



Tiago Henrique Alencar Monteiro

**Íntimo e Exposto:**  
**Narrativa Autobiográfica em Cultura Visual e Educação**

BRASÍLIA  
2017

Tiago Henrique Alencar Monteiro

**Íntimo e Exposto:**  
**Narrativa Autobiográfica em Cultura Visual e Educação**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Arte como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Arte.

Orientadora: Dra. Luísa Günther (PPG Arte/IdA/UnB).

**Membros da Banca:**

Dra. Priscila Borges (FAC/UnB)

Dra. Lisa Minari (PPG Arte/IdA/UnB)

Dra. Tatiana Fernández (PPG Arte/IdA/UnB) - Suplente

BRASÍLIA  
2017



## **Agradecimentos**

Agradeço, primeiramente, à minha trajetória, minhas possibilidades, meus encontros, minhas escolhas, meus afetos e desafetos. Em suma, a todas as variáveis que participam da minha existência;

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo fomento, permitindo-me tranquilidade financeira durante a pesquisa;

Ao Instituto de Artes (IdA), ao Programa de Pós Graduação em Artes (PPG-ARTE) e à Universidade de Brasília (UnB), por serem ambientes propícios e incentivadores de minha formação e construção de conhecimento;

Agradeço ao apoio das minhas famílias, a de sangue e a de alma, em especial à minha mãe, que me apoiou, e aos meus amigos mais chegados, participantes desse processo de composição que chamo de Eu;

Agradeço à Thaís, companheira de vida que sempre me incentivou e intimou a seguir construindo dentro e fora da carreira acadêmica;

Agradecimentos em destaque: à colega Lucianna Mauren, pelas conversas e pela ajuda com o processo de investigação, em especial por ter me cedido um pedaço de sua mente; à professora Lisa Minari, pela doçura e pela experiência poética compartilhada com este trabalho; e à professora Priscila Borges pela grande contribuição e visão sobre este trabalho;

Agradeço também à minha orientadora, Luísa Günther, pela sua companhia intelectual desde a época da graduação.

## Resumo

Íntimo e Exposto:

Narrativa Autobiográfica em Cultura Visual e Educação

Esta investigação apresenta como objeto a análise da minha formação como Educador a partir do ponto de vista Acadêmico e profissional e do ponto de vista das relações culturais e sociais. Estudo minhas relações com imagens, tanto como produtor quanto como observador, nas quais identifico **Dispositivos de Atenção**, elementos que trabalham e provocam a percepção visual como prática Educanímica/Educatípica, ou seja, as práticas culturais e simbólicas a partir da Visualidade Cotidiana como meio educacional. A abordagem metodológica escolhida foi a A/r/tografia, que estuda *entrelugares* e hibridismos com base na arte visual como meio de trabalhar o conhecimento e a Educação. Confluindo ao texto, apresento imagens não ilustrativas, que permitem uma fruição poética. Cada imagem, por si e no contexto desta investigação, se apresenta como dispositivo de atenção e como processo educador/educativo.

**Palavras-chave:** Arte/Educação; A/r/tografia; Cultura Visual; Autobiografia; Prática Educanímica/Educatípica; Dispositivo de Atenção.

## Abstract

This inquiry presents as its object the analysis of my own formation as an Educator, from an academic and professional point of view, as well as from social and cultural relations's biases. In it, I study my relationship with the images, as their maker and viewer, in which I identify **Attention Devices**, which are elements that disturb and excite visual perception as an Educanimic/Educatypal practice, I mean, cultural and symbolical practices coming from Everyday Visuality as an educational medium. The chosen methodological approach was *A/r/tography*, which studies in-betweens and hybridisms, based on visual arts as a way to work knowledge, Education. Converging with the text, I show non-illustrative images that allow the fruition of the poetics that composes this inquiry. Each image, by itself and within this inquiry's context, presents itself as attention's device and as educative/educator process.

Keywords: Art/Education; *A/r/tography*; Visual Culture; Autobiography; Attention's Device; Educanimic/Educatypal Practices.

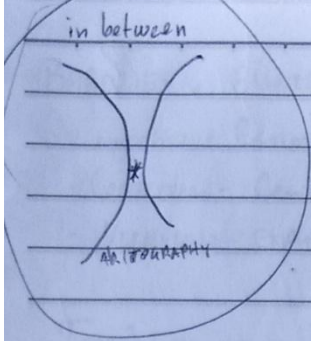
## Sumário

Apresentação .....	8
Introdução .....	13
Capítulo 1 .....	51
Capítulo 2 .....	92
Capítulo 3 .....	141
Lista de Imagens .....	171
Referências Bibliográficas .....	176

## **Apresentação**

Este trabalho compõe-se de duas partes distintas e confluentes, componentes da mesma poética que constitui a investigação exposta. O texto, autobiográfico e narrativo, em que exponho minhas compreensões íntimas e desenvolvimento de teias de raciocínio verbalizadas, cujas variáveis vias de discurso são apresentadas diferenciadas pela formatação; e as imagens, como exposições visuais do meu pensamento, promovendo confluências, suporte e também rupturas narrativas.





Handbooks pl Pesquisa: **MUST HAVE**  
 1º <sup>NORMAN</sup> COOPER (6ª edição em inglês).  
 ↳ "Manual de Pesquisa <sup>Qualitativa</sup> ~~Quantitativa~~"

2º "Handbook of Research and Policy in Art Education" (EISNER)

3º "International Handbook of Research in Arts Education" I e II Dora ...

"Pesquisa no mundo real"

↳ Ler e legal.

"Visual Methodologies" (G... Rose)

mesma coleção

Dados Visuais

"Artist Scholar"



## The “I’m Not Angry” Mark



**Usage:**

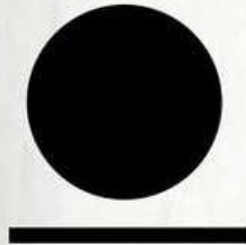
When you need to be brief, but you’re not angry.

**Example:**

*We need to talk.*

CollegeHumor

## The Sinceriod



**Usage:**

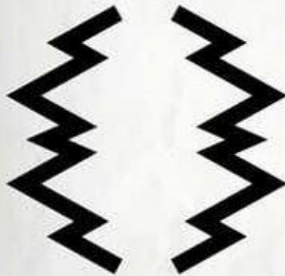
When you want to break out of your cynical shell and be truly honest with someone.

**Example:**

*Oh, wow. Thank you. This sweater is just what I wanted.*

CollegeHumor

## Sarcastises



**Usage:**

The opposite of the sinceriod. Use when you want to be sarcastic, but in a way that’s  $\xi$ totally different and better from whatever system you’re using now. $\xi$

**Example:**

*$\xi$ Oh, wow. Thank you. This sweater is just what I wanted. $\xi$*

CollegeHumor

## Hemi-Demi-Semi Colon



**Usage:**

If you don’t know when it’s appropriate to use a semi-colon, and you’re too lazy to learn, you can use this in place of commas, semi-colons, and periods. Pretty much wherever you feel like it.

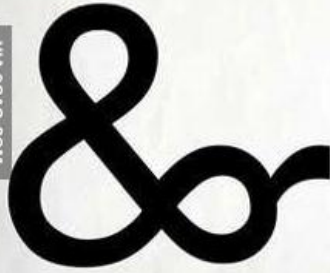
**Example:**

*Now I can act superior and avoid learning anything; $\ddagger$   
I’m a stain on humanity.*

CollegeHumor

## Andorpersand

VIA 9GAG.COM



### Usage:

One simple symbol for “and/or”

### Example:

*Some people hate the very existence of the phrase “and/or,” but these people are uptight & stupid.*

CollegeHumor

## Mockwotation Marks



### Usage:

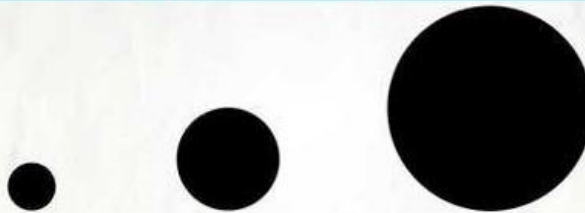
For quoting something that someone didn't say, but totally would say with the way they're being right now. The written equivalent of doing an impression of someone by saying “Look at me, I'm so-and-so” and wiggling your hands by your head, and speaking in a high-pitched voice.

### Example:

*\*I'm Stacey. I'm going to complain about being hungry but not offer any suggestions of my own,\* said Stacey.*

CollegeHumor

## Superellipsis



### Usage:

For an extreme dramatic pause. When you want the reader to wait a good 20 seconds before reading the next part of the sentence. Maybe even imagine the lights flickering and some thunder crashing.

### Example:

*He paused, cautiously, as he approached the superellipsis. On the other side he found. ●● more words!*

CollegeHumor



O processo autobiográfico contido nesta investigação em Educação em Artes Visuais configura uma análise de mim como sujeito, considerando momentos e situações em que eu me analiso e autoavalio, em um processo de compreensão dos meus atos como pertencentes a uma prática *Educanímica/Educatípica*<sup>1</sup>, conceitos elaborados com esta pesquisa que trazem a reflexão de essência e qualidade educadora e educativa na vivência de “ser humano”. Na redação deste texto, passei por inúmeros debates conflituosos internos, procurando elucidar para mim mesmo minhas compreensões e ideias que vêm se formando continuamente ao longo do meu processo de pesquisa. Percebi (**também graças à orientação que recebi**) que, muitas vezes, não expunha com clareza coisas que para mim já estavam definidas ou pelo menos de fácil compreensão, justamente por me manter nesse trabalho íntimo e solitário de escrita. Minhas escolhas foram, então, também trazer alguns modos de explicação que usava em conversas com amigos e colegas, além do meu trabalho como professor da rede pública de Ensino do Governo do Distrito Federal, para elucidar pontos obscuros ou nebulosos do texto. Desta forma, a composição deste trabalho foge a “regras acadêmicas” de um trabalho científico, buscando a *transcendência*<sup>2</sup> que uma obra de arte apresenta.

---

<sup>1</sup> *Educanímico*: estado anímico de educação, qualidade inerente ao cíclico e perene estado educativo; *Educatípico*: característica de marcas educadoras, agência educacional.

<sup>2</sup> Como “transcendência da obra de arte”, aqui, me refiro ao fato de esta investigação se compor como Dissertação de Mestrado, mas não se limitar a esta definição, apelando também para a fruição deste trabalho utilizando-se de outras capacidades mentais além do intelecto, tais como a emoção, a imaginação e a criatividade. A obra, portanto, amplia-se com a experiência de quem tem contato com ela.



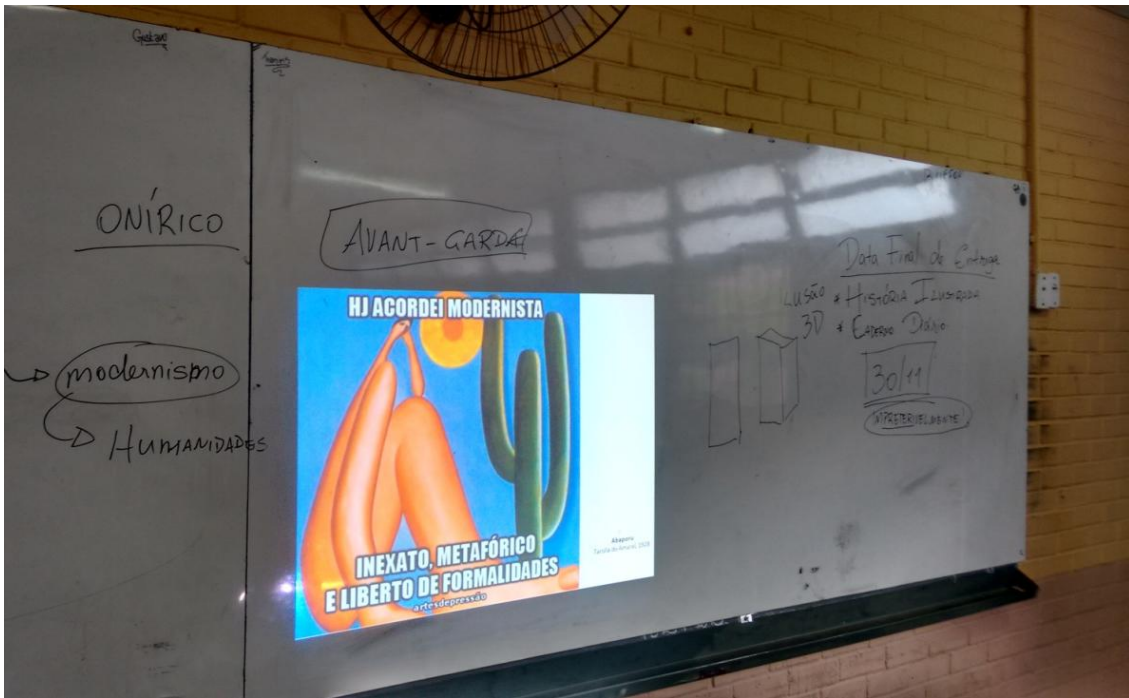
Outros momentos, porém, permanecerão obscuros e nebulosos justamente por assim o serem também para mim. Compreendo que todo ato humano é uma participação e uma produção de cultura. Assim, todo ato é educador/educativo (consequentemente, *educanímico* e *educatípico*). Neste princípio de texto, preciso deixar claro que assumo alguns conceitos que podem não concordar (em partes ou inteiramente) com suas definições já desenvolvidas por outros (talvez) mais esclarecidos do que eu. Desta maneira, procurei (**fui aconselhado**) desenvolver novos verbetes que sintetizassem as compreensões que quero explorar. Como educação, refiro-me ao termo vulgar da prática de ensino, seja ele pertencente a um sistema educacional formal (como o sistema escolar e acadêmico), seja de maneira informal (como conversas ocasionais, modelos familiares, literatura ficcional, cinema, etc.). De forma paralela, o que chamo aqui de Educação, diferenciando com letra maiúscula, é a área de saber que engloba os conhecimentos relativos à *Pedagogia*, *Didática* e à *Formação* de profissionais que lidem com a tarefa de docência nas variadas gradações que ela se apresenta. Não pretendo que haja uma diferença hierárquica entre os termos, mas sim uma diferença de abordagem.

Igualmente, antes eu diferenciava o educador (profissional) de uma qualidade de Educador, mas percebi que tal manifestação dava a interpretação hierárquica de algo “melhor” ou “mais importante” que o outro. Certamente, em algum momento do texto, pode aparecer a escrita com letra maiúscula ou minúscula, evidenciando minha própria escolha de importância. Não editei tais partes propositalmente, pois enquanto considero que sempre se age educativamente, nem sempre imagino que as práticas do conhecimento pedagógico, de maneira acadêmica, pertençam a qualquer prática *educanímica/educatípica* (***pergunta cruel: em que medida manter a distinção entre letra maiúscula/minúscula não é uma forma de endossar uma diferença, uma hierarquia, uma desigualdade, uma formalidade?! Não seria tanto mais interessante abolir estas distinções?! Como é que esta mudança de perspectiva afetaria toda a sua estrutura de pensamento?!***)<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup> Assumo a redação de uma dissertação de investigação mestrado como parte da minha prática educanímica e educatípica. Desta maneira, de comum acordo com minha orientadora, resolvi deixar algumas de suas notas também sendo pertencentes do texto final que apresento neste trabalho.





Nesta investigação, refiro-me principalmente à minha vida e, portanto, às relações que me fazem Educador/Educando, que se remete a um “estado de essência”, e o adjetivo desenvolvido aqui é *educanímico*. Já em relação ao termo educativo, a referência é a semântica de um adjetivo relacionado ao educador, em sua prática profissional (talvez mais referente à aplicação da Didática, isto é, das escolhas metodológicas de sua prática de ensino), enquanto que *educatípico*, também sendo um adjetivo, é mais relacionado à compreensão individual de como se dão os processos de ordenamento, comunicação e produção de conhecimentos, às marcas educacionais (*esta distinção é tanto mais interessante à medida em que cria uma clivagem possível entre atribuição de qualidades a alguém <educativo> em contrapartida à propriocepção /categoria da cinestesiologia/ como <Educativo>*).

Além destes termos que serão bastante recorrentes neste texto, alguns outros conceitos são incorporados, desenvolvidos, adaptados e até mesmo criados para organizar minhas compreensões a partir do que eu chamo de *Prática Educanímica/Educatípica*. Busquei aglutinar palavras que comportassem a essência conceitual que quero evidenciar. Não foi fácil, mas é melhor do que correr o risco de (me) confundir os significados decorrentes de ranços ou costumes etimológicos. Os termos serão detalhados mais adiante.

Sendo formado em Artes Visuais e trabalhando como professor de Artes para o Ensino Fundamental (quando da primeira escrita deste texto. Deixo claro que também já atuei/atuo como professor de Ensino Médio e Superior, como mediador de exposições e instrutor de cursos práticos em ateliê. Cada um desses modos de atuação apresenta necessidades práticas diversas, requerendo abordagens metodológicas diferentes. Além disso tudo, ainda há minhas práticas como autodidata, estudante e pesquisador, que interagem também diretamente com a minha educação), procuro ter como referencial teórico e abordagem metodológica algumas práticas que conheci ao ter contato com os Estudos da Cultura Visual e com a A/r/tografia<sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup> DIAS, B.; IRWIN, R. (orgs.). *Pesquisa Educacional Baseada em Arte: A/R/Tografia*. Santa Maria: Editora UFSM, 2013.



Os Estudos da Cultura Visual abordam a visualidade como prática, manifestação e forma de compreensão da cultura. A A/r/tografia trata de uma abordagem metodológica que inclui **entrelugares**, hibridismos, mestiçagens (IRWIN, 2013)<sup>5</sup>. Como discurso íntimo, esta investigação assume, em diversos pontos, ares de memorial, em que tenho mais liberdade para tratar de mim como objeto **(algo que seria justamente o que o pesquisador faz, então não deveria figurar como oposição)**, além de sujeito. Esta autoanálise é método fundamental para abordar os temas que proponho, já que tenho em mente não apenas resultados e interpretações externas, como a questão de conflitos pessoais, os quais podem até mesmo ser impossíveis de serem resolvidos. A apresentação da confusão do meu interior será, então, meu objeto de estudo, não com pretensão de encontrar um objetivo final, nem sequer de avaliar meus processos a partir do ponto de vista desse objetivo **(ou obra, como é o caso dos estudos da Crítica Genética<sup>6</sup>)**. A pretensão, talvez, está em reconhecer que sou um indivíduo complexo, cujos processos são *Educativos*, ou seja, estão continuamente considerando e produzindo **(e sendo eles mesmos)** conhecimentos e compreensões, que participam da completude que me compõe como ser.

A confusão será constante **(como a experiência me mostra que sempre é)**, e este trabalho também é uma espécie de **poética pessoal da intimidade**, no qual eu me exponho **(para mim, em primeiro lugar; para as pessoas que o lerão com intuito avaliativo e para as pessoas que buscarão nele algum referencial teórico. Meu carinho mais afetuoso, porém, está com aquelas pessoas que terão a oportunidade de fruí-lo de forma menos passageira)**. O modo de apresentação aqui assemelha-se a uma prática de redação íntima, tal qual a escrita de um diário **(um diário bem estranho, em que o discurso formal e acadêmico se deita com a escrita afetiva e despretensiosa)** ou a composição de publicações em sites de relacionamento ou *blogs*.

---

<sup>5</sup> IRWIN, R. Uma Mestiçagem Metonímica. In: DIAS, B.; IRWIN, R. (Orgs). *Pesquisa Educacional Baseada em Arte: A/r/tografia*. Editora UFSM, Santa Maria, 2013.

<sup>6</sup> SALLES, Cecília. *Crítica Genética: Fundamentos dos estudos genéticos sobre o processo da criação artística*. 3 ed. São Paulo: Educ. 2008.

- P O ATELIER

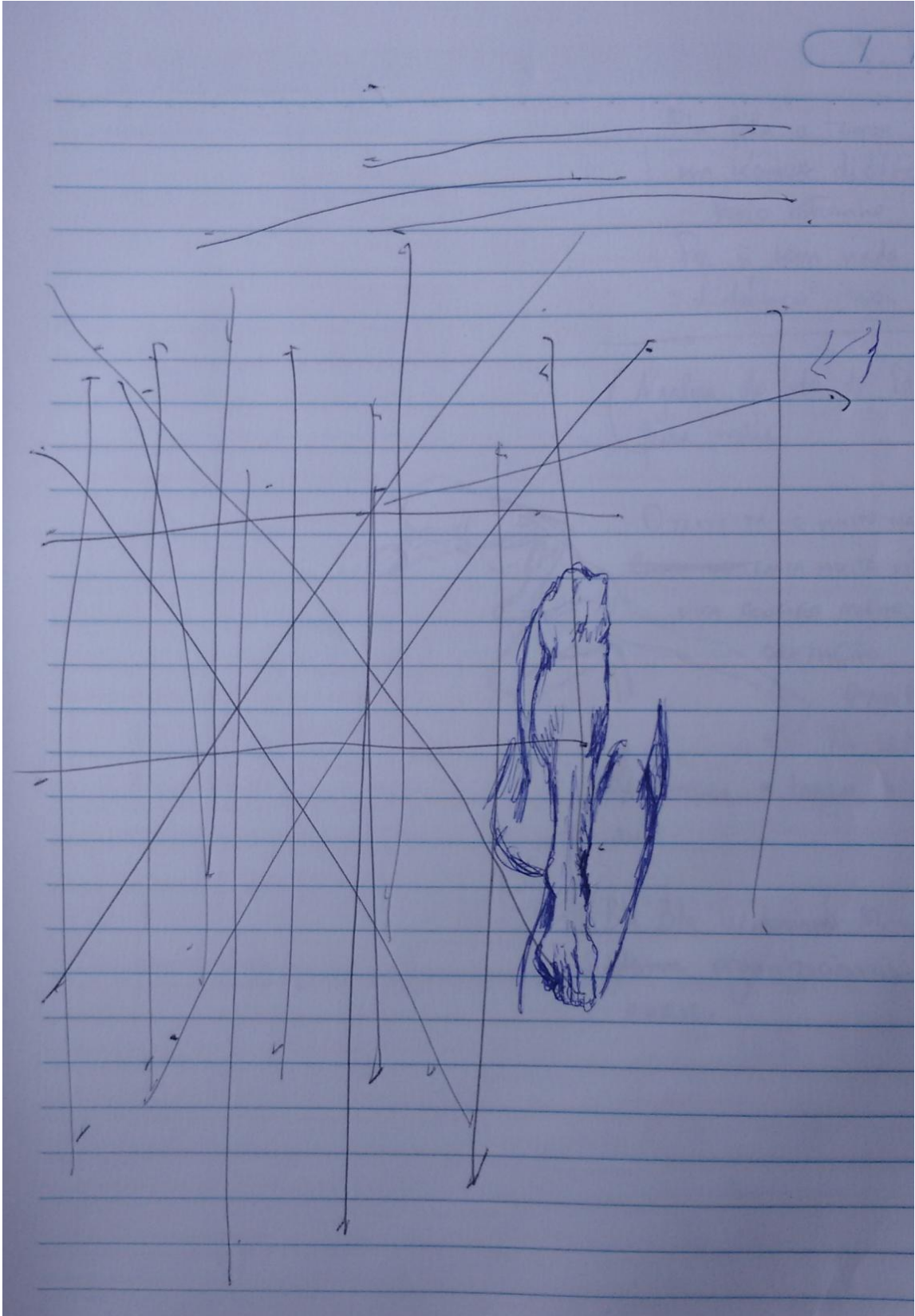
"O rascunho, para o artista visual, é como o ensaio para o músico ou para o artista cênico. Embora haja o ponto no teatro, ou a partitura e o maestro para a orquestra, e a obra de arte possa ser marcada constantemente para sua execução, o ensaio (e, obviamente, o rascunho) permite a intelectualização da execução (que não é o mesmo que a concepção, ou o invento, e que a execução em si), fazendo com que a execução torne-se mais fluida. Assim, encontram-se 4 momentos básicos e distintos: a ideia (concepção, invento); o estudo (rascunho, ensaio ~~em~~ e experimentação); a intelectualização (confronto de ideias em relação aos experimentos); e a execução em si. Obviamente, ressalta-se que esses momentos da prática artística não se dão assim respectivamente, mas são cíclicos e intrincados."

Isto porque, ao pesquisar formas de comunicação, encontrei a escrita da internet **(a minha escrita, que fique claro, assim como exemplos de escrita de pessoas próximas a mim)** situada bem na fronteira entre o diálogo coloquial e o texto acadêmico. O pensamento de diário também se encontra na proposta de formatação deste trabalho, em que faço uma colagem de discursos internos e meios visuais de enfatizar meu foco. Então, expondo intimidades **(até mesmo vergonhas)** como objeto de estudo, considere que o meio mais eloquente para mim seria manter o jeito que já uso em plataformas virtuais para um fim semelhante **(talvez até um sendo uma imagem de espelho do outro: um trabalho acadêmico de grande importância pessoal, como é a dissertação de mestrado, com ares mais “levianos” e íntimos é quase o oposto de uma publicação virtual de pensamentos pessoais sobre um tema qualquer, independente de sua magnitude. Intimidade no acadêmico ou academicidade no íntimo).**

Quase nada aqui **(e acho que quase nada no pensamento contemporâneo sobre temas relativos a produções artísticas)** será definitivo, estabelecido, geral. Este estudo é, antes, um recorte, uma medição, um momento **(relativamente estendido)** de mim como ser em contínuos processos Educanímicos/Educatípicos, que procurei as palavras e conceitos que melhor explicassem para mim mesmo o que minha experiência e trajetória têm-me levado a compreender<sup>7</sup>. Defini-me, em algum momento, como um Educador, buscando a formação que melhor me garantisse a experiência de uma ideia que tive **(e vou tendo, conforme vou compreendendo)** de ser um educador, profissionalmente falando. Após muito tempo presente no ambiente acadêmico, na figura de estudante, comecei a almejar manter-me nele. Comecei a pensar em ser professor, em especial na universidade, como forma de ter contato com o lugar que tem me confortado e conflitado por tanto tempo.

---

<sup>7</sup> Serei eu um mestre de mim.



Comecei a pensar que a vida de um eterno estudioso seria a vida que eu almejo (**hoje essas certezas já sofreram muitos abalos, mas ainda se mantêm, embora diferentes**). Para compreender (**e talvez fazer compreender**) essas visões tão exclusivas (**será?**) sobre Educação, sobre uma prática contínua Educadora e Educativa, sobre a minha compreensão de que um indivíduo Educanímico e Educatípico assume variadas facetas ao mesmo tempo (**como na A/r/tografia, em que há o amálgama do que é entendido por *Artista, Pesquisador e Professor***), cuja característica em comum está no fato de que os conhecimentos, compreensões, emoções, a inteligência e a imaginação, os processos cognitivos, sensoriais e sentimentais, todos eles compõem e produzem educação. E que a via que tomo para mim (**e para minha profissão de escolha**) é a *Arte/Educação*, com que viso usar a abrangência do pensamento artístico (**o uso de toda e qualquer experiência**) como maneira de trabalhar o que é (**sou**) o ser. Não penso linearmente em uma “evolução”, mas não deixo de achar que possa haver melhoria a partir da Prática Educanímica/Educatípica.

Procurei dividir este trabalho de maneira a focar o que quero apresentar em duas partes, ao mesmo tempo que em três partes. Explico: as duas partes *concorrentes, mutuamente enfatizadoras e não hierarquizadas* são: **a)** o texto, em que expresso verbalmente minhas reflexões como forma de ordenar as inúmeras relações que faço (**juntamente com o trabalho da minha memória e da análise sempre viesada de minhas ações e modos de ser, pensar e agir do passado**); e **b)** as imagens. Muitas delas mostram, inclusive, textos meus em reproduções de páginas de cadernos ou publicações na internet, assim como parte textual de outras obras, como tirinhas em quadrinhos e imagens públicas recolhidas de murais e linhas do tempo virtuais. Nelas, apresento o contexto, e não apenas o pensamento verbal. Raramente alguma imagem presente nesta dissertação assumirá caráter exclusivamente ilustrativo. Na verdade, minha intenção era de que nenhuma assumisse esta possibilidade de compreensão, e sim que fossem, por si mesmas, mensagem e componente poético. Em todo caso, as imagens estão selecionadas e dispostas página a página para participarem e reforçarem essa minha torrente de comunicação verbal.





Elas também **(ao menos para mim)** são descanso, respiro. São nesses momentos que eu mais gosto delas. Claro, leitor(a), sinte-se livre para perceber, fruir, ler e acessar as imagens apresentadas da maneira **(ou maneiras)** que achar melhor. Aqui, também considero meus entendimentos sobre a Cultura Visual, a A/r/tografia e suas aplicações nas minhas práticas educacionais, tanto como estudante quanto como professor **(sem negligenciar as outras facetas que me compõem)**. Entretanto, confesso que a composição completa desta obra seria deficiente sem a presença delas **(talvez o contrário não fosse tão grave)**.

Aqui, tomo a liberdade de denunciar que faço uso de ideias que tive ao ter contato tanto com a dissertação de mestrado de Julia Milward (2014)<sup>8</sup> quanto com a de Lucianna Mauren (2016)<sup>9</sup>. Certamente poderia denunciar o uso de ideias que tive ao ter contato com inúmeras obras<sup>10</sup>, mas cito estas duas, em especial, por serem trabalhos bastante próximos do que pretendi ao longo da minha pesquisa de mestrado **(e mesmo antes dela)**. De Julia Milward, confesso inveja pela execução de algo que eu queria ter feito **(e ainda quero, só me resta saber fazer)**. De Lucianna Mauren, tomei emprestado um conceito **(para ela defasado, mas para mim ainda útil)**.

Sobre a divisão em três, refiro-me às escolhas para composição de capítulos nesta dissertação. Nos três, trato basicamente dos mesmos assuntos, dos mesmos conceitos. Mas em cada um deles procuro assumir uma postura diferente de abordagem, de forma a elucidar repetidamente **(para mim, em primeiro lugar)** os pensamentos, os produtos, os processos, os conceitos, as abordagens que escolhi e que botei em prática para compor esta obra.

---

<sup>8</sup> MILWARD, Júlia. *Notas sobre notas*: contém 260 notas, 125 imagens e um mapa bibliográfico. 2014. 39] f., il. Dissertação (Mestrado em Artes)—Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

<sup>9</sup> MAUREN, L. *Condutor de Atenção*: Vias Liminares do Processo Criativo no Teatro. 2016. 145 f. Dissertação (Mestrado em Arte) – Instituto de Artes, Universidade de Brasília. Brasília, 2016.

<sup>10</sup> Cito, também, como exemplo: GÜNTHER, Luisa. *Experiências (des)Compartilhadas*: arte contemporânea e seus registros. 2013. 402 f. Tese (Doutorado em Sociologia). Departamento de Sociologia, Universidade de Brasília, Brasília. 2013; assim como as obras de alguns artistas: os cadernos de Leonardo da Vinci, as obras de León Ferrari, Mel Bochner, James Jean, os livros de Umberto Eco, Jorge Luis Borges e Neil Gaiman (a lista segue).



Me perguntaram  
(Valdini)  
p- que eu desenho  
mais corpos magros  
se sou gordo.

"Pessoas gordas têm  
mais atração ou dese-  
jo pelo corpo magro  
né?" (V.)

Corpos Grotescos → isso que gosto de  
desenhar (se fosse desejo, só desenharia  
mulheres gostosas).

O primeiro capítulo, que também pode ser considerado uma segunda introdução, explora as definições e as justificativas dos temas, termos e ideias de que me apropriei para considerar a *Prática Educanímica/Educatípica* a partir do estudo da Cultura Visual como meio de Educação. Nele, trabalho entendimentos sobre *sensibilidade* e *percepção*, que são os meios pelos quais temos contato sensorial e racional com o ambiente (físico e psicológico) em que nos inserimos; busco delimitar (**até onde limites são aplicáveis nesta obra**) categorias que expliquem as múltiplas facetas e máscaras da atuação em sociedade e na intimidade, como formas de escolhas e relacionamentos.

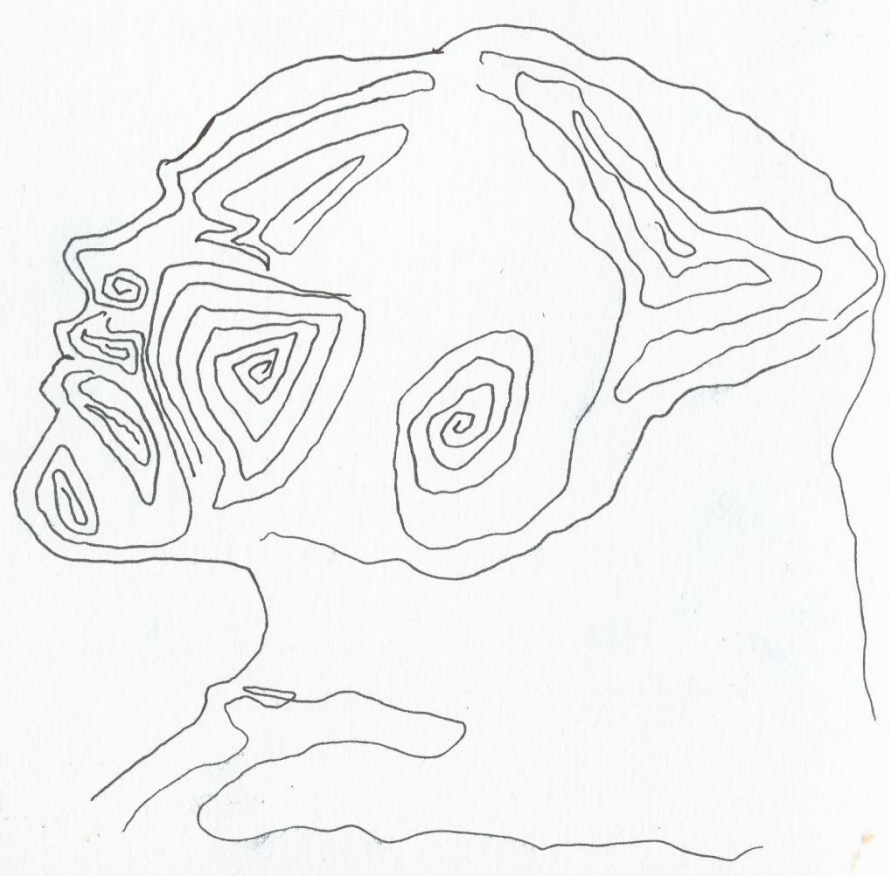
Também conceituo de forma um pouco mais elaborada os conceitos dúbios (**no mínimo**) que trago sobre Educação, Cultura, Comunidade, e as variadas formas com que me relaciono com esses termos; desenvolvo pensamentos sobre a figura do professor e como penso que deveria ser sua formação; considero uma possibilidade de ideia de potência educativa intrínseca à atividade.

Minha escrita, por tratar de intimidade (**e por ser íntima, em si**) certamente está carregada de vícios e preconceitos. Onde os encontro, pretendo criticá-los, apresentando-os e confrontando-os. Não ignoro minhas incongruências, meus conflitos e as situações de impasse em que me coloco, muitas vezes, por compreender que tudo isto não é classificável como a Ciência até hoje me força a pensar. Aceitar e lidar com minhas fronteiras, com minhas incompreensões, não é trabalho fácil, em especial quando uso da minha intimidade. Penso e defendo aqui que todo ato humano, como ato cultural, é *Educador* e *Educativo*, portanto *Educanímico*, essencialmente voltado à educação, e *Educatípico*, apresentando características educacionais, por tratar-se de relações, mas isto não quer dizer que uma formação dos membros de uma sociedade não enfoque a Educação sem pensar na *Responsabilidade Educacional*. Também acho que há caminhos mais tranquilos, mais diretos, para estudar e gerar compreensões, mas minhas experiências nessas tentativas sempre demonstraram limitação. Então, se é para lidar com limitações, que sejam as minhas próprias, e não as limitações externas.

si Definir  
Símbolo  
o Luxo  
o Eu  
Beb  
Fazer (Praxis / Poesis)  
Acúmulo (obsessão).



Ava  
Lín



CA  
C  
E  
D  
-D  
-D  
-D  
C  
C  
-CA  
as

Minhas contradições são mais aceitáveis (para mim) do que o erro e a negativa advindos de uma tentativa de exposição. Fico pensando, às vezes, o que diriam Pavlov (1849 – 1936) ou Skinner (1904 – 1990) ao verem que suas obras e pensamentos foram tão duramente negados, provavelmente ao revés de suas intenções **(não estou relacionando esses nomes com minha investigação, apenas uma reflexão ao vê-los sendo não apenas negados, rechaçados como possibilidade nas aulas que fiz de Psicologia e Pedagogia, mas sendo quase xingados. Polêmicos eram os momentos em que alguém questionava se poderia ser encontrada validade em seus estudos)**. Não espero, com isto, assumir que minhas escolhas estão certas ou estão confortáveis. Apenas penso que o mais duro dos críticos, neste caso, serei eu, e esta autonomia me tranquiliza.

No segundo capítulo desta dissertação eu entro mais profundamente na minha intimidade, tecendo uma narrativa memorial autobiográfica, enfatizando minhas relações com a educação. Descrevo minha vida educacional selecionando momentos específicos de conflito, os quais percebo como “encruzilhadas” nos vários caminhos que me trouxeram a este momento em que redijo estas palavras. Não menciono claramente muitos elementos componentes dos sentimentos que compõem meu presente momento, mas as escolhas composicionais **(ao menos para mim)** evidenciam, a partir de dados visuais e textuais, os processos **(de hoje, editando a memória de antes)** que me levam a construir esta obra.

Nesse capítulo, a partir de meu viés de ser professor **(no presente)**, exponho o porquê de ter escolhido tal profissão **(que, mais do que profissão, é um caminho que trilho)**, explicando o que é isso de “eu ser um Educador” (minha essência educanímica). Com isto, também toco em várias facetas que apresento e que me compõem, o que reforça minha crença em que minhas práticas como ser humano são essencialmente educatípicas **(mesmo o fato de eu me autoanalisar me demonstra que, se busco compreensão, isto se torna uma forma de educação)**.



Muitas das imagens que coloco nesta dissertação são extratos de meus cadernos. Desde alguns anos, incluindo meu Trabalho de Conclusão de Curso na graduação em Licenciatura em Artes Visuais, exploro o *Caderno* como um conceito educatípico por excelência. Vejo, nesse objeto, uma síntese da ideia de **ambiente educativo**, e não apenas de *objeto educativo* ou de *aprendizagem*<sup>11</sup>, porque o uso do caderno engloba a atenção, virando espaço mental. Assim como ouço falar muito de que “o livro (**literário, normalmente**) é a janela para outros mundos”, penso que o caderno é a janela para a mente do indivíduo que o usa/constrói. Isto porque o uso do caderno é íntimo. Mesmo quando exposto, ele busca a intimidade. É possível, certamente, que duas ou mais pessoas compartilhem o mesmo caderno, tanto para registro quanto para leitura. É possível, ainda, que o usem ao mesmo tempo, embora tal forma de uso seja vista com estranhamento. E esse estranhamento se dá principalmente por essa característica da intimidade.

Meus cadernos são compostos por notas pessoais, provavelmente tão aleatórias que possam ser incompreensíveis para outras pessoas. Em meus cadernos, não raro há também imagens, desenhos, rabiscos que faço, causados por uma vasta gama de sentimentos e intenções, do ócio ao estudo (**essas categorias participam, de alguma forma, de uma mesma linha opositora, não?**). É bastante plausível que alguém possa reconstruir alguma linha de raciocínio que tive ao analisar os dados que estão em meus cadernos. Mas será que todos os meus processos seriam claros, evidentes? (**precisariam ser?!**)

Com meus alunos de 7º e 8º anos do Ensino Fundamental, em 2016, no Gama, usei o *Caderno-Diário* como forma de prática e avaliação (**estou aplicando atualmente com alunos de 2º e 3º anos do Ensino Médio**). Por questões de ordem prática/burocrática, nenhum dos cadernos deles estão expostos aqui, mas eu procuro fazer um trabalho investigativo (**talvez menos um conceito acadêmico e mais um conceito *sherlockiano*, nesta minha acepção**) de explorar os dados visuais que eles demonstram para estabelecer, na atividade avaliativa, uma nota.

---

<sup>11</sup> FERNÁNDEZ, Tatiana. *O que são objetos de aprendizagem poéticos?* (online) Disponível em: <[http://www.estagiodeartista.pro.br/artedu/OAP\\_oficina/1/1\\_oaps.htm](http://www.estagiodeartista.pro.br/artedu/OAP_oficina/1/1_oaps.htm)> Acesso em: 01/12/2013.





Claro que não são cadernos de desconhecidos, e não são cadernos póstumos **(não há viés de uma obra para procurar evidências de processos que a construíram, como é o caso de muitos estudos da Crítica Genética)**. Levo em consideração minha relação pessoal com meus/minhas estudantes, minha observação de seus comportamentos, de seus interesses manifestos, e todos esses são dados complementares aos que eles expõem na sua prática artística. De igual forma, meus próprios cadernos, quando esquecidos e depois revistos por mim mesmo, constituem de alguns mistérios processuais. Partes desses meus cadernos **(certamente escolhidas, e não sempre casuais)** são expostos aqui. Possivelmente, se eu juntasse todas as minhas pesquisas, estudos, anotações que contendo neles, eu não precisaria deste texto como “obra final” de uma dissertação de mestrado, mas também possivelmente não seria compreensível. Escolhi o meio termo.

No terceiro capítulo, faço um estudo mais técnico, em que retomo os conceitos desenvolvidos para esta investigação, procurando ordená-los de forma mais prática. Faço estudos de casos, como uma história em quadrinhos, uma série de TV, e, como não podia ignorar, de mim mesmo como artista e professor, explorando minhas pesquisas de tempo de Graduação sobre o caderno, e relacionando-as com minhas atuais compreensões. Também busco desenvolver mais a fundo a relação da Prática Educanímica/Educatípica com a Cultura Visual e com o conceito de **Dispositivos de Atenção** nos elementos cotidianos da visualidade como uma forma de gatilho sensorial que trabalhe a atenção e a percepção, tudo isto pelo viés da *Educação da Sensibilidade* como maneira de *Formação do ser Educador*.



Pretendo que esta dissertação possa ser entendida também como obra poética, visual, que possa ser fruída como arte. Pretendo, mas não desejo.

Como artista, também evidencio a importância da prática poética como forma de educação. Discorro sobre a Arte como método, meio, abordagem pedagógica, mas não apenas de um tipo de conhecimento (histórico, teórico), mas a própria educação da sensibilidade como meio de “participar” da poética. Exponho isto para falar da minha experiência ao ter promovido o afã poético em uma de minhas avaliadoras durante a produção deste trabalho. Sua experiência está registrada e manifesta aqui juntamente com o último trecho deste texto introdutório, quem vem a seguir.

Vou aproveitar o espaço aqui e, imitando um escritor que considero um dos melhores que conheço da contemporaneidade, Neil Gaiman<sup>12</sup>, vou enxertar um trecho de um livro que estou escrevendo há anos e nunca termino<sup>13</sup>:

---

<sup>12</sup> <<http://www.neilgaiman.com/>> (acesso em 15 de Novembro de 2016).

<sup>13</sup> Texto publicado em: MONTEIRO, T. notas sobre tudo aquilo que não está entre aspas. In: *METAgraphias*: letra C de Composições Urbanas e outras paisagens (vulgo C.U.), v. 1, n. 4. Brasília, 2016. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/metagraphias/article/view/23417/17214>> (Acessado em 02 de Fevereiro de 2017).



Nada havia.

Correção, nem mesmo o nada podia haver. E então, por um capricho do destino, ou talvez não exatamente do destino, mas de um de seus aspectos, que podemos chamar de sorte, azar, infortúnio, acaso, embriaguez ou qualquer coisa assim, de acordo com seu próprio ponto de vista, coisas aconteceram e eis que o universo surgiu. E outras coisas aconteceram e outros universos surgiram. No nada pré-algo, tinha “espaço” de sobra e “tempo” de sobra pra toda e qualquer coisa acontecer, sem pressa e sem medo. Mas, a partir do momento inicial, tudo começou, e tudo começou junto. Aquele universo que conheci primeiro, criado a partir do vômito avermelhado sobre bolas de gude vermelhas por um guri magrelo e meio cegueta chamado Deus, tinha em seu centro uma cidade prateada, morada do próprio Deus e seus criados, criaturas de grande beleza e majestade. Saí da cidade por dois motivos: o menos importante, Deus não me queria lá; o mais importante, eu não queria ficar lá, agora que tinha tanta coisa para ser vista.

Caminhei por muito tempo entre rotas espaciais, galáxias e constelações sem fim, olhando toda a criação do meu antigo companheiro, arrumando uma coisa aqui e outra ali. Em alguns pontos, eu percebi que havia lugares estranhos, em que as coisas pareciam apenas juntas, e não contínuas, como se fosse outro universo colado ao primeiro, e essas mudanças chamavam muito a minha atenção. Junto a uma dessas fronteiras, diretamente “abaixo” da cidade prateada de Deus, vi um outro lugar, interessante, também, mas de uma maneira distorcida. Imagine uma pintura muito bem executada e trabalhada pelo mestre artista; agora, imagine essa pintura copiada por uma criança entediada na aula de artes. Aos olhos do observador vulgar, essa cópia seria algo ridículo e infantil, digno de ser evitado e jogado fora. Aos olhos do professor de artes, é possível encontrar onde a criança se esforçou e onde ela, de sua forma ainda incauta, criou.

Desci até essa sombra de cidade, observando os trabalhos de camadas que ela compunha, descendo em torno de si mesma. Não pude deixar de me lembrar das escadas em espiral. “Legal”, eu pensei, e vi o universo a minha volta se adequar a um conceito recém-criado. Essa foi uma de minhas primeiras criações, da qual me orgulho muito. Algo “legal” é algo bacana, supimpa, maneiro, massa, da hora, divertido, fantástico, incrível, 10, entre outras várias traduções que podemos usar. Em suma, “legal” é um conceito que foi baseado nas escadas em espiral. Eu me lembrava delas e falava “poxa, essa galáxia precisa de algo mais... algo como as escadas que Deus fez”, e mexia nelas até me sentir satisfeito. “Legal”, eu falava, e a galáxia, ou estrela, ou planeta, ou o que for que eu tinha modificado pensando nas escadas, piscava de volta pra mim e respondia “Legal”.

Na entrada desta cidade na borda do primeiro universo havia um portão. Não sei se era porque aquele era o primeiro portão que eu já vi, mas me surpreendi de maneira positiva: aquilo sim era um portão! Magnífico, enorme, imponente, quase expulsava qualquer visitante, e ainda assim, de tão poderoso em si mesmo, chegava a ser

convidativo. Era uma armadilha para os olhos, para a mente e, mais tarde cheguei a descobrir, para todo o resto. Senti falta, porém, de algo que não soube dizer direito na hora o que poderia ser. Passei pelo portão e fui seguindo o caminho pela estrada em espiral que descia ao redor das camadas da cidade. Ao andar por ela, descobri porque ela me era familiar: Lucy, o menino gorduchinho, a tinha feito, e copiou (daquele jeito infantil que comentei) a cidade de Deus. Via seus assim chamados demônios andando por ela, fazendo o que se faz em qualquer cidade. Nenhum deles me importunou, na época eles ainda não tinham os instintos sádicos e mortais que hoje em dia são tão cansativamente esperados de um monstro. Gentilmente me apontaram o caminho onde eu poderia encontrar o pequeno Lu.

Desci até o “último círculo”, como os demônios chamavam a região onde seu criador morava, e logo vi o que certamente deveria ser sua casa, uma paródia do Palácio Divino, a casa de Deus na Cidade Prateada, com a diferença de ser cercado por um lago. Seria um lugar bem aconchegante, se não fosse pelo estilo das construções. Entrei nos enormes salões da casa de Lu, e lá estava ele, sentado sobre um trono, tentando fazer cara de alguém sério e ocupado com seu reino e os problemas dele, coisa que (ainda) não havia. Quando entrei, ele se arrumou na cadeira, como uma criança que é pega fazendo algo de errado.

– Primeiro! O que você faz aqui? Perdeu a aposta do universo também? – uma não tão bem disfarçada surpresa acentuou sua vozinha aguda.

– Não, ainda estou no jogo. – vi um ar de frustração nos olhos dele ao receber esta notícia – Gostei do trabalho que você fez nessa cidade, viu? Até que você também tem alguma criatividade, não devia depender tanto assim dos outros, sabe? – comentei, tentando amenizar o clima com o menino, que se irritava facilmente.

– A Cidade Inferior é muito melhor do que aquela que ele criou – o menino falou, com o despeito dos segundos lugares – e meu palácio inferior é bem maior também, como você pode ver.

De fato, enquanto os outros “círculos” da cidade compunham vários lugares, como que pequenas cidades em cada um. Já o último círculo era praticamente ocupado apenas pelo palácio de Lu, com o lago que o circundava.

– E você pretende ficar aqui para sempre? Não se importa nem um pouco em dar uma volta por aí, ver os lugares? – eu perguntei, tentando não sugerir nada.

– O que você ta querendo sugerir? – ele se irritou, ficando em pé sobre o trono.

– Nada – eu disse.

Ele estava vermelho, bufando.

– Então eu não posso nem fazer minha cidade e ficar nela que todo mundo quer me criticar? – ok, aquilo ia ficar patético em um segundo – Agora eu tenho que ficar

andando por aí, olhando a grandiosa criação de Deus? – eu não disse? – Me poupe, Primeiro!

Ele gesticulava os bracinhos gordos para dar ênfase a sua ironia e raiva, mas eu estava muito concentrado tentando não rir da cena para prestar atenção a isso. Procurando não alongar aquela conversa, já que é extremamente chato falar com quem quer sempre uma desculpa pra ficar zangado e brigar, elogiei mais uma vez a cidade dele e disse que tinha outros universos para visitar. Ao citar os outros universos, notei uma luz de curiosidade nos olhos dele, mas eu já não queria muita conversa, e, se ele quisesse mesmo conhecer, ele sairia e veria por conta própria. Eu não seria babá de ninguém.

Deixei para trás a cidade de Lu e voltei a passear pelos universos. Já que eu estava na borda entre um e outro, fui passear neste que ainda não tinha visto. Uma coisa importante de se perceber a respeito dessas fronteiras entre universos é que, assim como as fronteiras entre países, elas não circundam uma completude de coisas. Em geral, elas são uma zona transicional, se é que podemos simplificar. Basicamente, todo universo é igual, o que muda é a forma como eles são percebidos, ou como se dão a perceber aos diferentes tipos de seres. Com um pouco de atenção, caso você um dia viaje por aí para conhecer universos, é muito fácil notar as diferenças. Um tom diferente no céu, uma ligeira mudança de temperatura, inversão nos polos magnéticos, algumas leis físicas diferentes... Acaba sendo bem fácil notar quando se passa de um universo a outro. Mesmo assim, como falei, as fronteiras são como zonas de transição, e uma mesma região fronteira pode conter em si propostas de inúmeros universos. É meio importante ter isso em mente, considerando que há lugares minúsculos com uma variedade tão grande de ideias que parecem que são frutos de uma mente não muito criativa, mas esperta em criação de conexões. São microbrainstorms, por assim dizer.

Essas mudanças de universo me ajudavam cada vez mais a ter ideias a respeito do que se chama de criação. Como conheci pouca gente no antes de tudo, decidi sair em busca daqueles aspectos e demais possíveis criadores, considerando a grande profusão de diversidade de universos. Comecei, então, a procurar outras pessoas, talvez os criadores de cada região. Em alguns era fácil notar traços de personalidade nos universos, baseando em como o de Deus foi feito, e como Lu trabalhou na parte dele também. Com isso, dava pra imaginar que tipo de criador tinha trabalhado ali. E eu metia o bedelho, arrumando uma coisa aqui e outra ali. Não que as criações estivessem erradas (eu não tinha exatamente parâmetros para afirmar o que era certo ou errado nessa época, já que as linearidades e dualidades só vieram surgir bem depois de tudo isso; na verdade, bem depois do que o tempo foi criado), mas eu mudava uma ou outra coisa que eu achava que podia ser mudada, ou que ficaria mais “legal”. Porém, em outros universos, as coisas funcionavam de maneira estranha, como se não tivesse havido um criador propriamente, mas sim que as coisas pudessem talvez ter surgido de forma natural, de si mesmas, como se estivessem presas em alta pressão em um núcleo de massa infinita e tamanho infinitamente mínimo que não se aguentou e explodiu, espalhando-se pela imensidão do espaço, criando quase que instantaneamente o que



hoje se chama de tempo. Sei lá, talvez fosse o criador daquele universo que tinha feito assim para que ninguém buscasse pensar nele e não o atrapalhassem, deixando tudo correr livremente, e que cada um fosse responsável por si. Simpatizei com esse tipo de esperteza, claro. Mas achei razoavelmente covarde também. Que mal faria mostrar seu próprio trabalho pro pessoal?

Andei por eternidades, procurando me distrair deixando o universo ainda mais maneiro. Em certo planeta, de constituição quase que completamente campestre, um dia eu pensei “o que fazer pra deixar esta região mais legal?”, e tive a ideia de fazer árvores. Depois do conceito de legal, acho que foi minha ideia mais brilhante, modéstia à parte. Vi aquele campo florido e selvagem, longo e ensolarado, e falei “uma árvore aqui no meio seria legal, ainda mais pra ler um bom livro e tomar um suco”. Assim, botei mãos à obra e, moldando aqui e ali, fiz uma árvore, e vi que a sombra dela era o que faltava para aquilo tudo ficar perfeito.

E aproveitei a brisa quentinha da tarde pra sentar ali e relaxar.

Enquanto eu repousava sob a sombra da minha nova árvore, encontrei Sundara. Ela eu ainda não tinha conhecido, mas o Jeff já tinha comentado a respeito. Eu estava quase cochilando, naquele calorzinho gostoso de primavera, observando o campo dourado e florido, com um ventinho agradável me acariciando, e ela apareceu e se sentou comigo. Era uma mocinha de beleza radiante e da qual a alegria emanava. Fiquei realmente alegre ao olhar pra ela. Ela ficou sentada ao meu lado, observando o campo e se divertindo com as voltas que o vento dava por entre seus cabelos. Percebi o porquê de seu nome ser Sundara. Combinava perfeitamente com ela. Tudo nela era bonito, era bom, era agradável. Então, ela olhou pra mim, e nada até então tinha sido mais belo e agradável. Nem mesmo as escadas em espiral.

E isso, vindo de mim, é um grande elogio.

– Oi – ela disse, sorrindo.

– Olá – eu respondi, embasbacado com todo o sentimento de completa alegria que me invadia.

– Qual o seu nome?

– Até agora só me chamaram de Primeiro, então acho que é esse o meu nome.

Ela me olhou com um ar preocupado.

– Não sei se esse é um bom nome. Quer um novo nome?

– Quero.

– Jeff é um bom nome. Que tal?

– O Segundo se chama Jeff. Acho que a velha que deu esse nome pra ele.

– Ah, tinha que ser ela. – e Sundara fez um gracioso biquinho. – Ela sempre tem as boas ideias. Então vou te chamar de Jack. É um nome divertido também. Um nome que o Ars iria gostar.

– Jack parece ser um nome bem legal. E o Ars é um cara legal também.

– Você conhece ele? Ele é demais!

Dizendo isso, ela se levantou, excitada por se lembrar de seu “parente” favorito, e começou a dançar. Fiquei observando a cena, pensando que todo mundo deveria ver isso pelo menos uma vez na vida.

– A propósito, sou Sundara.

– Eu sei... – eu respondi, num sussurro, ainda extasiado com toda a visão.

Ela sorriu mais uma vez e sumiu no meio das flores. Nem me levantei para procurá-la, pois sabia que não a encontraria. Pelo menos não tão cedo. Era assim com todos da família dela que eu já tinha encontrado até então, os esquisitos “aspectos existenciais” que encontrei no antes de tudo.

Pois é, passear por aí arrumando coisas é divertido, mas depois de eternidades sozinho, sem ninguém para conversar, mesmo tendo árvores e campos para admirar, uma hora tudo acaba ficando chato, e a gente precisa de agito. O encontro com Sundara só serviu pra mostrar que eu precisava de algo acontecendo, e após ela sumir, tomei a decisão de encontrar eventos para ver, participar e curtir.

Se você não faz ideia do tamanho do emaranhado de universos, acredite, é grande pra cacete! Imagine-se em uma cidade desconhecida, enorme, em um país cujo idioma você não fale, e onde ninguém pareça muito interessado em falar com você. Agora imagine que você quer encontrar um presente para a sua mãezinha, mas um presente significativo, que ela goste e que também conte a história dos lugares que você viu. Agora imagine que você não tem mãe, e nem sequer sabe que você conhece esse conceito, mas, ainda assim, precisa do presente. Só que você não sabe o que serve pra contar a história, nem como agradecer sua mãe inexistente e sem conceito definido. E agora imagine que você não sabe quando volta pra casa, até porque esse é outro conceito que você não conhece. E imagine que é de madrugada, uma madrugada que dura semanas, mas, por algum motivo, você precisa encontrar algo pra sua mãezinha antes do seu avião partir na manhã seguinte, que você não sabe quando chegará. Só que você não tem mãe, nem casa, nem avião, nem nada disso que gere qualquer sentido de urgência em você. E a cidade é simplesmente enorme, e está de madrugada e quase tudo está fechado. Mas você sabe, apenas, que tem que encontrar esse algo em que se prender. Acho que dá pra você entender mais ou menos como eu me sentia então.

Eu vaguei indefinidamente por muitos universos diferentes, cada um com suas características próprias, e todos eram interessantes, mas faltava algo importante neles.

As coisas estavam lá, tudo bacana e funcionando, mas nada acontecia. Sentia falta de coisas acontecendo, sentia necessidade de eventos.

Decidi, então, diminuir de escala e conhecer mais o que podia haver nos detalhes desses universos, e passei a andar de planeta em planeta, galáxia em galáxia, para tentar encontrar alguém pra conversar, alguém como eu, e ver se, em escala menor, havia eventos, coisas acontecendo. Queria ver como eram as coisas. Mas essa busca não era algo fácil – “tediosa” é um jeito de descrevê-la com mais veracidade – pois era muito demorada. Mas eu tinha tempo, ou melhor, eternidades para isso. E, para quem conheceu o tédio sem fim do nada antes de qualquer coisa existir, aquilo ali era um passeio de domingo. Até que, em uma galáxia muito distante, senti uma espécie de mensagem, e aquele universo dizia:

– Ei, Jack, você sabia que inventaram o tempo?

– Tempo? Mas já?

É bom que se compreenda que medidas espaciais e temporais ainda não tinham sido inventadas na prática, mas as palavras sobre elas surgiram desde antes do próprio universo, então é muito claro que as coisas simplesmente se apropriaram ao vocabulário existente, como quem compra uma roupa de segunda mão. Porém, quando algo como o tempo é inventado, merece uma visitinha para entender exatamente como que ele funcionava. Assim, rumei para as regiões mais ligadas nas últimas modas dos universos, que já tinham adquirido a nova sensação do momento, o tempo.

① Dante desatendido do paraíso ao inferno, confabula-  
ção marmoteira entre Lu e Deus. Círculos inver-  
tidos, psicodelia quântica de um medievo  
que retorna nas imposições deliberadas do  
sistema. Quero ser Lu, o magico de Oz, <sup>peq.</sup>  
homuncúlo da grande cabeça na cidade  
encantada. A estrada de Tijolos amarelos  
leva ao inferno. O inferno são os outros,  
espá e a pedra no caminho desgosto de  
mais uma noite sozinho. Sólido é o  
inferno de ter que educar alguma  
coisa aceitando tuas fronteiras movediças  
Sundara = do Sanskrits beleza tua eterna  
Beatriz, dona anjo, visualidade absoluta  
dos desenhos feios, rasgados nos olhares  
Julgadores dos outros. Dewey e a Turma  
da cuca deida - Skinner e Pavlov  
e seus ratos cuíadinhos. Pensamos  
no big Mac e salivamos: funciona <sup>mesmo</sup>  
até sem o siminho! Encruzilhamos gostos  
e sabores até explodir. Somos Todos com -  
Pulsivos, obsessivos comemos até dampa, <sup>na</sup>  
livros complicados para citar BUNITONATESE  
e ninguém entende o inferno por dentro  
sem anestesia só estesia remédio barato  
injetamos descrentes mesmo vencido  
entra nas veias, relampago do gênio!  
~~Sou educador~~ - pesquisa produção, leciono  
logo educo isso que sou. E-D-U-C-A-DOR  
Einstein vi, <sup>m</sup> sabe ~~que~~ da dor do  
caducador, ~~soa~~ <sup>ESCOLHO</sup> ~~massa~~ com ~~for~~  
melho de Tomate na massa do  
espaço ocupado <sup>limpando</sup> da cozinha da vó.





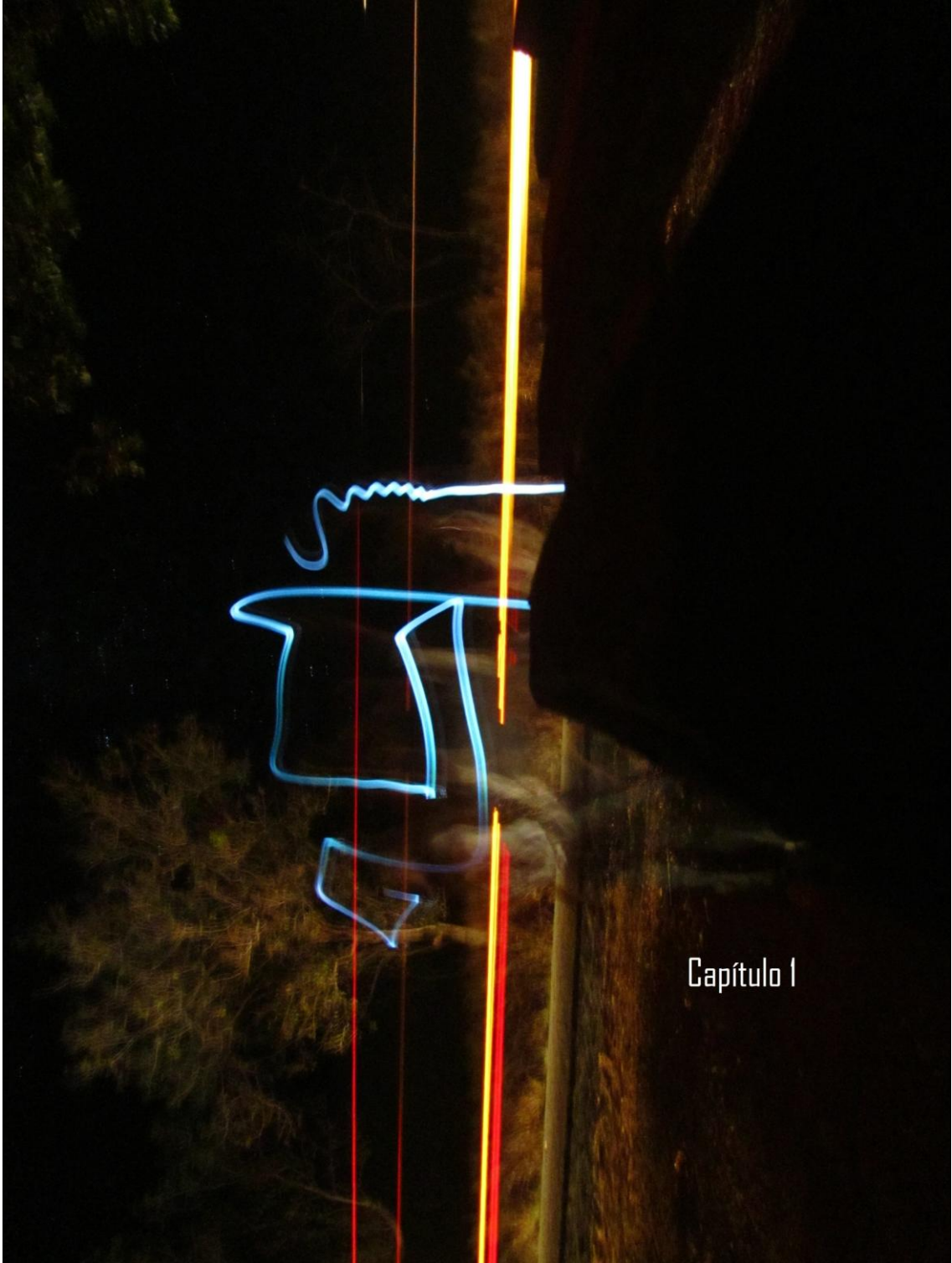
④ ~~o~~ palhaço <sup>CON SEU BORGEE ATOMICOS</sup> (SIN Ronald McDonald existe de verdade!) na ingenua esperança de Transdi'se-  
 plinar o impossível. Educar nas contradições  
 demanda assim a milenar sabedoria dos  
 monges tibetanos que rodam o sino salendo  
~~para~~ a circularidade dos eventos. Educação  
 bancária <sup>Hoje</sup> ~~é~~ <sup>é</sup> comercial. Foi vendido  
 e se vende como hábil prostituta rumo  
 a + um vestibular. ~~Presidencios~~ ~~Jogo~~ ~~matad~~ <sup>SURBOD</sup>  
 onde seguir as regras é Ter que Trocar o frau-  
 dão imundo do ~~outro~~ <sup>CHEFE</sup> sem questionar o ~~deu~~ <sup>FEDOR</sup>.  
 Educar é ~~Ter~~ <sup>é</sup> mesmo ancestral da caça  
~~SANGRENTO~~ ~~na~~ <sup>SEIMA</sup> ~~florista~~ - Camuflagem me salva, me  
 esponho, me comem <sup>AUESTAO DE SOBRE VIVENCIA</sup>. Seguir o grupo, somos  
 seres sociais, educar <sup>quem?</sup> pra que? Educação: proteção  
 Societária contra os <sup>PREGUIÇOSOS</sup> ~~prejuizos~~ <sup>DO S</sup> ~~inconvenientes~~ ~~causas~~  
~~dos~~ ~~para~~ processos criativos. Educar criativamente  
 a maior ~~contradição~~ ~~de todos~~ ~~o~~ ~~mentira~~  
 jamais contada. ~~Quero~~ Quero uma educa-  
 ção PIPOCÁRIA, sem bancos nem comércio  
<sup>POSSIVELMENTE</sup> ~~so~~ com coisas boas sabores de milho e mantei-  
 ga derretida. Agir antieducativo é a dimi-  
 nução da sensibilidade ou é <sup>AUMENTO</sup> ~~o~~ ~~diminui~~  
~~o~~ da sensibilidade que deseduca a  
 sociedade? Temos pomposamente <sup>de</sup> assumir  
 o protagonismo social como <sup>FALSO</sup> ~~executores~~  
 educativos para ~~mestras~~ ~~uma~~ ~~camufla-~~  
 gem <sup>CADA VEZ</sup> ~~mais~~ ~~bunita~~ <sup>do que a vida</sup>. O negócio é  
 seduzir, <sup>CUIDADO</sup> ~~as~~ ~~aparências~~ enganam, Beyoncé  
 usa peruca, e eu muita maquiagem.  
 O <sup>ant</sup> ~~educador~~ ~~é~~ o mestre dos ~~disfarce~~ ~~das~~ ~~para~~ <sup>DEMONSTRATI-</sup>  
<sup>VOS METODOLOGICOS</sup> ~~res~~ ~~esquitos~~. PEBA é chineleiro, PIMBA é o  
 verdadeiro, artografamos o mundo  
 afinal <sup>PARA</sup> ~~todo~~ humano é ESTÉTICO.

⑤ Educamos para um mundo em que n̄ acreditamos, ~~ap~~ sem convicção na epistemo-  
logia ambiental do axioma dicotômico  
~~Elabore~~ ANDA com fé eu vou q a fé não  
costuma FAIAR. So Jesus salva, so Deus na  
causa. Rezo o terço do Terceiro Incluído  
atraindo fluidos místicos da Realidade  
multireferencial. Anteriora representacão  
simbólica existe o corpo esquecido  
entre as <sup>PAPALÍTICOS</sup> páginas amareladas dos  
livros ~~caelitas~~ --- Onde eu estava  
mesmo? ~~Educo~~ Como educar se eu mesma  
ainda sento de pernas abertas?  
Desculpa vó, um dia aprendo e serei  
a sua menina perfeita.  
Mas ~~os~~ <sup>EDUCAR</sup> ~~problemas~~ é preciso <sup>HAS</sup> brincar é ~~se~~ indispen-  
sável, homo. Judens. <sup>ATIVAR</sup> Então Te pergunto:  
o que Te deixou Teu professor? o ~~absurdo~~ Teorema  
de ~~essencial~~ <sup>PERANTES</sup> ~~imp~~ dos catetos <sup>INCOSFANTE</sup> ~~hipotéticos~~ ou  
o entusiasmo lúdico de um dia ~~na~~ praia?  
~~Se~~ ~~Encontre~~ a resposta. Esta, meu caro, é o  
começo da busca...









Capítulo 1

Esta investigação de mestrado é um trabalho que se constitui numa compilação de minhas experiências como Educador e Educando, contendo traços dos interesses que me motivaram e me trouxeram a estudar e pesquisar o que forma a figura de alguém que se dedica à Educação dentro da sociedade (**eu, como pesquisador, agente e objeto desta pesquisa**). No caso, esta minha dedicação não vem apenas de uma escolha profissional, mas também revela algumas compreensões e sentimentos que comecei a reconhecer em mim sobre responsabilidades que devo assumir como indivíduo em sociedade.

Considerando essas responsabilidades, baseio-me de forma empírica nas minhas observações e nas trocas que tenho nas situações de relacionamento nas várias camadas em que habito. Como *camadas de relacionamento*, aqui, quero me referir aos diferentes tratos e às diferentes posturas e formas de relacionamento que tenho com um indivíduo ou um grupo de indivíduos (**incluindo a mim mesmo nos diferentes modos com que me relaciono comigo**). Tais posturas partem tanto da *sensibilidade* (como *percepção*<sup>14</sup>) quanto de outras atividades cognitivas, emocionais, sentimentais, intelectivas. Essas posturas não dependem apenas das pessoas com as quais me relaciono, mas também do ambiente, do momento, da presença ou não de indivíduos pertencentes a outras camadas de relacionamento, ou seja, cada *persona* (**do grego, máscara**) social que assumo ao me relacionar com diferentes *personas* minhas e de outros (**outras categorias de indivíduo que coloco nesta lista é o *ignoto*, aquele que desconheço, mas que pode ter algum contato com minha atuação social, e o *anônimo*, que pode se relacionar comigo sem sequer eu me dar conta, como em casos de situações em público, situações de narração de fatos e situações de redes sociais virtuais**)<sup>15</sup>.

---

<sup>14</sup> OSTROWER, Fayga. *Criatividade e Processos de Criação*. 25ª Ed. Petrópolis, Vozes, 2010.

<sup>15</sup> Os casos dos conceitos que assumo para este trabalho, salvo momentos em que explicito o contrário, são todas categorias minhas, pessoais, que uso por vezes ingênua ou incautamente, desconhecendo literatura que já as tenha desenvolvido, analisado e até mesmo negado. Assumo, então, que sou detentor da responsabilidade de esclarecer cada termo que possa parecer dúbio ou referente.



**Tiago Monteiro**

Novembarr 18, 2011 ·

O oposto de Mim é miM

Arrr!

Scrawl yer thoughts

Split the booty

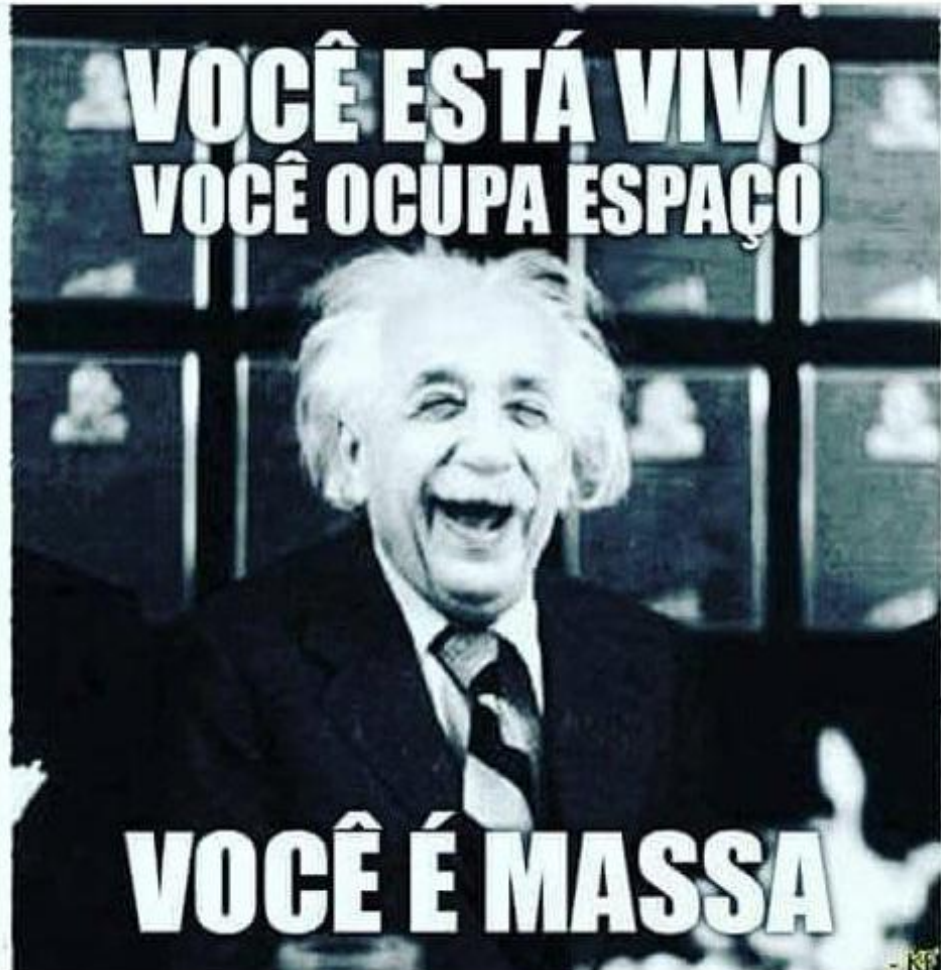
Busco, então, focar este estudo em mim como um *ser educador e educativo*, isto é, que, estando em contínuo relacionamento e troca de informações, compreensões, sentimentos, emoções e racionalizações tanto comigo mesmo quanto com outrem. Percebo nessas relações o seu caráter de aprendizado e de compreensão. Não digo, com isto, que todo ato social gera uma pacificação ou concordância, pois não posso negar situações de confronto, divergência, impenetrabilidade e até mesmo de impasse. Mas a minha tentativa de compreender os processos dessas relações, e minha tentativa de incentivar que haja a ~~mesma~~<sup>16</sup> compreensão, são, para mim, essencialmente *educatípicas* (ativamente educacionais, ou seja, ato com intenção de educar) e *educanímicas* (passivamente educacionais, ou seja, uma situação que pode assumir viés da educação<sup>17</sup>).

Para esclarecer muitos pontos que fundamentam esta minha necessidade de autoexploração das inúmeras formas de relação que assumo, procurei descobrir minhas principais dúvidas sobre o que é que compõe em mim um “*ser social*” e um “*ser Educador*”. Isto porque eu me formei em Licenciatura e já atuei diversas vezes (e ainda atuo) como professor, instrutor, monitor, mediador, todas elas funções de ensino, e que contêm em suas áreas de formação pensamentos que tratam de Didática e Educação (como área de conhecimento). Ao ter, desde 2011, contato também com Pesquisas Educacionais Baseadas em Arte, Estudos da Cultura Visual e com a *A/r/tografia* (especialmente esta última), comecei a ter a compreensão de que o verbete “*Educador*”, no meu glossário pessoal, assumia tanto o lado do *docente*, aquele que já conhece e que ensina (voltaremos a isto mais tarde, porque esta compreensão de educação já é bastante limitada e quero desenvolvê-la melhor), como o lado do *discente*, aquele que está aprendendo.

---

<sup>16</sup> (Confesso que isto me apavora! Longe de ser Educação parece ser Opressão! Entendo, mas não.)

<sup>17</sup> Mais um caso de vocabulário que pode, conceitualmente, mudar de conotação a partir de desenvolvimentos conceituais diversos. Por isto, explico resumidamente aqui qual é a minha intenção e compreensão para esta dissertação.



Logo, o que eu chamo de educador e educando assumem, ao mesmo tempo, a mesma característica educadora e educativa, educanímica e educatípica, mudando apenas o viés de observação da pessoa para suas práticas como *orientador* (educador) ou como *orientado* (educando) na atividade educacional<sup>18</sup>. Mas mesmo esses vieses podem vir a se mesclar e se confundir na prática. Como a escrita deste texto trata justamente de misturas, confusões (pessoais, principalmente) e explorações para esclarecimento (a princípio pessoal, mas em última análise, como modo de construção deste trabalho), reconheço a necessidade de clarificar recorrentemente o que as palavras que eu uso vêm a significar. Algumas delas são mais rotineiras dentro deste texto, e este capítulo discorre sobre alguns conceitos que vejo como fundamentais para a discussão proposta nesta dissertação, a saber:

a) **O que é ser um Educador?**, colocado aqui em letra maiúscula por ter uma forte e variada carga conceitual (*educanímico*). Neste ponto, analiso minhas experiências e vivências como estudante e professor, que identifico como dois lados da moeda da figura do Educador. Esta análise serve como base para desenvolvimentos íntimos e pessoais de conceitos e características do que considero como pertinentes para a atividade educacional;

b) também procuro elucidar o que entendo por este termo **atividade educanímica/educatípica**, trazendo à tona conceitos de cultura, sociedade, comunidade, indivíduo, papel/função social, tudo isto para estabelecer um **ambiente conceitual** que abranja e justifique minhas concepções e compreensões sobre o que é ser Educador, como ser social. Como **atividade educanímica/educatípica**, quero exprimir toda relação e interação social cujo foco seja a comunicação, a compreensão, o aprendizado e os confrontos com outras formas e maneiras de comunicação, compreensão e aprendizado. Em outras palavras, compreendo que toda relação e prática do indivíduo em sociedade manifesta **potência educacional**.

---

<sup>18</sup> Educar: do Latim, “conduzir para fora”.





Cyanide and Happiness © Explosm.net

Desta forma, analisando qualquer prática (por prática aqui compreendo desde as relações comunicativas, intelectuais, imaginativas, emotivas, sentimentais do indivíduo em relação a outro indivíduo, a um grupo, a uma generalização e também consigo mesmo) sob o prisma Educativo, tudo pode ser uma **atividade educanímica/educatípica**. O conceito é, de fato, bastante abrangente, abstrato e diáfano – eis mais um porquê de eu me usar como exemplo concreto deste estudo (pois posso apresentar uma visão inclusive íntima de muitas dessas minhas compreensões incompreensíveis, minhas elucubrações);

c) em terceiro lugar, levanto a questão da **Formação do Professor**, onde já faço um recorte dentro do **ser Educador** para a profissão de educador, aqui em letra minúscula para explicitar que já não é um conceito tão amplo, mas uma alternativa de vocativo profissional cuja etimologia não me parece tão pedante quanto “aquele que professa, que enuncia”. Embora eu continue, ao longo do texto, usando o termo “professor”, muitas vezes quero apenas destacar que me refiro à profissão específica (na maioria das vezes vai se referir ao professor de Educação Básica, em especial na área de Artes, que é, atualmente, meu caso). Quero deixar claro desde já que a dualidade (por vezes hierárquica) entre **professor e aluno** não está presente nas minhas intenções quando uso termos como Educador ou Educando. É claro que, por hábito, convenção ou até mesmo por esta dualidade ser algo existente nas minhas experiências, na maior parte do tempo como algo ainda bastante presente, pode ser que, vez ou outra, neste texto, eu venha a me referir ao educador ou ao educando como os papéis sociais de professor e aluno em ambientes de ensino. Em tais momentos do meu texto vou ter o cuidado de identificar com letra maiúscula ou minúscula os termos para que fique evidente qual a minha intenção. Em todo caso, de uma maneira resumida, para mim não há diferença entre Educador e Educando exceto, talvez, pela perspectiva que o indivíduo assume ao se relacionar com a atividade educanímica/educatípica **(ou seja: isto é basicamente TUDO)**;

## **SCHRÖDINGER PLATES**



**THEY'RE BOTH BROKEN AND NOT BROKEN  
UNTIL YOU OPEN THE DOOR**

d) também discorro sobre algo que chamo neste trabalho de **Educação da Sensibilidade**, termo emprestado de escritos de György Lukács (1885 -1971), cujo significado eu busco ampliar e desenvolver de forma mais pessoal para minhas práticas educacionais, baseando-me ao mesmo tempo nos estudos que Lukács faz dos escritos sobre estética literária de Karl Marx (1818 - 1883), assim como na Pedagogia Libertária de Paulo Freire (1921 - 1997). Igualmente, apoio a discussão em pesquisas dos Estudos da Cultura Visual *(simplesmente ♥)*;

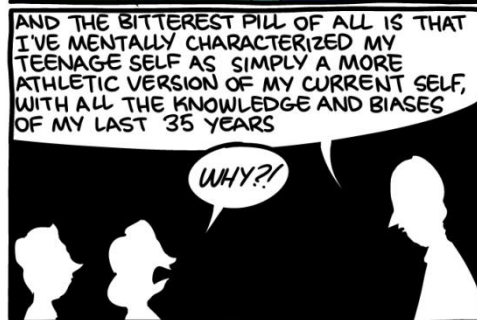
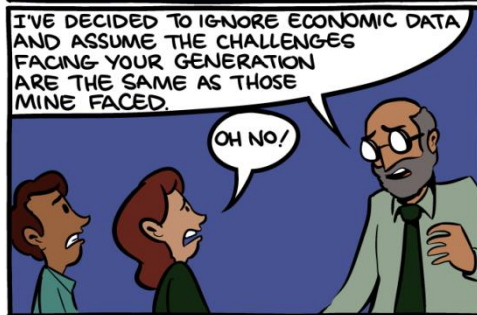
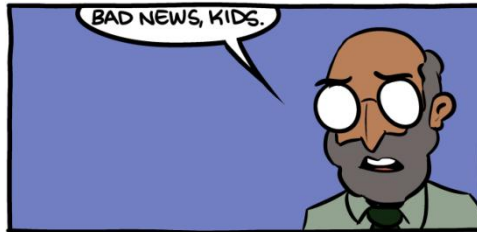
e) mais um conceito que merece atenção aqui por ter uma profunda relação com meu trabalho como arte/educador (aqui não é apenas um jeito “mais chique” de falar sobre minha profissão de professor de Artes, mas é uma característica que aos poucos vou reconhecendo e ampliando como constitutiva da minha pessoa, social e intimamente) é o que chamo de **Visualidades do Cotidiano**, que são materiais visuais cotidianos ao indivíduo foco da atividade educanímica/educatípica, isto é, o **Educando** (que aqui também está em letra maiúscula para evidenciar a carga conceitual presente nesta expressão, como “*aquela que está em processo educador/educativo*”). Então, as **Visualidades do Cotidiano** são aqueles elementos visuais com os quais o indivíduo tem contato e se relaciona, podendo, também, ser elemento gregário, que une e gera identificação em um grupo ou comunidade;

f) além das **Visualidades do Cotidiano**, e participando desta categoria conceitual que levanto para este trabalho, trago o termo **Dispositivo de Atenção**. Este termo me foi apresentado (e emprestado) por uma colega de mestrado, Luciana Mauren<sup>19</sup>, e foi desenvolvido por ela para justificar suas compreensões das relações de atenção no Teatro. Em seu trabalho, ela se refere ao conceito como **Condutor de Atenção**, mas em momento mais inicial de sua pesquisa, ela usou o termo *Dispositivo*<sup>20</sup>, que me pareceu bastante aplicável quando trato das **Visualidades do Cotidiano**.

---

<sup>19</sup> MAUREN, L. *Condutor de Atenção: Vias Liminares do Processo Criativo no Teatro*. 2016. 145 f. Dissertação (Mestrado em Arte) – Instituto de Artes, Universidade de Brasília. Brasília, 2016.

<sup>20</sup> *(Ao bem da verdade, tem toda uma discussão teórica bastante sofisticada sobre o “dispositivo” como um conceito semielaborado por Foucault naquele livro do Agamben “O que é o Contemporâneo?”. Em tratando-se de Educação e de educação, é algo bem interessante a ser elaborado.)*



Em poucas palavras, o **Dispositivo de Atenção** é como um gatilho sensorial/intelectivo/emocional que *dispara* a atenção do indivíduo para determinada coisa. Quando penso nas **Visualidades do Cotidiano**, uma das coisas que me vêm à mente são os elementos estéticos do *design* de objetos corriqueiros no meu dia a dia, como um garfo enfeitado, cujo detalhe de enfeite no cabo de nada serve na funcionalidade do garfo como utensílio doméstico, mas que chama a atenção para uma apreciação estética.

Buscando resumir os conceitos que apresentei: o conceito de **Dispositivo de Atenção** me pareceu bastante interessante de investigar e incluir nesta pesquisa justamente porque discorro sobre **Visualidades do Cotidiano** como material de exploração da **prática educanímica/educatípica**, com foco no *Arte/Educador*. Os elementos de **Visualidade Cotidiana**, vão sendo delineados na **prática educacional** (em muitos casos, na prática escolar) a partir dos **Dispositivos de Atenção** que despertam no indivíduo atenção a partir de sua visualidade (chamo isto, na minha prática pessoal artística, de “repertório de visualidade”. Já ouvi também muitas vezes termos como “inspiração”, quando há a referência de um trabalho visual na produção de alguém. Na minha experiência como professor de Artes, percebo que, por variados motivos, meus alunos escolhem produzir imagens de objetos comuns de seu cotidiano, como seus fones de ouvido, o controle remoto da TV, o celular. Aí, também, encontro a aplicação de Dispositivos de Atenção). Esta prática cultural educanímica e educatípica passa pela **Educação da Sensibilidade**, que trata tanto dos elementos sensoriais e de sua compreensão a partir das relações entre as diversas camadas e possibilidades culturais (incluindo as chamadas contraculturas), das formas de comunicação e expressão, do saber e do sentir (não ignorando que tudo isto não é rígido ou único, mas apresenta-se de maneiras múltiplas e não hierarquizadas). Portanto, ao pensar no **Educador**, em sua postura perante e na sociedade em que se insere, penso também na possibilidade de (me) *formar e instigar* outros professores, de maneira que atuem como Educadores, e que se espalhe a compreensão educanímica/educatípica.

"PESQUISA EDUCACIONAL BASEADA EM ARTE; AIR/Tografia."

(Belidson Dias e Rita L. Irwin).  
BORAS.

p. 14-15  
prefácio.

- ARTE/EDUCAÇÃO: (ou ensino de artes visuais) - Qualquer prática de ensino e aprendizagem em artes visuais e visualidade.
- ARTE EDUCAÇÃO: (ART EDUCATION) - Educação visual.
- EDUCAÇÃO ARTÍSTICA: Ditadura Militar (BR). Ensino formal de licenciaturas curtas nas universidades.
- ARTE - EDUCAÇÃO: arte educação pós-moderna. Influências norte-americanas instrucionistas (DISCIPLINE-BASED ART EDUCATION).
- ARTE/EDUCAÇÃO MULTICULTURAL: Processo educacional <sup>interdisciplinar</sup> ~~multidisciplinar~~ comprometido em desenvolver empatia, aceitação, entendimento e relações harmônicas → DIFERENTES CULTURAS E SUBCULTURAS.
- ARTE EDUCAÇÃO RECONSTRUCIONISTA: TEORIAS e práticas para reconstrução social do indivíduo e comunidades → visibilidade às culturas não dominantes.
- ARTE/EDUCAÇÃO: práticas correntes, recentes, em ensino e aprendizagem de artes visuais e fenômeno visual (práticas ainda SOB SUSPEITA, SUSPENSÃO, INVESTIGAÇÃO, EXPERIMENTAÇÃO).
- EDUCAÇÃO DA CULTURA VISUAL: concepção pedagógica que destaca as múltiplas representações do cotidiano como elementos centrais estimulantes das práticas de produção, apreciação e crítica de ARTES, e desenvolvedoras de coação, imaginação, consciência social e sentimento de JUSTIÇA.

Tal formação visa, ao final, fomentar na sociedade em que me insiro, nas diversas camadas sociais e culturais em que estou presente, um reconhecimento do que chamo de **responsabilidade educacional**, isto é, cada indivíduo reconhecer, a todo momento, que seus atos são educativos e educadores; enfim, que cada indivíduo é em todos os ambientes e em todo momento, Educador e Educando (**essência educanímica, prática educatípica**), de si, para si e para o exterior a si (**sou utópico e, provavelmente, bastante distante de prático, reconheço**).

### **Educador e Educação: Relacionamentos e Ordenações.**

Fayga Ostrower (1920 - 2001), em seu livro *Criatividade e Processos de Criação*, fala sobre a percepção humana a partir de sua sensibilidade, isto é, a atividade intelectual que o indivíduo tem a partir do contato com o mundo que o cerca por meio de seus sentidos. “De inúmeros estímulos que recebemos a cada instante, relacionamos alguns e os percebemos em relacionamentos que se tornam ordenações”<sup>21</sup>. Com isto, ela quer dizer que, apesar de sermos estimulados o tempo todo em nossos órgãos sensoriais, nossa atividade intelectual processa alguns desses estímulos e os relaciona com experiências prévias para, assim, ordenar sua compreensão do ambiente e poder projetar ou planejar seus atos futuros. Ela ressalta, também, que isto não ignora os processos subconscientes ou inconscientes, nem os processos fisiológicos que permitem que nós, como organismos, possamos nos manter vivos dentro dos ambientes em que estivermos.

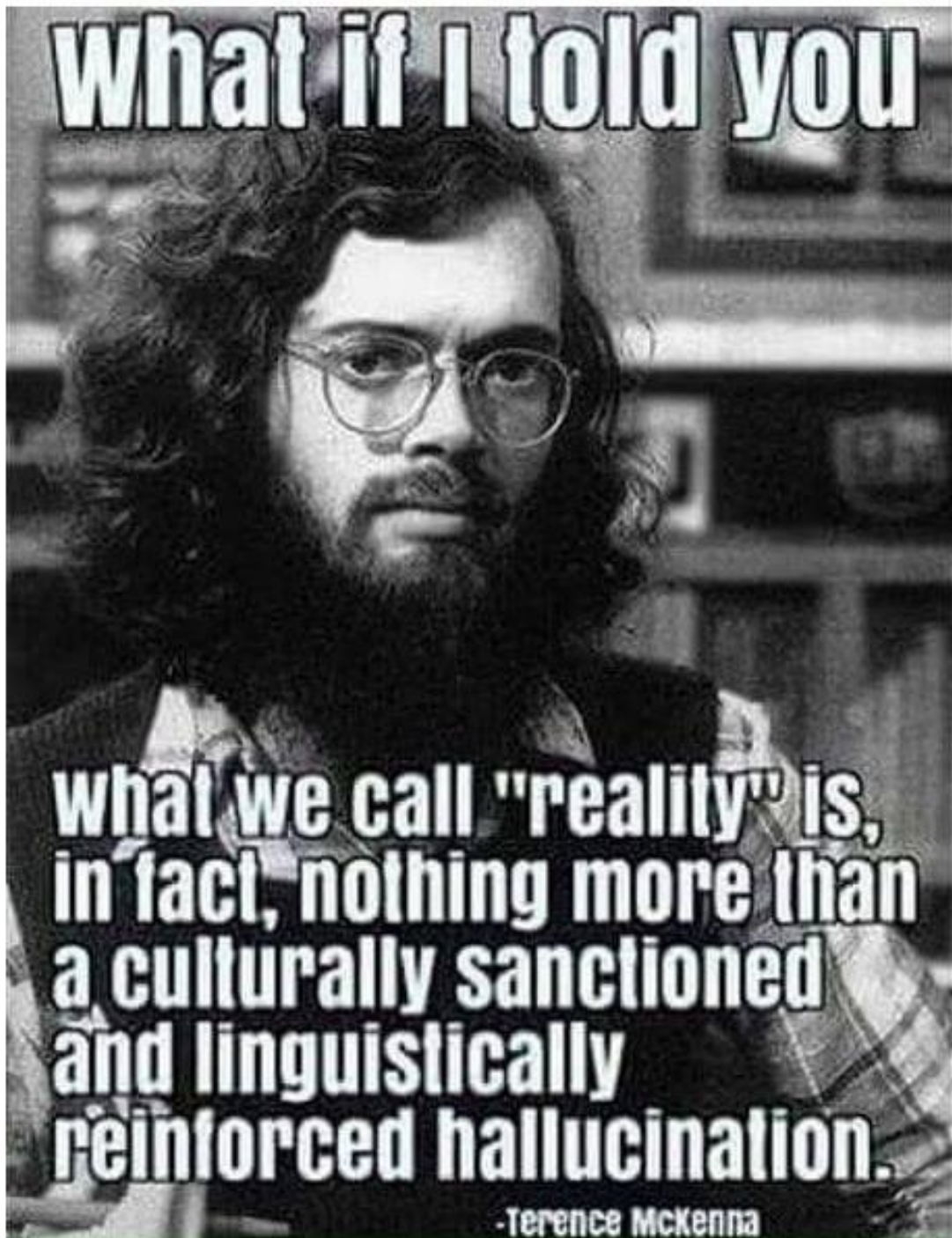
Eu também não pretendo ignorar que esses relacionamentos e ordenações também envolvem elementos de outras esferas que não apenas materiais, fisiológicas ou sensoriais. Como ela mesma cita, os processos intelectuais ou cognitivos são participantes dessas relações e ordens, portanto envolvem sentimentos, emoções e construções culturais de significado<sup>22</sup>.

---

<sup>21</sup> OSTROWER, Fayga. *Criatividade e Processos de Criação*. 25ª Ed. Petrópolis, Vozes, 2010. P. 12.

<sup>22</sup> Idem, *Ibidem*, página 9.





**What if I told you**

**what we call "reality" is,  
in fact, nothing more than  
a culturally sanctioned  
and linguistically  
reinforced hallucination.**

**-Terence McKenna**

Considerando, portanto, essas relações culturais, também participantes dos processos íntimos de relacionamentos e ordenações, quero aqui traçar uma análise da postura social do professor, com ênfase no papel do arte/educador, juntamente, também é colocada a ótica da arte/educação dentro de compreensões trazidas pelos Estudos da Cultura Visual, buscando reconhecer na cultura, como conhecimento comum a um grupo de indivíduos, *visualidades do cotidiano*, as quais servem como material, instrumento e meio de *educação da sensibilidade*.

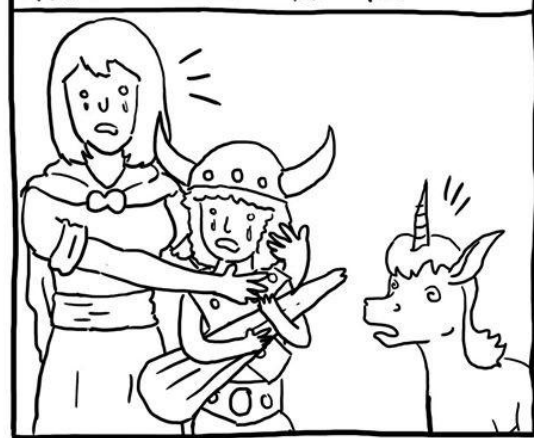
A análise apresentada, contudo, não pretende focar-se apenas no papel do educador profissional, o professor, excluindo demais momentos de interação social e cultural que envolvam atividades educacionais: antes, pretendo que tal compreensão se expanda para a ideia de que as interações culturais têm, em si, potência educacional, identificando certa *qualidade* educanímica/educatípica abrangente a todos os indivíduos da sociedade, evidenciando a responsabilidade social que cada um tem em sua comunidade, de maneira sistêmica, desde o cotidiano social familiar até o pensamento de políticas públicas em nível nacional **(neste trabalho não tenho, na verdade, nenhuma pretensão de gerar estudos para essas políticas públicas: cabe aqui reforçar que estou analisando minha vivência como ser social e cultural, sendo, portanto, educador e educativo)**.

Para tanto, faço uma breve análise do conceito de cultura e suas acepções aceitas no senso comum, juntamente com um acompanhamento e leitura de situação sobre o minha atuação como educador na sociedade. Julgo que é necessário, para o educador profissional, uma formação que o leve a compreender as diversas formas de interação que cada indivíduo tem consigo mesmo e com os ambientes com que tem contato. Creio que a sensibilidade deva ser trabalhada para que o profissional da Educação saiba lidar com as diferentes possibilidades de interação cultural. Talvez apenas a empatia não seja suficiente, considerando as idiosincrasias de cada indivíduo, mas vejo necessário **(no meu cotidiano escolar, principalmente)** um trabalho contínuo e frequente de estabelecimento de interações que facilitem o diálogo. Situações de impasse e de impenetrabilidade para mim são mais difíceis do que um confronto que pode, ao menos, ser mediado.

E SE TUDO AO NOSSO REDOR NÃO PASSAR DE IMAGENS PROJETADAS?



E ESSE MUNDO ONDE ESTAMOS APRISIONADOS NÃO PASSAR...



... DE UMA CAVERNA?



SAMUEL DE GOIS

Para estas, creio que talvez a melhor forma de agir como docente seja provocar uma educação mais ativa por parte de seus alunos. Isto se apresenta possível, principalmente, quando há uma educação para a consciência crítica<sup>23</sup>, que não deveria simplesmente ser contida pelos muros da escola, como metáfora para os enrijecimentos de *status quo* que a sociedade atualmente ainda mantém. Desta maneira, evidencio a presença e o protagonismo do sujeito social dentro de sua comunidade como caminho para a transformação social e cultural.

“Usamos a palavra cultura nesses dois sentidos: para designar todo um modo de vida – os significados comuns; e para designar as artes e o aprendizado – os processos especiais de descoberta e esforço criativo. Alguns escritores usam essa palavra para um ou para outro sentido, mas insisto nos dois, e na importância de sua conjugação”. (WILLIAMS, 1989, p. 2 da tradução)<sup>24</sup>.

Ao pensar o trabalho dos Estudos da Cultura Visual, o arte/educador não deveria, assim como Raymond Williams (1921 – 1988) diz, abandonar este ou aquele pensamento sobre o que o termo *cultura* quer dizer, mas sim integrar as compreensões. Em seu trabalho pedagógico, expandir não apenas sua zona de trabalho, mas possibilitar aos educandos a expansão de suas próprias compreensões e atuações é o que aqui compreendo como prática educadora e educativa. Isto é, assim como é comum (na minha experiência) ouvir-se em ambientes de estudos das áreas de Educação e Artes que um “professor não para de estudar”, também um estudante não deixa de agir de forma educativa. Embora pareça óbvio que a atuação de um estudante é educativa, muitas vezes, na prática e no senso comum, vê-se o tratamento dado aos estudantes como se fossem meramente seres passivos sendo preparados para serem educados, ou melhor, treinados, o que limita o pensamento de um *aprendizado ativo*, quero dizer, uma prática autoeducadora (educanímica), em “que o indivíduo seja capaz de reconhecer que sua prática é educativa (educatípica), não apenas um “papel em branco”, onde o conhecimento será depositado.

---

<sup>23</sup> FREIRE, Paulo. *Educação e Mudança*. 12ª Ed. Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1979.

<sup>24</sup> WILLIAMS, Raymond. Culture is ordinary. [1958] In: \_\_\_\_\_. *Resources of hope: culture, democracy, socialism*. London: Verso, 1989, pp. 03 a 14. (Tradução: A cultura é de todos; Maria Elisa Cevalco. S.l.: s.n., s.d.).

Nurse: sir ... you've been stuck in a coma since **350 B.C**

Me: You fool! On what basis do you presume that I am now awake? Don't you see that this reality is the great coma? You and I are both still dreaming, still stuck in the coma of this world, which dares to call itself awake!



As sociedades latino-americanas começam a se inscrever neste processo de abertura, umas mais que outras, mas a educação ainda permanece verticalizada. O professor ainda é percebido como um ser superior que ensina a ignorantes (pejorativamente). Isto forma uma consciência bancária. O educando recebe passivamente os conhecimentos, tornando-se um depósito do educador<sup>25</sup>.

A concepção de Educação que comunico neste texto, porém, assume não apenas um conceito de *ethos*, do grego, significando atos repetidos, ou seja, tradição, costumes. Assume, antes, uma função de *pathos*, também do grego, que é um termo que evoca a ideia de mudança, transformação.

Ao ser *pathos*, porém, não é negada a sua própria compreensão do *ethos*, pois é preciso reconhecer o que já é concebido como “norma”, ou como “usual” ou “comum”, para que haja o questionamento crítico dessa ideia de “normal”. É preciso, na minha prática como professor, saber delimitar as regras (moral), mas mantendo claro que o trabalho educativo transita principalmente mais na ética do que no cumprimento exclusivo e cego de um grupo de regras. Assim, questionar a ideia de norma é provocar a reflexão, provocando também uma reflexão sobre a Educação. Desta maneira, conhecer quais são os “códigos culturais” como tradição e como saber reconhecido, isto é, como efígie de *status quo*, é imprescindível para que se atue de forma abrangentemente educativa.

Aqui, não falo de todas as possibilidades de cultura e contracultura. Trato, antes, de uma aceitação passiva, não-crítica de “normas culturais” para que o indivíduo atue sobre a própria educação. Acredito que cada um de nós deva reconhecer o contínuo movimento de confrontos entre as diferentes percepções e cargas culturais. Permanecer passivo, portanto, seria contraeducativo.

---

<sup>25</sup> FREIRE, Paulo. *Educação e Mudança*. 12ª Ed. Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1979. P. 20.

## O PROCESSO CRIATIVO



O acesso do indivíduo – seja eu, seja meu aluno, sejam as pessoas com quem tenho contato – àquilo que é considerado como *tradição*, como “saber reconhecido”, ou alta cultura, permite que **dominemos**<sup>26</sup> um *código cultural*, isto é, um acervo de saberes específicos que são considerados pela classe dominante (**ou classes dominantes**) como saberes eruditos, cultos. Assim, compreender e acessar esses códigos pode ser uma ferramenta de apropriação e possível transformação da compreensão do que é chamado de *subcultura*, *contracultura*. A importância disto está no que diz Paulo Freire, em que o oprimido se apropria do código cultural do opressor e, com este código, transita e compreende as formas de dominação. Tal conhecimento pode lhe possibilitar o diálogo e a atenuação, extinção ou transformação das estruturas de domínio.

Ao analisar os escritos de Karl Marx (1818 - 1883) e Friedrich Engels (1820 - 1895) sobre estética, literatura e arte, György Lukács exemplifica padrões sociais dominantes de gosto e “alta cultura” que permeiam a sociedade, evidenciando a norma cultural que define uma linha divisória entre práticas culturais com intuito estético. Em contrapartida complementar a esta discussão, Umberto Eco (1932 – 2016) me parece um bocado sensato quando diz que “a ideia de que os gostos das pessoas comuns correspondiam de alguma maneira aos gostos dos artistas de seu tempo não passa de uma *suposição*”<sup>27</sup>. Na minha compreensão, vejo que *gosto* é um ato cultural e íntimo, algo que, por si só, é fronteira. Trazendo novamente Ostrower (2010) a esta discussão, o gosto é gerado por e gera relações e ordenações dentro e fora do indivíduo. Enquanto, microscopicamente, pode parecer verdade o ditado de que “gosto não se discute”, considero que é um ato transformador justamente o pensar criticamente como surgem as ideias de gosto, quais as relações e ordenamentos permeiam a configuração intelectual/emocional que tratamos como gosto.

---

<sup>26</sup> (não sei bem se trata-se de um domínio de um código, isto parece um contrassenso. Não acredito que haja interesse <ou possibilidade factível> que qualquer um domine um código. Isto porque códigos são realidades mutantes e maleáveis. São tantos quanto somos a cada momento).

<sup>27</sup> ECO, Umberto. *História da Feiúra*. Ed. Record. Rio de Janeiro, 2007. P. 08.



# The 5 Stupidest Habits You Develop Growing Up Poor

[Facebook](#) [Twitter](#) [Google Plus](#) [+](#)

By  John Cheese • January 19, 2012 • 7,670,083 views



Ou seja, normas culturais definem o que é o gosto considerado “bom”, educado e refinado, enquanto que sentimentos e compreensões individuais (**também geradas de maneira cultural, mas não necessariamente submissas a “normas”**) definem o que é gosto pessoal, que ignora ditames normativos. Assim, alguém que se acostuma a ervilhas congeladas na infância pobre, ao crescer, descobre que não gosta das ervilhas frescas<sup>28</sup>. A norma, sendo delimitadora, se apresenta como forma de opressão (**ou limite**). Na prática, observo que a apresentação e a apreciação estéticas são mais abertas e múltiplas do que a limitação advinda da norma estabelece, e assim é o gosto. Nas palavras do próprio Lukács, quando discorre sobre o pensamento estético literário de Marx:

“A existência e a essência, a gênese e a eficácia da literatura só podem ser compreendidas e explicadas no quadro histórico geral de todo o sistema. A gênese e o desenvolvimento da literatura são parte do processo histórico geral da sociedade. **A essência e o valor estético das obras literárias, bem como a influência exercida por elas, constituem parte daquele processo social geral e unitário através do qual o homem se apropria do mundo através de sua consciência.** Do primeiro ponto de vista, a estética marxista e a história marxista da literatura e da arte fazem parte do materialismo histórico, ao passo que, do segundo ponto de vista, são uma aplicação do materialismo dialético; em ambos os casos, porém, são uma parte peculiar, especial, deste conjunto, com determinados princípios estéticos específicos”. (LUKÁCS, 2010, pp. 12 e 13. Grifo meu)<sup>29</sup>.

Assim, *Educação da Sensibilidade* não deve ser acompanhada de uma necessidade de integração a uma norma rígida. A apropriação da “*norma cultural*” (**código cultural dominante**) serve como instrumentalização de saberes ditos “dignos”, “cultos”, para estabelecimento de diálogo entre os *detentores* e *defensores do status quo* (**ou também de outras realidades culturais que não apenas a dominante. Cada realidade tem seu próprio código cultural. Assim sendo, cada contexto é também um status quo. Isto fica evidente naquela discussão sobre o fato dos alternativos serem repletos de regras tipo: “tem de ser vegetariano; não pode tomar coca-cola; tem de se espiritualizar; praticar yoga; não pode assistir TV nem ter conta no Facebook”**).

---

<sup>28</sup> Exemplo retirado da página de internet “Cracked”: <[www.cracked.com/blog/the-5-stupidest-habits-you-develop-growing-up-poor/](http://www.cracked.com/blog/the-5-stupidest-habits-you-develop-growing-up-poor/)> Acesso em 10 de Novembro de 2016. Mas poderia ser um exemplo da minha vida, facilmente, assim como da de inúmeras pessoas que conheço.

<sup>29</sup> LUKÁCS, György. Introdução aos escritos estéticos de Marx e Engels. In: ENGELS, Friedrich; MARX, Karl. *Cultura, Arte e Literatura: Textos Escolhidos*. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010. Pp. 11 a 38.

**TEM LUGAR MELHOR  
PARA VOCÊ EXPRESSAR  
SUA ARTE? NÃO!  
RABISQUE O ÔNIBUS!**



Mas isto não prescinde de uma “integração” ou “submissão” a esta norma. Pelo contrário, conhecer a norma serve, tão somente, para compreender as estruturas de dominação. Assim, de forma alguma nego que as possibilidades de contracultura, anticultura e demais formas de interação cultural existam, principalmente se não forem confrontos culturais passíveis de serem mediados, mas se representarem momentos de impasse e impossibilidade de diálogo.

Portanto, vejo o ato educanímico/educatípico como meio de promover a autonomia ou autoeducação do indivíduo, promover sua consciência crítica e a apropriação e compreensão de seu espaço social (**autogestão cultural e educacional**), sem submissão às estruturas rígidas do *status quo*, como ser ativo. Assim, anseio por um ambiente pedagógico que se foque em uma educação sensível (**referente às relações e ordenações íntimas**), não impositiva, ou, nos termos de Paulo Freire, uma educação que não seja “bancária”, informativa e catalogadora, mas que seja meio de desenvolvimento de capacitação do *sujeito como protagonista histórico em seu meio*.

“Somente pela riqueza objetivamente explicitada da essência humana pode ser em parte aperfeiçoada e em parte criada a riqueza da sensibilidade subjetiva *humana*. Isto é: um ouvido musical, um olho capaz de colher a beleza da forma; em suma, *sentidos* pela primeira vez capacitados para um desfrute humano, sentidos que se afirmam como faculdades essenciais *do homem*”. (MARX, 2010, p. 14)<sup>30</sup>.

Lukács ainda aponta que os “*marxistas vulgares*” – como ele chama os estudiosos do marxismo que erroneamente compreendem alguns conceitos apresentados nos escritos de Karl Marx – desenvolvem pensamentos mecanizados das teorias estudadas por eles, isto é, pensamentos que não consideram a realidade histórica e contextual dos conceitos que eles analisam e que foram apresentados por Marx. A crítica de Lukács aos “*materialistas vulgares*” também pode, aqui, ser estendida aos “*educadores vulgares*”, ou “*teóricos de gabinete*” cuja vivência cultural e cuja sensibilidade pessoal são, em alguns casos, diminuídas em prol de uma soberba acadêmica baseada no *status quo*.

---

<sup>30</sup> MARX, Karl. *Apud*: LUKÁCS, György. Introdução aos escritos estéticos de Marx e Engels. In: ENGELS, Friedrich; MARX, Karl. *Cultura, Arte e Literatura: Textos Escolhidos*. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010. Pp. 11 a 38.

Sometimes people use “respect” to mean “treating someone like a person” and sometimes they use “respect” to mean “treating someone like an authority”

and sometimes people who are used to being treated like an authority say “if you won’t respect me I won’t respect you” and they mean “if you won’t treat me like an authority I won’t treat you like a person”

and they think they’re being fair but they aren’t, and it’s not okay.



do-as-youre-told

This is so well put I am stunned

“Do ponto de vista da sua conexão com o processo evolutivo do conjunto, as ideologias – e, entre elas, a literatura e a arte – aparecem unicamente como superestruturas, que só secundariamente determinam este processo. Desta constatação fundamental, o materialismo vulgar parte para a conclusão, mecânica e errônea, distorcida e aberrante, de que entre base e superestrutura só existe um mero nexos causal, no qual o primeiro termo figura apenas como causa e o segundo aparece unicamente como efeito” (LUKÁCS, 2010, p. 13) <sup>31</sup>.

Esclareço que, na minha visão de Educação, baseado também em Freire, não percebo que o docente e o discente diferem em sentido hierárquico na atividade educanímica/educatípica. Há diferenças na postura social, nas *personas*, mas ambas as formas de atuação geram atividade educadora e educativa a partir de suas interações, e essas atividades (educatípicas) não podem ser ignoradas pelo profissional da educação, não apenas como material de suporte de seu trabalho, mas como fatos que podem interagir com seus métodos e abordagens escolhidas, inclusive vindo a inviabilizar seu trabalho. Reconhecer isto é parte da formação sensível que vejo ser necessária na formação educanímica do profissional educador.

Assim, o docente que diminui a sensibilidade para a manutenção de *status quo* acadêmico age de maneira *antieducanímica*, e em muitos casos pode se portar como impedimento ou desafio à atividade educadora. Minha experiência como estudante e também minha atuação como professor me mostram continuamente que esse impedimento gera desestímulo em boa parte das vezes, ao contrário de uma crise que leve a um posicionamento de autoeducação por parte dos estudantes (**neste caso, em posição de desvantagem em relação ao seu docente – muitas vezes eu mesmo**). Reconheço, com isto, que o Educador, ao identificar-se como tal (educanímico), deve primariamente agir sobre sua própria educação de forma abrangente, e reconhecer que sua postura deve ser a de protagonista (**aqui, Educador é o professor, é o estudante e é o indivíduo comum em seus momentos de interação cultural**).

---

<sup>31</sup> Idem da nota 29.

## 中間テスト 英語

Put in past tense.

問1 次の英文を過去の文にきなさい。

I Live in Tokyo.

I live in Edo. ✓

O docente pode assumir esse protagonismo por deter a função social de “*executor*” educativo. Ao mesmo tempo, defendo que *todo ato cultural é educatípico* (é preciso discernir que a **Responsabilidade Educanímica/Educatípica trata-se de orientar as práticas de modo que os interesses de convivência em comunidade sejam priorizados. Afirmei que todo ato é educanímico/educatípico, e isso inclui a “*má-educação*”**). Assim, educar a sensibilidade deve ir além do conhecimento acadêmico, deve abordar inclusive as maneiras de tratamento pessoal. Aqui pode entrar também a empatia como uma qualidade a ser estimulada para a convivência em sociedade. Mas não nego que cada indivíduo, com seu próprio desenvolvimento, também gera suas relações e ordenamentos. Mais do que a empatia, talvez, seria melhor frisar o desenvolvimento de diálogos, mediações de conflitos e alternativas a antagonismos quando em situações de impasse.

A formação de um educador deve passar pelo trato social e humano, juntamente com um aprofundamento no conhecimento da área de estudos em que trabalha. Algumas áreas, principalmente nas chamadas Ciências Humanas, trabalham isto de forma mais pontual, mas tal compreensão de Educação deveria abordar também a própria estrutura de todo o sistema educacional formal (isto é, **da formação dos professores e estudantes nas universidades até às áreas de atuação dos mesmos na Educação Básica**). As aulas de Artes, no Brasil, costumam trabalhar quase que exclusivamente este tema, juntamente com aulas de Sociologia e Filosofia, quando olhamos os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Básico<sup>32</sup>, que atribuem com mais propriedades a essas disciplinas os ditos Temas Transversais, que abordam a formação humana do indivíduo (esta discussão precisa ser considerada por mim, como professor de Artes, tendo em mente o atual quadro político no Brasil, com as reformas propostas para a Educação, cujos reflexos podem ser ainda mais graves e contrários ao que eu proponho aqui em termos de sociedade e interações culturais<sup>33</sup>).

---

<sup>32</sup> BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: Arte* – Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC-SEF, 1998.

<sup>33</sup> As propostas, quando da escrita final desta dissertação, foram aprovadas, sendo gerados novos Parâmetros Curriculares Nacionais. Documentos disponíveis em: <<http://portal.mec.gov.br/par/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12598-publicacoes-sp-265002211>> Acesso em 17 de Fevereiro de 2017.



# Museu holandês pede a visitantes: parem de fotografar e desenhem os quadros

Do UOL, em São Paulo 09/11/2015 | 11h48

[f](#) [t](#) [p](#) [in](#) [✉](#) [Ouvir texto](#) [Imprimir](#) [Comunicar erro](#)

Divulgação/Rijksmuseum



Aos sábados, o Rijksmuseum dá lápis e papel para os visitantes

Considerando as interconexões entre as culturas e os respectivos pensamentos ideológicos e sociais (dominantes ou não), percebe-se que a Educação precisa ser voltada para um trabalho: **a)** multicultural, isto é, aceitando e evidenciando as múltiplas cargas culturais que compõem cada indivíduo; e **b)** multifacetado, ou seja, considerando a diversidade de pontos de vista, que vise interações em que choques culturais não sejam destrutivos, mas agregadores.

Percebo que há a mesma compreensão da intenção de “*sair*” da rigidez que encontro na estrutura do Sistema Educacional em outras estruturas. Em especial nos Estudos (multi)-Culturais, na A/r/tografia como uma das teorias metodológicas de Pesquisa Educacional Baseada em Arte (PEBA), cuja “abordagem inclui métodos de pesquisa qualitativa que fornecem respostas a questões que têm a ver com atitudes, sentimentos, sensações, percepções e construções sociais de sentido” (DIAS, 2013, p. 16) <sup>34</sup>.

Os Estudos da Cultura Visual apresentam um desenvolvimento de pensamentos de tratamento de visualidades na sociedade como parte do processo educativo e cultural. As produções visuais (**do indivíduo como educando, e também o repertório visual que lhe seja cotidiano, comum**), portanto, são terreno, material e meio de trabalho pedagógico não apenas em sentido artístico ou sensível, mas, de forma mais abrangente, educacionais. A partir de conflitos e impasses, é possível levar à compreensão das múltiplas experiências pessoais que compõem as realidades nas várias camadas culturais. Assim como diz Irwin (2013), “A infalibilidade não é o objetivo da **PEBA e da PBA, mas sim a ampliação da compreensão dos indivíduos**” <sup>35</sup>. Desta maneira, ao compreender o sistema estrutural da educação formal, pode-se usar o que já está estabelecido para provocar mudança, de forma que esta educação formal seja mais capaz de lidar com as diferenças e com as possibilidades de interação que essas diferenças permitem, ao invés de, como vejo em minha experiência pessoal, procurar nivelar os indivíduos de forma “*não-compreensiva*”.

---

<sup>34</sup> DIAS, Belidson; IRWIN, Rita (orgs.) *Pesquisa Educacional Baseada em Arte: A/R/Tografia*. Santa Maria: Editora UFSM, 2013.

<sup>35</sup> IRWIN, R. A/r/tografia. In: DIAS, B.; IRWIN, R. (orgs.). *Pesquisa Educacional Baseada em Arte: A/R/Tografia*. Santa Maria: Editora UFSM, 2013, p. 27-35. (PEBA: Pesquisa Educacional Baseada em Arte. PBA: Pesquisa Baseada em Arte).

E se outros profissionais tivessem que passar pelo que os desenhistas passam?



[HTTP://CONTRATEMPOSMODERNOS.BLOGSPOT.COM](http://contratemposmodernos.blogspot.com)



RODRIGO CHAVES

Essas pesquisas da A/r/tografia trazem as funções de Artista, Pesquisador e Professor em uníssono, amalgamadas e não hierarquizadas. Portanto, ser artista é ser professor e ser pesquisador. O indivíduo que *faz* é o indivíduo que *pesquisa*, que *indaga*. E esta indagação é, em si mesma, um fazer. “A/r/tografia é uma forma de investigação *PBR*<sup>36</sup> que abrange as práticas do artista (músico, poeta, dançarino, etc.), do educador (professor, aluno) e do pesquisador (investigador)” (DIAS, 2013, p. 28). Ainda nas palavras de Dias:

“Ao colocar a criatividade à frente no processo do ensino, pesquisa e aprendizagem, a a/r/tografia gera insights inovadores e inesperados ao incentivar novas maneiras de pensar, de engajar e de interpretar questões teóricas como um pesquisador, e práticas como um professor. O ponto crítico da a/r/tografia é saber como desenvolvemos inter-relações entre o fazer artístico e a compreensão do conhecimento (DIAS, 2013, p. 24)<sup>37</sup>.”

*Ser professor e ser aluno* não são configurados, em suas qualidades educanímicas e educatípicas, como personagens diferentes entre si, e nem diferem de ser produtor de conhecimento, produtor de cultura, como ser vivente da cultura. Sua diferença está mais quando se altera o ponto de vista da observação para uma análise de seus respectivos “papéis sociais”. Como Educadores, porém, são também vistos como pesquisadores e artistas dentro desta minha escolha teórica e metodológica. Em meio a isto, nem sempre se percebe o protagonismo da matéria “Artes” no cotidiano do sistema escolar. No Brasil, embora seja possível ver que há uma ênfase nos textos oficiais das áreas de Artes, Sociologia e Filosofia, socialmente (no senso comum) ainda pode-se perceber uma resistência forte ao reconhecimento da importância dessas áreas na *formação humana/nística* dos estudantes da Educação Básica. Percebo mais claramente esta desqualificação quando observo os instrumentos de avaliação, seja nas escolas, seja em nível nacional, sistematicamente, como os vestibulares e o ENEM.

---

<sup>36</sup> PBR: *Practice-Based Research* (Pesquisa Baseada na Prática).

<sup>37</sup> DIAS, B. A/r/tografia como metodologia e pedagogia em artes: uma introdução. In: DIAS, B.; IRWIN, R. (orgs.) Pesquisa Educacional Baseada em Arte: A/R/Tografia. Santa Maria: Editora UFSM, 2013, p. 21-26.



Muitos preconceitos em relação à ideia do que é “*ser artista*” servem como forma de endossar a rigidez cultural, a compreensão e aceitação de outras possibilidades, focando a formação acadêmica e escolar apenas no quesito mercadológico e nas intenções de inserção profissional do jovem no mercado de trabalho. Além disso, há preconceitos em ambientes acadêmicos que mantêm uma estrutura ideologicamente traçada de opressão e dominação, elitista e exclusivista, que dificulta a mobilidade social, além de aceitação das possibilidades de outras culturas e interpretações culturais.

A figura que pode permitir tal apropriação do “código cultural” e compreensões das diferenças e aceitações de outras possibilidades de interação social com base em relações culturais variadas (**em oposição à rigidez normativa dos contrapontos “alta cultura X subcultura”, “alta cultura X contraculturas” e “alta cultura X cultura popular”**) é o professor<sup>38</sup> (neste caso, não apenas o professor de Artes, Sociologia ou Filosofia, no caso da Educação Básica, mas todo professor, quero dizer, todo aquele que assume profissionalmente o “distintivo” de Educador). **(entendo, mas... incomodo-me)**.

A formação dos professores, portanto, visando também, e enfaticamente, esta posição social de *mediador de culturas*, apresenta-se como ferramenta fundamental para, através deles, transformar o sistema educacional e, em última instância, a sociedade. Dito isto, não vejo o professor como um *herói social*, como responsável único pelo trabalho de “abrir” a compreensão de toda a sociedade (**nem mesmo de sua própria comunidade escolar**). Trato aqui da formação do professor como o “profissional cujo trabalho é educar”, e reforço minha compreensão de que educação (**não a Educação como área, mas como prática cultural e social**) envolve todas as formas de atuação social, isto é, as formas de relação e interação do indivíduo com seu espaço coletivo, seja ele virtual, de convivência familiar, de convivência com as várias camadas de comunidades. Eu, como professor (**como portador deste “distintivo” social**) sinto a necessidade de reconhecer e fazer reconhecer a responsabilidade de que as interações culturais carregam carga educativa. Acredito que posso estar apresentando uma visão um tanto extrema e utópica de um “professor” ideal.

---

<sup>38</sup> **(entendo o que queres dizer e até concordo, mas confesso que morro de medo <tenho verdadeiro pânico> deste tipo de relação na qual professores são os redentores culturais)**



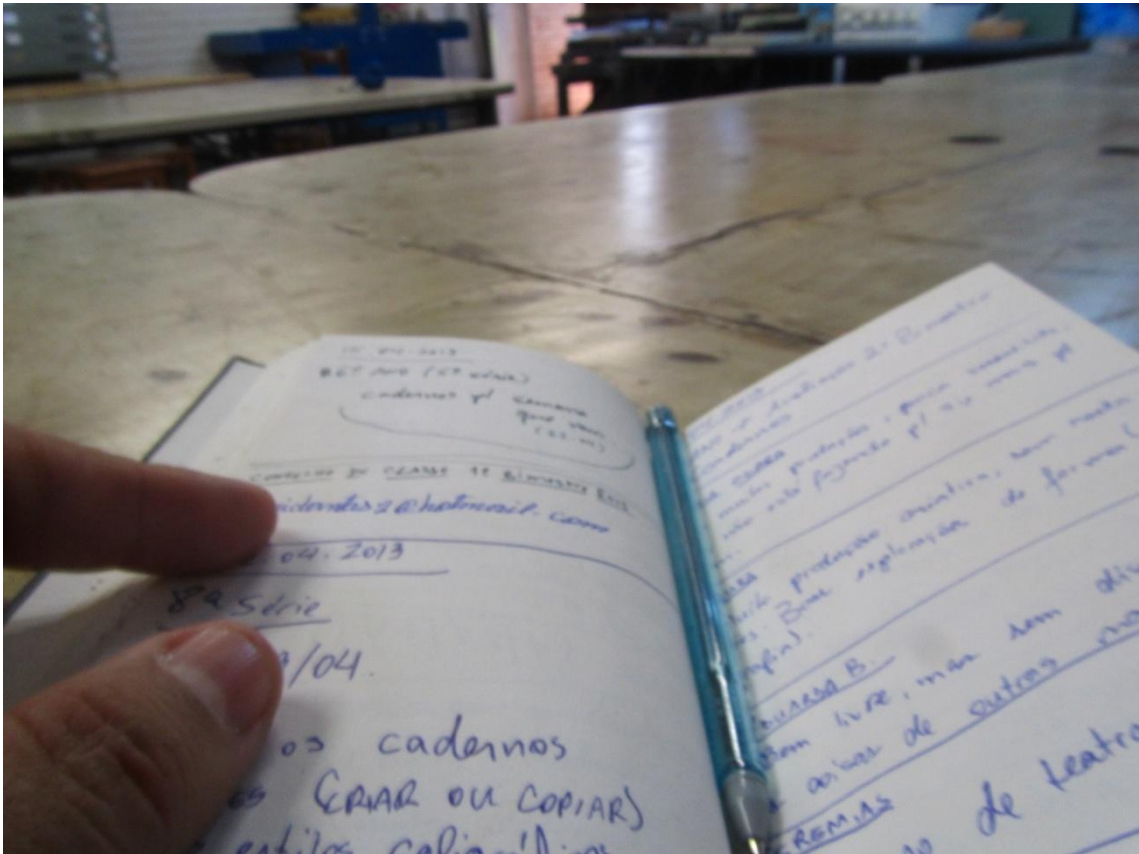
Mas o que quero deixar claro é que vejo que sou educador, logo educanímico, e educativo, logo educatípico. Como professor (profissionalmente), é esperada determinada postura comportamental (variável histórica e culturalmente).

Assim, reconhecendo que minhas interações sociais, em todas as camadas culturais das comunidades nas quais me insiro, são também potencialmente educacionais, devo manter a consciência de que todo ato meu é educativo.

Neste ponto, é imprescindível haver uma discussão crítica dos fundamentos relacionados ao *ethos* que baseia estruturas culturais da sociedade ***(O quê seria isto?! Como seria isto?! A Vera Pugliese tem esta discussão a partir do Didi-Huberman. Tem também uma tese de doutorado da Sociologia do Márcio Hagihara sobre o Ethos do Modernismo)***. É preciso que haja, neste ponto de mediação daquilo que vem a ser um Educador, um trabalho de *educação da sensibilidade* para que atue de forma a promover o protagonismo dos indivíduos com os quais trabalha para serem ativos em suas próprias situações.

Esta *educação da sensibilidade* é apresentada neste texto sob o ponto de vista dos Estudos da Cultura Visual. Assim, é necessário que o educador possa reconhecer e, oportunamente, trabalhar as possíveis fronteiras que embargam a agência do indivíduo, considerando as limitações da prática docente, mas visando a autonomia (autogestão) do discente como autoeducador ***(aqui, novamente, quero quebrar a hierarquia entre educador e educando, ou antes amalgamá-las considerando essa essência educacional, educanímica)***, dando visibilidade a suas práticas culturais sem distinção hierárquica baseada em gosto. O material primário desta educação orientadora de forma cultural (baseada em artes) são a percepção, apreciação, produção e compreensão das *visualidades cotidianas* aos indivíduos foco de atenção do ato educativo (no caso do ambiente escolar, os alunos), acessível e produzível por esses indivíduos, vista não apenas como reflexo de sua cultura, mas como material simbólico e fonte de conhecimento e posicionamento no mundo.





Portanto, a Cultura Visual, as pedagogias libertárias e anárquicas, e a a/r/tografia confluem neste texto como uma tentativa de expressar, a partir do que já tem sido pensado, uma possibilidade de planejamento de uma sistematização cultural da *Educação da Sensibilidade* que gere consciência crítica e permita ao sujeito reconhecer a classificação de *status*, criticar e combater desigualdade e assumir a agência da mudança social.

¿SERÉ ALGUNA VEZ TAN BUENO  
COMO LOS VIEJOS MAESTROS?



¿SERÉ ALGUNA VEZ TAN BUENO  
COMO LOS VIEJOS MAESTROS?



¿SERÉ ALGUNA VEZ TAN BUENO  
COMO LOS VIEJOS MAESTROS?



SOY EL MEJOR



©SEPHKO WWW.SEPHKO.COM



Após escrever de modo a apresentar as bases teóricas e os desenvolvimentos de conceitos pessoais que verbalizam algumas das minhas dúvidas e racionalizações sobre o que considero ser um *Indivíduo Educanímico e Educatípico*, quero tomar este espaço para, de maneira menos formal, tratar da minha intimidade, da minha trajetória de vida e do meu relacionamento com a Educação. Este espaço assume a forma de memorial íntimo, apresentando minhas construções pessoais de questionamentos e tentativas de explicação de vários extratos de situações com que já me deparei, seja presencialmente, como agente ou espectador, seja como eventos narrados a mim por outras pessoas, onde insiro minhas considerações a respeito dos fatos. Não nego que, como é comum da memória, muitas dessas situações já terão sofrido uma “edição”, não representando toda sua complexidade. Em muitos desses casos, inclusive, os fatos poderão ser exagerados pela minha ótica e até mesmo inventados. Afirmo isso para ressaltar que não acho que casos ficcionais sejam menos desprovidos de profundidade e interesse para estas reflexões íntimas e pessoais. Ao me usar como personagem narrador de minha própria trajetória, não quero me restringir a um texto meramente narrativo. O *Facebook* e o *Twitter*, duas plataformas de comunicação na internet, oferecem a todos seus usuários a possibilidade de expressar seus atuais estados. No espaço de criação de publicações no *Facebook* ficam constantemente os questionamentos “*O que está acontecendo?*” ou “*No que você está pensando?*”, e lá também há opções de falar com quem estou, onde estou e o que estou sentindo.

poemiari.] V. t.  
ind.: proemio,

ou estado de  
nência; protu-  
íveis pro e-  
çosos não se  
Pegadas, pp.  
superioridade,  
Proeminência  
e eleva acima

2 g. 1. Que se  
. Que sobres-  
comprido mas  
minente,  
las Ondas, p.  
eminente.]  
dutorio', pelo  
"vejo arder a  
encher-se de  
e, entre lágri-  
e belo, ima-

do o bom senso e a temperança.  
levar a cabo; realizar, executar: O governo profes-  
sa os compromissos assumidos nas eleições. 7. Adotar,  
abraçar, seguir (uma doutrina): *professar o*  
*cristianismo, o socialismo. Int.* 8. Fazer votos,  
entrando para uma ordem religiosa ou de  
cavalaria: *Professou aos 25 anos e foi a bispo 15*  
*anos mais tarde. T. d. e i.* 9. Confessar, prometer  
publicamente: *O cavaleiro professava fidelida-*  
*de a seu amo.* 10. Ter, manter (afeição, amizade): *A*  
*moça professa grande amizade aos pais.* 11.  
Prometer, jurar: *Professou amor profundo*  
*aos irmãos.*

**Professo.** [Do lat. *professu.*] *Adj.* 1. Que professou. 2.  
Relativo a frades ou freiras. 3. *Fig.* Perito, adestrado.  
● *S. m.* 4. Aquele que professou. 5. Indivíduo  
adestrado, perito.

**Professor (ô).** [Do lat. *professore.*] *S. m.* 1. Aquele que  
professa ou ensina uma ciência, uma arte, uma técni-  
ca; mestre. 2. *Fig.* Homem perito ou adestrado. 3.  
Aquele que professa publicamente as verdades reli-  
giosas. [Flex.: *professora (ô), professores (ô), profes-*  
*soras (ô).* Cf. *professoras, professora e professores, do*

Quero aplicar aqui a forma como me porto nesses ambientes virtuais. Isto é, raramente apresento apenas fatos sobre minha situação física e cronológica, mas antes gosto de expor o que estiver passando pela cabeça, seja motivado por algo pertencente àquele momento (**como compartilhar uma notícia, e meus pensamentos sobre ela**), seja publicar as coisas que fico remoendo na cabeça (situações, frases, provocações, etc.). Aqui, neste meu **espaço autonarrativo**, portanto, quero ter a liberdade de não seguir uma linha de tempo “físico” ou linearmente histórico. Quero apresentar também as distorções *não-cronológicas* das variadas ideias que tenho ao longo da vida, que se corroboram, se conflitam, se destroem ou se esquecem de que já existiram para, em outro momento, voltarem a nascer como se fossem inteiramente novas.

Ainda no *Facebook*, há um aplicativo que traz novamente as publicações feitas por mim em determinada data, nos anos anteriores. Ao expor imagens reproduzidas dos meus cadernos, de meu *blog*, de minha linha do tempo no *Facebook* e *Twitter*, também me apropriando de imagens públicas da internet e compartilhando-as cercadas em meio a esta narrativa, pretendo apresentar uma colcha de retalhos psicológica do que representa para mim mesmo a minha própria existência como ser social, como profissional da Arte/Educação e como, de maneira geral, um *Educador*.

Esta narrativa tem seu começo quando descobri que havia um curso superior de Artes. Não é o ponto mais antigo cronologicamente aqui narrado; escolhi este ponto para representar, em partes, meu desconhecimento que mesmo hoje, mais de quatorze anos após este fato, ainda assim não mudou tanto quanto penso. Eu já era aluno de Letras na Universidade de Brasília, recém-ingressado, e estava no ônibus indo para lá. Uma amiga de tempos de Ensino Médio entrou no ônibus, com uma pasta grande debaixo do braço, e começamos aquele tipo de conversa desinteressada de “*Opa! Quanto tempo! Que anda fazendo da vida?*”. A resposta dela foi de que estava indo fazer a prova específica para Artes Plásticas.



**Tiago Monteiro**

Novembarr 15, 2014 ·  ▼

E se vc acordasse num universo em branco e se descobrisse um ser criador..... quão melhor do que este ele seria?

 Arrr!

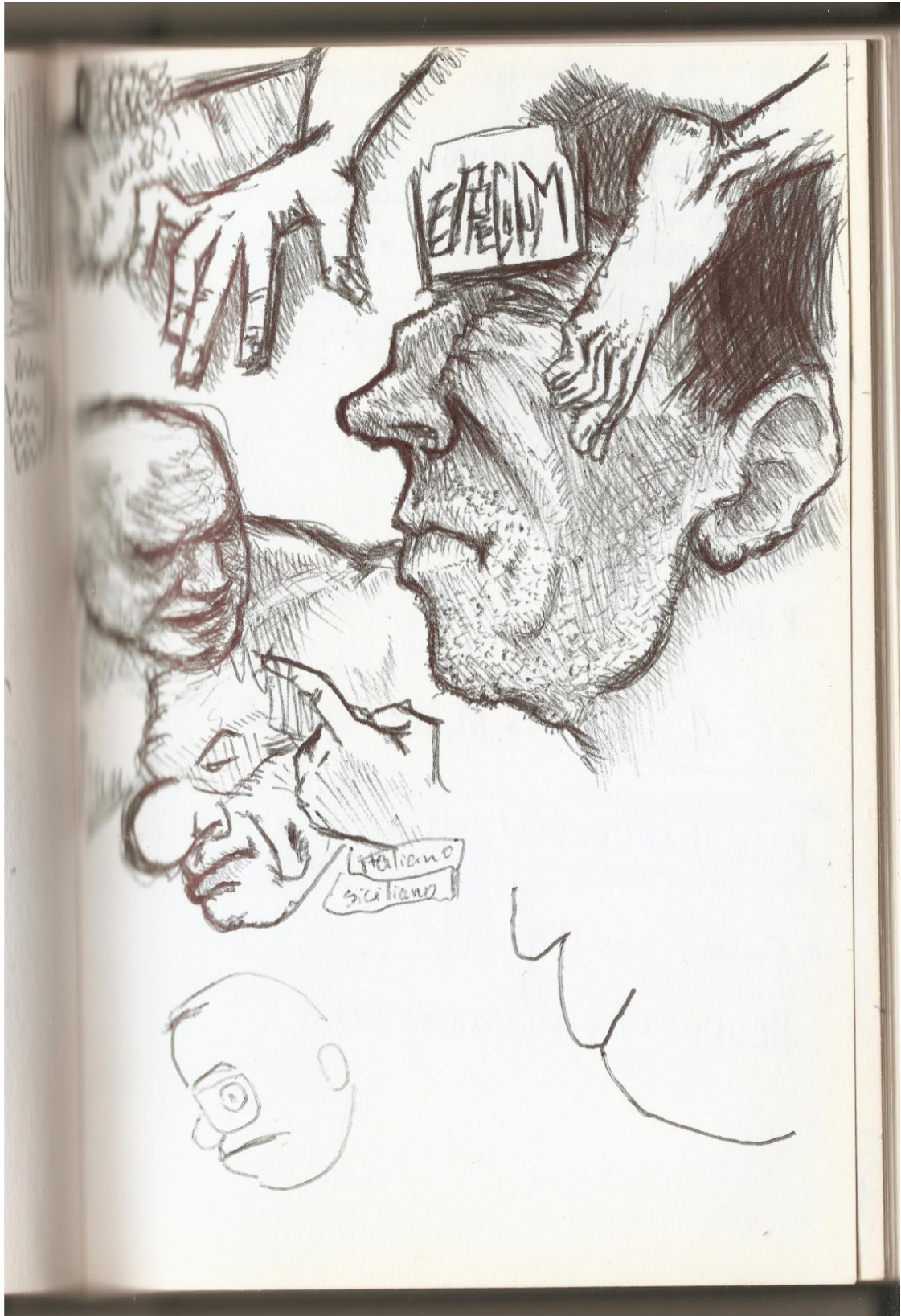
 Scrawl yer thoughts

 Split the booty



Eu já sabia de provas específicas para Arquitetura (**um curso digno, necessário**), Música (**um sonho sempre presente**) e Desenho Industrial (**que eu não fazia ideia do que era, até muito tempo depois deste fato**). Mas eu nem imaginava que se *estudava* Artes Plásticas em uma universidade. Aquele momento tão corriqueiro de “*como vai?*” me balançou (**eu que já era até universitário da UnB**).

Uma coisa que sempre me aconteceu foi o fato de minha memória parecer toda vez um grande borrão, sem a lucidez e a clareza que todos ao meu redor apresentavam. Quando criança, um amigo narrava um fato qualquer da semana passada, do mês passado, do ano passado (**tão distante que já nem existia pra mim**) e até mesmo de quando ele tinha 5 anos de idade, sempre descrevendo tudo com perfeição: as pessoas, as coisas, os acontecimentos, as cores, as coisas que ele pensou, o que foi dito. Desde muito novo, eu me lembro de me incomodar muito com a minha memória, pois quando queria falar sobre algo, sempre era impreciso, incerto, me esquecia de pormenores e de “*pormenores*” também (**e agora me ocorre quão estranho é falar de algo que me acontecia desde a infância, sendo que este algo é a falta de memória mas como isto é recorrente, acaba que tenho a clareza da frustração de me esquecer quando todos fazem isto parecer tão fácil**). Por incrível que pareça, minhas notas não eram ruins, desde bem pequeno, apesar dessa falta de memória que sempre me incomodou. É surpreendente para mim também ver como as pessoas acabam achando que tenho uma mente incrível, que processa, relaciona, ordena, armazena tantos dados. Eu mesmo não vejo isso, sou mais um frustrado que só pensa numa boa resposta para uma discussão horas, ou até dias, depois do fato, por ficar remoendo e recompondo tudo. Mas, sabe-se lá porquê, um ou outro dado fica na minha cabeça. Uma vez me encontrei com uma amiga, também na UnB, lá pra 2006, e ficamos conversando amenidades. Ela estava usando um brinco que eu achava bastante divertido, prateado e em forma de raio. Comentei com ela uma situação de anos anteriores (**provavelmente a última vez que a vi antes daquele encontro na UnB**) em que ela estava usando o mesmo brinco. O espanto no rosto dela foi quase teatral, simplesmente pelo fato de uma das informações mais inúteis possível ter sobrado na minha mente.



Digo estas coisas sobre minha memória e o funcionamento da minha mente **(que pode ser totalmente estranho ou totalmente familiar, ou qualquer coisa no meio desses dois extremos)** pelo fato de que, tendo desde muito novo uma profunda admiração por figuras intelectuais, espertas **(um dos meus primeiros heróis foi Sherlock Holmes)**, eu sempre me vi aquém de ter tal **superpoder**. Eu sempre me vi aquém de um bom número de superpoderes que admiro em diversas pessoas **(como um amigo que simplesmente tira música de qualquer coisa que cair na mão dele, e até mesmo de mãos vazias, enquanto minhas habilidades com instrumentos beiram o medíocre)**, mas a **inteligência** sempre foi um que me foi dito que eu tinha, mas que eu nunca senti. Isso se relaciona diretamente com minha trajetória educanímica/educatípica porque, apesar de me encantar profundamente com o ambiente de ensino (escolas, universidades, museus, oficinas, ateliês, estúdios, etc.), sempre me vi aquém de ter a completude da experiência de um ser acadêmico. Até mesmo no jogo de RPG<sup>39</sup> **(outra paixão sobrevivente desde a infância)** eu sempre demorei pra captar e compreender como devia jogar. Fazia personagens super bacanas, inteligentes, sagazes, poderosos, mas que minha representação acabava por deixá-los chatos, insossos **(ao menos em relação às expectativas que eu mesmo gerava)**. Lia e pesquisava bastante sobre o jogo, sobre as regras, sobre o desenvolvimento, mas na prática, alguém totalmente incauto, sendo introduzido ao jogo, conseguia resultados da interpretação muito mais divertidos do que os que eu conseguia.

Essa lucidez, essa compreensão que os outros têm e que eu nunca tive (mesmo hoje) sempre me espinharam por dentro. E, por isso, sempre corri atrás para deter mais conhecimento e me ver em pé de igualdade para uma conversa sobre os assuntos do meu interesse, seja teoria da arte, seja o universo expandido de *Star Wars*. Claro, compreendo que isso tudo colabora muito com a minha formação como professor, como ser cultural, como Educador.

---

<sup>39</sup> *Role-Playing Game*: Jogo de Interpretação de Papeis. Jogo em que uma história é desenvolvida por um Mestre e seus Jogadores, que criam a ambientação, a narrativa, os objetivos e os personagens.



**Tiago Monteiro**

Arrrrgust 22, 2014 ·  

Na aula:

Professor escreve na lousa "Traduttore, traditore". Todos olham em silêncio, alguns copiam. Olha para a turma e pergunta "quem sabe o que tá escrito aí?". Silêncio.

Após poucos segundos, ele explica "Isto é uma expressão em italiano que significa: 'O tradutor é um traidor'". Alunos copiam. Um deles levanta a mão, ao que o professor cede-lhe a palavra.

"Mas professor, o senhor traduz uma frase que diz que a tradução é traição e espera que a gente confie?"

 Arrr!

 Scrawl yer thoughts

 Split the booty

No meu atual papel de professor de Artes na Fundação Educacional, ainda mais por eu trabalhar com uma abordagem relacionada aos Estudos da Cultura Visual, isso me ajuda muito, pois não tenho tanto distanciamento (quanto alguns colegas de profissão) de universos de interesse dos meus alunos (cujas idades variam de 11 a 19 anos). Eu compreendo quando eles falam sobre *mangá*, sobre um jogo de *videogame*, sobre um aplicativo novo de celular ou a nova moda de *memes* na internet<sup>40</sup>. Em 2013, quando dava aula em uma escola particular de Sobradinho, ao trabalhar criação de personagem (estava trabalhando história em quadrinhos), pedi que cada aluno me entregasse um desenho de um personagem qualquer que eles criariam, com suas características e um pequena contextualização. Nas duas turmas de 8º ano do Ensino Fundamental, três ou quatro alunos me entregaram um desenho semelhante: um personagem de um joguinho de celular. Aceitei, apesar de ficar um bocado inclinado a pensar em plágio e preguiça daqueles alunos. Acertei em ambos os pensamentos, mas errei no objeto: eles não copiaram de nenhum colega. Quando descobri que eles não tinham criado o personagem, mas copiaram de um jogo, aproveitei a ocasião para discutir em sala a questão do plágio. Assim, um improviso (como inúmeros outros, na minha vida de estudante e de professor) conseguiu dar um “fechamento” positivo na questão.

Sou filho de professora da Secretaria de Educação do Distrito Federal. Sou o mais novo de quatro filhos. E sempre gostei de ler muito. Sendo cinco anos mais novo que o primogênito da casa, sempre corri atrás de me provar maduro, mais velho, um ser suficiente, e não um bebê, um jovem inexperiente, um imaturo. Hoje não digo que me arrependo de não “aproveitar minha infância”, pois graças a essas atitudes (**não sei até que ponto minhas, e até que ponto geradas sobre mim por fatores sociais**) eu me encontro precisamente onde quero. Ainda assim, vejo que minhas intenções não foram as mais proveitosas pra mim (**assim como ainda não são, muitas vezes**), justamente por não se referirem a mim, mas ao externo.

---

<sup>40</sup> Sobre *Memes*: <<http://www.infoescola.com/comunicacao/memes/>> (Acesso em 26 de Novembro de 2016).

→ Explicações ligeiramente deficientes.

-o Ensinam + v/ si, falta uma explicação menos técnica, mais acessível.

→ Falam mais.



O externo muda, muda o que espera de mim também, e muda o que eu espero ou desejo (**principalmente quando alcanço**). O interno também muda, é claro, mas a mudança do interno me dá sensação de *pertencimento*, e toda mudança que promovo no meu íntimo é, em si, uma conquista. Sendo filho de professora (de Inglês e Português), sempre tive, desde muito novo, contato com livros, e também com teorias de Didática, Pedagogia e Psicologia (**no sentido de que eu e meus irmãos sermos também frutos da prática docente da minha mãe, só que em casa**). Eu lia tudo que achava em casa. Livros de Direito, Flora Medicinal, Ciências da 5ª série (**quando ainda estava no Jardim de Infância**), literatura infanto-juvenil, literatura adulta, jornais, revistas de moda, de carro, de fofocas, de notícias... Lia de tudo. Lia a bíblia, também, assim como lia o dicionário. Meu pai se surpreendeu quando eu, um menininho de cinco anos, no lugar de falar *qué dizê*, como meu irmão dois anos mais velho, comecei a usar a palavra *aliás*. Isso me fazia, de certa forma, pensar “*ei, então isso significa que eu sou inteligente. Devo continuar assim*”. Meus irmãos todos ganhavam prêmios na escola por terem boletins exemplares. O meu, em notas, era exemplar, mas nunca ganhei uma medalha (**como meus irmãos**) por causa da minha indisciplina. Crescendo em família cristã, segui meus irmãos quando começaram a frequentar a Igreja Católica. E segui meus irmãos quando o mais velho disse a meus pais que queria ir para o Seminário. Estudei no Seminário por três anos (oitava série do Ensino Fundamental, primeiro e segundo anos do Ensino Médio). Também no Seminário não parava de ler, a ponto de me tornar muito amigo do irmão Prefeito de Estudos (**era o irmão encarregado de todas as atividades escolares do Seminário, desde fechar contrato com professores até ir a sebos e livrarias para o acervo da biblioteca**).

No Seminário, fui um prodígio no estudo de Latim e Grego (**foi o que me falaram, quando no meio do meu primeiro ano lá me retiraram da sala de Introdução e me colocaram na sala de Estudos Especiais. E quando, no segundo ano, ainda fiquei com a turma especial, mas tinha tarefas exclusivas por estar avançado**). Isso me fazia pensar “*ei, sou bem inteligente mesmo*”.



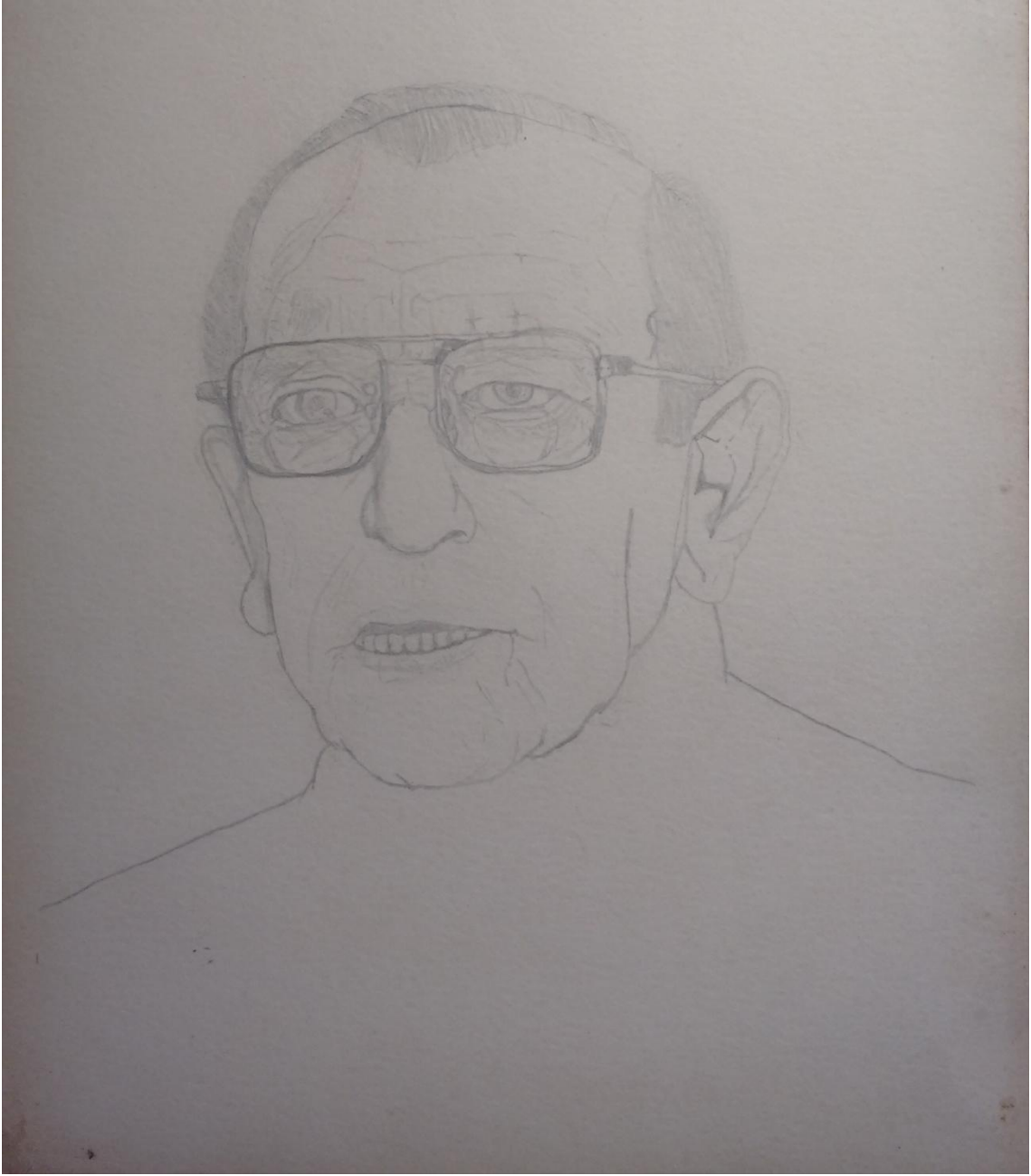
Isto não é um  
desenho.



Ao mesmo tempo, percebia que os padres e irmãos me davam broncas demais por não estar bem penteado, ou com os sapatos engraxados, ou por levar meia hora para me arrumar de manhã (enquanto todos conseguiam dentro do prazo de 15 minutos). Meus colegas exemplares eram destacados, ganhavam prêmios de bons meninos. Eu nunca era escolhido para ler na Missa do dia de visita dos pais (ou em quase nenhuma outra sem os pais). Minha dicção não era ruim, minha voz não era feia. Era a tal da indisciplina.

Eu traduzia Tomás de Aquino (**inclusive gostei muito da biografia dele que li no Seminário. Como eu sempre fui gordo, e pensava ser inteligente, às vezes tentava imitá-lo, ficando calado por dias, mas não aguentava mais do que algumas poucas horas. Agora entendo a tal da indisciplina**). Eu questionava a lógica de algumas coisas. Pessoalmente tinha conversas muito bacanas com os irmãos superiores e os padres, mas em público, o “*Ir. Monteiro*” (eu) era um péssimo exemplo para os novatos. Isso me deixou, como é de se esperar, muito zangado, mas só internamente. Por fora, fazia piadas e cara de desprezo. No Seminário, tinha muitos amigos, nos divertíamos bastante, todos éramos brincalhões, todos éramos espertos. Mas, às vezes, eles tinham o sapato engraxado e eu não cuidava tão bem da minha aparência.

Voltei para Brasília (o Seminário era em São Paulo), para a casa de meus pais, em fins do ano 2000. O terceiro ano do Ensino Médio eu cursaria em uma escola particular, juntamente com um amigo da época do Seminário. Minha mãe deu até um jeito de pedir para me mudarem para a turma dele. Bacana, eu não me sentia bem com estranhos, ia ser uma boa forma de me integrar. Todos os amigos dele na turma eram exatamente o tipo de pessoa que eu mais detestava. Uma professora (**de Português. Eu era filho de professora de Português, e era realmente muito bom em Latim, eu sabia bem onde eu estava pisando**) me puniu por corrigi-la ao errar o gabarito de um exercício voltado para a preparação para o vestibular. Depois viu seu erro, mas manteve a punição.



Eu queria, então, ter uma banda de rock. E não queria, jamais, ser professor ou trabalhar com números (**longe de mim seguir os passos da minha mãe ou do meu pai**). No Seminário eu tive contato com ótimos livros e comecei a escrever alguns contos. Queria ser escritor. Antes do Seminário, lá pela quarta e quinta séries, eu adorava desenhos animados e histórias em quadrinhos. O Seminário não mudou isso, mas nos três anos que passei lá tive mínimo contato com ambas as mídias. Eu desenhava os meus personagens favoritos. Na sexta série, enquanto a professora de Português não chegava, desenhei um personagem de um desenho japonês que eu adorava, ocupando praticamente o espaço inteiro do quadro. Todo mundo achou muito bem feito. A professora entrou, viu o quadro e olhou pra mim (**ela sabia que eu desenhava bem**) e me estendeu o apagador. Eu percebi, no rosto dela, uma aprovação do desenho, e não achei incômoda a ordem silenciosa para apagar, pois o meu trabalho estava pronto. Ela era uma professora de quem eu gostava, apesar da rigidez. Também durante minha estadia no Seminário eu gostava de desenhar, mas não tinha nem de perto a metade das oportunidades que eu tinha fora. Quem desenhasse bem, lá, desenhava bem. Quem quisesse aprender, porém, não tinha recursos para ter aulas – não tínhamos aulas de artes plásticas lá. Comecei a fazer um retrato do padre fundador da congregação, até hoje inacabado.

Acho que eu estava na segunda ou terceira série do Ensino Fundamental quando meu pai construiu uma banca de revistas. Eu lia muito, desde muito antes disso, e achei o máximo. Saía da escola para trabalhar na banca, o que significava que eu saía da escola para ler gibis e comer doces. Acho que isso era o sonho para a maioria das crianças (**quando falo disso nos meus grupos sociais, atualmente, todo mundo faz a mesma expressão de inveja**). Meu irmão e eu fazíamos competição sempre que chegavam histórias em quadrinhos novas, de quem lia tudo primeiro. Também tive contato com a revista Dragão Brasil<sup>41</sup>, onde conheci o RPG. Lendo sobre esse jogo, fui ficando cada vez mais desejoso. Eu lia Robin Hood, lia sobre rei Arthur, lia Homem Aranha. Mais legal do que ler sobre isso seria **ser** um herói, mesmo que na fantasia.

---

<sup>41</sup> Referência em: <<http://web.archive.org/web/20080822042959/http://www.dragaobrasil.com.br/>> (Acessado em 26 de Novembro de 2016)

## Explained ELI5:If fruits are produced by plants for animals to eat and spread seeds around then why are lemons so sour?

by Nottheoneguy

2205 comments

6mo

5404

91% upvoted

Best

Top

New

Controv

Old

Q&A

▼ mredding ⭐ x2

6848 pts · 6mo

A lemon is not a naturally occurring fruit, it's actually bred from a sour orange and a citron, the sour orange itself being bred from a pomelo and mandarin. So it's not the product of evolution, but selective breeding.

▼ KyleTheScientist ⭐ x2

7653 pts · 6mo

So life didn't give us lemons?

▼ dayjavid ⭐

6459 pts · 6mo

The implications of this revelation are more important than I think we all realize.

▼ Taxonomyoftaxes

1261 pts · 6mo

When life doesn't give you lemons you invent them yourself

Passei um ou dois anos louco pra conhecer alguém que jogasse RPG e pudesse me introduzir ao jogo. Jogar sozinho só era possível com os livros-jogos (livros com uma história que tem várias linhas do tempo, em que você pula páginas conforme a sua escolha em dada situação). O RPG, inclusive, causou minha primeira recuperação escolar na vida. No Jardim de Infância fui forçado a repetir de ano por ter “*entrado muito cedo*”. Já na sexta série do Ensino Fundamental, minhas notas que sempre foram excelentes, caíram gravemente após começar a jogar RPG e não ter mais interesse nos estudos (recuperação 1: *Matemática*). Na sétima série não foi por causa de RPG. Fiquei em Português. Nesta época, após ir mal nos estudos na escola particular, fui estudar na mesma escola pública em que minha mãe era professora (**fui aluno dela de Inglês por alguns meses, mas logo ela tirou licença. A situação de ser aluno da própria mãe não foi algo que me agradou muito, e procurei manter minha filiação em segredo dos meus colegas o máximo de tempo que consegui**). Lembro-me de minha mãe comentando algo sobre a professora de Português não ir com minha cara, e também me lembro dela indo discutir com a dita professora por ter me deixado de recuperação (recuperação 2: *Português*). Na oitava série, já no Seminário, tínhamos aulas de Religião, onde tínhamos que decorar um livreto de perguntas e respostas sobre o Catecismo. Eu, que decorei facilmente os quadros de declinações em Latim, não conseguia nem querer prestar atenção naqueles livretos (recuperação 3, durante minha estadia no Seminário: *Religião*). Falei tudo isso, de quadrinhos, livros e minha prática de desenho (**não estimulada diretamente pela escola, mas antes pelo meu interesse a partir do material visual com que tinha contato, minhas **visualidades cotidianas****) para explicar minha vontade ao sair do Seminário. Como falei, ao sair de lá, queria ser escritor (**e jamais ser professor, como minha mãe**). Fiz Jornalismo no UniCEUB<sup>42</sup> por um semestre, e larguei por ter passado para Letras, na UnB. Letras – Japonês.

---

<sup>42</sup> Centro Universitário de Brasília.




**Tiago Monteiro**

Novembarr 15, 2011 ·  



não fique nas calçadas, não fique na rua... nem nas portas ou janelas, tetos ou esgotos... fique onde não está, e aí é que é o melhor lugar

 Arrr!

 Scrawl yer thoughts

 Split the booty

Nessa altura, eu já tinha me desencantado com o curso de Jornalismo (**apesar de só ter cursado um semestre**), principalmente por ter tido contato com outro curso da Comunicação Social: *Publicidade*. A área criativa me interessou um bocado. Como eu queria ser escritor, e como eu queria trabalhar com imagens desde criança (**na época em que eu desenhava mais**), decidi que procuraria um curso de Cinema.

Não me lembro direito do porquê, mas acho que na época o curso de Cinema da UnB estava parado ou não existia. No curso de Letras eu estudava Japonês (**muitas novidades, um mundo que eu desejava, a autonomia que eu desejava, mas completa inexperiência, foi um período bastante difícil**). Eu me inscrevi para o vestibular de Japonês simplesmente porque, quando fui fazer minha inscrição, estava passando a lista de cursos disponíveis e, quando vi que havia algo tão diferente do que esperava, não resisti e marquei a opção. Fiz o vestibular mais desinteressado da minha vida, e passei com uma nota tão boa que acho que seria aprovado para o anteriormente desejado curso de Jornalismo (**para o qual já tinha feito dois vestibulares na UnB, sem ser aprovado**). Fui o primeiro (e único) dos meus irmãos a passar na UnB. Ouvi bastante “*ah, mas é Japonês*”, e certamente me irritava. Eu mesmo não via grande coisa no curso, mas ainda assim era estudante de uma universidade federal. Eu tinha muitas oportunidades de grandes feitos (**assim eu pensava**). Tinha aulas com grandes nomes acadêmicos (**na época eu não sabia, soube depois ao ver colegas de todo o Brasil vindo ansiosos aos encontros de estudantes em Brasília querendo ter a chance de ver este ou aquele professor renomado**). Eu me irritava com o desdém de amigos e familiares à minha escolha pessoal, por mais ocasional que ela tinha sido. Eu adorava estudar línguas, desde a experiência com o Latim no Seminário, juntamente com minha intenção linguística que assumi desde que li *O Senhor dos Anéis*, também no Seminário (**queria compreender a linguagem, e também inventar idiomas – tenho alguns desenvolvidos, brinco disto como meu passatempo**). Eu estava onde queria, não importavam as circunstâncias que me colocaram ali. Havia um porém: o curso era de Licenciatura, e eu não queria ser professor. Passei dois anos me dedicando ao curso, em especial ao aprendizado do novo idioma e da nova cultura.

• Mise-en-Page (Empaginação): distribuição de espaços e ocupação de lugares;  
quadro a quadro

• Aeronáutica: restrita (nível do sintagma-relação de significados na página, entre imagens) ou complexa geral (relações complexas) entre as páginas.

↳ Configuração (Layout) e Quebra (breakdown).

+ Articulação inter ou intra páginas.



Desenhistas da EC Comics:  
 ↳ Editor Bill Gaines. 11  
 Feltzstein  
 - Wally Wood  
 - Paul Sevens  
 - Bill Elder  
 - Frank Frazetta  
 - Jack Davis  
 - Harvey Kurtzman  
 Co-Criador da revista Mad.

P/ 7.5.13 | Len

- ↳ Avenida Drosic
- ↳ Quadrinhos e Arte Sequencial (W. Eisner).
- ↳ Spirit (Xerox) (Encadernado nº 2 da LP&M)
- ↳ Narrativa Cinematográfica (Xerox)





Comecei a conhecer mais profundamente o *mangá*, os quadrinhos japoneses que eu admirava (e **ainda admiro**) muito. Comecei a produzir minhas próprias histórias em quadrinhos, na época totalmente voltadas para a visualidade e o desenvolvimento narrativo que eu absorvia do *mangá*. E eu conheci um amigo que fazia Artes Plásticas.

A minha crise de meio de curso veio, com força e inesperadamente. Comecei a faltar aulas, e a frequentar outras aulas, no curso de Artes Plásticas do meu amigo, no Instituto de Artes. Conheci uma amiga de curso dele que era *quadrinista* e que vendia para o exterior. Ela desenhava sublimemente bem, e era tudo o que eu queria.

Antes eu queria ser escritor, e também queria ser cineasta. Qual a linguagem que integra visualidade cinematográfica e escrita? *As histórias em quadrinhos*: era disto que gostava, era com isto que tinha contato desde criança, era o que eu iria fazer. Eu não fazia ideia de que provavelmente o melhor curso (**ou pelo menos o que poderia me dar recursos**) para isto era Desenho Industrial. Eu decidi fazer vestibular para Artes Plásticas. Peguei meus desenhos, meus quadrinhos amadoristicamente produzidos, os rabiscos nos meus cadernos, fiz uma pasta e fui fazer a prova específica, como anos antes a minha amiga estava indo fazer quando a encontrei no ônibus. A primeira etapa foi tranquila, uma redação em que eu relacionaria uma obra de arte com outra obra de arte (**as quais eu não me lembrarei jamais quais eram**). A segunda parte também achei tranquila: com os materiais dados (umas cartolinas coloridas) produza uma obra tridimensional e, baseada em sua forma, produza uma imagem bidimensional. Não entendia nada daquilo, fiz um anjinho bem tosco e, ao desenhá-lo, vi que se parecia com o elmo de um cavaleiro, e o cavaleiro ficou bem bacana. A terceira parte era a entrevista com apresentação de portfólio. Dois professores olhando meus desenhos mal feitos, boa parte deles baseados na visualidade de *mangá*, e me perguntando se eu visitava exposições de artes. Falei de alguma coisa, muito provavelmente menti, citei algo do Rembrandt que tinha passado por Brasília um ano ou dois antes.



**Tiago Monteiro**

Novembarr 21, 2012 ·  

"Sunshine is delicious, rain is refreshing, wind braces us up, snow is exhilarating; there is really no such thing as bad weather, only different kinds of good weather." (John Ruskin)

 Arrr!

 Scrawl yer thoughts

 Split the booty

Saí de lá derrotado: *é isso que é ser artista? Não pode fazer quadrinhos, será? Tenho que conhecer exposições, galerias?* Eu mal sabia falar o nome dos desenhistas de quadrinhos e *mangá* que eu gostava! Passei na específica, apesar de tudo. Veio a prova de vestibular. Minha segunda opção era História. Hoje sei que não seria nada mal se eu passasse para História, também. Mas só sei disso porque tive, até agora, 12 anos de distância. Na época, História servia apenas para tapar o buraco, porque eu não queria de forma alguma voltar para o Japonês. Passei no vestibular (pela segunda vez na UnB, e pela segunda vez sem estudar). Quando passei para Japonês, minha mãe veio feliz querendo me dar um abraço, gritando. Eu me tranquei no banheiro, não achava um grande feito. Quando passei desta segunda vez, para um curso que eu queria, fiquei feliz, mas também não aceitei demonstrações muito efusivas de alegria. Na verdade, tinha medo de minha mãe desaprovar minha escolha de largar um curso no meio e trocá-lo por arte. Sim, o preconceito partia de mim, também.

Ao contrário, minha mãe ficou muito feliz e animada com essa nova jornada, e isso me deu bastante ânimo. Curso novo, novas amizades. Já estava familiarizado com o ambiente da universidade, com as salas, foi mais tranquilo para me entrosar. Conheci outros colegas que também queriam trabalhar com quadrinhos. Ainda no primeiro semestre estávamos já propondo a criação de um grupo de estudos e produções de quadrinhos. Um desses colegas, tempos depois, já aparecia com várias propostas e projetos sendo colocados em prática, cursos de extensão, inovações pedagógicas, etc. Eu, com um ano de curso, tinha voltado a estudar Japonês, e comecei a me entrosar com meus calouros do curso antigo. Com um deles, inclusive, cheguei a formar uma banda de música irlandesa (atuante até hoje). Com dois anos de curso, abandonei Artes Plásticas e voltei para o Japonês, pensando em me formar logo e ir para o Japão, tentar estudar, fazer um mestrado, talvez. Ainda gostava muito de *mangá*, quem sabe poderia até mesmo me profissionalizar nisso. O fato era, eu estava em crise vocacional (**hoje não acredito em “vocações”, mas na época ainda pensava que isso era um problema**), eu não sabia o que queria, não sabia o que fazer.

Lideança / Chico, Tiago, Felipe.



O curso de Artes Plásticas não me estimulava, o curso de Japonês era só inércia. Eu queria ser escritor, cineasta, artista plástico, quadrinista. Queria, enfim, *criar*, produzir, contar minhas histórias. Passei mais dois anos começando e abandonando matérias, trabalhando nisso e naquilo, sempre transitando entre o meu universo das Letras e das Artes. Eu não entendia que para ser alguém que trabalha com a criatividade, era preciso criar. A faculdade parecia o único caminho para me formar como alguém que quisesse ser reconhecido por suas obras (**ao contrário do que eu pensava antes de saber que existia curso de Artes Plásticas**). Fui mediador de exposição em galerias, fui professor de Português para estrangeiros, fui professor de desenho em ateliês, dei aula de espanhol em cursinho de idiomas. Quando desempregado, fazia bicos como tradutor. Na internet, tive *Fotolog* (um *blog* em que cada entrada de publicação devia ter uma imagem, podendo ou não ser acompanhada de um texto), e era ativo nas comunidades do *Orkut* (outra plataforma de relacionamentos virtuais), principalmente em comunidades que tratavam de áreas criativas e que agregavam as pessoas por interesses comuns aos meus.

O cinema, as histórias em quadrinhos e *mangás*, a literatura e a escrita eram interesses que eu manifestava nessas comunidades, e tive muitos contatos. Meu círculo de amigos na universidade eram pessoas que conhecia nos Centros Acadêmicos de diversos cursos. Eles me proporcionavam muitos choques de ideias e de pontos de vista, e isso me atraía bastante para manter contato com eles. Era um grupo bastante heterogêneo no que diz respeito às áreas de formação acadêmica. Resolvi fazer, mais uma vez, o vestibular para Artes Plásticas, já que não poderia fazer uma transferência interna de novo. Fiz e passei. Pela terceira vez na UnB, pela terceira vez sem estudar (**sendo que a última vez que tinha estudado para um vestibular tinha sido oito anos antes**). Isso me fez pensar sobre o método de avaliação. Especialmente provas de concursos são feitas para pegar quem não sabe lidar com a pressão, não quem não estudou. A maior parte dos conteúdos eu já tinha visto em algum lugar. Não era o estudo desenfreado, obsessivo, que me faria passar (**como não passei no caso dos vestibulares para Jornalismo**). Era a calma, a tranquilidade, para não cair no cansaço e na pressão da situação, por si só já bastante estressante, que é um concurso ou um vestibular.



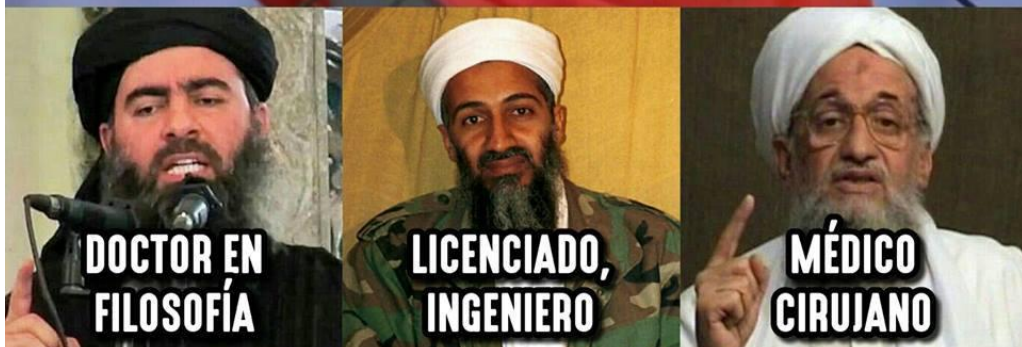
**Tiago Monteiro** divvied Capt'n Anarcomiguxos III's Portrait.

Jul-ayer 15 · 🌐 ▼

Aí, apesar do povo abobado usar esta imagem com estas informações para falar que educação é idiotice e que o certo é "tiro, porrada e bomba", a gente consegue ainda perceber duas coisas:

1- Formação não é Educação. A verdadeira Educação nada tem a ver com títulos;

2- Para o bem ou para o mal, mesmo a formação sendo confundida com educação, ela gera líderes. Uma verdadeira Educação, que buscasse gerar seres humanos capazes de lidar com sua humanidade, independentemente de crenças ou sistemas abrangentes de conduta, geraria líderes que fariam o bem e o avanço da humanidade, de forma responsável e não impositiva, líderes que quebrariam o ciclo do pensamento militarista e disciplinador que hoje vemos em praticamente qualquer cultura, mas mais especialmente nas culturas fundamentalistas.



Comecei a dar esta dica para aspirantes a universitários e aspirantes a passarem em concurso públicos em geral, e inclusive já tive retorno de amigos e conhecidos que falaram que a minha dica “*é sucesso*”. Então, de volta ao curso de Artes Plásticas, tenho contato com a professora Vera Pugliese, que me fez ver que tudo o que eu sempre quis era estudar Teoria e História da Arte. Claro, essa paixão, como de regra, foi momentânea, mas foi suficiente para me fazer querer continuar no curso. Não por algo que o curso não me daria (**uma formação como quadrinista. Aprendi, pelos colegas que deram prosseguimento ao grupo de estudos de quadrinhos, quando voltei para o Japonês, que para ser quadrinista eu precisava fazer quadrinhos, e que todo o resto era “informação de prateleira”, isto é, útil mas expletiva**). Ainda assim, após uma vida inteira (**desde cerca de 3 ou 4 anos de idade**) em ambientes escolares, foi na universidade que descobri o desânimo de estudar. Já tive notas ruins na escola, seja por jogar RPG, seja por perseguição de professora, seja por não gostar de decoreba. Mas na universidade, estudando coisas que eu gostava com professores e professoras estimulantes, com colegas que também tinham interesses que me agradavam, eu vi que só eu poderia ser agente da minha *prática educanímica/educatípica*.

O ambiente inteiro fomentando o meu aprendizado, mas eu não tinha ânimo e estava novamente quase abandonando o curso. Mas outros fatores, de cunho mais íntimo e não totalmente intrínsecos à vida acadêmica, me estimularam a prosseguir. De um lado, havia um mundo interessante, vasto, cansativo de tanta coisa para ver. De outro, estímulos (positivos e negativos) focados na minha permanência no curso. No meio, eu, solitário com as minhas escolhas. Decidi encontrar o caminho e prosseguir. Experiência eu tinha. Inteligência também. Só precisava saber o que me movia. Eu passei 12 anos na graduação, sendo que praticamente 10 desses anos foram em dúvida sobre o que me movia. O que me fazia ser eu, o que era eu naquele ambiente. A resposta era tão óbvia (para mim) que me cegava. No semestre em que estava entregando meu Trabalho de Conclusão de Curso, cuja pesquisa é base para esta dissertação de mestrado, a resposta saía facilmente para qualquer um que me perguntasse o que eu faria com aquele diploma: *vou ser professor*.



**Tiago Monteiro**



Novembarr 6, 2013 ·

Toda verdade tem um fundo de brincadeira

---

Arrr!

Scrawl yer thoughts

Split the booty

---



Após esta narrativa, feita quase que inteiramente em uma tarde, de forma intuitiva (**ao ver como ela fluía dos meus dedos, percebi que seguia os moldes de autores literários que gosto, como Jack Kerouac e Charles Bukowski**), editada posteriormente para se adequar mais ao âmbito que imagino que uma dissertação evoca, quero passar a tratar novamente de pensamentos (**desordenados, talvez**) conceituais que constantemente atravessam meu cotidiano interno mental. Desde criança, nunca tive o hábito de ter um amigo imaginário. Meu constante parceiro de diálogos, porém, sempre fui eu mesmo. Andava pela rua falando comigo mesmo sobre os mais variados assuntos, sobre fatos que tinham ocorrido e que eu analisava, sobre conversas ou discussões que ocorreram ou que eu apenas imaginava, e que eu explorava, ao conversar comigo mesmo, outras formas de argumentação. Contava piadas e ria delas. Tinha, internamente, debates enormes, sendo, ao mesmo tempo, eu mesmo e meu antagonista. Ainda pequeno, por exemplo, (**e acho que isto não é algo tão exclusivo de mim, já que vejo essa atuação em outras crianças, como as próprias filhas da minha orientadora, Luisa Günther, que ela vez ou outra expõe no Facebook**) eu dizia para minha mãe que a Terra não girava por si só, mas que como as pessoas andavam em cima dela, elas faziam o planeta se mover.

Acho que tais observações infantis se assemelham, possivelmente, com as observações empíricas filosóficas que vemos nos estudos dos gregos antigos. Por esta razão, analisar como me comporto e como observo e vivo os ambientes em que me insiro não é apenas um método válido para esta pesquisa, como é uma fonte valiosa de conhecimento pessoal. Isto tudo condiz com minha visão de que o “ser social” é em potência também um ser educanímico. Vejo, nas redes sociais como os já citados *Facebook* e *Twitter*, um espaço de vazão desses meus debates interiores, uma publicação das minhas mais loucas, mais ingênuas, mais geniais e mais bobas confabulações, compreensões e análises das coisas com as quais tenho contato. Claro que minha mente não é exposta por completo. Há muito mais coisas entre o pensamento e o teclado do que eu mesmo posso supor em minha vã filosofia.



Em todo caso, essa forma de exposição e publicação de qualquer coisa que me venha à mente, jogada para ser confrontada com as inúmeras outras realidades e compreensões das pessoas que me leem, com a possibilidade de atingir o ser desconhecido, de ser desconstruída e analisada, aceita ou completamente rechaçada pelo anônimo e pelo conhecido, isso tudo é assustadoramente próximo do meu pensamento quando digo que “*todo ato social é um ato educanímico/educatípico*”. Inegável, portanto, a importância da comunicação expandida que a internet proporciona, e completamente necessária sua inclusão neste trabalho.

A infindável torrente de informações e estímulos que temos apenas em 14 polegadas (**tamanho da tela do computador que uso agora para redigir este texto**) ou menos, a atrapalhão e a desinformação, assim como a construção de informações, a confusão de mentiras e verdades, tudo isto não pode ser ignorado por mim, como Educador, ao ter em mente que não apenas eu, mas também meus amigos, meus familiares, meus professores e meus alunos somos afundados neste mar de realidades. Assim, preciso, em minha atividade educatípica e minhas vivências educanímicas, compreender e reconhecer quais **Dispositivos de Atenção** se aplicam para que a percepção compreenda, assimile e gere suas relações e seus ordenamentos. Penso que a compreensão linear, disciplinatória, “*militarizada*” da Educação acaba por gerar uma *antieducação*, em especial considerando este elemento de fluidos e contínuos confrontos e impasses de realidades gerados por tanta exposição de compreensões de mundo. Esta *antieducação* é uma forma de educação, sem dúvidas, mas não necessariamente a forma que considero mais útil ou pelo menos mais abrangente ao contemplar a multiplicidade de relações possíveis. Ao contrário, esta “forma equivocada de educação” reduz as possibilidades de conhecimento a algumas formas padronizadas. Analisar “*cientificamente*” (como era o pensamento científico positivista do século 19, catalogador e laboratorial) tantas teias, fronteiras e encadeamentos de conceitos e conflitos que geram relações culturais nada passivas, nada únicas, nada definitivas, é algo impossível, desnecessário, limitador e nocivo.



**Tiago Monteiro** divviied Capt'n Destruindo a Matrix Religiosa's Portrait.

Novembarr 7 roundabouts 8:44in the evenin' · 🌐 ▼

Na verdade, moral é o que tem a ver com regras, normas, advindas de grupos de costumes que vão se cristalizando por tradições... Logo, religiões têm tudo a ver com moralidade. E pregam e ensinam isso também. Obediência é consequência disso tudo. O que a imagem fala de "moralidade" tá mais dentro do conceito de ética (confusão comum de ser feita, já que é comum que se pregue que o costume da ética se transforme em moral. Mas até a ética é "debatível", sendo que o conceito de certo não é absoluto (como a imagem quer afirmar).



A Educação tem de estar atenta a isto, não pode querer se limitar apenas a práticas didáticas ou pedagógicas específicas. Por isso vejo, nos Estudos da Cultura Visual, de forma mais abrangente, e na A/r/tografia, de forma mais específica como abordagem metodológica, maneiras de trabalhar a multiplicidade relacional que tudo e todos têm, as múltiplas facetas e pontos de vista e modos de se abordar cada questão. Os confrontos, os mais variados possível, representam papel fundamental na prática educadora e educativa.

Aqui, mais uma vez, reforço a ideia que tenho de que reconheço a necessidade de assumir a responsabilidade como Educador. Não apenas por saber-me professor, estudante, acadêmico, com uma longa trajetória nos ambientes educacionais, mas também porque, estando inserido em uma sociedade, é meu dever cumprir meu papel nas várias *camadas de comunidades* em que me encontro. Se estou em um ônibus, também tenho o direito e o dever de educar as crianças que estão se arriscando ao brincarem demais e, por inconseqüência, podem acabar se machucando ou machucando outros. Se estou em uma fila de mercado, é meu papel como Educador saber conversar com uma criança e com seu responsável sobre um comportamento que pode estar incomodando a mim ou a outras pessoas que convivem naquele momento e naquele espaço. Falo, especificamente, das crianças porque são elas que, supostamente, menos têm orientação e vivência para medirem as consequências de seus atos e compreenderem como a convivência pode ser prejudicada. Mas esta discussão pode facilmente se estender a um motorista que dirige falando ao celular, apesar de, supostamente, ele saber dos riscos e das proibições, ou ao vizinho que em dia de semana escuta som alto até bem depois da hora que, costumeiramente, os demais já estariam dormindo. Em casos mais extremos, posso até mesmo citar uma questão que está na moda atualmente sobre o que eu faria se encontrasse um policial levemente ferido e um bandido gravemente ferido, “*quem eu atenderia primeiro?*”.

YouTube BR

vitor paro gestão democratica

Enviar



Gestão Escolar Democrática - Prof. Vitor Henrique Paro

Próximo

Reprodução automática

Vitor Henrique Paro - Gestão

3:33 / 1:41:42

A Educação, portanto, permeia todas as camadas de convivência. Claro que isto pode ser dito da Ética, da Arte, de várias outras áreas e campos de conhecimento e estudo. O ponto central é: não há ponto **central** (definitivo e específico). Isto é uma cebola, uma camada por vez que não levam a lugar nenhum. Não há um objetivo, um fim, uma meta, numericamente falando. O processo se configura em processos, e os processos, projetando-se, são, em si, produto. Se não há "caroço", objetivo, gol, final, tudo isso é para indicar que o caminho é importante como destino em si mesmo.

É no caminho que encontro isto que chamo de *Essência Educanímica*. É um destino que só acontece na trilha, e não ao fim dela. O trilhar é uma *Práxis* (ou conjunto de práxis) *Educatípica*. A cebola é comida todas as camadas de uma vez (*a não ser na carne acebolada de um cardápio de qualquer restaurante chinês em que as camadas são fatiadas e comidas de forma despedaçada para que a gente se distraia que quase não tem carne. Hummm! Fome! :)*). Nesta escrita, assumo o pensamento de que o que faz do ser humano uma espécie diferenciada do restante do *Reino Animalia* é sua forma de relação com o meio, com demais indivíduos e consigo mesmo (*entendo, mas não acredito que acrescenta muita coisa prática esta diferença entre o humano e a animalidade –na verdade, tenho mais apreço por muitas qualidades da bestialidade não-humana*). Em uma palavra, cultura (*em uma acepção bem diminuta em relação às várias outras formas de compreensão que esta palavra evoca*)<sup>43</sup>. Também considero válido o pensamento contrário-complementar: (*mas não único*) o pensamento de que o ato cultural é estético, juntamente com educacional. Para justificar e exemplificar, trago as palavras de Ivan Fiódorovitch, personagem do livro *Os Irmãos Karamázov*, de Fiódor Dostoiévski (1821 – 1881):

“De fato, às vezes se fala da crueldade ‘bestial’ do homem, mas isso é terrivelmente injusto e ofensivo para com os animais: a fera nunca pode ser tão cruel como o homem, tão artisticamente, tão esteticamente cruel (...) é arte, não é verdade?” (DOSTOIÉVSKI, 2013, P. 277)<sup>44</sup>.

---

<sup>43</sup> OSTROWER, Fayga. *Criatividade e Processos de Criação*. 25ª Ed. Petrópolis, Vozes, 2010. P. 13

<sup>44</sup> DOSTOIÉVSKI, Fiódor. *Os Irmãos Karamázov*. 3ª Edição. Editora 34. São Paulo, 2013.





No caso, Ivan Fiódorovitch conversava com seu irmão caçula, Aliócha. Este era cristão, vivia no mosteiro, enquanto que aquele era um universitário ateu e que combatia ferrenhamente a ideologia e as instituições religiosas. Considerando minha própria experiência de vida, sendo ex-seminarista, quase consigo me identificar com ambos os personagens. Embora não me agrade o jeito extremista de Ivan Fiódorovitch, reconheço que Dostoiévski o fez um personagem complexo, com dúvidas e questionamentos evidentes, apesar de ser bastante falacioso em suas exposições. Isso foi para exemplificar a partir de uma obra literária reconhecida de forma canônica, cujo autor é conhecido justamente pela forma como trabalha o psicológico de seus personagens e de suas histórias, na qual expõe uma visão de suas reflexões ou de reflexões com que se deparava no mundo (no caso citado, ele se refere a casos históricos que ocorriam na Rússia e na Bulgária de violências corriqueiras, com requintes de crueldade tão impactantes que ele considerou até estéticas).

Vitor Henrique Paro (2013), em uma entrevista sobre *Gestão Escolar Democrática*<sup>45</sup>, desenvolve que a Educação é a apropriação de *Cultura* (prévia) para fins de produção *própria* de conhecimento. Aqui, mesclando este pensamento com a ideia que li nas palavras de Dostoiévski (na voz de Ivan Fiódorovitch), de que **todo ato humano é estético**, acabo por gerar (ou forçar) a minha compreensão de que os processos e **práticas educatípicas/educanímicas**, quando trabalhadas a partir da estética, são conhecimento. Eis, mais uma vez, uma forma que encontro de justificar minhas escolhas metodológicas e teóricas nos Estudos da Cultura Visual e na A/r/tografia.

---

<sup>45</sup> Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=WhvyRmJatRs>> (Acesso em 30 de Outubro de 2016).



o: Avenida W2 Sul Bloco A, Brasília-DF Contato: (61) 3443 6039/34431559 E-mail:  
miguelsimao@unb.br

Retorno aqui no ponto do conceito de **Dispositivo de Atenção**, apropriado da pesquisa de Lucianna Mauren<sup>46</sup>, em que ela trabalha, para o estudo da prática do Teatro, com uma compreensão sobre como a atenção se dá, não de maneira fixa, estática, mas fluida. “A aceitação da atenção como um processo dinâmico que fragiliza a compreensão da atenção como captura, fixidez e estabilidade, foi a faísca do que nomeiei depois como **condutor de atenção**”<sup>47</sup>. Lucianna usa o termo “*condutor*”, a partir do conceito da Física.

“Na física, o condutor é um material através do qual é possível o trânsito, a troca de energia, calor ou eletricidade, por exemplo. Veja bem, o condutor não é a energia, calor, ou eletricidade, mas, permite a passagem dessas qualidades de forças” (MAUREN, 2016, p. 14)<sup>48</sup>.

Para minha pesquisa, eu optei por preferir o termo *Dispositivo de Atenção* (termo que, durante seu processo, Lucianna usou, optando por **Condutor mais para o final**) por pensar em elementos visuais estéticos como uma espécie de “*gatilho*”, que façam com que o indivíduo “*acorde*” continuamente e fluidamente sua atenção.

O exemplo mais claro que penso, talvez até mais extremo, seja a obra de arte, feita para ser vista/fruída, mas prefiro manter o ponto sobre elementos mais cotidianos. Assim, **vejo tais dispositivos nas formas das coisas** (aqui me vêm à mente a *Bauhaus*<sup>49</sup>, seus estudos de formação artística, juntamente com o movimento de *Arts and Crafts*, a *Art Nouveau* e a *Art Déco*, todos eles movimentos estilísticos/artísticos que pregavam o trabalho estético como distintivo para a manufatura de objetos rotineiros. Sem o estudo das formas e os detalhes ornamentais, decorativos, uma cadeira seria apenas uma cadeira, um poste de luz, apenas um poste de luz. Ou talvez não), nos detalhes de enfeite, ornamento, decoração. Nas pixações das ruas, assim como nos grafites nos muros.

---

<sup>46</sup> MAUREN, L. Condutor de Atenção: Vias Liminares do Processo Criativo no Teatro. 2016. 145 f. Dissertação (Mestrado em Arte) – Instituto de Artes, Universidade de Brasília. Brasília, 2016. OSTROWER, Fayga. *Criatividade e Processos de Criação*. 25ª Ed. Petrópolis, Vozes, 2010.

<sup>47</sup> Idem de 46, p. 12 (grifo da autora).

<sup>48</sup> Idem de 46.

<sup>49</sup> BARROS, Lilian R. M. *A Cor no Processo Criativo: um estudo sobre a Bauhaus e a teoria de Goethe*. Editora Senac. São Paulo, 2011. 4ª Ed.



Outro exemplo atual que me remete ao conceito de *Dispositivo de Atenção* são alguns jogos de *Realidade Aumentada*<sup>50</sup> que se apropriam do ambiente e o transformam com a interação do aparelho eletrônico. No caso, o jogo *Pokémon Go* (Niantic<sup>51</sup>), que interage com o mapa da cidade do jogador, marcando pontos de importância em elementos da própria cidade (como esculturas, prédios públicos e grafites). Desta forma, faz com que o jogador interaja com sua cidade, percebendo elementos que, de outra forma, talvez lhe passassem despercebidos, seja por desinteresse, seja por desconhecimento, seja porque aquilo já não lhe representa um *dispositivo de atenção* (**possivelmente há outros porquês que não trago aqui**).

Um dos exemplos mais fascinantes (**para mim**) de uma experiência estética narrada, demonstrando os contatos com os dispositivos de atenção, está presente no livro *O Nome da Rosa*<sup>52</sup>, de Umberto Eco (1932 – 2016). Adso, o jovem monge que acompanha Guilherme de Baskerville no livro, chega a um mosteiro onde misteriosas mortes acontecem. Como monge, Adso está em uma elite intelectual em seu momento histórico (baixo período medieval), e como jovem, ainda tem seus gostos, desejos e interesses injetados de genuína paixão. No trecho que pretendo destacar (*Sexta do Primeiro Dia*, início do capítulo), ele visita a pequena igreja abacial do mosteiro. Observa (de modo bem técnico – Eco dá aqui uma verdadeira aula de estudos arquitetônicos e ornamentais do período medieval) a composição e o estilo da igreja.

“Robusta igreja abacial como aquelas que os nossos antigos construíam na Provença e Língua d’Oc, distante dos arrojados e do excesso de ornamentos próprios do estilo moderno, que somente em tempos mais recentes, penso, foi enriquecida, acima do coro, com uma agulha ousadamente apontada para a abóbada celeste” (p. 57)

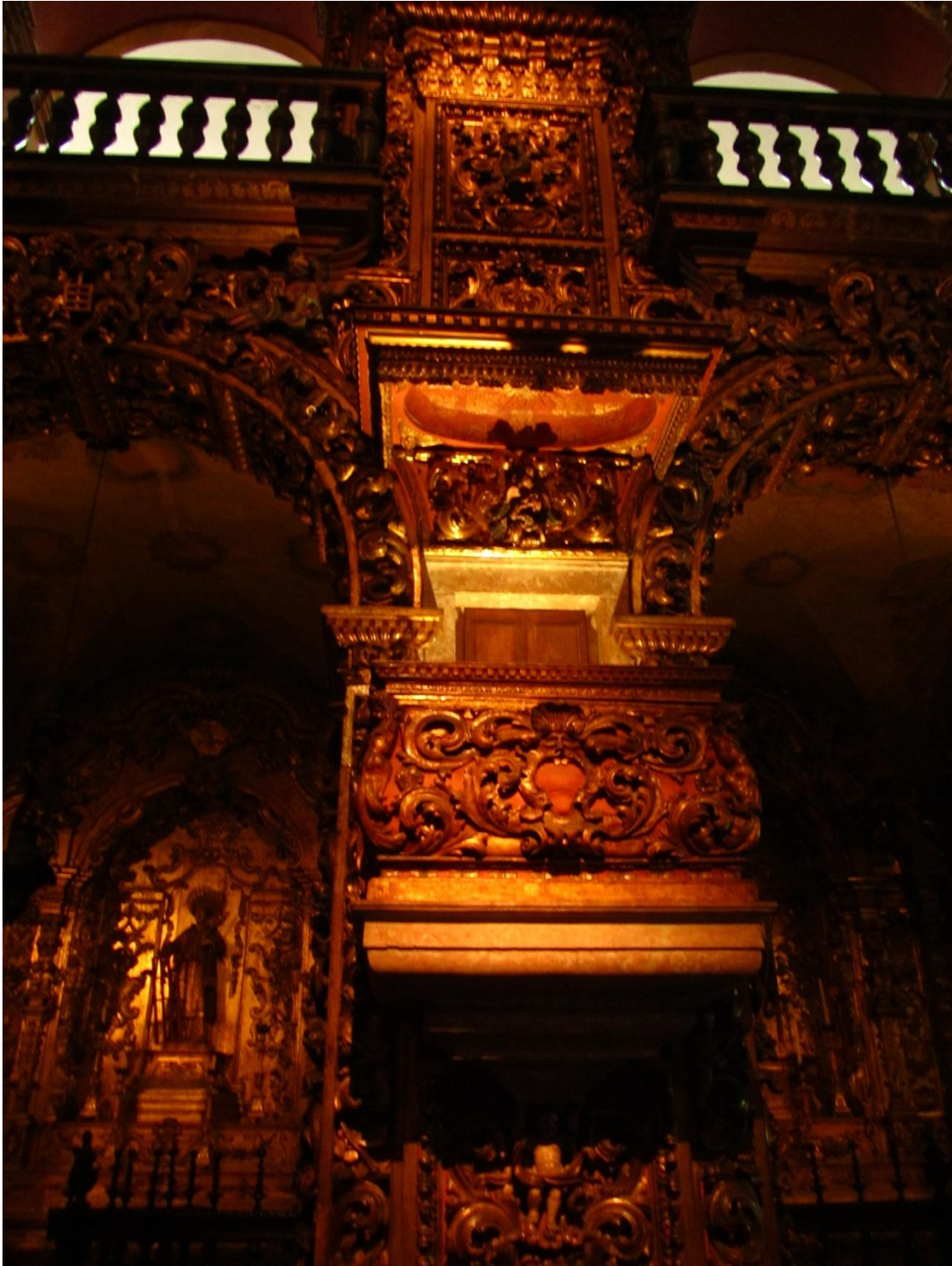
Aos poucos, a análise de Adso, ainda demonstrando bastante erudição e atenção, torna-se cada vez mais “contaminada” de sua participação emocional, poética: “(...) e das colunas bifurcavam-se dois contrafortes que encimados por outros e múltiplos arcos, *conduziam o olhar, como no coração do abismo*, para o portal verdadeiro (...)” (p. 57, grifo meu).

---

<sup>50</sup> Mais em: <<http://www.fractal.ae/augmented-and-virtual-reality/>> (Acesso em 20 de Novembro de 2016).

<sup>51</sup> Mais em: <<http://www.pokemongo.com/pt-pt/>> (Acessado em 20 de Novembro de 2016).

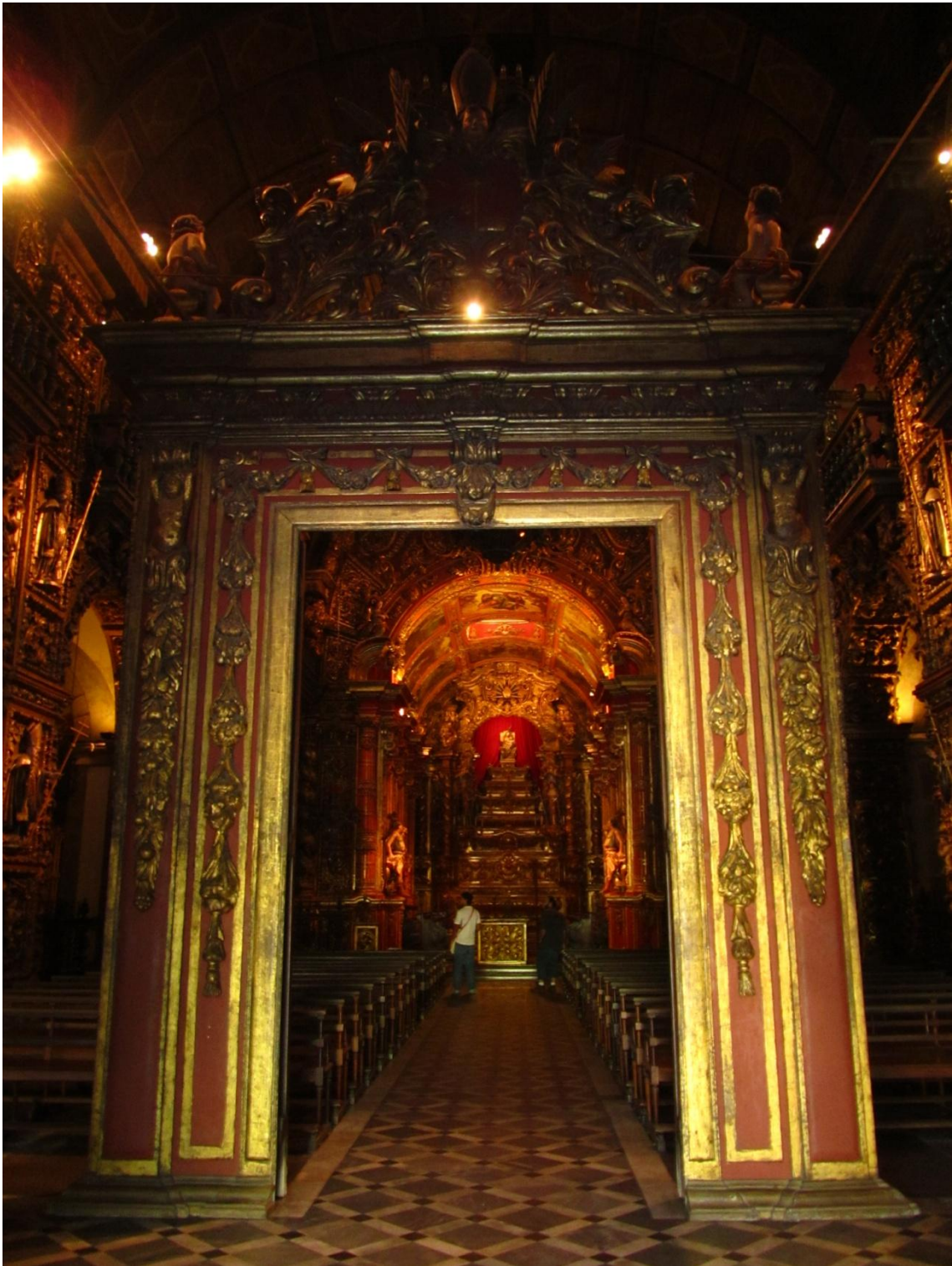
<sup>52</sup> ECO, Umberto. *O Nome da Rosa*. Rio de Janeiro: Ed. Nova Fronteira, 1986.



Ele também reconhece que a obra de arte não é, como muitas vezes se pensa, platonicamente ideal. As mudanças ambientais também influem na percepção. Ao falar do momento do dia (a hora das Sextas, próximo ao meio dia), em que a luz do sol “caía de soslaio sobre a fachada” (p. 57), ele situa o leitor em uma atmosfera visual mental: uma igreja medieval, de estilos misturados, sobrepostos, românico e gótico, escura, principalmente por ser o meio dia (os vitrais não estão recebendo a luz plena do alvorecer, logo os focos de luz iludem a visão, deixando coisas ocultas nas sombras). Até que, finalmente, vem a “pancada” poética: ele se depara com uma pintura que estava ali exposta, mas que seu olhar precisou se habituar à penumbra para perceber. E quando percebeu sua narrativa muda completamente: é possível ver que ele tem um olhar educado, percebe os símbolos e as técnicas aplicadas, mas tudo isso se diminui ante o terror que ele apresenta, como se fosse uma visão profética, um êxtase. “(...) fulgurou-me o olhar e mergulhou-me numa visão da qual ainda hoje a custo minha língua consegue dizer” (p. 58). A emoção afoga (mas não mata) todo pensamento analítico, “científico”. Seguem-se páginas e páginas deste assombro poético, os quais transcreverei apenas em partes:

“Vi um trono posto no céu e alguém assentado no trono. O rosto do Assentado era severo e impassível, os olhos escancarados e dardejantes por sobre uma humanidade terrestre chegada ao fim de suas vicissitudes, os cabelos e a barba majestosos que recaíam sobre o rosto e o peito como águas de um rio, em riachos todos iguais e simetricamente bipartidos (...) e em torno dele, em torno do trono e em cima do trono, quatro animais terríveis – eu vi – terríveis para mim que os olhava absorto, mas dóceis e doces para o Assentado, de quem cantavam os encômios sem descanso.

“(…)”





“Corpos e membros habitados pelo Espírito, iluminados pela revelação, transtornados os rostos pelo estupor, exaltados os olhares pelo entusiasmo, inflamadas as faces pelo amor, dilatadas as pupilas pela beatitude, fulgurado um por uma deleitável consternação, traspassado outro por um consternado deleite, um transfigurado pela admiração, outro rejuvenescido pelo gáudio, eilos todos a cantar com a expressão dos rostos, com o panejamento das túnicas, com o cenho e a tensão dos membros, um cântico novo, os lábios semi-abertos num sorriso de louvação perene (...) obra de amorosa conexão regida por uma regra celestial e mundana ao mesmo tempo (vínculo e estável nexo de paz, amor, virtude, regime, poder, ordem, origem, vida, luz, esplendor, aparência e figura), e qualidade resplendente pelo reluzir da forma sobre as partes harmoniosas da matéria (...).

“Porém, quando minh’alma, enlevada por aquele concerto de belezas terrenas e de majestosos sinais sobrenaturais, estava prestes a explodir num cântico de alegria, o olho, acompanhando o ritmo harmonioso das rosáceas floridas aos pés dos anciãos, caiu sobre as figuras que, entrelaçadas, formavam um todo com a pilastra central que sustinha o tímpano. (...) Enquanto retraía o olho fascinado pela enigmática polifonia de membros santos e de lagartos infernais, vi ao lado do portal, e sob as arcadas profundas, (...) outras visões horríveis de se ver, e justificadas naquele lugar apenas por sua força parabólica e alegórica ou pelo ensinamento moral que transmitiam (...).

“(...) E compreendi que subíramos ali para ser testemunhas de uma grande e celestial carnificina.

“Tremi, como banhado pela chuva gélida do inverno. E ouvi outra voz ainda, que desta vez vinha das minhas costas e uma voz diferente, porque partia da terra e não do centro fulgurante de minha visão; antes despedaçava a visão porque Guilherme (àquela altura senti novamente a presença dele), até então perdido ele também na contemplação, virava-se como eu” (pp. 58 – 63)<sup>53</sup>.

---

<sup>53</sup> Idem de 52.



**Tiago Monteiro**

Februarry 24, 2013 · 🌐 ▼

"(...) a leitura de palavras é apenas um subconjunto de uma atividade humana mais geral, que inclui a decodificação de símbolos, a integração e a organização de informações (...) uma forma de atividade de percepção."

[Tom Wolf, Harvard Educational Review, agosto de 1977]



Arrr!



Scrawl yer thoughts



Split the booty

1 divvyin' o' spoils



Scrawl...



Decidi cortar muitas partes do texto para seguir uma linha fluida do vai-e-vem psicológico e descritivo do texto. O que acontece é que o texto original é uma torrente de narração do êxtase de Adso, entremeado por tentativas de consolidar em palavras as emoções, fazendo listas de adjetivos que, somando-se, crescem como uma sombra ameaçadora, feita para emaranhar o leitor no mesmo assombro em que o personagem se encontrava. Além disso, talvez como uma tentativa de se apegar ao conhecimento mais material na intenção de segurar a sanidade e não sucumbir ao terror de seu êxtase, Adso enumera os elementos visuais de forma descritiva, quase tediosa às vezes, despejando toda a carga emocional de forma contínua para tentar aproximar ao espanto que sentiu diante das imagens. Assim como este exemplo, vários outros também participam deste e de outros textos de Eco, em que ele descreve experiências poéticas com um minucioso grau de detalhamento.



Acción Poética Colombia

Februarry 7 roundabouts 6:20in the evenin' · 🌐

#PalabraDelDía

# Mamihlapinatapai

𐎎𐎗



**Mamihlapinatapai** (a veces escrita incorrectamente como **mamihlapinatapei**) es una palabra del idioma de los indígenas yámanas de Tierra del Fuego, listada en el [Libro Guinness de los Récords](#) como la "palabra más concisa del mundo", y es considerada como uno de los [términos más difíciles para traducir](#). Describe *"una mirada entre dos personas, cada una de las cuales espera que la otra comience una acción que ambos desean pero que ninguno se anima a iniciar"*.<sup>[1]</sup>

👍 Arrr!

💬 Scrawl yer thoughts

👉 Split the booty





Capítulo 3

## Visualidades Culturais e Sensibilidade

Nesta escrita, uma das bases teóricas são os Estudos da Cultura Visual<sup>54</sup>. As pesquisas desses Estudos englobam a visualidade de forma a trabalhá-la a partir de perspectivas sócio-histórico-culturais, de forma a compreender relações culturais. Elas trabalham a visualidade como fronteiras ou *entrelugares* geradas pelas relações. Nesta investigação, trato isto que chamo de *Visualidade Cotidiana* como compreensões, comunicações, expressões e maneiras de *relacionamentos educanímicos/educatípicos* a partir do que é visual (**não apenas visível, mas que evoque símbolos, emoções, sentimentos**). Pensando, portanto, em *Cultura e Visualidade*, trabalho com minhas próprias compreensões de quê, como e onde as **coisas visuais** participam da Prática Educanímica/Educatípica. Ou seja, como a visão (**sentido e percepção**) gera relações e ordenações de ideias, sentimentos, imaginação e compreensões (**eu entendo que é algo bastante amplo e abrangente, e que preciso delimitar foco de observação**).

Na minha Prática Educadora/Educativa, seja como estudante, pesquisador e como professor, busco reconhecer quais são os dados visuais apresentados na produção de imagens, isto é, os elementos visuais (visíveis ou não) que me geram relações que levam a processos criativos. PIRES (2007) expõe que Lev Vygotsky (1896 – 1934) considerava a imaginação como uma das “funções psicológicas superiores”<sup>55</sup>.

---

<sup>54</sup> DIAS, B.; IRWIN, R. (orgs.). *Pesquisa Educacional Baseada em Arte: A/R/Tografia*. Santa Maria: Editora UFSM, 2013.

<sup>55</sup> PIRES, S. *Protagonismo infantil e promoção da cultura de paz: um estudo sociocultural construtivista*. 2007. 260 f. Tese (Doutorado em Psicologia). Universidade de Brasília, Brasília, 2007.



Em contrapartida, nas minhas práticas pessoais, os Estudos da Cultura Visual têm se apresentado como meios práticos para a compreensão de relações externas e internas do sujeito com e em seus produtos, seus meios culturais e sociais (em geral esse sujeito sou eu. Quando em prática com meus alunos, procuro considerar todos os elementos, ou “*paratextos*”, externos aos dados representados em suas produções visuais, em seus cadernos, tais como seus comportamentos, escolhas de amigos, de tipos de roupas, de cortes de cabelo, temas e assuntos de conversa e interesse que manifestam, etc.).

As imagens produzidas pelo indivíduo (aqui compreendido como sujeito cultural, imerso em um contexto histórico e social) apresentam em si dados que revelam suas relações, compreensões e ordenações, constituindo-se como produto e fonte de conhecimento. Como BERGER (1972) afirma: “*we never look just at one thing; we are always looking at the relation between things and ourselves*” (BERGER, 1972: 9, *apud* ROSE, 2007, p.8)<sup>56</sup>.

Desta maneira, conhecer os meios sociais, culturais e históricos em que o sujeito produtor/observador de imagens se insere é fundamental para compreender sua produção. Assim, métodos de pesquisa que se utilizem de conceitos e ideias levantados pelos Estudos Culturais da Cultura Visual demonstram-se importantes para meu trabalho de Educação de forma artística, não apenas na figura de professor e pesquisador de Arte/Educação, mas no meu entendimento como Educador, sendo um dos que mais me aflige a avaliação e todo o seu contexto disciplinar. Com base em uma destas metodologias, a **A/r/tografia**, que trabalha **entrelugares, hibridismos, mestiçagens** (IRWIN, 2013)<sup>57</sup>, busco justificar os pensamentos apresentados como meio para avaliação das relações que o indivíduo – o aluno avaliado, no caso de um contexto escolar – exprime em seus atos criativos.

---

<sup>56</sup> “Nós nunca olhamos para apenas uma coisa; nós estamos sempre olhando para a relação entre as coisas e nós mesmos” (Tradução minha).

<sup>57</sup> IRWIN, R. Uma Mestiçagem Metonímica. In: DIAS, B.; IRWIN, R. (Orgs). *Pesquisa Educacional Baseada em Arte: A/r/tografia*. Editora UFSM, Santa Maria, 2013.



Seg Ter Qua Qui Sex Sáb Dom



Qual a relação entre arte e cultura?

- ↳ cultura e civilização?
- ↳ civilização e educação?
- ↳ educação e escolarização?

Artistas/Obras

Mounir Fatmi → Objeto (2012).

Sigurdur Gudmundsson

Didática Ética a partir de leis morais (Antropologia Moral/Kant)

↳ Quais os princípios que asseguram a eficácia simbólica do mundo social?

"ÉTICA" → interioridade do ato

"ÉTICA" → HÁBITOS / Regras / Costumes.

Implementar as possibilidades de comportamento a partir da Educação

Aqui, a prática de produção de imagens busca reconhecer e trabalhar elementos que eu, como professor e, por conseguinte **(a partir do que o sistema educacional em que estou inserido profissionalmente)**, avaliador, delimitar como foco, a partir de um objetivo, tais como os dados registrados, os processos, as emoções que tenham relações com o processo. Esses elementos dependem muito da minha percepção dos sujeitos que avalio na prática escolar. Com fins de atribuição de notas, procuro ater-me a objetivos específicos e práticos, como o volume de produção, no caso da atividade **Caderno-Diário**, que é um diário artístico-imagético que peço para meus alunos produzirem ao longo do ano.

As avaliações mais sensíveis eu não uso para atribuir nota, mas para identificar relações que possam me ajudar na *prática educacional* (tanto em sentido educanímico como educatípico) cotidiana. Ao me autoavaliar constantemente em minha prática educacional, e ao receber o *feedback* de meus colegas professores, assim como amigos **(muitos deles também professores)** e meus alunos, tanto em momentos de sala de aula, como professor e aluno, em momentos de pesquisa e produção acadêmica, assim como em momentos de relaxamento, vendo um filme, conversando no bar ou desenhando sem pretensão de *obra de arte*, sendo esta uma prática mais subjetiva, relaciono e ordeno meu próprio repertório de sentimentos, gostos, emoções que participam do meu processo criativo.

Não que tal repertório seja fixo, nem ao menos está o tempo todo expandindo **(evoluindo)**, mas é fluido, mutante, que ora aceita, ora rechaça as mesmas ideias, emoções, vontades.

“A utilização da cultura do cotidiano insere o contexto não só como um reflexo na produção artística, mas requer uma visão inseparável das duas perspectivas, influenciadas mutuamente. Retira a produção que foge das especificidades das Belas Artes da posição exótica ou de momentos especiais ou, ainda, da sua reserva para o ensino superior” (RODRIGUES, 2014, pp. 89 e 90) <sup>58</sup>.

---

<sup>58</sup> RODRIGUES, Gabriela. *Educação Anarquista em Cultura Visual*. Brasília: Editora UnB, 2014.



**Um artista também chora** adicionou uma nova foto.

20 de dezembro de 2014 · 🌐



Como *Educador*, reconheço que as características Educanímicas e Educatípicas transitam não apenas em foro íntimo, mas (talvez principalmente) em comunidade. O pensamento político que baseia tal conceito de comunidade não se liga necessariamente a polos que se confrontam (a partir mais de compreensões – possivelmente não de todo baseadas nas teorias econômicas que compuseram tais conceitos – popularmente divulgadas em mídias sociais e rodas de conversa informal, de maneira a, culturalmente, modificar os conceitos para gerar posicionamentos. Discussões em sites de relacionamento como o *Facebook* têm apresentado posicionamentos em que se veem discursos extremistas polarizados em uma ideia de “*Esquerda X Direita*”, ou “*Socialismo X Capitalismo*”), mas sai pela tangente, situando-se em uma posição mais *anárquica*. Desta forma, pensar a Arte/Educação como uma autoeducação (autogestão<sup>59</sup>) presente na Prática Educacional (nas práticas de relacionamentos e ordenações fluidas e contínuas) é considerar-me um ser em constante *processo Educanímico/Educatípico*.

### **Cultura Visual: exploração de métodos possíveis para uma educação de forma artística**

Ao trazer como base teórica os Estudos da Cultura Visual para a prática educacional, e mais especificamente a abordagem metodológica da *A/r/tografia*, quero evidenciar que os elementos da *visualidade cotidiana* são meus objetos de análise, considerando a percepção (**sensibilidade**) como ato constitutivo de conhecimento (**logo, Educanímico**). Se minha percepção de mundo a partir da sensibilidade gera e evidencia conflitos, relações, antagonismos, confluências, compreensões (**sem ignorar as aporias, os impasses e as impenetrabilidades**) e, a partir deles, eu busco desenvolver ordenamentos e racionalizações que me permitam localizar-me como indivíduo dentro das várias torrentes e choques culturais que fluem na vida em sociedade, a cada momento encontro-me em processos educatípicos. Considerando este pensamento, posso, então, aproveitar-me de qualquer momento de forma (auto) crítica, buscando listar ou estabelecer qual repertório de conhecimentos, emoções, aceções, conceitos e objetivos me serve.

---

<sup>59</sup> Vitor Henrique Paro, sobre Gestão Escolar Democrática. Entrevista em vídeo disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=WhvyRmJatRs>> (Acesso em 30 de Outubro de 2016).

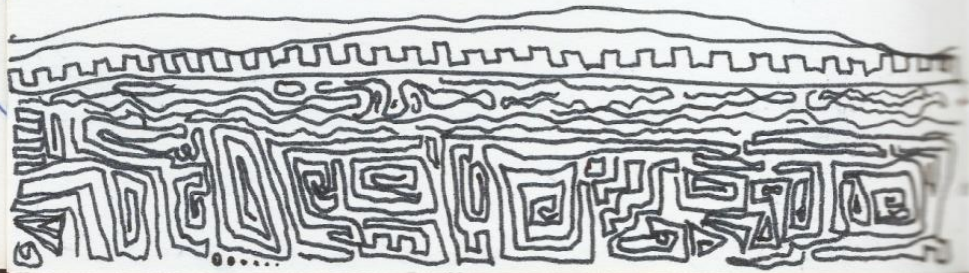
• Planejamento escolar → PPP.

• Planejamento curricular → PCN/OC

• Planejamento didático (ensino) → Plano de Aula



• Planejamento de unidade → módulos, ciclos relativos a um conteúdo.



Qualquer material pode ser exemplo e objeto para destacar os elementos que compõem aquele meu momento educativo. Um exemplo que trago aqui é o de uma análise superficial que faço de uma história em quadrinhos estadunidense chamada *Fábulas (Fables)*<sup>60</sup>. A princípio relativamente ingênua, ela conta as desventuras de um grupo de personagens de contos de fadas que, fugindo de um inimigo em comum, veio exilar-se no “*mundo mundano*” (como é chamado o nosso “*mundo real*” dentro da história). Em determinado momento desta história, porém, um personagem, conhecido no Brasil como o Joãozinho do Pé de Feijão (**Jack, em inglês**), foge do quadrinho principal, inaugurando um *spin-off*<sup>61</sup> próprio (lançado com o nome de **Jack of Fables nos EUA**). Suas aventuras divergem do ramo principal, até que, motivado por um grande problema, pede para seus conhecidos, personagens ainda participantes das histórias da revista *Fables*, ajudarem a resolver o caso.

E, nisto, surge mais um tipo de personagens que talvez sejam mais apropriadamente chamados de **metapersonagens** (além das *fábulas* e dos *mundanos*): os *literais*<sup>62</sup>, que são personificações de conceitos relativos à narração de histórias, ou seja, o autor, a revisão, as páginas, o *Deus Ex Machina*, os gêneros literários, entre outros. Este momento abre, então, espaço para a elaboração de discussão sobre literatura dentro da HQ. Uma metalinguagem que beira o absurdo inicia o assim chamado “*Grande Crossover de Fábulas*”<sup>63</sup>, arco que foi lançado originalmente de Junho a Agosto de 2009, envolvendo os números 83, 84 e 85 da série *Fables*, 33, 34 e 35 da série *Jack of Fables*, e 01, 02 e 03 da série *The Literals*.

---

<sup>60</sup> Série publicada de 2002 a 2015 nos EUA pelo selo Vertigo da editora DC Comics, e no Brasil é traduzido e lançado pela editora Panini.

<sup>61</sup> *Spin-off* é o termo utilizado (em mídias como o cinema, os *videogames*, histórias em quadrinhos, literatura, séries de TV, etc.) a história secundária originada de uma história principal.

<sup>62</sup> Não tenho conhecimento deste arco de histórias já ter uma tradução oficial para o Português do Brasil. Na época em que li, fui o tradutor para blogs de divulgação de HQ's, então as traduções que houver durante o texto serão todas minhas.

<sup>63</sup> *The Great Crossover of Fables*, no original em inglês.



Este arco de histórias é o objeto aqui analisado justamente por trabalhar mestiçagens (compreendidas como fronteiras e espaços de sobrevivência<sup>64</sup>) entre a literatura e a visualidade, além de levantar questões metafísicas sobre *ente* e *essência*, sobre a *criação* e a *ordenação*, quando os personagens confrontam seu criador e assumem a responsabilidade de seu ambiente, dentro do contexto da história, na qual os diferentes tipos de personagens têm que conviver em um mundo em comum. Nesta história em quadrinhos, muitos elementos trabalhados como personagens (personificações de ideias) são referentes ao conceito de **paratextos editoriais**<sup>65</sup>, em que as escolhas de apresentação alteram o conteúdo (ou sua percepção) apresentado no seu interior. Inclusive, vejo isto como recurso para que o leitor comece a ter o hábito de ver com mais atenção os quadrinhos (**uma forma de evidenciar possíveis gatilhos ou dispositivos de atenção**). Minha leitura de quadrinhos (**e de muitas pessoas com quem já conversei**) revela que raramente observam-se os detalhes. Desde que comecei a produzir quadrinhos de forma amadora, um dos meus maiores prazeres era inserir pequenos detalhes divertidos para que a pessoa que o lesse pudesse brincar de encontrar as pistas lançadas (**em inglês, usa-se a expressão “easter eggs”, isto é, “ovos de páscoa” para esses detalhes escondidos que podem revelar partes ocultas ou futuras de uma história, um filme, um jogo de videogame, uma história em quadrinhos, ou podem ser elementos que tratem de um personagem, ou até mesmo piadas escondidas**<sup>66</sup>).

Na HQ apresentada aqui, identifico detalhes e referências variadas às culturas *pop* e canônica. É um recurso dos próprios autores dos quadrinhos, que acaba promovendo uma **educação da sensibilidade** de seu público<sup>67</sup>.

---

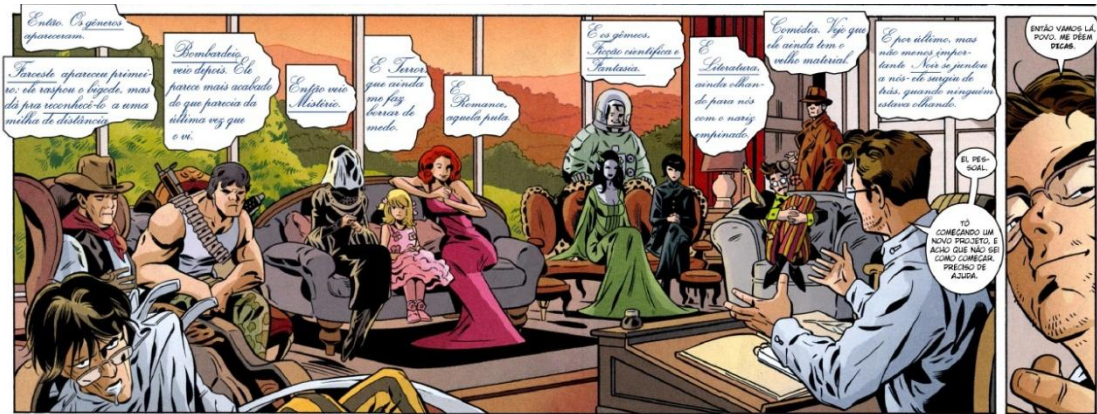
<sup>64</sup> IRWIN, R. *A/r/tografia: uma mestiçagem metonímica*. In: DIAS, B.; IRWIN, R. (orgs.). *Pesquisa Educacional Baseada em Arte: A/R/Tografia*. Santa Maria: Editora UFSM, 2013.

<sup>65</sup> CADÔR, Amir. “Os Limites do Livro”. In: *Anais do XXX Colóquio do CBHA*, 2010, p. 659-669

<sup>66</sup> Mais exemplos em: <[http://www.cracked.com/article\\_21169\\_5-mind-blowing-easter-eggs-hidden-in-famous-publications.html](http://www.cracked.com/article_21169_5-mind-blowing-easter-eggs-hidden-in-famous-publications.html)> (Acesso em 12 de Novembro de 2016).

<sup>67</sup> LUKÁCS, Györg. “Introdução aos escritos estéticos de Marx e Engels”. In: MARX, K.; ENGELS, F. *Cultura, Arte e Literatura: Textos Escolhidos*. São Paulo: Expressão Popular, 2010.





Destaco aqui o trabalho feito nas capas dos quadrinhos, em que artistas buscam sintetizar a narrativa da história em uma única imagem, em geral trabalhada com uma técnica diferente (e bastante rebuscada, para elevá-la a um status de “grande arte”), geralmente combinando pintura e arte digital, o que analiso como uma forma de dar **conceito artístico** (aqui percebo formas de endossar preconceitos sobre *Arte*. Há linguagens aceitas como *artísticas* – pintura, escultura – e que, se usadas em contexto *não-museal*, como no caso das capas de *Fables*, servem para buscar “elevar” os quadrinhos ao status de “artístico”, de “erudito”) às imagens a partir de um **preciosismo técnico**, partindo de um repertório ligado à tradição das Belas Artes. A capa que trago como exemplo é a do número 84 de *Fables*, que apresenta *Jack (o mesmo de João e o Pé de Feijão)*, após ter serrado um buraco em um piso feito de quadrinhos e estar em ato de fuga. Ela resume muitos desses elementos já apontados aqui de uma **metatextualidade**, figurada nele como personagem híbrido de *fábula* com *literal* (ele é filho bastardo do Príncipe Encantado com a Senhorita Página), além de demonstrar traços de personalidade expostos ao decorrer das histórias, como sua avareza e sua mania de tentar fugir de problemas sérios jogando-os aos outros. O ar de comicidade é evidenciado pela referência aos desenhos animados, de onde se tirou a ideia da visualidade da cena, do ato de serrar o chão ou o teto e de fugir por ele. A imagem, portanto, evidencia a intenção de querer fugir das amarras das leis que as *fábulas* se autoimpuseram para viver no mundo *mundano*, isto é, de esconderem sua natureza mágica para não interferirem com o mundo não mágico, além de não quererem interferência da curiosidade dos *mundanos* sobre si mesmas (sendo elas criaturas mágicas e virtualmente imortais). A motivação de Jack é bem clara, e tal superficialidade o deixa chapado como personagem raso: ele é um *trickster*, um trapaceiro, um homem que quer ganhar muito dinheiro e não gastar nada, quer ser famoso, poderoso e ter tudo, abandonando os problemas aos outros. Conhecendo, sua dupla natureza dentro do contexto da história (natureza mágica de ser meio *fábula*, e natureza metatextual de ser meio *literal*), a capa apresenta sua personalidade: já que não está preso a ser um mero personagem, mas também ser **metatextual**, ele “rasga o véu”, quebra a “quarta parede”, ato indicado pelo seu olhar para o leitor.

The Great **FABLES** Crossover  
part 4 of 9



Willingham · Buckingham · Gross · Pepoy

**VERTIGO**

**F A B L E S**

#84

## **Caderno: objeto e prática educanímica/educatípica<sup>68</sup>**

Um suporte de registro que é bastante presente no cotidiano escolar, ainda que não se restrinja a este ambiente, é o caderno. Mesmo com o advento de modernas tecnologias e sua subsequente adequação ao âmbito escolar, ainda é possível encontrar o uso do caderno nas mais variadas atividades educacionais. Desta maneira, este objeto vira sinônimo de ambiente de aprendizagem. Ao mesmo tempo objeto íntimo e exposto, os usos do caderno variam de diário pessoal, meio de comunicação entre estudantes, objeto de registro das atividades e matérias ensinadas na escola e até como foco de momentos de distração ou atividades lúdicas dos alunos. É inegável, portanto, a presença e a importância que tal material tem para o desenvolvimento mental, motor, educacional e social em relação aos estudantes<sup>69</sup>.

Não se mantendo apenas nos ambientes de aprendizagem, o uso de um caderno e objetos semelhantes – tais como agendas, computadores, celulares, blocos de notas, etc. – para registros rápidos também é algo rotineiro. De tal forma, como o caderno é, ainda, suporte primário de atividades de registro e experimentações, ele não pode deixar, portanto, de ser usado e aproveitado pelo educador em Artes. E seus usos podem ser os mais variados: registro e experimentação de técnicas e materiais expressivos, anotação de recursos mnemônicos visuais, tentativas e elucubrações – quando se tratar dos conceitos e outros esforços cognitivos na compreensão dos temas de arte – assim como portfólio, diário de artes.

---

<sup>68</sup> Estas discussões e pesquisas iniciaram-se em 2011, culminando no meu Trabalho de Conclusão de Curso.

<sup>69</sup> MONTEIRO, T. Palácio da Mente: O Caderno como Pesquisa Artístico-Educativa Baseada na Prática. 2014. 39 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Artes Plásticas) – Instituto de Artes, Universidade de Brasília. Brasília, 2014.



Ilustração 'Alia' (filme 'Amor') (prazo B106/13)



→ velho preocupado ~~de~~ em baixo.

Cena: pensando na cama.  
↳ pensamento <sup>acima</sup> ~~sobre~~ a cabeça dele.



“Nem sempre o resultado plástico reflete o percurso criativo e as investigações que se deram no momento da realização do trabalho, bem como as incursões do autor por camadas mais profundas do seu eu e do seu estar no mundo. A criação artística é fruto de pesquisas pessoais que vão originando um **repertório poético** à luz do conteúdo em questão, **respaldado por uma vivência anterior**”. (LELIS, 2006, p. 14. Grifo meu)<sup>70</sup>.

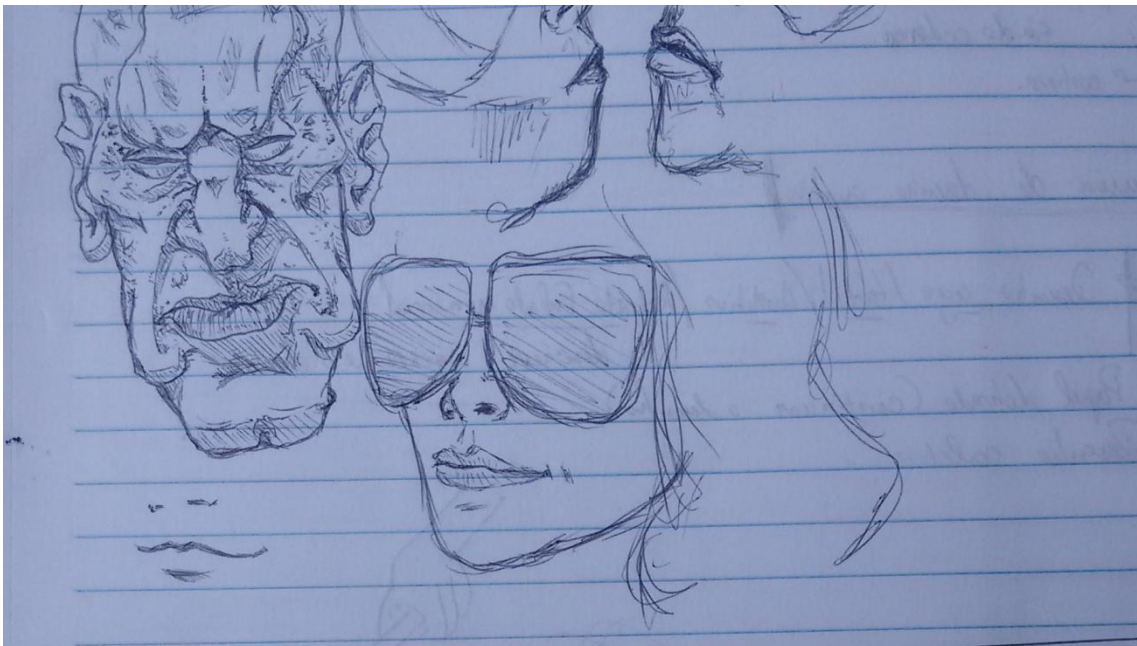
Conforme a citação acima, de Soraia Lelis, o percurso criativo provém de *processos íntimos*. Sendo o caderno objeto íntimo de registro, ele se demonstra um ambiente íntimo para a expressão dos pensamentos de seu usuário. Desta maneira, os processos mentais, de maneira geral, são registrados, ainda que possivelmente de maneira incompreensível até mesmo para seu próprio gerador. Cabe ao educador, na postura de avaliador, encontrar os sinais que podem levá-lo a compreender a linha – ou seria melhor dizer “*as teias*” – de raciocínio do estudante, de modo que o levem a conhecer as relações que este produz e encontra. Em minha prática educacional, como professor, não considero tais elementos como objeto de uma avaliação com objetivo de quantificar e qualificar meus alunos perante o sistema de notas e aprovação seriada. Antes, procuro, a partir das relações que faço, usar os cadernos produzidos por eles para as aulas como dados para conhecer mais sobre seus interesses, gostos, afetos, a partir de suas produções de conhecimento, de forma a melhorar nossas relações pessoais, sociais e educativas a partir dos dados que consigo obter.

A avaliação dos registros, sob este viés, será uma avaliação do processo de gênese das atividades, processo este que está relacionado a todas as condições em que o estudante se insere. “Sob essa perspectiva, a obra não é, mas *vai se tornando*, ao longo de um processo que envolve uma rede complexa de acontecimentos” (SALLES, 2008, p. 25)<sup>71</sup>. Assim sendo, a avaliação, por parte do educador, deve acompanhar o pensamento do estudante. “Ao mergulhar no processo criador, as camadas superpostas de uma mente em criação vão sendo lentamente reveladas e surpreendentemente compreendidas” (SALLES, 2008, p. 26).

---

<sup>70</sup> LELIS, Soraia C. C. Ensino de Artes Visuais: a avaliação que se acredita e que se busca no espaço escolar. In: *Olhares e Trilhas*. Uberlândia, ano VII n. 7, p. 11-23, 2006.

<sup>71</sup> SALLES, Cecilia. *Crítica Genética: Fundamentos dos estudos genéticos sobre o processo da criação artística*. 3 ed. São Paulo: Educ. 2008. (Grifos da autora).



→ O que é / Pra que serve → caderno do Artista.  
 exemplos de uso → história → Da Vinci, Rodin, Picasso. (pesquisa)  
 Grant Morrison, Renato Alencar, Ziraldo, Rembrandt.  
 \* Rascunho / Processo Criativo / Registro → BRAINSTORMING.

### Feedback:

C.A → Preparação de ideias (Anotações) = processo criativo  
 → Registro visual (plástico) da mente → Raio X da cultura visual do a  
 Destila os elementos anotados → busca do que serve p/suas

debate

\* Pode ser obra de arte?

→ Diário de bordo.  
 → Mídias variadas.  
 → Registro Rápido da mente.

A avaliação, assim, precisa ser um acompanhamento do processo teórico-crítico do desenvolvimento da relação entre o estudante e a área de conhecimento estudada, que no caso deste estudo é a matéria escolar de Arte. A compreensão dos registros, como atos íntimos, rápidos, é uma forma de alcançar os processos envolvidos nos raciocínios utilizados.

Reconhecer o pensamento artístico da produção cotidiana, isto é, reconhecer os processos que levam o aluno a produzir materiais visuais, é reconhecer o potencial criativo, expondo onde, como, quando e por quais motivos a criatividade se dá. O professor educador em Artes precisaria, portanto, estar atento a todos os sinais que levam o aluno a compreender e a criar.

Parafrazeando Paul Klee (1879-1940), a prática artística não consiste na imitação daquilo que é visível, mas *torna visível*<sup>72</sup>. Este “*tornar visível*” se dá dentro dos mais variados processos e expressões. E o caderno, objeto disponível no ambiente de sala de aula, é, via de regra, o suporte de tais expressões da visualidade.

Tendo isto em vista, uma forma Educánimica/Educatípica de pensamento acerca dos rastros visuais gerados pelos processos internos e as relações geradas pelo estudante pode residir em pensar variadas possibilidades para a utilização do caderno em sala, tais quais espaço de produção, prática artística, registro de pensamentos e processos mentais, todos eles envolvidos na prática criativa.

Reforça-se a ideia de que esse recurso não deve, apenas, ser considerado como um registro de uma passividade perante a matéria dada, ou seja, apenas como espaço de anotação das informações transmitidas em sala. Ele é um espaço físico da visualidade de todos os processos do aluno e, como tal, deve ser considerado e aproveitado dentro da prática pedagógica com intuito de estímulo às relações de forma criativa.

---

<sup>72</sup> KLEE, Paul. *Histoire Naturelle Infinie: Écrits Sur L'Art*. Paris: Dessain et Tolra, 1977. v. II. Citado em: DERDYK, Edith. *Formas de pensar o desenho: Desenvolvimento do grafismo infantil*. São Paulo: Scipione, 1989.





Como se lê em Lelis:

“Neste sentido, advém a necessidade da avaliação em arte pautada em conteúdos, objetivos e orientação didático-pedagógica para a concretização do projeto educativo, de forma contínua e sistemática, ponderando-se os percursos iniciais, o seu desenvolvimento/evolução e não apenas a forma como culmina, sob uma óptica míope e fragmentada, ao não abrigar os registros e as observações ilustrativas do desenvolvimento e de todo o processo pessoal”. (LELIS, 2006, p. 15)<sup>73</sup>.

Assim, o caderno e seus similares (“**cadernos**” **tecnológicos**) podem ser tratados como recursos de prática pedagógica, e até mesmo como objetos pedagógicos de aprendizagem. Fernández, acerca dos *Objetos de Aprendizagem*, define:

“Os Objetos de Aprendizagem, ou OAs, são objetos especialmente desenhados e produzidos para contextos de aprendizagem. Esta é a diferença com os recursos de aprendizagem, que são objetos desenhados com outros objetivos que não são educacionais, mas que podem ser usados com este fim. O que caracteriza um OA é que constitui um objeto, geralmente pequeno para exercício ou aprendizagem autônoma que pode ser reutilizado, que estabelece interações ou relações no processo de aprendizagem e que constitui ele mesmo uma forma de avaliação”<sup>74</sup> (FERNÁNDEZ, s.d., s.l.).

Considerando a definição acima, e considerando a versatilidade e amplitude de alcance de usos do caderno, podemos notá-lo como um recurso de aprendizagem de grande valor para a prática educacional em artes, principalmente por esta mesma ampla gama de possibilidades de uso, além da compreensão íntima do registro que ele tem.

### **Visualidades Corriqueiras: meu cotidiano cultural.**

Como no Capítulo 2 narrei partes de minha visão de alguns fatos da vida que me marcaram de certa maneira a ponto de me demonstrarem por quais processos passei para me dar conta de que sou um ser Educador (aceitando esta característica, móvel e cujo significado se altera o tempo todo, cuja essência aqui chamo de *Educanímica*), e também me dando conta de que, profissionalmente, queria buscar compreender e trabalhar essa faceta que me compõe (cujas práticas evidenciam características aqui chamadas *Educatípicas*).

---

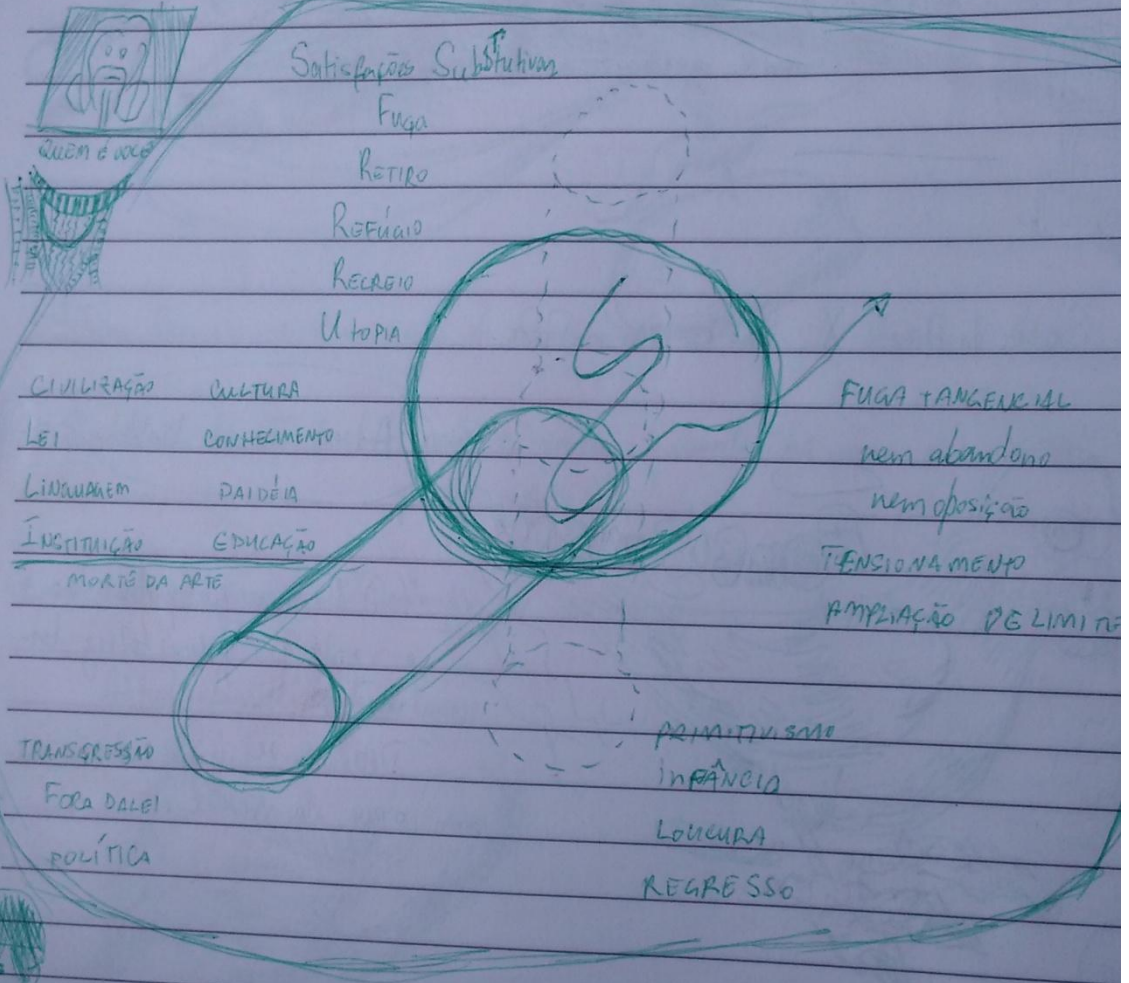
<sup>73</sup> Idem de 70.

<sup>74</sup> Disponível em: <[http://www.estagiodeartista.pro.br/artedu/OAP\\_oficina/1/1\\_oaps.htm](http://www.estagiodeartista.pro.br/artedu/OAP_oficina/1/1_oaps.htm)> Acessado em: 01 de Dezembro de 2013.

Seminário: Lucas.

O que pode a educação aprender das artes sobre a prática da educação? (Elliot Eisner)

↳ O retorno da criatividade: antes e depois do capitalismo cultural



Satisfações Substitutivas

- Fuga
- Retiro
- Refúgio
- Recreio
- Utopia

CIVILIZAÇÃO	CULTURA
LEI	CONHECIMENTO
LINGUAGEM	PAIDEIA
INSTITUIÇÃO	EDUCAÇÃO

MORTE DA ARTE

FUGA TANGENCIAL  
nem abandono  
nem oposição  
TENSIONAMENTO  
AMPLIAÇÃO DE LIMITES

TRANSgressão  
Fora da Lei  
POLÍTICA

PRIMITIVISMO  
INFÂNCIA  
LOUCURA  
REGRESSO

é o Elliot Eisner parente do Will Eisner?

↳ A capacidade de compreender relações qualitativas

Outras facetas também participam da formação do que sou e penso, de como me relaciono com o mundo, de como me construo e me destruo. São inúmeras facetas e não me cabe listá-las todas aqui, muito menos detalhá-las e desenvolvê-las. Apenas aceito que sou um ser complexo, composto e componente de complexas redes (*teias*) de relações múltiplas.

Mas, como esta dissertação trata de Cultura Visual (**cultura, de forma geral**), pretendo analisar algumas dessas facetas que me compõem, partindo do meu gosto pessoal e minhas escolhas das produções artísticas, musicais, cinematográficas e literárias para apreciação e reflexão. Já trouxe exemplos de alguns desses gostos, inclusive nas minhas escolhas de referenciais teóricos/culturais (**como citar o nome de Neil Gaiman, mostrar sites da internet que gosto de frequentar, histórias em quadrinhos que gosto de ler**).

Eu tenho bastante resistência, normalmente, para acatar a fruição de gostos efusivamente manifestados na internet. Ao ver muita gente falando bem de algo, eu crio uma certa “*ojeriza*” a tal coisa, principalmente quando se trata de música, filme, jogo de *videogame* ou seriado de TV. Justamente por isso, demorei para ter contato com a série estadunidense *Breaking Bad*, da rede de televisão AMC<sup>75</sup>. O lado bom dessa demora foi poder assistir a série inteira em “*maratonas*”, pois imagino que me cansaria muito de ansiedade esperando ano após ano o lançamento de cada temporada. Foi uma das surpresas mais gratificantes que tive, pois a série serviu como uma verdadeira aula de cinema, para mim.

Paralelamente ao ato de assistir a série, conversava bastante com amigos que também a assistiam. Muitos destacavam elementos narrativos, como reviravoltas, revelações, escolhas de diálogos e temas, enquanto outros destacavam sequências, edições, fotografia – elementos mais visuais e cinematográficos, relativos à montagem da série. Todos esses elementos me chamavam a atenção (**como estudioso amador de Cinema e pretendo escritor**). Mas um dos pontos que mais me chamou a atenção foi o trabalho visual-narrativo das cores escolhidas. Não é incomum que os cineastas utilizem-se de recursos visuais como forma de suporte (**ou paratexto**) narrativo.

---

<sup>75</sup> <<http://www.amc.com/shows/breaking-bad>> (Acesso em 27 de Novembro de 2016).



Afinal, sendo uma linguagem que utiliza imagens, movimento, sequências, sons, todas as escolhas podem servir para atuar diretamente sobre a compreensão ou o foco de *atenção* do público diante da obra, sendo elementos composicionais.

Sobre o trabalho com as cores, em *Breaking Bad*, elas servem como indicativos (novamente, *paratextos*) de emoções, reações, posturas, interesses, e até mesmo do que pode vir a acontecer no futuro. Os nomes de muitos personagens são derivados de cores, como o protagonista, Walter White (“*branco*”, em inglês), sua esposa, Skyler (apelidada de *Sky*, que remete ao azul do céu), seu ex-aluno Jesse Pinkman (referência ao *rosa*), e segue a lista. Também as cores nos ambientes, nas roupas e nos objetos têm significados próprios, conforme os estudos de várias teorias geradas em fóruns de discussão e, posteriormente, confirmadas pelo criador da série, Vince Gilligan<sup>76</sup>.

Na série *Breaking Bad*, sendo uma obra audiovisual, além da narrativa, do trabalho dos atores e diretores ao construir os personagens, o uso dos elementos visuais busca expor e participar de forma ativa de toda a composição, valendo-se de *Dispositivos de Atenção* que colaboram com a narrativa **(desde que o espectador tenha o conhecimento suficiente para lhe gerar essas relações. A falta de percepção desses dispositivos não impede a compreensão da obra)**.

Eu poderia seguir elencando exemplos com os quais tenho alguma afeição **(gosto)**, tais quais os já apresentados, demonstrando as ideias de *visualidade* e suas relações com os *Dispositivos de Atenção*<sup>77</sup>.

---

<sup>76</sup> Conforme disponível em: <<http://www.ibtimes.com/breaking-bad-color-theory-subtle-symbolism-meanings-behind-colors-amcs-hit-series-1411632>> (Acesso em 26 de Novembro de 2016); e também em: <<http://www.gq-magazine.co.uk/article/vince-gilligan-breaking-bad-final-season-interview>> (Acesso em 26 de Novembro de 2016).

<sup>77</sup> Aqui, quero deixar mais um pequeno exemplo, encontrado na internet, de um estudo das paletas de cores de cenas de filmes. <<http://moviesincolor.com/>> (Acesso em 27 de Janeiro de 2017).



A demonstração, aqui, serve principalmente para localizar como esta investigação estuda e compreende, a partir de elementos não *formalmente* educacionais (**pertencentes ao sistema educacional, ou classificadas como participantes de uma estrutura relacionada à Educação**), mas sim (talvez até principalmente) como *entretenimento* (processos de essência educanímica e evidenciando características educatípicas que não sofrem algumas barreiras psicológicas do seu público *receptor/consumidor* que, às vezes, percebo quando tratam-se de materiais didáticos, formalmente educacionais).







## Lista de Imagens

- 1 – página 09: Reprodução de página de caderno com anotações pessoais. Arquivo pessoal, 2016;
- 2 – página 10: Tira. Laerte Coutinho.  
<<https://www.facebook.com/MariaNanquim/photos/a.378924082134573.113035.378896718803976/1292416454118660/?type=3>> (Acesso em 18 de fevereiro de 2016);
- 3 – página 11: Novas Pontuações. Reprodução de imagem encontrada na internet.  
<<http://9gag.com/gag/6665273>> (Acesso em 28 fevereiro 2016);
- 4 – página 12: Novas Pontuações. Reprodução de imagem encontrada na internet.  
<<http://9gag.com/gag/6665273>> (Acesso em 28 fevereiro 2016);
- 5 – página 13: “*Light Painting I*”. Fotografia por Thaís Campos, 2012. Arquivo pessoal;
- 6 – página 15: “*Pilha de Livros*”. Fotografia por Tiago M., 2016. Arquivo pessoal;
- 7 – página 17: “*Aula*”. Fotografia por Tiago M., 2016. Arquivo pessoal;
- 8 – página 19: Série “*Pele Íntima*”. Fotografia por Tiago M., 2013. Arquivo pessoal;
- 9 – página 21: Reprodução de página de caderno com anotações pessoais. Arquivo pessoal, 2016;
- 10 – página 23: Reprodução de página de caderno com anotações pessoais. Arquivo pessoal, 2016;
- 11 – página 25: Série “*Micropaisagem*”. Fotografia por Tiago M., 2013. Arquivo pessoal;
- 12 – página 27: Reprodução de página de caderno com anotações pessoais. Arquivo pessoal, 2014;
- 13 – página 29: Reprodução de página de caderno com anotações pessoais. Arquivo pessoal, 2014;
- 14 – página 31: Série “*Pele Íntima*”. Fotografia por Tiago M., 2013. Arquivo pessoal;
- 15 – página 33: “*Bonfá*”. Acrílica sobre cartão. Tiago M., 2011;
- 16 – página 35: Série “*Micropaisagem*”. Fotografia por Tiago M., 2013. Arquivo pessoal;
- 17 – página 37: Série “*Paisagem*”. Fotografia por Thaís Campos, 2012. Arquivo pessoal;
- 18 – página 44: Reprodução dos manuscritos da poesia fruto de experiência poética, página 1. Posteriormente publicado como: MINARI, L. das delicadezas de um momento que não volta. In: *METAgraphias*. V. 1, n. 4. Brasília, 2016;
- 19 – página 45: Idem de 18, página 2;
- 20 – página 46: Idem de 18, página 3;
- 21 – página 47: Idem de 18, página 4;
- 22 – página 48: Idem de 18, página 5;
- 23 – página 49: Série “*Paisagem*”. Fotografia por Thaís Campos, 2012. Arquivo pessoal;

- 24** – página 50: "*Caras e Bocas*". Acrílica sobre tela. Tiago M., 2011;
- 25** – página 51: "*Light Painting II*". Fotografia por Thaís Campos, 2012. Arquivo pessoal;
- 26** – página 53: Série "*Pensamentos Expostos*". Captura de tela – postagem pessoal no *Facebook*. Arquivo pessoal, 2016.  
<<https://www.facebook.com/tiagohamont/posts/262357727149922>> (Acessado em 18 de Novembro de 2016);
- 27** – página 55: Série "*Pensamentos Expostos*" – *Meme I*. Captura de imagem exposta na internet, 2016.  
<<https://www.facebook.com/Deboismo/photos/a.774698972628906.1073741827.774696909295779/1067859729979494/?type=3&theater>> (Acessado em 18 de Novembro de 2016);
- 28** – página 57: Série "*Pensamentos Expostos*" – *Tirinha I*. Tira da série "*Cyanide and Happiness*".  
<<https://www.facebook.com/robdenbleyker/photos/a.376139849997.159257.51191684997/10154384523944998/?type=3&theater>> (Acessado em 17 de Novembro de 2016);
- 29** – página 59: Série "*Pensamentos Expostos*" – *Meme II*. Captura de imagem exposta na internet, 2016.  
<<https://www.facebook.com/50nerdsofgrey/photos/a.891593817587603.1073741827.891586910921627/1177186565694992/?type=3&theater>> (Acessado em 20 de Novembro de 2016);
- 30** – página 61: Série "*Pensamentos Expostos*" – *Tirinha II*. Tira da série *SBMC*.  
<<http://www.smbc-comics.com/comic/2014-09-06>> (Acessado em 18 de Novembro de 2016);
- 31** – página 63: "*Nomenclaturas*". Reprodução de página de caderno com anotações pessoais Arquivo pessoal, 2014;
- 32** – página 65: Série "*Pensamentos Expostos*" – *Meme III*. Captura de imagem exposta na internet, 2016.  
<<https://www.facebook.com/lovechaosmagick/photos/a.1419740578311937.1073741828.1419728618313133/1800713326881325/?type=3&theater>> (Acessado em 15 de Novembro de 2016);
- 33** – página 67: Série "*Pensamentos Expostos*" – *Tirinha III*. Tira de Samuel De Gois.  
<<https://www.facebook.com/samueldegois/photos/a.334122676602561.100604.334108736603955/1410220568992761/?type=3&theater>> (Acessado em 12 de Novembro de 2016);
- 34** – página 69: Série "*Pensamentos Expostos*" – *Meme IV*. Captura de imagem exposta na internet, 2016.  
<<https://www.facebook.com/NEEMEMES/photos/a.1503012076578588.1073741827.1503011289912000/1799633956916397/?type=3&theater>> (Acessado em 8 de Novembro de 2016);
- 35** – página 71: Série "*Pensamentos Expostos*" – *Meme V*. Captura de imagem exposta na internet, 2016;
- 36** – página 73: Série "*Pensamentos Expostos*". Captura de tela - Site *Cracked.com*. Arquivo pessoal, 2016.  
<<http://www.cracked.com/blog/the-5-stupidest-habits-you-develop-growing-up-poor/>> (Acessado em 10 de Novembro de 2016);
- 37** – página 75: Série "*Pensamentos Expostos*" – *Meme VI*. Captura de imagem exposta na internet, 2016.  
<<https://www.facebook.com/obrasilquedeucerto/photos/a.341899696009066.1073741829.334068633458839/519483378250696/?type=3&theater>> (Acessado em 21 de Julho de 2016);
- 38** – página 77: Série "*Pensamentos Expostos*" – *Meme VII*. Captura de imagem exposta na internet, 2016.

<<https://www.facebook.com/WarOnWomenExists/photos/a.263272553797860.1073741828.263257327132716/635749423216836/?type=3&theater>> (Acessado em 20 de Novembro de 2016);

**39** – página 79: Série "*Pensamentos Expostos*" – *Meme VIII*. Captura de imagem exposta na internet, 2016.

<<https://i.redd.it/zjb2elf88hvx.png>> (Acessado em 04 de Novembro de 2016);

**40** – página 81: Série "*Pensamentos Expostos*". Captura de tela - Site *viagem.uol.com.br*. Arquivo pessoal, 2016.

<<http://viagem.uol.com.br/noticias/2015/11/09/museu-holandes-pede-para-visitante-largar-a-camera-e-desenhar-quadros.htm>> (Acessado em 09 de Novembro de 2015);

**41** – página 83: Série "*Pensamentos Expostos*" – *Tirinha IV*. Tira de Rodrigo Chaves.

<<https://www.facebook.com/Literatortura/photos/a.237524006313271.56468.233585756707096/406571866075150/?type=3&theater>> (Acessado em 19 de Novembro de 2012);

**42** – página 85: "*Proibido*". Arquivo pessoal, 2009;

**43** – página 87: "*Skull Violin*". Jeff Stratton, s.d.

<[http://www.strattonviolin.com/#/gallery?\\_k=sanvd4](http://www.strattonviolin.com/#/gallery?_k=sanvd4)> (Acessado em 22 de Novembro de 2016);

**44** – página 89: Série "*Micropaisagem*". Fotografia por Tiago M., 2013. Arquivo pessoal;

**45** – página 91: Série "*Pensamentos Expostos*" – *Tirinha V*. Tira de Sephko.

<<https://www.facebook.com/SephkoComics/photos/a.274699835877774.83926.274647319216359/952292631451821/?type=3&theater>> (Acesso em 28 de outubro de 2014);

**46** – página 92: "*Light Painting III*". Fotografia por Thaís Campos, 2012. Arquivo pessoal;

**47** – página 94: "*Verbete: Professor*". Captura de imagem com scanner, 2016. Arquivo pessoal;

**48** – página 96: Série "*Pensamentos Expostos*". Captura de tela – postagem pessoal no *Facebook*. Arquivo pessoal, 2016.

<<https://www.facebook.com/tiagohamont/posts/827215340664155>> (Acessado em 15 de Novembro de 2016);

**49** – página 98: Reprodução de página de caderno com anotações pessoais. Arquivo pessoal, 2016;

**50** – página 100: Série "*Pensamentos Expostos*". Captura de tela – postagem pessoal no *Facebook*. Arquivo pessoal, 2016.

<<https://www.facebook.com/tiagohamont/posts/784745714911118>> (Acessado em 22 de Agosto de 2016);

**51** – página 102: Reprodução de página de caderno com anotações pessoais. Arquivo pessoal, 2016;

**52** – página 104: Reprodução de página de caderno com anotações pessoais. Arquivo pessoal, 2016;

**53** – página 106: "*Nuestro Padre*". Grafite sobre papel. Tiago M., 2000;

**54** – página 108: Série "*Pensamentos Expostos*" – *Meme IX*. Captura de imagem exposta na internet, 2017.

<<https://www.facebook.com/aScienceEnthusiast/photos/a.475346705827113.120684.475335342494916/1510451028983337/?type=3&theater>> (Acesso em 18 de fevereiro 2017);

**55** – página 110: Série "*Pensamentos Expostos*". Captura de tela – postagem pessoal no *Facebook*. Arquivo pessoal, 2016.

<<https://www.facebook.com/tiagohamont/posts/260587537326941>> (Acessado em 15 de Novembro de 2016);

**56** – página 112: Reprodução de página de caderno com anotações pessoais. Arquivo pessoal, 2016;

**57** – página 114: Série "*Pensamentos Expostos*". Captura de tela – postagem pessoal no *Facebook*. Arquivo pessoal, 2016.

<<https://www.facebook.com/tiagohamont/posts/473574686028224>> (Acessado em 21 de Novembro de 2016);

**58** – página 116: Reprodução de página de caderno com anotações pessoais. Arquivo pessoal, 2016;

**59** – página 118: Série "*Pensamentos Expostos*". Captura de tela – postagem pessoal no *Facebook*. Arquivo pessoal, 2016.

<<https://www.facebook.com/tiagohamont/posts/1150746484977704>> (Acessado em 20 de Novembro de 2016);

**60** – página 120: Série "*Pensamentos Expostos*". Captura de tela – postagem pessoal no *Facebook*. Arquivo pessoal, 2016.

<<https://www.facebook.com/tiagohamont/posts/636981429687548?pnref=story>> (Acessado em 06 de Novembro de 2016);

**61** – página 122: Série "*Pensamentos Expostos*" – *Meme X*. Captura de imagem exposta na internet, 2016.

<<https://www.facebook.com/AFilosofiaModerna/photos/a.450812711647674.107132.450811481647797/1198163913579213/?type=3&theater>> (Acessado em 21 de Setembro de 2016);

**62** – página 124: Série "*Pensamentos Expostos*". Captura de tela – postagem pessoal no *Facebook*. Arquivo pessoal, 2016.

<<https://www.facebook.com/tiagohamont/posts/1245822892136729?pnref=story>> (Acessada em 7 de Novembro de 2016);

**63** – página 126: Série "*Pensamentos Expostos*". Captura de tela – Site *Youtube.com*. Arquivo pessoal, 2016.

<<https://www.youtube.com/watch?v=WhvyRmJatRs>> (Acesso em 30 de Outubro de 2016);

**64** – página 128: "*Protesto à derrubada do totem de Sobradinho*". Foto por João Paulo Cabral, 2012. Arquivo pessoal;

**65** – página 130: Série "*Micropaisagem*". Fotografia por Tiago M., 2013. Arquivo pessoal;

**66** – página 132: Série "*Paisagem*". Fotografia por Thaís Campos, 2012. Arquivo pessoal;

**67** – página 134: "*O Barroco Oprime I*" – Série "*Paisagem*". Fotografia por Thaís Campos, 2012. Arquivo pessoal;

**68** – página 136: "*O Barroco Oprime II*" – Série "*Paisagem*". Fotografia por Thaís Campos, 2012. Arquivo pessoal;

**69** – página 138: Série "*Pensamentos Expostos*". Captura de tela – postagem pessoal no *Facebook*. Arquivo pessoal, 2017.

<<https://www.facebook.com/tiagohamont/posts/518450684873957>> (Acesso em 24 fevereiro 2017);

**70** – página 140: Série "*Pensamentos Expostos*" – *Meme XI*. Captura de imagem exposta na internet, 2017.

<<https://www.facebook.com/AccionPoeticaColombiaOfi/photos/a.273304053002940.1073741828.273302443003101/425161787817165/?type=3>> (Acesso em 7 de fevereiro 2017);

- 71** – página 141: "*Light Painting IV*". Fotografia por Thaís Campos, 2012. Arquivo pessoal;
- 72** – página 143: "*Red Mississippi*". Acrílica sobre tela. Tiago M., 2011;
- 73** – página 145: Reprodução de página de caderno com anotações pessoais. Arquivo pessoal, 2016;
- 74** – página 147: Série "*Pensamentos Expostos*" – *Meme XII*. Captura de imagem exposta na internet, 2016;
- 75** – página 149: Reprodução de página de caderno com anotações pessoais. Arquivo pessoal, 2016;
- 76** – página 151: "*Fim*" (Fragmento). Tirinha por Tiago M. e Mina, 2013;
- 77** – página 153: *The Literals #01*, Junho de 2009, DC Comics (Fragmento). Bill Willingham & Mark Buckingham. Captura de imagem feita por Scanner;
- 78** – página 155: *A capa de Fables #84*. João Ruas, 2009;
- 79** – página 157: Reprodução de página de caderno com anotações pessoais. Arquivo pessoal, 2016;
- 80** – página 159: Reprodução de página de caderno com anotações pessoais. Arquivo pessoal, 2016;
- 81** – página 161: Reprodução de página de caderno com anotações pessoais. Arquivo pessoal, 2016;
- 82** – página 163: Reprodução de página de caderno com anotações pessoais. Arquivo pessoal, 2016;
- 83** – página 165: Capturas de tela do primeiro *frame* do primeiro episódio e último *frame* do último episódio da Série *Breaking Bad*. AMC, 2008 – 2013;
- 84** – página 167: Série "*Micropaisagem*". Fotografia por Tiago M., 2013. Arquivo pessoal;
- 85** – página 169: Série "*Paisagem*". Fotografia por Thaís Campos, 2012. Arquivo pessoal;
- 86** – página 170: "*Reverso*". Arquivo pessoal, 2008.

## Referências Bibliográficas

- AZEVEDO, Mario. "Os *carnets* de Torres-Garcia". In: CATTANI; I. (org). *Mestiçagens na Arte Contemporânea*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2007;
- BARBOSA, A. M. Arte-Educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras. In: *Estudos Avançados*. São Paulo, vol.3, no.7, p. 170-182. Sept./Dec. 1989;
- BARROS, Lilian R. M. *A Cor no Processo Criativo: um estudo sobre a Bauhaus e a teoria de Goethe*. Editora Senac. São Paulo, 2011. 4ª Ed;
- BASCHET, J. A expansão ocidental das imagens – Um mundo de imagens novas. In: \_\_\_\_\_. *A civilização feudal*. Do ano mil à colonização da América. São Paulo, Globo, 2006, p. 481-523;
- BELTING, Hans. *O Fim da História da Arte*. São Paulo, Cosac Naify, 2012;
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: Arte – Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília: MEC-SEF, 1998;
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais*. <<http://portal.mec.gov.br/par/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12598-publicacoes-sp-265002211>> Acesso em 17 de Fevereiro de 2017.
- CADÔR, Amir Brito. Os limites do livro. In: *Anais do XXX Colóquio CBHA*, 2010.
- DERDYK, Edith. *Formas de pensar o desenho: Desenvolvimento do grafismo infantil*. São Paulo: Scipione, 1989;
- DIAS, B.; IRWIN, R. (orgs.). *Pesquisa Educacional Baseada em Arte: A/R/Tografia*. Santa Maria: Editora UFSM, 2013;
- DOSTOIÉVSKI, Fiódor. *Os Irmãos Karamázov*. 3ª Edição. Editora 34. São Paulo, 2013;
- ECO, Umberto. *O Nome da Rosa*. Rio de Janeiro: Ed. Nova Fronteira, 1986;
- ECO, Umberto. *História da Feiúra*. Rio de Janeiro: Ed. Record, 2007;
- FERNÁNDEZ, Tatiana. *O que são objetos de aprendizagem poéticos?* (online) Disponível em: <[http://www.estagiodeartista.pro.br/artedu/OAP\\_oficina/1/1\\_oaps.htm](http://www.estagiodeartista.pro.br/artedu/OAP_oficina/1/1_oaps.htm)> Acesso em: 01/12/2013;
- FERREIRA, Aurélio B. H. *Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*. Editora Nova Fronteira: Rio de Janeiro, RJ. 1ª Edição, 1975;
- FERVENZA, Hélio. Formas da Apresentação: documentação, práticas e processos artísticos. In: *Anais do 17º Encontro Nacional da ANPAP*, 2008;
- FREIRE, Paulo. *Educação e Mudança*. 12ª Ed. Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1979;
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 13ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983;



- GATTI, Thérèse. CASTRO, Rosana. OLIVEIRA, Daniela. *Materiais: Manual para manufatura e prática em Artes*. Brasília: Secretaria de Estado e Cultura do DF: Fundo da Arte e da Cultura – FAC, 2007;
- GÜNTHER, Luisa. *Experiências (des)Compartilhadas: arte contemporânea e seus registros*. 2013. 402 f. Tese (Doutorado em Sociologia). Departamento de Sociologia, Universidade de Brasília, Brasília. 2013;
- HERNÁNDEZ, Fernando. *Cultura Visual: mudança educativa e projeto de trabalho*. Porto Alegre, RS: Artmed, 2000;
- LELIS, Soraia C. C. Ensino de Artes Visuais: a avaliação que se acredita e que se busca no espaço escolar. In: *Olhares e Trilhas*. Uberlândia, ano VII n. 7, p. 11-23, 2006;
- LUKÁCS, György. Introdução aos escritos estéticos de Marx e Engels. In: ENGELS, Friedrich; MARX, Karl. *Cultura, Arte e Literatura: Textos Escolhidos*. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010. Pp. 11 a 38;
- MARTINS, R.; TOURINHO, I (orgs.). *Cultura Visual e Infância: quando as imagens invadem a escola*. Santa Maria, RS: Editora UFSM, 2010;
- MARTINS, R.; TOURINHO, I. (orgs.). *Educação da Cultura Visual: conceitos e contextos*. Santa Maria, RS: Editora UFSM, 2011;
- MAUREN, L. *Condutor de Atenção: Vias Liminares do Processo Criativo no Teatro*. 2016. 145 f. Dissertação (Mestrado em Arte) – Instituto de Artes, Universidade de Brasília. Brasília, 2016;
- MILWARD, J. *Notas sobre notas: contém 260 notas, 125 imagens e um mapa bibliográfico*. 2014. 396 f., il. Dissertação (Mestrado em Artes)—Universidade de Brasília, Brasília, 2014;
- MONTEIRO, T. *Palácio da Mente: O Caderno como Pesquisa Artístico-Educativa Baseada na Prática*. 2014. 39 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Artes Plásticas) – Instituto de Artes, Universidade de Brasília. Brasília, 2014;
- MONTEIRO, T. notas sobre tudo aquilo que não está entre aspas. In: *METAgraphias: letra C de Composições Urbanas e outras paisagens (vulgo C.U.)*, v. 1, n. 4. Brasília, 2016. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/metagraphias/article/view/23417/17214>> (Acessado em 02 de Fevereiro de 2017);
- OSINSKI, Dulce. *Arte, história e ensino: uma trajetória*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002;
- OSTROWER, Fayga. *Criatividade e Processos de Criação*. 25ª Ed. Petrópolis, Vozes, 2010;
- PIAGET, Jean. *O juízo moral na criança*. São Paulo: Summus, 1994;
- PIRES, S. *Protagonismo infantil e promoção da cultura de paz: um estudo sociocultural construtivista*. 2007. 260 f. Tese (Doutorado em Psicologia). Universidade de Brasília, Brasília, 2007;
- RAPPAPORT, C.R. O modelo piagetiano. In: RAPPAPORT, C. R; FIORI, W.R; DAVIS, C. *Teorias do desenvolvimento: conceitos fundamentais*. São Paulo: EPU, 1981, p. 51-75;

- REINHARDT, Ad. *Arte-como-Arte*. In: FERREIRA, G; COTRIM, C. (orgs.). *Escritos de Artistas Anos 60/70*. Rio de Janeiro: Zahar, 2006;
- RICHTER, Jean Paul. *The notebooks of Leonardo da Vinci*: compiled and edited from the original manuscripts. New York, Dover Publications Inc., 1970. Vol. I;
- RODRIGUES, Gabriela. *Educação Anarquista em Cultura Visual*. Brasília: Editora UnB, 2014;
- SALLES, Cecília. *Crítica Genética: Fundamentos dos estudos genéticos sobre o processo da criação artística*. 3 ed. São Paulo: Educ. 2008;
- SILVEIRA, Paulo Antônio. Identidades e poderes do catálogo de exposição. In: *Anais do XXIV Colóquio do CBHA*, 2004;
- TASSINARI, Alberto. *O espaço moderno*. São Paulo: Cosac & Naify Edições, 2001;
- THORNTON, Sarah. “O Leilão” & “A Feira”. In: *Sete Dias no Mundo da Arte*. RJ: Agir, 2008;
- VALÉRY, Paul. *A Serpente e o Pensar*. São Paulo, Brasiliense, 1984;
- WILLIAMS, Raymond. Culture is ordinary. [1958] In: \_\_\_\_\_. *Resources of hope: culture, democracy, socialism*. London: Verso, 1989. Pp. 03-14.