



## ONDE TEM ARTE: MAPEANDO TERRITÓRIOS AFETIVOS NA EJA

### WHERE THERE IS ART: MAPPING AFFECTIVE TERRITORIES AT EJA

Talia Prates da Luz<sup>i</sup>  
(UFRGS)  
Andrea Hofstaetter<sup>ii</sup>  
(UFRGS)

#### RESUMO

Esta pesquisa teve como centralidade a reflexão crítica e poética sobre um projeto de Ensino de Artes Visuais, desenvolvido no contexto da Educação de Jovens e Adultos em uma escola pública federal de Porto Alegre - RS. Buscou a elaboração de práticas pedagógicas adequadas e eficientes para alunos adultos em fase de alfabetização, explorando a presença do afeto em sala de aula como potencial construtivo na formação discente e docente. A metodologia de pesquisa foi qualitativa, caracterizada pela Investigação Narrativa e foi pautada pela observação participante e por anotações em diário de campo. O projeto de ensino envolveu mapeamentos, contexto territorial, ocupação de espaços físicos e pertencimento ao ambiente escolar, tendo bell hooks e Daiane M. Bocasanta como referências principais, sob a ótica do Ensino de Artes Visuais.

#### PALAVRAS-CHAVE

Educação de Jovens e Adultos (EJA). Artes Visuais. Afeto. Práticas pedagógicas. Mapeamentos.

#### ABSTRACT

*This research focused on critical and poetic reflection on a Visual Arts Teaching project, developed in the context of Youth and Adult Education in a federal public school in Porto Alegre - RS. It sought to develop appropriate and efficient pedagogical practices for adult students in the literacy phase, exploring the presence of affection in the classroom as a constructive potential in student and teacher training. The research methodology was qualitative, characterized by Narrative Investigation and was guided by participant observation and notes in a field diary. The teaching project involved mapping, territorial context, occupation of physical spaces and belonging to the school environment, with bell hooks and Daiane M. Bocasanta as main references, from the perspective of Visual Arts Teaching.*

#### KEYWORDS

*Youth and Adult Education (EJA). Visual arts. Affection. Pedagogical practices. Mappings.*



## Introdução

Esta pesquisa foi desenvolvida a partir de um percurso de atuação no âmbito da Educação de Jovens e Adultos (EJA), através de bolsa de fomento à pesquisa, em uma turma única de alunos adultos em fase de alfabetização. A escolha do tema de pesquisa foi fortemente marcada pelo afeto e por vínculos pessoais criados durante o processo. Foi recorrente o debate sobre a significação das atividades para alunos adultos e sobre a importância do “fazer sentido” na realidade pessoal dos estudantes através dos projetos de ensino desenvolvidos.

Uma das justificativas para esta pesquisa é o potencial do Ensino de Artes Visuais para a mudança de olhar em relação ao cotidiano, à sociedade e a si próprio, acreditando na capacidade que existe na arte e na educação de questionar o mundo e pôr em perspectiva tudo aquilo que é comum, que é ordinário e familiar, no sentido de já conhecido e não destacado em sua singularidade. Também consideramos a importância que esta pesquisa poderá ter para o campo do Ensino de Artes Visuais, no sentido de contribuir com os estudos em relação à presença das artes na EJA.

O caminho de pesquisa não foi linear e estável, tampouco o planejamento das situações de aprendizagem de um projeto de ensino em Artes Visuais foi pensado para ser seguido regradamente. Conforme Tourinho (2012, p.233), “é a experiência, a escrita, a reflexão e a imaginação que delineiam futuros direcionamentos”. Acompanhando Vicci, compreendemos a pesquisa qualitativa como método transversal,

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

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



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

Na escrita narrativa desta investigação são elencados pontos importantes da construção de uma formação de professora e exposta uma reflexão criada a partir de diálogos com autores que marcaram esta trajetória no decorrer dos anos de duração do curso. É apresentado o repositório virtual Almeja, uma síntese do projeto de ensino que embasou esta escrita, e o Objeto Propositor Poético “Onde: Mapeando Territórios”, utilizado nas práticas de aula. Também são tecidas algumas reflexões sobre a importância do afeto nos processos de aprendizagem, especialmente pensando no contexto de trabalho na EJA.

### **Identidade docente em mapa**

O caminho de construção de identidades docentes é um processo contínuo, que está permanentemente se abrindo a novas descobertas. As várias experiências oferecidas no contexto da formação superior possibilitam escolhas pessoais e encontros impensados diante de novas realidades que trazem desafios e exigem reformulações constantes no arcabouço de conhecimentos e verdades já estabelecidas – é um caminho cheio de fissuras por onde brotam novas perspectivas.

Neste percurso foi constante a prática de escrever narrativas a partir de experiências e expectativas pessoais, relacionadas a vivências anteriores e à participação em atividades diversas, como a Iniciação Científica, os Estágios Supervisionados Obrigatórios, a criação e visita de exposições de trabalhos artísticos e científicos e outros tantos eventos e encontros.



O modo narrativo de escrita que ganhou corpo e forma nesta investigação foi inspirado pelos autores encontrados nessa trajetória - como bell hooks, Jorge Larrosa e Tomaz Tadeu da Silva. Também foi referência o trabalho Memória e Narrativas em Artes Visuais organizado por Maria Betânia e Silva (2022), em que são compartilhadas narrativas de experiência docente que abordam questões de memória e autoconhecimento enquanto professor/a, afirmando a importância do registro da criação de prática docente e do cotidiano escolar.

A autora afirma que essas práticas são capazes de promover novas formas de “percepção, entendimento e dilatação da compreensão sobre o percurso da construção do conhecimento”, necessitando estabelecer sentidos e significados capazes de modificar o ser e o estar no mundo. A partir do atravessamento de diversas experiências, pode-se entender que o docente é composto por diversos saberes, que surgem de fontes diferentes, inclusive saberes cotidianos. Segundo Silva:

O exercício da docência é sempre um território fértil para (re)aprendizagens, (re)descobertas, experiências, (re)invenções. Pensar-se e repensar-se continuamente na atuação profissional requer o viajar de si para si, não numa perspectiva narcisista, mas no movimento expandido que considera o processo humanizador. (Silva, 2022, p. 27)

Um mapeamento da experiência de formação inicial fez, assim, parte desta pesquisa, na perspectiva de olhar cuidadosamente para o percurso trilhado, para aquilo que ainda não tinha sido visto claramente, e também de projetar futuros atravessamentos.

## **Arte, afeto e alfabetização na EJA**



As motivações dos alunos adultos para voltarem à escola após anos de afastamento são diversas. Muitos desejam aprender a ler e escrever para terem, talvez, um emprego melhor ou para terem mais autonomia em atividades cotidianas, como ler o letreiro do ônibus, ler uma receita, ler a Bíblia. Mas percebe-se que outras atividades e interações são igualmente importantes, como pertencer a um grupo, conversar com os colegas e professora, fazer algumas coisas diferentes do usual. As aulas de artes podem proporcionar muitos momentos prazerosos e de aprendizagens diversas, ligadas a questões da vida, do cotidiano, dos espaços frequentados, dos desejos.

O processo de aprendizagem envolve questões que ultrapassam a exclusividade da ação mecânica de ler e escrever palavras. É necessário criar relações afetivas, levando em consideração que o processo de aprender a ler pode ser duro, difícil e frustrante. Meira e Pilloto (2010, pág. 14) apontam que “no ambiente escolar são construídas relações de alegria e tristeza, competição, frustração, entre tantos outros sentimentos, que formam as redes de emoção”. O processo educativo na EJA não é diferente das outras etapas escolares, mesmo que haja alguma resistência dos alunos em se enxergarem, de fato, como alunos. A maior parte dos participantes da turma tinha mais de 50 anos, e a primeira resistência para entrar em sala de aula era justamente ocupar um lugar “destinado para a gurizada”, como diziam. Para Nilson,

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



No Trabalho de Conclusão de Curso “Volto quando a brincadeira terminar”: o estranhamento do lúdico na EJA (Evangelista, 2013) e no texto Metodologia Interdisciplinar: o que os alunos da EJA pensam sobre isso (Martinez, 2014), são apresentados alunos da EJA que, inicialmente, oferecem resistência em participar de atividades de jogos e de artes. No texto de Kelly Martinez, a autora apresenta o que os alunos pensam sobre atividades interdisciplinares, vinculando alfabetização e artes visuais. A autora exemplifica algumas falas, como: “isso não é aula!” e “professora, com todo o respeito, eu vou ser sincera com a senhora, eu venho pra aula pra aprender a escrever e fazer continha”.

Segundo Martinez, estas falas são reflexo do desconhecimento, por parte dos alunos, da importância de estudar outras áreas do conhecimento, enquanto suas motivações para voltarem à sala de aula estão vinculadas à urgência e à necessidade da leitura e de conhecimentos matemáticos para uso cotidiano, como pegar ônibus ou pagar contas. Na prática desenvolvida pela autora em uma turma da EJA, a inserção das artes visuais foi abordada de “modo a aguçar a pesquisa, a dúvida a desestabilização de ideias e pensamentos” (Martinez, 2014, p. 21).

No artigo Arte na Alfabetização de Jovens e Adultos (Fuchs e Fracasso, 2023) as autoras investigam o que falam os documentos oficiais sobre o Ensino de Artes para a EJA, levando em consideração que alunos adultos já possuem contato com a estética e com manifestações artísticas, defendendo um currículo que “dê conta da amplitude das nossas relações com o mundo e que ofereça aos estudantes da EJA espaços para surgir, para se encontrar, para construir pontes entre suas vidas fora e dentro da escola” (Fuchs e Fracasso, 2023, p. 183). No texto, as autoras apontam que a constituição do sujeito é composta por diversas partes, entre experiências e memórias, em que o olhar é educado para a percepção.



Vivemos e interagimos no mundo a partir dessas experiências, e na forma como nosso olhar é educado para perceber a nós, aos outros e às coisas ao nosso redor. Desse olhar e desse viver vamos construindo e aprendendo códigos, formas de comunicação, formas de expressão que se dão de diferentes modos. Não somos apenas razão. Não nos comunicamos e interagimos apenas por meio de uma linguagem racional. Somos sentimento. Somos emoção. Nos comunicamos com olhares, com gestos, com afetos. Somos sensíveis ao que nos rodeia. Temos muitas dimensões. (Fuchs e Fracasso, 2023, p. 181)

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

### **Uma proposta de ensino com artes visuais para a EJA**

A atuação na EJA, com vínculo através de bolsa de Iniciação Científica, iniciou em 2020, justamente o ano em que se iniciou a pandemia do Coronavírus, atravessando a vida de todos nós e causando desvios significativos de rota nas atividades educativas, em geral. Uma das estratégias utilizadas para este período foi a criação do site Almeja.

Este site, hospedado no endereço [ufrgs.br/almeja](http://ufrgs.br/almeja), ainda pode ser acessado, e teve como finalidades principais o compartilhamento de publicações científicas, de materiais e práticas pedagógicas, bem como a inserção de histórias dos alunos, de modo que os mesmos se visualisassem como protagonistas das atividades. De acordo com Tomaz Tadeu da Silva, “[...] não há uma separação rígida entre o conhecimento tradicionalmente considerado como escolar e o conhecimento cotidiano das pessoas envolvidas no currículo.” (2021, p. 136). Dessa forma, as histórias de vida, as memórias e algumas produções feitas a partir da realidade dos alunos e por eles, são considerados materiais de aprendizagem potentes.



No livro “Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática”, bell hooks (2020) discorre sobre as possibilidades que existem no ato de inserir histórias pessoais nas atividades em sala de aula. No compartilhamento, aprendendo e conversando juntos, pode-se quebrar a ideia de que a experiência e aquisição do conhecimento é particular e individual (2020 p. 81). Isso ocorre mesmo em uma turma em que existem alunos com diferentes níveis de conhecimento, como é comum na EJA. As histórias individuais de cada aluno trazem identidade e pertencimento, estabelecendo diferenças pessoais, mas também criando laços afetivos que deixam de lado as divergências de níveis de conhecimento.

A autora também escreve que frequentemente os estudantes sentem que não têm voz e que o que dizem não vale a pena ser ouvido, mas que a conversa é uma intervenção que, além de abrir espaço para todas as vozes, também sustenta que todas elas serão ouvidas (2020, pág. 83). Observamos que na EJA é comum os alunos acharem que não podem interferir na aula, que devem apenas escutar a professora para atingir seu objetivo - que é, na maioria dos casos, aprender a ler e escrever. E muitas vezes se colocam em uma posição em que, no ambiente da sala de aula, não existe espaço para seus trajetos percorridos fora da instituição de ensino. Quando proposto que os alunos compartilhem fatos de suas experiências cotidianas, fica ainda mais abstrato, afinal, como compartilhar sobre o seu trajeto diário pode auxiliar no processo de alfabetização? E como a inserção de atividades como esta compõe um projeto de Artes Visuais? Segundo bell hooks,

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





O projeto de ensino específico a que reporta este texto foi realizado em 2022, com alunos de uma turma dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da EJA do Colégio de Aplicação da UFRGS, que corresponde ao 1º ano até o 5º ano do Ensino Fundamental. Os alunos tinham idades entre 25 e 73 anos e suas profissões eram no campo da construção civil, trabalho no campo, trabalho doméstico, diaristas, trabalhadoras na área da limpeza, babás. As aulas aconteceram no período noturno, durante onze semanas consecutivas.

Com o fator das aulas noturnas, a bagagem diária que os alunos traziam envolvia o emprego, cuidados de filhos e netos, transporte, cuidados com a casa e preocupações financeiras. Era preciso ultrapassar as barreiras do cansaço de um dia cheio para que a aprendizagem fosse possível, bem como necessário ressignificar o ambiente escolar, buscando que ele fizesse sentido para eles - nos conteúdos, discussões, propostas. Ao mesmo tempo, objetivava-se fazer com que, no ambiente escolar, a figura do estudante prevalecesse à figura do trabalhador(a)-pai/mãe-avô/avó, isto é, que o ambiente escolar proporcionasse o espaço-tempo em que as obrigações com a sociedade fossem postas em suspensão (Masschelein e Simons, 2013).

A temática central circulou entre artes visuais e deslocamentos diários, contexto territorial e ocupação de espaços físicos pelos estudantes em seu espaço escolar. Entre os referenciais artísticos que embasaram o projeto, estavam trabalhos relacionados com arte urbana, intervenção artística e obras que abordam questões de território e mapeamentos, presentes nos trabalhos de Pablito Aguiar (1988), Xadalu (1985), Yoko Ono (1933), Yayoi Kusama (1929), Francis Alÿs (1959), entre outros. Como objeto de estudo, foram abordados caminhos trilhados e contextos territoriais da vivência pessoal de cada aluno e do coletivo, visando ocupar e compreender os espaços físicos da instituição de ensino. Como material de apoio, foi usada a literatura e a poesia para abrir outros campos de exploração de caminhos.



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

Segue uma tabela contendo as atividades semanais propostas em aula, para a visualização em síntese do projeto:

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



|    |                      |                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|----|----------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|    |                      | um passaporte e carimbo final.                                                                                                                                                                                                                                                      |
| 9  | Nossos passos na EJA | Leitura e conversa a partir do poema “Na luta, eu sou meus passos”; contagem dos passos da entrada até a sala de aula em edição das pegadas dos alunos; atividade “meus passos para chegar na EJA”.<br>Conversa e registro; criação de um cartaz coletivo com o material produzido. |
| 10 | Trabalho expositivo  | Vídeo Xadalu - história do artista e arte de rua; apresentação da artista Yayoi Kusama - sala de obliteração; escrita de palavras que representam os nossos passos na EJA; confecção dos passos e Escrita das palavras; colagem e início do mural no CAP.                           |
| 11 | Trabalho expositivo  | Finalização do projeto de ensino com a apresentação de uma síntese das aulas, escrita de novas palavras para o mural; levantamento de questões dos alunos em relação ao projeto.                                                                                                    |

**Tabela 1.** Síntese do Projeto Onde tem arte. Fonte: arquivo pessoal.

O termo “território” carrega o conceito de poder, referindo-se a um lugar delimitado, mas, sobretudo, sob posse de algo ou alguém. Para o geógrafo Milton Santos, no entanto, território “[...] é o chão mais a identidade. A identidade é o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence. O território é o fundamento do trabalho, o lugar da residência, das trocas materiais e espirituais e do exercício da vida.” (Santos, 2009, p.8)

No artigo Intersetorialidade e contextos territoriais (Nilson, 2009), a autora discorre sobre o conceito a partir do pertencimento de crianças e adolescentes aos lugares que ocupam. Escreve, no capítulo, que “a aprendizagem não acontece fora dos territórios, ela acontece nos lugares em que se viveu, experimentou; nos lugares em que se vive hoje, se experimenta, atua; e, também, acontece nos lugares que se deseja criar” (Nilson, 2009, p. 23). Dessa forma, a aprendizagem não é intrínseca ao lugar em que se aprende e o território interfere de alguma forma no processo de ensino.

O projeto de ensino inicia com propostas de mapear e cartografar espaços afetivos, ligados ao território habitado. Para Nunes, (2020, p. 102), “a cartografia serve-nos para conhecer um processo, criá-lo e observá-lo com um mínimo de distanciamento para perceber certos detalhes”. Eram os detalhes que desejávamos captar:



direcionar o nosso olhar para aquilo que ainda não era percebido. Desse modo, na investigação daquilo que ainda não é visível, compreendemos, com Costa (2014, p.74) que “a cartografia dirá que as nossas questões não vêm simplesmente das nossas cabeças, mas que nós nos questionamos na medida em que estabelecemos relações com aquilo que nos faz questionar.” Para tal, o autor afirma a necessidade de fugir do óbvio, do que é comum: “O cartógrafo precisa necessariamente ter uma sensibilidade suspeita, precisa ter algo que, embora pareça muito comum, é cada vez mais raro: uma genuína curiosidade.” (Costa, 2014, p. 74).

Entre muitas referências artísticas e buscas por arte no espaço da escola, foi possível construir com os alunos um percurso afetivo e referenciado nas vivências cotidianas. Foram, também, criados alguns materiais propositivos, com a ideia de serem Objetos Propositores Poéticos (OPP), para agenciar deslocamentos e interações. Entre eles, destacamos o material Onde: Mapeando Territórios (Imagens 1 e 2). O material tem como tema principal o mapeamento de lugares comuns e os espaços cotidianos frequentados por estudantes, através da fotografia.



**Imagem 1.** Cartas do material Onde: mapeando territórios. Fonte: arquivo pessoal.



**Imagem 2.** Cartas de Qr Code do material Onde: mapeando territórios. Fonte: arquivo pessoal.

O OPP foi produzido a partir de cartas direcionadoras, em que cada uma aponta para uma direção subjetiva. O material é constituído por 36 cartas, que possuem frases ou palavras que apontam para lugares subjetivos, como, por exemplo, “lugar-abrigo”, “onde é possível respirar”, “onde tem medo”, e por cartas de Qr Code que direcionam para uma página na web correspondente à atividade e às cartas específicas do baralho.

Na prática pedagógica a partir do OPP, a proposta de letramento imagético esteve ligada ao exercício de criar relações subjetivas entre texto e imagem, utilizando aparelhos celulares para a produção das mesmas. Segundo Bocasanta et. al, (2023, p.87) “através do exercício de pensar as imagens que nos rodeiam, é possível perceber e entender de onde surgem as referências visuais que nos acompanham”. Já o conceito de letramento digital está apoiado em Ribeiro e Coscarelli (2014) que definem que “letramento digital diz respeito às práticas sociais de leitura e produção de textos em ambientes digitais, isto é, ao uso de textos em ambientes propiciados pelo computador ou por dispositivos móveis, tais como celulares e tablets, em plataformas como e-mails, redes sociais na web, entre outras”. Dessa forma, a





prática de leitura de um QR Code em uma turma da EJA possibilita que os alunos estejam atualizados às novas tecnologias cada vez mais utilizadas na sociedade.

As cartas direcionaram uma saída exploratória pelos ambientes internos e externos da escola. Os alunos foram orientados e convidados a anexar as fotografias - registradas através de aparelhos celulares - em um mural virtual colaborativo da turma (Padlet), disponível no site [ufrgs.br/almeja](http://ufrgs.br/almeja). Ao voltar para a sala de aula, as fotografias da turma foram olhadas através da projeção no quadro branco. Era perceptível que os estudantes sentiam orgulho das suas próprias produções quando colocadas uma ao lado da outra, em uma espécie de exposição. A prática de analisar e comentar sobre cada trabalho desenvolvido proporcionou o sentimento de apropriação e valorização dos trabalhos, bem como criou relações entre obra e artista, permitindo que os alunos fossem reconhecidos também por trabalhos artísticos.

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

bell hooks aponta um momento de riso ocorrido em uma das disciplinas que lecionava como um momento de iluminação de pode ocorrer na sala de aula, e que a partir desta situação, a autora percebe o quanto o humor pode servir como uma atmosfera de abertura (2020, p.120). bell hooks simplifica: [...] a risada compartilhada pode unir grupos. Isso é verdade, sobretudo, em salas de aula onde há muito que separa, onde a diversidade é a norma ou onde o assunto estudado



confronta os estudantes com fatos deprimentes (hooks, 2020, p. 120). O humor é apontado por bell hooks como “força mediadora”, uma vez que os alunos “estão aprendendo novas maneiras de pensar e saber que talvez desafiem todos os sistemas de crenças que até então tinham como importantes” (2020, p. 120). Dessa forma, possibilitar que uma sala de aula de alunos adultos seja também um espaço de diversão permite que os estudantes rompam, no ambiente escolar, a seriedade que carregam como adultos responsáveis - que apenas trabalham e cuidam de outras pessoas - tornando-se alunos brincantes.

### **Onde tem afeto: considerações finais**

Haveria muito mais a contar. Considerando, igualmente, a dificuldade em relatar experiências, de maneira geral, e especialmente experiências de aprendizagem, permeadas pelo afeto, por densas conexões entre diferentes pessoas, com diversos contextos de trabalho, de vida, de família e de tantas outras coisas, em que foi possível transformar modos de olhar – para si mesmo, para o mundo, para a escola, para a vida – o que importa é que acreditamos que algo pode transbordar desse texto, a partir da relação entre educação e arte. Pensando nas partes e no todo do projeto de ensino, enfatizamos o potencial da intervenção artística em espaços comuns como uma possibilidade de mudança de olhar em nossos trajetos e caminhos diários.

Em “Tudo sobre o amor: novas perspectivas”, bell hooks define o amor como uma combinação de cuidado, comprometimento, conhecimento, responsabilidade, respeito e confiança. (2021). Pensando amor em sala de aula, no capítulo Amar novamente, hooks destaca que “o lugar do amor na sala de aula é garantido quando há qualquer busca apaixonada por conhecimento”, afirmando que trabalhar com amor não faz os professores ficarem menos objetivos, mas que, “quando ensinamos com amor somos mais capazes de atender às questões específicas de cada indivíduo [...]” (hooks, 2021, p. 240).

Acreditamos na educação, defendendo que seja sensível, cuidadosa, afetiva e potente para mobilizar encontros: entre pessoas, conhecimentos, produções



artísticas - engajada na construção de um mundo melhor, em que todos são respeitados e que possam dar-se a conhecer sem medo da intolerância e da discriminação.

## Referências

BOCASANTA, Daiane Martins. SILVA, Mayara Costa (Org.). **Práticas pedagógicas, inclusão escolar e educação de jovens e adultos**. São Paulo: Peripécia, 2023.

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

EVANGELISTA, Ketulen Dietz. **“Volto quando a brincadeira terminar”**: o estranhamento do lúdico na EJA. Trabalho de Conclusão de Graduação, Curso de Pedagogia, UFRGS, 2013. Disponível em: “Volto quando a brincadeira terminar”: o estranhamento do lúdico na EJA (ufrgs.br). Acesso em: 25 Ago. 2023.

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

HOOKE, bell. **Ensinando pensamento crítico**: sabedor prática. São Paulo: Elefante, 2020.

HOOKE, bell. **Tudo sobre o amor**: novas perspectivas. São Paulo: Elefante, 2021.

MEIRA, Marly Ribeiro; PILLOTTO, Silvia Sell Duarte. **Arte, afeto e educação**: a sensibilidade na ação pedagógica. Porto Alegre: Mediação, 2010.

MARTINEZ, Kelly Bernardo. Metodologia interdisciplinar: o que os alunos da EJA pensam sobre isso. In: **Escritos e escritas na EJA**: produções acadêmicas do Curso de Pedagogia da UFRGS. 2014. Disponível em: Escritos e Escritas na EJA- produções acadêmicas do Curso de Pedagogia da UFRGS. Acesso em 24 Ago. 2023.

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

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

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

RIBEIRO, Ana Elisa; COSCARELLI, Carla Viana. Letramento digital. In: **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores / Isabel Cristina Alves da Silva Frade, Maria da Graça Costa Val, Maria das Graças de Castro Bregunci (orgs). Belo





Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014. Disponível em: Letramento digital | Glossário Ceale (ufmg.br). Acesso em 24 Ago. 2023.

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

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

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

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

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

---

<sup>i</sup> Licenciada em Artes Visuais pela UFRGS (2023); aluna especial do PPGEDU/ UFRGS; aluna da especialização em Educação Especial na Perspectiva Inclusiva - SENAC. Foi bolsista PIBID/CAPES (2018-2020), de Iniciação Científica BIC-UFRGS (2020), de Iniciação Científica Voluntária (2021) e BIENC (2022). E-mail: taliapratesdaluz@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2105-0010>. Lattes ID: <http://lattes.cnpq.br/6679086434757440>.

<sup>ii</sup> Doutora (2009) e Mestre (2000) em Artes Visuais, com ênfase em História, Teoria e Crítica pelo PPGAV/IA/UFRGS; Licenciada em Educação Artística: Habilitação em Artes Plásticas (1994) pela FEEVALE. Professora Associada do Departamento de Artes Visuais, IA, UFRGS. Integrante do GEARTE - FAGED/UFRGS. E-mail: andrea.hofstaetter@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6079-2551>. Lattes ID: <http://lattes.cnpq.br/1668397570218948>.