

DA SELFIE À AUTO-REVELAÇÃO: SUBJETIVIDADE DESENHANTE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Ronne Franklim Carvalho Dias¹
Raimundo Martins²

ISSN 2238-0272

Resumo:

Este trabalho é fruto de uma atividade artística com alunos do curso técnico de Redes de Computadores do Instituto Federal do Amapá-IFAP. O *sgraffito*, técnica utilizada neste trabalho, consiste na raspagem de uma camada negra de nanquim sobre o giz de cera. As imagens foram produzidas a partir de *selfies* feitas dos celulares dos estudantes. Um dos objetivos pedagógicos é a vivência de uma experiência estética que põe em perspectiva um modo visível das subjetividades a partir de imagens e de aparatos tecnológicos das novas mídias. Um misto de técnicas convencionais e de mídias potencializa aspectos do “ver-se” e “produzir-se”, gerando sentidos sobre si como sujeitos e objetos do processo criativo.

Palavras-chave: Desenho. Educação profissional. Experiência estética. Subjetividade.

Introdução

Este ensaio descreve e analisa uma experiência de ensino em produção artística com alunos do 1º ano do curso de Redes de Computadores, do Instituto Federal do Amapá-IFAP, no ano de 2015. A atividade fazia parte da disciplina de Arte (conteúdos de artes visuais), como componente obrigatório do ensino médio/técnico. Os conteúdos inseridos no bloco sobre “Identidade e Diversidade” tornaram possíveis conexões com outros eixos do programa como história da arte (tendências modernistas da Pop-art) e da cultura (grafismo indígena).

A atividade consistia na produção de composições visuais de autorretratos dos próprios alunos. A técnica empregada para a execução foi a do *sgraffito*, através da qual cada aluno construiria sua peça artística a partir de uma poética. Deve-se ressaltar que o preparo temático e o acompanhamento das técnicas foram imprescindíveis para o desenvolvimento dos trabalhos. As *selfies* dos alunos serviram como base para os desenhos. Na era da imagem digital o recurso tecnológico das novas mídias não ficou ausente, embora não tenha sido utilizado como centro da atividade, mas, como elemento importante e complementar do processo no qual as subjetividades dos sujeitos têm reivindicado, cada vez mais, espaço e visibilidade.

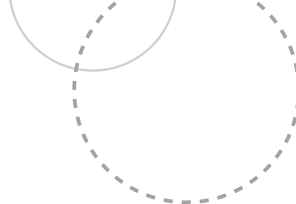
O desenho como embrião da educação profissional

O ensino do desenho já fazia parte do currículo desde as primeiras tentativas de escolarização no Brasil. Com a chegada da família real no século dezanove, uma nova tendência pedagógica se instalava para o disciplinamento técnico a fim de atender ao desenvolvimento industrial que se vislumbrava no país. Nascimento (2010), em sintonia com os argumentos de Foucault (1984), afirma que houve uma valorização do ensino do desenho como matéria curricular, como uma espécie de “disciplinamento interno dos saberes”. Essas iniciativas tinham em vista um posicionamento político e econômico empreendido pelo governo em torno dos saberes que se pretendia implantar.

A partir de então percebeu-se que o ensino do desenho, ao fazer uso de certas tecnologias e com base em um disciplinamento, buscava atender um discurso específico

1 - Doutorando em Arte e Cultura Visual pela Universidade Federal de Goiás-UFG, docente do Instituto Federal do Amapá – IFAP, e-mail: ronne.dias@ifap.edu.br - fone: (96) 99127-4111_

2 - Doutor em Educação/Artes pela Southern Illinois University (EUA) e Mestre em Artes pela Andrews University, Michigan (EUA). Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual da UFG (BRA), e-mail: raimundomartins2005@yahoo.es



voltado ao setor produtivo. Cria-se um dispositivo de regulação interna para a “produção social de sujeitos e de saberes” (NASCIMENTO, 2010, p. 32).

O ensino do desenho vinha, desde as corporações de ofícios europeias até as academias, ganhando importância e se projetando, nessa nova ordem social, como uma disciplina lapidar no processo de socialização industrial. A transposição de ensino artístico francês, que associava o neoclassicismo e o mercantilismo, pela Missão Artística de 1816, foi o marco inicial de uma ruptura com o jesuitismo e a experimentação, no contexto brasileiro, de uma prática educativa que não restringia a aprendizagem do desenho apenas às Belas Artes, mas o articulava, simultaneamente, aos propósitos da industrialização (NASCIMENTO, 2010, p. 32-33).

Esse modo de pensar o desenho na escola voltado para o setor produtivo foi o embrião para a formação dos liceus de artes e ofícios e conseqüentemente para a criação das escolas técnicas e institutos federais. Dentre as principais preocupações da educação profissional está o desenvolvimento da competência técnica para atender o mercado.

Ensino de arte na contemporaneidade

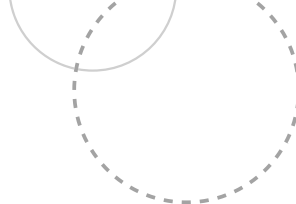
Diante das mudanças nas práticas sociais que o mundo vive, Iavelberg (2013, p. 29) considera que a partir da década de 1990 o ensino do desenho toma uma nova direção e passa a ser cultivado do ponto de vista cultural, tendo como base a “interação com imagens, procedimentos e valores das culturas”. A autora concorda com Zabala (1998) ao afirmar que a didática contemporânea da aprendizagem rege as orientações de ensino. Aos professores cabe promover ações aos alunos para aprender a desenhar como marca pessoal, mas sem desconsiderar o cultivo da cultura. Deve-se vislumbrar, nos eixos pedagógicos, propostas para as ações que incentivem aprendizagens significativas, que correspondam a

conteúdos a serem aprendidos de distintos âmbitos: fatos, conceitos e princípios (cognição), procedimentos (ação e construção), valores e atitudes (sensibilidade, julgamento com critérios e subjetividade). À aprendizagem dos diferentes tipos de conteúdos associam-se a aprendizagem de competências e habilidades, que passam a ser mobilizadas pelo aprendiz em diversas situações (IAVELBERG, 2013, p. 29).

Para Elliot Eisner (2002), o ensino do desenho conseguiria mais possibilidades de aprendizagem caso fizesse uso de imagens. Para o autor, o uso da mente ou das habilidades cognitivas são importantes para “experenciar” as qualidades do mundo, para criar um meio imaginativo por intermédio do qual realize o trabalho e, ainda, para fazer uso de habilidades técnicas adequadas ao explorar os limites e possibilidades dos materiais empregados. Eisner relata que o processo da educação seja na arte ou em outra área, é desenvolvido pelos professores quando eles projetam situações nas quais o crescimento dessas habilidades é promovido (IAVELBERG, 2013, p. 30). Trata-se de uma busca pelo conhecimento, inicialmente pelos professores, na medida que se desenvolve no processo de ensino.

No ensino de arte, uma frente de estudos críticos vem ganhando espaço na contemporaneidade por meio da educação da cultura visual. Nessa arena de embates e disputas pela construção e legitimação de significados, a cultura visual se caracteriza como campo de possibilidades para o pensar e fazer artístico mais amplo e inclusivo, considerando que

O propósito da educação da cultura visual não é substituir conceitos, abordagens curriculares ou práticas do ensino de arte, mas inserir e incorporar no fazer ar-



tístico a discussão do lugar/espço das imagens – qualquer imagem ou artefato artístico – e seu potencial educativo na experiência humana (MARTINS e TOURINHO, 2011, p. 57).

Nesse contexto educativo a imagem toma um lugar de destaque como deflagradora de análises e reflexões para a experiência humana como aprendizagem do mundo, ou seja, “a cultura visual não deve ser caracterizada como um repertório imagético, mas como uma maneira de pensar e abordar imagens e artefatos que instituem sentidos e significados para e com esse mundo...” (MARTINS e TOURINHO, 2011, p. 57). Observa-se, portanto, uma tendência das atuais abordagens educativas no campo da arte, um foco na experiência. Seria uma retomada de sensações primeiras, quando se começa a descobrir o mundo e intuir sentidos à vida? Esta pergunta abre-se à uma reflexão sobre o quanto os significados culturais interferem ou influenciam as interpretações pessoais.

John Dewey (2010) é pioneiro entre os autores que argumentam em favor de um sistema de educação centrado na experiência, em especial a experiência estética como significativa para a compreensão do eu com o mundo. Para ele,

A experiência, na medida em que é experiência, consiste na acentuação da vitalidade. Em vez de significar um encerrar-se em sentimentos e sensações privados, significa uma troca ativa e alerta com o mundo; em seu auge, significa uma interpenetração completa entre o eu e o mundo dos objetos e acontecimentos (DEWEY, 2010, p. 83).

Para Dewey, a compreensão do mundo se estabelece nas relações com o cotidiano e a vida. Defensor de uma visão pragmatista, ele se baseia no princípio de que o conhecimento é adquirido por meio de interpretações práticas, numa continuidade empírica de aprendizado entre o indivíduo e o mundo.

Jorge Larrosa (2002) também compartilha esse modo de aprendizagem relacional e estético. Fazendo uma comparação, ele explica que nas últimas décadas “o campo pedagógico tem estado separado entre os chamados técnicos e os chamados críticos, entre os partidários da educação como ciência aplicada e os partidários da educação como práxis política” (LARROSA, 2002, p. 20). O autor propõe que sejam exploradas outras possibilidades de caráter existencial, mais estético – sem apelar ao existencialismo e nem ao esteticismo de maneira radical -, buscando alcançar uma educação a partir do duplo “experiência/sentido”.

Para Larrosa, pensar não se resume a “raciocinar”, “calcular” ou “argumentar”, como algumas vezes nos foi ensinado, “mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece”. Ele explica, ainda, que a “experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece” (LARROSA, 2002, p.21). Viver a experiência, é possibilitar a aprendizagem em um estado experiencial e assim dar sentido às coisas, ou seja, produzir sentido. A ideia de existência perpassa ou, dizendo melhor, configura uma noção, uma consciência de estar no mundo por meio das percepções, ações, coisas e sentimentos que acontecem e nos invadem cotidianamente.



Figura 1. Autorretratos de alunas do IFAP com base nas *selfies*. Técnica do *Sgraffito*. 2015.

A atividade

A atividade compositiva se desenvolveu a partir do bloco de conteúdos sobre “Identidade e Diversidade”. Como mencionamos anteriormente, os participantes eram alunos do primeiro ano do curso técnico de Redes de Computadores, Campus Macapá do Instituto Federal do Amapá – IFAP. No início, em atividades práticas envolvendo o desenho é comum encontrar resistências por parte dos alunos. É algo que, de alguma maneira, mexe ou desafia a auto estima dos alunos e eles se defendem ou se esquivam usando desculpas bem conhecidas, que já escutamos muitas vezes ao longo da carreira docente como, por exemplo, “não sei desenhar”.

A tarefa consistia no desenho de autorretratos utilizando a técnica do *sgraffito* (policromia em giz de cera sob a raspagem de uma veladura negra) a partir de suas *selfies*. A proposta de uma atividade utilizando o recurso das novas mídias foi bem aceita pelos alunos porque esses artefatos eletrônicos são parte do seus cotidiano.

Selfie deriva do termo em inglês, originalmente *self-portrait*, que significa autorretrato. Esse neologismo nomeia fotos tiradas de si mesmo com uso de câmeras eletrônicas ou digitais, especialmente de celulares, que são popularmente compartilhadas em redes sociais. A popularização da *selfie*, por uma parte, se faz pela facilidade de acesso tanto aos dispositivos fotográficos como às navegações na internet, ambos os recursos comuns em celulares hoje em dia.

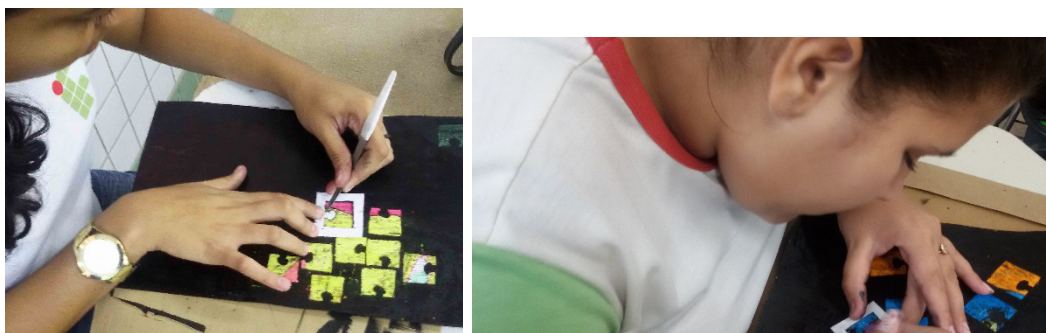
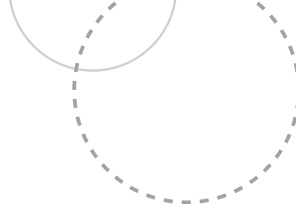


Figura 2. Alunas do IFAP executando desenhos: raspagem com uso de moldes. 2015. Fotos: Ronne Dias.



Por outro lado, e em consequência do advento da era digital, se trata da necessidade de registrar e partilhar a própria imagem de maneira quase que obsessiva. O autorretrato sempre se fez presente e tem longa tradição na história da arte. O olhar do artista sobre si mesmo, ou seja, sua avaliação de si. Porém, no passado, o ato de se autorretratar era privilégio de um grupo seleto de pessoas, ou seja, de pessoas famosas, os artistas. Esses autorretratos eram vistos, em grande parte, por aqueles que podiam se deslocar e ter acesso a essas obras. No entanto, a era digital e suas novas formas de concepção e circulação da imagem mudou esse comportamento e, em decorrência, mudou também a relação dos sujeitos com a sua própria imagem que tornou-se acessível e a baixo custo. Assim, nesta era digital, percebe-se uma relação maior dos sujeitos e a produção de sua subjetividade. Lorena Abdala (2015), ao discutir a questão, afirma que

é notável a atração humana em produzir versões de si, possíveis espelhamentos da identidade que vão se moldando conforme o contexto cultural em movimentos que ora flutuam por entre o narcisismo, a alteridade, a ficção e a subjetividade (p. 12).

Nesse contexto contemporâneo, digital e híbrido a *selfie* prolifera de forma viral pondo em questão alguns pontos que exigem discernimento. Um deles relaciona-se ao modo como as subjetividades se apresentam diante desse modismo dessa época tão fluida e líquida. Nesse sentido, a proposta de atividade feita aos alunos tinha como foco elaborar desenhos que se apresentassem com metáforas visuais, ou seja, com elementos compositivos capazes de construir uma poética individual. A ideia era oportunizar uma reflexão sobre tendências globalizantes e ao mesmo tempo reducionistas de aspectos da subjetividade momentaneamente representados, muitas vezes em função da disponibilidade e fácil acesso a tecnologias digitais. A ideia era, também, percebê-los e observá-los como sujeitos participantes na construção de sentidos frente a processos de visibilidades contemporâneos. Estava em jogo, em termos educativos, não somente mais uma oportunidade de captar a realidade para ganhar visibilidade, mas também a possibilidade de projetá-la para além daquele momento, ou seja, recriá-la.

Durante esse exercício artístico, alguns alunos criaram módulos vazados que se assemelhavam a peças de um quebra-cabeça, de formas e símbolos que ganhavam potência visual como se fossem parte de um jogo de identidades.

Ao fazer uso do desenho graficamente construído e da imagem digital, não se valoriza um em detrimento do outro, mas ambos, como recurso que potencializa aspectos do "ver-se" e do "produzir-se". No caso das selfies, esse exercício possibilitou a alternância de um modo de interação dos alunos ora como 'sujeitos', ou seja, autores, ora como tema.

Nesse contexto é importante compreender o desenho não como objeto em si, ou fim da atividade, mas como ferramenta, como meio para reflexões sobre as suas subjetividades. Assim como a fotografia, o desenho é também um meio tecnológico para a produção de sentidos sobre o mundo e sobre si mesmo.



Figura 3. Desenhos de alunos do IFAP, técnica do *sgraffito* com uso de grafismo. 2015.

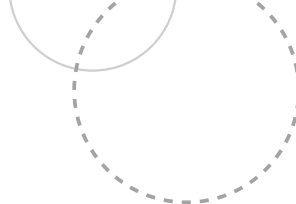
Considerações finais

Ao trabalhar em sala de aula com as novas tecnologias é importante considerar, de maneira crítica, como as novas formas de subjetividade e suas relações se constituem e se esvaem numa rapidez fugaz, parte inerente e ao mesmo tempo irreversível dos processos de visualidade dos espaços virtuais. A atenção é necessária especialmente no que diz respeito a educação e suas implicações frente a essas novas práticas tecnológicas e digitais, suas possibilidades de compreensão da realidade e os novos significados que ela constrói.

Ao acionar a educação, neste caso, a educação da cultura visual, a partir de um exercício poético, temos a expectativa de questionar junto aos alunos as imagens, representações, *selfies* que, ao serem instantaneamente produzidas, parecem emprestar às subjetividades uma sensação de liberdade e autonomia estética. Ao produzir desenhos e a partir deles metáforas imagéticas e conceituais como categorias simbólicas, usamos o desenho como uma maneira de trabalhar, pedagogicamente, o fascínio dos alunos pela tecnologia, as tensões e fugacidade desse cotidiano transformado pela tecnologia digital e como tais influências impactam suas subjetividades. Martins e Tourinho (2011, p. 66) discutem essas questões ressaltando a necessidade de estarmos atentos para o modo como

a escola e as instituições educacionais recebem, de maneira intensa, o impacto dessas tensões. São chamadas a resolver, interferir e principalmente, orientar futuros profissionais, docentes e pesquisadores, para atuar nesse mundo imprevisível, encharcado de expressões, práticas culturais e artísticas que se renovam quase que cotidianamente (MARTINS e TOURINHO, 2011, p. 66).

Ao unir tecnologias tradicionais e digitais, não somente na educação profissional, mas também em outros processos e práticas educativas, abrimos espaço para ampliar as concepções dos alunos sobre arte, imagem e artefatos visuais, aproximando-os de discussões sobre aspectos de suas subjetividades e propiciando aprendizagens significativas. Pela experiência com aquilo que nos toca e nos constitui podemos vislumbrar um caminho para ressignificar modos de subjetividade dos alunos como sujeitos participantes e atuantes nessas novas relações com o mundo.



Referências Bibliográficas

- ABDALA, Lorena. Cotidianos panópticos: imagens de moda na web. IARA – Revista de Moda, Cultura e Arte Vol. 8 no 1 (Abril), 2015, São Paulo: Senac. Disponível em <http://www1.sp.senac.br/hotsites/blogs/revistaiara/>
- DEWEY, John. *Arte como experiência*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- FOUCAULT, M. Vigiar e punir. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 1984.
- IAVELBERG, Rosa. O desenho cultivado da criança: prática e formação de educadores. (2ª ed. rev). Porto Alegre-RS: Zouk, 2013.
- LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de Experiência. Revista Brasileira de Educação, n. 19, (Jan/Fev/Mar/Abr), 2002, p. 20-28.
- MARTINS, Raimundo. TOURINHO, Irene. Circunstâncias e ingerências da cultura visual. In: MARTINS, Raimundo. TOURINHO, Irene. (orgs). *Educação da cultura visual: conceitos e contextos*, Santa Maria, Editora UFSM, 2011, pp. 51-68.
- NASCIMENTO, Erinaldo Alves do. Ensino do desenho: do artífice/artista ao desenhista auto expressivo. João Pessoa: Editora UFPB, 2010.
- ZABALA, Antoni. A prática educativa – como ensinar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.