UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

LETÍCIA DA SILVA RAVANELLO

CONSTRUIR IMAGENS, APRENDER ATRAVÉS DE ENCONTROS

RIO DE JANEIRO

2020

LETÍCIA DA SILVA RAVANELLO

CONSTRUIR IMAGENS, APRENDER ATRAVÉS DE ENCONTROS

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (Linha: Currículo, Docência e Linguagem) da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Thiago Ranniery Moreira de Oliveira

Rio de Janeiro
2020

Universidade Federal do Rio de Janeiro
Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
ATA DA SESSÃO DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

MESTRE EM EDUCAÇÃO

Aos 31 dias do mês de março de **2020**, às 15:00 h, com base na Resolução CEPG nº 01/2020, reuniu-se em sessão remota e que foi gravada a Banca Examinadora da Dissertação intitulada **"Construir imagens, aprender com arte"**, de autoria do(a) mestrando(a) Letícia da Silva Ravanello (participação por videoconferência), candidato(a) ao título de **Mestre em Educação**, turma **2018** do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. A Banca Examinadora, constituída pelo(a) Professor(a) orientador(a) Prof(a). Dr(a). Thiago Ranniery Moreira de Oliveira (UFRJ - participação por videoconferência), Prof(a). Dr(a). André Bochetti (UFRJ - participação por videoconferência) e Prof(a). Dr(a). Rosimeri de Oliveira Dias (UERJ - participação por videoconferência), considerou o trabalho:

(X) Aprovado(a) ( ) Aprovado(a) com recomendações de reformulação
( ) Reprovado(a)

Eu, Thiago Ranniery Moreira de Oliveira, Presidente da Banca, lavrei a presente Ata que segue por mim assinada no verso, representando todos os membros da Banca Examinadora e o candidato(a).

A banca ressalta a inventividade da dissertação, destacando a qualidade conceitual e metodológica para o ensino de Artes, em especial a articulação entre texto e composição visual. Além disso, sugere a publicação e divulgação na forma de livro, artigos e congresso da área.

_____

_____

_____

_____

Continuação da Ata de Defesa de Dissertação do(a) mestrando(a) Letícia da Silva Ravanello, realizada em 31 de março de 2020.

Prof(a). Dr(a). Thiago Ranniery Moreira de Oliveira (UFRJ)

Prof(a). Dr(a). André Bochetti (UFRJ)

Prof(a). Dr(a). Rosimeri de Oliveira Dias (UERJ)

Letícia da Silva Ravanello – candidato(a)

Thiago Ranniery Moreira de Oliveira (UFRJ)
Presidente da Banca

CIP - Catalogação na Publicação

RR252c

RAVANELLO, LETICIA DA SILVA
CONSTRUIR IMAGENS, APRENDER ATRAVÉS DA ARTE / LETICIA DA SILVA RAVANELLO. -- Rio de Janeiro, 2020.
108 f.

Orientador: THIAGO RANNIERY MOREIRA DE OLIVEIRA.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2020.

1. ARTE. 2. APRENDIZAGEM. 3. ENCONTRO. 4. IMAGENS . 5. SIGNOS. I. MOREIRA DE OLIVEIRA, THIAGO RANNIERY, orient. II. Título.

Elaborado pelo Sistema de Geração Automática da UFRJ com os dados fornecidos pelo(a) autor(a), sob a responsabilidade de Miguel Romeu Amorim Neto - CRB-7/6283.

AGRADECIMENTOS

Sou imensamente feliz por ter feito parte do quadro de pesquisadores da Universidade Federal do Rio de Janeiro, uma universidade pública que, assim como tantas outras, teve a sua existência ameaçada. Foram dois anos em que aprendi muito, tive contato com diferentes perspectivas e abordagens teóricas, mas que também foram incertos e angustiantes.

Agradeço primeiramente ao meu orientador, Thiago Ranniery, por ter acreditado no potencial da pesquisa, pela possibilidade de ingresso na linha de pesquisa Currículo, Docência e Linguagem (PPGE-UFRJ), pela generosidade, comprometimento e olhar cuidadoso e atento ao nosso lado, dentro da vida acadêmica, e pela parceria que foi construída nessa jornada, assim como ao BAFO (Bando de estudos e pesquisas em currículo, ética e diferença). Ambos participaram e contribuíram nesse processo de escrita e pesquisa. Agradeço aos professores Rosemeri de Oliveira Dias e André Bochetti por terem aceitado o convite para participar da banca de avaliação deste trabalho. Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e a todos os colegas e professores que me ensinaram e, de alguma maneira, afetaram esse processo nos últimos dois anos.

Agradeço aos meus pais, Míria e Marco, e familiares, que sempre estiveram comigo mesmo longe transmitindo força, apoio, energias boas e muito amor. Ao meu namorado e companheiro de vida, que viveu esse trajeto comigo, por todo apoio, pela compreensão às minhas ausências e pela força diária. Agradeço as amizades que foram construídas nesse processo, principalmente a parceria e carinho das minhas colegas de mestrado Lorraine Andrade e Catarina Moreira, que sempre estiverem presentes, me apoiando nessa trajetória. Os agradecimentos se estendem também a minha amiga irmã Rose Soares, que sempre se mostrou presente em minha vida, preocupada com meu bem-estar e demostrando todo o cuidado e carinho que só pessoas especiais demonstram. Enfim, essa dissertação só se tornou possível porque dispus de uma rede de suporte, a qual fico muito feliz em poder manifestar minha gratidão.

RESUMO

RAVANELLO, Letícia da Silva. Construir imagens, aprender através de encontros. Rio de Janeiro, 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

Este trabalho explora a construção de imagens como agente no processo de aprendizagem e, consequentemente, como esses encontros com as imagens acionam o pensamento. Nesse sentido, percorre a seguinte questão de investigação: o que podemos aprender com as imagens? Para tanto, inspirada por ideias-força da filosofia de Gilles Deleuze, a exploração cartográfica traçada se debruça sobre experiências promovidas pela autora como professora de Artes em oficinas com estudantes do ensino médio e suas produções visuais. Uma vez que trago para este estudo a imagem como disparadora de encontros e potência para o pensamento, a fim de ressaltar que nosso pensamento não é natural e precisa ser violentado para que possamos produzir conhecimento e aprendizagens, organizo a forma da dissertação em três ensaios articulados e ecoantes, Aprendizagem-Imagens, Aprendizagem-Signos e Aprendizagem-Tempo. Nesses encontros com as imagens, problematizo a relação entre processos de aprendizagem e arte em torno dos conceitos de signos, tempo e afetos, estabelecendo relação entre a arte e os processos de aprendizagens. Inicio um trabalho com e através da arte na escola, incitando a violência do pensamento, mas que desloco para produções artísticas (fotografias e curtas-metragens) produzidas pelos estudantes. Dessa forma, meu argumento defende que, no processo de aprendizagem, os afetos e signos produzidos nos encontros imagéticos dão revelo a uma dimensão estética do aprender. Diante do exposto, enfatizo como a prática estética, ao colocar outro tempo na educação, abre a possibilidade de criação e invenção no ambiente escolar, apostando na imagem como pensamento.

Palavras-chave: Aprendizagem, Encontro, Imagens, Signos.

ABSTRACT

This work explores the images construction as an agent in the learning process and, consequently, as these encounters with triggered images or thoughts. In this sense, it goes through the following research question: what can we learn as images? To do so, inspired by the ideas of the strength of philosophy by Gilles Deleuze, a cartographic exploration designed to the detriment of experiences promoted by the author as an art teacher in workshops with high school students and her visual productions. Since I bring to this study the image as a trigger for encounters and power for thought, in order to emphasize that our thinking is not natural and needs to be violated for those who produce knowledge and learning, it organizes a form of dissertation in three articulated essays and echoing, Learning Images, Learning Sign and Learning Time. In these encounters with images, a problem in the relationship between learning processes and art around the concepts of signs, time and affections, establishing a relationship between art and learning processes. Begins work with and through art at school, inciting the violence of thought, but going into artistic productions (photographs and short films) produced by students. In this way, my argument argues that, without a learning process, the effects and signs are displayed in imagery encounters that can be revised to an aesthetic dimension of learning. Given the above, emphasize how an aesthetic practice, when putting another time in education, opens the possibility of creation and invention in the school environment, betting on the image as thought.

Keywords: Learning, Encounter, Images, Signs.

Sumário

Enredo 10
Professora de Artes, artes de uma pesquisa-docência 17
Aprendizagem-Imagens 38
Aprendizagem-Signos 60
Aprendizagem-Tempo 75
Ensaiar o final: considerações de uma professora de Artes 92
Referências: 105

Enredo

Nomeio a introdução desta dissertação de enredo, como em qualquer produção cinematográfica, pois, assim como a pesquisa, busco uma direção a seguir, traço metas, crio cenas, cenários, visto os personagens com os figurinos que a história conta. De tal maneira, a pesquisa, por vezes, pode se aproximar com o trabalho do cineasta, pois fazer um filme também é uma forma de pesquisa, como Jorge Larrosa (2014) sugere. O cineasta, ao fazer sua produção cinematográfica, está imerso no contexto que a narrativa fílmica propõe, assim como os encontros que pontuo com esta escrita e no cenário educacional como professora de Artes Visuais em um projeto pedagógico de fotografia e produções audiovisuais. Nesse sentido, aproximo o cinema com as experiências e encontros que são promovidos através da oficina com estudantes do ensino médio, pois entendo que se torna relevante trazer o cinema como expressão artística para movimentar outras e novas relações na escola. Adianto que não há preocupação nem pretensão de apresentar os resultados destas oficinas, mas forçar o pensamento em relação às questões sobre a educação, aprendizagens e experiências a partir das imagens e com elas.

Os encontros que articulo nessa escrita, situo que são a partir de diversas experiências enquanto professora de Artes, nas minhas aulas, projeto de fotografia e curtas-metragens ou como discente em lembranças ainda da graduação, assim como estudante de pós-graduação. Como sugere Gilles Deleuze (1995, p.13), “temos encontro com coisas antes de tê-los com pessoas”; esses encontros são engendrados por diferentes disparadores, como uma música, uma obra de arte, fotografia e/ou poesia, que

Fonte: Diário Visual da autora, 2017. Acervo pessoal.

afetem e provoquem outras e novas maneira de ser e estar no mundo. Assim como é colocado pelo filósofo, “não estou certo de ter um encontro, mas parto à espreita” (1995, p.11), o conceito de encontro para Deleuze é estar à espreita de algo que passa por nós, que nos afeta ou perturba como quando aprendemos por intermédio dos signos[1]. Podemos entender ainda os encontros como um despertar do novo, seja o de narrar dentro de possibilidades discursivas ou de outras práticas. Logo, a pesquisa e a oficina de produções imagéticas na escola denotam a importância de permanecermos abertos para os convites que as imagens nos endereçam e de concernir que os encontros com os signos nem sempre acontecem, quer dizer, nem sempre ocorre a aprendizagem. Dessa forma, assinalo a imprevisibilidade na pesquisa, assim como a dos encontros. Como docentes, não temos controle dos acontecimentos que surgem, uma vez que a pesquisa se apresentou em constante movimento.

O assunto de interesse deste projeto dissertativo parte da minha aproximação com a temática do cinema como disparador que provoca o pensamento a sair da sua letargia e das articulações com a educação que desenvolvi no trabalho de conclusão de curso em Artes Visuais – Licenciatura, na instituição de ensino superior Universidade Federal de Santa Maria/RS. Neste momento, incito outros movimentos e ligações com as imagens produzidas na escola, a partir dos encontros, aprendizagens e das minhas experiências como docente. Ao considerar minha trajetória acadêmica, percebo meu olhar ainda voltado às diferentes questões e desdobramentos em relação às imagens e aos encontros que são projetados no espaço educacional. Destarte, o presente estudo tem por objeto de investigação a imagem enquanto agente de aprendizagem e as relações intrínsecas que são desenvolvidas nesses encontros com a produção de imagens na escola.

Em suma, essa temática me movimentou e forçou o pensamento pela maneira como me lancei em distintos encontros e nas relações que foram desenvolvidas em diferentes experiências, além das problematizações que surgem dentro do espaço de atuação, seja na sala de aula, na escola e/ou na universidade. De maneira geral, é a partir das minhas experiências que aposto na imagem como agente no ato de aprender e nas relações que são produzidas nesses encontros por meio dos conceitos *deleuzianos* de signos, tempo e afetos. Enfatizo que precisamos estar à espreita dos convites que nos endereçam, uma vez que a aprendizagem e a imagem produzem

[1]Para Deleuze (2010), signos são objetos de um aprendizado temporal e todo ato de aprender é uma interpretação de signos que nos interpelam e evocam outras coisas. Dessa forma, a aprendizagem diz respeito essencialmente aos signos, a sua tradução e interpretação.

movimentos como uma máquina do pensar, em um campo de problematização. Levo em consideração o conceito *deleuziano* de máquina, distinguindo a ideia associada à mecânica. Dito de outra forma, a máquina que aposto nesse estudo é como espécies vivas. Como sugerem Guattari e Rolnik (2010, p.385), “engendram-se uma às outras, selecionam-se, eliminam-se, fazendo parecer novas linhas e potencialidades”. Dessa forma, engendrando as imagens como máquina, estou apostando na agregação e/ou criação de agenciamentos.

Fonte: Fotografias com a técnica de ilusão de ótica. Acervo pessoal da autora, 2019.

Esses encontros com as imagens potencializam esta escrita e a pesquisa que busca descrever, desenvolver articulações com os conceitos e experiências, como intento neste texto, propondo que a aprendizagem e a educação possam ser engendradas como uma arte do encontro com a imagem. Defendo, assim, que as experiências visuais produzidas na escola possibilitam encontros, que a educação, através delas, torna-se o exercício de multiplicidade. Como sugere Tomaz Tadeu (2000, p.100),

> Tal como ocorre na aritmética, o múltiplo é sempre um processo, uma operação, uma ação. A diversidade é estática, é um estado, é estéril. A multiplicidade é ativa, é um fluxo, é produtiva. A multiplicidade é uma máquina de produzir diferenças.

Diante desses apontamentos, esse estudo apresenta-se um ensaio ao método cartográfico como Suely Rolnik (2006) sugere. A cartografia é produzida por meio de

diversos encontros com o pesquisador e a existência, assim como Pollock pontua como um “processo dinâmico e transformador para interromper a imobilidade da interpretação e exposição baseadas [na relação] autor/objeto” (2004, p.91). Desse modo, se torna relevante atentar-se aos eventos que nos acontecem e produzir com aquilo que, de alguma maneira, nos afeta durante a formação docente, ao espaço de atuação e/ou cotidiano, pois, dessa forma, estamos à espreita de possíveis desvios e encaminhamentos que a pesquisa nos provoca.

Os fragmentos que abordo em relação à oficina que realizo na escola não estão em consonância ou cronologia, pois a pesquisa está em constante movimento, logo, trago esses relatos como exemplos que forçam o pensamento em torno da aprendizagem em relação aos conceitos que opero. A materialidade operada nesse estudo se apresentará por meio das oficinas de fotografia e produções de curtas-metragens. Além das produções audiovisuais realizadas pelos estudantes, busquei promover os encontros com diferentes apostas no espaço educacional, assim como o cineclube, por meio de conversas, inquietações e afetos por parte dos estudantes nesses encontros e a partir das minhas narrativas enquanto professora de Artes que busca trazer a potência das imagens/visualidades nesses encontros. Logo, é o exercício estético que instiga conexões e signos que são possíveis nesses encontros e articulações com a educação.

Na obra *O que é a filosofia?,* Deleuze e Guattari (1992) abordam a filosofia como criação de conceitos filosóficos, a ciência como responsável pela criação de funções e a arte responsável pela criação de afetos e perceptos. Pensar com a arte e através dela, a partir da estética, em Deleuze, é entender que se trata de uma composição que promove sensações e signos. Na perspectiva *deleuziana*, a intercessão na filosofia atua da mesma forma com a arte, que abandona a imagem representativa do pensamento em busca de uma nova imagem. Dessa forma, pontuo que essa imagem se trata do acionar o pensamento, das emissões que os signos despertam e a forma como produzimos com essas aprendizagens que são inventadas. Para Deleuze, a arte sempre ganhou um estatuto privilegiado e tencionar a Arte como potência criadora é compreender os efeitos que são produzidos pela estética. Nesse viés, associo a arte a uma potência ao compreender os efeitos produzidos esteticamente, pois, como Deleuze e Guattari (1992) asseguram, ela é o procedimento por meio do qual o sujeito relaciona-se com a intensidade dos afetos.

> Os problemas estéticos em Deleuze compreendem, sobretudo, o domínio das forças, isto é, o dinamismo das forças subjacentes à representação das formas. Nesse sentido, não se trata, pois, de representar o mundo, de justapor formas, mas sim de

> apresentar os fluxos que agem por trás das coisas, como a força de um grito. Trata-se ainda de rasgar coisas, personagens, para que a brisa do vento, as intensidades, passem através deles (DAMASCENO, 2017, p.139).

A arte não deve estar associada à representação, pois, como Deleuze sugere, ela é uma criação com as composições que são estabelecidas nesse emaranhado de relações e sensações que a arte produz, como um sistema de significação, uma forma de atribuição de sentidos. E essa composição é agenciada através das forças exteriores à própria arte e à estética. Para Deleuze e Parnet (1995, p.171), ao tratar das imagens, a preocupação não está com a pintura ou cinema, que foram temas que os autores abordaram, mas nas relações que são engendradas em duas dimensões: perceptos e afectos. Vale ressaltar que os perceptos não estão ligados às percepções, mas "são pacotes de sensações e relações", assim como "Os afectos não são sentimentos, são devires que transbordam aquele que passa por eles (tornando-se outro)". A filosofia *deleuziana* trata da criação de conceitos, enquanto a arte se apresenta como o efeito dessa criação, no entanto essa criação está ligada ao bloco de sensações, na produção de seres sensíveis, e não aos conceitos que a filosofia inventa. Criar torna-se essencialmente necessário, por isso a arte busca sempre se modificar, inventar e criar.

Nessa reflexão, procurei, portanto, percorrer os meios e as formas como a arte se apresenta como agente no processo de aprendizagem e, consequentemente, como esses encontros com as imagens acionam o pensamento. Como destacou Jacques Rancière, em *A partilha do sensível: estética e política* (2005), as artes são exercícios que intervêm em outras práticas estéticas, criam os modos de ver e as formas pelas quais partilhamos sensações e sentidos. Logo, estas práticas artísticas são maneiras de ser e formas de visibilidade que interferem nos modos de compreensão do mundo, através dos afetos. Assim, os perceptos e afetos oriundos das práticas artísticas apresentam-se como modos de nos relacionarmos com o mundo, como colocado por Cezar Migliorin: "experimentar nos interstícios entre o mundo que existe e a liberdade de criarmos outros" (2015, p.37). Nesse contexto, percebo a arte como afetação e, a partir do pensamento de Deleuze e Guattari (1992), procuro desenvolver uma reflexão acerca das formas como a arte reage ao mundo e na escola, já que esse estudo permeia as produções imagéticas dos estudantes. Para tanto, a arte inventa, provoca diferentes variações, sensações e, por sua vez, cria devir[2]. Assim, essa dissertação procura

[2] Devir pode ser entendido como um encontro, em que cada indivíduo vivencia a experiência de forma única. Logo, é entrar em contato com esta potência e experienciar, transformando-se. Todo devir é um portal que, como sujeitos, precisamos atravessar.

estabelecer conexões em relação com a arte e a produção de aprendizagens e pensamentos, com e através de imagens que são produzidas na escola.

A experimentação artística/estética propicia novos arranjos críticos tanto quanto sensíveis, ficcionais e inventivos. Uma vez que se busca promover uma pesquisa relacionada à experimentação artística, penso a educação e a aprendizagem a partir da ótica de um artista, dessa forma, ligado a sua vivência e processo artístico que adentra a um universo desconhecido que busca novas e diferentes técnicas, formas e seu próprio estilo para "solucionar" sua obra. Criam-se condições para o surgimento de problematizações de novos saberes no campo em educação. Para Deleuze e Guattari (1992), a filosofia é a arte como um campo de experimentação e criação de conceitos. Neste ínterim, busco *artistar* um currículo com a Arte e a criação, como se observa em um currículo inventivo da ordem do acontecimento.

Fonte: Fotografia da oficina, 2019. Acervo pessoal .

Ao adotar o método cartográfico, problematizo sobre experiências e encontros como professora de Artes, em oficinas com estudantes do ensino médio e suas produções visuais, fotográficas e curtas-metragens. Trago para esse estudo a prática estética como possibilidade de criação e invenção no ambiente escolar, apostando na imagem como pensamento. Dessa maneira, organizo a forma da dissertação em três ensaios: Aprendizagem-imagem, Aprendizagem-signos e Aprendizagem-tempo. Para tanto, no primeiro capítulo, Professora de Artes, arte de uma pesquisa-docência, apresento apontamentos teóricos e metodológicos da pesquisa e o trabalho pedagógico desenvolvido em oficina na escola. No segundo capítulo, intitulado Aprendizagem-Imagem, abordo conexões entre imagem e aprendizagem, a partir dos estudos da *Cultura Visual*[3] através de experiências promovidas nesses três anos de oficina pedagógica, assim como analiso alguns curtas-metragens produzidos pelos estudantes

[3] A Cultura Visual é um campo de estudo que engloba um amplo conjunto de meios visuais se aproximando, com uma perspectiva transdisciplinar que convida a pensar como nossa realidade é construída, assim como a cultura, e como somos incorporados e constituídos pelas imagens num processo de aprendizagem.

do ensino médio. Outro aspecto que é relevante nesse capítulo é a busca pelo redimensionamento das produções visuais como reflexões sobre as imagens e os efeitos delas sobre os estudantes. Defendo, assim, que as imagens oferecem uma significativa contribuição de conhecimento dos afetos, na sensibilização e nas sensações do ato de aprender.

No livro *Proust e os signos*, Deleuze (2010) propõe um pensamento em torno do signo e do tempo. Nessa direção, proponho, no capítulo Aprendizagem-signos, lançar problematizações e não estabelecer respostas. O intuito está em compartilhar os signos encontrados na docência mais do que representar os sentidos. Apresentarei alguns acontecimentos que forçam o pensamento na produção de possíveis signos que foram lançados nesses encontros. Para tanto, busco articular a questão da arte como sensação de que os signos são formas de aprendizagens. Nesse sentido, proponho relações de aprendizagens existentes aos signos mundanos, sensíveis, amorosos e principalmente artísticos, a partir das produções visuais realizadas pelos estudantes. Abordo a minha relação enquanto professora de Arte, que é marcada pela filosofia de Deleuze e intenta produzir um trabalho por meio da violência do pensamento, mas que desloca esse pensamento filosófico para o mundo das artes, nas produções visuais que os estudantes criam.

No ensaio de Aprendizagem-Tempo, articulo a questão do tempo à aprendizagem que não está no tempo contabilizado e medido. A proposta é romper com a linearidade e movimentar nas e com as sequências temporais dos acontecimentos, colocar outro tempo na educação para produção de aprendizagem. Contudo, o tempo aión[4] está relacionado a um tempo por meio da intensidade dos encontros com signos e afetos. Dessa forma, entendo e aposto na aprendizagem por meio dos afetos, aqueles que nos permitimos experimentar, não somente pelas minhas experiências, mas afetos colocados por colegas, professores, alunos e aqueles que, de alguma forma, atravessaram e fizeram articular sobre minha formação docente em Artes, afetos que ressoaram e movimentaram a pesquisa e que permitiram articular e traçar diferentes associações com os conceitos, os quais nem sabia que estavam presentes de certa forma nessa escrita. Com isso, aposto em algo que não estava dado ainda no estudo, algo novo não só para articular, mas também para sentir e produzir através da estética.

[4] O tempo Aión expressa a intensidade do tempo da vida humana como Kohan (2004) explicita, é a experiência do que se vive, uma vez que o tempo é diferente a cada instante e diferente para cada um.

Fonte: Diário Visual da autora, 2018. Acervo pessoal.

Professora de Artes, artes de uma pesquisa-docência

Talvez, torne-se interessante começar esse capítulo abordando questões relacionadas à Arte e, por sua vez, ao ensino de Arte, pois entendo a importância em trazer algumas ponderações sobre como o ensino de Artes vem se articulando na educação e a maneira como busco abordar o uso da imagem na escola. A história e o ensino de Arte atrelam-se com a história da humanidade nas relações com os signos visuais; e pode-se notar que têm presença maciça na contemporaneidade. Ernst Gombrich (1993), historiador de arte, afirmou que nada existe realmente a que se possa dar o nome de arte, pois esta definição varia com o tempo e de acordo com a sociedade, e conclui que a arte é um fenômeno cultural. Não há uma definição única sobre o que seja arte, mas infinita pluralidade que busca envolver seu universo, isto é, podemos entender a arte como uma atividade essencialmente humana diante de uma admiração que poderá classificá-la como arte e submetê-la a um juízo de valor. A arte possui a função transcendente. Como ressalta Charles S. Peirce (1975), fundador da semiótica, as artes simbolizam estados de consciência humana, abrangendo, assim, a percepção, emoção e razão.

Por muito tempo, o ensino de Arte era entendido com um caráter instrumental e utilitário, salvo algumas exceções que já abordavam o ensino da Arte como forma de linguagem e conhecimento, como é hoje na escola. Em relação aos estudos e problematizações a respeito do que é arte, entende-se que não é apenas o fazer espontâneo e livre ou, ainda, um exercício de coordenação motora, como era a grande aposta na década de 1980. As décadas dos anos de 1970 e 1980 foram marcadas por um aumento expressivo ao acesso à escola básica no Brasil. Conforme Jacomeli (2007), a Lei 5.692, decretada em 1971, instituiu uma educação de caráter obrigatório e gratuito como reflexo da luta pela expansão da rede pública. Com isso, houve uma forte presença das camadas populares nas escolas. Nesse contexto é que o ensino de Arte foi incluído no currículo escolar, com a titulação de Educação Artística, entendido como atividade educativa, após a luta e insistência de seus defensores, que consideraram isso um avanço tanto para arte quanto para educação. Foi a partir da

década de 80 que as mudanças começaram a ocorrer e muito se avançou na linguagem e ensino de Arte em nosso país. A arte que se quer ensinar na escola está relacionada a uma fonte de produção social e histórica, atrelada ao artístico e estético. Assim, como é elaborado na PCN-Artes de 1998, o aprender arte envolve não apenas a atividade de produções artísticas, mas também a conquista da significação do que os estudantes fazem, através do desenvolvimento e percepção estética.

De maneira geral, destaco que a arte é uma área de conhecimento humano que, por meio do florescimento cultural e patrimônio histórico, busca aliar o pensamento com a sensibilidade. Com isso, adoto uso desse meio cultural que são as imagens como meio intermediador no ensino de Arte. Aliás, se a arte é entendida como linguagem, o que se pretende nas aulas de Arte é possibilitar aos alunos que eles sejam leitores dessas manifestações e também desenvolvam seus próprios percursos de criação e pensamento. Dessa forma, como Vírginia Fontes coloca,

> O pensamento não emerge de si mesmo, não se desdobra unicamente de seu interior, não se multiplica apenas a partir do ato isolado da leitura ou da atividade única da reflexão. Ele exige o olhar para o mundo real nutrindo-se das questões já colocadas por pensadores precedentes, aprender a pensar o mundo que nos cerca para conhecê-lo e explicá-lo. Assim procedendo, abrimos os horizontes a partir dos quais nossas interrogações ganham em amplidão e em significado (2005, p.9).

A partir do que Fontes propõe, a educação é midiatizada pelo mundo que nela se insere, influenciados pela cultura, imagens, linguagens, assim como a Cultura Visual. Essa perspectiva aposta no uso das imagens/visualidades como fonte de problematizações sobre nós mesmos, o mundo e os modos de ver. Além disso, ao adotar esse estudo, associo suas vivências e experiências ao cotidiano dos estudantes. Conhecer o campo histórico-cultural artístico, portanto, possibilita que os estudantes adentrem no universo da arte e aprofundem o olhar sobre si mesmos, além de ampliarem a leitura sensível e crítica ao mundo.

Fonte: Produção artística, 2017, Acervo pessoal.

Parto da premissa de que a experiência educativa é um lugar de encontro que é produzido no coletivo. Por mais que esses encontros sejam organizados/planejados anteriormente pelos docentes, só acontecem diante do coletivo, como esclarece Marilda Oliveira (2012). O intuito com esse estudo é promover possíveis diálogos entre diferentes perspectivas pautadas na filosofia da diferença proposta por Gilles Deleuze, por conseguinte, o entendimento do mundo como múltiplo contrapondo à ideia de unicidade. Assumindo a educação, aprendizagem e docência através da diferença, lançamos convites e promovemos encontros com os outros de forma coletiva, como conjunto de diferentes, como Sílvio Gallo (2012, p.9) aconselha que deve-se "ensinar como quem lança sementes jogadas ao vento" ou, ainda, "colocar sinais para que outros possam orientar-se" (2012, p.3), ou como Sandra Corazza amplia:

> O ensino-pesquisa é assim uma invenção, não uma sistematização do que já foi sistematizado, nem aplicação ou mediação de conhecimentos produzidos em outros domínios. Sua principal contribuição é ser uma sementeira de vivências e sentidos imprevistos, que implode o sistema habitual e consensual da educação. Implosão, que cria condições, tanto para professores quanto para estudantes, de capturar forças dos acontecimentos educacionais [...] (2013, p.99).

Atuo hoje em três escolas da rede privada na cidade do Rio de janeiro. Em uma em especial, promovo oficina de fotografia, cineclube e curtas-metragens com o público do ensino médio. A proposta da oficina permite associações com as imagens não de forma instrumental, mas como potência pedagógica, associando essa potência pedagógica com diferentes expressões artísticas através das imagens ou visualidades. Nesse sentido, o uso da imagem possibilita contribuições, assim como confrontos com os modos de ser e ver, proporcionando problematizações e movimentando olhares por meio da estética. Essas conexões que estabeleço com a arte a partir do estudo da Cultura Visual facultam entendermos e questionarmos as interpretações consolidadas e criarmos outras que possam ser provocadas pelas imagens/visualidades. Dessa forma, essas articulações fazem parte do aprendizado por meio dos afetos e signos que são endereçados aos que estão lançados, aos que podem ser capturados e serem transformados em outras aprendizagens e sentidos.

Este estudo, portanto, busca propor algumas reflexões sobre as experiências promovidas em um projeto pedagógico desenvolvido em oficinas com estudantes do ensino médio. O objetivo da oficina está na criação e invenção de materiais imagéticos com os estudantes, entre fotografias e audiovisuais, além de promover momentos e encontros com as imagens, incitando os estudantes a criarem uma relação com a estética, sensibilidade, assim como outras formas de aprendizagem com e através das

imagens, contanto que os estudantes saibam distinguir, ler e inventar com as visualidades. Desde o ano de 2017, proponho oficinas que têm como materialidade as imagens atreladas ao ensino de arte e os artefatos culturais que os jovens produzem nesse espaço. Não pretendo fazer uma descrição das experiências pedagógicas que propus no espaço escolar, mas lançar alguns encontros como exemplos, associando e percebendo como ocorre o processo de aprendizagem nas aulas de Arte através das produções audiovisuais e fotográficas dos estudantes. O projeto iniciou voltado à fotografia digital, pensado no espaço e ferramentas que poderíamos encontrar e abordar na escola. O projeto pedagógico segue a perspectiva da Cultura Visual e busca propor aos estudantes um olhar mais sensível e questionador.

A proposta inicial da oficina consistia na produção de imagens fotográficas digitais propondo conexões com a arte e o cotidiano dos estudantes. Vale ressaltar que havia a preocupação de que os estudantes se tornassem leitores de imagens, assim como de textos, com isso, enriquecendo suas habilidades de ler imagens de outras formas, além de procurar outras relações e trabalhar suas disposições e sensibilidades em relação à estética e ao conteúdo da linguagem visual. A leitura de imagens tem sido uma potência valorizada no atual contexto, por isso tem, também, merecido destaque nas pesquisas e no ensino de Artes, como salienta Gilciane Dias Costa (2011). Dessa forma, o meu objetivo inicial no projeto pedagógico como professora de Arte era identificar os sentidos atribuídos por estudantes sobre como empregam e compreendem as imagens em seus processos de aprendizagem. Como Lins (2014) argumenta, a Cultura Visual caminha para além de um repertório de imagens. Nesse sentido, destaca-se como conjunto de discursos visuais que constroem posições e práticas sociais. A partir dessas considerações, estabeleço um espaço-tempo de exercício do pensamento com as imagens. Posto isto, problematizo: quais aprendizagens são produzidas por meio do uso e produção de imagens em práticas pedagógicas na escola?

Deleuze (1985) enfatiza que o cinema, antes de ensinar algo específico, ensina a ver. As imagens, por muito tempo, tiveram papéis secundários dentro das práticas escolares, angariando apenas como função a de complementar os textos escritos. Percebo que, ainda hoje, tanto as práticas pedagógicas como os professores buscam fazer uso da imagem dessa maneira, contudo, não exploram a potencialidade dela. Enfim, evidencio que os educadores figuraram a imagem como um complemento do texto e de forma ilustrativa, o que é legítimo. Entretanto, ao não buscarem outros recursos para trabalhar com as imagens na escola, reproduzem praticamente a mesma didática. Nesse sentido, questiono a maneira como são articulados as imagens e os

artefatos midiáticos na escola, como o cinema, que se apresenta apenas como complemento do conteúdo escolar ou como forma de fruição. Porém, a forma como adoto o uso das imagens e como Deleuze propõe o estudo sobre cinema configura-se nas relações entre imagens e os efeitos que estas produzem, aproximando as imagens com as vivências dos alunos e produzindo novas formas de aprendizagens.

Interessa-me, nesse sentido, o que as imagens podem produzir como potencialidade e não instrumentalizá-las como prática pedagógica fechada. Articular a imagem como um conector de mundos, não numa aprendizagem recognitiva, mas inventiva, fazendo uso da arte como "um fenômeno estético e motor da criação do novo na educação" (COSTA, 2011, p.279). Diante da concepção de uma aprendizagem recognitiva intitulada por Vírginia Kastrup (2007), essa aprendizagem trata-se de uma transmissão e consequentemente uma recepção; dito de outra forma, uma aprendizagem caracterizada pela sua utilidade, voltada à solução de problemas e fundada em formas identitárias. Entretanto, ao fazer uso das imagens e visualidades como uma máquina do pensar que produz sentidos de interrogar e problematizar em relação ao que se apresenta, ao tratar sobre arte, a imagem e suas múltiplas aptidões, a partir da perspectiva da Cultura Visual, de acordo com Fernando Hernández (2007, 2009), estamos potencializando o pensamento em torno da imagem, já que as imagens possuem inúmeras alternativas para problematizá-las, não somente a representação. Não obstante, o modo como articulo o processo de aprendizagem nesse estudo adota uma postura atenta ao processo e associada ao caráter inventivo. Por conseguinte, um outro modo de aprender e afetar-se pelas imagens.

Ao fazer uso das fotografias para compor a pesquisa, desde produções autorais à dos estudantes que fazem parte da oficina, busco propor um outro tempo e afetos com as imagens, pois entendo que essas imagens foram produzidas junto com essa pesquisa e ganham inventividade nesse processo. A intenção, ao trazer essas imagens, está em compor o texto e fazer com que de alguma maneira force, questione e problematize sobre elas, como o teórico Fernando Hernández (2013, p.88) sugere: "não falar sobre as imagens, mas a partir delas [e com elas e para além delas]". São imagens que interrogam e podem funcionar como disparadores para operar com os conceitos ou, ainda, são imagens que permitem afetos e signos, articulando o que elas podem despertar. Contudo, tal atividade é o exercício de violentar o pensamento e produzir outras coisas e/ou novas conexões. Nesse sentido, aposto naquilo que pode ser produzido com as imagens, com os afetos, quiçá com os signos que possam surgir no ambiente escolar e proponho uma outra maneira de agir, para além da representação que denuncia o pensamento dogmático e promove outra imagem-pensamento.

O conceito de imagem-pensamento formulado por Deleuze (2010), sendo a imagem a disposição que dá a si mesma, apresenta-se pela potência criadora que se encontrava associada e presa à perspectiva representacional, ao combater a ideia de que o pensamento é uma atividade voluntária. Deleuze sugere, em *Proust e os signos* (2010), que o modo de aspirar encontra-se relacionado a um procedimento inventivo. De tal maneira, propõe uma modificação nos principais modelos de representação, como explicita Valério (2010, p.7):

> a imagem do pensamento significa assim como a imagem dogmática do pensamento, coloca o ensino da filosofia e, em filosofia, a um pensamento da diferença capaz de criar conceitos e novas formas de sentir, ver, ouvir, falar e agir.

Diante do exposto, o ato de pensar não deve estar associado somente à resolução de problemas ou servir de resposta, mas na criação dos próprios problemas. Kastrup (2007) entende que o processo de aprendizagem se dá através de experiências e efeitos do meio social. Além disso, aposta nas problematizações de Deleuze e Guattari (1992), que entendem a aprendizagem como um acoplamento mecânico direto, um agenciamento maquínico, contudo, sem mediação da representação, como Flores (2018, p.166) esclarece:

> O entendimento que o agenciamento se faz no nível coletivo de multiplicidades abre a possibilidade efetiva de pensar uma cognição híbrida de natureza e artifício, de indivíduo e sociedade. As redes informáticas nos fornecem um meio de mudar, fazendo a cognição diferir de si mesma e criar num mesmo movimento, novos territórios existenciais.

Aliás, a cognição deve ser além do reconhecimento, como Kastrup (2007) elucida que a invenção torna-se potência de uma cognição e tem que se diferenciar de si mesma. Vale ressaltar que a cognição é entrelaçada à problematização e que, nesse processo, busca solucionar os problemas. Nesse movimento que venho tecendo nessa pesquisa, as imagens não devem estar associadas à recognição, ligadas ao reconhecimento, pois a ideia é promover a pesquisa como algo do improviso e da invenção.

O que desperta de curioso no espaço escolar são as presenças constantes das novas mídias e tecnologias. As imagens estão presentes cotidianamente na escola e é unânime a presença dos celulares. Com isso, ao invés de proibirmos a utilização dos celulares na escola, como de costume, o objetivo está em possibilitar novas aprendizagens associadas ao cotidiano dos estudantes e as novas mídias. É notável

como os estudantes criam inúmeras imagens, na maioria das vezes sua própria imagem, com a intencionalidade de postar nas redes sociais que utilizam. Dessa forma, o trabalho com as imagens na escola está associado aos que os estudantes produzem no seu dia-a-dia, assim como as imagens produzidas na oficina, possibilitando novas formas de lerem essas imagens.

Fonte: Fotografia dos estudantes do 2º ano do Ensino médio, 2019. Acervo pessoal da autora.

Abordo, nesse momento, algumas experiências que foram produzidas no espaço escolar, para elucidar os conceitos e entender como pode ocorrer o processo de aprendizagem com e através das imagens. Entre inúmeras propostas que foram introduzidas no ambiente escolar, propus com os estudantes uma nova conexão com as imagens que produziam de si mesmo. Trouxe diferentes momentos da história da arte, assim como obras de artistas em diferentes épocas, retratando a sociedade, e o autorretrato, o associando às *selfies* de hoje em dia. Dessa forma, estabelecemos os conceitos de retrato e autorretrato que se tornaram uma constante não só nas pinturas e desenhos na história da humanidade, mas também na fotografia.

Trago um dos encontros em que promovemos o debate sobre identidade e subjetividade e como esses jovens se constituem nos coletivos em que convivem, através de dinâmicas e estratégias trazendo o cotidiano e suas experiências para articular com esses conceitos. Num primeiro momento, pedi que os estudantes abrissem suas galerias dos celulares e contassem rapidamente quantas imagens havia de si, quantas *selfies*, imagens só do rosto, frente ao espelho ou ainda de corpo inteiro, além de questionar quantas imagens criam para postar uma daquelas fotos. As respostas já

davam alguns indícios de como os estudantes se relacionam com as imagens. O interessante é como esse movimento acontece; muitos estudantes colocam que não teriam como contar, pois fazem inúmeras fotos por dia. Outros jovens demonstraram vergonha e timidez ao colocar ao grande grupo essas informações, entretanto a grande maioria colocou que a fotografia se apresenta como algo diário na vida deles. Outra afirmativa que chamou a atenção e que foi colocada por vários desses adolescentes é que eles fazem inúmeras fotos e acabam não postando nenhuma, o que gerou discussão sobre o assunto. Ressaltaram ainda que, hoje em dia, há o surgimento de diversos aplicativos e que a maioria deles funciona com e através das suas imagens, como, por exemplo, *Snapchat, Instagram, Tik tok,* entre outros. Os estudantes descrevem que fotografam não só como forma de registro, mas entendem que são as novas formas de comunicação, e que muitas vezes não enviam aos amigos nada escrito, pois a imagem ou o vídeo já fazem esse papel.

Esse encontro procurou estabelecer relações sobre como os estudantes procuram se representar nas redes sociais em que estão inseridos. Nós nos propusemos a discutir a questão da representação visual, como pensamos e mostramos aos outros, partindo do pressuposto de que preconceitos, estereótipos e estigmas são colocados em jogo nessas formas de representação. A intencionalidade da proposta estava em fazer com que refletissem sobre as imagens que produzem, sobre como se comportam em relação ao descarte quase automático das imagens que fazem, além disso, como se correlacionam com as fotografias que fazem sobre eles; nesse sentido, o que essas imagens traduziam ou o que simbolizavam. Como Alice Fátima Martins (2013, p.228) amplia,

> a autoimagem, em contínua constituição, pelo indivíduo no decurso de sua história, traz suas marcas digitais de vivências, ela também reflete suas interações com o meio, com os outros indivíduos, com vários níveis e formas de pertencimento a diferentes grupos sociais, cujas construções se iniciam desde a mais tenra idade.

Em seguida, propus aos estudantes que se representassem por meio daquilo que gostariam de ser identificados. No entanto, um dos desafios estava em não fotografar o rosto, a digital ou o documento de identidade, dessa forma, fazendo com que explorassem novos e outros referenciais, como Klee (2001) esclarece, tornando visível e não fazendo ou reproduzindo o visível. Diversas propostas fotográficas foram abordadas na escola e, com isso, fomos ampliando o projeto. Nesse sentido, ao projetar encontros em que os estudantes tenham contato com essas formas de Artes, possibilitam-se experiências com outras formas e maneiras de criar e atuar nesses

espaços, permitindo que eles imaginem novas formas, conheçam novas artes, se desloquem para novos espaços, ganhando, assim, outras formas de ver o mundo, representar e expor de diferentes maneiras.

Muitas questões trazidas no trabalho de conclusão de curso na graduação ressoavam; e o cinema era algo que sempre fiz questão de abordar com os estudantes, pois é uma das formas de trabalhar com a imagem em movimento, além de estabelecer uma outra experiência e aprendizagem com a imagem. De tal maneira, a oficina na escola novamente ganhou uma nova direção e estratégia, na qual busquei estabelecer novas formas com as imagens, agora em movimento. Num primeiro momento, tentei trazer uma das técnicas da animação, o *stopmotion*[5], que consiste em fotografias sequenciais com pequenas alterações que dão a ideia de movimento. Nessa direção, trouxe os efeitos especiais do mágico e ilusionista Georges Mélies e como ocorreu a introdução desses efeitos no cinema. Essa técnica, *stopmotion*, foi algo de que os estudantes gostaram, lançando-se em diferentes recursos para criação e exploração da técnica. Com a ajuda de aplicativos que reproduzem automaticamente essas imagens e dão movimento a elas, produziram diversas animações com massinhas de modelar, brinquedos, objetos encontrados em seus estojos e mochilas, além de criarem diversas cenas com seus colegas projetando uma narrativa.

Recordo sobre algumas preocupações ainda da graduação e venho buscando modificá-las e inseri-las nas minhas aulas. No processo seletivo para o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGE), ao expor minhas intenções com o projeto de pesquisa, algo que sempre foi importante e defendido por mim foi a forma e o uso da imagem. A pesquisa se modificou de diversas maneiras, mas não a forma como penso e venho articulando a imagem como pensamento. A ideia central do projeto dissertativo estava em propor que as imagens saíssem do seu estado tido como natural, ligado à ilustração, e ganhassem novas leituras, potências, no aprendizado que não trouxesse somente significações, mas invenção. A partir das perspectivas teóricas sobre arte-educação, busquei deixar clara a forma como faria uso das imagens, que se tornam tão importantes quanto o texto.

Ao propor as imagens como mote que incita aprendizagens, não existe a intenção de instrumentalizá-las de forma prescritiva, mas tomando-as como obra aberta

[5] Se traduzirmos *stopmotion*, significa movimento parado, que é basicamente do que se trata essa técnica utilizada pelo cinema, principalmente filmes de animação. Utiliza a disposição sequencial das fotografias de um mesmo objeto inanimado para produzir a ideia de movimento. Estas fotografias são chamadas de quadros. Normalmente, são tiradas de um mesmo ponto com o objeto sofrendo pequenas mudanças.

ao âmbito de diálogo transversal, inter/transdisciplinar, concedendo espaço às potências que possam emergir. Da mesma forma, proponho distintas conexões, sem buscar traduzir o que é essencialmente percepção visual/sensorial/emocional e que, obviamente, requer outro tipo de relação, outros códigos, outras lógicas, pois, sempre que escrevemos sobre as imagens/visualidades, estamos nas fronteiras, nas proximidades, possivelmente na elaboração de um tecido provocativo que as complementa e as (des)dobra, por vezes captura aquilo que se constrói na relação entre quem vê. Nesse sentido, a arte pode fazer uso da imagem para comover, emocionar, conscientizar e, através desses encontros que nos afetam, expressamos nossos sentimentos, pensamentos e observações no exercício com a Arte, no caso a produção de imagens.

A aprendizagem está no centro das discussões atuais sobre educação. Ao propor a imagem como conector de mundos e alteridades, cabe intencionar como são estabelecidos o ensino-aprendizagem na educação e o impacto do uso que fazem da imagem, muitas vezes como algo voltado à representação, como ilustração em relação à alfabetização, o que é legítimo e pode se tornar positivo em muitos campos, mas, ao constranger o espaço estético em que a imagem é usada como recognição, ou seja, identidade, semelhança e igualdade, perde-se a potencialidade de problematizações sobre as mesmas. Ao adentrarmos o espaço educacional, saliento que uma das grandes problemáticas que ressoam é que a educação continua a articular seus espaços a partir da concepção de ensino e conhecimento em termos de identidade. Por conseguinte, permanecem perpetuando narrativas dominantes e excludentes. Nessa direção, me posiciono com e a partir da diferença para produzir outros meios que ofereçam subsídios para criticar e propor mudanças que auxiliem na compreensão de aspectos sociais e apostem em outras e novas direções. Gert Biesta (2013), filósofo da educação, ao criticar a centralidade da aprendizagem e questionar conhecimentos e atitudes nessa perspectiva, negocia novas possibilidades perante os desafios contemporâneos e entende a necessidade de reinventar a linguagem da educação. O autor afirma que as atuais discussões sobre educação são voltadas ao aprender e que não se discute tanto sobre a educação. Ele propõe que linguagem da educação tem se deslocado para linguagem da aprendizagem e reforça que algo se perdeu neste movimento: “ensinar foi redefinido como apoiar ou facilitar a aprendizagem” (BIESTA, 2013, p.32). Nessa direção, o teórico estimula problematizarmos a linguagem educacional dominante em razão da centralidade da aprendizagem.

Fonte: Ligação, 2017. Autora: Camila Zhao - Projeto fotográfico. Acervo pessoal da autora.

Nesse movimento em que aposto na pesquisa e, por conseguinte, nas oficinas, cabe o entendimento de como a educação se articula no campo em relação ao uso da imagem como forma de representação ou ilustração, muitas vezes associadas à descrição, pois percebe-se como a imagem não é afetada pelo conhecido, pela recognição, mas na forma de conhecimento e relações. Dessa forma, reconhecimento não significa atenuar sobre a educação ou que seja violenta ou imposta, mas entender que, "[...] como educadores, estamos sempre interferindo nas vidas de nossos estudantes, e que essa interferência pode ter um impacto profundo, transformador e até perturbador sobre nossos estudantes" (BIESTA, 2013, p.50). Com isso, a perspectiva da Cultura Visual contribui para que os sujeitos questionem as representações sobre si mesmos e sobre o mundo. É por meio do contato com as imagens/visualidades que elas nos facultam o posicionamento político e epistemológico de artefatos culturais.

Neste ínterim, o campo conceitual da Cultura Visual empenha-se na problematização dos modos de ver, abrangendo suas percepções e afetos, alavancando a importância da arte no cenário educacional contemporâneo, como aponta Belidson Dias (2011, p.39): "os percursos curriculares a partir de perspectivas inclusivas nas quais diferentes formas de produção da Cultura Visual possam ser estudadas e entendidas de um modo relacional e contextual e menos hierárquicas". Dessa forma, olho para o material produzido na escola e busco conexões com a Cultura Visual no currículo/ensino, a fim de desafiar noções formalistas e propor experiências com o cotidiano, como, por exemplo, as imagens que os estudantes produzem, imagens que circulam nas redes sociais e/ou a uma cena de filme, desenho, reportagem e/ou série que assistiram.

A pesquisa é uma composição feita sob diferentes recortes, experiências, colagens que são produzidas por meio de leituras e possíveis signos que ressoam a partir desses encontros. Esta dissertação propôs e experimentou assumir os encontros de uma formação docente, permeada por imagens e pelas experiências promovidas por esses disparadores, encontros esses produzidos pelos afetos, disparados por relatos, produções audiovisuais, imagens e fotografias que acionaram meu pensamento. Experiências que conversam entre imagens e narrativas que construíram esse texto. Projeto a pesquisa como uma ligação das experiências no percurso docente e do cotidiano, um campo, como esclarece Ranniery (2018), de montagem e desmontagem que constitui o outro, assim como o cinema. Propor um estudo que busque entender a educação a partir de variadas fontes, como a filosofia, para articular também a arte, trata da tentativa de movimentar criações em meio a um ensaio de cartografia. Embora, durante o processo de pesquisa não tenha tido a preocupação com os caminhos e

metodologias que foram abordados no estudo, percebo como esses rumos foram importantes e, de tal modo, busco trazer esses percursos. Com isso, proponho uma pesquisa de experimentação no campo da educação pautada na perspectiva da arte. O processo metodológico é de alquimia, assim como de bricolagem, pois não podemos trabalhar mais apenas com um método único, como Corazza (2002) sugere.

Quando nos lançamos ao método cartográfico entrelaçado na filosofia da diferença, operamos com formas de criação/invenção de uma pesquisa que se estabelece nas multiplicidades que faz gerar outras multiplicidades, como ressaltam Oliveira e Paraíso (2012). Dessa forma, associo a cartografia com as obras do artista alemão Jackson Pollock (1912-1956), do expressionismo alemão, com suas linhas gestuais atravessadas por manchas de tintas que não são como linhas retas que vão do início ao fim ou que sabemos de antemão aonde vão dar. São entradas e saídas múltiplas, podendo remeter a quaisquer outros pontos. O que se torna interessante na pesquisa são esses hiatos, intervalos, o entre. Portanto, ao explorar a cartografia entende-se que é a composição e construção de linhas,

> Cartografar é também uma operação de traçar linhas de fuga nos territórios, às vezes tão cinzentos, da educação; bailar por entre territórios; abrir-se; engajar-se; indicar vazamentos diante das forças que tentam direcionar os acontecimentos; enfim, fabular, criar, pintar outros mundos para a educação (OLIVEIRA; PARAÍSO, 2012, p.167).

Nesse sentido, o que vai passar nesse emaranhado e se tornará potente na pesquisa é a relação entre o que captura e propaga outros possíveis que demandam forças de criação e invenção. Dessa forma, nos lançamos na pesquisa a partir da perspectiva da diferença, como explicita Vasconcellos:

> Digo que a filosofia da diferença deleuziana é uma ontologia do múltiplo, um pensamento da diferença. As articulações da filosofia em Deleuze com outros saberes e outros modos de pensamento, como a arte e a ciência, não se fazem a partir de casos, mas de encontros. O pensamento se faz de encontros com o que está fora dele: é o 'de-fora' do pensamento que o faz ser (2006, p.51).

Nesse sentido, o trabalho com o método cartográfico nos propõe outra maneira de pesquisar, solicitando um olhar para as experiências e/ou acontecimentos, o que se passa nos interstícios das relações que se constituem na pesquisa, entendendo-os como potências formadoras de possíveis realidades. Trata-se, portanto, de uma

perspectiva metodológica que não será aplicada, mas experimentada. Dessa forma, abordo esse método inventivo, que consiste na prática singular da pesquisa com ênfase no processo e que não tem objetivo a priori, pois entendemos que a cartografia não tem uma única forma de utilização, nem mesmo busca estabelecer caminhos lineares, já que cada pesquisador buscará seu próprio caminho, conforme estabelece relações, trazendo estes múltiplos campos atravessados em seu trabalho. Ao pesquisarmos algo também inventamos, assim como os caminhos para essa investigação.

A cartografia dá a liberdade de criar e movimentar a pesquisa. Nesse sentido, aposto nesse método a postura de "artistagem", conceito criado por Sandra Corazza (2013), que consiste na experimentação, na quebra da nossa zona de conforto direcionada como descrições de estudos e fórmulas de obter resultados. Esse conceito assume uma produção autoral, única, próxima dos trabalhos dos artistas, uma abordagem metodológica de alquimia em que permiti a pluralidade da investigação que nos atravessa enquanto pesquisadores. É como a técnica artística *assemblagem,* que significa montagem, que é produzida na união de diversos materiais. Com isso, o artista consegue ultrapassar as limitações da superfície. Um trabalho de composição no qual o pesquisador, assim como o artista, tende a unir, mesclar, somar os mais diversos materiais, expressando suas ideias e imaginário. É um campo de criação de problemas e métodos como algo que nos ajuda a compor, permite possíveis caminhos, mas não amarra o modo de segui-los, é da ordem da invenção, das multiplicidades, ou seja, não é só aquilo que buscamos, mas o que é atravessado.

> [...] entre os desafios que, no presente são lançados, o mais urgente parece ser uma artistagem de criação e inovação. Penso que é por meio da pesquisa-docência, artistadora de variações múltiplas, que a educação pode produzir ondas, e espirais, expor linhas de vida e devires reais, promover fugas ativas e desterritorializações afirmativas. A educação feita por aqueles que nos antecederam, em outros tempos, e espaços, constitui a efetiva e necessária condição para elaborar nossa própria docência-pesquisa, e, ao mesmo tempo, o privilegiado campo de experimentação, para que possamos exercitar outras possibilidades educacionais (CORAZZA, 2013, p.100).

Afinal, é difícil lidar com o inesperado, com as imprevisibilidades. A cartografia "implica alguma coisa que violenta o pensamento, que o tira de seu natural estupor, de suas possibilidades apenas abstratas" (DELEUZE, 2010, p.56). Mas é justamente com incômodos e dificuldades que pretendo lidar ao mobilizar o que as relações estabelecidas vêm produzindo nos modos como estou pensando e fazendo a pesquisa. Dessa forma, é preciso que algo nos incomode a ponto de sentirmos nossas ações

violentadas, como propõe Deleuze, por isso acionando a todo o tempo repercutir outros modos de fazer pesquisa. Para Deleuze (2010), osso pensamento[6] não é natural e, para que possamos sair da letargia, criar e resolver problemas, necessitamos sermos violentados por diferentes disparadores e/ou signos para produzir o pensamento.

Ao pensar nas relações e movimentos que tenho permitido desenvolver na pesquisa, surge a frase de André Bazin (1991): “o enquadramento que enquadra e o enquadramento que esconde”. Essa frase tem ressoado muito do que a pesquisa promove e repercute em nós docentes-pesquisadores. Ao propor, nas aulas, a fotografia como forma de invenção e, com isso, relacionar um dos pontos básicos e fundamentais ao fotografar, que é o enquadramento, assumo que a pesquisa nada mais é do que isso. E escondermos o que está fora não nos permite inventarmos. O enquadramento, quadro e plano são termos utilizados de distintas formas nas produções audiovisuais, como no cinema. Para Deleuze (1985), o enquadramento se apresenta como um sistema fechado, pois enquadrar nada mais é que limitar. Assinalo que a imagem não é somente visível, mas também legível, logo é necessário fazer uso da imagem e que leiamos as imagens buscando retirar tudo que nela está presente, pois esses elementos se impõem como dados e informações.

Fonte: A janela, 2017. Autora: Luma Estrela – Projeto Fotográfico. Acervo pessoal da autora.

[6] Como exposto anteriormente, para que possamos criar o pensamento, devemos violentá-lo, já que não é natural. Pretendo retomar novamente essa discussão no capítulo Aprendizagem-Signos.

Deleuze (1985), comentando a obra de André Bazin, pontua que o fotógrafo, ao mirar com sua câmera, registra o momento e o eterniza em uma moldura. Esse enquadrar no cinema não está no espectador nem mesmo nos personagens (atores) da cena, mas é do câmera. É através da câmera que as disposições e escolhas enfocam, assim como as pesquisas em que percorremos certos caminhos e criamos recortes. Mas a pesquisa solicita que enquadremos. Nesse sentido, gosto de pensar esse enquadramento como uma janela que se fecha para focar o que temos interesse em trazer à tona, mas, ao abrirmos essa janela, que isso possa ser atravessado por outros quadros, novas conexões, invenções e possibilidades de pesquisa. Como Costa (2002) aborda, ao estarmos inseridos nas nossas pesquisas, nos deparamos com diferentes direções, referências e, consequentemente, com diversas perspectivas, assim como Larrosa (2014, p.44) aponta: “O cinema (como a pesquisa) é questão de enquadrar, de decidir, o que se mostra e o que não se mostra”. Dessa forma, cabe selecionarmos o que mais valia naquele momento. Ressalto, ainda, que toda investigação está atrelada ao olhar de alguém, interpretação de quem vê e narra.

Durante esse tempo que pesquisei, fui fazendo registros fotográficos e escritos de situações em diferentes contextos que chamaram a atenção, à espreita dos possíveis encontros, afetos, signos e acontecimentos que pudessem surgir e constituir essa pesquisa. De tal maneira, adotei o exercício da postura atencional de Vírginia Kastrup (2009), para produzir e potencializar os dados que capturava. Os signos estão em constante devir em relações de afeto. Com isso, esses registros escritos e fotográficos que compõem a dissertação interpelam esses acontecimentos e se fazem presentes como dados da pesquisa. Esses dados que menciono não são apenas coletas de informações, mas produções que foram realizadas desde o início da pesquisa com diário de campo, imagens, fragmentos que, de alguma forma, violentaram o pensamento em relação ao estudo.

O diário que apresento como material da pesquisa, pontuo que se apresentou como uma potencialidade desses encontros promovidos na escola. No começo, o diário se tornou um espaço-tempo de anotações que forçava meu pensamento em relação aos encontros que se estabeleciam e com o objetivo de pontuar acontecimentos que engendravam novas conexões. O intuito com esse exercício não era narrar ou trazer momentos da e na escola, em sala de aula como professora de Arte, mas nos lançar nos encontros que foram produzidos no coletivo, relacionar as aprendizagens que foram constituídas e lançar algumas problematizações que foram importantes nesses encontros em que a educação se faz presente. Para tanto, busquei estabelecer apostas com a filosofia da diferença com o grupo de pesquisa do qual faço parte, BAFO (Bando

de estudos e pesquisas em currículo, ética e diferença), que, orientado pelo Prof. Dr. Thiago Ranniery, vem propondo articulações com currículo, docência e linguagem nessa perspectiva.

Nesse viés, entendo que a pesquisa nada mais é que a experimentação produzida a partir de interferências e relações. É o esforço de trazer vários elementos para produzir outras relações e outros movimentos. Com isso, reconfiguram-se os modos de fazer pesquisa, trazendo os "bastidores" desse processo, como sugerem Miller e Macedo: "Experiências e estilos que se enredam, justapõem, friccionam em um texto que, em vez de esconder seu movimento de escrita, quer tirar da diferença sua potência" (2018, p.949). Jeanne Favret-Saada aponta que o afeto no campo da antropologia é ignorado ou negado à experiência humana. Quando o trazem para discussão, está ligado a uma construção cultural. A autora salienta: "E parece-me urgente, reabilitar a velha 'sensibilidade', visto que estamos mais bem equipados para abordá-la do que os filósofos do século XVII" (2005, p.155). Talvez por estar inserida no campo, se torne uma pesquisa constante em que sou afetada. Dessa forma, estabeleço através dos encontros e afetos a potência dessas relações para compor a maquinaria da pesquisa em outras coisas.

Ao buscar contar esses acontecimentos e experiências promovidas em espaços educativos, tanto os que busquei promover quanto os que presenciei, senti que são formas de produzir um trabalho cartográfico, pois não são constituídos de antemão, fixos, mas algo que é produzido. Entende-se que, ao pesquisar a aprendizagem e tratar sobre ela, visa-se a encontrar soluções e resultados às questões educacionais e curriculares. O processo investigativo, como Costa (2011) analisa, arrisca-se por caminhos incertos, sendo que suas motivações não partem por explicações ou um produto, mas nos modos de experimentação e criação, que fogem da prescrição, apontam alguns caminhos, ressoam perguntas, convidam à criação de práticas diferenciadas na pesquisa. Por outro lado, também é biográfico, pois são relatos pessoais, a forma de enxergar aquela situação e depositar nessa escrita um pouco de mim, os signos que capturei e os afetos que permiti ressoar e que descrevo na dissertação. Como Marilda Oliveira (2014, p.121) sugere,

> utilizar-se da memória é fazer uso deste exercício de voltar, buscar aquilo que nos afeta, que nos deixou marcas, adentrar, arriscar e lembrar fatos e passagens que nem sempre trazem satisfação.

Esse revisitar da memória ou também do diário de campo em que lanço fragmentos e relatos e que, aos poucos, insiro na pesquisa é, de certa forma, explorar outras formas de ser e estar, como Marilda Oliveira sugere:

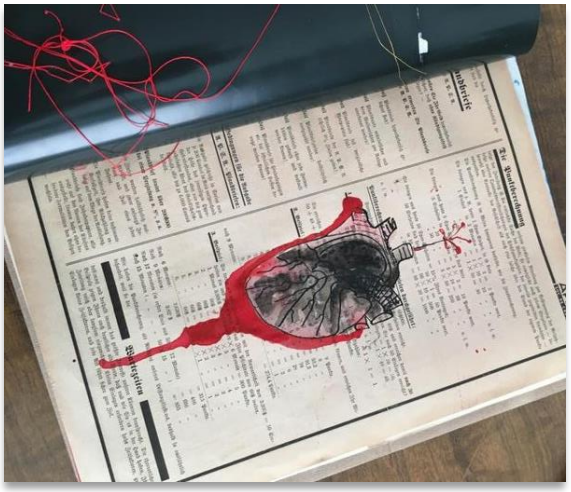
> Sobre a perspectiva da narrativa enquanto conceito, poderíamos dizer que a narrativa designa a qualidade estruturada da experiência vista como relato. Mas se quiséssemos pensar a narrativa enquanto pesquisa, poderíamos dizer que é a capacidade de organizar a experiência como pautas de discussão ou como focos de investigação, como forma de construir sentido por meio da descrição e análise dos dados (2011, p.179).

Os encontros com as imagens são aberturas e potencialidades que trago para articular com diferentes relações e conceitos que operam esta pesquisa. É desmontar com a ideia de origem, com isso, propor o entre, o que não está lá de antemão, o que ainda não existe. Como proposto por Deleuze (2010), nosso pensamento não é natural, precisamos forçar, criar ligações e agenciamentos. Vale ressaltar que é uma investigação da minha própria experiência educativa, sobre minha atuação no espaço educativo, mas também com essa pesquisa. É assumir o que se estranhou, capturou, aquilo que, de certa forma, me tocou e as reverberações que passei a produzir a partir desses encontros, com os atravessamentos que me impeliram e problematizaram através dessas práticas educativas, assim como estas relações e indagações que tenho proposto articular em relação à potência inventiva, para problematizar sobre a docência, educação, currículo e aprendizagem. Diante disso, trago o meu diário de campo, assim como as imagens como tensores na pesquisa, que são uma rememoração do processo. Enquanto educadora e pesquisadora, torna-se, ainda, a maneira singular de experienciar a docência e a pesquisa.

Tentei produzir diários também com os estudantes para que servissem de materiais para a pesquisa, mas não houve muita aceitação por parte deles. O diário que propus a uma turma do ensino médio não se resumia em descrever seu dia ou falar sobre nossas aulas, pelo contrário, deveria abordar alguma coisa que chamou a atenção deles, algo que os afetou, que gostavam. O diário serviria como um momento para desenhar, pintar, escrever aquilo que estavam sentindo. Mas poucos estudantes adotaram a ideia e buscaram criar esse diário visual. O conceito de diário visual desenvolvido por Marilda Oliveira de Oliveira (2013) é uma ampliação dos registros textuais cujas imagens podem se sobrepor e ganhar novas formas. O intuito não é descrever o que foi feito, mas sim as ligações produzidas nesses encontros com o

espaço pedagógico. Além disso, esse diário sai de um estado comum, como um bloco de anotações, um caderno, e pode ganhar diferentes formatos, assim como a pesquisa.

A turma produziu um diário coletivo em um livro antigo em que criou uma capa com diversas imagens, entre elas suas próprias fotografias, adesivos e seus nomes anotados ou bordados na capa. Em todas as nossas aulas, esse diário era passado para os alunos e eles produziam algo, como desenhos, letras de músicas, algum conceito, técnica ou palavras que chamaram suas atenções nas aulas. Uma produção no coletivo que instigava os jovens a quererem saber e ver o que estava sendo produzido pelos demais colegas. Associo esse exercício desenvolvido com a turma com uma escrita-artista, como proposta por Corazza (2006), que incorpora a escrita à Arte. Nesse exercício de *artistrar* em meio à escrita, também fui movimentada e, nesses anos, produzi diários visuais com essa mesma postura, contudo trago fragmentos visuais e escritos daquilo que me tocou e afetou a ponto de movimentar meu pensamento nesses encontros.



Fonte: Diário visual da turma. Acervo pessoal.

Como Khouri (2009, p.157) propõe, “Há sempre uma nova significação da informação trazida, que é presencialmente articulada, produzida e renovada, seja ela advinda de uma experiência nova ou de outra já vivida”. Os relatos – ou narrativas que abordamos para articular com os conceitos – partem das memórias que podem estar associadas às lembranças e também, porque não, a narrativas criadas e (re)inventadas. São resgates que estão presentes nas imagens que se inserem no texto, em produções artísticas, no diário de pesquisa ou nas produções fotográficas realizadas pelos estudantes. Nesse sentido, aspiro o que pode ser produzido com essa materialidade e com esses encontros para produzir pesquisa. Diferentemente dos encontros que se apresentam em forma de convite, os acontecimentos rompem com forças, determinadas estruturas e produzem novas conexões. Dessa maneira, como explicita Paraíso e Ranniery (2012, p.173), “A cartografia não parte do nada, mas de algo preexistente –

sobretudo de paixões, dos encontros, do amor pelo que se toca e pelo que se vê". Nesse sentido, a pesquisa não pode ser uma fabulação e/ou criação de outras formas de inventar a educação?

A pesquisa articula-se com o processo contínuo de aprendizagem que pode provocar outras formas de estar docente. Assim, a educação, enquanto invenção que possa possibilitar afetos diversificados, apropria-se de outros espaços e de experiências que rompam, afetem, produzam novas conexões e encontros. Neste ínterim, desenvolvo uma pesquisa relacionada às produções dos e com os estudantes, a partir de imagens ou visualidades que possam contribuir e confrontar diferentes modos de ser, proporcionando problematizações, movimentando alguns olhares e pensando as produções desses encontros e aprendizagens. Karen Barad (2017) apresenta a discussão de como somos acostumados a trazer a voz do outro, pois nos acalma. Ignoramos outras forças, efeitos, relações que são produzidas em diferentes contextos como na escola. Para a autora, é fazer pesquisa sem procurar algo, isto é, entendendo que somos levados, atravessados, submetidos nesse emaranhado de relações. Escrevo não só a partir das memórias e situações do meu contexto como docente que chamaram a atenção, mas lanço aos signos que de alguma forma afetaram esse momento de escrita, que de alguma forma movimentaram e violentaram para perceber sobre as problematizações que pretendo articular. A propósito, a partir de uma memória involuntária e não como um resgate, dessa forma, potencializo o que até então já estava naturalizado.

A memória involuntária conta um pouco das lembranças dos encontros do que aprendemos atribuindo sentidos aos signos e difere da aprendizagem acumulativa e recognitiva, como sugere Neuscharank (2015). É uma memória (re)visitada e (re)inventada. Por isso, o aprendizado não é somente da ordem da memória, mas também do tempo e signo. É propor relações existentes para ativar outras formas e conceitos; de certa forma, experimentar o que podemos produzir com o que temos na pesquisa. Do mesmo modo, a escola, o currículo e a docência podem ser esse encontro em que sejam estabelecidas relações singulares e potentes associadas à aprendizagem. Podemos, assim, projetar nas/com as escolas outros encontros, aprendizagens e tempos. Faz-se necessário problematizar o que nos é dado para produzir movimentos a outros fluxos de forças, que nos impulsionem a engendrar diferentes relações, uma vez que abordo para este estudo as imagens como disparadores de encontros, como potência para tencionar a visualidade, educação e aprendizagem.

A memória que ficciono a partir da postura sugerida por Ranniery (2018) propõe não o que está associado aos escritos no diário, mas o que pode ser inventado a partir dessa memória, associado, ainda, às articulações e desdobramentos através das experiências e ligado aos conceitos-chave dessa pesquisa. Foram esses (re)encontros com esses fragmentos de escritas ou acontecimentos que me movimentaram e, de certa forma, me inquietaram. Com isso, percebo o tom de ficção. Através dos encontros com as imagens que são produzidas no coletivo, essas imagens se abrem para compor novos modos de existir, de (re)inventar. Dessa forma, permite-se criar aprendizagens e construir imagens. As narrativas e experiências em encontros, ora como docente, ora como discente, têm o intuito de provocar questionamentos sobre Arte e sua respectiva inclusão como linguagem na educação. Assim, as imagens produzidas por mim e pelos estudantes estão inseridas no texto de modo a construir a narrativa, como Elaine Schmidlin (2019, p.24) expõe em sua tese: “ora abrem ou fecham a escritura, ora se inserem no corpo do texto e se misturam aos meus encontros com a arte e o ensino”. Faço uso de suas palavras para propor um novo formato, de tal maneira, que as imagens tornem-se uma potência em meio à escrita, que afete, ganhe novas problematizações e, assim, protagonismo.

É nesse movimento que a aprendizagem pode ser potencializada entre conexões, afetos e signos que “tornam indistintos os materiais dos quais uma pesquisa se utiliza do efeito que podem gerar”, como Ranniery esclarece (2018, p.11). Opero com o campo da educação como invenção de problemas, com a imagem que é pensada como materialidade, que as imagens são uma forma de pensar, ideia trazida ainda no Renascimento como forma de um aprendizado temporal. Como tornar visível esse pensamento? Como tornar enunciáveis essas conexões e signos? Como tornar possível o que se move aos endereçamentos que são facultados pela experimentação estética que não é predeterminada? Como a área da educação vem se articulando em relação às imagens que são produzidas nas salas de aulas? Como relacionar a produção dos currículos e saberes da educação, a partir e com as imagens? Tais questões são discussões de uma produção e olhar acerca do ensino e aprendizagem a partir da imagem. São essas questões que impulsionam esta escrita e articulam-se como linhas criadoras, multiplicidades de forças as quais atravessam, afetam e constituem diferentes relações no coletivo, seja na sala de aula, escola ou no currículo.

Fonte: Elos, 2017. Autora: Juliana Motta. Acervo pessoal da autora.

Diante dessas questões de como traduzir e tornar visível o movimento da pesquisa associada ao tempo e acontecimento, a materialidade operada nessa pesquisa se apresentará através dos meus relatos como professora de Arte que trabalha por meio de oficinas de fotografia e de produção de curtas-metragens, além da relação entre narrativas audiovisuais articuladas nos encontros facultados no espaço escolar por meio de conversas, inquietações e afetos que são produzidos nesses espaços-tempos. São modos de experimentação dos saberes e formas que atravessam e produzem as práticas de fazer pesquisa. Aprender e produzir a partir das interrogações, problematizações, afetos, com o que é novo, desconhecido e o que já implicava na pesquisa. Dessa maneira, anuncio que novas formas para intentar o problema podem ser inventadas.

Aprendizagem-Imagens

Ressalto que as imagens sempre estiveram presentes na vida e na história humanas. Desde o início da civilização, a imagem tem um papel importante no desenvolvimento humano. Antes mesmo do desenvolvimento da fala, os seres humanos faziam uso das imagens como forma de comunicação. Como evidencia Ricardo Campos (2013, p.49), “Parece ser uma ideia assaz difundida a de que a imagem e a visão constituem, no presente, alicerces vitais para a forma como comunicamos, construindo sentidos e representamos o que nos rodeia”. Para o autor, olhar as visualidades é apreender com as imagens enquanto construções sociais, históricas e humanas. Com o passar do tempo e os avanços tecnológicos, presencio a importância da imagem nos debates contemporâneos, principalmente no contexto escolar.

A escola é um ambiente de pluralidade. Quando tratamos sobre educação, se torna importante olharmos e relacionarmos o ensino de Arte com temas contemporâneos, como mídias, tecnologias, cotidianos, entre outros. O cenário educacional é um espaço de conhecimento e saber e, além disso, produz relações. Contudo, tem a responsabilidade pedagógica na formação de representações, subjetividades e referências de crianças e jovens. Entretanto, também compreendo que existe produção de conhecimento e informações em diferentes

Fonte: Olhar, 2019. Autora: Maria Fernanda Cardoso. Acervo pessoal.

espaços que não compõem a escola e que podemos produzir outras formas de aprendizagens fora dela. Com isso, faço uso desses espaços de saberes para servir como meio para trabalhar com diferentes temáticas aproximando-as com o ensino de Artes Visuais, como explica Susana Rangel Cunha:

> Entendo que o ensino de arte hoje deveria ter, como uma das principais preocupações, a discussão sobre os efeitos das imagens, a constituição da visualidade e o poder das imagens em produzir verdade. Isso não significa abandonar nas salas de aula o conhecimento sobre a Arte, as mediações objetivando buscar as expressões singulares dos estudantes, as experimentações com diferentes suportes e materiais, a produção de linguagens, entre outras possibilidades do trabalho pedagógico em arte, mas significa acréscimos ao ensino de arte que mais se preocupou com os "objetos" de conhecimento do que como esses conhecimentos produzem sujeitos na educação (2012, p.104).

Para problematizar e, de certa forma, analisar as imagens, cabe a nós, como docentes e pesquisadores, agenciar essas experiências visuais, compreendendo as imagens produzidas não somente como artefatos culturais que nos interpelam e formam, mas como a maneira como nos relacionamos e interpretamos e olhamos essas produções e experiências, ao tencionar a imagem para que possamos estabelecer diferentes conexões, assim como ela pode ser vista e tratada como espaço possível de experiências múltiplas, complexas ou até mesmo contraditórias, no ensino de Arte, como é enfatizado por Martins (2008), uma vez que apostamos na imagem como invenção que produz aprendizagens. De tal maneira, é inventar e experimentar o apelo visual. São a partir das multiplicidades de sentidos que a imagem evoca que pode produzir formas de aprendizagens. De tal forma, ao expor a imagem e suas múltiplas faculdades a partir dos estudos da Cultura Visual, estamos potencializando o entorno da imagem, da ordem da invenção e não da representação. Contudo, percebo como a representação é algo constante, na educação de modo geral, que conduz à aprendizagem pela reprodução e pelo reconhecimento. Entendo que, no campo educacional, em muitos segmentos, a representação seja algo que se torna necessário, mas instrumentalizar a imagem é bloquear sua potencialidade. Em suma, propõe-se além do que aquela imagem representa em seu contexto e outras formas de movimento e tencionamentos.

Nesse capítulo, compartilho experiências, vivências, imagens, repertórios e questionamentos que tive com a oficina pedagógica de criações imagéticas nos últimos três anos, para refletir sobre como pode ser produzida a aprendizagem com e por meio das imagens. Concordo com William John Thomas Mitchell (2005, p.25) ao argumentar

que o estudo da Cultura Visual é “um campo expandido das práticas e imagens visuais”, assim como o fato de que ela “promove o questionamento de assuntos dormentes e visualiza a educação que geralmente nunca entram em foco” (DIAS, 2009, p.30). Nesse primeiro momento, seria interessante evidenciar que a imagem não é um artefato puramente visual, icônico, nem um fenômeno físico, mas, como sugere Dussel (2012), é a prática social material que produz uma determinada imagem. Nessa direção, podemos pontuar que as imagens envolvem criadores, receptores, produtores, consumidores e lançam uma série de conhecimentos e disposições que excedem em muito a imagem em questão. As imagens não devem ser utilizadas apenas como um recurso para ensinar o mesmo de sempre, mas devem ser consideradas como um objeto e uma condição de nossa existência, como artefatos que violentam a maneira de pensar, que evocam novos sentidos e proporcionam outras e novas conexões, como sugerem Raimundo Martins e Irene Tourinho (2010, p.54):

> [...] uma prática que se aprende de muitas maneiras, a partir de muitas fontes. Ao naturalizar certas ideias e valores, nossa história/trajetória cultural vai configurando, gradativamente, nosso modo de ver o mundo, ou seja, predispondo a vê-lo de determinadas maneiras. Mas o ato de ver não acontece num vazio cultural; ao contrário, sempre acontece em contexto, e o contexto orienta, influencia e/ou transforma o que vemos. Por esta razão, ver é – deve ser – um processo ativo e criativo.

Os encontros com as imagens são experiências, assim como formas de aprendizagem e conhecimento. Diante disso, julgo ser importante insistir na necessidade de trabalhar as imagens em um processo de ensino e aprendizagem que promova outras leituras sobre a cultura em um processo criativo e inventivo. Como Mitchell (2005) ressalta, somos alfabetizados primeiramente pelas imagens, construímos imaginários a partir das mesmas, que nos interpelam, e dos repertórios visuais que vamos guardando. Na Cultura Visual, as imagens possibilitam uma infinidade de interpretações e problematizações, que nos estimulam a pensá-las no campo das artes em relação à educação, e instigam problematizarmos experiências culturais e seus efeitos. Nesse sentido, o espaço educativo, em geral, possibilita abertura para estes diálogos que não estão em voga no cenário educacional, promovendo interlocução e estimulando os estudantes a buscarem outras maneiras de produzir seu processo de aprendizagem. A Cultura Visual volta-se para as experiências visuais, assim como a forma de ver e ser visto, e não apenas para imagens de um determinado repertório. Desse modo, a Cultura Visual abre-se ao estudo e análise dos aspectos da vida cotidiana, incluindo a cultura e as mídias. Como explicita Hernández (2007, p.37),

> Trata-se de se aproximar destes “lugares” culturais, onde meninos e meninas, sobretudo jovens, encontram hoje muitas de suas referências para construir suas experiências de subjetividade. Umas referências que costumam ser levadas em conta pelos docentes, entre suas razões, porque as consideram pouco relevantes, a partir de um enfoque do ensino centrado em alguns conteúdos disciplinares e em uma visão da escola de cunho objetivista e descontextualizado.

No primeiro contato com esses jovens no início da oficina, proponho uma breve discussão sobre as suas relações com as imagens. Nesse primeiro momento, intento associações que os estudantes fazem sobre a fotografia, imagem e visualidade, distinguindo-as e provocando associações com suas vivências, em função da importância que depositam nas produções imagéticas, nessa direção, inúmeros estudantes começam a trazer alguns apontamentos sobre a fotografia, que entendem como forma de registro que está ligado à memória e à forma como eles buscam se representar principalmente nas redes sociais. As experiências fotográficas foram promovidas de diversas maneiras no espaço escolar, a partir de palavras-chave e/ou conceitos, como, por exemplo, em uma das práticas desenvolvida através da série fotográfica sobre escolas do artista/fotográfo brasileiro Sebastião Salgado Filho. Convido os estudantes a analisarem e problematizarem as imagens, desde o motivo de todas serem pretas e brancas até as questões levantadas e debatidas pelo artista em suas fotos relacionadas à denúncia social e à pobreza. Como temática desse encontro, procuro que os estudantes pensem o que seria a escola e qual a importância desse espaço na vida deles. A proposta fotográfica desse encontro indagava aos estudantes buscarem novas formas de representar a instituição escolar, saindo do óbvio, como a

produção de uma imagem da instituição ou a logo da escola. Muitos estudantes registraram diferentes espaços da escola de que gostavam, como a biblioteca, laboratórios, a horta que os mesmos cultivam na escola e o pátio, que, como os mesmos ressaltaram, é o lugar onde passam a melhor parte da manhã, quando ocorre o intervalo escolar. Outros procuraram transformar os sentimentos produzidos na escola em fotografia e associaram a produção de imagens às amizades, relações, convívios, aprendizagens, entre outros.

Um grupo de meninos fez uma encenação com as grades da janela da escola associando a escola a uma prisão, com as mãos cerradas como se pedissem socorro, ou, ainda, com as mãos para fora. Nesse ínterim, após as experiências visuais como de costume, nos reunimos para ver as produções imagéticas dos outros colegas e trazer algumas questões, como as técnicas utilizadas, enquadramento, luz, direcionamento da câmera, assim como a leitura dessas imagens. Entre esse material imagético que foi produzido, chamaram a atenção de todos os envolvidos as fotografias relacionadas à escola como prisão, ganhando um espaço interessante nesse encontro e repercutindo em inúmeras problematizações. Um grupo de estudantes concordou com os meninos, posicionando-se a favor do argumento de que a escola, por vezes, se torna uma prisão. Entretanto, outro grupo procurou argumentar que, nesse espaço, muitas relações são produzidas, que, ao contrário do que foi registrado pelo grupo de meninos, a escola é um espaço de socialização e inclusão. São esses acontecimentos que demonstram o quão importante

Fonte: Prisão, 2018. Autor: Guido Moraes. Acervo pessoal da autora.

é explorar a potencialidade das imagens e produções estéticas nos processos de aprendizagem. Com isso, o ato de aprender ocorre no coletivo, permitindo que os estudantes busquem o conhecimento, pois percebo que a transmissão do conteúdo se tornou secundária nesse momento na educação. O que desperta de curioso no espaço escolar são as presenças das novas mídias e tecnologias. As imagens estão presentes cotidianamente na escola, é unânime a presença dos celulares. Ao invés de proibimos como de costume, o objetivo está em facultar novas aprendizagens, associadas ao dia a dia dos estudantes e às novas mídias. Os jovens criam inúmeras imagens, na maioria das vezes sua autoimagem, com a finalidade de postar nas redes sociais. Dessa forma, busco trabalhar com essas imagens também na escola, associando com a oficina desenvolvida e possibilitando novas formas de lerem essas imagens que são produzidas.

Nesse ínterim, ao compreender as imagens como ponto de partida para engendrar os processos de aprendizagens que podem ser produzidos nas relações e pelo enfoque da Cultura Visual, abre-se a possibilidade de criação e invenção no ambiente escolar. Talvez a ideia que move esse estudo seja justamente propor construção de saberes e aprendizagens apoiada nas experiências e produções artísticas/estéticas que os estudantes promovem na escola, deixando-se afetar pelos encontros, intentar novas leituras de perceber o mundo, negociar, agenciar e relacionar suas experiências com o cotidiano, a cultura e as mídias. Neste sentido, busco alternativas onde os estudos sobre as imagens possam tomar parte, desde a educação infantil às séries finais da educação básica, ampliando-se os diversos campos para propor relações de aprendizagem a partir do caráter transdisciplinar vinculado à potência das imagens. A proposta inicial da oficina pedagógica consistia na produção de imagens fotográficas digitais, propondo conexões com a arte e o cotidiano dos estudantes. Vale ressaltar que havia a preocupação de que os estudantes se tornassem leitores de imagens, assim como de textos, com isso, enriquecendo suas habilidades de ler imagens de outras formas, procurar novas relações e trabalhar suas disposições e sensibilidades em relação à estética e ao conteúdo da linguagem visual. A leitura de imagens tem sido valorizada no atual contexto e, por isso, destaco também que elas ganham holofotes nas pesquisas e no ensino de Arte.

O trabalho com as imagens, ora oriundas da História da Arte, já que se trata de experiências de uma professora de Artes, ora das visualidades midiáticas e produções visuais, requer, nesse sentido, problematizar a capacidade de invenção, expandir e articular diálogos entre as experiências visuais e conexões que os estudantes (re)criam por meio de problemas contemporâneos. Como reforça Paul Ducum (2011), as imagens

produzidas no cotidiano servem como disparador do olhar, por vezes, reflexo de uma problemática atual que se apresenta como algo que inquieta e provoca a reflexão sobre o que vemos de nós mesmos nessas imagens. Nesse sentido, elas incitam investigar sobre como se dá esse processo, como esses jovens estabelecem relações com essas experiências e como ocorrem os modos de aprendizagens. As imagens fazem parte do cotidiano dos alunos; e algo que tenho presenciado em diferentes espaços educativos é essa ligação constante com a produção de imagens. O surgimento da fotografia alterou radicalmente a relação com as imagens, democratizando o acesso e fundando uma nova articulação com o espaço-tempo. Jameson (1996) ressalta que as experiências espaços-temporais abrem-se para as novas tecnologias. Os estudantes estão cada vez mais envolvidos com aplicativos que geram imagens, principalmente a autoimagem, assim como os filtros com que brincam em suas fotografias. No entanto, quase não encontramos um desenvolvimento na educação ou nas escolas em relação às imagens que são produzidas por esses jovens. Percebo, ainda, a dificuldade de explorar esse movimento.

O modo como uso e proponho a fotografia não está relacionado somente como forma de registro, mas um diálogo que é construído nesses encontros com a invenção. Busco estabelecer uma outra relação com as imagens que são produzidas na oficina pedagógica. Mesmo fazendo parte da era digital e acostumados com esse bombardeio de imagens a todo o momento, a ideia central consiste em uma outra lógica temporal com as produções dessas fotografias. Contudo, estimulada a trazer as imagens que são produzidas por esses jovens fora da escola para compor nossos encontros, instigo-os sempre a fotografarem o que faz sentido a eles. Dessa forma, esclareço a importância de fotografarem algo de que gostam, apresento que os artistas, assim como fotógrafos, criam estilos artísticos e, por vezes, até mesmo desenvolvem uma temática específica. Peço àqueles jovens que gostam da prática fotográfica para trazer as fotografias para as aulas e apresentá-las à turma, para que possamos abordar os conceitos e técnicas da fotografia e explorar outras conexões com essas imagens, dialogando com o ambiente escolar em que estão inserido. Um dos desenvolvimentos que busquei a partir dessa lógica foi colocar em um varal exposto na sala de aula as fotografias dos estudantes que estavam publicadas em suas redes sociais. Busquei entre as redes sociais *Facebook* e *Instragram* uma fotografia de cada estudante daquela turma com cuidado. A escolha da fotografia partiu de dois critérios: serem fotos postadas por eles

em suas redes sociais e a busca pela imagem que tinha mais curtidas. Com isso, montei uma pequena instalação artística[7] na sala de aula.

Ao entrarem na sala, inúmeras reações foram despertadas. Alguns estudantes acharam positivo e interessante se verem naquela instalação que estava sendo compartilhada. Outros se sentiram invadidos com a exposição. Nesse viés, construímos um momento de reflexão sobre o que eles entendem por exposição na internet, visto que todos os perfis desses estudantes eram abertos nas redes sociais em que busquei as fotos, ou seja, qualquer pessoa poderia ter acesso àquelas imagens. Os questionei e movimentei problematizações relacionadas a como a internet é um campo amplo a que todos têm acesso. A partir desse encontro com as suas imagens e os desdobramentos, conversamos sobre direito de imagem, além de trazer outros questionamentos, como qual seria o meu intuito com aquela proposta, ou, ainda, se haviam reparado que as imagens que foram selecionadas tinham sido aquelas que ganharam mais curtidas e por que achavam que aquela imagem agradava à rede de amizades construída na internet. Foi um encontro potente, pois apresentaram inúmeras reações, posicionamentos. Percebi como as redes sociais são presentes nas vidas deles, já que todos tinham contas em redes sociais.

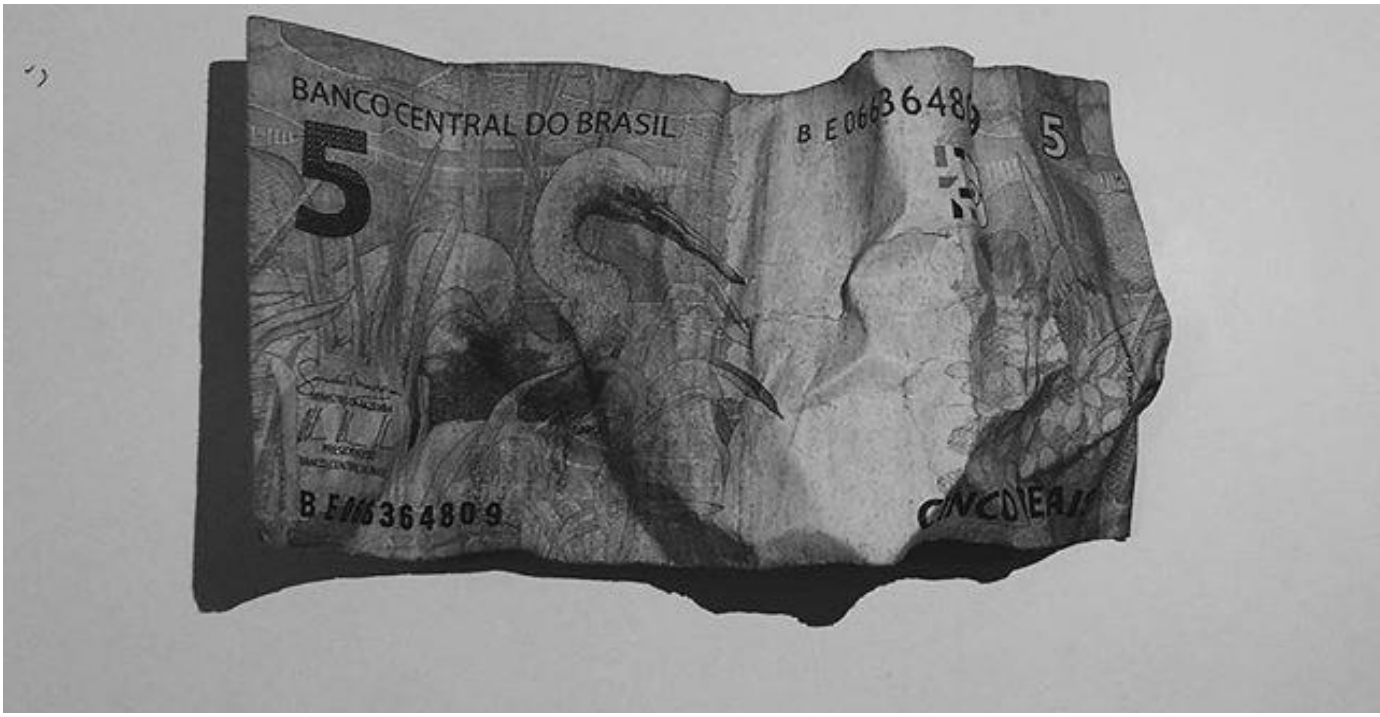
Seguindo essa direção de abordar o que os estudantes criam e produzem com as imagens voltada para experiências artísticas e estéticas, promovi um novo encontro com as imagens. A partir de suas fotografias realizadas na escola, imagens de revistas já selecionadas e obras de arte, espalhei pelo chão da sala aquelas imagens/visualidades e convidei-os a criar uma nova narrativa visual. Nesse encontro, a ideia era promover uma outra experimentação artística por meio de justaposições de imagens, colagens, desenhos, até mesmo outras fotografias dessa experiência. A oficina como um todo buscou sempre abordar a imagem como um agente no processo de aprendizagem, mas, para isso, é importante que esses encontros sejam possíveis, que os estudantes tenham a possibilidade de experimentar, afetar-se e entrar em contato com os possíveis signos que esses encontros ressoam, pois “O signo é objeto de um encontro, mas é precisamente a contingência do encontro que garante a necessidade daquilo que faz pensar” (DELEUZE, 2006, p. 91). Portanto, busquei, com essas propostas, estreitar relações com as imagens que são produzidas por esses jovens em outros espaços que podem ou não compor a escola, além de abordar essa

[7] É uma manifestação artística contemporânea, o termo instalação surge na década de 60. Esse tipo de arte consiste na abordagem de diferentes elementos e materiais organizados em um ambiente. Permite uma grande variedade de suportes e possibilidades, convidando o público a interagir com essa poética artística. Possui caráter efêmero e pode ser desmontada e recriada em outro espaço.

potência que é a imagem, para trazer outras problematizações que se fazem presentes na educação e aprendizagem na escola. Diante disso, se tornam algo de interesse nesse estudo e no projeto pedagógico a problematização das imagens que são produzidas por esses jovens e a forma como olhamos para as experiências desenvolvidas com os estudantes. Nessa direção, algumas inquietações me incitam em relação a que imagens são produzidas nas e para as escolas, que imagens são produzidas para além das escolas, o que essas imagens dizem e representam para esses estudantes e sua relação com a Cultura Visual, como as imagens ensinam e educam nossos olhares e como essas experiências audiovisuais podem criar novos deslocamentos em relação ao processo de aprendizagem.

O nosso olhar é, de certa forma, refém da nossa cultura. Como esclarece Eisner (2008), ver não é um ato individual nem mesmo solitário, mas uma experiência social. Ressalto que, nessas imagens que são produzidas na escola, os estudantes apresentam a forma como percebem e enxergam o mundo a partir daquilo que compõem como formas de ver, isto é, por meio da maneira que aprendem a visualizar o contexto à sua volta, que está atrelado a suas próprias vivências e experiências sociais e culturais, assim como as relações que estabelecem com os outros. A forma como os estudantes se espelham nessas produções visuais expressam seus contextos, modos de ver o mundo, além de expor suas particularidades sociais e os efeitos que geram a partir dessa interseção. Como afirma Gergen (2008, p.91), “Construímos com os outros e o significado não está naquilo que vemos diariamente, mas nas comunidades de discursos às quais pertencemos, dentro de cada cultura, de cada entorno social”. Este trabalho com as imagens traz os jovens para o centro da cena, considerando a velocidade das mudanças que marcam a contemporaneidade, ao “compreender mais sobre o tempo presente, sobre a cultura que vivemos, sobre os modos de vida que produzimos e que nos produzem” (FISCHER, 2001, p.11), principalmente no campo da educação, em arte e sobre o repertório desses jovens. Assim, a perspectiva da Cultura Visual está relacionada com as interpretações e leituras sobre a realidade e como ela afeta os estudantes.

> Os estudos da Cultura Visual nos permitem a aproximação com essas novas realidades a partir de uma perspectiva de reconstrução das próprias referências culturais e das maneiras de crianças, jovens, famílias e educadores olharem (-se) e serem olhados. Reconstrução não somente de caráter histórico, mas a partir do momento presente, mediante o trabalho de campo ou a análise e a criação de textos e imagens. Reconstrução que dá ênfase à função mediadora das subjetividades e das relações, às formas de representação e à produção de novos saberes acerca destas realidades (HERNÁNDEZ, 2007, p.37).



Fonte: Sem valor, 2018. Autora: Lara Passandú. Acervo pessoal da autora.

Tudo que vemos, idealizamos ou conceituamos está interligado, como sugerem Oliveira & Valle (2014, p.119): “a um contexto social de produção e circulação de ideias que são comumente partícipes dos campos culturais, ideológicos e sociais que fundamentam nossa forma de estar e agir no mundo”. Para tanto, o convite com esse estudo é pautado em apostar na imagem como intercessora no processo acerca da aprendizagem, pois evidencio que, em nossa contemporaneidade, tanto a fotografia quanto as imagens apresentam um grande espaço de possibilidades de trabalho em torno ao ensino de Artes, ao fazer uso, no cenário educacional, de recursos e dispositivos tecnológicos como ferramentas que permitem lançar discussões e reflexões sobre seu uso como estratégias educativas, forçando (re)pensar até mesmo o intuito das imagens e sua relação com os indivíduos.

As tecnologias que são inseridas na escola se tornam mais a mágica do que a mecânica, um tipo alquímico, pois os estudantes olham para essas ferramentas de uma outra forma, e elas ganham inventividade, diferentemente de como iniciamos a oficina na escola, os jovens acostumados a registrar inúmeras e diferentes fotografias para, no final, escolher uma que ficasse do seu agrado. É buscar um novo olhar para essas tecnologias, buscar um outro tempo na educação, como se tivéssemos retornando à fotografia analógica. Nesse movimento, busquei que os jovens tivessem um outro contato com a fotografia, estabelecendo algumas particularidades da história da fotografia, em que as máquinas fotográficas analógicas tinham poucas poses, ou seja,

era pouco o recurso para obter a imagem, dessa forma, estimulando os estudantes a observarem, construírem suas narrativas visuais, prestando atenção aos pequenos detalhes como a luz ou enquadramento, para, depois, disparar o flash e capturar a sua poética. De modo geral, as tecnologias nas escolas são de natureza experimental, como sugere Stengers (2005). As tecnologias permitem outras aprendizagens que se tornam cativantes e divertidas. Edward Hall (1999) aposta nas tecnologias como prolongamentos do organismo humano que auxiliam na sua interação com a realidade. Concordo com Mirzoeff (2003) quando assinala que a Cultura Visual é uma estratégia para entender o mundo contemporâneo. Dessa forma, abordo a importância de trabalhar com essas tecnologias, com o cotidiano e as produções visuais dos estudantes. A Cultura Visual se apresenta como uma vertente que dá conta dos anseios contemporâneos, já que faz uso e trabalha com as visualidades/imagens, ancorada na cultura digital e suas mídias.

Em muitos momentos, em sala de aula ou no espaço escolar, questiono os estudantes sobre suas práticas. Ao problematizar sobre suas produções fotográficas, percebo que é um exercício do olhar, de buscar novas formas de retratar o mesmo referencial, de pensar alternativas de expor de modo artístico e/ou o que querem demonstrar com aquela imagem. Planejo e incentivo diferentes propostas fotográficas, com temas constantes na fotografia, como retratos, paisagens, enquadramento, mas nem sempre as coisas se mantêm como planejadas; e é nesse momento que a aprendizagem pode ocorrer, algo que entendo ser da ordem do acontecimento. Essas experiências convidam para a criação de novos modos de pensar. Percebe-se que a escola está se modificando e exigem-se novas formas de ver e sentir os modos de existência e ensinamentos. Logo, fazer uso das tecnologias, dos meios digitais e mídias cativa os estudantes. Entretanto, operar com fotografia na escola foi e é um grande desafio, pois, na escola em que atuo, não há laboratório de fotografia nem recursos para tal. Com isso, faço uso de dispositivos móveis, como celulares, tablets e câmeras digitais, incorporando as novas mídias e inserindo a tecnologia nesse cenário como uma aliada.

Após as experiências com a fotografia digital na escola, percebi a necessidade de explorar o cinema. Então, associo o trabalho de conclusão de curso em que tratava o cinema como dispositivo para operar com signos e subjetividades que são produzidos nesses encontros com a película, pois, nessas experiências, senti que a oficina fotográfica necessitava de ampliação. Abordar filmes na escola nem sempre é fácil, pois a forma como busco promover essa abordagem está distante do que muitos docentes realizam. Ao trazer os longas-metragens, aposto na associação das discussões e

desdobramentos sobre a narrativa audiovisual e não como complemento do conteúdo ou simplesmente como forma de lazer, abrindo-se para experiências cujos efeitos sobre os estudantes não sabemos de antemão e permitindo que a arte circule. O cinema promove aptidões como formas de ver e sentir, além de provocar novas relações das imagens com o movimento. Em resumo, os encontros predispõem, na escola, experiências, ao fazer uso do cinema como potência de invenção. Como Amount (2004, p.144) expõe que “o cinema é uma arte que contém todas as outras, que as excede e transforma”, ao projetar encontros em que os estudantes tenham contato com essa forma de arte, possibilito que os mesmos tenham experiências com outras formas e maneiras de atuar nesses espaços, permitindo imaginar novas formas, conhecer novas artes, se deslocar para novos espaços, ganhar outras formas de ver o mundo, assim como representar e explorá-lo de diferentes maneiras.

Muitas questões trazidas no trabalho de conclusão de curso ressoavam e o cinema era algo que sempre fiz questão de abordar com os estudantes, pois é uma das formas de trabalhar com a imagem em movimento, além de estabelecer uma outra experiência e aprendizagem com a imagem. De tal maneira, o projeto novamente ganhou uma nova direção e estratégia, na qual busco estabelecer novas formas com as imagens, produzindo movimento. Proponho diferentes experiências apostando no cinema, primeiramente associada com a técnica do *stopmotion,* ligada aos desenhos animados. Os adolescentes se sentiram à vontade com essa técnica, criando diversas fotografias sequenciais e pequenas animações com elas, além disso, apresentaram diversos aplicativos ou ferramentas que encontravam em seus aparelhos celulares que tinham essa funcionalidade de criar animações com as fotografias sequenciais. Paralelamente, trouxemos a história do cinema, fazendo associações com a fotografia que serviu de base para os primeiros inventos que o originaram o cinema, o desenvolvimento pelos irmãos Lumiére e outros inventores, o caráter experimental do mágico e ilusionista Georges Mélies, além de momentos do cinema, como os primeiro filmes, que eram o retrato da realidade. Esses filmes eram curtos, sem nem uma manipulação ou grandes investimentos no cinema mudo.

Charlie Chaplin ganhou algumas semanas do nosso projeto pedagógico. Surpreendentemente, muitos estudantes não conheciam nenhum filme dele ou se quer haviam assistido. O filme “*Tempos Modernos*[1]” (1936) chamou muito a atenção desses jovens, que fizeram diversas associações com os dias atuais, assim como os conteúdos escolares, como a Revolução Industrial e a produção em série, mesmo não sendo esse o intuito. A partir desse momento, entendi a importância de trabalhar com as imagens em movimento, apostando em novas formas de os estudantes se colocarem com as

imagens, pois, como é colocado por André Parente (2007, p.3), “Imagens não são mais como objetos, mas como acontecimentos, campo de forças, sistema de relações que coloca diferentes instâncias enunciativas, figurativas e perceptivas da imagem”, a partir da intercessão fílmica, termo proposto por Cardonetti (2014) em sua tese, que pode ser entendido por movimentar encontros com os diferentes filmes e curtas que, por vezes, ressoam em nós e fazem com que os associemos a diferentes assuntos que o próprio dispositivo não apresenta, salientando que impelem e problematizam a experiência educativa. Levando em consideração como se configuram as formas coletivas de ver e de compreender o mundo através das experiências, encontros e os efeitos que estas produzem, pois, como expõe Berger (1999, p.14) “todas as imagens corporizam um modo de ver”, nesse sentido, as imagens não podem ser entendidas isoladas de seus criadores.

Recordo uma aula de estágio supervisionado do curso de Artes Visuais Licenciatura em que a professora passou um exercício de escrita através de um fragmento audiovisual[8]. Talvez esse momento tenha sido o primeiro que me fez pensar sobre os possíveis endereçamentos que são produzidos com a película. A abordagem que a docente buscava era propor ao coletivo associarmos o que nos assemelhava ou, ainda, estabelecer relações e desencontros com as experiências em sala de aula, já que esse fragmento tratava de questões do cotidiano, construindo relações de aproximação e afastamento, não como antagonistas, nesse caso, mas possibilitando uma nova visão de formas de pensar. Este exercício foi o primeiro que me fez entender que o filme propõe outras formas que não estão presentes na película, forçando o meu pensamento a estabelecer diferentes associações e relações a partir das minhas próprias experiências. Admito que não foi nada fácil e talvez nem tenha chegado ao ponto em que a professora endereçava com aquela atividade. Como expõe Corraza (2002, p.2), “para mim o difícil mesmo, como Foucault escreveu, é sair-se do que se é, para criar outros possíveis de ser, e aqui não se trata disso porque tal dificuldade já vem sendo experimentada no processo de investigação”. Foi a partir desse encontro com a película e a atividade que foi possível perceber as diferentes possibilidades e problematizações que podem ser promovidas pelo cinema e pelas imagens.

> A docência é um ambiente privilegiado para experienciarmos, pois propicia infinitas possibilidades de sermos diferentes do que somos. No entanto, sabemos que essa reconstrução tem muitas implicações, pois significa estar disposto a se desconstruir e se

[8] Esse fragmento em questão tratava de uma estréia de um filme argentino. Eram inúmeras chamadas e frases impactantes que convidavam o público a assistir sem dar indícios do que se tratava o filme. Busquei em vários sítios encontrar esse *trailer* para destacar como referência na pesquisa, mas não obtive êxito.

> reinventar constantemente. Manifesta-se também em estar propenso a operar em situações de desencaixe, com riscos e fracassos, resistindo à tentação de se acomodar em padrões preestabelecidos. É na implicação de todos os envolvidos em uma experiência educativa que vamos constituindo-nos docente, tornando-nos singulares, mas ao mesmo tempo vários, pois somos múltiplos (CARDONETTI; GARLET; OLIVEIRA, 2014, p.152).

Como Duarte (2002) esclarece, quando tratamos do cinema e associamos com as mídias de modo geral, nos referimos a uma ampla tecnologia multidimensional, pois, como o autor explica, estas tecnologias englobam diferentes realidades, proporcionando modos de ver. Os estudos da Cultura Visual apostam nas implicações no âmbito educativo e nos efeitos que as imagens, sobretudo as relacionadas à cultura, têm no processo de construção de conhecimento e nas relações que são produzidas no contexto escolar, visto que, como o autor coloca, “O cinema é uma máquina que cria uma espécie de plenitude ilusória dos fenômenos imaginários, que nos dão imagem em troca de um mundo” (DUARTE, 2002, p.8). Nesse movimento, fui explorando algumas películas e algumas dificuldades foram se apresentando durante os cineclubes, em razão do tempo que tínhamos com o projeto, o que prejudicava a apresentação inteira da película. Dessa forma, começo abordar curtas-metragens, principalmente os de animações, por conta da sua duração. Em um dos encontros, fui surpreendida por um estudante que indagava por que não fazíamos produções audiovisuais: “Professora, porque não produzimos curtas-metragens? Me amarro em fazer vídeos, tenho um canal no Youtube. Eu mesmo que edito todos eles”. Após esse questionamento, procuro estabelecer novamente um outro contato com as imagens. Agora, os estudantes buscariam criar suas próprias imagens em movimento através de aplicativos.

Na relação propiciada pela experiência da produção audiovisual com os estudantes dentro e fora da escola, percebo que o cinema consegue intensificar as relações, a produção de novas aprendizagens e conhecimentos, além de inventar o mundo e a si mesmo. O cinema e/ou produções inspiradas nessa arte, na escola, oportunizam diferentes formas de aprender e trabalhar coletivamente, além de trazer

Fonte: Feira cultural da escola, 2019. Acervo pessoal da autora.

uma nova forma de olhar para a escola por parte desses estudantes. As produções visuais que os estudantes experienciam como suas capacidades através da criação conectam-se ao ato de invenção, uma vez que a aprendizagem promove rupturas que desencadeiam em outros desdobramentos, ou seja, contribuem para arranjar novas alternativas para projetar suas vivências e existências. Como é enfatizado por Masschelein (2014, p.16) “o que motiva os jovens é a informação sobre a utilidade do que eles estão aprendendo, juntamente com a capacidade de fazer suas próprias escolhas sobre o que aprendem” e, ainda, “A educação consiste muito mais em não dizer aos jovens o que fazer, é sobre transformar o mundo (coisas, palavras, práticas) em algo que fala com eles” (2014, p.98). A tarefa da Cultura Visual está em garantir que o mundo fale com os estudantes.

Entre os dez curtas realizados no projeto nesses anos, seleciono cinco para apresentar e comentar, mesmo que de maneira sucinta no decorrer desse texto. Essas imagens que foram produzidas pelos estudantes serviram como referências aos seus contextos culturais, como veículo de ideias que estimularam seus imaginários, potencializando o processo de aprendizagem. De modo geral, podemos evidenciar que as escolhas das temáticas de cada curta para ambas as turmas do ensino médio apresentou-se dificultosa, pois os estudantes apresentavam interesse por diversos temas; e sabemos que trabalhar no coletivo nem sempre é fácil. A proposta estabelecia como foco a estimulação e o desenvolvimento de uma postura mais participativa, crítica e reflexiva acerca das produções. Interessante analisar nesse processo os percursos e modos como os estudantes se relacionam na escolha pelas temáticas e a produção dos curtas-metragens, como as decisões a serem tomadas passam a acontecer através de diálogos, trocas, interesses e experiências de todos os envolvidos. Nesse sentido, como

é evidenciado por Oliveira & Valle, “um aprender colaborativo e não transmissivo parte daquilo que pode servir a todos, que possibilita a cada um e cada uma encontrar seu próprio lugar no processo” (2014, p.15). Em função disso, considero a escola como um dos espaços onde se constroem imaginários e maneiras de perceber e inventar o mundo de forma coletiva.

As produções visuais dos estudantes facultam de algum modo a criação, invenção e aprendizagem uns com os outros. Na medida em que é inserida a narrativa nas produções audiovisuais, percebo como a história introduz um enredo, uma trama; surgem diferentes ideias acerca de como solucionariam, como contariam essas narrativas visuais, indagados sobre quais elementos se tornariam importantes nas cenas, nesse movimento de trocas, ideias e experiências em que o processo de aprendizagem pode ocorrer, no coletivo. Aprendemos com os outros em diferentes experiências, principalmente naquelas que são mais intensas afetivamente. Em geral, entendo que a aprendizagem não ocorre somente na transmissão dos conteúdos, mas na criação de estímulos que fazem com que os estudantes descubram e inventem, como aposta Masschelein:

> O pensamento atual sobre a escola tende a reiterar a noção de que a escola é para a aprendizagem, e não para educação, que a aprendizagem é ativa, não passiva; que o aprendiz deve ser o ponto de foco e que a “escola” é, na verdade equivalente a um – de preferência rico – “ambiente de aprendizagem” (2014, p.91).

A tecnologia é uma tônica em todas as produções, seja no campo, nos grupos de jovens ou tema que atravessa as temáticas escolhidas. A relação com artefatos visuais e midiáticos definem a forma de ser e perceber os diferentes contextos de produção e difusão de ideias, como em um dos curtas-metragens produzidos na escola, intitulado *Off-life* (2018). Os estudantes se projetam através de problemáticas contemporâneas, como o uso desenfreado dos aparelhos celulares e as redes sociais, alienando-se ao contexto a sua volta. A turma do até então segundo ano do ensino médio trouxe diferentes temáticas para abordar o curta. Ao buscar o tema que permearia o curta, assinalaram diferentes abordagens no quadro branco em uma votação cheia de desdobramento e questionamentos e ressaltaram a importância de destacar e evidenciar situações que vivem, apresentando questões atuais e que fazem parte de seus cotidianos, como expõem Martins:

> A partir desses focos e direcionamentos a cultura visual aborda e discute a imagem, a partir de outra perspectiva, considerando-a não apenas em termos de seu valor estético, mas,

> principalmente, buscando compreender o papel social da imagem na vida e na cultura (2008, p.30).

Num primeiro momento, os estudantes assumiram que tanto as redes sociais quanto os celulares são ferramentas importantes para eles e listaram a importância em suas vidas. Após algumas conversas e discussões em relação ao tema, pesquisaram os malefícios que essas mídias trazem em seu dia a dia. Expuseram, no coletivo, algumas ideias e direções que o curta poderia seguir através dessa temática. No fim, escreveram o roteiro, estabelecendo as relações que acharam necessárias para serem trabalhadas e discutidas na produção audiovisual. A narrativa que produziram contava a história de uma adolescente e o uso constante do aparelho celular e redes sociais e como ela se relaciona com essas mídias e o mundo real. A narrativa construída não apresentava fala, somente série de imagens que combinavam a narração, que era associada a como nos encontramos cada vez mais ausentes e reclusos da vida. A analogia criada no título do curta-metragem já dá indícios dos caminhos que os estudantes buscaram promover, associando, ao estarmos *online* constantemente, os distanciamentos das nossas vidas.

Nesse sentido, os estudantes participam tanto de um processo de pesquisa que tem sentido para eles, não porque de alguma maneira seja fácil ou porque gostam, mas utilizando diferentes estratégias para produção, como também do processo de planejamento da própria aprendizagem. O curta-metragem exerce um papel próprio do cinema que entra em contato com o espectador, com aquilo que constitui e possibilita circular e ver o mundo a partir da imagem. Outra produção audiovisual dos estudantes que vai ao encontro das propostas associadas acima é intitulada *“Dessa vez não quero Bis”* (2018). Esse curta baseou-se na história pessoal de um dos estudantes da turma do terceiro ano do ensino médio. Em uma brincadeira com o apelido do aluno, no caso Bis, contaram as peripécias desse estudante ao conhecer uma menina nas redes sociais, que, depois de muito conversar com a menina, decide ir ao encontro dela. As cenas elaboradas são cheias de conversas entre eles em aplicativos de redes sociais, além de contar um pouco da vida desses personagens.

Os estudantes do terceiro ano abordam um fato corriqueiro na vida desse estudante para elaborar a história do curta. No caso, o estudante, residente do Rio de Janeiro, conhece uma garota pelas redes sociais. Eles conversam por meses até que ele decide encontrá-la. Ele conta aos amigos mais próximos que pretende conhecer essa menina de que tanto gosta. Ao explanar a ideia e como pretende fazer para conhecê-la, seus amigos demonstram que é uma péssima ideia e tentam impedi-lo. No

entanto, o personagem Bis está disposto a se aventurar, então pega a sua bicicleta e, sem contar aos seus pais, decide ir a São Paulo. Diferente da história original que o estudante desiste em poucos quilômetros rodados e liga ao pai para buscá-lo, o enredo vai apresentando diferentes cenas até sua chegada, assim como a preocupação dos responsáveis sem notícias suas, que confrontam seus amigos para saber do seu paradeiro. Após os amigos relatarem para onde o garoto estava indo, o pai vai atrás dele e consegue encontrá-lo. Após chamar sua atenção sobre os perigos que poderiam ter acontecido com aquela atitude, resolvem voltar para casa. Em uma das paradas para abastecer o carro, o jovem foge, pegando sua bicicleta e indo se encontrar com a garota que conheceu nas redes sociais. No final, ele aparece batendo em sua porta e a imagem do seu pai atrás, com o carro que o foi seguindo pelo caminho.

O interessante desse curta é como os estudantes recriaram a história a partir de uma história real e a forma como ocorreu esse processo de produção. Primeiramente, o estudante que tinha sido exposto com a história concordou em ser o personagem principal na ficção, mas, com o passar do tempo, achou que seria muita exposição, já que a história seria conhecida por todos. Outro fato curioso desse curta específico foi a reação dos espectadores na feira cultural da escola em que apresentamos as produções audiovisuais, quando, em uma das exibições da sessão, encontravam-se os pais desse estudante. Após a sessão, os responsáveis pontuaram as proximidades e afastamentos com a narrativa visual dos estudantes. As produções visuais relacionam os modos de direcionamento de cada estudante e possibilitam produzir subjetividades, atravessamentos, acontecimentos e agenciamentos, bem como tudo que é produzido e movimentado durante esses encontros.

Em resumo, a escola, assim como as imagens, se insere como potência de invenção, experiência intensificada de fruição estética em que percebo os processos de aprendizagens que se instauram. Destaco que a arte é múltipla e plural; e entendo o cinema como uma arte do espaço e do tempo, assim como da narrativa, que ganha diálogo e musicalidade, além de ritmo e cor. Dessa forma, associamos outro tema frequente nas produções desses jovens, ligado à música. Três curtas metragens estabeleceram conexões com essa forma de arte de diferentes formas. A turma do primeiro ano apostou em estilos de músicas brasileiros, proporcionando espaço para o debate do *funk* na escola, que, por vezes, é censurado, e como esse universo faz e é uma constante nas vidas desses jovens.

O segundo ano do ensino médio buscou fazer uma releitura da música "*Eduardo e Mônica"*, do artista Renato Russo, pois, após muito debate sobre o que representariam

através da música, temática central da feira cultural daquele ano na escola, entenderam que era uma música que todos conheciam e de que gostavam, além de ser bastante teatral. Então, criaram e recriaram cenas com e a partir da letra da música, como se fosse um vídeoclipe. Já os estudantes do terceiro ano, com o curta intitulado "*A última dança*" (2019), associaram os diferentes gêneros musicais e danças com sua última passagem na escola. Lançaram diferentes músicas expressando e dançando diferentes décadas, apresentando a evolução da música e os gêneros musicais. Vale ressaltar que as visualidades são portadoras de dimensões materiais e, simultaneamente, de sentidos e interpretações nas relações de produção ou de apropriação por parte dos estudantes. Ao assumir que as experiências visuais são potências, entendo que é importante propormos formas coletivas de ver e compreender o mundo. Analisar como estão construindo as experiências visuais parece, nesse momento, uma questão relevante sobre como esses jovens se constituem no coletivo.

Ao relacionar as noções de fotografias e curtas-metragens dos estudantes com suas vivências, cotidianos e arte, buscou-se articular essas produções audiovisuais deles como ponto de partida para o processo de criação e invenção. Vivemos a arte contemporânea, que é multifacetada, no entanto, evidencio que há dificuldade na compreensão dessa arte, parte pela formação dos professores e por não se ter uma efervescência cultural importante na vida das pessoas. Dessa forma, ao se conectar com o campo da arte, pode-se associar a arte contemporânea com a criação e invenção propostas aos estudantes, pois é marcada pela quebra de padrões, liberdade total de criação e representação, propondo diferentes situações no campo das artes.

Pode-se afirmar que a arte contemporânea se aproxima da vida; tudo pode ser incorporado, como ressalta Cunha (2012). O espectador é convidado e – por que não? – provocado às mais variadas reflexões sobre a arte e a vida. São diferentes percepções e sensações que o artista busca promover nesses espaços em que tudo pode se tornar materialidade. Na arte contemporânea, o espectador ganha novas formas de compor a obra de arte, deixa de ser um contemplador passivo do estético, para se tornar um agente participante que se torna parte importante da obra, já que muitas só acontecem na improvisação, nessa interação que é promovida. Por conseguinte, ao fazer uso de criações audiovisuais com os estudantes, estamos promovendo, além de experiências, problematizações que deixam em aberto modos de pensar, para que possam percorrer

seu próprio caminho e seu processo de aprendizagem, tornando-se propositores de ideias, além de agentes participantes dessas criações.

Fonte: Entre a luz e a escuridão, 2019. Autor Lucas Alexandre – Projeto fotográfico. Acervo pessoal.

Outro movimento que entendo como importante, além das produções que são realizadas pelos estudantes na escola, são as leituras que fazem sobre elas. Houve, em um dos nossos encontros, a exibição das produções audiovisuais com as turmas do ensino médio, intentando analisar como os estudantes se dispõem sobre essas produções. Buscamos ler essas produções juntos, salientando as técnicas, efeitos que os estudantes procuraram, o modo como os planos, sequências e histórias foram estruturados por eles, além de tratar sobre os significados que os estudantes experimentaram. Entendo que é necessário experimentar, diferenciar e assumir a imagem como um conector de mundos e alteridades, inventar com a diferença, decidir o lugar da câmera, escolher o que estará no quadro ou não, movimentos que criam com a câmera, mudando o ponto de vista. No entanto, o que mais nos chama atenção são as leituras dessas produções. Em cada curta-metragem que menciono, podemos evidenciar diversas semelhanças e diferenças; essas produções nos convidam a reconceituar sobre as escolhas feitas a partir da realidade em que estamos inseridos.

Entendo que tudo que vemos está impregnado de sentidos e significados. Sendo assim, as produções audiovisuais dos estudantes apresentam um expressivo número de elementos culturais, além de apresentarem os modos de ver, o que reforça a perspectiva da Cultura Visual que busca assegurar um campo transdisciplinar, que se nutre de diferentes disciplinas, campos e estudos. Dessa forma, o que se torna produtivo na escola são as relações que são estabelecidas, assim, considerando a docência não

como mera reprodutora de saberes, mas como campo de atuação que envolve, antes de tudo, criação. Como ressaltam Dahmer & Oliveira (2018), propõe-se uma aprendizagem pela produção de outros sentidos que movimentem as singularidades, enveredando pelas linhas da problematização das certezas.

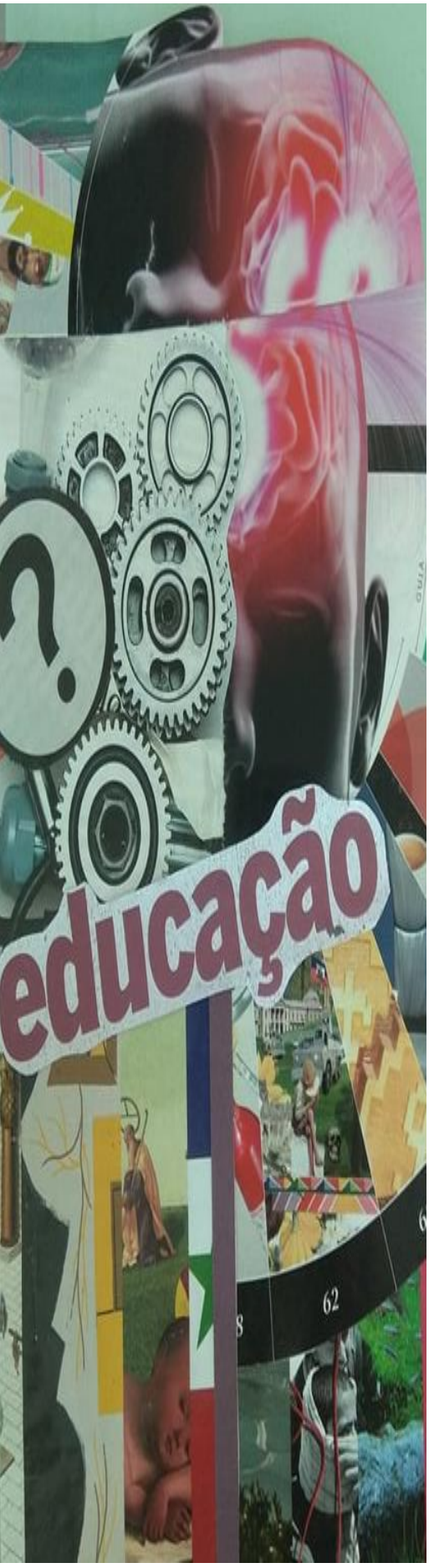
Lançar o cinema no espaço educacional não significa facilitar leituras verbais com a inclusão de filmes na escola, mas de subverter a cultura educativa que compreende a linguagem fílmica destoante da sua potencialidade, ao fazer uso desse artefato cultural como complemento do conteúdo, lazer ou de forma lúdica no espaço escolar. Nesse sentido, o campo educacional contemporâneo tem promovido novas e diferentes abordagens em relação a esse leitor visual. Contudo, o que é pretendido pela educação e pela aprendizagem é um olhar diversificado, um olhar voltado ao desconhecido, saindo da zona de conforto disciplinar e tomando uma nova forma e direção em relação ao aprendizado promovido pelas imagens.

No ensino de Arte, assim como no projeto de fotografia, os estudantes ganham novas formas de compor. Com isso, ele deixa de ser um contemplador passivo do estético para se tornar um agente participante, o qual se torna parte importante dessa aprendizagem que, muitas vezes, só acontece na improvisação e/ou nessa interação que é promovida. Dessa forma, a pesquisa, assim como as produções audiovisuais, são experiências, encontros, problematizações, que deixam em aberto ao pesquisador percorrer seu próprio caminho, tornando-se propositor de ideias, inquietações e problematizações. Como Jorge Larrosa (2014) esclarece, essas experiências promovidas na escola, os encontros e produções de imagens dos estudantes nos ensinam sobre a pesquisa em educação. Diferente de um *script* de produção, um roteiro de um filme, essa pesquisa buscou atuar a partir das experiências como forma de acontecimento, o que força a (re)pensar o que é educação, as linguagens, os métodos, currículos e a formação docente.

O trabalho com as imagens que foi realizado permitiu intervir em várias dimensões, como as relações com a cultura contemporânea, a visão do conhecimento, as relações com os outros e a maneira como os estudantes se relacionam num mundo tecnológico visual complexo, onde as imagens transformam-se em um meio essencial para nossa informação e conhecimento. O aspecto da visualidade refere-se a como nós olhamos o mundo, o que é particularmente relevante na construção da representação de conhecimento. Ao mesmo tempo, também nos permite discutir como algumas ferramentas, disposições e sensibilidades são ensinadas, demonstrando a necessidade de um tempo de trabalho mais detalhado, rico e culturalmente mais denso na escola.

Essas experiências nos projetam a articular novas formas de sentir e ver o mundo, a escola, a educação e nós mesmos.

Frente ao cenário contemporâneo em que nos encontramos, onde muito se discute e problematiza sobre necessidades de mudanças no sistema de ensino, assim como na estrutura curricular e nas concepções de escola, talvez seja importante aprofundar questões que envolvem a nossa própria cultura. Quiçá apostar nas imagens como conector de mundos e alteridades seja uma direção, como os estudos da Cultura Visual assinalam: “tal como eu penso, a contribuição principal da perspectiva da Cultura Visual é propor (argumentando seu sentido) uma mudança de foco do olhar e o lugar de quem vê bem” (HERNANDÉZ, 2011, p.35). O espaço escolar pode configurar-se como um lugar de tencionamentos, de imagens que afetam e reverberam conexões inventivas que articulam distintos, saberes e aprendizagens.



Aprendizagem-Signos

"Por onde começar? Qual tema abordar? Do que precisamos falar?". Essas são algumas das perguntas feitas pelos estudantes ao dar-se a eles a liberdade de criação nos materiais imagéticos que produzem. Ouvimos de diversos estudantes que a escola direciona a ponto de não conseguirem fazer nada além do que é proposto, mas, quando surge uma lógica diferente, se veem paralisados sem saber qual rumo buscar por estarem acostumados àquela antiga lógica. Na oficina fotográfica e de curtas-metragens, assumimos a postura de mediadores no processo, no qual os estudantes ganham primeiro plano e direção nas criações, desde os roteiros às edições dos vídeos experimentais. A ideia com a oficina é que tenham diferentes formas de criar e buscar novas alternativas de representar. Criar, por sua vez, não é fácil, mas possibilita buscar novas e outras maneiras de se relacionarem. Sabemos que o aprendizado não está ligado somente à transmissão e memorização dos conteúdos, mas nos encontros possíveis com os signos. Com isso, trabalhar em coletivo é desafiador, porém, como vimos anteriormente, são nas trocas que muitas vezes as aprendizagens acontecem. A escolha da temática para os curtas-metragens parte daquilo que, de alguma maneira, chamam a atenção deles, aquilo de que gostam ou que os afeta a ponto de construir uma narrativa. Nesse caso, uma conversa inicial é importante para que coloquem seus apontamentos e tragam suas ideias de como gostariam de produzir.

Minha inspiração era o livro *Hipótese-Cinema* de Alain Bergala (2008), que sugere experiências à introdução ao cinema com o propósito de filmarem *takes* de 60 segundos em condições semelhantes aos primeiros filmes do cinema realizados pelos Irmãos Lumière. Esses primeiros filmes eram curtos, sem histórias, focados em cenas do cotidiano, sem som

Fonte: Fragmento do diário visual da autora, 2019. Acervo Pessoal.

direto, sem cor e com a câmera fixa, contexto bem diferente do cinema atual. Um dos primeiros experimentos que busco promover antes de possibilitar que os estudantes aventurarem-se na produção do curta-metragem é fazer com que abram as câmeras digitais e filmem sem roteiro nem direção. São pequenas filmagens, sem cortes, sem edição, o que se aproxima dos primeiros filmes. A proposta é fazer com que os estudantes tenham proximidade com a experiência estética, filmar sem grandes direcionamentos propondo um outro encontro com aquilo que estão filmando. Deleuze propõe a arte estética como aquilo que movimenta a "arte física dos sinais e dos signos, determinando as soluções parciais ou os casos de solução" (2010, p.224), pois a arte inventa, ao invés de representar. Isso significa dizer que o pensamento da diferença encontra-se com forças e fluxos que variam. Conforme destacado, as percepções são transformadas em afetos e tornam-se forças, pois excitam os sentidos.

Nesse sentido, pretende-se formar um espectador que vivencie as emoções do criador de um filme**,** ao projetar o filme através do seu autor, e que tenha a experiência da criação**,** contudo fazendo isso como aprendizado, como ressalta Bergala (2008). Nessa experiência, muitos estudantes colocam que simplesmente filmaram aquilo que estava próximo ou a sua frente; outros já lembram das aulas em que viram esses pequenos fragmentos cinematográficos e que eram cenas do cotidiano, como a saída de operários de uma fábrica ou o trem passando. Lembro de uma estudante que filma uma folha de árvore que se desprende e percorre alguns espaços da escola. Ao apresentar esse fragmento à turma, muitas sugestões surgem com o que aquela filmagem busca representar. Nesse momento, em que pretendemos perceber como é entrar em contato com os signos, nem todos conseguem fazer isso, mas, ao buscar interpretá-los, acionamos esse aprendizado atemporal. Dessa forma, produzimos no coletivo momentos de problematizações, assim violentando outras maneiras de pensar e criar.

A escolha por uma temática que, de alguma forma, agrade a todos envolvidos não é nada fácil. Evidencio as preocupações dos estudantes em trazer temas diferentes na realização dos curtas-metragens, entretanto o que sempre direcionei foi a escolha por temas mais simples e próximos do contexto deles. Assim, as escolhas por essas temáticas se tornam interessantes e possibilitam trazer novas abordagens. Diante disso, a escolha pelo tema deve ser algo que, de alguma forma, faça sentido a eles, pois, ao tratarem de algo que não conhecem, se torna ainda mais complicada a produção. Buscamos sempre pontuar os possíveis temas que interessam e estabelecer relações com o que gostariam de fazer. Por se tratar do ensino médio, normalmente as emoções e os sentimentos se apresentam de maneira constante. Uma das alternativas que

buscam é adotar, no ambiente escolar, o que, de alguma forma, os afeta e que gostariam que ganhasse a tela.

O exercício que adotamos a partir de experiências bem-sucedidas é listar no quadro branco das salas de aula apostas e ideias que poderiam servir como temática para os curtas-metragens. Em muitos casos, apresentam dificuldades ao entrarem em consenso, mas, juntos, começamos traçar estratégias para o roteiro, a escolha dos lugares, assim como atores, entre outros detalhes. Buscamos diferentes recursos e experimentos para que tenham contato com a experiência estética cinematográfica; são experimentos e técnicas cinematográficas para que entendam o processo, que busquem alternativas, criem e produzam à sua maneira. Percebemos que a música, assim como os sentimentos, está sempre em permanente presença nas escolhas das temáticas dos curtas. Contudo, os adolescentes buscam trazer à tona as questões que os incomodam ou com as quais necessitam dialogar. Após escolherem o tema central de abordagem, lançam ideias, lembram de algum filme, clipe musical ou série que estão assistindo e traçam paralelos com o que pretendem produzir. Nesse sentido, forçam o pensamento para produzir cenas, narrativa textual e visual.

Nesse capítulo, pretendo estabelecer, a partir das experiências promovidas na oficina de fotografias e curtas-metragens, como a aprendizagem é mediada pelos signos por meio da perspectiva deleuziana. De tal maneira, pretendo relacionar a importância dos signos à produção de conhecimento e aprendizagem. Para Deleuze (2010), os signos são objeto de um aprendizado temporal e todo ato de aprender é uma interpretação de signos, os quais nos interpelam e evocam outras coisas. A aprendizagem diz respeito essencialmente aos signos, à sua tradução e interpretação. Não a reconhecemos como algo esperado na relação entre ensino e aprendizagem, pois o encontro com os signos é o que engendra o tencionamento. Com isso, os signos não fazem parte do universo da recognição. O signo é um efeito, expressão de uma ideia ou sentido. Dois conceitos que norteiam a proposta do filósofo Deleuze e dessa pesquisa são imagem e signos. A imagem é complexa, “um objeto compósito de diferentes signos que não exclusivamente de caráter pictórico” (Campos 2013, p. 27). Diante disso, podemos abordar que a imagem, nas suas mais variadas acepções, remete, evoca e ressoa algo por meio do processo de aprendizagem. Contudo, o ato de aprender será sempre por intermédio dos signos, como Deleuze (2010) esclarece.

Os regimes de signos se tornam parte importante, pois, nesse tencionamento com a imagem, estabeleço associações com o aprendizado que pode ser promovido na escola através dos prováveis encontros com os signos. O aprendizado está nos mundos

possíveis que os signos podem apresentar. Logo, o intuito é possibilitar o encontro e perceber esses signos e, assim, a produção de uma aprendizagem nova ou diferente. Uma das turmas do projeto buscou tratar como tema a adolescência e os problemas que encontram nessa fase na escola. Listaram diferentes questões que gostariam de problematizar, como *bullying*, depressão, pressão dos pais em relação à escolha da profissão, entre outras. Associaram essas questões a episódios que conheciam e, juntos, escreveram um pequeno roteiro. Devido a algumas ações que a escola estava promovendo sobre o setembro amarelo, trouxeram a depressão como um dos problemas importantes para representar, junto com o *bullying*, que, como mencionaram, *"não há alguém que não tenha passado por uma experiência desagradável na escola".* Demonstravam a preocupação de tratar temas tão delicados no ambiente escolar e como fariam para encenar sobre violência ou tristeza. Contudo, buscaram diversos recursos visuais para estabelecer essas relações.

Ao tratar da depressão, contaram a história de uma adolescente que vivia se isolando, situação que poucos viam. Procuraram e trouxeram estatísticas sobre a doença, dados e maneiras de ajudar uma pessoa que passa por essas doenças ditas mal do século XXI. Um dos recursos que trouxeram foi uma música do artista Tiago Iorc – *Desconstrução* (2019) – cuja letra fala sobre depressão, o ego em meio às postagens nas redes sociais e solidão. Com isso, os estudantes, por meio da letra "*Entrou no escuro de sua palidez/ Estilhaçou seu corpo celular/ Saiu de cena pra se aliviar/ Vestiu o drama uma última vez/ Se liquidou em sua liquidez/ Viralizou no cio da ruína/ Ela era só uma menina/ Ninguém notou a sua depressão", pesquisaram e produziram cenas na escola buscando diferentes recursos para tratar do tema ligado à música.* O aprendizado não se limita ao espaço físico da escola ou nao ato de ensinar do professor, mas se dá a todo o momento em qualquer lugar onde haja signos. Podemos entender que o aprender são encontros com signos que afetam. Ao buscarmos decifrá-los, traduzi-los ou interpretá-los, eles se constituem na busca das experiências promovidas pelo aprendizado. Em vários momentos em suas obras, Deleuze aposta na arte, pois ela desencadeia o devir sensível através dos afetos que proporcionam as experiências estéticas. Nesse sentido, apostar na arte é possibilitar que os estudantes entrem em contato com os signos, pois a arte possibilita criação de sensações e experiências.

Para Eisner (2008) nascemos dotados de cérebros, mas sem mentes: elas se desenvolvem a partir de concepções, das relações e principalmente pela cultura na qual estamos inseridos. A aprendizagem proposta é da ordem da invenção, que diz respeito à invenção de problemas, e se trata de novidade e imprevisibilidade. A aprendizagem não se constitui numa passagem de um estado natural de não saber para um estado de

saber, mas se dá através de encontros e experiências que, de alguma forma, afetem, mobilizem e permitam produzir outras formas de pensamento. Para propor essa prerrogativa, parto da ideia que o ato de aprender são invenções de problemas, que é uma atividade filosófica que está na criação de conceitos. Nessa direção, proponho um trabalho que violente o pensamento voltado à arte e às criações realizadas pelos estudantes. De tal maneira, ao propor a aprendizagem como problema, potencializo os aspectos que são produzidos nessas experiências e o que pode suscitar e produza outras formas e maneiras de aprendizagem. É no encontro com signos que o aluno é forçado a uma resposta, a interpretar e compreender aquilo que de alguma forma se movimenta. Contudo, a aprendizagem surge do encontro com o impensável e da potencialidade produzida nesse encontro. Experiência, no sentido atribuído por Deleuze e Guattari (1992), está ligada ao novo e/ou outro fluxo, qual seja, o de narrar dentro de outras possibilidades discursivas, com isso, tecendo relações entre o cinema, imagens e as formas de criação, que são disparadores experimentais, cinematográficos ou artísticos, no espaço escolar. Entendo que os saberes podem ser produzidos e compartilhados pela relação entre realidade e ficção. Vale ressaltar que as nossas interpretações, teorizações e experiências visuais de alguma forma nos interpelam e nos constituem.

Ao defender que necessitamos violentar o pensamento para aprendermos, o que já que não se trata de algo natural, Gilles Deleuze (1990) aborda o cinema a fim de movimentar e articular novas conexões na conjuntura do cinema como disparador. Nessa perspectiva, o autor nos diz: “Há no mundo alguma coisa que força a pensar. Este algo é o objeto de um encontro fundamental e não de uma recognição” (DELEUZE, 2010, p.203). O ato de aprender relaciona-se com os sentidos, com romper com as formas produzidas no senso comum, logo, projetar para além da representação que, ao fazer uso dos disparadores, provoca a

Fonte: Colagem digital, 2018. Arquivo pessoal da autora.

articulação e traça diferentes conexões que possam afetar e mobilizar. Dessa forma, parto do conceito de diferença que nega a representação, pois entendo que tencionar esses encontros com a estética possibilita criar o próprio pensamento por diferentes interlocuções e, ao fazer uso do cinema no espaço escolar, os estudantes se tornam eixo-chave dessa aprendizagem, responsáveis pelo conhecimento que recebem e produzem, um processo que efetiva em experiências, que acontece nesses encontros com o coletivo.

> As imagens passam a estar sujeitas a permanentes interrupções e escapes, e é esse desencadeamento que leva à dissipação e à criação de múltiplas possibilidades, distanciando-se do previsível, do trivial, do lugar-comum, da monotonia, da matriz. Em vez de serem interpretadas, essas imagens nos oferecem singulares experienciações, pois elas ressoam em múltiplas direções e sentidos, convidando-nos a engendrar diferentes vinculações (CARDONETTI; OLIVEIRA; 2017, p.48).

As imagens são utilizadas não apenas como forma de ver dissociada da recognição, mas voltadas a uma experiência estética que seja produzida no coletivo e composta de diferentes olhares e vozes. Entrar em contato com os signos é, de tal maneira, relacionar-se e permitir-se afetar por eles e, com isso, produzir outros agenciamentos. Assim sendo, os agenciamentos são produzidos no coletivo, o qual produz enunciação em um acoplamento de relações materiais e de um regime de signos correspondentes. As concepções relacionadas ao ensinar e, consequentemente, aprender foram construídas culturalmente. É comum relacionarmos a aprendizagem aos conteúdos escolares, pois temos a ideia de que a escola é, por vezes, o âmbito de acesso ao conhecimento. Todavia, aprender, antes de ser assimilação dos conteúdos, implica em exercitar constantemente o pensamento, como incitam Prevê & Corrêa (2011, p.183): “o que se aprende é construção de forças de expansão do corpo em situações de ensino-aprendizagem”. Contudo, reforçamos que a escola, o ensino-aprendizagem e o currículo devem propor o ensinar a pensar, como Deleuze propõe em relação à violência do pensamento.

Jorge Larrosa (2002, p.22) expõe como somos acostumados a associar a palavra informação com conhecimento e aprendizagem e questiona ainda se o ato de aprender não faz outra coisa que adquirir informação. A partir disso, poderíamos estabelecer um contraste com a teoria deleuziana, que propõe o entendimento de conhecimento, não como informação, mas como experiência da problematização que nos perturba e afeta. Estes encontros tratam daquilo que Deleuze comenta no *Abecedário*, produzido a partir de uma entrevista a Clair Parnet: “(...) não se tem

encontros com pessoas, e sim com coisas, com obras: encontro um quadro, encontro uma ária de música, uma música, assim entendo o que quer dizer um encontro" (1995, p.8). Temos encontros com coisas, antes de ter com pessoas. De tal forma, aprendemos a partir de encontros com signos.

> Nunca se sabe como uma pessoa aprende; mas, de qualquer forma que aprenda, é sempre por intermédio de signos, perdendo tempo, e não pela assimilação de conteúdos objetivos. Quem sabe como um estudante pode tornar-se repentinamente "bom em latim", que signos (amorosos ou até mesmo inconfessáveis) lhe serviriam de aprendizado? Nunca aprendemos alguma coisa nos dicionários que nossos professores e nossos pais nos emprestam. O signo implica em si a heterogeneidade como relação. Nunca se aprende fazendo como alguém, mas fazendo com alguém, que não tem relação de semelhança com o que se aprende (DELEUZE, 2010, p.21).

Aprender é um ato permeado por vozes, imagens, recordações, intercessores e experiências que nos afetam e tecem algumas relações entre esses encontros. A aprendizagem não se confere ao sujeito como centro desse aprendizado, mas nessas trocas, vivências, experiências e movimentos. Além disso, ao compor esse aprendizado com os signos, o tratamos como uma aprendizagem inventiva, a partir de Vírgina Kastrup, na experiência da problematização: "colocar o problema da aprendizagem do ponto de vista da arte é colocá-la do ponto de vista da invenção. A arte surge como um modo de exposição do problema do aprender" (KASTRUP, 2001, p.19). A arte inventiva trata-se de uma aprendizagem que se inicia através dos problemas e o ato de aprender é desenvolvido no processo de investigação. Através da arte, possibilitamos uma aprendizagem engenhosa de criação/invenção, pois a aprendizagem está relacionada às ligações, outras maneiras de invenções que poderiam ser abordadas de diferentes formas. Dessa maneira, a arte dispara isso ao espectador, pois é um encontro ao não conhecido, da ordem do acontecimento.

Diferentemente do que era proposto por filósofos gregos que traziam o pensamento como forma de contemplação, tido como o pensamento algo da ordem natural, como Aristóteles afirmava, Deleuze e Guattari (1992) entendem o pensamento como criação de conceitos, como forma de acontecimento. Por sua vez, os conceitos se tornam a maneira de organizar o pensamento para enfrentar as possíveis problematizações, como, na obra dos autores, é enfatizado que o problema é o motor do pensamento (DELEUZE; GUATTARI, 1992). Em função disso, penso a arte inventiva como uma aprendizagem que se inicia com uma problemática e que atua como investigação desse processo, de uma maneira engenhosa, em que promovemos a arte a partir da criação/invenção como ação dessa prática. Abordo a aprendizagem com as

imagens como um jogo de aprendizagem entre o conhecimento e/ou saber prévio e a experiência presente desfrutada, pois o pensar está relacionado às possibilidades, outras maneiras, ligações, invenções que poderiam ser abordadas de diferentes formas. Dessa maneira, as imagens disparam isso ao espectador, pois é um encontro ao não conhecido da ordem do acontecimento. Ao criar, movimentamos a produção de diferenças, já que passamos a pensar o que ainda não existe ao invés de nos satisfazermos com o que já é dado e consolidado. Por conseguinte, proponho a aprendizagem não somente como produção de problemas, mas também como processo de invenção de problemas, de modo que subverta a orientação da aprendizagem da própria problematização.

Deleuze desloca a emissão de signos do ensinar e aposta nos encontros, no aprender. É nas relações, no encontro com um filme, música, fotografia e/ou com a arte, que ativamos o potencial de mobilizar um aprendizado, ainda que não tenhamos consciência do processo, como Gallo sugere:

> [...] é ao final que aquele conjunto de signos passa a fazer sentido, e, pronto, deu-se o aprender, somos capazes de perceber o que aprendemos durante aquele tempo que nos parecia perdido (Gallo, 2012, p.3).

Ao criar, movimentamos as produções de diferenças, em razão de que passamos a intentar o que ainda não existe, aquilo que não está dado. Nesse caso, encontro é estar à espreita de algo que passa por nós e que deixa marcas ou desacomoda, como quando aprendemos por intermédio dos signos. Podemos associar o encontro, ainda, a um despertar do novo. Logo, é violentar o pensamento que denuncia o pensamento dogmático ao propor um exercício de produzir novas conexões e intentar o que pode ser produzido com as imagens, com os afetos, quiçá com os signos que possam surgir. Diante disso, o exercício possibilita refletir acerca do que essas imagens tornam interessante e como criar com os signos que foram possíveis e experimentados.

> Aprender diz respeito essencialmente aos signos. Os signos são objeto de um aprendizado temporal, não de um saber abstrato. Aprender é, de início, considerar uma matéria, um objeto, um ser, como se emitissem signos a serem decifrados, interpretados. Não existe aprendiz que não seja “egiptólogo” de alguma coisa. Alguém só se torna marceneiro tornando-se sensível aos signos da madeira, e médico tornando-se sensível aos signos da doença. A vocação é sempre uma predestinação com relação a signos. Tudo que nos ensina alguma coisa emite signos, todo ato de aprender é uma interpretação de signos ou de hieróglifos (DELEUZE, 2010, p.4).

Na obra *Proust* e *os signos* (2010), Deleuze associa a interpretação dos signos à aprendizagem e apresenta quatro tipos de signos, mundanos, amorosos, sensíveis e artísticos, associados ao processo de aprendizagem. Entendemos que os signos nos forçam a criar mais do que representam algo. O que faz o signo potente não é sua capacidade de nos fazer aprender, mas a força que faz com que saiamos daquilo que já é compreendido, proporcionando a criação. Como afirma Deleuze, “Os signos mobilizam, coagem uma faculdade: seja inteligência, memória ou imaginação. Essa faculdade, por sua vez, expõe o pensamento em movimento, força-o a pensar a essência” (2010, p.92). Aprender não está em adquirir conhecimento e informação, mas na experiência que é produzida no tempo e está intimamente ligada à criação de uma nova maneira de agir e ser. Nesse sentido, podemos entender que cada aprendiz experimenta e estabelece sua relação com os signos. Dessa forma, aprender é uma experiência que se faz no tempo e à maneira como cada um produz seu regime com os signos. Podemos associar que cada signo designa uma relação com um determinado tempo. Para Deleuze, tempo é a condição necessária para interpretação e relação entre signos e sentidos. Cada um aprende de uma forma diferente, a seu modo. No ato de aprender, não há recognição, retorno do mesmo para todos, mas há invenção e criação.

A primeira categoria de signos que Deleuze propõe é conhecida como mundanos, que são signos que se apresentam no lugar de outra coisa, não no sentido representativo, mas no lugar de uma suposta realidade. “O signo mundano não remete a alguma coisa; ele a substituí, pretende valer por seu sentido. Antecipa ação e pensamento, anula o pensamento, a ação e se declara suficiente. Daí seu aspecto estereotipado [...]” (DELEUZE, 2010, p.6). Entendemos, ainda, o signo mundano relacionado a percepção e inteligências, pois é por meio delas se que compreendem as alterações da vida e o tempo que se perde. A segunda forma de signos são os amorosos, que podemos associar com a memória voluntária que age na interpretação dos signos. Os signos sensíveis nos proporcionam uma estranha alegria, sentidos, relatam experiências singulares em meio ao aprender que se move em criações artísticas, a memória involuntária, são a principal faculdade de interpretação desses signos. A memória curta ou involuntária é próxima à ideia de um rizoma, ou diagrama, não é de forma alguma submetida a uma lei de contiguidade em relação a seu objeto, pode ocorrer à distância, ir ou retornar muito tempo depois, mas sempre em condições de descontinuidade, de ruptura e de multiplicidade. Por fim, no mundo da arte, signos

Fonte: Direções, Thaís Kruger, 2019. Acervo pessoal da autora.

reagem sobre todos os outros, visto que “todos os aprendizados pelas mais diversas vias, são aprendizados inconscientes da própria arte” (Deleuze, 2010, p.13). Os signos artísticos são aqueles que desorientam mais do que representam, dão algo a criar mais do que conhecer, como Mangueira e Maurício (2011, p. 300) ressaltam:

> (...) no caso dos signos da arte, é o próprio pensamento que é mobilizado na forma de um ato de pensar, isto é, na forma de um procedimento inventivo ou criador. E se o pensamento possui certo privilégio em relação às demais faculdades no trabalho de interpretação é porque por meio dele se é possível atingir um tempo absoluto, tempo "complicado" que contém todos os outros, que reage sobre todos os demais, revelando as verdades dos signos mundanos, amorosos e sensíveis, verdades até então desconhecidas pelo artista que, no momento em que sofria a ação desses signos, acreditava estar simplesmente "perdendo tempo".

Entrar em contato, em sintonia, com os signos á relacionar-se, deixar-se afetar por eles, na mesma medida em que os afetam e produzem outras afecções. Aprender é sempre encontrar com o outro, com o diferente, a invenção de novas faculdades, um aprender tal como Deleuze (2010) nos propõe, “por intermédios de signos, perdendo tempo, e não assimilação de conteúdos objetivos” (p.21). Ponho-me a relacionar e reconhecer as relações vivenciadas nesses encontros, aprendizagem enquanto algo do inesperado, do acontecimento.

> O que nos força pensar é o signo. O signo é o objeto de um encontro; mas é precisamente a contingência do encontro que garante a necessidade daquilo que ele faz pensar. (...) Ora, essa gênese implica uma coisa que violenta o pensamento, que o tira de seu natural estupor, de suas possibilidades, apenas abstratas. Pensar é sempre interpretar, isto é, explicar, desenvolver, decifrar, traduzir um signo (DELEUZE, 2010, p. 91).

Para perceber os signos, há a necessidade de estarmos abertos, à espreita, para conversar com Deleuze (2010), pois visa à sensibilidade tanto de professores quanto dos estudantes. Assim, os encontros com os signos podem proporcionar criação e experiências na sala de aula, escola e na pesquisa em educação. Os mundos dos signos mesclam-se com o ato de aprender, abrindo fissuras, de onde docentes e estudantes possam escapar, envolvendo-se em suas decifrações. Aposto na aprendizagem pelos encontros com os signos, assumindo os encontros por meio dos signos sensíveis que podem despertar lembranças que nos afetam e nos incitam a produzir outros sentidos. Corriqueiramente e de forma errônea, associamos o ato de aprender sempre ligado à figura do professor e que não há como aprender sem que alguém ensine, assim como “nunca se sabe como alguém aprende” (DELEUZE, 2010,

p.21) e que nunca aprendemos como, mas sempre com algo. Aprendemos quando encontramos um problema e isso violenta a forma de pensar. Aprendemos quando inventamos, ou seja, o ato de aprender é associado à potência criadora, a uma ação. Desse modo, não se trata apenas de adotar a aprendizagem em muitas situações, como ensino e transmissão de conteúdos, como foi relatado, mas forçar e produzir forças para sair de sua letargia e associar isso com diferentes estudos.

Fonte: Diário visual da autora, 2018. Acervo pessoal da autora.

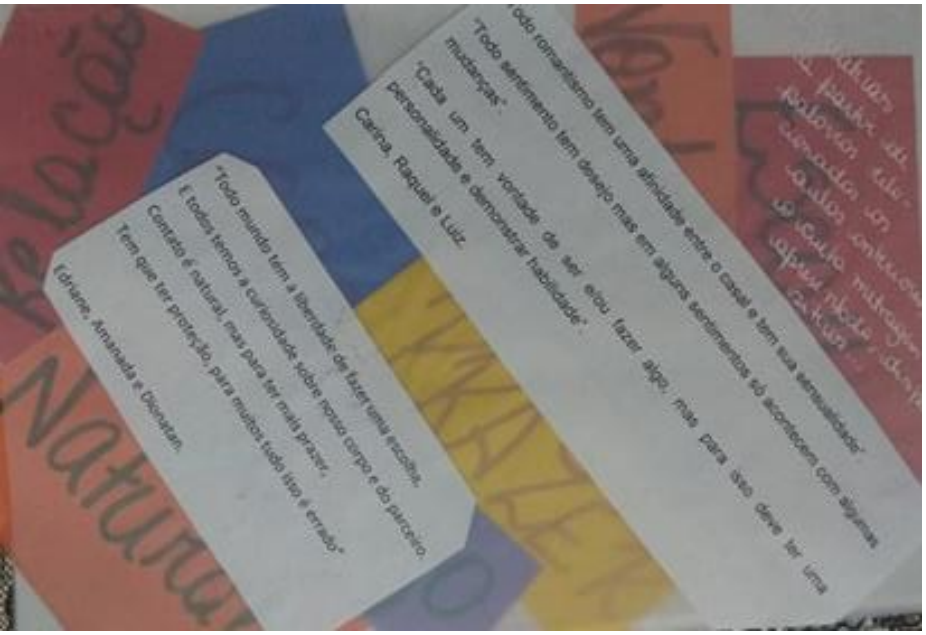
Retomo, nesse capítulo, os diários visuais apresentados anteriormente como práticas artísticas. Os trago para dialogar novamente com essa experiência produzida na escola, por entender serem potentes aos signos que foram disparados e às aprendizagens construídas. O intuito com os diários estava em aproximar novas experiências estéticas dos jovens, amparado pela proposta de Oliveira (2013), que aposta nos diários como cadernos de artistas, não no intuito de descrever o processo, mas de estimular o pensamento em momentos que os estudantes achassem interessante. Esse meio serve de elo com as aulas e seu cotidiano, trazendo suas emoções e desdobramentos ao que os afetavam. Nesse viés, a pergunta suscitada por Spinoza (2010) no seu livro *Ética - o que pode um corpo*? serviu de introdução à ideia para os estudantes*:* o que pode um diário ou caderno de artista?

> Não sabemos nada de um corpo enquanto não sabemos o que ele pode, isto é, quais são seus afectos, como eles podem ou não compor-se com outros afectos, com os afectos de um outro corpo, seja para destruí-lo ou ser destruído por ele, seja para trocar com esse outro corpo ações e paixões, seja para compor com ele um corpo mais potente (Deleuze & Guattari, 1997, p.43).

Da mesma forma, o diário como proposta artística produz afetos ao ser produzido, lido e compartilhado. Esse fazer artístico se tornou algo constante na pesquisa da dissertação, pois também fiz uso desse meio para expor as ideias e afetos que eram emergidos dos encontros na escola, logo, ao buscar realizar a atividade, o diário seguiu como um caderno de campo. Mesmo não buscando descrever, fazia diferentes anotações que achava interessantes e potentes para pensar sobre nossos encontros, práticas fotográficas e problematizações sobre diferentes temas que ganhavam assunto nas aulas. O diário se apresenta como uma rememoração do processo e pode ganhar diferentes formatos, se aproximando até mesmo de uma obra de arte. As possibilidades de produção e construção dos diários são inúmeras; o objetivo com esse movimento era a forma como cada estudante traria suas questões para o coletivo, compartilhando suas experiências e afetos. Alguns desafios foram lançados aos estudantes, assim como Marilda Oliveira de Oliveira (2014) descreve ao tratar sobre esse conceito que cria sobre diário visual.

Primeiramente, a ideia é que trouxessem experiências que, de alguma forma, afetaram, seja um filme, algo da vida deles, suas percepções, mas de maneira que não fossem cronológicas, pois entendo que a aprendizagem não é algo linear. As anotações poderiam ser feitas de várias formas, desenhadas, escritas, colagens com fotografias suas e imagens de revista, tudo dependeria do processo criativo de cada estudante. O interessante de não ser uma narrativa linear é que os estudantes sempre poderiam olhar para o que fizeram e acrescentar algo, reescrever e criar. A ideia era que esses registros e informações repentinas se tornassem um hábito, ganhando inventividade e criação em seus processos estéticos. Outro desafio que propus aos jovens foi a busca de diferentes formatos, materiais e elementos nos diários. Como sugeri, poderia ser uma revista em quadrinhos, um álbum de fotografia, uma roupa-arte, mapas, escultura, colagens, blog, livro, caixa, qualquer suporte com que tivessem contato e que gostariam de criar. Por último, em consonância à ideia central da dissertação, pedi para que os estudantes não usassem a imagem como ilustração ou representação do que estava sendo escrito, como Martins pontua:

> Imagens visuais devem ser tratadas como potencial dialógico para múltiplas possibilidades de interpretação, como uma forma de compreensão da experiência articulando processos performativos para relatar, descrever uma história, ou seja, para construir narrativas (2010, p.25).



Fonte: Diário Visual dos estudantes do 2º ano. 2018.

A ideia era que a imagem fosse além do que se pretende representar e que se criassem outras relações. Alguns exemplos foram trazidos para que tivessem contato com essa nova linguagem artística: meus próprios diários da época de estágio foram compartilhados com os estudantes. Essa proposta foi levada somente a uma turma do ensino médio, pois eles não se interessavam tanto pelas produções visuais quanto as outras turmas, o que me direcionou a procurar novos e outros meios para que os estudantes criassem e se envolvessem com as produções artísticas voltadas às imagens. Alguns estudantes se envolveram com a proposta poética criando seus próprios diários, trazendo letras de músicas, colagens, poesias e desenhos. A grande maioria se animou no início, mas, ao confeccionar esses diários, encontraram dificuldades e perderam o interesse. O que propus a turma, então, foi a criação de um diário coletivo da turma. Esse diário passava semanalmente por todos os alunos e foi um trabalho coletivo que perpassou o ano todo. Todos inscreveram suas emoções, sentimentos, ideias, desenhavam, deixavam recado para alguns colegas, o tornando um canal de comunicação e criação.

Ao considerar a filosofia de Deleuze acerca dos conceitos de signos, percebo que a concepção de aprendizagem proposta pelo teórico envolvida com o ato de aprender diz respeito essencialmente aos signos. Considero, dessa forma, que essa filosofia engendra possíveis produções de ensinar e aprender a partir e através dos signos. Fundamentada nessa teoria, busco elucidar como esse processo de aprendizagem acontece nesses encontros. Os signos são algo que evoca e produz outras coisas para nós; e, ao entrarmos no movimento interpretativo dos signos, nos interpelamos e, consequentemente, produzimos aprendizagens. Ao buscar interpretarmos os signos, estamos aprendendo, pois os signos, de alguma forma, nos afetam a ponto de buscarmos e movimentarmos outras e novas formas de pensar.

Nessa abordagem de trazer os diários para compor a pesquisa e também as aulas, abordando elementos artísticos e estéticos, proponho um movimento sensível de apreender com os signos que são possíveis nesse encontro. Acredito que, dos tipos de

signos apresentados, os artísticos se tornam um eixo-chave nesse processo e que é possível serem trabalhados na escola, na medida em que nascem de uma matéria que pode ser um livro, música, escultura ou poesia, mas, diferentemente dos demais signos, o signo artístico se torna desmaterializado, pois, ao entrar em contato com o mundo das artes, traz um tempo redescoberto, além de trazer uma associação espiritual. Como sugerem Neuscharank e Oliveira (2017), “Todos os signos convergem para a arte, todos os aprendizados, pelas mais diversas vias, são inconscientemente da própria arte, pois só por ela que chegamos à essência, isto é, à aprendizagem” (2017, p.588). Dessa forma, o signo sempre violenta o pensamento, como esclarece Deleuze: “Há sempre a violência de um signo que nos força a procurar, que nos rouba a paz” (2006, p.23). Assim como acontece com os signos, as produções artísticas e, posso dizer, as imagens de modo geral também são instáveis, como relatei anteriormente quando os estudantes não demonstraram interesse pelas produções visuais, portanto, suscetíveis a mudanças.

Na relação propiciada pela experiência da produção do cinema com os estudantes dentro e fora da escola, percebo que o cinema consegue intensificar as relações, a produção de novas aprendizagens e conhecimentos, além de ressaltar e de inventar o mundo e a si mesmo. O cinema na escola oportuniza diferentes formas de aprender e trabalhar coletivamente, além de trazer uma nova forma de olhar para a escola por parte desses estudantes. Diante disso, parto dessas fissuras que movimentam nossa forma de ver e estar e permitem experimentarmos e criarmos dentro do contexto de formação docente, gerando uma aprendizagem que não se resume à transmissão de informações, de alguém que ensina para alguém que aprende, mas que produz rupturas e linhas de fuga dentro das produções a que estamos acostumados nessa lógica linear, na qual o docente se apresenta como emissor de signos no plano dos afetos. A percepção que temos das coisas chega pela sensibilidade ou pensamento elaborado. E quanto maior sua capacidade de afecção maior é sua potência.

A aprendizagem está atrelada diretamente ao ato do pensamento, que só é possível quando engendrado, forçado. É o processo de busca pelo encontro com os signos. O teórico Deleuze nega a existência de um saber adormecido, porque todo saber é um saber de afeto, e só pode sê-lo depois de ser afetado. Não há nada que garanta, de antemão, que o pensamento será afetado, que o estudante se engendrará na busca pelo sentido do signo e, consequentemente, produzirá uma aprendizagem. O aprender equivale ao pensar e este surge pela coação exercida pelos acontecimentos portadores de signos. A aprendizagem é uma atividade acionada pelo pensar, não é natural e necessita ser violentada, não é entendida mais pela recognição. Dessa forma, a

aprendizagem se constitui através da experiência e do contato com a diferença, assim como é reforçado por Schére:

> Mas, em meio às diferenças, permanece um ponto comum, um denominador comum: não se pode aprender sem começar a se desprender. A se desprender, é claro, dos preconceitos anteriores, mas, antes de tudo, e sempre, a se desprender de si (2005, p.1187).

Deleuze (2006) pontua que o pensar é o momento do choque do encontro com o outro do pensamento. O aprender é o momento da conexão, não da assimilação ou identificação com o outro e novo pensamento. “Se pensar é o momento em que o signo de algo estranho ao pensamento entra no meu campo de percepção, então aprender é o momento de decifração e interpretação desse signo” (SILVA, 2002, p.49). Podemos enfatizar, ainda, que a aprendizagem, a partir de Deleuze (2006), apresenta-se como um processo criativo, resultante dos acontecimentos e do que somos violentados a pensarmos a partir dos encontros com os signos e afetos.

Além disso, ao abordarmos a aprendizagem a partir da arte, estamos também procurando ampliar o conceito de aprendizagem. Essa ampliação envolve a relação com o tempo, afetos e tudo o que desdobra e potencializa; a aprendizagem como invenção, mediante o encontro com aquilo que afeta e constrange, ou seja, os signos. O signo é resultado e efeito, expressão de uma ideia ou sentido. Em função disso, aposto na arte porque ela nos apresenta e nos direciona ao fato de que é preciso inventar problemas. Podemos compreender a aprendizagem como um sistema não estático, em constante renovação, que é o produto dos encontros, agentes, forças e tecnologias das relações que são produzidas. Silvio Gallo (2012) menciona que, na tradição ocidental, a educação tem sido pensada e atuada a partir da matriz platônica que afirma o aprender como recognição. Entretanto, Deleuze (2010) propõe que o ato de aprender está na decifração dos signos, e é por meio desse encontro que se emitem signos, sobre os quais não temos controle, possibilitando a produção de aprendizagem. A escola é o lugar onde podem surgir pensamentos e aprendizagens. Tanto o tempo-aula quanto o currículo fogem do controle. Nessa lógica, penso essas práticas como afetação, que estão ligadas a um ensinar possível, pois não há possibilidade do controle. Contudo, saliento que o aprender está ao entrar em contato com os signos que são produzidos. Nesse processo de aprendizagem, evidencio que são os encontros que nos movimentam, afetam, tiram nossa paz, que, de alguma maneira, despertam algo até então adormecido.

Aprendizagem-Tempo

A arte é um caminho que leva para regiões que o tempo e o espaço não regem.

Marcel Duchamp

Num primeiro momento, o projeto de fotografia e cinema se torna atrativo a todos os estudantes, pois rompe com a proibição do uso dos celulares e câmeras digitais no cenário educacional. A escola, por sua vez, não permite o uso desses aparelhos, somente para fins pedagógicos. Com o passar do tempo, os estudantes demonstram que o interesse está em poder ter acesso àqueles dispositivos no tempo da aula. Presencio que muitos não gostam de fotografar ou não demonstram interesse, outros já abrem as galerias das suas câmeras e começam a buscar as fotos que tiraram em uma viagem ou no final de semana. Cabe procurar recursos que, de alguma forma, os mobilizem a pensar e criar. Assim, o ensino e a aprendizagem se apresentam como um processo, um encontro com signos que professores e alunos experimentam, a ação do ensinar e do aprender.

Ao propor uma aprendizagem por vias do acontecimento, há produção de fluxos, sentidos e passagens. Tanto o docente, quanto os discentes são atravessados pela dinâmica do que acontece. Nesse sentido, o professor planeja sua aula, mas o encontro não se autodetermina. O planejamento, muitas vezes, vaza; os alunos atravessam e percorrem outros sentidos. A aula e o ensino não compõem de maneira fechada, ao contrário, a experiência opera movimentos, criação e invenção. A aprendizagem se dá pelo estranhamento, pelo que afeta e desestabiliza. Esse movimento ocorre quando somos violentados a pensar. Consequentemente, produzimos aprendizagens, como Kastrup menciona: “somos forçados a conviver com certa errância, a perder tempo, a explorar o meio com os olhos atentos aos signos e a penetrar em semióticas novas” (2001, p.208). Dessa forma, os afetos rompem e produzem também aprendizagens. Aprender se desenvolve por movimentos involuntários de uma sensibilização, através dos afetos e signos, pois o pensamento não é naturalizado e deve ser forçado para que possamos ser capazes de inventar outros modos de vida e criação.

Entendemos que a escola possibilita um outro encontro com o filme que em nenhum outro espaço pode ser promovido. Como Bergala (2008) esclarece, a vivência de assistir a filmes em sala de projeção constitui uma experiência coletiva muda,

enquanto a escola abre-se para outras questões, como os diálogos produzidos nesses coletivos. Logo, no espaço escolar, podemos produzir encontros com o cinema como disparador pedagógico para tratar de questões sociais e históricas entrelaçando-as com a arte, visualidade, cotidiano e experiências dos estudantes, além de promover o ato de aprender. Em cada encontro com a película, convida-se ao espectador a produzir sua própria leitura, associações, signos que são acionados e disparam em seus pensamentos; são perguntas-máquinas, que inquietam, movem no âmbito da invenção.

Fonte: Cineclube na escola, 2017. Acervo pessoal da autora.

As experiências fílmicas, tanto de assistir quanto de produzir imagens em ação, servem como palco do processo de aprendizagens e desaprendizagens proposto por Adriana Fresquet (2007), que o investiga como potencialidade pedagógica e/ou disparador, atrelando a visualidade ao ensino. Esse desaprender mencionado pode ser entendido não como apagar uma aprendizagem anterior, mas procurar perceber sua marca, deixada tanto no tempo e espaço da nossa história de vida ou associada com algo que está por ser apresentado. O cinema é uma forma de aprender que não é direcionada por uma figura central, pois esse aprendizado se coloca para além das quatro paredes que compõem a sala de aula, do professor ou até mesmo do estudante. Esse aprender promovido pelo cinema está na relação com o outro, com o disparador fílmico, com a experiência e com o tempo, de modo que as produções cinematográficas se apresentam como uma experiência individual, mas que, trabalhadas no contexto escolar, desenvolvem-se como experiências de aprendizagem coletiva. Nessa perspectiva, a finalidade não é tão fundamental quanto a potencialidade que é produzida nesse processo, o que é produzido nesse percurso, as infinitas relações que nela se abrem. Com isso, o processo se torna primordial.

Nesse ínterim, articula-se o cinema na escola, permeado pelo movimento em suas sucessões de imagens, sob a produção de signos, logo, pensa-se em um universo poético, ficcional, lúdico que promove a experiência estética e relacionam-se as possíveis conexões e signos que são promovidos nesses encontros com narrativas

fílmicas. Cada encontro com a imagem ou película convoca ao espectador a produzir sua própria leitura, associações, signos que são acionados e disparam em seus pensamentos. A experiência visual, dentro ou fora da escola, deve estar relacionada às experiências dos estudantes, daqueles que desfrutam da narrativa visual, pois esse encontro pode estabelecer ligações com suas vivências, à maneira como enxergam o mundo, como acontecimento (GALLO, 2013), onde situações que irrompem do cotidiano escolar, o aprender, manifestam signos possíveis de serem decifrados, mobilizando o pensamento.

Inicio esse capítulo com um acontecimento que ocorreu em um dos nossos encontros na escola. Um questionamento levantado por um estudante apresentou, primeiramente como um ponto negativo na forma de abordagem que eu estava articulando ao propor o cinema na escola, indagou: "*professora, mas como vamos assistir esse filme se nossa aula terminará em 40 minutos?*". Após algumas conversas com a direção e coordenação, busco trazer o cinema que, de certa forma, poderia fazer uso para compor a pesquisa, pensando nas articulações e apontamentos que trazia ainda na monografia, que, naquele momento, propunha a forma com o(a) professor(a) de artes pode trabalhar com a lei 13.006[9]. De tal maneira, o projeto se ampliaria e trabalharíamos com filmes em sala de aula, ou seja, cineclube na escola. Naquele momento, fazia todo sentido, auxiliaria nos fundamentos da fotografia, além de explorarmos outras abordagens dessa linguagem artística. Entretanto, em uma das primeiras películas, apresentaram-se dificuldades na exibição, devido o projeto ter somente a duração de um tempo de aula com cada turma, ou seja, cinquenta minutos, o que impossibilitaria a atividade, já que os longas-metragens são acima desse tempo.

Mesmo assim, não desanimei e tentei trabalhar com o filme *O doador de memória*[10] (2014), uma produção hollywoodiana, o que foge em alguns pontos da proposta da lei. A escolha dessa produção cinematográfica, como propõe Fernando Hernández (2007), ao explorar as representações que os indivíduos constroem da realidade a partir de suas experiências sociais, culturais e históricas, seria um primeiro objetivo da educação para a compreensão da Cultura Visual. Dessa forma, apostei na

[9]Acrescenta § 8º ao art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para obrigar a exibição de filmes de produção nacional nas escolas de educação básica. O § 8º A exibição de filmes de produção nacional constituirá componente curricular complementar integrado à proposta pedagógica da escola, sendo a sua exibição obrigatória por, no mínimo, 2 (duas) horas mensais. Texto retirado do Diário Oficial da União - Seção 1 de 27/06/2014.

[10]*The Giver*, traduzido para o português como *O Doador de Memórias*, é um filme de ficção científica e drama, dirigido por Phillip Noyce e produzido pela Walden Media. A escolha por esse filme se deu por questões que ainda ressoavam de outros encontros com esses estudantes e pelas questões e temas que a película articulava com o que estávamos discutindo.

narrativa fílmica próxima ao cotidiano dos estudantes e na forma como estão inseridos nessa lógica cinematográfica, por ser uma película que poderia promover inúmeras articulações para pensarmos além do que as imagens abordavam, criando diferentes conexões com a fotografia e também com a minha pesquisa a partir dos conceitos de signos, tempo e afetos através de experiências estéticas. A ideia inicial era trazer a exibição em dois momentos, já que os encontros com essas turmas de ensino médio são semanais. Após ter que parar a exibição do filme pela metade, houve as reclamações por parte dos estudantes. As dificuldades só começavam por aí. Muitos deles concluíram o filme em casa com a argumentação de que estavam curiosos para saber como a narrativa do filme se concluía. Outros, na semana seguinte, já não estavam animados como anteriormente, como se algo tivesse sido quebrado; e, no caso, foi rompido. Reconheço que, no primeiro momento, percebi essa experiência como algo negativo, que esse rompimento que relato havia interferido na potência que estava propondo com o cinema e, dessa forma, rompendo com as formas de aprendizagens. Ao refletir sobre esse movimento, percebo que a espécie de fratura que havia se instaurado naquela maneira de apresentar os filmes havia sido em mim, na fixação em trazer a linearidade do tempo, em buscar apresentar o início, meio e fim, em acreditar que a aprendizagem só poderia se configurar naquele espaço-tempo. São esses acontecimentos que promovem uma quebra da linguagem, com a forma sequencial de fazer e assistir a filmes, a lógica sequencial que o cinema, na maioria das vezes, possibilita. Quando rompemos com essa linearidade, provoca-se o estranhamento, inquietação que nos desacomoda. Mas essa fratura se torna uma potência, são modos de aprendizagens que são experimentados nesses encontros, como é enfatizado por Deleuze (1988, p.75): “sem emoção não há nada, não há interesse algum. Não é uma questão de entender e ouvir tudo, mas de acordar a tempo de captar o que lhe convém pessoalmente”.

Para o filósofo e esse estudo, o despertar em relação à emoção é de outra forma que a de fazer acordar o que está adormecido e a emoção tratada é da ordem dos afetos. De certa forma, o despertar se apresenta como um acordar e forçar o pensamento, impulsionando, nesse sentido, o estudante a entrar ativamente no processo do aprender. Sem emoção, no caso sem permitir afetar-se, o pensamento não é ativado. Esse despertar não está no domínio do professor, mas através dos signos que são capturados, nessa relação constante com o imprevisível, com o que acontece no entre, com o que ocorre nas lacunas e nos hiatos das imagens. Podemos entender esse movimento como o entre que se apresenta no interesse, um entre surgido num encontro, num acontecimento que aciona a buscar novas e outras conexões. A palavra

aprender, como Schére (2005) menciona, tem dois sentidos: o de aprender e o de ensinar, um ato comum entre aquele que ensina e aquele que é ensinado. Além disso, o autor ressalta que um aprendizado nunca se encerrará na aquisição de um saber, mas que consiste em um processo. Dessa forma, o aprendizado é também com o que o desperta, nas relações que cada estudante promove nesse encontro. Logo, não se espera que todos aprendam tudo e da mesma forma, mas o que interessa a cada um particularmente. Ressalto que há, ainda, uma relação intrínseca do aprendizado com o tempo. Há um tempo para o processo de aprendizagem, tempo que só pode ser capturado e experimentado pelo próprio aprendiz. Entretanto, há também o tempo-aula que passa.

Nesse movimento, trago relações com o tempo *aión*, que permite novos e outros acontecimentos e tempos, que é marcado pelo acaso que irrompe com o inesperado. Nesse sentido, entendo que as aprendizagens podem ocorrer de diversas formas e o que se apresentou como algo negativo no primeiro momento supera as expectativas, pois percebo que nem sempre a aprendizagem ocorre da mesma forma para todos e, como abordado anteriormente, é por meio e através dos signos que há esse aprendizado, como quando um dos estudantes menciona que, logo que chegou da escola, pôs o filme na tentativa de saber o direcionamento da narrativa; ou, ainda, quando outro jovem menciona que ficou angustiando pela história e precisou assistir ao filme antes do nosso encontro seguinte. Nesses acontecimentos é que percebo que as aprendizagens e experiências acontecem em diferentes espaços e tempos, nesse caso com o tempo *aión*. Esse acontecimento na escola apresenta-se como um bom exemplo para entender melhor e experimentar o tempo *aión*, pois percebo como a película continuou reverberando nos estudantes, mesmo com o corte do filme na escola. A experiência permaneceu, uma vez que os adolescentes romperam com essa ideia de que a aprendizagem ou o encontro com as imagens acontecessem somente no ambiente escolar.

Fonte: Movimento, 2017. Autora: Luma Estrela. Acervo pessoal.

A experiência do tempo *aión* possibilita promovermos nas/com as escolas, currículos, linguagens e outros tempos constituídos nesses espaços/encontros, para além da cronologia, na forma de acontecimentos, expressões e intensidades. Esse episódio/acontecimento me afetou e reverberou tanto que sou movimentada a assumir novas formas com o cinema na escola. Naquele momento, senti que se apresentou de forma negativa. Com isso, procurei estabelecer novas estratégias de fazer uso do cinema, como utilizando somente fragmentos de filmes ou curtas-metragens que são extensivos até trinta minutos, o que não traria mais problemas em relação ao tempo. Mal percebi o quão positivo foi aquele movimento, que me incitou a desdobrar o cinema, propondo novas diretrizes em produções audiovisuais agora com e dos estudantes.

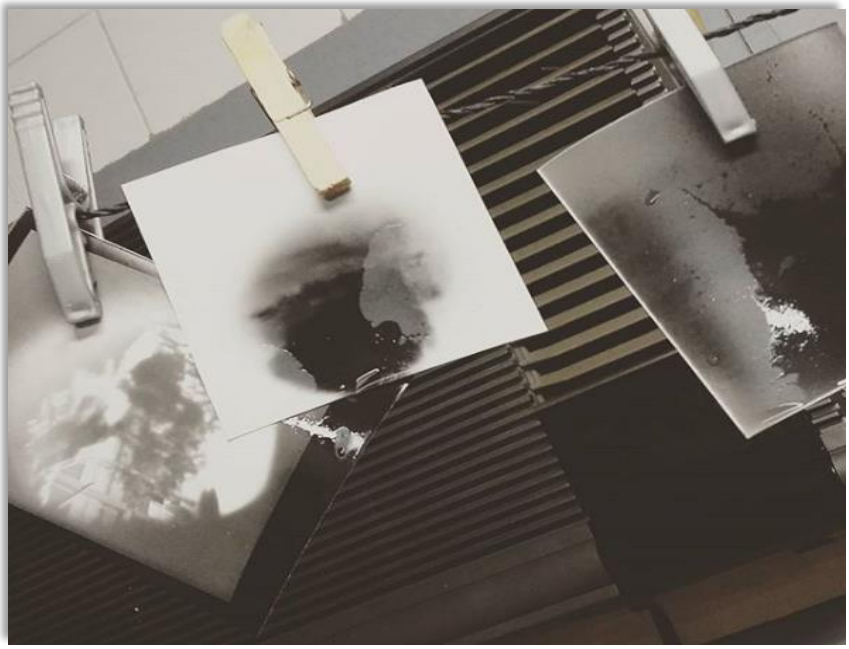
Esse tempo proposto, *aión*, é entendido como um tempo que excede as formas ordenáveis de tempo, *chrónos*, e possibilita vivermos uma outra lógica temporal, assim como a arte. Com isso, produzi outras narrativas em um tempo não sequencial, pensando em como esse deslocamento ou descontinuidade podem atuar como uma potencialidade. Monegalha (2018) nos apresenta esses dois regimes temporais, a partir da perspectiva deleuziana, esclarecendo que o tempo *chrónos,* seguindo a tradição estóica, é o tempo do presente. Ou seja, é o tempo que está vinculado à ação corporal e "mede a ação dos corpos e das causas" (DELEUZE, 2007, p.167). Entretanto, o tempo *aión "*[...] é o tempo do passado e do futuro ilimitados, o tempo dos efeitos incorporais de superfície, dos acontecimentos e daquilo que é expresso nas proposições – a saber, o sentido. Aión é o tempo do sentido" (MONEGALHA, 2018, p.89). Dessa forma, se faz importante a discussão do tempo entrelaçado à aprendizagem no cenário educacional e no currículo, pois tudo é medido na ideia cronológica, em termos de ensino. No entanto, como podemos articular e criar com o tempo *aión* nesses espaços educativos?

A fotografia analógica elucida muito do que busco tencionar com abordagem sobre o tempo na educação. Pode até parecer algo intrigante ou contraditório trazer a fotografia analógica, vista por muitos como uma tecnologia ultrapassada e que vem se extinguindo na era digital em que esses jovens estão inseridos. Entretanto, esse tipo de fotografia nos permite um outro tempo e experiência nos encontros que estabelecemos com as imagens. Na era digital em que estamos inseridos, poucos aventureiros trabalham com essa arte que é rica em detalhes e tem uma outra associação com o tempo, pois é um investimento alto e não encontramos com facilidade esses equipamentos. Mas o entrelaçamento com esse tipo de fotografia está em associar a experiência que é promovida por meio desse recurso analógico. Sinto que não só os estudantes, mas nossa sociedade com um todo, têm se relacionado com as imagens de

maneira instantânea e descartável, talvez pelos recursos e tecnologias que hoje possuímos. Trago alguns pontos em relação à fotografia analógica e digital para essa discussão. Ambas são interessantes e fazem com que pensemos em outras e novas propostas com as imagens.

A fotografia digital apresentou um rompimento com o padrão que era estabelecido quando utilizávamos a fotografia analógica. Nesse método analógico, usamos filmes que são colocados no compartimento da câmera e, ao receber a luz que passa pela lente da câmera, forma-se a imagem que foi capturada. Depois que todas as poses do filme foram usadas, temos um outro contato e tempo com essas imagens, pois é necessário levar o filme para um laboratório ou fazer a impressão com produtos químicos. Os resultados das imagens das câmeras analógicas demoram mais para serem vistos do que os das câmeras digitais, além do cuidado que temos ao fotografar, pois precisamos observar, criar a cena em nossa cabeça, trazendo os elementos que gostaríamos que fossem capturados antes de fazer o *click* para não desperdiçar a pose do filme, ao contrário da fotografia digital, a que estamos acostumados. No visor dos celulares ou câmeras, já conseguimos ver o resultado, além de podermos fotografar inúmeras vezes sem preocupação de perder o filme. Fotografar com filme promoveu uma grande mudança em meu pensamento em relação às imagens, além da compreensão e o contato com a experiência visual. Produzir uma imagem fotográfica analógica traz um outro movimento.

Meu primeiro contato com fotografia analógica foi durante a faculdade. Me apaixonei por fotografar com filmes, sobretudo após as diversas tentativas fracassadas e os primeiros resultados positivos que surgiram no breu do laboratório fotográfico. Quando fotografamos com filme, por padrão, clicamos menos e diretamente aumenta-se a qualidade da imagem, pois refletimos sobre o que estamos fotografando. A fotografia analógica nos ajuda a interromper o mau hábito de checar os resultados das fotografias e, o mais interessante, nos permite uma outra experiência e tempo com as imagens produzidas. O tempo *aión* está presente nesse movimento, pois entende-se que é o tempo das vivências e das intensidades que são promovidas nesse encontro com a estética. Seguindo essa ideia da fotografia analógica, trago para discussão um experimento que realizei em um evento que fez perceber que a imagem, assim como a aprendizagem, precisam de outro tempo para ocorrer. Participei de uma oficina que tratava da técnica do *Pinhole*, fotografia na lata.



Fonte: Fotografias de Pinhole da autora. Acervo pessoal.

Pinhole é uma câmera que não possui lente como de costume, associada aos primeiros conhecimentos sobre fotografia como a câmera escura[11], que consiste numa caixa com um orifício em uma de suas faces. A designação do temo vem do inglês e tem como tradução “cabeça de alfinete” e é usada como fotografia estenopeica[12]. Posso dizer que são as câmeras mais básicas com que podemos trabalhar a fotografia. Pode ser produzida com uma caixa ou lata com o auxílio de um material fotossensível e o papel fotográfico vai ganhando imagens em preto e branco. Ao trazer essa experiência, penso que esse recurso traz a essência da fotografia, o cuidado com os detalhes, o outro tempo que encontramos nos encontros com a arte e a aprendizagem, pois, apesar de serem câmeras sem recursos e tecnicamente limitadas, estas câmeras permitem liberdade plástica para criamos novas e diferentes imagens através do tempo, pois, ao abrirmos o pequeno espaço que temos em nossa câmera, possibilitamos que a luz entre e, consequentemente, a imagem se crie. É um encontro com o inesperado, pois o tempo de exposição à forma como posicionamos a câmera; o que buscamos retratar da cena ganha inventividade e poética nesse processo. Além de toda a magia que temos após esse experimento com a câmera, de revelar nossas fotografias em laboratórios

[11] É um tipo de aparelho óptico, o qual esteve na base do surgimento da fotografia no início do século XIX.

[12] É uma técnica fotográfica sem recurso de lentes, criando imagens com o mínimo de recursos possíveis. Basicamente, é a fotografia na sua essência.

tradicionais, o tempo da espera, o cheiro dos materiais químicos que atravessam o laboratório fotográfico e o surgimento das imagens através das reações químicas, esse encontro com as imagens transforma-se, com a experimentação, em infinitas possibilidades e os resultados são quase sempre surpreendentes. Estas experimentações de novas produções e narrativas se tornam necessárias no nosso tempo, requerem visibilidade. Não sabemos, de fato, como o aprender acontece. Mas são esses acontecimentos e forças exteriores que rompem com a linearidade, que forçam nosso pensamento e produzem outras formas de aprender.

Em relação às artes plásticas, podemos nos referir aos motivos visuais como uma representação recorrente contida em diferentes formas artísticas, como um elemento padrão. Se pensarmos em uma obra de arte, essas repetições podem ter diferentes significações iconográficas. Relacionando o motivo visual entre arte e o cinema, identificamos que o motivo visual para o cinema se apresenta como algo que se move, como um fragmento do mundo, uma forma de representação que o artista e/ou cineasta propõe de forma recorrente em seus trabalhos. Os artistas buscam diferentes formas de se expressar em novas linguagens artísticas que fundam, como o caso dos movimentos artísticos da segunda metade do século XX, que tratam de buscar motivos em comuns para estabelecer ideias, técnicas em que os grupos pintavam, desenhavam e/ou esculpiam. Motivo visual tanto no cinema quanto na pintura aparece como motivo pictórico, uma constante em obras de artistas e cineastas, como Ballo e Bergala (2016) propõem. São situações, elementos, plasticidade da forma, cor, a luz que se apresentam de forma obsessiva e singular. Nesse sentido, trouxe esse conceito das artes plásticas e do cinema para que os estudantes pensassem e produzissem seu motivo visual, a constância que gostariam de trabalhar em suas fotografias. Seria como a temática que abordariam, construindo e produzindo seus portfólios. Dessa forma, os estudantes criaram diferentes composições com o motivo visual que escolheram, como paisagens, futebol, natureza, retrato, e, com isso, construíram suas novas formas de representar aquele motivo visual ou tema.

Uma das estratégias que busquei para explorar essas temáticas que seriam produzidas pelos estudantes foi um jogo de palavras. Cada estudante ganhava uma palavra ou conceito e precisava realizar uma série de fotografias sobre o mesmo referencial, porém com abordagens diferentes. Outro desafio que propus aos jovens, que foi uma proposta que uma professora de desenho lançou ainda na faculdade para minha turma e trago nesse momento para brincar com as formas, como elas interagem com as imagens, foi o de ver qual estudante conseguia trazer mais fotografias de diferentes formas sobre a temática do ovo. Por ser um elemento simples, o primeiro

momento é o choque de como fazer essas associações, mas, após pesquisar e entrar em contato com a temática, se criam diversas associações. Entendo que, para que aprendizagem ocorra, precisamos incitar encontros com signos, pois não sabemos como será esse encontro. Entretanto, precisamos estar à espreita e produzir momentos como docentes em que esses acontecimentos possam, quem sabe, acontecer.

Ao trazer a experiência visual, dentro ou fora da escola, como propõe Raimundo Martins (2010), as

> imagens visuais devem ser tratadas como potencial dialógico para múltiplas possibilidades de interpretação, como uma forma de compreensão da experiência articulando processos performativos para relatar, descrever uma história, ou seja, para construir narrativas (p.25).

Dessa forma, as imagens passam a desafiar as fronteiras convencionais e o ensinar e o aprender com elas se apresenta na forma de leitura de elementos não verbais que constroem o todo em imagens visuais. Por conseguinte, percebo que as imagens rompem paradigmas e ampliam espaço para a criação de experiências estéticas. Com isso, os indivíduos passam a se expressar ou se reconhecer em narrativas visuais sobre a vida, o cotidiano e a subjetividade. Faço uso da imagem como intercessor, para forçar diferentes leituras que se misturam às vivências, acontecimentos produzidos e potencializados nesse espaço e tempo em que são produzidas essas experiências com as imagens.

O filósofo Walter Benjamin (1985) propõe que o cinema aborda interpretações em imagens e que, de tal forma, flagra a subjetividade humana através da captura de seus intérpretes por meio de suas expressões, o que faz da película uma representação autoral e real, à medida que se faz a seleção das cenas através da montagem. Sobre as possíveis percepções cinematográfica da realidade social, a película ganha diferentes ângulos e composições de representações desses espaços. Neste ínterim, o cinema é compreendido como uma linguagem imagética constitutiva do tecido social. Apresenta-se como o imaginário do cineasta e suas representações daquilo que se vive em um transbordamento de experimentações, apresentando diferentes abordagens em relação à identidade desse lugar, aos problemas sociais e ao cotidiano dos moradores, um espaço de passagem, de falas, histórias, de muitos personagens anônimos que narram suas vivências e particularidades, conflitos e embates da realidade social. Dessa forma, penso que essas articulações são produzidas pelo cinema e outras formas artísticas para fazer possíveis conexões com a nossa realidade e a forma como é representada.

Entende-se que há inúmeras teorias relacionadas ao cinema. Ao eleger como base desse estudo as duas obras em que Deleuze trata da arte cinematográfica, o intuito com esse trabalho não é teorizar sobre isso, mas criar junto, tecendo (co)relações, articulações e ondulações entre as narrativas fílmicas. Deleuze propõe um pensar não sobre o cinema, mas um pensamento que toma a arte cinematográfica em seu conjunto. O filósofo dedicou-se a cinematografia em dois volumes: *Cinema 1- Imagem-movimento* (1985) e *Cinema 2- Imagem-tempo* (1990). Estas obras se tornam imprescindíveis para que o autor pense e problematize o cinema e, de forma conjunta, crie conceitos. Como ele próprio menciona, a filosofia e o cinema não se confundem, são atividades que guardam autonomia em si. Dessa forma, ambas as obras tratam de dois conceitos primordiais: movimento e tempo. Gilles Deleuze apresenta o cinema como uma imitação à percepção natural. Aborda o cinema como um produto que caracteriza o movimento através da sucessão de instantes, entretanto o cinema passa a se tornar uma potência ao introduzir a ideia de *imagem-movimento*. Discorre ainda sobre dois modos de produzir cinema: um clássico e um moderno. O clássico se reduz à imagem-movimento e o moderno se apresenta em imagem-tempo. A maneira que abordo para fazer uso do cinema na escola está relacionada a um campo de conhecimento que atua de forma conjunta com outros domínios de conhecimento.

Proponho as produções audiovisuais nas oficinas como uma montagem cinematográfica, assim como o teórico Deleuze (1985) que cria uma taxonomia das imagens e que faz uso do cinema para proporcionar novos pontos de vista sobre tal problemática. Este trabalho discute temporalidades da imagem, o modo como diferentes tempos se inter-relacionam, gerando temporalidades múltiplas, mobilizando as práticas do ver, entrecruzando sentido e promovendo, quiçá, aprendizagens. Visto a imagem como uma rede de interações sociais que articulam as temporalidades múltiplas, e essa rede não opera de modo linear. Nesse sentido, o objetivo desse capítulo está em diferenciar os tempos *chronos* e *aión* na concepção paradoxal deleuziana, que rompe com o tempo linear ou cronometrado, além de associar com uma aprendizagem relacionada a um “outro tempo”. Gilles Deleuze trabalha com a imagem e deixa claro que as concepções em seus livros sobre cinema tratam mais de lógica do que de cinema. O autor provoca tencionar não com os conceitos, mas com as imagens, nesse caso as *imagens-tempo* e *imagens-movimento*. O movimento não é o espaço percorrido, mas o ato de percorrer, são recortes imóveis do real. Para Bergson (2005), o cinema nada mais é que reconstituir o movimento da nossa percepção natural, ou seja, é uma ilusão constante. Dessa forma, podemos estabelecer o contraste com Deleuze, que não

coloca o cinema como reprodutor de ilusões, mas um modelo que impulsiona uma nova realidade artística.

Deleuze caracteriza o cinema em seu livro *A imagem-tempo*, o tempo visto na sua forma pura, pelos vazios e descontinuidades – cortes incongruentes, dispersão associada ao acontecimento, da ordem do tempo *aión*, que abandona ideias cronológicas e se deixa afetar pelos movimentos que são produzidos, facultados pelo inesperado, pelas rupturas, representado pela invenção, ao propor a palavra descontinuidade, que é um termo originado na geologia que trata de designar camadas de transição. Contudo, podemos associar com o cinema e as imagens. Nesse sentido, podemos associar que há um tecido como conjunção "e", onde há sempre algo a se explorar, seja no campo da filosofia, psicologia, educação, em um movimento transversal que carrega inúmeras significações e sentidos. Deleuze (2006) parte de alguns intercessores para desenvolver a ideia de tempo, o tempo *aión,* que é determinado como instante sem espessura e extensão e é subdividido ao passado e ao futuro, pois se difere do tempo *chronos,* que trata apenas do presente, o tempo que sempre foi valorizado. Para o teórico, diferentemente de estudiosos da filosofia antiga, o tempo *aión* é o pólo mais forte em relação ao *chronos*. Dessa forma, o tempo *aión* é marcado pelo acontecimento, consequentemente pela diferença. Dessa forma, o tempo que nos interessa na pesquisa é o tempo *aión,* que podemos associar ao devir. Nele ocorrem os acontecimentos, é o lugar dos efeitos.

Ler o poema *Das vantagens de ser bobo*, da poetiza Clarice Lispector (2007) me fez sorrir, assim, de bobeira. "Quem dera ser bobo" já dizia Lispector. Atento ao conceito de bobo abordado pela autora – como ela sugere, "o bobo ganha utilidade e sabedoria para viver" –, pois é quem tem tempo, está mais aberto ao mundo e mais livre que passa a ousar. Ser bobo é encontrar, no cotidiano, coisas que lhe fazem rir, é sentir o mundo. Nesse sentido, "fazer-se de idiota será sempre a função da filosofia", assegura Deleuze (1997, p.28), que amplia o conceito, junto com Guattari, à figura do idiota como um personagem conceitual. Idiota, como Isabelle Stengers cita, "é aquele que sempre desacelera os outros, aquele que resiste à maneira como a situação é apresentada, cujas urgências mobilizam o pensamento ou ação" (2018, p.444) como se fosse uma aptidão para filosofar. O idiota poderia ser entendido como aquele que experimenta os conceitos. Logo, entendo que existem saberes e conhecimentos, mas, ao trazer a ideia do idiota, proponho um outro tempo, outra lógica: que não nos precipitemos, que não sejamos detentores do significado. É possibilitar outra maneira de agir por meio da experimentação, aqui, no caso, por meio da arte e produções visuais. Posso afirmar, ainda, que, a partir da figura do idiota, encontraríamos a *imagem-pensamento*. O idiota

busca o que é muitas vezes descartado ou impensável, possibilita um outro modo de sentir, inventar e agir. Estabelece, assim, um outro tempo na produção de aprendizagem.

Ao buscar referência na origem da palavra escola, em grego, descubro que significa tempo livre (MASSCHELEIN, 2014). De tal maneira, uma possibilidade para abordarmos a escola é que ela não seja espaço de formação, mas sim um tempo de invenção e criação. Retomo, portanto, a problematização inicial que permeia essa pesquisa: como podemos aprender com as imagens? Neste sentido, proponho tencionar como problematização do conceito de aprendizagem através do conceito de tempo e o que é produzido nesse espaço-tempo escolar, pois a produção de aprendizagem não pode ser entendida como algo linear e progressivo, mas da ordem da invenção.

> Ao abdicar da temporalidade cronológica, a forma-escola se configura um “tempo sem destinação” ou, ainda, como “evento aberto de pura preparação, isto é, uma preparação que não tem um propósito pré-determinado, além de estar preparado e ‘em forma’” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p.92-93).

Aprender está relacionado com os encontros, por meio dos afetos e signos que exigem um outro tempo para essa aprendizagem. Assim como é proposto por Elizabeth Macedo (2017), a escola é o lugar em que ensina e, às vezes, se aprende. É o espaço-tempo em que determinados conhecimentos podem ser aprendidos. A sociedade, assim como a escola e a vida, são organizadas no tempo pela forma cronológica; esse tempo é conhecido como *chrónos*. Pensando no cenário escolar, esse tempo organiza o calendário, os semestres, o tempo-aula de cada disciplina, horários dos professores, entradas e saídas do corpo docente e discente, ou seja, organiza o tempo escolar. Existem três formas de tempo que atuam e que permitem experienciarmos o presente com toda a intensidade e complexidade. Ao propor o tempo *chrónos*, *kairós*, *aión*, não significa que sejam três tempos distintos, mas que são múltiplas formas de lidar com o tempo. A temporalidade se constitui como fluxo, continuidade e movimento. A proposta é romper com a linearidade e proporcionar as e com as sequências temporais dos acontecimentos. Dessa forma, intento relacionar um tempo por meio da intensidade, de encontros com signos e afetos.

O tempo *chrónos* está associado à linearidade, à soma entre passado, presente, futuro. Um tempo que não permite pausa, em que podemos fazer planejamentos, um tempo igual para todos, linear e progressivo. O tempo *kairós* é o tempo das oportunidades, como Kohan (2004) ressalta. Enquanto o tempo *aión* é o tempo da

duração do tempo da vida humana que está associada à experiência, logo é o tempo da imprevisibilidade que cria o acontecimento. A ideia em que aposto diz respeito à percepção de um tempo vivido durante o acontecimento da criação. Tempo esse que não pode ser medido e/ou espacializado. Facultar o tempo como processo de criação é percorrer por caminhos até então desconhecidos, que não se encontram no tempo cronológico a que estamos acostumados. Nesse sentido, é um tempo desterritorializado, sem espaço nem medida, que nos desloca e que, de alguma forma, nos conecta. Faz com que nos desliguemos do resto, o que é muito comum no processo de criação, seja em uma experiência, encontro ou na arte.

Esse tempo que relaciono com a aprendizagem corresponde há um outro tempo, diferente do tempo cronometrado pelo relógio ou aprisionado ao calendário, mas que está nesse intervalo temporal que é produzido nos encontros que estabelecemos com os signos, um tempo voltado ao acontecimento e ao inesperado. Diferente dos encontros, que são convites, o acontecimento rompe com determinadas forças e provoca novas conexões. Durante o processo de criação, presenciamos outro tipo de relação e duração. É um tempo que flui, no entanto não passa e foge dos padrões que estabelecemos com o tempo cronometrado. Ao propor esse tempo, defendo que o processo de criação e de aprendizagem corresponde às intensidades, durações e multiplicidades, em suma, à experiência que temos com o tempo durante o processo de criação através da arte que produz aprendizagens.

A arte e as imagens possibilitam esse exercício de experimentação, de um outro e novo tempo. Nessa direção, percebo a importância das temporalidades da imagem, o modo como diferentes tempos se inter-relacionam gerando temporalidades múltiplas, mobilizando as práticas do ver e entrecruzando sentidos construídos pelos sujeitos que a interpretam. A imagem se torna uma rede de informações, convenções e interações sociais que articula suas temporalidades múltiplas. Essa rede não opera de modo linear, mas no tempo *aión.* Para Larrosa (2002, p.21) “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”. A experiência para Foucault, a partir do que coloca Revel, é algo que nos transforma, experimentação que se dá através do efeito, movimento de enunciados, práticas, relações e subjetividades, “A experiência é algo que se dá solitariamente, mas que é plena somente na medida em que escapa à pura subjetividade, isto é, que outros podem cruzá-la ou atravessá-la” (REVEL, 2005, p.49). A arte é uma prática de experimentação em que há possibilidade de criações, sensações, percepções e afetos. Mobilizar o pensamento, em relação às criações artísticas, é propor uma nova *imagem-pensamento*, que privilegia a ideia da diferença,

pois entende-se que pensar é produzir e criar o próprio ato de aprender. Nesse sentido, é instaurar novos ângulos, interações e perspectivas.

> A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempo que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito e ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA, 2002, p.24).

Toda obra de arte é um convite, já que nunca se sai de uma experiência da mesma maneira. A arte quer cria novos mundos, explorar novos lugares, inventar e propor novas sensações e conexões. A arte é a invenção de novos mundos possíveis de serem habitados pelos signos que produz. Há diversas formas de aprendizagens, que são capazes de produzir o seu tempo de acordo com a cultura, contextualizar ao seu entorno, pois, através da arte, conseguimos desenvolver diferentes formas de ver, sentir e perceber o mundo. Contudo, entendemos que a aprendizagem através dos encontros com a Arte supera as concepções tradicionais de aprendizagem. A aprendizagem da arte está associada ao acaso ou àquilo que força o pensamento, que produz novas formas e maneiras de criação. Essa imprevisibilidade destacada do aprender demonstra como não é possível controlar ou quantificar o processo de aprendizagem, assim como não há maneiras ou formas de aprender. Neste ínterim, o aprender é uma experiência singular de produção e criação: é a busca que leva o indivíduo a se expressar, sua singularidade e diferença. Nessa busca, é imprescindível “perder tempo”, se lançar por vias desconhecidas, mundos ainda não descobertos, desmontar as rotinas de espaço-tempo, para, enfim, criar o que não se sabia ainda e produzir aprendizagem. Como Martins (2010, p.25) explora,

> As imagens são marcadas por temporalidades múltiplas que inscrevem sentidos e significados em fluxos que se caracterizam e diferenciam como ‘tempo de produção’ e ‘tempo de recepção’. Sentidos e significados podem ser gerados, agregados e transformados por movimentos, tendências ou contaminações entre sistemas imagéticos e/ou períodos históricos. Reapropriações são práticas comuns na cena contemporânea. Esses movimentos e contaminações são saudáveis porque possibilitam diálogos e diversidade – colagens, silêncios, interferências –, produzem novas imagens e influenciam imaginários sociais e subjetividades individuais.

Lúcia Santaella, em seu livro *Imagem* (SANTAELLA; NÕTH,1998), estabelece e diferencia três modos de tempos relacionadas diretamente à imagem. O primeiro é o tempo intrínseco à imagem, ou seja, o tempo da sua existência ou duração. A segunda forma de tempo é o extrínseco à imagem, isto é, voltado a um tempo contextual. A terceira e última forma de tempo confere-se na interação sujeito que percebe e objeto/imagem percebido, e essa interação ocorre num tempo social ou cultural, proposto pela percepção. Esse tempo é intitulado como intersticial. Esse tempo acontece "no cruzamento entre um sujeito preceptor e um objeto percebido, quer dizer, o tempo que é construído na e pela percepção. Em todos os seus níveis, a percepção é feita de tempo" (1998, p.84). Nesse viés, Santaella sugere ainda três tempos voltados ao tempo da percepção: fisiológico, biológico e lógico.

Em termos sucintos, o tipo de tempo associado ao fisiológico apresenta-se como o interior daquele que percebe, já o biológico podemos associar ao acontecimento como se fosse uma síntese de uma percepção. O tempo lógico trata-se da relação entre imagem e o seu receptor. Dessa forma, como é apontado por Martins (2010) e Santaella (1998), a imagem possui qualidades temporais que podem ser percebidas desde que encontrem um interceptor que as identifique. Jacques Aumont (2004) ressalta que há outras conexões que podem ser exploradas na imagem e que não se apresentam, mas são possíveis de serem transmitidas ao espectador, e isto também diz respeito à temporalidade da imagem. Se pensarmos tanto no cinema como na escola, entenderemos que inúmeras convenções são criadas através desses meios, como duração, sensação do tempo ou representação do mesmo. Diante do exposto, ao abordar as produções audiovisuais, curtas-metragens na escola e o cinema, apreciamos essa temporalidade das imagens, já que as imagens ganham movimento e duração de tempo. Há, contudo, diferenças importantes em diferentes formas de artes. O cinema e as produções audiovisuais apresentam essa ilusão de tempo, duração que as demais formas pictóricas como o desenho, pintura, escultura, gravura e fotografia não apresentam. Nessa criação de imagens, as produções audiovisuais, há o *movimento-tempo* real.

Deleuze esclarece que

> as imagens-tempo não significam de modo algum o antes e o depois, a sucessão. (...). A imagem-tempo não se confunde com o que se passa no tempo, são novas formas de coexistência, de colocação em série, de transformação (DELEUZE, 2010, p.158).

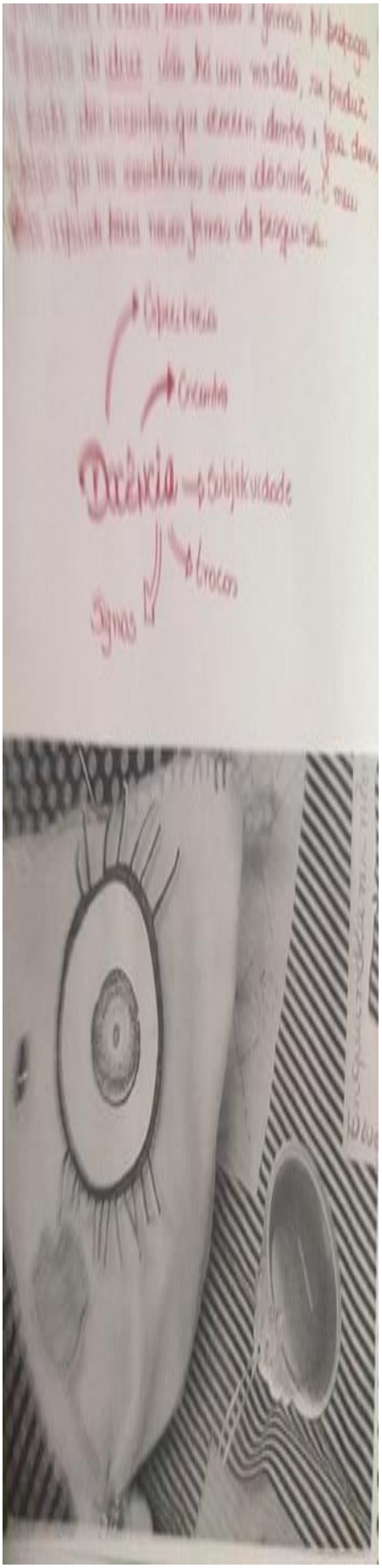
Podemos ressaltar que o passado, presente e futuro ocupam o mesmo espaço no tempo nesse viés que Deleuze aborda, rompendo com a progressão e a linearidade entre esses três tempos, como é esclarecido: “A imagem-tempo, por não mais responder aos estímulos sensório-motores, permite-se arrastar pela ‘visão’ dos acontecimentos” (CARDONETTI; OLIVEIRA, 2017, p.46). Contudo, a imagem-tempo, deixa de se relacionar ao tempo e passa a haver um outro tempo, não linear e progressivo, que gera movimentos inusitados e imprevisíveis. As experiências fílmicas são atravessadas por outras imagens, potencializando a dispersão. Não se tem como prever quais imagens, assim como signos estarão em jogo nesse encontro. É justamente esse cenário incerto e inesperado que possibilita aprendermos com as experiências estéticas.

As imagens, especificamente o cinema, se relacionam, na imagem-tempo, com o pensamento, pois ocorre “a supressão de um todo ou de uma totalização das imagens, em favor de um fora que se insere entre elas” (DELEZE, 1990, p.226). Dessa forma, ao trazer a fotografia e o cinema para a pesquisa, busquei não apenas uma forma de ver ou as experiências que promovi no espaço educacional, mas intentar experiências estéticas que fossem produzidas no coletivo, compostas de diferentes olhares (BERGALA, 2008). A experiência estética promove outros modos de existência e afetos que desencadeiam múltiplas associações e possibilidades de relação de criação e invenção. É neste sentido que a arte abriga as discussões em relação à imagem, aprendizagem e currículo.

Ensaiar o final: considerações de uma professora de Artes

> "O 'ensaio' – que é necessário entender como experiência modificadora de si no jogo da verdade, e não como apropriação simplificadora de outrem para fins de comunicação – é o corpo vivo da filosofia, se, pelo menos, ela for ainda hoje o que era outrora, ou seja, uma 'ascese', um exercício de si, no pensamento" (FOUCAULT, 1998, p.13).

Ensaiar, aqui, ou melhor, aventurar-me pelo campo profissional de formação docente envolve um olhar voltado sobre como venho me constituindo como professora de Artes, além de apresentar fragmentos textuais e visuais a partir da minha memória. Nesse ínterim, de forma despretensiosa, busquei com essa pesquisa problematizar diferentes encontros que presenciei em espaços educativos a partir das experiências, ora como discente, ora como docente, por meio dos afetos diversificados que foram produzidos. Afinal, a partir da produção de imagens, busquei colocar a prática da docência como um lugar de experiência, um exercício de si, de problematização e de aprendizado, assim, estando à espreita, provocada por encontros que, de alguma maneira, nos acessam, algo que nos atravessa e gera outras coisas a partir desse movimento, a fim de abordar a estética na produção de aprendizagens. Esse ensaio toma a formação docente como ponto importante em composição com outros elementos, propondo os afetos como campo de aprendizagem, gerando fluxos inventivos para a formação, nos quais é possível uma docência criadora. Nesse sentido, proponho uma educação baseada em processos de (re)criação do existente. O interessante está na relação que intentei nos encontros de uma formação docente que aposta na imagem, uma docência capaz de criar, enquanto ensina através dos afetos e signos que são produzidos nesses encontros que violentam pensamento e produzem aprendizagens na construção de imagens.



Fonte: Diário Visual, 2017. Acervo pessoal.

Esses encontros atuam como espécie de inscrição no modo de ser, nas composições que me tornam professora de Arte, mestiça de referências e experiências. Aquilo que acontece afeta de algum modo, produz signos, deixa algumas marcas, vestígios e efeitos. Uma professora marcada pelo teórico e filósofo Deleuze, que inicia um trabalho incitando a violência do pensamento, mas que assume e desloca para as produções artísticas e estéticas. E esse deslocamento não se faz à toa, pois, são problematizações por meio dos afetos de uma docência sobre o ensino de Arte na contemporaneidade. As imagens são pensadas como materialidade, como modo de pensamento, como possibilidade de um aprendizado temporal. A imagem como matéria pensante ou máquina de pensar e que pode ser um signo. O método de produção desse agenciamento se faz pelo método cartográfico, não pelo modo resposta-solução, mas nas relações a partir dos signos, a produção de aprendizagens e currículos inventivos. Desse modo, o próprio método se converte no modo de fazer pesquisa e é produzido por meio de afetos, atravessamentos que não estão construídos de antemão. A cartografia, assim como as imagens, é possibilidade, um convite a estar à espreita, deixando afetar, mobilizar e transformar. São movimentos que são constituídos a partir dos encontros e problemas que forçam o pensamento. Dessa maneira, o que se pretendeu com essa pesquisa foi propor os afetos na ordem da sensibilidade, que não estejamos somente falando sobre a Arte, mas efetivando as Artes em uma oficina pedagógica que tem como materialidade a imagem como intervenção poética e estética. A arte é feita por experiências e modos de vida, devires que compõem a estética de experimentar singularidades e entrega-se aos novos sentidos, no caso aos afetos. Na medida em que Deleuze e Guattari (1992) expõem seu pensamento sobre a estética, fica evidente que suas intenções são de atrelar o pensamento e a Arte. Vale ressaltar que a arte abre-se para deixar passar as sensações e, nesse sentido, aciona o nosso pensamento na produção de aprendizagem através dos encontros que são estabelecidos nessa relação.

As nossas vidas narradas, grafadas como professores ou as experiências sobre as quais se reflete são interpretações fortemente influenciadas por discursos sociais e culturais, assim como por condições materiais, que enformam “como suas visões são estruturadas” (FOUCAULT, 2009, p.82). São fragmentos de vida, como perceptos e afetos, portanto como lógica das sensações que movimenta o pensamento, propondo à educação um novo olhar, outra forma de pensamento que questiona a Arte e as imagens como linguagem e pensamento na educação. É da ordem do encontro sermos surpreendidos pelo inesperado lançado a outros tempos, situações e espaços. Se tratando, portanto, das possibilidades de criação em meio à docência, coloquei como

lugar de investigação meu próprio percurso de formação para explorar e estimular situações de criação docente. Nessa lógica, posso associar à docência “contaminada por encontros com pensamentos, conceitos, ideias, caminhos outros que não aqueles especialmente dedicados aos espaços educacionais” (PACHECO, 2015, p.127). De tal maneira, é pensar que o percurso formativo também se constrói em meio a esses encontros e convites, assim como aqueles que ocorrem fora da escola. Logo, é lançarmos convites que podem ser endereçados ou colocando-se à espreita de acontecimentos presentes no cotidiano que nos possibilitam estranharmos os modelos prescritivos e exercermos a criação de outras maneiras de existir enquanto docente.

Ao longo de nossas vidas, vivemos em meio a muitas narrativas orais, visuais e textuais que compõem o que somos. Na sala de aula, presenciamos isso de forma repetida pelos alunos menores, que sentem a necessidade de expressar com o corpo, em forma de desenho ou em contações de memórias, acontecimentos, histórias de seus pares e assim por diante. Como docentes, também contamos diversas histórias, acontecimentos que foram importantes, falamos sobre personagens marcantes ou artistas, até mesmo sobre obras-primas. Enfim, ouvimos, contamos, lemos, assistimos, imaginamos, criamos e inventamos. Nesse sentido, esses atravessamentos possibilitam criarmos e inventarmos na educação; são esses encontros que nos surpreendem por sensações. Me indago: será que sou apenas uma mensageira de relatos e/ou experiências que são produzidas e das quais, de certa forma, me aproprio para pensar sobre a arte, educação, imagem, cinema e minha formação como docente? Essas falas, escritas e colocações colocadas por jovens estudantes, colegas, professores me atravessam a ponto de questionar: o que podemos esperar em relação à imprevisibilidade dos signos, afetos e tempo, ou ainda, o que uma imagem ou produção audiovisual pode promover?

Remeto-me há um episódio relacionado ao conceito de afeto. Em uma aula na disciplina Motivos Visuais do Sul, no Programa de Pós-Graduação da UFRJ, promovida pela professora Adriana Fresquet no espaço da cinemateca do Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro em uma sessão do filme *O Limite* (Brasil, 1931), de Mário Peixoto. Após a sessão, debatemos as cenas e o que nos chamou a atenção: os ângulos brincados pelo cineasta, belíssimos planos, a fotografia impecável, um autor de um filme só. Uma colega contou-nos a experiência que teve com esse filme e como afetou a ela: após uma semana só pensava nele. Outra coloca que, sem sombras de dúvidas, a experiência de assistir as imagens do filme *O Limite* a atravessou e expõe não ser a mesma espectadora de cinema nacional. E nos questionou: “o que é um bom filme?”. Para ela, bons filmes são como esse, que prende do início ao fim, que faz pensar o

Fonte: Diário Visual da autora, 2018. Acervo pessoal.

tempo todo nas lindas cenas que protagoniza; é como nas palavras dela: “aquele que se acorda, escova os dentes, dirige, passa o dia pensando naquele filme”. Outros também expõem suas opiniões, mobilizando e articulando questões que são promovidas em debates em meio ao coletivo.

Para Deleuze e Guattari (1992), há três potências do pensamento: a filosofia, por meio dos conceitos que são produzidos; a ciência e suas funções; e, por sua vez, a Arte, mediante perceptos e afetos. Na obra *Proust e os Signos* (2010), não é proposta uma teoria de aprendizagem, mas lançam-se algumas relações que fazem com que entendamos que o aprender está associado à percepção, ou seja, aprender a perceber o aprendizado da sensibilidade. Nesse sentido, retomo o episódio da experiência fílmica com *O Limite,* para movimentar diferentes fluxos de pensamentos a partir da película. São encontros como este que forçam nosso pensamento através dos afetos que aprendemos. Contudo, buscou-se com esse fato chamar atenção à potência da imagem ao permitir afetar-se e inquietar, possibilitando a produção de diferentes arranjos, pensamentos, afetos e aprendizagens. Sendo assim, defendo a possibilidade de aprendermos através dos encontros com as imagens. Como podemos afirmar que os estudantes aprenderam? Como ocorre o aprendizado? Penso em quais afetos emergem nesses encontros com as experiências visuais, e, dessa forma, articulo o que é produzido nos afetos e encontros com a Arte, como Gallo coloca: “No processo de aprender vale mais viver o acontecimento do que efetivamente aquilo que se adquire com a passagem” (2012, p. 5). O aprendizado só ocorre quando estamos imersos nesse regime de signos e no plano dos afetos, como salienta Alliez (2000, p.12): "O pensamento não é nada sem as forças efetivas que agem sobre ele e as in-determinações efetivas que nos forçam pensar". Não há métodos de aprender, assim como o domínio ou compreensão de como alguém aprende é impossível de se controlar, da mesma forma como não podemos afirmar de que forma alguém se torna bom em alguma coisa. São fluxos sensíveis que se estabelecem como regimes de signos que acionam o pensamento e produzem aprendizagens.

Experimentar esses encontros é deixar afetar e produzir com o que ainda não conhecemos. Contudo, como docentes, devemos estar atentos aos possíveis signos

que são lançados, que são captados, e afetos que geram problemas. Para que possamos entender os afetos, torna-se necessário olharmos para nós mesmos com mais frequência, pois temos a tendência a valorizar a racionalidade, esquecendo que os afetos também produzem conhecimento e aprendizagem. Além disso, precisamos respeitar o tempo de nossos afetos, experiências, para que possamos refletir sobre elas, produzir aprendizagens e ligações com elas, pois somos afetados por outros corpos, ideias e encontros. O afeto que busco nesse estudo está relacionado ao sentido filosófico, não a uma ideia de afeição, mas ligado ao verbo afetar, que é aquilo que move e mexe conosco. Enfim, afetar-se é o que resulta a partir da sensibilidade, é pensar o que se sente, atribuindo-se aos sentidos.

> Afecção remete a um estado do corpo afetado e implica a presença do corpo afetante, ao passo que o afeto remete à transição de um estado a outro, tendo em conta variação correlativa dos corpos afetantes (DELEUZE, 2002, p.56).

Para Deleuze e Guattari (1992), a aprendizagem através dos afetos é a mais potente de todas e, também, transformadora. Produzir pensamentos através dos afetos está na relação entre conhecimento e pensamento de si, da realidade que instiga as relações interpessoais, coletivas e sociais. É importante salientar que afeto e afecção estão inteiramente ligados. Dessa forma, podemos colocar que a afecção apresenta-se como um estado momentâneo do corpo, diferente do afeto, que é a passagem de um estado a outro, uma transição. Ao pensar sobre minha formação e como venho me constituindo como docente em Arte, me percebo uma professora pesquisadora que busca criar uma aula como uma espécie de evento, assim como um artista se preocupa com seu espetáculo, já que, de tal maneira, busco possibilitar uma experiência estética por meio da arte, fotografia e cinema, com a intenção de emitir signos nesses encontros a partir da construção e experiências com as imagens.

Propor experiências estéticas através da Arte no âmbito escolar é ampliar a potência afetiva. A Arte, em Deleuze, pode ser proposta a partir de outras problematizações, como é o caso da aprendizagem, pois o que o trabalho do artista tem em comum com aquilo em que aposto está no fato de não estar precedido apenas pela inteligência e entendimento, mas pelo encontro com o inesperado, o acaso e afetos. Em todas as formas de Artes, há criação e invenção. Dessa forma, somos afetados e nos transformamos através da interação com as obras e os signos sensíveis, pois toda forma de Arte é expressa por meio de sensações. A obra de Arte forma um “bloco de sensações, isto é, um composto de perceptos e afectos” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p.213). Os perceptos não são percepções, assim como os afetos não são sentimentos

ou afecções, mas devires. “A sensação não se realiza no material, sem que o material entre inteiramente na sensação, no percepto ou no afecto. Toda matéria se torna expressiva” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p.217). Portanto, um dos modos de promover a aprendizagem que é proposto nessa pesquisa é a Arte, pois ela cria diferentes relações nos modos de vida e produz afetos que são permeados através das imagens e experiências estéticas.

Como podemos movimentar o pensamento a partir das experiências e na construção de imagens nesses encontros? A partir dos afetos que são produzidos e/ou possíveis signos? Penso em quais afetos emergem da fricção entre as experiências visuais e a construção de imagens, e, dessa forma, articulo o que é produzido nos afetos e encontros com os relatos e narrativas. Silvio Gallo (2012) sinaliza que o nosso conhecimento primário é o imaginário, que é o conjunto das imagens que são reconstituições mentais dos traços deixados pela impressão dos objetos pelos nossos órgãos sensoriais. Aprendemos com as múltiplas imagens, afetos e emoções que perpassam e nos permeiam. Logo, aprender tem relação direta com os afetos e com a forma como eles nos impulsionam a produzir encontros e conhecimentos. Desse modo, o conhecimento, como o mais potente dos afetos, é a fonte de conversão para a transformação criativa que aumenta nossa potência de agir, propondo, dessa forma, uma aprendizagem que parta da percepção de que

Fonte: Foco, 2019. Autor: Guilherme Antunes. Acervo pessoal.

há múltiplas realidades, apostando na diferença. São essas relações que nos produzem como docentes, permitindo experiências nesse percurso. A Arte, não apenas como forma de ver, dissociada da recognição, mas voltada a uma experiência estética que seja produzida no coletivo, compostas de diferentes olhares e vozes, direcionada a um caráter experiencial, é um encontro que não consiste em assimilar ou integrar, mas deixar afetar-se, da ordem da sensibilidade. Nas relações, nos encontros como Arte, com os filmes, com uma música, poesias, fotografias e com pessoas, ativamos o potencial de mobilizar em nós o aprendizado, ainda que não tenhamos consciência desse processo. Diante disso, por que os encontros com a estética provocam tanta agitação e perturbação que despertam algumas reações apaixonadas e outras violentas? O poder visual das produções imagéticas é intenso e praticamente imediato em relação aos seus significados, como Giroux (1995) situa. Desse modo, por que não fazermos uso dessa estética, vínculo afetivo que a maioria dos estudantes têm com artefatos ligados às mídias e cultura para movimentar e violentar o pensamento em relação aos seus significados e criação, como sugere Loponte (2005, p. 219)?

> Olhar a docência esteticamente, como uma "obra de arte" é, de alguma forma, assumir que a cena docente é feita de dificuldades, dissonâncias, resistências, frustrações, erros, acertos, mudanças de rumo, dúvidas, incertezas, conquistas, sucesso. E aí, a docência pode sim aprender muito com os artistas, parafraseando o filósofo alemão Nietszche.

Ranciére (2005) caracteriza em sua obra *Partilha do sensível* o modo como as questões da ordem da percepção e sensibilidade estão intrínsecas à estética. A experiência estética e os encontros com as imagens incitam sensações e prazer aos sentidos, uma função associada à Arte e suas produções, como sugere Migliorin: "a imagem não diz ou mostra tudo, mas é com ela que construímos o fato, que implicamos nossa sensibilidade" (2015, p.48).

> (...) denominamos de partilha do sensível o sistema de evidências sensíveis que revela, ao mesmo tempo, a existência de um *comum* e dos recortes que nele definem lugares e partes respectivas. Uma partilha do sensível, fixa portanto, ao mesmo tempo, um comum partilhado e partes exclusivas. Essa repetição das partes e dos lugares se funda numa partilha de espaços, tempos e tipos de atividades que determina propriamente a maneira com um comum se presta à participação e como uns e outros tomam parte dessa partilha (RANCIÉRE, 2005, p.15).

É o processo de construção artística que se origina a partir da busca pelo estético emanado na Arte. A Arte possibilita os processos de percepção, expressão,

sensibilidade e criação. Percebo ainda que a Arte como linguagem perpassa a forma de comunicação, pois transmite ideias, informações e sentimentos que já são existentes na cultura em que se insere. A estética compreende diferentes significados e sentidos, perpassa a sensibilidade, emoção, juízo, apreciação, alfabetização, inteligência, inquietação e compreensão. Hermann (2005, p.42) ressalta que “a experiência estética provoca nossos sentidos e nossa imaginação”. A estética é a disciplina filosófica que se ocupa dos problemas, teorias e argumentos acerca da Arte, portanto, o mesmo que a filosofia da Arte. Agambem (2009), ao comentar o trabalho de Benedetto Croce, filósofo italiano, ao definir a Arte, afirma que a estética é uma síntese da intuição e sentimento que são representados por meio de linguagens artísticas. Dessa forma, a leitura dessas experiências estéticas está voltada mais próxima do sentimento do que da racionalidade. Nesse sentido, as produções visuais atravessam essa formação estética e produzem encontros com signos e aprendizagens. A Arte tende a utilizar a imagem para comover, emocionar, conscientizar, além de expressar nossos pensamentos e sentimentos em relação ao mundo que nos permeia. Dessa forma, percebo que a estética se amplia e refere-se a outras formas de comunicação. Nesse jogo, a relação estética que busquei promover na escola se torna mais ampla, pois estabelece novas formas de produzir aprendizagem e modos de interpretação do cotidiano e do mundo em que estamos inseridos.

A escola é vista como uma invenção da modernidade que tem a ideia para o futuro, além de ser um fenômeno social como Masschelein (2014) ressalta. Entendo que o currículo está associado a tudo que cerca os contextos educativos. Com isso, a educação é produzida nas relações entre sujeitos e subjetividades que se produzem. Dessa forma, como é exposto por Janet Miller e Elizabeth Macedo (2018, p.951), “nosso mergulho na relação com o outro explicita nossa crença na educação como um processo de subjetivação que só pode ocorrer na relação com a alteridade”. Nesse sentido, proponho esta escrita como resultado das conversas, problematizações, discussões, encontros e afetos diversificados que foram acontecendo, fazendo uso das narrativas biográficas, a partir das experiências que podem nos ensinar sobre experiência de pesquisa em educação, como as autoras propõem no campo do currículo e da formação de professores, como produções de intervenções locais e possibilidade de articular o diálogo teórico com as abordagens pós-estruturais, possibilitando um protagonismo docente.

Nesse sentido, a imagem ganha inventividade no processo de aprendizagem e nas relações em que são construídas as imagens, a partir da estética, como explicita Ranciére (2012, p.60): “(...) rearranjos materiais dos signos e das imagens, das

relações, entre o que se vê e o que se diz, entre o fazer e o que se pode fazer". As experiências artísticas/estéticas propiciam novos arranjos, pensamento crítico, assim como sensível, ficcional ou inventivo; são construções de imagens e encontros com o ato de aprender. São esses possíveis convites que pretendi lançar a partir de signos e afetos que serviram de articulação no diálogo com a área da educação. Como Macedo (2017) propõe, a escola é o lugar que ensina e, às vezes, se aprende. Tanto a escola quanto o currículo fogem do controle. Nessa lógica, penso essas práticas como afetação. Nesse espaço-tempo, sala de aula, muitas coisas escapam do que é programado e proposto pelo currículo. Neste ínterim, articular com aquilo que escapa se torna potencialidade no processo de aprendizagem. A potência criadora opera nesses diferentes mundos, sala de aulas, currículos, entre outras problematizações e intensidades, um currículo que parta da percepção de que há múltiplas realidades e que é na diferença que o diálogo ocorre, como explicita Tomaz Tadeu (2000, p.102).

> (...) a diferença do múltiplo e não do diverso. Tal como ocorre na aritmética, o múltiplo é sempre um processo, uma operação, uma ação. A diversidade é estática, é um estado, é estéril. A multiplicidade é ativa, é um fluxo, é produtiva. A multiplicidade é uma máquina de produzir diferenças.

Essas poderiam ser linhas gerais de uma aprendizagem pautada na filosofia da diferença que apresentem questionamentos para além da identidade que restringe a representação. Em certo sentido, um currículo, ensino e aprendizagem baseados na diferença significam, como Tomaz Tadeu sugere, "introduzir a cunha da diferença em um mundo que sem ela se limitaria a reproduzir o idêntico, um mundo parado, um mundo morto" (2000, p.102). É nessa direção que me lanço a um currículo e aprendizagem pautados na diferença que busca a possibilidade de abertura para novos mundos. São essas relações que nos produzem como docentes, permitindo experiências nesse percurso. Portanto, como ressaltam Dahmer e Oliveira (2018), é propor um currículo e a educação pela produção de outros sentidos que movimentem as singularidades, enveredando pelas linhas da problematização das certezas.

A partir das problematizações e questões trazidas por Tomaz Tadeu, proponho relacionar dessa forma o fazer do currículo: como experiência, um lugar de encontro. Como ele salienta, "Cultivar os bons encontros. Aqueles que nos ajudam a nos apartar do efêmero e do contingente para experimentar um gostinho do infinito e do eterno" (2002, p. 56). Assim, como afirma Amorin (2013), o currículo pode ser pensado como um lugar de encontro entre estudantes e professores e os conhecimentos convocados para esse diálogo. Paraíso (2010, p.587), sugere "abalar os extratos dos currículos já

formados e experimentar fazer um currículo movimentar-se". Ao adotar essa postura, a partir do conceito de diferença negando a identidade, estamos experimentando no campo curricular. Operar com a diferença para pensar o currículo como um território de multiplicidades de significados, potencializando aquilo que escapa e vaza, desterritorializações, afetos e o que permite pensarmos nos desdobramentos que possam acontecer desses encontros. Questionar como relacionar a produção dos currículos e saberes da educação a partir e com a construção de imagens no processo de aprendizagem é discutir uma produção de um olhar acerca do currículo constituído nas e pelas relações. São essas questões que impulsionaram essa pesquisa a articular linhas criadoras, multiplicidades de forças, que atravessam, afetam e constituem diferentes relações no coletivo, seja na sala de aula, escola ou na produção de aprendizagens e conhecimentos através das imagens que foram construídas, ao tratar da sala de aula não como um espaço somente físico, mas que vai ao encontro das constituições das relações, campos de forças que são produzidas. Os convites que propus com esse estudo, a partir de signos que foram produzidos nesses encontros com as imagens, possibilitaram aprendizagens e diálogos com a área da educação.

Fonte: Diário Visual da autora, 2018.

Os signos de aprender tornaram-se foco dessa pesquisa, sustentados pelos encontros produzidos com as imagens que, de alguma forma, violentaram o pensamento e produziram o aprendizado no contato com os signos. A aposta desse estudo não se afirmou no aprendizado como transmissão de conteúdos ou ainda na memorização dos mesmos, mas nos mundos que são possíveis através dos encontros que acontecem com os signos em que é possível estabelecer a aprendizagem, sem pretensões, o que poderia nesse processo revelar um ser artístico. Aprender, desta forma, não se limita à escola, ao ensinar do professor, mas acontece em todo momento,

em todo lugar que haja signos que violentem o nosso pensamento na busca de interpretá-los. Nessa direção, buscar interpretar, decifrar ou ainda traduzir os signos constitui, além do ato de aprender, a associação com as vivências e experiências com esses mundos que os signos nos possibilitam. O que busquei com os encontros na escola foi perceber os signos associados à potência do aprender e como esses signos ganham inventividade na educação, pois os mundos dos signos mesclam-se com o ato de aprender possível nesses encontros.

Nesse viés, ao propor os signos como forma necessária para o processo de aprendizagem, busquei, nessa pesquisa, trazer as experiências visuais e construção de imagens dos estudantes para pensar nesses mundos sensíveis aos signos e tratei de expor esses possíveis encontros que ocorreram. Adotei, dessa forma, uma postura atencional (KASTRUP, 2009) e a necessidade de estar à espreita desses movimentos que os signos emergiram, deixando-nos decifrá-los. Nesse movimento, propondo a violência do pensamento, percebi a importância do pensar no ambiente escolar, deslocando-a para produções artísticas/estéticas, e problematizei como esses encontros também produzem aprendizagens. Como é esclarecido por Bampi e Camargo (2015, p.4), “No mundo que se abre com a experiência do pensar, dispostos a experimentá-los enquanto um decifrar que se revela pode nos aproximar do objeto da nossa busca, da obra de arte”. A prática estética e a construção de imagens que foram produzidas na escola colocam um outro tempo na educação, pois esse movimento com as imagens possibilitou a criação e a invenção no ambiente escolar e no processo de aprender. O que busquei desenvolver nesse estudo, através da experimentação artística no campo do currículo, está pautado na perspectiva da filosofia da diferença, movimentando diferentes fluxos que são produzidos pelo pensamento que é promovido nas relações. A pesquisa expressa um pensamento artístico, a partir das experiências estéticas facultadas em diferentes espaços-tempos que compõem esse estudo, na tentativa de articular a Arte, o currículo e a potência das imagens para tecer diferentes relações e problematizações na docência, no currículo e nos encontros com a aprendizagem.

Trata-se de uma aprendizagem aliada à dimensão estética, lançada nessa escrita associada à Arte, aos signos e afetos. Pereira (2011, p.119) sugere uma “ampliação da capacidade dos sujeitos orientarem sua percepção e compreensão ante infinitas possibilidades de existência”. É a partir desse campo de estudo que movimentei as experiências e produções visuais no âmbito escolar relativo à estética, para que fosse possível produzir aprendizagens como professora de Arte e uma pesquisa-docência voltado a um trabalho pedagógico. Ao abordar a construção de imagens, encontros e

conexões com as aprendizagens, tratei, a partir dos estudos da *CulturaVisual,* de experiências promovidas na escola, analisando as imagens que eram produzidas pelos estudantes do ensino médio, buscando reflexões sobre as imagens e os efeitos delas sobre os estudantes. Defendo, assim, que as imagens oferecem uma significativa contribuição de conhecimento dos afetos, da sensibilização e das sensações do ato de aprender, que são possíveis através desses encontros na educação.

O tempo associado à aprendizagem não está no tempo contabilizado. Em função disso, trouxe para este estudo a diferenciação de dois tempos, *chrónos* e aión, pautada pelo teórico Deleuze. Trabalhando com as sequências temporais dos acontecimentos, coloquei outro tempo na educação para a produção de aprendizagem. Dessa forma, apostei no tempo *aión* por meio da intensidade dos encontros com signos e afetos, tempo em curso, da existência. Dessa forma, Biesta (2013) preocupou-se com o aprender em que, de alguma maneira, o estudante ganha centralidade no currículo, educação e experiência e, como esclarece, é um dos únicos lugares em que se pode suspender o tempo. Contudo, como reforça Marlucy Paraíso (2010), opera-se com o campo da educação com o que acontece na escola e os momentos da criação, na potência desses encontros e na aprendizagem. Lançar o cinema no espaço educacional não significou facilitar leituras verbais com a inclusão de filmes no currículo, mas subverter a cultura educativa que compreende a linguagem fílmica destoante da sua potencialidade, ao fazer uso desse artefato cultural como complemento do conteúdo, lazer ou de forma lúdica no espaço escolar, de forma instrumental. Contudo, o campo educacional contemporâneo tem promovido novas e diferentes abordagens em relação a esse leitor verbal. Por conseguinte, o cinema se desloca desta função instrumental e ganha inventividade na dimensão de experiência estética, quando trabalhamos na escola com esses filmes como encontros com as imagens, além de estimular a criação em produções audiovisuais.

Para tanto, o que pretendi com esse estudo em termos de educação e currículo foi um olhar diversificado, um olhar voltado ao desconhecido, saindo da zona de conforto disciplinar e tomando uma nova forma e direção em relação aprendizado, promovido pela construção de imagens. As experiências estéticas dos estudantes tiveram por base a própria produção visual como uma atividade livre e criadora. Assim, a experiência estética permite a criação de um espaço-tempo propício para que esses afetos possam ser produzidos, além de promover o desenvolvimento da percepção sensorial e cultural destes jovens. Portanto, a prática da experiência estética e a contextualização da produção visual e artística através da estética permitem-nos adentrar no espaço-tempo de invenção e criação, no modo como os estudantes interpretam o mundo e as relações

que produzem através da estética, criando suas próprias poéticas e, com isso, produzindo seus processos de aprendizagens. Para exemplificar isso e para ressaltar os aspectos discutidos que permeiam a estética, articulando isso aos apontamentos propostos por Loponte (2005), promovi relações com um olhar para os sentidos da estética, aliada à produção dos estudantes e a minha formação docente. Contudo, a Arte e a construção de imagem como experiência estética constituíram uma forma de ampliar a potência afetiva, uma vez que os afetos são potencializados nesses encontros.

Referências:

AGAMBEN, Giorgio. **"O que é o Contemporâneo?"** [tradutor Vinícius Nicastro Honesko].—Chapecó, SC: Argos, 2009.

ALLIEZ, Eric (Org.). **Gilles Deleuze: uma vida filosófica.** Coordenação da Tradução de Ana Lucia de Oliveira. São Paulo: Ed. 34, 2000.

AMORIM, A. C. Notas para pensar de novo a ambientalização curricular. In: Congreso Internacional sobre InvestigaciónenDidáctica de lasCiencias, 9., 2013, Girona. **Anais Girona: Enseñanza de las ciencias**, Universidad de Girona, p. 160-164, 2013.

AUMONT, Jacques. **As teorias dos cineastas. Campinas**, São Paulo: Papirus, 2004.

BALLO, Jordy; BERGALA, Alain. ***Motivos Visuales del cine***. Barcelona, Galaxia Gutemberg, 2016.

BAMPI, Lisete; CAMARGO, Gabriel . Deleuze e os signos da escola contemporânea. In: Ixtli. **Revista Latinoamericana de Filosofía de La Educación**, n. 2, v. 4, p. 265-280, 2015.

BARAD, Karen. Performatividade pós-humanista: para entender como a matéria chega matéria. **Vazantes**, n. 1, v. 1, p.8-29, 2017.

BAZIN, André. **O cinema – ensaios.** São Paulo: Brasiliense, 1991.

BENJAMIN, Walter. **Obras Escolhidas**: Magia e técnica, arte e política. São Paulo: Brasiliense, pp. 185-186, 1985.

BERGALA, Alain. **A hipótese-cinema:** Pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola. Rio de Janeiro: Booklink- CINEAS/LISE/UFRJ, 2008.

BERGER, John. **Modos de ver**. Lisboa: Edições 70, 1999**.**

BIESTA, G. **Para além da aprendizagem:** educação democrática para um futuro humano. Tradução Rosaura Eichenberg. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

CAMPOS, Ricardo. **Introdução à Cultura Visual:** Abordagens e Metodologias em Ciências Sociais. Lisboa, Mundos Sociais, 2013.

CARDONETTI, Vivien Kelling. **Experiências educativas: Ressonâncias de intercessões fílmicas**. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014.

CARDONETTI, V. K. ; GARLET, F. R**.** ; OLIVEIRA, M. O. . Ressonâncias de uma intercessão fílmica que impelem a problematizar a experiência educativa. **Educativa (Goiânia. Online)**, v. 17, p. 341, 2014.

CARDONETTI, V. K. ; OLIVEIRA, M. O.Imagem fílmica: um encontro que nos convoca a pensar. **Revista Digital do LAV** – Santa Maria – vol. 10, n. 2, p. 39 – 38 – mai./ago. 2017.

CORRÊA, G. C. PREVÊ, A. M. H.. A Educação e a Maquinaria Escolar: Produção de Subjetividades, Biopolítica e Fugas. **REU**, Sorocaba, SP, V. 37, n.2, p.181-202, dez.2011.

COSTA, Gilciane Dias. Curricularte: experimentações pós-críticas em educação. **Educação Real**, Porto Alegre, v. 36, n.1, p. 279-293, jan./abr., 2011.

COSTA Marisa Vorraber. Uma agenda para jovens pesquisadores. Em COSTA, Marisa Vorraber (org.) **Caminhos Investigativos II**. Rio de Janeiro, DP&A, 2002.

CORAZZA, S. M. **Artistagens – filosofia da diferença e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

CORAZZA, S. M. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP & A, 2002.

CORAZZA, S. M. **O que se transcria em educação?** Porto Alegre: UFRGS, 2013.

CUNHA, S. R. V. Questionamentos de uma professora de arte sobre o ensino de arte na contemporaneidade. **Cultura das imagens: desafios para a arte e para educação**. Raimundo Martins e Irene Tourinho (Org). Santa Maria: Editora da UFSM, 2012.

DAMASCENO, V. "Pensar com a arte: a estética em Deleuze". In: Viso: **Cadernos de estética aplicada**, v. XI, n. 20 (jan-jun/2017), pp. 135-150.

DAHMER, C. C.; OLIVEIRA, M. O.. Encontros com a arte e a escrita, experimentações entre currículos. **Revista todas as letras** (MACKENZIE. Online), v. 20, p. 54-66, 2018.

DIAS, Belidson. Pré-acoitamentos: Os Locais da Arte/educação e da Cultura Visual. In: Raimundo Martins. (Org.). **Visualidade e Educação.** 1ed.Goiânia: FUNAPE, v. 03, p. 37-53, 2008.

DIAS, Belidson. **O i/mundo da educação da cultura visual**. Brasília: Editora da UnB, 2011.

DELEUZE, Gilles. **Cinema 1: a imagem-movimento**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

DELEUZE, Gilles. **Cinema 2: a imagem-tempo**. [Tradução: Eloisa de Araújo Ribeiro]. São Paulo: Brasiliense, 1990.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**.[Tradução. Luiz Orlandi e Roberto Machado]. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

DELEUZE, Gilles. **Espinosa: filosofia prática**. Trad. Daniel Lins e Fabien Pascal Lins. São Paulo: Escuta, 2002.

DELEUZE, Gilles. **Lógica do sentido**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

DELEUZE, Gilles. **Proust e os Signos** [tradução de Antônio Piquet e Roberto Machado]. 2ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

DELEUZE, Gilles; PARNET, C. **Abecedário de Gilles Deleuze**. Éditions Montparnasse, Paris. Filmado em 1988-1989. Publicado em: 1995.

DELEUZE, G. & GUATTARI, F. **O que é a filosofia?** Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

DELEUZE, G. & GUATTARI, F. **Mil Platôs:** capitalismo e esquizofrenia. Rio de Janeiro, Editora 34, 1997.

DUARTE, Rosália. **Cinema e Educação: Refletindo sobre Cinema e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2002.

DUNCUM, Paul. Por que a arte-educação precisa mudar e o que podemos fazer. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Org.). **Educação da cultura Visual:** conceitos e contextos. Santa Maria: Ed. Da UFSM, p. 15-30, 2011.

DUSSEL, I. **Escuela y cultura de la imagem:** los nuevos desafios**.** Curso: Educación, imágenesy médios, 2012.

EISNER, Elliot. Educación em los Museos. **[Em rede]** 2008. Disponível em:<http://www.youtube.com/wath?-v=3b5H7cH9CKE>. Acesso em 25 set, 2019.

FAVRET-SAADA, Janet. Ser afetado. **Cadernos de Campo**, n. 13: 155-161, 2005.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Televisão & educação:** fruir e pensar a TV. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

FLORES, Eliane T. L. A invenção de si mesma e do mundo: uma introdução do tempo e do coletivo no estudo de cognição. **Saberes plurais: educação na saúde**, V.2/ N.3, 2018.

FONTES, Vírginia. A Política e arte da desqualificação. **Reflexões Im-pertinentes. História e capitalismo contemporâneo.** Rio de Janeiro: Bom texto 2005.

FOUCAULT, Michel. **Arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade II:** O uso dos prazeres. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

FRESQUET, Adriana. **Imagens do Desaprender**: Uma Experiência de Aprender com o Cinema. Rio de Janeiro: Booklink; CINEAD-LISE-FE/UFRJ: 2007.

GALLO, Silvio. As múltiplas dimensões do aprender. **Congresso de Educação Básica: aprendizagem e currículo.** Florianópolis, SC, Brasil, 06, 07 e 08 de fevereiro de 2012. Disponível em: <http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/13_02_2012_10.54.50.a0ac3b8a140676ef8ae0dbf32e662762.pdf.> Acesso em: 13/02/2019.

GALLO, S. Pensamento e casuística: por uma Filosofia da Educação imanente. In: 2º CongresoLatinoamericano de Filosofía de laEducación, 2013, Montevidéo. **Analesdel 2º CongresoLatinoamericano de Filosofía de la Educación.** Montevidéo: Depto. de Historia y Filosofía de laEducación - UDELAR, v. 1, 2013.

GERGEN, Kenneth. **Realidades y relaciones**: aproximaciones a las construcción social. Barcelona: Paidós, 2008.

GIROUX, Henry. A Disneyzação da cultura infantil. In: SILVA, Tomaz, T; MOREIRA, Antonio Flavio (Orgs.). **Territórios Contestados**: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petropólis, RJ: Vozes,1995.

GOMBRICH, E. H. **A História da Arte**. 15ª Ed.Trad. Álvaro Cabral. RJ: Ed. Guanabara Koogan, 1993.

GUATTARI, F. & ROLNIK. **Micropolítica**. Cartografias do Desejo. Petrópolis: Vozes, 2008.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 3 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

HERMANN, N. **Ética e estética:** a relação quase esquecida. Porto alegre: EDIPUCRS, 2005.

HERNÁNDEZ, Fernando. A Cultura Visual como um convite à deslocalização do olhar e ao reposicionamento do sujeito. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. (Orgs.). **Educação da Cultura Visual:** conceitos e contextos. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2011, p. 31 - 49.

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

HERNÁNDEZ, Fernando. Da alfabetização visual ao alfabetismo da cultura visual. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. (ors.) **Educação da cultura visual:** narrativas de ensino e pesquisa. Santa Maria: Ed. Da UFSM, p. 189 – 212, 2009.

HERNÁNDEZ, Fernando. Pesquisar com imagens, pesquisar sobre imagens: rever aquilo que permanece invisível nas pedagogias cultura visual. In: Raimundo Martins; Irene Tourinho. (Org.). **Processos Práticas de Pesquisa em Cultura Visual e Educação**. Santa Maria: Ed. Da UFSM, p. 77-95, 2013.

JACOMELI, Mara R. M. **PCNs e Temas Transversais: análise histórica das políticas educacionais brasileiras**. Campinas, SP: Alínea, 2007.

JAMESON, F. **Pós Modernismo: a lógica cultural do capitalismo tardio**. 2ª Edição. ed. São Paulo: Editora Ática, 1996.

KASTRUP, Vírginia. **A invenção de si e do mundo**: uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição. Autêntica: Belo Horizonte, 2007.

KASTRUP, Vírginia. Aprendizagem, Arte e Invenção. **Revista Psicologia em Estudo,** Maringá, v. 6, n. 1, p. 17-27, jan./jun. 2001.

KASTRUP, V. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. **Psicologia & Sociedade**; 19(1): 15-22, jan/abr. 2009.

KLEE, P. **Sobre a arte moderna**. Tradução de Pedro Süssekind. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

KOHAN, Walter Omar. A infância da educação: o conceito devir-criança. In: _____ (Org.).**Lugares da infância: filosofia**. Rio de Janeiro: DP&A, p. 51-68, 2004.

KHOURI, M. M..**Rizoma e Educação: Contribuições de Deleuze e Guattari**. In: XV Encontro Nacional da Associação Brasileira de Psicologia Social, Macéio, 2009.

LARROSA, Jorge. Como entrar no quarto da Vanda: notas sobre a investigação como experiência (tendo como referência três filmes e alguns textos de Pedro Costa) e considerações sobre a investigação como verificação da igualdade (tendo como referência alguns textos de Jacques Rancière). In: MARTINS, Fabiana; NETTO, Maria; KOHAN, Walter (org). **Encontrar escola: o ato educativo e a experiência da pesquisa em educação.** Rio de Janeiro: Lamparina, FAPERJ, 2014.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira Educação**. [online], n.19, pp.20-28, 2002.

LINS, H. A. M. **Cultura visual e pedagogia da imagem: Recuos e avanços nas práticas escolares.** Belo Horizonte: Educação em Revista, 2014.

LISPECTOR, Clarice. Das vantagens de ser bobo. In: **A descoberta do mundo.** São Paulo: Record, 2007.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. **Docência artista: arte, estética de si e subjetividades femininas.** 2005. 208 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

MACEDO, Elizabeth . O currículo no portão da escola. In: Elizabeth Macedo.; Thiago Ranniery. (Org.). **Currículo, sexualidade e ação docente.** 1ed. Rio de Janeiro: DP et alii, v. 1, p. 17-44, 2017.

MACEDO, E.; MILLER, Janet L. . Políticas públicas de currículo: autobiografia e sujeito relacional. **PRÁXIS EDUCATIVA** (UEPG. ONLINE), v. 13, p. 948-965, 2018.

MANGUEIRA, M. MAURÍCIO, E. Imagens do pensamento em Gilles Deleuze: representação e criação. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 23 – n. 2, p. 291-304, Maio/Ago. 2011.

MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. Culturas da infância e da imagem: aconteceu um fato grave, um incidente global. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. **Cultura Visual**: **quando as imagens invadem a escola.** Santa Maria: Ed. Da UFSM, p. 37-55, 2010.

MARTINS, Raimundo. Das belas artes à cultura visual: enfoques e deslocamentos. In: Raimundo Martins. (Org.). **Visualidade e Educação**. 1ed.Goiânia: FUNAPE, v. 03, p. 25-35, 2008.

MARTINS, Raimundo. Hipervisualização e territorialização: questões da Cultura Visual. **Educação & Linguagem**, V. 13, n. 22, 2010.

MARTINS, Alice Fátima. Algumas frestas de luz*,* zonas de penumbra*, densas sombras sobre pesquisas em contextos educativos e suas visualidades*. In: MARTINS, R *&* TOURINHO, I. **Processos & Práticas de Pesquisa em Cultura Visual & Educação.** Santa Maria: Editora UFSM, 2013.

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

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. Sobre o preço da pesquisa pedagógica. In: MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **A pedagogia, a democracia, a escola**. São Paulo: Autêntica, 2014.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Diferença no currículo. **CADERNOS DE PESQUISA** (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. IMPRESSO), v. 40, p. 587-604, 2010.

MIGLIORIN, Cezar. **Inevitavelmente cinema:** educação, política e mafuá. Rio de Janeiro : Beco do Azougue, 2015.

MITCHELL, W. J. T. No existen médios visuales. In: **EstudiosVisuales**: la epistemologia de la visualidade em la era de la globalización. BRÉA, José Luis (Org.) MADRID: AKAL, 2005.

MIRZOEFF, N. **Una introdución a la cultura visual.** Barcelona: Paidós, 2003.

MONEGALHA, Fernando. O tempo do sentido: Cronos e Aion no pensamento deleuziano. **O MANGUEZAL**, v. 1, n. 2, a. 2, pp. 88-95 ,jan/jun, 2018.

NEUSCHARANK, Angélica. **Uma Docência pela Garimpagem: Encontros com signos.** Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.

NEUSCHARANK, A. OLIVEIRA, M. O. De. Encontros com signos: possibilidades para pensar a aprendizagem no contexto da educação. **Educação**, Santa Maria, v. 42, n. 3, p. 585-596, set./dez. 2017

OLIVEIRA, Marilda O. De. **A experiência educativa como um lugar de encontro**. Projeto de pesquisa, 2012.

OLIVEIRA, Marilda O. De. Por uma abordagem narrativa e autobiográfica: os diários de aula como foco de investigação. In: Raimundo Martins; Irene Tourinho. (Org.). **Educação da Cultura Visual: conceitos e contextos**. Santa Maria: Ed. Da UFSM, p. 175-190, 2013.

OLIVEIRA, Marilda O. De. Diário de aula como instrumento metodológico da prática educativa. In: **Revista Lusófona de Educação.** Edição: Centro de estudos interdisciplinares em Educação e Desenvolvimento (CEIED); Instituto de Educação – Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, 2014.

OLIVEIRA, Marilda O. De. O que pode um diário de aula? In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Orgs.) **Processos e Práticas de Pesquisa em Cultura Visual e Educação.** Santa Maria. Ed: da UFSM, p.225-236, 2011.

PACHECO, E.G. Arte, diferença e educação – um manifesto sobre formação de professores de arte. **Revista da Fundarte.** Montenegro, ano 15, n. 30, p. 126-140, jul./dez, 2015.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Diferença no currículo. **CADERNOS DE PESQUISA** (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. IMPRESSO), v. 40, p. 587-604, 2010.
PARENTE, A. **Imagem-máquina: a era das tecnologias do virtual.** São Paulo: Editora 34, 2007.

PEREIRA, Marcos Vilela. Contribuições para entender a experiência estética. **Revista Lusófona de Educação**, 18, pp. 111-123, 2011.

PEIRCE, Charles Sanders. **Semiótica.** São Paulo: Perspectiva, 1975.

POLLOCK, Griselda. La cultura visual y sus descontentos: unirse al debate. **Revista Estudios Visuales**, núm. 2, pp.85-96, 2004.

RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível**: estética e política. 1. ed. São Paulo: EXO experimental; Ed. 34, 2005.

RANCIÉRE, Jacques. **O espectador emancipado**. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

RANNIERY, Thiago M. O.Vem cá, e se fosse ficção?. **PRÁXIS EDUCATIVA** (UEPG. ONLINE), v. 13, 2018.

RANNIERY, Thiago M. O.; PARAISO, M. A..Mapas, dança, desenhos: a cartografia como método de pesquisa em educação. **Pró-Posições** (UNICAMP. Impresso), v. 23, p. 56-70, 2012.

REVEL, Judith. **Michel Foucault: conceitos essenciais**; tradução Maria do Rosário Gregolin, Nilton Milanez, Carlos Piovesani. –São Carlos: Claraluz, 2005.

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

SCMIDLIN, Elaine. **Paisagens: educação e arte na impermanência da margem**. Santa Maria, RS: Ed. UFSM, 2019.

SILVA, T. T. da. A ARTE DO ENCONTRO N E DA COMPOSIÇAO: Spinoza + Currículo + Deleuze. **Educação & realidade**, 27(2):47-57 jul./dez. 2002.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

SILVA, T. T. da. (Org.) **Identidade e Diferenças. A perspectiva dos Estudos Culturais.** Petropólis: Vozes, 2000.

SPINOZA, Baruch. **Ética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

STENGERS,I. The Cosmopolitical Proposal. In: LATOUR, B; WIBEL, P. (Eds). **Making Things Public.** Atmospheres of Democracy. London: MIT Press/ZKM, p. 994-1003, 2005.

VALÉRIO, Luís Carlos Boa Nova. O ensino de filosofia e a imagem do pensamento. In: **Anped Sul 2010** - Formação, Ética e Políticas Públicas: qual pesquisa? qual educação?, Londrina, 2010.

VALLE, Lutiere Dalla; OLIVEIRA, M. O. Construcionismo social e educação: uma possibilidade para ensinar/aprender a partir do cinema. In: Nadia Aparecida de Souza; Rosângela Faustino. (Org.). **Perspectivas Contemporâneas em Educação** - Experiências da Região Sul. 1ed. Pelotas: Editora UFPel, v., p. 117-141, 2014.

VASCONCELLOS, Jorge. **Deleuze e o cinema**. Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna Ltda, 2006.

SANTAELLA, L; NÖTH, W. **Imagem: cognição, semiótica e mídia.** São Paulo: Iluminuras, 1998.

SCHÉRER, René. Aprender com Deleuze. **Educação & Sociedade**, v.26 n.93. Campinas set./dez. 2005.

STENGERS, Isabelle. A proposição cosmopolítica. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, Brasil, n. 69, p. 442-464, abr. 2018.