

NOTAS DISPARADORAS PARA A CRIAÇÃO DE PROJETOS DE ENSINO EM EDUCAÇÃO DAS ARTES VISUAIS

Cristian Poletti Mossi¹

RESUMO

O artigo trata da noção de projetos de ensino no campo da educação das artes visuais. Para isso, parte de uma experiência contingente do autor, vivenciada junto a turmas de Estágio em Artes Visuais do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), como docente, no primeiro semestre de 2016. Propõe alguns disparadores, como notas, para possivelmente inspirar outros/futuros trajetões de ensino. Em um primeiro momento, discute possíveis lugares de criação na docência, entendendo os projetos de ensino como implicação dessa atitude criativa. Em seguida, sugere pontos que podem servir como indicadores para a criação de projetos de ensino de maneira mais geral. Por último, são pensadas quatro dimensões concernentes a projetos de ensino específicos de uma educação em artes visuais que compreendem as imagens como especificidade dessa área do saber, bem como enquanto fenômenos que permitem múltiplas e transversais aprendizagens. O texto é escrito e se apresenta como um arranjo de referências e noções que compõem um ideário singular de docência e, em absoluto, deve ser entendido de forma paradigmática. Trata-se, pois, de uma "tradução", ou "transcrição" (CORAZZA, 2013), teórico-metodológica a partir de diversas vozes, compreendendo também os resultados iniciais do projeto de pesquisa *Docência e criação em educação das artes visuais: povoamentos entre visualidades, leituras e escritas*, coordenado pelo autor.

Palavras-chave: Criação. Docência. Projeto de ensino. Educação das Artes Visuais. Imagem.

DOCÊNCIA COMO LUGAR DE CRIAÇÃO

A escrita que segue é composta por muitas vozes. Além da minha, trago a dos professores em formação inicial do curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal do Rio Grande

¹ Professor Adjunto do Departamento de Ensino e Currículo (DEC) da Faculdade de Educação (Faced) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) na linha de pesquisa Educação e Artes. Membro pesquisador dos grupos de pesquisa ARTEVERSA – Grupo de Estudo e Pesquisa em Arte e Docência e GEPAEC – Grupo de Estudos e Pesquisas em Arte, Educação e Cultura, ambos lotados no CNPq. Endereço eletrônico para contato: <cristianmossi@gmail.com>.

do Sul (UFRGS), os quais tenho orientado no percurso de suas idas às escolas da rede pública de ensino da região de Porto Alegre/RS, a fim de realizarem seus estágios curriculares obrigatórios.

Digo que suas vozes se misturam à minha na escrita deste texto, porque as *notas disparadoras para a criação de projetos de ensino em educação das artes visuais* que aqui se arranjam foram pensadas a partir do que, juntos, discutimos nas aulas de Estágio I em Artes Visuais, no primeiro semestre de 2016. Naquele momento, eu ministrava a disciplina e eles traziam para a sala de aula suas demandas a respeito do que poderia ser um projeto de ensino a ser desenvolvido nesse período tão repleto de dúvidas e inseguranças que é o estágio, mas também tão potente enquanto lugar de criação.

Nesse sentido, esta escrita também compõe os primeiros resultados do projeto de pesquisa *Docência e criação em educação das artes visuais*: povoamentos entre visualidades, leituras e escritas, por mim coordenado junto à minha instituição. Nele, viso pensar/problematizar/inventar lugares de criação para a docência – e especificamente para a docência em arte visuais – em meio a visualidades, leituras e escritas que são selecionadas e produzidas pelos acadêmicos ao longo de um percurso de formação, como é o caso dos estágios² curriculares obrigatórios.

Quando falo de criação, não falo de uma perspectiva cognitivista relacionada à criatividade, ou seja, à solução de problemas dados. Entretanto, em consonância às filosofias da diferença em Deleuze, Deleuze e Guattari (em nenhuma obra específica, mas em diversos de seus escritos) e, nesse mesmo bloco de pensamento, ao que aponta Virginia Kastrup (2009), falo de criação em estreita relação com o ato de pensar, de produzir o novo no pensamento e, além disso, como invenção de problemáticas que retroalimentam outras perguntas e não propõem para elas respostas fixas, únicas, inequívocas.

Para Deleuze (2003a, 2003b, 2006), criar beira o ato de pensar, já que ambas não são ações ou faculdades natas ao humano, mas antes precisam ser forçadas através de encontros que nos potencializam

2 Na atual estrutura curricular, o curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFRGS conta com dois estágios curriculares obrigatórios. No Estágio I em Artes Visuais, os acadêmicos matriculados escolhem turmas de Ensino Fundamental e de Ensino Médio da rede pública de ensino do município de Porto Alegre/RS e realizam 40 horas/aula de observação, criando assim um projeto de ensino adequado para cada uma das realidades onde, no semestre seguinte, já no Estágio II em Artes Visuais, eles atuarão como docentes, realizando mais 40 horas/aula de atividades.

e nos mobilizam (com um texto ou com arte, por exemplo). Pensar, portanto, não é nunca *descobrir* algo, descortinar alguma realidade escondida, tampouco produzir meras representações como clichês ou decalques, e sim criar algo novo, como *um povo que falta* (DELEUZE, 2003b). Daí a noção de *povoamento* presente no título do projeto de pesquisa ora mencionado.

[...] o problema não é dirigir, nem aplicar metodicamente um pensamento preexistente por natureza e de direito, mas fazer que nasça aquilo que ainda não existe [...]. Pensar é criar, não há outra criação, mas criar é, antes de tudo, engendrar 'pensar' no pensamento (DELEUZE, 2006, p. 213).

Entende-se, logo, a produção de um projeto de ensino margeando tanto pensar, quanto criar, já que insurge de encontros (com o contexto para o qual o projeto é pensado, os estudantes, os recursos disponíveis para desenvolvê-lo, as parcerias que se delineiam nesse processo, dentre outros). Além disso, constitui-se sempre como algo eminentemente novo, singular, uma vez que é uma criação ao mesmo tempo de autoria descentrada (um projeto é sempre assinado por várias mãos, um agenciamento de múltiplas vozes, assim como este texto) e intransferível (por mais que se tente fazer o mesmo, dadas as inúmeras contingências, os resultados de um projeto serão sempre diferentes).

Para Kastrup (2009), se entendermos o ensino de artes como transmissão de informações sobre arte, é impossível ensinar arte, já que arte não é informação, mas experiência ligada ao corpo e aos afetos. Arte é encontro, é potência de pensamento e de criação, antes mesmo de ser a estrita produção de um objeto. Como pode uma docência em artes visuais, dessa forma, se beneficiar dessas noções na criação de projetos de ensino? Como produzir projetos de ensino e fazer, na escrita desses projetos, aparecer uma docência como lugar de criação? Que leituras mobilizam nosso pensar em direção a criar? Que visualidades compõem paisagens inventivas para nossas docências, para os projetos que criamos?

Este texto ensaia algumas respostas (sempre provisórias) e outras perguntas a essas questões. Não deve ser entendido como uma receita inequívoca para a criação de projetos de ensino em artes

visuais, mas resulta do que foi possível compor junto aos estagiários em um espaço de tempo circunstancial. Se este texto não servir em sua totalidade, que sirva aos pedaços, e que convide à invenção de outras rotas, jamais imaginadas nestas páginas. Para tanto, na sequência, falo primeiramente de questões de ordem mais geral acerca da criação de projetos de ensino e, ao final, sobre motes mais específicos no que concerne a projetos de ensino em educação das artes visuais.

○ QUE É (PODE SER) UM PROJETO DE ENSINO?

Imagine um deserto. Um deserto amplo, aberto, movediço, onde chão e céu se confundem e se misturam em uma distante linha do horizonte quase imperceptível. Onde perdemos, em parte ou completamente, referências externas e binárias como as de direita/esquerda, acima/abaixo, dentro/fora, norte/sul, etc. Ao caminharmos por esse deserto, tais referências são possíveis apenas em relação ao nosso próprio corpo, aos sentidos que a partir dele somos capazes de tatear.

Temos, nesse deserto, justamente em função dessa falta de delimitações, infinitas possibilidades de criação de diferentes categorias e territórios. Podemos, por exemplo, erigir sobre o chão tanto um gigantesco edifício como uma humilde tenda. Podemos simplesmente fazer um círculo na areia em torno de nós mesmos e afirmar: este é o meu lugar.

Contudo, em se tratando de um deserto, sabemos que o vento sopra de forma constante, levando as areias de um lado ao outro, e, sendo assim, seu solo se mantém fixo por muito pouco tempo. Se tentarmos construir sobre ele um bloco excessivamente rígido, ou frágil em demasia, nossa edificação estará provavelmente fadada ao insucesso. Que construção é capaz de sobreviver a esse terreno de características tão específicas?

Theo Jansen é um artista holandês que produz objetos articulados de grandes dimensões (Figura 1), os quais, sobre as areias de uma praia, se movimentam como se fossem carcaças de animais utilizando a energia do vento. Nota-se em sua obra uma preocupação não apenas com a produção de um objeto em si, e sim com todo o entorno, sem o qual seu trabalho não ofereceria os mesmos resultados. Trata-se de uma edificação que contempla não



Figura 1: Theo Jansen, *Stille Strand Apodiacula*, 2013

Fonte: <http://www.strandbeest.com/>

apenas a ela própria, mas especialmente um contexto inseparável a ela, o qual faz parte de um todo orgânico que se autocontagia.

Bem, pensemos agora nesse deserto em estreita relação ao plano espaço/temporal onde fundamos um projeto de ensino qualquer. Esse projeto de ensino seria, portanto, a construção que edificariamos sobre o deserto, levando em conta características do ambiente tais como o vento que sopra forte e o deslocamento constante do solo, os territórios provisórios que estão sempre invariavelmente em vias de se desterritorializar (DELEUZE; GUATTARI, 2011).

Contudo, ampliando ainda mais nosso exercício do pensamento, imaginemos esse plano não como um espaço imaculado, como um recipiente vazio que tudo recebe. Ao contrário, visualizemos esse espaço como saturado em demasia: tudo já está ali (ao menos em potência). Ele é plausível justamente porque nele há um número incontável de cargas virtuais aguardando por serem atualizadas, como em uma tela à espera de ser pintada ou em uma página aguardando por ser escrita.

O pintor não pinta sobre uma tela virgem, nem o escritor escreve sobre uma página branca, mas a página ou a tela estão já de tal maneira cobertas de clichês preexistentes, preestabelecidos, que é preciso de início apagar, limpar, laminar, mesmo estraçalhar

para fazer passar uma corrente de ar, saída do caos, que nos traga a visão (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 262).

Corazza (2012, p. 24-25), pautada pelas ideias de Gilles Deleuze e Félix Guattari, nos ajuda a pensar, nessa perspectiva, quando diz que o trabalho preparatório de um professor que deseja arranjar uma aula "instigante, interessante e, mesmo, sua" (e aí podemos transportar essa noção para professores em formação inicial que desejam criar seus projetos de ensino em educação das artes visuais) não é "planejar, preparar e desenvolver a aula, como se ela estivesse vazia; tampouco vai se restringir à tarefa de tão-somente, prever objetivos, conteúdos, atividades, recursos, avaliação". Para além dessas ações, sua preparação "implica, antes de tudo, esvaziar, desobstruir, faxinar, limpar a aula" como quem varre, escova, esfrega os clichês do senso comum nela já contidos, ainda que em pura iminência. Assim, o trabalho do professor-planejador seria mais o de um *bricoleur*-tradutor, o qual, de posse de

[...] conceitos, perceptos, afectos e funções que, originalmente, foram criados nas línguas da Filosofia, da Arte e da Ciência [...] apropria-se dessas formas e, ao mesmo tempo, desafia o tempo, o espaço, a linguagem que as produziram; leva-as a escaparem dos meios e autores que as engendraram; [...] agencia esses traços de diferentes maneiras; avalia o valor de seus efeitos produtivos, em diversos espaços educacionais, como aulas, discussões, orientações, oficinas e tantos outros (CORAZZA, 2012, p. 16).

Segundo Deleuze e Guattari (1992, p. 253), "o que define o pensamento, as três grandes formas do pensamento, a arte, a ciência e a filosofia, é sempre enfrentar o caos, traçar um plano, esboçar um plano sobre o caos". A filosofia criaria sobre esse plano os conceitos, a arte, os perceptos e afectos (como blocos de sensação), e a ciência, as funções (noções mencionadas na citação anterior). Para os autores,

[...] pensar é pensar por conceitos, ou então por funções, ou ainda por sensações, e um desses pensamentos não é melhor que um outro, ou mais plenamente, mais completamente, mais sinteticamente 'pensado' (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 253-254).

Um projeto qualquer, portanto, mais especificamente um projeto de ensino em educação das artes visuais, é sempre uma intenção, um desígnio, um *vir a ser* (MARTINS, 1998) constante que arranja de algum modo conceitos, perceptos, afectos e funções – não necessariamente todas essas figuras, tampouco elas sempre juntas – sobre um plano não fixo, em permanente movimento, tal como o deserto imaginado.

Nesse sentido, a seguir são enumerados pontos – como pontos luminosos de uma infinita constelação – que foram levados em conta na produção dos projetos de ensino dos estagiários em formação inicial que orientei, mas que não eram pré-existentes a esses projetos. Foram pensados no decorrer do processo, partindo do que considerávamos como mais importante naquele momento em suas escritas a partir das leituras e visualidades que arranjávamos nesse exercício, como disparadores de pensamento e criação. Por esse motivo, nos pontos a seguir consta também uma curadoria de autores que nos ajudaram a mobilizar, dentro de nossos interesses, a noção de *projeto*.

(Cri)ação. Como na produção de obras de arte, a criação de um projeto de ensino leva em conta as infinitas possibilidades de invenção e articulação de caminhos, práticas, metodologias, territórios, processos, materialidades existentes e inexistentes. “O professor é o autor do projeto, é ele quem o assina, seus projetos são suas criações” (ZORDAN, 2011, p. 49). Contudo, diferentemente de um trabalho artístico, um projeto de ensino estará sempre atento à “repercussão que seu desenvolvimento tem nos alunos e na comunidade em geral. Por isso é uma criação ainda mais complexa do que um trabalho poético de um artista” (ZORDAN, 2011, p. 49), porque não depende apenas do professor ou da escola para que seja viável e possível.

Um projeto pedagógico é sempre uma ação social, mesmo quando se dirige a um público restrito. [...] essa estratégia requer clareza de objetivos, definição de metas. Antes de mais nada é necessário nos perguntarmos: para que elaborar um projeto, propor uma série de experiências, atividades, exercícios? (ZORDAN, 2011, p. 47-48).

Lugar. Um projeto de ensino não surge do nada, tampouco isoladamente de um contexto (podemos lembrar aqui, mais

uma vez, da obra de Theo Jansen, que é inseparável do vento). Nesse sentido, diante do coletivo para o qual propomos um projeto, é sempre importante se perguntar: "Que lugar temporal e geográfico é esse? Quem o povoa? Que discursos tecem esse povo? Que possibilidades de trabalho se apresentam junto a essa população? Que recursos existem nesse território?" (ZORDAN, 2011, p. 48). As possíveis respostas a essas questões serão a energia mobilizadora de nossos projetos de ensino.

Produção. Um projeto de ensino é sempre uma ação pedagógica atravessada pela concepção em educação de que o conhecimento é algo a ser *construído* (MARTINS, 1998) e/ou a ser *produzido, criado* constantemente (inauguração do novo no pensamento), e não algo dado a ser transmitido (perspectiva da *reconhecimento*). Segundo Sílvio Gallo (2012), aprender, baseado na filosofia de Gilles Deleuze, se dá mediante um "encontro com signos", como um acontecimento singular que violenta o pensamento, colocando-o a criar algo novo, a se relacionar com certo signo em sua heterogeneidade, não a reconhecer o que já existe (modelo da *reconhecimento/representação*) como homogeneização do saber. Para Gallo (2012, p. 3), "Deleuze tira o acento da emissão dos signos (o ensinar) para colocá-lo no encontro com os signos (o aprender), não importa por quem ou pelo que eles tenham sido emitidos". Dessa forma, entende-se que as "produções de um projeto são viabilizadas por meio de pesquisas, coletas, buscas incessantes. [...] Todo projeto é uma criação de percurso, o traçado de uma aprendizagem" (ZORDAN, 2011, p. 48).

(Inven; Inten; Avalia)ção. Um projeto é sempre um caminho que se faz na própria caminhada, um fazer que inventa o *que fazer e como fazer* ao mesmo tempo, ou seja, tanto o que é proposto para ser realizado quanto o que será feito para atingi-lo (MARTINS, 1998). Um projeto é, portanto, uma intenção que precisa ser constantemente reavaliada por professores e estudantes, com novas ações sendo continuamente inseridas e novas problemáticas ampliadas. Nessa perspectiva, a avaliação em meio a um projeto "não busca que o aluno repita o que aprendeu [...] mas que enfrente novos desafios em termos de dar conta de sua trajetória e de momentos-chaves de sua aprendizagem" (HERNÁNDEZ, 2007, p. 94).

Cordas. Um projeto de ensino sempre leva em conta o que já foi dito/escrito/falado/pensado/tratado (de maneira escrita ou através de imagens) sobre certo assunto que servirá de mote para ele (o seu tema). Também leva em conta o que ainda não o foi, mas que poderá o ser pelo seu autor (professor/criador/*bricoleur*-tradutor), diluído no coletivo em que ele se insere para desenvolver suas ideias (os estudantes). Conforme aponta Martins (1998, p. 161),

Perseguir ideias é mergulhar no mar de suas potencialidades, buscando mais referências, procurando novas perspectivas para investigá-las, perscrutando novas hipóteses, no exercício do pensamento projetante. Esse trabalho envolve tanto os aprendizes quanto o educador como estudiosos e pesquisadores.

Nesse sentido, duas questões que podemos levar em conta na produção de um projeto são: quais são os aliados do meu pensamento que fundamentam – ainda que momentaneamente – minhas concepções e práticas? O que quero produzir de novo *sobre, com, a partir* deles, colocando-os em diálogo ou em tensão?

Junto com o docente que traça um projeto estão todos aqueles para quem o projeto é pensado, [...] assim como todos os autores que o ajudam a pensar, os artistas que serão mostrados e toda a sua bagagem de referências (ZORDAN, 2011, p. 50).

Para produzir um projeto, é preciso “não ter medo de mergulhar no caos”, porém, “para fazer esse mergulho é preciso estar equipado, é preciso ter cordas que garantam que possamos ser puxados de volta. Não dá, de jeito nenhum, para se atirar sozinho” (ZORDAN, 2011, p. 50). Os aliados do nosso pensamento e os arranjos que propomos com eles podem servir, talvez, como nossas cordas, como nossas garantias de segurança nesse mergulho no caos que é a criação de um projeto de ensino.

Pol(i; ié)tica. A criação de um projeto de ensino leva em consideração que a “ação pedagógica é uma forma de política cultural, exigindo por isto uma intervenção intencional que é, sem dúvida, de ordem ética” (CORAZZA, 1997, p. 121), compreendendo ética “como uma prática, que busca influir na produção de significados, poder e identidades” (CORAZZA, 1997, p. 121). Ou seja, sendo a escola um território de negociação de subjetividades, entende-se que, a partir do que ocorre nela, professores e estudantes atribuem sentido às suas vozes, experiências e histórias pessoais.

Planejamos nossas ações justamente para que não caiamos facilmente em formas hegemônicas de discurso, criando modos de resistência aos currículos oficiais, vistos como única forma de verdade legitimada (CORAZZA, 1997).

Provisoriedade. Na criação de projetos de ensino, é fundamental levar em conta que nossas posições de sujeito – lugar de onde elaboramos nossos projetos e planejamentos, ainda que momentaneamente – são historicamente constituídas, ou seja, não são eternas, verdadeiras, muito menos naturais, mas contingenciais, provisórias e incompletas (CORAZZA, 1997). Daí a importância de colocarmos constantemente sob suspeita nossos métodos e ideias.

Não há métodos bons ou ruins, e, sim, métodos que pensam o aprendiz e o processo de ensino-aprendizagem de formas diferentes. Cada método é sempre recriado pelo professor, que na sua prática e teoria traça as suas opções metodológicas (MARTINS, 1998, p. 159).

Mapa. Um projeto não é a definição de um caminho único, restrito, fechado. É mais um mapa que se constrói “a partir da inquietude de quem tem e reconhece seu desejo de saber e de se conhecer”, e não “da certeza de quem sabe” (HERNÁNDEZ, 2007, p. 95). Entretanto, como em todo mapa, “as distâncias percorridas, as paradas, as saídas, os retrocessos, não estão predeterminados, dependem das decisões e da experiência dos viajantes” (HERNÁNDEZ, 2007, p. 95). Como temos pensado nossos projetos de ensino? Como “‘pacotes turísticos’, em que o itinerário, os lugares a serem visitados e o tempo que alguém dedica está predeterminado”, ou como o mapa de uma aventura em que o estudante é como um viajante que pode se deter o tempo que considerar necessário nos pontos de seu interesse, desfrutando “do encontro inesperado”, sentindo-se, portanto, “atraído pela intensidade da experiência mais do que pela quantidade de ‘fotos’ que reúne” (HERNÁNDEZ, 2007, p. 95)?

Conforme Deleuze e Guattari (2011, p. 30),

O mapa é aberto, é conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente. Ele pode ser

rasgado, revertido, adaptar-se a montagens de qualquer natureza, ser preparado por um indivíduo, um grupo, uma formação social. Pode-se desenhá-lo numa parede, concebê-lo como obra de arte, construí-lo como uma ação política ou como uma meditação. [...] Um mapa tem múltiplas entradas [...]. [...] é uma questão de performance.

Pesquisa. A produção de um projeto entende que docência sem pesquisa não existe (CORAZZA, 2013). Diz-se, assim, “de uma docência que procura; logo, que cria; e que é o canal da pesquisa” (CORAZZA, 2013, p. 94). É a pesquisa que nos faz repudiar fórmulas prontas de “como dar uma aula”, de como ser, estar, fazer, produzir, dar, incluir em educação. Todos esses, como tantos outros, são verbos que só fazem sentido em um projeto de ensino e mesmo em uma aula, na docência ou na própria pesquisa, se estiverem associados a uma espécie de metaestabilidade que defasa continuamente certezas e abarca estados de dúvida, de problematização e de suspensão de receituários dados.

DIMENSÕES DE UM PROJETO DE ENSINO EM EDUCAÇÃO DAS ARTES VISUAIS

Ao contrário de seguir um programa de matérias, chamadas de ‘conteúdos’, um projeto dá a ver também seus ‘continentes’ (ZORDAN, 2011, p. 46).

O que faz de um projeto um projeto de ensino em educação das artes visuais? Nas notas anteriores, foi possível vislumbrar mobilizadores da produção de um projeto de ensino de maneira mais geral. Abaixo são enumeradas três dimensões que foram levadas em conta pelos estagiários sob minha orientação na criação de seus projetos e que podem servir como disparadoras para pensar articulações entre materialidades, conteúdos, práticas, dentre outras formas, especificamente em educação das artes visuais na contemporaneidade. Além delas, é apresentada uma quarta dimensão – uma dimensão transversal –, a qual permite que as três dimensões anteriores sejam constantemente (re)avaliadas e (re)arranjadas.

A proposição dessas quatro dimensões a seguir não deve ser entendida de maneira paradigmática, mas leva em conta e busca

traduzir, ou, ao modo de Corazza (2013), "transcriar", camadas históricas que articulam epistemologias e metodologias para o Ensino de Artes no Brasil. Nesse arranjo, podem-se perceber inspirações desde a Abordagem/Proposta Triangular³ elucidada por Ana Mae Barbosa (1998), perpassando pelas atitudes pedagógicas para o ensino de arte propostas por Martins, Picosque e Guerra (1998), chegando até a estudos mais recentes acerca da educação da cultura visual, especialmente de Hernández (2000, 2007, 2011).

Destarte faz-se importante ressaltar que tais dimensões não ocorrem necessariamente de modo hierárquico, e sim de modo horizontal, prevendo voltas, recombinações, quebras, caminhos bifurcados, dentre outras ações, de acordo com os retornos das avaliações (dimensão transversal 4), as quais problematizam e colocam em suspenso constantemente as experiências de aprendizagem desenvolvidas no decorrer de um projeto de ensino. Os conteúdos específicos a serem trabalhados em cada uma delas devem sempre decorrer e estar articulados ao tema geral do projeto de ensino, conforme mapa mental apresentado a seguir (próxima página).

Os temas escolhidos para a criação dos projetos de ensino foram oriundos de observações *in loco* nas turmas e anos em que cada acadêmico decidiu fazer seu estágio (percebendo potencialidades de trabalho em cada grupo de estudantes e em diferentes territórios escolares) e de possíveis articulações com interesses pessoais, em função de seus Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs) que, na configuração atual do currículo de Licenciatura em Artes Visuais de nossa instituição, ocorre concomitantemente aos estágios.

A noção de *imagem* toma corpo como um elemento central das aulas e da produção de conhecimentos para o ensino de artes visuais nos projetos, por entender, junto com Zordan (2005, p. 2), que é "sobre o que, desde os anos sessenta do século vinte, vem se chamando 'civilização de imagens', que esta nova (muito velha)

3 Fundamentada e consolidada por Ana Mae Barbosa na década de 1980 a partir do DBAE norte-americano (Discipline-Based Art Education), essa perspectiva (disciplinar) de planejamento e avaliação visa inserir nas aulas de artes não apenas o fazer artístico (procedimentos relacionados às linguagens artísticas tais como pintura, escultura, desenho, recorte e colagem, etc.), mas também a fruição (baseada na 'leitura', na percepção de imagens por parte dos estudantes) e a contextualização de formas e obras artísticas (não necessariamente relacionados à História da Arte branca, enciclopédica e europeia).

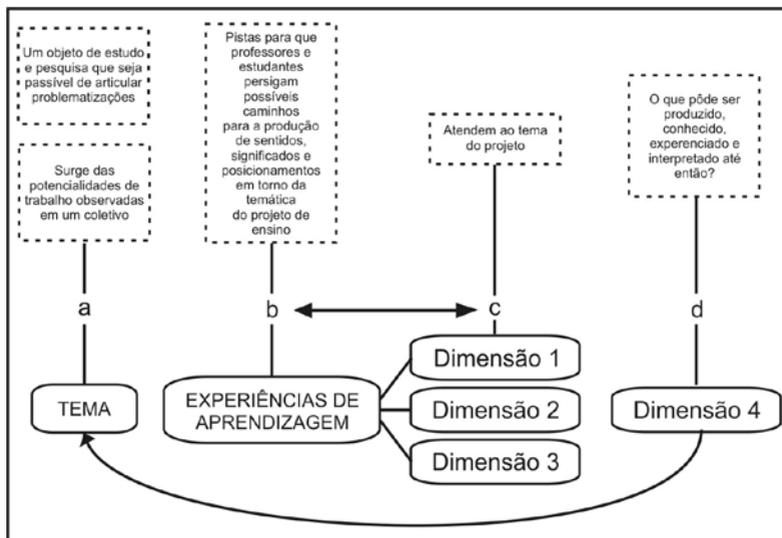


Figura 2: Mapa mental demonstrando fluxos de um projeto de ensino.
 Fonte: Elaborado pelo autor, 2016.

disciplina se define". É a partir das imagens, sejam elas mapeadas, pensadas ou produzidas por professores e estudantes, que outras transversalidades são viáveis de serem ensinadas/aprendidas. Em outras palavras,

A preocupação com a decodificação e compreensão da profusão vertiginosa de imagens que configuram as paisagens contemporâneas é o que traça esse campo disciplinar que fundamenta uma área obrigatória na educação escolar (ZORDAN, 2005, p. 2).

Dimensão 1. Conhecer/mapear fenômenos visuais e artísticos nas histórias da arte/imagem e na contemporaneidade: a história da arte (no plural e com letra minúscula, "histórias da arte"), vista por um viés não evolutivo, não linear, não restrito à sua versão hegemonicamente ocidental, branca, masculina, heterossexual, europeia, considera em si relações imagéticas/visuais não limitadas ao campo artístico, mas aposta em relações entre visualidades que podem ter sido produzidas em diferentes períodos e contextos, já que o que conta é, para além de seus *mecanismos de produção*, os *dispositivos de circulação e visualização* das imagens (HERNÁNDEZ, 2007).

A *dimensão 1* diz respeito, assim, a uma espécie de cartografia que fazemos – professores e estudantes –, levando em conta o que queremos ensinar uns para os outros e que aprendizagens têm se realizado no decorrer de nossas aulas a partir do que vemos. Que artistas, movimentos, ações, imagens da moda, do design, da cultura midiática, exposições e demais contextos de produção, circulação e visualização, dentre outros, podem nos ajudar a nos aproximarmos de certos conteúdos do campo das artes visuais e articulá-los a outros saberes? Que imagens têm sido trazidas para os encontros, pelos professores e estudantes? Que categorias temos utilizado/criado para combinar tais fenômenos e imagens e redimensioná-los?

Dimensão 2. Interpretar/experimentar visualidades (artísticas ou não) isoladamente ou em articulação umas com as outras, incentivando posturas críticas: essas posturas estão sempre atreladas a como os estudantes se veem, como se percebem frente a certas imagens e que posição passam a ocupar olhando e sendo olhados por elas. Para além de aproximações restritas aos elementos estilísticos estruturais do campo visual (pontos, linhas, planos, cores, texturas, ritmos, direções, etc.) ou de possíveis mensagens a serem decodificadas (como nas propostas de ‘leitura’ de imagens), os estudantes são convidados a ampliar o regime de sentidos e significados gerados pelas imagens, propondo, com base nelas, relações, conexões, trânsitos diversos, sempre apostando em modos de intervenção ativos disparados por tais imagens.

Nesse âmbito, a noção de visualidade seria, portanto, mais ampla que a noção estrita de imagem, pois, além de ocupar-se de questões estruturais/estilísticas daquilo que se materializa visualmente em diferentes culturas, também atesta as imagens como local de onde emergem

[...] espaços dialógicos nos quais se inscrevem narrativas, trajetórias e histórias que, de alguma maneira, nos interpelam, desalojam e instigam fazendo perguntas que nos mobilizam em busca de explicações ou respostas (MARTINS, 2009, p. 99).

A *dimensão 2* leva em conta quais subjetividades temos invencionado diante das imagens que entram em sala de aula, sendo

trazidas por professores e estudantes. Como temos nos posicionado diante delas e criado outras narrativas (escritas, visuais, orais) a partir delas? O que de nós temos inscrito nessas imagens?

Dimensão 3. Produzir/manipular materialidades e meios artísticos: os fazeres manuais são investidos de uma lógica que não se baseia em preceitos como criatividade, acabamento formal e tampouco ficam restritas somente aos materiais e técnicas tradicionais do campo artístico ou às releituras de imagens mediante experiências praticadas pelos artistas/produtores visuais estudados. Não são o fim, a conclusão de um processo de aprendizagem em artes visuais ou a coroação de um processo, mas ocorrem em concomitância às dimensões 1 e 2 como um meio gerador de problematizações que perpassam esferas que hibridizam meios técnicos de produção, que se apropriam do que já existe para gerar outras possibilidades inventivas e que combinam ações e posicionamentos frente ao que é visto e produzido.

Na *dimensão 3*, podemos fazer uso das múltiplas formas que artistas, produtores visuais, professores e estudantes têm utilizado para produzir imagens, manipular imagens, compartilhar imagens, se apropriar de imagens. Nota-se que mesmo a concepção de 'imagem' aqui pode ganhar ampliações irrestritas para além do estritamente 'visual' (o que seria uma imagem sonora, por exemplo, uma imagem mental ou arranjos de palavras como disparadores de imagens?). Que meios técnicos e que materialidades são possíveis de uso nessa ampla gama e produção? O que podemos aprender com os artistas e demais produtores visuais para materializar o que temos aprendido e gerar outras aprendizagens em sala de aula?

Dimensão 4 (dimensão transversal). Ampliar possibilidades e horizontes: considerando essa quarta dimensão como uma potência transversal às outras três, já que atravessa os processos concernentes a todas elas, entende-se que é nela onde se sistematizam os saberes produzidos ao longo das experiências de aprendizagem, considerando sempre a heterogeneidade do coletivo e abrindo novas questões e provocações para futuras atividades e/ou projetos.

A *dimensão 4* é, sem dúvida, uma dimensão avaliativa. Contudo, aposta em uma concepção de avaliação que vai além de avaliar estritamente os alunos – se aprenderam ou não aprenderam e se

assim estariam prontos para uma próxima etapa. Professores e estudantes estão implicados nos processos de ensino/aprendizagem de todas as dimensões e, desse modo, todos avaliam juntos o fluxo dos processos, pois, embora o professor é que gerencie o projeto de ensino no papel de um propositor, ele também deve ser surpreendido pelos caminhos sinuosos que as propostas vão tomando no decorrer do caminho.

TRIGGERING NOTES FOR THE CREATION OF TEACHING PROJECTS IN VISUAL ARTS EDUCATION

ABSTRACT

The article discusses the concept of teaching projects in the field of visual arts education. In order to do that, it is based on the author's contingent experience, with the classes of Visual Arts Internship of the Visual Arts Education Undergraduate Program at the Federal University of Rio Grande do Sul (UFRGS), as a professor, in the first semester of 2016. It proposes some triggers, such as notes, to possibly inspire other/future educational paths. At first, it discusses possible creation positions in teaching, understanding the teaching projects as an implication of this creative approach. Then it suggests points that can work as indicators for the creation of teaching projects more generally. Finally, four dimensions are conceived concerning specific teaching projects for visual arts education that include images as a specificity of this area of knowledge, as well as phenomena that allow multiple and transversal learning. The text is written and presented as an array of references and concepts that make up a singular group of ideas on teaching and it must not be understood at all in a paradigmatic manner. It is, therefore, a theoretical and methodological "translation", or "transcreation" (CORAZZA, 2013), based on several voices, also comprising the initial results of the research project *Teaching and creation in visual arts education: settlements between visualities, readings and writings*, coordinated by the author.

Keywords: Creation. Teaching. Teaching project. Visual Arts Education. Image.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Ana Mae. Tópicos utópicos. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.
- CORAZZA, Sandra Mara (Org.). Didaticário de criação: aula cheia. Porto Alegre: UFRGS, 2012. (Coleção Escriteiras – Caderno de notas 3.)

Notas disparadoras para a criação de... - *Cristian Poletti Mossi*

_____. O que se transcria em educação? Porto Alegre: UFRGS; Doisa, 2013.

_____. Planejamento de ensino como estratégia de política cultural. In: MOREIRA, Antonio Flavio B. (Org.). Currículo: questões atuais. Campinas: Papirus, 1997. p. 103-143.

DELEUZE, Gilles. Diferença e repetição. Tradução de Luiz Orlandi e Roberto Machado. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

_____. Proust e os signos. Tradução de Antonio Piquet e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003a.

_____. Qu'est-ce que l'acte de création? In: _____. Deux régimes de fous: textes et entrétiens 1975-1995. Paris: Minuit, 2003b. p. 291-302.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira, Aurélio Guerra e Célia Pinto Costa. 2. ed. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2011. v. 1.

_____. O que é a filosofia? Tradução de Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

GALLO, Sílvio. As múltiplas dimensões do aprender... In: CONGRESSO DE EDUCAÇÃO BÁSICA: aprendizagem e currículo, 2012, Florianópolis. Anais online... Florianópolis: UFSC, 2012. p. 1-10. Disponível em: <http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/13_02_2012_10.54.50.a0ac3b8a140676ef8ae0dbf32e662762.pdf>. Acesso em: jun. 2016.

HERNÁNDEZ, Fernando. A cultura visual como um convite à deslocalização do olhar e ao reposicionamento do sujeito. Tradução de Danilo de Assis Clímaco. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Orgs.). Educação da cultura visual: conceitos e contextos. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2011. p. 31-49.

_____. Catadores da cultura visual: transformando fragmentos em nova narrativa educacional. Tradução de Ana Duarte. Porto Alegre: Mediação, 2007.

_____. Cultura visual, mudança educativa e projetos de trabalho. Tradução de Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

KASTRUP, Virginia. Aprendizagem inventiva. Entrevista. Direção: Juliano Reis Siqueira. Edição: Fábio Purper Machado. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Sz7-cLdgsVk>>. Acesso em: set. 2016.

MARTINS, Mirian Celeste Ferreira Dias et al. Didática do ensino da arte: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte. São Paulo: FDT, 1998.

MARTINS, Raimundo. Imagem e processo de interpretação no contexto escolar. In: RODRIGUES, Edvânia B. T.; ASSIS, Henrique L. (Orgs.). O ensino de artes visuais: desafios e possibilidades contemporâneas. Goiânia: Secretaria da Educação e Governo do Estado de Goiás, 2009. p. 99-106.

ZORDAN, Paola. Concepções didáticas e perspectivas teóricas para o ensino das artes visuais. Revista Linhas, v. 6, n. 2, 2005, p. 1-11. Disponível em:

Notas disparadoras para a criação de... - *Cristian Poletti Mossi*

<<http://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1265/1076>>.
Acesso em: set. 2016.

_____. Parte I – Um guia. In: _____ (Org.). Iniciação à docência em artes visuais: guia de experiências. São Leopoldo: Oikos, 2011. p. 19-64.

Recebido em 1/julho/2016
Aprovado em 1/agosto/2016