



UnB

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB

Lucas Marques Sampaio

**Do aprendizado às margens:
autobiografia verbo-visual como
narrativa de experiências**

Brasília

2015

Lucas Marques Sampaio

**Do aprendizado às margens:
autobiografia verbo-visual como
narrativa de experiências**

Trabalho de conclusão do Curso em Artes Visuais, Habilitação em Licenciatura, do Departamento de Artes Visuais do Instituto de Artes da Universidade de Brasília. Orientador: Professor Dr. Luiz Carlos Pinheiro Ferreira

Brasília

2015

AGRADECIMENTOS

Ao professor e orientador **Luiz Carlos Pinheiro Ferreira** pelo constante acompanhamento, disposição e atenção cuidadosa no desenvolvimento dessa dissertação.

À banca examinadora composta por **Lisa Minari** e **Luisa Günther**, pela disponibilidade e interesse para a banca.

À minha família e amigos que deram um apoio indireto, mas extremamente necessário. Em especial minha mãe **Léa Zago Marques** que sempre me apoiou e me incentivou no caminho que decidi seguir. E que mesmo em seus últimos dias de labuta, não deixou de se preocupar comigo e com minha família.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 - Citizen 13660.....	14
Figura 02 - Citizen 13660.....	14
Figura 03 - Linha do tempo das HQ`s autobiográficas.....	15
Figura 04 - Persépolis 01.....	19
Figura 05 - Persépolis 02.....	20
Figura 06 - Persépolis 03.....	21
Figura 07 - Persépolis 04.....	22
Figura 08 - Persépolis 05.....	23
Figura 09 - Persépolis 06.....	24
Figura 10 - Persépolis 07.....	25
Figura 11 - Persépolis 08.....	26
Figura 12 - Cesariana 01.....	28
Figura 13 - Cesariana 02.....	29
Figura 14 - Cesariana 03.....	31
Figura 15 - Cartoon-self.....	32
Figura 16 - Wagner.....	37
Figura 17 - Spawn.....	42
Figura 18 - Figuras Cômicas.....	43
Figura 19 - São Francisco / Simpsons.....	45
Figura 20 - Cesariana 04.....	47
Figura 21 - Cesariana 05.....	50
Figura 22 - Cesariana 06.....	51

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	09
1. QUADRINHOS AUTOBIOGRÁFICOS - MOTIVAÇÕES.....	11
1.1 Breve panorama histórico dos quadrinhos autobiográficos.....	13
1.2 Persépolis e a instituição versus a autonomia pessoal.....	16
1.2.1 Sobre a obra.....	17
1.2.2 A limitação do aprendizado implicado pelas fronteiras ideológicas.....	18
2. CESARIANA – do título ao nascimento do alter ego (<i>cartoon-self</i>).....	27
3. COMO TUDO COMEÇOU.....	33
3.1 As primeiras memórias.....	35
3.2 Meu envolvimento com o desenho.....	38
3.3 A influência da cultura pop oriental e o graffiti.....	45
3.4 O mundo dos quadrinhos.....	48
CONCLUSÃO.....	52
REFERÊNCIAS	54

INTRODUÇÃO

A escola como uma instituição¹, está ligada ao modelo político em que se encontra inserida. Assim, de forma geral, ela reproduz as concepções e ideologias desse modelo político, econômico (e também o religioso) que a envolve. Evidentemente, a forma de abordagem e transmissão de conhecimentos de uma civilização também são afetados por esse modelo. É claro que questões mais particulares e subjetivas também influenciam a forma como cada instituição escolar e seus profissionais de ensino encaram suas responsabilidades e demandas perante os indivíduos afetados por seu modelo. O estado emocional, o incentivo ao desenvolvimento, entre outros; são todos componentes importantes na atuação do professor.

Quando falo sobre o ensino e aprendizagem das artes, tenho em mente que por se tratar de um tópico cultural que envolve a subjetividade, as emoções, a relação entre sujeito e sociedade, expressividade, bem como a fruição estética idiossincrática; ela lida com aspectos do conhecimento humano que necessitam de um envolvimento pessoal do sujeito com aquilo que lhe é apresentado. Não basta observar o objeto, analisá-lo metodologicamente e descrevê-lo para apreender seu significado. Como a arte lida com referências íntimas da construção do sujeito, é preciso que este permita-se interagir, envolver-se para gerar empatia e relacionar-se com a obra. Ou seja, ser atingindo, tocado por meio de seus referenciais mais íntimos ligados as suas relações culturais, afetivas e sociais; levando-o a uma experiência estética, aos efeitos perceptivos que a arte propicia.

Ao lembrar minhas experiências de vida e convivência escolar, tenho refletido sobre questões relevantes vividas na escola e, sobretudo, com a arte. Em sua prática cotidiana, o ensino de artes nas escolas em que estudei, destacavam experiências e formas de aprendizados diversos daqueles que me ataçaram o interesse pela arte; que, conforme irei relatar, está mais ligada a experiências intrínsecas a própria vida e a cultura visual que permeou meu cotidiano. Onde busco fazer uma aproximação com o

¹ Ao classificar a escola como uma instituição, faço nesse parágrafo uma restrição aos seus espaços de atuação. Tendo como base minha própria experiência. No entanto, seu papel de atuação não se limita ao institucional.

pensamento de Dewey (2010) de que a experiência estética está atrelada a própria experiência de vida:

“(...) a obra de arte se desenvolve e acentua o que é caracteristicamente valioso nas coisas do prazer do dia a dia. Nesse caso, percebe-se que o produto artístico brota destas últimas, quando o pleno sentido da experiência corriqueira se expressa, do mesmo modo que surgem corantes do alcatrão de hulha, quando ele recebe um tratamento especial.” (DEWEY, 2010, p. 71)

E também me apoiarei no conceito de processo de formação e aprendizado ao longo da vida, desenvolvidos por Peter Alheit e Bettina Dausien (2006):

"Certamente aprendemos na escola e também na universidade e nos estabelecimentos de formação, mas mesmo nesses lugares instituídos de formação e de aprendizagem, o que aprendemos de verdadeiramente importante, frequentemente, não tem nada a ver com os programas oficiais. Experimentamos situações, adquirimos habilidades, testamos nossas emoções e nossos sentimentos na “escola” mais efetiva que há: a “universidade da vida.” (ALHEIT; DAUSIEN, 2006, p. 177)

Assim, nessa “escola da vida”, muitas vezes meu aprendizado e minhas interações se encontravam à margem do contexto hegemônico das aulas. No sentido de não estarem dentro do contexto curricular do conteúdo didático, mas, nas relações que se estabeleciam em seus meandros. Essa “insuficiência” do aprendizado de artes em sala de aula pode estar relacionada a uma grande quantidade de elementos: como o estímulo ao desenvolvimento da empatia pelo conteúdo de ensino, a própria forma de transmissão desse conteúdo, a exaustão provocada pela rotina escolar, entre outros.

No entanto, algumas soluções podem ser encontradas. Às vezes por parte de uma experiência própria e autônoma do aluno, às vezes estimulado por uma prática extracurricular que lide de forma mais estimulante e intuitiva com o conhecimento, ou até mesmo por meio de uma estratégia didática do professor.

Foi justamente pensando nessas questões acerca do ensino e da aprendizagem, que iniciei minha pesquisa, bem como meu trabalho prático que trata da autobiografia por meio da linguagem dos quadrinhos. Buscarei, nesse estudo, expor e analisar como uma autora desse gênero (autobiográfico) se retrata em suas próprias experiências escolares. Analisando que interpretações ela faz da instituição escolar e suas relações com a autonomia criativa. Em paralelo a análise do trabalho da autora Marjane Satrapi (autora escolhida para a análise), construo narrativas que versam sobre minha própria experiência escolar em relação ao meu aprendizado com o mundo das artes, analisando

os estímulos que me levaram a escolha do curso de artes visuais, bem como o caminho profissional que tenho desenvolvido.

Em meu discurso o termo “do aprendizado às margens” terá uma grande significância. Pois tentarei mostrar, dentro de um recorte de tempo, como as experiências extra-classe, ou seja, além do conteúdo didático oferecido em minhas aulas, à margem de seu contexto central, tiveram grande relevância no meu aprendizado e apreço pelas artes. Esses desvios, como também exemplificarei a partir da análise das obras abordadas, podem ser catalisadores de um envolvimento mais próximo e íntimo com as artes, devido ao seu caráter de transgressão ou inadequação. Estimulando de uma forma, não convencional, o aprendizado e a participação criativa do aluno no ensino e aprendizagem das artes. De forma que, muito do que vemos nas abordagens da cultura visual, ou seja, um trabalho aberto ao cruzamento de múltiplos usos e significações, sobretudo com a arte e a cultura visual, mostra-se como um terreno fértil para a geração de rupturas emotivas que podem converter-se em rupturas simbólicas, estéticas e políticas (AGUIRRE, 2011). Nesse sentido, acredito que esse tipo de abordagem apresente soluções práticas para alguns dos problemas de aprendizado e modelos de ensino que apresentarei no decorrer dessa pesquisa, contribuindo para que rupturas aconteçam. Assim, minha pesquisa busca, através da narrativa autobiográfica, apontar considerações relevantes acerca do modelo de ensino vivenciado em minha experiência e como o aprendizado pode ser mais estimulado ou desenvolvido através de práticas e observações que tem a própria experiência de vida como base. E como o estímulo está ligado a uma situação idiossincrática, o aprendizado e o interesse podem até mesmo vir justamente de práticas transgressoras, empregando aqui seu sentido etimológico de “ir além, ultrapassar limites, violar”².

1. QUADRINHOS AUTOBIOGRÁFICOS – MOTIVAÇÕES

² < Disponível em: <http://origemdapalavra.com.br> Acesso em 14/06/2015 >

Meu interesse por quadrinhos autobiográficos se desenvolveu no decorrer de minhas leituras e pesquisas nessa área, evidenciando uma forma de linguagem que me interessa tanto prática quanto teoricamente. Conforme fui adquirindo mais quadrinhos contemporâneos pude observar que estava havendo uma certa tendência de produção em quadrinhos nesse gênero. Seu crescimento se justifica por vários motivos, como: as conquistas de reconhecimento do quadrinhos como uma modalidade narrativa singular e digna do status de arte, o amadurecimento de suas temáticas narrativas com o passar dos anos, entre outros que não cabe ao objetivo da pesquisa detalhar (HATFIELD, 2005). Além dessa tendência narrativa, pude notar algumas características comuns ao discurso literário e particularidades narrativas desse gênero. Em meu trabalho de conclusão de curso como bacharelado³ apresentei, a partir da análise de uma seleção de obras, aspectos em comum entre as obras desse gênero. Cujo o principal deles, segundo minha análise, é o discurso confessional. Ou seja, tendo analisado quadrinhos autobiográficos de diferentes estilos, autores e gêneros dramáticos cheguei a conclusão de que sendo o quadrinho autobiográfico de humor ou drama, aventura ou documental, etc.; identifico que há sempre, subjacente as diversas intenções do autor, uma espécie de confissão. Seja ela mais ou menos explícita conforme a obra. É claro que nem sempre essa é a tônica principal de uma obra do gênero, mas é possível identificar indícios desse interesse pessoal a partir de um posicionamento narrativo geralmente adotado pelos autores.

Posso dizer que no caso de minha própria produção prática, com meu quadrinho “Cesariana”, que também é um quadrinhos autobiográfico e que será abordado nessa pesquisa, esse interesse está evidente para mim e acredito que também para o leitor. Narrar um determinado momento de minha vida, que foi o princípio de diversas transformações e interesses em meu processo de amadurecimento, me pareceu uma forma sincera de iniciar uma narrativa em forma de quadrinhos, que há anos eu desejava pôr em prática. Observar o desenvolvimento e crescimento desse gênero (autobiográfico) me motivou bastante em minha produção. Pois ao me expor e retratar abertamente situações vividas e experimentadas por mim, senti que poderia dar mais credibilidade e verossimilhança ao que pretendia expressar. Sendo também uma forma de assumir minha posição enquanto personagem de uma experiência real e subjetiva.

³ Tese: “A narrativa da confissão: Uma análise dos quadrinhos autobiográficos”. Defendida no segundo semestre de 2013.

1.1 Breve panorama histórico dos quadrinhos autobiográficos

Tratarei nessa pesquisa, de autores e obras já definidas como autobiográficas. Onde há a representação de um *cartoon-self*⁴ (HATFIELD, 2005.), ou seja, a identificação do nome do personagem com o autor do quadrinho e obras já realizadas a partir do momento em que a indústria gráfica e a imprensa se encontravam consolidadas.

Em *1001 comics you must read before you die*, o organizador e autor, Paul Gravett, traz um apanhado do que seria o cânone dos quadrinhos, apresentados em ordem cronológica. O primeiro trabalho autobiográfico listado no livro, *Citizen 13660* (1946), de Miné Okubo, foi publicado como um livro ilustrado e não como um quadrinho. No entanto, devido as suas características e proximidades com as atuais obras do gênero, Paul Gravett abordou o trabalho como um quadrinho do gênero autobiográfico.

A referida obra tem sua origem de uma autora nipo-americana nascida em Riverside, Califórnia em 1912, Miné Okubo. *Citizen 13660* foi publicado em 1946 e se trata de um relato histórico de nipo-americanos que foram forçados a sair da cidade para viver em campos rurais durante a 2ª Guerra Mundial. O relato se dá a partir da experiência da autora, que viveu esse evento e o relata a partir de uma espécie de diário gráfico, onde combina desenhos e descrições em cada página de seu livro. Não há balões de fala e tanto os desenhos quanto a parte escrita destinam-se a documentar as condições dos campos em que os nipo-americanos tiveram que viver nesse período. Suas imagens desenhadas em nanquim, durante sua estada no campo, revelam com proximidade e expressividade aspectos que acrescentam uma dose de humor e

⁴ Termo adotado por Charles Hatfield (2005) para descrever a auto-representação gráfica de um autor de quadrinhos autobiográficos.

intimidade a narrativa⁵. Eles apresentam emoções e contradições por trás dos fatos secos (Figuras 01e 02), a presença da autora nas imagens é constante (personagem feminino de cabelo preto, representada geralmente nas extremidades das páginas). Foi publicado assim que a guerra tinha acabado de terminar, o que tornou sua recepção difícil devido ao trauma recente na vida dos conterrâneos.



⁵ <Disponível em: http://www.indyworld.com/indy/summer_2004/kelso_okubo/ Acesso em 27/05/2015 >



There was a lack of privacy everywhere. The incomplete partitions in the stalls and the barracks made a single symphony of yours and your neighbors' loves, hates, and joys. One had to get used to snores, baby-crying, family troubles, and even to the jitterbugs.

Figura 01 e 02 – (Citizen 13660)

Os dois próximos quadrinhos autobiográficos (Figura 03) publicados, também vem de autores japoneses. Shinji Nagashima (1937-2005) com *Cruel Tale of a Cartoonist* (1961), Yoshiharu Tsuge (1937) com *Screw-Style* (1968). Ambos artistas que trabalharam na famosa revista *Garo* fundada em 1964 por Katsuichi Nagai⁶. Enquanto o trabalho de Nagashima era mais cômico, o de Tsuge era mais dramático e surreal. Mas os quadrinhos autobiográficos só se consolidariam como um gênero narrativo na década seguinte com a publicação de duas obras, a japonesa *Gen – Pés Descalços* de Keiji Nakazawa (1939-2012) e a americana *Binky Brown Meets The Holy Virgin Mary* de Justin Green (1945), ambas lançadas em 1972. Porém, nesse mesmo ano um grupo de mulheres organizaram a revista *Wimmen's Comix*, formado por artistas

⁶ < Disponível em: http://en.wikipedia.org/wiki/Autobiographical_comics Acesso em 27/05/2015 >

como Trina Robbins (1938), Patrícia Moodian (1957) e mais tarde Aline Kominski-Crumb⁷ (1948). E que também publicava material autobiográfico.

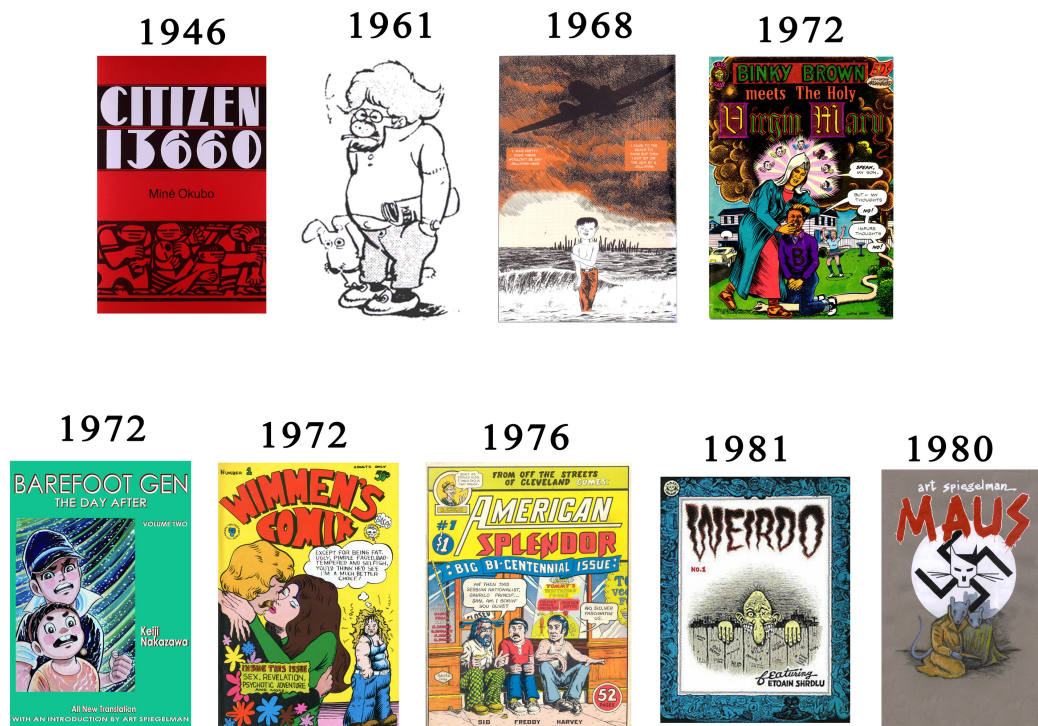


Figura 03 – Linha do tempo das HQ's autobiográficas

Gen – Pés Descalços (1972) foi um grande sucesso mundial e um dos responsáveis pela consolidação do gênero. Ele retrata a vida de Gen (alter ego do autor) e sua família, camponeses residentes em Hiroshima no período da 2ª Guerra Mundial, que tem suas vidas transformadas depois do lançamento da bomba atômica. O quadrinho foi lançado de forma seriada em várias revistas até sair seu último volume em 1985.

Já *Binky Brown Meets the Holy Virgin Mary* (1972) que foi lançada ainda um pouco antes de *Gen – Pés Descalços* pela editora Last Gasp Eco Funnies ficou mais conhecida como a primeira história em quadrinho autobiográfica longa, com 44 páginas. E seu autor, Justin Green, ficou conhecido nos Estados Unidos como o “pai das

⁷ < Disponível em: http://en.wikipedia.org/wiki/Wimmen's_Comix Acesso em 27/05/2015 >

histórias em quadrinhos autobiográficas”⁸. Tendo influenciado fortemente autores como Art Spiegelman e Robert Crumb, autores de grande destaque e importância, responsáveis em grande parte pela difusão e popularidade que o gênero adquiriu.

1.2 Persépolis e a instituição versus a autonomia pessoal

Já no ano 2000, depois do sucesso mundial que alguns autores do gênero autobiográfico conquistaram com seus trabalhos, Marjane Satrapi (1969) começou a publicação de seu primeiro volume de Persépolis (2000) na França pela editora L’Association. Seu trabalho logo foi aclamado pela crítica e recebeu diversas traduções em outras línguas.⁹

Como o objetivo da minha pesquisa é retratar através de uma linguagem verbo-visual¹⁰ minhas experiências escolares no que se refere ao aprendizado de artes, busquei dentre alguns autores de meu conhecimento, algum que também retratasse sua experiência escolar. Assim decidi abordar o quadrinho Persépolis de Marjane Satrapi. Pois além de ser um quadrinho autobiográfico consagrado e um dos mais conhecidos mundialmente nesse gênero, sua história retrata proximidades com identificações que trago em minha pesquisa e relato do processo de aprendizado em artes.

A autora retrata um país cercado por um regime xiita, assim a instituição escolar acaba sendo um reflexo desse modelo de pensamento. Podando o ceticismo e a criatividade de seus alunos e reproduzindo as ideologias impostas pelo sistema político e religioso que a autora experimentou.

Embora eu não tenha vivido uma ditadura como a autora Marjane Satrapi, identifico situações semelhantes de uma experiência didática limitadora e com recursos escassos no que se refere ao incentivo do processo criativo, apreciativo e de desenvolvimento de aprendizado. Como a experiência de Satrapi envolve não só a

⁸ < Disponível em: [http://en.wikipedia.org/wiki/Justin_Green_\(cartoonist\)](http://en.wikipedia.org/wiki/Justin_Green_(cartoonist)) Acesso em 27/05/207 >

< Disponível em: <http://www.tcj.com/the-abc-of-auto-bio-comix-2/> Acesso em 27/05/207 >

⁹ Informações encontradas na própria orelha e apresentação do livro traduzido e publicado pelo Companhia da Letras (2007).

¹⁰ Optei pelo termo “verbo-visual” por se tratar de uma conjugação de texto e imagem para retratar minhas experiências.

inadequação do sistema político como também sua opressão por meio do machismo, a imposição religiosa e a perseguição política aos opositores, seu contraste crítico será mais acentuado que o meu.

1.2.1 Sobre a obra

Em 1979 o Irã passou pela chamada “revolução islâmica”. Marjane Satrapi era uma criança de 10 anos nesse período. Sua família era moderna e politizada. A revolução, que na verdade era a tomada de um regime xiita, impôs ao país uma série de restrições e conflitos que não só marcou a infância e a vida da família de Satrapi como provocou uma grande transformação na história do Irã. Marjane começa sua narrativa relatando como foi passar sua infância sob a influência desse regime e as consequências que ela, sua família e seu povo tiveram de enfrentar.

Cercados por um sistema político opressor e nada receptivo ao diálogo com os opositores, sua família resolve mandá-la para Europa assim que Marjane atinge a maioridade. Na Europa, Marjane passa por um período de deslocamento, mas também de novas experiências que a vida na cultura ocidental lhe permite. Já adulta, Marjane retorna ao seu país e busca dar continuidade a sua vida em uma civilização marcada pelas consequências de uma ditadura.

1.2.2 A limitação do aprendizado implicado pelas fronteiras ideológicas

Marjane Satrapi retrata diversos momentos de seu cotidiano escolar no decorrer da trama de *Persépolis*¹¹. Seguindo uma narrativa, de acordo com sua linearidade cronológica, a autora inicia seu relato pela infância. Onde ela e suas amigas eram submetidas ao uso do véu, a exaltação dos mártires políticos e à coadunação aos ideais políticos da “revolução islâmica”.

¹¹ As figuras 04 a 11 são páginas retiradas do referido quadrinho.

Logo no primeiro capítulo, Marjane retrata mudanças que ocorreram em sua escola depois da tomada do regime político. A escola deixou de lecionar outras línguas, os meninos foram separados das meninas e o uso do véu foi imposto a elas¹². Como Marjane vem de uma família instruída e adepta de uma opinião política mais liberal e laica, sua postura quanto ao sistema é crítica e cética. Assim, na concepção de suas professoras e outros cidadãos favoráveis ao regime xiita, Marjane é uma criança transgressora e até mesmo desrespeitosa. Pois não se adéqua, nem se submete com facilidade as condutas que são esperadas de uma garota de sua idade. Nesse exemplo, mostrado na figura 04, vemos Marjane satirizando a prática das sessões de suplicio tão exaltadas pelos mártires de guerra. E logo em seguida, ela sendo reprimida por sua professora por não levar a sério uma tradição cultural honorável. Como uma criança perceptiva e audaz, Marjane e suas amigas encontravam meios de se expressarem, por mais repressor que fosse o sistema. Ela encara a instituição escolar com uma certa desconfiança, consciente de que os exageros das ideologias impostas não correspondem a sua visão de mundo.

¹² O livro não traz numeração de páginas, dificultando sua localização na narrativa. Porém trago no corpo do trabalho as páginas que analiso. Todos em ordem cronológica.



Figura 04 – Persépolis 01

Aos catorze anos de idade Marjane foi expulsa de seu antigo colégio por ter não ter deixado a diretora conferir se ela levava uma pulseira em seu braço, figura 05 (que era estritamente proibido no colégio), fazendo com que a diretora caísse e se machucasse. Marjane já havia se cansado de ser reprimida e adotou uma postura de contestação. Logo que chega a nova escola e ouve um discurso enviesado de sua professora, ela se levanta e faz uma réplica ao que a professora declarava como um fato verídico (figura 06). A crítica que Marjane apresenta a respeito das instituições escolares que frequentou, é de que elas estão mais interessadas e ocupadas com a manutenção de um determinado tipo de conduta do que com o desenvolvimento e aprendizado de seus alunos. O sujeito que se submete as suas imposições, que não questiona seus ensinamentos e que se adéqua ao sistema, é o que a instituição escolar considera como um bom aluno. De forma que a rebeldia de Marjane é a própria expressão de seu conhecimento e aprendizagem ao longo da vida. Sua postura transgressora é o que lhe permite um pensamento autônomo e emancipador.



Figura 05 – Persépolis 02

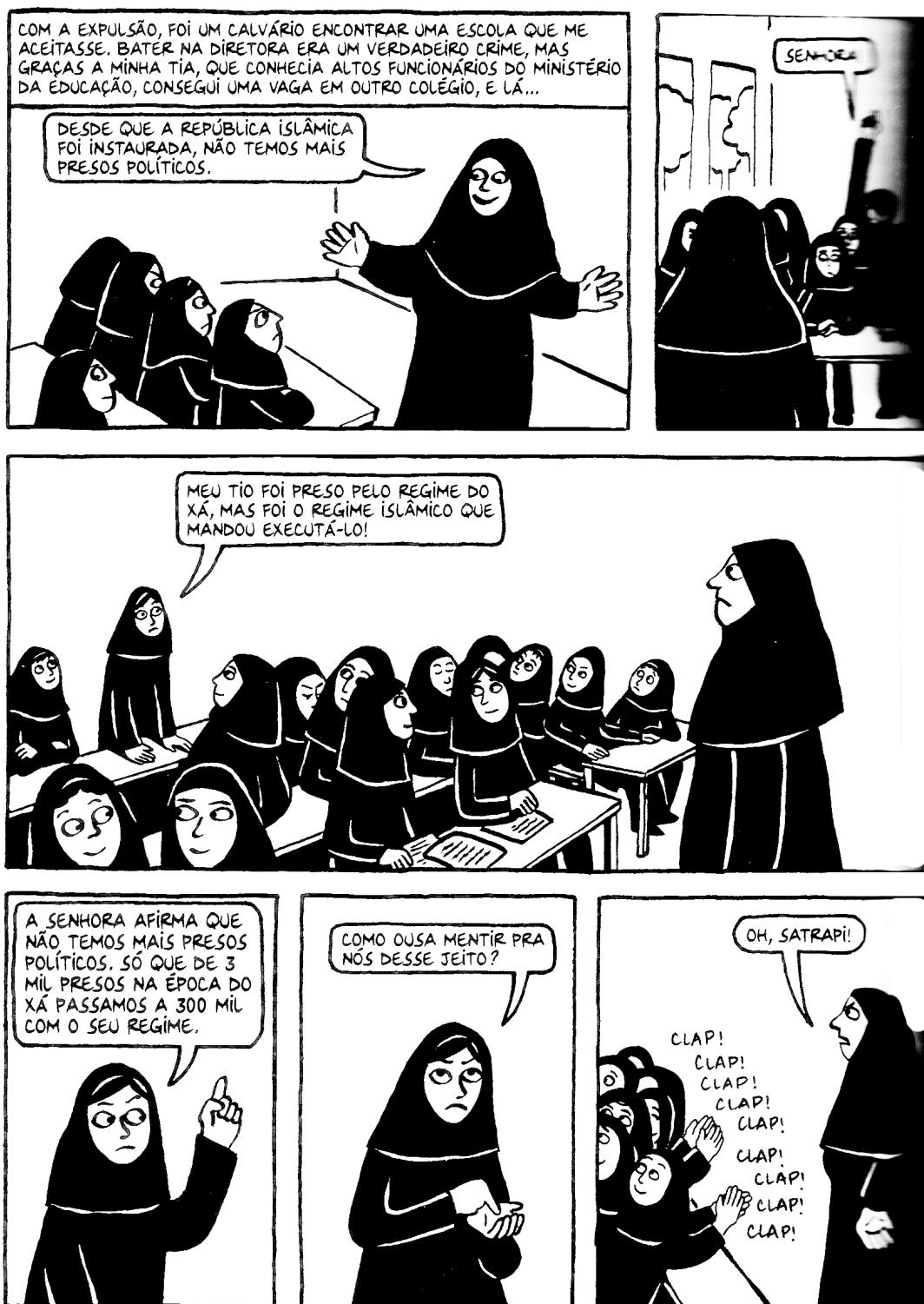


Figura 06 – Persépolis 03

Essa postura não impede que Marjane saiba usar o sistema também a seu favor. Quando, ela, já adulta, presta vestibular para a escola de artes, em sua prova de desenho ela representa, a partir de uma composição de Michelangelo, uma imagem de acordo com os ideais políticos de seu país. Representando uma mártir sendo acolhido por uma “pietá” de chador negro. O que proporcionou sua admissão no curso (figura 07).

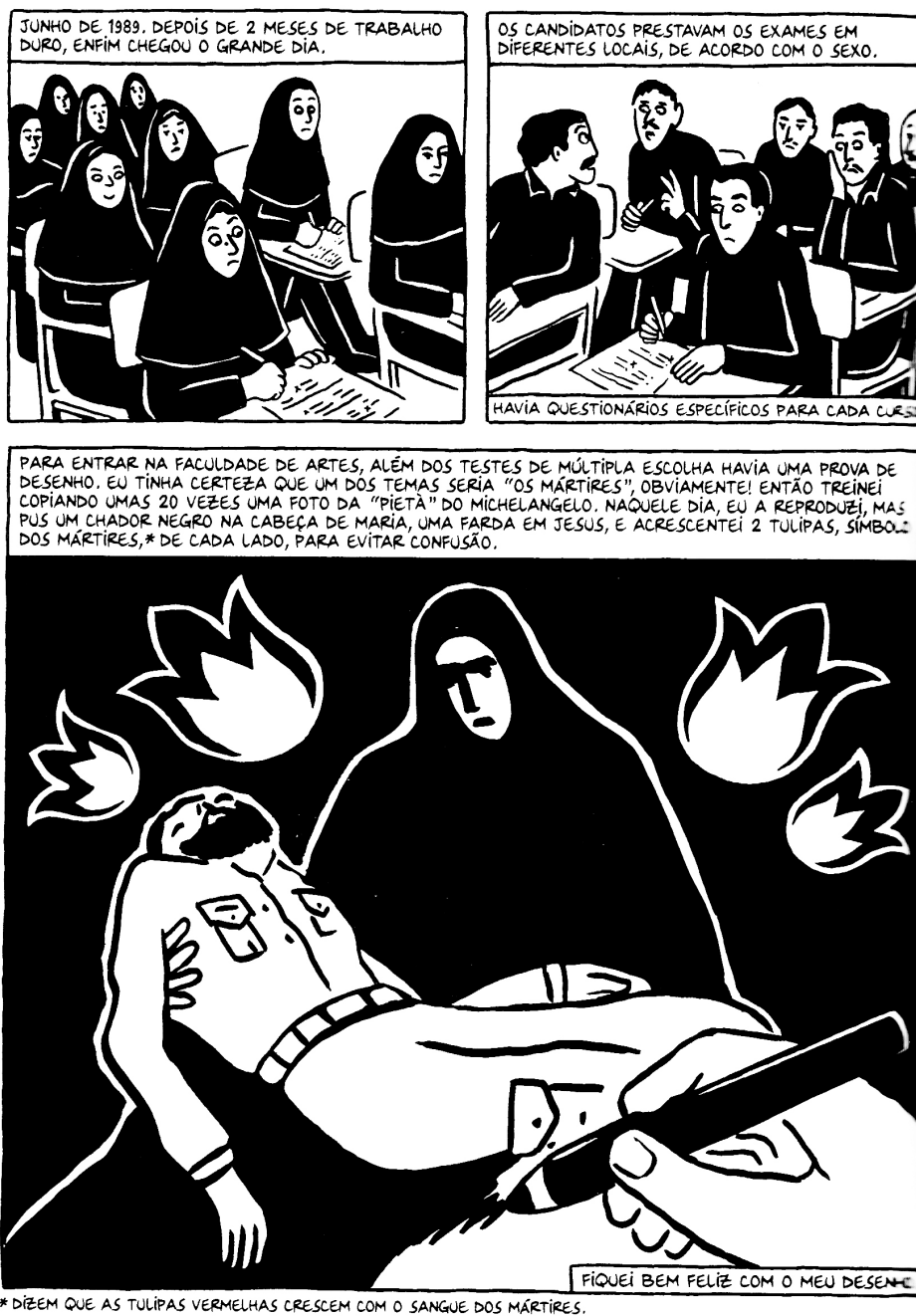


Figura 07 – Persépolis 04

Já na faculdade, Marjane novamente enfrenta dificuldades em suas aulas de desenho de modelo vivo. Com as mudanças ideológicas da “revolução islâmica” os alunos não estão autorizados a desenhar modelos nus, limitando a percepção anatômica do corpo dos modelos. Até mesmo observar o modelo, pode ser encarado como algo impudico, como vemos na imagem 08 e 09. As preocupações geradas por esse excesso de repressão é analisado pela autora como um dos mecanismos ideológicos da ditadura (figura 10). Pois ao fazer o indivíduo estar mais ocupado com o medo de sofrer censuras, ele perde o hábito da análise e reflexão. Aqui novamente, mesmo no ensino universitário, a instituição de ensino preocupa-se mais com a manutenção de determinadas condutas do que com o desenvolvimento do aprendizado de seus alunos.

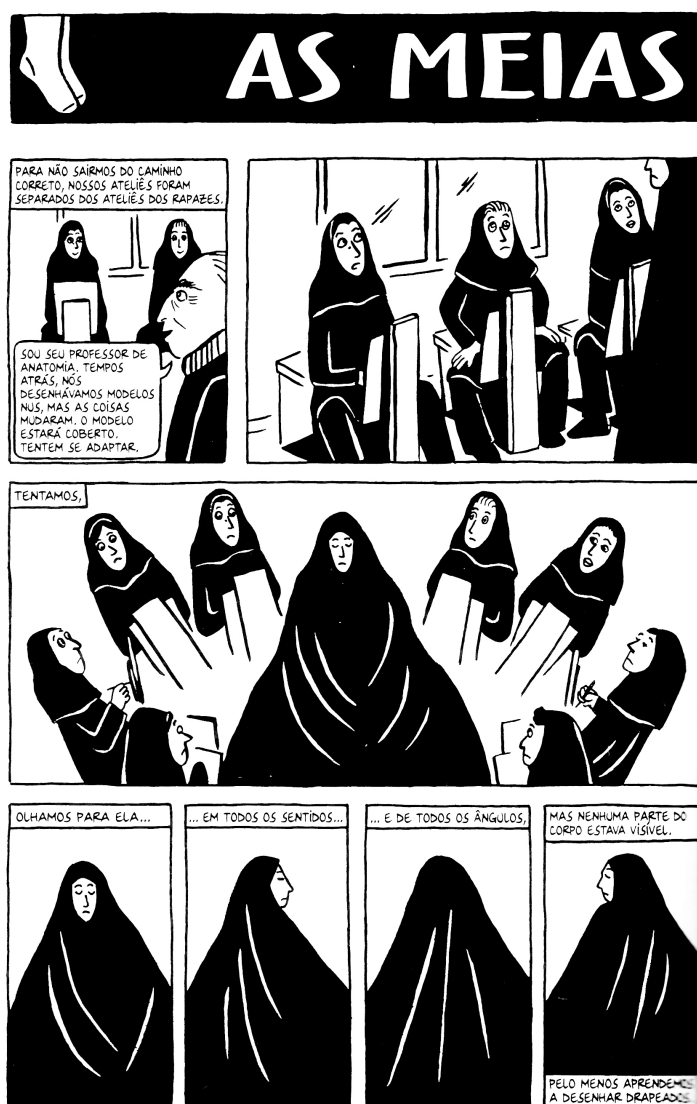


Figura 08 – Persépolis 05



Figura 09 – Persépolis 06



Figura 10 – Persépolis 07

No entanto, Marjane encontra novamente um meio transgressor de desenvolver seu aprendizado reunindo seus colegas de classe em sessões de desenhos em casa, onde cada um se reveza como modelo. Nesse ambiente, eles tem mais liberdade para fazer suas poses e podem usar menos roupas. Os resultados do aprendizado por meio dessa transgressão chega a agradar ao professor, que enxerga ali um desenvolvimento de seus alunos.

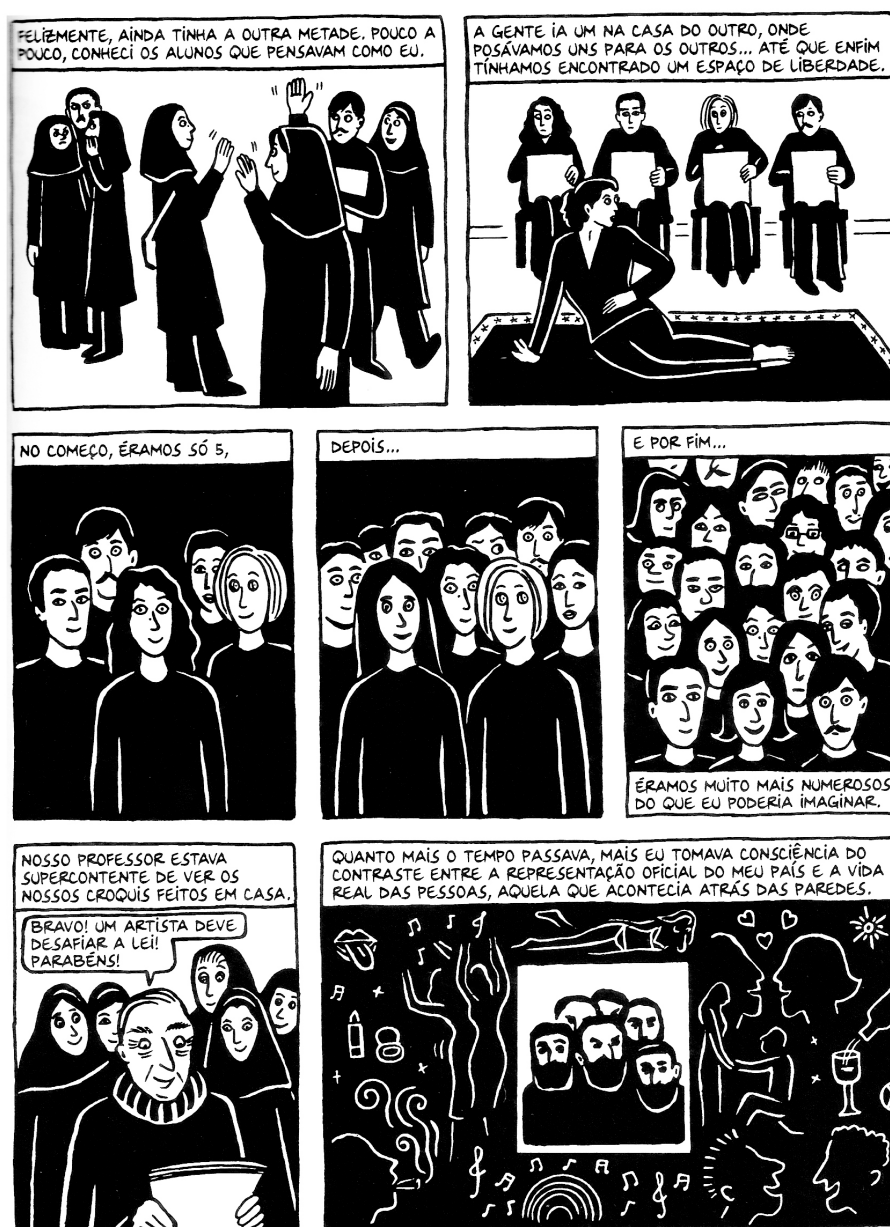


Figura 11 – Persépolis 08

Assim, a autora mostra nesses processos, como lidou com o aprendizado, levando-o para às margens como uma forma de ressignificação através do desenho, marcando sua percepção do mundo e da vida. Nesse aspecto, o aprendizado ao longo da vida são cruciais para o seu desenvolvimento, em especial, quando seu sistema de ensino é moldado por uma ditadura.

2. CESARIANA – do título ao nascimento do alter ego (*cartoon-self*)

Meu trabalho prático apresentado em minha diplomação como bacharel tratava de uma história em quadrinhos autobiográfica. Nela retratei um período de minha adolescência que começa com meu batismo na igreja Mórmon e o início de uma amizade que marcou essa fase, até meu abandono de minha fé religiosa e os desdobramentos que isso implicou.

Minha motivação em retratar essa história teve início no próprio desenvolvimento dessas situações e rememorar esses acontecimentos me permitia refletir sobre minhas próprias experiências. Conforme diz Wittizoreck et al:

“(...) ao reconstruirmos nossa experiência de maneira reflexiva, fomos desvelando os significados que atribuímos aos fatos que vivemos, realizando uma espécie de auto-análise que possibilitou compreender melhor as escolhas que fizemos. A capacidade de narrar a si mesmo, além de envolver a capacidade de refletir sobre a experiência vivida, pode ajudar a entender e a organizar a realidade social e, dessa forma, oferecer melhores condições para que os sujeitos possam transformar a própria realidade.” (WITTIZORECK, et al, 2006, p. 22 e 23)

Nesse sentido, trazer ao presente aquilo que vivi em minha adolescência era uma forma de ressignificar e reavaliar minhas escolhas e minha vida. Em minha narrativa verbo-visual, faço um retrato de mim mesmo e de meus amigos que conviveram comigo nesse período. Esses amigos que retrato nesse quadrinho, em nossa adolescência, estavam passando por crises existenciais e dificuldades de relacionamento familiar. As conversas que tínhamos sempre evocavam nossas dúvidas, insatisfações e também confissões que fazíamos uns aos outros.

Por mais que eu soubesse que meus amigos estavam passando por dificuldades, eu imaginava que as coisas se resolveriam o quanto antes. Porém, num certo dia, um deles, de repente, me aparece com o pulso cortado (figura 12) e logo em seguida, minha outra amiga, também me apresenta um vestígio de uma automutilação (figura 13). Esse

evento, além de me causar medo e também uma grande insegurança, me instigou diversos pensamentos, inclusive o de retratar esses acontecimentos por meio de uma história em quadrinhos. Ao trazer, esses momentos que envolvem minhas relações afetivas com esses meus dois amigos (e personagens), há também um sentimento de homenagem. O que me fez pensar sobre possíveis significados para esses atos. Me levando a fazer algumas relações com a cirurgia cesariana.



Figura 12 – Cesariana 01



Figura 13 – Cesariana 02

Há cortes que podem ser infligidos sobre o próprio corpo para gerar uma transformação benéfica. No sentido de promover algum tipo de cura, como os cortes cirúrgicos, por exemplo. Em minha interpretação as automutilações realizadas pelos meus amigos, tinham algum sentido expressivo, comunicativo. Um gesto feito num ato de desespero que buscava uma reparação de cunho emocional. O que me fez pensar que se as automutilações não eram agressivas o suficiente para levá-los ao suicídio, talvez elas quisessem expressar algo que no momento eles não conseguiam expressar de outra forma.

Em minha interpretação, a cesariana é um exemplo de corte (cirúrgico) premeditado, que marca uma ruptura de um sujeito com sua genitora. O sujeito trazido ao mundo, através de um corte, de uma ruptura, passa a partir desse momento por um processo de reconhecimento. O corte do cordão umbilical também é símbolo dessa ruptura. O sujeito inicia ali, seu processo de emancipação. Os personagens que desenvolvo na trama de minha narrativa são adolescentes que começam a fazer suas próprias escolhas. Como essa é uma fase de maturação entre a infância e o mundo adulto, esse processo é marcado por conflitos e decisões que começam a emergir com maior intensidade. Uma fase marcada por pressões e inseguranças, onde o sujeito começa a fazer escolhas importantes, ter autonomia, a se tornar responsável pelo que faz. O que para alguns pode ser um tanto confuso e até assustador. Como um corte que se auto inflige, ou se permite infligir. É o momento daquele auto-sacrifício que só o próprio sujeito pode fazer. Nesse sentido também atribuo a própria fase da adolescência e seus desdobramentos a esse conceito contido no auto-sacrifício. Que também estariam implícitos na ideia de uma cesariana. Escolhi o título como representação de um corte que marca a entrada do sujeito no mundo. Buscando fazer uma aproximação entre esses conceitos.

Cesariana acabou se tornando um pequena alegoria para me lembrar desse período e por isso seus dois personagens acabaram levando seu nome, Cesar e Ana. Dentro desse período eu mesmo também tive meu processo de ruptura: o abandono de minha fé religiosa. Esta foi, talvez, a minha primeira decisão importante, marcando o início do que eu decidia me tornar como um adulto.

Também há uma outra acepção ao título dentro do enredo da história. Os três personagens principais nasceram de cesariana e todos eles deixaram algum tipo de

sequela em suas mães por isso Cesar teve a mãe morta no processo cirúrgico de seu nascimento, a mãe de Ana sofreu transtornos emocionais depois de seu nascimento e Lucas (eu) deixou lesões físicas em sua mãe em consequência do processo cirúrgico (figura 14). Trata-se de um laço dramático vivido por cada um, oriundo desse processo de separação com a figura materna, porém, perdura uma amizade, que une os três amigos.



80

Figura 14 – Cesariana 03

Deixarei que essas e outras interpretações sejam elaboradas pelo leitor no momento em que estiver em contato com o quadrinho. Na esperança de que ele participe desse processo de relações entre seus possíveis significados e sua interação com a história que busco desenvolver.

Reitero que a minha ambição com os escritos desse estudo monográfico é compreender minha experiência escolar, sobretudo, no âmbito da relação com a arte. Para isso, o campo da narrativa transfigura-se como caminho metodológico, ou seja, “a narrativa é o melhor modo de representar e entender a experiência” (CLANDININ e CONNELLY, 2011, p. 48). Pois, “não há experiência humana que não possa ser expressa na forma de uma narrativa” (BAUER; JOVCHELOVITCH, 2002, p. 91). Desse modo, apontarei os momentos decisivos que fizeram parte do meu interesse e escolha pelas artes através de experiências predominantemente à margem do centro das atividades didáticas. Irei me valer de um alter ego em forma de *cartoon-self* para lidar visualmente com minhas memórias e sínteses. Nesse processo de alteridade, em que precisamos do outro para nos reconhecermos, a representação de um *cartoon-self* evoca a necessidade desse “outro” como um espelho em que busco refletir minha personalidade. Um ser narrativo, do qual preciso me valer para entender minha própria jornada, porque acredito que a narrativa faz parte da dimensão fundamental de comunicação humana e de atribuição de significados ao mundo (WITTIZORECK, et al, 2006). Então apresento, a partir desse momento, meu *cartoon-self* (figura 15).



Figura 15 – Cartoon-self

3. COMO TUDO COMEÇOU

No decorrer do Curso de Licenciatura em Artes Visuais, as pesquisas e a volta a sala de aula me fizeram lembrar os períodos de minha vida letiva, que precederam minha escolha nessa área e as motivações que me trouxeram até aqui. Este percurso me fez pensar sobre o meu aprendizado em artes, sobre quais foram as condições em que elas se tornaram algo importante para mim e quais os estímulos que me levaram a optar por este curso e profissão.

Lembro que minha jornada escolar me trazia muitos desconfortos e que até o início do ensino médio eu fazia uma grande distinção daquilo que eu tinha como referência e apreço visual, com aquilo que eu aprendia através dos cânones que me eram apresentados em sala de aula. No mundo da casa¹³ (FERREIRA, 2015, p. 68) eu tinha acesso a desenhos animados e revistas sobre games, animes e mangás. Enquanto que no mundo da escola me eram apresentados pintores, artistas de galerias e movimentos estéticos que me eram estranhos. Em minha concepção cada um pertencia a um mundo e esses dois mundos jamais se encontravam. Pois um pertencia a esfera do lazer, daquilo que me divertia e me transportava a uma experiência extra sensorial, como os desenhos animados e quadrinhos que eu tanto apreciava. O outro era uma “abstração institucional”, algo a ser aprendido, catalogado e categorizado através de certos movimentos históricos não muito claros para mim. Conforme diz Dewey: “Quando os objetos artísticos são separados das condições de origem e funcionamento na experiência, constrói-se em torno deles um muro que quase opacifica sua significação geral (...)” (DEWEY, 2010, p. 60). Essa separação tão contrastante impossibilitou durante algum tempo minha compreensão de que a fronteira entre esses dois mundos era muito tênue, talvez até inexistente.

Esse atraso em minha percepção me levava a ter muitas dúvidas sobre o que, exatamente, eu queria fazer. Pois eu nunca havia ouvido falar sobre um curso de graduação em quadrinhos, ou de desenho animado ou similar. Mais tarde fui perceber que haviam aspectos em comum nessas áreas, que ambas poderiam ser dotadas daquela possibilidade de imersão que eu buscava, que me permitia sentir o mundo de uma forma

¹³ Faço uso do termo “mundo da casa” e “mundo da escola”, sendo que ambos foram utilizados pelo autor em sua tese de doutorado para explicitar o sentido da expressão “entremundos” que “deriva da relação estabelecida com esses mundos que fazem parte do imaginário e das histórias&histórias de criança” (FERREIRA, 2015, p. 69).

mais íntima e espontânea. E esse aprendizado, que em minha formação considero de fundamental relevância, foi um aprendizado feito às margens. No sentido de que as experiências que colhi nos momentos extra-classes; de estar fora do currículo didático e sim nos meandros entre convivência escolar e interação social; é que foram os principais impulsores de meu aprendizado estético e artístico. Segundo Dewey:

“As artes que têm hoje mais vitalidade para a pessoa média são coisas que ela não considera artes: por exemplo, os filmes, o jazz, os quadrinhos e, com demasiada frequência, as reportagens de jornais sobre casos amorosos, assassinatos e façanhas de bandidos. E que, quando aquilo que conhecemos como arte fica relegado aos museus e galerias, o impulso incontrolável de buscar experiências prazerosas em si encontra as válvulas de escape que o meio cotidiano proporciona.” (DEWEY, 2010, p. 63)

Acredito que ao narrar e analisar esse processo posso trazer algumas experiências relevantes no que diz respeito a interação entre o ensino das artes e aspectos a serem considerados quanto a questão do interesse e sua forma de apresentação ao aluno. Os problemas e soluções que apresento encontram muitas ressonâncias na teoria da cultura visual (MARTINS e TOURINHO, 2011), conforme pude entrar em contato através das disciplinas da licenciatura em Artes Visuais. Visto que, nessa abordagem didática, as referências da própria cultura visual cotidiana do aluno são de grande relevância para o seu aprendizado estético (MARTINS e TOURINHO, 2011).

Como a linguagem que venho explorando artisticamente é a do quadrinho, adotada aqui como verbo-visual¹⁴; e levando em consideração que a academia, como incentivadora e propulsora da geração de novas propostas didáticas e de pesquisa, receba de forma entusiasmada a produção de artefatos visuais oriundos da experiência e da percepção da cultura visual que é inerente ao aluno. Nessa perspectiva, me utilizarei desses artefatos visuais que transitam pelo campo da cultura visual para compor minha narrativa. Buscando, através dessa interação, evidenciar a credibilidade da linguagem que exploro como uma possível ferramenta de pesquisa. Assim, me utilizarei de uma narrativa autobiográfica para rememorar e explorar meu percurso escolar.

¹⁴ Por conter interação entre imagem e palavra.

3.1 As primeiras memórias

As primeiras memórias que tenho de meu aprendizado escolar no ensino das artes se localizam na pré-escola. No entanto me recordo que foi durante a 5ª série do ensino fundamental que comecei a pensar mais na área como uma profissão. Assim, trarei apenas os momentos que considero de maior relevância no incentivo à escolha dessa área como profissão. Optei por utilizar a fonte *TrashHand* nos momentos em que narro alguma cena que evoque imagens e ação. Seu aspecto manual, próximo a garatuja, assemelha-se bastante as pichações e rabiscos comuns nas mesas e carteiras de sala de aula. Frequentemente utilizadas pelos alunos como um meio de expressão, transgressão e comunicação interpessoal.

Durante quase todo o meu percurso fui um aluno desinteressado, com índices de aprendizado baixo ou mediano. Na infância meu principal interesse era o lazer. Mas o clima geral que vivenciei em sala de aula era voltado para a responsabilidade, que eu interpretava como o oposto do lazer. Assim, quando pensava sobre o meu futuro profissional eu procurava pensar em profissões mais idealistas, em que houvesse, perceptivelmente, o lazer junto a sua prática. O desenho também foi, na infância, uma fonte de lazer. Eu o utilizava como uma forma de catalogar meus heróis e personagens favoritos. E mais adiante, fui desenvolvendo, através dele, um meio de auto-expressão. Era uma das poucas atividades que me geravam algum reconhecimento e acredito que isso também tenha me entusiasmado. Assim, enxergava nessa prática alguma perspectiva de profissão.

Me recordo de algumas experiências marcantes que instigaram minha imaginação de uma forma peculiar, me provocando uma experiência estética, que vou catalogando como os propulsores do meu interesse por artes. O primeiro evento narrativo, do qual me recordo, se deu na pré-escola:

PRIMEIRO EVENTO NARRATIVO

ESTÁVAMOS FAZENDO UMA ATIVIDADE ARTÍSTICA QUE ENVOLVIA RECORTE DE PAPEL E COLAGEM, TALVEZ FOSSE BANDEIRINHAS PARA FESTA JUNINA, EMBORA NÃO POSSA AFIRMAR COM PRECISÃO. HAVIA EM MINHA TURMA UM GAROTO MUITO AGITADO, QUE DAVA MUITO TRABALHO A PROFESSORA DEVIDO A SUA TEIMOSIA, TALVEZ FOSSE IMPERATIVO. E TAMBÉM HAVIA UM OUTRO GAROTO COM LIMITAÇÕES PSICOLÓGICAS, QUE NECESSITAVA DE UM CUIDADO ESPECIAL, POIS TINHA DIFICULDADES EM ACOMPANHAR O TEMPO DE ATIVIDADES DA TURMA, SEU NOME ERA WAGNER. ESSA ATIVIDADE DE RECORTE E COLAGEM, NA QUAL NOS DEDICÁVAMOS NAQUELE DIA, ESTAVA SENDO REALIZADA EM DUPLAS. E JUSTAMENTE ESSES DOIS GAROTOS ESTAVAM FAZENDO SUAS ATIVIDADES EM PARCERIA, POR ESCOLHA DA PRÓPRIA

PROFESSORA. ELES ESTAVAM AO FUNDO DA SALA, MAIS DISTANTE DO FOCO DE ATENÇÃO DA PROFESSORA E DOS OUTROS ALUNOS. ENTÃO O GAROTO IMPERATIVO VEIO A PROFESSORA (COM ALGUMA QUEIXA, TALVEZ JÁ HOUVESSE TERMINADO SUA PARTE E JÁ NÃO TIVESSE MAIS O QUE FAZER OU TALVEZ RECLAMASSE DA MOROSIDADE DE SEU PARCEIRO (NÃO ME RECORDO (COM PRECISÃO O MOTIVO).

NO ENTANTO, A PROFESSORA ORDENOU QUE O ALUNO VOLTASSE AO SEU LUGAR E AJUDASSE O SEU PARCEIRO. ENTÃO O GAROTO VOLTOU E A TURMA FICOU ENTRETIDA (CADA UM COM SEUS AFAZERES, SEM NOTAR O QUE OCORRIA AO REDOR. PASSADO ALGUM TEMPO, WAGNER COMEÇOU A CHAMAR A PROFESSORA. TODOS NÓS, ALUNOS DA TURMA, ESTÁVAMOS ACOSTUMADOS AO FREQUENTE CHAMADO DE WAGNER PELA PROFESSORA, POIS ELE SEMPRE NECESSITAVA MAIS DE SUA AJUDA. ATÉ MESMO A PROFESSORA JÁ HAVIA PERDIDO PARTE DE SUA PRONTIDÃO QUANTO AOS CHAMADOS DO ALUNO. ELA FALAVA, ENQUANTO AJUDAVA UM OUTRO ALUNO: - "JÁ VAI, WAGNER. JÁ VAI." PASSADO ALGUM TEMPO, SEM A PROFESSORA TER ATENDIDO AO CHAMADO DE WAGNER, OUVIMOS WAGNER DIZER: - "PROFESSORA, ESTÁ DOENDO." QUANDO A PROFESSORA VOLTA SEU OLHAR A WAGNER (FIGURA 16) O GAROTO ESTAVA (COM VÁRIOS PEQUENOS CORTES SOBRE O CORPO, SANGRANDO. ENQUANTO O GAROTO IMPERATIVO QUE SEGURA UMA TESOURA SEM PONTAS RIA E RECORTA SEUS PAPÉIS. O EVENTO CAUSOU UM ALVOROÇO NA TURMA.

VER ESSA IMAGEM, DO GAROTO FERIDO ENQUANTO O OUTRO RIA, ME CAUSOU UM IMPACTO ESTÉTICO. A IMAGEM E TODA A ÁUREA DO EVENTO ESTAVA CARREGADA DE UMA ENERGIA MUITO PECULIAR E MISTERIOSA PARA MIM. EU QUERIA ENTENDER PORQUE O GAROTO IMPERATIVO TINHA FEITO AQUILO AO SEU COLEGA, COMO ELE HAVIA FEITO AQUILO (COM UMA TESOURA SEM PONTAS E PORQUE ELE RIA ENQUANTO O OUTRO SOFRIA DE UMA FORMA TÃO ESTRANHAMENTE (ALMA, SEM QUALQUER EXALTAÇÃO OU ALARDE.

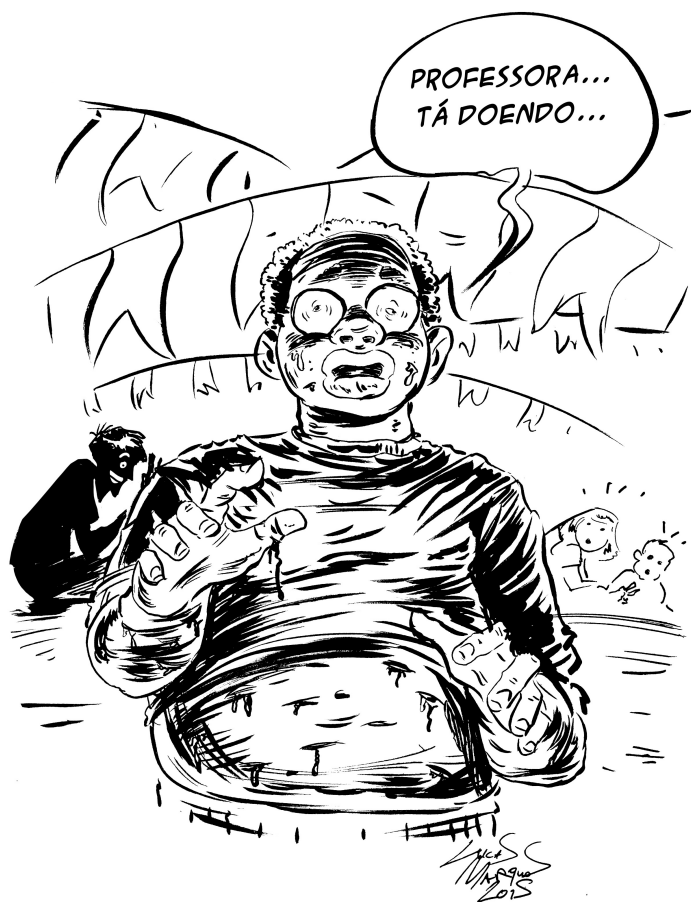


Figura 16 – Wagner

Esse evento se assemelhou a uma experiência de ter presenciado meu primeiro happening¹⁵ (KAPROW, 1959). Pois se uma das intenções do happening é provocar um desconforto reflexivo no espectador por meio de uma ação cênica, envolvendo uma interação direta ou indireta dele, aquele foi o efeito que o evento teve sobre mim. Me despertou uma curiosidade por meio de uma imagem impactante.

Nesse sentido, não foi o conteúdo programático da aula que me despertou um envolvimento criativo, mas algo que ocorria às margens do que era praticado em aula. Nesse caso, um evento a parte do que se pretendia com o conteúdo didático. Algo que, na verdade, não era para ter acontecido. Acredito que esse acontecimento tenha marcado minha memória de uma forma estética. Penso que o garoto imperativo, já desestimulado

¹⁵ Termo utilizado pela primeira vez por Allan Kaprow em 1956 para designar um tipo de performance que envolve a participação direta ou indireta do espectador.

< Disponível em: pt.wikipedia.org/wiki/Happening Acesso em 29/06/2015 >

pela atividade programática em sala de aula, moveu sua criatividade para fazer algo bem mais impactante do que era esperado. E utilizou as ferramentas que ele tinha para fazer “sua verdadeira obra” ou apenas para cessar seu tédio. Talvez o que sempre tenha me feito pensar nesse acontecimento como um aprendizado artístico foi não apenas o fato de a garoto ter feito isso numa aula de atividades artísticas, mas pelo fato de sua subversão criativa. O ímpeto criativo do garoto não se limitava ao aspecto convencional e burocrático da atividade didática, atingindo uma esfera subversiva. A imagem me impactou na infância, causando-me uma curiosidade¹⁶ que se prolongou durante meu amadurecimento e que mais tarde me levou a uma conclusão reflexiva, de que uma imagem ou acontecimento tem mais relevância e envolvimento com o interlocutor quando envolvida por um certo mistério, quando ele é pego de surpresa, antecipado por certos indícios vagos, que podem levar a várias conclusões. Esse evento também me mostrou, mais tarde, que o desenvolvimento criativo não precisa nem deve se adequar aos conteúdos e critérios estabelecidos por uma figura de autoridade. Pois muitas vezes esses critérios não são suficientes para incitar nosso desenvolvimento pessoal, limitando-nos a uma atividade infrutífera ou apenas convencional.

3.2 Meu envolvimento com o desenho

Minha falta de interesse pelos conteúdos das aulas sempre limitou meu aprendizado escolar. Devo admitir que uma parcela desse déficit talvez tenha sido consequência de abordagens e didáticas pouco estimulantes a mim. Porém seria inconsequente creditar apenas a isso minha inadequação ao aprendizado. Pois como já mencionei, o que mais me motivava na infância era o lazer e eu não conseguia vincular isso a prática do cotidiano escolar em sala de aula. Mas identifico na teoria de “aprendizado ao longo da vida” (ALHEIT e DAUSIEN, 2006) uma possível explicação para o meu envolvimento com o conhecimento. Visto que essa teoria leva em grande consideração as experiências do próprio cotidiano como um instigante do aprendizado, sobretudo, quando pensamos que “a nova compreensão da aprendizagem ao longo da

¹⁶ Acredito que esse fenômeno da curiosidade, que permanece quando uma imagem é criativamente instigante, seja de fundamental importância para o aprendizado estético e um envolvimento mais profundo e participativo do espectador com a obra.

vida demanda uma mudança de paradigma na organização [da própria] aprendizagem – não apenas na idade adulta, mas desde as primeiras formas de escolaridade” (ALHEIT e DAUSIEN, 2006, p. 183).

Quando pensamos que os meios de aprendizado vão muito além da esfera escolar; que ele permeia nossas relações sociais, nossas experiências de vida e outras formas de cognição que utilizamos no dia-a-dia; fica mais fácil perceber que o aprendizado escolar é apenas uma parcela da obtenção de conhecimento que envolve a vida do sujeito. O Memorandum sobre a educação e a formação ao longo da vida, ratificado em março de 2000 em Lisboa, pela Comissão Europeia, estipula que todas as atividades significativas ao longo da vida, pode ser geradoras de conhecimento e aprendizagem:

“Processos de aprendizagem formais que ocorrem nas instituições de formação clássicas e que são, geralmente, validados por certificações socialmente reconhecidas;

Processos de aprendizagem não formais que se desenvolvem habitualmente fora dos estabelecimentos de formação institucionalizados — nos locais de trabalho, em organismos e associações, no seio de atividades sociais, na busca por interesses esportivos ou artísticos;

Processos de aprendizagem informais, que não são empreendidos intencionalmente e que “acompanham” incidentalmente a vida cotidiana. (Commission of the European Communities, 2000, p. 8)” (ALHEIT e DAUSIEN, 2006, p. 178).

Em meu processo de aprendizagem ao longo da vida, observo que alguns fatores foram determinantes no meu estímulo ao envolvimento com as artes. Em minha vida doméstica não tive muitos contatos com livros ou formas de conhecimento mais clássicas. Pois minha família vinha de uma tradição rural, criados no interior de São Paulo e com pouco acesso ao estudo. Dentro de casa, sempre fui estimulado a desenhar. Principalmente por parte de minha mãe, que inclusive, sempre me contava que escolheu o meu nome enquanto, gestante, olhava a paisagem de um quadro talhado em madeira que pertencia a minha tia, assinado por artista ou artesão chamado Lucas. Com o incentivo a essa prática, a atividade do desenho sempre foi uma forma de aprendizado para mim. Recorrendo aos primeiros cadernos de infância, pude notar que, em uma determinada fase, eu usava o desenho como uma forma de catalogar meus personagens e heróis favoritos de corpos inteiro, usando o verso da folha para desenhar também suas costas. Me recordo que me causava um certo incomodo ter acesso apenas a um recorte

deles (os personagens) e eu desejava compreender melhor suas formas quando eu os via em desenhos animados e vídeos games.

Nesse período, observo que grande parte do meu conteúdo de desenho era destinado a tentar entender a anatomia desses personagens. Ou seja, era uma forma de pesquisa que desenvolvi, usando o desenho como ferramenta. De certa forma, vejo que os conteúdos que aprendemos em sala de aula privilegiam o método de estudo e aprendizado por meio da transmissão de conhecimento verbal e textual. Muitas vezes, ignorando outras possíveis formas de apreensão e cognição, o que considero prejudicial. Tendo como base minha própria experiência escolar, que sempre reteve o desenho à esfera da recreação. Não é a toa que sempre fui reprimido por desenhar demasiadamente em minhas aulas. Ou por preferir essa atividade a que me era cobrada. Acredito que também essa grande separação entre recreação e responsabilidade não seja necessariamente tão distintas ou possíveis de se encontrarem. O próprio prazer e estímulo gerado pelo aprendizado, as formas de lidar com o conhecimento e as práticas do dia-a-dia podem ser levados como uma recreação aliada ao conhecimento. Estimulando o sujeito a reinterpretar e participar de forma mais ativa dos processos de ensino.

Recordo-me de outras lembranças significativas que se localizam na 5ª série do ensino fundamental. Período em que estudei em um colégio particular e religioso, o Nossa Senhora de Fátima¹⁷. Depois que concluí a 5ª série, voltei ao ensino público e não retornei mais ao ensino particular.

SEGUNDO EVENTO NARRATIVO

EM SALA DE AULA, QUANDO A TEMÁTICA ME PERMITIA, EU TENTAVA USAR O DESENHO PARA GERAR ALGUM TIPO DE REAÇÃO NAS PESSOAS. GERALMENTE, A DE RISO OU DE (HORVE POR MEIO DE UMA CENA DE VIOLÊNCIA (ALGO QUE FOI VARIANDO DE ACORDO COM MINHA IDADE E MATUREZA). POIS GERAR ESSE TIPO DE INTERAÇÃO ERA O QUE MAIS ME MOTIVAVA. RECORDO QUE MUITAS DAS IMAGENS VIOLENTAS QUE EU DESENHAVA GERAVA REAÇÕES DE RISO OU (COMPETIÇÃO ENTRE OS MEUS (COLEGAS DE CLASSE E UM CERTO (HORVE OU DESCONTENTAMENTO NOS ADULTOS. ALGUMAS DESSAS REAÇÕES ME GERAVAM SATISFAÇÃO E COM ESSA EXPERIÊNCIA EU FUI PERCEBENDO QUE ESSAS REAÇÕES DEPENDIAM DE COMO O PÚBLICO LIDAVA COM UM CERTO ASSUNTO.

POR ALGUM MOTIVO, TUDO AQUILO QUE TRANSGREDIA AS FRONTEIRAS DO QUE ERA PERMITIDO ENTRE A NOSSA FAIXA ETÁRIA (MINHA E DE MEUS AMIGOS DE CLASSE), SE TORNAVA MAIS INTERESSANTE E

¹⁷ Colégio localizado na Asa Sul em Brasília / Distrito Federal.

INSTIGANTE PARA NÓS. ACREDITO QUE O QUE NOS MOTIVAVA ERA A PRÓPRIA SEDUÇÃO DAQUILO QUE É PROIBIDO, A CURIOSIDADE. ASSIM, QUADRINHOS (COM TEMÁTICAS VIOLENTAS E DE CONTEÚDO SEXUAL ATRAIAM A MIM E AOS MEUS AMIGOS (DE SEXO MAS(ULINO). ME RECORDO DE UM DETERMINADO DIA EM QUE UM AMIGO TROUXE UMA REVISTA DO SPAWN¹⁸ (FIGURA 17). AO VER SUAS PÁGINAS RECHEADAS DE UMA VIOLÊNCIA EXAGERADA, (COM DESENHOS BEM DETALHADOS, ARQUELE TIPO DE REPRESENTAÇÃO ME PARE(EU ALGO BEM ELEVADO EM TERMOS DE TÉCNICAS EXPRESSIVAS (EMBORA, OBVIAMENTE, EU NAO PENSASSE NESSES TERMOS) E EU TIVE VONTADE DE (OPIÁ-LO ATÉ (ONSEGUIR FAZER IGUAL AO SEU DESENHISTA.

Conforme rememoro momentos da minha experiência vejo que há um alinhamento ao pensamento de Dewey, quando aponta que, “Até uma experiência tosca, se for genuína, está mais apta a dar uma pista da natureza intrínseca da experiência estética do que um objeto já separado de qualquer outra modalidade da experiência” (DEWEY, 2010, p. 71). Assim, acredito que a forte percepção que isso me trouxe foi de que ao contrário daquilo que os adultos buscavam nos velar, existia uma forma de violência explícita e bem visceral e aquela revista deixava isso bem claro. Era como se aquela imagem estivesse admitindo algo que é verdadeiro, como se ela fosse a prova de que eles estavam apenas omitindo algo que nós sabíamos que existia. E acredito que essa foi uma das minhas primeiras formas de percepção artística: de que a arte releva aquilo que a sociedade busca omitir ou mascarar. Naquele momento, experimentei visualmente algo que teve um efeito estético marcante sobre mim, e de alguma forma aquela imagem que fazia parte de um artefato visual desconsiderado no ambiente escolar, começou a delinear o que eu entendia como arte. Embora não identificasse essa experiência exatamente com esses termos que utilizo agora, eu percebi o sentido e a provocação que aquela imagem representou na minha formação subjetiva, especialmente, por determinar que o meu interesse estava justamente em algo representado à margem da escola, mas, no entanto, que fazia alusão com “[...] os objetos da experiência concreta” (DEWEY, 2010, p. 71).

¹⁸ Personagem de quadrinho norte-americano. Spawn é m habitante do inferno que volta a terra para se vingar de seus detratores. Criado por Todd Mcfarlane em 1992 e publicado pela editora Image Comics.



Figura 17 – Spawn

TERCEIRO EVENTO NARRATIVO

nesse mesmo período, da 5ª série, me recordo de também utilizar o desenho como uma prática recreativa, entre eu e meus amigos, de fazer intervenções cômicas nas figuras de nossos livros didáticos. costumávamos pegar os livros um dos outros, selecionar uma imagem e desenhar por cima das figuras uma pequena narrativa cômica, adicionando balões de fala, alterações nas expressões faciais, acrescentando algum tipo de indumentária aos personagens, etc.

esses desenhos de intervenção eram uma forma de extensão do conteúdo do nosso diálogo, assim nos sentíamos a vontade para colocar ali o que bem entendêssemos. esse exercício de paródia também pode ser interpretado como um exercício de criatividade. pois além de nos utilizarmos de nossa inventividade para criar nossas piadas e sátiras visuais, havia uma certa competição entre nós, na qual buscávamos superar uns aos outros na forma de articular e formular nossas piadas e compor os desenhos.

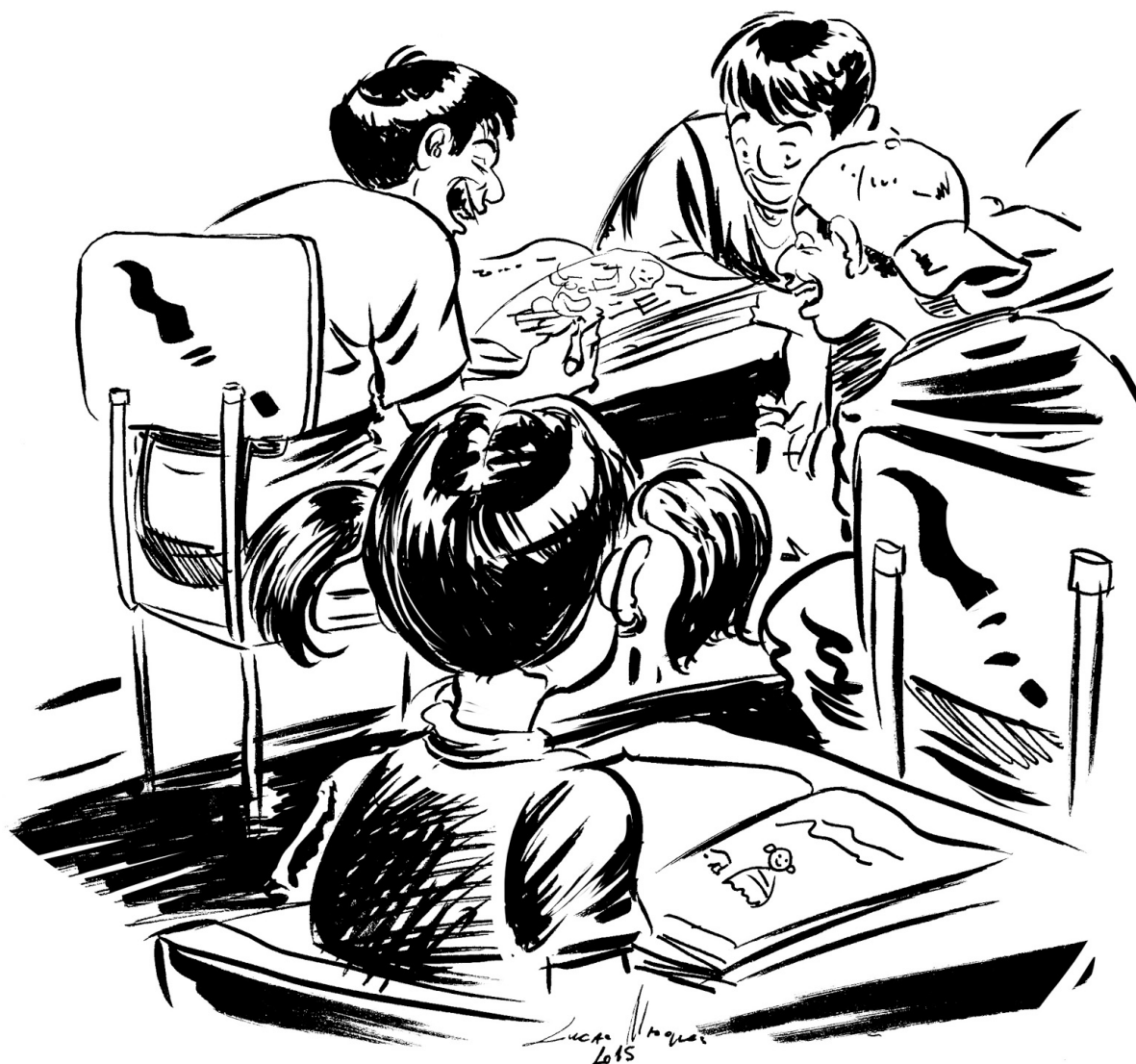


Figura 18 – figuras cômicas

Acredito que tenha sido nessas atividades que eu tenha começado a criar um critério de qualidade daquilo que eu fazia, bem como uma das minhas primeiras práticas com a narrativa visual. E também como um meio de reconhecer os méritos da inventividade de meus companheiros, numa atividade que envolvia o gosto e a apreciação. Embora não fosse uma prática aliada ao conteúdo das aulas, foi o início de um aprendizado que considero bastante relevante para creditar meu interesse e vocação para as artes. Na verdade, essa era uma atividade que sempre tinha de estar à margem do que fazíamos em sala, sendo até encoberta. Pois, caso os professores descobrissem tamanha ousadia no momento das aulas (eles também eram alvos de nossos escárnios), nós corríamos o risco de levar advertências ou um boletim de ocorrência aos nossos pais. Então buscávamos tomar o cuidado de apagar nossas rasuras quando tínhamos que apresentar nossos livros ao professor ou aos nossos pais.

QUARTO EVENTO NARRATIVO

ESSE APRENDIZADO À MARGEM CHEGOU A ME AUXILIAR NUMA ATIVIDADE DIDÁTICA QUE DESENVOLVI, NAQUELE MESMO ANO, NA AULA DE ENSINO RELIGIOSO. FOI ATRAVÉS DO QUE APRENDI E DESENVOLVI NESSAS INTERVENÇÕES, QUE ARTICULEI UM TRABALHO QUE ME RENDEU NÃO SÓ A NOTA MÁXIMA COMO UMA POSIÇÃO DE DESTAQUE NESSA DISCIPLINA. A ATIVIDADE CONSISTIA EM USAR ALGUMA FORMA DE ARTE PARA CONTAR A VIDA DE SÃO FRANCISCO DE ASSIS. ENTÃO, EU FIQUEI BASTANTE ENTUSIASMADO EM DESENHAR UM LIVRETO EM QUADRINHOS SOBRE SUA HISTÓRIA. USEI COMO REFERÊNCIA VISUAL O DESIGN DOS PERSONAGENS DA ANIMAÇÃO "OS SIMPSONS"¹⁹ ADAPTANDO A INDUMENTÁRIA E ALGUNS TRAÇOS DA APARÊNCIA, COMO CABELO E BARBA, PARA A ÉPOCA EM QUE VIVIA SÃO FRANCISCO. ESSE FOI O PRIMEIRO QUADRINHO LONGO (COM MAIS DE QUATRO PÁGINAS) QUE ME RECORDO DE TER FEITO. O RESULTADO CAUSOU GRANDE SATISFAÇÃO TANTO NOS MEUS COLEGAS DE GRUPO, QUANTO NA PROFESSORA. ASSIM, EM DETERMINADOS MOMENTOS, TIVE A OPORTUNIDADE DE UTILIZAR O QUE APRENDIA NAS ATIVIDADES "SUBVERSIVAS" UM MEIO DE DESENVOLVER COM MAIS DEDICAÇÃO E APREÇO O QUE ME SOLICITAVAM COMO ATIVIDADE FORMAL EM SALA DE AULA. ESSA OPORTUNIDADE QUE TIVE NA AULA DE ENSINO RELIGIOSO FOI BASTANTE SIGNIFICATIVA PARA MIM, NÃO SÓ PELA QUESTÃO DO RECONHECIMENTO, MAS POR TER SIDO TAMBÉM UMA ATIVIDADE ESTIMULANTE ÀS MINHAS INTENÇÕES CRIATIVAS NO MOMENTO. ESSAS ATIVIDADES QUE PERMITIAM ALGUMA ABERTURA QUANTO A FORMA DE DESENVOLVIMENTO DO ASSUNTO TRATADO, PERMITINDO MAIS LIBERDADE NO PROCESSO, ME ERAM MAIS INSTIGANTES. TALVEZ, EM PARTE, DEVIDO A MINHA DIFICULDADE COM MODELOS MAIS COMUNS E PRÉ-ESTABELECIDOS.

¹⁹ Série de animação norte-americana criada em 1989 por Matt Groening.



Figura 19 – São Francisco / Simpsons

3.3 A influência da cultura pop oriental e o graffiti

No período que compreendeu os estudos da 6^a e a 8^a séries, fim dos anos 1990 e início dos anos 2000, grande parte das minhas referências estéticas vinham das animações que eu assistia em um canal de TV a cabo chamado Locomotion²⁰. Era um canal totalmente voltado para a animação, principalmente a animação japonesa. A

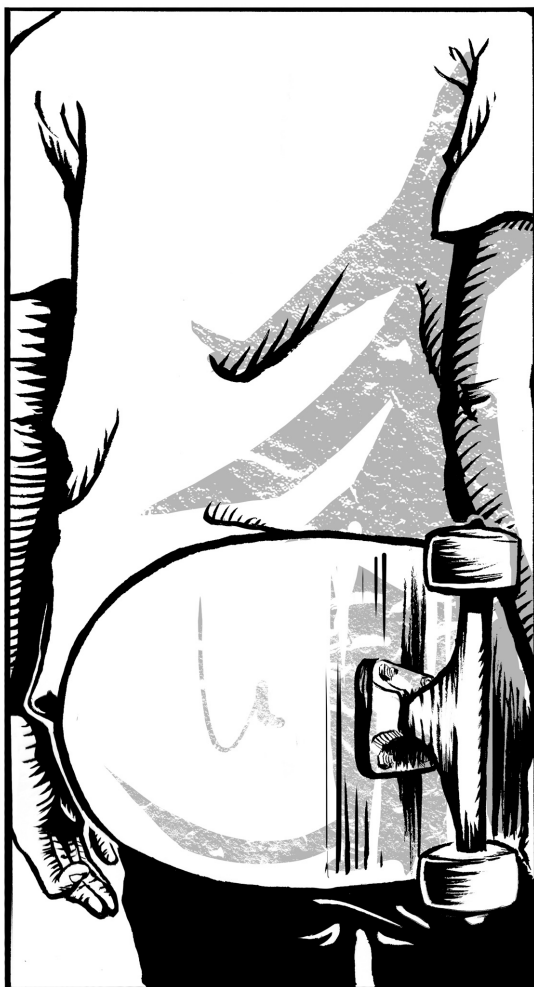
²⁰ Canal de TV a cabo latino-americano fundado em novembro de 1996 e fechado em 2005. < Disponível em: [https://en.wikipedia.org/wiki/Locomotion_\(TV_channel\)](https://en.wikipedia.org/wiki/Locomotion_(TV_channel)) Acesso em 30/06/2015 >

programação a qual eu tive acesso através desse canal teve grande influência sobre minha percepção estética e artística naquele período.

Havia muitas animações também adultas nesse canal e era o momento em que a cultura pop japonesa tinha cada vez mais entrada no ocidente (GRAVETT, 2006, p. 8-9). Através desse canal eu assisti animações como Akira (1988), Neon Genesis Evangelion (1995), The Maxx (1995), Ninja Ressurrection (1997), Ghost in the Shell (1995), Robin (1996), entre outras que foram marcantes para o meu desenvolvimento e percepção estética. Essas animações, voltadas para o público adulto, tiveram um grande impacto sobre mim devido ao seu aspecto inovador em relação a tudo o que eu conhecia. Embora o conteúdo dessas animações, muitas vezes, fossem abstratos para mim, eu não deixava de me surpreender com o clima denso de suas histórias, os movimentos realistas, a curiosidade pelas temáticas violentas e sexuais, a carga dramática intensificada e as representações de um mundo cruel e apavorante. De forma que meu interesse e curiosidade por essas obras eram constantes. Eu copiava esses desenhos em meus cadernos e também os gravava em VHS. Considero esse período fundamental no meu interesse por quadrinhos e animação como arte.

Já entrando no ensino médio, eu desenvolvia um grande interesse por graffiti. Nesse período, 2004, eu também praticava skate (chego a retratar esse período em meu quadrinho Cesariana (figura 18). Esses interesses vinham de um tipo de cultura visual urbana em comum: ambos lidam com a cidade e a paisagem urbana como suporte de expressão. Então, era comum reunirmos amigos e sairmos para fazer graffiti, bem como andar de skate pelas praças públicas.

Figura 20 – Cesariana 04



O PROBLEMA É QUE VOCÊ NÃO PRECISA SER NECESSARIAMENTE UM VÂNDALO PARA AS PESSOAS TE JULGAREM.



QUINTO EVENTO NARRATIVO

NESSA PERÍODO PROCUREI UM DOS CURSOS DO PROGRAMA PICASSO NÃO PICHAVA²¹ E LÁ COMECEI A APRENDER TÉCNICAS DE DESENHO QUE REALMENTE ME INTERESSAVAM. PARA ENTRAR NESSE CURSO, ERA PRECISO APRESENTAR UM PORTFÓLIO. ENTÃO, EU APRESENTEI UM ADEPNO DE DESENHOS A UM DOS PROFESSORES. QUASE TODOS MEUS DESENHOS NESSE ADEPNO ERAM CÓPIAS DE ARTES DE OUTROS ARTISTAS QUE EU VIA EM REVISTAS ESPECIALIZADAS (DE GRAFFITI). O PROFESSOR VIU, ELOGIOU ALGUNS DOS MEUS DESENHOS E ME PERGUNTOU SE ELES ERAM ORIGINAIS, CRIADOS POR MIM, OU ERAM REPRODUÇÕES. AO QUE EU RESPONDI QUE NÃO ERAM CRIAÇÕES MINHAS. ENTÃO, ELE FECHOU MEU ADEPNO, OLHOU PARA MIM E DISSE: –“SEUS DESENHOS SÃO BONS, MAS VOCÊ TEM QUE COMEÇAR A CRIAR SUAS PRÓPRIAS COISAS.” A PARTIR DAÍ EU REALMENTE BUSQUEI DESENVOLVER MINHAS PRÓPRIAS IDEIAS. FOI UMA ORIENTAÇÃO QUE CONSIDERO DE GRANDE IMPORTÂNCIA. POIS NAQUELE MOMENTO, COMEÇAR A CRIAR MINHA PRÓPRIAS IMAGENS, FOI O QUE ME LEVOU A TER MAIS SEGURANÇA EM MOSTRAR E APRESENTAR PARA OS OUTROS O QUE EU FAZIA. EU REALMENTE PODERIA FALAR QUE AQUILO ERA MEU.

Copiar outros trabalhos sempre havia sido uma forma de aprendizado para mim, mas ao mesmo tempo era uma questão de insegurança quanto a minha própria expressão. Eu não sabia qual seria o momento adequado de parar de copiar e ter confiança de que minha técnica já estivesse suficientemente desenvolvida para começar a criar. Sempre considerei a cópia uma ótima forma de aprendizado técnico. Muitas vezes, era a única opção que eu via para aprender a fazer como o artista que eu admirava. Sempre que eu via algo que me instigava eu buscava copiar e acredito que isso tenha me ajudado bastante a perceber com mais facilidade as técnicas expressivas usadas pelos artistas, a partir de suas imagens.

3.4 O universo dos quadrinhos

Somente na início da minha entrada no ensino médio comecei a desenvolver um gosto mais intenso pela leitura e grande parte desse interesse teve seu começo a partir das histórias em quadrinhos. Um dos meus amigos, que retrato em Cesariana (figura 19) cujo pai tinha uma grande coleção de quadrinhos, me estimulou a ler. Ele havia me recomendado a leitura de algum quadrinho de super-herói para que eu entendesse melhor a origem de um determinado personagem que havíamos visto em um filme adaptado dos quadrinhos. A partir daí ele foi me recomendando e emprestando outros

²¹ Programa cultural da Secretaria de Estado de Segurança Pública de Brasília criado em 1999 com a finalidade de prevenir a criminalidade infanto-juvenil por meio de atividades artísticas.

quadrinhos. Dois deles me marcaram com muita intensidade: Akira (1982) e Lobo Solitário (1970) (figura 20). Sempre considerei que nenhuma aula teórica de artes ensina tanto quanto o próprio contato com a obra de arte. Esse é um processo de aprendizado que considero insubstituível e também uma fonte de aprendizado primordial para o estudante de artes. Por ser um vínculo mais próximo entre autor e interlocutor acredito que o processo de interpretação, a catarse, a assimilação dos efeitos estéticos e a reflexão que uma obra pode propiciar, são os elementos que mais incitam a empatia que estimula o interesse e a capacidade reflexiva do interlocutor. E esses dois quadrinhos que citei foram as obras que mais me estimularam a uma empatia e o reconhecimento da linguagem dos quadrinhos como um meio de expressão sofisticado ao mesmo tempo que ligado a um ato de comunicação primordial. Foi quando me interessei por quadrinhos como uma possível profissão, ao identificar algo que era inédito para mim: de que era possível transmitir uma ideia ou até mesmo uma sensação bastante peculiar através de imagens, podendo ou não ser acrescida de texto. Seus autores apresentavam um mundo onde eu me sentia acolhido por uma proximidade sensitiva. Eles expressavam ideias, pensamentos e sensações tão precisas que até então eu não sabia que era possível se comunicar.

NA CASA DE FERNANDO, TIVE ACESSO A UM OUTRO MUNDO DE IDEIAS E FILOSOFIAS: OS QUADRINHOS. SEU PAI CULTIVAVA UMA GRANDE COLEÇÃO QUE SE INICIOU EM SUA ADOLESCÊNCIA. A CASA DE FERNANDO TAMBÉM ERA UM PROFÍCUO AMBIENTE DE DEBATES E DISCUSSÕES.



FERNANDO ERA UMA CONTRADIÇÃO DENTRO DA IGREJA. DIGO ISSO PORQUE APESAR DE ELE SER UM MORMON FIEL E ORTOPOXO, ELE QUESTIONAVA AS COISAS CIENTÍFICAS E FILOSOFICAMENTE. EMBORA DETESTASSE FILOSOFIA.



O QUE ME IMPRESSIONAVA, FORA SUA INCLINAÇÃO LATENTE À CRUELDADE, ERA QUE EMBORA ELE PERCEBESSE CONTRADIÇÕES E FALHAS NO DOGMA RELIGIOSO, NÃO DEIXAVA QUE ISSO INFLUENCIASSE SUA FÉ.



TALVEZ ISSO FOSSE SÓ PARA DAR MAIS IMPACTO AO SEU DISCURSO. POIS FERNANDO SEMPRE CONCLUÍA QUE MESMO QUE FOSSE PROVADO QUE AS DOCTRINAS FOSSEM FALSAS, AINDA ASSIM SERIA MELHOR VIVER DE ACORDO COM ELAS.

EU GOSTAVA DESSA SINCERIDADE DE FERNANDO. NÃO SEI SE ELE SE DAVA CONTA DO QUANTO ESSAS DISCUSSÕES E LEITURAS DE QUADRINHOS AUMENTAVAM MEU CÉTICISMO E MINHA SEDE POR ARTE.

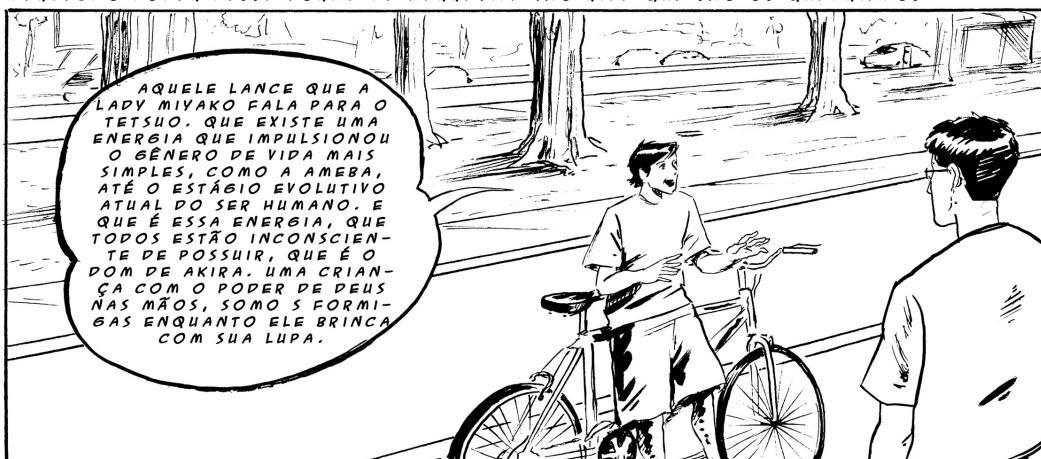




LER "AKIRA" FOI UM EXPERIÊNCIA MARCANTE NA MINHA VIDA. ESSA OBRA REPRESENTOU O MOMENTO EM QUE EU COMEÇAVA A TOMAR PERCEÇÃO DE UM NOVO MUNDO DE DESCOBERTAS.



FERNANDO E EU DESFRUTÁVAMOS DE UM INTERESSE PROFUNDO POR ESSA OBRA E NELA EU PERCEBI O PODER DESSA FORMA DE NARRATIVA TÃO RICA QUE SÃO OS QUADRINHOS.



EM MINHA INTERPRETAÇÃO, ESSA ENERGIA QUE IMPULSIONOU A EVOLUÇÃO DAS ESPÉCIES, DESCRITA POR KATSUHIRO OTOMO, ENCONTRA PARALELOS COM A FILOSOFIA DA VONTADE DE VIVER DE SCHOPENHAUER

LOGO EM SEGUIDA, FERNANDO QUE APRESENTOU "LOBO SOLITÁRIO", OUTRA OBRA-PRIMA DAS HQ'S, QUE COMEÇOU A ATÍÇAR MEU INTERESSE PELO BUDISMO.



Assim, fui partindo para outras obras que instigavam meu interesse. Compreendi a partir de uma percepção mais apurada que aquelas experiências que eu tinha com quadrinhos, filmes e desenhos animados faziam parte de uma fruição artística. Ou seja, o mundo no qual se inseria minhas referências estéticas e visuais e o mundo que, em sala de aula, me eram apresentados artistas e movimentos, não era algo tão distinto e separado como, antes, eu acreditava que fosse. E a partir desse entendimento passei a vislumbrar que talvez o curso de artes fosse o mais adequado a mim. Por se tratar de um curso que lida com a experiência estética e suas técnicas expressivas.

CONCLUSÃO

As formas e as relações de envolvimento que estabelecemos com o conteúdo de ensino, estão sujeitas a uma série de situações. O ensino e aprendizado de artes lida com um conteúdo que remete a própria experiência de vida. Como Dewey aponta, essa separação entre a arte e a vida teve impulso na legitimação de instituições que a separaram:

“(…) deve haver razões históricas para o surgimento da concepção compartimentalizada das belas-artes. Nossos atuais museus e galerias, nos quais as obras de arte são recolhidas e armazenadas, ilustram algumas das causas que agiram no sentido de segregar a arte, em vez de considerá-la um fator concomitante do templo, do fórum e de outras formas de vida associativa.” (DEWEY, 2010, p. 66)

Bem como o crescimento econômico e ideológico do capitalismo:

“O crescimento do capitalismo foi uma influência poderosa no desenvolvimento do museu como o lar adequado para as obras de arte, assim como na promoção da ideia de que elas são separadas da vida comum.” (DEWEY, 2010, p. 67)

Toda a essa separação teve sua influência no currículo escolar e na forma como o conteúdo é apresentado aos alunos. Provocando um distanciamento involuntário entre a obra e seu contexto histórico-social em relação a vida do aluno. Esse distanciamento não é o único motivo de desinteresse, pois ele não é gerado apenas por este fator. Mas também por questões mais relativas, onde as subjetividades e as ligações afetivas também tem seu lugar.

Trazer a arte em toda a sua intensidade, versatilidade e diversidade para dentro da sala de aula é sempre um desafio. Pois a vida demanda muito mais do que a simples

transmissão de conhecimento. Ela é também uma forma de interação, afeto, cognição, participação no mundo. E o aprendizado e o conhecimento englobam essas esferas da experiência no mundo. Assim, definir os critérios de relevância do conteúdo de ensino de algo que está ligado ao próprio ato de estar vivo e experimentando o mundo, levando em conta toda a diversidade que isso acarreta, é um grande desafio e responsabilidade.

A teoria da cultura visual (MARTINS e TOURINHO, 2011.) apresenta ferramentas valiosas nesse processo de maior interação entre as referências visuais que permeiam o cotidiano do aluno com o objeto de ensino. Permitindo ao aluno uma participação mais ativa nesse processo. Nessa proposição, o aprendizado ao longo da vida pode encontrar mais espaço de manifestação e acolhimento.

Sabemos que há muitos profissionais das artes que atuam nessa área sem ter um diploma de graduação ou qualquer documento que o legitime como um profissional qualificado. Pois a arte lida com a própria experiência de estar vivo e expressivamente atuante no mundo. O suporte de expressão e atuação, dependendo deles, são meios que podem ser aprendidos por um processo menos formal. Se um indivíduo comum, com formação em qualquer outra área ou até mesmo sem formação, fizer, por exemplo, uma performance e conseguir convencer as pessoas de que o que ele faz é genuíno, original ou digno de apreciação, na contemporaneidade pouco importa sua formação. Porque a expressão artística lida com uma certa capacidade de execução que nem sempre está determinada por critério unânime. O sujeito que desenvolve percepção e o aprendizado de técnicas expressivas pode ter sucesso em sua empreitada, sem necessariamente se valer de um aprendizado formal. Mas em sua própria prática diária ou por meio de um aprendizado informal. Isso pode ocorrer, talvez, com mais frequência, na prática da atuação artística do que na docência, visto que essa passa por exigências pedagógicas e metodológicas, porque compreende um campo de formação com especificidades que são concernentes ao campo da subjetividade humana. Porém, em ambas, o aprendizado ao longo da vida e mais especificamente do aprendizado às margens, conforme tratei em minha pesquisa, pode encontrar espaços de grande relevância na formação dos sujeitos. Não como uma solução milagrosa para defasagens no ensino, mas como uma contribuição espontânea nesse processo de aprendizado que faz parte da própria experiência de estar vivo.

REFERÊNCIAS

AGUIRRE, Imanol. Cultura visual, política da estética e educação emancipadora. In: MARTINS, Raimundo e TOURINHO, Irene (Orgs.) Educação da cultura visual: conceitos e contextos. Santa Maria: Editora da UFSM, 2011, p. 69-111.

ALHEIT, Peter e DAUSIEN, Bettina. Processo de formação e aprendizagens ao longo da vida. In: Educação e Pesquisa, **São Paulo**, v. 32, n. 1, janeiro/abril, 2006, p. 177-197. < Disponível em: www.scielo.br/pdf/ep/v32n1/a11v32n1.pdf Acesso em: 30 junho de 2015 >

DEWEY, John. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes. 2010.

EISNER, Will. **Quadrinhos e arte sequencial**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

EISNER, Will. **Narrativas gráficas princípios e práticas da lenda dos quadrinhos**. São Paulo: Devir Livraria. 3ª Edição, 2013.

FERREIRA, Luiz Carlos Pinheiro. **Mo(vi)mentos autobiográficos: historiando fragmentos narrativos de experiências de vida docente e discente em Artes Visuais**. Tese de Doutorado: Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual, Faculdade de Artes Visuais, Universidade Federal de Goiás: Goiânia, 2015.

GRAVETT, Paul. **1001 comics you must read before you die**. Reino Unido: editora Cassell Uk, 2011.

GRAVETT, Paul. **Mangá: como o Japão reinventou os quadrinhos**. São Paulo: Conrad. 2006.

GREEN, Justin. **Binky Brown meets the holy Virgin Mary**. Estados Unidos America: Last Gasp Eco Funnies, 1972.

HATFIELD, Charles. **Alternative comics**. Estados Unidos América: Editora Mississipi, 2005.

JAVCHELOVITCH, Sandra e BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. In: BAUER, Martin W. e GASKELL, George (Orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Tradução: Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011, p. 90-113.

MARTINS, Raimundo e TOURINHO, Irene. **Educação da cultura visual: conceitos e contextos**. Santa Maria: Editora da UFSM. 2011.

MCCLOUD, Scott. **Desvendando os quadrinhos**. São Paulo: M. Books, 2004.

MCCLOUD, Scott. **Desenhando quadrinhos**. São Paulo: M. Books, 2008.

NAKAZAWA, Keiji. **Gen: pés descalços**. São Paulo: Editora Conrad, 2001.

OKUBO, Mine. **Citizen 13660**. New York: Columbia University Press, 1946. New York: Arno Press 1978. Seattle: University of Washington Press, 1983.

SATRAPI, Marjane. **Persépolis completo**. Tradução: Paulo Werneck. São Paulo: Companhia das letras. 2007.

SPIEGELMAN, Art. **Maus a história de um sobrevivente**. São Paulo: Cia das letras, 2009.

WITTIZORECKI, Elisandro Schultz, et al. **Pesquisar exige interrogar-se: A narrativa como estratégia de pesquisa e de formação do(a) pesquisador(a)**. In: Movimento. Porto Alegre, v.12, n. 02, maio/agosto de 2006, p. 09-33. < Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=115315946001> Acesso em: 30 junho de 2015 >