

### Por uma perspectiva transversal: conhecendo e produzindo o mundo em imagens

Marques, Davina; Marques, Ivânia; Sarraipa, Ludmila Alexandra dos Santos

Veröffentlichungsversion / Published Version

Zeitschriftenartikel / journal article

#### Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Marques, D., Marques, I., & Sarraipa, L. A. d. S. (2010). Por uma perspectiva transversal: conhecendo e produzindo o mundo em imagens. *ETD - Educação Temática Digital*, 11(2), 226-254. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-119311>

#### Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer Free Digital Peer Publishing Licence zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den DiPP-Lizenzen finden Sie hier: <http://www.dipp.nrw.de/lizenzen/dppl/service/dppl/>

#### Terms of use:

This document is made available under a Free Digital Peer Publishing Licence. For more Information see: <http://www.dipp.nrw.de/lizenzen/dppl/service/dppl/>

Por uma perspectiva transversal:  
conhecendo e produzindo  
o mundo em imagens

*Davina Marques  
Ivânia Marques  
Ludmila Alexandra dos Santos Sarraipa*

**RESUMO**

Partindo da ideia de que é possível se pensar a transversalidade em educação, em que não haja solidão nem isolamento em áreas distintas - modelo disciplinar, em que projetos façam mais do que funcionar em parcerias de professores - modelo interdisciplinar, em que o conhecimento seja mais do que um tema que atravessa as várias disciplinas separadas - modelo transversal dos PCNs, em que até a seriação possa ser questionada, apresentamos neste trabalho experiências que levaram alunos à experimentação com imagens a partir da leitura da obra *Morte e Vida Severina*, de João Cabral de Melo Neto, também feita nas aulas de Geografia do Ensino Fundamental. Mostramos trabalhos com imagens em três tempos, disciplinar, interdisciplinar e transversal, defendendo este último como aquele que possibilita o envolvimento e permite a criação em projetos educacionais, nos dias de hoje. Nesse projeto destacou-se uma ênfase na organização do conhecimento que envolve o tempo, espaço e sociedade, que se movimentam para além das definições em si. A tecnologia, como instrumento de análise, de conhecimento e de experimentação, leva a possíveis deslocamentos e a um transbordamento dos sentidos. Afinal, o que era esse sertão, a migração, o mandacaru, a caatinga? Quem foi Lampião? Propomos, de acordo com a filosofia de Gilles Deleuze e Félix Guattari, abandonar verticalismos e horizontalismos, em favor de fluxos que possam tomar qualquer direção, sem hierarquia definida de antemão, rizomáticos; em favor da pulverização, da multiplicidade, de interesses e da diferença; defendendo a imagem como possibilidade de policompreensões infinitas na educação.

**PALAVRAS-CHAVE**

Transversalidade; Imagens; Experimentação

For a transversal approach  
to education: knowing and  
producing the world in images

**ABSTRACT**

*We started from the concept that it is indeed possible to imagine education without isolation in educational fields and subjects (the disciplinary model), an education that is open to more than sporadic partnership between teachers (the interdisciplinary model); an education that could offer more than a theme worked across the curriculum in isolated disciplines (the National Parameter transversal model); an education where even the grades could be questioned. We present in this paper an experience that led students to experimentation with images after reading *Morte e Vida Severina*, by João Cabral de Melo Neto, literature worked also in geography classes. We will present our work with images in three stages, disciplinary, interdisciplinary and transversal, and we will defend the third as the one that allows more involvement and leads to the creation of educational projects, nowadays. In this project we highlight a growing emphasis on the organization of knowledge involving time, space and society, going beyond the definitions themselves. Technology, as an analytical tool, as an expression of knowledge and experimentation, leads to possible shifts and an overflow of the senses. After all, what is the sertão, migration, mandacaru, caatinga? Who was Lampião? We propose, with the philosophy of Gilles Deleuze and Félix Guattari, the rejection of vertical and horizontal lines in curriculum, in favor of fluxes that could go any direction, without previous hierarchy, rhizomatic; in favor of pulverization, of multiplicity, of interests and difference; in defense of the use of the image as a possibility of endless and multiply comprehensions in education.*

**KEYWORDS**

*Transversality; Images; Experimentation*

Muitas vezes parece difícil falar e escrever sobre educação. Parece que tudo o que ouvimos ou lemos já foi dito e escrito, e é sempre a mesma discussão sobre os mesmos velhos problemas. Discutir especificamente o ensino, então, é mais complicado ainda, pois é comum ficarmos narrando experiências que deveriam ser repetidas e se tornam modelos até que alguém novamente faça a crítica e sugira uma outra abordagem. Entretanto, a leitura de um filósofo como Gilles Deleuze, com ou sem a parceria de Félix Guattari, parece instigar um pensamento mais aberto sobre o tema educação e permite imaginar uma perspectiva de ensino que leve em consideração que “Nunca se sabe de antemão como alguém vai aprender (...) Aprender é tão somente o intermediário entre não-saber e saber, a passagem viva de um a outro” (DELEUZE, 2006, p.237).

A possibilidade de se encarar a educação como um movimento sem certezas e dinâmico, de passagens vivas entre o saber e o não-saber, subverte o conhecido par ensino-aprendizagem e permite que experimentemos novas relações entre professores e alunos.

Em sua tese de doutorado, Gláucia Figueiredo Silva (2009) desconstruiu com Deleuze alguns conceitos e palavras e exercitou a ideia de *funcionamento* em educação. A educação funciona em engrenagens e máquinas, em *ensinagens*, em *aprendizares*. Para essa autora, as *ensinagens* são provocações pedagógicas cotidianas concretizadas ao acaso, e os *aprendizares* são acontecimentos-violência singulares e genuinamente experienciadores e criativos (FIGUEIREDO SILVA, 2009, p.199). Nesse sentido, a educação passa a ser uma experiência de encontros entre essas provocações cotidianas planejadas ou casuais e momentos em que algo acontece – por isso violência – para cada uma das pessoas envolvidas. Sem a experiência do encontro a educação não acontece. Em um outro texto, a mesma autora compara a *ensinagem* a “um labirinto móvel passível de muitas combinações que potencializam o caminho ilimitadamente deslizante do *aprender*”<sup>1</sup>.

Seguindo essa perspectiva, entendemos que compor é mais interessante que propor. Entendemos que educação tem tudo a ver com criar espaços para a experimentação.

---

<sup>1</sup> FIGUEIREDO SILVA, G. M. “Experimentar uma Pedagogia menor através do filme *Vermelho como o céu*”. [mensagem pessoal] Mensagem recebida por [davinamarques@madrincasa.com](mailto:davinamarques@madrincasa.com) em 01 fev 2008.



No movimento de experimentação trazemos à tona todas as informações a que tivemos acesso. Não há fragmentação, isolamento, naquilo que aprendemos e produzimos, a menos que isso seja forçado. Assim, podemos fazer a crítica a um modelo *disciplinar* de educação, podemos entender que o modelo *interdisciplinar* seja mais vantajoso, mas podemos ainda entender o modelo *transversal* como uma possibilidade ainda mais interessante. Antes de fazer esta defesa, contudo, vamos discutir brevemente esses três modelos na educação.

### **DISCIPLINAR, INTERDISCIPLINAR, TRANSVERSAL**

Nas aproximações que faz entre a filosofia e a educação, o professor Sílvio Gallo tem nos mostrado como os escritos do filósofo francês Gilles Deleuze podem ser referenciais interessantes para uma maneira de atuar no mundo pedagógico que ultrapasse as perspectivas já conhecidas na escola. No texto “Transversalidade e educação: pensando uma educação não-disciplinar”, Gallo (1999) discute duas formas de conceber a construção do conhecimento: o modelo arbóreo e o modelo rizomático. O primeiro, cuja metáfora é obviamente a árvore, entende que o conhecimento se dá hierarquicamente, que o fluxo de informações passa necessariamente por um tronco e leva a galhos, folhas e frutos que não se conectam. Com Deleuze e Guattari (2006), Gallo apresenta o modelo rizomático, cuja metáfora é o rizoma. Este, como as raízes de um mangue, entende que o conhecimento tem pontos que podem se conectar a quaisquer outros (princípio de conexão) e que não ficam homogêneos ao serem conectados (heterogeneidade). No rizoma há linhas, anéis, abertos, que não se reduzem à unidade de sujeito ou de objeto (princípio da multiplicidade) e podem ser rompidos, quebrados, e retomados livremente em linhas, especialmente as linhas de fuga (ruptura assignificante). O rizoma é um mapa produzido, e desmontável, que permite múltiplas entradas e saídas (princípio de cartografia) e, além disso, considera interessante colocar decalques sobre os mapas e perceber bloqueios, pontos de estruturação, dualismos, o que permite o surgimento de novos territórios (decalcomania)<sup>2</sup>.

Ainda no mesmo texto, Gallo (1999) mostra as três maneiras de se pensar o currículo: o modelo disciplinar, o modelo interdisciplinar e o modelo transversal.

O modelo disciplinar, como já sabemos, é marcado pela compartimentalização dos saberes e do currículo e corresponde à especialização dos conhecimentos: português, geografia, ciências... Neste modelo, quanto maior for o acúmulo de conhecimento, maior será a especialização<sup>3</sup>. A consequência na educação é a criticada fragmentação, a criação de “gavetinhas”.

Gallo mostra que o modelo interdisciplinar é pautado por uma integração que busca axiomas ou *links* e intercâmbios com outras disciplinas, com o objetivo de estas cooperarem para enriquecimento recíproco. Neste caso, continua o autor, há percepção da necessidade de interrelacionamento entre disciplinas, existe uma tentativa de superação de processo de abstração do conhecimento e da desarticulação do saber, mas ele lembra que a afirmação da interdisciplinaridade é a afirmação, em última instância, da própria disciplinarização, já que exige as várias disciplinas.

Ao discutir o modelo transversal, Gallo lembra que neste caso há a integração de várias ciências, mas é possível pensar esse modelo de duas maneiras. Nos PCNs, do MEC, transversais são os temas que atravessam o conteúdo de todas as disciplinas e, portanto, mantém-se a estrutura disciplinar. Transversal, no modelo rizomático deleuziano, significa o abandono de verticalismos e horizontalismos da árvore em favor daqueles fluxos que podem tomar qualquer direção, sem hierarquia definida de antemão; significa a possibilidade de pulverização, a multiplicidade, as policompreensões infinitas, a diferença produzindo diferenças. É este o modelo que defendemos.

<sup>2</sup> Os princípios do rizoma (entre parênteses) estão explicados no livro *Mil Platôs, capitalismo e esquizofrenia – vol 01*, de Deleuze e Guattari. Veja também *Deleuze & a educação*, do professor Sílvio Gallo.

<sup>3</sup> Haja vista as novas fragmentações: redação, literatura e gramática como três disciplinas diferentes na escola, ou as chamadas “frentes” de matemática, ciências, etc.





## AS EXPERIMENTAÇÕES REALIZADAS

### Modelo Disciplinar

Em 2004, a Escola do Sítio<sup>4</sup>, onde essas experiências educacionais aconteceram, deu início a um projeto que duraria três anos, cujo tema maior seria o *desenvolvimento sustentável*. A sustentabilidade funcionaria como um elemento agregador, aglutinador de experiências pedagógicas na escola, em todas as turmas do Ensino Fundamental. Nesta abordagem, seria um tema transversal dentro de uma perspectiva disciplinarizada, como o que propõem os PCNs: “Cada professor, dentro da especificidade de sua área, deve adequar o tratamento dos conteúdos para contemplar o Tema Meio Ambiente, assim como os demais Temas Transversais” (BRASIL, 1998, p.193).

Naquele momento, havia novos professores no corpo docente, e a resposta da equipe se deu de maneira isolada, cada um em sua disciplina, ou cada um com seu projeto específico. *Morte e Vida Severina*, de João Cabral de Melo Neto, entrou na escola em 2005. O tema maior, sustentabilidade, se manteve, com enfoque sobre tradição e inovação, e os professores do 8º ano decidiram compor um sub-tema: *os vários brasis*. Em Geografia, a professora Ludmila estudou a geografia física do país, com ênfase em aspectos regionais e econômicos. Em Português, a professora Davina decidiu, a partir da questão *Que país é este?*, enveredar por leituras que dessem aos alunos a dimensão da riqueza e da diversidade brasileiras. Aprendeu-se sobre o nordestino retirante, suas dificuldades, suas crenças e suas esperanças, também com *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos. Observou-se o homem simples do sertão de Minas, plural e universal em suas reflexões, nas discussões de *Primeiras Estórias*, de João Guimarães Rosa. Ficamos chocados com uma seleção de pequenos e fortes textos de *100 Histórias Colhidas na Rua*, de Fernando Bonassi, cuja produção envolve o homem urbano, com criticidade, pessimismo, melancolia e até violência. Mas, acima de tudo, em um projeto de expressão oral, a dramatização de *Morte e Vida Severina* ganhou espaço em

---

<sup>4</sup> A Escola do Sítio é uma escola particular localizada em Campinas. Foi fundada em 1976 e, na época, reunia em torno de si pais e professores compromissados com uma educação libertária. Hoje, com a maturidade conquistada em mais de trinta anos de existência, é uma escola de referência que fez opção por um currículo aberto e que prioriza a participação efetiva de seus alunos e professores nas situações de aprendizagem. Visite-a:

# ETD

## 10 anos Educação Temática Digital

sala de aula, com uma filmagem que deu a todos bastante trabalho e alegria. Foi bonito ver os alunos incorporando falas, assumindo personagens. E, em um projeto disciplinar, fizemos a apresentação do filme para a nossa comunidade. As imagens a seguir são fotografias feitas a partir do filme.



<http://www.escoladositio.com.br>.



Nós entendemos que a separação das disciplinas em “saberes compartimentalizados” não impediu o conhecimento dos alunos sobre o homem brasileiro e sobre o Brasil, eles estudaram, trabalharam o material que os professores sugeriram, eles até se envolveram bastante com os projetos, mas não se houve espaço para a criação, para o trilhar de novos caminhos, para possíveis outras conexões.

### Modelo Interdisciplinar



Nós, autoras deste artigo, fomos ficando na escola e, como professoras, também aprendemos a trabalhar junto. O trabalho em equipe não é apenas do aluno, também é um exercício para os professores. Nossas cabeças estão por demais especializadas, a ponto de, às vezes, muitos colegas pensarem que se não houvesse as disciplinas não haveria construção de conhecimento. Será?

De qualquer maneira, é importante frisar que a mudança de um currículo disciplinar para um currículo que favoreça a interdisciplinaridade, por exemplo, já é um movimento de confiança entre pares. Trabalhamos melhor com pessoas em quem confiamos, e essa parceria é uma construção que se organiza lentamente. É necessário também que a instituição não impeça essas construções, lembrando que as escolas, a princípio, não se preocupam com projetos interdisciplinares.

Devagar foram surgindo, então, nossas parcerias. Um trabalho de construção de jornal a partir de um estudo do meio que envolvia estudos de Geografia e Ciências nas cavernas do PETAR; a construção de textos, em Português, a partir das temáticas desenvolvidas em Geografia... Foi nessa época que surgiu a pergunta: **e se a literatura invadissem as aulas de Geografia de vez?** Que textos funcionariam para a construção do conhecimento de outra forma, que não os referenciais já utilizados? Observe-se que o que se procurava eram *links* com outras disciplinas, intercâmbios, aquela cooperação para enriquecimento recíproco assinalada pelo professor Sílvio Gallo, em que havia ainda a tônica



da disciplina, em última instância. A primeira tentativa desta parceria acabou em um estudo no 6º ano sobre *ilhas e cartografia*, com uma leitura dramática do livro de José Saramago, *O Conto da Ilha Desconhecida* na festa do dia das mães.

Ainda no processo de interdisciplinaridade, construímos o Projeto Minuto, que, no I Colóquio "A educação pelas imagens e suas geografias", apresentamos em forma de pôster, exibindo também os filmes. Foi uma parceria entre Geografia e Português, inicialmente em uma turma de 9º ano, com o objetivo de produzir um filme de um minuto com edição e roteiro orientados pelas professoras das duas disciplinas. Queríamos que trabalhassem outras linguagens, com imagens que instigassem e trouxessem inspiração para as produções; que experimentassem mais autonomia nas análises sociais, que trouxessem à tona diferentes percepções e questionamentos; que entendessem o recurso do roteiro e da edição didaticamente, até para mostrar como é importante revisar não só os trabalhos como tudo que se faz. O desafio era entrelaçar a literatura (ou a inspiração que ela provoca), a imagem (como forma de expressão e sua desarticulada maneira de nos tocar) e o som (que permite outras projeções para o olhar). O sucesso do primeiro semestre nos levou a desenvolver o projeto em todas as turmas de 6º a 9º anos com as quais trabalhávamos.

As Ciências Humanas, as Artes, as Linguagens, as Ciências Sociais, a Geografia, portanto, permitem toda sorte de conexões e um ambiente escolar que proporcione espaço para experimentações dos alunos tem a possibilidade de levar à construção do conhecimento de forma mais dinâmica, mais plural, mais rica.

No nosso caso, temos certa resistência em apresentar conceitos apenas didaticamente. Parece sóbrio demais indicar questões que vão além do visível ou do anunciado. Especialmente no caso de Geografia, ser forçado a fazer isso é como ficar descrevendo uma paisagem. Expor para os alunos um conceito é deixá-los à mercê de um entendimento já digerido por outros. Aos alunos cabe acreditar. Em Geografia, isto é desastroso. Amortecemos os fatos, anestesiando as pessoas quanto ao seu significado. Leva-se ao conformismo e à aceitação dos acontecimentos representados nos livros didáticos. Os conceitos se mostram quase isentos de interpretações, e não instigam experimentações. A



experimentação tem a potência de desfazer mal entendidos, ou criá-los de maneira nova e envolvente, e de promover a construção dos conceitos e não somente a sua repetição. Nas aulas de Português, na experiência que já descrevemos antes, a dramatização de *Morte e Vida Severina* apenas repetiu as imagens, as cenas. Só. Acabado esse estudo, passou-se a outra obra, ainda escolhida pela professora. Por isso criticávamos o modelo disciplinar e desejávamos ir além.

A importância do ato de ler levou os docentes da Escola do Sítio ao *Projeto Leitura*, para que todas as áreas – Ciências, Geografia, Matemática, Arte, Ed. Física, Inglês – escolhessem livros de literatura, além da disciplina de Português tradicionalmente eleita para essa tarefa. A parceria de Geografia e Português nesse ínterim se fez pela intimidade da expressão escrita, vislumbrando a interpretação dos diversos assuntos e as relações que deles provêm. A área de Geografia elegeu para trabalhar com o sétimo ano a obra de João Cabral de Melo Neto *Morte e Vida Severina*. O poema foi lido pelos alunos e trabalhado nas disciplinas relacionadas, com a apreciação de um filme, e produção de textos e imagens.

Nesse projeto percebeu-se que na conceituação geográfica havia um questionamento interessante esperando uma linha de fuga para vir à tona, como diria Deleuze e Guattari. Quando se discutiu a ideia de que migração é o deslocamento de pessoas de um lugar para outro, um aluno se posicionou: “*Migração não foi o que Severino fez? Mudou-se não somente do seu lugar, mas da sua condição... Não que o incomodasse ser nordestino de pernas finas, ele tinha orgulho disso. O problema era sobreviver a essa sina, e nos contar que outros sobrevivem*”<sup>5</sup>.

Aprendemos com Gilles Deleuze e Félix Guattari (2007) sobre a potência da criação: criação de conceitos na filosofia, criação de monumentos de afectos e perceptos na arte, criação de proposições na ciência. Na educação, um bom exemplo seria a observação do aluno, acima. Com a leitura de *Morte e Vida Severina*, discutiu-se em sala o que aprenderam com Severino: o que é migração e como é o sentimento dos que se retiram. Não mencionaram a professora como explicadora do assunto e sim a personagem do livro que leram: “*Com*

<sup>5</sup> Fala de um aluno do sétimo ano, doze anos, registrada na aula.



*Severino aprendemos*”. Isso também não significa que a figura do professor seja descartável no processo de aprendizagem. A sutileza da estratégia didática e dos encaminhamentos de aula pôde propiciar esse tipo de entendimento que foi coordenado pela professora. Não seguimos nenhuma receita, ou fórmula. Havia um eixo norteador do assunto, mas o processo foi se construindo à medida que os alunos tomavam contato com a história de Severino e com os conteúdos do livro didático. Trabalhar um conceito significa estabelecer relações entre determinações antes não pensadas (DELEUZE; GUATTARI, 2007, p.59). Não basta reproduzir elementos e declamá-los com pompa. É necessário fazer um exercício de pensamento sobre as coisas, refletir, repensar, ler e reler, mas, sobretudo, criar: “Julga-se às vezes que expor um conceito resulta da réplica escolar, ao passo que consiste em consumir seu movimento por si e sobre si” (ZOURABCHVILI, 2004, p.3).

Os conteúdos que nos dispomos a estudar nas distintas áreas de conhecimento são dinâmicos e ficar apenas na conceituação didática é pobre e pouco significativo. Trazer outras artes para a sala, neste caso, a literatura, leva a possíveis novas conexões. Um livro não fica só na descrição das paisagens, das recordações, ou dos amores. Ele permite transformações naqueles que o leem e experimentam literalmente sua história. Em “A Literatura e a Vida”, Deleuze (1997) fala sobre essas potencialidades e os estados de se estar. O inacabado como processo e passagem para o vivido. Os alunos que participaram deste projeto descobriram esse vivido como parte deles. Como se fossem devir retirantes e viajantes. Muitas vezes suas histórias se misturaram e condensaram-se em pensares antes não imaginados. A provocação era feita de forma isenta, sem associações e a devolutiva era forte! Como não se admirar com tanto sentimento? Como não se emocionar com a beleza e o desespero que circunstancialmente caminhavam juntos?

Este e outros poemas de João Cabral de Melo e Neto proporcionaram um novo olhar para os assuntos migratórios em que os alunos situaram com muita propriedade os “ires e vires” de Severino em sua saga. Pontuaram algumas passagens como o irmão das almas, a mulher da janela, o cemitério, o menino nascido que tinha a história parecida com aquela do natal. Foi interessante o modo como relacionaram essas passagens com os inúmeros Severinos, Brasil afora e adentro. “Somos muitos Severinos, iguais em tudo na vida”. Houve



# ETD

10 anos Educação Temática Digital

momentos em que foram os alunos que emigraram na presença de Severino. E as áreas de Geografia e Português se uniram em produções que foram do diálogo a criações artísticas, com desenhos, como os que vemos a seguir.





Entretanto, como se pode observar pelas produções dos alunos, ainda estávamos presos a uma imagem representativa do sertão, ditada pelas leituras feitas e por um pensamento ainda literal, com pouca experimentação. Será que o modelo transversal, baseado nos ensinamentos deleuzianos, resultaria mais potente?

### Modelo Transversal



Neste bloco apresentaremos uma outra experiência na escola, a de um grupo das séries iniciais do Ensino Fundamental. Aqui, as barreiras disciplinares foram rompidas. Português, História, Geografia, Ciências e Artes se entrelaçaram a ponto de não se saber onde começava ou terminava cada área do conhecimento.

O trabalho começou com o livro de Fernando Vilela, *Lampião & Lancelote*, para os alunos do 4º ano. Foi assim que começaram a se aventurar pelo universo nordestino. De certa maneira, eles foram convidados a entrar em um mundo desconhecido, o que lhes causou estranhamento. Isto, inicialmente, porque Vilela, um gravurista, artista plástico, mergulhou na tradição das artes do cordel e da xilogravura para contar a história desses dois guerreiros. A composição anterior, que fizemos a partir das imagens do livro, nos dá um pouco da dimensão do trabalho de ilustração de Vilela: há um tom prateado, reservado para o que diz respeito ao cavaleiro medieval, e um tom de cobre dourado, reservado para o cangaceiro mais famoso do nosso sertão.

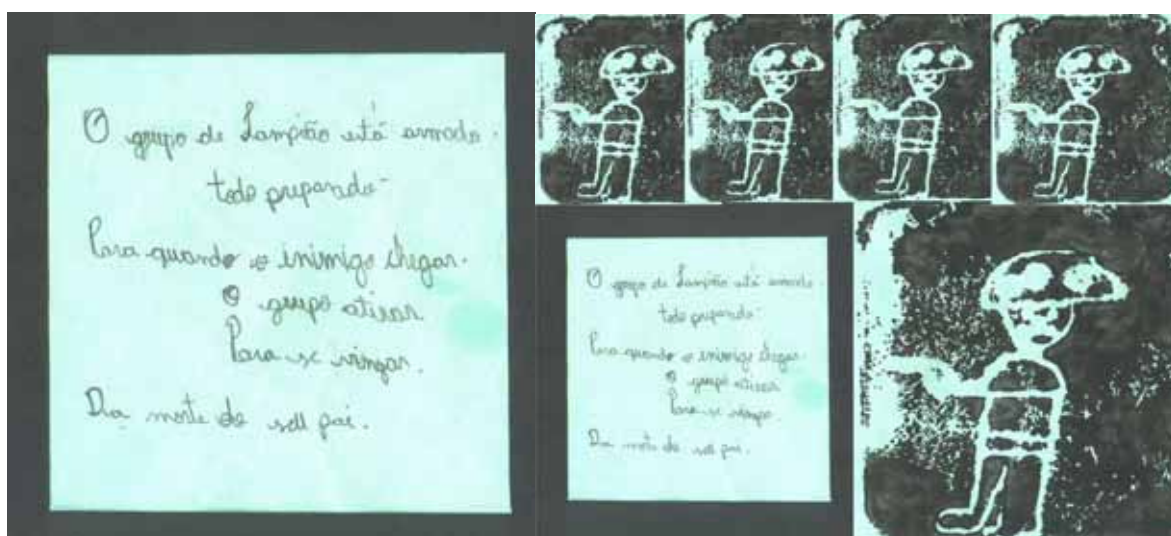
Antes de fazer a leitura do texto propriamente dito, os alunos folhearam o livro e conversaram sobre as imagens, as cores e o que iriam encontrar ali: cavaleiros, o Lampião, mistério, magia, morte, tristeza, castelo, luta, fantasia, confusão... O seu tamanho surpreendeu: “*livro grande como quadro ou cinema, de tão lindo*” disseram os alunos. Sim, o livro tem medida pouco usual (24,8 de altura x 35,5 cm de comprimento) e há páginas internas que se desdobram, duplicando seu comprimento e mostrando imagens bastante complexas. As cores se relacionavam às personagens e aos lugares onde viveram: as armas e a armadura prateadas de um além-mar europeu, o couro e a terra de ocre do outro no coração brasileiro... Mas não viveram os dois, Lancelote e Lampião, em tempos diferentes, épocas, culturas diferentes? Não eram gente diferente? Como ocorreu esse encontro?

Instigar o interesse pela leitura do livro, explorá-lo visualmente, sentir, expressar sentidos, críticas, são algumas das possibilidades de aproximação desses universos que parecem mergulhados em um outro tempo e espaço. Uma imagem é sempre um convite a um mergulho em algo novo.

Devagar discutimos os protagonistas da história. Heróis? Foram heróis marcados pela sombra da subversão: um pela infidelidade ao rei Artur e outro, por ser rei do cangaço. O livro se tornava para os alunos um objeto de cultura e convidava a adentrar o mundo das tradições medievais e das histórias nordestinas.

Foi assim que os alunos foram pesquisar as vidas de Lancelote e de Lampião. Observamos juntos quanta coisa se escreveu e produziu em torno da história do primeiro, e quão pouco sabíamos sobre a nossa própria história, atrelada ao segundo. As imagens sobre Lampião normalmente traziam a famosa foto de sua cabeça decepada, assustadora para essa faixa etária.

Outro estranhamento tinha a ver com a escrita do livro. Vilela escreve de maneira diferente daquela, em prosa, com a qual os alunos estavam acostumados, e, assim, conhecemos o mundo do cordel. A poesia que conta histórias e o tom bem-humorado da maior parte desses escritos chamaram a atenção dos alunos. Eles observaram também que o desenho do livro era parecido com aquele dos cordéis. E exercitaram construir, com isopor e palitos, os decalques da cultura nordestina e, posteriormente, do seu próprio dia a dia. Escreveu-se também, imprimindo nossas marcas sobre aquilo que nos afetava.





# ETD

10 anos Educação Temática Digital



Descobrimos também a figura de Lampião em cerâmica e logo chegamos ao mestre Vitalino. Sua capacidade criadora se desenvolveu de tal maneira que fez com que ele se tornasse o maior ceramista popular do Brasil. Suas peças mostram o povo nordestino e seu mundo rural, as suas tristezas e suas alegrias: os retirantes, as profissões, as festas de batizado, casamento, personagens importantes da cultura nordestina – o padre, Lampião e Maria Bonita...







Lampião, personagem-presença marcante no universo do folheto de cordel, foi ganhando corpo e forma nas mãos criativas dos alunos.

Em argila, os alunos criaram seus personagens, objetos de seu tempo e cada qual o seu momento.

# ETD

10 anos Educação Temática Digital





# ETD

## 10 anos Educação Temática Digital

Entre gracejos, bravura ou valentia, medo ou coragem, morte ou vida, crença e misticismo, ou ainda momentos mágicos ou religiosos, o cordel foi surgindo e se dividindo em categorias: amor, humor, sofrimentos e alegrias, mortes, lutas e reinos encantados. Caminhamos entre sensações de repulsa e atração, paralisação e envolvimento.

A arte da xilogravura surgiu naturalmente e levou-nos a organizar uma visita de estudo no laboratório de gravuras da Unicamp. Aprendemos que a xilogravura é uma arte antiga e representativa de culturas diferentes. Conhecemos sua técnica, instrumentos e materiais. Vimos muitas imagens e livros surpreendentes. A arte das mãos de um artista nos olhares de outros pequenos artistas. Fizemos nossas impressões e cada aluno levou uma gravura em tecido cru.



Estudamos também música e nos envolvemos com ritmos e letras. Conhecemos obras como “Disparada”, de Geraldo Vandré e Theo de Barros, “Lamento Sertanejo”, de Gilberto Gil e Dominginhos e “Asa Branca”, de Luis Gonzaga e Humberto Teixeira.

Foi o tema da morte, tão presente nos livros e nas pesquisas que estávamos fazendo, que nos levou a Candido Portinari e a João Cabral de Melo Neto. O mundo se mesclava e se confundia com a pintura e a poesia, as imagens nos envolviam em nossos estudos.

Portinari escancarou o caminho de morte e de vida dos nordestinos retirantes. Como compreender situações tão distantes da nossa realidade? “Retirantes” é uma obra triste, assim como “Criança Morta”, e ambas dizem respeito a condições de vida concretas do povo nordestino, de um povo que se vê forçado a abandonar o lugar onde vive em busca de uma vida melhor. Portinari pinta. E cria um monumento, no dizer deleuziano, sempre a nos tocar e nos emocionar.





Os alunos seguiam os fios, as linhas que surgiam a cada movimento de aproximação com a nossa própria cultura. Na Escola do Sítio, chamamos de objeto disparador aquilo que a professora traz no início do ano para gerar, com os alunos, questões e temas que serão aprofundados. O livro de Vilela disparou uma série de conhecimentos, mas chamou a atenção para a dor também. Dispara-a-dor, trouxe a morte para discussão. Foi assim que o poema de João Cabral de Melo Neto entrou na sala. A intenção era fazer a leitura do trecho final da obra, em que, apesar de ter encontrado tanta morte pelo caminho, Severino encontra a explosão da nova vida, com o nascimento de uma criança. “É difícil defender, só com palavras, a vida”, nos lembra o pai da criança recém-nascida, no poema.



Porém, os alunos não se contentaram com a leitura do trecho final e quiseram ler todo o poema. Aqui, a geografia e o espaço do sertão foram ganhando importância: mas, como? Não chove? Como é a vegetação desse Brasil de Severino e de Lampião? Como é a terra? E esse mandacaru que aparece no livro quem já viu? Caatinga? O que é isso?

Quem ajudou a estudar tudo isso foi a professora de Geografia, desfiando e intermediando saberes. Mais imagens foram surgindo: o mandacaru em jornais, mapas... Era importante localizar tudo isso no mundo.

Então, afinal, estávamos vivendo e experimentando a Geografia o tempo todo: nas artes da literatura, da dança, da música, da escultura, da xilogravura, da pintura, das imagens? Talvez sim, se pensarmos na estreita relação entre a Arte e o território.

Deleuze e Guattari, em discussão sobre a literatura, afirmam que grandes escritores são verdadeiros arquitetos, pois elaboram em suas obras “um material cada vez mais rico, cada vez mais consistente, com forças cada vez mais intensas” (DELEUZE; GUATTARI, 2002, p.141). Para fazê-lo, buscam a *matéria de expressão* que lhes permita dar consistência às suas obras, algo que tenha uma certa aptidão para provocar relações internas que tenham o efeito de reorganizar funções e unir forças. Isto funciona para outros artistas também. A matéria de expressão é uma espécie de assinatura, continuam os dois, que define o estilo de um artista. Pensemos nas pinturas de Portinari, nos poemas de João Cabral, nas figuras do Mestre Vitalino, no livro de Vilela. Todos criam em relação com a terra.

Ainda com Deleuze e Guattari (2007), aprendemos que há três potências do pensamento: a ciência – afirmação humana do *eu funciono*, a filosofia – afirmação do *eu penso*, e a arte – afirmação do *eu sinto*. Esta última explicita exatamente a relação do homem artista com o seu território, em um plano de composição que lida com as forças do caos, com as forças terrestres e/ou com as forças cósmicas (DELEUZE; GUATTARI, 2002, p.117)<sup>6</sup>. Assim, o artista cria, em conexão com a terra.

<sup>6</sup> As primeiras nos levam a um deslocamento e à tentativa de colocar no caos um pouco de ordem (como faz uma criança com medo e que começa a cantarolar uma canção que lhe sirva de proteção ou aconchego); as segundas

Se entendermos que o território é componente intrínseco da arte, se esta só acontece em relação com o território, em relação imanente com este, fica relativamente simples estabelecermos a força existente nessa conexão entre a Geografia e as Artes, entre a Geografia e as imagens. Fica claro também que o trabalho com as imagens pode potencializar as relações entre o *funcionar*, o *pensar* e o *sentir* das nossas salas de aula, sendo um convite a experimentações.

### **Por uma perspectiva transversal em educação**

Um educador a favor da *ensinagem* transversal compreende e vive aquilo que ensina a partir de um princípio de entradas múltiplas, rizomático. Ele sabe que não há um caminho, mas vários, de atuação. Além disso, permite, entre esses caminhos, quaisquer conexões, mesmo as que não consegue controlar. Por isso está aberto a surpresas e envolve-se em *experimentações*.

Concordamos com o filósofo francês: “Nada aprendemos com aquele que diz: faça como eu. Nossos únicos mestres são aqueles que nos dizem faça comigo e que, em vez de nos propor gestos a serem reproduzidos, sabem emitir signos a serem desenvolvidos no heterogêneo” (DELEUZE, 2006, p. 48). Este pensar tem impacto na nossa atuação docente.

Um projeto pautado pela transversalidade deleuziana se organiza em uma experiência única que não pode ser repetida<sup>7</sup>. Não é nossa intenção sugerir que esses projetos se repitam nas escolas. Trazemos essas experiências para provocar o pensamento sobre a educação e sua relação com as imagens.

Para os críticos que podem sugerir que é fácil ou apenas possível um projeto transversal acontecer nas séries iniciais, por haver um professor único, gostaríamos de

---

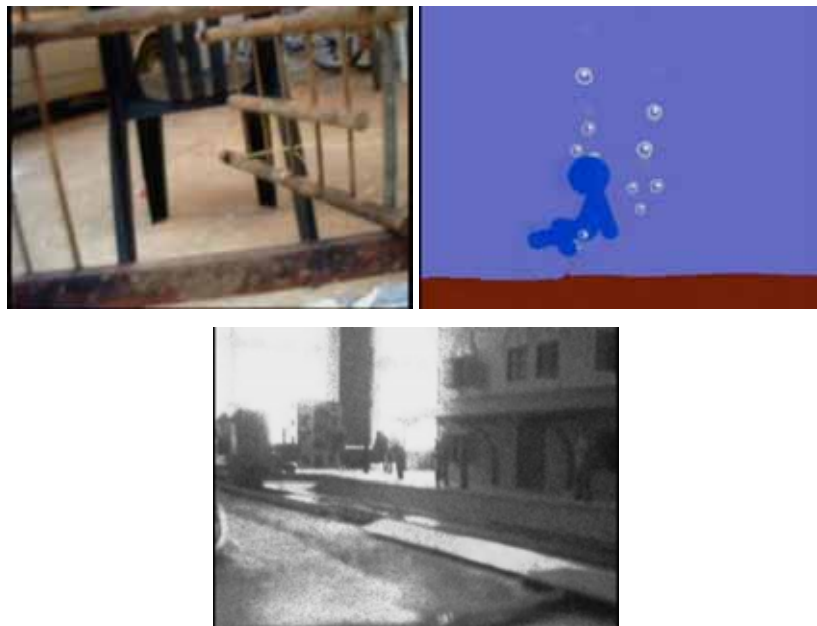
organizam um círculo em torno de um território, que permita a criação (via ordem, seleção, eliminação, extração de forças interiores); e as terceiras têm a ver com linhas de errância, que levam ao encontro do mundo ou até chegam a confundir com ele o artista (são as potências de improvisação que se ultrapassam).

<sup>7</sup> Que ninguém crie uma *pedagogia deleuziana*, a menos que ela seja uma não pedagogia, que não possa ser repetida nunca, por estar sempre em movimento, ser sempre nova. A pedagogia é marcada pelo homogêneo e Deleuze é a afirmação do heterogêneo, daquilo que escapa.

# ETD

10anos Educação Temática Digital

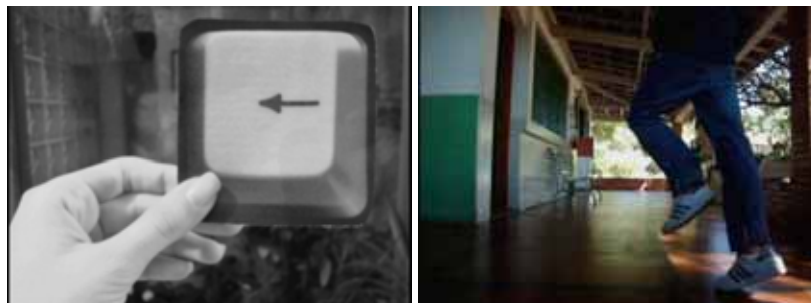
lembrar que essa crítica só faz sentido a partir de um modelo disciplinar. Havendo uma nova visão de currículo, de produção outra do conhecimento, com inspiração nos escritos deleuzianos, entende-se que é possível e interessante que espaços sejam criados para que os alunos e os professores trabalhem com os saberes de maneira mais livre e criativa. Neste sentido, o Projeto Minuto, já citado antes, revelou-se estimulante entre as séries finais do Ensino Fundamental. Em um segundo momento do projeto, quando abrimos as produções para todos os alunos de 6º a 9º anos, decidimos também que os filmes poderiam ser relacionados a outras áreas, outras disciplinas, em conexão com qualquer assunto e temática que houvesse atravessado o espaço escolar. Da brincadeira com a Física Quântica à História da Imigração, da música brasileira às relações pessoais, os adolescentes trouxeram o que mais lhes era interessante naquele momento. Estávamos experimentando um lento apagamento da figura do professor, dando mais espaço para produções dos alunos e o resultado nos trouxe olhares outros sobre o mundo.





# ETD

10anos Educação Temática Digital



Produzindo imagens em suas próprias casas, com animação, massinha, fotografando a cidade, os alunos pensaram aquilo que quiseram e um pouco do resultado pode ser traduzido nas fotos acima, feitas dos filmes que algumas das duplas de alunos produziram.

Tentamos, neste texto, mostrar as possibilidades e os limites de nossa atual produção. Em futuras experiências, o nosso desejo, aquilo que nos move no trabalho pedagógico, é o de proporcionar cada vez mais espaços experimentais com e a partir de imagens. Talvez potencializando alunos por vir, na expectativa de que possam criar ao invés de apenas reproduzir o mundo em que vivemos.

Queremos que nossas aulas sejam espaços plurais de observação e percepção do mundo e que possam permitir a elaboração de planos de composição que inspirem e levem aqueles que por eles são afetados a também compor e criar. Imagens literárias, imagens fílmicas, imagens em quadros e fotografias, imagens em universos virtuais, imagens criadas pelos próprios alunos e professores, todas elas têm o potencial de criação que permitem o abandono de verticalismos e horizontalismos, e podem gerar fluxos em qualquer direção, sem hierarquia predefinida, fluxos rizomáticos. Defendemos essa pulverização, essa multiplicidade, esse diferir, e a imagem como possibilidade de compreensões infinitas na educação.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais**. Brasília: MEC/SEF, 1998. (v.10).

BONASSI, F. **100 histórias colhidas na rua**. São Paulo: Scritta, 1996.

DELEUZE, G. **Diferença e Repetição**. 2 ed. Tradução de Luiz Orlandi e Roberto Machado. RJ: Graal, 2006.

\_\_\_\_\_. **Crítica e clínica**. Tradução de Peter Pál Pelbart. São Paulo, SP: Ed. 34, 1997.

DELEUZE, G; GUATARRI, F. **O que é a filosofia?** Trad. Bento Prado Junior e Alberto Alonso Muñoz. 3. reimpressão. Rio de Janeiro, RJ: Ed. 34, 2007.

\_\_\_\_\_.; \_\_\_\_\_. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Celia Pinto Costa. 4. reimpressão. São Paulo, SP: Ed. 34, 2006. (v.1).



\_\_\_\_\_.; \_\_\_\_\_. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia.** Trad. Aurélio Guerra Neto, Ana Lúcia de Oliveira, Lúcia Cláudia Leão e Suely Rolnik. 2. reimpressão. São Paulo, SP: Ed. 34, 2004. (v.3).

\_\_\_\_\_.; \_\_\_\_\_. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia.** Trad. Suely Rolnik. 1. reimpressão. São Paulo, SP: Ed. 34,– 2002. (v.4)

FIGUEIREDO SILVA, G. M. **Das imagens identitárias da pedagogia ao ofício de pedagogo na contemporaneidade:** traçados nômades. Campinas: [s.n.], 2009.

GALLO, S. Transversalidade e educação: pensando uma educação não-disciplinar. In: ALVES, N.; GARCIA, R. L. (Org.). **O sentido da escola.** Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

\_\_\_\_\_. **Deleuze e a educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

MELO NETO, J. C. **Morte e vida Severina e outros poemas em voz alta.** Rio de Janeiro, RJ: Jose Olympio, 1987.

PORTINARI, C. **Criança Morta.** Disponível em: <http://www.portinari.org.br> . Acesso em 19 fev. 2010.

\_\_\_\_\_. **Retirantes.** Disponível em: <http://www.portinari.org.br> . Acesso em 19 fev. 2010.

RAMOS, G. **Vidas secas.** Rio de Janeiro, RJ; São Paulo, SP: Record, 1983.

SARAMAGO, J. **O conto da ilha desconhecida.** São Paulo, SP: Companhia das Letras, 1998.

MARQUES, D.; SARRAIPA, L. A. S. Projeto minuto: o texto em outras linguagens. In: SANTOS, L.; SIMÕES, D. (Org.). **Ensino de português e novas tecnologias.** Rio de Janeiro, RJ: Dialogarts, 2009. (Coletânea de textos apresentados no I SIMELP – Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa). Disponível em: [http://www.dialogarts.uerj.br/arquivos/livro\\_simelp\\_1.pdf](http://www.dialogarts.uerj.br/arquivos/livro_simelp_1.pdf)>. Acesso em: 19 fev. 2010.

VILELA, F. **Lampião & Lancelote.** São Paulo, SP: CosacNaify, 2006.

VITALINO. **Lampião e Maria Bonita.** Disponível em: <http://www.ceramicanorio.com/artepopular>. Acesso em: 19 fev. 2010.

\_\_\_\_\_. Noivos (Casamento a cavalo). In: MACHADO, A. M. **A peleja.** Rio de Janeiro, RJ: Berlendis & Vertecchia, 1986.

\_\_\_\_\_. **Retirantes** (cerâmica). Disponível em: <http://www.ceramicanorio.com/artepopular>. Acesso em: 19 fev. 2010.

ZOURABICHVILI, F. **O vocabulário de Deleuze**. Trad. André Telles. Rio de Janeiro, RJ: Relume-Dumará, 2004.

***Davina Marques***

Mestre em História e Filosofia da Educação – Unicamp;  
Master of Arts in Curriculum and Teaching – Michigan State University/EUA;  
Doutoranda na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP, no Departamento de Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa – bolsista da CAPES;  
Graduanda na Faculdade de Educação da Unicamp, Curso de Pedagogia;  
Professora de Português e Inglês  
E-mail: [davinamarques@hotmail.com](mailto:davinamarques@hotmail.com).

***Ivânia Marques***

Escola do Sítio;  
Pedagoga;  
Especialista em Educação Especial;  
Professora do Ensino Fundamental – séries iniciais  
[ivania\\_marques@ig.com.br](mailto:ivania_marques@ig.com.br)

***Ludmila Alexandra dos Santos Sarraipa***

Escola do Sítio;  
Mestre em Gestão Agroambiental – Instituto Agronômico de Campinas;  
Professora de Geografia no Ensino Fundamental  
[ludmila.sarraipa@gmail.com](mailto:ludmila.sarraipa@gmail.com)

Recebido e revisado pelo organizador em: 11/05/10  
Publicado em: 17/06/10