

Universidade de Brasília
Instituto de Artes
Departamento de Artes Visuais

João Lucas Cavalcante Vieira

Experiência e aprendizagem significativa a partir de mapas mentais

Brasília

2023

JOÃO LUCAS CAVALCANTE VIEIRA

**EXPERIÊNCIA E APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA A PARTIR DE MAPAS
MENTAIS**

Trabalho de conclusão do Curso de Artes Visuais,
Habilitação em Licenciatura, do Departamento de
Artes Visuais do Instituto de Artes da Universidade
de Brasília. Orientadora: Luísa Gunther Rosa

BRASÍLIA

2023

Resumo

A proposta deste trabalho é relacionar a teoria da educação como experiência e a teoria da aprendizagem significativa. Busca-se evidenciar a conexão entre os objetos e conteúdos potencialmente significativos às próprias experiências para além dos conceitos e conhecimentos previamente adquiridos. A partir dessa relação e da reflexão sobre as próprias experiências do autor, este trabalho busca ressaltar a importância das experiências para o aprendizado, assim como, a continuidade da vida cotidiana e do interesse dos indivíduos para a criação de experiências educativas, especialmente no ensino de arte. Também, apresenta-se o mapa mental como forma de pensar a experiência e como prática para uma educação artística focada na aprendizagem significativa.

Palavras-chave: Experiência. Aprendizagem significativa. Ensino de arte. Mapas mentais.

Abstract

The purpose of this work is to relate the theory of education as experience and the theory of meaningful learning. This work seeks to highlight the connection between objects and contents that are potentially meaningful with the experiences, and this, beyond the previously acquired concepts and knowledge. Based on this relationship and the reflection on the author's own experiences, this work seeks to emphasize the importance of experiences for learning, as well as the continuity of everyday life and the interests of individuals in creating educational experiences, especially in art education. The mental map is also presented as a way of thinking about the experiences and as a practice for an artistic education focused on meaningful learning.

Keywords: Experience. Meaningful learning. Art education. Mental maps.

Sumário

Introdução	5
1. Memorial: Experiência e Aprendizagem como caminho singular	6
2. Memorial: Criação como caminho contínuo	8
3. Experiência e aprendizagem significativa	12
3.1 Continuidade para a aprendizagem significativa	15
3.2 Continuidade para o ensino de arte	19
4. Mapas mentais como experiência educativa	22
Considerações Finais	28
Referências bibliográficas	30

Introdução

Este trabalho tem como objetivo relacionar a educação como experiência à teoria da aprendizagem significativa, reconhecendo o valor da experiência para o processo de aprendizagem, pois, “Quando experimentamos alguma coisa, agimos sobre ela, fazemos alguma coisa com ela; em seguida sofremos ou sentimos as consequências”(DEWEY, 1979a, p.152). Sendo assim, podemos entender, a partir dessa relação, o conhecimento e o aprendizado como resultados também da experiência.

Parto da ideia de que os interesses e as diversas práticas artísticas de todos os estudantes devem ser reconhecidos como a base do aprendizado significativo, pois são frutos de experiências educativas passadas, em que os novos conhecimentos e experiências propostos em sala de aula necessitam para se estabelecer à estrutura que compõe a bagagem experiencial do indivíduo, isso, considerando que a essência do processo de aprendizagem significativa de acordo com Ausubel consiste em que: “[...]as ideias simbolicamente expressas são relacionadas de forma não arbitrária e substantiva (não verbal) ao que o aprendiz já sabe, ou seja, a algum aspecto relevante existente de sua estrutura de conhecimento[...]”(Ausubel, 1968, p.37, tradução nossa).

Além disso, o trabalho contém reflexões acerca de como a continuidade se daria precisamente no ensino de arte para uma educação centrada no indivíduo e em favor à expansão da experiência educativo/artística, por isso, ancorada nos conhecimentos e experiências anteriores dos estudantes.

A partir do reconhecimento da experiência e dos conhecimentos ligados à realidade do indivíduo, apresento a criação de mapas mentais como prática conectada ao exercício do pensamento reflexivo sobre a experiência, e então, como esta pode ser visualizada e pensada através dos mapas mentais. Ou seja, aqui não reconheço os mapas mentais como uma ferramenta de facilitação da assimilação de conceitos e ideias apenas, mas uma experiência educativa em si que procura a continuidade das experiências vividas como um todo.

Também, com base nas ideias sobre a experiência e aprendizagem significativa, neste trabalho relaciono algumas das minhas criações artísticas entre si, isto com o objetivo de descrever como a prática da reflexão sobre as experiências

passadas permite um melhor entendimento do aprendizado e da ação presente como inseparáveis da vida.

Por fim, é apresentada a obra *“Mapa mental de experiências”*, que é parte do resultado dessa investigação. Nesta obra busquei representar a rede complexa das experiências que compõem o próprio ferramental para a continuidade da vivência futura.

1. Memorial: Experiência e Aprendizagem como caminho singular

Desde que nasci tive a experiência de conviver com alguém idêntico a mim, tenho um irmão gêmeo. Crescer dessa forma me deu uma perspectiva interessante para pensar no meu próprio desenvolvimento, acredito. Quando penso novamente em como eu e meu irmão somos similares, também me vem à cabeça as diferenças que com o tempo foram se tornando cada vez mais aparentes, ainda que hoje persistam convergências. Os caminhos foram se bifurcando em nossa jornada, nos diferenciamos na medida em que vivíamos, seja por causa das diferentes situações que nos eram impostas, ou pelos diferentes caminhos que intencionalmente buscamos.

Com essa perspectiva que tal condição me proporcionou, também vieram as frustrações, conviver com alguém tão parecido é quase que a receita perfeita para a incessante comparação entre experiências tão parecidas, porém, ao mesmo tempo, tão diferentes. Onde eu não me bem sucedia, muitas vezes, meu irmão o fazia, e o contrário, creio, também ocorreu.

Meu desempenho na educação básica era notoriamente inferior ao do meu irmão, isso me deixava um pouco desanimado. Sabia que eu era o culpado pelos resultados medíocres que obtive, mas não entendia o porquê não conseguia me esforçar tanto como ele. Não tinha resultados ruins, longe disso, mas nunca fui melhor que meu irmão. Meus interesses não se conectaram tanto àquilo que era ensinado na escola à época, e, ou, meu irmão tinha algo que o motivava mais, acredito.

Hoje, vejo que os diferentes interesses e motivações, em grande parte, foram responsáveis pelos diferentes resultados que obtivemos nas coisas que nos propúnhamos a fazer. As diferentes experiências de ambos foram nos levando naturalmente a lugares diferentes, diferentes experiências, por consequência,

diferentes aprendizados. Apesar de ter escolhido fazer coisas específicas, que se conectaram ao que vivi e aos meus interesses, consigo perceber a riqueza da rede experiencial do meu irmão.

Isso me faz pensar: o que uma outra pessoa pode ter aprendido a partir de uma experiência que eu nunca teria, ou mesmo, se algo parecido ocorresse, que eu possivelmente teria um aprendizado diferente perante uma experiência similar a outra pessoa, uma vez que temos bagagens totalmente diferentes.

Consigo apenas vislumbrar, a partir daquilo que vivi, o que outras pessoas podem ter aprendido, de modo que, apenas elas podem ter compreendido tal coisa de determinada forma. Dito isso, hoje, acredito que é exatamente a medida em que vivemos e experienciamos coisas, além disso, experimentamos coisas, que nos desenvolvemos. Aprendemos com isso e a partir disso. O que apreendemos do mundo sempre se relaciona com aquilo que já vivemos, numa dinâmica perpétua, nos movimentamos em vista daquilo que nos motiva a agir, e também, a partir daquilo que nos força a agir, de tal forma que todos somos únicos. “E seguindo nossa vontade e vento, nós podemos simplesmente ir onde ninguém jamais esteve, nós vamos percorrer a espiral até o fim e podemos simplesmente ir onde ninguém jamais esteve”(TOOL, 2001, tradução nossa).¹

¹ Tradução de trecho da música Lateralus do grupo TOOL. No original: “And following our will and wind, we may just go where no one's been, we'll ride the spiral to the end and may just go where no one's been”.

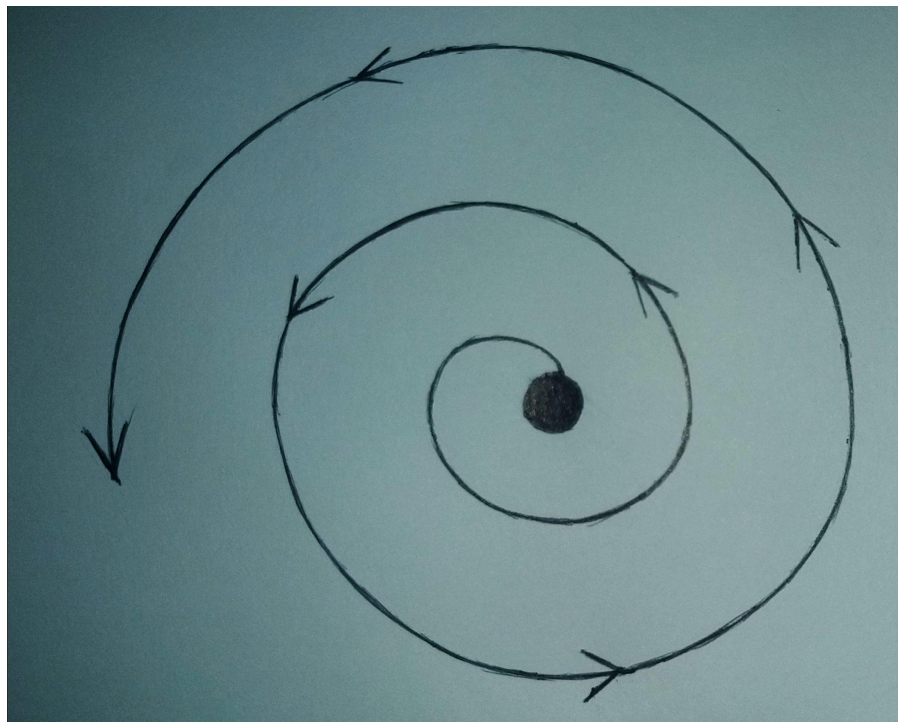


Figura 1 - Mapa mental: experiência, fluxo perpétuo e singular. Fonte: Elaboração própria.

Por fim, saber o como posso aprender, compreender, buscar aquilo que me move, levou-me a pensar sobre as coisas que me trouxeram até a situação atual, e também, as coisas que me levam na direção daquilo em que tenho interesse de fazer/aprender. Por isso, busquei entender a contínua relação entre minha experiência, as coisas que aprendi e o que me faz continuar a experienciar coisas novas.

2. Memorial: Criação como caminho contínuo

Acredito que o meu caminho durante o curso de Artes Visuais pode ser descrito como tortuoso, pois foi um desencontro que no final me permitiu um reencontro. Existiram vários momentos de identificação, contudo, tão numerosos quanto foram os momentos de desidentificação.

A partir dessa dinâmica, percebi que nem sempre aquilo que envolvia o objetivo da formação como artista também ressoava com o que era mais bem estabelecido aos interesses e práticas que me levaram, num primeiro momento, à seguir o caminho de uma produção artística, e além disso, o caminho de ensinar a partir daquilo que é mais significativo para as pessoas.

Não sendo isso algo que acontece a todos, mas na minha trajetória tal desencontro foi notório, provocou uma quebra entre meus objetos de interesse e a minha prática artística. Já não sabia mais como havia chegado onde estava, era como se existisse um eu antes e outro depois do meu reconhecimento como artista.

Entretanto, a partir de algum momento no final do curso, mais em sintonia com meu passado, pude refletir sobre as experiências que tive durante minha formação como artista, todas apontavam para uma continuidade na minha produção, a quebra que eu via antes não era real. Por fim, não consegui mais ver minhas ações e reações enquanto artista separadas da minha vivência como um todo.

Por vezes olhei com bastante desdém às minhas criações e objetos de interesse do passado, não compreendia como a arte naquela época era tão integrada ao meu cotidiano, essa característica havia se tornado algo desprezível à meu ver, durante esses momentos vi a Arte como aquela experiência pura que não podia ser contínua, deveria estar separada da dinâmica da vivência comum.

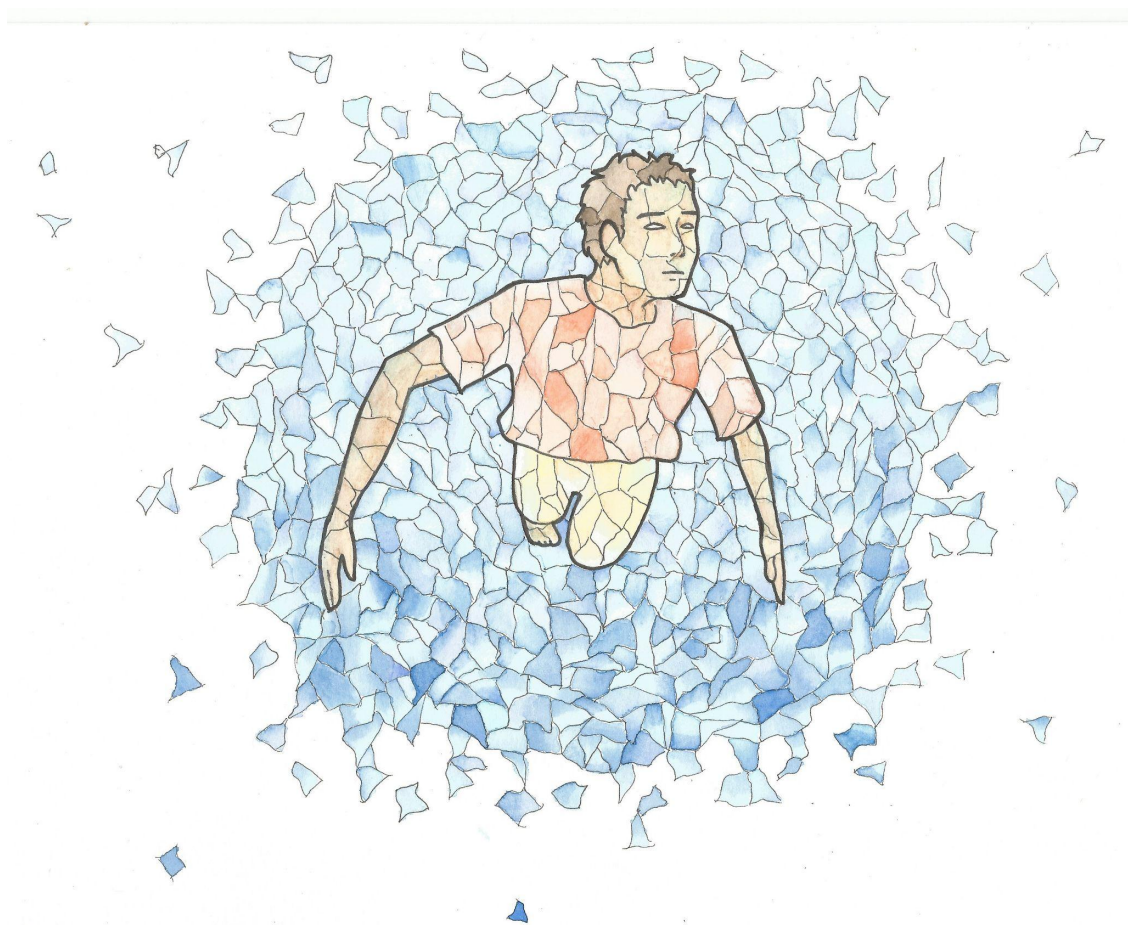


Figura 2 - João Lucas Cavalcante Vieira, *Sem título*, 2017, aquarela, 26,5 x 21,8cm.

Tentei esconder ao máximo as influências que já tive com mais estima. Comecei a ver minhas novas criações de maneira totalmente separada do meu passado, da prática da ilustração, da música, entre outras coisas. Aquilo que antes havia despertado minha ação para o caminho artístico, como jogos digitais, revistas em quadrinhos e desenhos animados não mais faziam parte do meu cotidiano.

Claro que os interesses também sofrem alterações na medida em que se vive novas experiências, estas vão se adicionando com o tempo, novas acomodações acontecem, mas no meu caso nada foi posto no lugar. Durante parte do meu percurso o lugar do interesse estava vazio, uma vez que, busquei simplesmente me distanciar dos objetos que eram mais significativos para mim sem que estivesse realmente experienciando novas coisas e me modificando através destas. Nesse aspecto entra a dificuldade da criação, como posso criar algo que esteja distante do meu cotidiano?



Figura 3 - João Lucas Cavalcante Vieira, *Sem título*, 2018, aquarela, 29,7 x 21 cm.

Algo que não levei em consideração ao tentar deixar meu passado para trás, foi justamente que os objetos de minha criação sobraram como rastros do que estava tentando me distanciar. Foi uma fortuita traição que provoquei a mim mesmo, pois, pude através desses rastros construir um mapa para me situar novamente, voltar à sintonia com minhas experiências passadas.

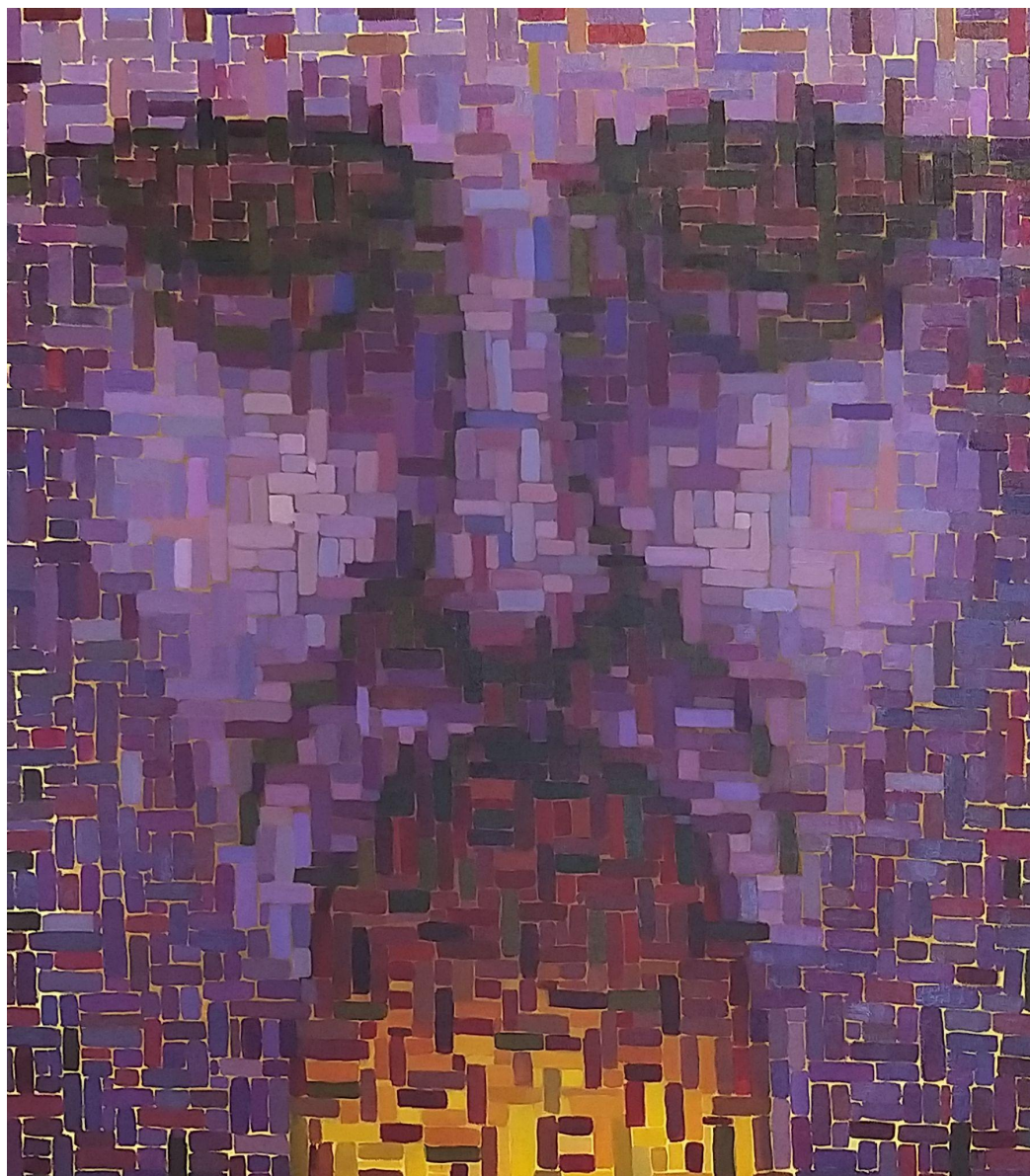


Figura 4 - João Lucas Cavalcante Vieira, *Sem título*, 2019, óleo sobre tela, 90 x 70 cm.

Então, todos os elementos que antes eram parte da minha experiência, mas que não estavam se relacionando à época, foram aos poucos se acomodando e se reunindo novamente para formar a minha rede experiencial. Quando vi minha prática como inseparável das minhas experiências passadas, pude entender de onde vem e

de onde posso tirar inspiração para criar novamente obras que são para minha vida significativas.

3. Experiência e aprendizagem significativa

Em uma educação que promove mais a transmissão de símbolos e normas do que a criação de experiências educativas, criam-se poucas oportunidades para o aprendizado. Tais experiências, quando existem, vêm ao preço de uma grande quantidade de outras que na realidade atrapalham o desenvolvimento educacional, diminuem a capacidade de aprendizagem futura do indivíduo, tornam a experiência de aprender algo desconectado da cultura e do interesse individual e comunitário.

Então, para Dewey(1979b), a base de uma educação que se oponha ao sistema tradicional, nasce na ideia de uma íntima relação entre os processos da experiência real e do ensino, não significando assim uma recusa integral das práticas da educação tradicional. Entretanto, é pelo reconhecimento da educação como o desenvolvimento humano, por, para e pela experiência, que vem a identificação da ínfima capacidade do sistema tradicional em promover uma educação focada no real crescimento, uma vez que não existe, em sua concepção, a prática de relacionar direta e individualmente os processos educacionais e da vida dos sujeitos presentes na sala de aula.

Essencialmente, essa crítica à educação tradicional não se dá pela incapacidade de promover experiências, uma vez que, “[...] o problema não é a falta de experiências, mas caráter dessas experiências - habitualmente más e defeituosas, defeituosas sobretudo do ponto de vista de sua conexão com futuras experiências.”(Ibidem, p.17)

O importante não é trabalhar tentando prever o futuro dos indivíduos, ou mesmo somente a partir dos interesses, não é uma quebra total ao sistema disciplinar necessariamente, mas, quando se fala em falta de conexão com experiências futuras, é no sentido de como agir intencionalmente na educação para que essas experiências na sala de aula corroborem para o desenvolvimento futuro e possam influenciar positivamente na vida dos indivíduos a partir do aprendizado.

Então, para Dewey a educação tradicional dispõe-se mais a simples propagação de signos e conceitos de forma técnica, não se preocupa em como tal experiência será comportada na vida dos indivíduos. Quando trabalhada desta

forma, o ensino, no contexto da educação tradicional, nem sempre é capaz de promover o aprendizado que é verdadeiramente significativo ao indivíduo.

Segundo Moreira (2011a, p.26):

Aprendizagem significativa é o processo através do qual uma nova informação (um novo conhecimento) se relaciona de maneira não arbitrária e substantiva (não-literal) à estrutura cognitiva do aprendiz. É no curso da aprendizagem significativa que o significado lógico do material de aprendizagem se transforma em significado psicológico para o sujeito.(...)a aprendizagem significativa é o mecanismo humano, por excelência, para adquirir e armazenar a vasta quantidade de idéias e informações representadas em qualquer campo de conhecimento.

Se queremos o desenvolvimento a partir da experiência, o objeto de ensino sempre deve se relacionar de maneira não arbitrária e substantiva àquilo que já antes é comportado pela estrutura cognitiva do aprendiz, uma vez que, a aprendizagem significativa é o percurso pelo qual o significado lógico do material de ensino transforma-se em significado real para o sujeito.

A conexão com as experiências passadas, então, não é uma coisa desnecessária já que está intimamente ligada à possibilidade de promover o aprendizado; entretanto, comumente não identificamos a cultura dos sujeitos como parte daquilo que já se conhece, não pensamos se o que ensinamos conecta-se ao que vem antes, inclusive artisticamente.

Não-arbitrariedade é justamente quando o objeto de ensino, possivelmente significativo, é relacionado de forma não arbitrária àquilo que o indivíduo já conhece e compreende. Os conhecimentos anteriormente já relevantes, estes chamados subsunçores que funcionam como uma espécie de base em que os novos conhecimentos precisam para se estabelecer adequadamente à estrutura cognitiva do indivíduo. Em adição, muitas vezes identificamos superficialmente que a substância daquilo que ensinamos consiste na simples inteligibilidade do que é transmitido, esquecemos que a substância se reflete também pelo próprio interesse, pela importância que o sujeito atribui à determinada coisa e pode relacioná-la à própria experiência; posto isso, a substantividade se refere precisamente ao conhecimento como substância em si, ou seja, a experiência por trás do conhecimento, e não quanto sua literalidade na forma de signo, que é o conhecimento quando pensado apenas como uma linguagem simbólica, meio para transmissão do conhecimento, já que:

[...] o conhecimento diz respeito à experiência humana concreta e ao mundo natural. Mais exatamente, o conhecimento é a solução prática de situações

problemáticas vivenciadas na natureza; tal solução é obtida através de investigações controladas, realizadas pelo ser humano, e que têm como objetivo específico a descoberta e o controle das propriedades que os objetos naturais existentes possuem. (CABRAL, 2014, p.168)

É subentendido que sem uma conexão do que compõe o material de ensino àquilo que compõe a experiência prévia do sujeito, o processo de aprendizagem significativa não ocorre adequadamente, pois, não poderia ser relacionado a algo que foi vivenciado. De qualquer forma, quando não existe essa ligação entre o conteúdo com uma experiência prévia ou a criação de uma experiência educativa junto à apresentação de um conteúdo, o ensino é vazio quanto a capacidade de criar uma aprendizagem significativa. Entretanto, na maior parte do tempo na educação tradicional, trabalhamos mais a partir dessas experiências que não possibilitam o crescimento.

Por isso, além de um entendimento sobre a experiência, é preciso reconhecê-la também a partir do seu papel de beneficiar o processo de aprendizagem. Então, como visto, ambos critérios para determinar se uma aprendizagem é significativa ou não, conectam-se intimamente com a teoria da educação como experiência, principalmente se pensamos que a ancoragem daquilo que é apresentado ao aluno, na sala de aula, não depende somente na capacidade humana de abstração de conceitos e ideias, mas está diretamente ligada às suas experiências anteriores. A própria experiência educativa pode promover uma aprendizagem e assim impactar a capacidade de assimilar uma próxima experiência; esta, por sua vez, é ancorada pelo aprendizado das anteriores e também tem capacidade de reorganização reflexiva das próprias experiências passadas, já que:

A experiência requer, efetivamente, a consideração ao princípio de continuidade, uma vez que nossas ações se movimentam em razão das consequências que produzem em conexão com as experiências passadas, devendo ainda tais ações serem guiadas pelo respeito ao contexto, na relação ao ambiente do qual emergem, fazendo isso de modo inteligente, sustentado pela nova lógica da investigação e pelo pensamento reflexivo.(HENNING, 2019, p.3)

Em um contexto tradicional, imagina-se os princípios de não arbitrariedade e substantividade quase sempre ligados ao conhecimento como uma espécie de progressão, encadeamento ou organização dos conteúdos e materiais de ensino para que estes possam ser assimilados, enquanto se pensa pouco na experiência vivida. Quando o ensino se dá dessa maneira, perde-se uma grande oportunidade para o aprendizado na falta de conexão com grande parte da experiência, é a

permanência de uma visão de educação apartada da vida. A experiência que leva ao aprendizado, em que os novos conhecimentos, por sua vez, são capazes de acomodarem-se e promover o direcionamento positivo da ação futura.

Através de sucessivas interações, um dado subsunçor vai, de forma progressiva, adquirindo novos significados, vai ficando mais rico, mais refinado, mais diferenciado, e mais capaz de servir de ancoradouro para novas aprendizagens significativas. (MOREIRA, 2011b, p.20)

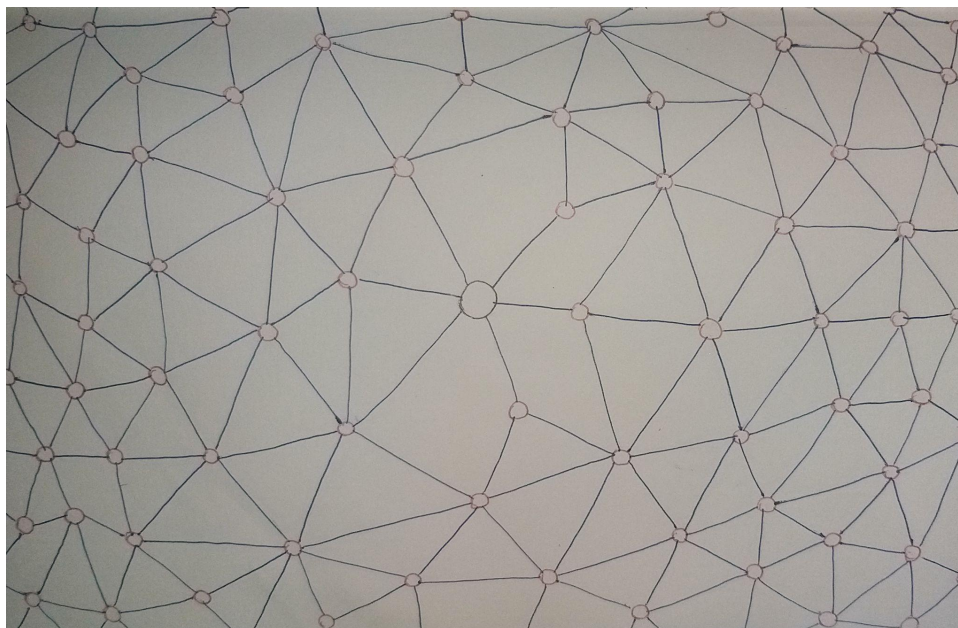


Figura 5 - Mapa mental: aprendizagem, conexão entre experiências. Fonte: Elaboração própria.

Considerando a experiência realmente educativa capaz de impactar positivamente o futuro do indivíduo, então, a experiência mostra-se como uma âncora do conhecimento e da aprendizagem. É claro que o crescimento humano através de experiências educativas não refere-se somente ao aprendizado, mas aqui nos é importante para entender o processo de aprendizagem significativa a partir da experiência.

3.1 Continuidade para a aprendizagem significativa

Para Dewey(1979b), a qualidade de qualquer experiência tem dois aspectos, o imediato e o mediato. Aspecto imediato diz respeito a capacidade de uma experiência ser agradável ou não. Dessa forma, o aprendizado que é verdadeiramente significativo, que se conecta com a vida e àquilo que o indivíduo já sabe, não poderia vir de experiências que são percebidas apenas como

desagradáveis, estas que muitas vezes são impostas, levam apenas ao condicionamento, causam o indivíduo a relacionar educação à própria característica de ser algo desagradável, então, não poderiam ser relacionadas de maneira positiva e como guia da vivência futura.

A partir disso, uma experiência para ser educativa necessita criar novas possibilidades de expansão da ação do indivíduo em direção à melhora ou manutenção das condições materiais de vida. Se o indivíduo não consegue perceber relação direta de determinada experiência para uma possível melhora das condições de vida, não poderia, a partir desta última, estabelecer uma continuidade de suas ações no mundo. Ou seja, o conceito de uma educação como experiência para Dewey depende da possibilidade de expandir, a partir de interações no mundo existencial, as ações e reações na busca do crescimento. É por isso que a experiência na qual não se entende como favorável ao indivíduo no nível mais básico de interação, em adição a ser percebida dessa forma por quem a viveu, também não poderia ser considerada educativa, ou seja, por si só não permite a expansão do fluxo experiencial.

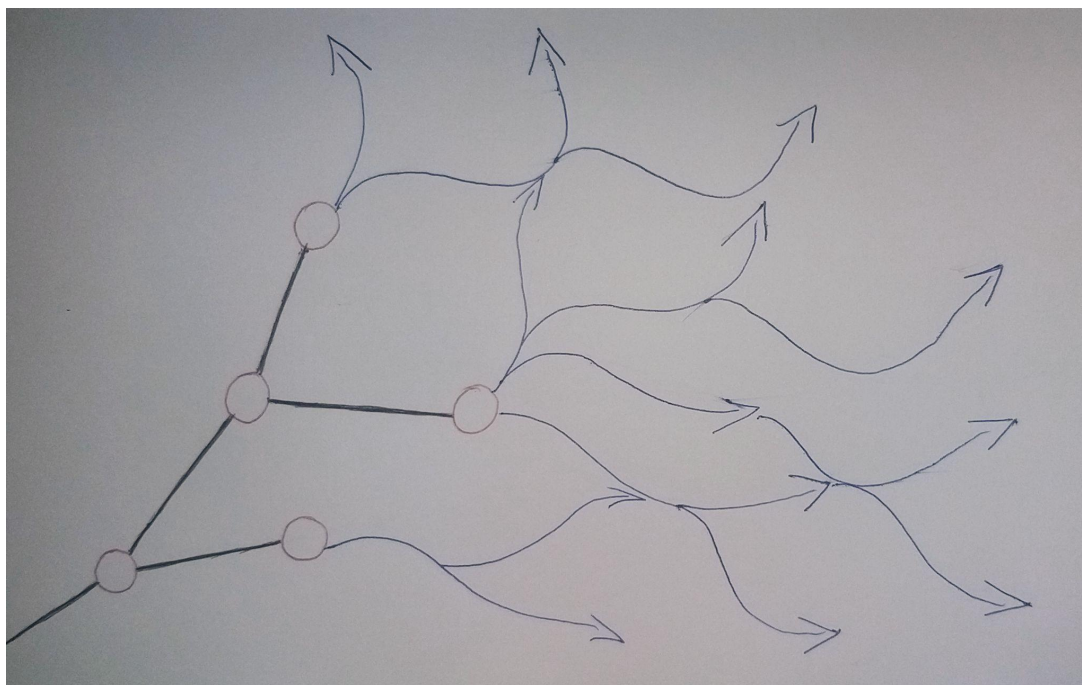


Figura 6 - Mapa mental: fluxo experiência-novas possibilidades. Fonte: Elaboração própria.

Apesar das experiências desagradáveis trabalharem como forças condicionantes, o que tem muita importância e grande impacto à vida, tais experiências por si só não possibilitam a continuidade da relação perpétua entre as

experiências passadas e presentes como aberturas para novas possibilidades no futuro. Esse tipo de experiência é uma quebra do fluxo, ainda que possa ocorrer em benefício da preservação da vida do indivíduo.

Por consequência do aspecto imediato, uma educação baseada na ideia de esforço vai contra uma aprendizagem significativa e alicerçada na experiência, não corresponde à necessidade imediata, uma vez que “A ênfase da ideia de esforço é mais com vistas ao resultado final do que ao processo.” (PLACIDES E COSTA, p.139). Além disso, o interesse, como resultado da instigação externa, não resulta numa aprendizagem pela falta de identificação do indivíduo com seu objeto de interesse.

O interesse legítimo, verdadeiro, positivo é aquele que possibilita o crescimento ou desenvolvimento contínuo de uma atividade. Portanto, seja qual for a atividade na qual o ser humano manifeste interesse, ali haverá expansão tanto de impulsos quanto de tendências, tendo sempre como fim algum crescimento.(ROCHA, 2011, p.116)

Não existe interesse, ou a possibilidade de criar interesse, de forma que este independe do indivíduo e seus objetos do interesse. Similarmente, tal fenômeno só ocorre caso “[...]coisas inicialmente indiferentes passam a nos interessar a partir das relações e conexões que se estabelecem com algo que não tínhamos consciência.”(Ibidem, p.115). Indiretamente, o novo se torna interessante, contudo, apenas pela relação que tem com os objetos da experiência concreta.

Então, o sistema educacional deveria proporcionar tais experiências e pensá-las para que, no que é possível, promover experiências educativas agradáveis e conectadas ao real interesse, este primeiro aspecto não é apenas uma simples superficialidade para quando se pensa na experiência, mas também se reflete no próprio aspecto mediato. Como vimos, uma experiência desagradável pode provocar um condicionamento, contudo, não seria educativa para Dewey.

Já o aspecto mediato, por sua vez, diz respeito à influência da experiência sobre as próximas, é o fator que determina a importância real que o processo de ensino tem ou teve para a vida do sujeito. Daí, mais uma vez, a importância de não se relacionar o ensino à experiências desagradáveis, uma vez que tal impacto certamente tem grande influência nas próximas, muitas vezes limitando as possibilidades futuras. Reforçando isso, as pessoas se movimentam em busca da melhora das condições de vida, quando não conseguem compreender determinada

atividade como agradável, não se movimentam a partir desta, a não ser que tenham outra coisa em vista.

Independente de ser desagradável ou agradável, o que por si só já influencia a potencialidade “mediativa”, ambos tipos de experiências podem causar impactos à capacidade futura de aprendizado, ainda que, nas próprias experiências superficialmente agradáveis, a capacidade de promover desenvolvimento, o crescimento humano, não é uma certeza. Segundo Dewey(1979b), quando as experiências que ocorrem na vida humana, mesmo que agradáveis, dão-se de maneira separada e pulverizada, então, e por consequência, não conectam-se às experiências passadas, e também, não tem poder orientador sobre as próximas experiências, ou seja, não são capazes de se articular cumulativamente.

Para que a continuidade ocorra, deve-se existir a relação da ação ou reação presente como influenciada pelas experiências passadas, caso contrário, a experiência presente pode apenas ser fruto do acaso, da falta de intencionalidade capaz de conectar a atividade presente às experiências passadas e ao interesse; e também, se vê necessária a influência positiva sobre o indivíduo em sua vivências futuras.

A quebra dessa relação, quando identificada em termos da aprendizagem significativa, designa uma educação na qual aquilo que é apresentado no ensino é distanciado demasiadamente daquilo que o indivíduo já conhece e de seus objetos de interesse, dessa forma, é arbitrária justamente pela falta de conexão, também é não substantiva na medida em que não pode ser entendida como a experiência por trás do conhecimento, para além da linguagem simbólica. “Essencialmente, são duas as condições para a aprendizagem significativa: 1) o material de aprendizagem deve ser potencialmente significativo e 2) o aprendiz deve apresentar uma predisposição para aprender.”(MOREIRA, 2011b, p.24).

Desses entrelaçamentos entre experiência e aprendizagem significativa vem a ideia de trabalhar a base do ensino a partir dos interesses, estes seriam os subsunçores, os “conhecimentos prévios especificamente relevantes para a aprendizagem de outros conhecimentos”(Idem, p.28). Por esse fator, a utilização dos interesses como o material inicial, base do possível novo conhecimento, é uma ótima ferramenta para o aprendizado no ensino de arte, pois o interesse é resultado de incontáveis experiências e nos indicam quais delas o indivíduo se relaciona de forma a obter crescimento e direcionamento para ação futura.

3.2 Continuidade para o ensino de arte

No ensino de arte, quando se tem um enfoque teórico e restrito às obras de arte consolidadas e reconhecidas, estas que fazem parte de um recorte histórico e cultural específico, mas que, muitas vezes, não se conectam com grande parte dos objetos e práticas que os estudantes se relacionam no dia-a-dia, conseguimos apenas transparecer uma ideia de arte que compreende a obra como sua simples materialidade e não como obra ou prática, material ou não, que na relação com os indivíduos cria uma experiência. "Há pois uma falsa separação entre os âmbitos da atividade humana, fazendo com que a arte, por exemplo, seja vista como uma dimensão totalmente distanciada das demais."(HENNING, 2019, p.5).

Então, a arte toma uma dimensão mais museológica, o que por si não é algo ruim, entretanto, deve-se ir além disso para abarcar um sentido de experiência estética. Ensinamos os estudantes a identificarem toda a arte da tradição museológica e expositiva européia, mas, muitas vezes, aquilo que detêm mais significado para sua vida toma pouca importância no processo de ensino, por consequência, o aprendizado significativo que estaria ancorado na própria experiência cotidiana não é fomentado, já que, apenas uma pequena fração do que é ensinado é relacionado com a bagagem dos indivíduos.

À exemplo disso, muitas vezes ignoramos a experiência das batalhas de rap e da cultura dos jogos digitais; contribui-se para uma cultura que separa a experiência cotidiana e a arte. "O ensino de arte na escola precisa, então, considerar esse cotidiano, que acontece fora da escola, mas do qual as pessoas fazem parte, ou melhor, o qual faz parte das pessoas."(RIBEIRO MEIRA e ROSA DA SILVA, p.54).

Trabalhamos mais a partir das práticas que se conectam diretamente com a tradição artística ocidental e não damos tanta atenção para outras formas em que a arte se apresenta na vida das diversas pessoas, por isso existe uma dificuldade de se evidenciar o caráter da arte enquanto experiência vivida.

Precisamos transcender estes modelos, aprofundando questionamentos sobre a visualidade contemporânea, se quisermos sair da mesmice que observamos no ensino de arte nas escolas onde atuamos, centrado na releitura de obras da História da Arte que chegam, quando muito, até o período das vanguardas.(Idem, p.44)

As obras ou modos de produzir arte que historicamente foram reconhecidos pelas instituições têm inegável importância para a história da arte, porém, quando já inicialmente só há uma imposição do artístico que não tem relação com o indivíduo em seu contexto, cria-se também o espaço para o não entendimento das experiências cotidianas como também artísticas. Quando não se relaciona a arte como campo de conhecimento com a arte enquanto experiência, estamos justamente impedindo a continuidade experiencial.

As artes que têm hoje mais vitalidade para a pessoa média são coisas que ela não considera artes: por exemplo, os filmes, o jazz, os quadrinhos e, com demasiada frequência, as reportagens de jornais sobre casos amorosos, assassinatos e façanhas de bandidos. É que, quando aquilo que conhecemos como arte fica relegado aos museus e galerias, o impulso incontrolável de buscar experiências prazerosas em si encontra as válvulas de escape que o meio cotidiano proporciona. (DEWEY, 2010, p.63).

Uma alternativa a essa visão comum que existe em grande parte da educação artística é, ao trabalhar com o artístico na educação, começar pelo reconhecimento da experiência dos indivíduos presentes na sala de aula; é expressamente necessário que as pessoas possam reconhecer seus próprios interesses e experiências artísticas. Se o que eu compreendo como arte não engloba aquilo que consumo, experiencio ou produzo, qual foi para minha vida a importância do ensino de arte? Seria possível dizer que a disciplina arte minimamente deveria promover o aprendizado sobre o que é arte tendo como base o contexto do indivíduo? Como já visto, quando a escola não promove experiências capazes de impactar positivamente a ação futura, precisamente, produz-se deseducação. Prezar pela educação ligada à realidade do indivíduo é também prezar pela aprendizagem significativa, já que, dessa forma as novas experiências poderiam se conectar àquilo que o estudante já conhece e experienciou.

Segundo Dewey (2010, p.64), “Quando, por sua imensa distância, os objetos reconhecidos pelas pessoas cultas como obras de belas-artes parecem anêmicos para a massa popular, a fome estética tende a buscar o vulgar e o barato”. O que foi identificado por Dewey como um imenso distanciamento é justamente o fator que determina, para o processo de aprendizagem, uma inexistência de objetos potencialmente significativos. Nem sempre o objeto de ensino possibilita a aprendizagem. Se ocorre um distanciamento tão grande da realidade, e assim, não se consegue estabelecer conexão daquilo que se ensina com os conhecimentos

preexistentes dos próprios indivíduos, por que insistir em usar os mesmos objetos de ensino e práticas, estes que não configuram-se como potencialmente significativos?

Apesar da identificação dessa distância, o que Dewey classificava como vulgar e barato, estranhamente, também é característico do porquê há uma permanência da simples imposição no sistema de ensino, especificamente nas artes. Na frase de Dewey, existe a inferência de que a arte que popularmente se consome é, de alguma forma, inferior aos objetos e práticas artísticas já estabelecidas e reconhecidas como obras de arte. O que ocorre em sua fala, também é um motivo da contínua propagação desse preconceito, que muitas vezes, como sociedade, também reproduzimos, contudo, é um indicativo da necessidade para reconhecer as diferentes práticas e manifestações artísticas que se dão na vida dos indivíduos e que estão interligadas ao cotidiano.

O problema que Dewey via, especificamente na teoria sobre arte, também é responsável pela construção de uma ideia recíproca no ensino de arte. A imposição de certas obras, como contendo especial significação, por si só não cria uma compreensão da obra de arte enquanto experiência vivida, uma vez que as pessoas nem sempre se relacionam de maneira a ter uma experiência educativo/artística com determinada obra, por mais que outras se relacionam de tal forma.

Na concepção comum, a obra de arte é frequentemente identificada com a construção, o livro, o quadro ou a estátua, em sua existência distinta da experiência humana. Visto que a obra de arte real é aquilo que o produto faz com e na experiência, o resultado não favorece a compreensão.[...] Quando um produto artístico atinge o status de clássico, de algum modo, ele se isola das condições humanas em que foi criado e das consequências humanas que gera na experiência real de vida.(DEWEY, 2010, p.59).

A partir disso, a ideia de se basear o ensino de arte, não somente a partir dos objetos já reconhecidos, mas, também, a partir daquilo que é reconhecível pelo indivíduo em sua própria vida. O ensino de arte ligado ao cotidiano é uma necessidade, pois, quando tratamos de obras ou práticas artísticas e culturais de forma isolada, sem compreender a existência destas quanto experiências significativas para uma pessoa ou grupo, não valorizamos as diferentes práticas artísticas do nosso tempo.

Além disso, no mundo atual, em que tudo se apresenta como um objeto a ser consumido, os produtos culturais que muitas vezes borram os limites do artístico, não podem ser compreendidos como existindo de forma separada ao impacto que geram na vida de quem os consome. Então, é importante para o ensino de arte que

tal compreensão seja estimulada, similarmente à quando uma pessoa obtém algum enriquecimento ao ouvir uma música, por exemplo, e instintivamente percebe que ela não é só uma música, mas também engloba o resultado que gera na experiência.

Compreender o vitalismo destas imagens a partir de um campo amplo e complexo, como o da Cultura Visual, passa a ser, então, um passo de extrema importância para a educação, especialmente para a educação em arte. Especialmente se quisermos trabalhar de forma crítica, valorizando a cultura do outro[...] (RIBEIRO MEIRA e ROSA DA SILVA, p.54).

A compreensão da arte como experiência se mostra ainda mais interessante para o momento em que vivemos, pois se apresenta uma nova dificuldade, estamos cercados de imagens o tempo todo, somos atingidos por um turbilhão de objetos criados para o consumo, não mais apenas objetos físicos, mas também informações, imagens digitais. É a nova realidade do mundo conectado. Mais do que nunca, é preciso buscar um entendimento de arte e educação como experiência, para que, apesar da caoticidade incessante dos estímulos, possamos compreender e focar nas coisas que nos relacionamos mais profundamente.

4. Mapas mentais como experiência educativa

Todos os seres humanos relacionam suas próprias experiências vividas, podem através delas aprender, inclusive, a partir do ato de conectar e refletir ativamente sobre a experiência. “A contínua reorganização e reconstrução da experiência pela reflexão, constitui o característico mais particular da vida humana, desde que emergiu do nível puramente animal para o nível mental ou espiritual” (Teixeira, 1965, p. 17, apud HENNING, 2019, p.10).

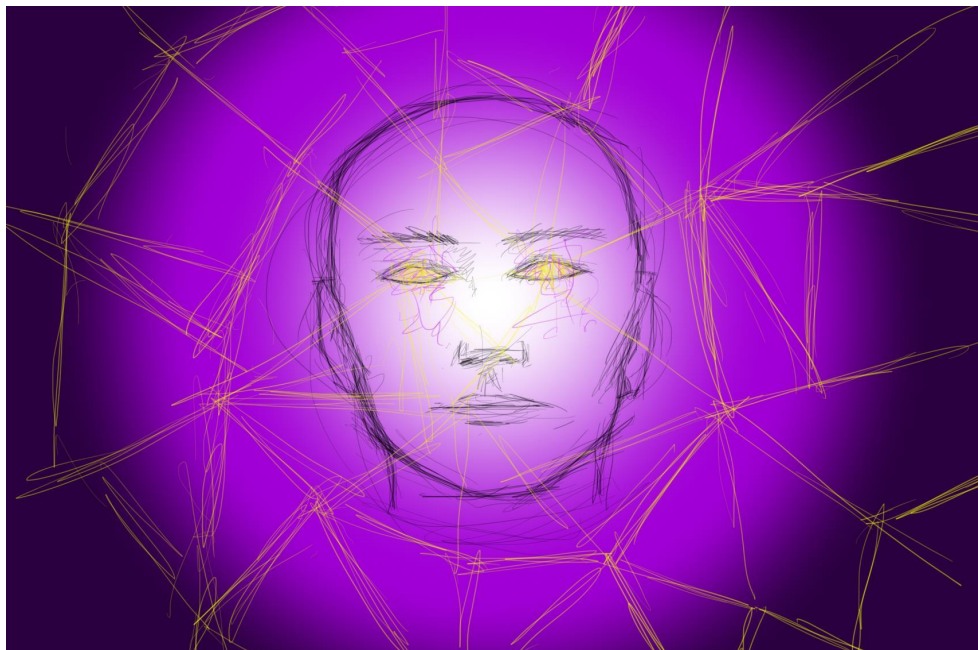


Figura 7 - Mapa mental: reorganização reflexiva da experiência. Fonte: Elaboração própria.

Dito isso, é possível reconhecer a possibilidade de aprender pela própria ação de conectar diferentes tipos de experiência, ou pelo menos, criar espaços para que essa capacidade seja potencializada, desde de que se parta de um conjunto de experiências que permitam a continuidade. É preciso não só mirar na educação focada em criar experiências educativas, mas, de forma interligada ao cotidiano, criar experiências educativas pela própria integração com outras que ocorrem fora do ambiente escolar, estas que já configuram-se como significativas para o sujeito.

Até o momento, apresentaram-se duas possibilidades para a educação; tanto promover experiências específicas e direcionadas, nas quais a integração com a vida cotidiana pode ocorrer ocasionalmente, quanto, e também, trabalhar a partir da vivência do indivíduo em seu cotidiano fora da escola para promover uma conexão entre aquelas experiências genuínas, contudo, que ainda não se relacionaram de maneira efetiva com outras experiências para impactar positivamente no desenvolvimento futuro; através desta última garante-se a conexão com o material mais significativo, além de possibilitar o aprendizado a partir da reorganização e reconstrução da experiência.

Levando em conta tudo o que foi dito até agora, imaginei a utilização dos mapas mentais como forma de criar uma experiência educativa em si, mas também de organização de outras que aparentemente, sem uma ação intencional, não articulam-se cumulativamente com as experiências promovidas na escola, já que “As

sociedades concorrem para a organização da vida social pela educação, primeiramente indireta, depois formalizada e intencionalizada, cujas experiências, quando desarticuladas são consideradas deseducativas[...]" (HENNING, 2019, p.10-11).

O mapa é uma forma de reafirmar a ligação entre os fatores necessários para o aprendizado significativo. Proponho o mapa mental também como uma prática, para um indivíduo ou coletivo, para além da facilitação da assimilação de conceitos, mas para trabalhar conceitos, ideias e práticas artísticas a partir da experiência, então, um ensino mais contextualizado e focado no aprendizado, no desenvolvimento; propor ao educador olhar para o indivíduo em suas relações, distanciar-se um pouco das excessivas demandas do sistema de ensino. É uma proposta de educação artística em favor dos diferentes contextos culturais e interesses dos indivíduos em suas respectivas comunidades.

O que se deve entender como aprendizagem, para além de um mecanismo cognitivo de assimilação de conceitos e ideias, entretanto, também, a capacidade de entender e compreender, a partir de experiências, as diversas atuações da cultura na própria vida. É uma prática mental no sentido reflexivo, porém, também é a construção de uma experiência educativa em si que busca a continuidade experiencial da vida como um todo.

A ideia é tanto trabalhar com a ferramenta para facilitar o aprendizado pela experiência, promover o continuidade, mas também denotar a significância do material de ensino para o indivíduo, o que também potencializa a contextualização das experiências educativas com as cotidianas, ou seja, ajudar a promover uma aprendizagem significativa. Por isso, nos é importante entender o conceito de aprendizagem significativa e como ela se conecta, para além da descrição do processo cognitivo de aprendizagem, à uma educação como experiência a partir dos mapas mentais.

Especificamente no âmbito artístico, o Mapa funciona como meio para o reconhecimento do indivíduo e de seus interesses e da sua cultura, uma forma de facilitar a visualização das influências artísticas em seu modo de pensar e agir na sociedade, e assim demonstrar que o conhecimento e a educação não estão separados da experiência concreta, por consequência, não estão separados das diversas práticas artísticas.

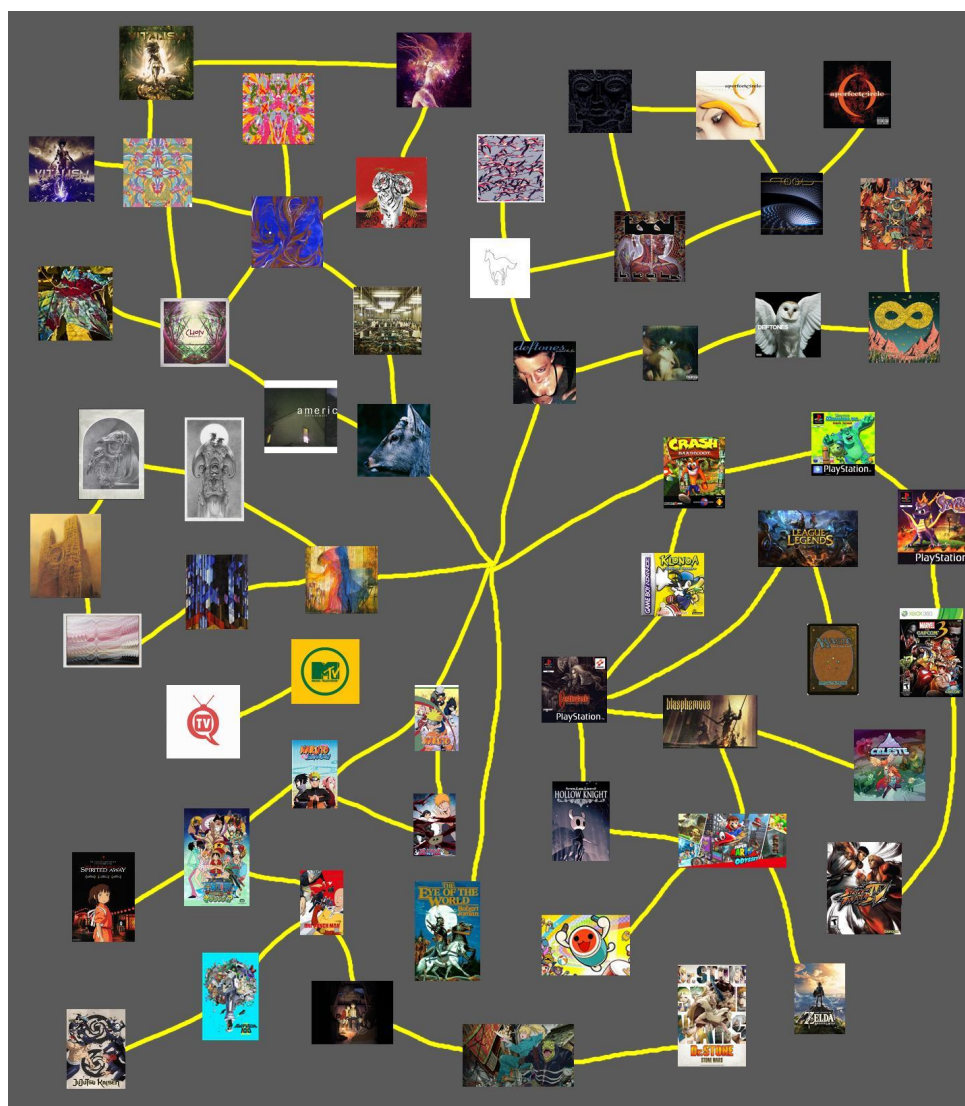


Figura 8 - Mapa mental: objetos de interesse. Fonte: Elaboração própria.

Então, pela organização das influências artísticas e dos interesses pessoais, o indivíduo reconhece através da reflexão como tais objetos de interesse ou experiências se conectam. Como vimos anteriormente, o interesse se expande na medida em que o novo se relaciona com os objetos de interesses já estabelecidos, então, as novas experiências, inclusive aquelas que são propostas em sala de aula, estão relacionadas às experiências anteriores, somente assim podem ser consideradas como potencialmente educativas.

Como uma atividade educacional, num primeiro momento, a construção do mapa se daria na identificação desses interesses e como eles se conectam. Uma vez que são identificados os objetos de interesse, estes são fruto da experiência educativa, já configuram-se como significativos e fazem parte da rede experiencial, por sua vez, já influenciam a ação futura.

Então, a partir disso é possível trabalhar intencionalmente, conectar a potencial nova experiência educativa à estrutura mental do indivíduo, ou seja, a visualização dos diversos objetos permite um ensino a partir do interesse, damos mais espaço para que a continuidade ocorra, pois, caso contrário, “Se foi preciso tornar o material interessante, isto significa que do modo por que foi apresentado não se relacionava com os fins e capacidades atuais: ou que, se existia relação, esta não foi percebida.”(DEWEY, 1979a, p.139).

A riqueza dos mapas mentais é tanto por ser uma prática quanto como forma de pensar a experiência; nos possibilitam integrar várias experiências que aparentemente não são necessariamente educativas, estas que também não tem uma intencionalidade capaz de reunir experiências dispersas, mas que quando sob o olhar da reflexão do indivíduo, ou mesmo de um coletivo, podem promover novos aprendizados.

5. Mapa mental de Experiências

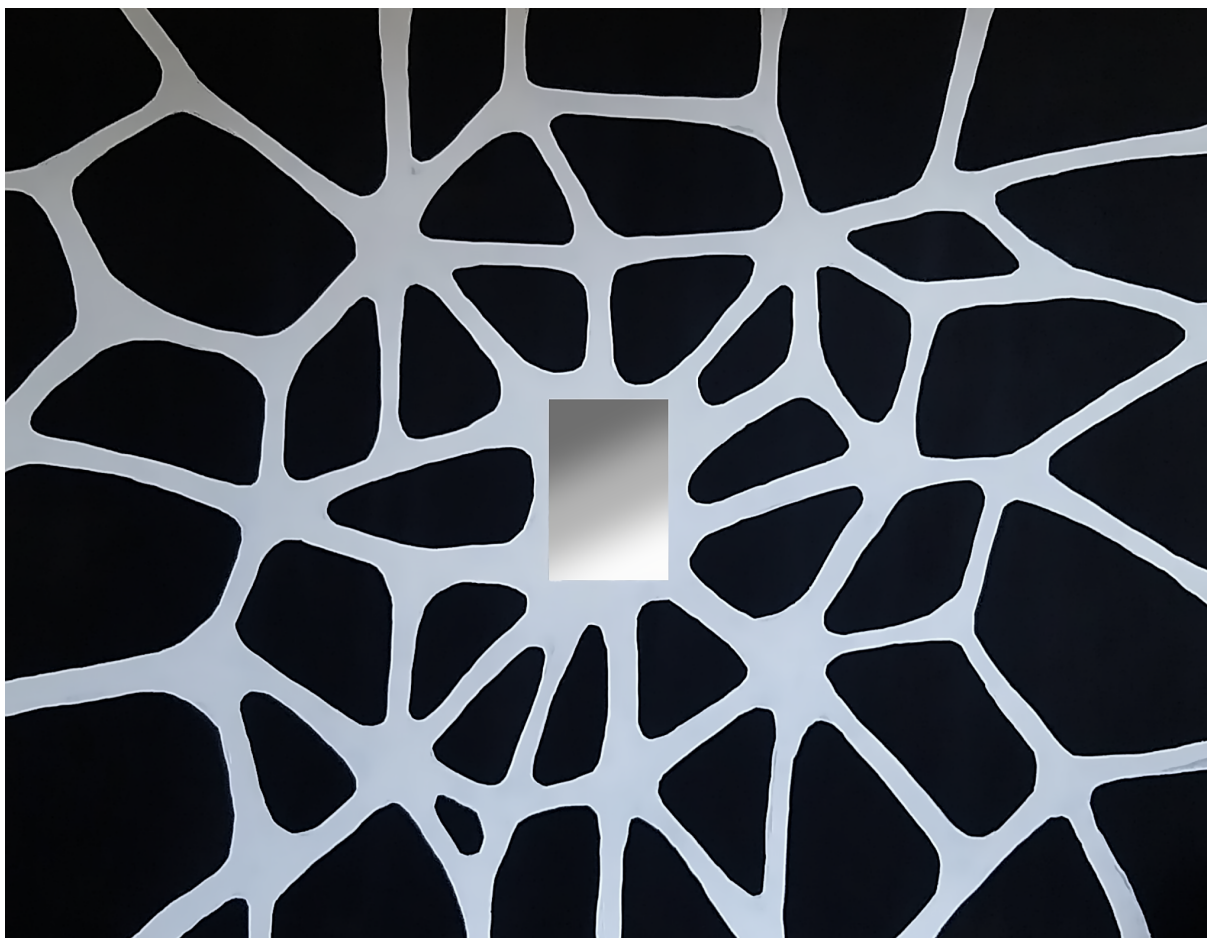


Figura 9 - João Lucas Cavalcante Vieira, Mapa mental de experiências, 2022. Espelho e óleo sobre tela, 100 x 130 cm.

Esta última seção se refere ao desenvolvimento da produção artística que também compõe parte deste trabalho. Depois de falar tanto sobre aprendizagem significativa, tornou-se necessária a criação de uma experiência concreta que abarque o significado daquilo que foi tratado, e a obra *Mapa mental de experiências* foi minha tentativa de fazer isso.

Pensei na obra para que, paralelamente ao sentido da experiência como cumulativa, pudesse também conter a ideia da prática do pensamento reflexivo sobre as próprias experiências, como se conectam e podem ser relacionadas de diferentes formas, e por fim, resultando em diferentes aprendizados.

A obra compreende uma rede de possíveis caminhos sem uma ideia do que tais experiências são. O conjunto de ligações representa a estrutura cognitiva, ou estrutura mental, sua forma se dá nas ligações em si e não por experiências

específicas, pois estas não são contínuas quando isoladas, por consequência, não educativas também. A partir disso, o mapa é uma construção imaginária, aquele que se coloca em frente ao espelho tem somente a si como referencial, deve usar o mapa e percorrer-lo mentalmente primeiro na tentativa de fazer as conexões fazerem sentido.

Pelo ato de se colocar em frente ao mapa a pessoa se torna o centro para onde todos os caminhos e conexões convergem, o reflexo do indivíduo se torna o núcleo da rede, o agente que age no mundo e pela experiência educativa é modificado.

Considerações Finais

Com tudo que foi dito neste trabalho, compreender a continuidade da experiência é caminho inevitável para se entender como o aprendizado ocorre através da experiência cotidiana e dos objetos de interesse. Então, ensinar a partir da realidade do estudante não é algo dispensável quando se pensa em aprendizagem significativa.

Existem meios para que possamos gerar, no ensino de arte, experiências, podemos frequentar exposições, ir ao cinema e escutar músicas, mas nada retira a importância de, prontamente, considerando que cada indivíduo tem seu próprio repertório cultural, garantir espaço para o pleno compartilhamento dos interesses artísticos dos estudantes, pois uma compreensão artística necessita da experiência para existir.

Centrar-se no indivíduo e em sua experiência não caracteriza necessariamente um ensino alheio às interações sociais, contudo, é reconhecendo que o aprendizado, o desenvolvimento e a cultura do indivíduo originam-se através da vida, que a simples imposição de certos conhecimentos sem relacioná-los à experiência não faz sentido. O ensino deve se preocupar em conectar-se com as experiências cotidianas. Muitas vezes, a educação artística não possibilita a mínima manifestação dos interesses; não é consenso que os estudantes possam ensinar/aprender com seus colegas e, também, aprender por caminhos que não são unitaristas.

A simples transmissão de um conhecimento para várias pessoas, da mesma forma, em contextos culturais diferentes, é uma subutilização da sala de aula, esta

não deveria ser ferramenta para o condicionamento unitarista das pessoas, mas meio de convívio, a experiência em si que é o fator mais importante, é a partir dela que a aprendizagem significativa pode existir.

Referências bibliográficas

Ausubel, David P. *Educational psychology: a cognitive view*. Holt, Rinehart and Winston, Nova Iorque, 1968.

CABRAL, Caio César. A Teoria da Investigação de John Dewey: Lógica e Conhecimento. *Cognitio-Estudos: revista eletrônica de filosofia*, São Paulo, v.11, n.2, p. 167-176, jul./dez. 2014.

DEWEY, John. *Democracia e educação*. 4. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979a.

DEWEY, John. *Experiência e Educação*. 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979b.

DEWEY, John. *Arte como experiência*. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

HENNING, Leoni Maria P. A Experiência no Mundo Existencial, Segundo Dewey. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 44, n. 3, set. 2019.

MOREIRA, Marco A. Aprendizagem significativa: um conceito subjacente. *Aprendizagem Significativa em Revista*, v. 1, n. 3, p. 25-46, dez. 2011a.

MOREIRA, Marco A. *Aprendizagem significativa: a teoria e textos complementares*. 1. ed. São Paulo: Editora livraria da Física, 2011b.

PLACIDES, F. M.; COSTA, J. W. da. John Dewey e a aprendizagem como experiência. *Revista Apotheke*, Florianópolis, v. 7, n. 2, 2021. DOI: 10.5965/24471267722021129. Disponível em: <https://periodicos.udesc.br/index.php/apotheke/article/view/20411>. Acesso em: 24 ago. 2022.

RIBEIRO MEIRA, M.; ROSA DA SILVA, U. Cultura visual, ensino da arte e cotidiano: hibridismos e paradoxos - DOI 10.5216/vis.v11i2.30684. *Visualidades*, Goiânia, v. 11, n. 2, 2014. DOI: 10.5216/vis.v11i2.30684. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/VISUAL/article/view/30684>. Acesso em: 8 jan. 2023.

ROCHA, Eliezer Pedroso da. *O princípio de continuidade e a relação entre interesse e esforço em Dewey*. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação USP. São Paulo, 2011.

TOOL, Lateralus. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Y7JG63luaWs>. Acesso em: 20 jan. 2023.