

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE ARTES E LETRAS
CURSO DE LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS

Rejana Cera Cadore

**CULTURA VISUAL - PARA PENSAR PONTES COM O
ENSINO DAS ARTES VISUAIS**

Santa Maria, RS, Brasil
2018

Rejana Cera Cadore

**A CULTURA VISUAL: PARA PENSAR PONTES COM O ENSINO NAS
ARTES VISUAIS**

Trabalho de Conclusão de Curso de
Graduação apresentado à
Universidade Federal de Santa
Maria, como requisito parcial para a
obtenção do Grau de Licenciada em
Artes Visuais

Orientadora: Profa. Dra. Marilda Oliveira de Oliveira

Santa Maria, RS, Brasil

2018

Rejana Cera Cadore

**A CULTURA VISUAL: PARA PENSAR PONTES COM O ENSINO NAS
ARTES VISUAIS**

Trabalho de Conclusão de Curso de
Graduação apresentado à
Universidade Federal de Santa
Maria, como requisito parcial para a
obtenção do Grau de **Licenciada em
Artes Visuais.**

Aprovado em 06 de Dezembro de 2018

Marilda Oliveira de Oliveira, Dra. (UFSM)
(Presidente/ Orientador)

Reinilda Minuzzi, Dra (UFSM)

Lutiere Dalla Valle, Dr (UFSM)

Santa Maria, RS
2018

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus pais Valsir e Malize, minha irmã Regina pelo apoio nas minhas escolhas. Saber que podia contar com eles foi muito importante para mim durante o curso.

À Universidade Federal de Santa Maria, ao Curso de Artes Visuais Licenciatura, pela oportunidade de fazer parte deste grupo; ao corpo docente do curso, pelos conhecimentos repassados.

Agradeço à professora Marilda Oliveira de Oliveira por me oportunizar crescimento acadêmico e como pessoa. Pela disponibilidade e atenção que sempre teve para comigo, compartilhando vivências e pela confiança no meu potencial.

Agradeço ao meu namorado Martin Fernandes Lima, aos amigos Camila Rodrigues, João Manoel Lenz e a todos os outros pela paciência, carinho e apoio recebido nos momentos difíceis e por entenderem minha ausência enquanto me dedicava ao curso e ao TCC. Em especial, a Gabriela Capa, Keyciane Amado e Rosmarine Capiotti pela parceria e pelas contribuições dadas no decorrer desta escrita.

Sonho que se sonha só
É só um sonho que se sonha só
Mas sonho que se sonha junto é realidade.

Raul Seixas

RESUMO

A CULTURA VISUAL: PARA PENSAR PONTES COM O ENSINO NAS ARTES VISUAIS

AUTORA: Rejana Cera Cadore

ORIENTADORA: Marilda Oliveira de Oliveira

Resumo

Nesta pesquisa discorre-se sobre como os artefatos culturais podem ser potencializadores de relações com o ensino nas artes visuais. O foco deste trabalho girou em torno das possibilidades de estabelecer pontes entre a cultura visual e a docência. Assim, com uma produção narrativa autobiográfica apresenta-se a formação docente, os diários visuais e a apropriação de alguns conceitos. Para dar suporte teórico à escrita sobre a cultura visual buscou-se interlocução com Hernández (2007); com o processo metodológico da Bricolagem, o diálogo foi com Laila Loddi; Raimundo Martins (2009) e Aline Nunes (2014), e para falar de Experiência buscou amparo no autor Jorge Larrosa (2014). Como resultado é possível destacar a relevância desses conceitos em diálogo com a docência e o processo formativo em artes visuais onde os artefatos culturais do campo transdisciplinar da cultura visual foram elementos ímpares durante todo o percurso.

Palavras-chave: Cultura Visual; Artes Visuais; Ensino.

ABSTRACT

THE VISUAL CULTURE: TO THINK BRIDGES WITH THE TEACHING IN VISUAL ARTS

AUTHOR: Rejana Cera Cadore
ADVISOR: Marilda Oliveira de Oliveira

In this research we discuss how cultural artifacts can be potentialisers of relations with teaching in the visual arts. The focus of this work came around the possibilities of establishing bridges between visual culture and teaching. Thus, with an autobiographical narrative production presents the teacher formation, visual diaries and the appropriation of some concepts. To give theoretical support to the writing about the visual culture we sought interlocution with Hernández (2007); with the methodological process of *Bricoleur*, the dialogue was with Laila Loddi; Raimundo Martins (2009) and Aline Nunes (2014), and to talk about Experience sought reference in the author Jorge Larrosa (2014). As a result, it is possible to highlight the relevance of these concepts in dialogue with teaching and the formative process in visual arts where the cultural artifacts of the transdisciplinary field of visual culture were unique elements throughout the course.

Keywords: Visual Culture; Visual Arts; Teaching.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
CULTURA VISUAL.....	18
BRICOLAGEM	34
EXPERIÊNCIA	41
ESTÁGIOS E PRODUÇÃO DOCENTE.....	49
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	73
REFERÊNCIAS	79

INTRODUÇÃO

BRAILE

INTRODUÇÃO

A vida humana passa a ser mais tecnológica a cada dia, e é notório que a utilização de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) é atrativa às crianças, jovens e também aos adultos, podendo auxiliar no processo de ensino/aprendizagem mas não apenas isso, as tecnologias fazem parte hoje dos nossos momentos em família, trabalho e descanso.

Meu interesse em usar as Tecnologias de Informação e Comunicação iniciou com o contato que tive com as TIC durante o curso de pós-graduação “Docência no Ensino Superior”, nível Especialização, realizado em 2017 no Centro Universitário Senac. Esta aproximação despertou em mim a vontade de introduzir a temática no ensino das Artes Visuais, visando auxiliar no processo de ensino/aprendizagem e, igualmente, proporcionar maior envolvimento dos estudantes em sala de aula com a disciplina de Artes.

Ao pensar em propostas que poderiam aumentar as conexões professora/estudantes/artes visuais, pesquisei artistas que utilizavam as TIC na realização de suas obras. Porém, ao iniciar o Estágio Curricular

Supervisionado I, percebi que estava mais focada nas diferentes maneiras de trabalhar uma aula do que com o conteúdo em si. Então, comecei a pensar a partir dos artistas pesquisados que fizeram e/ou fazem uso das tecnologias (TIC) alguma relação de como eu poderia trabalhar em sala de aula. Ficou evidente que nas obras existem características semelhantes às do movimento surrealista.

Assim, baseada nos artistas que já havia pesquisado para dar embasamento ao projeto, percebi características surrealistas que me levaram a um novo tema, modificando o título inicial e a proposta do projeto. Surgiu, deste modo, o tema 'Cultura visual - para pensar pontes com o ensino do surrealismo nas artes visuais', com o objetivo de utilizar o movimento histórico e atual da temática surrealista no campo das Artes Visuais. Pensar junto ao movimento surrealista modos de embasar planos de aula pode afetar as obras de arte e o nosso próprio cotidiano, o que torna a temática interessante e ainda mais expressiva atualmente.

Com estes movimentos e a aproximação com a cultura visual, percebi a importância e novos modos de trabalhar o surrealismo, como também, os demais conteúdos das Artes Visuais, utilizando-me de artefatos

culturais¹. No desenvolvimento das aulas faço uso de filmes, vídeos clipes, imagens, curtas metragens, que fazem parte do nosso cotidiano, para relacionar, potencializar, interessar e aproximar os estudantes da arte e dos momentos históricos.

Pimentel (2015) relata que seria conveniente incluir as tecnologias contemporâneas, reconhecendo-as como parte dos processos de ensino/aprendizagem, considerando a importância e o conhecimento acerca das produções da atualidade, trabalhando com a cultura do nosso tempo.

Ao estudar artistas atuais, encontram-se produções artísticas que trabalham visualmente com essa temática, trazendo a imagem como geradora de potencialidades. Artistas como Merve Ozaslan, que a partir de suas colagens trouxe questionamentos acerca da interação do homem com a mecanização, urbanização, ganância e natureza. Na série 'Ato Natural' ela traz essa relação do homem com a natureza (OZASLAN, [201-]).

¹ Artefatos Culturais nesta pesquisa entende-se como as coisas ou objetos realizados pelo homem, tais como: filmes, curtas metragens, imagens, fotografias... que se transformam com o passar do tempo e entre as diferentes culturas. Conceito desenvolvido a partir das leituras dos autores: Hernández (2007), Oliveira (2009), Nascimento (2009).



Figura 1.Help!, de Merve Ozaslan
Fonte: Merve Ozaslan.

Com esta trajetória que desenvolvi nos estágios curriculares supervisionados, ambiciono a vontade de uma escrita mais ampliada sobre como os artefatos culturais podem ser importantes potencializadores para o ensino das artes visuais nos dias atuais, aproximando mais os estudantes dos conteúdos.

Susana Rangel V. da Cunha e Vera Lúcia dos Santos retratam no prefácio do livro *Catadores da Cultura Visual* de Fernando Hernández, o motivo de trazer tal autor como referência. Dessa forma, a relação das imagens com o mundo contemporâneo tem

[...] por base suas experiências docentes e investigativas, que podem fornecer valiosas pistas para a construção de uma metodologia de trabalho com imagens, seja no espaço da sala de aula, numa visita a uma exposição, ou análise de fenômenos da 'cultura popular' (aqui entendida como constituída pelos artefatos culturais produzidos em grande escala industrial e comercial e de fácil aceitação pelos consumidores) (HERNÁNDEZ, 2007, p. 10).

Isso destaca a importância da utilização das imagens que circulam no cotidiano para produzir novos sentidos com crianças, jovens e adultos. Essas mesmas imagens podem estar com frequência inseridas em nosso cotidiano, como em revistas, jornais, filmes, campanhas publicitárias, sites e imagens da arte (HERNÁNDEZ, 2007).

Este trabalho foi baseado em Hernández (2007), bem como, sobre a experiência a partir de Larrosa (2014). Esta Pesquisa de Conclusão de Curso utiliza a metodologia da bricolagem como suporte para seu desenvolvimento. Com o auxílio de ambos autores, discorro conceitualmente sobre cada objetivo deste trabalho, que é como os artefatos culturais podem potencializar o ensino das artes visuais nas escolas e em incrementar meu processo de formação docente.

A escrita encontra-se dividida em seis seções com o objetivo de melhor explicitar cada momento da pesquisa. O primeiro capítulo, discorre de forma mais ampla sobre cultura visual e os modos de nos relacionarmos com os artefatos culturais, gerando assim propostas que possam ser ensaiadas em sala de aula. O segundo, sobre a metodologia da bricolagem - voltada para investigação como uma criação com os 'achados' que são feitos nos percursos das leituras e escritas. O terceiro capítulo trata sobre experiência, o que é e como se deu essa "experiência" durante o processo. Com o intuito de pensar se ela está sendo realizada ou apenas passando sem nada acontecer e, de que maneira estes encontros (na faculdade, sala de aula, diário visual) afetaram minha formação como educadora. O quarto, aborda a formação docente, os estágios supervisionados e a relação com

os pontos trabalhados nos capítulos anteriores. Sendo a primeira seção a introdução e a última com as considerações finais.

CULTURA VISUAL

BRAILE

CULTURA VISUAL

Quando falamos em cultura visual não estamos nos referindo a um novo paradigma que colocaria em xeque as artes visuais e tudo o que durante séculos se construiu nesse campo, tanto no que concerne à sua produção como ao seu ensino. É um equívoco ver a cultura visual como a solução para todos os males do ensino da arte, pois nem ela nem a próxima ‘perspectiva’ que surgiu no campo vão dar conta de tamanha tarefa. Contudo, incontestavelmente, ela tem muito a oferecer e a ser explorada. E é com esse intuito que iniciarei a discorrer essa temática.

Mais ou menos ao final de 1980 surge o posicionamento epistemológico da cultura visual nos Estados Unidos (com Kerry Freedman, Nicolas Mirzoeff, Kevin Tavin e Paul Duncum) e logo depois na Espanha (com Fernando Hernández e José Luis Brea). No Brasil, a perspectiva da cultura visual ganha destaque a partir do final da década de 1990, quando alguns professores, depois de terem realizado doutorado nos países elencados, passam a compartilhar esse campo de estudo junto aos grupos de pesquisas das universidades. Contudo, a visita de Fernando Hernández ao Brasil foi crucial para que pesquisadores brasileiros se unissem e passassem a se dedicar à investigação da cultura visual desde então,

dentre eles: Alice Fátima Martins, Irene Tourinho e Raimundo Martins (UFG), Belidson Dias (UnB), Erinaldo Alves do Nascimento (UFPB), Marilda Oliveira de Oliveira e Lutiere Dalla Valle (UFSM), Susana Rangel Vieira da Cunha (UFRGS), dentre outros.

Esse grupo de professores, ao lado de outros convidados, tem publicado nesses últimos anos um potente material sobre educação e cultura visual. É justamente a partir do viés desses pesquisadores que pretendo fazer alguns recortes, explorando aspectos da cultura visual que ao meu ver parecem ser potentes para pensar o ensino de artes visuais em ambiente educativo.

A cultura visual nasce como um campo transdisciplinar que tenta explorar as diferentes imagens e suas potencialidades, com intuito de indagar as práticas culturais do olhar e os efeitos desse olhar sobre quem vê. Neste sentido, além de trazer para a discussão imagens de diferentes ordens, não se importando em categorizar o que pertence ou não ao cenário artístico legitimado (sistema das artes), investe na problematização das diferentes visualidades que permeiam nosso cotidiano (revistas em quadrinhos, videoclipes, cartões postais, álbuns de fotos, filmes, videogames, *blogs*, *outdoors*, tatuagens, artesanato, imagens dos livros

didáticos e infantis, das revistas, dos muros, da televisão, dos brinquedos e dos grafismos das portas dos banheiros, etc). Este posicionamento epistemológico permite que imagens que fazem parte do cotidiano possam ser trazidas e entrelaçadas no debate em sala de aula, aproximando desse modo a escola da vida e a vida da escola.

É interessante pontuar que a cultura visual não se resume apenas em ampliar o espectro dos objetos eleitos como conteúdos curriculares, como muitas vezes é superficialmente compreendida, mas vai muito mais além, requer um posicionamento político e crítico diante dos contextos que perpassam as visualidades e os sujeitos.

A cultura visual, da qual falo, dedica-se ao estudo de como nos relacionamos com esse campo expandido de imagens e na maneira como vamos nos produzindo nesta relação. Ela não busca oferecer um roteiro de como olhar para uma imagem, tal como, por exemplo, propunha as propostas do olhar ancoradas em uma tradição ocidental (formalista, iconográfica, semiótica, psicanalítica). Busca, sim, confrontar diferentes modos de ver, dizer, pensar uma mesma imagem.

No contraponto de uma 'alfabetização da imagem' necessária aos possíveis 'leitores de imagens', em que a pergunta era: O que você vê?, na

cultura visual é redefinida a atuação do indivíduo nos processos de interpretação, passando a questionar: O que você vê de si nesta imagem? Como você é contaminado pelo que vê, contaminando o visto com sentidos por você produzidos? Aquele que vê não apenas descreverá o que está vendo, mas como está vendo; passando da descrição para a interpretação (HERNÁNDEZ, 2010).

Ao pensar as visualidades a partir desse prisma, permitimos que se abram diferentes possibilidades de experimentação. Assim, o caráter fixo do seu significado é retirado, acentuando o que o encontro entre o visualizador e a imagem permite criar como produção de sentidos.

Nesse viés, o foco não mais se centra unicamente no objeto que é visto, nem no sujeito que o produz, mas na relação que se estabelece. Ou seja, não busca decifrar o que o autor quis dizer com a obra, nem que verdades a obra esconde, como se tivesse uma única mensagem a ser decifrada. A cultura visual, da qual me refiro, fica à espreita dos efeitos produzidos pelo encontro entre o visualizador e a imagem, problematizando as interpretações desencadeadas.

Não interessa, portanto, nessa perspectiva, decifrar algo oculto nas imagens. O interesse não reside nas ‘verdades ou mensagens veladas,

mas nas que estão evidentes e bem próximas. São aquelas interpretações que, justamente por estarmos acostumados com elas, não as percebemos porque foram ou estão sendo culturalmente ‘naturalizadas’ ou ‘normatizadas’ como padrões a serem seguidos.

As imagens nada escondem, mas sim produzem coisas, ao entrar em contato com outra imagem, ou com um texto, ou com um visualizador. Poderíamos dizer que ‘relação’ é uma palavra chave para pensarmos a cultura visual, pois é no interstício que se aloja entre imagem e quem ela encontra, que se produzem sentidos singulares, que podem reforçar uma ideia, ou desconstruí-la. As relações que temos com as imagens, podem tanto reforçar uma ideia dominante e reproduzir um padrão que nos é oferecido/imposto, quanto resistir a ela, oferecendo outras alternativas.

Por isso, a perspectiva da cultura visual acolhe a problematização como uma forma de inquirir as imagens, permitindo assim, revisar os efeitos das narrativas hegemônicas que se apresentaram e ainda se apresentam, como formas de verdade sobre nós e nossas maneiras de ver o mundo. Este ambiente problematizador instiga também a pensar nos efeitos do olhar mediante práticas críticas (anticolonizadoras), explorando as experiências (efeitos, relações) de como o que vemos nos conforma e de

como podemos elaborar respostas não reprodutivas frente ao efeito desses olhares.

A problematização favorece que nossas histórias se cruzem com as histórias que são oferecidas pela imagem e pelo artista, propiciando outras formas de diálogos que não nos excluem, nem nos coloquem em uma posição subordinada de não saber. Híbrida, a cultura visual se alimenta da dispersão (OLIVEIRA, 2009), pois dialoga e transita por diferentes áreas (Estética, Antropologia, Arquitetura, História da Arte, Sociologia, Estudos do Gênero, de Mídia e Étnicos, etc.) a partir das problematizações que podem ser produzidas.

Algumas questões podem ser disparadas com relação a uma determinada imagem: Como essa imagem me provoca? O que essa imagem fixa, conforma, naturaliza? Que outras alternativas posso oferecer a ela? Que perguntas essa imagem pode me fazer? Que perguntas posso fazer a ela? O que posso produzir com o que essa imagem me mostra?

Ao problematizar a imagem, ao inquiri-la, algumas desconfianças passam a ser geradas na maneira com que estamos acostumados a ver, pensar e fazer. Isso também vale para as obras de arte do passado, pois a cultura visual olha para a história, não como algo que temos de decifrar a

partir de um modo de ver cronológico, mas para tecer com ela diálogos imprevistos a partir de aproximações ou distanciamentos com o que vivenciamos hoje. Propõe um movimento de pensar ‘com’ a história e não sobre ela.

A cultura visual, nesse sentido, aciona o passado com o intuito de lançar outro olhar sobre a maneira como pensamos o hoje, questionando como nos tornamos no que somos e como poderíamos não ser mais o que viemos a ser. Isto é, não é saudosista, ela investiga o passado e o usa para questionar o presente de modo a enxergar novas veredas ou possibilidades de mudança (NASCIMENTO, 2009).

Entretanto, vale pontuar que a cultura visual não tem a intenção de descartar as obras de arte do passado (do Brasil e do mundo), e nem menosprezar a História da Arte hegemônica (com maiúsculas), mas sim intenciona olhá-las de um outro lugar, não linear, não causal, não superior. As imagens do passado podem ser reconfiguradas em composições com o presente, fugindo do ‘varal cronológico’ costumeiro.

Ao misturar e sobrepor imagens do passado/futuro, passamos a fraturar a linearidade e oferecer uma maior duração, porém carregadas de outros sentidos, para além dos já conhecidos. Essa atitude é desafiadora,

pois implica se desprender das formas e verdades que se encontram impregnadas em nós.

Professores e alunos não estão em dois grupos, mas se conectam, pois juntos têm uma história para compartilhar e escrever (HERNÁNDEZ, 2007, p. 16).

Para melhor compreensão de como pensar com a Cultura Visual, o autor Hernández (2007) mostra que a escola atual se encontra em crise e necessita ser pensada de uma outra maneira, pois os estudantes possuem uma barreira com os métodos tradicionais de ensino das escolas, o que “aumenta a cada dia a distância entre o sentir e o pensar dos professores e dos alunos” (p. 16).

Há a necessidade de perceber novos percursos, onde o professor seja atrativo e consiga olhar e pensar à docência como um processo performático, procurar diferentes possibilidades para que o ensino seja cativante aos estudantes criando maneiras de desenvolver sentidos e ter experiências de aprendizagem com imagens.

Hernández (2007) nos diz que a cultura visual:

Configura uma área de investigação e uma iniciativa curricular centrada na imagem visual como o ponto central nos processos, e por meio da qual os significados são produzidos em contextos culturais (p. 21).

A partir da ideia proposta, a cultura visual e as práticas culturais são percebidas como conexões do olhar e dos modos culturais de ver na contemporaneidade, “especialmente sobre as práticas que favorecem as representações de nosso tempo e levam-nos a repensar as narrativas do passado” (HERNÁNDEZ, 2007, p. 22).

Nosso cotidiano está cada vez mais cercado por dispositivos visuais e tecnologias da representação, e nós, professores em formação, temos o intuito de facilitar as experiências de nossos estudantes, não no sentido de simplificar, mas facilitar no sentido de ampliá-las, interconectá-las. Que tais vivências permitam que eles possam compreender como as imagens potencializam nossos pensamentos, ações e sentimentos, e, também, sobre suas identidades e contextos sócio históricos (HERNÁNDEZ, 2007).

Estes novos olhares projetam-se nas tecnologias (net-art), na utilização de imagens de arquivo (Gòmez Isla, 2000) em uma hibridização de gêneros e propostas (Zbingiew Libera), devido ao fato de que, tal como é apontado por Johanna Drucker (1999), as artes visuais, para a criação de suas representações, mostram-se cada vez mais (de)pendentes da cultura dos meios de comunicação e das formas de visualidade geradas na vida cotidiana. (Hernández, 2007, p. 34).

Percebe-se que as práticas artísticas estão se renovando nas questões de fundamentos, meios e gêneros. Seguindo essa mesma lógica é necessário que haja mudanças nas práticas de ensino nas escolas, museus e centros de artes. Conforme Hernández, os estudos da cultura visual permitem uma aproximação com essas novas práticas, dando uma nova “perspectiva de reconstrução das próprias referências culturais e das maneiras das crianças, jovens, famílias e



Figura 2. Imagem do Videoclipe Up&Up, da Banda Coldplay
Fonte: Arquivo pessoal

educadores olharem (-se) e serem olhados” (HERNÁNDEZ, 2007, p. 37). Assim pensando, a educação pode desenvolver uma proximidade com lugares onde os jovens, encontram muitas de suas referências e experiências.

As experiências cotidianas das pessoas pode ser um bom argumento de pesquisa darmos destaques aos estudos da cultura visual, pois estes vão além da apreciação de uma imagem, das questões estéticas ou de consumo, eles proporcionam “uma compreensão crítica do papel das práticas sociais do olhar e da representação visual, de suas funções sociais e das relações de poder às quais se vincula” (HERNÁNDEZ, 2007, p. 41).

Nas últimas décadas novas metodologias de ensino surgiram com o intuito de nos auxiliar a pensar as imagens e sua produção de modo mais complexo, ou seja, de que maneira produzimos imagens e o que elas dizem da nossa forma e relação com o mundo contemporâneo. A cultura visual propõe pensarmos com a imagem a partir dos fundamentos, finalidades e experiências de cada estudante com as aprendizagens nas escolas.



Figura 3. Trabalho realizado por estudante da escola Aracy Barreto Sachis, turma 8º ano, 2018.

Fonte: Arquivo pessoal.



Figura 4. Montagem produzida com colagens realizadas por estudantes, 2018.
Fonte: Arquivo pessoal.

Essas produções realizadas em espaço educativo denotam um pouco desses novos meios que podem ser utilizados em sala aula e que não precisam ser vistos como um processo fechado e sim pensar

[...] pontes com outras bases epistemológicas, outros saberes disciplinares, novas formas e meios de representação, assim como com as metodologias que surgem em termos da interpretação da imagem, do visual e da visualidade (HERNÁNDEZ, 2007, p. 42).

Através dessas outras relações que são produzidas, ou desses outros modos de pensar com a imagem acaba existindo um aumento de associações sobre o mundo da arte ou sobre o que é arte, onde imagens consideradas tradicionais do mundo artístico realizam diálogos e estão disponíveis em museus, revistas, livros, internet, etc. Como também, por meio de outros objetos, imagens e artefatos do cotidiano de cada estudante. As produções provocadas por estes novos sentidos geram uma outra forma de dizer de si, de relatar sobre suas experiências e tencionam diferentes formas de compreensão da Arte.

BRICOLAGEM

Braile

BRICOLAGEM

Acolho como metodologia de pesquisa a Bricolagem, pois enquanto modo de investigação deve ser compreendida como criação. A criação como “um processo marcado pela experimentação, pelo uso/desuso de procedimentos, pelos achados e descartes de referências, de objetos de estudo, de perguntas e objetivos...” (NUNES, 2014, p. 32).

Loddi e Martins (2009) nos apresentam o pesquisador como um construtor *bricoleur* que se diferencia do indivíduo que trabalha com um saber formal, especializado e técnico. Pois, o mesmo se apropria dos recursos que dispõe, trazendo materiais de descarte e propondo com eles novos sentidos, a princípio



Figura 5. O laboratório de pesquisa, Broke Shaden.
Fonte: Broke Shaden.

desprovidos de valores - relacionam a construção bricolagem com as possibilidades de fazer que se diferencia de uma arquitetura projetada. “O conhecimento produzido pelos *bricoleurs*, portanto, é experimental em lugar de final e conclusivo” (LODDI; MARTINS, 2009, p. 8).

Desse modo, o bricoleur metodológico executa diversas atividades, desde entrevistas a processos de autoreflexão, trabalhando dentro de perspectivas e paradigmas concorrentes, e entre eles. O bricoleur interpretativo concebe a pesquisa como um processo interativo influenciado pelo contexto das pessoas envolvidas. O bricoleur político entende que ciência significa poder. O bricoleur narrativo sabe que os pesquisadores contam histórias sobre o mundo que tiveram acesso e estudaram. O amálgama destes diferentes tipos de pesquisadores sugere a complexidade na formação rigorosa do pesquisador bricoleur, que deve estar consciente desta multiplicidade de formas de abordagem e possibilidades de resultados (LODDI; MARTINS, p. 7)

Outra característica do pesquisador *bricoleur* é a de ver seu trabalho como o *patchwork* (trabalho com retalhos), pois ele é aquele que se abraça a conteúdos de diferentes disciplinas, referências de diversos lugares que são pertinentes para si, produzindo um trabalho como uma colcha de retalhos, mas possuindo uma contínua reflexão e produção de agenciamentos (NUNES, 2014).



Figura 6. Trabalho realizado na escola Aracy Barreto Sachis, turma 8º ano, 2018.
Fonte: Arquivo pessoal.

Com a mesma ideia da colcha de retalhos, o construtor e pesquisador *bricoleur* trabalha na área da cultura visual, num campo interdisciplinar de investigação. A cultura visual se manifesta da mesma forma que:

[...] a costureira que reúne os retalhos e faz a costura, sugere possibilidades de junção entre fragmentos múltiplos. Compõe a colcha que pode ser remodelada de infinitas maneiras: acrescentada, subtraída, multiplicada, dividida, recortada. Ou, ainda, a cultura visual surge como tear que trama tecidos a partir de fios distintos que se encontram, se sobrepõem e entrecruzam (LODDI; MARTINS, 2009, p. 9)

Kincheloe e Berry (2007) contribuem para melhor compreensão sobre o que pesquisadores *bricoleurs* produzem de novo: “uma interdisciplinaridade profunda, que os ajuda a entender os processos e os relacionamentos fechados que vivificam experiências individuais e coletivas” (p. 11). Trazem, também, outro aspecto do trabalho que é o entendimento da produção do pesquisador, da percepção dessa mistura e como esse emaranhado aparece na investigação. Consideram a subjetividade como um aspecto fundamental desta metodologia de pesquisa, pois não tem como manter uma postura neutra durante o processo. O *bricoleur* se torna “auto-reflexivo com relação ao seu próprio

papel e ao dos outros pesquisadores em geral, no processo de criação do conhecimento e da realidade” (p. 22).

Nunes (2014) nos diz que um dos maiores ganhos desta metodologia é ter a possibilidade de experimentar, realizar convites e poder correr riscos. Os procedimentos não precisam ser usados com mesma intensidade no decorrer da pesquisa, não necessitam serem combinados ou utilizados com a mesma potência, os conteúdos são aproveitados ao máximo pelo pesquisador/por professores. A “bricolagem certamente concede-nos esta possibilidade, pois confere liberdade de trânsito e escolha ao trabalho do investigador” (NUNES, 2014, p. 40).

EXPERIÊNCIA

Braile

EXPERIÊNCIA

...A palavra experiência vem do latim *experiri*, provar (experimental). A experiência é em primeiro lugar um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova (LARROSA, 2014, p. 26).

Para o diálogo sobre experiência cito o autor Jorge Larrosa (2014), que retrata ‘experiência’, no português, como aquilo que nos acontece e no espanhol é aquilo que nos passa. “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca” (P.18). Entretanto, muitas coisas podem passar em nosso dia e sem que nada nos aconteça. Este fragmento de Larrosa é bastante usado em textos do campo educacional e pode até parecer clichê, mas sua atualidade é inquestionável.

Estamos em um mundo onde a experiência (que nos toca) está cada vez mais rara e pobre. Tantas coisas se passam com uma velocidade absurda, mas nada nos acontece, e um dos fatores para que isto esteja ocorrendo é que hoje somos seres de informação. “Cada vez se sabe mais,

cada vez está melhor informado, porém, com essa obsessão pela informação e pelo saber” (LARROSA, 2014, p.19). Sendo este, um saber não promotor de sabedoria mas o de estar apenas informado, assim nada lhe acontece.

Além de ser um sujeito informado, este sempre possui uma opinião pessoal, fazendo com que a experiência seja mais rara. Precisamos ter opinião para tudo e necessitamos expô-la criticamente sobre o que acontece ou que possuímos informação. Assim, acaba anulando nossas possibilidades de ser tocado pela experiência. Este fato é bastante perceptível nas redes sociais onde todos têm opinião sobre tudo e todos se sentem convidados a opinar.

A falta de tempo é outro motivo da experiência estar cada vez mais escassa, pois os momentos passam rapidamente e cada vez mais. Conforme Larrosa (2014), impede a memória, visto que, os acontecimentos logo são substituídos por outro de mesma importância, passando sem deixar sinais. Relata, também, que “o sujeito moderno não só está informado e opina, mas também é consumidor voraz e incansável de notícias, de novidades, um curioso impenitente, eternamente insatisfeito”

(p. 22). Diante disso, que a velocidade provoca falta de tempo, ou melhor, deixa de provocar experiências em nós.



Figura 7. Produção artística de Vincent Bourilhon
Fonte: Vincent Bourilhon

Visto que a experiência está acontecendo cada vez menos, Larrosa (2014) acredita que aparatos educacionais também contribuem para que nada nos atinja, que nada nos afete. Como já mencionado, faz relação com a velocidade de como as coisas estão acontecendo e relaciona com os ambientes educacionais:

Cada vez estamos mais tempo na escola (e a universidade e os cursos de formação do professorado são parte da escola), mas cada vez temos menos tempo. Esse sujeito da formação permanente e acelerada, da constante atualização, da reciclagem sem fim, é um sujeito que usa o tempo como um valor ou como uma mercadoria, um sujeito que não pode perder tempo, que tem sempre de aproveitar o tempo, que não pode protelar qualquer coisa, que tem de seguir o passo veloz do que se passa, que não pode ficar para trás, por isso mesmo, por essa obsessão por seguir o curso acelerado do tempo, este sujeito já não tem tempo. E na escola o currículo se organiza em pacotes cada vez mais numerosos e cada vez mais curtos. Com isso, também em educação estamos sempre acelerados e nada nos acontece (LARROSA, 2014, P. 22-23).

A experiência também é deixada de lado por excesso de trabalho, este que muitas vezes é confundido com a experiência. Ela não ocorre pois não podemos parar e não possuímos tempo para isso, assim nada nos acontece. Larrosa (2014) nos diz que:

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA, 2014, P.25)

Outro ponto importante para a experiência, é sua capacidade de formação ou de transformação, pois o que nos passa ou nos acontece ao nos passar nos forma e transforma, onde o sujeito tem que estar disposto a ter a sua própria transformação. É com este saber que a pessoa responde ao que lhe ocorre durante a vida e isso vai dando sentindo a estes acontecimentos.

A experiência é única em cada indivíduo, não pode ser repassada a outro, mesmo que seja o mesmo acontecimento, ela não será a mesma. O fato pode ser igual, entretanto, a experiência é diferente, ela é singular, única e não consegue ser repetida. Assim, “o saber de experiência não pode beneficiar-se de qualquer alforria, quer dizer, ninguém pode aprender da experiência de outro, a menos que essa experiência seja de algum modo

revivida e tornada própria” (LARROSA, 2014, P.32). Para este autor, o acontecimento pode se repetir mas a experiência não.

Se o experimento é repetível, a experiência é irrepitível, sempre há algo como a primeira vez. Se o experimento é preditível e previsível, a experiência tem sempre uma dimensão de incerteza que não pode ser reduzida. Além disso, posto que não se pode antecipar o resultado, a experiência não é o caminho até um objetivo previsto, até uma meta que se conhece de antemão, mas é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem ‘pré-ver’ nem ‘pré-dizer’ (P. 28).

Então, parece-me que a primeira coisa que é preciso fazer é dignificar a experiência e reivindicar a experiência. Pois a ideia não é focar antecipadamente no que irá nos acontecer mas, nos permitir a incerteza e a oportunidade da surpresa que a experiência estará deixando em nós.

ESTÁGIOS E PRODUÇÃO DOCENTE

Braile

ESTÁGIOS E PRODUÇÃO DOCENTE

Minha primeira formação foi em Artes Visuais, Bacharelado com ênfase no ateliê de Estamparia. No atelier mantive minha maneira rígida e fechada, pois meu processo tinha que ser exato, onde desencaixes e frestas não podiam passar despercebidos aos meus olhos. Neste trabalho, as relações dos conceitos apresentados no começo desta escrita estão sendo fundamentais para que eu possa sair desta rigidez e pensar a minha produção como docente.

Figura 8. Estampa realizada pela autora na disciplina de Arte e Mídia I, 2018.
Fonte: Arquivo pessoal.



Convido a bricolagem e a cultura visual pensando na colcha de retalhos como um quebra-cabeças e com a mesma lógica comparo com a minha formação docente. Não como um quebra-cabeça tradicional, limitado, fechado, com número e peças certas, mas algo aberto, dinâmico, onde sempre há espaços para a inclusão de algo novo, de fora ou outras pessoas para produzir alianças, lembrando da tradicional fala: conhecimento não é finito.

Tive que me modificar e muito, para que peças de diferentes quebra-cabeças pudessem me agregar experiência no decorrer do tempo, permitindo-me encontros inesperados que somaram a minha vida. Encontros esses que nos potencializam enquanto seres humanos.



Figura 9. Trabalho realizado na escola Aracy Barreto Sachis, turma 8º ano, 2018.
Fonte: Arquivo pessoal.

Após, chega esta experiência, que num primeiro momento acreditava que a estava tendo o tempo todo. Quando parei para pensar nela e se realmente estava acontecendo algo que me tocasse, percebi que eu tinha entrado no automático, vivendo no automatismo dia após dia. Porém, apareceu a licenciatura, que veio como um furacão para me tirar desta inercia.



Figura 10. O rebanho, de Logan Zillmer.
Fonte: Logan Zillmer

Estas experiências foram me tornando docente, isto é, uma profissional mais aberta, mais paciente, disposta a perder tempo para parar e observar, ter momentos mais produtivos e deixar que coisas me tocassem e acontecessem, mesmo as que aparentemente davam errado. Seria

errado ou era mais uma oportunidade de algo estar acontecendo em mim?

Penso que seria importante neste capítulo onde tratarei das experiências docentes, pensar um pouco sobre o campo específico da formação de professores em artes visuais.

A formação de professores de arte é relativamente recente no Brasil, visto que os primeiros cursos de Licenciatura começaram a funcionar somente depois da implantação da Lei 5.692/71. A lei determinou a existência da Educação Artística enquanto atividade, estabelecendo um novo conceito de ensino da arte: a prática da polivalência. Segundo esta reforma, as artes plásticas, música e as artes cênicas (teatro e dança) deveriam ser ensinadas por um mesmo professor no 1º Grau (hoje ensino fundamental). Neste documento, a arte é afirmada no currículo escolar como mera atividade, destituindo-a de seu caráter de disciplina (ROSA, 2005).

Os professores da época (de desenho, música, trabalhos manuais, canto coral e artes aplicadas) viram seus saberes transformados em meras atividades artísticas. Despreparados e inseguros para atender outras áreas de conhecimento, passaram a apoiar-se cada vez mais nos livros didáticos de Educação Artística.

Não tendo professores na área para atender a demanda, houve a necessidade de os docentes provenientes de outras disciplinas preencherem as lacunas criadas pela nova atividade escolar. Foi somente em 1973 que foram criados os cursos de licenciatura curta em Educação Artística com duração de dois anos para preparar os professores polivalentes, ou seja, dois anos após a publicação da lei. Após esse curso, o professor poderia continuar seus estudos em direção à licenciatura plena (mais dois anos), escolhendo uma habilitação de sua preferência com intuito de atuar no 2º Grau, hoje ensino médio. A intenção era que somente pessoas habilitadas pelos cursos de licenciatura curta e plena poderiam ser contratadas e ter condições de prestar concursos nas instituições públicas. Até então, o professor de artes era formado em cursos superiores de desenho ou nos cursos promovidos pela Escolinha de Arte no Brasil.

O resultado da polivalência foi marcante e devassador. Os professores, em função da dificuldade em ter uma formação consistente em todas as áreas (hoje vemos que é humanamente impossível), passaram a ter dificuldades em trabalhar as linguagens de forma aprofundada.

Outro aspecto que contribuiu para a não efetivação de um trabalho de qualidade na arte no âmbito escolar foi a interpretação distorcida do

termo 'atividade'. Essa visão desvirtuada fez com que os professores se voltassem às técnicas artísticas, à recreação e lazer, ao trabalho das datas comemorativas, à decoração da escola, às comemorações cívicas ou religiosas, às apresentações musicais e/ou teatrais em festividades e ao uso da arte para ilustrar e reforçar conteúdos de outras disciplinas. Essas foram práticas corriqueiras nas aulas de arte e no ambiente escolar.

Quem pensa que as políticas públicas não nos produzem, carrega uma tênue ingenuidade, pois estas marcam tempos e espaços definidores, contaminando profissionais da educação direta e indiretamente pelas políticas educacionais. Esta afirmação é bem apropriada, pois a repercussão da decisão em atribuir ao ensino da arte o status de atividade na Lei 5.692/71, deixou marcas e cicatrizes profundas até hoje.

Na década de 1980 vários encontros passaram a acontecer, passando a ter um papel fundamental na luta política e conceitual dos professores que passaram a defender a concepção de ensino da arte como 'conhecimento'. Em 1982 e 1983 foram criados os primeiros cursos de Pós-Graduação em Artes em nível de mestrado e doutorado. Em 1985 foi redigido um documento intitulado Manifesto Diamantina, no qual versava

sobre a discussão da área de arte na educação escolar e os prejuízos da polivalência para o processo de formação do professor e para o ensino.

Na década de 80 também se formaram diferentes associações de professores como a AGA no Rio Grande do Sul (Associação Gaúcha de Arte-Educação), todas com o intuito de fortalecer o movimento político em favor de uma educação pela arte com maior qualidade.

Depois de muitas lutas e reivindicações, em 20 de dezembro de 1996, os arte-educadores brasileiros conquistaram a obrigatoriedade do ensino de arte para toda a educação básica, através da Lei 9.394/96, que depois de uma década revogou as disposições anteriores e consagrou, oficialmente, a concepção de ensino de arte (artes visuais, dança, música e teatro) como disciplina e não mais como atividade. Em 2006, a partir de normativas federais, passou-se a vigorar a nomenclatura de 'Ensino da Arte', em vez de 'Educação Artística' (ROSA, 2005).

Em 1º de julho de 2015, o MEC publicou a Resolução CNE/CP nº 2, com as novas diretrizes para licenciaturas, cursos de formação pedagógica para graduados e segundas licenciaturas, assim como para cursos destinados ao desenvolvimento profissional para o exercício do magistério.

A Resolução aplica-se à formação de professores e gestores para atuar na educação básica, em todas as etapas e modalidades, nas diferentes áreas do conhecimento.

Cabe destacar, que as recentes diretrizes apresentam alguns elementos novos em relação à anterior: o acréscimo de 400 horas na carga horária mínima para as licenciaturas no que se refere aos Estágio Curriculares Supervisionados e 400 horas de Práticas Educacionais, passando de 2.800 para 3.200 horas; a oferta de formação pedagógica para os graduados não licenciados (bacharéis e tecnólogos); a oferta de cursos de segundas licenciaturas; e a garantia que certos conteúdos específicos da área de conhecimento ou interdisciplinares (direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais - Libras, educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas) serão trabalhados nos currículos dos cursos de formação.

Além dos desafios e conquistas que ainda temos pela frente, estamos vivendo atualmente um momento bem delicado, pois a lei Nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, alterou a lei 9394/96, instituindo

mudanças que requerem atenção. Com a nova lei a arte no ensino médio deixa de ser disciplina, passando a ser designada como 'estudo e prática'. Esta denominação passa a isentar a obrigatoriedade da arte, podendo ser diluída em outras disciplinas.

Essas mudanças sinalizam, de forma escancarada, que as conquistas adquiridas com muito sacrifício nos últimos 20 anos foram esquecidas e apagadas, denotando um retrocesso para o ensino da arte. Em um curto período de tempo, as repercussões desses apagamentos no ensino da arte poderão ser constatadas na redução da procura pelos cursos de licenciatura em artes visuais, dança, música e teatro. Pois, faz-se oportuno questionar: O que levaria um jovem a escolher um curso superior com pouco espaço e reduzida possibilidade de atuação? (VASCONCELLOS; STORCK; MOMOLI, 2018).

Após esta breve historicização do campo formativo, passo a pensar a experiência docente no curso. O primeiro estágio em sala de aula (Estágio Supervisionado II) foi o momento em que tive que abandonar muitas de minhas certezas. Ao iniciar como estagiária, o nervosismo foi inevitável, mesmo lembrando dos conselhos e do apoio de colegas que já haviam passados pelo estágio.

As primeiras aulas não foram fáceis, acredito que pela minha idade, os alunos me testaram, talvez para me conhecer também. E quando o plano de aula não sai como nós imaginávamos? Sempre escutei professores e colegas dizendo para se ter sempre um plano B. Assim, numa das aulas onde tudo estava certo para minha aula com o uso de vídeo (material preparado, sala agendada com antecedência) a direção esqueceu de me avisar que na semana do dia das mães, devido as apresentações dos anos iniciais, a sala não poderia ser utilizada. Foi meu primeiro plano B. Podemos nos preparar para tudo mas sempre poderá ocorrer algo inesperado que nos tire do prumo, do planejado. Foi neste momento do estágio que compreendi o que era a experiência vivida, e pensar nas relações que podem ser criadas nestes momentos de aprendizado. Sobre esse conceito Clandinin e Connely dizem:

‘O termo experiência nos ajuda a pensar por meio de questões tais como aprendizagem individual de crianças quando também entendemos que aprendizagem ocorre em meio as outras crianças, com um professor, em uma sala de aula, em uma comunidade e assim por diante’ (CLANDININ e CONNELLY, 2015, p.30).



Figura 11. Colagem realizada por uma estudante do Estágio Supervisionado IV, 2018.
Fonte: Arquivo Pessoal.

Quando idealizei meus planos de aula, onde tudo daria certo pois imaginava uma aula perfeita com alunos interessados e interagindo. Entretanto, o início não foi assim, ao conversar sobre o conteúdo, sobre os artistas e a história do movimento surrealista, não consegui a interação que eu havia imaginando. Mas, me surpreendi quando comecei a mostrar imagens e percebi que era uma turma mais visual, que se interessavam mais pelo que estavam vendo do que ouvindo. O melhor estava por vir, a nossa segunda aula no vídeo, que no trajeto entre a sala de aula até a sala de vídeo alguns alunos vieram conversando comigo e me relataram que haviam pesquisados sobre os artistas da aula anterior. E eu que havia ficado triste com a aula anterior, pelo o quê mesmo? Normalmente, queremos respostas imediatas, mas as vezes só com tempo teremos o retorno esperado.

Outra oportunidade que tive foi a realização de dois estágios simultâneos (Estágio Supervisionado III e IV) onde trabalhei com duas turmas de 1º ano do ensino médio. Utilizei o mesmo projeto em ambas e conseqüentemente, pretendia utilizar os mesmos planos de aulas. Mas, para minha surpresa elas possuíam perfis distintos, tive que trabalhar de

modo diferente. Apesar dos estudantes terem a mesma faixa etária, seus processos e interesses não eram os mesmos.

Percebi que estava na hora de abandonar outras certezas como a do plano de aula sair exatamente como estava no papel, e me permitir novas experiências, novas possibilidades e aprendizagens junto aos estudantes. Sair da minha zona de conforto, observar os interesses da turma, começar a olhar mais ao redor, perceber a infinidade de possibilidades que possuímos em nosso cotidiano para agregar junto às aulas de artes visuais.



Figura 12. Imagem do Estágio Supervisionado IV, 2018.
Fonte: Arquivo Pessoal.

Assim, baseada na cultura visual que utilizei nos estágios, procurei dialogar com as turmas para conhecer seus interesses e descobrir o que mais chamava a atenção dos estudantes, para poder tratar assuntos históricos da arte juntamente com as coisas que lhe afetavam, como: imagens atuais e da internet, filmes, músicas, videoclipes e até mesmos materiais que ainda lhes eram desconhecidos.

O automatismo faz com que muitas coisas nos passem e nada nos aconteça. Assim, poder proporcionar aos estudantes e a mim a possibilidade de termos experiências diferentes, saindo das tradicionais aulas que estamos acostumados. Para que, de alguma forma outra possamos ser afetados, possibilitando novos olhares para arte e pensarmos de maneira distinta as imagens que fazem parte do nosso cotidiano, para que não seja apenas algo corriqueiro, que acabe sendo apenas mais uma imagem.

Essas vivências serão lembradas sempre, pelo amadurecimento proporcionado, não só como professora mas também, como pessoa. Lembro de que Bateson (apud CLANDININ e CONNELLY, 2015, p.36) pensava “aprender é transformar-se. A continuidade é o resultado porque as pessoas improvisam e adaptam, quer dizer: elas aprendem”. Portanto,

durante os estágios e após como docente estarei sempre aprendendo e me transformando.

Diários Visuais

No percurso da formação como professora, os diários visuais realizados nos estágios supervisionados III e IV foram importantes para perceber o processo docente e sua relação com o que estava acontecendo em sala de aula - uma narrativa biográfica. Segundo Zabalza (2004) os diários são vistos como pesquisas baseadas em documentos pessoais ou narrativas autobiográficas.

Conforme Oliveira (2012) o objetivo de utilizar os diários visuais são o de

[...] investigar, apontar certos problemas que aparecem, apontar detalhes que servirão de base para criar hipóteses. Dar sentido aos nossos objetivos, elaborar perguntas, dúvidas que surgem no decorrer das práticas em sala de aula. Um guia para reflexão das práticas realizadas dentro do ambiente escolar (p. 260)

Nesse momento é onde possuímos a oportunidade de relacionar as práticas docentes de sala de aula com textos e conceitos tratados na

disciplina de estágios, como também, relacionar com produções de outras disciplinas e com questões que nos afetam em particular. Não se limita apenas na utilização de imagens, mas pensar numa composição da palavra com visualidades. Não utilizando-o como exemplo e sim, como potência.

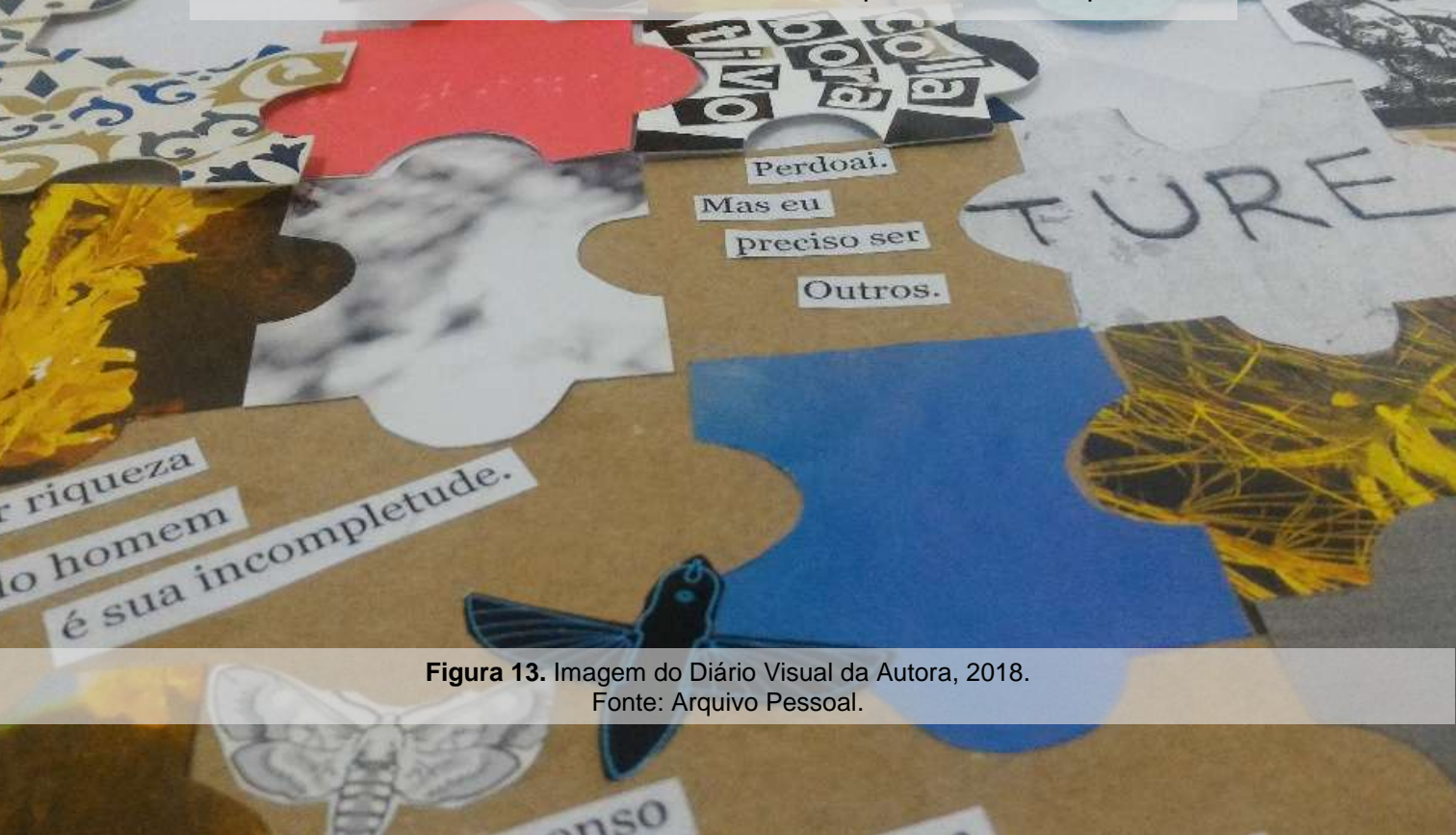


Figura 13. Imagem do Diário Visual da Autora, 2018.
Fonte: Arquivo Pessoal.

Para a realização do meu diário visual, compreendendo como funcionava este recurso, foquei na proposta do quebra-cabeça coletivo realizado junto com os alunos do Estágio Supervisionado I, onde o todo fazia parte da construção, sem diferenças, sem forma final e fechada. Idealizei esta estrutura para que em todos os encontros (aulas/colegas/estudantes) pudéssemos mexer e agregar, estando sempre aberta para o novo e para as múltiplas possibilidades de encaixes e desencaixes.



Figura 14. Imagem do Diário Visual da Autora, 2018.
Fonte: Arquivo Pessoal.

[...] construir um caminho ainda não existente, prevê experimentar práticas combinadas, prevê des(encaixar) peças antes pertencentes a outras caixas de ferramentas. Combinar, justapor, sobrepor e avaliar o que vamos combinando e o que poderá resultar destas novas produções/combinções (OLIVEIRA, 2012, p.257).

Assim, outro ponto muito importante que afetou meu percurso e que apresento no Diário Visual é a inclusão da aluna com deficiência visual.

Acredito que tenha sido um dos principais dilemas durante este processo formativo. Como propor aulas de artes visuais para uma estudante não vidente? Este foi o desafio que mais me potencializou como pessoa. Encarei o desafio e em nenhum momento pensei em trocar de turma, como me foi sugerido. Penso que ela tenha me ensinado mais do que eu a ela. Apesar de já ter algum contato com materiais como a reglete², nunca imaginei esta possibilidade em meus planos. Como me adaptar? Como pensar no todo e não excluí-la? O que posso fazer? Como fazer?



Figura 15. Imagem do Diário Visual da Autora, 2018.
Fonte: Arquivo Pessoal.

² Reglete é um instrumento criado para a escrita Braille, voltado as pessoas com deficiência visual possam ler e escrever. Conceito desenvolvido pela autora.

Percebi então uma transformação pessoal e também no projeto de ensino, a qual relaciono com as palavras de Adriana Fresquet (2007, p. 51 *apud* CHARRÉU; OLIVEIRA, 2015, p. 417):

Re-aprender é algo mais que aprender. Coloca em cena a flexibilidade, o uso da memória para lembrar fatos vinculados a essas aprendizagens, estratégias utilizadas, consequências, efeitos sociais, etc.; a disposição para estabelecer mudanças que podem desequilibrar aspectos bem compensados de personalidade e de relação com os outros, aceitação dos fracassos, perdas, limitações; pulsão para a geração de novos desejos e conquistas.

Algumas peças de meu diário não se encaixaram perfeitamente e tive que lutar com a vontade de refazer todo o quebra-cabeça, pois no primeiro momento o fato de não se completarem me incomodava. Naquele instante, consegui perceber aquela velha pessoa rígida tentando voltar e olhar para estes respiros como parte do processo de formação.



Figura 16. Imagem manipulada do Diário Visual da Autora, 2018.

Fonte: Arquivo Pessoal.

A realização da produção do diário contribuiu para que eu conseguisse perceber e, aos poucos, modificar a ideia do ‘tem que dar certo’, do resultado sair igualzinho ao que foi proposto, e isso fez também com que eu me movimentasse. Pois, conforme Zabalza (2004) esse é o momento onde podemos analisar o desenvolvimento do trabalho em curso, e coloca que a “principal contribuição dos diários em relação a outros instrumentos de observação é que permitem fazer uma leitura diacrônica sobre os acontecimentos” (p. 16).

A construção de diários nos permite a possibilidade de revivenciar os momentos e experiências ali registrados, segundo Zabalza:

É justamente nessas ‘experiências pesadas’ que o diário cumpre um papel importante como elemento de expressão de vivências e emoções. Escrever sobre si mesmo traz consigo a realização dos processos a que antes referimos: racionaliza-se a vivência ao escrevê-la [...] reconstrói a experiência, com isso dando a possibilidade de distanciamento e de análise e, no caso desejá-lo, se facilita a possibilidade de socializar a experiência, compartilhando-a com um assessor pessoal ou com o grupo de colegas (2004, p. 18)



Coloquei meu quebra-cabeça dentro de um envelope/carta, onde o remetente e o receptor seria eu mesma (da antiga para a atual) para que no momento da abertura eu percebesse em mim as mudanças e transformações sofridas e, o que me foi afetado ao longo do processo. Com a finalidade de lembrar que posso montar e remontar as peças de diferentes maneiras e formas, sempre aberto ao novo/desconhecido, assim como eu.

Figura 17. Imagem do Diário Visual da Autora, 2018.
Fonte: Arquivo Pessoal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

BRAILE

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Meu propósito com esta escrita foi o de apresentar como os artefatos culturais podem ser utilizados como elementos potencializadores nas aulas de artes visuais e ao mesmo tempo realizar pontes com o ensino dos movimentos históricos das artes visuais. Questões estas que vivenciei quando estive inserida em ambientes escolares e aqui apresentei como experiências a partir desses pontos articulados ao processo formativo.

Para dar suporte conceitual a minha problemática ‘De que forma os artefatos culturais podem potencializar o ensino nas Artes Visuais?’ trouxe autores e autoras que foram âncoras centrais para esta produção, discorrendo sobre os artefatos culturais e a cultura visual, trazendo sua fundamentação. Já a bricolagem como metodologia investigativa me auxiliou na composição do projeto de estágio e na escrita. No modo como fui entretecendo escritas e imagens, ora sobrepondo-as, ora compondo com elas. E, finalmente, o conceito de experiência me possibilitou perceber como esses processos ocorreram em mim ao longo de todo o percurso formativo.

O processo de usar diários visuais ao longo de dois estágios supervisionados (III e IV), potencializou o meu desenvolvimento de formação docente, me mobilizou, me fez parar e observar como os artefatos culturais estavam sendo usados no ambiente escolar, como reformular alguns pontos para o futuro. O quanto isso contribuiu para pensar relações com conceitos e questões que aconteciam em sala de aula.

Produzi várias relações sobre a possibilidade dinâmica com meu diário visual, um quebra-cabeça produzido para ser meu suporte material. Propus uma estrutura sem montagem certa e para pensar, também, as questões de ensino, propus para as aulas de estágios processos diferentes para meu projeto de ensino e pesquisa, me apropriando de possibilidades de flexibilidade para mudanças de atividades em sala de aula aos estudantes como no quebra-cabeça.

Alguns desafios apareceram no decorrer desta caminhada, como uma estudante deficiente visual. Com sua presença, tive que repensar meus planos e trabalhar com a dinamicidade que o projeto permitia. Praticando a inclusão e não apenas realizando atividades isoladas para a mesma.

Através do campo transdisciplinar da cultura visual e com os artefatos culturais pude me aproximar dos estudantes para pensar como iriam ser desenvolvidos os encontros. Através de conversa investigativa me permiti escutar quais eram seus interesses, para que os mesmos pudessem realizar ligações em seu cotidiano e ao mesmo tempo pensar as artes visuais.

Perceber a importância de entender o meio que eles fazem parte, que existem muitas diferenças e interesses diversos e cada turma possui um perfil diferente. Perceber essa diversidade é ponto a nosso favor enquanto docente. Por exemplo, no estágio supervisionado II realizado numa turma de 8º ano do ensino fundamental, fiz a proposta de um quebra-cabeças coletivo; no estágio supervisionado III foi numa de 1º ano do ensino médio, utilizei a argila e, no estágio supervisionado IV, também num 1º ano do ensino médio, trabalhei com filmes, curtas-metragens e vídeos clipes. Portanto, utilizei propostas diferentes em função dos perfis das turmas.

Durante esse processo de formação docente, muitas das minhas certezas foram abandonadas pelo caminho, abrandando minha rigidez pessoal ao longo da graduação e quanto isso foi importante em meu

aprendizado. Ainda mais, pensando neste projeto onde chegava em sala de aula com certa proposta, mas na maioria das vezes tendo que modificá-la em função da realidade encontrada naquele momento, saindo dessa forma da minha zona de conforto de saber previamente como iria trabalhar. Perceber que este processo foi rico em experiências vividas, onde pude parar e perceber minhas mudanças nessa caminhada, me permitir 'perder tempo' para essas coisas e me dar a possibilidade de viver as experiências em sala de aula, graduação e cotidiano foi muito potencializador. Encerro citando Zabalza (2004), que nos convida a pensar quando nos diz que escrever sobre nossas práticas nos proporciona aprender por nossa narração, enquanto narra a experiência recente não apenas constrói linguisticamente como também refaz como discurso prático e como atividade profissional. Penso que é um pouco disso, enquanto escrevi este trabalho de conclusão de curso me refiz profissionalmente a partir da oportunidade de rememorar meu processo formativo no curso, as disciplinas, os professores, os estudantes que tive nas escolas, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, o Residência Pedagógica, as escolas da rede pública de ensino, as aulas no Laboratório de Artes Visuais e todas nossas interlocuções conceituais de aprendizagem que me formaram e levarei para a vida.

REFERÊNCIAS

Braile

REFERÊNCIAS

BOURILHON, Vicent. **Portfólio**. Disponível em: <<http://www.vincent-bourilhon.com/work#>> Acesso em: Março, 2017.

CHARRÉU, Leonardo V.; OLIVEIRA, Marilda O. de. **Diários de aula e portfólios como instrumentos metodológicos da prática educativa em artes visuais**. Cadernos de Pesquisa v.45 n.156 p.410-425 abr./jun. 2015. Disponível em: < <http://dx.doi.org/10.1590/198053142839>> Acesso em: Novembro, 2018.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa Narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa**. Uberlândia: 2015.

COLDPLAY. **Videoclipe Up&Up**. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=BPNTC7uZYrl>> Acesso em: Abril de 2018.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Catadores da cultura visual: transformando fragmentos em nova narrativa educacional**. Porto Alegre: Mediação, 2007.

_____. Como pode a educação da cultura visual contribuir com a educação das artes. In: RODRIGUES, Edvânia B. T.; ASSIS, Henrique Lima (Orgs) **Educação das artes visuais na perspectiva da cultura visual** – conceituações, problematizações e experiências. Goiânia: Seduc/GO, 2010.

KINCHELOE, Joe L.; BERRY, Kathleen S. **Pesquisa em educação: conceituando a bricolagem**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência**. Belo Horizonte: Autentica, 2014.

LODDI, Laila; MARTINS, Raimundo. **A cultura visual como espaço de encontro entre construtor e pesquisador bricoleur**¹. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/revislav/article/view/2189>> Acesso em: Agosto, 2018.

MIRANDA, Fernando. Imagens da arte, da ciência e da tecnologia: pesquisar a partir da cultura visual. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene; (Orgs). **Processos e práticas de pesquisa em cultura visual e educação**. Santa Maria: UFSM, 2013. P. 321 a 344.

NASCIMENTO, Erinaldo Alves. Representações da morte para aproximar a escola da vida: uma experiência com a cultural visual no ensino básico. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Orgs.). **Educação da cultura visual: narrativas de ensino e pesquisa**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2009.

NUNES, Aline. **Sobre a pesquisa enquanto bricolagem, reflexões sobre o pesquisador como bricoleur**. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/revislav/article/view/15112>> Acesso em: Agosto, 2018.

OLIVEIRA, Marilda Oliveira de. Estudo da cultura visual no campo da formação em artes visuais. **VIS- Revista do Programa de Pós-graduação em Arte da UnB**, Imagens em deslocamento - educação e visualidade, Brasília, nº1, v. 8, p.76-81, jan/jun. 2009.

_____. Três notas sobre a formação inicial em artes visuais: a perspectiva da cultura visual, o endereçamento e os diários de aula. **Revista Instrumento – Revista de Estudo e Pesquisa em Educação**. Juiz de Fora, v. 14, n. 2, p. 255 – 262, jul./dez. 2012.

OZASLAN, Merve. **Galeria**. Disponível em:
<<https://www.merveozaslan.com/>> Acesso em: Março, 2017.

PIMENTEL, Lucia Gouvêa. Formação de professor@s: ensino de arte e tecnologia contemporâneas. In: OLIVEIRA, Marilda Oliveira de; (Org). **Arte, Educação e Cultura**. Santa Maria: UFSM, 2015. P. 269 a 277.

ROSA, Maria Cristina da. **A formação de professores de arte: diversidade e complexidade pedagógica**. Florianópolis: Insular, 2005.

SHADEN, Broke. **Galeria**. Disponível em:
<<http://brookeshaden.com/gallery/>> Acesso em: Março, 2017.

VASCONCELLOS, S. T.; STORCK, Karine; MOMOLI, Daniel Bruno. Para onde caminha o ensino das Artes Visuais? **Revista Gearte**, v. 5, p. 245-258, 2018.

ZALBALZA, Miguel A. **Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional**. Porto Alegre: Artemed, 2004.

ZILLMER, Logan. **Galeria**. Disponível em:
<<http://www.loganzillmerphoto.com/>> Acesso em: Março, 2017.