

DA IMPORTÂNCIA DO COTIDIANO NOS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM E DOS DIÁLOGOS POSSÍVEIS COM O ENSINO DE ARTE E A CULTURA VISUAL

Juzelia de Moraes Silveira

UERGS

RESUMO

Proponho nesta escrita algumas reflexões sobre como se faz cada vez mais urgente um olhar sobre as redes de saberes-fazer (ALVES, 2001) produzidas nos cotidianos dos espaços escolares e que requisitam o desenvolvimento de processos de ensino/aprendizagem coerentes com as culturas diversas que circulam e constituem estes espaços. Para tanto, dialogo com os aportes da cultura visual (DIAS, 2008, 2011; HERNÁNDEZ, 2013) a fim de propor maneiras de pensar como alunos e professores têm se apropriado e interagido com as diversas manifestações culturais que compõem os espaços socioculturais do qual fazem parte, como as tem produzido e reproduzido, provocando com isso olhares acerca de como tais questões estão articuladas com seus processos de aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Cotidiano; cultura visual; redes de saberes-fazer.

O que os cotidianos podem nos narrar sobre aprender e ensinar?

Diante da perspectiva dos discursos educativos na contemporaneidade é possível perceber uma proposta cada vez mais intensa acerca da pertinência de uma educação comprometida com o desenvolvimento de conhecimentos que preparem as pessoas para suas vidas, para os diversos âmbitos que as compõem. Trata-se de uma proposta que compreende que o compromisso da educação não deve se restringir ao contato com conteúdos vazios e desconectados da vida. Pelo contrário, essa proposta visa uma aprendizagem em diálogo com aquilo que cada pessoa traz de si, de suas experiências, de seu contexto.

Neste sentido, são crescentes os estudos e pesquisas voltadas para o cotidiano e para os conhecimentos que dele são oriundos, constituindo assim os denominados estudos do cotidiano, que têm como algumas referências Michel de Certeau, José Machado Pais, Nilda Alves, Inês Barbosa de Oliveira, Victorio Filho.

Para os estudos do cotidiano, há contida nas práticas do dia-a-dia, naqueles fazeres que diante de olhares desatentos parecem meramente repetitivos, a possibilidade de múltiplas formas de praticar o cotidiano, de se viver os *espaçostempos* (ALVES; BARBOSA, 2004) que o compõem. Do que Certeau denomina “artes do fazer” (2000) originam maneiras microscópicas de subversão de padrões, de regras impostas socioculturalmente às pessoas em suas vidas. Sendo assim, estas “artes do fazer” se constituem como espaços de invenção de liberdade e intensa criatividade, uma vez que se desenvolvem dentro de limites, porém, encontrando brechas para não se reduzir ao que é normativo.

Ao passo que as práticas cotidianas se desenvolvem na incessante busca inventiva de se viver a vida diária, de criar modos distintos de fazer com aquilo que está dado, acabam por emergir destes espaços inúmeros conhecimentos que são distintos daqueles legitimadamente conceituados, principalmente pelas instituições de ensino. Os saberes que resultam do cotidiano são desdobrados a partir dos pequenos acontecimentos, das necessidades, desafios e inquietações que os distintos contextos vão apresentando na soma dos dias. Com frequência estes saberes se dão por meio das trocas entre pessoas comuns e é por isso que Alves (2012, p.1) afirma que “em seu viver cotidiano, os seres humanos se articulam em múltiplas redes educativas que formam e nas quais se formam”. Este movimento de aprendizagens que resultam das problemáticas que a vida vai apresentando, provoca troca de experiências, criando redes por onde circulam e se expandem os saberes desenvolvidos no dia-a-dia. Redes constituídas por estes personagens do cenário comum, que em movimento cíclico também constituem tais lugares.

As questões acima pontuadas, em diálogo com os contextos educativos, podem fazer emergir uma série de eventos comumente vivenciados por educadores, em que a formação das redes educativas pode, por vezes, ser observada mais nos espaços informalidade, do que nos limites de uma sala de aula: uma conversa com um amigo que desperta a reflexão sobre um tema da atualidade; uma brincadeira que envolve a aprendizagem de estratégias, combinações de dados, respeito às regras; a possibilidade de auxiliar alguém em uma atividade comum; o modo de argumentar em defesa de algo que se deseja e/ou acredita. Todos estes são exemplos de cenas que podem ser facilmente presenciadas em uma instituição de ensino. Não narram especificamente sobre como os conteúdos concernentes à cada área circulam pelas ações comuns, mas contam muito mais sobre como o saber e o aprender são mais amplos e múltiplos do que aquilo que consta na ementa de uma disciplina curricular.

Seguindo esta linha de pensamento, podemos compreender que a aprendizagem no cotidiano se dá principalmente em diálogo com aquilo que compõe o contexto do sujeito, não apenas pensando nas trocas que são realizadas com outras pessoas, mas com todos os elementos que acabam por fazer parte dos *espaçostempos* vividos. E neste ponto se apresenta frutífero um diálogo entre os estudos do cotidiano e a cultura visual, uma vez que um dos principais propósitos deste campo de estudo e investigação também advoga sobre como aquilo que está a nossa volta nos produz, bem como neste processo também podemos ser produtores ativos daquilo que consumimos culturalmente. Ao propor o aprofundamento dos estudos sobre o ato de ver, a cultura visual tece relações com outros inúmeros campos, buscando ampliar as possibilidades investigativas deste complexo ato.

Como campo transdisciplinar ou pós-disciplinar, a cultura visual se caracteriza como espaço conceitual de convergência que congrega discussões sobre diversos aspectos da visualidade buscando fomentar e responder questões que se entrecruzam a partir de campos de estudo como a história da arte, a estética, a teoria fílmica, os estudos culturais, a literatura e a antropologia. (DIAS, 2008, p. 29)

Por isso, ao contrário do que ainda se discute, ao falarmos sobre educação da cultura visual não estamos deixando de lado o ensino de arte. Todo contrário, pois “a noção de cultura visual corresponde às mudanças nas noções de arte, cultura, imagem, história, educação, etc. produzidas nos últimos 15 anos e está vinculada à noção de ‘mediação’ de representações, valores e identidades”. (HERNÁNDEZ, 2000, p.134). O que mudou ao longo dos anos, sobretudo a partir das discussões iniciadas em nosso país na década de 80, foi a compreensão de que o ensino de arte não poderia mais ignorar as imagens e artefatos culturais que com as

quais interagimos em nossos cotidianos. De mesmo modo, o ensino de arte, diferentemente de como foi concebido por muitos anos, não deveria limitar-se mais ao acúmulo de conteúdos vazios e a aprendizagem de manualidades e técnicas artísticas. Sendo assim, a aprendizagem a partir da arte passa a enfatizar a importância de aprender a analisar criticamente aquilo que está sendo observado, a compreender as manifestações artísticas como testemunhos de valores culturais, históricos, políticos, como expressões de opiniões, como problematizações. Logo, propõe uma conexão direta entre a arte e o observador, evocando seu olhar contextualizado culturalmente, evocando aquilo que faz parte de sua vida comum.

Outro aspecto importante no diálogo entre estudos do cotidiano e a cultura visual consiste no fato de que tanto os estudos do cotidiano como a cultura visual, trazem à tona a problematização sobre discursos dominantes que circulam pelos diversos contextos socioculturais, promovendo discussões sobre quem produz cultura, sobre quem produz conhecimento, sobre distintos lugares de fala, sobre aquilo que pode ser e aquilo que é reconhecido como saber. Mais do que isso, ambos os campos investigativos propõem uma ampliação do olhar sobre as noções de cultura dominante e conhecimento legitimado a fim de promover a criação de outras narrativas distintas às narrativas hegemônicas e, principalmente, com o intuito de provocar os sujeitos a produzirem as suas próprias histórias de vida de modo mais autônomo e ativo. Neste processo, aquilo que vemos e como vemos exerce uma forte influência na construção identitária, o que aponta para a pertinência da promoção de ações educativas que ajudem a pensar em “como o que vemos nos conforma, faz-nos ser o que os outros querem que sejamos, e pode elaborar respostas não reprodutivas diante do efeito desses olhares”. (HERNÁNDEZ, 2013, p.91).

Ao pensarmos os âmbitos educativos e as múltiplas manifestações, apropriações, produções culturais que nestes locais apresentam-se, evidencia-se o terreno fértil de investigação e discussão acerca dos movimentos dos “sujeitos anônimos do cotidiano” (CERTEAU, 2000) e os sutis modos de atuação em seus *espaçostempos*. Nestes locais, com frequência são ignorados os diferentes modos de interações, diálogos, representações, artefatos culturais que compõem estes cenários por meio das escolhas de seus sujeitos. Todos estes elementos não apenas expressam as culturas ali existentes, mas as inúmeras outras que se desenvolvem pelas trocas estabelecidas entre pessoas. Maneiras de ser, de tentar ser dentro do que o espaço permite. Maneiras de criar e se fazer ver (ou, inclusive de se fazer invisível) jogando com os limites existentes.

Com frequência, a limitação da liberdade acaba por impulsionar a inventividade, entretanto, esta inventividade nas instituições de ensino comumente é percebida mais como transgressão do que como potência de desenvolvimento de conhecimento. Logo, para se empreender uma proposta

educativa que se proponha a perceber o cotidiano como reduto de produção de conhecimento, é preciso estabelecer um olhar aberto àquilo que não apenas não faz parte do saber legitimado, mas ainda, é produzido e apresentado por aquele que é considerado somente aprendiz. Neste sentido, Victorio Filho (2014, p.278) defende uma proposta de “ações educacionais cúmplices da autonomia das juventudes”, buscando com isso promover uma educação mais efetiva e coerente com as vidas dos estudantes. Se trata, portanto, de perceber o que está sendo vivido por esses sujeitos, de trazer suas experiências efetivamente para dentro de seus processos de aprendizagem e sobretudo de assumir que estes, em suas práticas comuns, também são produtores de sua cultura.

Victorio Filho usa como tema para uma reflexão o funk carioca e com isso, argumenta sobre como através da cultura do funk os jovens apresentam-se não apenas como consumidores, mas também como fabricantes e agentes da circulação dos elementos culturais produzidos a partir das músicas, das danças e outros artefatos que constituem esta manifestação. Entretanto, o interesse apresentado pelos jovens acerca deste estilo musical, comumente é questionado e alvo de reprovação por pais e professores, o que não afeta o contato com a cultura funkeira. Ignorar o que ali é apresentado, é ignorar o que por esses jovens está sendo vivido, o que pensam, seus desejos e projeções, como se relacionam e se expressam.

O exemplo citado por Victorio Filho é somente um dentre tantos outros em que é possível ver as táticas inventivas que os jovens encontram para dizer-se. Na criatividade subversiva das metáforas cantadas e dançadas, estes jovens falam aquilo que ali está, mas que não pode ser revelado de modo explícito.

Esse modo de atuação destes sujeitos, criando brechas nos espaços em que vivem, poderia ser compreendido a partir do conceito de tática, proposto por Certeau: “gestos hábeis do ‘fraco’ na ordem estabelecida pelo ‘forte’, arte de dar golpes no campo do outro, astúcia de caçadores, mobilidades nas manobras, operações polimórficas, achados alegres, poéticos e bélicos” (2000, p.104). Não se trata, portanto, de uma ação que rejeita o instituído, mas que joga com ele, criando espaços, inventando maneiras diversas de vivê-lo. É neste sentido que estas operações se tornam “bélicas”, pois ainda que não se constituam como grandes revoluções, na sutileza de suas manifestações criam pequenas resistências e forças opostas ao imposto socioculturalmente.

As questões acima pontuadas podem sugerir a educadores uma infinidade de novas possibilidades de pensar e promover a aprendizagem nos âmbitos escolares. Todavia, está em jogo o enfrentamento de preconceitos acerca do que é considerado manifestação cultural, bem como acerca dos produtores de cultura em nossa sociedade contemporânea. Isto convoca educadores a buscarem

estratégias pedagógicas que saibam nutrir-se das questões que emergem dos cotidianos vividos por seus alunos, ao invés de repeli-las, tal como comumente ocorre. Convoca também a perceber os movimentos “bélicos” promovidos por crianças e adolescentes como potências para pensar ações mais autônomas, articulando aquilo com o qual interagem em suas vidas e a reflexão sobre estes processos de interação.

Diante de tais problemáticas, a seguir, busco no diálogo com Nilda Alves, algumas possibilidades para pensar e abordar os *saberes-fazer*s oriundos do cotidiano.

Mergulhar no cotidiano para fazer submergir outras narrativas – possibilidades para se investigar e abordar os *saberes-fazer*s cotidianos

José Machado Pais nos diz que

(...) o cotidiano seria o que no dia a dia se passa quando nada se parece passar. Mas só interrogando as modalidades que caracterizam ou representam a vida passante do cotidiano – nos damos conta de que é nos aspectos frívolos e anódinos da vida social, no “nada de novo” do cotidiano, que encontramos condições e possibilidades de resistência que alimentam a sua própria rotura (2003, p.28).

Que aspectos frívolos, que acontecimentos insignificantes são estes que estão transitando pelos cotidianos das instituições de ensino? O que está sendo dito nas metáforas de músicas, nas gírias dos diálogos, nos gestos, performances, modos de interação? Que visualidades e artefatos e manifestações culturais permeiam as construções identitárias que se formam também nestes espaços.

Há algum tempo estas problematizações já vêm sendo lançadas nos cursos de formação de professores, principalmente nos cursos de licenciatura em Artes Visuais. Contudo, ainda que as visualidades cotidianas estejam sendo cada vez mais abordadas nas discussões de futuros professores, o olhar sobre o cotidiano e, sobre como pensar uma abordagem metodológica que dê conta da complexidade da vida cotidiana, ainda é muito insipiente. Entretanto, autores como Nilda Alves, por exemplo, têm se dedicado a pensar modos de promover uma pesquisa “no/dos/com os cotidianos”, terminologia que usa para argumentar sobre como concebe a pesquisa desenvolvida a partir do referido tema.

Nilda Alves estrutura sua proposta metodológica a partir de quatro movimentos a serem projetados para promover uma pesquisa no/dos/com o cotidiano. O

primeiro, denominado “sentir o mundo” objetiva sobretudo a tessitura de um olhar sobre o *espaçotemp*os cotidianos com abertura e sensibilidade para percebê-los como locais de produção de saberes que comumente são ignorados sob a perspectiva acadêmica. Por isso a autora defende que se trata de um envolvimento efetivo do pesquisador com aquilo que está sendo estudado, um mergulho no cotidiano, colocando-se a aprender não a partir do que vê, mas no processo de interação com os sujeitos, com os contextos analisados, convivendo com suas experiências e compartilhando saberes. Com isso pretende-se uma ampliação da mirada a fim de enxergar além daquilo que nosso olhar naturalizado já mostra.

No segundo movimento a autora fala sobre a importância de se assumir uma postura crítica acerca da utilização das teorias selecionadas para o desenvolvimento de uma pesquisa. O que não significa a negação da importância de um embasamento teórico, mas sim de não colocar as fontes teóricas em patamar superior àquilo que o cotidiano vai apresentando. Neste sentido, a proposta seria mais de pensar o uso dos aportes teóricos em diálogo fluido com o caráter, também fluido e imprevisível, do cotidiano. No movimento que Alves chama de “virar de ponta cabeça” as teorias não aparecem como verdades absolutas nas quais encaixamos os engendramentos cotidianos, mas devem ser pensadas com abertura a perceber outras lógicas, outras possibilidades de pensamento.

O terceiro movimento volta-se principalmente ao que é utilizado como recurso, meio, objeto de análise. Para se entender os saberes e fazeres de professores e alunos é importante o movimento de “beber de todas as fontes”. Ou seja, investigar cadernos abandonados, fotografias, registros de memórias narrados pelos sujeitos e com frequência considerados achados sem valor. Este movimento liga-se diretamente com a seguinte proposição, chamada “*narrar a vida e literaturizar a ciência*” em que a autora defende a importância de buscarmos outros meios para pensar e contar a realidade, que não a escrita. Com isso, Alves, juntamente com Garcia, fala sobre a relevância das diversas narrativas existentes e possíveis, do contar histórias, narrar experiências, pois

ao dizer uma história, somos narradores praticantes traçando/trançando as redes dos múltiplos relatos que chegaram/chegam até nós, neles inserindo, sempre, o fio de nosso modo próprio de contar. Exercemos, assim, a arte de contar histórias, tão importante para quem vive o cotidiano do aprenderensinar.(ALVES e GARCIA, 2002, p. 275)

A partir destes quatro movimentos propostos pela autora, é possível perceber que empreender uma investigação que busque analisar as múltiplas descobertas que os cotidianos podem reservar, é lançar-se a caminhar

com outra lógica de pensamento. É desnaturalizar o olhar, questionar verdades, considerar o comumente desprezado, manter-se alerta para as surpresas que a vida cotidiana comporta. É principalmente colocar-se em outras posições para observação, reiterando a crença de que a interação propicia uma das maiores oportunidades para a aprendizagem.

A possibilidade de vasculharmos os saberes desenvolvidos pelos sujeitos que vivem e fazem o cotidiano permite perceber que pequenos movimentos são desenvolvidos no dia-a-dia que resistem à incorporação passiva de discursos hegemônicos. Tais questões são significativamente afins aos princípios de uma educação da cultura visual, uma vez que um de seus propósitos é incentivar “consumidores passivos a tornarem-se produtores ativos da cultura revelando e resistindo no processo às estruturas hegemônicas dos regimes discursivos da visualidade” (DIAS, 2011, p.62). Entretanto, o termo visualidade não deve ser compreendido meramente como uma referência a imagens estáticas com as quais nos relacionamos, mas sobretudo com as relações promovidas e estabelecidas pelo ato de ver, bem como, de ser visto.

Isto implica na construção de um olhar atento do professor àquilo que é consumido por seus alunos: filmes, jogos, músicas... Implica também em um processo de escuta/olhar acerca daquilo que já faz parte das redes de *saberesfazeres* em que estão inseridos os alunos.

Por outro lado, trazer estas questões que por muito tempo estiveram (e ainda muito estão) afastadas dos contextos escolares suscita, bem como nos propõe Nilda Alves, maneiras diversas de ver e abordar, imergir neste cotidiano. No que diz respeito à esta imersão e diálogo com as questões apresentadas pela cultura visual, um dos recursos metodológicos que vem sendo propostos por Alves, em parceria com Carlos Eduardo Ferraço volta-se justamente para essa atenção ao que pode ser narrado das experiências cotidianas não apenas por meio da escrita e da narrativa oral, mas ainda, pensado o envolvimento do ato de pensar-se por meio de imagens.

Uma vez que se discute formas de promover olhares e reflexões sobre os saberes produzidos no cotidiano e seus agentes produtores, parece-me coerente instigar reflexões sobre processos de aprendizagem oriundos de experiências pessoais, bem como promover espaços de trocas de experiências tecidas a partir dos atos de narrar-se, ouvir-se, ouvir ao outro.

Todavia, penso que provocar a construção de narrativas que não se limitem à escrita vai ao encontro do que propõe Alves, no segundo movimento proposto para se desenvolver uma pesquisa no/do/com os cotidianos – “narrar a vida e literaturizar a ciência”. Ampliando o que a autora apresenta inicialmente no tocante a este tema, em investigações realizadas em parceria com

Carlos Eduardo Ferraço, os autores propõe a produção de *narrativasimagens*, buscando modos de investigação menos formais e engessados, pautando-se na ideia de que estas *narrativasimagens* “não descrevem algo que já está dado a priori, mas inscrevem sentidos nos acontecimentos vividos, envolvendo, nessa produção, *diferentestemposespaçospraticados* e, ainda, diferentes fazeres saberes dos narradores praticantes”. (FERRAÇO; ALVES, 2000, p.312). Assim, o uso de *narrativasimagens* para pesquisas que se proponham a investigar os cotidianos, visa dar conta daquilo que a escrita, por si só, não seria capaz de apreender e/ou transmitir.

Estas questões propiciam uma gama de lentes para se perceber de modo mais abrangente este complexo universo cotidiano. Ainda, suscita outros modos de propor a produção de relatos de experiências, reconhecendo, com isso, a importância e presença de imagens em nossos processos de reflexão sobre nós mesmos, no resgate nossas vivências, na explicação de fatos. Questões estas que evocam as imagens que permeiam e permearam vidas, visualidades que representam e narram os sujeitos. Neste sentido, nos provocam um olhar sobre como as visualidades atravessam nossas vidas, nos afetam e como dizem sobre quem somos.

Sendo assim, a proposta da tessitura de diálogos entre a cultura visual para e os estudos do cotidiano tem por princípio a crença de que a educação contemporânea carece cada vez mais de um comprometimento com a produção de conhecimentos que auxiliem as pessoas a tornarem-se mais conscientes sobre si mesmas e mais atuantes em seus contextos. E creio, ao passo que as pessoas são convidadas e estimuladas a pensar sobre quem são, como se tornaram o que são, que lugares habitam, de que modo o constroem, que questões de ordem política, social, cultural influenciam nisto, o ato de educar transcende o mero acúmulo de informações, tão comum aos sistemas de ensino. O ato de educar passa a produzir sentidos para a vida, para vidas específicas, de pessoas reais.

Referências

ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho: o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa. Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. pp. 13-38.

ALVES, Nilda. BARBOSA, Inês. Imagens de escolas: espaçostemposde diferenças no cotidiano. Educ. Soc., Campinas, vol. 25, n. 86, p. 17-36, abril 2004.

CERTEAU, Michel. A Invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer. Petrópolis: Ed. Vozes, 2000.

BROCKMEIER, J.; HARRE, R. Narrativa: problemas e promessas de um paradigma alternativo. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, n. 16 (3), 2010. pp. 525-535

DIAS, Belidson. *Visualidade e educação*/Organizado por Raimundo Martins. – Goiânia: FUNAPE, 2008. 163p.: il., color. (Coleção desenredos, 3)

_____. *O I/Mundo da Educação em Cultura Visual*. Brasília: Programa de Pós-Graduação em Arte da UNB, 2011.

FERRAÇO, Carlos Eduardo; ALVES, Nilda. As pesquisas com os cotidianos das escolas: pistas para se pensar a potência das imagens narrativas na invenção dos currículos e da formação. *Espaço do currículo*, v.8, n.3, p. 306-316, Setembro a Dezembro de 2015.

HERNÁNDEZ, Fernando. Pesquisar com imagens, pesquisar sobre imagens: revelar aquilo que permanece invisível nas pedagogias da cultura visual. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (orgs.). *Processos e práticas de pesquisa em cultura visual e educação*. Santa Maria: Editora da UFSM, 2013, pp. 77- 96.

PAIS, José Machado. *Vida cotidiana: enigmas e revelações*. São Paulo, SP: Cortez, 2003.

VICTORIO FILHO, A. Estéticas nômades: outras histórias, outras estéticas, outros. ou o funk carioca: produção estética, epistemologia e acontecimento. *Visualidades*, Goiânia, 6, n. 1 e 2, 2008, p. 213–229.