

INGRID CAVALCANTE BARROS

**Autorretrato em perfil:
Uma proposta em arte/educação**

Brasília 2013

Ingrid Cavalcante Barros

**Autorretrato em perfil:
Uma proposta em arte/educação**

Trabalho de conclusão do curso de Artes Plásticas, habilitação em Licenciatura, do Departamento de Artes Visuais do Instituto de Artes da Universidade de Brasília.

Orientador: Prof(a) Luisa Günther

Brasília 2013

Agradecimentos

Aos meus vários sábios mestres e doutores:

Belidson Dias, Bia Medeiros, Hilan Bensusan, Luiz Gallina, Marília Panitz, Sônia Paiva,

Silvia Lúcia Soares, Maria Do Carmo Diniz;

Em especial a Luisa Günther e Rosana de Castro pelas provocações e orientações.

Sem me contemplo
tantas me vejo,
que não entendo
quem sou, no tempo
do pensamento
(...)
Assim compreendo
o meu perfeito
acabamento.

Múltipla, venço
este tormento
que em mim carrego:
e, una, contemplo
o jogo inquieto
em que padeço

E recupero
o meu alento
e assim vou sendo
(...)

Cecília Meireles
“Auto-retrato”, Mar absoluto, p. 271- 3

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

1. MEMORIAL	12
1.1 Fotos 3x4: Uma demanda educacional.	12
1.2 Primeiras questões conceituais: Identidade nos PCNs	14
1.3 Dados de pesquisa.	19
2. INFERINDO RESPOSTAS	24
2.1 Documento de identidade.	26
2.2 Eu acho que vi um gatinho! Vi sim, um cãozinho!	31
2.3 Por que procuramos uma autêntica Cindy Sherman?	34
2.4 Piu Piu de perfil.	37
2.5 Uma Afirmativa.	39

CONCLUSÃO

REFERÊNCIAS

ANEXOS

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: O Cão, escultura em bronze, obra de Giacometti, 1951.

<http://www.advivo.com.br/blog/luisnassif/as-esculturas-de-alberto-giacometti> 19

Figura 2: Série “Untitled Film Stills” # 3 Cindy Sherman entre 1977.

<http://www.moma.org/interactives/exhibitions/1997/sherman/untitled03.html> 21

Figura 3: Série “Untitled Film Stills” # 7 Cindy Sherman entre 1978

<http://www.moma.org/interactives/exhibitions/1997/sherman/untitled07.html> 21

Figura 4 : Série “Untitled Film Stills” #35 Cindy Sherman entre 1977 a 1980

<http://www.moma.org/interactives/exhibitions/1997/sherman/untitled35.html> 21

Figura 5: Retratos Cristina Guerra 1989 – 1997

Imagem escaneada do livro *Identidades Virtuais: Uma Leitura do Retrato*, pg. 141. 27

FABRIS (2004)

Figura 6: Retratos Cristina Guerra 1989 – 1997

Imagem escaneada do livro *Identidades Virtuais: Uma Leitura do Retrato*, pg. 142. 27

FABRIS (2004)

Figura 7: Livros Cristina Guerra 1998

Imagem escaneada do livro *Identidades Virtuais: Uma Leitura do Retrato*, pg. 143. 27

FABRIS (2004)

INTRODUÇÃO

Este trabalho propõe uma ação educacional na qual pretendi elaborar meios e possibilidades para contemplar a problemática da identidade em contextos institucionais. Esta intenção decorre da identificação de certos constrangimentos em função de certos aspectos do sistema educacional serem, em si, (fazendo menção a conceitos foucaultianos) um *discurso de poder*. Quando, por exemplo, fazemos uso dos textos dos PCNs, estamos na verdade acessando inscrições que articulam determinados padrões e arquétipos e não outros. Ao “reconhecer que a educação é um **processo de construção de identidades**” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2000, pg. 66) e objetivar dentro desse processo desenvolvendo “*competências básicas, que situem o educando como sujeito produtor de conhecimento e participante do mundo do trabalho*” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2000, pg.10), os PCNs não estão apenas a sinalizar ações dentro de conceitos abertos, estão a apontar uma pragmática ligada a uma dinâmica, política e cultural.

Com isto, uma ação educacional que se dispõe a tratar sobre a questão da identidade precisa partir de uma análise que examine estes vários discursos. Discursos estes que, ao articularem diferentes arquétipos e mecanismos, isto é, por exemplo, determinados conteúdos e ou mesmo formas de avaliação, estão também agenciando padrões e silenciando outras formas de organização, linguagem, tradições, etc. Em outras palavras, caso a intenção seja, de fato, lidar com a problemática da identidade, uma proposta educacional precisa se perceber também como um *discurso de poder* que pode silenciar outras vozes.

A intenção aqui, neste trabalho, não é invalidar ou desqualificar nem o sistema educacional, nem os parâmetros nacionais e as alusões a respeito do conceito de identidade ali empregado. Também não há uma intenção de desconsiderar a importância do pragmatismo dado por objetivos tão específicos quanto, por exemplo, a qualificação do educando para o mercado de trabalho. A intenção é partir de uma análise mais minuciosa e criar um

desconforto inicial para em seguida abrir outras possibilidades dentro do próprio discurso institucional. Desta forma, propor algumas alternativas de trajetos e métodos pedagógicos, que futuramente poderão guiar praticas pedagógicas quanto ao tema aqui articulado.

O recorte desta proposta em arte/educação é em si um tema complexo. Discorrer sobre o conceito de identidade é um trabalhoso e complicado diálogo, que envolve comprometimento. Desta forma, por ser uma proposta, este trabalho compartilha com a ideia de que necessitamos negociar na incerteza e escavar verdades. Assim como na dinâmica atual, na qual tudo, inclusive as nossas próprias identidades, como coloca Marx, “*se desmancham no ar*” (MARX e ENGELS 1973 apud HALL, 2006, pg.14), as nossas certezas também não podem ser circunscritas. Desta forma é possível minar verdades por meio do próprio contexto atual, da própria inconstância do nosso tempo, que está simplesmente colocando tudo à prova. Se estamos fadados ao “*abalar ininterrupto de todas as condições sociais, a incerteza e o movimento eternos*”, (MARX e ENGELS 1973 apud HALL, 2006, pg.14) conseqüentemente as nossas identidades também estão. Portanto é preciso colocá-las para jogo, pois elas já estão em jogo, e a possível tática é a de observar as estratégias.

Este rearranjo, no qual se busca o lugar de fala ao mesmo tempo em que se busca minar verdades e certezas, será objetivado no primeiro capítulo por meio de um memorial. Ao relatar minha experiência de estágio que causou um embate no que compete a valores pessoais, este memorial solicitou empenho nos demais capítulos para rearticular a demanda educacional ali apresentada. Desdobrando-se em dados de pesquisa, este memorial faz voz às várias questões levantadas pelos meus vários mestres, que, ao causar provocações e instigar possibilidades de pesquisa, levaram meu olhar para outros dados, e me ajudaram a traçar o recorte aqui articulado: Identidade/arte/educação/autorretrato/perfil em rede social.

Reorganizando o que foi explicitado anteriormente, por ser uma proposta em arte/educação e por entender que a arte/visualidade é um valioso campo para se tratar sobre o conceito de identidade, irei desenvolver este trabalho por meio de outro conceito que também é complexo e valioso ao contexto da cultura visual; o conceito da auto-representação. Afinal, *o que é um retrato e o que é um autorretrato?* Para tratar sobre estes conceitos farei uso do universo visual e dos vários discursos imagéticos dados na complexidade de um perfil em uma rede social. Para melhor coordenar e sistematizar a linha argumentativa desta proposta, optei por lançar mão, de algumas perguntas ligadas aos fatos vivenciados e aos aportes conceituais traçados na pesquisa teórica em que analiso o conceito de identidade nos PCNs na intenção de criar novas possibilidades quanto ao conceito.

Por entender que as várias perguntas, lançadas no primeiro capítulo, traçam pontos de possíveis ações, o segundo capítulo explana argumentações teóricas, ligadas ao recorte destas perguntas, para inferir respostas. Com isto, procurei não circunscrever de forma direta as respostas, para assim articular outras explanações. Ressalvo que essas perguntas não serão respondidas e se desdobrarão em outros questionamentos que por sua vez também não serão respondidos, ao menos de forma direta. A intenção deste texto é guiar uma pesquisa por meio de perguntas que por sua vez são provocações que não possuem a intenção de lançar respostas. Essas mesmas perguntas traçadas durante todo o texto se apresentarão na elaboração do plano de aula, por meio da estratégia planejada e da atividade sugerida, sem compor, novamente, respostas para sugerir, novamente, provocações.

Aqui, se faz necessário antecipar que será deixado para outro momento uma discussão do conceito de identidade que se apodera de questões de gênero, classe, etnia ou mesmo questões ligadas a um imaginário cultural e nacional. Estas questões recorrentes no currículo não serão tratadas neste projeto; ao menos não de forma direta.

Este trabalho pretende, junto aos educandos, tratar o conceito de identidade por meio da defesa de que estamos vivenciando justamente um momento de crise nas identidades. Daí a opção de por não tratar os conceitos de identidade por meio das discussões dadas nas alusões acima. Não caberia neste momento uma discussão que pretende abordar fronteiras identitárias, a não ser para colocá-las a prova. Assim como Stuart Hall 1992 escreve a partir de *“uma posição basicamente simpática à afirmação de que as identidades modernas estão sendo “descentradas”, isto é, deslocadas ou fragmentadas”* (HALL,2006, pg.8), este projeto também parte desta premissa e objetiva suas questões e atividades para explorar este argumento. Entretanto também é importante citar que; em um segundo momento, talvez na possível prática, que não acontecerá agora, este projeto também terá que usar de argumentos que parecem ser contraditórios a idéia de não defender fronteiras identitárias. Esta contradição poderá acontecer por que estamos a observar aspectos e implicações que se dão por meio das representações e experiências partilhadas. Mesmo saindo de uma idéia de fragmentação, deslocamento ou multiplicidade, também será preciso pensar por meio de questões ligadas a gênero, classe e etnia, ou seja, nichos identitários. Contraditório? Sim. Este trabalho está ligado a uma demanda educacional que por sua vez está ligada a um publico alvo, isto é, o educando e sua relação com a sua comunidade, ou seja, mais uma vez, estes são nichos identitários. Estes argumentos, que soam contraditórios, surgirão quando existir a necessidade de ações de afirmação, quando, por exemplo, surgir uma demanda que peça uma identificação com um grupo, seja ele a classe social, a raça ou ao gênero. Isso se justifica por que este

trabalho optou por um posicionamento que irá buscar e observar estratégias dentro de um jogo, o jogo de se colocar para jogo. Assim, alguns dados, argumentos ou até mesmo a relação com o conhecimento e com as nossas próprias identidades estão dadas nesta proposta educacional como algo que nos cabe no momento, mas só momentaneamente.

I. MEMORIAL

Antes de apresentar esta proposta de uma forma extensiva, que articule os objetivos e assinale as escolhas pedagógicas aqui traçadas, comete-se a expor algumas questões ligadas diretamente a minha experiência formadora e o conhecimento adquirido, evidenciando a vivência, e expondo nas próprias escolhas, as justificativas demandadas ao longo de um percurso.

1.1 Fotos 3x4: Uma demanda educacional

Durante a experiência de Estágio Supervisionado I em 2010, disciplina que exige a observação do trabalho de um professor em sala, deparei-me com o seguinte exercício solicitado pela professora a qual estava acompanhando no Centro de Ensino Médio 01 do Gama:

Em um questionário os estudantes (primeiro, segundo e terceiro ano do ensino médio) precisavam relatar e prestar informações pessoais sobre suas próprias percepções a cerca de si e de seus sonhos. Na ficha havia perguntas que poderiam acessar o íntimo do aluno, tais como: *Qual frase, música ou poesia marcou sua vida ou poderiam resumir seus ideais? E, como você se imagina daqui a 10 anos?* O questionário também solicitava informações como altura, peso, cor dos olhos, cabelo e pele, além disso, possuía outros dois campos, um na qual o aluno deveria compor uma imagem que o retratasse e outro na qual deveria anexar uma foto 3x4.

Com o pretexto de conhecer o aluno, o que realmente a professora estava propondo, juntamente com os outros professores da escola (a atividade foi planejada pelo corpo docente da escola que incumbiram à professora de artes à aplicação), era juntar informações não só

peçoais dos estudantes, mas principalmente ter em mãos dados sobre a fisionomia destes, e para isso a foto 3x4 era requerida quase em ênfase no discurso da professora, que cobrava daqueles que não a anexavam a ficha: “- *As fotos nos ajudarão nos conselhos de classe, pois muitas vezes não conseguimos lembrar a fisionomia de quem estamos a tratar*”, explicou a professora.

Sabemos das várias dificuldades que os professores enfrentam em sala de aula, no caso desta professora, que trabalha na rede pública, ela possui não só 15 turmas, mas 15 turmas super lotadas, de 30 a 40 alunos. Diante disto e de outros vários fatores, não tratar todos pelo nome se torna justificável. Contudo, fica a pergunta *será que essa atividade não poderia ser mais interessante e realmente mais significativa¹ tanto para os professores quanto, principalmente, para os alunos?*

O questionário, mesmo sendo elaborado para o fim específico de coletar informações censitárias e obter a foto 3x4 para arquivo escolar, algo que não implicava atenção sincera para com os sonhos dos alunos, revelou-se para mim como uma situação-problema que necessitava ser conduzida por meio de uma reflexão.

As respostas, das mais variadas maneiras retratavam sonhos parecidos. A maioria almejava sucesso financeiro e replicavam isso de forma clara e direta com uma simples frase: “*quero ser rico(a)*”. Quando tratavam do emprego dos sonhos, falavam de algo carregado de estereótipos que não necessariamente coincidem com reais possibilidades de exercício daquelas funções. Além disso, os alunos optavam por profissões agenciadas pela sociedade como, médico, advogado, veterinário e engenheiro. Eles desejavam carros, viagens e enormes casas, e quando falavam em construir uma família, usavam das imagens que já possuíam, na verdade referenciais publicitários.

As respostas, que muitas vezes poderiam ser entendidas como algo que beirava sarcasmo ou algo que possuía equívocos, apontavam para a configuração do projeto de vida desses alunos. Carregados de alguns valores a serem ponderados, mas também de referências dignos de serem ressaltados e incitados, esses projetos de vida pediam um segundo olhar, um olhar de fora que ao mesmo tempo possuísse uma orientação embasada, referenciada, exemplificada e principalmente familiar ao contexto próprio do projeto.

¹O uso deste termo está ligado a Teoria da Aprendizagem Significativa de David Ausubel. Diferente da aprendizagem mecânica, na qual o educando apenas memoriza para atender aos testes, a aprendizagem significativa possibilita uma relação mais relevante com o conhecimento. Na aprendizagem significativa o conhecimento se dá a partir da conexão do novo com a estrutura cognitiva que o educando já possui, isto é, do desdobramento de um saber construído e estruturado a partir do novo.

Relacionado diretamente ao âmbito do “aprender a ser”, o questionário fornecia pontos para reflexões a cerca de “juízo de valores” e construção da “autonomia” e, por isso, as respostas poderiam se tornar um “espaço” problema, um “lugar” ou um “ambiente”, que, ao objetivar a realidade desses alunos, poderia “favorecer a construção de uma subjetividade”² por meio dos próprios questionamentos e até mesmo do sarcasmo ali apresentados.

O questionário, as repostas e o evento em si apontam para considerações que convergem para o mesmo ponto, identidade/atual conjuntura social: *Por que meus alunos se retratam dessa maneira? Por que eles querem ser ricos? Porque essa atividade foi solicitada para a professora de artes?*

Aqui, a questão da identidade surgiu como uma demanda educacional necessária, justificando em ênfase a necessidade de se tratar sobre esse conceito em um contexto educacional. Além disso, aponta o viés das artes como possibilidade de recorte bastante proveitoso quando podemos, por meio dela, acessar significados e símbolos recorrentes nas representações, que por sua vez proporcionam interessantes situações de frestas a espiar certezas em cacofonias por meio do já tão familiar sarcasmo.

Dessa forma, sendo a questão da identidade uma demanda educacional e também um tema transversal, valioso à prática educativa e principalmente um tema valioso à poética artística, qual o melhor recorte a ser feito para melhor desenvolver essa questão em uma aula de Artes? Ainda mais, se o que se almeja é favorecer uma subjetividade arraigada à realidade apresentada pelos estudantes, em uma dinâmica transdisciplinar de conhecimento em que é preciso lidar com o currículo e com as limitações ou estruturas organizacionais de um ambiente de sala de aula. Em meio a tudo isto, como proceder?

1.2 Primeiras questões conceituais: Identidade nos PCNs

Tendo apresentado estes antecedentes para justificar o porquê de discursar sobre o conceito de identidade, segue agora os primeiros questionamentos que traçam como um fio condutor, as escolhas deste percurso de apoderamento.

A palavra identidade, ou melhor, a questão “identidade”, como coloca Hall 1992, é extensamente discutida e teorizada dentro das ciências sociais. Essa teorização precede diversas reflexões e refinamentos da concepção de sujeito/identidade, que por sua vez traçam grande parte da história da filosofia ocidental. Longos argumentos e embates dialéticos geram

² Pontos relevantes na elaboração de projetos de trabalho, colocados por Fernando Hernández 1998.

espaços de conflito, que por fim podem fazer com que *identidade* seja um conceito não definível. Apesar de ser um conceito complexo é introduzido de maneira recorrente nos textos, tanto da Lei de Diretrizes e Bases quanto, e principalmente, dos Parâmetros Curriculares, sem o bojo de uma discussão teórica. Nesta situação, identidade passa a ser como que inferida por entre entendimentos complexos e até, por vezes, superficial.

Dentro dos fundamentos estéticos, políticos e éticos do Ensino Médio, ressaltados nos PCNs, que por sua vez faz eco à LBD, a *identidade* aparece como um dos três apontamentos às quais todas as ações educativas devem ser pautadas e organizadas: sensibilidade, igualdade e *identidade*.

Sobre o consigna *identidade* segue os seguintes textos nos PCNs:

A ética da identidade substitui a moralidade dos valores abstratos da era industrialista e busca a finalidade ambiciosa de reconciliar no coração humano aquilo que o dividiu desde os primórdios da idade moderna: o mundo da moral e o mundo da matéria, o privado e o público,... *Essa ética se constitui a partir da estética e da política, e não por negação delas. Seu ideal é o humanismo de um tempo de transição.*

...

Expressão de seres divididos mas que se negam a assim permanecer, a ética da identidade ainda não se apresenta de forma acabada.

...

Âmbito privilegiado do **aprender a ser**, como a estética é o âmbito do aprender a fazer e a política do aprender a conhecer e conviver, *a ética da identidade tem como fim mais importante a autonomia*. Esta, condição indispensável para os juízos de valor e as escolhas inevitáveis à realização de um projeto próprio de vida, requer uma avaliação permanente, e mais realista possível, das capacidades próprias e dos recursos que o meio oferece. (...) Por essa razão, *a ética da identidade é tão importante na educação escolar*. É aqui, embora não exclusivamente, que a criança e o jovem vivem de forma sistemática os desafios de suas capacidades... (MINISTERIO DA EDUCAÇÃO, 2000, pg. 65-66) grifo nosso.

As alusões anteriores são recortes de um texto maior, na qual o argumento parte de focos específicos e percorrem outros assuntos mais necessários ao desenvolvimento da ideia. Estes diferentes temas não serão necessariamente os que este texto pretende desenvolver. O foco será com relação justamente aqueles pontos grifados nas citações, aqui lançados como questões de acesso ao que se poderia acenar como uma ideia ou entendimento do conceito de identidade dentro dos Parâmetros Curriculares.

A educação não só possui papel fundamental na construção da identidade, ela é em si um **processo de construção de identidade(s)**, e por isso ela é pensada nos PCNs como algo a ser pautado por entre seus objetivos nos contextos fugidios da atualidade, isto é, como uma possibilidade de expressão de um “tempo de transição”. A educação, como pode ser subentendido nas citações anteriores, precisa perceber que a identidade não é algo acabado, e sim um movimento constante, que por sua vez faz eco a própria inconstância do nosso tempo.

Aqui, nesse posicionamento frente à relação educação/identidade/devir, encontramos umas das primeiras inferências frente ao conceito identidade dadas nos PCNs: a idéia de que se trata de algo indeterminado e fugidio, que reflete e articula valores nas relações sociais. Dessa forma toda a ação é no sentido de perceber a nova configuração social, configuração essa, que por sua vez também se arranja como uma possibilidade talvez nunca antes articulada, na qual novas atitudes são exigidas, onde o novo, o diferencial, a até mesmo a tolerância ou o “saber lidar” com a inconstância, é desejado:

A nova sociedade, decorrente da revolução tecnológica e seus desdobramentos na produção e na área da informação, apresenta características possíveis de assegurar à educação uma autonomia ainda não alcançada. Isto ocorre na medida em que o desenvolvimento das competências cognitivas e culturais exigidas para o pleno desenvolvimento humano passa a coincidir com o que se espera na esfera da produção. (MINISTERIO DA EDUCAÇÃO, 2000, pg.11)

O Ensino Médio, portanto, é a etapa final de uma educação de caráter geral, afinada com a contemporaneidade, com a construção de competências básicas, que situem o educando como sujeito produtor de conhecimento e participante do mundo do trabalho, e com o desenvolvimento da pessoa, como “sujeito em situação” – cidadão. (MINISTERIO DA EDUCAÇÃO, 2000, pg. 10)

Assim “afinada com a contemporaneidade”, a educação almeja à autonomia, não só nas suas ações administrativas, quanto ao conhecimento ou gestões de suas capacidades, mas também principalmente na autonomia das relações entre os envolvidos no processo educacional. Ou seja, a escola almeja ser um local de articulação de uma comunidade, e para isso, busca-se a autonomia desses “sujeitos em situação” que compõem o seu corpo docente e discente.

Aqui o conceito de identidade transpassa os fundamentos estéticos, políticos e éticos, apontados pelos PCNs, como em um tecido que se faz à medida que esses campos se apresentam dentro das várias áreas do conhecimento. Ao embrenhar a ideia de autonomia o texto não está apenas especificando uma característica, perfil ou valor que se busca por meio da ética da identidade que se espera nessa nova configuração social. O que se busca é essa autonomia que se dá na medida em que as interseções de cada conhecimento constroem um arcabouço que amplia o olhar no poder de escolha desse sujeito político, cidadão.

Como princípio educativo, a ética só é eficaz quando desiste de formar pessoas “honestas”, “caridosas” ou “leais” e reconhece que a educação é um **processo de construção de identidades**. Educar sob inspiração da ética não é transmitir valores morais, mas criar as condições para que as identidades se constituam **pelo desenvolvimento da sensibilidade e pelo reconhecimento do direito à igualdade** a fim de que orientem suas condutas por valores que respondam às exigências do seu tempo. (MINISTERIO DA EDUCAÇÃO, 2000, pg. 66)

Retornando de forma mais específica às menções sobre o conceito de identidade tratadas nos PCNs, as questões de acesso surgem primeiramente da relação entre a escola e o

seu papel diante da nova conjuntura social. Por perceber que esse “todo” se configura como um tempo “de” e “em” transição, a ética da identidade é colocada como expressão de algo que não está acabado por ser exatamente um reflexo desse “todo”. Com isso, conceitos como autonomia, alteridade, sensibilidade, política, estética e igualdade são solicitados a dialogar juntamente com a percepção, a valorização e o respeito do outro. Nesse contexto, o que se busca é o saber lidar e, principalmente, a conquista da propriedade diante do próprio projeto de vida, na qual o aluno se coloca em constante avaliação, tanto de suas capacidades diante da oferta da dinâmica social, quanto diante das ações que deve propor para esse meio.

Vale dizer que a ética da identidade se expressa por um permanente **reconhecimento da identidade própria e do outro**. É assim simples. Ao mesmo tempo, é muito importante, porque no reconhecimento reside talvez a grande responsabilidade da escola como lugar de conviver, e, na escola, a do adulto educador para a formação da identidade das futuras gerações. (...) Autonomia e reconhecimento da identidade do outro se associam para construir identidades mais aptas a incorporar a **responsabilidade** e a **solidariedade**. Neste sentido, a ética da identidade supõe uma racionalidade diferente daquela que preside à dos valores abstratos, porque visa a formar **pessoas solidárias e responsáveis por serem autônomas**. (MINISTÉRIO DA CULTURA, 2000, pg. 66)

Observa-se com isso que a questão da identidade é pensada, dentro dos textos dos PCNs, como um conceito a ser discutido, não só por entender que “a ética da identidade não se apresenta de forma acabada”, mas por ponderar sobre o assunto de uma maneira ampla, dentro de outros conceitos que também são abertos, como é o caso da relação “ética da identidade”. Dessa forma, como foi colocado anteriormente, só podemos cogitar a base teórica e inferir os preceitos envolvidos no recorte dado a este conceito. O que, neste caso, é justificável ou até mesmo necessário, pois se tratam de parâmetros, que por sua vez funcionam como pontos a guiar ações, e não necessariamente teorizá-las.

A intenção dos PCNs é dar direções para a prática e não discutir conceitos de modo formal. Contudo, para articular uma reflexão sobre os parâmetros é preciso refletir sobre os conceitos o que é preciso ser feito pelo menos de forma indireta, caso contrário estaremos empregando e afirmando algo sem o rigor do embate reflexivo. Afinal, *o significa afirmar que “a ética da identidade não se apresenta de forma acabada”* (MINISTERIO DA EDUCAÇÃO, 2000, pg. 65)?

Esse recorte em aberto, dado a questão da identidade, pode se configurar como um desdobramento que abre portas para outras discussões. Entretanto, vale ressaltar que essa brecha não é necessariamente objeto ou intenção do currículo. A possibilidade de traçar outros pontos, outras questões, se dá por meio de um posicionamento orientado pela crítica

aos vários *dispositivos*³ que articulam valores reiterados dentro da dinâmica social, isto é: as brechas acontecem quando partimos de uma dialética, ou no momento em que discutimos e revisitamos as várias questões sobre um conceito, ou quando encontramos dúvidas e principalmente quando as situações práticas colocam em cheque os argumentos que tanto afirmamos sem pensá-los.

Por meio das prerrogativas dialéticas e diante da prática educativa, percebi que algumas perguntas são pertinentes para planejar ou investigar um assunto, e o seu tratamento metodológico, deve acontecer para estabelecer dinâmicas para um ambiente de sala de aula. Entre elas:

Como tratar de identidade dentro da complexidade da dinâmica atual, na qual tudo, inclusive as próprias identidades como colocado por Marx “se desmancham no ar” (MARX e ENGELS 1973 apud HALL, 2006, pg.14)?

Como tratar de identidade com os alunos do 5ª ao 9ª ano do ensino fundamental e 1º a 3º serie do segundo grau, ou seja, com adolescentes que estão vivendo momentos de turbulência no que competem as suas próprias identidades? Lembrando que a adolescência é exatamente um momento em que as questões identitárias são colocadas em cheque. Onde os referenciais pessoais no que compete à família, aos pais, são questionados e na qual à escola é incumbido a papel disciplinador, local de regras que por sua vez vão de embate direto aos anseios adolescentes. Isto é, como tratar de identidade lembrando que os adolescentes vivenciam não só a inconstância do seu tempo, pós-moderno, mas a própria inconstância dos papéis sociais?

Como tratar de identidade se não observamos e nem questionarmos, como professores, as nossas próprias concepções de identidade?

Para entrar nos desdobramentos propriamente ditos e atender às perguntas esboçadas anteriormente, que por sua vez explicarão o porquê discursar o conceito de identidade e como pensar este conceito, se faz necessário adentrar outras questões que permeiam como em um hiper-texto o eixo a ser delineado nesse trabalho. Essas questões estão ligadas diretamente a momentos e formas de apropriação quanto ao tema identidade, que por sua vez, essas formas de apropriação, apontarão para respostas pedagógicas. Aqui estou não só a compreender o meu processo de assimilação, como também estou a observar como esse meu processo poderá

³ Como analisa Giorgio Agamben (2008), dispositivo é um termo decisivo nas estratégias argumentativas do pensamento de Foucault. Ainda segundo Agamben, dispositivo pode ser definido como um conjunto heterogêneo, linguístico e não – linguístico, de discursos, e fazeres, que se estabelecem como em uma rede a inscrever relações de poder que se entrecruzam com as relações de saber. Sobre esta terminologia ver: AGAMBEN, Giorgio. *O que é o Contemporâneo? E outros Ensaio*. Chapecó, SC: Argos, 2009.

me orientar no momento de articular recursos e ferramentas para o meu educando. Como esse meu processo poderá auxiliar meu educando dentro do seu próprio processo.

1.3 Dados de pesquisa

Em meio a uma pesquisa feita para um seminário sobre a obra de Alberto Giacometti, tive acesso ao seguinte texto/obra/contexto:



Figura 1: O Cão, escultura em bronze, obra de Giacometti, 1951.

O cachorro em bronze de Giacometti é admirável. Era ainda mais bonito quando sua estranha matéria, gesso misturado com barbante ou estopa, desfiava. A curva da pata dianteira, sem articulação marcada e, contudo, sensível, é tão bela que por si só define o passo suave do cão. Pois ele vaga, farejando, com o focinho comprido rente ao chão. É magro. (...) Como eu me espante que haja um animal - é o único entre suas figuras: Ele: Sou eu. Um dia me vi na rua assim. Um cão. (GENET, 2000, pg.39)

Essa citação descreve um dos vários encontros de Jean Genet com Giacometti. Nesse diálogo, em específico, Genet compõem o seu texto dando a entender certa curiosidade sobre a escultura “O Cão”. Neste trecho Giacometti reafirma o que costumava dizer sobre essa escultura: *“Um dia estava caminhando sob a chuva pela Rue de Vanves, próximo às paredes dos prédios, talvez um pouco triste, me senti como um cachorro. Aí eu fiz essa escultura.”* (GIACOMETTI apud GENET, 2000, pg.39)

Ao apresentar isso á turma de escultura, a surpresa se deu em ênfase, a importância dada a figura foi evidente: - *Como assim, ele se retratou como uma cachorro? O autorretrato dele é um cachorro?*

Dentro da permissiva poética que a arte possui não há como se surpreender com tal ligação/representação, assim como não se pode negar o alarme primeiro da turma diante da afirmação de Giacometti. O seminário (uma atividade avaliativa de uma das matérias que compõem o currículo do curso de Artes Plásticas na Universidade de Brasília), que pretendia falar sobre a obra desse artista, Giacometti, principalmente sobre a composição

tridimensional, já que se tratava de uma matéria ligada á escultura, se rendeu á poética. A forma alongada, de uma magreza quase esquelética soava solidão, o artista ali se espelhava, talvez sem a intenção primeira, mais principalmente pelo assombro.

A reação que essa obra “O Cão” causou na turma de Escultura 1 pode ou não se repetir em outros grupos, depende da pré-disposição destes à essa possibilidade poética, isto é, depende de como o grupo lida com as várias possibilidades de representação. Entretanto, como um fato que se deu em um ambiente educativo, que por sua vez pode carregar significados de acesso a uma situação problema, relatá-lo e apontá-lo dentro de um desenvolvimento no que compete ao conceito identidade é apostar nessa obra e nessa possível reação que ela pode causar. Aqui, feita a escolha de um tema, identidade, e ao traçar de um “como”, como vamos tratar esse assunto, por meio da auto-representação, abre-se outras interrogações e justificativas.

As primeiras questões se voltam em torno do recorte principal: a auto- representação, ou autorretrato. Para desenvolver este assunto são importantes as seguintes abordagens: *O que é uma auto-representação? Quais são os significados atribuídos ao autorretrato na história da arte? Qual é o valor simbólico dado a ele pela sociedade? Quais implicações estão presentes dentro de uma auto-representação?* E por fim, sabendo que essa pergunta será de extrema importância para responder as anteriores: *O que é um retrato?*

Aqui cabem alguns outros pontos indiretos, que por sua vez são valiosos a essa abordagem: autorretrato e “o eu” não acabado; autorretrato e a identidade colocada em xeque; autorretrato e as implicações sociais ali presentes, ou seja, o autorretrato e o reflexo de um tempo de transição onde *“tudo que é solido se desmancha no ar”* (MARX e ENGELS 1973 apud HALL, 2006, pg.14) ou o autorretrato e a atual dinâmica social.

Sendo a auto-representação uma possibilidade de acesso a um “eu”, real ou não, ela carrega toda a complexidade que envolve uma discussão sobre identidades. Quando se percebe que o “eu” é um jogo de fronteiras identitárias, na qual um retrato ou um autorretrato se dá em espelho como que afirmando, negando, ou compondo o “eu” e o “outro”, podemos ajeitar, redimensionar, rebater ou ao menos exemplificar na pratica conceitos que muitas vezes sugerem a abstração. Vincular essa escultura ao recorte desta proposta educacional é assinalar para um ponto bem específico, que se pretende, no estudo da auto-representação, ir além da apreciação da obra dos artistas. Ao discutir a questão da identidade por meio da auto-representação, o conteúdo tangencia o autorretrato que por sua vez gera um questionamento sobre a representação e a composição. Entretanto os objetivos que os educandos terão que atingir está ligado a compreensão ou análise do conceito de identidade.

Ao tratar esta obra como ponto de partida busca-se um meio de identificar marcas pessoais nos trabalhos dos educandos. Ou seja, assim como esta obra, possui uma marca de extrema personalidade do artista, tê-la como referencia é ter como partida questionamentos a respeito dos vários parâmetros do que é tido como identidade, retrato e auto-representação. Assim, como já foi colocado anteriormente, é possível propor a assimilação de conceitos por meio do deslocamento dos mesmos em articulações e questionamentos. Desta forma, o educando, por meio a desse processo, interligando novos conceitos e apreendendo novas relações, poderá compor imagens com referenciais próprios.

Se um artista pode afirmar esta escultura *“Sou eu. Um dia me vi na rua assim. Um cão”* (GIACOMETTI apud GENET, 2000, pg. 39), qualquer outro artista poderia também dizer *“Eu sou esta caneta!”*. Em meio a isto, um dia perguntei para uma amiga *“porque um perfil em uma rede social não pode ser um autorretrato?”* *“Porque a casa, o quarto, a biblioteca, o poema ou as fotos de família de um artista não podem ser um autorretrato?”* Será que a maioria dos meus trabalhos em fotografia, ou até mesmo as minhas performances, podem ser intituladas como autorretratos, mesmo que eu não as pense desta maneira apesar de optar pela minha presença quase como centro da construção poética e formal? Ou ainda: Porque se procura por uma Cindy Sherman autêntica nos seus vários personagens construídos para ensaios fotográficos que pretendem uma encenação?

Diante das imagens de Cindy Sherman, a busca pelo referente; ou seja, pela real identidade da artista, por trás de toda a máscara de maquiagem, figurino e encenação é uma constante. (...) Em busca pela figura autêntica, pela Cindy Sherman real, por trás de todos os simulacros cuidadosamente construídos, muitos autores interpretam todas as setenta fotografias da série, como se fossem emanções da personalidade da própria, que estaria representada de forma múltipla em toda a série *“Untitled Film Stills”*. Godeau em seu texto esclarece alguns autores que desenvolvem trabalhos neste sentido. Em nossa pesquisa, muitas vezes, nos defrontamos com textos que interligavam a identidade da artista aos seus mecanismos de representação. (PRADA, 2007, pg. 38)



Figuras 2 , 3 e 4 : Série *“Untitled Film Stills”* Cindy Sherman entre 1977 a 1980

Em quase todos os meus trabalhos utilizo da minha presença como meio e às vezes como tema. Nas performances artísticas sempre me coloquei nas interrogações do que poderia ser o meu “eu” e a minha performatividade social. Nos trabalhos fotográficos me usei como figura, pois não possuía modelo, e gostava das possibilidades de espelho que às vezes encontrava nas fotos; o “eu” em múltiplos, o “eu” que não é “eu”. Entretanto nunca me retratei usando minha face, minhas expressões ou marcas de identificação. A única vez que me permiti um autorretrato, que realmente me pensei em representação, foi por meio de um desenho de minha vagina. O “autorretrato-vagina” era extremamente simplificado, pois se tratava de um Y ⁴, entretanto ali estava um desenho de observação da minha vagina que possuía referências do que eu buscava para mim mesma. Isso me representou, ou representa? Ou melhor, isso representaria alguém, ou precisamos de uma foto 3x4?

Em meio a estes meus questionamentos deparei-me com uma pergunta feita em sala de aula pela professora Rosana de Castro na disciplina Estágio Supervisionado 2. Parafraseando a pergunta, seu conteúdo era algo, mais ou menos assim:

Como lidar, e por que lidar com as várias problemáticas que se dão nos meios virtuais, quando, por exemplo, na plataforma moodle da Universidade Aberta de Brasília, um dos seus alunos posta a imagem do personagem Piu Piu como foto de perfil? De que modo utilizaremos as brechas dos PCNs, no que compete ao ensino das artes, para melhor trabalhar, nas nossas práticas de ensino, as atuais conjunturas dadas pelas Tecnologias de Informação e Comunicação? (CASTRO, 2011, informação verbal)

Ao citar o perfil do aluno como ponto importante dentro de uma pergunta que possuía intenção de explicação e provocação, a professora pretendia iniciar vários outros questionamentos frente a conceitos como identidade e multiculturalismo. Partindo das implicações que são dadas na relação destes conceitos com a arte/educação e suas competências frente às Tecnologias de Informação e Comunicação, a professora guiava a discussão com o intuito de nos alertar para novas possibilidades e necessidades educacionais e sociais. Necessidades que também estão imbricadas nas imagens que por sua vez solicitam novas demandas no pensar:

A arte/educação, por intermédio do ensino/aprendizagem das artes visuais, leva para salas de aula o estudo e a produção de imagens. O que muda nessa prática pedagógica com a introdução das TIC no contexto educacional? Quais as implicações da imagem digital para a arte/educação contemporânea? (CASTRO, 2008, pg.7)

⁴ Referencia a um desenho de uma colega de classe que não dividiu o semestre comigo. Contudo, ao ser exemplificada pelo professor, essa colega causou grande influencia na minha produção poética, ao ponto de me fazer repetir a sua idéia e a sua mesma solução formal.

Dentro destas provocações a professora Rosana de Castro objetivava e apresentava vários outros aspectos práticos e conceituais, que ampliavam, por meio de questionamentos, nossas proposições. Assim a professora apontava para novas possibilidades e articulações.

É preciso lembrar que no ambiente virtual você pode ser quem você quiser ser. Você pode mudar seu gênero, mentir sobre a sua idade ou ressaltar qualidades as quais gostaria que os outros afirmassem sobre a sua personalidade:

Observamos que as imagens digitais não se prestam a ser cópias da realidade. Pelo contrário, podem simular outros espaços e outras realidades. Inclusive, outras identidades. O sujeito no ciberespaço tem a possibilidade de assumir personalidades, características físicas, de gênero e raça que não exatamente correspondem à sua no mundo real. Os avatares (fig.22), representações dos seres humanos no ciberespaço, são modelos (QUÉAU, 1994) e não retratos como as das careteiras de identidade (fig. 21). Deixar de tratar essas questões no contexto educacional é desconsiderar a identidade como princípio básico da identificação do indivíduo com o seu grupo. Assunto que se torna mais complexo ainda, diante da virtualidade das identidades no espaço do saber (LÉVY, 2007a). (CASTRO, 2008, pg.84)

Ao dimensionar as questões que compilam as preocupações aqui apresentadas, algumas das quais surgiram por intermédio da problemática levantada pela professora Rosa de Castro em aula, trago agora o seguinte desdobramento: *como podemos utilizar TIC na nossa prática de ensino em arte/educação? Como se dão os modos de apresentação nos ambientes virtuais? Em que medida essas apresentações e representações estabelecem relações na rede mundial de computadores entre os adolescentes? E, como podemos pensar as várias imagens vinculadas em perfis e álbuns de sites de relacionamento?* Quanto à foto de perfil do aluno Piu- Piu, perguntei a professora Rosana: *“uma página, um perfil de Facebook, pode ser um autorretrato?”* A tentativa em tratar esta minha indagação como uma afirmação resultou neste TCC.

II INFERINDO RESPOSTAS

"Ninguém é tão feio como na identidade, tão bonito como no Orkut, tão feliz quanto no Facebook, tão simpático como no Twitter, tão ausente como no skype, tão ocupado como no MSN e nem tão bom quanto no Curriculum Vitae".
(Compartilhamento no facebook 2007)

Este TCC teve início na tentativa de responder a minha pergunta feita anteriormente: *“Uma pagina, um perfil de Facebook, pode ser um autorretrato?”*. Além disso, este TCC também é uma resposta as minhas indagações que surgiram na experiência de estágio frente às demandas educacionais ali apresentadas. Por sua vez, este TCC precisa estar condizente ao momento histórico no qual as identidades estão em fragmentação e reacomodação, pois, aos poucos se evidencia que única certeza que temos é a incerteza. Nada é certo e as dúvidas são inúmeras. Ao tratar da dinâmica atual, Bauman argumenta:

A imagem do mundo diariamente gerada pelas preocupações da vida atual é destituída da genuína ou suposta solidez e continuidade que costumava ser a marca registrada das “estruturas” modernas. O sentimento dominante, agora, é a sensação de um novo tipo de incerteza, não limitada à própria sorte e aos dons de uma pessoa, mas igualmente a respeito da futura configuração do mundo, a maneira correta de viver nele e os critérios pelos quais julgar os acertos e erros da maneira de viver. O que também é novo em torno da interpretação pós-moderna da incerteza (em si mesma, não exatamente uma recém-chegada num mundo do passado moderno) é que ela já não é vista como mero inconveniente temporário, que com o esforço devido possa ser ou abrandado ou inteiramente transposto. O mundo pós-moderno está-se preparando para a vida sob uma condição de incerteza que é permanente e irredutível. (BAUMAN, 1998, pg. 32)

Assim Bauman considera a dinâmica atual como uma nova configuração social dada pela condição permanente da incerteza. O que era continuidade ou referenciais apresentados, seja por tradição ou por papéis sociais, não mais abarcam, de maneira assertiva, a suposta impressão de estabilidade almejada pelo sujeito. Desta forma, o que era para o sujeito *“uma avaliação permanente, e mais realista possível, das capacidades próprias e dos recursos que*

o meio oferece” (MINISTERIO DA EDUCAÇÃO, 2000, pg. 66), agora é uma dinâmica que requer desse sujeito não só uma constante reestruturação e readaptação, mas uma constante aceitação da insegurança.

Esse sujeito, já foi tratado, na época do iluminismo, como *“um indivíduo totalmente centrado, unificado”* (HALL, 2006, pg.10) e, a partir de uma concepção mais sociológica, foi pensado dentro de uma relação *“interativa [...] entre o “interior” e o “exterior”— entre o mundo pessoal e o mundo público”* (HALL, 2006, pg.11). No momento atual, em meio a constantes mudanças sociais, estruturais e institucionais, temos um sujeito que *“está se tornando fragmentado; composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não- resolvidas.”* (HALL, 2006, pg.12). Isto é, este amplo processo de mudanças, que requer deste sujeito uma inconstância, coloca em cheque as certezas identitárias e os papéis sociais, fazendo surgir assim novas projeções e relações de identidades.

Correspondentemente, as identidades, que compunham as paisagens sociais “lá fora” e que asseguravam nossa conformidade subjetiva com as “necessidades” objetivas da cultura, estão entrando em colapso, como resultado de mudanças estruturais e institucionais. O próprio processo de identificação, através do qual nos projetamos em nossas identidades culturais, tornou-se mais provisório, variável e problemático. (HALL, 2006, pg.12)

Compreendendo que, a partir da complexidade da dinâmica atual *“a identidade torna-se uma “celebração móvel”: formada transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam”* (HALL, 2006, pg.13), retornamos à seguinte pergunta: *Como tratar a questão identidade dentro da complexidade da dinâmica atual?*

O intuito desta proposta educacional é tratar desses lugares onde essas mudanças operam nas representações. Ou seja, se a identidade é *“formada transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam”* (HALL, 2006, pg.13), a chave para uma possível análise desta *“celebração móvel”* (HALL, 2006, pg.13), está nos discursos, entre eles o discurso imagético. Isto é, nas incoerências dentro dos discursos visuais interpretados e nas contradições dadas pelas imagens. Para isso, esta proposta entende que os retratos e os autorretratos carregam artifícios de encenação. Assim, é possível ponderar sobre a visualidade com o intuito de flagrar aquele que se representa e aquilo que é representado ensaiando seus vários papéis sociais. Refletindo sobre a representação, ao tratar sobre os primeiros ateliers e primeiros manuais fotográficos, Fabris expõe:

Embora os manuais insistam na necessidade de dar ao modelo um ar natural, um aspecto espontâneo, a pose é sempre uma atitude teatral. Colocar-se em pose significa inscrever-se num sistema simbólico para o qual são igualmente importantes o partido compositivo, a gestualidade corporal e a vestimenta usada para a ocasião. **O indivíduo deseja oferecer a objetiva a melhor imagem de si**, isto é, uma imagem definida de antemão, a partir de um conjunto de normas, das quais faz parte a percepção do próprio eu social. Neste contexto, a naturalidade nada mais é do que um ideal cultural, a ser continuamente criado antes de cada tomada. (FABRIS, 2004, pg.36) grifo nosso.

Gerenciada e direcionada pelo olhar do fotógrafo, a pose, que busca a naturalidade, é apenas um ensaio de símbolos sociais. Ela é tomada como uma reafirmação de uma integridade sobre o sujeito, tanto por parte do diretor/pintor/fotógrafo, quanto por parte de quem está a se oferecer á objetiva/representação. Aliada a outros recursos como vestuário, luz, sombra, cenários e enquadramento, a pose é uma intenção de convencimento. Nos primeiros momentos da fotografia, por exemplo, como aponta Fabris, a pose e esses vários outros recursos e símbolos, capitados pela objetiva, oferecem a burguesia oitocentista, uma declaração de ostentação, tal qual o status encontrado no retrato pictórico no século anterior.

A representação honorífica do eu burguês, o retrato fotográfico populariza e transforma uma função tradicional, ao subverter os privilégios inerentes ao retrato pictórico. Mas o retrato fotográfico faz mais. Contribui para a afirmação moderna do indivíduo, na medida em que participa da configuração de sua identidade como identidade social. Todo retrato é simultaneamente um ato social e uma ato de sociabilidade: nos diversos momentos de sua história obedece a determinadas normas de representação que regem a modalidade de figuração do modelo, a ostentação simbólica suscitada no intercâmbio social. O modelo oferece à objetiva não apenas o seu corpo, mas igualmente sua maneira de conceber o espaço material e social, inserindo-se em uma rede de relações complexas, das quais o retrato é um dos emblemas mais significativos. (FABRIS, 2004, pg.38-39)

Se a fotografia/retrato, é um espaço privilegiado para se pensar sobre os vários artifícios dados por esse teatro de aparências, nada como compará-lo a uma interface de um perfil em uma rede social, carregando fotos e poses e tramas de imbricações complexas e informações difusas. O perfil em uma rede social possibilita pensar o conceito de identidade dentro da complexidade da dinâmica atual. Assim a interface de um perfil em uma rede social não é apenas um instigante ambiente para análises teóricas sobre o assunto identidade, mas também pode se tornar uma importante ferramenta educacional.

2.1 Documento de identidade

Pensando em como se dão experiências educacionais, suas ferramentas e dinâmicas, retomo uma reflexão sobre aquele exercício de desenho. Um Y, este era o meu autorretrato. Ali estava um desenho de observação da minha vagina que possuía referências do que eu buscava para mim mesma. *Isto me representou ou representa? Ou melhor, isto representaria*

alguém, ou precisamos de uma foto 3x4? Por que a representação da identificação incomoda tanto?

Retornando a atividade observada em estágio. Alguns alunos reclamavam da atividade solicitada pela professora que por sua vez reclamava à ausência das fotos 3x4. Eles, os alunos, explicavam: *“Não professora, não vou trazer a foto.” “Não tenho nenhuma foto 3x4 bonita”.* *“Sempre saio feia(o) em fotos 3x4.” “Pode ser um outro tipo de foto, tipo facebook, professora?”*

Fazendo as contas, a professora, que possui não só 15 turmas, mas 15 turmas super lotadas, de 30 a 40 alunos, ao exigir o cumprimento da atividade, teria no fim, um total de aproximadamente 450 a 600 fotos 3x4. Diante de tantos rostos, estas fotos realmente cumpririam o papel de identificação que os professores esperavam delas?

O que se espera de uma foto? Usado como principal material para compor suas obras entre 1989 e 1997, a foto 3x4, é para Cristina Guerra uma possibilidade, como aponta Fabris (2004) de explorar a relação identidade sem subjetividade. Em contato direto com estúdios fotográficos populares, esta artista busca nas suas obras tratar de alguns recursos e questões que estão ligadas ao contexto deste tipo processo de representação. Ela compõe grandes mosaicos com inúmeras fotos de identidade recolhidas por meio de doações ou por descartes em cabines fotográficas. Há, por exemplo, trabalhos que o número total de doações chega a somar 39.700 fotos 3x4. Ao analisar o trabalho desta artista, Fabris expõem e questiona:

Os milhares de fotografias com os quais se depara o olhar oferecem a experiência de uma imagem hipertrófica, que problematiza a noção de identidade ao associá-la àquela de despersonalização. Cristina Guerra trabalha com a noção de identidade em seus dois significados lingüísticos mais corriqueiros: o que remete ao conjunto de caracteres próprios e exclusivos de uma pessoa e o que designa a qualidade de idêntico. Não é logo esta justaposição semântica o fulcro essencial do retrato de identidade, que registra os traços característicos de um sujeito para afirmar não a sua diferença e sim sua semelhança com um modelo previamente determinado a partir de normas precisas? (FABRIS, 2004, pg.120)



Figuras 5, 6: Retratos Cristina Guerra 1989 – 1997. Figura 7: Livros Cristina Guerra 1998

Mesmo acompanhadas dos nomes, dos dados e das referências acerca do projeto de vida de seus donos, as 450 a 600 fotos 3x4 pouco podiam falar sobre esses educandos, ou mesmo identificá-los. Os professores não teriam referências ou memória visual o suficiente para manejar tantos rostos. As fotos de identidade apesar de buscar traços que identifiquem o sujeito, na verdade traçam imagens que apontam semelhanças e não enfatizam uma individualização. O padrão do enquadramento, os fundos neutros, a ênfase no rosto, que por sua vez precisa manter uma determinada postura, fazem parte de medidas que circunscrevem e atestam o caráter disciplinador do que podemos chamar de cadastro ou banco de dados. Como parte de uma imagem composta para um fim específico (regulador, civil, quase penal) o rosto que aparece naquele enquadramento é apenas mais um dado, mais um número, a ser circunscrito dentro de uma instituição. Em contrapartida, a semelhança que envolve a singularidade só poderia ser alcançada por meio de uma relação cotidiana que realmente aproxime as pessoas em questão à sua imagem.

No trabalho de Guerra, por exemplo, a multiplicidade de rostos e diversidade de fotos são organizadas e gerenciadas na intenção de, não só enfatizar as uniformizações de alguns padrões, mas principalmente tratar do anonimato da multidão, que por sua vez rouba qualquer possibilidade individualização da massa. A imagem única, sem valor, descartada pelo retratado, adquire no trabalho de Guerra importância por meio da “*acumulação*” (FABRIS, 2004) e ao mesmo tempo esta acumulação enfatiza uma dinâmica de identificação de um rosto, que por fim não possui singularidade assim como também não possui sujeito.

Voltando para o Questionário, se a quantidade de fotos torna a ação de identificação destes alunos algo de difícil gerenciamento vamos imaginar agora a quantidade de informações, sonhos e desejos ali lançados muitas vezes sem o cuidado da reflexão. Tratar estes dados buscando a singularidade daquelas palavras é algo completamente improvável. Como foi colocado anteriormente a compreensão deste “outro” aconteceria apenas na intimidade do cotidiano. Portanto o que poderemos fazer com tantos dados?

Machado ao tratar da interação, aluno e professor coloca:

Ensinar é um sistema de ações- envolvendo um agente, um fim a atingir e uma situação- que se compõem de dois conjuntos de fatores; aqueles sobre os quais o agente não tem controle (características físicas, culturais dos alunos etc.) e aqueles sobre os quais ele pode atuar (maneiras de formular questões, de estruturar informações etc.). Neste fatores, que o professor pode modificar, é que se focaliza a atenção ao analisar a influência da interações que ocorrem em sala de aula sobre a aprendizagem. São as estratégias e táticas usadas pelo professor para facilitar a aprendizagem dos alunos. (...) Assim, o professor tem como tarefa constante observar, diagnosticar e planejar, isto é, tomar decisões para atuar, mas a sua própria atuação também é dinâmica, pois cada tática tem seu ciclo de observação, diagnóstico e ação por que a instituição tem caráter interativo: o professor não só influencia os alunos, mas é também influenciado; portanto, a todo momento, ação e decisão se misturam. (MACHADO, 1987, pg. 16)

Temos ali nos questionários, nas respostas e nas representações dadas, materiais dos mais diversos referenciais e das mais diferentes origens. Os vários rostos, as várias representações e respostas, são aqui os fatores que o educador não abarca. Entretanto há outros fatores nos quais o educador consegue atuar a partir da própria decisão que é um fator. São as várias maneiras de formular questões e estruturar informações que farão dessa profusão de dados algo significativo. Assim, há várias metodologias a serem aplicadas neste sentido de atuação. Algumas das quais serão elencadas a seguir.

Em um artigo colaborativo (o que em si já é uma decisão), identifica-se, por exemplo, a sugestão de observar os vários enunciados e os vários efeitos que o currículo causa no corpo, no comportamento e nas relações sociais. Os autores organizaram uma disciplina tal como um ateliê de investigação sobre a memória do educando, memória esta vinculada ao ensino da arte. Nos primeiros momentos da disciplina, por exemplo, os estudantes começavam a escrever e visualizar suas histórias de vida por intermédio dos vários momentos vivenciados por eles dentro do ensino da arte.

Passamos a considerar que os alunos da disciplina não apenas formavam ‘parte da história’ mas eram sujeitos ‘com história’. Isto nos permitia desenvolver uma história encarnada nas relações, experiências e trânsitos dos alunos, ao mesmo tempo em que nos abria para a necessidade de outras maneiras de fazer história. (HERNÁNDEZ, TOURINHO & MARTINS, 2006 pg 111)

Aqui o foco está na história de vida do estudante, que por sua vez teria que refletir sobre as suas várias tomadas de decisão diante do conhecimento, e para isso teria que tratar de suas próprias interações pessoais. Sobre as possibilidades que esse tipo de proposta educacional abre, os autores explicam:

Refletir sobre as razões que orientam escolhas e projetam uma arquitetura que privilegia espaços de interação entre sujeitos, práticas, contextos e memória é um processo que cria deslocamentos e encontros pessoais, epistemológicos e metodológicos. São decisões e posições que instituem responsabilidades sobre como construir questionamentos, formas de conduzir, traduzir e integrar valores e concepções com modos de investigar. A reconstrução de história de vida se inspira na possibilidade de dar sentido, de dar razão a partir de uma lógica que seja ao mesmo tempo retrospectiva e prospectiva que ofereça consistência e continuidade, criando relações inteligíveis entre etapas e momentos vividos, vivenciados, investigados. (HERNÁNDEZ, TOURINHO & MARTINS, 2006, pg. 112)

Em consonância, o *memorial* (que é um dos métodos educacionais aqui empregados como aporte para este TCC) é um exemplo de proposta que prioriza a relação prática/pesquisa/reflexão, tanto para o professor quanto para o educando. Por ser um depoimento, um registro de um processo vivenciado, o *memorial* age como um fio condutor que monta, sem a pretensão da linearidade, um quebra cabeça onde trocas, vozes e fatos são evidenciados. Um memorial é um instrumento que proporciona ressignificações e constantes

reflexões, levando-nos a questionar sobre as várias possibilidades de articulação e significações.

Diferente da proposta que privilegia a história de vida como mecanismo para inferir o contexto social mais amplo, aqui o *memorial* também evidencia a história de vida, mas não o conjunto inteiro, somente experiências pontuais dentro de um contexto. O memorial busca os lugares onde os questionamentos aconteceram, ele narra os fatos, da voz daquele que descreve, entretanto não faz ligação imediata entre história de vida e interação com determinado conhecimento. Resumindo, há apenas uma pequena diferença entre as duas propostas, contudo, o movimento feito por meio de uma narração que liga sua a história de vida à história da arte, apresenta um foco, ou ênfase diferente, da ênfase que se obtém quando o foco da ação está nos locais onde se deram o questionamento. Na primeira proposta a História é construída pela história de vida do educando; no memorial é a História que constrói a vida do educando.

Outra metodologia educacional que também conversa com o que Machado indica, são as propostas dadas em projetos de trabalhos. Como um processo de tomada de decisões, os projetos de trabalho são, parafraseando Hernandez, ações que “*se utiliza(m) de estratégias intelectuais como a análise, a inferência, o planejamento e a resolução de problemas de compreensão e interpretação*” (HERNANDEZ, 2000, pg. 42) para construir, em negociação com o educando, um trajeto dentro de conhecimento. As tomadas de decisão, aqui partem de um tema específico, na qual se destacam os conteúdos que devem ser tratados.

Apresentando diferentes percursos que se abrem para diversos fins, cada decisão, cada trajetória se dá em uma negociação entre docente e educando. Assim a pesquisa, os materiais, os conteúdos para realizar as intenções esboçadas, não são direcionados por um objetivo específico, mas sim agregados a medida que se percorre o caminho para a solução de um problema. O tema aqui serve como um fio condutor ou ponto de partida, que também pode ser negociado com a turma ou proposto pelo educando.

Como proposição educacional, o presente trabalho também lança mão de algumas estratégias desta metodologia. A escolha por um memorial ou mesmo por uma atividade que busque a história de vida do educando, será feita na medida em que os dados forem se entrecruzando dentro da interação educando e professor. As escolhas serão feitas a partir do ponto em que se solicite a tomada de decisões. Assim esta proposta está mais afinada com as possibilidades que um *projeto de trabalho* abre. Entretanto por ser uma prática em que nem tudo será negociável, talvez esta proposta não deva ser intitulada como um projeto de trabalho. Mesmo usando da possibilidade de um planejamento em aberto, algumas atividades que serão

aplicadas nesta proposta educacional, possuem características que não vão de encontro com a possibilidade de negociação. Como poderá ser observado a frente, nas entradas que tratarão do planejamento, algumas atividades não serão negociadas e terão sim o caráter de orientar o educando a um objetivo específico, a uma reflexão específica.

Retornando ao questionário perante tantos dados, a primeira ação a que proponho é, “diagnosticar”, ou melhor, fazer conhecer as principais frases, e posicionamentos dos educandos. Ao analisar as falas dos educandos podemos observar as ênfases e a assim pensar sobre os vários valores que eles, os nossos educandos, intercambiam. Por meio destas observações o professor poderá inferir diálogos para só então propor um retorno. Como primeira ação dentro do planejamento, proponho a aplicação de um questionário que também solicitará uma foto. Uma foto de um objeto, de sua casa ou mesmo do seu bicho de estimação. Uma foto de qualquer coisa, com ou sem significado para o educando, o educando por sua vez terá que justificar em algum momento o emprego daquela imagem.

2.2 Eu acho que vi um gatinho! Vi sim, um cãozinho!

Sai com a cabeça tão grande nesta foto que mais pareço o Piu Piu! Resolvi guardar a 3x4 na gaveta e postar a imagem deste personagem - passarinho que mais parece uma passarinha!
(Ingrid Barros)

Esta confissão poderia configurar uma justificativa. *Quantas vezes ouvimos reclamações ou mesmo reclamamos de um resultado de uma foto? Dizemos: “Não sou fotogênico!”* Colocamos a culpa no fotógrafo: *“Estou parecendo um fantasma, você estourou meu rosto com esse flash!”*. Há consenso em dizer que as fotos 3x4 em nada nos retratam, pelo contrário elas conseguem enfatizar até os defeitos que não existem em nossa fisionomia. Mas há ainda outro assombro, o assombro de observar nós mesmos por um ângulo que nunca tínhamos visto: *“Nossa eu sou fotogênica!”* ou *“Nem pareço comigo!”*.

Roland Barthes ao expor sua insatisfação, que o deixa quase cético diante das fotos comuns da sua mãe, fala de um fascínio provocado por uma única foto perdida e reencontrada da sua figura materna. A foto que retrata a infância de sua mãe foi, segundo Barthes, a única a qual lhe provocou um deslumbramento sobre a verdade de sua mãe. E sobre esse acesso a uma verdade de um sujeito em uma foto ele coloca:

Vejo-os todos, posso espontaneamente dizer que são “parecidos”, já que estão conforme ao que espero deles. Prova *a contrario*: eu, que poderia em me achar parecido? Pareço apenas com outras fotos de mim mesmo, e isso ao infinito; todo mundo é sempre apenas a cópia de uma cópia, real ou mental (quando muito posso dizer que em certas fotos *eu me suporto*, ou não,

segundo me ache conforme à imagem que eu gostaria dar de mim mesmo). Sob uma aparência banal (é a primeira coisa que se diz de um retrato), essa analogia imaginária é plena de extravagância: X me mostra a foto de um de seus amigos, de que me falou e que eu jamais vi; todavia, digo para mim mesmo (não sei por quê): “Estou certo de que Sylvain não é assim.” No fundo, uma foto parece com qualquer um, salvo com aquele que ela representa. Pois a semelhança remete à identidade do sujeito, coisa derrisória, puramente civil, até mesmo penal; ela dá “enquanto ele mesmo”, ao passo que eu quero um sujeito “tal que em si mesmo”. A semelhança me deixa insatisfeito e como que cético (é essa decepção triste que sinto diante das fotos comuns de minha mãe – ao passo que a única foto que me deu o deslumbramento de sua verdade é precisamente uma foto perdida, distante, que não parece com ela, a de uma criança que não conheci). (BARTHES, 1984, pg. 152-153)

Estes desconfortos que fazem com que não nos reconhecemos em algumas fotos, ou que não consigamos acessar uma pessoa íntima em um retrato, ou que arbitrariamente, sejam estes mesmos desconfortos o que tornam um estranho em um conhecido, mesmo sem ao menos conhecê-lo, é na verdade um desconforto causado pela saturação da imagem. Esses rostos como coloca Barthes, já são cópias de cópias. As poses, os recursos e todos os escrutínios empregados para melhor espelhar o contexto social no qual o sujeito está inserido, são na verdade uma moldura a enquadrar uma postura, uma personalidade reiterada.

Quando pousamos para uma foto, para um quadro, para um perfil, estamos na verdade buscando artifícios de convencimento para que o outro compre o que estamos a dizer. Isto não significa que esse outro vai identificar o que estamos a lhe propor, como também, não significa que esse outro compreenderá o objeto em si, a pessoa da foto, da representação ou do perfil. Assim, como podemos perceber nos questionamentos de Roland Barthes, existem três sujeitos, que por sua vez não são apenas três, mas sim cópias de cópias, reiterações. Afinal, *“O que é um retrato? Um signo dotado de dois objetivos fundamentais- descrição de um indivíduo e inscrição de uma identidade social, escreve John Tagg. E o que é um autorretrato? Uma encenação de si para outro, como um outro, afirma Philippe Lejeune”*. (FABRIS, 2004, pg. 67)

Na pré-história o homem já se preocupava com a sua identidade, além de retratar seu cotidiano, caças, rituais, ele também se auto-representava. Como coloca Canton *“[...] homens e mulheres desenhavam suas identidades com a marca das mãos dentro das cavernas. Colocavam as mãos contra a parede e sopravam pó colorido, marcando suas formas nesses locais protegidos, para que ficassem gravados para a posteridade”* (CANTON, 2001, pg.3). Como reafirma Canton, este negativo das mãos é *“uma forma de auto-imagem”*. *“Marcar identidade, em contra partida. Em confronto com a efemeridade da própria vida. É uma forma de guardar e manter algum tipo de registro”* (CANTON, 2001, pg.5). Aqui é importante também ressaltar que:

todo retrato é simultaneamente um auto-retrato, e que todo auto-retrato pressupõe um espelho. Graças a ele, o indivíduo constrói uma identidade imaginária e ilusória; atesta a existência de

uma unidade que a própria superfície do espelho coloca em crise, ao criar uma cisão entre o eu que se apresenta no reflexo e o eu que percebe. (FABRIS, 2004, pg. 78)

Além disso, poderíamos dizer mais:

Todo retrato é, em um certo sentido, um auto-retrato, que reflete o espectador. Como o olho não se contenta em “ver”, atribuímos a um retrato as nossas percepções e a nossa experiência, na alquimia do ato criativo, todo retrato é um espelho. Para conhecer objetivamente o que somos devemos nos ver fora de nós mesmo, descobrindo o interno no externo, como fez Narciso, quando se apaixonou por sua imagem no lago. (KREMER, 2003, pg. 201)

Este gênero tradicional da pintura, o autorretrato, é muitas vezes tratado de uma forma romantizada. Costuma-se pensar este gênero como uma representação feita pelo próprio artista na intenção de traduzir e a si mesmo. Por sua vez este reflexo/representação de si mesmo revela algo íntimo, algo que abarcaria o ser deste artista. A analogia entre autorretrato e espelho, que também pode se perder no romantismo, alcança outras questões. Seria o retrato, ou mesmo a representação um espelho, isto é, um reflexo do próprio tempo do artista, uma profusão de questionamentos. Assim como o espelho, o retrato ou o autorretrato tenta atestar a existência do sujeito, entretanto ele, o espelho e a representação, só da conta de afirmar a não existência desse sujeito. Como foi argumentado por Roland Barthes “*todo mundo é sempre apenas a cópia de uma cópia, real ou mental*” (op. Cit., 1984, pg. 52).

Por fim:

Como diria Lacan, a identidade, como o inconsciente, "está estruturada como a língua". O que modernos filósofos da linguagem — como Jacques Derrida, influenciados por Saussure e pela "virada lingüística" — argumentam é que, apesar de seus melhores esforços, o/a falante individual não pode, nunca, fixar o significado de uma forma final, incluindo o significado de sua identidade. As palavras são "multimoduladas". Elas sempre carregam ecos de outros significados que elas colocam em movimento, apesar de nossos melhores esforços para cerrar o significado. Nossas afirmações são baseadas em proposições e premissas das quais nós não temos consciência, mas que são, por assim dizer, conduzidas na corrente sanguínea de nossa língua. Tudo que dizemos tem um "antes" e um "depois" — uma "margem" na qual outras pessoas podem escrever. O significado é inerentemente instável: ele procura o fechamento (a identidade), mas ele é constantemente perturbado (pela diferença). Ele está constantemente escapulindo de nós. (HALL, 2006, pg.41)

Ou seja, a intenção de representação, assim como a fala, é em si uma relação que escapa do significado. A problemática que envolve as nossas identidades, como professor ou como educando, por exemplo, são as possibilidades para as margens, sou, para o outro, e ao mesmo tempo posso não ser. “*Sou um cão magro e solitário andando na rua*” (GIACOMETTI, 1951), mas o meu melhor amigo pode se esbarrar, passar por mim sem me ver, pois o nariz que eu vejo no espelho, não é o mesmo que ele vê, pois o nariz que eu vejo no espelho, não é o meu nariz, e o meu nariz não é nariz para ninguém⁵. Se o meu nariz não é nariz, eu posso ser uma caneta. Mesmo se alguém me contrariar e disser: “*Não, sua cabeça*

⁵ Angustia que acarreta um Personagem de Pirandello, personagem esse citado Fabrins 2004 pg. 152

não está parecendo com a cabeça do personagem Piu piu, nesta foto” não posso confiar e atestar o que estão a me falar.

2.3 Por que procuramos uma autêntica Cindy Sherman?

Existiria um eu verdadeiro a ser representado de uma forma autêntica? Uma reflexão sobre este tema pode ser promovida a partir desta citação de Ângela Prada (2007), analisando uma classificação feita pela teórica Lisa Phillips 2003, argumenta:

[...] a “Geração TV” foi criada com a cultura popular e, portanto, levava as imagens muito a sério. [...] estes artistas cresceram com a idéia de que podiam ter um relacionamento pessoal com uma imagem, em um mundo definido talvez mais por estas do que pela experiência real: “...eram letrados na mídia...mas prisioneiros dela.” [...] Assim, as imagens de Sherman, expressam, o que Phillips aponta como próprio dos artistas da “Geração TV”: um relacionamento extremamente pessoal com as imagens.[...] Destas forma, os artistas da “Geração TV” e nós, seus observadores críticos (que também vivemos imersos em uma cultura televisiva), parecemos viver em um mundo muito mais definido por imagens do que por experiências reais. (PRADA, 2007, pg.28)

A relação da artista Cindy Sherman possui com a imagem e como isto opera no seu trabalho, faz de sua obra um intrigante espaço para se pensar sobre os vários deslocamentos e implicações, que acontecem em sobreposições: representação, sujeito, identidade, e complexidade dinâmica social atual. Em uma proposta educacional, por exemplo, tratar sobre o trabalho desta artista é possibilitar ao educando uma oportunidade de entender como as imagens constroem e desconstroem nossas relações de identidade.

O principal material de pesquisa Cindy Sherman são as constantes encenações, adaptações e readaptações do sujeito aos seus inúmeros papéis sociais. É este sujeito fragmentado, “*composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não- resolvidas*” (HALL, 2006, pg.12), o principal bojo, que torna as imagens desta artista um espaço privilegiado de deslocamento e estranhamento.

Seus vários personagens são compostos por meio de “*resíduos de identidades reais*” (PRADA 2007). Ela, a artista, monta estes estereótipos por meio de uma minuciosa pesquisa imagética. Em meio a vários objetos e roupas adquiridas por doações feitas por amigos ou encontradas em brechós, Sherman vai dando forma e história para os seus personagens. Assim como o ator constrói seu trabalho por meio de um texto, de um figurino, de um cenário e de um conjunto de gestos, Sherman também constrói seus personagens em meio a estes resíduos de um “eu”. Contudo estas encenações não surgem apenas destes objetos, mas também da sua mania de colecionar tipos e arquétipos. Ou seja, é como se estas roupas e objetos construíssem estes personagens, por meio da relação que ela, a artista possui com a própria imagem: “*e de*

repente os personagens surgiam, só porque eu tinha tantos detritos dele.” (SHERMAN apud PRADA, 2007, pg.7)

É aqui, neste local, neste processo criativo de Sherman, que podemos entender o que Lisa Phillips (2003) coloca como *Geração TV*. É esta compreensão e este “*relacionamento pessoal com uma imagem*” (FHILLIPS apud PRADA, 2007, pg.28), que faz a artista compor seus vários ensaios. É por meio deste “*relacionamento pessoal com a imagem*” (FHILLIPS apud PRADA, 2007, pg.28), que o trabalho de Sherman nos permite acessar e questionar a nossa condição de “*letrados na mídia... mas prisioneiros dela*” (FHILLIPS apud PRADA, 2007, pg.28). A movimentação que o educando fará ao analisar o trabalho desta artista pode estar ligada a uma articulação imersa nesta relação que também pode lhe ser familiar. Será, através deste relacionamento pessoal, deste letramento, que, no “pretexto” de trabalhar o trabalho Sherman, podemos articular as referências pessoais do educando. Tomando o trabalho de Sherman como exemplo o estudante poderá perceber os meios para construir indagações e questionamentos dentro de um discurso. O educando em seu próprio letramento, poderá fazer uma movimentação que se percebe como uma contestação em uma afirmação do que está dado. Quem é esta mulher? E esta outra mulher? E esta outra? Todas são a mesma mulher! Mas não são a mesma?! Mas, não é apenas uma imagem?

Com esta profusão de representações, de personagens que são cópias de cópias, podemos perceber ainda mais. Podemos perceber o seguinte movimento dentro da nossa relação com a imagem e com nossa identidade:

A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar — ao menos temporariamente. (HALL, 2006, pg.13)

Mesmo um desavisado, ao olhar para as imagens de Sherman sem saber que se trata de uma encenação, estará desavisadamente diante de uma fantasia. Os nossos olhos mesmo avisados procuram encontrar quem está por trás daquelas imagens, como se não tivéssemos satisfeitos com a explicação. “*Como o olho não se contenta em “ver”, atribuímos a um retrato as nossas percepções e a nossa experiência*” (KREMER, 2003, pg. 201), isto é, buscamos um sentido para aquela figura, mas este sentido é minuciosamente organizado pela artista para replicar a problemática da identificação do “eu”, que por sua vez é uma fantasia. Assim como um desavisado, ou não desavisado, pode olhar para as fotos de Sherman em espelhamento, este espelhamento que os personagens desta artista podem mesmo que temporariamente, nos lançar em uma constrangedora identificação.

Para o educando, estas imagens de Sherman podem passar longe de um espelhamento ou de uma ação desconcertante. Entretanto, quando, a partir de um exemplo, de uma paródia familiar a eles, lançamos mão de discussões a cerca de um comportamentos e padrões que são familiar a eles, poderemos, como provocadores, iniciar uma reflexão. Aqui o educando poderá, de forma jocosa ou não, pensar sua própria repetição automática de um modelo que lhe é anterior e impessoal.

Por meio destas implicações ligadas ao “*letramento na imagem*” (FHILLIPS apud PRADA, 2007, pg.28), Sherman também problematiza as questões que envolvem um autorretrato. Além de ser a fotógrafa, a modelo e a diretora de suas próprias fotografias, Sherman, ao contracenar histórias replicadas, que não são reais, revela: “... *sempre tento me distanciar o máximo possível de minhas fotografias. Talvez por isso mesmo eu crie autorretratos...*” (SHERMAN apud PRADA, 2007, pg.40)

Tal argumento de Sherman soa contraditório, contudo suas imagens, na própria relação de contradição, afirma o argumento da artista. Retornando a citação de Hall feita anteriormente:

à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar — ao menos temporariamente. (HALL, 2006, pg.13)

A cada momento que Sherman assume um estereótipo para questioná-lo, ela está lançando mão de significações e representações que se multiplicam. Com isto, as imagens confrontam não só a nossa dita identidade. Estas imagens de Sherman mostram o quanto é desconcertante e cambiante a própria relação de identificação, qualquer relação de identificação, seja a da artista ou a do espectador. Não há uma Cindy Sherman autêntica. Assim como “*dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas*” (HALL, 2006, pg.13), os personagens e até mesmo a artista em questão se situa nesses processos de identificação de forma provisória, variável e problemática. Como coloca Fabris, Sherman “*se posiciona diante da câmera como signo cultural voluntariamente estilizado e esvaziado de toda subjetividade.*” (FABRIS, 2004, pg.59-60). Em suas imagens existe a própria relação de auto-identificação e de espelhamento.

Os educandos dentro de toda esta relação de representação, apresentação e simulação, poderão, inclusive de forma mais significativa e menos complicada, tratar e recompor, sem apego, as verdades dos discursos e até mesmo suas próprias verdades discursivas. Afinal, todo

este sistema de significações e representações, e todos os questionamentos deste sistema, são inerentes a própria problemática da adolescência.

Aqui, dependendo da orientação e das proposições que o professor pretende lançar ao educando, o entendimento de perceber a identidade como fragmento e como câmbio desconcertante, podem ser em princípio velados. Na medida em que a relação de estranhamento acontecer por meio das imagens, o educando poderá traçar o mesmo trajeto e processo criativo de Sherman. Na verdade aqui, a proposta para o educando é construir um trabalho por meio da simulação, da encenação, tal qual o trabalho de Sherman, e antes ele precisa ser provocado e responder provocações por meio de provocações, para assim criar recursos discursivos nas suas encenações.

2.4 Piu Piu de perfil

Como foi colocado anteriormente, as representações e principalmente as auto-representações carregam problemáticas identitárias. As poses, as várias escolhas e recortes, os vários recursos de encenação e apresentação, por fim os vários fazeres persuasivos são, na imagem, a própria relação de construção deste sujeito em quem se dá a representação. É no dizer, no definir que este sujeito se dá nas suas várias identidades, que contracenam em várias direções. Pois a identidade é *“formada transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam”* (HALL, 2006, pg.13).

Como um meio de grande complexidade no que compete a interações e significações, a internet hoje abarca inúmeros contextos de visibilidade, que por sua vez possuem os mais diversos recursos e fazeres persuasivos. Os perfis em redes sociais, por exemplo, ao solicitar imagens auto-representativas e ao disponibilizar espaço para o usuário emitir e disponibilizar opiniões e informações íntimas, que conseguem traçar e identificar um perfil de interesse para o usuário. A dinâmica em si solicita do sujeito uma interação dentro da relação de representação e apresentação que foge a uma significação única. Larissa Fabricio Zanin ao analisar o modo de apresentação dos adolescentes nos meios virtuais, coloca:

Com as diversas possibilidades de veiculação de imagens em sites de relacionamento como o Orkut, blogs, flirks e fotologs, que permitem a divulgação de um número amplo de imagens, muitos adolescentes fazem desse recurso o seu “diário visual”. Ter um álbum na internet se tornou uma necessidade entre esse grupo. (ZANIN, 2010, pg.3)

Retornando as indagações feitas no primeiro capítulo, continuo articulando as seguintes perguntas: *Como podemos utilizar as TICs na nossa prática de ensino em*

arte/educação? Como se dão os modos de apresentação nos ambientes virtuais? Em que medida estas apresentações e representações estabelecem relações na rede mundial de computadores entre os adolescentes? E, como podemos pensar as várias imagens vinculadas em perfis e álbuns de sites de relacionamento?

Primeiramente as tecnologias de informação e comunicação já são em si uma realidade que ultrapassa nossas antigas percepções. Em um meio no qual a incerteza e o irreal predominam nas relações, a falta de uma veracidade do que está vinculado é a única constante. Assim, tratar das TICs em um ambiente educacional é se ver diante de duas possibilidades distintas de interação, a interação presencial na qual alguns dados são passíveis de comprovação, e a interação virtual na qual pode se omitir muitas características em função do que se pretende alcançar. Como tratar de um ambiente de simulação por meio de uma relação “real”?

Em um ambiente “real” as identidades são moldadas pelas normas de conduta do grupo, e isso em si foge de uma constante, de uma verdade. O processo de aceitação aqui possui determinados arranjos que nos ambientes virtuais ganham outras possibilidades. Os modos de conduta deste novo grupo, nesta nova interação, possuem uma proporção muito mais difusa e fragmentada. No mundo virtual, o sujeito pode ser o que ele quiser ser, “*na Internet ninguém sabe que tu és um cão*” (TURKLE apud RALEIRAS, 2007, pg.115). Assim o “eu” que não “é” também está interagindo com alguém que também não “é”. Desta forma o mundo virtual é apenas a possibilidade de verdade, ou seja, ele “é” em um ambiente na qual a única certeza é a incerteza e a simulação. Trazer esta complexa interação dada no virtual para essa outra complexa relação de um ambiente educacional é perceber que estamos lidando com complexos lugares de ressignificação. Por isto, ao intencionar a de utilização as TICs em uma possível prática de ensino em arte/educação, opto por pensar as identidades em sua fragmentação, questionado o que é verdade na minha própria interação educacional e nos contextos de representações na história da arte.

A simulação e o simulacro não são um aspecto que se dá apenas no virtual. Quando uma adolescente tira fotos com referências de beleza dados em revistas de moda ela não está apenas ressaltando aspectos de uma sensualidade que não é sua, ela está compondo sua identidade na dinâmica que compete ao grupo. Ela almeja. Ela pretende ser vista como uma pessoa sensual. Na sua busca em dar veridicidade ao que propõe, ela maquiará seus traços pessoais com essa sensualidade. A pose aqui é a própria ação de identificação:

Se a pose responde, num primeiro momento, a imperativos técnicos, assume rapidamente o caráter intrínseco de apresentação de um simulacro. Graças a ela o sujeito torna-se um modelo; deixa-se captar como uma forma entre outras formas, ao interagir com um cenário que lhe

confere uma identidade retórica quando não fictícia, fruto de uma idéia de composição plástica e social a um só tempo. (FABRIS, 2004, pg. 58)

Os vários modos de apresentação destes adolescentes em sites de relacionamento e as várias informações que eles articulam em seus perfis são na verdade reflexos discursivos que pedem veracidade na sua relação com o outro. Isto é, as apresentações e as representações, as postagens, os comentários, a organização dos álbuns, os links que remetem os seus vários interesses, são, não só a compreensão que o sujeito faz de si, mas uma compreensão dada pelo outro, na interação com esse outro. A medida desta interação está na necessidade do “outro”, deste que comenta minha postagem, que concorda ou não com as minhas afirmações. Assim esse processo dá forma ao local de fala daquele perfil, independente de sua veracidade.

2.5 Uma Afirmativa

“Um perfil em um site de relacionamento pode ser um autorretrato?”

Si um autorretrato é *“uma encenação de si para outro, como um outro”* (LEJEUNE apud FABRIS, 2004, pg. 67), e para si *“marcar identidade, em contra partida. Em confronto com a efemeridade da própria vida. “É uma forma de guardar e manter algum tipo de registro”* (CANTON, 2001, pg.5), um perfil em uma rede social é uma ampliação de possibilidades; de encenações para um *“outro/ vários”*; de locais falas; e de visibilidade. Um perfil é uma proliferação de registros, de informações, de ideias, de mascaras, de personalidades e de representações. Um perfil é a propagação em questionamento da própria necessidade de marca pessoal, talvez até da própria impossibilidade de registro.

Quando os PCNs colocam que a *“identidade não se apresenta de forma acabada”*, que é um conceito que se dá no âmbito privilegiado do *“aprender a ser”*, em consonância com o *“aprender a fazer”* e o *“aprender a conviver”*, o perfil em uma rede social pode ser uma proposta educacional, um espaço possível, para vivenciar ou, se preferir, simular, a constante movimentação, do *“aprender a ser”*, do *“aprender a fazer”* e do *“aprender a conviver”*. Os espaços virtuais podem possibilitar caminhos para a autonomia, podem abrir questionamentos a cerca de valores dentro de relações sociais. Enfim um perfil em uma rede social é um ambiente acertado para se tratar sobre identidade na atual dinâmica e conjuntura social.

Esta proposta não precisa afirmar se um perfil é ou não um autorretrato, pois o que estamos a fazer é questionar o próprio conceito e relação de autorretrato e identidade. O que é identidade? Está é a primeira pergunta que articula esta proposta. Se estamos pensando a

identidade como algo fugidio, indeterminado, inacabado e fragmentado, e se pretendemos ressaltar a certeza da inconstância da nossa dinâmica atual, a simulação dada em um ambiente vital seria apropriada para tal. Em um ambiente virtual há uma constante articulação de referências para dar forma a uma identidade. Reais ou não estas identidades apontam para uma relação de singularidade e apagamento do sujeito, para uma relação de saturação da representação, para a constatação de que toda representação ou apresentação é uma cópia de uma cópia.

Para organizar esta proposta articulando o questionamento do próprio conceito de identidade e representação, será necessário objetivar para os educandos alguns pontos, locais, obras de confronto. Quando lançamos mão da obra de Giacometti “*O Cão*”, ou quando afirmamos para os educandos que um artista pode dizer: “*Eu sou esta caneta*” a proposta pretende começar o trabalho e o estudo do conceito de identidade por meio de um questionamento que mina o conceito de autorretrato e de representação, para assim possibilitar ao educandos meios de inferir e minar o conceito de identidade. Desta forma, ao provocar e abrir espaço para a insatisfação quanto as certezas discursivas (seja da nossa fronteira identitária, ou seja, da fronteira discursiva da arte) em uma proposta educacional, estamos questionando as nossas próprias identidades como professores. É por meio da afirmação da incerteza que colocamos o discurso em suspenso.

Entretanto, para tratar da complexidade da dinâmica atual ou para tratar a turbulência que os adolescentes vivenciam dentro da relação de construção de suas identidades, não seria suficiente apenas questionar o conceito de identidade. As atividades a serem propostas teriam que construir aporte para colocar as questões identitárias em cheque, e esse aporte será dado por meio dos questionamentos traçado pelos artistas.

Quando, uma artista com Cindy Sherman se propõe personagens caricatos, grotescos, midiáticos ou em fim estereotipados, ela está, como foi colocado anteriormente, a manipular os discursos que dão forma a uma identidade. Ela, assim, demonstra que conhece os vários artifícios e recursos dos “*fazer persuasivos*”. O educando, em uma proposta que pede uma encenação em um ambiente virtual, ao montar seu personagem, de tal forma que fuja ou não da ordem do grupo, que se assemelhe ou não a sua performance social, está também demonstrando e desdobrando, na sua articulação de informações, que consegue compreender e questionar os discursos.

É, na compreensão do discurso e no tratar com o discurso que o educando também lançará mão dos seus valores. Só se pode tratar “sobre” “dentro”, isto é, por exemplo, só se pode tratar “sobre” o discurso “dentro” do discurso. Assim o educando só poderá questionar

os papéis sociais e a fragmentação dada pela inconstância da dinâmica atual, dentro de um local de fala, isto é, ele só pode fazer isto, falar, lançando mão de um local de fala, que está imbricado no seu local de fala.

Será por meio da interação em sala, da interação virtual, que estas falas se colocarão para jogo, pois essas falas estarão passíveis da confrontação e conformação do “outro”. O “eu” para ter contorno precisa desse “outro” que comenta as postagens, que emite opinião. O “outro” / “eu” também está passível de contorno da fala do “eu” / “outro”, que se colocando para jogo à medida que se compõem e interage. E nessa interação, na medida em que em que se dá o confronto e cruzamento falas e conhecimentos e até mesmo o cruzamento de ideias divergentes, que acontece a ampliação do olhar, das possibilidades da ação e o respeito ao outro. Isto é, estamos aprendendo a ser no “*aprender a fazer*” e no “*aprender conviver*”. Desta forma, cabe a uma proposta educacional apenas revisitar essas falas, para retornar provocações e assim construir, outras mais: falas, representações e possibilidades.

Após decorrer sobre o recorte educacional aqui sugerido, segue anexo um possível plano de aula.

CONCLUSÃO

O conceito de identidade foi na minha formação acadêmica, um local de enfrentamento. Um local de posicionamentos teóricos e políticos divergentes, onde a defesa de uma diferença (questões ligadas ao *feminismo* dentro de uma respostas ao que poderia ser dito como *pós feminismo*) dissentia da ideia de diferença como a única possibilidade (*Teoria Queer*). Esses embates acerca do conceito de identidade não aconteceram apenas em sala, assim como também não aconteceram apenas por meio de aproximações a argumentos teóricos divergentes. Esses embates faziam se presentes, e me colocava a prova a cada nova situação onde este conceito acontecia. Em estágio supervisionado 1, por exemplo, ao me deparar com a resposta incisiva de um dos educandos, sobre o seu sonho: “*quero ser rico!*”, fato relatado no início deste texto, percebi que o embate sobre o conceito de identidade acontecia também me mim. *Por que estou tão chocada com tal resposta se eu mesma poderia responder assim? Quem não quer ser rico?*

Diante da possibilidade de um aprofundamento sobre o conceito identidade, decidi levar a pesquisa para esta situação observada em estágio, e principalmente, ligar a proposta educacional à provocação do educando.

A resposta do educando em si, “*Quero ser rico!*”, era um ótimo espaço para se pensar identidade. *Por que queremos ser ricos?* Entretanto era um ótimo espaço para se pensar identidade, por outros motivos que não apenas por meio dos valores que estavam questão naquela resposta, rico, pobre, classe social. Assim optei pelo recorte em desdobramento: *Por que nos retratamos com referências que não são nossos?*

Mas como tratar sobre esta resposta incisiva deste educando sem entrar em questões de valor, rico ou pobre? Parafraseando uma fala da professora Rosana de Castro: *Como fazer a criança comer verdura sem que para isso ela saiba que está comendo verdura?*

Para rearranjar assuntos e refutar respostas abrindo novos acessos a camuflar a verdura, o meu recorte precisava juntar locais, ou seja, espaços de questionamentos, onde esta questão “*quero ser rico!*” poderia acontecer, sem que para isto fosse necessário entrar nestes valores. Se o educando, usa esta frase, e se este se retrata com referenciais que fazem parte de um universo que chega a ser publicitário, como é o caso das fotos de moda, é ali nas auto-representações que poderíamos acessar esta questão “*quero ser rico!*”. É exatamente ali nas representações e principalmente nas auto-representações que os valores acontecem em reiteraões.

Para retornar àqueles locais de representação e auto-representação, a minha proposta educacional necessitava articular aportes conceituais que direcionasse o educando ao seu próprio local de fala, dentro de um movimento de questionamento e auto-reflexão. A proposta não poderia apenas questionar os valores dados na representação. A proposta não poderia questionar, por exemplo, o porquê o educando queria ser rico. Ela teria que negociar com a opinião e a auto-representação dos educandos. Negociar meios, conteúdos e atividades que de forma indireta lançasse dúvidas, isto é, provocaões.

Na tentativa de articular estes aportes conceituais, tive que visitar meus próprios locais de questionamentos. Ou seja, visitar os locais onde aconteceram as provocaões e os embates a cerca das questões identitárias, por isso, optei por um memorial e por dados de pesquisa.

Grande parte deste texto está direcionada a este aporte teórico. Nesta proposta educacional tratei do conceito de representação e de auto-representação e principalmente da representação em reiteração. Para articular o recorte proposto, identidade/arte/educação/autorretrato/perfil em rede social, citei alguns artistas e obras que possibilitam questionamentos a cerca da linguagem da arte e principalmente a cerca do conceito de identidade. Desta forma, procurei entender como se deu o meu processo e a própria minha trajetória quanto ao conceito de identidade, para assim contrapor, nos meus locais de embate, aporte para possíveis pesquisas educacionais sobre o assunto. Procurei objetivar as questões para educação fugindo das minhas próprias soluções quanto às provocaões as quais me deparei. Apesar de tratar do meu percurso, procurei fugir ao máximo das minhas opiniões, e por isto lancei mão da retórica da dúvida e não necessariamente de respostas.

Ao formular atividades para um ambiente educacional tenho como premissa uma intenção para o outro. Não seria excessivo voltar aqui às palavras de Paulo Freire: “*ensinar não é transferir conhecimento*”. Quando contornamos os nossos vários feixes da construção

de um saber podemos apontar a pertinência de alguns dos nossos movimentos frente ao ato de aprender. Contudo este nosso movimento não pode determinar a maneira como iremos interagir com o outro. “*Ensinar não é transferir conhecimento*” e que, “quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado”. Assim, é preciso, no momento das escolhas, das provocações e das intervenções, sumir o papel de sujeito em colaboração.

Uma proposta educacional não só coincide ou se posiciona através dos vários trajetos acessados na experiência a qual o educador proponente foi e está sendo formado, mas, delibera por meio dos traços que surgem ali no momento mesmo da ação educativa. Tendo isto como principal premissa na minha formação e principal intenção na minha futura prática como educadora, concluo que este texto, ao revistar meus próprios locais de embate acerca do conceito de identidade, não está apenas fazendo um movimento diante deste conceito, mais está assumindo que esta minha aprendizagem a cerca do conceito de identidade se dará por meio da minha interação com os meus educandos.

Quando revisei meus locais de embate a cerca do conceito de identidade e quando optei por compor um aporte teórico objetivando uma pesquisa sobre este conceito, estava na verdade retornando a provocação primeira do educando: “*Quero ser rico!*”. A escolha aqui traçada para esta proposta educacional não levou em conta o meu embate. Não me ocupei em me responder o porquê de tal resposta. O meu embate estava diretamente ligado a classe social, e este era o meu principal movimento dentro da provocação do educando. Para levar em conta o meu embate a pesquisa entraria em outras direções e argumentações, isto é, eu teria que entrar diretamente no conceito de identidade por meio das problemáticas ligadas a classe social.

A escolha temática e o desdobramento aqui sugerido foram traçados para rebater a provocação do educando por meio de uma provocação. Desta maneira estou me possibilitando, na interação, o reflexo deste outro que me forma. Estou considerando a resposta “*Quero ser rico!*” por entender que ela me formou. Estou considerando esta provocação deste educando, quase anônimo em uma 3x4 anexada no questionário, por saber que ele me fez pensar duas vezes antes de me colocar na discussão.

Esta provocação, “*Quero ser rico!*”, por titubear a minha verdade, me fez decidir ter como aporte o questionamento e a fragmentação. Mas, por ser uma proposta educacional, que possui uma grande responsabilidade, ainda não posso afirmar que esta minha escolha e posicionamento é o mais assertivo, ou apropriado.

REFERÊNCIAS

BARTHES, Roland. *A Câmara Clara: nota sobre a fotografia*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

BAUMAN, Zygmunt. *O Mal-Estar da Pós-Modernidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

CANTON, Katia. *Espelho do Artista*. São Paulo: Cosac & Naify Edições, 2001.

CASTRO, Rosana Andréa Costa de. *Tecnologias de Informação e Comunicação: implantações da imagem digital para arte/educação contemporânea*. Dissertação de Mestrado. Brasília: Instituto de artes da Universidade de Brasília, 2008.

FABRIS, Annateresa. *Identidades Virtuais: Uma Leitura do Retrato*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2004.

GENET, Jean. *O Ateliê de Giacometti*. São Paulo: Cosac & Naify Edições, 2000.

HALL, Stuart. *A Identidade Cultural na Pós-Modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HERNÁNDEZ, Fernando; TOURINHO, Irene; MARTINS, Raimundo. *Aprender História do Ensino de Arte Através da Relação de História de Vida*. In Revista da UFG. Ano VIII Nº 2. Dezembro, 2006.

HERNANDEZ, Fernando. *Cultura Visual, Mudança Educativa e Projeto de Trabalho*. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

KREMER, Nair. *Deslocamentos: experiências de arte-educação na periferia de São Paulo*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo. 2003.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio*. Brasília: (MEC), 2000.

MACHADO, Vera Lúcia Sobral. *Aprendizagem e Interação Professor-Aluno*. In G. P. Witter & Lomônaco, J.F.B. (Orgs). *Psicologia da aprendizagem*. São Paulo: EUP 1987.

PRADA, Ângela. *Identidade e Representação: “Cindy Sherman em Untitled Film Stills”*. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: Escola de Belas Artes UFRJ, 2007.

RALEIRAS, Monica. *Recensão da obra “A vida no écran. A identidade na era da internet”, de Sherry Turkle*. [online] Disponível na Internet via <http://sisifo.fpce.ul.pt.http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/sisifo03PTr.pdf> consultado em setembro de 2012.

ZANIN, Larissa Fabricio. *Regimes de Visualidade na Fotografia Adolescente*. [online] Disponível na Internet via www.anpap.org.br/anais/2010/pdf/ceav/larissa_fabricio_zanin.pdf, consultado em setembro de 2012.

ANEXO

Se pensarmos que o conhecimento, e principalmente o sujeito, ou seja, a identidade se dá de maneira integrada e em constante processo, dentro de uma relação dada pela inconstância, precisamos apontar como objetivos educativos as seguintes ações; repensar, re-significar, recriar e agregar - conhecimentos, componentes curriculares - e principalmente repensar, re-significar, recriar e agregar o conceito de identidade. Sendo assim, abordar a questão identidade por meio da arte/educação é tratar esse assunto dentro de um espaço privilegiado, pois, como foi ponderado anteriormente, essas representações são reflexos dos fazeres discursivos. Fazeres esses que estão também imbricados a própria imagem/representação, arte/arte como linguagem (cultura visual). Além disso, a imagem é em si um lugar de questionamento, um lugar de um contra discurso/discursivo, inclusive o contra discurso do seu próprio discurso. Na arte/na produção imagética (cultura visual) o homem está, por meio de um caráter reflexivo, apontando, recriando, constituindo, reconstituindo, seus referenciais, sua cultura herdada e principalmente redefinindo a si próprio. Desta forma a arte/representação/auto-representação é uma possibilidade onde a própria fugacidade do nosso tempo se articula, se questiona e se dá.

Para lançar mão do potencial de percepção do educando, apresentando e retornando aos questionamentos traçados na própria fala do educando, o educador terá que revisitar aspectos conceituais. Aqui a presente proposta aponta como possíveis entradas os seguintes aspectos conceituais em relação às seguintes abordagens, para atender aos seguintes objetivos:

Aspecto conceitual	Possíveis Abordagens	Objetivos
Dinâmica atual	Arte contemporânea- ambientes virtuais. Para isso, tratar de algum artista que usam essa ambienta virtual como aporte.	O educando terá que relacionar o contexto da dinâmica atual, a ambientes virtuais e a linguagem artística na contemporaneidade. Para isso ele terá que identificar e aproximar a articulação dos discursos em cada um destes campos. O educando terá que indicar as sobreposições destes locais discursivos, para assim emitir opiniões e confrontar argumentos.
Identidade fragmentada	Quem é Cindy Sherman?	<p>O educando terá que evidenciar e apontar, no trabalho desta artista os recursos persuasivos e discursivos ligados a representação, e remeter seus argumentos as questões levantadas anteriormente sobre identidade.</p> <p>Por meio da apreciação do trabalho desta artista, e observando o processo criativo que ela traça, o educando, ao montar um aporte imagético, terá que combinar referenciais próprios com os novos referenciais adquiridos.</p> <p>Aqui o trabalho de Sherman será um ponto de retorno, uma proposição artística a qual o educando terá que fazer constante referência. Desta forma, o educando irá combinar e compor por meio de uma releitura das soluções imagética e conceituais que está artista emprega nos seus trabalhos.</p>
A formação da identidade pela representação	Os vários discursos e os recursos persuasivos. A pose. Para isso usar como obra o trabalho “ <i>Auto Retrato Falado</i> ” (uma instalação artística, onde o visitante, por meio de um programa, o mesmo usado pela policia para confeccionar retratos falados, descreve seus próprios traços para compor seu próprio autorretrato) Em desdobramento: alguns retratos dentro da história da arte; e fotografia como um atestado de existência da burguesia oitocentista.	Discriminar, ao analisar e compreender o que significa a pose em uma representação, as várias estratégias e recursos do fazer crer. Ao tratar da sua própria auto-imagem, o educado terá que avaliar, em contrapartida com os questionamentos que a proposta artística <i>Auto Retrato Falado</i> abre, sua auto-representação.

Aspecto conceitual	Possíveis Abordagens	Objetivos
Apagamento da possibilidade se singularidade	Foto 3x4: trabalho de Cristina Guerra.	Ilustrar por meio de uma relação de fazeres persuasivos, a sua capacidade de análise e compreensão dos discursos. Aqui o educando terá que identificar e apontar os fazeres persuasivos, em imagens que ele próprio irá selecionar de antemão, em contrapartida com outra seleção feita após as provocações dadas pelas discussões traçadas em sala. Montar, tendo como referencia o trabalho de Guerra, um painel com rotos de pessoas famosas.
O espelho	Retrato e autorretrato	Demonstrar por meio de análises de imagens e de obras (retratos e de autorretratos) uma compreensão do que é o gênero retrato na história da arte e o que ele possibilita.
O “eu” que se dá no “outro”	O conto de Luigi Piradello	<p>Listar adjetivos que ele pode citar em relação a sua aparência, descrevendo os traços do seu próprio rosto. Listar os adjetivos e os traços do rosto do colega. Comparar as listas, a sua própria lista com a lista feita pelo seu colega a respeito dele.</p> <p>Identificar em redes sociais as várias possibilidades que esses ambientes oferecem para a interação desse eu que precisa do outro.</p>
Reivindicação do “eu”	“O Cão” Giacometti	Compor seu autorretrato por meio de um questionamento do que é um autorretrato.
Relações e simulação	Cindy Sherman, perfil em rede social.	Selecionar, rearranjar, compor, relacionar arquétipos para dramatizar e simular um personagem, <i>fake</i> , para assim interagir com demais personagens e perfis pessoais na rede social.

Autorretrato em perfil: Uma proposta em arte/educação	
Apresentação da proposta	<p>A presente proposta educativa pretende construir recursos, materiais, proposições e provocações para, juntos aos educandos, tratar de temáticas ligadas á identidade, dentro da relação auto-representação e construção de personagens em ambientes virtuais. Para isso a presente proposta tratará do universo visual que envolve um perfil em uma rede social, por meio dos questionamentos que a arte/imagem possibilita. Assim lançará mão de atividades que levarão o educando a formular e compreender as várias relações que se dão nas representações.</p> <p>Os educandos, já acostumados com as possibilidades de simulação que os ambientes de internet sugerem, poderão, por intermédio das questões que os artistas levantam a cerca do mesmo critério de simulação, formular, seus personagens articulando questionamentos sobre o conceito de identidade. Como exemplo, a presente proposta tem como aporte principal o trabalho da artista Cindy Sherman.</p>
Palavras chave	Conhecimento, compreensão, aplicação, análise, síntese, avaliação.
Verbos	Arranjar, citar, combinar, descrever, distinguir, identificar, indicar, discriminar, esboçar, relacionar, aplicar, demonstrar, dramatizar, empregar, escolher, montar, esquematizar, ilustrar, mostrar, preparar, produzir, selecionar, usar, combinar, compor, comparar, converter, criar relacionar, diferenciar.
Atividade/ projeto final	<p>Ao longo de todo o projeto, os educandos terão que criar um personagem por meio de uma conta de <i>facebbok</i>, ou seja, criar uma conta mentira, “<i>fake</i>”, e articular essa conta dando características para esses personagens. Por sua vez esse personagem terá que se relacionar com os demais personagens/<i>fake</i> da turma. A proposta será motivada pelo segredo a cerca destes personagens, que só terão suas “verdadeiras identidades” reveladas no final do projeto.</p> <p>Para apresentar esse outro por traz desse personagem, será feito um amigo oculto entre os <i>fakes</i>, na qual o amigo, o educando, terá que adivinhar quem é o <i>fake</i> oculto. Para presentear o <i>fake oculto</i>, o amigo/estudante terá que fazer uma investigação daquele personagem ao longo do projeto. Dessa forma a interação entre a turma se dará entre <i>fakes</i> e contas pessoais.</p>
Período de realização	<p>1º e 2º Bimestre. Comente nos primeiros dias de aula as atividades que os professores propõem para a turma estão ligadas a apresentação de cada um. Os professores pedem informações para os alunos para melhor conhecê-los e observar o perfil da turma e fazem isso também para planejar futuras atividades. Apesar de esse primeiro contato ser de extrema importância, a apresentação, a fala desse educando na verdade pouco lhe apresenta.</p> <p>Este momento de apresentação pode ser uma ótima oportunidade para começar as atividades que estamos a propor. Como uma primeira aula de apresentação estendida, o melhor período para essa atividade será o 1º Bimestre, sendo que esse período poderá ser estendido de acordo com a demanda, observando para isso formas de dialogar conteúdo programático com a temática sugerida.</p>

Série	<p>Essa atividade poderá ser aplicada a todas as séries do segundo grau e das 5ª a 9ª série do ensino fundamental, para isso atendendo a algumas especificações para cada série. Como estamos a pesar essa proposta como um projeto de trabalho que possui características diferentes dos demais planos, este em específico atenderá principalmente a faceteria de 13 a 17 anos, ou seja, adolescentes que estão no segundo grau.</p> <p>Numero de aulas previstas:</p> <p>Dois bimestres, entretanto não há como estipular o numero de aulas previstas. Como foi colocado anteriormente, esta proposta, que possui características de um projeto de trabalho, pode se estender aos outros conteúdos, e assim adentrar a quase todo o ano letivo. Afinal a auto-representação é uma atitude presente em quase toda a história da arte, ao ponto de serem movimentações imbricadas, que se confundem uma na outra.</p>
Objetivo Geral	<p>Do aluno:</p> <p>Pensar sobre o que seria um “eu” e um “reflexo”.</p> <p>Interpretar a representação de um eu por meio de várias linguagens, escrita, a visual e virtual.</p>
	<p>Da proposta de ensino:</p> <p>Instigar o aluno a tratar de questões a cerca da identidade por meio da auto-representação.</p>
Objetivos específicos	<p>Do aluno:</p> <p>Conhecimento, compreensão, aplicação, análise, avaliação e síntese- Compreender a proposta, expandindo seus recursos argumentativos por meio da aplicação de seus próprios conceitos, analisando e avaliando assim imagens e informações pessoais, para melhor resumir o que ele está a expressar. Sintetizar e produzir algo novo que possua marca pessoal, partindo das atividades e perguntas solicitadas.</p>
	<p>Da proposta:</p> <p>Sensibilizar e preparar o potencial de percepção do estudante por meio da apreciação de imagens e de obras artísticas. Construir junto ao educando um trajeto que evidencie sua relação com o conhecimento, por meio de reflexões pessoais.</p> <p>Coletar, analisar e selecionar dados pessoais e informações simbólicas.</p>
Habilidades	<p>Dentro da atividade proposta o educando, ao identificar as possibilidades que os conceitos, os dados e as imagens possuem, deverá selecionar, desenhar, relatar e dissertar sobre si mesmo por meio de um personagem.</p>
Objetivos Conceituais	<p>Domínio cognitivo: O aluno deverá apreender terminologias e compreender conceitos ligados as questões a cerca da identidade e do autorretrato.</p>

Objetivos Atitudinal	Dentro da resposta ao conteúdo, será exigido do estudante, um posicionamento que mostre receptividade as atividades propostas. Para isso ser observado, o educando deverá apresentar um trabalho que mostre uma pesquisa a cerca de obras de grandes artistas. O educando terá que pensar sobre como esses artistas, por meio de várias linguagens, conseguiram traçar marcas pessoas, questionar padrões, reiteraões e identidades. O educando deverá demonstrar, nos seus enunciados e representações, uma constante compreensão do que é questionar discursos identitários e ostentaões sociais. Ao mesmo tempo esse estudante terá que apresentar como um sujeito de suas falas e suas convicões, numa interação entre identidade e autonomia.
Avaliação	A avaliação será continua e qualitativa. Será observada a participação do educando nas atividades e debates solicitados. Para isso será gerenciado, a cada nova entrada, discussões e proposições, as postagens do personagem e do educando.

Exemplos de atividades:

1ª entrada: primeiros momentos de apresentação	
Proposta	Conversa e aplicação de questionário.
Atividade	Serão espalhadas no chão várias imagens selecionadas anteriormente de forma aleatoriamente. Cada estudante terá que escolher uma imagem e falar sobre a sua escolha. Aqui será o momento em que poderão ser feitas perguntas para os estudantes para levantar mais dados. Essa perguntas poderão ser repassadas para a turma para assim ampliar o a interação, professor, turma e estudante.
Aulas previstas	1 a 2 aulas de 50 minutos
Momento interrogação	Aqui algumas perguntas serão necessárias para estimular o estudante na sua apresentação. Além disso, essas perguntas poderão de alguma forma assinalar para o contexto da disciplina, que, por possuir uma perspectiva voltara para cultura visual, dará enfatize ao universo visual do educando.
Retorno do questionário	terceira a quarta semana.
Objetivo Geral	Do aluno: Pensar sobre sua identidade, seu “eu”, por meio de imagens, e para isso descrever formalmente e simbolicamente a imagem escolhida e os dados apresentados por ele mesmo.
	Da proposta de ensino: Partir sempre da fala do educando para negociar ações, atividades e questões.

Objetivos específicos	<p>Do aluno: Atribuir significados pessoais a imagem escolhida entre as várias apresentadas à turma e a partir disso compor, em conjunto com dados solicitados, um relato de si. Re-significar imagens, realocando-as em um contexto pessoal.</p>
	<p>Da proposta e ensino: Conhecer a turma. Acessar as primeiras informações sobre os alunos, observar como eles concebem e organizam o tema a qual vamos tratar. Estabelecer um referencial a ser considerado na tomada das decisões didáticas, que por sua vez aprecie as concepções espontâneas dos estudantes.</p>

2ª entrada: primeiras indagações	
Proposta	Aula expositiva sobre o trabalho de Cindy Sherman.
Atividade	Iniciar a apresentação da proposta. Explicar sobre a criação de um personagem.
Aulas previstas	2 aula de 50 minutos
Objetivo Geral	<p>Do aluno: Questionar os vários recursos discursivos dados nas representações.</p>
	<p>Da proposta de ensino: Viabilizar por meio da obra dessa artista, meios para o aluno criar seu próprio personagem.</p>
Objetivos específicos	<p>Do aluno: Selecionar, rearranjar, compor, relacionar arquétipos para dramatizar e simular um personagem, <i>fake</i>, para assim interagir com demais personagens e perfis pessoais na rede social.</p>
	<p>Da proposta de ensino: Na explanação sobre o trabalho desta artista, questionar o conceito de identidade por meio do conceito de simulação e assim criar meios, referências de processos criativos para o educando.</p>

3ª entrada: primeiros conteúdos	
Proposta	O espelho, aula expositiva. Leitura de alguns trechos do conto de Luigi Piradello, <i>Uno, nessuno e centomila</i> :
Atividade	Pedir para algum aluno que esteja com uma camisa com grandes inscrições se apresente diante de um espelho e descreva o que está vendo. Como atividade pratica será solicitado ao estudante um desenho caricaturado ou de imaginação de alguma parte do seu próprio corpo que lhe causa incomodo. (não serão aceitos desenhos de observação)
Aulas previstas	2 aulas de 50 minutos
Detalhamento do conteúdo	O conto em questão trata de várias reflexões, quase existências, que o personagem Vitangelo Moscarda começa a fazer, diante do espelho, logo após entrar em crise por causa de um comentário feito por sua esposa a respeito do seu nariz.
Objetivo	<p>Do aluno: Observar e relatar o que está observado. Articular informações e argumentos seja por meio de conceitos ou exemplos, que melhor justifique suas respostas sobre o assunto a qual está se tratando na aula expositiva. Compor uma solução estética para uma representação de uma parte do seu corpo.</p>
	<p>Da proposta de ensino: Problematizar as possibilidades de representação por meio do que seria um reflexo no espelho.</p>

TOPICOS DA APRESENTAÇÃO

PONTO DE PARTIDA.

NÃO SERIA EXECIVO VOLTAR AS PALAVRAS DE PAULO FREIRE- Explicar o porquê citar essa referencia somente agora.

É preciso, sobretudo, e aí já vai um destes saberes indispensáveis, que o formando, **desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é *transferir conhecimento*, mas criar as possibilidades para a sua produção ou sua construção.**

(...)

Se, na experiência de minha formação, que deve ser permanente, começo por aceitar que o *formador* é o sujeito em relação a quem considero o *objeto*, que ele é o sujeito que *me forma* e eu, o *objeto* por *ele formado*, me considero como um paciente que recebe os conhecimentos-conteúdos-acumulados pelo sujeito que sabe e que são a mim transferidos. Nesta forma de compreender e de viver o processo formador, eu, objeto agora, terei a possibilidade, amanhã, de me tornar o falso sujeito da “formação” do futuro objeto de meu ato formador. **É preciso que, pelo contrário, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado.** FREIRE 1998 23

PALAVRAS QUE ME SÃO PRECIOSAS- o que esse texto me causou.

- experiência formadora
- assumindo-se como sujeito
- não é *transferir conhecimento*
- criar as possibilidades

PONTO DE PARTIDA- OBJETIVOS EDUCACIONAIS -

MEUS OBJETIVOS DENTRO DA MINHA EXPERIENCIA FORMADORA.

Escrever monografia.

Escolha de pesquisa.

Minha preocupação em me assumir como sujeito.

Minha preocupação com a minha experiência formadora – meu percurso na academia.

Mas, isso tudo é para o meu educando- **OBJETIVOS EDUCACIONAIS -**

E como alcançar esses objetivos educacionais:

- analisar o currículo
- analisar o projeto político pedagógico
- observar as diretrizes e orientações - PCNs-
- a faixa etária a qual vai se trabalhar-

Por último que conheça o conteúdo ou temas que devam ser tratados.

TRAÇAR A MINHA LINHA ARGUMENTATIVA: explicar o que pesquisei e o que escrevi e o por que escrevi. Texto.

É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. **Não há docência sem discência**, a duas se explicam e seus sujeitos apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. **Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina alguma coisa a alguém.** Por isso é que, do ponto de vista gramatical, o verbo ensinar é um verbo transitivo-relativo. Verbo que pede um objeto *direto* – *alguma coisa* – e um objeto *indireto* – *a alguém*. Do ponto de vista democrático em que me situo, mas também de ponto de vista da radicalidade metafísica em que me coloco e de que decorre minha compreensão de homem e da mulher como **seres históricos e inacabados** e sobre que se funda a minha inteligência do processo de conhecer, ensinar é algo mais que um verbo transitivo-relativo. Ensinar inexistente sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar. Foi assim, socialmente aprendendo, que ao longo dos tempos mulheres e homens perceberam que era possível – depois preciso – **trabalhar maneiras, caminhos, métodos de ensinar. Aprender precedeu ensinar ou, em outras palavras, ensinar se diluía na experiência realmente fundante de aprender.** FREIRE 1998 Pg24

RESPOSTA PARA MINHAS ANGUSTIAS:

“**Não há docência sem discência**” FREIRE Pg24

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*- 37ª. ed. - São Paulo : Paz e Terra, 1998.