Não tenho dúvidas do potencial que existe no ensino de artes para mudar a forma de olhar para o mundo, é preciso apenas encontrar, entre curvas e desvios de rotas, os caminhos a serem trilhados. Dessa forma, percebo em meu trabalho o cuidado estético, a reflexão crítica e poética que emerge do ensino de artes visuais - não como um conteúdo isolado, mas como algo que pulsa, atravessa, transborda.

Finalizo este trabalho - e o curso de Licenciatura em Artes Visuais - com uma mala cheia de histórias para serem contadas, desdobradas, pesquisadas. Ainda existem trabalhos a serem aprofundados e perguntas a serem criadas, mas, por ora, finalizo com felicidade este capítulo da minha formação.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Pablo Diego dos Santos de. Alvorada em quadrinhos / Pablo Diego dos Santos de Aguiar. Alvorada: 2017.

ARROYO, Miguel G. *Passageiros da noite: do trabalho para a EJA : itinerários pelo direito a uma vida justa* / Miguel G. Arroyo. – Petrópolis, RJ : Vozes, 2017.

BOCASANTA, Daiane Martins. SILVA, Mayara Costa. *Práticas pedagógicas, inclusão escolar e educação de jovens e adultos* / Organizadoras Daiane Martins Bocasanta, Mayara Costa da Silva. – São Paulo: Peripécia, 2023.

BOCASANTA, Daiane Martins. Rapkiewicz, Clevis Elena. LUZ, Talia Prates da. Atividades de letramento imagético na EJA no contexto pandêmico *In Práticas Pedagógicas, Inclusão Escolar e Educação de Jovens e Adultos*, p. 64 - 97, 2023.

BOCASANTA, Daiane Martins. LUZ, Talia Prates da Luz. SANTOS, Isabelle Bertaco dos Santos. SILVA, Marinita Barros da. Leitura, Escrita e autoria na EJA: a produção do livro de Marinita *In Práticas Pedagógicas, Inclusão Escolar e Educação de Jovens e Adultos*, p. 127 - 146, 2023.

BRASIL, Base Nacional Comum Curricular. 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf

BRASIL. Resolução 01 de 2021. Diretrizes operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e Educação de Jovens e Adultos a Distância. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-n-1-de-28-de-maio-de-2021-323283442>.

COSTA, Luciano Bedin da. Cartografia: uma outra forma de pesquisar. Revista Digital do LAV - Santa Maria - vol. 7, n.2, p. 65-76 - mai./ago.2014

CRUZ, Afonso. *Vamos Comprar Um Poeta*. Dublinense; 1ª edição, 2020.

DI PIERRO, Maria Clara. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas da educação de jovens e adultos no Brasil. *Educação e Sociedade*, v. 26, n. 92, p. 1115-1139, 2005 Tradução . . Acesso em: 01 abr. 2023.

EVANGELISTA, Ketulen Dietz. "Volto quando a brincadeira terminar": o estranhamento do lúdico na EJA. 2013. Disponível em: "[Volto quando a brincadeira terminar": o estranhamento do lúdico na EJA \(ufrgs.br\)](#)". Acesso em: 25 Ago. 2023.

FERNÁNDEZ, Tatiana; DIAS, Belidson. Objetos de aprendizagem poéticos: máquinas para construir territórios de subjetivação. Santa Maria/RS: Anais do 24º Encontro Nacional da ANPAP, 2015, p.3481-3495. link: [tatiana_fernandez_belidson_dias.pdf \(anpap.org.br\)](#)

FUCHS, Ana Carolina Müller; FRACASSO, Daniela Cesa. Arte Na Alfabetização de Jovens e Adultos. In *Práticas Pedagógicas, Inclusão Escolar e Educação de Jovens e Adultos*, p. 180 - 193, 2023.

GALEANO, Eduardo. *O livro dos abraços* / Eduardo Galeano; tradução de Eric Nepomuceno. - Porto Alegre - L&M, p. 15, 2021.

HOFSTAETTER, Andrea. Olhos e mãos: um objeto propositor poético para provocar encontros, In: *ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES EM ARTES PLÁSTICAS*, 28, Origens, 2019, Cidade de Goiás. Anais [...] Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2019. p. 617-631.

HOOKS, bell. *Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática* / bell hooks; tradução Bhuvi Libanio. São Paulo: Elefante, 2020.

HOOKS, bell. *Tudo sobre amor: novas perspectivas* / bell hooks; tradução Stephanie Borges. São Paulo: Elefante, 2021.

LARROSA, Jorge. *Esperando não se sabe o quê : sobre o ofício do professor* / Jorge Larrosa : tradução Cristina Antunes -- 1. ed -- Belo Horizonte : Autêntica Editora, 2018.

MARTINEZ, Kelly Bernardo. METODOLOGIA INTERDISCIPLINAR: O que os alunos da EJA pensam sobre isso in *Escritos e Escritas na EJA: produções acadêmicas do Curso de Pedagogia da UFRGS*. 2014. Disponível em: [Escritos e Escritas na EJA- produções acadêmicas do Curso de Pedagogia da UFRGS](#). Acesso em: 24 Ago. 2023.

MASSCHELEIN, Jan, SIMONS, Maarten. Cap.2: O que é escolar. In: *Em defesa da escola: uma questão pública*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

NILSON, Lucia Helena. Intersetorialidade e Contextos Territoriais *in* Educação Integral e Intersetorialidade – *Cadernos da TV Salto para o futuro*. Secretaria de Educação à distância. MEC. 2009

NUNES, Aline. Docência Nômade – narrativas e deslocamentos na formação de professores em Artes Visuais. *Revista Digital do LAV*, Santa Maria: UFSM, v. 13, n. 1, p. 95-105, jan./abr. 2020.

ONO, yoko. GRAPEFRUIT O Livro de Instruções + desenhos de Yoko Ono Introdução por John Lennon 1 a edição em inglês: Made in U.S.A. Simon & Schuster, Inc. Library of Congress catalog Card Number: 79-101221

ORDINE, Nuccio. *A utilidade do inútil*: um manifesto/Nuccio Ordine; tradução Luiz Carlos Bombassaro. – .ed. – Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

PESSOA, Fernando, 1888-1935. *Poesias inéditas & Poemas dramáticos* / Fernando Pessoa; [Organização, ensaio bibliográfico, apresentação e notas de Jane Tutikian]. - Porto Alegre, RS: L&PM, 2019.

RIBEIRO, Ana Elisa; COSCARELLI, Carla Viana. Letramento digital. In: *Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores* / Isabel Cristina Alves da Silva Frade, Maria da Graça Costa Val, Maria das Graças de Castro Bregunci (orgs). Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014. Disponível em: [Letramento digital | Glossário Ceale \(ufmg.br\)](#) Acesso: 24 Ago. 2023.

RODRIGUES, Wallace. *Letramento imagético e midiático em arte-educação*. Conhecimento & Diversidade, [S.l.], v. 6, n. 12, p. 90-101, dez. 2014. ISSN 2237-8049. Disponível em: https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/conhecimento_diversidade/article/view/1607>. Acesso em: 20 Ago. 2023. doi:<http://dx.doi.org/10.18316/1607>.

SANTOS, Milton. *O dinheiro e o território*. Universidade de São Paulo. GEOgraphia –, v. 1, n. 1, p. 7-13, 9 set. 2009. Disponível em: [O Dinheiro e o Território | GEOgraphia \(uff.br\)](#) Acesso em 24 Ago. 2023.

SCHUTZ, Liane Saenger. *Sótãos e porões*: sacudindo a poeira do Colégio de Aplicação / Liane Saenger Schutz - Porto Alegre: PUC/RS, 1994.

SILVA, Maria Betânia e. Memórias e narrativas da docência in *Memórias & narrativas em artes visuais* [recurso eletrônico] / organização : Maria Betânia e Silva. – Recife : Ed. UFPE, 2022. Disponível em [Versão PDF do arquivo Ebook MEMÓRIAS E NARRATIVAS EM ARTES VISUAIS.pdf \(ufpe.br\)](#). Acesso em 24 Ago. 2023.

SILVA, Tomaz T. da. Os estudos culturais e o currículo In Tomaz T. da Silva. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*- 3 ed.; 13. reimp. - Belo Horizonte: Autêntica, 2021. p. 131-138.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento digital. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13935.pdf> Acesso em 20 Ago. 2023.

TOURINHO, Irene, MARTINS, Raymundo. Imagens, pesquisa e educação: questões éticas, estéticas e metodológicas. In: *Cultura das imagens: desafios para a arte e para a educação*. Santa Maria: Editora da UFSM, 2012.

TREVISAN, Armindo. Como apreciar a arte. Do saber ao sabor uma síntese impossível. Uniprom. 1990.

VICCI, Gonzalo. Imagens e corpos adolescentes: proposta de abordagem a partir da cultura visual. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene [Orgs.]. *Educação da cultura Visual: aprender... pesquisar... ensinar...* Santa Maria/RS: Editora da UFSM, 2015, p.55-56.

ANEXO I - Aquarelas produzidas a partir dos espaços do CAP- UFRGS

