

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE ARTES VISUAIS
LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS

JULIA MELO GRACIA

O ESTUDO DE NOSSAS MEMÓRIAS:
QUAL A IMPORTÂNCIA NA FORMAÇÃO DOCENTE E PARA A CONSTRUÇÃO DE
RELAÇÕES DE AFETIVIDADE NO CAMPO DO ENSINO DE ARTE?

GOIÂNIA
2023



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE ARTES VISUAIS

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO DE GRADUAÇÃO NO REPOSITÓRIO INSTITUCIONAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio do Repositório Institucional (RI/UFG), regulamentado pela Resolução CEPEC no 1240/2014, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei no 9.610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo dos Trabalhos de Conclusão dos Cursos de Graduação disponibilizado no RI/UFG é de responsabilidade exclusiva dos autores. Ao encaminhar(em) o produto final, o(s) autor(a)(es)(as) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação (TCCG)

Nome(s) completo(s) do(a)(s) autor(a)(es)(as): Julia Melo Gracia

Título do trabalho: O ESTUDO DE NOSSAS MEMÓRIAS: QUAL A SUA

IMPORTÂNCIA NA FORMAÇÃO DOCENTE E PARA A CONSTRUÇÃO DE RELAÇÕES DE AFETIVIDADE NO CAMPO DO ENSINO DA ARTE?

2. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador) Concorda com a liberação total do documento SIM NÃO'

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante: a) consulta ao(à)(s) autor(a)(es)(as) e ao(à) orientador(a); b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo do TCCG. O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro.

Obs.: Este termo deve ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.



Documento assinado eletronicamente por Kelly Christina Mendes Arantes, Professora do Magistério Superior, em 27/02/2023, às 11:27, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por Julia Melo Gracia, Discente, em 27/02/2023, às 22:52, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador 3505336 e o código CRC 9C5B2211.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE ARTES VISUAIS
LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS

JULIA MELO GRACIA

**O ESTUDO DE NOSSAS MEMÓRIAS:
QUAL A IMPORTÂNCIA NA FORMAÇÃO DOCENTE E PARA A CONSTRUÇÃO DE
RELAÇÕES DE AFETIVIDADE NO CAMPO DO ENSINO DE ARTE?**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial para a obtenção do título de licenciada em Artes Visuais da Faculdade de Artes Visuais (FAV) da Universidade Federal de Goiás (UFG). Orientadora: Prof. Dra. Kelly Christina Mendes Arantes.

GOIÂNIA
2023

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do
Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Gracia, Julia Melo

O estudo de nossas memórias: Qual a importância na formação docente e para a construção de relações de afetividade no campo do ensino de arte? [manuscrito] / Julia Melo Gracia. - 2023.

L, 50 f.

Orientador: Profa. Dra. Kelly Christina Mendes Arantes.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Artes Visuais (FAV), Artes Visuais, Goiânia, 2023.

Bibliografia.

Inclui fotografias.

1. Memória. 2. Afetividade. 3. Experiência em Arte. 4. Formação Docente. 5. Formação Discente. I. Arantes, Kelly Christina Mendes, orient. II. Título.

CDU 7



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE ARTES VISUAIS

ATA DE DEFESA DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

Ao(s) quinze de fevereiro de 2023 iniciou-se a sessão pública de defesa do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) intitulado “O ESTUDO DE NOSSAS MEMÓRIAS: QUAL A SUA IMPORTÂNCIA NA FORMAÇÃO DOCENTE E PARA A CONSTRUÇÃO DE RELAÇÕES DE AFETIVIDADE NO CAMPO DO ENSINO DA ARTE?”, de autoria de **Julia Melo Gracia**, do curso de Artes Visuais Licenciatura Presencial, do(a) Faculdade de Artes Visuais da UFG. Os trabalhos foram instalados pelo(a) Profa. Dra. Kelly Christina Mendes Arantes com a participação dos demais membros da Banca Examinadora: Prof. Dr. Elinaldo da Silva Meira (FAV/UFG) e Profa. Dra. Rita Morais de Andrade (FAV/UFG). Após a apresentação, a banca examinadora realizou a arguição do(a) estudante. Posteriormente, de forma reservada, a Banca Examinadora atribuiu a nota final, tendo sido o TCC considerado aprovado.

Proclamados os resultados, os trabalhos foram encerrados e, para constar, lavrou-se a presente ata que segue assinada pelos Membros da Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Kelly Christina Mendes Arantes, Professora do Magistério Superior**, em 27/02/2023, às 11:13, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Elinaldo Da Silva Meira, Professor do Magistério Superior**, em 27/02/2023, às 12:09, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Rita Morais De Andrade, Professora do Magistério Superior**, em 28/02/2023, às 10:46, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **3505318** e o código CRC **2D3F4229**.

DEDICATÓRIA

Dedico este Trabalho de Conclusão de Curso a todos que tornaram possível o meu ingresso e permanência na Licenciatura em Artes Visuais. Também, ao meu avô materno, Tarsis que não verá o trabalho concluído, mas que tenho certeza que estaria muito orgulhoso e feliz com o resultado.

AGRADECIMENTOS

À minha família, que sempre esteve comigo e possibilitou o meu ingresso à faculdade e, principalmente, a minha permanência. Um agradecimento especial à minha mãe e à minha irmã por estarem sempre comigo.

Aos meus amigos Alex, Isabela e Analice, por todas as conversas, momentos de descontração e por sempre acreditarem em mim mesmo quando eu não estava conseguindo.

À minha orientadora Kelly Arantes, que me orientou a conduzir um trabalho de forma leve, programada e organizada, do qual eu tenho muito orgulho.

Aos professores Elinaldo e Rita por aceitarem e conseguirem um tempo na agenda para compor a banca.

Ao corpo docente da Faculdade Federal de Goiás por muitos momentos e experiências vividos.

“Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”

(Paulo Freire)

RESUMO

Baseando-me nos conceitos de Memória, Afetividade e Experiência em Arte procuro pensar uma prática docente em que o processo de ensino-aprendizagem se torne satisfatório para todos os envolvidos. Para isso, utilizo do diálogo com o autor Oliveira (2019) para compreender a noção conceitual de memória, das autoras Mahoney e Almeida (2005) que explicam a teoria da afetividade elaborada por Henri Wallon para adentrar ao amplo universo do estudo sobre a afetividade dentro do contexto escolar, formação docente e discente e, Dewey (2010) para refletir sobre experiência em arte. Assim, utilizo a análise de uma série de artigos do projeto de pesquisa *Fragmentos de Memória* de Arantes (2012, 2012b e 2013) para reforçar minha tese e demonstrar possibilidades de experiências que foram transformadoras aos envolvidos considerando as três noções conceituais básicas.

PALAVRAS-CHAVE: Memória; Afetividade; Experiência em Arte; Formação Docente; Formação Discente.

ABSTRACT

Based on the concepts of memory, affection and art experiences I try to think in a teaching practice, in which the teaching-learning process become satisfactory for all involved. For this I use the dialogue with the author Oliveira (2019) to understand the conceptual notion of memory, of the authors Mahoney e Almeida (2005) which explain the theory of affectivity elaborated by Henri Wallon to enter the broad universe of the study on affectivity within the school context, teaching practice and student. John Dewey to reflect on experience in art. Use of analysis of research project articles “Fragmentos de Memória” de Arantes (2012, 2012b e 2013) to reinforce my thesis and demonstrate possibilities of experiences that were transformative for those involved considering the three basic conceptual notions.

KEYWORDS: Memory; Affection; Art experience; teaching practice; student formation.

LISTA DE FIGURAS

Figura	1	-	Retirantes	Cândido
Portinari.....			11	
Figura	2	-	Raios	de
Chuva.....			35	
Figura	3	-		Getty
Imagens.....			40	

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	9
2. MEMÓRIA.....	14
3.	
AFETIVIDADE.....	16
4. EXPERIÊNCIA EM ARTE.....	19
5. MEMÓRIA, AFETO E EXPERIÊNCIA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR/A DE ARTE.....	23
6. METODOLOGIA DE ANÁLISE.....	26
7. ANÁLISE DOS <i>FRAGMENTOS DE MEMÓRIA I - GALERIA DE ARTE, EX-ALUNOS/AS E COMUNIDADE ESCOLAR: REINTERPRETANDO E RESSIGNIFICANDO PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DO ENSINO DE ARTE E CULTURA VISUAL</i>	27
8. ANÁLISE DOS <i>FRAGMENTOS DE MEMÓRIA II - ADOTANDO AS PERSPECTIVAS DAS RÃS: NARRATIVAS VISUAIS MEDIADAS POR ESPAÇOS DE DIÁLOGO</i>	33
9 . ANÁLISE DOS <i>FRAGMENTOS DE MEMÓRIA III ESTUDOS CULTURAIS E CULTURA VISUAL: ANALISANDO OUTROS SUJEITOS E OUTRAS PEDAGOGIAS</i>	39
10. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	43
REFERÊNCIAS.....	45

1. INTRODUÇÃO

No ano de 2021 fui convidada pela professora Alice Martins a participar do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), com uma pesquisa que nos propunha pensar em como nós, estudantes da Faculdade de Artes Visuais (FAV) da Universidade Federal de Goiás, chegamos até o curso de Licenciatura Artes Visuais. A pergunta que norteou a pesquisa, nos levou a refletir sobre quais seriam os fatores que influenciaram nossas escolhas por esse curso. Estariam eles, dentro ou fora do ensino formal de artes?

A pesquisa foi realizada através de um questionário respondido por onze estudantes que estavam matriculados no curso de Licenciatura Artes Visuais. A professora orientadora do projeto de pesquisa e eu, acreditávamos que as memórias poderiam ser um caminho para compreendermos aquilo que de fato aprendemos e, principalmente, em como essas aprendizagens foram construídas. A memória foi o nosso dispositivo na pesquisa *“Aulas de arte da educação básica: entre o ouvido e as aprendizagens duradouras”* do PIBIC. Nesse sentido, dispositivo para Agamben (2009) pode ser:

(...) um conjunto heterogêneo, linguístico e não-linguístico, que inclui virtualmente qualquer coisa no mesmo título: discursos, instituições, edifícios, leis, medidas de polícia, proposições filosóficas etc. O dispositivo em si mesmo é a rede que se estabelece entre esses elementos. (AGAMBEN 2009, p. 25)

Durante o PIBIC, o conceito de dispositivo foi compreendido através de um diálogo com Agamben (2009), que entende o dispositivo como uma espécie de rede que é estabelecido entre os elementos de determinada situação e com Oliveira (2019), que entende o termo dispositivo como “dispositivo de constituição”, neste caso, a memória é aquilo que nos constitui, ou seja: “o passado se torna tarefa primordial, especialmente para educadores, já que a memória passa a ser compreendida e encarada como dispositivo de constituição, não somente um lugar de lembrança.” (OLIVEIRA, 2019, p. 2).

Ao realizar o questionário, notei que grande parte daqueles que se dispuseram a responder, não tiveram experiências tão agradáveis em relação ao ensino de arte no ensino básico. Pensando nisso, fiquei intrigada em como eu, futura professora de arte, posso pensar à docência de forma mais responsável e sensível,

de modo que consiga escutar aquilo que o estudante tem a dizer e ao me deparar com essas narrativas, ter a capacidade de vê-las como um caminho para a realização das atividades, em que os alunos serão peça central para o processo educativo como sujeitos interativos e dialógicos. Não de modo que o aluno tenha uma experiência individualista do processo, mas sim um diálogo entre todos os estudantes, buscando assim sua autonomia.

Ao parar e refletir sobre o Estado da Questão deste trabalho, notei que ao me debruçar completamente nas memórias e experiências dos meus colegas de turma, esqueci totalmente de levar em consideração minhas próprias memórias como um material válido para a pesquisa. Ironicamente, tenho essa forte tendência em colocar-me em segundo plano, como se as minhas experiências não fossem relevantes para pensar a importância do trabalho da memória em minha formação docente. Muito pelo contrário, percebi que ao pensar minhas memórias entendo que, consciente ou inconscientemente, essas informações irão nortear o meu trabalho como professora de arte através das relações de aproximações e de distanciamentos. Ou seja, aquilo que queremos lembrar, estabeleceremos uma relação de aproximação, e tudo o que queremos esquecer, tendemos a nos afastar, distanciar. Para Oliveira (2019):

(...) a produção de relato autobiográfico, a elaboração das experiências por meio da oralidade, ou mesmo a simples lembrança colocada em análise (ou desconstrução) são caminhos favoráveis à formação da professora e do professor quando tomadas em um processo dinâmico de aproximação e distanciamento com sua própria trajetória de escolarização e, possam, assim, favorecer a compreensão dos processos formadores. (OLIVEIRA, 2019, p.7)

Antes de pensar em minha formação como aluna, mencionarei quando se inicia meu interesse pelas artes. Quando nasci, morava com meus avós maternos, e a minha avó sempre pintou quadros, esculturas em gesso e panos de prato. Encantava-me com os panos de pratos, e sempre pedia para pintá-los com ela. Ela sempre fez questão de incentivar-me como artista, e se eu estou aqui hoje cursando Licenciatura em Artes Visuais, é graças a esse incentivo.

Dito isso, no Ensino Fundamental, lembro-me claramente das aulas de arte. A professora tinha sua própria sala e as aulas eram basicamente a confecção de decorações das datas festivas para a escola, eu não era muito próxima da

professora, mas por conta da grande influência vinda da minha avó materna, sempre senti uma proximidade muito grande com a matéria, de modo que, sempre amava as aulas e me dedicava à maioria das atividades.

Já no Ensino Médio, eu nem pensava na possibilidade de fazer Artes Visuais, mas ao começar a ter aulas de História da Arte fiquei encantada com a matéria e com as possibilidades de diálogos que eram geradas durante a aula. A professora sempre manteve um diálogo que era facilmente entendido pela turma e através de suas próprias experiências, nos passava o conteúdo de forma leve.

Lembro-me muito bem sobre o dia em que ela nos mostrou o quadro *Retirantes* (PORTINARI, 1944), que retrata a realidade de uma família em um momento de migração. No Brasil, o conceito de “retirantes”, ou seja, “aquele que se retira” (MICHAELIS, 2023), foi utilizado para referir-se aos nordestinos que migravam para as grandes cidades, fugindo das secas. Logo após nos mostrar a obra e nos perguntar sobre o que nós estávamos vendo, ela nos contou que ao conversar com o seu pai em um bar, ele a contou sobre sua juventude, de quando ele saiu do sertão nordestino até Brasília e, durante o percurso, sua irmã faleceu devida às condições em que eles estavam inseridos de fome, sede, falta de saneamento básico etc., e, depois dessa perda, eles tiveram que fazer um velório para ela na estrada.

Figura 1 – Retirantes de Cândido Portinari, 1944.



Fonte: site Toda matéria. Disponível em <<https://www.todamateria.com.br/retirantes-candido-portinari/>>. Acesso em: 10 dez. 2022.

Essa história nunca saiu da minha cabeça, e muito menos, o quadro que ela usou para relacionar com informações que fazem parte de sua história, mesmo que seja através das experiências do pai. A professora conseguiu, ao trazer a matéria para suas próprias memórias, transformar a relação que a turma tinha com as Artes Visuais. Foi a partir desse tipo de relação, com as aulas de História da Arte, que surgiu a vontade de entrar na graduação de Licenciatura e Artes Visuais.

Desde que iniciei o curso, tive uma afinidade muito grande em relação às matérias que tratavam sobre educação e por conta disso, tive vontade também de fazer outra graduação em Pedagogia. Foi na pandemia do COVID-19, no ano de 2021, que eu ganhei uma bolsa para cursar Pedagogia no Ensino à Distância (EAD) na Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC - Goiás). Ao mesmo tempo, consegui, também, um estágio não obrigatório em uma escola de Educação Infantil como assistente de sala de uma turma do Infantil IV e V.

Desde o começo, busquei estabelecer uma relação de respeito em relação aos estudantes, não foi fácil, em muitas vezes tive que parar para enxergar a situação como um todo, nem todos os dias funcionam, mas é importante para o processo termos consciência disso. Comecei a tentar estabelecer uma relação de muita escuta, até porque crianças também são seres humanos com desejos, ideias e limites, e possuem o direito de serem escutados. Eu busquei mostrar que existe o momento de falar e o de escutar, dessa forma estabelecemos limites e criamos relações dialógicas, e ao perceber que eram escutadas e vistas, buscaram uma mudança no comportamento dentro da sala, em relação aos colegas e até mesmo com as atividades.

Em um dia, a escola promoveu uma “festinha na piscina”, não tinha piscina, mas seria um dia cheio de brincadeiras com água, e a gente fez uma brincadeira de estourar balões, todos nós nos divertimos muito e conversamos sobre essas mesmas brincadeiras durante semanas, mostrando, dessa forma, o quanto esse dia foi marcante para todos. Percebi que ao se tornarem parte central de seus processos de aprendizagem, através da participação ativa, eles se sentiram parte de um todo muito maior, que dialoga entre si.

Contudo, o trabalho de memória merece atenção cuidadosa, já que lembrar é também esquecer, posto que nossas lembranças sejam sempre parciais e interessadas. Assumindo seus limites, poderemos vislumbrar as possibilidades da memória, conscientes de sua aparição também na prática e no cotidiano escolar. Essa memória que nos informa é também engajada e seletiva, traz consigo marcas que continuam sendo ressignificadas no presente. (OLIVEIRA, 2019, p. 6)

Em consonância com Oliveira (2019) e considerando que a memória pode ser seletiva e engajada, que nos aproxima e nos distancia ressignificando nossas experiências, passei a refletir sobre o tema deste trabalho com mais atenção, ao pensar em toda essa problemática, busco compreender melhor outras noções conceituais importantes para este trabalho: O que entendemos por afetividade? Qual a importância da relação entre afetividade e memória? Qual a importância da experiência enquanto memória na formação do professor/a de arte?

Considerando como noções conceituais fundamentais para o desenvolvimento crítico e reflexivo deste TCC, abri diálogos com alguns autores, principalmente, para pensar os conceitos de memória, a partir de Oliveira (2019) que a interpreta através da perspectiva da formação docente; *afetividade* considerando a teoria da afetividade, segundo Henri Wallon em Mahoney e Almeida (2005) e experiência em arte em consonância com o filósofo inglês Dewey (2010).

2. MEMÓRIA

Comecei a pensar no que o conceito de memória representa para mim através da pesquisa realizada no PIBIC com a professora Alice Martins. Notei, ao pensar sobre o conceito, que eu tinha uma visão muito científica sobre o que é a memória, já que é um conceito que também é muito usado em diferentes áreas para além das teorias de formação de professores.

Pensando nisso, comecei a refletir, de que memória estamos falando? Já que é um termo tão amplo, que vem carregado de sentidos e significados que são elaborados individualmente e coletivamente. Para a pesquisa, notei que seria interessante pensar na memória como um dispositivo, que ao ser estudado, pode vir a ser uma grande potência de transformação, principalmente dentro de uma sala de aula na relação professor/estudante e ao pensar na formação de docentes.

Conforme fui evoluindo nos estudos acerca do tema, me deparei com o texto *Memória, (auto) biografia e formação de professores* de Oliveira (2019), logo no resumo, ele traz a questão norteadora do seu texto, que acredito que seja de imensa importância para a discussão deste trabalho, sendo ela: “Por que refletir sobre as próprias memórias de escolarização é importante para os (as) professores (as)?”.

Inicialmente, o autor explica em que momento surgiu o tema “memória”, referente aos estudos de formação de professores/as, sendo que, de acordo com o autor, as discussões começaram por volta da década de 60. Ele cita o artigo de Catani (1998, p.2), “A memória como questão no campo da produção educacional: uma reflexão”, que foi publicado em 1998 e que traz em seu trabalho a pergunta norteadora “em que sentido se fala, hoje, na produção educacional, em memória?”

A autora defende que a memória funciona como um fenômeno, que precisa ser estudado, seja através da autobiografia ou através de uma “recuperação da história coletiva da profissão” (CATANI, 1998, p.120). Ela inicia seu artigo com um forte relato, em que uma parte em especial me chama atenção: “e para mim ficou a ideia de que se pudermos ensinar a perguntar – a fazer boas questões – teremos feito algo pelos nossos alunos... e por nós” (CATANI, 1998, p.120). Pois através das boas perguntas, criamos diálogos produtivos e narrativas valiosas.

No texto, é mencionado o título *O que significa elaborar o passado*, este se refere a uma obra de Adorno (1995), que, segundo a autora: “pode ser uma via fértil para começar essa explicitação” (CATANI, 1998, p.121). Adorno (1995) usa desse

tema, para tentar entender a forma como a Alemanha lida em relação ao nazismo em 1959. Justifica que não temos como viver na “sombra do nosso passado” fingindo que nada aconteceu, como diz Adorno (1995):

(...) no fundo, tudo dependerá do modo pelo qual o passado será referido no presente, se permanecermos no simples remorso ou se resistirmos ao horror com base na força de compreender até mesmo o incompreensível. Naturalmente para isso será necessária uma educação dos educadores. (ADORNO, 1995 p.46 apud CATANI, 1998, p.121).

A autora afirma que “a maneira de confrontar-se com essa memória é então o que passa a ser a questão” (CATANI, 1998, p.5), tentando nos dizer que, não adianta termos acesso as autobiografias ou até mesmo materiais que tragam consigo uma história coletiva da profissão se não soubermos lidar com essas informações e nem o que fazer diante delas.

Dessa forma, faz-se necessária uma aproximação com a história coletiva da profissão de modo que, precisamos estar em contato com o que funciona para aprimorarmos e tornarmos cada vez mais o processo de ensino-aprendizagem em algo leve, menos massivo. Embora aprender seja um ato ativo e muitas vezes o processo de ensino aprendizagem ocorre através do conflito, é importante que estejamos atentos a não romantizar essa relação, mas sim, buscar sempre estar flexíveis durante as situações que nos são apresentadas. A ideia é não nos acomodarmos com o que parece inalcançável.

Catani (1998, p. 124) afirma: “Trata-se de conceber a autonomia individual e coletiva como profundamente enraizada numa memória enquanto referência e dispositivo de coesão.”. Dessa forma, a memória é considerada como um “objeto de reflexão”. A memória aliada aos estudos das histórias de vida à uma história coletiva da profissão se torna parte integrante do processo de formação e também vale para se pensar a memória da formação discente numa perspectiva crítica, no sentido de romper estereótipos atualizando o sujeito no seu tempo, e mais do que isso, os tornando conscientes sobre o lugar que eles ocupam.

3. AFETIVIDADE

Para tratar do conceito de afetividade, usarei o trabalho sobre psicologia do desenvolvimento de Wallon (1941-1995), que foi um filósofo, médico, psicólogo e político francês. Dialogarei com o texto de Mahoney e Almeida (2005), pois conseguem trazer a teoria com um olhar pedagógico, tratando a afetividade como um dos eixos centrais para a relação professor/estudante. O texto tem como objetivo “expor os conceitos fundamentais da teoria walloniana para a compreensão da dimensão afetiva e de sua relevância no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem” (MAHONEY e ALMEIDA, 2005, p.11). Ao trazer esse conceito, busco também entender, de que forma a relação entre professor/estudante pode ajudar no desenvolvimento do aluno como um ser social.

De acordo com as autoras, o tema encontra sua relevância, pois pode indicar um diferente caminho, quando se pensa na prática docente, de modo que o processo se torne mais produtivo e satisfatório para as partes envolvidas. Encontro na teoria de Wallon (1941-1995) uma possibilidade, em que todos os envolvidos aprendem e dialogam entre si.

Dessa forma, o grande desafio para o docente que não teve em sua formação esse cuidado, é enxergar os estudantes “em sua totalidade e concretude”, de modo que se não for capaz de enxergar o outro nessa relação, poderá trazer práticas pedagógicas inconscientes e prejudiciais.

Dito isso, ao trazer a dimensão da afetividade segundo Wallon (1941-1995), busco entender de que modo a afetividade é relevante dentro da sua teoria do desenvolvimento, e em como essa discussão se torna pertinente em um contexto de ensino-aprendizagem. Segundo Mahoney e Almeida (2005)

a teoria de desenvolvimento de Henri Wallon é um instrumento que pode ampliar a compreensão do professor sobre as possibilidades do aluno no processo ensino-aprendizagem e fornecer elementos para uma reflexão de como o ensino pode criar intencionalmente condições para favorecer esse processo, proporcionando a aprendizagem de novos comportamentos, novas ideias, novos valores (MAHONEY e ALMEIDA, 2005, p.15).

De acordo com a teoria de desenvolvimento de Wallon (1941-1995), a dimensão afetiva refere-se “à capacidade, à disposição do ser humano a ser afetado pelo mundo externo/interno por sensações ligadas a tonalidades agradáveis ou desagradáveis” (MAHONEY e ALMEIDA, 2005, p.19). Dessa forma, podemos

afirmar que a atuação do professor não fica restrita a esfera cognitiva, mas é uma prática relacional, em que se faz necessário ressignificar a forma que enxergamos a dinâmica de dentro da sala de aula. Segundo Narciso (2021), Wallon (1941-1995) divide o desenvolvimento em cinco estágios, que devem ser levadas em consideração no processo de ensino-aprendizagem, são elas:

1º estágio - Impulsivo-Emocional (0 a 1 ano): (...) Aqui, o aprendizado demanda uma presença e uma qualidade de troca corporal intensa, que passa pelo tato, pelo toque e pela segurança do embalo. É a partir da fusão com o outro que a criança interage com o meio ambiente, participa, se familiariza e aprende sobre o mundo que a cerca.

2º estágio - Sensorio-motor e Projetivo (1 a 3 anos): (...) O processo de ensino-aprendizagem nesta fase solicita disposição do educador em oferecer situações e espaços diversificados para que os alunos possam entrar em contato com diversos objetos e vivências, facilitando o processo de diferenciação em relação a cada um deles.

3º estágio - Personalismo (3 a 6 anos): (...) O importante neste estágio é reconhecer e respeitar as diferenças que começam a surgir, inclusive valorizando e dando oportunidade de expressão a estas diferenças.

4º estágio - Categorical (6 a 11 anos): (...) Nesta fase, é importante tanto levar em consideração o que o aluno já sabe como diagnosticar o que ele precisa saber para dominar certas ideias. A descoberta do mundo dependerá das experiências a que terá acesso e que favoreçam ou não o desenvolvimento de sentimentos e valores que auxiliem a continuidade e ampliação destas descobertas.

5º estágio - Puberdade e Adolescência (11 anos em diante): (...) O processo ensino-aprendizagem deve primar pela criação de espaços e construção de vivências que permitam a expressão e discussão das diferenças e das descobertas, levando em consideração a necessidade de afirmação de relações solidárias, baseadas no respeito mútuo. (Wallon 1941-1995 apud NARCISO, 2021, n.p)

Nesse sentido, podemos perceber que em cada estágio do desenvolvimento, estão presentes práticas afetivas de forma que ocorra um processo de ensino-aprendizagem satisfatório para os envolvidos, já que eles são mutuamente afetados. A dimensão afetiva dentro do contexto da sala de aula, nos chama atenção dentro desse trabalho, pois se apresenta como uma prática docente focada no outro, dessa forma, é correto afirmar que:

toda aprendizagem está impregnada de afetividade, já que ocorre a partir das interações sociais, num processo vincular. Pensando, especificamente, na aprendizagem escolar, a trama que se tece entre alunos, professores, conteúdo escolar, livros, escrita etc. não acontece puramente no campo

cognitivo. Existe uma base afetiva permeando essas relações. (TASSONI, 2019, p.3)

Percebemos que a dimensão afetiva no trabalho de Wallon (1941-1995), dialoga com todas as fases de desenvolvimento, em que podemos defender que, é impossível considerar o processo de ensino-aprendizagem, sem levar em conta as práticas afetivas. Assim, sugere-se que:

aproveitemos Wallon e suas contribuições para aprender-ensinar mobilizados pela generosidade de nossas disposições afetivas, sigamos repletos de ternura, afinal a afetividade é conteúdo indispensável e nos humaniza. (NARCISO, 2021, n.p.).

É a partir da relação com o outro que conseguimos nos entender como seres singulares em ambientes plurais, desenvolvendo dessa forma práticas respeitadas e centradas na empatia, tanto na relação professor-estudante como nas relações sociais com os colegas de sala, funcionários da escola e até no contexto familiar.

Por se tratar de experiências subjetivas, é muito perigoso essas práticas caírem no senso comum, também por se tratar de um conceito muito utilizado no dia a dia das pessoas. Dessa forma, é importante entender que a dimensão afetiva abrange muito mais do que carinhos e passar a mão na cabeça, práticas afetivas permitem que nós como professores consigamos enxergar os estudantes como seres, que têm direito de serem escutados e de serem tratados com dignidade.

E, por fim, para fechar a busca de compreensão das três noções conceituais importantes para esse TCC – Memória, Afetividade e Experiência em Arte – discorrerei, em seguida, sobre a noção de Experiência em Arte de Dewey (2010).

4. EXPERIÊNCIA EM ARTE

A obra de arte é um desafio à execução de um ato similar de evocação e organização, através da imaginação, por parte daquele que a vivencia. Ela não é apenas um estímulo a um curso de ação manifesto e um meio para adotá-lo. Esse fato constitui a singularidade da experiência estética, e essa singularidade, por sua vez, é um desafio ao pensamento. Em especial, é um desafio ao pensamento sistemático chamado filosofia, porque a experiência estética é a experiência em sua íntegra (DEWEY, 2010, p.472).

Segundo o site Ebiografia (2021), John Dewey foi um filósofo e pedagogo estadunidense e um dos principais representantes da corrente pragmatista, na qual acredita que somos responsáveis por atribuir significados aos objetos através de nossas próprias interações com os meios em que somos submetidos.

Dito isso, Dewey (2010) coloca em questão o fato de que nós, tanto enquanto receptores como produtores da obra, enxergamos o produto final quase como um objeto sagrado, tornando a arte um campo de estudo considerado intocável. É possível afirmar que, nos dias de hoje, não nos cabe mais uma educação tecnicista em que o estudante é visto como um receptor de conteúdo. Enquanto professores, precisamos entender as demandas de uma sala de aula na contemporaneidade.

Para Dewey (2010), experiência consiste na relação dialética entre o organismo e o meio, em que, uma situação, ao nos causar estranhamento (algo que foge da rotina) e ser experienciada de forma sensorial, criará um vínculo com aquele momento e conseqüentemente, com o que será gerado a partir dele. Em consonância com o autor, temos o seguinte relato:

Considerando que o sentido estrito da estética é determinado pela impossibilidade de a mesma ser constituída tanto de conceitos quanto da experiência, entende-se que somente a reflexão filosófica, como alternativa, auxilia a estética no que tange ao entendimento de que ambos, conceitos e experiência não se polarizam, mas, antes de tudo, se encontram mediados um no outro. (MORAES, 2016, p. 33-34).

A experiência estética se dá através de momentos de rupturas do nosso equilíbrio, em que Dewey (2010) defende que é impossível estarmos equilibrados, já que até o ato de andar nos faz desequilibrar. Através dessa experiência estética, vivenciaremos uma experiência sensorial, através da nossa visão, tato, olfato, audição e paladar e que cada um será marcado de uma forma diferente.

Com isso, podemos afirmar que estamos equivocados considerando que a arte gira em torno do objeto, Dewey (2010) defende que a arte é justamente essa experiência, a troca consciente entre o observador e a obra. Ao trazer essa discussão para as questões de dentro da sala de aula podemos perceber que a aula não pode mais girar em torno de um depósito de conteúdos, mas deve ser um momento de experiência e troca.

Quanto mais sinestésica e dialógica for essa experiência, mais serão alcançadas diferentes formas singulares de aprendizagens. Em concordância com o pensamento de Dewey (2010), Moraes (2016):

(...) entende que o artista estabelece uma relação dialógica com o estado de desenvolvimento do controle sobre a natureza, sendo a obra artística, enquanto trabalho social, aquilo que decorre da relação com o mundo objetivado. (MORAES, 2016, p.34)

Nessa perspectiva, como professores, somos responsáveis por sermos o mediador dessa experiência. É importante que não caiamos no equívoco de que os estudantes devem aprender livremente sem auxílio do professor, já que o aprendizado ocorre nessa relação dialógica que o professor também está inserido.

De acordo com Marcus Vinícius em uma entrevista feita ao canal de Youtube da UNIVESP (2016), o principal pensamento de Dewey (2010) para o campo da educação é que o processo de aprendizagem é uma “prática social fundamentada na ação” sendo essa ação a experiência, a qual não acontece separada do mundo. Trazendo-nos uma reflexão de como essas ações estão inseridas no mundo, quais são as consequências delas, de modo que o estudante se sinta responsável pela forma que atua em seu meio social.

Dewey (2010) nos traz uma educação direcionada ao estudante, e toda essa bagagem que cada um traz consigo, passa a ser o elemento central, não de modo que todo o processo se resume a essa etapa, mas passa a ser um “elemento fundamental a ser trabalhado pelo professor em seu programa de ensino” (VINÍCIUS, 2016).

No Brasil, podemos notar a presença de escolas que seguem a linha deweyana, e um exemplo é a Escola Parque da Bahia que foi inaugurada em 1950 e ainda hoje é mencionada como sendo “o conjunto escolar da mais arrojada concepção pedagógica” (TEIXEIRA, s.d, n.p). Segundo o site do Ministério da

Educação (2020) Anísio Teixeira, considerado o maior realizador do projeto, foi um importante educador brasileiro no século XX, que defendia uma educação pública, gratuita e laica.

A escola Parque Bahia nos chama atenção pois, além de ter sido instalada em 1949, o que é um marco para a época, se torna um exemplo a ser invocado ao falarmos de uma prática docente progressiva. De acordo com o documento da escola, fica claro que se trata de uma experiência pedagógica pioneira no Brasil com projeção internacional:

Na sua concepção pedagógica o Centro Educacional Carneiro Ribeiro - com a Escola Parque e as Escolas-Classe - significou a mais avançada resposta quanto ao tipo de instituição escolar capaz de realmente preparar a criança para a vida moderna, para uma sociedade em mudança. Educadores de muitos países e de todo o Brasil têm visitado o CECR, observando o seu funcionamento e analisando o trabalho pedagógico que nele se desenvolve. Especialistas na área de educação têm oferecido depoimentos os mais significativos sobre a estrutura e o funcionamento do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, que já tem servido de modelo e inspiração para muitas outras escolas no Brasil. (TEIXEIRA, s.d., n.p).

Já em 1925, Anísio Teixeira era responsável pela administração da educação do estado da Bahia, onde surgem suas principais preocupações, que giravam em torno de “(...) recuperar a escola primária oficial e dando-lhe condições para melhorar a qualidade do ensino e ampliar o tempo de permanência da criança na escola” (TEIXEIRA, s.d., n.p). Outra preocupação de Anísio é o que ele chama de “menor abandonado”, quando relata que

(...) quase toda infância, com exceção de filhos de famílias abastadas, podia ser considerada abandonada. Pois, com efeito, se tinham pais, não tinham lares em que pudessem ser educados e se, aparentemente, tinham escolas, na realidade não as tinham, pois as mesmas haviam passado a simples casas em que as crianças eram recebidas por sessões de poucas horas, para um ensino deficiente e improvisado. (TEIXEIRA, s.d., n.p).

O principal objetivo do projeto de Anísio Teixeira era entregar às crianças uma educação integral em que as experiências seriam proporcionadas em uma nova dimensão. A escola se divide em duas partes: o da Escola Parque e o das Escolas-Classe, onde a Escola Parque é destinada a atividades manuais, educação

física e atividades de socialização e as Escolas-Classe são onde acontecem as atividades convencionais das demais escolas.

Cada criança tem acesso às duas partes de acordo com seus horários e no Centro de Educação Popular todas têm acesso a “médico, dentista, orientador educacional, além da merenda escolar.” (TEIXEIRA, s.d., n.p). Ainda hoje, esse complexo educacional é considerado de grande relevância quando falamos de uma educação progressiva e é considerado referência em relação à educação primária.

5. MEMÓRIA, AFETO E EXPERIÊNCIA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR/A DE ARTE

A produção de relatos autobiográficos provoca um trabalho de memória que, ao ser acionado, pode colocar em questão representações e práticas mobilizadas pelos professores que pertencem ao conjunto de sua trajetória, sem que algumas delas tenham qualquer reflexão comprometida com o exercício consciente da docência, mobilizados pelas teorias e metodologias pedagógicas, por exemplo. A reflexão em torno das memórias de escolarização é um caminho favorável para a desnaturalização das condutas e das leituras de mundo que foram encaminhadas pelo cotidiano da própria escolarização. (OLIVEIRA, 2019, p.5).

Esse autor inicia suas reflexões sobre as noções de memória, escolarização e formação de professores, trazendo o seguinte questionamento: *“Por que refletir sobre as próprias memórias de escolarização é importante para professores?”* Para refletir sobre isso, Oliveira (2019) usa a ideia de dispositivo para explicar que a memória é tudo aquilo que nos constrói (ou destrói) e por esse motivo ele traz em sua obra o termo. Explicando assim, ele acredita que o estudo de nossas memórias é um grande caminho para se pensar novas teorias e metodologias pedagógicas, pela potência transformadora das múltiplas possibilidades geradas pelo estudo da memória individual ou coletiva.

Tal autor propõe que, ao estudarmos e tomarmos consciência de nossas próprias memórias, é possível provocar uma análise e reflexão sobre os processos de formação, de modo que potencialize a ressignificação de experiências vividas, sejam elas positivas ou negativas. Assim relata o autor:

Contudo, o trabalho de memória merece atenção cuidadosa, já que lembrar é também esquecer, posto que nossas lembranças sejam sempre parciais e interessadas. Assumindo seus limites, poderemos vislumbrar as possibilidades da memória, conscientes de sua aparição também na prática e no cotidiano escolar. Essa memória que nos informa é também engajada e seletiva, traz consigo marcas que continuam sendo ressignificadas no presente. (OLIVEIRA, 2019, p.6)

No artigo *Memória (auto) biográfica e formação de professores*, Oliveira (2019) me leva a entender a noção conceitual de memória como tudo aquilo que nos forma, pois tudo aquilo que nos marca, seja positivamente ou negativamente, quer dizer muito ao nosso respeito. Ao estudar de forma crítica essas experiências,

podemos notar padrões de comportamentos que repetimos dentro da sala de aula, por não conseguirmos ressignificar aquilo que nos foi negativo.

O autor nos explica que através das próprias narrativas é possível propiciar uma análise e reflexão sobre os processos de formação de modo a potencializar “as redefinições de si na relação docente, nas quais o objeto é a formação do outro” (SOUZA et al,1996, p.62). O que o autor quis dizer com isso? Através de minhas reflexões, entendo que o autor acredita que se dermos atenção às nossas memórias, podemos pensar em como estamos nos comportando nas nossas relações docentes, de modo que, se estivermos repetindo padrões já experienciados por nós mesmos, teremos a possibilidade de enxergar nossos erros e novas possibilidades de atuação.

Sobre a importância da memória como elemento constituinte da formação e atuação do professor, Oliveira (2019, p.4) encontra uma possibilidade na memória como um espaço de “retenção, conservação, esquecimento e reprodução que acaba se expressando nas relações sociais”. Ao encontrar na memória esse espaço, podemos afirmar que esses comportamentos expressados nas relações sociais são permeados por afetividades, uma vez que não são conceitos isolados e dialogam entre si.

Dentro de um contexto de sala de aula podemos notar a necessidade de incentivarmos uma prática docente mais consciente. Como nos explica Narciso (2021), para Wallon, o processo de ensino aprendizagem só se torna satisfatório a partir do momento em que conseguirmos enxergar o estudante como ele é, como um ser humano que pensa, sente, com qualidades e defeitos. Só conseguimos compreender o outro na medida em que nos entendemos, e por isso a importância dessa relação entre professor-estudante ser um sistema baseado em trocas.

Em tempos tão desafiadores, acalenta saber que a manifestação da afetividade forja a inteligência. E que a inteligência é expressão de seres afetivos. Aproveitamos Wallon e suas contribuições para aprender-ensinar mobilizados pela generosidade de nossas disposições afetivas, sigamos repletos de ternura, afinal a afetividade é conteúdo indispensável e nos humaniza. (NARCISO, 2021 [n.p.]).

Ao ver o outro como humano, conseguimos nos conectar e tal conexão só é possível através das experiências vividas em sala de aula por todos os envolvidos. Proporcionar experiências, que de acordo com Dewey (2010) se trata do ato de

“estranhamento” da rotina, ou seja, o momento de ruptura, o que pode vir a acabar se tornando um grande aliado, principalmente ao falar sobre a experiência em arte.

É importante sempre pensar na busca de um equilíbrio entre teoria e experiência, em que o professor se torna um mediador. Dessa forma, os três conceitos, memória, afetividade e experiência em arte, não são isolados, mas sim dialógicos, conversam entre si com a intenção de proporcionar um processo de ensino-aprendizagem satisfatório para todos os envolvidos.

São igualmente importantes, na medida que o trabalho de refletir as memórias, sendo elas as próprias memórias ou ao falar de uma memória coletiva da profissão, reflete em práticas realizadas em sala de aula, o que por si só já é uma ação afetiva. Ao provocar essa mudança no nosso comportamento, estaremos trazendo diferentes atividades e provocando diferentes experiências, de modo que a intenção é colocar o estudante como o centro de seu processo de aprendizagem.

Ao ser protagonista em seu processo, os estudantes se tornam conscientes de suas próprias ações e, mais do que isso, se tornam seres dialógicos, que participam e se entendem como seres sociais. Entendo que o estudante só consegue se envolver a partir do momento em que ele se conecta com a aula e o professor, de modo que, quando não acontece, notamos uma postura desinteressada e indiferente por parte do estudante.

A partir dessas percepções, surgem algumas inquietações: potencializar o uso das memórias no contexto do ensino das artes visuais não seria, talvez, uma forma de incluir as experiências dos estudantes e professores no processo de ensino-aprendizagem? Como podemos como professores/as de arte provocar mais aproximações e menos afastamentos? As relações de aproximações através das afetividades e experiências em arte, realizadas em sala de aula, vão influenciar o aluno pela busca de sua autonomia?

Dessa forma irei trazer uma análise de três artigos, escritos por Arantes (2012, 2012b e 2013), sendo eles fragmentos de memórias de uma professora de arte que busca encontrar o seu lugar no ambiente em que estava inserida, ao recordar de experiências vividas por ela em sua trajetória como professora. Vou relacionar os artigos com os conceitos de Memória, Afetividade e Experiência em Arte.

6. METODOLOGIA DE ANÁLISE

Através do conceito de memória, que é conectado com o de afetividade e experiência em arte, me deparo com o artigo “Fragmentos de Memória II adotando a perspectiva das rãs: narrativas visuais mediadas por espaços de diálogo” que foi o ponto de partida na compreensão do problema de pesquisa.

Partindo desse artigo, me deparo com os outros dois que busco compreender através das três noções conceituais que trago na pesquisa. Busco reforçar o meu problema de pesquisa sobre a importância dos conceitos de memória em consonância com Oliveira (2019); de afetividade, seguindo os princípios da teoria de Wallon; e experiência em arte com Dewey (2010); para a formação docente. Ao considerar os três conceitos como uma nova forma de enxergar a prática docente, poderemos gerar um processo de ensino-aprendizagem positivo para todos os envolvidos.

7. ANÁLISE DOS FRAGMENTOS DE MEMÓRIA I - GALERIA DE ARTE, EX-ALUNOS/AS E COMUNIDADE ESCOLAR: REINTERPRETANDO E RESSIGNIFICANDO PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DO ENSINO DE ARTE E CULTURA VISUAL

Esse artigo escrito por Arantes (2012) é a primeira parte do projeto de pesquisa “Fragmentos de Memória” que tem como intenção, de acordo com a autora: “(...) *reinterpretar ações pedagógicas que fizeram parte de minhas experiências como professora de arte no ensino fundamental, para buscar a compreensão da construção de meu processo de subjetivação.*” (ARANTES, 2012, p.1).

Ao escrever, esta autora, tinha a intenção de revisitar e ressignificar diferentes experiências vividas em sua trajetória como professora de arte no ensino fundamental. A ideia surgiu da necessidade de “dar sentido ao lugar que ocupo atualmente, como professora do curso de Licenciatura em Artes Visuais na Modalidade a Distância da Universidade Federal de Goiás” (ARANTES, 2012, p.1). Desse modo, a autora buscava construir “significados e prazeres” de modo que compreendesse o seu novo lugar em um novo território que o Ensino à Distância representava (EAD).

Apesar de não estar ocupando mais aquele lugar, é notável que a autora use a sua memória como uma estratégia para afirmar o lugar em que ocupava no momento, o qual relata não proporcionar uma sensação de conforto. Ao recordar, buscava perceber e afirmar a sua importância e posição naquele território como professora de arte.

Para esse primeiro *Fragmento de Memória* a ação pedagógica: “Ex-alunos voltam à escola e nos contam o que tem feito (...)” realizado em 2004 e buscando “(...) ressignificar o ensino da arte dentro da Escola em questão.” (ARANTES, 2012, p.2). A partir de então é que surgem as perguntas que nortearam esta ação pedagógica:

Como construir e dar sentido ao ensino da arte e da cultura visual no ensino fundamental? Como compreender a importância deste no cotidiano da escola? Como envolver a comunidade escolar nessa discussão? E, finalmente, de onde partir para resolver essas questões? (ARANTES, 2012, p.2).

A autora relata que essas inquietações surgiram a partir da observação das dinâmicas realizadas em sala de aula, em que sentia que o conhecimento estava sendo passado de forma verticalizada, ou como ela cita, em consonância com, pela “autorizada voz cultural do professor” (FOUCAULT, 2000, apud ARANTES, 2012, p.2). Foi então que percebeu que a produção de conhecimento quase nunca é realmente realizadas pelos alunos e/ou não eram valorizadas pela comunidade escolar. E então surgiram novas questões, sendo elas:

Como então, levar o ensino da arte e da cultura visual para além das salas de aulas envolvendo não só os/as estudantes, mas também a comunidade escolar? Como romper fronteiras e abrir diálogos com outros territórios e outras experiências para alimentar a construção do conhecimento e para transgredir o ensino de conteúdos simplesmente? Quais os significados e sentidos poderiam os/as alunos/as dar ao ensino da arte ou construir através do ensino da arte? (ARANTES, 2012, p.2-3).

Arantes (2012) relata que já havia realizado a ação pedagógica “Galeria de Arte” dentro da cantina da Escola, sendo este o primeiro passo para abrir um diálogo acerca das produções dos estudantes e sobre “ensino da arte e da cultura visual em outros âmbitos do espaço escolar”. Essas ideias dialogam com conceitos de espaço e territorialidade, que são de extrema importância para todos os artigos da série Fragmentos de Memória. Trazem também o conceito de “cruzamento de fronteiras”, abordado por Giroux (1997), que significa:

(...) uma prática pedagógica crítica (transgressora) que enfrenta as perguntas de como a subjetividade é produzida através da linguagem e pelas práticas sociais, históricas e econômicas (McLAREN, 1998) sem perder de vista que estas relações podem contribuir ou não para emancipação do sujeito (GIROUX, 1997, p.3).

A ação pedagógica realizada nesse “Projeto de Trabalho” (HERNÁNDEZ, 1998) corresponde à quarta exposição da “Galeria de Arte” citada anteriormente, que tinha a intenção de “afirmar o espaço do ensino da arte e da cultura visual dentro da escola” (ARANTES, 2012, p.3). A proposta partiu de problemas localizados na vivência da sala de aula, dentre elas:

A dificuldade de relacionar e aproximar o conteúdo da disciplina à realidade do aluno ou a outros tipos de conhecimento; o desaparecimento das

produções dos alunos durante as férias; a ideia de que o ensino da arte se resumia no simples fazer e que o processo reflexivo não existia. (ARANTES, 2012, p.3)

A partir disso, a ideia foi propor um diálogo entre a produção dos/as estudantes e toda a comunidade escolar (professores/as, funcionários/as e pais), com a intenção de gerar uma aproximação entre as produções e o conteúdo em diálogo com as diferentes realidades socioculturais. O diálogo foi iniciado através da iniciativa de levantar dados sobre os artistas que viviam no bairro da Escola; uma proposta que começou na sala de aula, mas foi levada para a sala dos/as professores/as (até porque muitos deles moravam no mesmo bairro da escola).

Aos poucos a proposta foi crescendo, tomando diferentes dimensões e envolvendo a turma, assim como a comunidade escolar. Ou seja, “além de parentes e vizinhos artistas, alguns estudantes e professores comentavam sobre outros jovens que eram ex-alunos(as) da escola e que, de certa forma, estavam trabalhando com arte.” (ARANTES, 2012, p.4).

Podemos notar que, com o envolvimento da turma, provocamos uma prática afetiva em relação à experiência vivida pelos estudantes no projeto, de modo que, ao se identificarem com ele, se engajaram e o levaram para fora da escola, envolvendo também toda a comunidade em que a escola estava inserida.

A partir desse momento, foram vislumbradas pela autora – professora-pesquisadora – distintas conquistas de ex-alunos(as), o que abriu espaço para visualizar as experiências deles em outros espaços e territórios que, de certa forma, foram mediados pelos estudos da arte e da cultura visual, como relatou a autora “(...) e mesmo que esses ex-alunos(as) estivessem em diferentes espaços, todos traziam consigo a conexão com a arte e com a Escola em questão” (ARANTES, 2012, p.4).

Dessa forma, foi proposto para esses jovens um espaço seguro, no qual eles pudessem falar abertamente sobre suas histórias e serem escutados sem julgamento, dando ideias e se engajando ao projeto. Ao falar sobre os registros da ação, a autora nota que não possui muitos arquivos, mas um trecho me chama atenção: “Em minha memória guardava a sensação de estar tudo registrado detalhadamente. Pois tinha como hábito de registrar todas as experiências significativas.” (ARANTES, 2012. p.4).

É interessante como a memória permeia todo o trabalho da autora, visto que, como já dito, “lembrar é também esquecer, posto que nossas lembranças sejam sempre parciais e interessadas” (OLIVEIRA, 2019, p.6). Partindo de fragmentos de memória, outras reflexões são construídas e novas aprendizagens criadas no ato de relembrar e escrever sobre elas.

Entre os ex-alunos(as) que participaram, havia: uma designer de calçados, uma estudante de artes visuais, uma desenhista e um pintor, músico e poeta e lhes foi pedido um pequeno texto autobiográfico sobre seus processos criativos e suas próprias produções. Como relata a professora-pesquisadora:

Essa exposição, além de revelar as subjetividades desses/as jovens artistas, nos ensinou como construíam seus conhecimentos através da arte em diálogo com suas realidades sociais, culturais e econômicas, mas também revelou a minha alienação em relação ao que já ocorria além das paredes da sala de aula (ARANTES, 2012, p.5).

A ação pedagógica veio através de experiências e conhecimentos produzidos pelos alunos, de modo que suas próprias narrativas abriram espaço para a ação. O artigo traz consigo relatos dos estudantes que participaram da exposição e, ao falarem de suas experiências, revelaram como – em suas produções artísticas – estão impressas as suas memórias e suas relações de afeto com a experiência em arte e com seus contextos socioculturais. São alguns exemplos de trechos desses relatos destacados de Arantes (2012):

A condição econômica da minha família, que reflete seu grau de instrução e cultura, não permitiu a eles a consciência de seu próprio passado artístico, nem sequer sua classificação como artistas (...); conheci a bibliotecária (nome da bibliotecária), formada em Artes, com quem trocava umas ideias e li livros sobre Monet, minha primeira paixão na arte (...); (...) até então nunca tinha pintado uma camisa, nem nada na minha vida e tive que aprender na marra o que é pintar. Esse "teste" foi muito bom, porque eu criei a minha própria técnica para fazer as camisas, o que depois foi utilizada em quadros mesmo. (ARANTES, 2012. p. 5-6).

Através desses relatos, percebemos uma forte relação desses estudantes com a arte e com as experiências que ela os proporcionou. Com isso, a autora destaca que:

Muitas outras visualidades são construídas sem que nós arte-educadores/as percebamos. Visualidades estas que contribuem para dar sentido e ressignificar o ensino da arte dentro da escola, porque pode contribuir para formação de subjetividades e identidades. (ARANTES, 2012, p.6).

Através desse trecho, reforço o quanto as experiências provocadas pelo docente potencializam ações pedagógicas transformadoras. A escola se configura através do seu próprio sistema, em que narrativas são construídas sem que nós, como professores, saibamos. Ou seja, a experiência e o conhecimento extrapolam a sala de aula. Dessa forma, ao transgredir as paredes de dentro de uma sala, trazemos novas experiências, pontos de vista e desenvolvemos nossas próprias formas de lidar com o mundo em nossa volta. Percebemos que o ensino de Artes Visuais nas escolas pode potencializar o desenvolvimento de subjetividades e o reconhecimento de si em um meio social. Explica Arantes (2012, p.10) que “nesse sentido, a produção de narrativas visuais e textuais faz parte de intercâmbios e produções culturais que valorizam a produção de significados mais do que o consumo de significados”, mostrando que, longe de buscar apenas um produto-final estético, precisamos vislumbrar experiências que contribuem para além da formação em arte, mas para a formação de si mesmo. Finalizo com uma citação que reforça o motivo da análise dos artigos como metodologia escolhida:

Investir no projeto de pesquisa, “Fragmentos de Memória”, significa explorar práticas de experiências de subjetivação com a perspectiva de ocupar novos espaços transcendendo o lugar de alienação. Assim como a exposição dos “ex-alunos” proporcionou a construção de possibilidades de subjetividades e identidades, busco na construção desse projeto, responder minhas próprias indagações. Com que tipo de identidade de professor do ensino superior eu me identifico? Que tipo professora desejo ser e para que tipo de sociedade? Ou como sugere Giroux (1997, p. 279) “Como educarmos os/as estudantes para uma sociedade verdadeiramente democrática? Que condições necessitamos proporcionar a professores, artistas e estudantes para que uma educação assim seja significativa e factível? Resgatar a minha história passada, pertencente a um território distante, me fortalece. Estar aberta para enfrentar os meus conflitos, erros e acertos, me respeitando, faz parte da minha subjetivação em construção e da minha busca pelo prazer. (ARANTES, 2012. p.10).

Buscando refletir sobre o artigo *Fragmentos de Memória I*, partindo das perguntas norteadoras dessa pesquisa e em consonância com os conceitos fundamentais para essa compreensão, considero que: potencializar o uso da memória no contexto do ensino das artes visuais, tanto na forma em que Arantes

(2012) usa para se afirmar no lugar em que ocupava, quanto como estratégia para estabelecer diálogos, provoca reflexões em relação ao processo de ensino-aprendizagem. Através dessas reflexões se torna possível a desnaturalização de práticas que, diante de uma sociedade contemporânea, não tem mais sentido. Relata Oliveira (2019): “(...) é na esteira da emergência de uma concepção científica mais acessível à pluralidade do saber humano que a memória aparece como eixo privilegiado, na articulação de sentidos entre o individual e o coletivo.” (OLIVEIRA, 2019. p.3)

Através dessa citação, percebemos o trabalho da memória também presente no projeto da autora, que extrapola as paredes da sala de aula e envolve toda a comunidade escolar, por meio do engajamento dos estudantes, como podemos notar nesse trecho:

(...) eu já havia realizado, com o apoio de algumas professoras e da direção da escola, o projeto “Galeria de Arte” dentro da cantina. Esse foi o primeiro passo para falarmos sobre as produções dos/as adolescentes e, a partir delas, refletirmos sobre o ensino da arte e da Cultura Visual em outros âmbitos do espaço escolar. (ARANTES, 2012, p.3).

Dessa forma, surge o seguinte questionamento: como professores(as) de arte podem provocar cada vez mais aproximações, visto que, como descrito anteriormente, é esse movimento que definirá o andamento das aulas? Essa indagação se apresenta partindo do princípio de que, quanto mais relações de aproximações gerarmos, mais teremos uma turma engajada em que as experiências propostas sejam dialogadas.

8. ANÁLISE DOS FRAGMENTOS DE MEMÓRIA II - ADOTANDO AS PERSPECTIVAS DAS RÃS: NARRATIVAS VISUAIS MEDIADAS POR ESPAÇOS DE DIÁLOGO

A ideia de usar a série de artigos *Fragmentos de Memória* surgiu ao ler esse texto, pois achei muito interessante e relevante a forma que a autora-professora Arantes (2012b), percebe um objeto de desejo em comum na turma e usa dessa oportunidade para construir relações e um projeto educacional potente e transformador. Com esse artigo, consegui relacionar os três conceitos: memória, afetividade e experiência em arte de forma muito clara, relacionando-os com a prática em projetos reais, saindo da esfera teórica simplesmente.

Logo no início do artigo, Arantes (2012b) encontra em seu projeto de pesquisa a possibilidade de se afirmar no local em que ocupava naquele momento no EAD. Respaldo-se no resgate de suas memórias docentes, reforça através de uma citação de Kincheloe (1997) o que considero de extrema importância para os três artigos que analiso: a memória docente enquanto reconhecimento de um passado que dá sentido a seu presente, como um “caminho de vida”:

Como Heidegger uma vez colocou, pensar não é tão somente uma ação cognitiva, mas um “caminho de vida”. Pensar, conclui ele, é a maneira que os seres humanos têm para responder a questão de quem são eles e onde se encontram. (KINCHELOE, J. L. 1997, p.37).

Dessa forma conseguimos enxergar a proximidade de Arantes (2012b) com os conceitos em questão, principalmente com o conceito de memória. Em *Fragmentos de Memória II*, a memória é utilizada como um forte aliado para questionar e afirmar o território que estava ocupando naquele momento, construindo, dessa forma, sua “subjetividade como professora do ensino superior e de resgatar o que acredito ser importante na formação de crianças, adolescentes e adultos.” (ARANTES, 2012b, p.2).

O Projeto de Trabalho descrito no artigo parte da convivência em sala de aula e da abertura para as experiências e desejos dos estudantes, que os levaram a engajar e despertar para a iniciativa de conhecer e usufruir de novos territórios, os quais não eram habituados a ocuparem. Dessa forma, o conceito de Territorialidade

está muito presente durante o artigo e nas provocações que foram propostas pela autora, como destaco a seguir:

A ação pedagógica que proponho interpretar, como parte do projeto de pesquisa Fragmentos de Memória, busca destacar a importância do “cruze de fronteiras” e do trânsito entre diferentes territórios, para a construção de diálogos emancipadores (GIROUX, 1997 e MCLAREN, 1998), assim como, para a compreensão do território como noção jurídico-política, “controlado por certo tipo de poder” (FOUCAULT, 1992, p.116).” (ARANTES, 2012b, p.2).

Durante o desenvolvimento desse Projeto de Trabalho, foram realizadas diversas atividades, como pinturas, desenhos, colagens e diálogos com outros artistas, o que, inicialmente era a proposta da oficina de arte para aquela comunidade, pois como relata Arantes (2012b): “essas atividades eram desenvolvidas sem muita conexão com as experiências e realidades das crianças (...)” (ARANTES, 2012b, p.4-5). Ainda que essas atividades não tivessem conexão com as realidades dos estudantes, foram sim significativas, uma vez que possibilitaram a abertura de um ambiente de confiança, possibilitando um “espaço de diálogo” (ARANTES, 2012b, p.5) e de relações afetivas.

O desfecho e mudança de rumo desse Projeto de Trabalho se deram em uma tarde de muito sol, antes do início da oficina, quando Arantes (2012b) se deparou com o objeto de desejo de alguns de seus estudantes: a piscina do território vizinho. Acredito que seja de extrema importância ressaltar a afetividade presente nas ações da professora-autora durante todo o seu projeto. Foi necessário da parte dela ter flexibilidade em seu plano inicial, escutar e buscar aquilo que era de interesse comum da turma. Além disso foi fundamental ter sempre o objetivo de proporcionar experiências que pudessem marcar e provocar todas as pessoas envolvidas, fazendo, dessa forma, com que o processo de ensino-aprendizagem fosse satisfatório e crítico.

Arantes (2012b) após se deparar com o objeto de desejo, a piscina, começou a questionar a turma: “em que momento a água estava presente no nosso cotidiano?” (ARANTES, 2012b, p.5), provocação para qual surgiram diferentes respostas. Destaco alguns exemplos: “Para alguns, a água estava presente em dias de chuva, dia em que se podia tomar um banho caprichado e, também, encher a

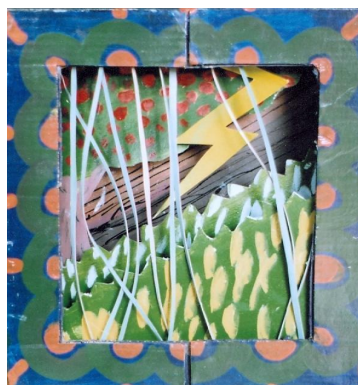
caixa d'água" (ARANTES, 2012b, p.5). Ao se deparar com os diferentes relatos notou-se uma ausência significativa de políticas públicas na comunidade. Afinal, onde estavam os "espaços públicos de lazer, além dos lugares improvisados para o desenvolvimento e ações culturais apropriados pela própria comunidade" (ARANTES, 2012b, p.5) Dessa forma a autora questiona:

Adotando uma perspectiva Pedagógica Crítica e considerando a realidade dessas crianças, me perguntava: Como contribuir, através da Cultura Visual e das Artes Visuais, para a construção de discursos "contra-hegemônicos", ou seja, discursos emancipadores/críticos? (ARANTES, 2012b, p.5)

Apresentando-nos o conceito proposto por Foucault (1992, p.21 apud ARANTES, 2012b, p.6), de "perspectiva das rãs", esta mesma autora defende que não tem como um Projeto de Trabalho, que busca se referenciar através das noções das Artes Visuais e da Cultura Visual buscando a criticidade, proporcionar "espaços de lazer alienadores e desproblematizadores" (ARANTES, 2012b, p.6).

Nessa direção, "a perspectiva das rãs" enquanto metáfora se refere ao ato de experienciar e observar a situação por diferentes ângulos. Explica a autora "(...) ora abrindo e fechando o foco, ora olhando de cima e de baixo, aproximando e distanciando do objeto de desejo" (ARANTES, 2012b, p.6). Nesse momento, o foco do projeto, a água, passa a ser experimentada e pensada por todos os envolvidos, partindo da relação de cada um com o tema. Foi proposto que a turma produzisse visualmente, através de diferentes materiais e técnicas, as suas relações com a água. Abaixo um dessas representações que inspirou a reflexão sobre essa experiência:

Figura 2 - *Raios de Chuva* – 2008 – Ferreira Barbosa e Ferreira da Silva – Pintura sobre caixa de papelão e colagem



Fonte: Fragmentos de memória. Disponível em:
<http://projetos.extras.ufg.br/seminariodeculturavisual/images/anais_2012/104_fragmentos_de_memoria_ii.pdf>. Acesso em: 04 dez. 2022.

Arantes (2012b) usa da produção artística do artista David Hockney para dialogar acerca das diferentes formas de representações gráficas da água, pois o artista dedicou parte de suas produções para representá-la com diferentes visualidades. Relata a autora:

A água foi um tema tão explorado por Hockney, que nesta fase, as pessoas e objetos representados em suas pinturas não passavam de meros elementos composicionais, pois o movimento e vivacidade se concentravam na textura ou no movimento da água representada.” (ARANTES, 2012b, p.6)

Estas referências influenciaram os alunos a fazerem diferentes experimentações com diferentes materiais. Podemos notar o quanto essa experiência e essa conexão com o tema fez com que os envolvidos se engajassem com o projeto, desenvolvendo poderosos sistemas de trocas, tanto dentro do próprio grupo de colegas, quanto entre a turma e a professora.

Partindo de tais experimentações e diálogos, surge então o questionamento: “Quais eram as diferenças entre o território vizinho (que possuía a piscina vista do morro) e o nosso território?” (ARANTES, 2012b, p.7). Assim então a turma, como um todo, partiu para o que a autora chama de “ponto de vista 1” (ARANTES, 2012b, p.7), que seria a piscina e todo o ambiente em que ela estava inserida. Com o questionamento, as conversas vão se aprofundando e sutilmente são levantadas outras questões, dentre elas: “Onde estariam as áreas de lazer do nosso território? Existia um lugar em que poderíamos nadar?” (ARANTES, 2012b, p.7). Assim problematiza a autora:

(...) o território se apresentava, através dos relatos das crianças, como sendo mais do que um simples conjunto de objetos mediante os quais trabalhamos, circulamos, moramos, mas, também, como um dado simbólico.

(...) Seguindo esta perspectiva, mergulhamos de cabeça, literalmente, em nosso objeto de desejo. Em busca de novos olhares, de novos pontos de vista, estávamos desta forma, acessando o que por direito deveríamos usufruir cotidianamente. (ARANTES, 2012b, p.8)

Após muitas experimentações, observações e diálogos, veio o grande dia, o momento em que eles teriam contato com seu objeto de desejo: a tão esperada piscina. Muitas expectativas foram colocadas nesse tão esperado dia, em que a autora relata que “(...) a ideia era não só abrir possibilidades de cruzes de fronteiras, mas também criar possibilidades de reflexão sobre o nosso território de origem” (ARANTES, 2012b, p.9), ideia que foi rapidamente derrubada naquele momento. A empolgação da turma era tanta, que não teria como pedir para parassem e focassem em outra coisa além do objeto de desejo: a piscina, “(...) a euforia era tanta que, antes mesmo de chegarmos ao local, eles já pensavam na possibilidade de uma outra visita” (ARANTES, 2012b, p.9). Dessa forma, Arantes discorre sobre o quanto a própria comunidade acreditava na impossibilidade de levá-los para o território do clube, por acreditarem que o acesso era restrito aos associados:

(...) os trabalhadores do Centro Cultural e moradores da comunidade não acreditavam que seria possível levar as crianças até ao clube. Imaginavam que o acesso era restrito aos associados. Como buscava possibilidades emancipadoras e cruzes de fronteiras, segui adiante com a proposta e com o desejo das crianças. A negociação com o clube, para minha surpresa, fluiu normalmente. (ARANTES, 2012b, p.9).

Cruzarem essa fronteira, feito que consideravam impossível, prova que a experiência em arte também pode ser um ato político. Para Arantes (2012b), ocupar esses territórios corresponde a “contribuir para a equidade territorial” (ARANTES, 2012b, p.9) sugerindo o seguinte questionamento: “Já que não dispúnhamos destes serviços, por que não desfrutar dos bens e serviços do território vizinho?” (ARANTES, 2012b,, p.9).

Tais experiências vividas abriram portas para que os estudantes construíssem um repertório de produções e informações, além das memórias das experiências vividas, criando as suas próprias “narrativas visuais”.

No decorrer deste processo, a água como tema central já não era o único viés. As crianças como atores/criadores inseridas em seu território e em diálogo com outros territórios (mentais, geográficos e visuais), tornaram-se protagonistas e, ao contarem as suas histórias, encontraram possibilidades de reinterpretar seu território numa perspectiva crítica e emancipadora. (ARANTES, 2012b, p.10).

As crianças ficaram tão envolvidas com o projeto, que sentiram a necessidade de levarem suas produções para contarem para suas famílias as suas histórias apropriadas, agora sob outras perspectivas.

Observamos e desenhamos o córrego e, na medida em que aprofundávamos no tema “água”, as histórias das crianças emergiam e novas narrativas eram construídas. Barbosa nos contou sobre a época das chuvas e de sua preocupação com a mãe, que passava noites em claro observando o córrego para que ele não alcançasse de surpresa o interior da casa. Sua família já estava construindo outra moradia em outro lugar, pois sua casa se situava em um local de muito risco. (ARANTES, 2012b, p.11)

Buscando refletir sobre estes *Fragmentos de Memória II* e partindo das perguntas norteadoras dessa pesquisa, em consonância com os conceitos fundamentais para essa compreensão, Memória, Afetividade e Experiências em arte, considero que o projeto se torna de extrema importância por evidenciar a possibilidade de uma prática docente pautada, primeiro, por suas memórias, ao recordar, escrever e ressignificar o momento, evidenciando o quanto a prática de reconhecimento de nossas memórias em um coletivo são de extrema importância, como relata Narciso (2021, n.p): “para Wallon, professores e alunos são mutuamente afetados no processo de formação, onde desenvolvimento cognitivo é também ampliação dos afetos e da capacidade de expressar os sentimentos.”

Refletindo sobre essas experiências e considerando as perguntas que norteiam esse Trabalho de Conclusão de Curso, como nos apontam Tassoni (s.d) e Narciso (2021), no Projeto de Trabalho desenvolvido em *Fragmentos de memória II* percebe-se que existe uma base de afetividade permeando todas as relações e que elas são indispensáveis para a humanização dos sujeitos, assim como a experiência em arte como defende Dewey (2010). As crianças estavam envolvidas em um ambiente afetivo e seguro, pois se sentiam confortáveis para compartilhar sua própria história com a turma. Essa proposta de projeto foi transformadora para todos os envolvidos e não foi apenas sua conclusão satisfatória que o torna importante, pois até aqueles que “não dão certo” conseguimos aprender e melhorar, desenvolvendo assim novos projetos que visam a experiência e o envolvimento da turma. Dentro da dimensão afetiva, percebemos tanto na atitude da professora-autora, quanto no engajamento da turma o tamanho da importância dessa ação e das trocas que aconteceram.

Na parte que toca o conceito de experiência em arte, podemos percebê-lo através dos diálogos e produções, nos momentos compartilhados juntos, na piscina, nas aulas e em vários outros. Todos esses momentos contribuíram para um processo de ensino aprendizagem satisfatório, incluindo os momentos anteriores e posteriores às aulas.

9. ANÁLISE DOS FRAGMENTOS DE MEMÓRIA III ESTUDOS CULTURAIS E CULTURA VISUAL: ANALISANDO OUTROS SUJEITOS E OUTRAS PEDAGOGIAS

O artigo em questão é o último da série *Fragmento de Memória* e como nos outros, Arantes (2013) busca entender o lugar em que estava ocupando como professora de artes do Ensino Superior na modalidade à distância (EAD). A autora busca realizar um processo como professora muito profundo, que é o de escrever sobre suas próprias memórias. Com esse movimento, de se estudar para assim se afirmar no lugar em que ocupava, confirma que ao tomarmos consciência de nossa prática docente, produzimos formas mais responsáveis para lidar com o ambiente da sala de aula. Já no início do texto a autora nos explica suas principais bases teóricas em que podemos notá-las em todos os artigos da série.

Acredito que um dos principais conceitos que permeia em todas as obras, é o de *territorialidade* (SANTOS, 2007), que é definido pela autora como “terreno cotidiano das pessoas” com as formas pelas quais “práticas culturais falam a suas vidas e de suas vidas” (NELSON; TREICHLER e GRASSBERG, 2011, p.25). É poderoso trazer à sala de aula as discussões acerca dos territórios em que fomos destinados a ocupar, percebemos que, como cidadãos, podemos buscar meios de romper as fronteiras territoriais impostas às diferentes classes sociais, através de várias formas de exclusão como o medo ou a desigual distribuição de riqueza.

O tema da territorialidade, do lugar, sempre esteve presente nas minhas primeiras investigações. Ao refletir sobre a construção do conhecimento, através do ensino da arte e da cultura visual, em uma perspectiva Pedagógica Crítica. (ARANTES, 2013, p.1).

É nessa perspectiva que a autora começa a explicar sobre a sua perspectiva baseada nas noções da Cultura Visual e da Pedagogia Crítica e com essa afirmação trago uma citação do diretor de cinema Bigas Luna (apud DUTRA, s.d., p.1) “As pessoas analfabetas do século XXI serão aquelas que não saibam construir narrativas com imagens”. Dessa forma, os estudos voltados para o campo da cultura visual

(...) emergem nos anos 80, em meio a um debate que cruza e transcende diferentes disciplinas, produzindo relações entre saberes vinculados à história da arte, aos estudos dos meios, aos estudos cinematográficos, à lingüística e à literatura comparada com as teorias pós-estruturalistas e os estudos culturais (HERNÁNDEZ, 2007 apud ARANTES, 2013, p.4).

Notamos que é necessária uma nova forma de enxergarmos a ação docente, em que o meio tradicional se torna um processo insatisfatório para todos os envolvidos e práticas emancipadoras se tornam necessárias. Ao nos percebermos em um contexto globalizado em que somos diariamente bombardeados por imagens, torna-se prioridade aprendermos em como receber e consumir esse mar de informação.

A ação pedagógica que Arantes (2013) traz em seu terceiro *Fragmento de Memória*, acontece em 2009, enquanto trabalhava “em uma escola da periferia de Belo Horizonte, Minas Gerais, com estudantes do último ano do ensino fundamental” (ARANTES, 2013, p.4). Parte de uma imagem para questionar quais são as visualidades que se pode construir a partir dela.

Figura 3 - GETTY IMAGENS / Christopher Pillitz



Fonte: ROLINIK. A Lógica da desordem. **Le Monde Diplomatique Brasil**. São Paulo, ano 2, n.13, p. 10-11, ago. 2008.

Segundo a autora,

O projeto denominado “Preto no branco ou branco no preto” propunha discutir problemas que refletiam a ausência do poder público como: a má distribuição da renda, os problemas de infra-estrutura nas periferias urbanas, a falta de saneamento básico e de escolas de qualidade, de posto de saúde e de áreas de lazer, em contraposição, às áreas dos centros urbanos (ARANTES, 2013, p.5-6)

Os estudantes envolvidos, a partir desse diálogo com a imagem e outros referenciais passam a relatar suas realidades que confirmavam cada vez mais esses contrastes dos territórios. Arantes (2013) dialoga com Doménech (2012) para refletir sobre os direitos de crianças e adolescentes: “se desejamos escutar as crianças e os jovens, não temos que interrogá-los, nós temos que deixá-los que brinquem” (DOMÉNECH, 2012 apud ARANTES, 2013, p.6), a autora explica que por trás de toda a produção artística feita, existe uma pessoa com uma mensagem a ser passada.

No desenvolvimento desse projeto além da imagem destacada acima, dialogamos com a história da poesia concreta e com poesias concretas. Inspiramo-nos nas estruturas propostas pelos poetas concretistas, usando recursos expressivos conectados com o mundo, uma vez que para os concretistas era possível estabelecer também conexões com a música dodecafônica, com as artes plásticas de caráter abstrato construtivo, com o cinema, com a linguagem publicitária, televisão e quadrinhos (...). (ARANTES, 2013, p.6).

Através das atividades, os próprios estudantes evidenciavam novas formas para a atuação docente da autora, que em consonância com Arroyo (2012), também defende que as atividades mediam relações que – “Desconstroem a história de uma pedagogia única, neutra, apolítica e mostram que a diversidade de experiências sociais e de sujeitos constroem concepções e práticas educativas diversas e contraditórias.” (ARROYO, 2012, p.31).

A experiência vivenciada com a turma revelou a forma em que esses estudantes ultrapassaram o lugar de observadores passivos, para sujeitos ativos e sensíveis às suas próprias histórias, ou seja, na medida em que eles entravam mais em suas próprias poesias concretistas, evidenciavam suas realidades, e mais do que isso, entravam em contato com eles mesmos, expressando suas subjetividades. Em seguida destaco uma das poesias criadas por uma estudante do 9º do Ensino Fundamental (2009) moradora da periferia de Belo Horizonte:

EMPRESA
SALÁRIO
ENSINO
OPERÁRIO
(Autor desconhecido, 2009, n.p)

Nas atividades, os estudantes traziam suas próprias críticas, e suas visões do mundo que os cercavam, como cita Novaes (2012 apud ARANTES, 2013, p.9) “espaços de experimentação e de criação estética (re)criam laços de pertencimento e afirma identidades territoriais”, percebemos que ao nos debruçar sob uma pedagogia que foge da tradicional, abrimos a possibilidade de construirmos novas narrativas e proporcionar experiências que os provoquem desenvolvendo um ambiente favorável para estabelecer diálogos e novas formas de ver o mundo.

De acordo com Arantes (2013, p. 10), os adolescentes que participaram, “ainda que, partindo de diferentes lugares de posicionamentos esses adolescentes somaram causas, discursos, poesias e vivências. (...) mostraram que desejam ser reconhecidos pelo que são, com a imagem que desejam mostrar”.

Ao permitir a humanidade e a subjetividade dos estudantes produziremos como professores experiências transformadoras, que vão mais do que acrescentar seus currículos, mas sim em uma questão humana. Práticas assim, só são possíveis quando o professor enxerga a possibilidade e tem a liberdade de poder ser flexível, de modo que consiga encontrar o equilíbrio entre a teoria exigida e as experiências construídas a partir delas. A intenção é cada vez mais contribuir para que o estudante através das aulas construa sua subjetividade e entenda quem são, de modo que estejam cientes que sempre existe a possibilidade de questionar a realidade que nos cerca. Partindo dessas reflexões e considerações, prossigo para as conclusões.

10. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho não tem como intenção elaborar um método fechado, ou algo encaixotado, mas sim trazer uma possibilidade de pensar a prática docente. A partir dos conceitos de Memória, Afetividade e Experiência em Arte sempre vislumbrando uma pedagogia emancipadora, procuro demonstrar a importância dessas ideias para a formação de um professor de arte.

Percebo que as realidades das salas de aulas são muito diferentes da teoria, mas precisamos como professores, tentar achar uma esperança para a nossa atuação, em tempos tão tenebrosos e duvidosos precisamos acreditar na potência transformadora do nosso trabalho. Nem sempre seguiremos esses conceitos, mas acredito na potência deles para pensar a prática docente.

Durante a execução desse trabalho me deparei com o texto de Arantes (2012), professora-autora e também minha orientadora, *Fragmentos de Memória II adotando a perspectiva das rãs: narrativas visuais mediadas por espaços de diálogo*, momento que decido usar sua série de artigos como uma forma de compreender as três noções conceituais através da prática docente. Em sua oficina, ao perceber um “objeto de desejo” em comum dos estudantes, ela muda o foco da sua aula para a água e abre um diálogo sobre o conceito de territorialidade.

Em uma busca de tentar se afirmar na posição em que atuava, traz fragmentos de seu trabalho como professora, em que todos têm em comum, a forma em que diálogos foram construídos nas aulas, as experiências proporcionadas para todos os envolvidos e as relações construídas entre o processo e as pessoas.

Retorno nessa conclusão com as perguntas norteadoras desse trabalho, sendo elas: Potencializar o uso das memórias no contexto do ensino das artes visuais, não seria uma forma de incluir as experiências dos estudantes e professores no processo de ensino-aprendizagem? Como podemos como professores/as de arte provocar mais aproximações e menos afastamentos? As relações de aproximações através das afetividades e experiências em arte, realizadas em sala de aula, vão influenciar o aluno pela busca de sua autonomia?

Acredito que ao potencializar o uso das memórias no contexto das artes, faz com que enxerguemos um espaço para sermos flexíveis e humanos, no qual todas as memórias como um todo são relevantes e podemos tirar aprendizados delas. O

trabalho se torna potente na medida em que promove ambientes de diálogos e acolhimento, se tornando dessa forma também uma prática afetiva.

Através desse movimento, procuro, como professora de arte, uma forma de gerar menos afastamentos da turma como um todo, provocando o engajamento e a autonomia dos estudantes. Longe de querer afirmar com toda a certeza de que em todos os casos esse movimento dará certo, mas, é através das tentativas e dos erros que aprendemos e ressignificamos a nossa prática docente. Encontro no estudo da memória e da experiência em arte uma possibilidade para criar relações de afeto e aprendizagem no contexto do ensino formal e não formal.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ARANTES, Kelly C. M. FRAGMENTO DE MEMÓRIA I – Galeria de arte, ex-alunos e comunidade escolar: Reinterpretando e ressignificando práticas pedagógicas do ensino de arte e cultura visual. XXI CONGRESSO DA FEDERAÇÃO DE ARTE EDUCADORES DO BRASIL – ARTE/EDUCAÇÃO: CORPOS EM TRÂNSITO. Instituto de Arte da UNESP, São Paulo. out-nov. 2012. CD ROOM.

ARANTES, Kelly C. M. Fragmentos de Memória II – Adotando a Perspectiva das Rãs: narrativas visuais mediadas por espaços de diálogos. In: MONTEIRO, R. H. e ROCHA, C. (Orgs.). **Anais do V Seminário Nacional de Pesquisa em Arte e Cultura Visual**. Goiânia – GO: UFG, FAV, 2012b. p. 1025 – 1036. Disponível em: <http://projetos.extras.ufg.br/seminariodeculturavisual/images/anais_2012/104_fragmentos_de_memoria_ii.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2022.

ARANTES, Kelly C. M. Fragmentos de Memória III – Estudos Culturais e Cultura Visual: analisando outros sujeitos e outras pedagogias. In: 5º SEMINÁRIO BRASILEIRO DE ESTUDOS CULTURAIS E EDUCAÇÃO (5.: 2013: CANOAS, RS) 2º SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS CULTURAIS E EDUCAÇÃO (2. 2013: CANOAS, RS). **Anais [recurso eletrônico] do 5º Seminário Brasileiro de estudos Culturais e Educação e 2º Seminário Internacional de Estudos Culturais e Educação/Organização de Edgar Roberto Kirchef**. Programa de Pós-graduação em Educação UFRGS – São Leopoldo: Casa Leiria, 2013. p.146-147.

ARROYO, Miguel G. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2012.

CATANI, Denice Barbara. A Memória como questão no campo da produção educacional: uma reflexão. **Revisa de História da Educação**. Pelotas: ASPHE/FaE/UFPel. p. 119-129.

DEWEY, John. **Arte como Experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DOMENÉCH, Ernesto E. Entre la ley e el arte. In: DILLON Verónica... [et al]. **Breviário desde el arte y La ley; Entre lo institucional, lo inestable e el campo pedagógico**. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Bellas Artes, 2012. p. 1-148.

DUTRA, Juliana Resende. **Práticas do olhar**: atrelamentos entre arte e cultura visual. Disponível em: <<https://docplayer.com.br/15891894-Praticas-do-olhar-atrelamentos-entre-arte-e-cultura-visual.html>>. Acesso em: 18 dez. 2022.

EBIOGRAFIA. **John Dewey**. 2021. Disponível em: <https://www.ebiografia.com/john_dewey/> Acesso em: 10 jan. 2023.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica del poder**. Madrid: La Piqueta, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1974.

GIROUX, Henry. **Cruzando Límites: Trabajadores culturales y políticas educativas**. Bracelona: Paidós, 1997.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Catadores da Cultura Visual: Proposta para uma nova narrativa educacional**. Porto Alegre: Mediação, 2007.

INEP. **Saiba quem foi Anísio Teixeira e conheça o seu legado**. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/institucional/saiba-quem-foi-anisio-teixeira>>. Acesso em: 8 jan. 2023.

HERNÁNDEZ, F. **Transgressão e mudança na educação: Os projetos de trabalho**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

KINCHELOE, Joe L. **A Formação do Professor com Compromisso político: mapeando o pós-moderno**. Porto Alegre: ArtMed, 1997.

MACLAREN, Peter. **Pedagogía crítica, las políticas de resistencia y un lenguaje de esperanza**. In: GIROUX, H.; MACLAREN. *Sociedad, cultura y educación*. Madrid: Miño y Dávila, 1998. p.11-39.

MAHONEY, Abigail; ALMEIDA, Laurinda. **Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon**. In: MINICURSO NA 27ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, São Paulo. jan. 2005. p. 11-30.

MORAES, Lucyane. Notas sobre práticas artísticas e experiência estética em John Dewey. **Analógos**, v. 1, p.33-39, Rio de Janeiro, 2016.

NADEL-BRULFERT, J. **Proposições para uma leitura de Wallon: em que aspectos sua obra permanece atual e original?** In: Werebe, M. J. G. e Nadel-Brulfert, J (org.) *Henri Wallon*. São Paulo: Ática. 1986.

NARCISO, Elaine Cristina. **Henri Wallon: a afetividade no processo de aprendizagem**. Profes Educação, 2021. Disponível em: <<https://profseducacao.com.br/artigos/henri-wallon-a-afetividade-no-processo-de-aprendizagem/>>>. Acesso em: 01 dez. 2022.

NELSON, C.; TREICHLER, P. A. & GRASSBERG, L. **Estudos Culturais: Uma introdução**. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.) *Alienígena na Sala de Aula: Uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, 2011. p.7-37.

NOVAES, Regina. **As juventudes e a luta por direitos**. *Le Monde Diplomatique Brasil*. ano 6, n.64, nov. São Paulo, 2012. p. 10-11.

OLIVEIRA, João Victor da Fonseca. **Memória, (auto) biografia e formação de professores**. vol.4, n.13. Belo Horizonte, 2019. Disponível em: <<http://pensaraeducacao.com.br/rbeducacaobasica/wp-content/uploads/sites/5/2019/>

07/06-João-Victor-MEMÓRIA-AUTOBIOGRAFIA-E-FORMAÇÃO-DE-PROFESSORE S.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2022.

RETIRANTES. In: DICIONÁRIO Michaelis da Língua Portuguesa. São Paulo: Melhoramentos, 2023. Disponível em: <<https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro>>. Acesso em: 3 jan. 2023.

SANTOS, Milton. **O Espaço do Cidadão**. São Paulo: Edusp, 2007.

SNYDERS, G.. Em que sentido podemos falar atualmente de uma pedagogia walloniana?. n.5. **Enfance**. 1979.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **(Auto)biografia, histórias de vida e práticas de formação**. In: NASCIMENTO, A. D.; HETKOWSKI, T. M. (Org.). Memória e formação de professores. Salvador: EDUFBA, 2007. 310p. Disponível em: <<http://books.scielo.org>>. Acesso em: 11 dez. 2022.

TASSONI, Elvira. **Afetividade e aprendizagem: a relação professor-aluno**. Campinas: Universidade Federal de Campinas, 2019. Disponível em: <<file:///C:/Users/julia/Downloads/2019t.pdf>>. Acesso em: 02 dez. 2022.

TEIXEIRA, Anísio. **A escola parque da Bahia**. Experiência pedagógica pioneira no Brasil. Obra de projeção internacional. Disponível em: <<http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/livro11/pagina33.htm>>. Acesso em: 15 jan. 2023.

VINÍCIUS, Marcus. Na íntegra - Marcus Vinicius - John Dewey. **UNIVESP**. Ribeirão Preto 27 jan. 2016. Youtube. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=OnCN0LJFQhY>>. Acesso em: 05 jan. 2023.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, 1941-1995.