

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

ISABELLA CRISTINA ALVES OLIVEIRA

**ARTE E EXPERIÊNCIA, DESLOCAMENTOS E APRENDIZAGENS:
PERSPECTIVAS E PROCESSOS AUTOFORMATIVOS**

BRASÍLIA

2018

ISABELLA CRISTINA ALVES OLIVEIRA

**ARTE E EXPERIÊNCIA, DESLOCAMENTOS E APRENDIZAGENS:
PERSPECTIVAS E PROCESSOS AUTOFORMATIVOS**

Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura
em Artes Visuais, do Departamento de Artes
Visuais do Instituto de Artes da Universidade de
Brasília.

Orientador: Prof. Dr. Luiz Carlos Pinheiro Ferreira

BRASÍLIA

2018

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

Isabella Cristina Alves Oliveira

**Arte e Experiência, Deslocamentos e Aprendizagens:
Perspectivas e processos autoformativos**

Banca examinadora:

Orientador – Professor Dr. Luiz Carlos Pinheiro Ferreira – Universidade de Brasília

Professora Dra. Ana Paula Aparecida Caixeta – Universidade de Brasília

Professora Dra. Luisa Günther – Universidade de Brasília

DEDICATORIA

Dedico à esperança de um mundo mais humano através da arte.

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador, Prof. Dr. Luiz Carlos Pinheiro Ferreira, pela atenção constante, pela paciência e dedicação.

Aos meus pais, pela presença e pelo incentivo, que tanto contribuíram para a realização desse projeto.

À oportunidade de tangenciar mundos diversos e saciar-me de inestimáveis migalhas de vida

RESUMO

Este trabalho de conclusão de curso parte de registros de memórias, em especial, os registros que foram marcados por experiências autoformativas e culturais acerca dos inúmeros deslocamentos geográficos realizados ao longo da minha trajetória de vida. Tais deslocamentos decorreram das mudanças realizadas pelo meu pai em virtude de sua atuação como oficial de chancelaria, um cargo que requer mudanças para países diferentes a cada 2 a 5 anos. Nesse sentido, considero pertinente pensar sobre determinadas experiências e o campo das artes visuais, associando aspectos da minha autoformação vivenciada em diferentes lugares, culturas e processos de escolarização, o que possibilitou uma formação abrangente e multifacetada. Como determinadas experiências foram decisivas para que hoje eu pudesse concluir o Curso de Licenciatura em Artes Visuais? Quais foram os impactos do estágio supervisionado em minha formação acadêmica e pessoal? Como determinadas experiências contribuem com a formação cultural do sujeito? Qual o impacto das imagens na formação do sujeito? Estas são algumas inquietações que tentarei responder ao longo da pesquisa, considerando a minha autoformação pessoal e subjetiva e uma experiência prática realizada com um grupo de colaboradores que participam de um curso de desenho.

Palavras chaves:

construção identitária; subjetividade; desenvolvimento cognitivo; artes visuais

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1: A estante da sala da minha casa contendo artefatos dos lugares para onde viajei. Acervo pessoal da autora.

Imagem 2: Igreja San Francisco, mostrando a arquitetura no centro da cidade de La Paz, Bolívia. Acervo pessoal da autora.

Imagem 3: Igreja San Francisco, mostrando a arquitetura no centro da cidade de La Paz, Bolívia. Acervo pessoal da autora.

Imagem 4: Eu aos 5 anos em uma rua ocupada por artesanatos na Bolívia. Acervo pessoal da autora.

Imagem 5: Imagem 2: Carnaval em La Paz, Bolívia. Acervo pessoal da autora.

Imagem 6: Christ Church, Igreja localizada no centro de Windhoek, Namíbia. Acervo pessoal da autora.

Imagem 7: Experiência com safari, Etosha National Park, Namíbia. Acervo pessoal da autora.

Imagem 8: Foto da classe na escola que frequentei em Boston. Acervo pessoal da autora.

Imagem 9: Registro da minha infância, com vestimenta artesanal típica da Bolívia e tranças. Acervo pessoal da autora.

Imagem 10: Trabalho com pastel seco elaborado na aula de Artes em Windhoek. Acervo pessoal da autora.

Imagem 11: Retrato em tinta acrílica elaborado na aula de Artes em Windhoek. Acervo pessoal da autora.

Imagem 12: Registro do uniforme utilizado no colégio em Windhoek. Acervo pessoal da autora.

Imagem 13: Sala de artes no Colégio Militar de Brasília. Acervo pessoal da autora.

Imagem 14: Oca feita pelos alunos do Colégio Militar de Brasília. Acervo pessoal da autora

Imagem 15: Alunos encenando a peça sobre o Lago Paranoá para seus pais, responsáveis e professores. Acervo pessoal da autora.

Imagem 16: Mural com máscaras africanas produzidas por alunos no CEF1. Acervo pessoal da autora.

Imagem 17 :Frida Kahlo, autorretrato com colar de espinhos e beija flor, usado na aula de autorretratos. Disponível em: < www.fridakahlo.org > Acesso em 20 de setembro de 2018.

Imagem 18: Fotografia de Frida Kahlo usada na aula de autorretratos. Disponível em: < www.fridakahlo.org > Acesso em 20 de setembro de 2018.

Imagem 19: Autorretrato de Pablo Picasso, 1907. Disponível em: < www.revistabula.com/www.theartstory.org > Acesso em 20 de setembro de 2018.

Imagem 20: Foto de Pablo Picasso. Disponível em: < [www.revistabula.com/
www.theartstory.org](http://www.revistabula.com/www.theartstory.org) > Acesso em 20 de setembro de 2018.

Imagem 21: Fragmento de texto da colaboradora Luiza. Acervo pessoal da autora.

Imagem 22: Trabalho da colaboradora Luiza. Acervo pessoal da autora.

Imagem 23: Trabalho do colaborador Tiago. Acervo pessoal da autora.

Imagem 24: trabalho da colaboradora Helena. Acervo pessoal da autora.

Imagem 25: Fragmento de texto da colaboradora Helena. Acervo pessoal da autora.

SUMÁRIO

Introdução	10
1. O Desenvolvimento Cognitivo	14
1.1. Memória, Experiência e Autoformação	16
1.2. Experiências e Vivências: o processo formativo	18
1.2.1 O Valor Educativo das Experiências	20
1.3. Experiência e Aprendizagem	25
1.3.1. Ensino Baseado em Experiências	27
2. A Construção Identitária e o Processo de Subjetividade	29
2.1. A formação da Identidade: culturas globais e processos autoformativos	32
2.1.1 Identidade e Subjetividade	35
2.2. Autoformação: saberes e experiências vivenciadas	37
3. Ensino da Arte: experiências com o estágio supervisionado	40
3.1 Particularidades do espaço escolar	40
3.2 Estágio Supervisionado 2	44
4. A Pesquisa de Campo	46
4.1 O projeto: apresentação e o primeiro momento	47
4.2 Autorretratos: segundo momento	50
4.3 Colagens e a Roda de Conversa: terceiro momento	52
4.4 Reflexões	59
Considerações Finais	61
Referências	64
Anexo A	66
Anexo B	67
Anexo C	68

INTRODUÇÃO



Imagem 1: A estante da sala da minha casa contendo artefatos dos lugares para onde viajei. Acervo pessoal da autora.

Durante o meu percurso de vida e formação, principalmente, após iniciar o Curso de Licenciatura em Artes Visuais em 2014, percebi que havia um interesse particular pelo conceito de desenvolvimento do sujeito. Entendi que tal interesse residia também numa particularidade da minha história de vida, no que se refere ao desenvolvimento baseado nas experiências pessoais.

Confesso que não sei dizer bem de que maneira fui influenciada por essas experiências e deslocamentos. Entretanto, acredito que do ponto de vista subjetivo, vivenciar outras culturas foi determinante para impregnar em mim o interesse pelo universo da arte, por uma estética que atravessou fronteiras e transitou por diferentes olhares e perspectivas. Hoje, quando olho ao meu redor, entendo porque a minha casa é repleta de esculturas de girafas e de desenhos feitos em couro de animais. Também possuo uma mesa de madeira entalhada, sem contar as diversas memórias que estão presentes em desenhos e outros artefatos que colecionei ao longo dessa jornada.

Um exemplo pontual pode ser observado a partir da minha permanência na Bolívia, onde ampliei o meu olhar para outras culturas, trazendo um interesse por certos padrões associados com os produtos e artefatos que compro. Também posso dizer que, tanto essa experiência na Bolívia como em outros países, possibilitou o encontro com um universo de imagens, inclusive, as imagens de terror. Particularmente desenvolvi esse apreço por imagens de terror, em decorrência da minha vivência com Felipa. Como meus pais passavam muito tempo fora de casa, contrataram uma *cholita*¹, a Felipa, para cuidar de mim durante o dia, por mais de 3 anos. Durante esse tempo ela adorava me contar histórias sobre suas crenças e religiões, assim como tentou (sem sucesso) me ensinar Aymara, seu dialeto. Foi pelas histórias da Felipa que aprendi a apreciar coisas que me assustavam.

Essa experiência, assim como outras que apresentarei ao longo da pesquisa, talvez, possam apontar vestígios e, quem sabe, responder algumas inquietações que vivenciei ao transitar por diferentes países, experimentando valores, pensamentos e culturas que possibilitaram um olhar ampliado acerca da minha formação e, conseqüentemente, do processo de desenvolvimento vivenciado ao longo desses anos.

Percebo agora que esse interesse se deu como um reflexo da minha própria trajetória, onde passei parte da minha vida atravessando fronteiras. Nessa perspectiva, considere pertinente pensar como determinados deslocamentos e experiências podem contribuir para o desenvolvimento e para a formação identitária do sujeito, no

¹ Cholita: Mulher indígena predominante na Bolívia. Disponível em < www.nationalgeographic.com > Acesso 15 nov. 2018.

caso específico, da minha própria formação e autoformação. Neste trabalho estabeleço relações entre as culturas nacionais e internacionais vividas por mim, bem como, reflito sobre a questão de um olhar sobre a minha formação em artes visuais, minhas experiências e vivências.

Este trabalho de conclusão de curso parte de registros de memórias, em especial, os registros que foram marcados por experiências autoformativas e culturais acerca dos inúmeros deslocamentos geográficos realizados ao longa da minha trajetória de vida. Tais deslocamentos decorreram das mudanças realizadas pelo meu pai em virtude de sua atuação como oficial de chancelaria, um cargo que requer mudanças para países diferentes a cada 2 a 5 anos.

Nesse aspecto, pondero ser pertinente pensar sobre determinadas experiências e o campo das artes visuais, associando aspectos da minha autoformação vivenciada em diferentes lugares, culturas e processos de escolarização, o que possibilitou uma formação abrangente e multifacetada. Tal movimentação gerou algumas apreensões que foram traduzidas em perguntas de pesquisa: Como determinadas experiências foram decisivas para que hoje eu pudesse concluir o Curso de Licenciatura em Artes Visuais? Quais foram os impactos do estágio supervisionado em minha formação acadêmica e pessoal? Como determinadas experiências contribuem com a formação cultural do sujeito? Qual o impacto das imagens na formação do sujeito?

No decorrer da pesquisa tentarei apontar possíveis respostas, considerando a minha autoformação pessoal e subjetiva e uma experiência prática realizada com um grupo de colaboradores que participam de um curso de desenho. Para isso, investiguei de que forma as experiências pessoais e as percepções de si contribuem para a construção de uma identidade, assim como, de que forma essas identidades e subjetividades se manifestam nos trabalhos artísticos realizados pelos colaboradores da pesquisa de campo.

Este trabalho objetiva investigar e evidenciar como as experiências autoformativas vivenciadas ao longo de uma trajetória de vida contribuem para o desenvolvimento e a construção identitária dos sujeitos.

Para a elaboração do presente texto foi realizado um levantamento bibliográfico baseado na análise de artigos acadêmicos e livros, bem como uma pesquisa de

campo com colaboradores para investigar de que forma as experiências e vivências pessoais constituem as identidades dos sujeitos e influenciam seu desenvolvimento e autoformação.

O texto apresenta-se dividido em 4 capítulos, abrangendo as seguintes ideias: no primeiro capítulo exploro o *desenvolvimento cognitivo*, ao trazer apontamentos que tratam sobre as experiências do sujeito. O conceito de experiência se refere ao que nos acontece e o que o torna um aspecto relevante para a formação do sujeito, já que são por intermédio das experiências que o sujeito interage com o seu meio.

Como as experiências e vivências são importantes para o desenvolvimento, neste capítulo discorro sobre a importância das mesmas no processo educativo. As experiências podem servir como instrumento educativo nos anos escolares, na medida em que o educador perceba os processos que são vivenciados cotidianamente pelos sujeitos. Desse modo, poderá conduzir um processo de ensino e aprendizagem que dialogue com futuras experiências, contribuindo assim para o desenvolvimento dos educandos.

As experiências pessoais possuem valor educativo, nesse sentido, ao evidenciar tal fato a partir de registros das minhas próprias memórias, exploro determinadas experiências que contribuíram para a minha própria autoformação e subjetividade.

Da mesma forma que as experiências contribuem para o desenvolvimento cognitivo, ambos conceitos atuam simultaneamente para a construção identitária. Nesse movimento de ideias, exploro no segundo capítulo *A Construção Identitária e o Processo de Subjetividade*, pois considero importante abordar o conceito de identidade. A identidade engloba diversos fatores que agem sobre um sujeito e o levam a agir e se apresentar de determinada forma.

Para que haja uma construção identitária é fundamental a interação do sujeito com o seu meio sociocultural, com os símbolos e as representações do seu cotidiano, e conseqüentemente, se torna relevante considerar suas vivências e experiências. Visto que o meio possui importância para a construção identitária, discorro neste capítulo, ainda, a respeito das influências de uma realidade globalizada em um sujeito pós-moderno, dado que a pós-modernidade, com a mídia e as informações em massa, contribuem para uma identidade fragmentada e complexa.

Para esclarecer de que modo as vivências e experiências em um mundo pós-moderno, bem como, a forma com que o contato com diversas culturas influencia na subjetividade e na autoformação dos sujeitos, rememoro determinadas experiências pessoais. Cabe enfatizar que essas experiências pessoais favoreceram o meu processo autoformativo, considerando a importância desse processo na minha formação como professora de artes.

Esclareço também que a minha única experiência com o ensino da arte no contexto brasileiro se deu por meio do meu estágio supervisionado no curso de Licenciatura em Artes Visuais. No capítulo *Ensino da Arte: experiências com o estágio supervisionado* apresento resumidamente a minha experiência de estágio a fim de elaborar reflexões acerca da importância dessa experiência. Para tal, destaco as minhas observações durante os estágios e as comparo com as minhas próprias experiências escolares no exterior, a fim de fazer um paralelo entre as experiências adquiridas na escola em ambos os contextos.

Visando contribuir com uma compreensão mais ampla sobre a arte e sua contribuição para o desenvolvimento, a autoformação e a construção identitária, elaborei um projeto, que será abordado no quarto capítulo e cuja proposta foi realizar uma pesquisa de campo com colaboradores que realizam um curso de desenho na Casa das Artes.

Para o desenvolvimento do projeto, realizei um plano de aula propondo a elaboração de fragmentos de textos sobre “quem é você”, realização prática de autorretratos com intervenções de imagens, assim como uma roda de conversa com o intuito de evidenciar experiências pessoais e proporcionar a autorreflexão dos sujeitos. Posteriormente, estabeleço uma análise a partir da produção dos colaboradores, evidenciando apontamentos e percepções acerca da identidade e subjetividade dos mesmos.

1. O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO

O desenvolvimento cognitivo de um sujeito, refere-se ao seu conhecimento, ou seja, um conjunto de informações que um indivíduo adquire ao longo da vida, por meio de

interações e experiências. Dessa forma, no pensamento de Maria Helena Fávero (2014), o desenvolvimento cognitivo é o processo no qual um ser ativo, que formula ideias e constrói sua própria história, busca compreender sua realidade e se adaptar ao meio no qual está inserido.

De acordo com os estudos de Vygotsky (1984), o processo de desenvolvimento tem sua raiz na sociedade e na cultura e ocorre de fora para dentro, ou seja, as funções do sujeito se desenvolvem ao longo da sua vida, por meio de interações com os materiais fornecidos pela cultura e pelas suas relações sociais. Esses materiais são construídos socialmente, e podem ser quaisquer artefatos capazes de provocar efeitos na mente de quem os usa e mediar na sua interação com o seu meio. A linguagem, por exemplo, é uma ferramenta utilizada pelo sujeito, a qual ele usa para se comunicar com o seu meio social, dessa forma, a linguagem pode ser considerada um instrumento cultural. Essas relações do sujeito com seu mundo contribuem para sua constituição cognitiva.

Ao refletir sobre o conceito de desenvolvimento e a importância da interação social e cultural no mesmo, minha memória traz à tona os diversos momentos onde precisei manipular elementos culturais que me eram desconhecidos de modo a compreender melhor o meu meio e a inserção em uma nova cultura.

Por exemplo, ao me mudar para La Paz, Bolívia, com 5 anos de idade, lembro da minha professora narrar rapidamente as cores que deveríamos utilizar nos nossos cadernos de colorir. Como não sabia falar espanhol, eu ficava perdida e fazia a atividade de forma errônea. A consequência desse processo resultou em certa irritabilidade por parte dos professores e um certo constrangimento da minha parte. Percebi que para evitar esse tipo de aborrecimento, e para ser capaz de interagir com os outros ao meu redor, eu rapidamente aprendi a utilizar essa ferramenta (a linguagem). Então, fui capaz de interagir com meu novo meio cultural.

De acordo com os pensamentos de Vygotsky (1984), ao estar inserido em um meio cultural, o sujeito é rodeado por diversos signos (elementos visuais ou linguísticos que remetem a um determinado objeto ou a uma determinada ação), isso cria um sistema de signos que o sujeito irá internalizar e que irão causar transformações comportamentais, assim como estabelecer elos no desenvolvimento cognitivo.

A estrutura de signos media a reação do sujeito a um determinado estímulo criando um elo, e assim, uma nova relação entre o estímulo e a resposta. Por exemplo, quando falamos o nome de um determinado objeto, a imagem desse objeto já nos vem à mente, ao falar de uma cadeira, a imagem de uma cadeira é imaginada, mesmo que não haja uma cadeira. Outro exemplo pode ser os símbolos que usamos para os banheiros, os desenhos remetem ao indivíduo que por trás daquela porta há um banheiro. Ou até mesmo uma criança, que sabe que não deve encostar no fogo, pois lhe foi passada a imagem de que se encostar, irá se machucar, mesmo que nunca tenha se queimado.

Dessa forma, o ser humano é constituído pela sua cultura, ao mesmo tempo em que a constitui, já que além de internalizar diversos aspectos do seu meio sociocultural, o sujeito também compartilha suas vivências com os outros que se encontram no seu meio. Ocorre, então, uma produção cultural, simultaneamente a um desenvolvimento mental do sujeito a partir das relações sociais.

De acordo com o pensamento de Dércio Fernando Moraes Ferrari (2014), é o contato com a cultura que faz com que o indivíduo amplie suas funções elementares e as transforme em funções complexas. São as interações com outros sujeitos que são responsáveis por essa ampliação e por formar significados e valores sociais, já que isso não acontece automaticamente.

O desenvolvimento não é um processo previsível e gradual, que possa ser medido facilmente mesmo se tomarmos em conta a idade de cada sujeito, ou seja, não é algo inato no indivíduo, e sim, algo socialmente construído e mediado pelo outro, pelas interações e relações, e depende das interações desse sujeito com o seu meio.

1.1 MEMÓRIA, EXPERIÊNCIA E AUTOFORMAÇÃO

O meu interesse pelo estudo acerca de como as experiências pessoais contribuem para o desenvolvimento do sujeito e a sua constituição identitária ocorreu a partir da minha própria história de vida. Passei parte da minha infância e juventude transitando entre diversas cidades e países. Conforme interagia com as culturas e manifestações artísticas dos lugares em que morei, pude observar a importância das mesmas na

minha constituição como sujeito, no meu desenvolvimento e na minha autoformação. Desse modo, passei a refletir sobre a relevância das minhas lembranças e busquei relacionar as minhas experiências pessoais com o meu próprio desenvolvimento e autoformação.

Este tópico discorre sobre a formação do sujeito e para tal tratarei dos conceitos de experiência, memória e autoformação como aspectos relevantes ao desenvolvimento. Nesse sentido, começarei apresentando uma citação de Jorge Larrosa Bondía (2002, p. 21) na intenção de apresentar o conceito de experiência,

Poderíamos dizer, de início, que a experiência é, em espanhol, “o que nos pasa”. Em português se diria que a experiência é “o que nos acontece”; em francês a experiência seria “ce que nous arrive”; em italiano, “quello che nos succede” ou “quello che nos accade”; em inglês, “that what is happening to us”; em alemão, “was mir passiert”.

Sendo assim, a experiência, conforme os pensamentos de Bondía (2002), é o encontro e a relação com algo que se experimenta, que acontece. A experiência, independentemente da língua que falamos, se refere ao que nos passa, ou o que nos acontece, e não aquilo que se passou sem nos tocar. Em um tempo de vida se passam muitas coisas, mas nem sempre paramos para pensar e cultivar a atenção aos mínimos detalhes e sentir o que está nos acontecendo. Somente quando algo nos acontece é que obtemos experiência e criamos memórias, e é isso que confere a cada sujeito saberes empíricos e únicos. Ao falar dos requerimentos necessários para a experiência, Bondía (2002, p. 24) afirma que:

[...] Requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.

Ao pararmos tudo, e darmos devida atenção à um acontecimento de modo a torna-lo uma experiência, também iremos possibilitar que o mesmo ocupe um lugar significativo em nossa memória. De acordo com Aline Batista de Souza e Tania Denise Miskinis Salgado (2015), a memória é um sistema complexo que permite a recuperação e armazenagem de informações. Além do mais, cada sujeito percebe e armazena uma determinada situação de forma única, com pontos de vista diferentes, o que leva a recordações diferentes. Essas recordações fazem de nós aquilo que somos, e o conjunto de memórias pessoais influenciam nossa personalidade.

Nesse sentido, tanto a experiência como a memória representam aspectos relevantes na formação do sujeito, implicando também no processo de construção subjetiva. Considerando o campo da autoformação como elemento determinante para pensar no meu próprio processo subjetivo, encontro no estudo de Adriana Salette Loss (2015), apontamentos acerca do processo autoformativo, A autora afirma que a autoformação é a construção de sentido do sujeito, uma procura de quem somos e de elementos necessários para chegarmos onde queremos chegar. Para tal, se faz necessário dar sentido ao nosso cotidiano, vivências e experiências. Ou seja, ao cultivarmos o que nos passa e ao criar experiências e memórias estamos contribuindo para a nossa autoformação, e, conseqüentemente, nosso desenvolvimento.

1.2 EXPERIÊNCIAS E VIVÊNCIAS: o processo formativo

A minha mudança de Uberlândia para Brasília ocorreu aos 4 anos de idade. Nessa época minha mãe tinha decidido voltar a fazer um supletivo, e por não querer me deixar com desconhecidos, me levava para suas aulas e me colocava para desenhar enquanto ela assistia à aula. Lembro que gostava de ir nas aulas e que não me importava em passar horas desenhando. Eu simplesmente desenhava, sem dizer uma palavra, ou pedir para ir embora. Quando as aulas acabavam, íamos andando para casa e encontrávamos várias cigarras pelo caminho. Ao chegar em casa e entrar no meu quarto, passava ainda mais tempo desenhando as cigarras que havíamos avistado.

Por meio desse registro de memória, questiono a importância das experiências e vivências pessoais de cada sujeito para o seu desenvolvimento, pois, como vimos anteriormente, uma grande parte do desenvolvimento do sujeito depende do seu convívio com o seu meio cultural.

De acordo com John Dewey (1938), apesar de não serem termos iguais, há uma conexão pertinente entre educação e experiência social; as experiências vividas pelo sujeito podem contribuir para a educação. Apesar de o nosso sistema de educação atual contribuir com diversas novas experiências no ambiente escolar (experiências que os alunos adquirem ao interagirem socialmente com os colegas, por exemplo, ou

o aprendizado que provém ao realizarem um trabalho que consideram interessante ou importante) grande parte dessas são equivocadas para o desenvolvimento.

Muitas vezes, as experiências adquiridas no meio escolar acabam levando o aluno a associar o processo de aprendizagem a algo maçante e ruim, ou a perder o gosto pela leitura. Por vez, as leituras ofertadas na escola são chatas e tediosas, ou então, levam o sujeito a se desinteressarem das artes, por exemplo, pelo simples fato de os livros de história da arte serem enfadonhos e fora da realidade do aluno.

Tomando a lembrança acerca dos desenhos como exemplo, considero que o ato de desenhar era uma experiência formativa para mim e eu não me cansava de desenhar. Apesar de ter outros meios de me manter ocupada em uma sala de aula para adultos, minha mãe percebeu que eu gostava de desenhar e me favoreceu com materiais interessantes para que eu continuasse desenhando, isso me proporcionou um aprendizado agradável e fez com que eu me interessasse mais pelo desenho. Talvez, se o desenho me fosse apresentado de forma desagradável, eu não teria me interessado em aperfeiçoar técnicas de desenho e poderia ter reprimido minha inclinação para as artes durante o meu processo de escolarização.

Dewey (1938) explica que as experiências adquiridas durante os anos escolares, para servirem como educativas, precisam abrir portas para novas experiências e não restringirem a possibilidade de futuras experiências. De acordo com Dewey (1938, p.14):

A crença de que toda educação genuína só se consuma através de experiência não quer dizer que todas as experiências são genuínas e igualmente educativas. Experiência e educação não são termos que se equivalem. Algumas experiências são deseducativas. É deseducativa toda experiência que produza o efeito de parar ou distorcer o crescimento para novas experiências posteriores.

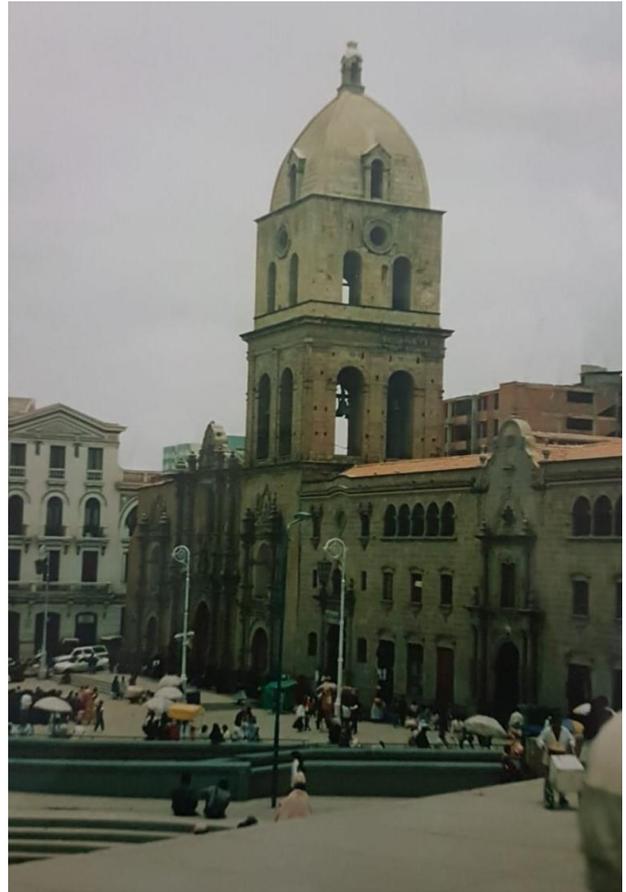
Dessa forma, ao falar que o ensino seria mais proveitoso se levasse em consideração as experiências dos sujeitos aos quais estamos ensinando, não significa que toda experiência é válida, ou favorável ao desenvolvimento do sujeito. Pois, uma vez que, existem experiências que podem levar o sujeito a estagnar o seu desenvolvimento, ou a rejeitar futuras experiências que poderiam contribuir para o seu desenvolvimento.

Além do mais, para possibilitar que uma experiência seja educativa, o sujeito em desenvolvimento deve estar ciente de que suas experiências podem ter um propósito

além de simplesmente serem prazerosas ou desagradáveis. É preciso que o sujeito perceba a experiência que teve, e, com isso, se torne capaz de aprender com ela, tornando-as assim, experiências de valor educativo.

1.2.1 O VALOR EDUCATIVO DAS EXPERIÊNCIAS

Percebo que o contexto educativo da experiência aparece de forma acentuada quando comparo algumas das minhas próprias vivências. Quando fui morar na Bolívia, apesar da pouca idade, percebi um país rico, com diversas manifestações artísticas, ruínas, monumentos de pedras e uma arquitetura riquíssima. Inclusive, posso afirmar a partir dos conhecimentos que adquiri no curso de Artes Visuais que parte da arquitetura boliviana possui inspiração barroca. Entendo que a minha vivência nessa cidade permitiu compreender tanto as questões culturais como também observar detalhes que foram primordiais para o meu interesse no campo das artes visuais (Imagens 2 e 3).



Imagens 2 e 3: Igreja San Francisco, mostrando a arquitetura no centro da cidade de La Paz, Bolívia. Acervo pessoal da autora.

Lembro-me de passear com a minha mãe pelo centro de La Paz (Imagem 4) e entrar em um mundo de ruas estreitas ocupadas por diversas mercadorias artesanais sendo vendidas por *cholas*² vestidas de suas saias rodadas e chapéu, elas sentavam-se nas calçadas, mascavam folhas de coca e me apresentavam sua cultura com muito orgulho. Porém, apesar de ter passado 5 anos da minha vida em um lugar tão rico culturalmente, não tinha consciência das incontáveis experiências que se configuravam como oportunidades educativas. Possivelmente, devido ao fato de não ter maturidade suficiente na época, recebia passivamente as influências do meio cultural e físico e adquiria informações passivamente, sem participação ativa.

²Cholas: Grupo de mulheres indígenas predominante na Bolívia. Disponível em < www.nationalgeographic.com > Acesso 15 nov. 2018.

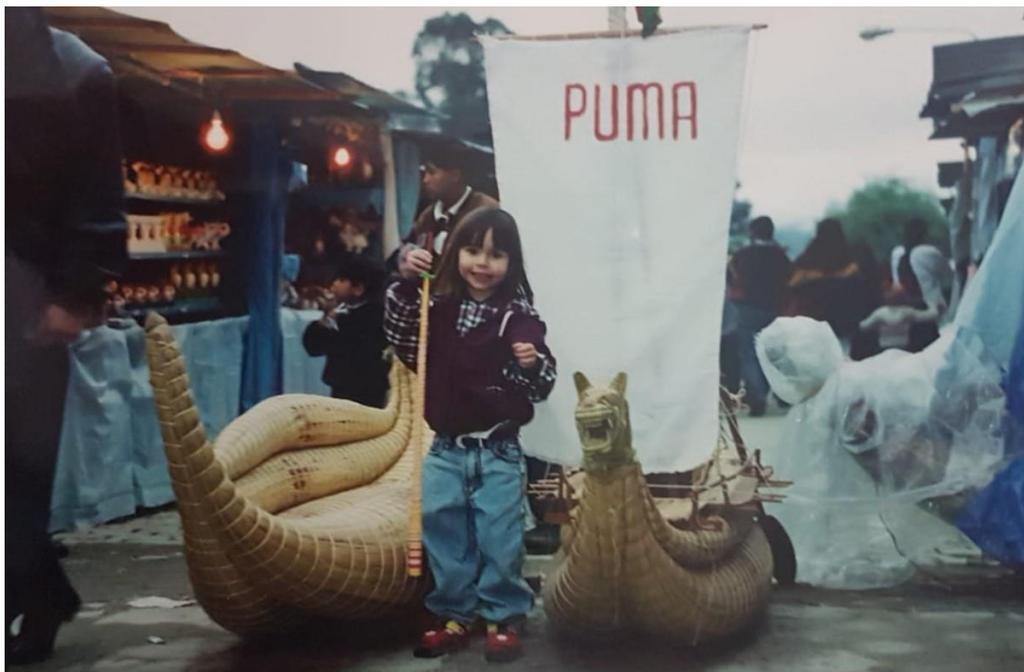


Imagem 4: Eu aos 5 anos em uma rua ocupada por artesanatos na Bolívia. Acervo pessoal da autora



Imagem 5: Carnaval em La Paz, Bolívia. Acervo pessoal da autora.

Nos passeios pelo centro de La Paz, quando eu ia para o centro da cidade de Windhoek, capital da Namíbia, me deparava com a cultura e a arte do povo, observava

atentamente as mulheres das tribos *Himba*³, com seus seios nus e vestimentas tradicionais, sentadas na grama das praças, vendendo artesanatos. Também ouvia vários idiomas diferentes como Damara, Himbo e Oshiwambo, além dos idiomas português, inglês, africâner e alemão, e experimentava um pouco da arquitetura alemã de Windhoek (Imagem 6).



Imagem 6: Christ Church, Igreja localizada no centro de Windhoek, Namíbia.

Acervo pessoal da autora.

³ Himba: Grupo étnico seminômade que vive no norte da Namíbia. <Disponível em: <http://www.namibiatourism.com.na>> Acesso 14 nov. 2018.

Percebo que ambos os lugares possibilitaram um processo tanto formativo como autoformativo para mim, considerando inclusive o aspecto educativo. Cabe ressaltar que, diferentemente de La Paz, minha experiência de vida na Namíbia ganhou outros contornos. Sinto que o meu tempo na Namíbia me proporcionou experiências educativas singulares, pois eu não estava lá somente passeando com a minha mãe. Nessa época, eu questionava mais o que estava ao meu redor e procurava informações por conta própria (por meio de pesquisas, ou questionando o povo local sobre seu estilo de vida) sobre o que estava vivenciando. Acredito que a demanda pelo conhecimento a partir dos aspectos da cultura na qual estava inserida contribuiu significativamente para minha autoformação, tanto no campo dos costumes ordinários do cotidiano como no campo da cultura e da arte.

Inclusive, a minha escola em Windhoek possibilitava passeios pela Namíbia com o intuito de promover aprendizados que não se baseavam em livros ou conteúdos aprendidos em sala de aula. Os locais das excursões variavam, mas costumavam ser para áreas geográficas do país que nos permitiam vivenciar outras culturas e estilos de vida.

Em busca de inserção naquele novo meio, além do aprendizado proporcionado pela escola, em Windhoek, procurei conhecimentos que possibilitaram minha formação pessoal a respeito do país e seu povo por conta própria, por meio de pesquisas na internet ou por observação do cotidiano das pessoas que conhecia.

Apreendi sobre outros aspectos da cultura da Namíbia através de viagens com a minha família para cidades e parques como o Etosha National Park⁴ (imagem 7), onde participei de safaris que exploravam particularidades sobre a vida e o comportamento dos animais encontrados nessas reservas.

⁴ Etosha National Park: Parque Nacional na Namíbia que abriga espécies de animais e que disponibiliza safaris para turistas. Ver: <https://www.etoshanationalpark.org/>



Imagem 7: Experiência com safari, Etosha National Park, Namíbia. Acervo pessoal da autora.

1.3 EXPERIÊNCIA E APRENDIZAGEM

Para explicar como as experiências podem levar ao desenvolvimento, Dewey (1938) introduz o princípio de continuidade de experiência, significando que, uma experiência toma algo de uma experiência passada, assim como influencia as experiências futuras. Esse princípio de continuidade vale também para o desenvolvimento, pois, da mesma forma que as experiências, o desenvolvimento é afetado pelo que já foi desenvolvido no sujeito, assim, como irá afetar o que irá se desenvolver. Por exemplo, um aluno não será capaz de aprender cálculos de matemática se não tiver, primeiramente, uma experiência com os números, e, somente após aprender cálculos simples, é que o mesmo se torna capaz de aprender cálculos mais complexos, como a trigonometria.

Vygotsky (1984), ao apontar os estudos sobre aprendizagem e desenvolvimento reflete a respeito do modo como o sujeito desenvolveu determinados processos de

aprendizagem ao longo da sua trajetória. Além disso, o autor salienta também como tais aprendizagens poderiam influenciar na idade escolar e, conseqüentemente, no próprio processo que envolve outros conhecimentos acerca do ensino e da aprendizagem.

Porém, um ensino baseado em experiências não torna o trabalho do educador mais fácil. Ao contrário, esse sistema de educação, se torna mais difícil do que o nosso sistema atual, já que exige do educador que julgue quais atitudes são necessárias para levar seus alunos a terem experiências que promovam o seu crescimento contínuo. E, ao mesmo tempo, a reconhecer quais podem ser prejudiciais ao desenvolvimento dos alunos.

Como foi dito anteriormente, não são todas as experiências de um sujeito que podem contribuir positivamente para o seu desenvolvimento. Cabe ao educador, selecionar quais são favoráveis ao aprendizado, e filtrar aquelas que podem ser prejudiciais.

Observei a partir da minha experiência com os Estágios Supervisionados⁵ realizados durante o Curso de Licenciatura em Artes Visuais que, durante as aulas, o meio socio cultural, as condições econômicas, as experiências, e outros aspectos subjetivos dos alunos eram pouco considerados para o desenvolvimento.

Por exemplo, observei que a professora enfatizava com mais rigor o conteúdo do livro didático, deixando de lado outros assuntos que poderiam despertar o interesse dos alunos, sobretudo, a partir de temas relacionados com o cotidiano da vida. Percebi que o foco era nas obras e vida de diversos artistas, porém não havia a intenção de trazer o tema para a realidade dos alunos e relacioná-lo com o cotidiano daqueles sujeitos. Desse modo, observo que o sistema de educação tradicional considera que, para uma boa educação, basta o ambiente escolar e a experiência que o aluno vivencia com o mesmo.

Acredito na importância de pensar em uma nova educação, que leva em conta a experiência do aluno, mesmo sendo algo complexo de se pôr em prática. Pois, um educador que considera as experiências dos seus alunos precisa compreender as

⁵ A Disciplina de Estágio Supervisionado em Artes Plásticas 1 foi cursada no primeiro semestre de 2017 e a Disciplina Estágio Supervisionado em Artes Plásticas 2 foi cursada no segundo semestre de 2017.

condições físicas, econômicas, etc. da comunidade local na qual está dando aula para que possa fornecer experiências significativas para o sujeito.

Uma observação importante em relação às experiências é que as mesmas são constituídas por meio de interações entre o indivíduo e o seu meio. Esse é um ponto importante quando se trata de ensino e aprendizagem, principalmente em relação ao desenvolvimento por meio de experiências.

De acordo com o pensamento de Dewey (1938), os educadores cometem um erro quando ensinam as matérias de modo isolado, ou seja, quando o sujeito aprende diversas matérias nos seus anos escolares, porém as mesmas são desconexas com o restante de sua realidade e suas experiências. Essa forma de ensinar, faz com que o sujeito não seja capaz de relacionar os conteúdos aprendidos com a sua própria realidade, o que torna o conteúdo inútil, e o faz ser quase esquecido.

1.3.1 ENSINO BASEADO EM EXPERIÊNCIAS

Quando ressalto a importância de um ensino baseado em experiências, lembro de uma aula de Artes que tive em Boston. Uma aula em 2003, quando estava na quinta série, e na qual busco inspiração para a elaboração deste projeto. O meu ensino de Arte em Boston tentava mesclar a nossa realidade com a história da arte, assim como incentivava a crítica às nossas próprias produções.

Quando entramos na sala de aula em um determinado dia, a professora nos entregou folhas de papel A4 e falou que aquela aula seria sobre autorretratos. Imediatamente pensei em olhar uma foto minha, ou olhar no espelho a fim de desenhar um retrato o mais semelhante possível ao meu rosto. Porém essa não era a sua proposta, quando a professora mencionou que o autorretrato deveria ser feito a partir das nossas memórias. Toda a classe ficou espantada: Como poderíamos nos desenhar sem nos observar? - Perguntávamos

Contudo, ao iniciar a atividade, cada um se desenhava da maneira como achava que era. Após a atividade a professora entregou para cada um de nós um pequeno espelho. No momento em que nos olhamos no espelho percebemos os traços que

tínhamos feito por memória e fomos capazes de perceber a nossa subjetividade nos nossos autorretratos. A aula continuou explorando autorretratos de diversos artistas e fomos incentivados a perceber a forma com que cada um expressava sua subjetividade em sua arte.

Essa é uma das lembranças que tenho das minhas aulas de Artes na escola em Boston, e, com ela, percebo a importância de ensinar um conteúdo baseado nas vivências, experiências e subjetividade de cada sujeito. Nesse dia não só fomos capazes de nos identificar com as obras descritas nos livros de história da arte, como também percebi uma forma diferente de produção plástica que não necessitava de um modelo à minha frente.

Ao ensinar um conteúdo específico, o educador deve mostrar para o aluno de que forma o que ele está aprendendo se relaciona com sua vida, com seu cotidiano. Assim, o sujeito pode associar o aprendizado com as suas experiências passadas, engajando-se na continuidade de experiências que mencionei anteriormente. Dessa forma, o conteúdo aprendido pode ser posto em prática, ao invés de ser dispensado como inaproveitável.

Por meio de experiências educativas, o ensino da arte pode ter um efeito no crescimento e desenvolvimento de outras linhas de conhecimento e aprendizado do sujeito. Por exemplo, promovendo o crescimento do seu conhecimento histórico, ou desenvolvendo a sua capacidade crítica de imagens. Para tal, carecemos de um ensino que estimula a compreensão da história da arte, assim como levar à reflexão e compreensão do tempo histórico de determinadas obras.

Ao pedir a esse sujeito que recrie uma obra baseada na que ele estudou, o mesmo não só estará obtendo conhecimento daquele tempo histórico e daquela obra, como também estará desenvolvendo a sua criatividade, sua capacidade de entender o seu próprio tempo histórico e a criticá-lo em uma manifestação artística.

O ensino da arte, quando ministrado levando em conta as experiências de vida do sujeito, se torna algo mais efetivo e pode despertar nele um gosto pela arte do qual ele ainda não se dava conta. Ao usar imagens do seu cotidiano, ou da sua história de vida para ensinar a gramática visual, o sujeito pode se interessar mais em adquirir

uma capacidade de leitura visual, assim como, pode procurar com mais entusiasmo o contexto histórico de cada imagem que tenta interpretar.

2. A CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA E O PROCESSO DE SUBJETIVIDADE

A identidade representa o processo que aborda diversos fatores que agem sobre um sujeito e o levam a agir e a se apresentar de uma determinada forma. Tais fatores podem ser exclusivamente humanos, comuns a determinadas comunidades, como as tradições, estruturas familiares, vivências artísticas e estéticas, etc. Como também podem ser fatores externos, do ambiente, ou fatores sociais, como aspectos territoriais, educação, política, etc.

A construção identitária se dá por meio de instituições culturais, símbolos e representações do cotidiano do sujeito. A junção desses fatores e a maneira pela qual os mesmos agem na identidade do indivíduo é o que podemos chamar de construção identitária. A identidade é formada pela interação entre o eu e a sociedade.

Stuart Hall (2001) apresenta três concepções de identidades: o sujeito do iluminismo, o sujeito sociológico e o sujeito pós-moderno. Nesse sentido o estudo de Hall (2001, p.10-11) enfatiza que:

O sujeito do Iluminismo estava baseado numa concepção da pessoa humana como um indivíduo totalmente centrado, unificado, dotado das capacidades de razão, de consciência e de ação, cujo “centro” consistia num núcleo interior, que emergia pela primeira vez quando o sujeito nascia e com ele se desenvolvia ainda que permanecendo essencialmente o mesmo- contínuo ou “idêntico” a ele – ao longo da existência do indivíduo.

Ou seja, o sujeito do iluminismo nascia com sua própria identidade e acrescentava à mesma com o passar dos anos, uma concepção bastante individualista do sujeito, onde cada um é visto como único e centrado no seu eu - na sua identidade.

Ao descrever o sujeito sociológico, Hall (2001) abrange a noção de um sujeito inserido em um mundo moderno complexo, onde a consciência de núcleo interior do sujeito do Iluminismo deixa de ser autônoma e autossuficiente, sendo influenciada pelas relações com outras pessoas. Essa interação formava no sujeito um sentido dos símbolos e valores, ou seja, a cultura do meio que ele habitava.

De acordo com essa visão, o sujeito ainda possui sua essência interior - sua identidade - mas a mesma é modificada e formada por uma interação contínua com as identidades do seu mundo cultural. Essa concepção de identidade relaciona o interior do sujeito, o eu, com o meio externo, a cultura, o que faz com que ele se projete nas identidades do seu mundo público. Ao mesmo tempo em que se deixa transformar pelos significados e valores do seu mundo cultural, deixando com que tais fatores se tornem parte de si mesmo, unificando assim, o sujeito com os seus mundos culturais.

Porém, esse sujeito que possuía uma identidade centrada, unificada e estável, em nosso mundo pós-moderno, está sendo constituído não só por uma única identidade, mas por várias identidades contraditórias (HALL, 2001).

Com isso, ao transitar em diversos mundos, o sujeito é levado a assumir diversos papéis, interagir com vários contextos e a seguir códigos diferentes, isso resulta na constituição de uma identidade fragmentada. Nesse sentido, o estudo de Inês Pereira (2002, p. 109) enfatiza que:

[...] faz parte das competências de qualquer indivíduo o transitar entre diversos mundos, assumindo diferentes papéis, seguindo diferentes códigos e interagindo no seio de contextos distintos. Deste facto resulta a construção de identidades multifacetadas, marcadas por aquilo a que Gilberto Velho chama potencial de metamorfose.

Percebo o aspecto relevante desse trânsito entre diferentes mundos culturais e na forma com que a interação com cada um leva à fragmentação da identidade do sujeito. A construção de uma identidade é o processo que leva o indivíduo a se identificar como um ser humano inserido em uma determinada realidade. Essa construção resulta de várias interações com o seu meio cultural e social, isso torna a identidade um fator flexível e dinâmico, algo que é permanentemente modificado ao longo da vida, ao invés de algo puramente inato.

Esse processo de fragmentação produz o que Hall (2001) chama de sujeito pós-moderno, alguém que assume diferentes identidades, muitas vezes contraditórias, dependendo do momento em que se encontra, e que, por serem contraditórias, deslocam as identificações do sujeito. O sujeito pós-moderno é conhecido por possuir uma identidade móvel, constantemente transformada historicamente pela maneira que somos representados em nossos meios culturais.

Essa fragmentação de identidade é resultado das nossas sociedades modernas e complexas, onde ocorrem constantes mudanças em um espaço de tempo curto. São essas sociedades que descentraram o sujeito do Iluminismo, resultando em identidades abertas, contraditórias, fragmentadas e inacabadas. A complexidade dessas sociedades as torna cada vez mais coletivas e gregárias, o que resulta em uma concepção social do sujeito. As novas ciências sociais contribuíram para articular um conjunto mais amplo de fundamentos conceituais para o sujeito moderno. Desse modo, o indivíduo passa a ser localizado e definido dentro das grandes estruturas de uma sociedade moderna, estruturas como as diversas classes sociais.

Para o sujeito pós-moderno, a identidade não é algo inato, preexistente no momento do seu nascimento, e sim um processo, formada ao longo do tempo, e apesar de estar sendo sempre formada, permanece sempre incompleta.

Hall (2001, p. 39) explica essa constituição de uma identidade ao longo da vida por meio de uma análise da origem da identidade de acordo com o pensamento psicanalítico, ao enfatizar que:

[...] em vez de falar da identidade como uma coisa acabada, deveríamos falar de identificação, e vê-la como um processo em andamento. A identidade surge não tanto de plenitude de identidade que já está dentro de nós como indivíduos, mas de uma falta de inteireza que é “preenchida” a partir de nosso exterior, pelas formas através das quais nos imaginamos ser vistos por outros.

Para explicar melhor a identificação como um processo em andamento, usarei um exemplo que Hall (2001) apresenta em seu livro, onde uma criança que, na sua primeira infância, se vê como um mero reflexo no espelho. Ao longo da vida é constantemente dividida por contradições, como por exemplo, o amor e ódio pelo pai, a vontade de estar com a mãe, mas ao mesmo tempo a rejeição a ela, pelo seu lado bom e seu lado ruim.

Apesar de estar sempre dividido, o sujeito se vê, ou vê sua identidade sempre resolvida e unificada por conta daquela fantasia de reflexo que teve na sua primeira infância, ou seja, esse sujeito constitui sua identidade a partir de como, em sua primeira infância, e ao longo da sua vida, imaginou ser visto pelos outros.

As identidades nacionais, isto é, identidades formadas e transformadas pela representação do que é ser de uma determinada cultura, na modernidade, estão sendo postas em jogo, no sentido que, essas identidades estão sendo afetadas pelo

processo de globalização. Em sociedades mais tradicionais, a identificação era dada por fatores como religião, tribos e regiões, esses grupos formavam no sujeito lealdade, e o fazia se identificar com seu grupo, como uma forma de pertencimento, o sujeito se sentia pertencente a determinados grupos. No nosso mundo pós-moderno, essas identidades foram transferidas para uma cultura nacional, que uma vez foram centradas, mas que com o progresso da globalização, se tornaram deslocadas.

2.1 A FORMAÇÃO DA IDENTIDADE: culturas globais e processos autoformativos

De acordo com Hall (2001), a globalização se refere aos processos que atravessam fronteiras nacionais e atuam em uma escala global, conectando e integrando diversas identidades nacionais. Nesse processo, as identidades nacionais entram em declínio no mundo pós-moderno e as identidades híbridas, por sua vez, começam a apagar as identidades nacionais. Ter uma única identidade nacional se torna complexo quando se vive em uma sociedade onde o sujeito é capaz de comer comida chinesa estando no Brasil, por exemplo, ou pode desfrutar de outras nacionalidades e culturas facilmente na internet.

Por falar em atravessar fronteiras nacionais, estudei todos os meus anos escolares fora do Brasil. O meu ensino fundamental foi realizado na Bolívia e nos Estados Unidos, enquanto o meu ensino médio na Namíbia (imagem 8). Voltei para o Brasil na época de cursar uma graduação. Durante esse tempo atravessei fronteiras diversas vezes e desfrutei de múltiplas nacionalidades e culturas.



Imagem 8: Foto da classe na escola que frequentei em Boston. Estou à direita na primeira fileira. Acervo pessoal da autora.

Lembro de chegar em La Paz e passar por meu primeiro choque cultural. La Paz era uma cidade com muita informação visual, muitos odores, sons, comidas e pessoas falando uma língua diferente da que eu falava. Lembro-me de perguntar para o meu pai: “Pai, por que eles falam errado?” referindo-me ao espanhol, que, na época, parecia um português mal falado.

Passei cinco anos por lá, e no final, senti como se fosse uma boliviana, falava e arrumava o meu cabelo igual a elas, e via a Bolívia como meu país ao invés do Brasil (imagem 9). Porém, meu pai não pode ficar mais de 5 anos no mesmo país, por esse motivo, mudei para os Estados Unidos aos 11 anos de idade, onde morei, em Boston, por 3 anos. Levei para Boston muito do que tinha vivenciado na Bolívia, a forma carinhosa de conviver com os outros, o gosto por uma cidade cheia de artesanatos e cultura. Quando cheguei em Boston precisei me adaptar a um estilo de vida

completamente diferente, chegando até a deixar no esquecimento muito do que aprendi na Bolívia.



Imagem 9: Registro da minha infância, com vestimenta artesanal típica da Bolívia e tranças. Acervo pessoal da autora.

Mas a passagem por Boston foi curta e em seguida estávamos novamente em deslocamento para a Namíbia, recomeçando em um novo meio cultural. Apesar de estar do outro lado do Oceano Atlântico, a Namíbia lembrava o que tinha vivenciado em La Paz. A cidade de Windhoek é repleta de manifestações culturais e as pessoas são amigáveis. Mas percebo que, já nessa época, tinha constituído uma identidade híbrida, uma mescla entre a cultura boliviana e a cultura norte americana, levando comigo para a Namíbia, fragmentos das duas realidades.

Em Windhoek, mantive aspectos relevantes das outras culturas, como o meu interesse por artesanatos que adquiri durante o tempo em La Paz e o apreço pelo meu espaço pessoal e pelas belas artes que aprendi em Boston. Mas, novamente, a minha subjetividade e identidade se mesclou com os costumes Namibianos que me interessavam. Depois de 5 anos na Namíbia, percebo que me identifiquei fortemente com aquele país multicultural e que aconteceu lá o que tinha acontecido na Bolívia. Comecei a criar uma certa lealdade à cultura namibiana e sentir certo pertencimento, identificando-me fortemente com aquele grupo.

Ao chegar no Brasil, já não me identificava mais como brasileira, boliviana, norte-americana ou namibiana. Mesmo portando um passaporte brasileiro, era como se eu fosse uma mescla de todas as culturas pelas quais transitei. Quando finalmente tive a chance de me estabelecer no Brasil, percebi dificuldades em criar raízes por aqui, pois não conseguia estabelecer uma identificação com a cultura que tinha deixado para trás a 13 anos. Não havia, em mim, um senso de identidade nacional.

Mediante este recorte da minha narrativa de vida, exemplifico o processo de fragmentação de identidade proposto por Hall (2001). Ao constantemente transitar entre diferentes culturas, sujeita a frequentes mudanças em um curto espaço de tempo, o que resultou em uma identidade fragmentada e inacabada, ocasionando um rompimento com o meu senso de identidade nacional.

2.1.1 IDENTIDADE E SUBJETIVIDADE

Ao falar de construção identitária não se pode desconsiderar a subjetividade de cada indivíduo. Conforme a pesquisa de Flávia Gonçalves da Silva (2009), a subjetividade é entendida como algo que constitui a singularidade de cada indivíduo e que diz respeito ao sujeito, seu psiquismo e sua formação. A subjetividade é um aspecto interno de cada sujeito que se relaciona com aspectos externos do seu meio, ou seja, a objetividade. Assim, subjetividade começa a fazer parte do desenvolvimento cognitivo quando o sujeito passa a representar um objeto, dando-lhe significado.

Dessa forma, assim como a constituição identitária de acordo com Hall (2001), e tal como se dá o desenvolvimento cognitivo segundo Vygotsky (1984), apesar da

subjetividade se referir a algo que é singular em um indivíduo, não é algo que é inato, e sim algo constituído a partir das interações sociais.

Quando falamos de desenvolvimento cognitivo e identitário por meio da educação, torna-se significativo mencionar a construção da subjetividade que o ensino, mais especificamente, o ensino da arte pode atribuir.

O trabalho de Fabiana Lopes de Souza (2016) ocupa-se do processo de globalização, especificamente, na construção identitária a partir do contato com imagens e culturas visuais em um mundo globalizado. Souza realizou uma pesquisa onde buscou investigar sujeitos do 5º ano de escolarização e o processo de construção de identidade a partir dessas imagens da cultura visual.

Em sua pesquisa, Souza (2016) aponta que o indivíduo constrói sua identidade através de experiências e informações adquiridas por meio da interação com o outro. O processo de construção identitária se dá por meio da vivência de cada indivíduo em seu meio social, ou seja, de acordo com as suas experiências o sujeito irá possuir diversos sentimentos internos como, por exemplo, sentimentos de valor, autonomia e pertencimento. Esses sentimentos levam o sujeito a organizar informações e a se identificar com o todo.

O seu texto aponta que a cultura nacional é o principal fator na construção identitária. Souza (2016) explica que são os significados culturais que compõem a cultura nacional que permitem a constituição de sentidos, e conseqüentemente, das identidades. E que, com o processo de globalização, as identidades, que antes acreditavam serem unificadas, começam a ser vistas como fragmentadas.

Porém, essas identidades nacionais são influenciadas por diversos meios de comunicação e informação. Souza (2016) justifica essas influências por meio de uma análise da pós-modernidade na construção de identidade. O pós-modernismo traz inúmeras transformações culturais e sociais e a pós-modernidade é caracterizada por diversas mudanças políticas e intelectuais relacionadas ao consumo e novas tecnologias.

O excesso de informação e consumo age diretamente na construção identitária. O sujeito pós-moderno encontra-se em uma realidade que passa por mudanças

constantemente, possui identidades fragmentadas, que não são fixas, ou seja, o sujeito assume diferentes identidades em diversos momentos da sua vida.

Em sua pesquisa, Souza (2016) trabalhou com a confecção de autorretratos. Os alunos eram solicitados a criarem autorretratos e posteriormente a produzirem colagens com objetos com os quais se identificavam. Diversos trabalhos apresentados em sua pesquisa possuíam objetos com os quais os alunos nunca tiveram contato. Porém, sentiam que podiam se identificar com tais objetos, por terem sido expostos aos mesmos por meio da nossa cultura visual globalizada.

Acredito que a pesquisa de Souza (2016) nos ajuda a compreender a importância do ensino da arte, não só na construção identitária de um sujeito, mas também na construção de subjetividade de cada pessoa. Já que é por meio do ensino da arte que o sujeito tem uma oportunidade de desenvolver um senso crítico em relação às imagens às quais é exposto, assim como, desenvolver melhor a sua leitura visual. Dessa forma, o sujeito pode se tornar ciente das imagens com as quais é bombardeado cotidianamente. Essa compreensão, junto com um ensino baseado nas experiências dos sujeitos, pode fazer com que o indivíduo seja ativo na construção da sua própria identidade e sua subjetividade.

Ao concebermos que a construção identitária e o desenvolvimento do sujeito se baseia em grande parte nas próprias experiências e vivências ao longo da vida, torna-se importante falar sobre a autoformação.

2.2 AUTOFORMAÇÃO: saberes e experiências vivenciadas

De acordo com Ana Luisa de Oliveira Pires (2007), a autoformação trata do reconhecimento pessoal do sujeito. Onde o mesmo passa pelos processos de autoavaliação, tomada de consciência e apropriação pessoal dos saberes que lhe permite um melhor posicionamento tanto na sociedade em geral como na sua própria subjetividade.

Quando penso em autoformação, mais especificamente, no processo de autoformação vivenciado por mim, entendo minha inclinação e identificação com o

Curso de Licenciatura em Artes Visuais, lembrando-me dos diversos momentos em que vivenciei manifestações artísticas e culturais fora da escola. Lembro-me de uma situação na qual eu desenhava somente com lápis de escrever e lápis de cor. Em algum momento eu decidi que os meus desenhos deveriam ficar cada vez mais naturalistas. Por ter uma certa dificuldade em deixar um desenho colorido parecer natural, lembro que por muitos anos eu larguei os lápis de cor e desenhava somente em preto, branco e tons de cinza.

Durante os anos que passei no exterior eu visitava o Brasil uma vez ao ano com a minha família. Lembro de ficar hospedada sempre com a minha avó ou com as minhas tias. Em uma dessas visitas, dormi na casa da minha prima, que, por acaso, também sempre gostou de pintar e desenhar. Ela estava fazendo um curso de pintura, e, como tínhamos isso em comum, perguntei a ela se podíamos pintar juntas. Favorável com a ideia, compramos algumas telas e ela me levou para o ateliê onde frequentava as aulas de pintura. Hoje percebo que aquele momento foi importante para minha autoformação, pois foi então que abri mão do meu medo de usar tinta e cores e experimentei novas linguagens. Foi uma experiência simples que proporcionou um novo aprendizado – a usar tinta sobre tela.

Essa experiência positiva com as cores abriu o caminho para que eu experimentasse melhor essa técnica quando comecei o ensino médio. Em Windhoek, quando escolhi cursar artes na escola (artes não era uma disciplina obrigatória), pedi a ajuda da minha professora para usar outros tipos de materiais. Foi então que tive o meu primeiro contato com materiais como nanquim, pastel oleoso e pastel seco, o último sendo um material que uso com frequência nos meus trabalhos (Imagens 10 e 11).

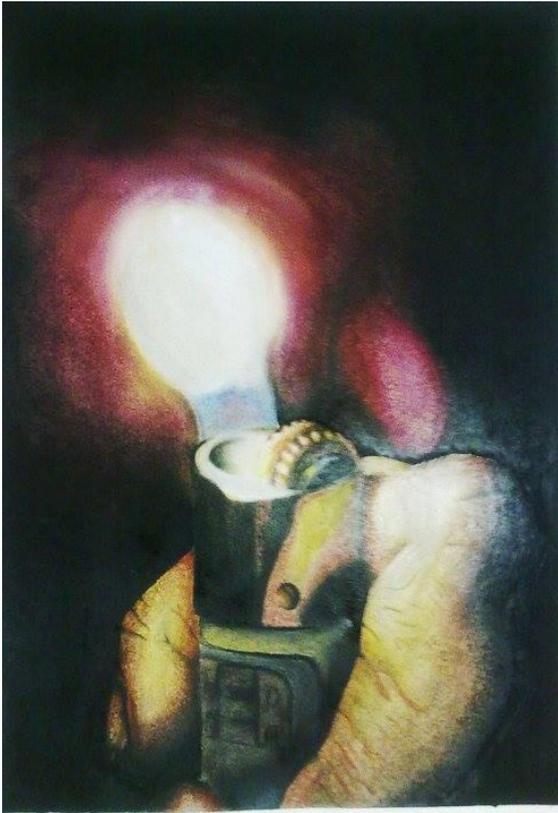


Imagem 10 e 11: À esquerda, trabalho com pastel seco elaborado na aula de Artes em Windhoek. À direita, retrato em tinta acrílica elaborado na aula de artes em Windhoek. Acervo pessoal da autora.

De acordo com Loss (2015), a autoformação, quando inserida no processo educativo, possibilita a sensibilização e conscientização, levando a um aprendizado que caminha para a própria subjetividade do indivíduo, assim como para o outro. Com isso, torna-se possível a construção das biografias pessoais e identidades como parte do processo educativo.

Um sistema educativo que leva em conta a autoformação, não só dos seus alunos, mas também dos seus professores, é uma forma de ensino que caminha para o ensino baseado em experiências do qual Dewey (1938) trata. Loss (2015) afirma que, ao educar o educador, somos forçados a rever o modelo de ensino ocidental, onde as disciplinas ministradas não dialogam com outras áreas de conhecimentos.

Sendo assim, acredito que as minhas vivências e experiências foram importantes para o meu processo autoformativo, tanto para a minha formação acadêmica como professora de artes, como nas situações e aprendizados que vivenciei ao longo da minha história de vida. Esse processo será determinante para o meu futuro, ao ministrar aulas explorando diversas áreas de conhecimento e levando em conta a subjetividade dos meus alunos a fim de favorecer a constituição dos saberes.

3. ENSINO DA ARTE: experiências com o estágio supervisionado

Minha única experiência pedagógica com o ensino de arte no contexto da educação básica ocorreu durante o meu período de estágio supervisionado no Curso de Licenciatura em Artes Visuais. Pois o fato de ter saído do Brasil com cinco anos de idade e retornado somente após concluir o ensino médio, não possibilitou vivenciar uma experiência de formação no contexto brasileiro. Desse modo, ao apresentar resumidamente minha experiência de estágio, pretendo tecer algumas reflexões acerca da importância dessa experiência formativa. Estagiei, primeiramente, no Colégio Militar de Brasília⁶, e depois, em outro semestre no Centro de Ensino Fundamental 1 - CEF1⁷ do Núcleo Bandeirante. Nessas duas instituições percebi como o contexto do ensino de arte no Brasil possui características peculiares, comparado ao curso que experienciei no exterior. Durante o meu estágio no Colégio Militar, identifiquei características da estrutura pedagógica da escola, assemelhando-se com a minha vivência em Windhoek.

3.1 PARTICULARIDADES DO ESPAÇO ESCOLAR

Quando reflito acerca das peculiaridades relacionadas tanto às escolas em que realizei os estágios, como nas escolas da minha formação no exterior, entendo que

⁶ Cursei a disciplina Estágio Supervisionado 1 no Colégio Militar de Brasília, localizado na Asa Norte, no Primeiro semestre de 2017.

⁷ Cursei a disciplina Estágio Supervisionado 2 no Centro de Ensino Fundamental 01, - CEF1, no núcleo Bandeirante, cidade satélite no Distrito Federal.

existem regras rígidas a serem seguidas no ambiente escolar. Essa perspectiva relaciona-se mais com o Colégio Militar e a escola St. George's College⁸ onde realizei o meu ensino médio. Inclusive, até mesmo os uniformes eram bem parecidos, conforme registro da imagem 12.



Imagem 12: Registro do uniforme utilizado no colégio em Windhoek.

Estou na direita da imagem com duas amigas da época Acervo pessoal da autora.

Assim como a escola em que frequentei em Windhoek, a sala de aula do Colégio Militar também apresentava uma estrutura adequada, repleta de materiais [tintas, lápis, cola] com mesas espaçosas e apropriadas para uma aula de artes (Imagem 13).

⁸ St. George's College: escola particular de Ensino Fundamental e Médio em Windhoek, Namíbia.



Imagem 13: Sala de artes no Colégio Militar de Brasília. Acervo pessoal da autora.

No Colégio Militar, percebi foco na produção plástica dos alunos, a professora se esforçava para levar diversos projetos que a turma realizaria em grupo, projetos complexos e que relacionavam a História com as Artes e com o cotidiano dos alunos. Por exemplo, estávamos nos aproximando do dia do índio quando comecei a estagiar no Colégio Militar, com uma proposta de atividade em grupo, a professora pediu para uma turma da 6ª série que construíssem uma oca de diversos materiais que coletaram no colégio (Imagem 14). Observei os alunos utilizarem esses materiais e trabalharem em grupo, junto com a professora para poderem realizar a atividade.



Imagem 14: Oca feita pelos alunos do Colégio Militar de Brasília. Acervo pessoal da autora.

Nas próximas aulas, continuaram explorando o tema por meio de pinturas corporais que os alunos pesquisavam em casa e realizavam no próprio corpo dos colegas. Após a atividade prática, a professora estabeleceu um debate com os alunos sobre o dia do índio, ressaltando a importância de sua celebração no contexto educativo.

Outro exemplo que achei interessante foi a produção de uma peça sobre a história do Lago Paranoá⁹. Na experiência de observação do estágio, a professora elaborou um resumo sobre a história doo Lago Paranoá para apresentar à turma. E também pediu que os alunos buscassem outras informações a respeito da história do lago. Essa Dinâmica da aula rendeu frutos, pois nas aulas seguintes que observei, os alunos foram motivados a criar grupos para que pudessem contribuir na construção de uma peça. Nessa peça, alguns trabalhavam na atuação, outros realizavam a sonoplastia e ainda na construção de figurinos. Finalmente, no dia da apresentação, os pais, responsáveis e outros professores foram convidados para assistir a tão esperada apresentação sobre o Lago Paranoá, conforme mostra a imagem 15.

⁹ Lago Paranoá: Lago artificial localizado de norte a sul na cidade de Brasília, no Distrito Federal.



Imagem 1: Alunos encenando a peça sobre o Lago Paranoá para seus pais, responsáveis e professores. Acervo pessoal da autora.

Percebi durante o período de observação que o Colégio Militar de Brasília oferece aos seus alunos mais interdisciplinaridade do que a escola onde cursei o meu ensino médio. Já que na minha escola o foco era somente produções plásticas sem que houvesse necessariamente uma relação com outras disciplinas. Durante o tempo em que efetuei o meu estágio supervisionado 1, percebi que a professora, por meio de projetos que explorassem tópicos da realidade dos alunos, se esforçava para levar em conta as experiências, vivências e subjetividade dos mesmos.

Posteriormente, a professora me confidenciou que, ocasionalmente, sentia dificuldade de manter uma certa distância emocional dos seus alunos da forma que o colégio esperava dela, pois como artista, sentia que era de extrema importância levar em conta a individualidade dos alunos.

3.2 ESTÁGIO SUPERVISIONADO 2

No semestre consecutivo, na disciplina de Estágio Supervisionado 2 foi preciso ministrar aulas como requisito. Desse modo, realizei essa experiência no Centro de Ensino Fundamental 1 - CEF 1 do Núcleo Bandeirante para uma turma do 9º ano.

Nessa experiência que compreendeu um outro contexto educativo, percebi uma grande diferença entre o Colégio Militar e o CEF1. A sala de aula do CEF1 tinha mesas pequenas e pouco adequadas para a produção artística, assim como não havia um estoque de materiais que os alunos pudessem utilizar nos seus trabalhos. O fornecimento de tintas, colas, tesouras e outros materiais básicos ficava a critério dos alunos, que muitas vezes esqueciam de levar os materiais para a aula.

Percebi também, uma diferença na forma de administrar as aulas. Para poder trabalhar com a estrutura que lhe era oferecida, a professora tentava administrar projetos individuais que fossem mais simples, onde os alunos utilizavam materiais de fácil acesso (Imagem 16), e conseqüentemente focava na história da arte, por ser algo mais fácil de abordar em uma sala pequena e sem materiais.

As aulas eram expositivas e contextualizadas com trabalhos a partir de livros disponíveis na biblioteca da escola. Também havia apresentações de slides e produções práticas com materiais recicláveis como tampas de garrafas e papelão. Observei que os alunos se restringiam aos livros que lhes foram fornecidos e não buscavam ir atrás de novas informações sobre os artistas para apresentar em seus trabalhos, e que suas apresentações se davam de forma memorizada.



Imagem 16: Mural com máscaras africanas elaboradas com papelão, tinta e cola. Produção plástica dos alunos no CEF1. Acervo pessoal da autora.

Considerando a pouca experiência que tive com o ensino da arte no Brasil, constato que a maior parte dos alunos gostava das suas aulas de arte. Porém, senti que no ambiente em que se encontravam e por motivos diferentes não estavam conseguindo fazer uma conexão com a arte, sua subjetividade, suas vivências, ou com a arte e outras áreas de conhecimento. Aponto esta observação, pois no Colégio Militar, onde observei a dinâmica das aulas, constatei que as mesmas tinham caráter eminentemente prático somente até o 7º ano. Segundo a professora, essa demanda pedagógica da instituição em oferecer atividade prática somente até o 7º ano, atendia exigências de aulas mais teóricas, inclusive no ensino médio objetivando preparar os alunos para o ENEM e o vestibular.

Ao meu ver, o aprendizado de cada grupo de alunos se tornou diferente por conta da diferença de ensino de cada instituição. Considerando a teoria de Dewey (1938), onde uma experiência educativa deve fazer sentido com o cotidiano e as vivências do sujeito para que não seja tida como inválida ou não seja esquecida futuramente, penso que as aulas do CEF1 precisariam relacionar de forma mais contundente o conteúdo ministrado com a realidade e o cotidiano dos seus alunos.

4. A PESQUISA DE CAMPO

A pesquisa de campo visa colaborar a partir da revisão da literatura, com uma compreensão mais ampliada sobre a arte e sua contribuição para a autoformação, a subjetividade e a construção identitária do sujeito. Nesse sentido, elaborei um projeto cuja proposta foi realizar uma pesquisa com um grupo de colaboradores de uma turma de desenho da Casa das Artes¹⁰, localizada no Distrito Federal, onde são ministrados cursos informais de desenho.

A pesquisa teve por objetivo investigar a construção identitária dos colaboradores, por meio da análise da produção de autorretratos com colagens, fragmentos de texto e roda de conversa. Esse contexto metodológico com viés participativo tanto dos alunos como da pesquisadora, possibilitou pensar sobre questões da subjetividade dos

¹⁰ Casa das Artes: Loja de materiais artísticos localizada no centro de Brasília, onde são administrados cursos informais (cursos de pintura, desenho, mosaico, entre outros).

colaboradores. Apresentei um projeto cuja proposta se baseou na elaboração de autorretratos (pelos colaboradores), uma intervenção de imagens (por meio de colagens) e rodas de conversa com o objetivo de evidenciar experiências pessoais e proporcionar a autorreflexão.

Durante a elaboração do projeto coletei dados a partir do registro de imagens fotográficas acerca das atividades realizadas, assim como dos relatos textuais. Além disso, registrei, por meio de anotações, observações de todo o processo.

4.1 O PROJETO: apresentação e o primeiro momento

O projeto foi executado com a colaboração de uma turma de 8 alunos e concluído no decorrer de 3 aulas de 60 minutos cada. Cabe salientar que, somente 3 alunos entregaram o termo de consentimento dos responsáveis, autorizando a divulgação dos dados. Esses colaboradores também participaram de todas as etapas do projeto.

Com o objetivo de contextualizar o projeto e iniciar a proposta, realizei uma aula expositiva (por meio de slides), com uma breve apresentação pessoal aos alunos. Esta apresentação teve o intuito de explicar o meu encaminhamento de pesquisa, assim como falar das minhas próprias experiências, usando meus próprios registros fotográficos que realizei ao longo da vida.

Durante esse primeiro momento, busquei ainda, falar um pouco sobre autorretratos, sua definição e a forma em que podem ser produzidos (desenhos, pinturas, colagens, etc.), de modo a exemplificar a atividade prática que os alunos realizariam na próxima aula.

Em seguida, tomei como referência a pesquisa de Souza (2016), mostrando imagens de autorretratos feitos por alguns artistas como Vincent Van Gogh, Andy Warhol e Frida Kahlo como nas Imagens 17, 18, 19 e 20. Essas imagens tinham sido selecionadas antecipadamente por mim e foram expostas junto com fotos dos artistas para que os alunos pudessem fazer comparações e para que se sentissem mais preparados para a atividade. Na seleção dos autorretratos, procurei imagens de artistas que os alunos, possivelmente conheçam dos seus livros de história da arte. Percebi que o único artista que eles tiveram certa dificuldade de identificar foi o

autorretrato, e foto, de Andy Warhol. Mas, após explicar que ele foi um artista pop que produziu as diversas imagens de Merlin Monroe de cores diferentes, os alunos se lembraram de quem era.

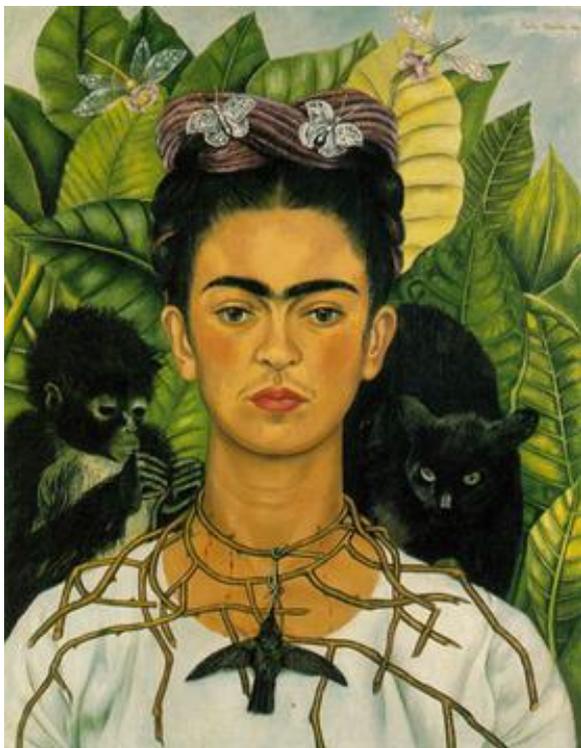


Imagem 17 :Frida Kahlo, autorretrato com colar de espinhos e beija flor, usado na aula de autorretratos.

Disponível em: < www.fridakahlo.org >

Acesso em 20 de setembro de 2018.

Imagem 18: Fotografia de Frida Kahlo usada na aula de autorretratos.

Disponível em: < www.fridakahlo.org >

Acesso em 20 de setembro de 2018.



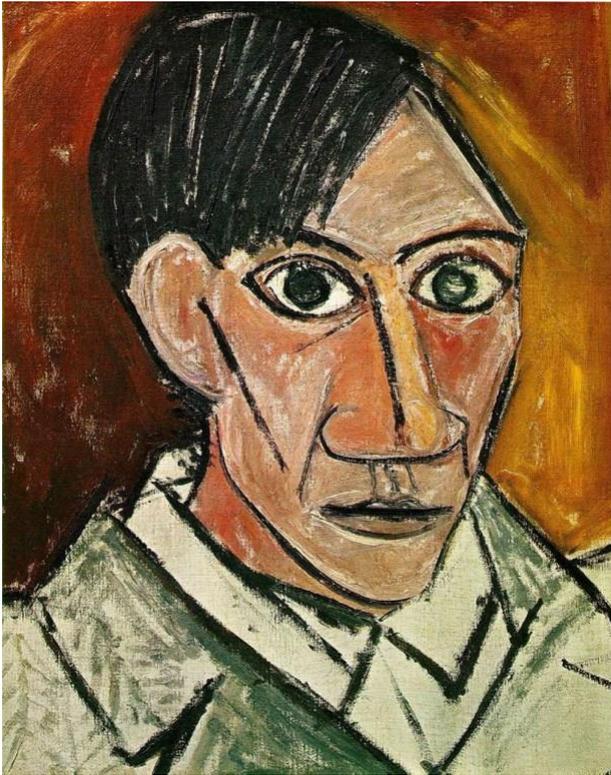


Imagem 19 e 20: à esquerda, autorretrato de Pablo Picasso, 1907. À direita, foto de Pablo Picasso. Disponível em: < www.revistabula.com/ www.theartstory.org > Acesso em 20 de setembro de 2018.

Após a apresentação, entreguei folhas de papel A4 e pedi aos alunos que elaborassem pequenos textos (fragmentos de 5 a 10 linhas) respondendo à pergunta “Quem é _____?” (imagem 21). Nesses fragmentos, os alunos tiveram de expressar, em poucas palavras, a sua concepção de si mesmo. A realização dos textos serviu para que os alunos se sentissem mais preparados para a elaboração dos desenhos e colagens, assim como adquirissem mais argumentos para usarem durante a roda de conversa que realizei no final do projeto.

Essa parte da atividade me pareceu a mais complexa para os alunos, pois, exceto um, todos os outros passaram vários minutos pensando no que escrever antes de se expressarem no papel. Notei que alguns deles não sabiam o que responder e me perguntavam frequentemente o que eu queria que escrevessem. Tentando não interferir com o processo subjetivo dos alunos, respondia que queria que contassem quem são, do que gostam e com o que se identificam. Após alguns minutos refletindo,

os alunos começaram a escrever, comentando uns com os outros sobre quem eram e do que gostavam.

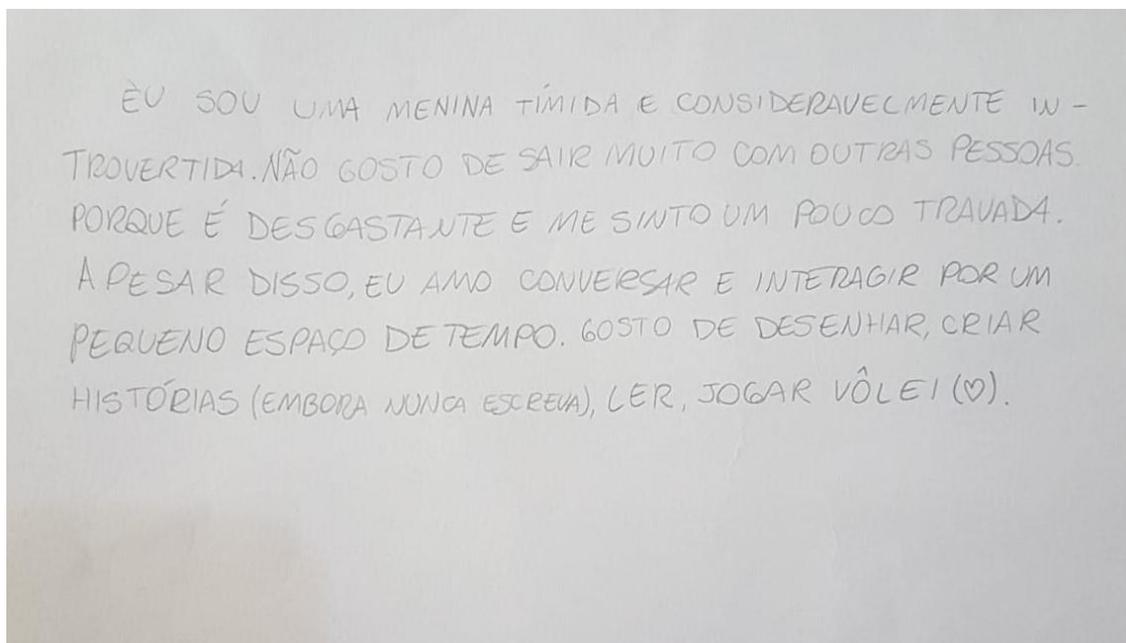


Imagem 21: Fragmento de texto da colaboradora Luiza. Acervo pessoal da autora.

4.2 AUTORRETRATOS: segundo momento

No segundo momento que caracterizou a próxima aula, já com os pequenos trechos feitos, partimos para a elaboração dos autorretratos. Pedi para que cada colaborador fizesse um desenho de si mesmo em uma folha de papel A3. A minha proposta era que as suas representações fossem de memória, para expressar em papel aquilo que cada um pensa de si, portanto, pedi que os desenhos fossem realizados sem a ajuda de fotos ou espelhos.

Após ouvirem a minha proposta, os alunos tiveram as mesmas reações vividas por mim durante a atividade de autorretrato que realizei na 5^o série, em Boston. Olharam-me espantados e me perguntaram como iriam conseguir desenhar os seus rostos sem se olharem. Após explicar que o objetivo da atividade residia em desenhos que representassem um reflexo de quem são e de como se enxergam, sentiram-se mais aliviados e iniciaram seus autorretratos.

Sem a ajuda de espelhos ou fotos, percebi produções diversificadas, por exemplo, o colaborador Tiago, que tinha rapidamente terminado o seu texto na aula anterior, também apressadamente iniciou o seu autorretrato. Em poucos minutos já tinha todo o contorno da sua cabeça esboçado. Quando passei perto da sua mesa e olhei o seu desenho ele me explicou: *“desenhei minha cabeça assim (com formato oval) por que eu tenho uma cabeça de ovo”*. Quando passei pela mesa de outra colaboradora, Luiza, que parecia realizar os seus trabalhos com calma, notei que tinha desenhado todo o seu corpo, sentada, lendo um livro e com o seu cabelo tampando o seu rosto. Para justificar o seu desenho Luiza disse que: *“Eu não sei desenhar meu rosto, então tampei com meu cabelo.”* O seu desenho fez sentido para mim após eu analisar o seu fragmento de texto respondendo à pergunta: “Quem é Luiza?” (imagem 21), pois no seu texto ela escreveu que é uma menina tímida e introvertida e que acha desgastante sair muito com outras pessoas.

Percebi também uma certa contradição por parte da Luiza no momento de sua autorrepresentação. Ela iniciava uma ideia, uma certa posição no papel, ou um certo traço no seu autorretrato, e, imediatamente, olhava para o papel e exclama algo do tipo: *“eu não sou assim, porque estou me desenhando assim?”*.

Quando observei o desenho da colaboradora Helena, percebi que o seu autorretrato não tinha semelhança alguma com o seu rosto ou a sua aparência. Ela estava desenhando algo que me parecia com o personagem do filme *Wall-E*, porém, com asas de dragões e segurando um coração. Quando seus colegas olhavam para o seu desenho e lhe perguntavam porque ela havia desenhado aquilo, ela respondia dizendo que como é chamada frequentemente de dragão, achou válido utilizar esse tipo de desenho.

Apesar de terem à sua disposição alguns materiais de desenho, como lápis, canetas e lápis de cor, a maior parte dos colaboradores optou por deixar os seus autorretratos em preto e branco. Somente a Helena decidiu contornar e colorir algumas formas do seu dragão com caneta Bic. Quando lhes questionei a respeito, disseram que acham que os desenhos ficam melhores em preto e branco.

4.3 COLAGENS E A RODA DE CONVERSA: terceiro momento

Para o último encontro que caracterizou o terceiro momento da pesquisa, apresentei aos colaboradores diversas revistas para que pudessem escolher imagens de suas preferências para serem coladas em seus desenhos. Lembrei que as imagens deveriam ser referentes a objetos com os quais eles conseguissem se identificar, ou objetos que tivessem alguma importância para eles, assim como objetos do seu cotidiano. Com essa etapa das colagens, busquei evidenciar a questão da identidade e do processo de subjetividade, assim como proporcionar a percepção da identidade cultural do grupo.

Objetivando ampliar as fontes de imagens, organizei diferentes tipos de revistas que abordavam temas diversificados. Percebi que as mais utilizadas foram revistas relacionadas a arte e revistas contendo diversas ilustrações grotescas.

Alguns dos colaboradores perguntavam que imagens deveriam usar nos seus trabalhos. Respondi que eles deveriam escolher, mas que fossem imagens que os ajudassem a completar o trecho do texto que escreveram na primeira aula.

Após recortarem várias imagens com as quais se identificaram, percebi que poucos colaboradores utilizaram todas as imagens que recortaram. A Helena e o Tiago, por exemplo, haviam obtido por volta de 10 recortes, no entanto, usaram poucos em seus trabalhos. Porém, a Luiza, recortou várias imagens e utilizou todas, gerando um autorretrato centralizado e repleto de referências da sua vida ao seu redor (Imagem 22).



Imagem 22: Trabalho da colaboradora Luíza. Acervo pessoal da autora.

Obtive grande interesse e envolvimento por parte dos alunos em todas as etapas do projeto, por esse motivo, ainda no terceiro encontro, concluíram as suas colagens. Nesse momento abrimos uma roda de conversa onde discutimos os seus fragmentos de texto, os motivos para as escolhas das imagens e a forma de se representarem. Com essa etapa, incentivei os alunos a expressarem os motivos pelos quais se identificaram com as imagens, assim como, falarem sobre quais experiências de vida se lembram ou quais desejos possuem. Esta questão repercutiu sobre a escolha e a representação acerca das imagens. Dessa forma, busquei averiguar de que modo suas experiências pessoais carregam curiosidades e identificações.

Perguntei a eles sobre os seus fragmentos de texto, seus autorretratos e as escolhas das imagens utilizadas na colagem. Para justificar as escolhas das colagens, os alunos explicaram que colaram determinadas imagens, ou por gostarem de um certo assunto ou filme, ou por aquela imagem lembrar a eles de algum momento na sua vida. O colaborador Tiago, por exemplo, representou um pouco das suas experiências, assim como os seus gostos pessoais. Ele achou uma ilustração de um brinquedo (*Beyblade*) e a colou dizendo que o desenho animado, ao qual o brinquedo se referia, fez parte da sua infância; desenhou um *BB8*, personagem do filme *Star Wars*, por “gostar do filme”; e colou uma imagem de *Elvis Presley*, por “gostar das suas músicas” (Imagem 23).

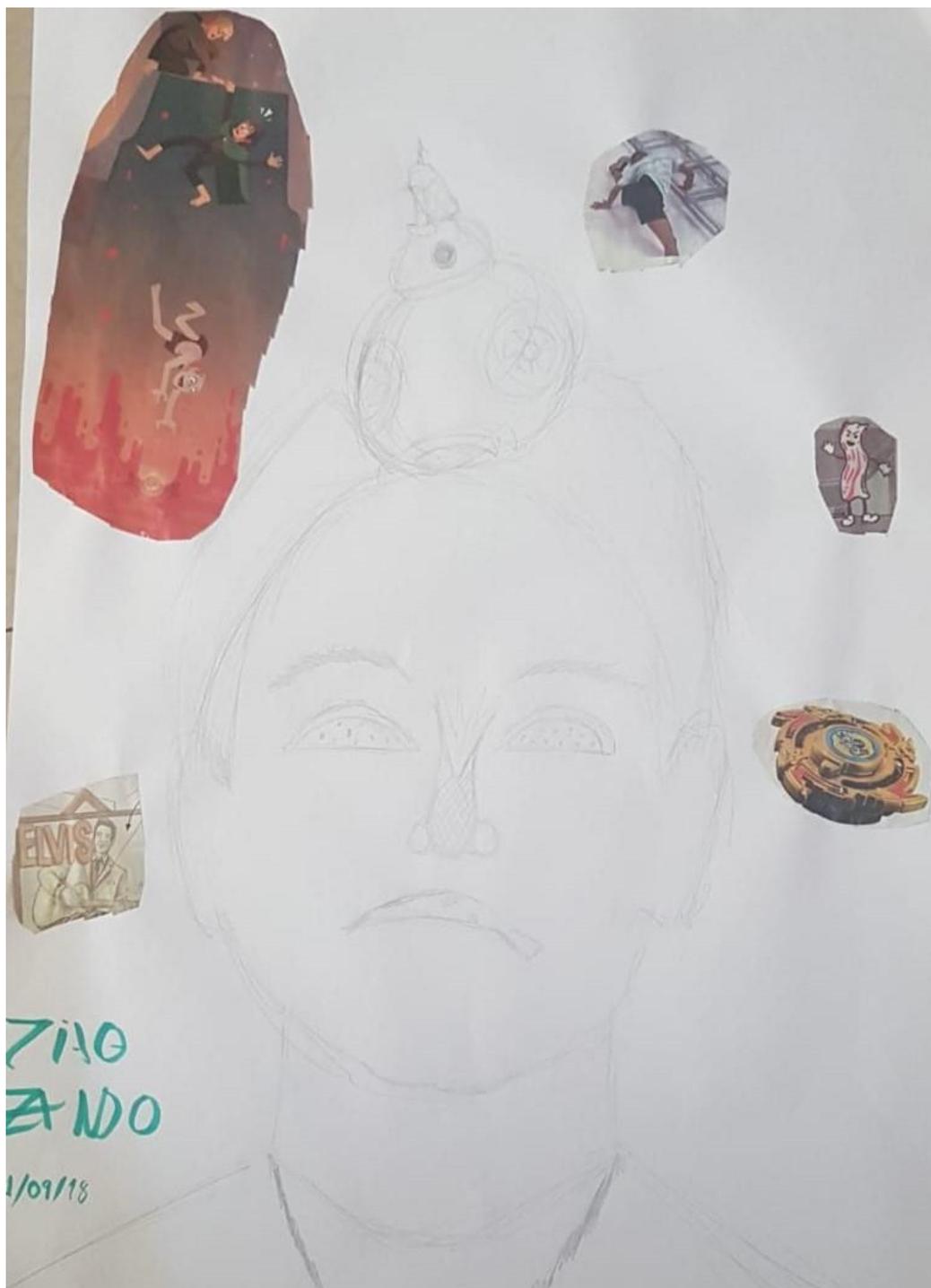


Imagem 23: Trabalho do colaborador Tiago. Acervo pessoal da autora.

Já a Luiza, justificou algumas colagens relacionadas aos seus gostos, por exemplo, pela sua opção de usar a de um cachorro, contando que gosta tanto desses animais como do jogo de vôlei, por isso as imagens de bolas de vôlei.

Além de colar no seu trabalho imagens referentes ao que ela gosta, também colou imagens que fez, e que estavam fazendo parte da sua vida, por exemplo, colou a imagem da capa do livro *“O menino maluquinho”* e a justificou dizendo que o lia quando era criança. Ela também colou uma imagem do panfleto da semana da arte e disse que foi por estar estudando esse conteúdo na escola naquele momento.

Em contrapartida, a aluna Helena se sentiu mais à vontade colando e falando sobre objetos e imagens que mostravam não só os seus gostos, mas também a sua personalidade. No seu trabalho, a colaboradora pouco representou suas experiências, colou e desenhou objetos que gostava, como por exemplo: um leitão, por *“achar fofo”*; desenhou um chapéu de aniversário por *“gostar de festas”*; desenhou patas por *“gostar de mamíferos”*; e representou o planeta por *“gostar de viajar”* (Imagem 24).



Imagem 24: trabalho da colaboradora Helena. Acervo pessoal da autora.

Além dos signos que mostram as suas preferências, ela também colou e representou símbolos que retratavam a sua personalidade. Por exemplo, colou dois planetas em dois extremos da sua representação. Justificou dizendo que representavam a sua bipolaridade; desenhou um coração por achar ser influenciada pela emoção e não pela razão; e colou o símbolo feminino por se considerar feminista (Imagem 24).

Ao refletir sobre o trabalho da Luiza, lembrei do pensamento de Hall (2001), onde ele explica que ao nos definirmos, às vezes dizemos que possuímos determinada nacionalidade - podemos ser jamaicanos, ingleses, japoneses, brasileiros, etc. Nesse sentido, penso que a Luiza colou alguns símbolos da América Latina, como a Bandeira do Brasil e uma imagem escrita “Latino-americanos”. Ao explicar o porquê dessas imagens, Luiza comentou que: *“colei por que eu gosto do meu país e minha raiz latina”*.

Percebo que a forma com que a Luiza se identificou e usou essas imagens, se trata de uma definição e representação da sua subjetividade de acordo com a representação do que é ser “brasileira”. Nesse sentido, Hall (2001 p.49-49) explica que:

[...] As identidades nacionais não são coisas com as quais nós nascemos, mas são formadas e transformadas no interior da *representação*. Nós só sabemos o que significa ser “inglês” devido ao modo como a “inglesidade” (Englishness) veio a ser representada – como um conjunto de significados – pela cultura nacional inglesa.

Acredito no aspecto relevante dessas identidades nacionais, e, levando em conta os pensamentos de Hall (2001), considero que essas identidades nacionais não estão impressas nos nossos genes, se tratam de identidades constituídas pela forma em que são representadas em determinados grupos. Nessa lógica, ao considerar o trabalho da Luiza, percebo que as suas representações e a identificação como brasileira, se trata de uma forma de construir sentido e compreender a sua concepção de si.

Apesar de se considerarem brasileiros e de ainda existir um censo de identidade nacional nos trabalhos dos colaboradores, reconheço que são influenciados pela globalização e pelo mercado internacional. Hall (2001) explica que desde os anos 70, compreendemos que, por conta do aumento significativo no alcance e no ritmo da integração, houve uma aceleração nos fluxos e nos laços entre as nações. Segundo Hall (2001, p. 67):

[...] A “globalização” se refere àqueles processos, atuantes numa escala global, que atravessam fronteiras nacionais, interagindo e conectando comunidades e organizações em novas combinações de espaço-tempo, tornando o mundo, em realidade e experiência, mais interconectado.

Percebi esse mundo interconectado, nas produções e nas falas dos colaboradores. Luiza, por exemplo, que se identifica como brasileira, também colou imagens que representavam animes japoneses, assim como livros estrangeiros, criando uma colagem globalizada, mesmo que em seu discurso ela não o tenha percebido.

Outro exemplo de uma identidade globalizada refere-se ao colaborador Tiago. Ao escrever o seu pequeno fragmento de texto, Tiago enfatiza que gosta de vários tipos de Histórias e culturas, mas que a História e a cultura brasileira lhe despertavam maior interesse. Porém, em suas colagens, Tiago escolheu imagens referentes ao senhor dos anéis, Elvis Presley e um *beyblade*, construindo referências com à cultura estrangeira.

Quando li o texto da colaboradora Helena, e após ouvir sua explicação do porquê de haver escolhido determinadas colagens, relacionei suas escolhas ao texto de Hall (2001, p75), onde ele explica que: “É difícil pensar na “comida indiana” como algo característico das tradições étnicas do subcontinente asiático quando há um restaurante indiano no centro de cada cidade da Grã Britânia.”

Apesar de estar falando da Grã Britânia em seu texto, foi possível comparar essa realidade ao Brasil, pois, ao passear pelos shoppings ou centros das grandes cidades, nós nos esbarramos com inúmeras culinárias de diversas partes do mundo. O trabalho da Helena exemplificou essa possibilidade, pois, no seu trecho de texto, ao falar de si mesma, Helena mencionou que adora abacate e comidas japonesas, coreanas e chinesas, assim como também aprendeu a gostar de K Pop no ano retrasado, além do mais, mencionou que escreveu “*made in Korea*” por “*gostar muito da Coreia*”, apesar de nunca ter visitado a Ásia (Imagem 25).

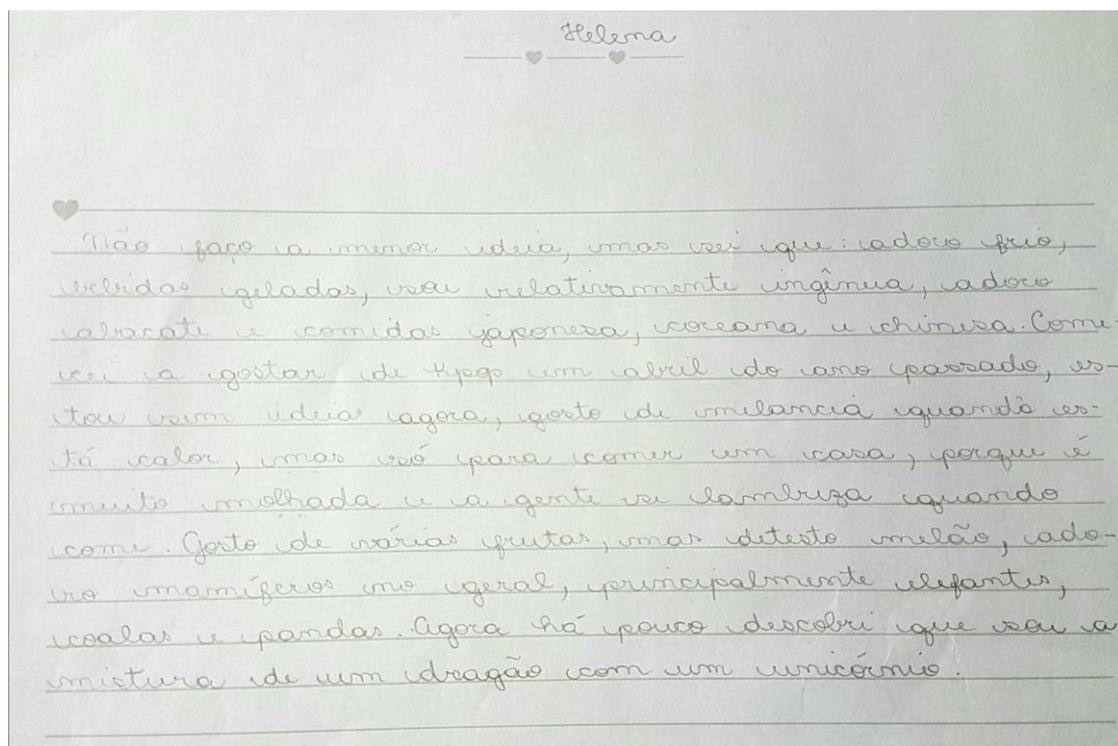


Imagem 25: Texto da colaboradora Helena. Acervo pessoal da autora.

4.4 REFLEXÕES

A série de representações e colagens de realidades diferentes que observei nos trabalhos dos colaboradores se relacionam com o conceito de globalização e o efeito do consumismo nas identidades dos sujeitos. Na visão de Hall (2001, p.75):

Quanto mais a vida social se torna mediada pelo mercado global de estilos, lugares e imagens, pelas viagens internacionais, pelas imagens da mídia e pelos sistemas de comunicação globalmente interligados, mais as *identidades* se tornam desvinculadas – desalojadas – de tempos, lugares, histórias e tradições específicos e parecem “flutuar livremente”. Somos confrontados por uma gama de diferentes identidades (cada qual nos fazendo apelos, ou melhor, fazendo apelos a diferentes partes de nós), dentre as quais parece possível fazer uma escolha. Foi a discussão do consumismo, seja como realidade, seja como sonho, que contribuiu para esse feito de “supermercado cultural”.

Sob o mesmo ponto de vista, destaco as influências do mercado global, bem como as imagens da mídia em partes dos trabalhos dos colaboradores. Tendo como exemplo o trabalho do Tiago, apesar de ter dito que se interessa por culturas, principalmente a cultura brasileira, não houve nenhuma representação da sua cultura nacional em seu

trabalho. Pelo contrário, ele optou por algumas imagens de histórias, lugares e tempos da cultura norte americana, a maior parte sendo referências a filmes e músicas.

Da mesma forma, a colaboradora Luiza evidenciou em seu trabalho que gosta da sua cultura e que a acha importante. Mas apesar de ter orgulho da sua nacionalidade e se identificar fortemente com o seu país, colou em seu trabalho uma gama de imagens internacionais, como uma imagem do *Capitão América*; do *anime Pucca*; e um tênis com o logotipo da *Coca-Cola*. Percebo no trabalho da Luiza, o confronto de identidade citado por Hall (2001), onde sua identidade nacional, se mescla com as demais identidades que a bombardeiam cotidianamente. Notei, inclusive, que ela demonstrava certa contradição ao desenhar o seu autorretrato, não compreendendo o motivo por se retratar da maneira que o fez.

As contradições e a abundância de colagens referentes a diferentes culturas que encontro nos trabalhos dos colaboradores, leva-me à conclusão que a globalização está, de fato, atuando nas suas identidades, induzindo os sujeitos a possuírem identidades fragmentadas e multifacetadas.

No momento em que reflito sobre as experiências apresentadas nos trabalhos, considero importante retomar um pouco do que Bondía (2002) e Dewey (1976) falam sobre esse conceito. Ao falar sobre as identidades em uma realidade globalizada, penso na crítica que Bondía (2002) faz a respeito do sujeito da informação – um sujeito que tudo sabe e tudo quer saber, mas que nada lhe acontece. Na opinião de Bondía (2002, p. 21)

E mais, a informação não deixa lugar para a experiência, ela é quase o contrário da experiência. Por isso, a ênfase contemporânea na informação, em estar informados e toda a retórica destinada a constituirmos como sujeitos informantes e informados; a informação não faz outra coisa que cancelar nossas possibilidades de experiências.

Acredito ser importante falar sobre a forma em que o excesso de informação contribui na concepção de experiências do sujeito, pois os colaboradores com quem trabalhei vivem em um contexto onde estão sendo constantemente submetidos a numerosas informações que muitas vezes são irrelevantes ao seu desenvolvimento.

Dewey (1976) explica que para que uma experiência seja educativa, é necessário que a mesma abra portas para outras experiências no futuro. No nosso mundo

globalizado, há foco na informação, porém, um sujeito que somente se informa, sem formar experiências relativas àquela informação, não está sujeito a experiências subsequentes.

Sendo assim, dado que as representações e as colagens expressas nos trabalhos dos alunos tinham o intuito de revelar as suas subjetividades, penso que os trabalhos não desvelam somente o seu conhecimento, ou as informações que possuem, mas sim aquilo que lhes tocou em algum momento da vida, aquilo que lhes parece importante. São símbolos daquilo que os constituem como sujeitos e são experiências que podem ser utilizadas com fins educativos se levados em conta durante os seus processos de aprendizado.

Do mesmo modo, compreendo que os seus desejos, sonhos e interesses são compostos de uma série de fatores nacionais e internacionais, derivados de uma vivência em um país fortemente influenciado pela mídia internacional. Esses aspectos, fragmentam, ao mesmo tempo em que constituem, as suas identidades. Ao analisar os trabalhos, observei que havia algo que denunciava o desejo de viajarem, de conhecerem outras culturas, interesses por produtos e assuntos internacionais, assim como distingi certa lealdade ao que é ser “brasileiro”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como mencionado anteriormente e de acordo com o pensamento de Vygotsky (1984), o processo de desenvolvimento cognitivo do sujeito é um processo que se dá de fora para dentro, onde o indivíduo interage com e internaliza estímulos do seu meio sociocultural. Nesse contexto, percebe-se que o desenvolvimento do sujeito ocorre ao longo da sua vida, pois, enquanto o indivíduo estiver interagindo com seu o meio, ele terá estímulos para se desenvolver.

Desse modo, o desenvolvimento cognitivo do sujeito não depende somente das mudanças que ocorrem com o organismo biológico, mas também parte de uma interação com a cultura na qual está inserido. Podemos dizer, então, que o meio cultural do indivíduo tem um papel de extrema importância para o seu desenvolvimento como um todo.

Assim como o desenvolvimento cognitivo depende de aspectos socioculturais da vida do indivíduo, a constituição de uma identidade também, pois, da mesma forma que o desenvolvimento cognitivo, a construção identitária também parte do meio externo e será então internalizada pelo sujeito para constituir diversas identidades nele mesmo. Isso torna ambos os processos algo contínuo, o que faz com que o sujeito seja um ser em constante desenvolvimento e mudança.

Por esse motivo, reitero a importância de levar em conta as experiências e vivências do sujeito ao longo da sua vida. Como o seu desenvolvimento depende de uma constante interação com seu meio social e com sua inserção em uma determinada cultura, suas experiências e vivências contam como uma grande parte do seu processo de desenvolvimento.

Não é possível falar de desenvolvimento do sujeito desconsiderando os estímulos que o mesmo já recebeu, recebe, e pode receber futuramente. O desenvolvimento só se torna possível devido as diversas experiências que o sujeito vivenciou a cada momento da vida. Isto é o princípio de continuidade proposto por Dewey (1976), onde uma experiência pode abrir espaço para experiências futuras. Assim, serão as experiências e o convívio com o seu meio sociocultural do indivíduo que irão contribuir para o seu desenvolvimento e sua constituição identitária.

Ao abordar o conceito de cultura, se torna imprescindível mencionar a arte e a produção artística de uma determinada cultura. Como já mencionado, o ensino da arte contribui para o desenvolvimento cultural, já que é através das artes que o sujeito representa particularidades que caracterizam uma sociedade, sendo assim, é importante compreender essas características para poder ser apto a ter melhor compreensão de uma comunidade e sua cultura.

Dado o exposto, acredito que um ensino da arte baseado em experiências, onde as experiências e vivências de cada sujeito possam ser consideradas pelo docente (isso inclui considerar os aspectos culturais, políticos, econômicos, e etc. da comunidade na qual pretende lecionar) poderá contribuir para o desenvolvimento das potencialidades perceptivas e subjetivas. Nessa perspectiva o ensino da arte oportuniza o desenvolvimento do senso crítico, da leitura visual e com isso torna possível compreender de forma ampliada as diversas culturas com as quais o sujeito interage em sua realidade globalizada.

Como essa interação cultural e social é responsável por grande parte do desenvolvimento e constituição do sujeito, um indivíduo que possui um bom ensino da arte (e com isso se torna melhor habilitado para lidar com os aspectos mencionados no parágrafo anterior), pode se tornar um sujeito ativo na constituição da sua própria identidade e subjetividade.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. **Educação e desenvolvimento cultural e artístico**. Educação e Realidade. Julho/dezembro, 1995. Disponível em <<http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71713/40662> acesso em 31/05/2018.>. Acesso em 20 abril de 2018.

BONDÍA, Jorge Larrosa, **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Revista Brasileira de Educação, Campinas, n. 19, p. 20-28, abr. 2002. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf> > Acesso em 12 setembro de 2018.

CARVALHO, André Luiz Piva de. **Construção Identitária: projeção simbólica**, ENECULT, Faculdade de comunicação, UF/Ba, Salvador- Bahia. 2008. Disponível em: < <http://www.cult.ufba.br/enecult2008/14361.pdf>>. Acesso em 23 abril de 2018.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. 2 ed. São Paulo: Nacional, 1976.

ESTOSHA NATIONAL PARK. Disponível em: < <https://www.etoshanationalpark.org/>> Acesso em 25 novembro de 2018.

FAST FACTS: THE HUMBA OF NAMIBIA. Disponível em: < <http://www.namibiatourism.com.na/blog/Fast-Facts-The-Himba-of-Namibia>>. Acesso em: 14 novembro de 2018.

FÁVERO, Maria Helena. **Psicologia & conhecimento: Subsídios da psicologia do desenvolvimento para a análise do ensinar e aprender**. 2 ed. Brasília: UnB, 2014.

FERRARI, Dércio Fernando Moraes. **Desenvolvimento cognitivo: As implicações das teorias de Vygotsky e Piaget no processo de ensino**. 39 f. Monografia de especialização. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. UTFPR. 2014.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós modernidade**. 10 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

LOSS, Adriana Salete. **A autoformação no processo educativo e formativo do profissional da educação**. 37ª reunião Nacional da ANPED, Florianópolis, outubro 2015. Disponível em: < <http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt08-3479.pdf> > Acesso em 12 setembro de 2018.

PEREIRA, Inês. Identidades em rede: construção identitária e movimento associativo. **Sociologia, Problemas e Práticas**, Oeiras, n. 40, p. 87-106, set. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S087365292002000300007&lng=pt&nrm=iso>. Acessos em 04 novembro de 2018.

PIRES, Ana Luísa Oliveira. **Reconhecimento e validação das aprendizagens experienciais**. Uma problemática educativa. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 2, pp. 5-20, 2007. Disponível em <<https://Moodle.fct.unl.pt/> >. Acesso em: 11 novembro de 2018.

SOUSA, Aline Batista De; SALGADO, Tania Denise Miskinis. Memória, aprendizagem, emoções e inteligência. **Revista Liberato**, Novo Hamburgo, v. 16, n. 26, p. 141-151, julho/dezembro, 2015. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/132515/000982720.pdf?sequence>>. Acesso em: 11 novembro de 2018.

SOUZA, Fabiana Lopes de. **Cultura visual e identidade** – autorretratos, afetos e memórias no ensino das Artes Visuais. 2016. 96f. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) – Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais, Centro de Artes, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2016.

SILVA, Flávia Gonçalves da. **Subjetividade, individualidade, personalidade e identidade: concepções a partir da psicologia histórico-cultural**. Psicol. educ., São Paulo, n. 28, p. 169-195, junho de 2009. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n28/v28a10.pdf>>. Acesso em 04 novembro de 2018.

THESE WOMEN ROCK INDIGENOUS CLOTHES TO RECLAIM THEIR HISTORY. Disponível em: <<https://www.nationalgeographic.com/photography/proof/2016/11/portraits-of-bolivia-s-cholitas-celebrate-fashion-and-heritage/>>. Acesso em: 15 novembro de 2018

VILLAÇA, Iara de Carvalho. **Arte-Educação: a arte como metodologia educativa**. Cairu em Revista. N. 04, jul./ago. 2014. p. 74-85.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

ANEXO A: Formulário de consentimento

Universidade de Brasília

Instituto de Artes

Departamento de Artes Visuais

Discente: Isabella Cristina Alves Oliveira

Professor orientador: Dr. Luiz Carlos Pinheiro Ferreira



Termo de Consentimento e Autorização

Eu, Stephanie C. M. de Rezende Zandemênicos declaro para os devidos fins, que concordo por livre e espontânea vontade e autorizo a aluna de graduação Isabella Cristina Alves Oliveira, matrícula 14/0144285, a realizar pesquisa de campo como parte do trabalho de conclusão do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade de Brasília, Departamento de Artes Visuais. Estou ciente de que esta pesquisa tem por objetivo registrar percepções e comentários sobre o processo de construção identitária e cultural a partir da produção de um texto autorreflexivo, além de atividades práticas, que têm por intuito, exercitar a autorrepresentação. Estou igualmente ciente de que estes objetivos serão buscados através de observação, anotações, entrevista com gravação de áudio e registros em fotos do ambiente e do desenvolvimento da pesquisa.

Observações:

- O estudo não tem fins lucrativos;
- As informações prestadas serão confidenciais;
- Será mantido o anonimato do participante através da proteção de seu nome e alteração da imagem;
- A participação será voluntária;
- A qualquer momento o colaborador pode cancelar sua participação comunicando esta decisão ao responsável pela pesquisa.

SM Rezende

Colaborar e/ou responsável

Isabella Oliveira

Pesquisador (Discente)

Brasília, 14 de setembro 2018.

ANEXO B: Formulário de consentimento

Universidade de Brasília

Instituto de Artes

Departamento de Artes Visuais

Discente: Isabella Cristina Alves Oliveira

Professor orientador: Dr. Luiz Carlos Pinheiro Ferreira



Termo de Consentimento e Autorização

Eu, Stefania C. M. de R. Fandominico declaro para os devidos fins, que concordo por livre e espontânea vontade e autorizo a aluna de graduação Isabella Cristina Alves Oliveira, matrícula 14/0144285, a realizar pesquisa de campo como parte do trabalho de conclusão do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade de Brasília, Departamento de Artes Visuais. Estou ciente de que esta pesquisa tem por objetivo registrar percepções e comentários sobre o processo de construção identitária e cultural a partir da produção de um texto autorreflexivo, além de atividades práticas, que têm por intuito, exercitar a autorrepresentação. Estou igualmente ciente de que estes objetivos serão buscados através de observação, anotações, entrevista com gravação de áudio e registros em fotos do ambiente e do desenvolvimento da pesquisa.

Observações:

- O estudo não tem fins lucrativos;
- As informações prestadas serão confidenciais;
- Será mantido o anonimato do participante através da proteção de seu nome e alteração da imagem;
- A participação será voluntária;
- A qualquer momento o colaborador pode cancelar sua participação comunicando esta decisão ao responsável pela pesquisa.

Stefania C. M. de R. Fandominico

Colaborar e/ou responsável

Isabella Oliveira

Pesquisador (Discente)

Brasília, 21 de setembro 2018.

ANEXO C: Formulário de consentimento

Universidade de Brasília

Instituto de Artes

Departamento de Artes Visuais

Discente: Isabella Cristina Alves Oliveira

Professor orientador: Dr. Luiz Carlos Pinheiro Ferreira



Termo de Consentimento e Autorização

Eu, Silvana Oliveira (mãe da Luiza Merchede S. Oliveira) declaro para os devidos fins, que concordo por livre e espontânea vontade e autorizo a aluna de graduação Isabella Cristina Alves Oliveira, matrícula 14/0144285, a realizar pesquisa de campo como parte do trabalho de conclusão do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade de Brasília, Departamento de Artes Visuais. Estou ciente de que esta pesquisa tem por objetivo registrar percepções e comentários sobre o processo de construção identitária e cultural a partir da produção de um texto autorreflexivo, além de atividades práticas, que têm por intuito, exercitar a autorrepresentação. Estou igualmente ciente de que estes objetivos serão buscados através de observação, anotações, entrevista com gravação de áudio e registros em fotos do ambiente e do desenvolvimento da pesquisa.

Observações:

- O estudo não tem fins lucrativos;
- As informações prestadas serão confidenciais;
- Será mantido o anonimato do participante através da proteção de seu nome e alteração da imagem;
- A participação será voluntária;
- A qualquer momento o colaborador pode cancelar sua participação comunicando esta decisão ao responsável pela pesquisa.

Silvana

Colaborar e/ou responsável

Isabella Oliveira

Pesquisador (Discente)

Brasília, 16 de setembro 2018.