



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

CAROLINA MOREIRA CHAVES

DESAFIOS NA CONSTRUÇÃO DE LAÇOS AFETIVOS COM A PRÁTICA
ARTÍSTICA NA ESCOLA

GOIÂNIA, 2023



UFG

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 completo da autora: **Carolina Moreira Chaves**

Título do trabalho: **DESAFIOS NA CONSTRUÇÃO DE LAÇOS AFETIVOS COM A PRÁTICA ARTÍSTICA NA ESCOLA**

2. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador) Concorda com a liberação total do documento [X] SIM [] NÃO¹

[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 **Alice Fatima Martins, Professora do Magistério Superior**, em 30/01/2024, às 16:41, 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 **Carolina Moreira Chaves, Discente**, em 31/01/2024, às 22:14, 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 **4327229** e o código CRC **20F25A16**.

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

CAROLINA MOREIRA CHAVES

DESAFIOS NA CONSTRUÇÃO DE LAÇOS AFETIVOS COM A PRÁTICA
ARTÍSTICA NA ESCOLA

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
à Faculdade de Artes Visuais da Universidade
Federal de Goiás, como requisito parcial para a
obtenção do título de Licenciado e Licenciada
em Artes Visuais.

Orientadora: Profa. Dra. Alice Fátima Martins.

GOIÂNIA, 2023

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

Chaves, Carolina Moreira
DESAFIOS NA CONSTRUÇÃO DE LAÇOS AFETIVOS COM A
PRÁTICA ARTÍSTICA NA ESCOLA. [manuscrito] / Carolina Moreira
Chaves. - .
61 f.

Orientador: Profa. Dra. Alice Fátima Martins.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade
Federal de Goiás, Faculdade de Artes Visuais (FAV), Programa de
Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual, Goiânia, .

Inclui siglas, fotografias, abreviaturas, lista de figuras.

1. Artes-Visuais. 2. Aprendizagem-Significativa. 3. Currículo. 4.
Desenho. 5. Escola. I. Martins, Alice Fátima, orient. II. Título.

CDU 7



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE ARTES VISUAIS

ATA DE DEFESA DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

Aos dezessete dias do mês de janeiro do ano de 2024 iniciou-se a sessão pública de defesa do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) intitulado “DESAFIOS NA CONSTRUÇÃO DE LAÇOS AFETIVOS COM A PRÁTICA ARTÍSTICA NA ESCOLA”, de autoria de **Carolina Moreira Chaves**, do curso de Artes Visuais - Licenciatura, da Faculdade de Artes Visuais da UFG. Os trabalhos foram instalados pela Prof.^a Dr.^a Alice Fátima Martins (FAV/UFG), com a participação dos demais membros da Banca Examinadora: Prof.^a Dr.^a Noeli Batista dos Santos (FAV/UFG); Prof. Dr. Luiz Henrique Arantes Araújo Olivieri (FAV/UFG). Após a apresentação, a banca examinadora realizou a arguição da 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 **Alice Fatima Martins, Professora do Magistério Superior**, em 30/01/2024, às 16:31, 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 **Noeli Batista Dos Santos, Professora do Magistério Superior**, em 31/01/2024, às 10:50, 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 **Luiz Henrique Arantes Araujo Olivieri, Professor do Magistério Superior**, em 01/02/2024, às 15:54, 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 **4327228** e o código CRC **B1C325B1**.

Referência: Processo nº 23070.002989/2024-43

SEI nº 4327228

Dedicatória

Dedico este trabalho ao meu eu criança que estaria orgulhosa de saber o quão longe estamos.

Agradecimentos

Gostaria de agradecer, primeiramente, aos meus pais Wilson Rodrigues Chaves, Maria Antônia Moreira Chaves e minha irmã Letícia Moreira Chaves, por sempre me apoiarem no caminho que eu escolhi desde o início da graduação (e desde o início da minha vida).

Sei que isso é algo raro. Segundamente, gostaria de agradecer minha Professora Dra. Orientadora Alice Fátima Martins, por ter despertado minha paixão pela licenciatura no início do curso e por ter apoiado minha pesquisa; Meus agradecimentos, também, à Professora Dra. Lílian Ucker Perotto com suas aulas terapêuticas durante o TCC I e II. Por último, quero agradecer meus amigos – tanto aqueles que fiz dentro da faculdade, mas também fora dela – por sempre me proporcionarem momentos de risada, apoio e descontração quando mais precisei (e quando não precisei também).

Sem essas pessoas eu não teria chegado aqui.

RESUMO

Este estudo teve como objetivo compreender as razões subjacentes à falta de conexão afetiva dos estudantes com a produção artística na disciplina de Artes na escola. Utilizando métodos de pesquisa bibliográfica, foram examinadas investigações prévias sobre o tema, entrelaçadas com materiais e relatos pessoais por meio de uma abordagem autobiográfica. Evidenciou-se que a falta de interesse dos estudantes pela disciplina de Artes está, em grande parte, vinculada à ausência de significado, sendo abordada de maneira desconectada do contexto do estudante e sem a devida valorização de sua bagagem imagética. É uma temática complexa, importante e que, apesar de já ser amplamente explorada, ela permanece como um desafio a ser enfrentado atualmente e que, provavelmente, continuará sendo no futuro.

Palavras-Chave: Artes-Visuais; Aprendizagem-Significativa; Currículo; Desenho; Escola;

ABSTRACT

This study aimed to comprehend the underlying reasons for students' lack of emotional connection with artistic production in the Art discipline at school. Employing bibliographic research methods, previous investigations on the subject were examined, interwoven with materials and personal accounts through an autobiographical approach. It was evidenced that students' disinterest in the Art discipline is largely linked to a lack of meaning, being approached in a disconnected manner from the student's context and without the proper appreciation for their visual baggage. It is a complex and significant theme that, despite being extensively explored, remains a challenge to be addressed currently and likely in the future.

Keywords: Visual-Arts; Meaningful-Learning; Curriculum; Drawing; School;

ILUSTRAÇÕES

| | |
|---|----|
| Figura 01: Rapunzel | 19 |
| Figura 02: Na torre..... | 20 |
| Figura 03: Sem título. | 23 |
| Figura 04: Rotina | 24 |
| Figura 05: Família..... | 27 |
| Figura 06: Planeta Azul | 29 |
| Figura 07: Tempo | 30 |
| Figura 08: Entre o azul e o vermelho..... | 31 |
| Figura 09: Performance | 39 |
| Figura 10: Vaca gigante voadora surreal alada | 42 |
| Figura 11: Gaveta de memórias | 44 |
| Figura 12: Intervenção..... | 45 |
| Figura 13: Conclusão..... | 46 |
| Figura 14: Entre o eu e o outro..... | 47 |
| Figura 15: Introdução..... | 48 |
| Figura 16: Universo e Experiência | 49 |
| Figura 17: Transformação..... | 50 |
| Figura 18: O que me move? | 51 |
| Figura 19: O que é zine? | 52 |

| | |
|--|----|
| Figura 20: O outro sou eu e eu sou o outro | 53 |
| Figura 21: Produção | 54 |
| Figura 22: Um..... | 55 |
| Figura 23: Mundo..... | 56 |
| Figura 24: Cartas..... | 57 |

ABREVIATURAS

BNCC. Base Nacional Comum Curricular

FAV. Faculdade de Artes Visuais

TCC. Trabalho de Conclusão de Curso

UFG. Universidade Federal de Goiás

SUMÁRIO

| | |
|---|----|
| INTRODUÇÃO..... | 14 |
| SESSÃO 01: COTIDIANO, ARTE E ESCOLA..... | 18 |
| SESSÃO 02: DESENHO, EXPERIÊNCIA E APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA..... | 27 |
| SESSÃO 03: CURRÍCULO E ATUAÇÃO DOCENTE | 36 |
| SESSÃO 04: APRENDIZAGEM E EXPERIÊNCIA NA UFG | 43 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 58 |
| REFERÊNCIAS | 61 |

INTRODUÇÃO

Meu percurso pelas artes visuais nunca foi casual ou aleatório para mim. O motivo pelo qual quis fazer determinada pesquisa se deve ao fato de que desde a infância, desenvolvi um forte gosto pelo desenho e as narrativas contadas por meio dele. A influência de filmes de animação e jogos de computador foi muito significativa para a formação tanto da minha identidade artística, quanto dos meus valores éticos e morais durante a infância que me norteiam até hoje na vida adulta.

Entretanto, ao compartilhar esse interesse com meus professores, me sentia desvalorizada, como se meus gostos fossem superficiais, relacionados apenas à mídia, sem reconhecimento artístico ou potencial criativo, escutando de pessoas em posição de autoridade, inclusive, que eu confundia realidade com fantasia.

Ao longo da minha experiência dentro da universidade, observei que muitos colegas compartilhavam experiências semelhantes às minhas durante o ensino fundamental e médio. Algumas pessoas não gostavam das aulas de arte, ou tinham colegas que não gostavam. Muitos sentiam uma falta de reconhecimento e percebiam a ausência de espaços para expressão artística em seus ambientes residenciais e/ou escolares. Além disso, relataram que poucos professores, se algum, tinham conhecimento de suas habilidades artísticas e produções. Durante as disciplinas de estágio, diversas percepções em relação a este tema, reforçaram essa inquietação que eu experimentava. Diante desse cenário, surgiu em mim o desejo de investigar esses sentimentos compartilhados tanto por mim, quanto pelos meus colegas na graduação.

Então, considerando as constatações feitas em algumas pesquisas na área, bem como a minha própria experiência no contexto de formação, e tendo em vista o ensino de artes na educação dentro das instituições escolares, por que se criam mais laços com a produção artística fora da sala de aula do que dentro dela?

Partindo dessa questão, surgiu minha pesquisa. Minha metodologia se consistiu em realizar uma busca pelo meu passado, utilizando da pesquisa

autobiográfica, para entender melhor em que ponto minhas produções artísticas se conectavam (ou não) com o que eu aprendia na escola em determinados momentos da minha infância e adolescente, utilizando como base as pesquisas já feitas sobre o assunto até então.

Essa abordagem autobiográfica é para mim um caminho interessante, pois sempre gostei de explorar questões relativas à arte por meio da perspectiva de minhas próprias vivências. Através dela, consigo me reconhecer como um sujeito histórico, capaz de produzir conhecimento e ser contemporâneo, colocando em evidência aqui o conceito de "contemporâneo" de Agamben (2009), que se refere àquele que modifica sua própria realidade, não àquele que permanece passivamente nela:

A contemporaneidade, portanto, é uma singular relação com o próprio tempo, que adere a este e, ao mesmo tempo, dele toma distâncias; mais precisamente, essa é a relação com o tempo que a este adere através de uma dissociação e um anacronismo. Aqueles que coincidem muito plenamente com a época, que em todos os aspectos a esta aderem perfeitamente, não são contemporâneos porque, exatamente por isso, não conseguem vê-la, não podem manter fixo o olhar sobre ela. (Agamben, 2009, p. 59).

Ou seja, o que é proposto pelo Agamben é que ser contemporâneo não se limita a estar no presente, mas sim, estar em uma relação crítica com o passado e uma consciência da história em constante transformação. Agamben também vai analisar a sociedade moderna, os jogos de poder e política e as consequências da globalização, discutindo temas como arte, literatura, linguagem, etc. É uma reflexão profunda sobre o significado da contemporaneidade e a complexidade das relações humanas dentro do nosso contexto.

Para mim, a pesquisa autobiográfica se relaciona muito com esse conceito de Agamben, pois me permite uma compreensão mais profunda do meu passado e do meu presente, explorando as interações entre minha história pessoal e a trajetória artística que tenho trilhado *dentrofora* (Gregorio, 2023) das instituições de ensino, além da compreensão da minha própria construção da Carolina como estudante e como futura professora.

No primeiro capítulo, intitulado "Capítulo 01: Cotidiano, Arte e Escola" trago o contexto da minha jornada de aprendizagem na educação básica até o ensino

superior, com a minha entrada no curso de Artes Visuais – Licenciatura. Destaco a desconexão entre minhas produções artísticas individuais e os temas abordados na escola, refletindo sobre minha conexão com a arte no ambiente escolar e a relevância de vincular os temas à vivência social dos alunos. Além disso, destaco a importância de explorar o cotidiano e a escola como espaços cheios de potenciais artísticos que vão além dos locais "oficiais", como museus e galerias, valorizando a diversidade de manifestações artísticas que permeiam nosso dia-a-dia.

O segundo capítulo avança com o título “Capítulo 02: Desenho, Experiência e Aprendizagem Significativa”. Exploro algumas das minhas práticas de desenho na infância, adolescência e vida adulta e a influência dos autorretratos no meu reconhecimento como ser humano. Faço algumas referências à obra de Edith Derdyk, “Formas de Pensar o Desenho”, para enfatizar a importância do desenho como uma linguagem universal que expressa pensamentos e experiências, principalmente da criança.

Trago, também, o conceito de experiência de Larrosa (2002), em seu texto “Notas sobre experiência e o saber da experiência*” para ressaltar a importância de uma experiência estética de qualidade e como ela impacta a escola e a aprendizagem dos estudantes.

Finalizo o capítulo questionando como criar sentido e significado para a produção artística na escola e como incentivar os estudantes a participarem de forma ativa no processo de criação.

O terceiro capítulo “Capítulo 03: Currículo e Atuação Docente” têm como objetivo refletir sobre os desafios de tornar o ensino de artes significativo devido aos currículos que os professores devem seguir diariamente para conquistar objetivos superficiais, como gerar resultados quantitativos satisfatórios em provas.

Destaco, também, que essa abordagem quantitativa resulta em mais a memorização de conteúdos do que a compreensão e construção de aprendizagem. Além disso, a percepção das artes como uma disciplina "recreativa" e a ênfase excessiva na História da Arte, especialmente a europeia, limitam a diversidade de perspectivas e experiências que o ensino de artes pode gerar e causar.

Também discuto o currículo como uma prática social permeada por significados, citando o autor Tomaz Tadeu da Silva e seu texto “Currículo como prática de significação” (2001). Reflito sobre como transformar a prática do currículo em algo significativo, reconhecendo sua natureza política e considerando a dinâmica cultural e social envolvida em sua formação.

Relaciono o currículo à ideia de "performance", destacando minha constante necessidade de me adaptar aos ambientes acadêmicos e artísticos, tentando atender a expectativas e padrões estabelecidos por esses meios curriculares ou até mesmo quebrar essas perspectivas.

Com a apresentação de um relato inspirador de Talita Gregório, que transformou uma prática curiosa dos estudantes, envolvendo pinturas corporais com canetinha, em uma atividade pedagógica alinhada aos interesses deles, concluo o capítulo. A experiência de Gregório destaca a importância de reconhecer as visualidades presentes no cotidiano dos estudantes e utilizar esses elementos externos para desenvolver atividades alinhadas ao currículo.

No último capítulo “Capítulo 04: Aprendizagem e Experiência na UFG” coloco em foco minhas produções que fiz durante as matérias que impulsionaram meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e como essa prática foi importante para que eu processasse meus pensamentos, dúvidas e ações por meio de imagens, escritas e colagens.

Na conclusão, finalizo com algumas reflexões a respeito da pesquisa e como ela transformou e moldou meu olhar a respeito da educação e o ensino de Artes Visuais.

SESSÃO 01: COTIDIANO, ARTE E ESCOLA.

Foi durante minha passagem pela Educação Infantil, marcada pelos métodos educacionais tradicionais que enfatizavam formas e exploração de figuras, que descobri meu gosto por colorir com lápis de cor. Nesse período, aprendi a desenhar uma maçã, uma árvore com copa redonda e folhas verdes, além da clássica casinha quadrada com telhados triangulares e retangulares. Dominei o desenho do sol amarelo-limão, rodeado por nuvens brancas e passarinhos em formato de "M" redondo. Embora minha prática consistisse principalmente em cobrir pontinhos e seguir traçados predefinidos, por muito tempo eu não compreendia as razões por trás daquilo.

Essa metodologia persistiu até o meu 4º ou 5º ano na escola, quando fui introduzida a um caderno de desenho quadriculado com folhas recicladas. O período de utilização deste caderno foi um motivo de frustração tanto para mim quanto para meus colegas de sala naquela época, pois as folhas não apenas não estimulavam o desenho, como também não realçavam as cores dos lápis de cor. A lembrança da capa permanece até hoje, um tom de vermelho rosado com um desenho infantil e o nome da escola.

Foi em uma folha deste caderno que fiz um desenho na escola em homenagem ao “Dia dos povos Indígenas” em 2009, durante o mês de Abril. Na representação, destaquei uma figura feminina alta, com a pele morena e com uma vestimenta semelhante à da personagem Pocahontas, do filme da Disney, no qual eu gostava muito.

No 6º ano, nossa prática de desenho evoluiu para a utilização de carvão em folhas sulfites convencionais, conteúdo que fazia parte da "pré-história", no qual estudávamos em História da Arte. Mesmo quando os desenhos eram livres, eu não tinha muita vontade de fazê-los. A entrega dos portfólios muitas vezes se tornava um desafio para mim, resultando em atrasos frequentes e, conseqüentemente, me colocando sempre à beira da recuperação.

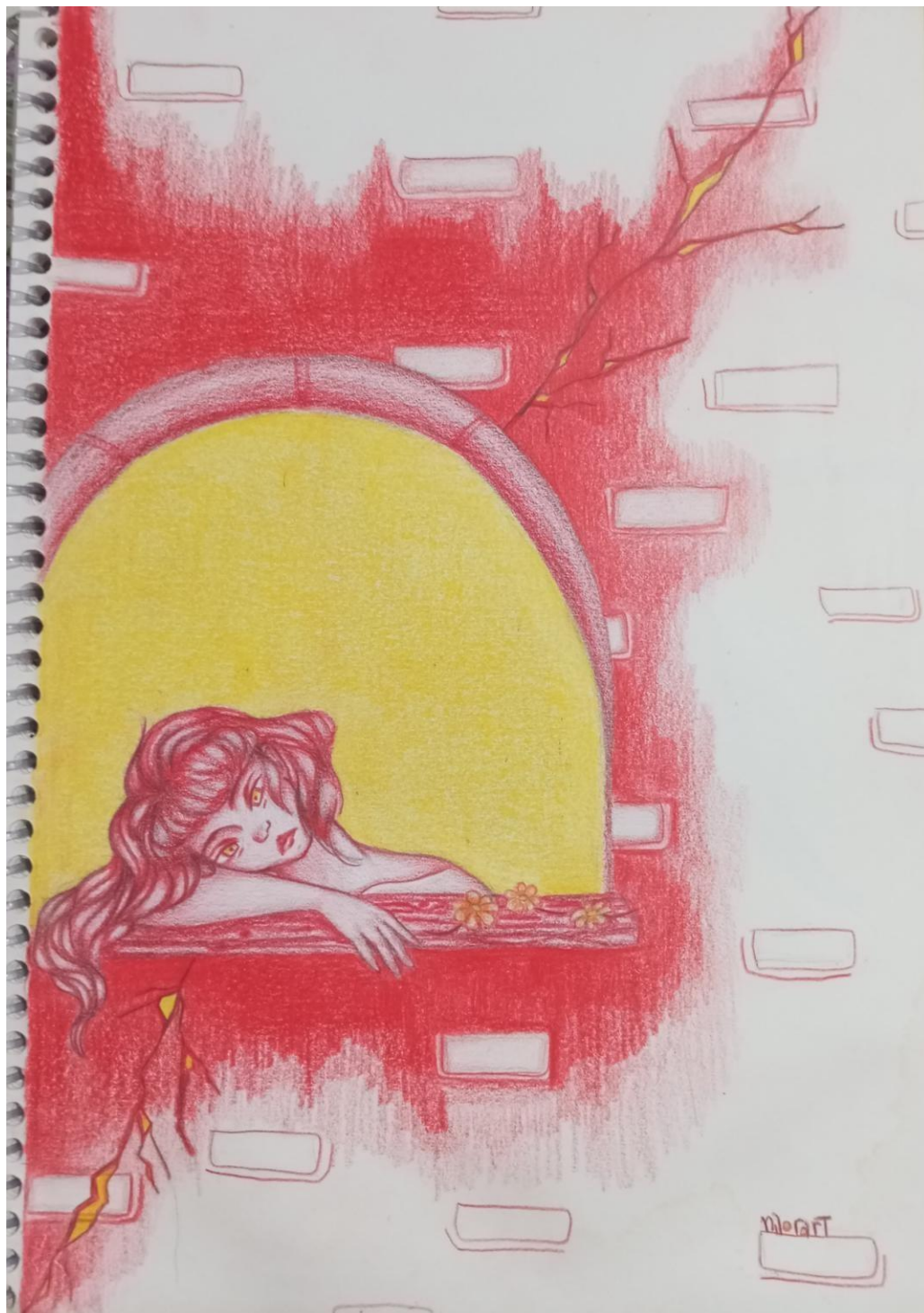
Enquanto eu mal conseguia obter uma nota 6,0 na disciplina de artes na escola, em meu caderno de desenho (que comprei por R\$ 1,00 real em uma pequena papelaria perto de casa), eu já produzia uma diversidade de imagens. Nele, dei vida a inúmeras histórias com personagens que imaginava como a minha própria versão da Rapunzel.

Figura 01: Rapunzel



Desenho de uma garota dentro de uma torre, com longos cabelos castanhos com flores azuis nele. 09 de Março de 2012. Foto. Acervo pessoal.

Figura 02: Na torre.



Desenho de uma mulher deprimida deitada no suporte da janela de uma torre em vermelho. 2023.

Foto. Acervo pessoal.

Durante o 7º ano, comecei a dedicar-me à prática de copiar desenhos das capas de filmes e jogos de videogame – especialmente aqueles que eram meus

favoritos – que possuía em casa. Esse processo durava um dia inteiro para desenhar apenas um personagem, utilizando a borracha incessantemente e aproveitando as orientações que meu pai me oferecia na época. Uma técnica que ele me ensinou e que eu ainda aplico até hoje é a de posicionar uma lanterna por baixo de uma mesa de vidro para que o desenho seja reproduzido por baixo da folha em branco. Isso permitia com que eu traçasse o contorno com precisão por cima da capa do jogo, o que contribuiu e muito para minha evolução no desenho.

Ao longo do 8º e 9º ano, mergulhei no universo dos mangás, uma descoberta que desde então se transformou em minha maior paixão e influência artística. Só então que passei a adquirir mais gosto pelos desenhos na escola. Nesse período, ganhei minha primeira caixa de lápis de cor aquarelável. No entanto, por não entender muito bem como funcionava, utilizava-os em papel comum de apenas 70 gramas, o que resultava em desenhos enrugados devido à aplicação da água, o que me desmotivou a continuar com eles neste período.

No Ensino Médio, a expressão artística se transformou em meu principal refúgio. Também foi quando consegui meu primeiro caderno de qualidade para desenho. Este caderno tornou-se um espaço íntimo no qual compartilhava minhas maiores angústias e desafios da adolescência, utilizando-o como uma espécie de diário visual repleto de imagens criadas por mim. Nenhum professor estava ciente dessas produções, já que eu desenhava discretamente durante as aulas, como uma estratégia para manter o foco. Essa prática não apenas se tornou algo terapêutico pra mim, mas também consolidou a arte como um elemento central na minha jornada até aqui.

Sob a pressão do último ano, comecei a considerar seguir a carreira de arquiteta. Contudo, ao refletir mais profundamente, percebi que minha verdadeira paixão era a poética e a potência das artes visuais. Foi apenas no meio do ano que tomei a decisão de seguir o que eu realmente queria. Entretanto, ainda não sabia que meu amor pela educação seria despertado no ano de 2018, quando ingressei no curso de Letras: Português e tive meus primeiros contatos com disciplinas relacionadas à área da educação. Essa descoberta acabaria por me encaminhar em direção ao curso de licenciatura em artes em 2019.

Dentro do curso de Artes Visuais Licenciatura, na Universidade Federal de Goiás, fui surpreendida pelo contexto compartilhado por meus colegas: a maioria deles partilhavam histórias semelhantes à minhas. Assim como eu, utilizavam o desenho como uma forma de expressão, porém, não recebiam validação de outros professores, e muitas vezes nem mesmo de suas próprias famílias. Eles não se sentiam estimulados a produzir artisticamente dentro da sala de aula. Essas experiências em comum tornaram-se o foco principal de nossas discussões na disciplina de Fundamentos da Arte na Educação, onde problematizamos o ensino das artes visuais nas instituições de ensino e enfatizamos várias vezes a importância do repertório artístico e cultural das crianças e adolescentes no momento da aprendizagem.

Talita Gregório, em sua dissertação intitulada: "Poéticas com os cotidianos: artes como criações curriculares, estética da vida, ética e política visual" observa que as poéticas associadas ao cotidiano, através das artes, têm o poder de transcender as estruturas disciplinares e os currículos normativos. Estamos, portanto, abordando uma expressão artística que vai além, que ultrapassa as barreiras das instituições formais de arte. Trata-se de explorar visualidades que percorrem a vida dos estudantes e que, muitas vezes, passam despercebidas pelos docentes.

Somos o que somos porque nos formamos com o mundo, com as redes. E as artes ocupam esse mundo desde o início da humanidade. [...] Refiro-me aqui, às artes como tudo aquilo que também surge nos/com os cotidianos sem o nosso controle ou planejamento prévio: uma surpresa no final da aula, uma fala emocionada, [...] um desenho improvisado, uma poesia criada no caminho de casa, [...]. Artes como poéticas cotidianas, como movimentadoras de pensamentos, como acontecimento. E como aquilo que nos arrepia e nos faz sentir pulsantes diante do momento vivido. (Gregorio, 2023,p.75)

E não era diferente comigo. Quando eu era criança, minhas principais referências eram os filmes de contos de fada que eu consumia. Lembro-me de passar todos os dias, o dia inteiro, imersa nesses contos de princesa, que me inspiravam a criar inúmeras histórias em quadrinhos com enredos semelhantes – tramas românticas protagonizadas por mulheres bondosas enfrentando desafios na

vida, mas que, de alguma maneira, sempre encontravam uma forma de superá-los, pois afinal, eram consideradas boas.

Figura 03: Sem título.



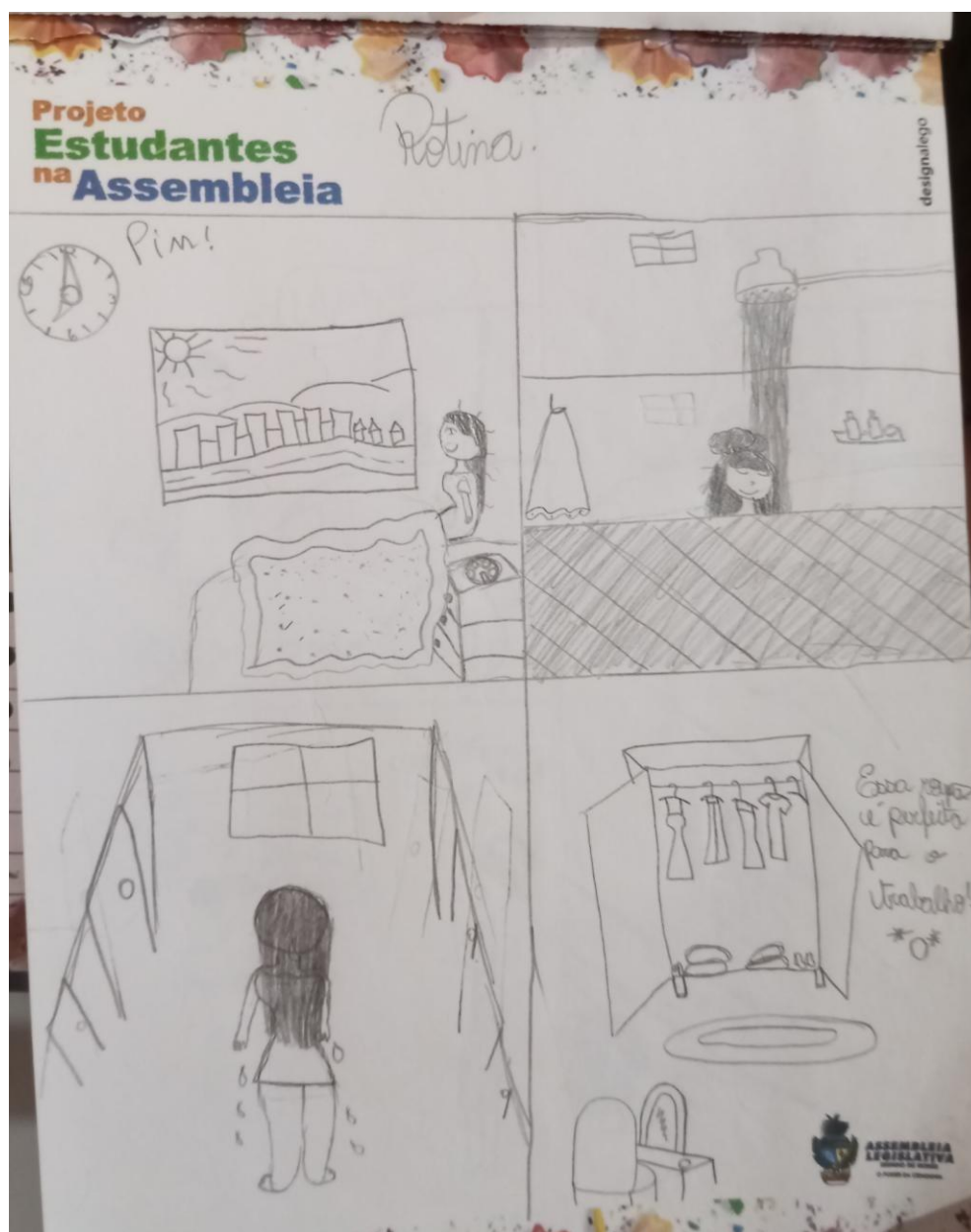
História em quadrinhos de duas personagens femininas principais. Mostra o momento em que ambas tiveram filhos. 2008-2009. Foto. Acervo pessoal.

Novamente, essas histórias nunca foram compartilhadas com meus professores, especialmente na disciplina de Artes. Apesar do meu hábito constante de desenhar, eu sentia uma aversão genuína pelas aulas artísticas durante o Ensino Fundamental I e início do Ensino Fundamental II. As achava entediadas, pois frequentemente focavam em narrativas de pessoas e locais que eu desconhecia e/ou simplesmente não tinha o menor interesse em conhecer - seja pela abordagem adotada ou pela minha mente constantemente divagando para outros lugares.

Ao ingressar na Faculdade de Artes Visuais, que fui levada a questionar a origem do meu vínculo com a prática artística e a qual a verdadeira relação que ela tinha com a arte ensinada em minha escola. Tive uma surpresa ao examinar meus arquivos

personais durante o início do Ensino Fundamental e constatar que a maioria das minhas produções pouco se alinhava com o que era abordado nas aulas. Enquanto eu “viajava” nas histórias cotidianas que eu contava das minhas personagens femininas, na escola eu aprendia sobre pirâmides egípcias da maneira mais tradicional possível: slides, figuras impressas em preto e branco, cópias de conteúdo do quadro, etc.

Figura 04: Rotina



História em quadrinhos da rotina de uma protagonista feminina: acordar, tomar banho e se arrumar para a escola. 2012. Foto. Acervo pessoal.

Com isso, durante a maior parte da minha trajetória acadêmica uma questão persistente que quero tratar neste capítulo, me acompanhou: quais eram as relações com a arte que eu estabelecia na instituição escolar que se conectavam (ou não) com meu contexto cultural e social? A partir dessa reflexão, surgiu a indagação que norteia a pesquisa deste Trabalho de Conclusão de Curso: por que se criam mais laços com a produção artística fora da sala de aula do que dentro dela?

É inegável que a discussão sobre a desconexão entre escola, estudantes e suas relações com as artes visuais necessita de citarmos temas fundamentais dentro da educação de Artes no Brasil, como a formação do currículo educacional, e como ele é utilizado dentro das escolas. Entender a dinâmica dessa instância e explorar o seu funcionamento se torna essencial para que possamos compreender os desafios do ensino de Artes Visuais em nosso país.

Como, por exemplo, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que é um documento normativo que delimita quais conhecimentos, competências e habilidades que devem ser alcançados na educação básica – da Educação Infantil até o Ensino Médio. É como um guia para a construção dos currículos escolares, e é obrigatório tanto em escolas públicas quanto particulares no país.

Os objetivos que devem ser cumpridos no ensino de Artes Visuais se baseiam na importância do desenvolvimento dos estudantes por meio da expressão artística. As diretrizes visam fomentar não apenas a habilidade técnica, mas também a percepção crítica e a apreciação estética. Além disso, promover o conhecimento cultural e o diálogo com outras áreas do conhecimento, inclusive dentro do próprio âmbito artístico – como o teatro, a dança e a música.

No entanto, surge a indagação sobre qual arte é abordada pela BNCC e pelos currículos ligados à educação em geral. O que é prioritariamente explorado e ensinado nas salas de aula? E, mais importante, como essa abordagem se conecta com a realidade dos estudantes? Essas perguntas não buscam apenas compreender o tipo de arte que a escola reproduz, mas também avaliar a qual pertinência dessas imagens apresentadas para esses indivíduos que, por vezes, não possuem acesso a museus e galerias.

Além disso, coloca em foco a necessidade de repensar estratégias pedagógicas que possam transcender o currículo, muitas vezes inflexível, dando aos docentes a liberdade de explorar o ordinário e extraordinário imagético e a bagagem cultural de cada um, sem desprezá-la no momento de ensinar o que o currículo demanda, além de considerar a realidade social desses estudantes.

Como por exemplo, cresci vendo minha mãe transformando miçangas em conjuntos de brincos, pulseiras e colares. Lembro-me dela se dedicando à fabricação da massa de biscoito no fogão de casa, para depois fazer imãs de geladeira, no qual vendia durante sua jornada na faculdade. Lembro-me que meu primeiro contato com o crochê aconteceu quando vi minha madrinha fazendo um tapete branco, meticulosamente, pela primeira vez.

Sendo objetiva, a arte que quero abordar aqui não é apenas a arte que está em espaços como galerias, mas dentro de casa, no muro na escola ou em um cartaz colado na parede dela. Um equívoco recorrente nas abordagens escolares e curriculares ao se tratar apenas das artes “oficiais” é ignorar a potencialidade que as imagens cotidianas têm de criar experiências estéticas nas pessoas em geral.

A concepção de estética no parágrafo acima se refere à perspectiva de *aesthesis* de Walter Mignolo (2018). *Aesthesis* seria a percepção, como as coisas chegam até nós e a *poiesis* o que fazemos com o tais coisas – como construímos e damos sentido às coisas.

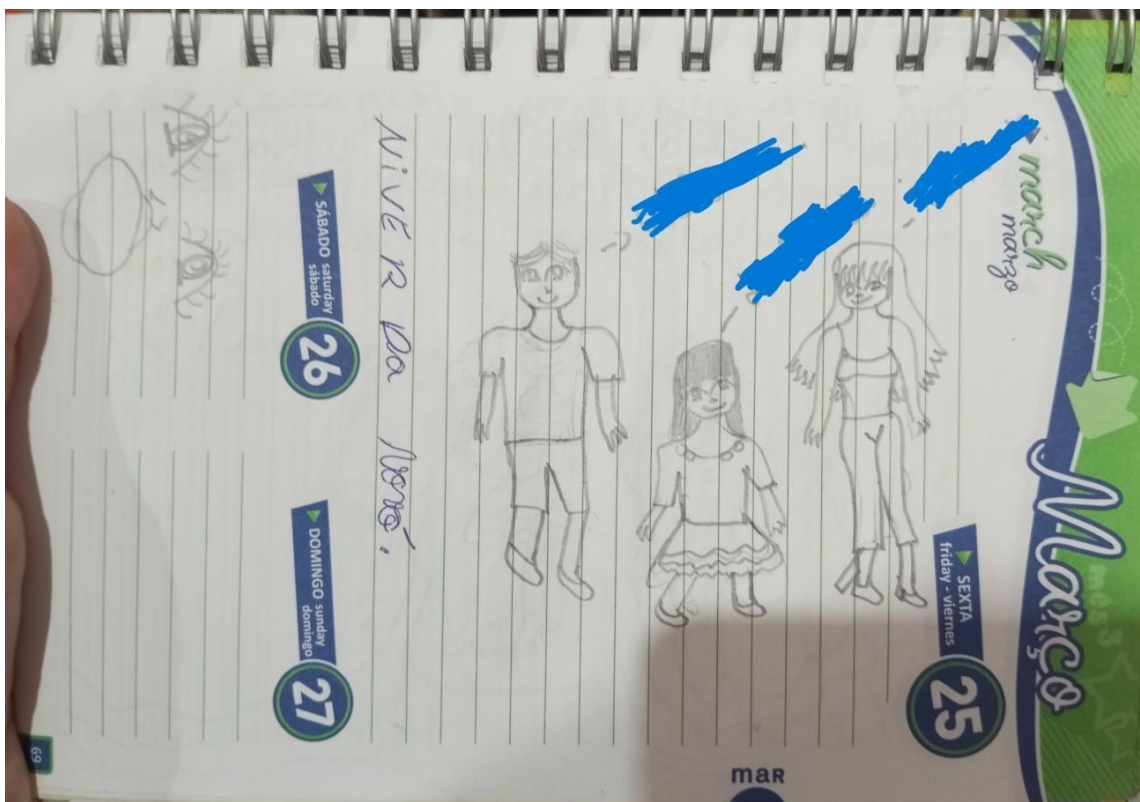
Ao valorizar não apenas as artes que estão nos museus, mas também nos espaços cotidianos, estamos reconhecendo as experiências estéticas que são ordinárias (e que podem vir a ser extraordinárias), indo além da concepção centrada das Belas Artes e das Artes Plásticas encontradas em instituições que definem o que é arte atualmente.

Ao considerar a estética como uma experiência que transcende esses limites institucionais, podemos pensar na escola como um espaço que pode abraçar a diversidade de expressões artísticas presentes no cotidiano, dando a devida relevância à pluralidade estética que permeia nosso dia a dia.

SESSÃO 02: DESENHO, EXPERIÊNCIA E APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA.

Pensando nos pontos do capítulo anterior e retomando meus relatos, minha prática com o desenho estava completamente ligada ao que, de fato, me impactava. Além da influência dos filmes que eu assistia, minha família desempenhava um papel significativo ao incentivar minha expressão por meio da escrita de poemas, ilustração de histórias e cultivo do meu amor por cantar e tocar violão. Dentre os meus desenhos, noto uma forte presença da minha própria figura e também das minhas figuras familiares, registros que eu mantenho em cadernos especiais que meu pai costumava trazer para mim e para minha irmã depois do trabalho.

Figura 05: Família



Desenho de uma família: pai, irmã e mãe em uma agenda. 2011-2012. Foto. Acervo pessoal.

O desenho sempre foi um meio de comunicar meu universo interior. Era e continua sendo uma forma que eu encontro de exprimir toda a impressão que o mundo me causa. E claro que isso acontecia de forma muito mais frequente durante minha infância, pois nela, como Derdyk irá pontuar, a criança é presente em tudo que faz:

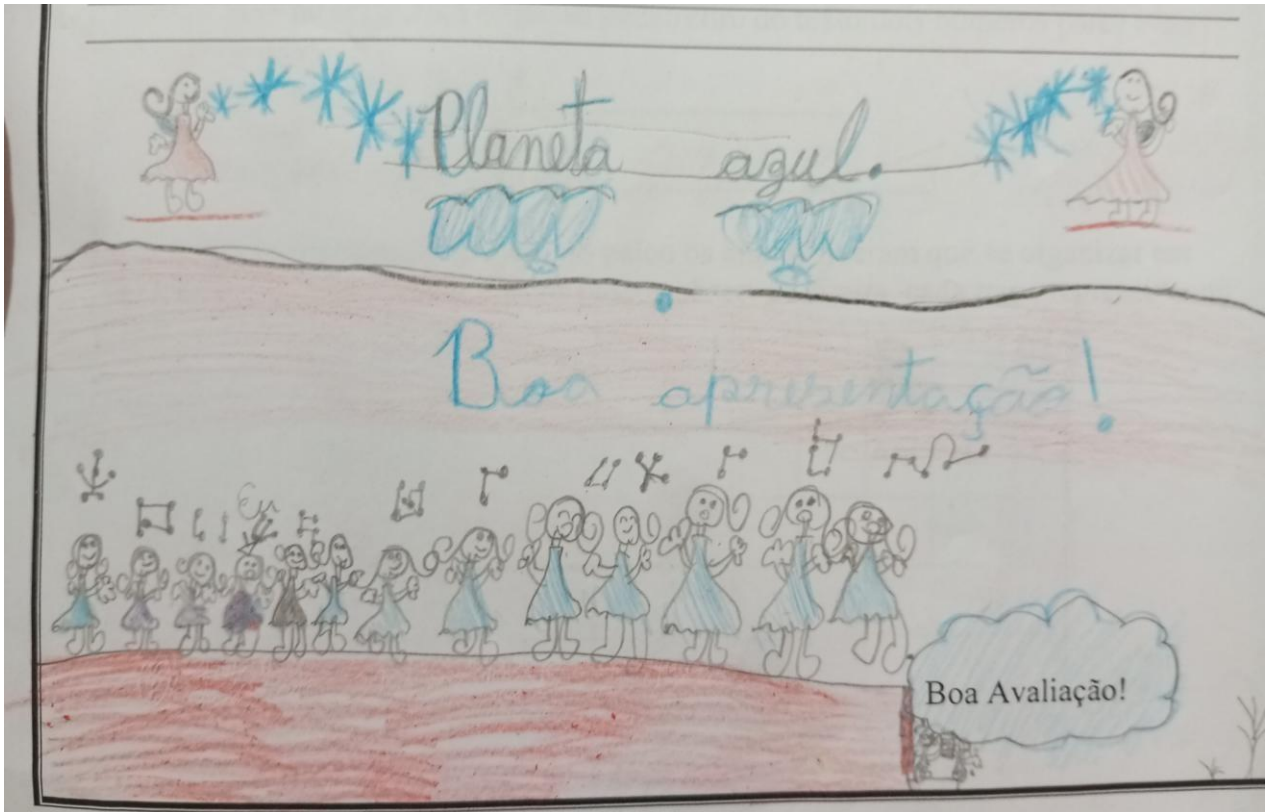
A criança está integralmente presente em tudo o que faz, principalmente quando existe um espaço emocional que o permita. Existe um pensar por trás de seu fazer, por trás de suas pequenas operações, como subir e descer uma escada, balançar insistentemente um chocalho, amassar um papel. A criança vivencia, organiza, operacionaliza, elabora, projeta, constrói, destrói em busca de novas configurações. O caos e a ordem se alternam. (Derdyk, p. 19-20, 2020).

Neste livro, Derdyk destaca a importância do desenho como uma linguagem universal, capaz de transcender barreiras culturais e comunicar ideias de maneiras variadas. Ela coloca o ato de desenhar como uma forma de pensar, uma maneira de compreender o mundo e de expressar as percepções de cada um. Além disso, a autora enfatiza a relevância do desenho não apenas como uma habilidade técnica, mas como um meio de desenvolver a sensibilidade estética e a capacidade de observação.

Ao longo da obra, a autora coloca, também, alguns pontos relacionados a teoria da educação, o que proporciona uma base conceitual sólida para a compreensão do desenho como uma prática significativa. O livro aborda o desenho não apenas como uma atividade isolada, mas como uma ferramenta integrada ao processo educacional. Derdyk também destaca o potencial do desenho como uma forma de pesquisa.

Um elemento recorrente em minhas práticas artísticas, no qual tenho me dedicado até os dias atuais, são os autorretratos. Acredito que essa expressão visual desempenhou um papel fundamental na construção da minha personalidade durante os anos da minha infância e adolescência. A criança possui necessidade de se conhecer, reconhecer e apreender seu próprio eu e espaço no qual está inserida ao estabelecer uma identificação com o que lhe é apresentado.

Figura 06: Planeta Azul



O desenho de uma apresentação escolar da música “Planeta Azul” de Chitãozinho e Xororó. Notas musicais flutuam sobre as cabeças das estudantes e uma delas tem um “eu” escrito acima. 2007.

Foto. Acervo pessoal.

Figura 07: Tempo



Desenho de vários personagens com diferentes expressões diferentes e um relógio ao lado, dando sensação de “passar do tempo”. 2017. Foto. Acervo pessoal.

Continuei e continuo buscando esse meu próprio conhecimento e reconhecimento de mim mesma por meio dos desenhos que faço tanto de personagens que eu crio, quanto da minha própria imagem.

Figura 08: Entre o azul e o vermelho



Desenho de duas mulheres idênticas, uma azul e outra vermelha, se abraçam. Um fio dourado as atravessa. Novembro de 2022. Foto. Acervo pessoal.

Derdyk diz que o desenho feito pela criança está além do papel. Ele faz parte do corpo – é um jogo, uma brincadeira e, como eu disse anteriormente, é a construção do seu universo. Ao contrário da criança, o adulto, principalmente o adulto moderno, não explora. Raramente algo o *acontece*. É o que Larrosa irá chamar, nas primeiras partes de seu texto “Notas sobre a experiência e o saber de experiência” (2002), de “sujeito moderno”, que é o contrário do “sujeito da experiência”. A criança é muito mais um “sujeito da experiência”, do que o adulto.

Sendo assim, dada à criança a condição de "sujeito da experiência", tudo ao seu redor lhe *acontece*, tudo a toca e a transforma.

(...) O sujeito da experiência seria algo como um território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos. (...) O sujeito da experiência é um ponto de chegada, um lugar a que chegam as coisas, como um lugar que recebe o que chega e que, ao receber, lhe dá lugar. (...) O sujeito da experiência é sobretudo um espaço onde têm lugar os acontecimentos. (Larrosa, 2002, p. 24).

Larrosa sugere que a experiência não é apenas um conjunto de eventos externos, mas algo vivido e interpretado pelo sujeito. Esse sujeito não é apenas um observador passivo do mundo, mas alguém que está ativamente envolvido nas experiências, refletindo sobre elas e construindo sua compreensão do mundo através dessa interação. “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca.” (LARROSA, 2002, p. 21).

No entanto, ele diz em seu texto que a experiência está cada vez mais difícil de acontecer por conta de vários fatores ligados à modernidade. O “sujeito moderno”, como Larrosa irá definir o sujeito incapaz de experiência, é um sujeito sempre muito bem informado, mas que não constrói conhecimento. Ele sempre tem uma opinião para tudo, que se resume em ser contra ou a favor de algo. O “sujeito moderno” nunca tem tempo, tudo é muito rápido, e ele sempre está cheio de trabalho. Sempre precisa trabalhar.

O sujeito moderno, além de ser um sujeito informado que opina, além de estar permanentemente agitado e em movimento, é um ser que trabalha, quer dizer, que pretende conformar o mundo, tanto o mundo “natural” quanto o mundo “social” e “humano”, tanto a

“natureza externa” quanto a “natureza interna”, segundo seu saber, seu poder e sua vontade. (Larrosa, 2002, p. 24).

O “sujeito da experiência”, ao contrário do sujeito moderno isolado e racional, é situado, encarnado e contextualizado em suas vivências, conectado com o que lhe *acontece* e com o que acontece ao seu redor, pois ele se expõe. Como o próprio autor coloca: “É incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada o toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre.” (Larrosa, 2002, p. 25).

Essa conexão intensa com o que lhe é apresentado é essencial para que o conhecimento e a experiência, na concepção fundamentada no entendimento de Larrosa sobre a experiência, se torne uma maneira significativa de se inserir e compreender o mundo – esse mundo, constantemente repleto de estímulos inéditos para a criança, que se torna um território de descobertas e mudanças constantes.

(...) o adulto é o oposto da criança que está continuamente em movimento. A transformação física, psíquica e emocional incita a criança a um estado de atenção para o mundo. Olho novo, percepção aberta. Enquanto o professor procura no livro a nova etapa em que a criança poderia se encaixar, esta já se encontra em outra situação, em outra encenação. (Derdyk, 2020, p. 38-39).

Para que uma pessoa experiencie uma transformação significativa, é necessário que uma experiência estética de qualidade ocorra. É importante ressaltar que, segundo Larrosa, a experiência estética não é algo passível de controle ou lógico, mas sim “apaixonante”, não necessariamente ligada a algo bom ou ruim. A experiência não possui ética ou moral humana.

Entretanto, mesmo reconhecendo sua natureza não controlável, a proposta deste respectivo trabalho é deixar claro que tanto as aulas quanto a própria escola apresentam uma potencialidade riquíssima associada à *aesthesis* e *poiesis* (Mignolo, 2018) que podem ser exploradas.

No primeiro capítulo, abordei a frequência de atividades designadas para compor o portfólio ao final de cada bimestre. Apesar da minha resistência inicial a essa prática, meu interesse crescente pelo universo das Artes Visuais no Ensino Médio e a preocupação com o vestibular se aproximando, fez com que eu passasse

a prestar mais atenção nas aulas expositivas. Alguns pontos das aulas que antes achava entediantes passaram a me instigar e comecei a fazer meus portfólios de forma mais criativa e conectada com os meus interesses.

Nunca me esqueço da primeira mostra que ocorreu em meu colégio durante este período, no qual fomos convidados a expor nossos trabalhos do ano letivo. Passei toda a sexta-feira após a aula, como voluntária, imersa na organização da expografia. Lembro-me de ficar ansiosa para me encontrar com meus colegas no dia seguinte para mostrar a cada um deles o espaço dedicado às nossas produções. No entanto, por ser uma atividade não obrigatória, quase nenhum desses colegas compareceu.

Esse evento me levantou uma série de questionamentos para os quais, naquela época, eu não conseguia fornecer respostas. Neste momento específico de minha vida, eu já estava começando a cogitar trilhar o meu caminho dentro das Artes Visuais e comecei a criar gosto por algumas produções que eu fazia no colégio. Pensei que a ausência dos meus colegas naquela mostra era apenas falta de interesse generalizado pela matéria, mas agora que acredito ter uma compreensão mais clara, o que me parece mais plausível está na percepção de que, enquanto para mim o fato de ter algo que eu fiz com esforço, exposto, fazia eu me sentir reconhecida, o contrário estava acontecendo para meus colegas – ou melhor, não estava *acontecendo*. A atividade ligada à escola representava predominantemente uma obrigação; os desenhos e produções artísticas feitas durante o ano, majoritariamente, eram feitos por obrigação. As atividades não possuíam significado o suficiente para os motivarem a participar e visitar a exposição. Então, o ato de estar na escola após o horário, organizar a mostra, e no dia seguinte dedicar um sábado ao colégio por escolha própria, sem nenhuma imposição, não havia sentido.

Ou seja, o fazer artístico, neste caso, e a própria escola, eram encarados como uma imposição – seja pelos pais os obrigando a frequentar as aulas, pelos professores os obrigando a fazer as atividades para passarem de ano, ou por outros motivos. Sem essa pressão externa, a produção artística como um todo, o ato de desenhar e até mesmo ir às aulas não haveria um por que.

Então, como criar sentido para que os estudantes criem e se sintam ativamente participantes de todo o processo artístico, para além das obrigações? Como fazer com que eles criem laços afetivos com a produção artística dentro da sala de aula? Qual o papel do docente neste processo?

SESSÃO 03: CURRÍCULO E ATUAÇÃO DOCENTE.

É possível dizer, então, que um dos motivos para a falta de interesse dos estudantes pelo conteúdo de artes e pela produção artística na escola está primariamente relacionado à ausência de uma conexão afetiva e identificação com o conteúdo apresentado. Isso decorre do fato de que o ensino não é pautado na *experiência/sentido*, mas sim na conformidade de um currículo imposto que não possui esses aspectos como prioridade, além de não conseguir abarcar todas as especificidades da escola e o contexto de seus estudantes. Este currículo frequentemente é concebido mais com o propósito de atender a objetivos superficiais, centrados na acumulação de informações específicas que os professores precisam transmitir aos alunos para que eles atinjam bons resultados em provas externas (como os vestibulares) do que de fato com o objetivo de criar uma relação significativa dos indivíduos com o que é ensinado. Assim, o currículo acaba se tornando mais uma ferramenta para a busca de resultados quantitativos, baseado em números, do que qualitativos.

Isso resulta em uma educação que valoriza mais a memorização do que a compreensão e construção do aprendizado ou da autonomia do estudante.

E dentro das artes, quando esta não está baseada apenas no ensino de História da Arte, tais questões também apontam para um desafio persistente na abordagem da disciplina dentro da escola. A percepção da matéria como "recreativa" frequentemente limita seu valor no espaço educativo, relegando-a a um papel secundário em comparação com outras disciplinas consideradas mais importantes. Além disso, a ênfase dada apenas no tópico de História da Arte (sobretudo a europeia) nas escolas, pode restringir a diversidade de perspectivas, expressões e experiências estéticas exploradas no ensino de artes – justamente aquelas que apenas a imprevisibilidade do cotidiano pode nos oferecer.

(...) infelizmente, a educação artística funciona como um atrativo, é considerada como uma aula que serve para “aliviar as tensões”, principalmente para as crianças do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, que passam classicamente a maior parte do tempo sentadas,

recebendo um baú de informações; ou então não há recursos materiais apropriados sequer para iniciar os alunos em tais atividades. (Derdyk, 2020, p. 22).

Por muitas vezes, me cansei de aulas em que a única proposta era realizar um desenho livre, sem direcionamento ou estímulo específico. Embora a prática do desenho livre não seja ruim por si só, a sua abordagem em sala frequentemente carece de propósito e contexto quando integrada ao ensino de artes.

Além desses pontos, outro aspecto interessante do currículo que o texto "Currículo como Prática de Significação" de Tomaz Tadeu da Silva aborda e que considero importante salientar, é a concepção do currículo não apenas como um conjunto de conteúdos objetivos, mas como uma prática social permeada por significados. Silva destaca a dinâmica cultural e social envolvida na formação do currículo escolar, enfatizando que ele reflete e perpetua relações de poder, ideologias e valores sociais. O currículo não é neutro, mas sim uma construção cultural que molda a compreensão e subjetividade dos estudantes.

(...) o currículo é (...) um dos elementos centrais das reestruturações e das reformas educacionais que em nome da eficiência econômica estão sendo propostas em diversos países. Ele tem uma posição estratégica nessas reformas precisamente porque o currículo é o espaço onde se concentram e se desdobram as lutas em torno dos diferentes significados sobre o social e sobre o político. E por meio do currículo, concebido como elemento discursivo da política educacional, que os diferentes grupos sociais, especialmente os dominantes, expressam sua visão de mundo, seu projeto social, sua "verdade". (Silva, 2001, p. 02-03).

Ainda de acordo com Silva, o currículo pode ser visto como uma prática de significação. Como transformar, então, a prática deste currículo em uma prática, de fato, significativa?

A verdadeira relevância do currículo e sua formação só se tornaram evidentes para mim durante o curso de licenciatura, quando cursei as disciplinas específicas sobre o tema. Anteriormente, pensava no currículo apenas como um guia de coisas a serem ensinadas, obrigatoriamente, nas escolas.

Entretanto, em um momento significativo durante minha graduação, ao ser instigada a expressar visualmente minha compreensão do currículo, a palavra

"performance" surgiu em minha mente. Fiz essa associação entre ambas as palavras por pensar na constante necessidade de atuarmos de acordo com os ambientes que frequentamos, e de maneira satisfatória – pensando principalmente no contexto artístico e educacional. Vivemos em um cenário de ter que nos comportar de determinadas formas, de forma contínua, tendo sempre que atender às expectativas de instâncias superiores.

Dentro dessa perspectiva, penso que estamos sempre performando. Interpretamos papéis de filhos para nossos pais e eles, claro, interpretam o papel de pais para nós, filhos. Performamos e interpretamos o papel de estudantes para mais tarde desempenharmos o papel de professores. Ao começar a trilhar meu percurso artista-docente, percebi que tudo é guiado por esse roteiro, me colocando constantemente nessa necessidade de corresponder ou quebrar essas expectativas e padrões estabelecidos pela academia e pelo MEC, por exemplo.

Figura 09: Performance



Desenho de uma mulher seminua, com parte do próprio rosto sendo retirado pela sua mão de forma delicada. Atrás, podemos ver várias palavras "Performance" escritas. 2023. Foto. Acervo pessoal.

No entanto, ao reconhecer a natureza política do currículo e perceber que eu, como estudante, artista e futura professora tenho, até determinado ponto, controle sobre minhas performances, comecei a sentir a necessidade de pensar práticas artísticas relevantes, expressivas, dentro de sala – indo além das formalidades e burocracias estatais.

Currículos, conforme compreendemos nas pesquisas nos/com os cotidianos, são *espaçostempos* de encontros entre diferenças, de

reconhecimento e estranhamento (...), práticas negociadas, (...) e abertas à invenção, às contingências e às oportunidades. São atos coletivos, criados cotidianamente nas escolas, mesmo que em sua origem encontremos arbitrariedades políticas e teóricas e tentativas de controle. Currículos são declarações de intenções institucionais, produtos de políticas públicas e decisões administrativas. Mas são ainda derivações de corpos, mimeses de gestos, produção de desejos, inventividades e resistências daqueles que habitam os *tempoespaços* escolares, com suas presenças – físicas e virtuais –, ausências, temporalidades, astúcias, confrontos, enfim, com aquilo que não tem governo e nunca terá. (Nolasco-Silva; Lo Bianco, 2022, p.50 apud Gregorio, 2023, p. 79).

Portanto, o currículo não é uma entidade que é restrita apenas às instâncias institucionais, mas que também emerge do cotidiano. Ele se origina das interações entre estudantes, professores e demais funcionários da escola. Dos pais, do próprio bairro. Em essência, é moldado pela dinâmica incontrolável que surge quando um grupo de pessoas compartilha um espaço cotidianamente, dando origem a uma rede complexa de relações.

As questões levantadas me remetem ao relato inspirador presente na dissertação de Talita Gregório, no qual ela descreve como conseguiu transformar uma prática curiosa entre os estudantes, envolvendo riscar os braços com canetinha, em uma atividade pedagógica envolvente e alinhada aos interesses deles.

(...) quando eu ainda lecionava em turmas de segundo ano do ensino fundamental, percebi que os adolescentes tinham a necessidade de desenhar palavras ou formas em seus braços. Por vezes, pegavam algumas referências das tatuagens; outras vezes, eram apenas momentos de interação divertida uns com os outros. Alguns se deixavam receber os desenhos, outros apenas desenhavam. (Gregorio, 2023, p. 59).

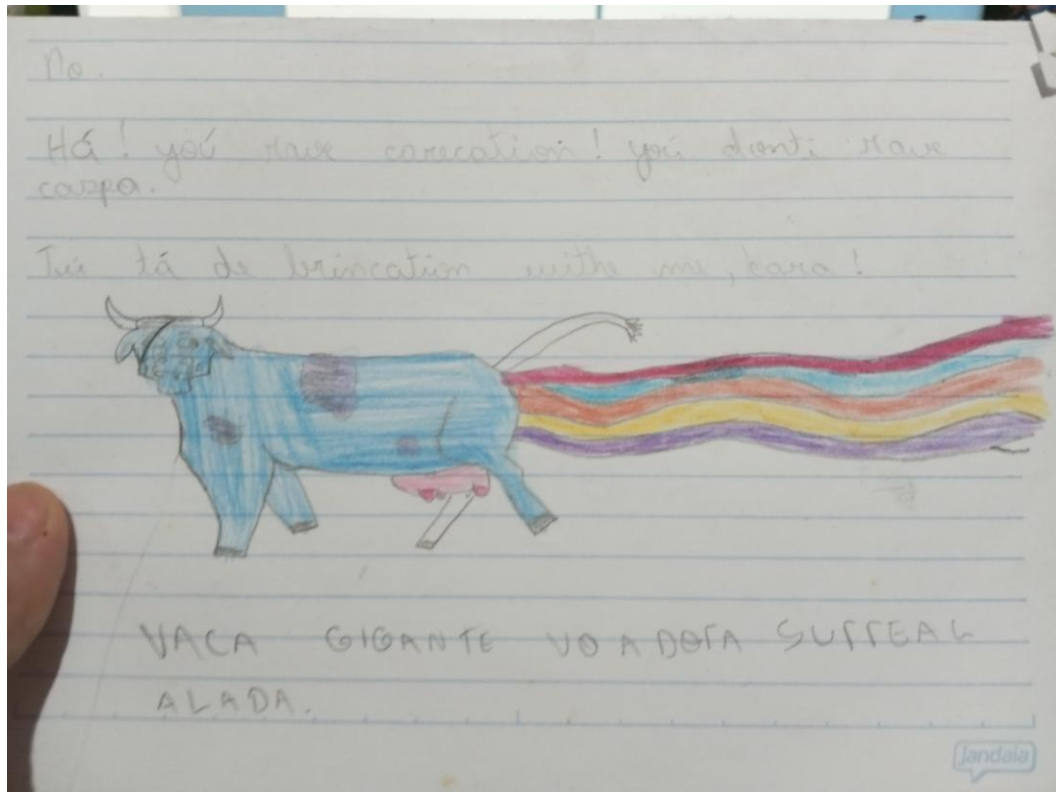
A partir dessa observação, Gregorio iniciou um processo de coleta de imagens de pinturas corporais de povos originários e de pinturas corporais indianas. Essas imagens foram apresentadas em sala de aula, seguindo a abordagem descrita pela autora como '*vistasouvidasentidaspensadas*' (p.59). Durante as discussões em sala, exploraram os significados culturais presentes nas fotografias, e analisaram a composição das pinturas, os materiais utilizados e a utilização do corpo como suporte.

Depois de toda a preparação, durante a aula prática, foi decidido coletivamente que a turma realizaria, primeiramente, um esboço no papel dos desenhos, para que posteriormente fossem transferidos para seus braços, a parte no qual os estudantes mais ansiavam.

Do toque no papel, passamos ao toque no corpo. Ao invés da canetinha deslizar em uma superfície branca e lisa, as pontas dos hidrocores sentiram texturas diversas. Os movimentos dos materiais e dos corpos também interferiram nos resultados finais. Gestos imprevistos geravam formas inesperadas, nem sempre planejadas nos esboços originais. E assim colocamos a nossa pele literalmente a favor das artes. Sem medo, sem pré-julgamentos. Saímos desenhados e felizes da escola. (Gregorio, 2023, p. 60).

Ao ler esse relato, me senti profundamente impactada. Diversas reflexões surgiram em minha mente. Me recordo de inúmeras ocasiões em que tanto eu quanto meus amigos criávamos imagens durante as aulas, muitas delas baseadas em “memes” e piadas da internet. Vêm-me os momentos em que trocávamos bilhetinhos desenhados para comunicar algo quando não podíamos falar durante as aulas. Curiosamente, esses comportamentos eram frequentemente desaprovados pelos professores.

Figura 10: Vaca gigante voadora surreal alada



Desenho de uma vaca azul soltando arco-íris enquanto anda. No papel, várias escritas aleatórias e também com o título. 2016. Foto. Acervo pessoal.

Talita Gregorio trabalha com a poética visual cotidiana dos alunos na sala de aula. Ela explora a arte como uma criação curricular e sua interseção com a estética da vida, ética e política visual. Durante sua pesquisa, a autora faz uma investigação de como as práticas artísticas podem impulsionar os limites dos currículos normativos e também ultrapassar os limites das estruturas escolares, colocando como de suma importância, as visualidades presentes no cotidiano dos estudantes. A pesquisa discute como a arte pode ser uma ferramenta para a valorização das identidades culturais e para a promoção de aprendizagens transformadoras para esses indivíduos no período escolar.

Então, por que não aproveitar esses elementos externos (às vezes, até internos) a escola para desenvolver atividades alinhadas ao currículo que tenham como base a bagagem imagética dos estudantes, mas que também apresentem a eles novas referências, e, ao mesmo tempo, atribuam sentido às experiências educacionais deles, assim como Gregorio fez e relatou em seu texto?

SESSÃO 04: APRENDIZAGEM E EXPERIÊNCIA NA UFG

Minha compreensão sobre a importância de relacionar vivências e experiências para construir uma aprendizagem significativa solidificou-se durante minha graduação. Ao longo dessa jornada, compartilhei inúmeras percepções – por vezes equivocadas, outras não, sobre a sala de aula, a docência e o fazer artístico com professores e colegas.

E foi assim que aprendi – pelos debates. Pelas trocas.

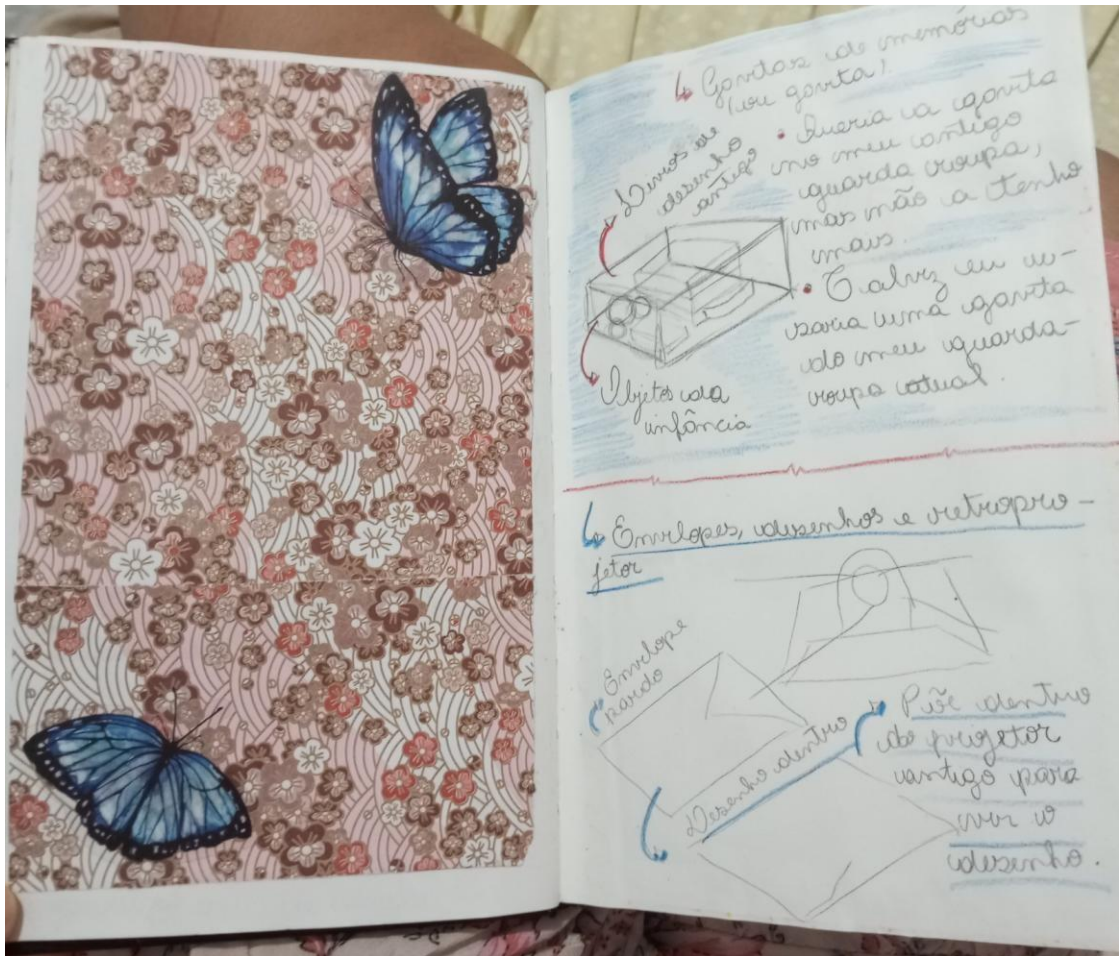
Dentro deste contexto de trocas, gostaria de enfatizar duas matérias que tiveram suma importância para a solidificação dessa pesquisa durante o último ano – Laboratório II e III. Foram matérias que ampliaram de forma significativa minhas percepções acerca da produção artística e a importância dela dentro da escola, justamente, por meio de trocas físicas, verbais, visuais, etc. Fizemos trabalhos que me marcaram e ressoam até hoje dentro de todas as outras matérias que cursei durante e após.

Em ambas as matérias, foram pedidas que fizéssemos uma espécie de material que guardasse nossos processos de produção nele até a exposição/intervenção. Admirei muito tal proposta, pois o que sempre me ajudou nesse processo de me apropriar e apreender o que era discutido em sala durante as aulas, foram as minhas anotações.

E foram, claro, essas anotações viraram um grande caderno cheio de desenhos e colagens que contaram minhas percepções, dúvidas e narraram meus projetos sendo concretizados.

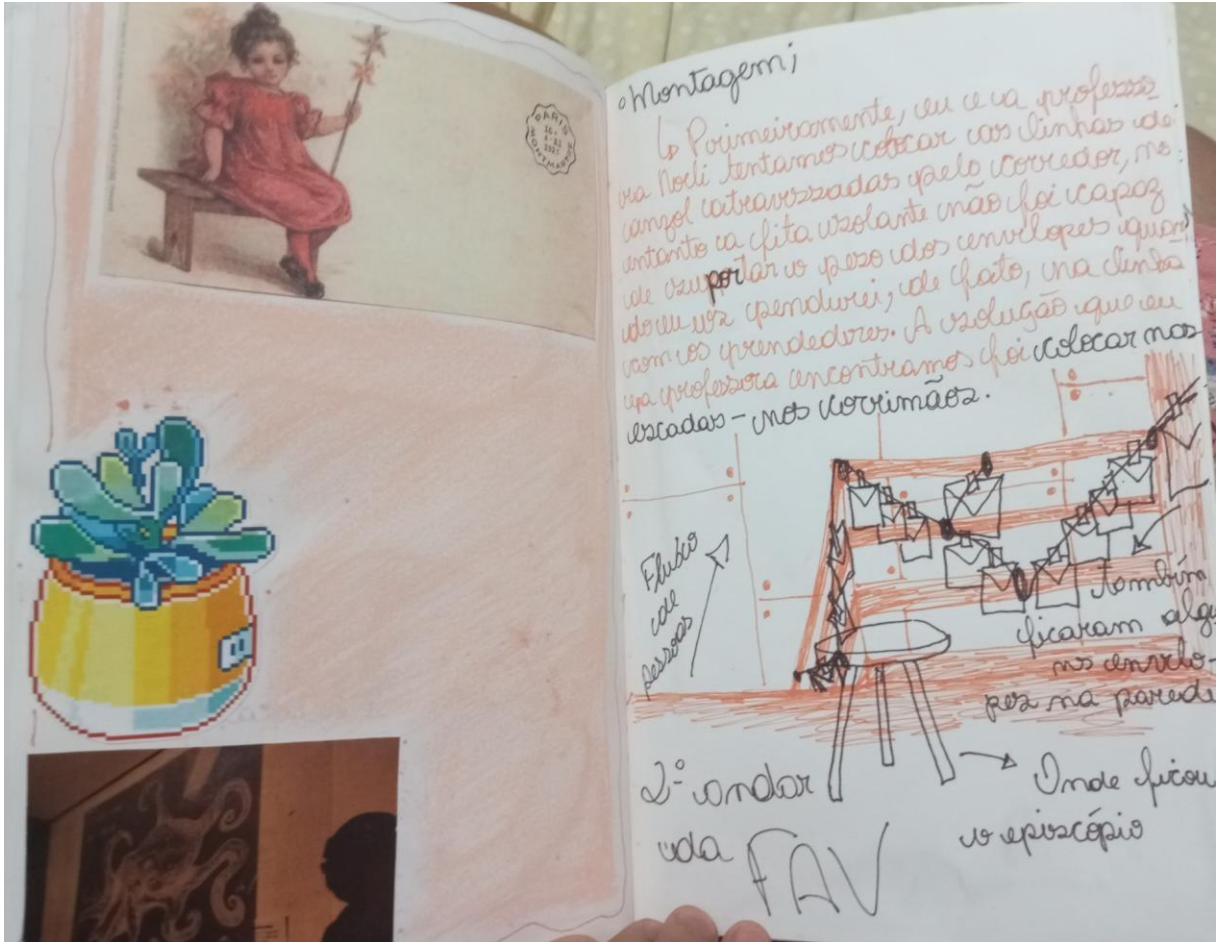
Foi na disciplina de Laboratório II que surgiu a primeira ideia de utilizar os materiais que eu havia guardado ao longo do tempo para elaborar meu trabalho de conclusão de curso (TCC). Embora ciente de que não conseguiria abranger todos os materiais, meu desejo era de os explorar de forma dinâmica, que misturasse meus vários “eus” nessa jornada de formação na educação básica e dentro da academia.

Figura 11: Gaveta de memórias



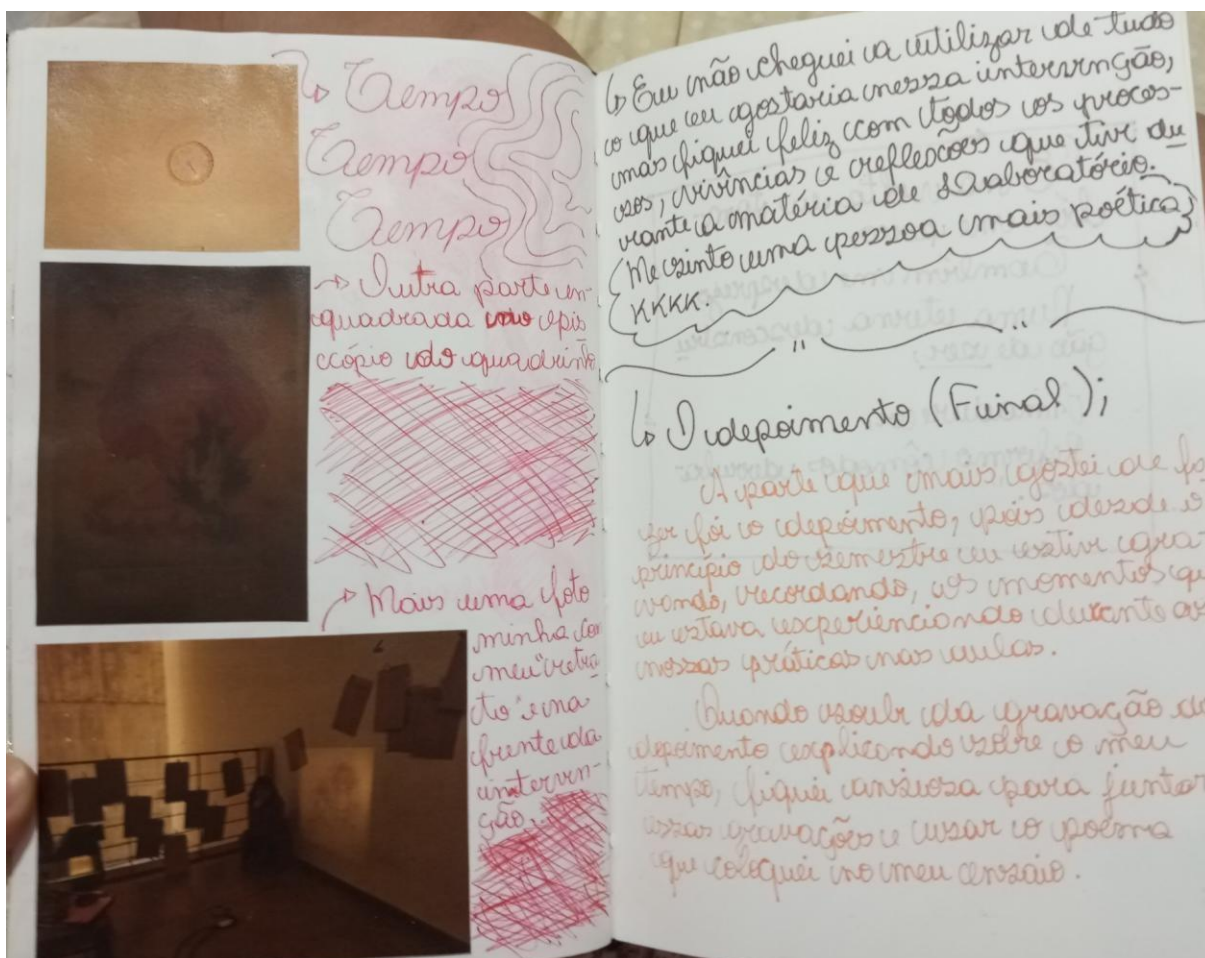
Página de um caderno com desenhos, colagens e anotações feitas à mão da primeira ideia de utilizar os materiais antigos para um trabalho na FAV durante o Laboratório II. 2022. Foto. Acervo pessoal.

Figura 12: Intervenção



Página de um caderno com desenhos, colagens e anotações feitas à mão da montagem da intervenção artística feita na FAV com desenhos antigos. 2023. Foto. Acervo pessoal.

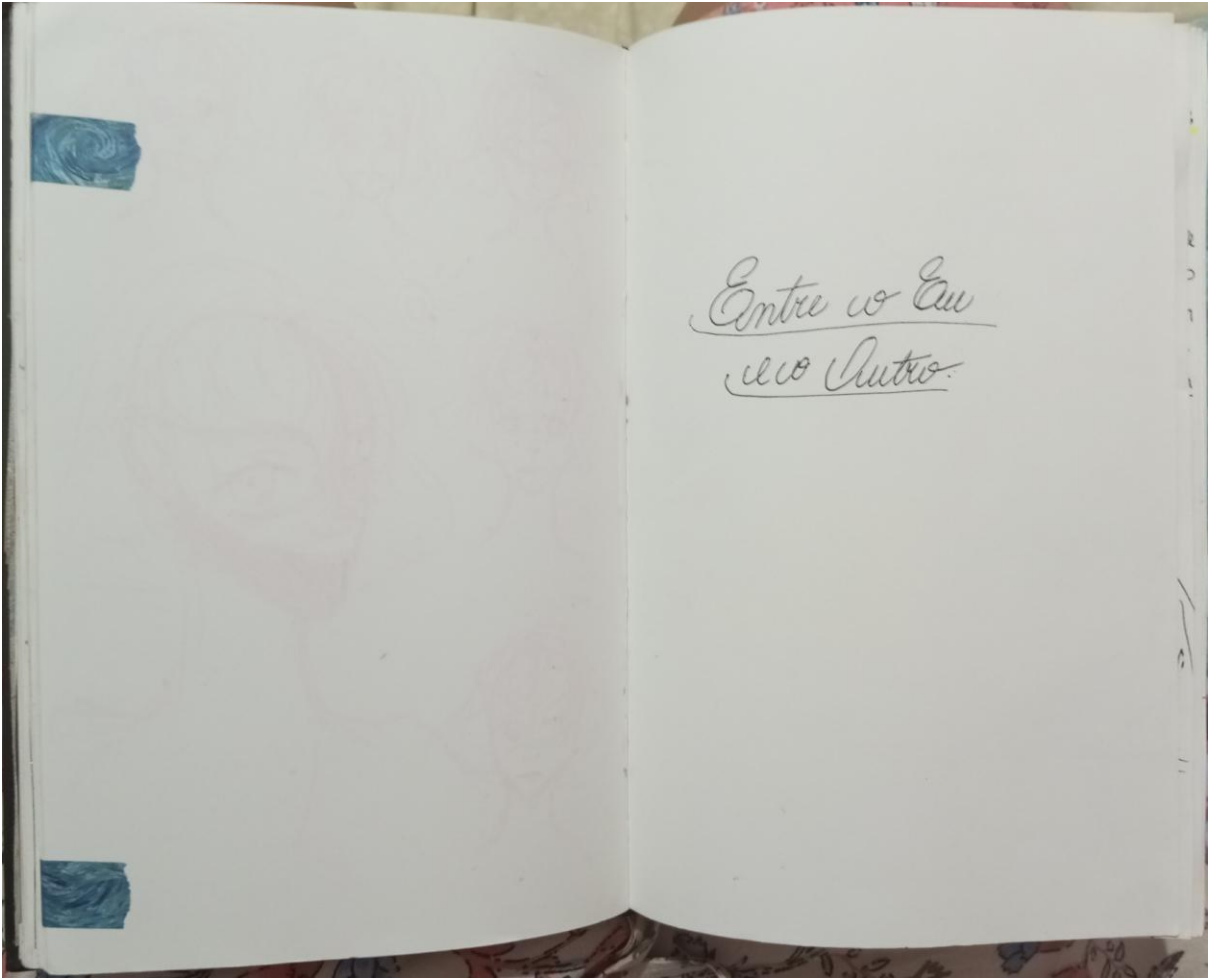
Figura 13: Conclusão



Página de um caderno com desenhos, colagens e anotações feitas à mão do processo de montagem da intervenção artística até a conclusão. 2023. Foto, Acervo pessoal.

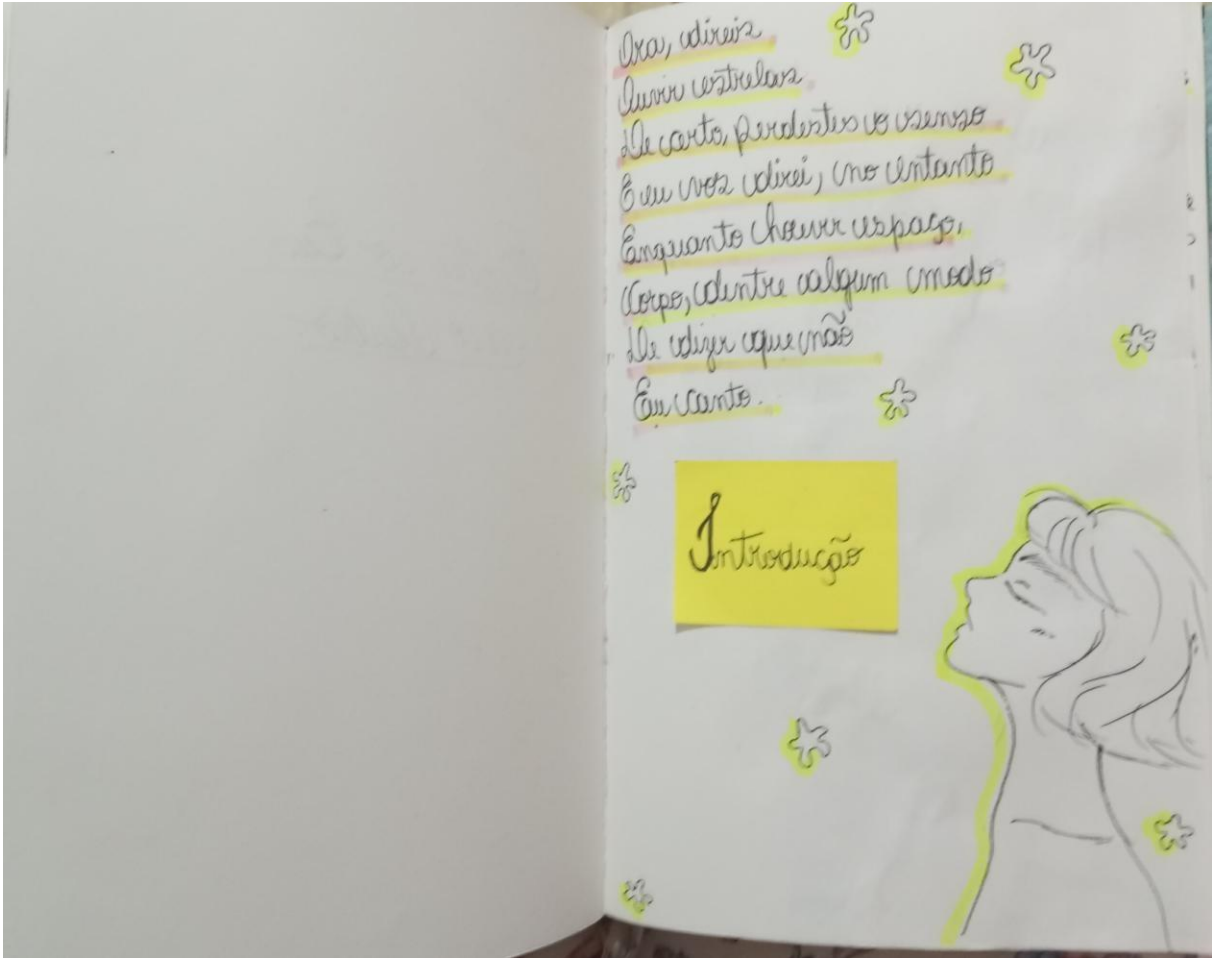
Dessa iniciativa, emergiram imagens interessantes no Laboratório III que estabelecem uma conexão direta com este trabalho, destacando o aprendizado contínuo, a apropriação de conhecimento e minha trajetória acadêmica como uma experiência transformadora que molda quem sou diariamente. Essa transformação se manifesta tanto nas disciplinas curriculares quanto nas interações com as pessoas que cruzam e que cruzaram meu caminho, contribuindo para a complexidade dessa experiência no meio institucional.

Figura 14: Entre o eu e o outro



Capa da zine/memorial do Laboratório III. Dezembro de 2023. Foto. Acervo pessoal.

Figura 15: Introdução



Página inicial da zine. Desenho, colagem e escritas feitas a mão. Dezembro de 2023. Foto. Acervo pessoal.

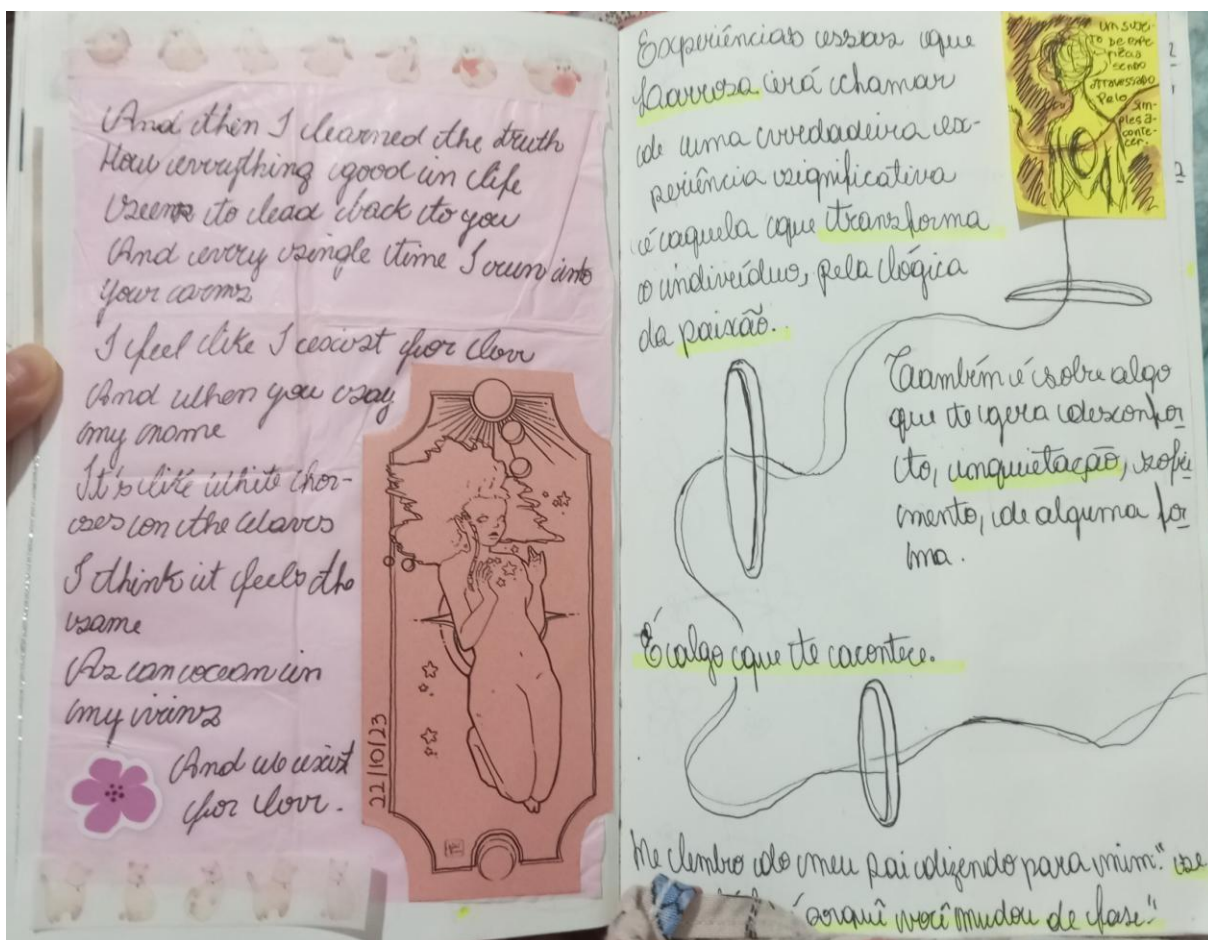
Figura 16: Universo e Experiência



Segunda e terceira página da zine. Desenho, colagem e escritas feitas a mão. Dezembro de 2023.

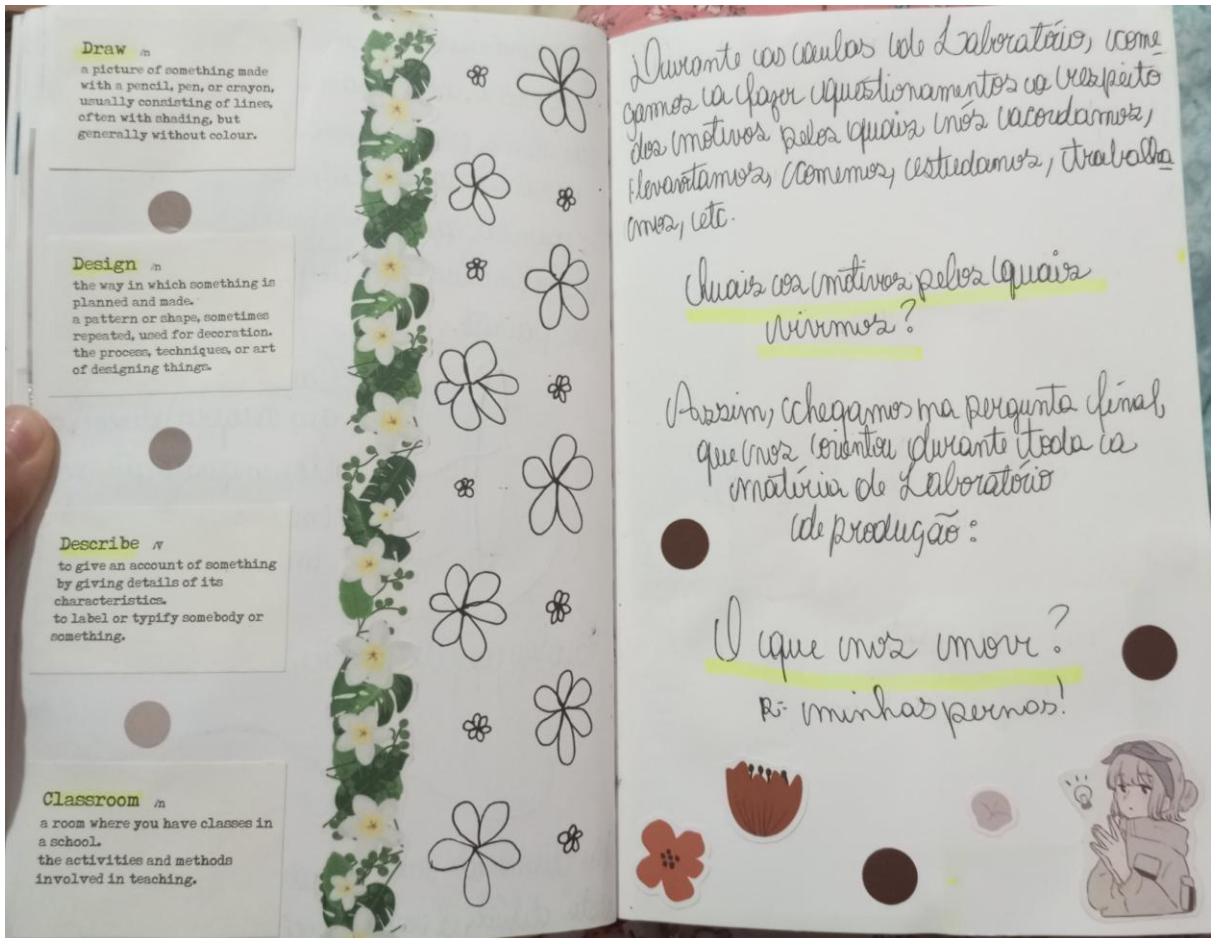
Foto. Acervo pessoal.

Figura 17: Transformação



Quarta e quinta página da zine. Desenho, colagem e escritas feitas a mão. Dezembro de 2023. Foto. Acervo pessoal.

Figura 18: O que me move?



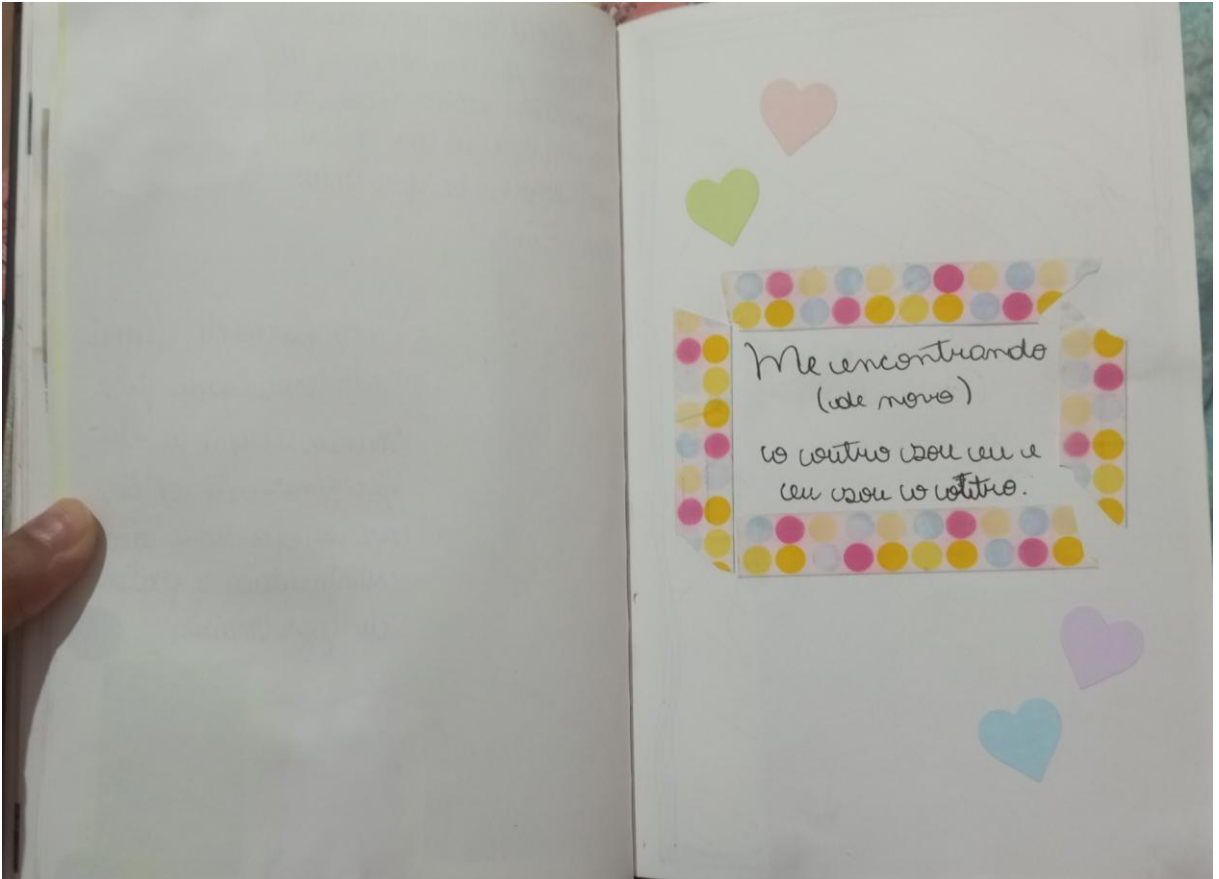
Sexta e sétima página da zine. Desenho, colagem e escritas feitas a mão. Dezembro de 2023. Foto. Acervo pessoal.

Figura 19: O que é zine?



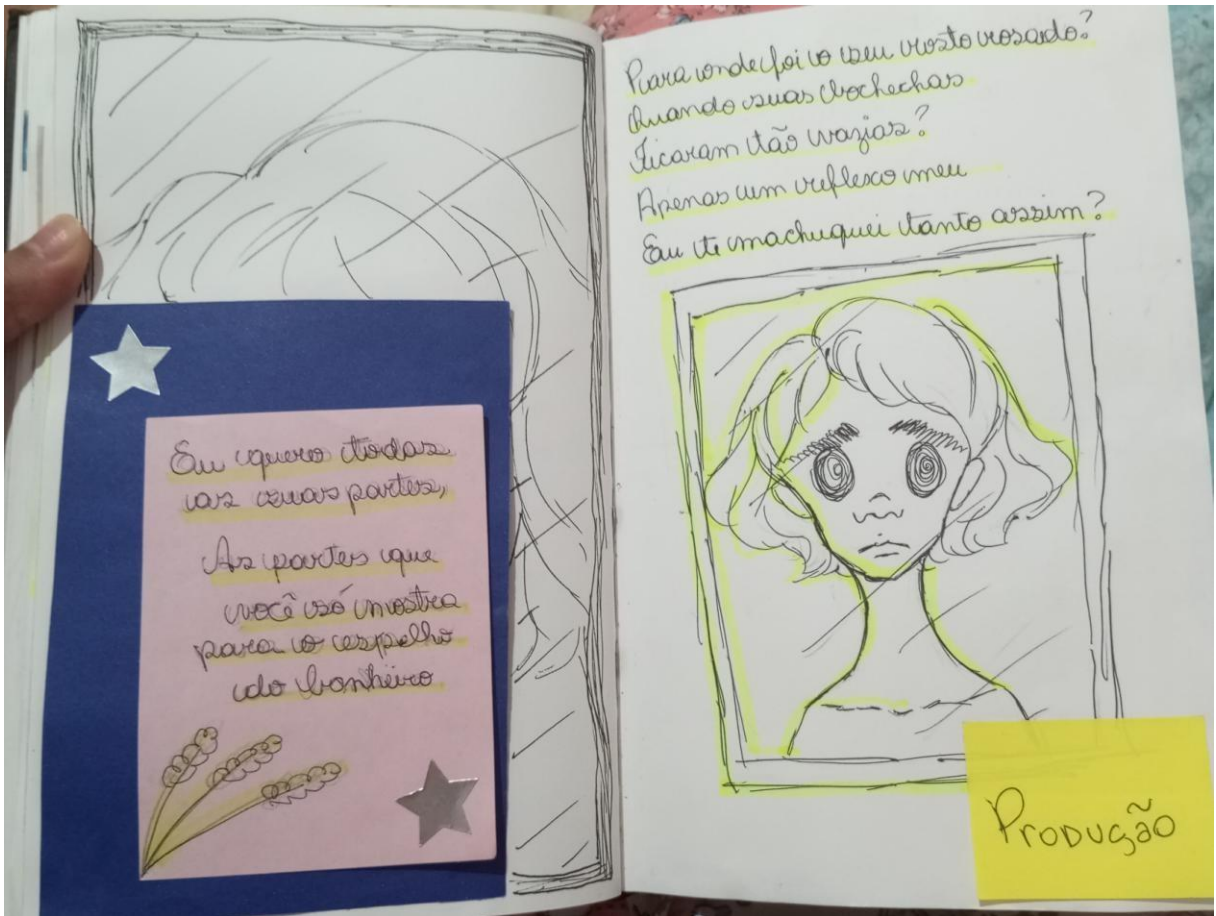
Oitava e nona página da zine. Colagem e escritas a mão. Dezembro de 2023. Foto. Acervo pessoal.

Figura 20: O outro sou eu e eu sou o outro



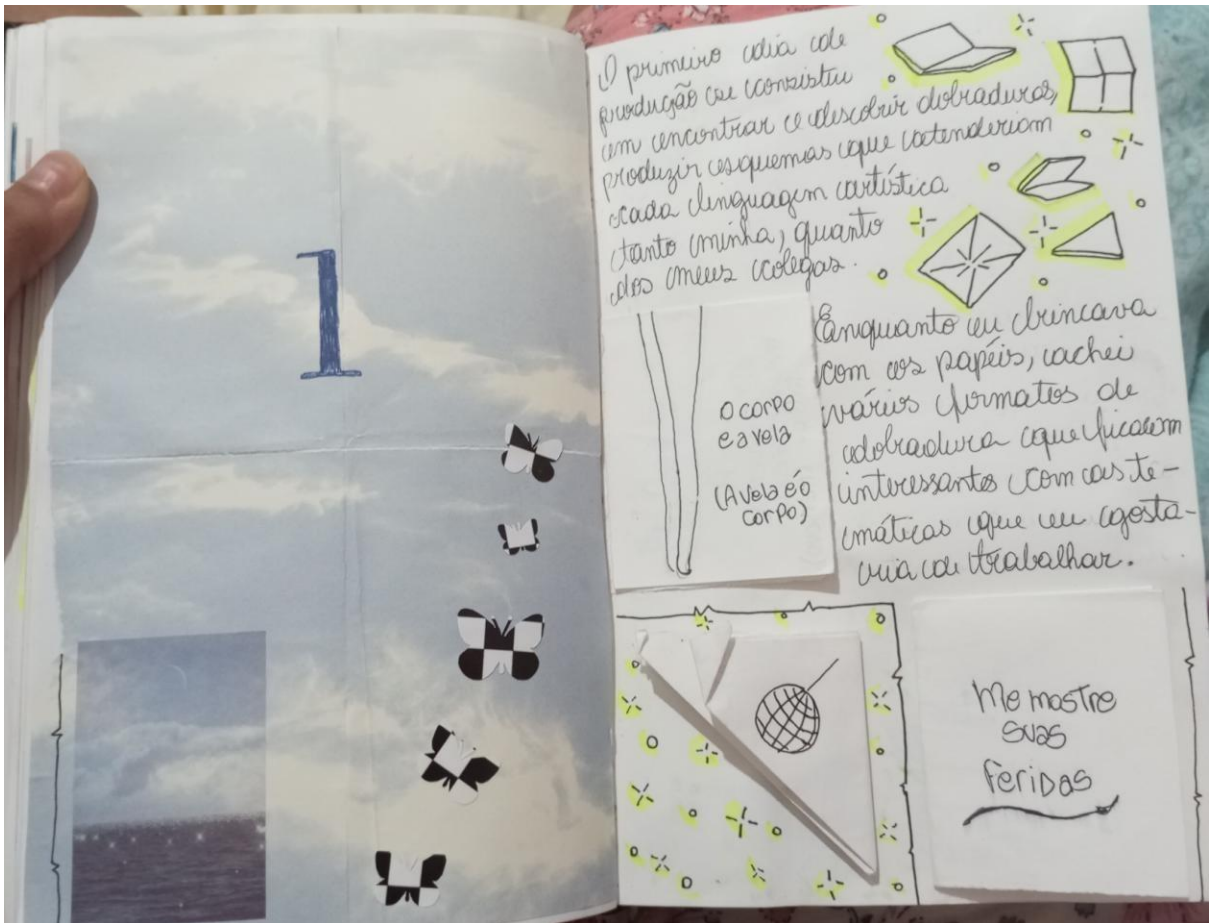
Décima página da zine. Colagem e escritas a mão. Dezembro de 2023. Foto. Acervo pessoal.

Figura 21: Produção



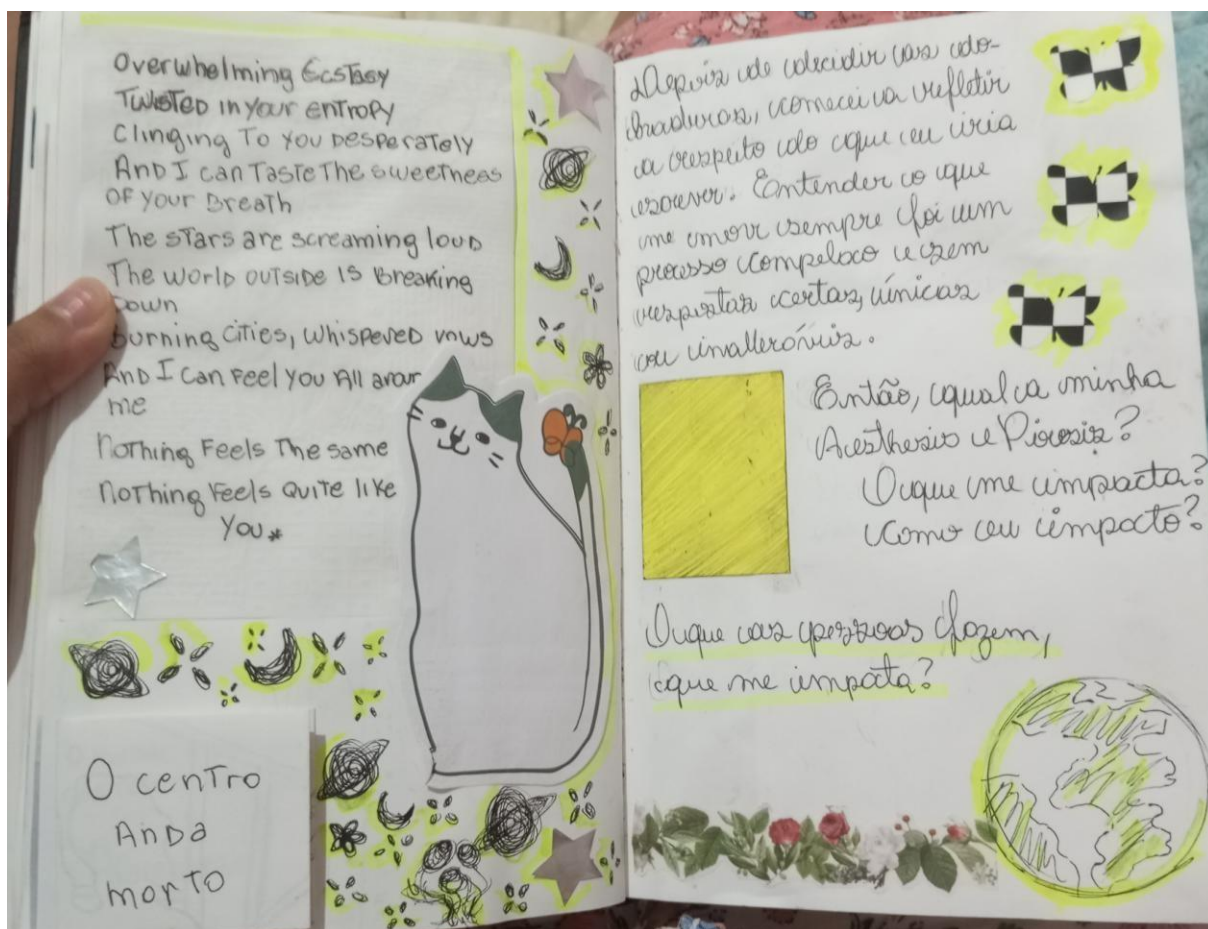
Décima primeira e décima segunda página da zine. Desenho, colagem e escritas feitas a mão.

Figura 22: Um



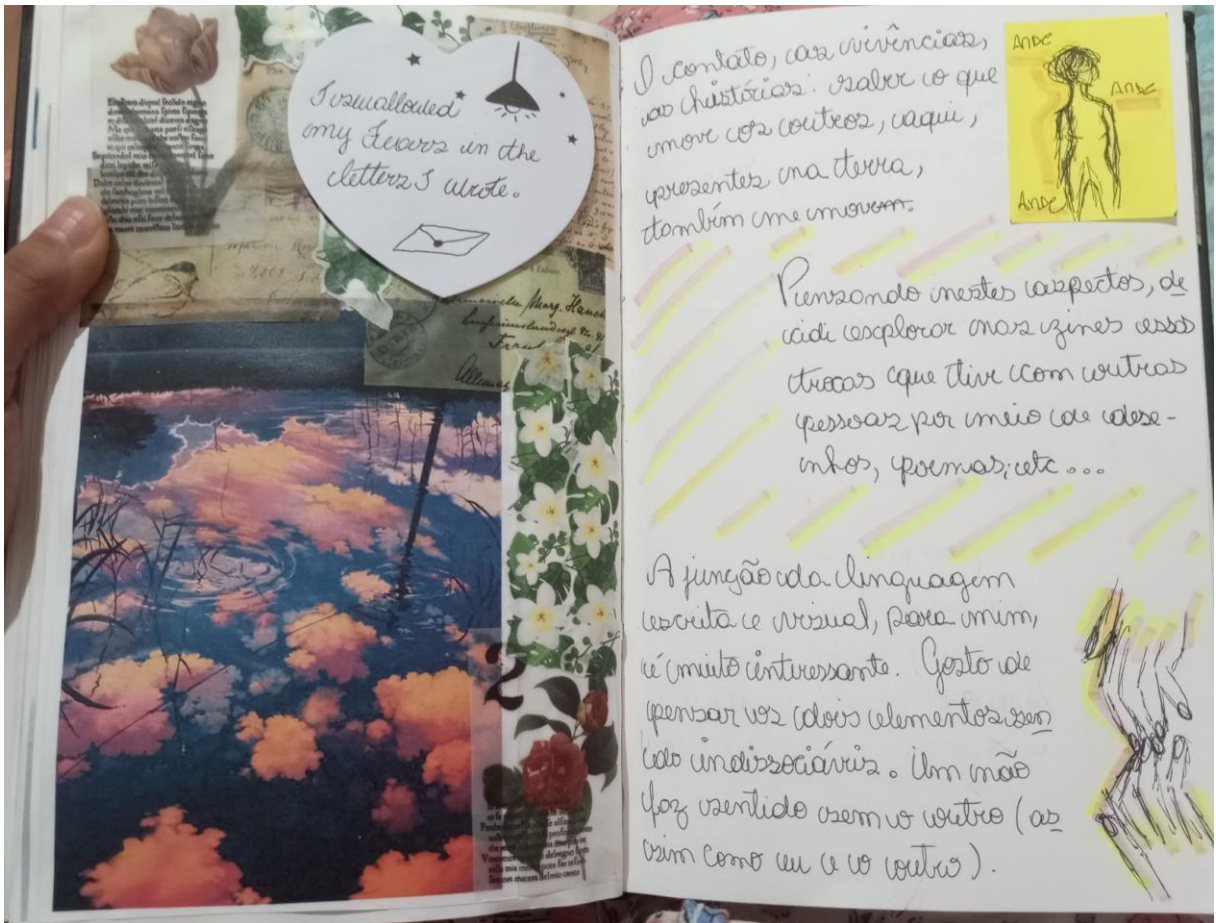
Décima terceira e décima quarta página da zine. Desenho, colagem e escritas feitas a mão.
Dezembro de 2023. Foto. Acervo pessoal.

Figura 23: Mundo



Décima quinta e décima sexta página da zine. Desenho, colagem e escritas feitas a mão. Dezembro de 2023. Foto. Acervo pessoal.

Figura 24: Cartas



Décima sétima e décima oitava página da zine. Desenho, colagem e escritas feitas a mão. Dezembro de 2023. Foto. Acervo pessoal.

Este caderno foi muito importante para que eu progredisse neste Trabalho de Conclusão de Curso. Nele, expressei não só por meio de escrita, mas também por meio das imagens, meus sentimentos e entendimentos a respeito da construção do aprendizado e do conceito de experiência – estruturando, colocando início, meio e fim (será mesmo um fim? Não um reinício?) para meus processos.

Essa abordagem continuará a ser uma parte essencial da minha prática por muitos anos, e é com grande satisfação que planejo compartilhá-la com meus futuros alunos. Encorajarei ativamente a processarem suas experiências e aprendizados por meio da expressão visual, utilizando a fusão de suas referências visuais presentes com as novas que surgirão ao longo de seu percurso educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho representa a sistematização de um acúmulo de reflexões que me acompanham desde os meus primeiros passos na graduação em Artes Visuais – Licenciatura. A investigação sobre a ligação entre o ensino de artes, a escola e a produção artística tem sido uma constante em minha jornada na Universidade Federal de Goiás, desde antes de eu considerar tornar-me artista-professora. Ao longo desse percurso, compreendi melhor os motivos referentes à falta de interesse da maioria dos estudantes pelas artes, assim como as razões pelas quais muitas escolas limitam seu ensino ao currículo convencional voltado para avaliações tradicionais.

Claro, tudo o que escrevo aqui se baseia inteiramente na minha experiência de mundo, caminhando por meio das vivências que tive no meio artístico, docente e discente durante os anos cruciais da minha formação. Não tenho intenção de generalizar, pois sei que, em outros contextos, temos sim professores e escolas que atuam de forma a valorizar o ensino artístico para os estudantes, ao contrário do que aconteceu, por muitas vezes, comigo e com outros colegas.

Reconheço, também, que a questão central que orienta este TCC, “por que se criam mais laços com a produção artística fora da sala de aula do que dentro dela?”, ainda permanece em aberto. Embora seja possível afirmar que parte significativa desse fenômeno decorre da ausência de vínculos afetivos entre o conteúdo abordado e a realidade dos estudantes, é crucial não negligenciar a dinâmica constante de transformações nos âmbitos educacionais e artísticos. Estamos continuamente sendo confrontados por mudanças sociais, políticas e econômicas que afetam ambos os domínios, que mudam os currículos, enfatizando a imprevisibilidade inerente ao ambiente escolar.

A questão que investigo não é novidade e persistirá como um desafio futuro, assim como tem sido no presente. Estabelecer laços afetivos entre estudantes e a prática artística pode se revelar uma tarefa complexa, dada a sua natureza subjetiva,

especialmente quando lidamos com o contexto coletivo em sala de aula. Contudo, não se trata de um objetivo inalcançável.

Mesmo não sendo novidade, por ser uma temática tão complexa, cheia de subjetividades e também coletividades, para mim, pesquisar as conexões que por muitas vezes, fogem aos olhos dos professores, sempre foi fascinante. O cotidiano, as relações entre o eu e o outro me encanta, me enraivece e ao mesmo tempo, me guia.

O cotidiano é, para mim, um grande currículo, uma rotina que devo seguir e que devo quebrar ao mesmo tempo.

Meu objetivo como futura artista-professora é me manter atenta a esses aspectos dentro da escola, buscando integrá-los de maneira com que acrescente algo para os estudantes, para que eles construam aprendizagens significativas e tenham experiências, de fato: despertar a atenção deles para os detalhes aparentemente insignificantes, mas cheios de poética, que permeiam o dia-a-dia — seja uma aula envolvente, um desenho em um papel amassado, um encontro entre amigos após as aulas ou até mesmo a observação do trajeto de ida e/ou volta para casa.

Reconheço que a implementação prática dessas ideias pode ser desafiadora e nem todos os alunos responderão da mesma forma, mas é na flexibilidade e na abertura para novas formas de aprendizado que reside a resistência ao sistema tradicional educacional que, sabemos, os professores de arte acabam por serem muito podados em sua forma de trabalhar.

Pesquisar sobre cotidiano, experiência, aprendizagem e significação foi, de fato, transformador. Sempre tive certa visão romântica sobre a vida e curiosidade de como o acontecimento se torna experiência, como ela impacta a educação ou como ela surge do próprio meio educacional. Essa pesquisa me ensinou que não devo desistir do que me move, mesmo quando a resposta não é clara e o caminho é incerto. Bom, de certa forma, entrei na licenciatura me sentindo dessa maneira – e saio com mais incertezas ainda. A única certeza que eu tenho é que a

imprevisibilidade é o que me causa impacto e é, a partir dela, que quero impactar também.

A vida me impacta e eu impacto a vida, por meio do fazer artístico e docente.

REFERÊNCIAS

Agamben, Giorgio. O que é o contemporâneo? E outros ensaios. Tradução de Vinicius Nicastro Honesco. Chapecó, SC: Argos, 2009.

Bondía, Jorge Larossa. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. In: Revista Brasileira da Educação, N° 19, Jan/Fev/Mar/Abr, Rio de Janeiro: ANPED, 2002.

Brasil. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 25 de Novembro de 2023.

Derdyk, Edith. Formas de pensar o desenho: desenvolvimento do grafismo infantil/Edith Derdyk – 3. ed. – São Paulo: Panda Educação, 2020. 160pp.

Gregorio, Talita dos Santos Malheiros. *Poéticas com os cotidianos: Artes como criações curriculares, estética da vida, ética e política visual*. 2023. 106f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

Mignolo, Walter D. Reconstitución epistémica/estética: la aesthesis decolonial una década después. Calle14: revista de investigación en el campo del arte, vol. 14, núm. 25, 2019. Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia Disponible en:< <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=279063839002>>.

Silva, Tomaz Tadeu da. O currículo como prática de significação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.