

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE ARTES

Cristina Morassutti

A EXPERIÊNCIA ESTÉTICA QUE EMERGE COM A PRÁTICA DOCENTE

Porto Alegre

2017

CRISTINA MORASSUTTI

A EXPERIÊNCIA ESTÉTICA QUE EMERGE COM A PRÁTICA DOCENTE

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial à obtenção do grau de Licenciada em Artes Visuais pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Profa. Dra. Elaine Athayde Alves Tedesco

Porto Alegre

2017

RESUMO

Esse Trabalho de Conclusão de Curso em Licenciatura em Artes Visuais discorre sobre a prática artística enquanto matriz do projeto de ensino a partir da observação da prática cotidiana, levando em consideração as possíveis relações entre tempo e experiência. Partindo desta perspectiva interessa pensar possíveis implicações na relação entre os processos criativos individuais e os projetos educativos, além de definir aspectos de uma concepção pedagógica que abre espaço para a experiência dentro do cotidiano escolar.

Palavras-chave: **Experiência. Tempo. Cotidiano. Docência. Arte.**

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 — <i>Incrustações</i> (2003), Cristina Morassutti.....	6
Figura 2 — <i>Entre mim e o horizonte</i> (2012), Cristina Morassutti.....	11
Figuras 3 e 4 — <i>7h10</i> (2014), Cristina Morassutti.....	14
Figura 5 — Alunos do 2º ano do Ensino Médio produzindo colagens.....	31
Figuras 6 e 7 — Retratos do projeto <i>A representação a partir do retrato: desdobramentos do eu</i>	33
Figuras 8 e 9 — Imagens das fotonovelas produzidas no Projeto <i>Narrativas visuais: a ficção nas imagens do cotidiano</i>	35
Figura 10 — <i>Still de Histórias de Paisagem</i> (2012), Cristina Morassutti.....	36

SUMÁRIO

1 DA PRÁTICA ARTÍSTICA À DOCÊNCIA COMO TEMÁTICA DE UMA POÉTICA.....	4
2 A EXPERIÊNCIA ARTÍSTICA ATRIBUINDO SENTIDO AO COTIDIANO ESCOLAR.....	10
2.1 A prática artística enquanto raiz do projeto de ensino.....	15
3 ABRINDO ESPAÇO PARA EXPERIÊNCIA NO ESPAÇO-TEMPO ESCOLAR.....	18
3.1 A maternidade abriu outro tempo.....	19
3.2 A leveza e a empatia na prática docente.....	23
3.3 Projetos de ensino conectados aos interesses e experiências das/os estudantes.....	29
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	36
REFERÊNCIAS.....	44

1 DA PRÁTICA ARTÍSTICA À DOCÊNCIA COMO TEMÁTICA DE UMA POÉTICA

Dou início à presente reflexão a partir da rememoração de uma experiência pregressa que serve como ponto de partida para a experiência docente e que gerou a metodologia aplicada durante este Trabalho de Conclusão de Curso, ancorada na observação do cotidiano, inicialmente sob os aportes teóricos de Alberto Melucci.

Este trabalho revisita o passado recente e reelabora o evento ocorrido, tornando o que está por vir dependente desta matriz relida, que se refere a uma experiência vivenciada há três anos, quando dei início às minhas atividades como docente¹(MELUCCI, 2004).

No trajeto até a escola, quando comecei a lecionar em agosto de 2014, surgiu o desejo de olhar para a prática docente como temática de uma poética, com a intenção de criar uma brecha temporal, um intervalo, suspendendo os instantes que antecediam o início das aulas.

Estar à disposição do que quer que seja se mostrou a única saída para angustiante missão de ensinar arte dentro de um contexto que, além de desqualificar ou ignorar a Arte como campo do conhecimento, parece estar alheio à concepção pedagógica em que acredito e na qual pretendo me aprofundar em momento oportuno do presente trabalho.

Aqui vale mencionar que o diálogo aberto, que concebe o planejamento de forma flexível, promove a horizontalidade nos relacionamentos entre os sujeitos escolares e visa a autonomia dos/as estudantes, me parece uma das concepções mais pertinentes à contemporaneidade, devido à sua pretensão de valorizar a experiência no aprendizado. Esta forma de pensar o ensino, que é

¹ Em 2014 iniciei minha trajetória como professora em uma escola privada, onde lecionei até o final de 2016, ensinando arte em turmas dos anos finais do Ensino Fundamental. Naquela época, minha prática pedagógica estava ancorada nos estudos acadêmicos e em trabalhos realizados nos projetos educativos da Fundação Iberê Camargo e da Bienal do Mercosul.

comum entre alguns teóricos no campo da pedagogia, como Paulo Freire e Jorge Larrosa, pode ser traduzida no Ensino da Arte a partir da Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa (2010) e dos estudos acerca da cultura visual e dos projetos de trabalho de Fernando Hernandez (2000).

Porém, naquele momento, minha tentativa de propor uma prática diversa à institucionalizada, que promovesse alterações nos espaços e tempos escolares, não só não se desenvolveu da forma como era esperada como se tornou um processo caótico. Mais tarde, percebi que seria necessário tempo para que esta concepção pedagógica encontrasse espaço para ser construída entre e com os sujeitos envolvidos no processo educativo. Ainda assim, não haveria nenhuma garantia de sucesso.

A partir desse início docente, cuja percepção foi de fracasso, passei a buscar uma “solução” que partisse da observação daquele cotidiano, algum elemento que pudesse ser transposto para uma instância poética e que oferecesse sentido à minha rotina. Segundo Melucci (2014), pesquisas cognitivas recentes identificam a criatividade como solução para problemas. O autor afirma também que o processo criativo conjuga a atividade imaginativa consciente à sensibilidade intuitiva mais indefinida, para onde nossas energias afetivas mais íntimas são canalizadas.

Neste TCC trabalhei o processo criativo entrelaçado com a prática docente. Limites e frustrações serão mola propulsora para meu fazer artístico e para as propostas a serem lançadas aos alunos durante o meu estágio. Nesse sentido, aqui sou um espelho duplo: de um lado, a professora; do outro, a aluna.

Este trabalho mostra as duas faces da aluna de Artes; fiz minha primeira formação na Universidade Feevale, onde desenvolvi minha poética a partir da fotografia e do vídeo. Nesse período também comecei a me dedicar ao deslocamento como conceito operatório e à apropriação de elementos arquitetônicos como temática.

Meu TCC de Bacharelado em Artes Visuais² *A contingência do tempo no espaço narrativo* (2012) amplia estas questões, transpondo documentos de viagem a uma instância poética, perpassada pela experiência de tempo que se traduz em uma narrativa visual. O trabalho se desdobra no espaço expositivo em duas videoinstalações intituladas *Histórias de Paisagem* e *Sonora*, além da série fotográfica *Entre mim e o horizonte*, que comentarei no segundo capítulo deste trabalho.

Depois de concluir o Bacharelado em Artes Visuais, continuei minha prática artística não só produzindo e participando de exposições, como também, promovendo ações educativas no *Plataforma espaço de criação* durante um ano, em parceria com as artistas Lívia dos Santos, Lizângela Torres e Clóvis Martins Costa. O *Plataforma*, junto a outras possibilidades que contribuíram para minha formação, me permitiu experimentar de forma sistemática a prática com projeções de imagens.

Figura 1 — *Incrustações* (2003), Cristina Morassutti



Fonte: a autora (2003).

² Realizado na Universidade Feevale, sob a orientação da professora Rosa Blanca Maria Cedillo. Disponível em: <http://biblioteca.feevale.br/Monografia/MonografiaCristinaMorassutti.pdf>. Acesso em: 29 nov. 2017.

O extenso processo de exploração com a imagem projetada sobre a arquitetura resultou no trabalho *Incrustações* (2013) (Fig. 1), composto por uma série de imagens capturadas diretamente da tela da televisão, apontando para obsolescência de uma estrutura arquitetônica monumental que, em um passado recente, serviu de base para os lançamentos dos ônibus espaciais norte-americanos.

Ingressando na UFRGS em 2013, dei continuidade ao aprendizado formal no campo das artes, com ênfase na licenciatura, sem deixar de cursar disciplinas do curso de Bacharelado que abordassem meus interesses no que se refere à formação continuada como artista.

Passado um ano, a aluna que eu fora já se tornara professora, e entendo esse período como início de minha trajetória docente, apesar das práticas anteriores como educadora de museu³.

Tomo esse início como referência, o ponto de reflexão ou o disparador do presente trabalho, que revisita uma das experiências daquele período. Trazer tais passagens têm por objetivo pensar os possíveis entrelaçamentos de minhas práticas docentes com as artísticas e, como se conjugam dentro de um projeto de ensino. Tendo a observação do cotidiano como metodologia, fundamentada no texto *O jogo do eu: a mudança de si em uma sociedade global* de Alberto Melucci (2004), pretendo refletir acerca da identidade da professora-artista através das vivências escolares como estagiária na Escola Estadual Santos Dumont e como professora na escola São Francisco – Zona Sul.

A observação do cotidiano, conduzida pelas distintas percepções sobre o tempo, abarca experiências que envolvem a docência em artes nessas escolas durante o período que se inicia em agosto de 2014 e prossegue até os dias atuais incluindo o intervalo aberto pela maternidade. O presente trabalho também se dedica à reflexão de concepções pedagógicas que vão ao encontro

³Particpei dos projetos educativos da 7ª e da 9ª edições da Bienal do Mercosul, primeiro como mediadora e depois como supervisora de uma das equipes de educadores. Além disso, estagiei durante dois anos no Programa Educativo da Fundação Iberê Camargo.

do ensino na disciplina de artes articulado por meio da experiência, esta, conceituada a partir dos aportes teóricos de Jorge Larrosa (2002).

No primeiro capítulo deste trabalho, intitulado *A experiência artística atribuindo sentido ao cotidiano escolar*, além de rememorar o sentimento de fracasso de quando começo a lecionar, resgato do mesmo período meu primeiro projeto educativo articulado à prática artística, prática essa que surge com a qualidade de abrir um intervalo de tempo no cotidiano com a capacidade de mediar o tempo interno e o social.

O capítulo seguinte, *Abrindo espaço para a experiência no espaço-tempo escolar* discute a prática docente sob os aportes de Fernando Hernández (2000). A partir das vivências do estágio docente, discuto concepções pedagógicas e a possibilidade de aprendizagem através da experiência subjetiva, que pode ser propiciada pelas aulas de artes. Reflito acerca de minha mudança de ponto de vista sobre a instituição escolar possibilitada pelo estágio e, referenciando Italo Calvino (1990), abordo o conceito de leveza que prevaleceu naquele período permitindo a empatia entre mim e a comunidade escolar. Neste capítulo há também um espaço dedicado aos primeiros meses da maternidade, que se configura como uma abertura para uma nova experiência de tempo no cotidiano, que se transforma com o surgimento da identidade materna. A identidade de mãe se sobrepõe às outras e com ela vem também a necessidade de desconstruir olhares estereotipados que a sociedade tem da maternidade. Para tanto busco as contribuições de Luciana Loponte (2008) acerca das pedagogias do feminino.

Finalizo a reflexão apresentada neste trabalho abordando a dicotômica percepção que tive da escola Santos Dumont durante o estágio docente e como esse sentimento que perpassou as vivências daquele período suscitou o entrelaçamento entre as práticas docente e artística, transformando-se em anotação para um futuro projeto. As relações humanas carregadas de respeito e afeto, uma comunidade escolar aberta a práticas democráticas e a atuação de docentes da disciplina de artes como mediadoras dos mais diversos conflitos são aspectos daquele espaço educativo que deixam o impacto inicialmente causado pela precariedade estrutural em segundo plano. A valorização da disciplina de artes na Escola Santos Dumont também traz à

tona a reflexão sobre a importância cada vez maior das artes no currículo escolar. Pensando nas contribuições da disciplina de artes na formação cidadã, cito recentes retrocessos de caráter opressor, que afetam drasticamente a cultura do Brasil, bem como abordo a vulnerabilidade humana diante das mídias de comunicação de massa, trazendo-os como argumentos que apontam para urgente valorização da disciplina de artes no currículo escolar. Finalmente, o presente trabalho se dedica à reflexão acerca do papel transformador que as aulas de artes podem desempenhar, desde que alinhadas a concepções pedagógicas que permitam a atribuição de sentido aos conteúdos através do sentir e do significar.

2 A EXPERIÊNCIA ARTÍSTICA ATRIBUINDO SENTIDO AO COTIDIANO ESCOLAR

Em minha primeira experiência frustrada como docente, mencionada na introdução do trabalho, em 2014, quando o deslocamento até a escola era meu tempo de devaneio, surgiu a proposição de registrar o trajeto entre minha casa e a escola São Francisco, onde lecionei até o início de minha licença maternidade, no final de 2016.

A ideia de documentar as percepções a partir de um determinado percurso trata-se de um método comum em minhas práticas artísticas. Na série fotográfica *Entre mim e o horizonte* (2012) (Fig. 2), pontuo a experiência do longo tempo de viagem através de uma tipologia de pequenos elementos arquitetônicos localizados às margens das estradas por onde eu passava. Percorri esse trajeto de automóvel no verão de 2012, partindo de Porto Alegre com destino final na cidade peruana de Cusco: “Uma catalogação do nosso tempo, o tempo como experiência, naquela região específica do mundo, percebendo uma cultura popular que, ao se manifestar, modifica a paisagem natural” (BLANCA; MORASSUTTI, 2013). Essa viagem a partir da experiência de tempo, me permitiu perceber a paisagem como lugar onde eu e meu companheiro habitávamos do amanhecer ao anoitecer. Ele, com a intenção de chegar ao destino final, eu, com o propósito de registrar minhas percepções na instabilidade do movimento.

Figura 2 — *Entre mim e o horizonte* (2012), Cristina Morassutti



Fonte: a autora (2012).

O rápido deslocamento — se comparado ao da viagem acima citada — que me levava até a escola São Francisco em quarenta minutos com a linha de ônibus Otto/HPS, partia do bairro Bom Fim e chegava ao bairro Camaquã percorrendo ruas e avenidas de cinco bairros diferentes em Porto Alegre. Nesse trajeto, fazia o exercício do olhar atentamente para tudo que pudesse ser destacado da malha comum que forma a cidade, mas, na maior parte das vezes, nada capturava minha atenção.

Na relação direta do corpo com o espaço, já tendo desembarcado do ônibus, o exercício do olhar era facilitado e a paisagem me trazia percepções. Na curta caminhada até chegar à escola, um morro que avistava entre casas era percebido por mim a partir das interferências que as variações climáticas provocavam visualmente na paisagem e que, dentro de um âmbito mais pessoal, interferiam em meu ânimo. Passei, então, a capturar imagens desse elemento da paisagem que se mostrava diferente a cada dia, dependendo da variação da luminosidade do amanhecer. A alternância das estações climáticas alterava a paisagem e também carregava a possibilidade de afetar minha subjetividade. Buscava, em tais momentos, uma conexão com a natureza, permitindo as possíveis percepções que a luminosidade da paisagem imprimia. Assim, abria-se um espaço para que a experiência de um tempo cíclico,

através da observação da paisagem, pudesse acontecer: “[...] nossa experiência temporal é, quer o reconheçamos ou não, também um grande respiro que nos conecta ao cosmo” (MELUCCI, 2004, p. 25). Divisar aquela paisagem, cujo elemento principal um morro, distante geograficamente do lugar de observação, me permitia um deslocamento temporal, no qual, por alguns instantes, eu era transportada àquele lugar que, nos dias de inverno com névoa, percebia silencioso e calmo, muito diferente do ambiente escolar, ruidoso e agitado, aonde chegaria em minutos.

O tempo da experiência e a repetição do gesto de capturar a mesma paisagem me permite lembrar de obras de Paul Cézanne, como sua série *Montagne Sainte-Victoire*. Como motivo insistente, Cézanne, confere à sua prática não só a convivência entre pensamento e sensação, como também entre caos e ordem, sem a intenção de separar as coisas fixas que vemos da maneira fugaz como aparecem (MERLEAU-PONTY, 2004). Em minha observação da paisagem em relação ao clima, a forma como ela se mostrava de acordo com a luminosidade do dia me afetava e me permitia uma percepção distinta. Colocando-me diante do objeto a ser capturado pela câmera, exposta ao tempo e ao clima, talvez do mesmo modo como Cézanne se colocava como pintor, materializava e ordenava as percepções que me afetavam. Gombrich (2012, p. 539) afirma que Cézanne pintava “da natureza”, a partir das investigações impressionistas, sendo fiel às suas sensações relativas à natureza, mas, ao mesmo tempo, obedecendo a uma necessidade de restituir o sentido de ordem.

O breve e sistemático fazer artístico durante as tomadas da paisagem em questão trazia a possibilidade de me conectar ao espaço-tempo. Estar disponível à experiência estética atribuía sentido àquele cotidiano e ajudava a romper com a rigidez institucionalizada da escola sem cristalizar minhas percepções. Deixando-me afetar pelas percepções, transformava a paisagem em metáfora de serenidade. Naquele deslocamento até o distante morro, aquela paisagem me transportava para longe.

Cauquelin (2007, p. 159) nos fala em como os atributos dos elementos da paisagem podem ser transformados em metáforas, em um exemplo em que o carvalho pode sugerir a velhice robusta e o regato, a fuga do tempo. Em

minha percepção, a imagem do morro enquanto lugar que evoca a imagem da montanha como local de meditação, se transformava em metáfora de equilíbrio e serenidade, mais ou menos introspectivo dependendo da luminosidade.

Talvez tal necessidade surgisse a partir do sentimento conflituoso estabelecido entre mim e a escola. Com uma organização de tempos e espaços que dificultam a experiência subjetiva como possibilidade pedagógica, o sistema escolar, ao priorizar as metas a serem alcançadas, e não o trajeto a ser percorrido, tradicionalmente impossibilita a atribuição de sentido aos conteúdos.

Da já citada proposição surge uma pequena série intitulada *7h10* (Fig. 3), que se refere ao horário em que as fotografias foram feitas. Se por um lado o processo de observação da luminosidade me fez lembrar de obras de Cézanne, penso que os aspectos formais e operatórios se aproximam da fotografia conceitual. A série traz imagens em pequeno formato, sem preocupações técnicas ou estéticas acerca de composição, tomadas com uma câmera analógica descartável⁴ destituída de recursos para capturar imagens à distância como havia-me proposto. O resultado, que valoriza o processo e não o objeto, pode ser entendido como uma documentação do tempo daquela experiência, que se traduz em um diário imagético. Marchán Fiz, acerca da fotografia conceitual, propõem o par *percepção* e *conceito*. Analisando as investigações do casal de fotógrafos Bernd e Hilla Becher, o autor entende que a visualização da realidade desempenha a dupla função de remeter ao gesto de Duchamp e de eliminar a distância entre a “experiência vaga e confusa da realidade e sua redução à ordem e à clareza, num processo gradual que torna conscientes e analíticas as imagens perceptivas” (FIZ apud FABRIS, 2008, P. 14). Em *7h10* (Fig. 3), parto da experiência de conectar-me à natureza, dada pela percepção da paisagem e pelo tempo, tanto o atmosférico como o cronológico, apropriando-me do real com a intenção da autorreflexão.

⁴ A intenção de utilizar esta câmera foi baseada na segurança e na agilidade que ela me permitia, sem que houvesse preocupações com furtos — eventos que ocorriam com frequência naquele lugar.

Figuras 3 e 4 — *7h10* (2014), Cristina Morassutti



Fonte: a autora (2014).

O movimento ou a prática acima descrito resulta em uma experiência temporal e estética que equaliza a tensão entre tempo interior e tempo social, permitindo que a expressão simbólica do tempo interior se manifeste (MELUCCI, 2004, p. 33).

2.1 A prática artística enquanto raiz do projeto de ensino

Concomitante a esse fazer artístico surgiu um projeto que realizei com duas turmas de 8ª série, na escola já citada, ao final daquele ano de 2014.

Nesse projeto, que teve a fotografia conceitual como tema e que foi um desdobramento dos conteúdos estudados acerca da fotografia, consegui atingir alguns dos preceitos pedagógicos que me são caros. Dentre eles, o diálogo aberto entre os sujeitos envolvidos no processo educativo, de forma que se rompa com a lógica hierarquizada tradicional da escola e se consiga relações interpessoais mais fluidas, menos rígidas e mais democráticas. Assim, ao estabelecer relações mais horizontais, penso que aumentamos as possibilidades de abrir espaço para que emergam as subjetividades e para que as experiências individuais sejam possibilidades de aprendizado. Pretendo me estender sobre esse assunto específico em capítulo posterior.

Apesar de acreditar ser de fundamental importância o protagonismo das/dos estudantes na definição do tema de um projeto de ensino, o projeto a que me refiro não partiu de um desejo ou necessidade das/os estudantes, conforme Hernandez (2000) define que deva ser, quando nos fala sobre projeto de trabalho. Segundo o referido autor, os projetos de trabalho devem partir de um tema negociado com a turma, atentando para que não simplesmente se transforme em matéria de estudo aquilo que as/os estudantes gostem e lhes apeteça. O tema deve ser apropriado não só aos interesses dos estudantes, mas também ao estágio de desenvolvimento em que se encontram (HERNÁNDEZ, 2000, p.181-183). No caso desse projeto ao qual me refiro, o tema surgiu de um interesse particular meu, como professora e como artista, acerca da fotografia conceitual. De forma intuitiva, transponho minha prática artística para sala de aula, com a intenção, talvez, de prolongar aquele intervalo sensível que se abria antes de chegar à escola.

Desenvolvemos o referido tema com o principal objetivo de visibilizar o entorno da escola a partir de séries fotográficas, propondo-nos um olhar mais atento ao cotidiano, ao que à primeira vista nos parecia banal. Tendo como objetivo pensar a cultura através de imagens do espaço circundante, recortes

que fizessem sentido para cada um/a, mas também como tentativa de eu me aproximar das/os estudantes a partir de suas narrativas, conhecendo suas formas de ver o mundo.

Aproximadamente dez aulas foram realizadas antes do trabalho final, durante as quais propus que as turmas realizassem exercícios, pesquisas e leituras de imagem a partir de séries de artistas que apresentei como referência para o projeto, dentre elas, *Levantei-me (I Got Up, 1968–79)*, de On Kawara, e *Vinte e seis postos de gasolina (Twenty-six Gasoline Stations, 1963)*, de Edward Ruscha. Os exercícios eram realizados durante as aulas através dos aparelhos celulares das/os estudantes que, depois, utilizavam o laboratório de informática para baixar as imagens e enviá-las para mim por e-mail. Uma das atividades propostas, que não foi aceita pelos/as estudantes, foi a criação de um blog para a postagem dos trabalhos. Optaram pelo envio por e-mail e, para o trabalho final, a impressão em papel fotográfico, fato que me causou certo estranhamento por supor que adolescentes teriam preferência por uma mídia digital. As aulas expositivas, em que foram realizadas leituras de imagem, aconteciam em uma sala de vídeo com projetor. Estas invariavelmente ocorriam como esperado com uma das turmas, ou seja, os estudantes participavam da aula tecendo comentários. Já com a outra turma, dificilmente apresentavam resultados positivos.

Ao final do projeto, pude concluir que, considerando aquele contexto escolar específico⁵, conseguimos um resultado bastante satisfatório, já que, através de uma avaliação processual, percebi que houve construção de conhecimento entre estudantes e professora, além de, em alguma medida, tornar mais democrático o espaço das aulas de artes. Mesmo que alguns estudantes não tenham se envolvido no processo e mesmo que a incompatibilidade entre o tempo do projeto e o da escola não tenham permitido a exposição dos trabalhos, ainda assim é a melhor lembrança que tenho

⁵ Até aquele momento a comunidade escolar concebia as aulas de arte sob o viés da livre expressão, que basicamente se traduzia na técnica do desenho. Sem que houvesse a articulação do fazer, da leitura e da contextualização propostos na Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa. Além da disciplina não ser entendida como um campo do conhecimento, a ela era atribuída a decoração ou confecção de objetos para datas comemorativas e religiosas, prejudicando a continuidade dos projetos de ensino.

daqueles começos. De resto, lembro das aulas caóticas das turmas de 6º ano e da presença constante de um sentimento de angústia por estar em um lugar do qual não me sentia parte.

Essas aprendizagens foram fundamentais para a elaboração e execução de meu projeto de estágio docente na escola Santos Dumont. Acredito que as experimentações pedagógicas do período em que lecionei na escola São Francisco me permitiram desenvolver habilidades que facilitaram o transcurso do estágio, onde desenvolvi projetos de ensino em três turmas, um 9º ano do Ensino Fundamental e dois 2º anos do Ensino Médio, assunto que me dedicarei no capítulo três do presente trabalho. Por ora vale mencionar que os referidos projetos partiram dos interesses das/os estudantes identificados através das observações das aulas da professora titular Paola Oppitz. Destaco esse aspecto por sua relevância dentro da lógica da aprendizagem através da experiência.

3 ABRINDO ESPAÇO PARA EXPERIÊNCIA NO ESPAÇO-TEMPO ESCOLAR

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LARROSA, 2002, p. 24)

Ao iniciar o estágio docente, em abril do ano passado, revisitei a série *7h10*, que reinstaurou em mim o desejo de registrar os deslocamentos que naquele período fazia em direção à escola Santos Dumont, a fim de pensar nos propósitos da presente pesquisa. Defini que seria desse lugar, ou seja, sob a perspectiva de minha identidade de professora-artista, que deveria desenvolver a atual investigação, a partir das possíveis relações que poderia estabelecer entre o fazer poético e o desenvolvimento de um projeto educativo. Assumindo esta identidade que não é fixa, que deve aprender a jogar, construindo conscientemente o campo da experiência, envolvendo-se com os desafios da sociedade e atentando sobretudo para que o percurso interior não se torne “fuga ilusória ou prisão muda” (MELUCCI, 2014, p.16).

No entanto, a proposição não se concretizou como o previsto durante as vivências do estágio. Somente agora, rememorando as percepções, reafirma-se a possibilidade do projeto. A tentativa de replicar um procedimento que fez sentido naquele episódio de 2014, relatado no início deste trabalho, não se mostrou possível, embora fosse pertinente e fosse um assunto que

despertasse minha atenção. A gestação de minha filha manteve a prática artística relacionada à docente na esfera de projeto, percepção que será melhor abordada nas considerações finais. Por ora, basta dizer que o trajeto que eu percorria até a Escola Santos Dumont – lugar acolhedor, apesar de suas instalações precárias – pela orla do Guaíba durava poucos minutos e que a paisagem não despertava minha atenção, pelo contrário, me sentia extremamente nauseada ao olhar para o rio, sintoma da gravidez que se iniciava. Esse momento particularmente especial acabou deixando a prática artística em segundo plano e abriu um intervalo de tempo que ainda estou vivenciando.

3.1 A maternidade abriu outro tempo

Naqueles dias, em que o sono e a náusea pareciam ser infinitos, não havia disposição para conjugar docência e prática artística. Passava os dias entre a Escola São Francisco, onde eu lecionava, o estágio na Santos Dumont e as aulas na Faced (Faculdade de Educação da UFRGS). Os pequenos intervalos entre as atividades cotidianas eram dedicados aos cuidados que a gravidez impunha. A vida cotidiana nos possibilita fazer várias escolhas, o que exige a aquisição de informação. Vivemos sob o signo da incerteza e do imperativo da escolha. Nas experiências de mudança ficamos divididos entre o medo e o desejo, entre a expectativa e a incerteza (MELUCCI, 2004, p. 62, 64). Na experiência da maternidade, que pode ou não ser uma escolha, as opções disponíveis tomam uma dimensão de maior importância em decorrência de seu caráter extraordinário. São questões que dizem respeito a nossos corpos em transformação, que “[...] tornam-se espaço de possibilidade, de atenção e escolha. Entretanto, podem também tornar-se objetos colocados nas mãos de um poder externo, técnico e médico, que novamente os transforma em meros recipientes” (MELUCCI, p.103). Mesmo tendo optado por uma maternidade intuitiva, a ansiedade que o desconhecido traz me fez buscar informações a respeito de cada fase da gestação ou do desenvolvimento dos bebês a fim de diminuir as incertezas nas tomadas de decisão que se iniciaram com as

expectativas do parto e continuam com as dúvidas acerca da pediatria. Foi um período intenso, com muitas atribuições até poucos dias antes do parto, quando passei a me dedicar exclusivamente à Martina, que nasceu no final de novembro.

Os primeiros meses da maternidade foram percebidos por mim como um apartamento do tempo social que, agora, com algum estranhamento, aos poucos, volto a entrar em contato. Esse afastamento foi escolha e traduz a experiência mais significativa de minha vida, que agora é outra; com o nascimento da filha emerge o ser mãe: é inegável a profunda transformação. Porém, na abordagem desse assunto se faz necessário ter o cuidado de não reafirmar estereótipos femininos determinados culturalmente. Entendo que a transformação a qual me refiro tem sua parcela biológica com as mudanças do corpo, mas também se relaciona com o aprendizado da maternidade.

Nesse sentido, me parece pertinente abrir um espaço neste trabalho a fim de refletir sobre como a maternidade é vista através da história da arte e como estas representações do feminino se configuram como pedagogias visuais. Primeiro, precisamos atentar para o fato de que a representação da mulher ao longo da narrativa dominante da história da arte está vinculada a um olhar masculino que restringe as múltiplas possibilidades representativas da experiência de ser mãe, constituindo um discurso que inventa uma realidade (LOPONTE, 2008). Não estou afirmando que as imagens de mães felizes, protetoras e consoladoras não sejam possibilidades reais, mas sim que o seu caráter historicamente restritivo e arbitrário leva à visão estereotipada da maternidade. Portanto, me interessa questionar em que medida estas representações contribuem na construção da identidade feminina.

Mais do que discursos que apenas refletem ou nomeiam uma determinada realidade, as imagens criadas pelos artistas produzem verdades sobre sujeitos, produzem práticas sociais. Há vários discursos em disputa na definição do que é digno de ser representado ou de quem pode representar nas artes visuais, e essas práticas de poder articulam-se à produção de verdades sobre gênero e sexualidade. (LOPONTE, 2008)

No entanto, a arte contemporânea tem provocado rupturas também no que diz respeito à representação do feminino. Algumas produções de artistas mulheres ampliam as possibilidades de representação de gênero e sexualidade. Mais especificamente sobre o tema maternidade podemos citar as artistas Mary Kelly e Rineke Dijkstra. Em *Post Partum Document* (1973-79) Kelly nos apresenta sua relação com seu filho durante os primeiros meses de vida, problematizando o conceito de maternidade a partir de sua construção pela sociedade patriarcal (LOPONTE, 2008, p.158). Já Rineke Dijkstra representa a maternidade a partir do impacto da gestação, fotografando três mulheres em diferentes momentos que sucedem o trabalho de parto. Através de um estilo fotográfico sistemático e imparcial, desprovido de sentimentalismo, as imagens tratam da transformação da mulher com seu corpo e a proteção instintiva que demonstra com a/o recém-nascido/a (COTTON, 2013, p. 112).

Acredito que pensar as imagens da mulher na arte para além das categorias fixas passividade/atividade e feminilidade/masculinidade se constitui uma estratégia de resistência às relações de poder que envolvem gênero e arte, permitindo a visibilidade das múltiplas identidades femininas (LOPONTE, 2008). Enquanto artistas e docentes, devemos assumir a tarefa de desnaturalizar os modos de ver, promovendo rupturas em concepções produzidas culturalmente para que as/os estudantes possam pensar a maternidade e outras questões de gênero e sexualidade de múltiplas formas.

Por ora, fechamos esse pequeno parênteses, que encontrará ressonâncias quando tratarmos dos projetos de ensino desenvolvidos no estágio docente e retomamos a conceituação da experiência da maternidade enquanto intervalo de tempo ou associada a ele. Mesmo reconhecendo a dificuldade para escrever sobre esta experiência, pois a falta de distanciamento torna a tarefa mais complexa, penso ser de fundamental importância trazer tal reflexão para a presente pesquisa. Morin nos fala que: "O conhecimento pertinente deve enfrentar a complexidade" (MORIN, 2000, p. 38). Se pretendo me dedicar à reflexão da identidade de professora-artista utilizando a observação do cotidiano como metodologia não seria coerente subtrair a experiência da maternidade, que perpassa todo o processo final de minha

formação docente e que, no momento, é a identidade que emerge dentre as fluidas possibilidades identitárias.

Passados pouco mais de um ano após a qualificação do projeto deste Trabalho de Conclusão, retomo a sua escrita, agora vivenciando um cotidiano totalmente distinto daquele. O início da maternidade, como já mencionado, abriu um intervalo de tempo que eu jamais havia experimentado. Quase totalmente desconectada do espaço-tempo social, experimento o tempo interno dos afetos e emoções intensamente. A passagem do tempo passou a ser percebida através da observação do tempo cíclico da natureza e, mais especificamente, tendo como referência o desenvolvimento de minha filha. Em breve os plátanos que observo através da janela fecham mais um ciclo e se enchem de folhas verdes, o sol vai se pôr mais à nossa esquerda e teremos mais horas de sombra durante as tardes e a Martina vai seguir desenvolvendo habilidades dentro do seu tempo, que é o tempo do brincar.

A rotina de cuidados de um bebê exige a repetição de uma sequência de tarefas diárias, que a mim provocam a sensação de tempo estagnado. Paradoxalmente, apesar de toda atividade diária, a percepção é de que nada acontece, já que os dias são idênticos entre si, diferentemente de quando fazemos muitas coisas diferentes em um curto espaço de tempo, o que pode provocar a sensação de alargamento temporal. Quando viajamos para lugares desconhecidos, por exemplo, podemos ter a sensação de que se passou um tempo maior do que o cronológico. Para Alberto Melucci, a percepção da duração do tempo na experiência interior depende dos momentos e das situações. O autor prevê a possibilidade, dependendo do caso, do tempo parar de passar ou tornar-se imóvel (MELUCCI, 2004, p. 32).

Esse intervalo me permite um olhar demorado sobre o cotidiano, os acontecimentos passados e algumas projeções para o futuro, um tempo de espera que é aprendido. Na coexistência de tempos diversos a urgência dos dias abre espaço para a paciência, para a quietude que eventualmente sofre uma rápida ruptura e logo retoma seu ritmo. Mesmo não estando alheia aos acontecimentos externos, pois as mídias digitais e as redes sociais nos conectam ao mundo e nos informam sobre tudo o tempo todo, a percepção é de pertencer a um tempo-espaço particular e paralelo aos demais. Além disso,

parece ser um tempo que contamina todas as instâncias da vida, tornando possível um olhar mais generoso com os acontecimentos de ontem que adquirem novo sentido a partir desse presente.

3. 2 A leveza e a empatia na prática docente

[...] diariamente percebemos que o passado procede do futuro. Cada vez que nos colocamos diante do possível, do que poderemos ser quando projetamos o futuro, toda vez que tomamos uma decisão que antecipa a ação que virá, o passado modifica-se, sofre uma releitura e adquire um novo significado. Desse modo, nós reescrevemos continuamente nossa jornada e a jornada do mundo. Nossa memória é seletiva e reconstrói a história do mundo e a nossa própria a partir do projeto.

(MELUCCI, 2004 p. 23)

Rememorando minhas práticas docentes no estágio e na escola onde lecionava, repenso algumas percepções que na época estavam latentes e agora se mostram com maior clareza. Destaco entre elas a que diz respeito ao conceito de leveza como atributo desta prática que se modificou a partir das vivências do estágio na Escola Santos Dumont. Refiro-me a uma leveza que não é superficialidade, que surge como aprendizado a partir da observação das aulas da professora titular e que é incorporada à minha prática por eu ter percebido sua potência transformadora. Leveza essa que as/os estudantes também sinalizaram como possibilidade através de gestos afetuosos.

Sem perder de vista os objetivos dos projetos de ensino, adotei uma postura aberta ao acaso, generosa com as particularidades das/os estudantes e flexível com os dispositivos de ensino. Para esses aspectos tornarem-se realidade foi preciso adotar um tempo menos acelerado daquele que vivenciamos, assim, foi possível construir conhecimento de forma dialógica e

lúdica. Italo Calvino diferencia *leveza de pensamento de frivolidade*, afirmando que aquela pode fazer a frivolidade parecer pesada e opaca (1990, p.22). O autor utiliza, entre outras narrativas, o mito de Medusa e Perseu a fim de conceituar a leveza. Na alegoria do mito esclarece que, às vezes, a petrificação não poupa nenhum aspecto da vida, e exalta o herói Perseu, que através da qualidade da leveza não se deixa petrificar, sustentando-se sobre as nuvens e o vento e dirigindo o olhar somente para imagem capturada pelo espelho:

Cada vez que o reino do humano me parece condenado ao peso, digo para mim mesmo que à maneira de Perseu eu devia voar para outro espaço. Não se trata absolutamente de fuga para o sonho ou o irracional. Quero dizer que preciso mudar de ponto de observação, que preciso considerar o mundo sob uma outra ótica, outra lógica, outros meios de conhecimento e controle. As imagens de leveza que busco não devem, em contato com a realidade presente e futura, dissolver-se como sonhos... (CALVINO, 1990)

Naquele período, pensar e agir com leveza foi determinante para que eu desse continuidade à minha trajetória como docente. Hoje, percebo aquele novo olhar como uma estratégia libertadora, que permitiu pensar as aulas de arte como possibilidade de abertura de um espaço dentro da escola onde se pode subverter a lógica conteudista e instituir o diálogo entre os sujeitos. Mudar o ponto de observação durante as vivências do estágio, me deixando ser conduzida pela leveza, fez emergir esta nova forma de ver a docência, que também atravessou minhas práticas na escola onde lecionava.

Penso que a minha prática docente baseada no conceito de leveza promoveu a empatia entre mim e a comunidade escolar e foi de fundamental importância, auxiliando na construção de saberes que fizessem sentido para os sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem. Adotei a flexibilidade de tempos e conteúdos nas aulas, dando maior ênfase ao processo do que a obtenção dos resultados propostos; abri espaço para o acaso deixando o imprevisto provocar mudanças; procurei ouvir as vozes das turmas e tomar decisões de forma democrática. Com o espírito leve emergiu instintivamente uma pedagogia da escuta, privilegiando o trajeto a ser percorrido e a relação afetuosa com as/os estudantes, aspectos que, com muito pouco êxito, já havia

tentado incorporar à minha prática docente nas turmas que lecionava na Escola São Francisco.

A partir das reflexões acerca do que Melucci (2004) denomina *planeta interno*, que está na base da experiência e das relações humanas, e a proposta da necessidade de modificar o olhar, penso que, redefinindo os critérios da convivência através da gestão dos conflitos e da negociação das diferenças pode-se fundar uma nova solidariedade. No que se refere à Escola Santos Dumont, acredito que as relações mais igualitárias entre os sujeitos escolares, sobretudo nas aulas de artes, criaram uma cultura que não só permitiu a referida abordagem pedagógica como se mostrou adaptável a ela.

Além de Mellucci, reflexões de Fernando Hernández corroboram também com os aportes teóricos que sustentam as concepções de ensino acima citadas. O autor enfatiza que o ensino não deve ser uma atividade dirigida ao controle ou à determinação dos resultados da aprendizagem; nele, devemos facilitar o processo dialético entre as estruturas públicas do conhecimento e as individuais e subjetivas. Nesse sentido, posso afirmar que o foco do ensino está mais na valorização do processo do que no resultado do aprendizado, agindo como um facilitador na compreensão e interpretação da realidade humana. No que se refere aos conteúdos, o autor defende que a/o professor/a defina alguns roteiros prévios de ação, que serão modificados a partir da relação dialética da sala de aula. Na prática, para que tais concepções façam parte da realidade, Hernández aponta para necessidade de readequar os espaços e tempos escolares, entre outros aspectos que abordarei ao longo do capítulo (HERNÁNDEZ, 2000, p. 178).

Pensando a escola como reflexo da sociedade, podemos pensar acerca de sua relação com a contemporaneidade, que traz consigo, dentre outros aspectos, o encurtamento e a fragmentação espaço-temporal, fatores que não estimula as possibilidades de experiência subjetiva. Isto, absorvido pela estrutura escolar, que por tradição já tem sua organização curricular fragmentada, que tão pouco permite a experiência como possibilidade pedagógica, faz com que tal discussão nos pareça de fundamental importância.

O capitalismo industrial, modelo de sociedade do qual provemos, deixa-nos como herança uma representação do tempo na qual predominam duas referências essenciais: a máquina e a meta. O tempo da sociedade moderna é medido por máquinas que criam uma definição artificial e objetiva da experiência temporal. [...] o tempo da máquina não faz distinção entre experiência individual e ritmo social: tudo pode ser igualmente medido, dividido e calculado segundo o metro homogêneo da quantidade. (MELUCCI, 2004)

Tomando como base os conhecimentos adquiridos ao longo da Licenciatura a partir de estudos e de vivências e observações, me parece que a escola também herda essa representação do tempo da qual Melucci nos fala. Nesse sentido, pode-se pensar em uma escola-máquina que pretende produzir estudantes idênticos entre si, tal qual uma linha de montagem, sem atentar para o fato que cada ser humano tem seu modo particular de ver e perceber o mundo. Tradicionalmente, o processo de aprendizagem pressupõem que todas/os aprendem do mesmo jeito e, ao final da trajetória escolar, todos devem estar aptos a pensar sob a mesma lógica. Além dessa pretensa produção em série, que reprime subjetividades e pode ser uma das causas do visível descontentamento das/os estudantes em relação à escola, existe a ânsia pela obtenção de resultados, tornando-se o único sentido do aprendizado.

Ampliando a questão do encurtamento e da fragmentação espaço-temporal, encontrei em Hernández outro aspecto que diz respeito à velocidade da informação. Baseando-se na forma como a informação é produzida na contemporaneidade, o autor propõem um ensino que objetiva a interpretação da informação e sua relação crítica com outras fontes. Um dos exemplos utilizados nesta argumentação compara a quantidade menor de informação que uma pessoa estava exposta ao longo de toda sua vida na Inglaterra do século XVII à informação contida em uma edição de fim de semana do jornal *The New York Times*. Partindo da premissa de que o mundo mudou, o autor reivindica a necessidade de repensar e refazer a escola, reorganizando a gestão do espaço e do tempo, conforme já citei, bem como a relação entre docentes e estudantes, a fim de redefinir o discurso dos saberes da escola (HERNÁNDEZ, 2000, p.179)

Nesse sentido, durante as vivências do estágio docente, mesmo tendo percebido que os projetos educativos seriam abreviados em razão da flexibilização do tempo, não impus um ritmo de trabalho mais acelerado, como estava habituada. O tempo estendido, sem pressa, que contempla o diálogo em detrimento da aula a ser dada, me pareceu ser de fundamental importância para possibilitar o aprendizado através da experiência, já que identificamos a velocidade dos acontecimentos como uma das principais inimigas da experiência, nos impedindo as conexões significativas (LARROSA, 2002). Na escola não seria diferente, com prazos a serem cumpridos, currículo fragmentado e, em geral, prioridade ao resultado ao invés do processo. O processo, o trajeto, o espaço do acontecer são atributos da experiência destacados por Larrosa, mas também características definidoras da arte contemporânea de raiz conceitualista, que aponta para os processos artísticos em detrimento do produto final. Na conceituação acerca do sujeito da experiência, o autor ainda chama a atenção para o atributo da exposição – a pessoa que se expõe, que assume o risco e que se mostra em sua vulnerabilidade. Nesse sentido, também encontro ressonância no campo das artes, mais especificamente no ser artista, sempre suscetível ao fracasso. O autor concebe o sujeito da experiência por sua passividade, disponibilidade e abertura. Referenciando Heidegger, Larrosa define que o sujeito da experiência:

É um sujeito alcançado, tombado, derrubado. Não um sujeito que permanece em pé, ereto, erguido e seguro de si mesmo; não um sujeito que alcança aquilo que se propõe ou que se apodera daquilo que quer; não um sujeito definido por seus sucessos ou por seus poderes, mas um sujeito que perde seus poderes precisamente porque aquilo de que faz experiência dele se apodera. (LARROSA, 2002)

Nesse aspecto, os aportes teóricos de Larrosa acerca do sujeito da experiência alcançam outro ponto que interessa refletir na atual investigação, ampliando a questão que trata das possíveis relações entre a prática docente e a prática artística. Mesmo que o autor esteja se referindo à identidade, e não exatamente à prática, entendo estas como coexistentes e correlativas. Portanto, a forma como é caracterizado o sujeito da experiência nos permite aproximações entre o ser artista e o docente. Me parece que, de forma similar,

embora seus procedimentos sejam distintos, ambos se expõem e se arriscam sem nenhuma garantia de sucesso. A disponibilidade ao acaso e a gestão do fracasso acabam sendo componentes tanto da prática de atelier como também das vivências em sala de aula. Por vezes a/o artista precisa alterar seus projetos e seguir testando até obter um resultado aproximado da proposição inicial ou mesmo mudar por completo os rumos do seu projeto. Situação similar acontece com a/o docente, quando suas aulas, mesmo planejadas detalhadamente, não acontecem de acordo com o previsto. Obviamente, há inúmeras variáveis tanto para o "fracasso" da aula como para o projeto artístico. Penso que, absorver esses acasos, transformando-os em questões a serem pensadas tanto no atelier como na sala de aula, além de se tratar de um modo de ser e estar, possibilita aprender através da experiência, atribuindo sentido ao que nos acontece.

O pensamento de Melucci contribui com a reflexão afirmando que é possível que nos aproximemos de um eu múltiplo, com capacidade de perceber relações e de aprender com a experiência, de forma que a realidade social e a experiência individual sejam entendidas como polos de uma relação circular (MELUCCI, 2004, p.16). Pensar a prática docente em consonância com a artística, referenciada na lógica da aprendizagem através da experiência, significa apostar, sem nenhuma garantia de sucesso, em uma prática que não cristaliza discursos e percepções e que, cumprindo seu papel social, pode atribuir sentido ao tempo escolar.

Para pensar a aprendizagem a partir da experiência, se faz necessário resgatar John Dewey, que elaborou o conceito de arte como experiência em 1934, obtendo sucesso apenas entre os pragmatistas e os fenomenologistas. Somente com o pós-modernismo, que amplia a noção de experiência, o conceito ganha densidade cultural, tornando-se a base do argumento cognitivista nos estudos culturais de Arte/Educação. Nesta tradição, Ana Mae Barbosa aproxima as concepções pedagógicas de Dewey e Paulo Freire das conceituações em arte e educação de Elliot Eisner. Freire sugere diálogos com a conscientização social, enquanto Eisner enfatiza a imaginação, mas é na valorização da experiência que os três filósofos da educação se encontram. Dewey entende a experiência como conhecimento; para Freire, é a consciência

da experiência que podemos denominar conhecimento, enquanto Eisner destaca da experiência do mundo empírico sua dependência de nosso sistema sensorial biológico (BARBOSA, 2010 p.11).

3.3 Projetos de ensino conectados aos interesses e experiências das/os estudantes

Hoje, revisitando minhas práticas e vivências escolares, tenho uma percepção mais esperançosa do que quando iniciei o estágio docente, sem, contudo, ter a ilusão de um cenário favorável para as artes dentro do ensino formal. Naquele momento a suposta impossibilidade da aprendizagem através da experiência determinava minha visão desfavorável da instituição escolar, tendo como base para tal percepção a escola onde eu lecionava, além das observações feitas em outras instituições ao longo da Licenciatura e de relatos de colegas. O meu descrédito em relação ao sistema escolar se vincula, principalmente, à forma conteudista e antidemocrática que ainda prevalece no Ensino Básico. Na conceituação dos projetos de trabalho, Hernández rechaça a obsessão pelos conteúdos a serem abordados e compara a/o estudante à/ao viajante, que se detém o tempo necessário nos lugares de seu interesse (HERNÁNDEZ, 2007, p. 95). No que diz respeito ao ensino da arte, me parece bastante nociva a permanência de uma concepção vinculada ao ensino da destreza, mesmo que, em alguns casos, falsamente revestida de uma ideia contemporânea de Arte/Educação que surge a partir de interpretações superficiais tanto da Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa como dos Parâmetros Curriculares Nacionais, que tem nela sua inspiração. A má interpretação das atuais concepções em convívio com tradições historicamente equivocadas resultam, invariavelmente, em aulas desastrosas que, em geral, não fazem sentido para as/os estudantes. Um exemplo constante que aparece nos relatos das observações feitas ao longo da Licenciatura no aspecto da contextualização, prevista pela Abordagem Triangular, é sua redução à meras informações biográficas da/do artista apresentado. Outro equívoco são os exercícios de releitura da obra apresentada que, em geral, acabam

transformando-se em tentativa de cópia pela falta de esclarecimento acerca do conceito de releitura. Juntamente com essa forma simplista de interpretar tais abordagens pedagógicas, permanece a insistência com a destreza, evidenciada quando a/o docente solicita trabalhos caprichados e também quando as/os estudantes se mostram resistentes às aulas de arte, argumentando falta de aptidão para o desenho ao proferir a clássica frase "eu não sei desenhar". Segundo Hernández, o ensino da destreza foi uma vertente instalada nas escolas de diversos países ao longo do século passado com a finalidade de educar na disciplina manual e na norma do gosto. Muitos docentes foram educados dentro dessa tradição, que persiste em suas práticas, apesar do caráter conceitual e interdisciplinar das atuais propostas curriculares (HERNÁNDEZ, 2000, p.39).

A Abordagem Triangular do ensino da arte, sistematizada por Ana Mae Barbosa, que é produto do estudo de outras abordagens pedagógicas – as Escuelas al Aire Libre, o *Critical Studies* e o Discipline Based Art Education (DBAE) – define que a construção do conhecimento em arte se dá com o cruzamento entre a experimentação, a codificação e a informação. Considerando arte como expressão e cognição, a Abordagem Triangular prevê três ações na composição do programa de ensino de arte: fazer arte, contextualizar e ler obras de arte. Segundo a autora da proposta, no que se refere a contextualização: "pode ser a mediação entre percepção, história, política, identidade, experiência e tecnologia" (RIZZI, 2014).

Felizmente, tive a oportunidade de realizar as práticas do estágio docente em uma escola onde as aulas de arte, além de serem valorizadas pela comunidade escolar⁶, são ministradas em consonância com as abordagens pedagógicas que pretendem a construção de pensamento crítico de forma dialética. Nas primeiras visitas que fiz à Escola Santos Dumont, o que mais chamou minha atenção foi a precariedade física do lugar: rombos nos quadros e nas paredes, pichações nas salas de aula e corredores, cortinas em farrapos, vidros das janelas quebrados, grama alta no pátio, palco do auditório

⁶ A valorização fica evidente através das conquistas das professoras da disciplina – uma sala de figurinos e objetos para as aulas de teatro – e o respeito que a comunidade tem por elas. Destaco também o fato de professores/as de várias disciplinas cederem seus períodos para minhas aulas, já que a greve e a ocupação atrasaram consideravelmente meu cronograma.

interditado, ginásio de esportes inundado, etc. Estudantes e professoras/es compartilhavam da mesma percepção. Mas não demorou muito para que esse olhar mudasse de direção e para que essa minha primeira impressão se fosse apagando a ponto de se tornar imperceptível. O que passou a capturar meu olhar foram as relações humanas estabelecidas entre os sujeitos daquela escola, que de forma democrática se comunicavam e se relacionavam respeitosamente.

Figura 5 — Alunos do 2º ano do Ensino Médio produzindo colagens



Fonte: a autora (2016).

O relacionamento afetivo entre as/os estudantes e a professora titular e o interesse que demonstravam pelas aulas me fizeram optar por projetos que estivessem em sintonia com os que a Prof.^a Paola estava desenvolvendo. Além dos referidos projetos tratem de temáticas que faziam sentido às/aos estudantes, traziam conceitos que interessavam e ainda interessam à minha

produção visual – a narrativa, a ficção e a identidade. Para Hernández o percurso de um projeto por um tema-problema deve favorecer a análise, a interpretação e a crítica dentro de um contexto colaborativo onde o/a professor/a seja aprendiz e não especialista. O processo de ensino-aprendizagem se inicia com a pesquisa realizada pelo docente. Sendo assim, procurei criar espaço para a possibilidade da experiência nas aulas do estágio, partindo de projetos que fizessem sentido tanto para as/os estudantes como para mim, pois, pensar não se restringe a raciocinar, calcular ou argumentar, tem a ver com dar sentido ao que somos e ao que nos acontece (LARROSA, 2002).

O projeto que a professora titular⁷ estava desenvolvendo com as/os estudantes do 9º ano versava sobre o estilo melodramático no teatro de Caio Fernando Abreu. Já com as turmas do Ensino Médio, o trabalho se desenvolvia na criação de personagens e seus elementos cênicos. Propus, então, o projeto que denominei *Narrativas visuais: a ficção nas imagens do cotidiano* para o 9º ano do Ensino Fundamental e, para as turmas do 2º ano do Ensino Médio, o projeto *A representação a partir do retrato: desdobramentos do eu*. No primeiro trabalhamos a temática da ficção a partir de narrativas visuais na fotografia, com o principal objetivo de promover uma reflexão acerca do lugar da verdade e da ficção nas imagens, tomando como referências o *Projeto Sputnik*, de Joan Fontcuberta, e a videoinstalação *Daily Mirror*, de Rosângela Rennó. Já o projeto das turmas de 2º ano objetivou a promoção ou aprofundamento da reflexão acerca das questões de identidade e alteridade através da produção de retratos. Minha proposta converge para o projeto da professora titular através do aproveitamento dos exercícios de construção de personagens realizados nas aulas de teatro, que serviram para os exercícios fotográficos de retrato. Às práticas aproximamos as séries fotográficas *Untitled Film Stills* e *Disasters and Fairy Tales* de Cindy Sherman, visando potencializar a reflexão de questões que dizem respeito aos estereótipos, à crítica social e ao grotesco. No que se refere ao projeto do 9º ano, a construção de narrativas no formato de fotonovela foi o que aproximou o meu projeto ao da Prof.^a Paola.

⁷ A Prof.^a Paola Oppitz tem formação em Artes Dramáticas.

Figuras 6 e 7 — Retratos do projeto *A representação a partir do retrato:desdobramentos do eu*



Fonte: a autora (2016).

No processo que aproximou os projetos de ensino desenvolvidos por mim com os da professora titular, foi possível tatear minimamente o que se conceitua como transdisciplinaridade ou currículo integrado. Envolvermos e desenvolvemos conhecimentos na conjunção ou no atravessamento dos saberes da Arte Dramática e os das Artes Visuais, para além dos objetivos e dos conteúdos abordados. Minha participação nas aulas da professora Paola Oppitz e a dela nas minhas foi de fundamental importância nesse sentido. Penso que, agindo de forma colaborativa, a escola pode se tornar acolhedora e significativa.

Outro ponto que nos parece necessário abordar acerca dos projetos de ensino diz respeito às trajetórias dos temas geradores. Questões de identidade, de gênero, estereótipos e cultura popular de massa perpassaram tanto os projetos do Ensino Fundamental como os do Ensino Médio. Assuntos que emergiram das práticas das/dos estudantes foram acolhidos e apontaram os rumos do desenvolvimento dos projetos. Segundo Parsons (*apud* BARBOSA, 2010, p. 300) estas temáticas são algumas das influências mais citadas na formação de currículos integrados. O autor nos traz o conceito de currículo integrado como uma resposta às recentes mudanças da sociedade, a fim de

sugerir caminhos ao ensino da arte a partir da ruptura com a forma fragmentada de pensar o currículo escolar. A ideia central de Parsons, que vai ao encontro das concepções de Hernández, é de que a aprendizagem faça sentido, conectando-se com os interesses e experiências de mundo e de vida dos/as estudantes.

Para além de inspiração dos projetos de ensino acima citados, esses assuntos – identidade, gênero, estereótipos e cultura popular de massa – ficaram plasmados nos trabalhos das/os estudantes, trazendo referências da cultura pop, como fotonovelas envolvendo ídolos do rock e da televisão, ou tratando de questões de identidade e de gênero em retratos e narrativas visuais do universo escolar. Tanto a cultura popular de massa como as questões de gênero, identidade e comunidade local são tópicos dentro das categorias que influenciam o currículo integrado defendido por Parsons (*apud* BARBOSA, 2010, p. 300-305). Essas temáticas, trazidas pelas/os estudantes, possibilitaram diálogos e leituras críticas acerca dos trabalhos e também a complexidade da função docente de mediadora.

Figuras 8 e 9 — Imagens das fotonovelas produzidas no Projeto *Narrativas visuais: a ficção nas imagens do cotidiano*





Fonte: a autora (2016).

Considerações finais

Os projetos de ensino desenvolvidos durante o estágio docente surgiram de observações que identificaram nas/os estudantes o desejo de contar suas próprias narrativas. Conjugam a necessidade das/os estudantes, de trazer à tona suas leituras de mundo com algumas referências e conceitos operatórios relativos às minhas experimentações artísticas.

Figura 10 — *Still de Histórias de Paisagem (2012), Cristina Morassutti*



Fonte: a autora (2012).

Através de um olhar atento, encontro paralelos entre os projetos de ensino citados e questões que já foram refletidas por mim em trabalhos e em referências artísticas que me são caras. Na videoinstalação *Histórias de Paisagem* (2012) (Fig.4), por exemplo, encontro aproximações em *Daily Mirror*— obra pesquisada pelas/os estudantes do 9º ano – no que diz respeito aos procedimentos de edição utilizados por Rosângela Rennó. Editando imagens,

textos informativos e outros elementos provenientes de um diário de bordo, construo ficções a partir de documentos de viagem, que se apresentam no espaço através de uma videoinstalação polifônica composta por três vídeos e três áudios distintos. A mesma operação é realizada por Rennó quando edita textos jornalísticos, eliminando referências geográficas, temporais e identitárias. “Ao reduzir a condição ‘jornalística’ do texto, a artista proporciona-lhe uma abertura narrativa que o aproxima da ficção” (ALZUGARAY, 2004, p. 1). Em *Daily Mirror*, os textos que são interpretados por Rennó ganham uma aura levemente fantasiosa, sendo atribuídos à característica narrativa.

Porém, considerando de que forma minha prática artística foi afetada durante as vivências do estágio, fez-se necessário ignorar os conteúdos dos projetos de ensino e destacar minha percepção acerca da escola e seu desdobramento em projeto, ou melhor, anotação para um projeto. A percepção dicotômica que tive da escola e que, confirmada pela comunidade escolar, me afetou e fez com que eu encontrasse ressonâncias no curto trajeto que realizava nas idas e vindas de casa para a escola.

Mesmo tendo atingido apenas a dimensão de projeto, por contingências já mencionadas, penso ser de fundamental importância considerar esse aspecto das vivências do estágio, já que na presente pesquisa me propus refletir acerca dos possíveis entrelaçamentos das práticas e da identidade da professora-artista. A experiência estética pode favorecer a fluidez entre os tempos social e interno, passar de uma forma a outra requer capacidade de intuição e imaginação próprias da arte, ou, em outros casos, respectivas ao jogo, ao sonho e à loucura (MELUCCI, 2004, p. 72).

O trajeto que eu fazia de casa para a Escola se restringia a uma parte da orla do Guaíba, que, além de não despertar meu olhar, me deixava nauseada, como já mencionei, e a algumas poucas ruas tranquilas do bairro Assunção. Com o passar do tempo comecei a prestar a atenção em um edifício de dois andares que, esteticamente, destoava daquela beleza natural. Pouco antes de avistar a paisagem, que é ponto de observação do pôr do sol, está esse lugar que, pareceria abandonado se não fosse a presença solitária de um vigia que passava os dias sentado em uma cadeira do lado de fora do prédio de tom amarelado. Aquela imagem solitária me interessou, uma arquitetura

aparentemente desocupada na margem do Guaíba com uma única figura humana ocupando um pátio vazio.

Mesmo que por motivos distintos, o estranhamento causado pelo lugar foi similar ao despertado pela Escola, sentimento que atravessou as vivências do estágio docente. Lugares descolados do senso comum, que parecem pertencer ao universo onírico, a escola pertencendo aquele tipo de sonho que quando chega ao fim, ou seja, ao despertar, deixa resíduos de bem-estar. Já o prédio amarelo como cenário vazio assombrando-nos nos instantes subsequentes ao despertar. Ainda tateando possibilidades para o que permanece como anotação para um experimento artístico, entendo o prédio amarelo como metáfora para aquela escola que me surpreendeu. Ambos não pareciam pertencer a paisagens pré-concebidas; a escola se mostrou para mim distinta do contexto do Ensino, pelo menos do contexto conhecido por mim até aquele momento, e o prédio vazio, como já mencionei, destoava da beleza natural povoada por barcos à vela.

Minha percepção da escola encontrou ressonâncias na distinção que também as/os estudantes de uma das turmas do 2º ano do Ensino Médio fizeram entre o retrato daquele espaço educativo e suas narrativas. Em uma aula multitarefas, em que precisei trabalhar com atividades distintas entre as/os estudantes, a fim de respeitar a flexibilidade temporal e dar sentido às propostas do projeto, surgiu a distinção do retrato que as/os estudantes fazem da escola e das narrativas envolvendo a comunidade escolar. Questionados sobre um possível retrato da escola, cuja finalidade seria apresentá-la a um estrangeiro as/os estudantes trouxeram possibilidades ligadas ao lugar, à estrutura física da escola, vista por todas/os de forma negativa, mas também narraram fatos em que aparecem exemplos de relacionamentos afetuosos.

A reflexão acerca da dicotômica percepção entre retrato e narrativa da Escola Santos Dumont não se tornou projeto de ensino, tampouco trabalho de arte, mas posso afirmar que, mesmo permanecendo no plano da ideia, foi o sentimento que perpassou as vivências do estágio, o que ficou plasmado na memória, algo com potência transformadora. Independentemente do contexto escolar que estarei quando minha licença maternidade terminar, penso que não serei mais a mesma professora que fui antes dessa experiência. A

oportunidade de vivenciar um contexto escolar acolhedor, afetuoso, diferente daquele que eu conhecia, reafirmou minha identidade docente e trouxe esperança. Saí dessa experiência mais confortável no papel de professora, que em momento algum precisa negar o ser artista, pois as identidades coexistem e se transformam, desde que haja compaixão por si e pelo outro; do contrário, nada mais é do que representação de si (MELUCCI, 2004, p. 69).

A prática do estágio na Escola Santos Dumont trouxe-me essa percepção inesperada que, de certa forma, desconstruiu o conceito de escola que eu tinha. Rememorando aquelas vivências, fica a sensação de que a escola pode ser um lugar acolhedor, tanto para estudantes como para professoras/es, desde que ambos tenham seus protagonismos respeitados. Ainda acerca dos afetos envolvidos no processo educativo devemos considerar o que Larrosa pontua nesse sentido e sobre a possibilidade da experiência. Lembrando que, para o autor, a experiência se trata de algo subjetivo, particular e contingente. No que se refere aos afetos, a experiência seria uma paixão que estabelece a liberdade dependente fundada na aceitação de algo exterior, podendo, a paixão, referir-se a certa responsabilidade em relação ao outro. A partir desta reflexão, me parece coerente entender que a rede de afetos estabelecida na Escola Santos Dumont pode trazer a potência pedagógica das experiências individuais.

Experiências vividas por mim nos últimos três anos serviram de base para a presente reflexão, este trabalho abarca o início de minha trajetória docente na escola São Francisco, as vivências do estágio na escola Santos Dumont e o intervalo de tempo da maternidade. Penso que a marcante experiência do fracasso, quando comecei a lecionar, pode ser atribuída ao contexto escolar desfavorável à disciplina de artes conjugado à minha falta de experiência como professora naquele tempo. A percepção negativa que eu tinha da escola se modificou nas vivências do estágio docente, em que, dentro de um contexto escolar distinto daquele que eu conhecia e tendo acumulado outras experiências em sala de aula, pude vivenciar uma prática que dá sentido aos conteúdos. Consegui ampliar minha visão acerca do ensino de artes na escola e colocar em prática alguns pressupostos pedagógicos que, até aquele momento, pertenciam somente ao campo das ideias.

Nas vivências do estágio observei um micro universo social formado por uma maioria – estudantes e professoras/es – que valoriza as relações humanas e busca no debate a solução de eventuais problemas. Nesse sentido, me parece que a contribuição da disciplina de artes tem papel preponderante no referido contexto, bem como a existência de uma comunidade escolar aberta a condutas democráticas. Lá, encontrei professoras de Arte Dramática engajadas politicamente, disponíveis na mediação de conflitos e que sobretudo entendem que os saberes da escola estão além do currículo e que a finalidade do trabalho docente é de caráter moral e não de transmitir conteúdos (HERNÁNDEZ, 2007, p. 94).

Conjugando essa experiência no estágio com o atual panorama do ensino de arte no Brasil, mais as recentes manifestações contra a liberdade artística, proponho uma rápida, mas necessária reflexão sobre a urgência da valorização do ensino de artes na escola. Citarei brevemente alguns fatos ocorridos recentemente que confirmam esse pensamento.

Primeiramente, me refiro à Reforma do Ensino Médio, que gerou protestos e ocupações em escolas e universidades de todo país ao longo de 2016⁸. Através de uma medida provisória, que já foi aprovada como lei e incorporada à Lei de Diretrizes e Bases da Educação de forma arbitrária, o atual governo federal pôs em xeque a obrigatoriedade do ensino de artes no currículo do Ensino Médio, bem como o de outras disciplinas, como filosofia, sociologia e educação física. Ainda não há como saber o futuro das artes no currículo escolar, pois depende da aprovação da Base Nacional Comum Curricular, mas fica claro que a Reforma do Ensino Médio, além de não trazer soluções para os problemas centrais, como a desvalorização da carreira docente e as precariedade das condições de funcionamento das escolas, pretende tornar a grade curricular mais técnica, voltada para as demandas do mercado de trabalho e desvalorizando a área das humanas, dificultando, assim, a formação de cidadãos e cidadãs com pensamento crítico.

⁸ A escola Santos Dumont ficou ocupada pelos secundaristas por aproximadamente dois meses.

Os recentes cerceamentos de expressões artísticas também são motivo para pensar na necessária valorização do ensino de artes. Casos como das exposições *Queermuseu – Cartografias da Diferença na Arte Brasileira* e *A história da sexualidade* apontam para um cenário sombrio, em que interesses obscuros aliados à intolerância acerca de questões de gênero e de diversidade sexual fizeram emergir a censura. Me deterei nesses exemplos, embora lamentavelmente pudesse citar outros tantos de caráter opressor ocorridos nos últimos tempos. Com curadoria de Gaudêncio Fidelis, *Queermuseu*, que estava em cartaz no Santander Cultural de Porto Alegre e abordava a temática LGBT e questões de sexualidade e gênero, foi encerrada antes da data prevista pela própria instituição após manifestações contrárias nas redes sociais. Já a exposição *A história da sexualidade*, que tem curadoria de Adriano Pedrosa, Lilia Schwarcz, Camila Bechelany e Pablo León de la Barra, que foi inaugurada após as polêmicas envolvendo a *Queermuseu* e outras manifestações artísticas, fez com que o MASP, a fim de se resguardar de possíveis ataques, pela primeira vez ao longo de sua história estipulasse classificação indicativa de dezoito anos para a visitação. A falta de um ensino qualificado de Artes nas escolas favorece a ignorância sobre a área, deixando largos espaços para a distorção dos significados das obras.

Acredito que o poder político do sensível deve encontrar seu espaço primeiro dentro da escola, para depois reverberar na sociedade. A arte é o lugar do debate, e não do emudecimento. Por isso, reafirmo a necessidade de uma prática docente que dê voz às/aos estudantes, que permita experiências subjetivas e articule no currículo os conteúdos das Artes Visuais com questões sociais e psicológicas – pobreza, violência, meio ambiente, conflitos étnicos e religiosos, identidade, gênero, cultura popular de massa, etc. (PARSONS *apud* BARBOSA, 2010, p. 300). Talvez assim, mesmo entendendo que a responsabilidade não é unicamente da escola, em um futuro próximo teremos formado cidadãos e cidadãs mais tolerantes com as diferenças e mais críticos em relação aos acontecimentos e quem sabe um número maior de frequentadoras/es de exposições de arte com o entendimento de que o significado das obras é dado de formas distintas por cada espectador/a a partir de suas referências e experiências de vida.

No que se refere a promover o pensamento crítico através do ensino de artes, Hernández nos fala do grande equívoco que é a pouca importância dada às artes no currículo escolar em comparação com outras disciplinas de maior prestígio. Segundo o autor, é justamente através das representações simbólicas que os valores de quem detém o poder são disseminados com a finalidade de fixar sua visão da realidade. Portanto, partindo do pressuposto do papel determinante das imagens na construção de representações sociais, penso que o preocupante panorama do Brasil, descrito acima de forma resumida, solicita um ensino de artes que promova a compreensão dos significados das representações de diferentes épocas e culturas a fim de preparar sujeitos com recursos para questionar as formas de poder e seus objetivos, que nem sempre são explícitos (HERNÁNDEZ, 2000, p.43).

A mídia de massa e a instantaneidade das comunicações globais se configuram como uma nova forma de poder, definindo amplamente a cultura no mundo desenvolvido. Tal fenômeno é o foco da crítica de Camille Paglia (2014, p. 5) quando argumenta em favor do ensino de artes. Defendendo a contemplação necessária de obras de arte como única forma de sobreviver à onipresença das mídias digitais, que bombardeiam nossos cérebros com dados desconexos, a autora aponta para a urgente tarefa de "oferecer aos olhos oportunidades de percepção estável", propondo para isso a contemplação da arte", pois os constantes estímulos teriam subtraído do ser humano contemporâneo a esfera do sensível, do invisível e do metafísico. O argumento se apoia no fato que a humanidade está exposta a uma poluição visual sem precedentes históricos e reaprender a ver seria a única forma de sobrevivência no que denomina "a era da vertigem". Paglia sustenta que as crianças, em especial, precisam escapar desse turbilhão de imagens digitais que invadem nossas vidas e fazem com que a realidade social perca sua importância, banalizando deveres e preocupações éticas.

Com as contribuições de Hernández e Paglia reafirmo a importância do ensino de artes na escola, aliando aos conteúdos específicos abordagens pedagógicas que se baseiam no desenvolvimento cognitivo e no estudo de aspectos culturais, sociais e psicológicos. O mundo mediado por telas digitais pode dar a falsa noção de liberdade, mas, paradoxalmente, se não houver

pensamento crítico acerca da enxurrada de informações que recebemos diariamente, pode se tornar uma forma alienante de ver o mundo. A contemporaneidade já incorporou à vida cotidiana essa maneira de se comunicar e de receber informação, trata-se de um caminho sem volta. Nossos perfis nas redes sociais são rastreados e, através de cruzamentos infinitos de dados a nosso respeito, nos são oferecidos conteúdos e produtos. Contudo, mesmo inseridos nesse mundo virtual, não podemos abdicar dos relacionamentos humanos e das experiências subjetivas que o contato real que o mundo ao nosso redor possibilita. Acredito que o ensino da arte de acordo com os pressupostos pedagógicos citados ao longo do presente trabalho pode ser um mediador entre os sujeitos e o mundo, contribuindo na aprendizagem do ver e do significar.

REFERÊNCIAS

Livros

BLANCA, R.M.; MORASSUTTI, C. O lugar do tempo em uma narrativa visual. *In: BLANCA, Rosa Maria. (Org.). Poéticas abertas*. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira da. (Orgs.). *Abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais*. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. (Org.) *O ensino da arte: memória e história*. São Paulo: Perspectiva, 2014.

_____. (Org.) *Arte/Educação Contemporânea: consonâncias internacionais*. São Paulo: Cortez, 2010.

CALVINO, Italo. *Seis propostas para o próximo milênio*. São Paulo: Companhia das letras, 1990.

CAUQUELIN, Anne. *A invenção da paisagem*. São Paulo: Martins, 2007.

COTTON, Charlotte. *A fotografia como arte contemporânea*. São Paulo: Martins fontes, 2013.

GOMBRICH, E.H. *A história da arte*. Rio de Janeiro: LTC, 2012.

HERNÁNDEZ, Fernando. *Cultura visual: mudança educativa e projeto de trabalho*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

_____. *Catadores da cultura visual: proposta para uma nova narrativa educacional*. Porto Alegre: Mediação, 2007.

MELUCCI, Alberto. *O jogo do eu: a mudança de si em uma sociedade global*. São Leopoldo: Ed. UNISINOS, 2004.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *O olho e o espírito*. São Paulo: Cosac&Naify, 2004.

MORIN, Edgar. *Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro*. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: Unesco, 2000.

PAGLIA, Camille. *Imagens cintilantes, uma viagem através da arte desde o Egito a Star Wars*. Rio de Janeiro: Apicuri, 2014.

RIZZI, Maria Christina de Souza Lima. Reflexões sobre a Abordagem Triangular do Ensino da Arte. *In: BARBOSA, Ana Mae. (Org.). O ensino da arte: memória e história*. São Paulo: Perspectiva, 2014.

Artigos em periódicos

FABRIS, Annateresa. Arte conceitual e fotografia: um percurso crítico historiográfico. *ArtCultura*, Uberlândia, v.10, n. 16, p. 19-32, jan./jun., 2008.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista brasileira de educação*, n. 19, p. 20-169, 2002.

LOPONTE, Luciana Grupelli. Pedagogias visuais do feminino: arte, imagens e docência. *Currículo sem Fronteiras*, v.8, n.2, p. 148-164, jul./dez., 2008.

Trabalho acadêmico

COSTA, Clóvis Vergara de Almeida Martins. *Na distensão da experiência: a pintura como zona de aporte*. 2016. Tese (Doutorado em Artes Visuais) — Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

Entrevista

ALZUGARAY, Paula. *Rosângela Rennó: o artista como narrador*. São Paulo: Paço das Artes, 2004. Folder de exposição.