



Universidade de Brasília
Instituto de Artes
Departamento de Artes Visuais

ANA GABRIELA DE LIMA MOURA

**EXPERIÊNCIAS, CULTURA[S] E FORMAÇÃO: REFLEXÕES A PARTIR DOS
ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS EM ARTES PLÁSTICAS**

Brasília, Dezembro de 2020

ANA GABRIELA DE LIMA MOURA

**EXPERIÊNCIAS, CULTURA[S] E FORMAÇÃO: REFLEXÕES A PARTIR DOS
ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS EM ARTES PLÁSTICAS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Artes Visuais do Instituto de Artes da Universidade de Brasília, como requisito à obtenção do grau de Licenciando em Artes Visuais.

Orientador: Prof. Dr. Luiz Carlos Pinheiro Ferreira

Brasília, Dezembro de 2020

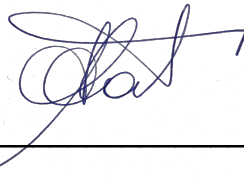
ANA GABRIELA DE LIMA MOURA

**EXPERIÊNCIAS, CULTURA[S] E FORMAÇÃO: REFLEXÕES A PARTIR DOS
ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS EM ARTES PLÁSTICAS**

Banca examinadora:



Professor Dr. Luiz Carlos Pinheiro Ferreira [Presidente da Banca e Orientador]
Departamento de Artes Visuais/UnB



Professora Dra. Rosana Andrea Costa de Castro
Departamento de Artes Visuais/UnB



Professora Dra. Ana Paula Aparecida Caixeta
Departamento de Artes Visuais/UnB

Brasília, Dezembro de 2020

Agradecimentos

Nos meus agradecimentos, gostaria de agradecer a todos os profissionais e professores que estiveram comigo durante toda a minha trajetória de vida do ensino regular, a Ilton Santos, meu professor de inglês do ensino médio que em 2013 me fez ver que existe caminho para pessoas interessadas em arte, a Luciana Ribeiro Nascimento, minha professora de artes visuais que me motivou a participar da prova de habilidades específicas de artes visuais.

Como família, gostaria de agradecer ao sustento da minha Mãe, Neiva Pereira de Lima Moura, que nunca me deixou desistir de chegar à conclusão da graduação, ao meu pai, Marcio Martins Moura, que nunca me deixou faltar nada enquanto estava nesse transitar acadêmico, ao meu irmão, Marcio Gabriel de Lima Moura, que sempre me animou e me motivou a ser um exemplo para ele.

Como exemplo de vida, agradeço a Deus por me proporcionar estar com o professor doutor Luiz Carlos Pinheiro Ferreira como meu orientador, pois durante minha trajetória acadêmica, ele participou de vários momentos, como avaliador da minha prova de habilidades específicas, e como propositor de uma das últimas matérias que pleiteei no Curso de Licenciatura em Artes Visuais, a matéria na qual eu pude pensar sobre mim e sobre a minha trajetória de vida.

Gostaria que esses agradecimentos pudessem ser lidos para uma pessoa especial na minha vida que acabou me deixando no ano de 2019, meu avô João Nery de Moura, ele sempre se orgulhava de ter uma neta fazendo uma graduação e sempre me perguntava como estava indo os meus estudos, porém a sua partida deixou marcas, sendo uma delas, impossibilidade de ele estar presente nesse momento de conclusão do curso.

Finalizando meus agradecimentos, gostaria de dedicar este presente trabalho a ele, ao meu avô, que mesmo não sendo letrado, me mostrou que a vida pode ser compreendida de várias formas e o que importa mesmo é estar com o outro.

Por fim, imaginou como seria essa mesma irmãzinha quando, no futuro, fosse uma mulher adulta; e como conservaria, em seus anos maduros, o coração simples e amoroso de sua infância; e como iria reunir outras criancinhas a sua volta e tornar os olhos *delas* brilhantes e impacientes com muitas histórias estranhas, talvez até como o sonho do País das Maravilhas [...] (CARROLL,2009, p.149).¹

¹ CARROLL, Lewis. Alice – aventuras de Alice no país das maravilhas & através do espelho e o que Alice encontrou por lá. Tradução: Maria Luiza Xavier de Almeida Borges. Rio de Janeiro: Editora ZAHAR, 2009.

² Livro “*O Crisântemo e a Espada*”, escrito por Rosa Benedict em 1972.

³ Paineel publicitário com o formato de uma bandeira e produzido com os mais variados materiais,

RESUMO

O estudo parte de um levantamento teórico vinculado aos conceitos de experiência, cultura[s] e formação para pensar questões relacionadas com meu ingresso no Curso de Licenciatura em Artes Visuais do Departamento de Artes Visuais da Universidade de Brasília. No decorrer do estudo, foram estabelecidas reflexões mediadas por um olhar atento acerca dos conceitos, inclusive para considerar os estudos da cultura visual como alternativa tanto para o ensino de artes visuais quanto para o entendimento do conceito de cultura. Nesse sentido, apresento questões que abordaram o processo de formação docente e o campo de estudos da cultura visual, com destaque para experiências vivenciadas nos Estágios Supervisionados em Artes Plásticas 1 e 2, no qual realizei as etapas de observação e regência na rede pública de ensino de Brasília, no Colégio Centro educacional 07 de Taguatinga. A partir da vivência nos estágios supervisionados, foram ressaltados apontamentos relacionados com o contexto formativo de docentes e discentes, com ênfase nos aspectos experienciais e culturais dos sujeitos, particularmente, em relação ao processo de ensino e aprendizagem em artes visuais.

Palavras-chave: formação; licenciatura em artes visuais; estágio supervisionado; experiência

LISTA DE FIGURAS:

Figura 1 - Livro.....	34
Figura 2 - Transit. 2001.....	35
Figura 3 - Tsuru.....	37
Figura 4 – Hanaflex.....	38
Figura 5 – Baralho.....	43

Lista de Abreviações e Siglas:

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

IDA – instituto de Artes

PAS/UnB – Programa de Avaliação Seriada da UnB

UnB – Universidade de Brasília

SUMÁRIO

Introdução	10
1. A questão da(s) cultura(s)	12
1.1 Experiências formativas: a questão da subjetividade.....	15
1.2 A[s] Cultura[s] e o ensino de artes visuais	19
2. Arte e cultura[s] na formação docente e discente.	26
2.1 Estágio Supervisionado em Artes Plásticas 1 – ESAP1	32
2.2 Estágio Supervisionado em Artes Plásticas 2 – ESAP2	39
3. Experiência pedagógica docente: entre teoria e prática	44
3.1 Apontamentos de uma futura professora	47
Considerações momentâneas	52
Referências	53

Introdução

O presente estudo parte de uma perspectiva reflexiva acerca da minha formação e, conseqüentemente aborda questões relacionadas com a minha entrada no Curso de Licenciatura em Artes Visuais do Departamento de Artes Visuais da Universidade de Brasília. Quando penso sobre questões que envolvem a minha história de vida, tenciono alguns desdobramentos que evidenciam o meu interesse pelo campo das artes visuais. Tais desdobramentos partem de um passado, onde eu era uma criança que frequentava constantemente a igreja evangélica protestante e que tinha a minha mãe como professora e mentora dos estudos bíblicos do domingo. Lembro-me da minha mãe contando as histórias da bíblia debaixo de uma árvore na Ceilândia e dos desenhos que ela fazia para os alunos colorirem nas aulas. Possivelmente, nessa recordação de infância reside um condicionante para o meu interesse pela docência.

Desse modo, ao pensar no interesse pela docência e, conseqüentemente, no aprofundamento que tal interesse exigiu em relação aos esforços que foram empreendidos, recordo-me com carinho e entusiasmo do meu processo formativo. Entendo que este processo advém de um caminho de escolhas dentro da própria Universidade de Brasília, quando estive em contato com as matérias designadas à licenciatura. Foi a partir dessa possibilidade frente ao campo do ensino, que houve um vislumbre acerca da minha participação em sala de aula, não mais como uma aluna, mas sim como uma futura professora.

O que me inquietou quanto a construção deste presente trabalho, encontra-se na vivência que experienciei, em especial, com a Disciplina de Estágio Supervisionado em Artes Plásticas 1 e 2, pois, quando me confrontei com uma realidade a qual eu não tinha contato, compreendi que minhas referências sobre docência, até então, não faziam sentido. Descobri que as dificuldades encaradas pelos professores em uma sala de aula, sobretudo, ao dialogarem com diversos indivíduos que precisam coexistir em um ambiente escolar são desafiadoras. Nesse sentido, lancei-me à reflexão dos meus estágios supervisionados, conseguindo construir um imaginário pensando na problemática da inserção da persona do aluno em sala de aula. Considerei nesta reflexão, as ideias de ensino da cultura visual e como a inserção dela pode ser um ponto interessante para as práticas docentes.

Logo, este trabalho, apresenta a questão do voltar-se para as memórias, sobretudo, quando enfatizo o ato do conhecimento de si mesmo, bem como, a possibilidade de reconhecer o outro pela ótica de uma pessoa que está neste transitar entre a vida de docente e discente. Apurei a reflexão acerca de minhas memórias presentes em vários espaços temporais, localizadas preferencialmente em relação a temática da formação docente. Segui por partes para desenvolver percepções e visões acerca dessa experiência imersiva presente na subjetividade da relação entre a cultura e a educação. Considerei uma caminhada partindo dos conceitos mais amplos de cultura e educação, desencadeando em um afunilamento para uma proposição sobre a minha pessoa, considerando o meu futuro na carreira docente.

Seguir esse afunilamento, neste trabalho, significou enfatizar os enlaces que temos com a cultura, a subjetividade e uma proposta desse reconhecimento do próprio sujeito em sua realidade. Sendo todos esses parâmetros voltados para a compreensão dessas atividades em um período da formação docente, destaco sucintamente os tópicos desenvolvidos ao longo da pesquisa:

1- **A questão da(s) cultura(s)** – Nesse capítulo, apresento reflexões acerca dos conceitos mais amplos de cultura, fazendo um recorte para a cultura visual. Tem-se as conceituações sobre identidade, sujeito/indivíduo e por fim desencadeando para uma perspectiva mais ampla para a educação.

2- **Arte e cultura[s] na formação docente e discente** – Nessa parte, apresento reflexões que abordam o processo de formação do docente e como ele deve ser pensado para o ensino junto a cultura visual. Enfatizo sobre as experiências dos Estágios Supervisionados em Artes Plásticas 1 e 2, bem como, as concepções de arte e cultura[s] associadas com o contexto educativo.

3- **Experiência pedagógica docente: entre teoria e prática** – Neste finalizar dos capítulos, temos as construções finais voltados para uma visão mais intimista de uma futura educadora quanto a sua vivência e experiência na sala de aula.

1. A questão da(s) cultura(s)

Para compreender sobre a[s] cultura[s] que abordarei nesse presente trabalho, é de suma importância apresentarmos o conceito de cultura. Nesse ponto, pode-se pensar sobre o que Roque de Barros Laraia (2001) aborda em seu livro *Cultura um conceito antropológico*, pois nesse livro, o autor apresenta um caminho entre a etimologia da palavra cultura desdobrando por fim sobre como ela foi concebida de uma forma etimológica. Esse início não representa o intuito da definição que almejo neste trabalho, mas sim, quando Laraia (2001) chega a sua segunda parte, onde relata através da leitura do texto de Rosa Benedict², onde reflete “que a cultura é como uma lente através da qual o homem vê o mundo. Homens de culturas diferentes usam lentes diversas e, portanto, têm visões desencontradas das coisas” (LARAIA, 2001, p. 67). Logo, esse pensamento acerca da cultura coloca ela no âmbito onde não é uma ótica voltada a uma humanidade hegemônica ou uma raça global. Mas, sim, um conglomerado de pessoas que convivem num mesmo espaço, seja ele um planeta ou um país, tendo suas visões de mundo pautadas por uma régua diferente e por vezes etnocêntricas.

Outra visão que podemos ter a respeito da cultura, vem das autoras Maristani Polidori Zamperetti e Fabiana Lopes Bazili (2013) que abordam em seu artigo sobre a cultura visual na educação. Para definirmos a respeito do que é cultura em poucas palavras, as autoras comentam: “a ação humana é guiada pela construção de significados, surgindo daí a cultura” (ZAMPERETTI E BAZILI, 2013, p. 96). Desta forma temos o reforço para o que Laraia (2001) evoca com o seu conceito de cultura, pois construímos nossa identidade ou subjetividade nessa construção de significados para então construir a sua visão de cultura. Nesse ponto Laraia (2001, p. 69) elucida sobre essa presença, de forma quase sutil, que a cultura se manifesta usando o exemplo dos indígenas Tupi

Ao invés de dizer como nós: “encontre-me na esquina junto ao edifício x”, eles frequentemente usam determinadas árvores como ponto de referência, assim, ao contrário da visão de um mundo vegetal amorfo, a floresta é vista como um conjunto ordenado, constituído de formas vegetais bem definidas.

Temos aqui a construção de duas visões de mundo. Ambas são divergentes na medida que usam significados particulares para se reconhecerem em espaços de convivência, enfatizando que somos sujeitos que buscam o desenvolvimento desses

² Livro “*O Crisântemo e a Espada*”, escrito por Rosa Benedict em 1972.

significados para que possamos nos reconhecer nos espaços onde convivemos. O “porquê” devemos ser cientes dessa questão, quase passiva, advinda do ser humano que acaba sendo o que propõem as próprias questões que identificam o homem como pertencente dessa cultura, definindo as diferenciações do mesmo quanto as outras culturas.

Outro ponto apresentado por Zamperetti e Bazili (2013), relaciona que a cultura é uma questão que desencadeia a uma ordem palpável para a maioria das pessoas com relação a concepção da própria cultura. “No sentido amplo, a cultura engloba a língua que falamos, as crenças, os costumes, a arte, a religião etc. Todas as atividades são realizadas de acordo com regras, usos e costumes de cada cultura particular” (ZAMPERETTI e BAZILI, 2013, p. 96). Esse trecho similarmente conversa com o que Laraia (2001) apresenta, pois “o modo de ver o mundo, as apreciações de ordem moral e valorativa, os diferentes comportamentos sociais e mesmo as posturas corporais são assim produtos de uma herança cultural, ou seja, o resultado da operação de uma determinada cultura” (LARAIA, 2001, p. 68). Continuando com o pensamento desse capítulo, o nosso ser cultural ganha mais embasamento para se autoconhecer, pois além dele se pautar de signos construídos e significados, ele agora usa tudo que está no seu entorno e da sua ancestralidade para ajudar nesse processo de autoafirmação.

Tendo essa cultura formada a partir dos eventos que ocorrem desde o nascimento de um indivíduo, transparecendo a medida que ele se relaciona com os demais indivíduos de outras culturas, temos essa instauração do que Laraia (2001) aponta sobre os etnocentrismos. “O etnocentrismo, de fato, é um fenômeno universal, é comum a crença de que a própria sociedade é o centro da humanidade ou mesmo sendo a sua única expressão” (LARAIA 2001 p. 73). Esse trecho aborda a questão da relação entre as culturas que são colocadas junto a dicotomia “nós e os outros”, sendo sempre o “nós” o referencial de quem está falando e o “outro” a cultura considerada estrangeira, que relaciona concomitantemente com as questões narcisistas das culturas, nesse mesmo sentido, Laraia (2001, p. 73) aborda que:

É comum assim a crença no povo eleito, predestinado por seres sobrenaturais para ser superior aos demais, tais crenças contém o germe do racismo, da intolerância, e frequentemente, são utilizadas para justificar a violência praticada contra os outros.

Um dos autores que correlaciona com os apontamentos sobre as relações entre culturas com Laraia (2001) é Tomas Tadeu da Silva (2000), sendo que, o

diferencial inicial da abordagem está na relação entre cultura e identidade, pois como o autor cita uma “primeira aproximação” para a definição de identidade é: “simplesmente aquilo que se é “sou brasileiro”, “sou negro”[...]. A identidade assim concebida parece ser uma positividade [...]. Nessa perspectiva, a identidade só tem como referência a si própria: ela é autocontida e autossuficiente” (SILVA, 2000, p. 74). Esse conceito de identidade tanto para compreender a cultura como para estudar sobre as relações humanas, advém dessa necessidade simbólica de se reconhecer entre os outros.

Essas questões de reconhecimento encontram ressonância com o que Silva (2000) comenta sobre a identificação, quando aborda sobre a identidade e a diferença, “somos nós que as fabricamos, no contexto de relações culturais e sociais. A identidade e a diferença são criações sociais e culturais” (SILVA, 2000, p. 76). Podemos chegar à análise de que o homem ao desvendar-se, acaba criando os artifícios que o legitimam e o tornam conscientes quanto as definições que ele possui de si mesmo. Quando isto é colocado em um espectro maior, considerando a sociedade, temos a criação dos grupos que se distinguem quanto a essas características que foram criadas e chamadas de cultura, gerando assim novas visões acerca da mesma sociedade e ampliando as definições de diferenciações.

Essas diferenciações que Laraia (2001) apresenta com o “Nós e os outros” encontra novamente consonância em Silva (2000), onde aborda sobre o “Nos” e “eles”, pois “dividir o mundo social entre “nós e “eles” significa classificar o mundo social a partir de nomenclaturas, grupos e classes. O processo de classificação é central na vida social. Ele pode ser entendido como um ato de significação pelo qual dividimos e ordenamos o mundo social em grupos, em classes” (SILVA, 2000, p. 82). Sendo assim, temos a definição que não somente nos classificamos pela questão identitária, mas quando várias pessoas de um mesmo grupo tem a necessidade de se identificar com um ambiente ou modo de pensar, temos o desenvolvimento de uma cultura ou movimento cultural. Esse movimento de caráter cultural que acaba colocando os indivíduos em caixinhas dicotômicas e aflorando os pensamentos etnocêntricos trazidos por Laraia (2001). Nesse sentido, Silva (2000) reforça esse pensamento quando reflete sobre uma sociedade branca, salientando que, “numa sociedade em que impera a supremacia branca, por exemplo, “ser branco” não é considerado uma identidade étnica ou racial. Num mundo governado pela hegemonia cultural estadunidense “étnica” é a música ou a comida dos outros

países” (SILVA, 2000, p. 83). Com esse exemplo temos a formação dos status de poder, onde quem é o dominante assume a carapuça do normal e moral e o que tem menor número ou menor potência política acaba sendo representado como um ser “exótico”.

Essa exclusão do “exótico”, advém de uma questão do não conhecimento de outras culturas, pois Silva (2000), enquanto reflete sobre a subversão da identidade, relata que “a viagem proporciona a experiência do “não sentir-se em casa” que, na perspectiva da teoria cultural contemporânea, caracteriza, na verdade, toda identidade cultural” (SILVA, 2000, p. 88). Com esse trecho, temos um vislumbre das teorias de Silva (2000) sobre a subversão da identidade, pois de acordo com o autor, uma identidade cultural pode ser sim baseada em experiências que ele possui em outras localidades, onde teria contato com outras culturas, costumes, ritos e pessoas. Os processos de conhecimento de outras culturas, aos poucos, contribuem para a diminuição dessa barreira que parece de início intransponível pelos integrantes de culturas diferentes.

O nosso momento atual da história tem grande relação com essa mescla de culturas, pois por meio do desenvolvimento tecnológico, cada vez mais temos contatos com outros lugares e, por consequência, outras culturas. Marília Veríssimo Veronese e Luiz Felipe Barboza Lacerda (2011, p. 419) chegam a citar sobre a pós-modernidade caracterizando-a como “muito mais por um modo de habitar e perceber o mundo moderno do que propriamente uma linear mudança de era, prescrita por uma profunda transformação nas estruturas sociais vigentes”. Desse modo, não temos mais uma barreira gigantesca entre o “nós e os outros” e sim uma questão que dialoga sobre o nosso íntimo como sujeitos e indivíduos, participantes de uma sociedade e por causa dessa nova visão de pluralidade que podemos falar também sobre cultura visual.\

1.1 Experiências formativas: a questão da subjetividade

Processos de formação de subjetividade acompanham o desenvolvimento do sujeito, considerando inclusive questões relacionadas com as visualidades e a cultura. Veronese e Lacerda (2011) apresentam o conceito da produção do sujeito em relação a cultura da seguinte forma “o sujeito é produzido na intersecção com a

cultura e, assim sendo, seu tempo será o presente, possibilitando a luta por uma ordem social pautada a um tempo pela diferença e pela singularidade” (VERONESE; LACERDA, 2011, p. 425). Em outras palavras, trazer esse sujeito pautado nas ordens sociais, que para Veronese e Lacerda (2011), compreende um sujeito combatente, se engajando culturalmente para exigir os seus direitos, reflete na construção desse sujeito e da forma que esse sujeito combatente se relaciona com a subjetividade e a própria identidade.

Para compreender a construção desse sujeito é preciso ter uma noção de onde ele nasce e quais seriam as condições que ele precisaria para florescer, por isso Veronese e Lacerda (2011) relatam que esse sujeito nasce a partir de uma reflexão do indivíduo, de si mesmo, quase em um ato narcisista, mas que “é somente através desse voltar-se a si mesmo que a pessoa liberta-se das amarras que a prendem” (VERONESE; LACERDA, 2011, p. 421). Essa possibilidade de retornar a si mesmo só é possível devido a característica presente na sociedade que permite que o sujeito floresça e do reconhecimento do sujeito quanto ao seu processo formativo.

Veronese e Lacerda (2011), enfatizam sobre a pós modernidade que compreende o mundo atual, possuindo o caráter de atentar-se ao presente e abandonar os dogmas e crenças limitantes do passado. Esse movimento permite ao indivíduo refletir sobre os seus problemas e inquietações, fazendo assim “acordar” o seu sujeito que está inativo para solicitar as suas requisições contra as forças dominantes, quando ele toma consciência disso, consegue romper determinadas amarras.

Um ponto que é importante refletir tenciona questões acerca desse sujeito que Veronese e Lacerda (2011) abordam através da perspectiva de Alan Touraine (2006), pois o sujeito não é um estado permanente e sim o que eles chamam de duplo. Nesse aspecto, “é importante apontar que sempre, em menor ou maior grau, existe um sujeito em cada indivíduo, é isto que Touraine chama de seu “duplo”” (TOURAINÉ, 2006, p. 212 apud VERONESE; LACERDA, 2011, p. 422). Essa existência do sujeito dentro do indivíduo, trabalha com a dualidade entre se conformar, aceitar as condições como um indivíduo, possibilitando-o se engajar e lutar pelos seus direitos, ganhando as características de um sujeito. Essa construção de dualidade permite que tanto a faceta do indivíduo quanto do sujeito possam coexistir em sociedade.

Veronese e Lacerda (2011, p. 422) enfatizam que “sabemos que a própria necessidade de convívio social nos impõe regras e condutas que não concordamos por completo, mas devem ser seguidas para que a convivência em sociedade seja possível”. Esse reconhecimento sobre estar na posição de sujeito, não necessariamente, quer dizer que o indivíduo é apenas uma massa inerte, mas parte integrante do próprio sujeito.

Essa relação indivíduo/sujeito é significativa para se ter um equilíbrio social, seja esse equilíbrio em questão de estrutura da sociedade, seja ele em convívio social. Veronese e Lacerda (2011, p. 422) salientam essa importância visto que nem conseguem cogitar a construção de uma sociedade composta somente pelos sujeitos:

Não é possível pensar, ou mesmo teoricamente almejar uma sociedade de plenos sujeitos. Podemos dizer que o indivíduo representa uma plataforma de manifestação do sujeito, assim como o sujeito garante maior ou menor espaço de atuação do indivíduo.

Nesse caso, ao relacionar essas duas forças como uma espécie de interdependência, faz com que a sociedade possa ter seus momentos de lutas por direitos e da fruição deles, desencadeando o equilíbrio. Esse equilíbrio, que é almejado para a construção de uma sociedade utópica, se dá na necessidade dos conflitos que são a força motriz para a criação desses sujeitos e desses espaços de atuação que vão ser designados aos indivíduos. Assim, Veronese e Lacerda (2011, p. 423) explicitam que:

A questão do conflito é de extrema importância na consolidação do sujeito. Podemos pensar que em momentos anteriores, quando a identidade era determinada pelo grupo ao qual o indivíduo pertencia, a interpelação do fenômeno frente ao conflito caía em certo vazio. Desse modo, a coletividade do grupo assumia o conflito para si de maneira abstrata, como conjunto, sem possibilitar o surgimento do sujeito.

Podemos concluir que esse sujeito precisa da sua individualidade, para isso precisa concebê-la fora de um grupo, que antes a tornava parte de uma consciência grupal. Essa consciência do próprio sujeito quanto a ele mesmo, leva as questões de identificação que são relevantes nas reflexões: “Quais são as minhas necessidades?” e “O que eu devo questionar daqueles que estão nos locais de poder?”. Por consequência, o sujeito se torna dependente dessa nova identidade, pois faz parte desse autorreconhecimento de si mesmo.

Ao refletir sobre a formação dessa identidade, Silva (2000) aborda essa relação com a diferença e com a cultura. O autor salienta que “a identidade e

diferença [...] não são seres da natureza, mas da cultura e dos sistemas simbólicos que a compõem” (SILVA, 2000, p. 78). Quando lidamos com esse caráter subjetivo advindo da construção desses termos referentes à humanidade, estamos dialogando com a subjetividade presente no próprio termo que é atribuído a identidade.

Essa identidade subjetiva que o autor enfatiza, sobretudo, na perspectiva de que “a afirmação da identidade e a marcação da diferença implicam, sempre, as operações de incluir e excluir” (SILVA, 2000, p. 82). Assim, observamos que essas marcações de exclusão e inclusão, fazem parte desses diálogos que vão tratar entre a formação dos conceitos de “nós” e “eles”, partindo dessa inclusão do que é “nosso” e exclusão daquilo que compreende o “outro”.

Expor as relações sobre essas questões de diferença e identidade que estão presentes na formação do sujeito, encontram ressonância com essas estruturas de poder que Silva (2000) relata a partir dos estudos de Jacques Derrida (1991), ao considerar que, “as oposições binárias não expressam uma simples divisão de mundo em duas classes simétricas: em uma oposição binária, um dos termos é sempre privilegiado, recebendo um valor positivo, enquanto o outro recebe uma carga negativa (SILVA, 2000, p. 82).

Quando se reflete acerca das questões de ordens e poder, conseqüentemente, influência as inquietações do sujeito combatente, que Veronese e Lacerda (2011) apontam no seu texto, pois esse sujeito reconhece essas estruturas de poder e não mais aceita essa condição de dominante e dominado, ocasionando a gênese desse novo ser que transita entre várias identidades, tornando-se um sujeito múltiplo.

Nesse sentido, Silva (2000) chama esse transitar de hibridismo, pois seriam esses indivíduos que estão inseridos em diversas culturas, porém, “não é mais integralmente nenhuma das identidades originais, embora guarde traços delas” (SILVA, 2000, p. 87). O autor, quando enfatiza sobre hibridismo, relata que estão sempre relacionadas à situações assimétricas de poder, onde temos uma cultura dominante que acaba se mesclando com a cultura preexistente.

Temos essa construção do sujeito, apontado por Veronese e Lacerda (2011), que usa as subjetividades do seu mundo particular para se desenvolver como sujeito pleno. Os autores repensam a respeito dos escritos de Alain Touraine (2006) em “*Um novo paradigma*”, segundo “o desenvolvimento dos processos de subjetividade na contemporaneidade. Isto é, compreender de que maneira as mudanças atuais na

forma de estar e perceber o mundo influenciam na formação de cada indivíduo” (VERONESE; LACERDA, 2011 p. 420). Dessa forma, podemos compreender que essas sutilezas da subjetividade estão presentes nessas novas perspectivas em relação à sociedade e ao conceito de cultura.

É preciso reconhecer esses fatores de formação para que se possa pensar de quais formas os indivíduos podem ser influenciados, quais estratégias podem ser usados para que esse sistema não se torne apenas algo aceitado e conformado pelo indivíduo.

1.2 A[s] Cultura[s] e o ensino de artes visuais

Refletir sobre esses “padrões iniciais” do que é cultura, acaba levando a própria construção do homem cultural. Zamperetti e Bazili (2013), ao estudarem os Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte, abordam questões que tratam sobre essa construção cultural, sobretudo quando evidenciam o seguinte trecho: “o homem que desenhou um bisão em uma caverna pré-histórica teve de aprender e construir conhecimentos para difundir essa prática. E, da mesma maneira, compartilhar com as outras pessoas que aprendeu” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 1998, p. 50, apud ZAMPERETTI; BAZILI, 2013, p. 96) Nesse trecho, temos o relato dessa construção da imagética para a comunicação, esses bisões que são colocados nas cavernas ultrapassavam a ideia de somente funcionar como uma questão puramente da comunicação, ganhando características artísticas e até mesmo ritualísticas, logo traços integrantes da cultura daquela época.

Mesmo que esse conceito de cultura seja cunhado vários anos após esses bisões serem feitos, ainda é possível observar fragmentos dessa sociedade. Essa presença da visualidade e da necessidade de representação na vida pré-histórica do homem, carrega a importância de se considerar a arte e a cultura como duas pedras fundamentais na formação do homem, pois é a partir delas que essas imagens ganham significados e são transcritas para o entendimento do grupo.

Para compreender sobre esses desdobramentos da cultura e do uso das imagens, é interessante partir das análises que consideram as definições de arte e do seu ensino que temos hoje em dia. Patrícia Janssen de Freitas Magalhães (2012) fez um histórico das terminologias que a arte adquiriu durante os anos. A definição

do que temos na atualidade, em relação as artes visuais é representado como “o termo [que] também aponta a mudança no foco das artes, passando do material para a percepção e do tátil para o visual” (MAGALHÃES, 2012, p. 42). Considerando a cultura como um conhecimento que se usa da arte, então quando a sociedade passa por mudanças consideráveis, a arte conseqüentemente é impactada, como por exemplo na época de transição entre idade média e o renascimento, onde as técnicas mudaram as concepções do que era belo e moral.

Notando as novas necessidades que são construídas em relação aos períodos em que a arte e a cultura são estudadas, o que antes era estudo dos materiais e da luz, agora ganham potência para compreender sobre as visualidades presentes e inquietantes quanto as novas formas de ver e ser visto, sobretudo pela perspectiva da criação e da percepção em relação ao sistema da arte.

Essa nova abordagem que a arte ganha quando recebe o nome de artes visuais, permite que se estude mais os desdobramentos dos conceitos de visualidades e as formas que ela se dispõe na sociedade, permite que se veja as artes visuais como parte integrante da vivência das pessoas e com isso nós temos o desenvolvimento do termo “cultura visual”. Nessa alcunha de cultura visual temos o pensamento de Maria Emília Sardelich (2006, p. 461) que reflexiona acerca da compreensão do que é cultura visual:

[...] a cultura como traço definidor do estudo, e, portanto, se refere a valores e identidades construídos e comunicados pela cultura via mediação visual, como também à natureza conflituosa desse visual devido aos seus mecanismos de inclusão e exclusão de processos identitários.

A definição de Sardelich (2006) retomando com as terminologias que Magalhães (2012) usa sobre os conceitos de cultura visual, age como um pano de fundo que leva ao desenvolvimento do pensamento humano sobre as suas ações, induzindo a novas experiências e a novas reformulações de meios de se pensar o visual e as visualidades. A cultura visual entra nesse caminho das artes visuais como uma nova porta, que segundo Magalhães (2012, p. 42), “a cultura visual discute e aborda as imagens além de sua perspectiva estética, buscando, também, entender o seu papel social na vida da cultura”. Esse papel social que a cultura visual tende a procurar, relaciona-se com as novas tecnologias e com a necessidade dos sujeitos, não mais dispostos a se agrupar com os pensamentos prontos.

Veronese e Lacerda (2011) dialogam sobre essa nova sociedade, enfatizando sobre a sociedade pós moderna, ao considerar que, “percebe-se isso na eventual postura relativista que os sujeitos assumem, pois esta não concebe mais uma única verdade como legítima, mas sim que cada pessoa, cada lugar e cada acontecimento eventualmente possuem sua própria verdade” (VERONESE; LACERDA, 2011, p. 420). Esse sujeito que é modificado e que não mais aceita viver em uma forma ideal, leva o desenvolvimento dessa reformulação na ideia de pensar e viver experiências com o campo das visualidades. Essa concepção de uma verdade, que é desenvolvida pelos sujeitos que autocentram seus discursos em si mesmos, onde por vezes criam manobras onde não é permitido o ato de confrontar essas verdades, criam o que Veronese e Lacerda (2011, p. 420) apontam como autoverdades, o que seria a “desvinculação do indivíduo em relação a discursos universais ou totalizantes [que] o[s] libertou para a busca de sua própria verdade, ou poderíamos dizer autoverdade”. Dialogar sobre o desenvolvimento das autoverdades e construir relações com a cultura visual, evidencia um tom intimista e até egoísta que se desenvolve na sociedade pós-moderna. Os indivíduos tendem a se autorreferenciar e pensar em si mesmo como centro da verdade. Esse pensamento desenvolvido através do seu próprio olhar sobre o mundo, evidencia esse caráter narcisista que aparece em vários momentos da contemporaneidade, o libertar-se, em relação a autoverdade, acaba criando um vale entre a concepção do que não passa de achismos a aquilo que é desenvolvido e discutido através de ideias que são dispares aos dogmas do passado.

A atualidade, utilizando-se de outras formas de imagens, cultura[s] e comunicações, sobretudo, através de celulares, *tablets*, *smartphone*, redes sociais, acaba sendo alvo das mudanças que ocorrem na forma em que as pessoas lidam consigo mesmas e com o mundo. Essa nova plataforma protagonizada pela internet permite que algumas das inquietações de Irene Tourinho (2011) venham à tona, como por exemplo, quando enfatiza que “a proliferação de formas de registro imagético, de máquinas do ver e ser visto [...] institui formas diversas de interação com imagens que têm ocupado a vivência diária de crianças, jovens e adultos” (TOURINHO, 2011, p. 9). Essa vivência utilizada pelos jovens e demais faixas etárias, estimula diversas reflexões quanto ao uso dessas tecnologias, sobre o conteúdo da vivência dessas pessoas e quais seriam os problemas advindos dessa nova forma de se relacionar com as imagens. Nesse aspecto, Leandro de Souza

Silva (2015, p. 1) comenta sobre essa realidade de imagens que são postas em sala de aula, considerando que, “a vida atual impõe contatos ultra rápidos com as imagens, e certamente enfraquece os enfrentamentos e interlocuções críticos, por isso, raramente as leituras da juventude ultrapassam as mensagens impostas pelos autores destas imagens”.

Essas imagens que são fortemente difundidas e jogadas de forma impositiva no cotidiano dos indivíduos, geram desgaste quanto ao seu conteúdo e potência imagética. As imagens são reproduzidas e recondicionadas de tantas formas que acabam pendendo uma grande porcentagem do impacto inicial que elas deveriam ter, fomentando as necessidades das pessoas. Quando esses sujeitos usam das suas autoverdades, começam a centrar as suas discursões mais acaloradas em si ou nos seus referenciais.

Essa busca pelas respostas vindas do seu “eu interior” e da forma em que as pessoas são vistas e percebidas pelas outras se relaciona com o que Tourinho (2011, p. 10) denomina “ver e ser visto”, assim,

Refiro-me à ideia de ‘ser visto’ que, necessariamente, não indica ver a própria imagem, mas se estende ao ser visto de diferentes maneiras em outras imagens e, ainda, ao ser visto ‘culturalmente’, através de comunidades de significados, ou seja, de esferas que vão além da materialidade de qualquer artefato.

Essa noção de se ver não sendo algo puramente biológico dotado do sentido da visão, acaba sendo o que revela essas deformidades na forma das pessoas se relacionarem com a própria ideia de ser esse indivíduo que “pode ser visto”, gerando assim a ideia quanto a representação de si mesmo ou “ver e ser visto”. Em relação a posição na sociedade, como por exemplo: quem eu quero ser na vida? Ou com a ótica das redes sociais “Como posso me parecer mais perfeito para os meus seguidores?”.

Essa projeção distorcida da visão de si mesmo, reflete a geratriz dessa própria necessidade de distorção e de estetização de uma norma a qual todos tem que possuir para serem aceitos. É a partir dessa construção do ser cultural presente na vida das pessoas, que Tourinho (2011) enfatiza sobre as implicações quanto a essas necessidades, sobretudo, “nos impactos desse consumo que, dentre outras implicações, coisificam a felicidade e a alegria fincados em estereótipos [...]” (TOURINHO, 2011, p. 10), materializando tanto o prazer quanto o poder e a satisfação. Nesse trecho ressalta-se essa projeção distorcida de felicidade que

agora não está mais considerando o mundo da subjetividade, mas materializando-a como notificações de mensagens ou “curtidas” em fotos.

Esses sentimentos sintetizados, guiados por uma tela que dita aquilo que é certo e errado, trabalha como uma ferramenta de poder. Adriana Maria de Oliveira Desidério (2014, p. 79) relata sobre a vivência de professores com essas novas ferramentas de se ver:

Sabemos que as relações do conhecimento têm como base o universo cultural, e os educandos pertencem a esse novo contexto. Conforme o meio em que vivem, suas experiências pessoais, as relações a que pertencem, os tornam vítimas fáceis das forças alienantes, principalmente promovidas pela cultura de massa.

Quando relacionamos essa visão de poder e a relação com o outro, podemos ligá-las as formas que esse poder pode ser atribuído na atualidade dentro da internet. Pois é nessa nova plataforma que cria um “avatar” de si mesmo, onde tudo é controlado pelo que o usuário entende como “belo e bom”, esse conceito de belo e bom é pautado através de interesses, por exemplo, regulamentando o uso de máquinas de poder influenciador presente na cultura de massa, que vão fazer esse papel de dizer o que é o “ético”, “diferente”, “exótico”. Esses padrões são transmitidos de forma passiva, onde as pessoas acabam seguindo estereótipos como por exemplo, o “instinto”.

Essa nova realidade que Tourinho (2011) e Desidério (2014) relatam quanto as proposições para o futuro, ou seja, coisificar os sentimentos e materializar o prazer, seja ele por causa de notificações de aplicativos ou pelo contato com o outro através de uma tela, gera um afastamento e um isolamento das pessoas, levando-as a problemas mais visíveis dessa sociedade voltada as imagens.

Raimundo Martins (2011, p. 16) ressalta essas questões, abordando que “na cultura contemporânea se intensifica, cada vez mais, a distância entre a riqueza e a amplitude da experiência visual e a habilidade para avaliar e compreender essa experiência”. Nessa visão, correlacionada com a de Tourinho (2011), tem-se uma sociedade contemporânea que está sendo embarcada nesse mundo de imagens de forma dessensibilizada. Cabe aos sujeitos pertencentes dessas realidades, a busca por essa compreensão do que esses padrões de imagens estão modificando na vida delas. A partir do momento em que você se relaciona mais com os aparelhos tecnológicos do que com pessoas, acaba gerando essa falta de discussão a respeito

do que é certo ou errado, tornando a “lupa da verdade” dos indivíduos sendo pautada não por um sentimento crítico e sim algo introjetado passivamente.

Novos processos de interação com as imagens acabam tendo um teor questionador, seja em virtude da própria questão das artes visuais ou pelas novas propostas que tem-se que ter para lidar com essas imagens, como Martins (2011, p. 15) comenta:

Disseminação, também, de comportamentos e valores que rompem as barreiras entre público e privado, criando não só a invasão, mas, também, a evasão da privacidade que é mostrada – às vezes paga para ser mostrada – de muitas formas e através de várias mídias.

Essas imagens, são jogadas nas várias mídias, tornando-se formadoras de novos conceitos de interação, onde tem-se por exemplo fotos de adolescentes que usam marcas de roupas caras para representarem um padrão de vida de ostentação, ou as blogueiras com corpos esculpido no computador, pregando a boa saúde e exercícios. Essas personas que transitam nesse mundo das imagens, trabalham com sistemas de exclusão da privacidade, onde tem-se fotos do cotidiano das pessoas expondo tudo o que fazem e aonde vão.

Nesse caminho traçado por essas imagens de cultura de massa, acabam expondo esses indivíduos que são objetos de exploração dessas imagens. Veronese e Lacerda (2011) trazem uma reflexão acerca do indivíduo que “é aquele moldado pelos padrões sociais, uma figura que não passa de uma tela em branco onde são depositados desejos, necessidades, mundos imaginários a serem consumidos” (VERONESE; LACERDA, 2011, p. 421). É nesse indivíduo que são projetadas essas imagens, ele se torna apenas um repetidor desses desejos que são implantados neles. Quando não se tem um diálogo com essas imagens, não se tem um questionamento do porquê eu sigo uma pessoa no *Instagram*? Ou por que eu quero comprar essa roupa que vi na internet? Sem autorreflexões, não tem-se uma compreensão, nem uma crítica realista desse mundo de consumo passivo de imagens e de ideologias. Cabe ao indivíduo sair de sua zona de conforto, para assim compreender a subjetividade dessas imagens.

Temos essas figuras da contemporaneidade sendo corporificadas para compreender essas imagens que causam temor, mas o temor quanto as imagens não é o que faz com que elas saiam desse âmbito passivo e passem para o consumo consciente. À medida em que se estuda sobre a cultura visual, os sujeitos podem usar as plataformas para aprender e se lançar as curiosidades para a

construção desse pensamento com responsabilidade sobre as imagens. Magalhães (2012, p. 45) ressalta sobre essa abertura dos estudos da cultura visual da seguinte forma:

Não é mais possível conceber uma arte/educação voltada apenas para a repetição de conteúdos referentes a história da arte uma vez que esta deixa de fora todo o contexto imagético e de visualidades do mundo contemporâneo. É necessário pensar uma arte/educação que ocorra por meio da educação da cultura visual, e que incentive, promova e busque visões críticas sobre o que é visto e sentido, bem como promova uma educação multicultural.

Com a abordagem de Magalhães (2012), tem-se uma noção de que retornar ao passado da história da arte não é mais possível, pois ela já não consegue abranger essa potência quanto aos estudos da cultura e da sociedade, as necessidades mudaram de tal forma que apenas saber a teoria bruta de como uma obra de arte é executada, não promove a fruição de uma geração que já está sendo bombardeada de novos signos e formas. É preciso pensar em uma nova forma de apresentar a cultura, sobretudo, em relação ao relacionamento com as imagens, onde será necessário considerar novos mecanismos para que as pessoas não sejam mais levadas puramente pelo consumo. Mas, sim, pelo pensamento crítico acerca da relação com a cultura dessas imagens, no sentido de possibilitar que esse pensamento crítico possa favorecer o entendimento com aquilo que fazem e porque o fazem.

2. Arte e cultura[s] na formação docente e discente

Tratando-se sobre o campo das artes visuais na educação e na formação docente, pode-se refletir sobre determinados processos formativos partindo da perspectiva do discente para o docente.

Nesse sentido, este capítulo aborda aspectos relacionados com a arte e a[s] cultura[s] na formação docente e discente. Busca refletir acerca do processo formativo que os alunos recebem em sala de aula, sobretudo, quando relacionamos e pensamos este processo vinculado com os aspectos da formação desses sujeitos, ou seja, refletindo sobre aquilo que os alunos trazem do seu cotidiano para a sala de aula, nesse contexto, o pensamento de Zamperetti e Bazili (2013, p. 98) relatam que:

Os alunos já desfrutam de experiência visual antes de entrar na escola; as imagens fazem parte do cotidiano dos alunos, [...], por isso é importante o estudo das imagens onde o papel do professor, será de mediador na decodificação de signos e na construção de conhecimentos.

Tendo a citação dos autores em mente, entendemos que determinadas imagens circulam e fazem parte do cotidiano dos alunos. Nesse aspecto, a compreensão crítica em relação a essas imagens precisa ser intensificada na formação escolar, para que o aluno possa compreender o mundo estético em que vive. E, assim, relacionar essa experiência estética com as atividades em sala de aula, especialmente, no contexto das aulas de artes visuais.

Tourinho (2011) aborda sobre essas múltiplas imagens que permeiam a visão dos indivíduos da seguinte forma “a cada dia, consumimos quase 18.000 imagens somente percorrendo nossos trajetos cotidianos, rotineiros” (TOURINHO, 2011, p. 9). As imagens abordadas por Tourinho (2011), são essas imagens presentes no cotidiano, como os *banners*³ de propaganda, notificações de aplicativos e imagens pertencentes a um consumo passivo de imagens, que não escolhemos ver e sim que estão lá presentes no nosso cotidiano.

“O que essas imagens representam?” Gilles Lipovetsky e Sébastien Charles (2004) comentam sobre essas imagens quando as relacionam com o mundo da hipermodernidade, onde ressaltam que “cada domínio apresenta uma vertente excrescente, desmeruda, “sem limites”. Prova disso é a tecnologia e suas

³ Painel publicitário com o formato de uma bandeira e produzido com os mais variados materiais, geralmente em papel ou pano, para ser pendurado, expondo um produto ou serviço ao público. Disponível em: <www.dicio.com.br/banner/> Acesso em 20 de novembro de 2019

transformações vertiginosas nos referenciais sobre a morte, a alimentação ou a procriação” (LIPOVETSKY; CHARLES, 2004, p. 55). Compreendo que essas 18.000 imagens que Tourinho (2011) ressalta podem estar em consonância com essas imagens “sem limites” que Lipovetsky e Charles (2004) acentuam, sobretudo, quando analisamos as imagens que aparecem no trajeto dos discentes e dos docentes para o trabalho ou para a escola. Nesse aspecto, é relevante tanto ver quanto pensar em como essas imagens de propagandas, por exemplo, instigam o consumo ou um novo padrão de vida, correspondendo assim a necessidade da individualização dos sujeitos.

Após relacionar que tipo de imagens aparecem no cotidiano dos alunos e professores, retomamos o foco para a formação dos docentes. Zamperetti e Bazili (2013) comentam sobre o ‘professor mediador’, sendo aquele sujeito que relaciona os seus ensinamentos com os conhecimentos dos alunos, promovendo assim o diálogo em sala de aula. Temos uma figura que necessita de um aporte teórico o suficiente para poder transitar entre esse mundo do estudante e o mundo acadêmico das artes visuais. Alessandra Pereira Matias Ugino (2014, p. 89) reflete sobre esse papel da arte na formação do professor de artes visuais, focando na arte contemporânea da seguinte forma:

Para aperfeiçoar a formação em arte é preciso abandonar conceitos, confrontar opiniões para confirmar ideias, visto que na contemporaneidade é preciso entender que o conceito de arte muda, o que entendemos por arte muda e, conseqüentemente, o ensino de Arte também muda.

O docente em artes visuais pode escolher ter uma relação de entrosamento com o aluno e também com conceitos do próprio campo das artes visuais, para que assim, essas imagens que vão ser transcritas para o entendimento do aluno, não se tornem apenas recortes “insensíveis” do mundo do docente, mas que possam gerar um sentimento de reconhecimento tanto por parte do aluno quanto do professor. Conseqüentemente, cabe nessa relação da formação do profissional em artes visuais, que exista essa necessidade de continuidade da formação do professor. Do mesmo modo que a arte transforma-se continuamente, assim como os conceitos que dialogam com a arte, compreendo que o profissional que assume uma função docente, precisa constantemente atualizar-se para não ficar defasado.

Desidério (2014) enfatiza a presença dessas imagens de consumo e a relação delas com a realidade dos professores, ampliando o leque para demais

áreas da educação, onde essa preocupação com as imagens e o que elas referenciam é crucial, pois

A evidência crescente da cultura visual nas sociedades tecnológicas criou um abismo escolar: pedagogia escolar x pedagogia cultural. [...]. Todas as áreas de conhecimento do currículo escolar necessitam de uma reflexão sobre a visualidade em sua prática pedagógica, sobre a escolha das imagens e informações que são levadas para a sala de aula e sobre os diversos modos de abordagem (DESIDÉRIO, 2014 p.77).

Nesse sentido, cabe ao professor essa responsabilidade com as imagens, para que o aluno tenha alicerces para deixar a passividade da recepção de imagens e começar a pensar nelas de forma crítica e reflexiva.

Reconheço que o professor de artes visuais, que está preocupado em se atualizar para lidar com as imagens que se propõe utilizar em sala de aula, em consonância com a realidade presente no cotidiano do aluno, deve buscar subsídios tanto teóricos quanto práticos para enriquecer seu repertório visual. Para colaborar com as reflexões, aponto dois artistas consagrados: Leonardo Da Vinci e Frida Khalo. Utilizo esses exemplos para pensar sobre a multiplicidade de sentidos que as imagens de arte podem provocar, mesmo na condição de imagens hierarquizadas e legitimadas socialmente, pois trata-se de dois artistas renomados. No entanto, cabe frisar que mesmo assim, tanto um como o outro possuem características particulares quando a sua história de vida, localização geográfica e temporalidade histórica.

Esse comprometimento com uso de imagens das artes visuais gera um processo de reeducação das imagens, onde o docente se dispõe a consumir conscientemente mais imagens para assim poder lidar com elas e trazer um conhecimento que tenha sentido e, ao mesmo tempo, possa ampliar repertórios imagéticos em sala de aula, especialmente, quando pensamos na produção de imagens de Leonardo Da Vinci e de Frida Khalo. Sobre essa necessidade de sentido, temos o pensamento de Zamperetti e Bazili (2013, p. 98) sobre a questão, ao comentarem que, “as imagens precisam ter sentido para o aluno, devendo se relacionar com valores comuns também a outras culturas, onde esse aluno ampliará seus conhecimentos, passando a ler e interpretar as imagens presentes em seu cotidiano”.

Essas imagens que precisam ter sentido para o aluno estão integradas naquelas que Lipovetsky e Charles (2004) ressaltam quanto a hipermodernidade. Nas imagens institucionais que são obrigatórias em sala de aula e nas imagens que

estão presentes nos repertórios individuais de cada aluno, temos uma série de questões que atravessam os repertórios artísticos, estéticos e culturais em relação ao sentido das imagens de arte. Nesse ponto, é a partir do momento em que essas imagens são ressignificadas e seus signos quando colocados em sala de aula, é que os alunos podem ter um panorama do que realmente essas necessidades, estéticas ou não, são formadas. Esse aprofundamento das imagens não ocorre de forma simples, Tourinho (2011, p. 13) relata sobre as modificações que são geradas assim que se reconhece esse movimento das visualidades:

Chama atenção, especialmente, a liberdade com que essas visualidades misturam materiais, processos de criação, referenciais, visuais, conhecimentos, formas de representação e de mediação, conectando e miscigenando culturas, pessoas, práticas de aprender e de ensinar, além de alterar/apagar fronteiras entre artes de conhecimento anteriormente bem definidas.

Portanto, essa noção de criação composta dentro de uma caixinha, que é pautada unicamente por uma linha cronológica não consegue adentrar e transitar nesses conhecimentos que as pessoas buscam. É preciso criar esses espaços, seja em formato de diálogo ou em um local aconchegante para que essas ideias se sintam livres para percorrer e gerar a curiosidade dos alunos.

Denice Barbara Catani (2005) relaciona essa proposição de gerar curiosidade usando a linguagem da literatura, com base nas autobiografias, discorrendo acerca dessa criação intimista de espaço para o aprendizado “ao buscar depoimentos na literatura, nas autobiografias e nos relatos de formação intelectual, de alunos e de professores, pode-se tentar compreender a diversidade das relações instauradas com a escola e os conhecimentos da vida dos sujeitos” (CATANI, 2005 p. 35). Essa forma quase missionária de aprendizado, usando de “testemunhos” para embasar as relações entre os agentes no processo de ensino e aprendizagem, produz esse reconhecimento entre o discente e o docente. Catani (2005, p. 33) menciona sobre essa confirmação, ao enfatizar que

O colorido especial que a questão ganha no domínio dos estudos educacionais deve-se talvez, ao fato de que as experiências de formação relatadas em obras literárias e/ou memorialísticas sugerem, ao mesmo tempo, elementos que permitem entender os efeitos dos processos de vinculação de valores, dos procedimentos e práticas de escolarização e das formas pessoais de incorporação do mundo social a um universo individual.

Trazer a relação de formação aluno/professor de artes visuais, partindo do estudo das imagens, leva a essa compreensão da visualidade por ambos, assim

como, reforça a condição de formação continuada do profissional “professor”, pois só quando ele se forma, (auto)forma e se (re)forma que ele pode se lançar a novas perspectivas educacionais, transitando do espaço acadêmico da teoria para o âmbito da prática em sala de aula. Segundo o posicionamento de Paulo Freire (1996, p. 18), elevar ao palco sobre essa formação do docente, considerando que

[...] na prática da formação docente, o aprendiz de educador assume que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador.

Freire (1996) enfatiza que os professores e futuros professores devem pensar em suas próprias formações, criando a consciência de ser um ser formador de discentes e quanto a comunhão entre docente e discente. Essa comunhão pode ser entendida como propagadora do conhecimento e não onde o professor é o detentor de todo o conhecimento ou o “professor iluminado”. Freire (1996, p. 12) quando se refere a prática formadora salienta que:

Conteúdos cuja compreensão, tão clara e tão lucida quanto possível, deve ser elaborada na prática formadora.[...] saberes indispensáveis, que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção.

Temos um panorama que contempla, não só a relação que o aluno deveria ter com o conhecimento, mas da relação que o próprio professor precisa dominar quanto ao conhecimento que ele pretende construir com o aluno. É preciso refletir sobre as imagens presentes nessa proposição, sobretudo, quanto ao processo de educação em artes visuais, pois o professor tem que ser seguro da escolha de suas imagens e ter a predisposição de querer abrir um diálogo com aquilo que advém da formação prévia dos alunos. Assim, o professor de artes visuais, necessita de um repertório imagético, considerando as diversas culturas e manifestações artísticas, para poder dialogar e repensar sua retórica em sala de aula. Nesse aspecto, Ugino (2014, p. 91) comenta sobre como

É importante debater sobre as diversas culturas, para os alunos saberem valorizar e reconhecer as manifestações culturais. Para isso, o professor precisa ser informado, falar sobre tradição, história, identidade e estabelecer comparações com a contemporaneidade.

Esse professor que se predispõe trazer a discursão do cotidiano para a sala de aula não pode usar a desculpa de que “são apenas imagens do livro/internet” ou “não foi a minha proposta trazer essa imagem para ser representada dessa forma”. Pois quando falamos das imagens em sala de aula, elas são sensíveis a qualquer envolvimento que o aluno possa ter com as mesmas. Um exemplo associado com esse envolvimento, seria o caso das crianças negras que se sentem representadas com histórias e imagens de personagens negros⁴, ou demais ativadores emocionais e instigadores. Por isso, pensar em determinadas imagens como “adorno” para o conteúdo, ou apenas como uma ilustração da ideia, não pode ser considerada como opção plausível para o contexto do ensino de artes visuais. Nesse contexto, Ugino (2014, p. 92) aborda como essas imagens podem ser usadas em sala de aula:

O professor contemporâneo precisa entender que não basta ensinar sobre as novas tecnologias [...] antes, trata-se de aprender a usá-las como instrumento de mediação cultural. O que importa é saber e pensar a inserção da produção do aluno em seu contexto, educando-o para a recepção, o entendimento e a construção de valores das artes, sejam elas tecnológicas ou não, formando, assim, um público consciente. O jovem de hoje quer ser protagonista, e para isso, precisa aprender, com a nova escola, um novo ver, um novo ouvir, um novo agir no mundo.

Esse jovem que procura o protagonismo, se vê “encontrado” quando se relaciona com alguma imagem em sala de aula, pois é nesse ponto em que ele cria um elo de pertencimento, de identificação, constituindo além disso o processo de formação desse sujeito. Pois, nesse aspecto ele se encontra como um propositor desse novo ver, novo agir, que transita do pensamento em conjunto com a turma e o transformará no pensamento crítico voltado sobre as suas práticas pessoais como aluno/sujeito. Essa mesma ótica pode ser aplicada para o professor, quando ele se reconhece como professor/sujeito que propõe para os alunos reflexões sobre eles mesmos, promovendo uma prática crítica e reflexiva perante o uso de imagens. Assim, entende-se que o professor está propondo um aprendizado pautado na relação crítica e dialógica com as imagens e com os alunos (FREIRE, 1996).

Esse panorama para pensar na formação de um professor, em relação ao campo das artes visuais, foi pautado para refletir sobre o cotidiano do aluno como

⁴ Literatura infantil negra: a importância da representatividade nos livros. Disponível em: <www.folhape.com.br/diversao/diversao/literatura/2019/11/02/NWS,121548,71,585,DIVERSAO,2330-LITERATURA-INFANTIL-NEGRA-IMPORTANCIA-REPRESENTATIVIDADE-NOS-LIVROS.aspx> Acesso em: 27 de novembro de 2019.

referencial, particularmente, a partir da experiência formativa com os estágios supervisionados em artes visuais.

2.1 Estágio Supervisionado em Artes Plásticas 1 – ESAP 1

Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a de ensinar e não a de transferir conhecimento (FREIRE, 1996, p. 21).

Trago esse trecho de Freire (1996) que orienta o segundo capítulo do livro *Pedagogia da Autonomia: “ensinar não é transferir conhecimento”*, pois ele se transfigura no meu fio condutor quanto ao ensino de artes visuais na escola. Isso representa estar aberta as curiosidades e as questões que os alunos possuem em sala de aula, na tentativa de promover um ambiente crítico, propositor de ideias e principalmente, não me tornar apenas uma transferidora de conteúdo. São pontos, em que Freire (1996) comenta como cruciais para tornar-se um professor crítico e reflexivo, sobretudo, a partir do desenvolvimento do conceito de “aprender certo”. Meu embasamento quanto à reflexão crítica sobre as observações do estágio supervisionado, partiu da concepção sobre aprender certo, assim como, considerei de que modo os alunos poderiam ter uma perspectiva crítica e reflexiva em relação ao conteúdo e as atividades propostas nas aulas de artes visuais.

Dado esses pontos, podemos prosseguir quanto aos relatos que foram experienciados a partir da vivência com a Disciplina de Estágio Supervisionado em Artes Plásticas 1⁵. Todo o processo do estágio foi feito em uma escola de ensino médio regular e integral de origem pública de Brasília, Centro Educacional 07 de Taguatinga, durante o segundo semestre de 2018. Nesse colégio era aplicada a semestralidade⁶ no currículo escolar de acordo com a matriz curricular do Distrito Federal.

O primeiro ponto que busco apresentar, foi a respeito das questões físicas, pois Freire (1996) discorre sobre um descaso dos ambientes físicos do colégio, onde ele ressalta que essa falta de investimento provoca uma desvantagem ao colégio e

⁵ A referida Disciplina foi ministrada pelo Professor Dr. Luiz Carlos Pinheiro Ferreira.

⁶ Semestralidade é a organização escolar em semestres, com dois blocos de componentes curriculares, em regime anual. Fonte: currículo em movimento da educação básica, GFD- Governo do Distrito Federal, Disponível em <[//issuu.com/sedf/docs/5-ensino-medio](https://issuu.com/sedf/docs/5-ensino-medio)> Acesso em 15 de novembro 2019

aos alunos/professores, mas que se tudo estiver organizado e limpo “há uma pedagogicidade indiscutível na materialidade do espaço” (FREIRE, 1996, p. 20). O colégio em que foi desenvolvido o estágio supervisionado proporcionou-me esse espaço de “pedagogicidade” quanto a materialidade do espaço. O espaço escolar apresentava salas climatizadas, projetores, paredes bem rebocadas, ou seja, possuía condições estruturais propulsoras ao bem estar de alunos e professores e, conseqüentemente, beneficiariam o desenvolvimento da aprendizagem e do conhecimento.

Nesse sentido, foram iniciadas as experiências do cotidiano em sala de aula, onde pude perceber aspectos que transitavam acerca do professor regente quanto a relevância sobre o conteúdo que ele estava promovendo. O primeiro contato com a vivência de sala de aula foi com a prova manuscrita correspondente ao final do terceiro bimestre. Aqui, reproduzi a minha experiência a partir de fragmentos que foram trabalhados anteriormente no relatório do estágio supervisionado.

A prova solicitava a realização de três questões com consulta do livro, a saber:

Questão 1

Faça um relato argumentativo de no mínimo 12 linhas de todo o capítulo 1 do livro utilizando cada tópico deste capítulo (temas 1, 2, 3 e 4). (valor: 2,5 pontos)

Questão 2

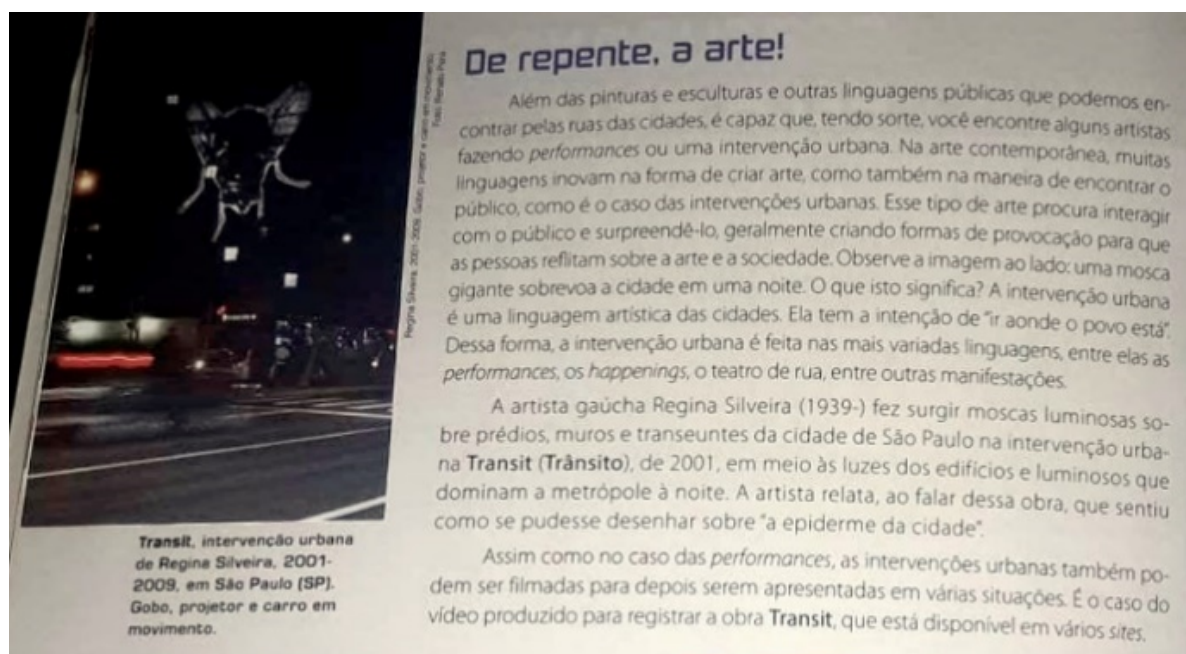
Descreva uma obra sobre um dos artistas deste capítulo. (valor: 0,5 pontos)

Questão 3

Escolha um dos artistas e fale minuciosamente sobre a história dele. (valor: 0,5 pontos)

A metodologia da prova, consistia que os alunos escrevessem em uma folha em branco, utilizado o livro didático para a consulta das respostas e, posteriormente entregassem ao professor. Essa circunstância levou-me a questionamentos quanto a possibilidade do pensamento crítico e reflexivo do aluno sobre a prova e o quanto os alunos estariam refletindo sobre a importância dessa aula de artes visuais. Na prova eles poderiam realizar a consulta do livro didático, o qual havia caminhos que os levariam as respostas. Essa resposta poderia ser esmiuçada e, conseqüentemente entregue de bandeja para os alunos, como é retratado na figura 1.

Figura 1 – livro didático



Fonte - Ferrari [et al] 2016, p. 22 do livro "Arte por toda parte", editora FTD, volume único

Nesse recorte de texto, tem-se uma resposta condizente do livro acerca da obra da artista plástica Regina da Silveira. Porém, pela circunstância da prova, que pedia exatamente o que estava descrito nesse texto, muitos alunos não se motivaram a escrever nada além do que estava nesse quadro. Neste detalhe, já havia sido despertado em mim uma inquietação quanto a relevância que essa avaliação teria e a possibilidade de um plágio referente as questões.

Outra perspectiva acerca dessa prova que levou-me a uma reflexão, foi em relação as respostas que os alunos colocavam na própria prova que evidenciava uma falta de leitura de imagens. Na pergunta "*Descreva uma obra sobre um dos artistas deste capítulo*" os alunos não correspondiam a subjetividade da descrição da obra ou de alguma analogia que poderia ter em relação a vida deles, era apenas uma imagem dentre outras presentes em um livro didático. Um dos exemplos mais usados na resolução das provas era a obra *Transit* (figura 2) de Regina Silveira, onde os alunos se limitavam a escrever que era "*uma projeção feita em prédios de uma mosca*".

Figura 2 – Transit (2001)



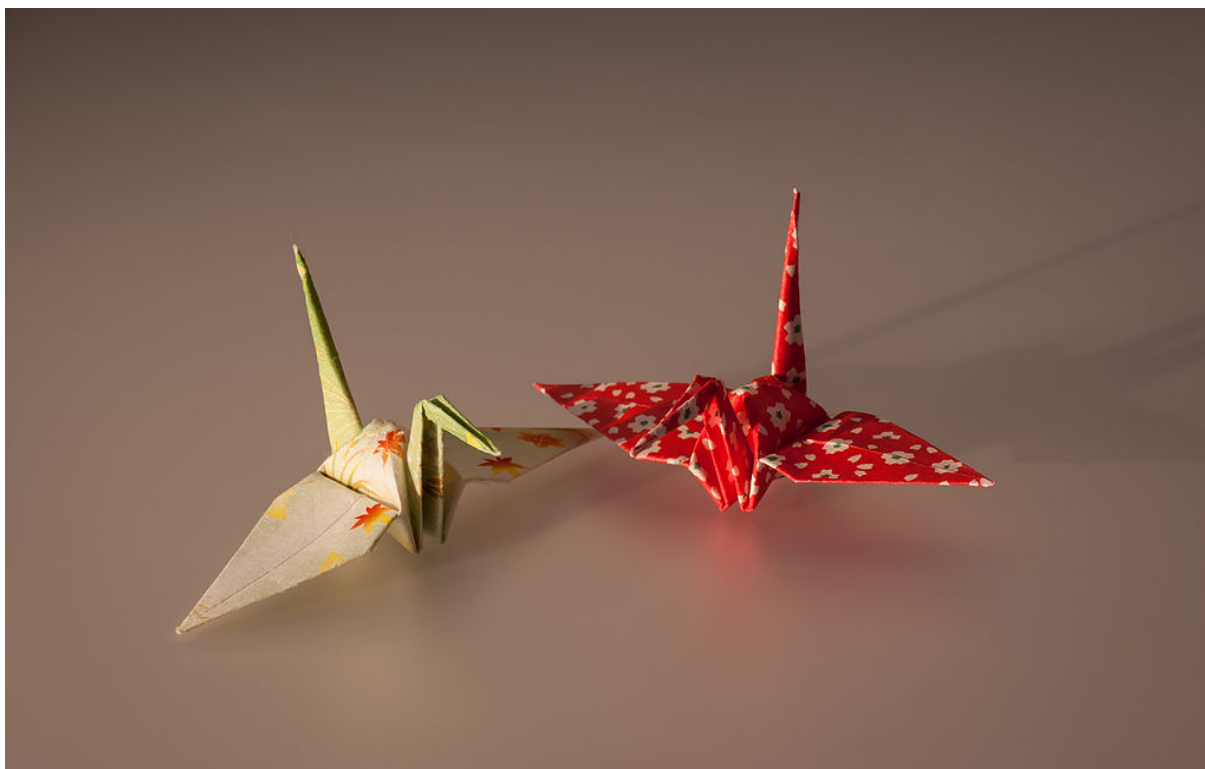
Fonte blog centro de artes e desing⁷

⁷ Disponível em : http://centroarteseedesign.blogspot.com/2012_08_01_archive.html . Acesso em 30 novembro de 2020

Na revisitação que realizei nos relatórios de estágio para os escritos desse Trabalho de Conclusão de Curso, em especial, sobre a execução dessa prova, coloquei-me em reflexão a partir dos argumentos de Freire (1996, p. 13), sobre a questão que envolve “o educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão”. Assim, entendo que, mesmo que o professor tenha escolhido esse modelo de prova como uma saída prática para a avaliação dos educandos, quando ele não promove essa inquietação e ambiente crítico quanto ao conteúdo da prova, transforma a mesma em uma cópia, pois o sentido proposto para essa avaliação, a partir da minha reflexão crítica, tornou-se pedagogicamente ineficaz.

Outro momento chave que levou-me a refletir sobre a importância do ensino de artes visuais na formação dos alunos, compreendeu, mesmo que equivocadamente, o contexto das atividades advindas desse estágio supervisionado. Observei que em todas as aulas de artes visuais, nos três anos do ensino médio e em todas as turmas em que estagiei, foram realizadas atividades que compreenderam a produção de origamis. Independente do ano em que os alunos se encontravam, foram ministradas as mesmas aulas sobre origami. Inicialmente a aula teria o intuito de ser um momento lúdico, pois no colégio estava ocorrendo a transição de bimestres e de conteúdos que seriam ministrados no novo ciclo. Nesse ponto, o estudo de Luiz Antônio Batista Leal e Cristina Maria d’Avila (2013, p. 43), enfatizam sobre como essa ludicidade pode ser benéfica para a educação, pois “o lúdico como princípio formativo nas práticas pedagógicas, acreditando que, como tal, ampliamos a compreensão epistemológica referente aos processos de ensino e aprendizagem no âmbito de instituições educacionais”.

Nesse sentido, compreendi que a prática, em relação a proposta inicial da ludicidade, traria momentos relaxantes quanto a vivência em sala de aula e trabalharia com as demandas dos alunos que não são atendidos nas aulas convencionais. No entanto, uma das minhas inquietações foi quanto ao prolongamento dessas aulas que perdurou por cinco aulas duplas, envolvendo a questão histórica do origami e a execução de algumas peças, que eram simplórias, sendo que a mais expressiva feita pelos alunos foi o *Tsuru* (Figura 3), que representa uma das dobraduras mais conhecidas mundialmente.

Figura 3 - Tsuru

Fonte – paper cranes/Wikipédia ⁸

A inquietação sobre essas aulas de origami, refletiu em mim questionamentos tanto teóricos quanto metodológicos sobre aspectos que transitaram durante minha experiência formativa. Pensei em como determinadas atividades lúdicas, como o origami, por exemplo, poderiam contribuir como um artifício para o estudo das artes visuais, particularmente, sob o viés da interdisciplinaridade. O pensamento de Desidério (2013, p. 79-80), contribui para pensar sobre esse possível receio quanto ao aprofundamento dessa interdisciplinaridade com a prática do origami, ao enfatizar que

A relutância dos professores em se engajarem em projetos interdisciplinares, [...], é que acreditam não estarem fazendo seu trabalho corretamente, achando que estão negligenciando os conceitos essenciais da disciplina, substituindo-os por conceitos fracos, adentrando num campo de incertezas, instabilidades e complexidades.

De acordo com o apontamento da autora, entendo que a relutância, ou mesmo, uma inabilidade com a interdisciplinaridade em sala de aula, pode ocasionar uma perda de sentido para determinada atividade. Essa atitude observada em sala de aula, quanto ao conteúdo de artes visuais, em especial, em relação com a

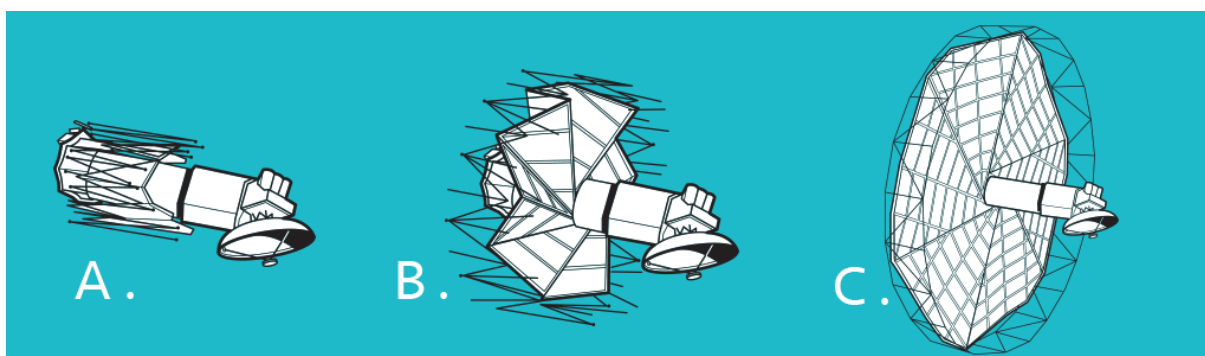
⁸Disponível em: <en.wikipedia.org/wiki/Orizuru#/media/File:Cranes_made_by_Origami_paper.jpg>
Acesso em 30 de novembro de 2020

história e a prática do origami, causou-me estranheza, principalmente pela incerteza em aplicar adequadamente proposições pedagógicas que fossem usadas a cada ciclo do ensino médio. Tal situação, levou-me a considerar novamente os escritos de Catani (2005, p. 34), ao salientar sua visão acerca de algumas recomendações pedagógicas:

racionalize-se o trabalho do professor, estabeleçam-se objetivos claros, é preciso que se saiba onde se quer chegar, é preciso levar os alunos a compreenderem bem e responderem claramente às questões, e tantas outras providencias semelhantes. [...] o simples senso comum não “convence” e embora “convencione” não delimita um campo privado de investimentos e produções.

Para Catani (2005), torna-se relevante pensar em propostas pedagógicas delimitadas a partir de objetivos claros, compreendendo onde queremos chegar. Nesse ponto, compreendo que, quando se trata das dobraduras feitas com o papel ou qualquer tipo de material, nós temos um potencial de fazer muito mais coisas do que só o ato de dobrar papel. Como exemplo, cito um projeto relevante que poderia construir associações tanto com o conteúdo da aula de artes visuais quanto ao processo da dobradura de origami. O projeto do protótipo *Hanaflex* (figura 4) como cita o artigo de Bruno Souza (2018) para a *Revista Super Interessante*⁹. A Universidade Brigham Young (BYU), nos Estados Unidos da América, desenvolveu um processo que permitiria com que naves espaciais conseguissem ter painéis solares maiores com a tecnologia das dobraduras de papel. Este projeto sobre os painéis solares foi desenvolvido a partir da técnica de origami que está presente em outras áreas do conhecimento, unindo nesse caso a arte e a ciência.

Figura 4 - Hanaflex



Fonte - Modelo Hanaflex , – Estúdio Pingado/Superinteressante.¹⁰

⁹Como o origami está moldando as tecnologias do futuro. Bruno Souza (Disponível em :< super.abril.com.br/comportamento/como-o-origami-esta-moldando-as-tecnologias-do-futuro/> Acesso em 27 de novembro de 2019)

¹⁰Disponível em:< super.abril.com.br/comportamento/como-o-origami-esta-moldando-as-tecnologias-do-futuro/> Acesso em 27 de novembro de 2020

O fato de reconhecer o origami como algo não só artesanal, mas, também como algo que possa contemplar arte e ciência, conforme apresentado no exemplo, instiga outras possibilidades imaginativas e propostas construtivas com os alunos. Uma das propostas que se pode ter quanto ao uso do origami em uma sala de aula de artes visuais, é explorar sobre as diversas culturas através do uso desses objetos dobrados e, assim apresentar aulas sobre a cultura japonesa na arte moderna, com o enfoque no japonismo de Van Gogh, Monet e Manet.

Refletir sobre questões que tangenciam os discursos e embasamentos tanto teóricos quanto práticos, relacionados com o ensino de artes visuais e a interdisciplinaridade requer considerar ações pedagógicas propositivas e reflexivas. Nesse sentido, a experiência com o estágio provocou-me a pensar sobre o campo da docência de uma futura professora. Esse pensamento parte de reflexões que envolveram e, ainda, envolvem aspectos das imagens de arte, tanto para o contexto da prática docente quanto para a recepção da imagem pelos alunos.

2.2 Estágio Supervisionado em Artes Plásticas 2 – ESAP 2

O período compreendido para a Disciplina de Estágio Supervisionado em Artes Plásticas 2¹¹ correspondeu ao primeiro semestre de 2019, oportunamente vivenciada na mesma escola em que realizei o estágio de observação. Diante disso, experimentei a sensação de estar dentro de sala de aula, constatando quais seriam os desdobramentos necessários para lidar com as inquietações que surgiram durante a primeira visita. Nesse momento, escolhi as turmas de primeiro ano do ensino médio, devido a minha afinidade em relação as matérias destinadas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). As matérias compreendiam o ensino da história da arte partindo do período pré-histórico e prosseguindo até meados da idade média.

O caráter principal desse estágio supervisionado, compreendeu tanto a parte de observação quanto a prática docente em sala de aula, mediada pelo professor regente da disciplina. Estabelecida as relações entre o que estava sendo ministrado em sala de aula pelo professor regente e o que poderia ser apresentado como conteúdo das minhas aulas, fui incumbida pelo professor a começar a minha prática

¹¹ A referida Disciplina foi ministrada pela Professora Dra. Rosana de Castro.

pensando sobre o desenho. Nesse momento, iniciei algumas pesquisas que orientaram caminhos e possibilidades em abordar o desenho para o primeiro ano do ensino médio.

Para a abordagem quanto ao desenho, busquei um pensamento embasado na teoria da cultura visual, a partir de conceitos que faziam consonância com o BNCC e com o que poderia ser encontrado na vida dos alunos. Com isso lancei-me a fazer um histórico sobre o que é o desenho, dividindo em dois momentos, o primeiro era sobre desenho criativo e o outro sobre desenho técnico. Nos dois momentos propositivos em relação ao desenho, busquei a presença da prática e da teoria como mecanismos para a execução da aula.

A motivação de fazer um histórico sobre o estudo do desenho e as aplicabilidades do mesmo, era gerar reconhecimento do aluno quanto as práticas do desenho, trazendo um ponto onde só a técnica do desenho aplicado ao ensino de belas artes não era decisiva, mas, que o desenho poderia ser aplicado de várias formas e roupagens.

Roteiro para as aulas de desenho:

- 1) Foi desenvolvida a construção de conceitos, signos e significados de desenho, referiu-se a opinião dos alunos sobre o tema e de que forma ele se apresentava, por consequência foi desenvolvida uma construção dos significados com a turma.
- 2) Escrevi no quadro todos os apontamentos dos alunos e através do diálogo, esses apontamentos eram correspondentes do desenho criativo ou não.
- 3) Foi construído um diálogo sobre *onde estão os desenhos na sociedade?* enfatizei que esse desenho estava presente em várias profissões, não limitando-se ao domínio do bacharel ou licenciado em artes visuais.
- 4) O último ponto, referente a essa primeira parte da aula, era sobre alguns livros que tenho em meu acervo pessoal que mostravam essas facetas da pluralidade dos tipos de desenho, com isso foi proposta a atividade de leitura de imagens, essa atividade consistia com que os alunos escolhessem uma imagem presente em qualquer uma das mídias físicas. Posteriormente, deveriam fazer uma descrição que “qualquer pessoa pudesse entender qual era o desenho sem precisar mostrar o mesmo”.

Os livros que eu disponibilizei foram:

2 revistas de Histórias em Quadrinhos do X-MEN.

- Edição 107 X-MEN extra, 2010

- edição 128 X-MEN fabulosos X-MEN, 2012

3 revistas da “superinteressante” de exemplares de assinante

- Edição:375 Cérebro, os grandes mistérios da mente, e as novas respostas para eles. 2017
- Edição:377 As origens perdidas de game of thrones. 2017
- Edição: 378. Sapiens, uma nova história da humanidade. 2017 .
- O livro de bolso da editora Zahar “Alice no País das Maravilhas e Alice por trás do espelho” de 2013
- Entrevista Com O Vampiro Em Quadrinhos - A História De Claudia 2015
- O livro infantil “Aninha a pestinha” 2012
- Poster do Volume 02 do Mangá Vagabound
- Antologia japonesa da editora RIBON.2011
- Guia Mangá de Biologia Molecular de Takemura, Masaharu – NOVATEC, 2010

A busca por esses títulos foi um reflexo das minhas referências visuais que marcaram meu processo estético, indexadas as questões da tecnologia presente nas páginas de *facebook*, *instagram*, pois nesses locais de interação é que o jovem se permite conversar e expressar as suas vontades quanto ao consumo de imagens. Recordo-me que, ao levar essas imagens para a sala de aula, o meu propósito era justamente propor aos alunos que pensassem nessas imagens de forma crítica. Quando o aluno tem um material alternativo ao livro didático padrão ele usa da sua curiosidade pra tentar lidar com as imagens, a respeito dessa curiosidade Freire (1996, p. 15) relata que:

A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos.

O ímpeto de abordar essa “curiosidade epistemológica” ressaltada por Freire (1996), considerando, inclusive, a reflexão de que é necessário ser claro quanto ao conteúdo e propor que o aluno pense por si mesmo, que essa curiosidade se transforme na força motriz do aprendizado dele.

Esse conjunto de atividades relacionadas aos livros compôs a primeira parte das proposições das aulas durante esse estágio supervisionado, pois as demais

aulas foram pensadas a partir da necessidade de abordar temas relacionados com os vestibulares, como o PAS/UnB – Programa de Avaliação Seriada da Universidade de Brasília.

Trazer para a sala de aula as obras referentes ao PAS, integrou essa necessidade externa que os alunos possuíam, visto que na escola, o processo de aprendizado das imagens referentes a esse processo seletivo era deficitário. Nesse aspecto me propus a dar continuidade ao desenho, mas dessa vez utilizando imagens advindas das obras de Athos Bulcão e Escher, que eram artistas presentes no material preparatório para o PAS.

Nesse sentido, acredito que ao possibilitar que o aluno, além de conhecer o conteúdo proposto pela escola, tenha chance de aprender de outras maneiras, instigue o aluno a sair dessa zona de aprendizado passivo e possa entrar em um terreno fértil quanto a curiosidade.

Além da experiência anteriormente apresentada, foram produzidos outros materiais que proporcionaram curiosidade aos alunos.

Nessa proposta em relação aos materiais, foi efetivado um projeto de material didático lúdico, baseado no jogo Super Trunfo. Esse jogo de cartas, consistia em tomar todas as cartas em jogo dos outros jogadores por meio de escolhas de características presentes em cada carta. A proposta central do meu baralho versou sobre as imagens de obras clássicas de diversos artistas, com vertentes entre escultura e pintura. As características presentes nas cartas eram: ícones dos países de origem dos artistas, nome da peça, identificação de que tipo de peça é, a imagem correspondente a obra, uma breve descrição sobre a obra, o nome do(a) artista. Como ato lúdico, os alunos poderiam escolher entre 3 categorias: data em que a obra foi terminada, tamanho do quadro ou escultura e valor de mercado.

A forma que foi aproveitado esse jogo consistia na comparação entre as características das cartas, onde um jogador escolhia entre maior número ou menor e competindo com os resultados das cartas dos demais participantes. Na esfera educacional, esse jogo servia para os alunos terem contato com as obras de forma passiva durante o jogo, sendo que elas apareceriam posteriormente durante as aulas convencionais, desenvolvendo um vínculo do aluno com as imagens das cartas e mantendo a ludicidade da aplicação de um jogo competitivo entre alunos, pois alguns já possuem o conhecimento por ser um jogo reconhecido internacionalmente.

Toda a idealização do baralho e a proposta do design das cartas, conforme figura 5, foi realizada por mim e apresentada na Disciplina de Estágio Supervisionado em Artes Plásticas 2.

Figura 5 - baralho



Fonte: imagem de autoria própria. Imagens presentes no baralho, são 32 cartas.

3. Experiência pedagógica docente: entre teoria e prática

A partir do exposto anteriormente, apresento outras inquietações quanto à questão que transita entre a teoria e a prática no contexto da experiência pedagógica docente. Nesse ponto, lembro-me do texto que foi trabalhado na Disciplina de Estágio Supervisionado em Artes Plásticas 1 pelo Professor Luiz Carlos Pinheiro Ferreira. No referido texto, “*Arte/Educação/Arte: afinal, quais são as nossas inquietudes*”, Luciana Gruppelli Loponte (2010) tratou de questões relacionadas com o contexto da arte e da educação, utilizando para isso uma passagem do “*Livro dos abraços*” de Eduardo Galeano (2002), que considero pertinente reproduzir:

O pastor Miguel Brun me contou que ha alguns anos esteve com os índios do Chaco paraguaio. Ele formava parte de uma missão evangelizadora. Os missionários visitaram um cacique que tinha fama de ser muito sábio. O cacique, um gordo quieto e calado, escutou sem pestanejar a propaganda religiosa que leram para ele na língua dos índios. Quando a leitura terminou, os missionários ficaram esperando. O cacique levou um tempo. Depois, opinou: — Você coça. E coça bastante, e coça muito bem. E sentenciou: — Mas onde você coça não coça. (GALEANO, 2002, apud LOPONTE, 2010, p. 226).

Esse trecho foi usado para conversar sobre as inquietações da autora, sobre as coisas que a coçam/instigam em consonância com o contexto tanto do lugar pedagógico relacionado com a educação quanto ao universo do ensino de artes visuais. Nesse sentido, a autora explica que suas inquietações vão desde questões associadas com “dúvidas cruéis” tais como: “e se meu aluno pintar um gato de azul?”, “o que devo fazer quando as crianças pintarem todo o desenho de preto?”, “porque não usar desenho mimeografado, se os alunos gostam e os pais pedem?” (LOPONTE, 2010, p. 226-227). A autora também enfatiza outras questões com complexidade ampliada, como por exemplo:

Porque as pesquisas acadêmicas sobre arte e educação muitas vezes giram em círculos e não conseguimos avistar avanços teóricos mais importantes que fujam de relatos de experiências sofisticados ou de variações sobre temas semelhantes? Quando finalmente saltaremos da posição de “professorinhas” (e aqui a intenção é mesmo salientar as questões de gênero envolvidas) para pesquisadoras que assumam seu papel de propositoras, pensadoras do campo? (LOPONTE, 2010, p. 227).

Nesse caminho, Loponte sinaliza uma série de questões que transitam pelo cotidiano de docentes e discentes em formação. Considero que essas inquietações

que nos coçam fizeram parte da minha experiência de estágio supervisionado mencionadas anteriormente. Poderia dizer, inclusive, que o que me coçou faz parte de um conglomerado de ideias acerca da educação em artes visuais. Pois relacionar as práticas educacionais junto a construção da identidade dos sujeitos, a formação do aluno em sala de aula, compreendendo as referências que ele traz e por fim tentar ser esse professor propositor de criticidade em sala de aula, é onde reside as minhas inquietações. Penso que seja esse coçar que possa levar os sujeitos, tanto os docentes como os discentes a tomarem atitude para modificar essa sensação de algo que coça, solucionando os seus problemas ou então compreendendo o tamanho da ferida.

Pondero que as reflexões que levaram ao pensamento de Loponte (2010), residiu nas dificuldades que encontrei no estágio supervisionado, pois esse recorte de memória acabou ativando todas as inquietações como uma alergia. Nesse momento em que tive a oportunidade de ser “professora” pude ver o quão díspares são as teorias que encontramos na formação institucional. Loponte (2010, p. 237), afirma que nesse cenário que compreende o contexto da arte e da educação “há muitas pesquisas, inovações metodológicas, congressos, publicações, mas a escola parece ainda impassível diante de tudo isso. Como chegar até a escola, à sala de aula, às práticas pedagógicas?” Esse espaço de novas práticas, considerando o contexto da teoria e da prática, acaba não chegando na sala de aula convencional, onde o cotidiano escolar e as experiências formativas vivenciadas pelos sujeitos acaba sendo esquecido.

Com isso, temos a reflexão das aulas sobre origami vivenciadas no estágio supervisionado. Neste momento, pude vivenciar essa discrepância quanto ao ensino de artes visuais e sua amplitude em relação a teoria e a prática. Nessa experiência com a aula sobre o origami, observei que o conceito de arte maior e arte menor acabou ocupando um espaço desproporcional em sala de aula, na tentativa de inferiorizar o origami, tornando-o artesanal com características arcaicas. Para pensar sobre esse contexto, retomo as ideias de Magalhães (2012), quando aborda sobre as definições de Belas Artes, como detentoras desse caráter de arte clássica, em contraposição as artesanias.

Considerar a artesanaria somente como algo do popular, fora do espectro artístico é algo que Vanessa Freitag (2015) refuta com o conceito de artesanato

quando cita: “o artesanato expressa o que compreendemos como cultura e são elementos importantes na constituição da identidade e dos conteúdos da mesma” (FREITAG, 2015, p. 179). Consonante com o que Freitag (2015) aborda, tem-se essa ampliação da significação da artesanaria, que por ser parte de um elemento da cultura, pode ser sim, encarada como arte. Assim, observamos essa descontinuidade do que é apresentado academicamente em relação ao que é aplicado nas escolas.

Quando penso nessa concepção da artesanaria, que transita de peça integrante da cultura e da arte, posso relacioná-la com os ensinamentos que deveriam participar do processo de aprendizagem, onde a cultura que o aluno tem como aporte é parte integrante da construção do seu lugar de sujeito/aluno, sobretudo, no âmbito escolar. Porém, nesse ponto é considerável salientar quanto ao papel do professor em transitar nessas relações entre o que o aluno tem como experiência e o que o professor de artes visuais pode contribuir na formação desse sujeito. Os estudos de Fábio Wosniak e Jociele Lampert (2016) abordam aspectos dessa situação, a partir da teoria de John Dewey (2011), ao relacionarem esse transitar como:

Uma filosofia da experiência no âmago da Educação exige que professores sejam conhecedores exímios do seu processo de aprender, e que estejam com seus conjuntos de práticas em constante estado de reflexão. Caso contrário, corre-se o risco de que sua prática pedagógica não passe de um aglomerado de dogmas sem qualquer exame crítico (DEWEY, 2011, apud WOSNIAK; LAMPERT, 2016, p. 266)

É preciso confirmar esses espaços de interação entre docente e discente, reconhecendo as necessidades que ambos possuem, desencadeando essa busca pela formação do sujeito/aluno. Parte dessa busca está na própria formação do professor de artes visuais, pois quando o professor se mantém no processo de autoformação e se propõe a essas novas discussões, é que ele permite que a cultura visual ganhe seu papel de criticidade na sala de aula, Tourinho (2011) comenta sobre essa produção da cultura visual:

Ao adotar essa perspectiva, a cultura visual assume que a percepção é uma interpretação e, portanto, uma prática de produção de significado que depende do ponto de vista do observador/espectador em termos de classe, gênero, etnia, crença, informação, faixa etária, formas de lazer e demais experiências socioculturais.(TOURINHO, 2011, p.12)

Esses processos de aprendizado que partem de Tourinho (2011), Wosniak e Lampert (2016) retratam esse profissional de artes visuais, o qual caminha pelo

exame crítico da arte e da cultura visual, que assume para si a necessidade constante de renovação de conteúdos e que depende da visão de quem a aborda.

Quando direcionado o foco no professor em formação, no momento em que pertence a alcunha de graduando, temos o pensamento de Wosniak e Lampert (2016, p.261) quando abordam o próprio processo do graduando ao vivenciarem o processo do estágio supervisionado:

Ao vincular estágios sobre a introdução e o processo pictórico a disciplinas da Graduação em Artes Visuais, especificamente disciplinas sobre o ensino das Artes Visuais - como cultura visual – torna-se evidente que além de conhecer as técnicas (teorias metodológicas) e os conteúdos (História da Arte), os estudantes, principalmente os da Licenciatura, desenvolverão uma reflexão crítica sobre a produção em Arte, e não exclusivamente sobre o Ensino de Arte.

Participar desse processo, em que a graduação me proporcionou uma experiência de ampliação dos discursos tanto em relação a metodologia quanto em relação ao conteúdo, levou-me a pensar sobre os profissionais que atuam nas escolas regulares e, considerar porque os mesmos perdem parte dessa vontade de renovação do conteúdo. Nesse ponto, rememoro a existência de uma discrepância apontada por Loponte (2010), quando afirma sobre a relação ao que é produzido academicamente e daquilo que é ministrado em sala de aula, ou seja, a questão que transita entre a teoria e a prática no contexto do ensino de artes visuais.

3.1 Apontamentos de uma futura professora

Com relação aos apontamentos que poderiam ser feitos enquanto me projeto como futura professora, notei que é preciso pensar não somente no sujeito professor, mas também no conjunto de fatores que determinam o contexto da formação de professores. Um dos principais fatores associados com essas projeções para o futuro, logo referente a formação de professores, é o futuro do ensino de artes visuais no âmbito escolar. Nesse aspecto, observo que os estudos em artes visuais continuam sendo ampliados nos cursos de graduação e pós-graduação, mas quando olho para a escola formal no contexto da educação básica, percebo que esses ensinamentos encontram barreiras que dificultam a propagação desses conhecimentos aos professores de artes visuais. Loponte (2010, p. 237)

retrata acerca dessa realidade presente no ambiente escolar, quando assinala a seguinte questão:

[...] ainda vemos a arte na escola sendo “pedagogizada”, perdendo a sua força, o seu potencial transgressor. O que fazer diante da persistência da presença dos já arcaicos e já tão duramente criticados desenhos estereotipados prontos para colorir? Ou ainda diante da insistência em confundir arte com a elaboração de decorações festivas ou presentes para as datas comemorativas?

Refletir sobre o que Loponte (2010) aborda em relação as inquietações quanto ao ambiente escolar e ao ensino de artes visuais, evoca a reflexão acerca das experiências que foram vivenciadas tanto por mim como por outros estudantes que, agora estão no processo de formação de professores. Pensar sobre a transposição de um terreno marcado por um lugar estereotipado do ensino de artes visuais em relação a sua potência criativa e transgressora, torna o lugar do futuro professor de artes visuais um desafio a ser enfrentado cotidianamente.

Esses desvios de conteúdo desencadeiam na desvalorização, tanto da disciplina de artes visuais, quanto do profissional de artes visuais, enfatizando a redução da importância na qual o ensino de artes visuais possa atribuir nos espaços formais. Loponte (2010) indaga sobre essa redução da potência das artes visuais, onde os profissionais que trabalham com artes visuais, sempre precisam estar se afirmando como pertencentes a estrutura escolar e o quanto essa necessidade acaba inferindo na possibilidade de aumento de diálogos associado aos estudos em artes visuais,

E por que ainda precisamos tanto justificar a presença da arte na educação? [...] Precisamos ainda convencer a nós mesmos? Talvez se suspendêssemos essa necessidade constante de justificar nossas ações em torno da arte e da educação, teríamos mais tempo para enfim, avançar e cessar de andar em círculos (LOPONTE, 2010, p. 237-238).

Essa necessidade de parar de se afirmar quanto a sua relevância na escola e assumir a alcunha de matéria emancipada, enfatiza quanto a própria questão das artes visuais precisa transitar e buscar representações que permitam-na aflorar como transgressora, angariando respostas incertas e propositoras, que gerem curiosidade, pois como Ugino (2014, p. 89) enfatiza “na contemporaneidade é preciso entender que o conceito de arte muda, o que entendemos por arte muda e, conseqüentemente, o ensino de Arte também muda.” Logo, se tudo muda, por que

ainda temos a arte na escola sendo condicionada apenas a uma questão técnica de repetição de padrões de forma quase escolástica?

Esse aspecto que parte da escola, como não propositora de mudanças, dessa arte na escola formal que ainda está engessada e essa descrença quanto ao ensino de artes visuais. Esses pontos levam constantemente a desmotivação dos futuros professores, quando esses buscam entrar em contato com o ensino de artes visuais. A partir desse panorama, Martins (2011, p. 20) enfatiza que

Com frequência, escolas e professores se acomodam num conservadorismo acrítico, subestimam a territorialidade visual dos alunos e optam pela subordinação a uma visão modernista que se apegava quase exclusivamente a história e a autoridade dos cânones do passado.

Esse conservadorismo que impede demasiadamente essa relação do professor com as imagens e os alunos quanto a reflexão das mesmas, apresenta-se nas inquietações de Loponte (2013, p. 239) “quando se fala de arte na escola, de que arte, afinal estamos falando? Da arte que consola, acalma, decora e ilustra ou há espaço para as provocações da arte contemporânea, por exemplo?” É por esses micro espaços que as artes visuais precisam caminhar para deixar de ser considerada uma arte de adorno. Confesso que essa questão é a geratriz da minha maior inquietação enquanto futura professora.

Quanto a essas inquietações, enfatizo outras aproximações apontadas por Tourinho (2012, p. 29), ao expor acerca dos condicionamentos em que a arte é submetida quando é vista pela ótica daqueles que a subestimam:

1. aprendizagem da Arte para o desenvolvimento moral, da sensibilidade e da criatividade do indivíduo; 2. Ensino da Arte como forma de recreação, de lazer e de divertimento; 3. Arte-Educação como artifício para a ornamentação da escola e como veículo para a animação de celebrações cívicas ou familiares naquele ambiente; 4. Arte como apoio da aprendizagem e memorização de conteúdos de outras disciplinas e finalmente 5. Arte como benefício ou compensação oferecida para acalmar, resignar e descansar os alunos das disciplinas consideradas “serias”, importantes e difíceis.

Esses apontamentos que Tourinho (2012) constrói acerca dos motivos pífios para se estudar arte são os mesmos que encontramos nos textos de Loponte (2010), evidenciando assim, que essa alcunha da arte como um adorno não tem relacionamento somente com uma escola, mas sim de um sistema que está presente em qualquer lugar e que deve ser questionado. Um exemplo sobre essa falta de comprometimento com a arte, pode ser encontrada na sociedade que não compreende a arte, seja por pura inocência ou uma ignorância seletiva. Essas

características podem ser observadas quanto ao movimento feito por conservadores a respeito da exposição do queermuseum¹².

Essa intervenção daqueles que não vão a exposições, que não se dispõem a participar do circuito da arte, me preocupa de várias formas. Para essas pessoas as artes visuais pode ser compreendida como um aspecto utilitário, tem que ter um propósito e ser vendida como um estojo. O outro ponto que me preocupa é essa falta de interesse quanto ao conhecimento estético para compreender do que se trata a arte como um todo.

Considerando essa característica deficitária quanto a dimensão estética das artes visuais, pode se colocar a figura da escola como um possível contribuinte dessa manutenção da ideia da arte como adorno. Martins (2011) e Loponte (2010) ressaltam que existe essa necessidade que a escola permita que os professores tragam novas formas de ensinar, e que a escola ajude a instigar esse profissional professor a se atualizar.

Em virtude dessa lacuna que se apresenta aos ensinamentos vindos do colégio em relação ao circuito das artes visuais, observo em redes sociais, onde as pessoas expõem quadros de artistas como Jackson Pollock ou Piet Mondrian – são artistas que trabalham questões do expressionismo abstrato e do neoplasticismo, esteticamente confundidos por leigos com desenhos feitos de forma simples ou desordenada – dizendo que *“Meu filho faz melhor que isso”*, evidenciando essa falta de contato e de compreensão acerca do universo das artes visuais.

Esses universos que se apresentam justapostos com o ensino de artes visuais, me fazem lembrar que, mesmo quando estive nos estágios supervisionados, senti esse encaminhamento a uma prática mais “aceitável” da arte, onde teria um espaço tranquilo para administrar minhas aulas e, eventualmente cortar algumas bandeirinhas para festas juninas, mas o que leva o educador a ir contra esse sistema?

Poderia considerar como conclusão dos meus apontamentos que, como futura professora ainda me preocupo quanto a manutenção das artes visuais como matéria nas escolas, visto que diversos autores acrescentam acerca dessa vivência das artes visuais condicionada a um fazer e não a um pensar e refletir. Poderia

¹²Notícia sobre a exposição veiculada em 2018. Disponível em: <g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2018/08/18/exposicao-queermuseu-que-provocou-polemica-em-2017-e-aberta-no-rio.ghml> Acesso em 21 de novembro de 2020

salientar os meus medos que resultam nos comentários que se escutam nos corredores de que professores não são valorizados e que professores de artes visuais estão aí somente para as festividades ou que as aulas de artes visuais são aulas de dormir.

Porém, o que me mantém nesse rumo a docência, é justamente um grito ressonante com o que Loponte (2010, p. 230) evoca, ao trazer a seguinte questão: “Talvez sejamos ainda um pouco ingênuos, talvez queiramos que a arte resgate algo que já perdemos em meio às crises do sujeito fragmentado dos tempos ditos pós-modernos, talvez nos faltem já as palavras para nomear o que nos falta [...]”. Enfim, de acordo com Loponte, entendo que essa falta sempre estará presente de algum modo, tanto em nosso processo formativo quanto nos caminhos que trilharemos como futuros professores. Mas, acredito também que, talvez queiramos apenas gritar, colocando em gestos e palavras, aquilo que tanto nos sufocou e, ainda sufoca, ou seja, o desejo para que enfim sejamos ouvidos. Assim, precisamos acreditar em posicionamentos teóricos e metodológicos que nos impulsionem a seguir em frente, sem medo ou receio do que virá.

Considerações momentâneas

Como considerações momentâneas, é interessante frisar que os pensamentos apresentados até esse momento partem de um processo de formação e reflexão permanente, particularmente, pelo transitar entre o mundo de discente e de docente proporcionado pelo Curso de Licenciatura em Artes Visuais.

Nesse espaço em que habito, transito e reflito, creio ser pertinente destacar a importância do papel do professor no desenvolvimento e na formação dos sujeitos, pois no momento em que ele se coloca em sala de aula, ele está interagindo com esse ser em desenvolvimento, seja essa interação em sala de aula de caráter tradicional ou com novas abordagens e tecnologias. Cabe a nós como futuros professores repensar nossas práticas para assim fomentar o aprendizado e repensar posturas que possam ressignificar a figura do professor.

Quanto ao papel do professor de artes visuais, em especial, cabe orientar-nos quanto as propostas para as imagens que convivemos, pois negar a existência dessa multiplicidade de imagens e novos modos de viver, é negar que os alunos tenham processos modificados de formações advindos da contemporaneidade.

Por fim, poderia salientar que transitar por reflexões acerca da docência é dialogar com a pequena criança que estava aprendendo debaixo de uma árvore na Ceilândia, é levantar e aprender a andar com as próprias pernas, pensar no que se precisa ter como aporte teórico para que no futuro as requisições apresentadas por diversos autores tanto das artes visuais quanto da educação se tornem parte de um processo de formação permanente e enriquecedor.

Referências

CATANI, Denice Bárbara. As leituras da própria vida e a escrita de experiências de formação. Revista de FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 14, n. 24, julho/dezembro, 2005, p. 31-40.

Disponível em: < www.uneb.br/revistadafaeeba/files/2011/05/numero24.pdf > Acesso em 25 de Agosto de 2020.

DESIDÉRIO, Adriana Maria de Oliveira. A importância e as contribuições da arte na interdisciplinaridade, Revista da UNESP - Desafios para a Docência em Arte: Teoria e Prática, São Paulo, junho, 2014, p. 75-87.

Disponível em: < acervodigital.unesp.br/handle/unesp/155332 > Acesso em 25 de Agosto 2020.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAG, Vanessa. De artesãos a artistas: um estudo com ceramistas de Tonalá, México. Revista Sociedade e Cultura, Goiânia, v. 18, n. 1, janeiro/junho, 2015, p. 165-175. Disponível em: < www.revistas.ufg.br/fcs/article/view/40612 > Acesso em 01 de Junho de 2020.

GALEANO, Eduardo. *O livro dos abraços*. Porto Alegre: L&PM, 2002.

LARAIA, Roque de Barros. Cultura - Um conceito antropológico. 14ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001

LEAL, Luiz Antonio Batista; D'AVILA, Cristina Maria. A ludicidade como princípio formativo. Revista Interfaces Científicas, Aracaju, v.1, n.2, fevereiro, 2013, p. 41-52.

Disponível em: < periodicos.set.edu.br/index.php/educacao/article/viewFile/395/236 > Acesso em 15 de novembro de 2019.

LIPOVETSKY, Gilles; CHARLES, Sébastien. Os Tempos Hipermodernos. Tradução: Mário Vilela. Barcarolla. São Paulo. 2004.

LOPONTE, Luciana Gruppelli . ARTE/Educação/ARTE: AFINAL, Quais são as nossas Inquietudes? Coleção Didática e Prática de Ensino – Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente. Autêntica. Belo Horizonte, 2010, p. 226-244. Disponível em: < endipe.fae.ufmg.br/livros/Livro_1.pdf > Acesso em 20 de novembro 2019.

MAGALHÃES, Patrícia Janssen de Freitas. Um olhar sobre a educação da cultura visual, Anais do III ComA, v.1, nº. 1. Brasília: IdA/UnB, 2012, p. 40-46. Disponível em: < www.anaisdocoma.unb.br/component/phocadownload/category/28-educacao-em-artes-visuais > Acesso em 23 de novembro de 2019.

MARTINS, Raimundo. Imagem, Identidade E Escola. Revista Salto Para o Futuro - Cultura visual e escola, Ano XXI Boletim 09 - agosto, 2011, p. 15 – 21.

Disponível em: < docente.ifrn.edu.br/isabeldantas/festa-e-ludicidade/arte-educacao/imagem-identidade-e-escola.-martins-raimundo/at_download/file > Acesso em 15 de novembro de 2019.

SARDELICH, Maria Emília. Leitura de imagens, cultura visual e prática educativa. Caderno de Pesquisa, São Paulo, v. 36, n. 128, agosto. 2006, p. 451-472. Disponível em: < www.scielo.br/pdf/cp/v36n128/v36n128a09.pdf > Acesso em 23 de julho de 2020.

SILVA, Leandro de Souza. Arte, ensino, imagens e cultura visual. Revista tramas para reencantar o mundo. Rio de Janeiro, 2015, v.1, p. 1-12. Disponível em: < www.cp2.g12.br/ojs/index.php/tramas/article/view/177 > Acesso em 20 de novembro de 2019.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais/ Tomaz Tadeu da Silva (org), Stuart Hall, Kathryn Woodward. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

TOURINHO, Irene. As experiências do ver e ser visto na contemporaneidade: por que a escola deve lidar com isso? Revista Salto para o Futuro - cultura visual e escola, Ano XXI Boletim 09 - agosto, 2011, p. 4 – 14. Disponível em: < docente.ifrn.edu.br/isabeldantas/festa-e-ludicidade/arte-educacao/imagem-identidade-e-escola.-martins-raimundo > Acesso em 15 de novembro de 2019.

TOURINHO, Irene. Transformações no ensino da arte: algumas questões para uma reflexão conjunta. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). Inquietações e mudanças no ensino da arte. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003. p. 28-36.

UGINO, Alessandra Pereira Matias. A educação contemporânea de Arte: repensando o cotidiano da sala de aula. Revista da UNESP - Desafios para a Docência em Arte: Teoria e Prática, São Paulo, junho, 2014, p. 88 – 97. Disponível em: < acervodigital.unesp.br/handle/unesp/155332> Acesso em 25 Agosto 2020.

VERONESE, Marília Veríssimo; LACERDA, Luiz Felipe Barboza. O sujeito e o indivíduo na perspectiva de Alain Touraine, Revista de Sociedade e Cultura, Goiânia, v.14, N.2, julho/dezembro, 2011, p.419-426. Disponível em: < www.revistas.ufg.br/fchf/article/view/17616 > Acesso em 18 de novembro de 2019.

WOSNIAK, Fábio; LAMPERT, Jociele. Arte como experiência: ensino/aprendizagem em Artes Visuais. Revista GEARTE, Porto Alegre, v. 3, n. 2, maio/ agosto, 2016, p. 258-273. Disponível em: < seer.ufrgs.br/gearte > Acesso em 30 de agosto de 2020.

ZAMPERETTI, Maristani Polidori; BAZILI, Fabiana Lopes. A Cultura Visual na Educação das Artes Visuais - Uma Pesquisa No Ensino Fundamental, Revista Travessias, Paraná, v. 7. nº1, 2013, P.95 – 109. Disponível em: < e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/7657/6229 > Acesso em 16 de novembro de 2019.