

VANESSA CRISTINA PEIXOTO DE OLIVEIRA



**DESAFIOS DA CONSTRUÇÃO DE REPERTÓRIOS ESTÉTICOS  
NO ENSINO DE ARTES VISUAIS**

Belo Horizonte  
2015

VANESSA CRISTINA PEIXOTO DE OLIVEIRA

**DESAFIOS DA CONSTRUÇÃO DE REPERTÓRIOS ESTÉTICOS  
NO ENSINO DE ARTES VISUAIS**

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Ensino de Artes Visuais do Programa de Pós-graduação em Artes da Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial para a obtenção do título em Especialista em Ensino de Artes Visuais.

Orientadora: Fabiana De Lucca Munaier

BELO HORIZONTE  
2015

OLIVEIRA, Vanessa, 1985.

Desafios da construção de repertórios estéticos no ensino de Artes Visuais / Vanessa Cristina Peixoto de Oliveira – 2015.  
58 f.

Orientador (a): Fabiana De Lucca Munaier

Monografia apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes da Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista em ensino de Artes Visuais.

1. Artes visuais – Estudo e ensino. I. Munaier, Fabiana De Lucca. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Escola de Belas Artes. III. Desafios da construção de repertórios estéticos no ensino de Artes Visuais.

CDD: 707

VANESSA CRISTINA PEIXOTO DE OLIVEIRA

DESAFIOS DA CONSTRUÇÃO DE REPERTÓRIOS ESTÉTICOS  
NO ENSINO DE ARTES VISUAIS

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Ensino de Artes Visuais do Programa de Pós-graduação em Artes da Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial para a obtenção do título em Especialista em Ensino de Artes Visuais.

Orientadora: Fabiana De Lucca Munaier

---

Fabiana De Lucca Munaier – EBA/UFMG

---

Letícia Weiduschadt – EBA/UFMG

BELO HORIZONTE  
2015

## **AGRADECIMENTOS**

Aos professores do Curso de Especialização em Ensino de Artes Visuais, especialmente Prof. Henrique Teixeira, Prof. Amir Brito e Prof<sup>a</sup> Daniela Maura, por toda a generosidade no compartilhamento de preciosas informações, pelo interesse em instigar pontos de vista sobre o ensino de Arte e por reconstruírem em mim a leveza necessária à prática artístico/pedagógica.

À minha orientadora, Prof<sup>a</sup> Fabiana de Lucca Munaier, por apoiar minha proposta de pesquisa e auxiliar a produção deste estudo com seriedade, liberdade e atenção.

Aos tutores e colegas do Curso de Especialização de Ensino em Artes Visuais, da Escola de Belas Artes na Universidade Federal de Minas Gerais por todas as partilhas e auxílio.

Aos alunos do Colégio Santo Agostinho / Unidade Contagem pela confiança e pela disposição em vivenciar as atividades propostas diariamente.

À equipe de profissionais do Colégio Santo Agostinho / Unidade Contagem, especialmente à Diretora, Aleluia Heringer, ao Gestor Pedagógico, Mauro de Jesus e à Supervisora Pedagógica do Ensino Fundamental II, Aparecida Debona, pela confiança em minhas propostas e apoio constante.

Ao Coordenador da Área de Artes do Colégio Santo Agostinho / Unidade Contagem, Alysso Estevam, e aos colegas arte/educadores dessa unidade: Wânia Pena, Mercia Costa, Alexander Fernandes, Cinara Motta e Solange Guedes, pela troca de experiências e críticas, que colaboraram enormemente para o meu amadurecimento profissional.

Ao Gabriel, por toda a paciência, companheirismo e amor.

Ao Mestre Maior, por permitir essa experiência em minha caminhada, com todo o amparo e auxílio necessários.

*“Não me ajeito com os padres, os críticos e os canudinhos de refresco: não há nada que substitua o sabor da comunicação direta.”*

*Mário Quintana*

## RESUMO

O ensino de Arte tem sido balizado há quase duas décadas pela Abordagem Triangular, metodologia sistematizada por Ana Mae Barbosa. Essa teoria trouxe inegáveis avanços para a organização do ensino de Arte no Brasil, por colocar como eixos complementares o fazer, o contextualizar e o fruir arte. No entanto, esta é, ainda, uma proposta desafiadora. Essa pesquisa foi desenvolvida a partir das inquietações nascidas na dificuldade observada quanto à abordagem da ação fruidora nas aulas de arte. Busca-se compreender como o fruir, momento íntimo de conexão de experiências estéticas, esbarra em estereótipos sociais relacionados à arte e desaceleram a disposição ao fazer artístico, sobretudo no período de transição entre a infância e a adolescência. Ao longo da pesquisa, levantadas referências teóricas que dialogam com essa dificuldade e apontam caminhos para solucioná-la. A título de exemplificação prática, é exposto o relato de uma prática artístico/pedagógica realizada com alunos do 7º ano do Ensino Fundamental II, aonde são convidados a exercitar caminhos variados para a elaboração gráfica da figura humana, na tentativa de romper estereótipos sobre a prática do desenho. Nota-se que a empatia, uma vez considerada importante por todas as partes envolvidas, parte importante do processo de ensino/aprendizagem em arte, colaborará para o exercício do senso crítico e desenvolvimento do olhar sensível à realidade, almejado pelos documentos oficiais de ensino vigentes no país. Por fim, conclui-se que cabe ao arte/educador proporcionar ao aluno experiências estéticas significativas, consistentes e bem elaboradas, na tentativa de apontar caminhos para o desenvolvimento do olhar do indivíduo em um sentido mais plural. Deve-se ampliar seu repertório imagético para superar estereótipos. Assim, a ação fruidora poderá alcançar seu propósito efetivamente.

Palavras-chave: Abordagem Triangular. Ensino de Arte. Fruição. Ensino Fundamental.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 – Produção de retratos utilizando a câmara escura.....	25
FIGURA 2 – Informações prévias, sobre desenho de observação, apresentada aos alunos. ....	26
FIGURA 3 – Informações prévias, sobre desenho de memória, apresentada aos alunos .....	27
FIGURA 4 – Desenhos de memória produzidos pelos alunos Rafael, Mariana e Lucas .....	28
FIGURA 5 – Produções em sala de desenhos de observação com modelo ao vivo .....	29
FIGURA 6 – Produções em sala de desenhos utilizando aparato óptico.....	29
FIGURA 7 – Aluna posando para a realização do seu retrato na câmara escura .....	30
FIGURA 8 – Aluna posando para a realização do seu retrato na câmara escura .....	30
FIGURA 9 – Detalhe da projeção de imagem visualizada dentro da câmara escura .....	30
FIGURA 10 – Tríptico dos desenhos da aluna Ana Luísa. Da esquerda para a direita: desenho de memória, de observação e com a câmara escura, tendo a aluna Carolina como modelo nos três .....	31
FIGURA 11 – Tríptico dos desenhos da aluna Ana Raquel. Da esquerda para a direita: desenho de memória, de observação e com a câmara escura, tendo a aluna Ana Júlia como modelo nos três .....	37

## **LISTA DE SIGLAS**

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

## SUMÁRIO

LISTA DE ILUSTRAÇÕES .....	08
LISTA DE SIGLAS .....	09
Introdução .....	11
1. Bases para o desenvolvimento de um olhar sensível .....	13
1.1 – Desafios da Abordagem Triangular na prática .....	14
1.2 – O estímulo à percepção e à construção de novas experiências .....	18
2. Ferramentas de conexão .....	21
2.1 – Proposta artístico/pedagógica: o desenvolvimento do olhar através do desenho .....	23
3. Trabalhando na criação de repertórios artísticos .....	32
Considerações Finais .....	40
REFERÊNCIAS .....	42
ANEXOS .....	44

## Introdução

Há quase vinte anos, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional trouxe alento para os arte/educadores ao tornar obrigatório o ensino especializado de arte. A polivalência foi formalmente eliminada e os profissionais passaram a buscar então a afinação metodológica necessária para a prática do ensino de Arte, de modo a garantir a autonomia e consistência pertinentes às diversas áreas das artes.

No entanto, seria ingênuo pensar que não haveria um distanciamento entre a teoria e a prática nessa determinação, uma vez que a educação brasileira no campo da arte já sofreu grandes modificações desde que foi formalmente implantada, durante o período colonial, e ainda carrega fortes heranças de práticas passadas. Apesar do notável esforço de muitos pesquisadores, professores e instituições de ensino que buscam consolidar a prática artística na escola como uma ação natural, necessária e criteriosa, muitos estereótipos sobre o seu ensino, que perduram até a atualidade, afetam negativamente a proposição de práticas no espaço escolar por parte do professor e o envolvimento por parte dos alunos.

Além do formato difuso vinculado a sua atuação no espaço escolar, o arte/educador também lida diariamente com a vulnerabilidade psíquica de seus estudantes. Cada fase de desenvolvimento cognitivo, seja criança, adolescente ou adulto, possui características muito específicas sobre o "estar disponível à arte" e cabe a esse profissional conhecer os desafios que o cercam e criar estratégias que os superem.

Para essa análise, além dos documentos oficiais pautados pelo Ministério da Educação e as metodologias nas quais eles são baseados, foram utilizadas reflexões de Jacques Rancière, Luiz Camnitzer e Jorge Larrosa Bondía como contrapontos argumentativos. Esses teóricos elucidam a construção, o acesso e o valor da experiência estética no processo de ensino/aprendizagem em Arte. Além disso, a teoria apresentada por Herbert Read, em *A educação pela arte*, colaborou para a compreensão do desenvolvimento gráfico na pré-adolescência.

Este estudo começa com uma análise sobre a aplicação da Abordagem Triangular, sistematizada por Ana Mae Barbosa, para as aulas de artes visuais das primeiras séries do Ensino Fundamental II. Essa é a metodologia que embasa os Parâmetros Curriculares Nacionais – documentos oficiais do Ministério da Educação, que norteiam as necessidades educacionais do país. Verifica-se aí alguns desafios reparados na aplicação prática da Abordagem Triangular, sobretudo os que estão relacionados aos conceitos socioculturais pré-determinados que afetam a fruição artística dos estudantes.

O interesse por essa pesquisa teve como base a minha experiência como professora de Arte para turmas de pré-adolescentes do Ensino Fundamental II em uma escola particular da região metropolitana de Belo Horizonte. Apesar do posicionamento favorável dessa instituição às propostas contemporâneas do ensino de Arte, não percebia a fruição, almejada para os estudantes, acontecendo plenamente. Com isso, senti-me desafiada a investigar onde se localizam as barreiras que os impedem de construir o pensamento artístico autônomo e a empático diante das diversas manifestações culturais a que tem acesso. O segundo capítulo, então, contempla o relato de uma das práticas de ensino que propus aos alunos pré-adolescentes dessa escola em 2014 e a análise dela segundo as inquietações apresentadas no capítulo 1.

O terceiro capítulo foi destinado a tecer uma avaliação sobre a validade da proposta prática apresentada, observando o arte/educador como um propositor de experiências aos alunos. Busca-se aí, conferir o alcance das propostas artístico/pedagógicas pautadas, no sentido de dar condições ao estudante de ampliar e enriquecer seu repertório estético. Pensa-se que, desta forma, seja proporcionada a familiaridade com informações específicas da arte necessárias à fruição.

Ao final, este estudo levanta as ações que estão ao alcance do arte/educador, no sentido de tornar viáveis as propostas de ensino de Arte esperadas para a educação básica.

## 1. Bases para o desenvolvimento de um olhar sensível

O ensino formal de arte no Brasil é norteado por documentos oficiais, produzidos com o objetivo de construir uma estrutura precisa para a sua prática. Além da lei que assegura o ensino de Arte em todas as fases da educação básica (LDB 9394/96), têm-se também outros documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que apresentam os objetivos, conteúdos e os fundamentos do ensino de Arte nas escolas. Consistem em uma referência para o professor elaborar o seu planejamento, eleger conteúdos e tecer críticas a respeito do que produz e é produzido no país. Para balizar o foco desse estudo, será dada maior ênfase às propostas de ensino de Arte contidas nos PCNs direcionadas aos últimos ciclos ensino fundamental (5ª a 8ª séries, hoje 6º ao 9º ano).

Em um sentido mais amplo, o ensino de Arte na educação básica visa "promover o desenvolvimento cultural dos alunos" (LDB 9394/96, art. 26, § 2º). Esse desenvolvimento cultural é bastante abrangente, possível de ser compreendido em diversos níveis e em modalidades distintas das artes. Com relação aos estudantes que se encontram no início da adolescência, os PCNs elucidam esse objetivo afirmando que o aluno:

[...] desenvolve sua cultura de arte fazendo, conhecendo e apreciando produções artísticas, que são ações que integram o perceber, o pensar, o aprender, o recordar, o imaginar, o sentir, o expressar, o comunicar. A realização de trabalhos pessoais, assim como a apreciação de seus trabalhos, os dos colegas e a produção de artistas, se dá mediante a elaboração de ideias, sensações, hipóteses e esquemas pessoais que o aluno vai estruturando e transformando, ao interagir com os diversos conteúdos de arte manifestados nesse processo dialógico. (PCN, 1998, p.19)

Essa ideia revela fundamentação baseada em uma das metodologias mais conhecidas sobre o ensino de Arte atual: a Abordagem Triangular, sistematizada por Ana Mae Barbosa, que propõe o fazer, o fruir e o contextualizar a arte como eixos fundamentais para que o ensino desta se sustente de maneira sólida. Cada um deles age de forma colaborativa com os demais e, juntos, alcançam a experiência necessária no aprendizado de arte.

Sendo a base de toda a proposta de ensino de Arte na educação básica do país, os PCNs propõem que a formação artística na escola colabore para que o aluno seja capaz de reconhecer a diversidade de valores existentes na sociedade, que influenciam e interagem com suas escolhas particulares, em um exercício de empatia constante. Além disso, o documento propõe que a arte, por possuir uma dimensão poética intrínseca, deve estimular no aluno a construção de uma visão de mundo mais flexível e, por estabelecer relações com o sentimento e a imaginação, deve também colaborar na construção de uma consciência sobre sua própria identidade e do meio em que vive.

A ideia de cultura ao qual o texto oficial se refere, então, toca o desenvolvimento de um olhar consciente, crítico, atento e seletivo, que colabora para um posicionamento social ativo, diante da realidade que cerca o indivíduo. Neste estudo, o conjunto dessas competências perceptivas, será tratado como olhar sensível à realidade.

Atualmente, o desenvolvimento desse olhar sensível tem se tornado importante e decisivo na formação dos cidadãos, já que as informações que tomam o nosso cotidiano, têm feito uso de um forte apelo imagético. Se, por um lado, a criação e a divulgação de imagens tem sido cada vez mais acessível e se tornado instrumento marcante de posicionamento político, por outro, grupos restritos e influentes têm lançado mão de imagens tendenciosas, que impregnam o cotidiano comum, atendem a um mercado de especulações e desprezam a individualidade em função do estímulo ao consumo de massa. Mais do que uma ferramenta humanizadora, o olhar atento, crítico e propulsor de ações, proposto pelo ensino de Arte, colabora também como um instrumento anti-alienação.

### **1.1 Desafios da Abordagem Triangular na prática**

Ao transpor os fundamentos contemporâneos do ensino de Arte, propostos nos PCNs, para o campo da prática, o alcance de alguns objetivos se torna desafiador em muitos âmbitos, sobretudo pelo pouco tempo reservado ao

desenvolvimento de habilidades e competências tão nobres e complexas. O percurso de formação da sensibilidade artística envolve e exige uma lentidão para a assimilação das ideias inerentes ao processo. Geralmente, na escola, isso é proposto em meio a um bombardeio de objetividade e cercado socialmente pela especulação midiática. É um terreno hostil e, por isso, exige o máximo de critério por parte do arte/educador nas escolhas de suas propostas que serão levadas para a sala de aula, a fim de que a prática do fazer, fruir e contextualizar arte, também não se torne uma ação mecanizada e vazia de sentido.

É importante retomar e manter clara a ideia de que na abordagem proposta por Ana Mae Barbosa o fazer, o fruir e o contextualizar a arte não estão propostos de maneira hierárquica entre si. Esse fato colabora, e muito, para a flexibilização das escolhas do arte/educador, que não precisa priorizar uma ordem de proposição. Cada uma dessas ações contribui para o desenvolvimento das outras, em uma relação de reciprocidade fortalecedora, ou seja, enquanto se conhece a técnica para elaborar o fazer, constroem-se imagens mentais que associam o fazer de outras épocas e contextos; o contexto histórico, por sua vez, estimula a construção de conexões imaginativas que atingem o ato da apreciação e assim por diante. Cada ação proposta na Abordagem Triangular, no entanto, possui seu nível de permeabilidade no ambiente escolar.

A contextualização histórica das obras, na tríade proposta por Barbosa, é um eixo de ensino que proporciona uma assimilação mais direcionada, porque lida com fatos mais concretos. Até mesmo quando há disparidade de pontos de vista sobre um mesmo fato, a diversidade de olhares acaba colaborando para um exercício de alteridade extremamente válido para o estudo da arte, e continua fazendo foco em acontecimentos localizados em tempo e espaço específicos. Ana Mae Barbosa, no livro *Inquietações e mudanças no ensino da arte*, sinaliza a contribuição desse campo do saber na alfabetização visual do indivíduo e acrescenta: "Não se trata mais de perguntar o que o artista quis dizer em uma obra, mas o que a obra nos diz, aqui e agora em nosso contexto e o que disse em outros contextos históricos a outros leitores." (BARBOSA, 2012, p. 19-20)

Localizar os trabalhos artísticos em uma linha do tempo é válido para situar, aproximar e estabelecer diálogo com tempo vivido pelos alunos. O ensino/aprendizagem de arte tende a se fortalecer com a prática da contextualização histórica e contribui para o desenvolvimento de posicionamentos críticos com bases mais sólidas por parte dos discentes.

Com relação ao fazer proposto pela abordagem triangular, há que se ter muito cuidado para cumprir a sua função metodológica. O método utilizado pelo arte/educador precisa ter clareza e fundamentação em sua proposta para que o sentido da prática se fortaleça e garanta o desenvolvimento das habilidades pretendidas. O fazer pelo fazer esvazia o sentido de ensino/aprendizado mais profundo da arte, retoma e reforça o pensamento equivocado de que o ensino dela se reduz ao desenvolvimento de habilidades motoras ou mero passatempo.

Neste sentido, Juliana Gouthier, em uma fala sobre a prática no ensino de Arte, destaca

[...] a importância da gente fazer e perceber que, ao fazer, está pensando. Não fazer da prática artística, dos exercícios artísticos, situações vazias, por mero fazer. Mas perceber que a gente está ali construindo teorias, aguçando percepções. (Met. Ens. Artes Visuais, CEEAV-EBA-UFMG, 2012)

A contextualização histórica e o fazer artístico possuem diferentes níveis de adaptação em suas inserções no ambiente escolar, mas ambos são caminhos metodológicos do ensino de Artes Visuais mais familiares e recorrentes nas escolas. A fruição estética, talvez, seja o campo mais desafiador proposto pela Abordagem Triangular no ensino de Artes Visuais na educação básica.

A percepção mais imediata, o simples ato de ver ou tocar em uma obra não se configura como o ato de fruir. A fruição consiste no momento que ocorre a conexão entre as experiências do observador e a obra de arte criada pelo artista, em um momento de significação de notas ímpares da percepção individual e do campo da arte, aproximando da ideia de experiência estética:

Aquilo que na contemplação do objecto estético produz satisfação é a forma que o espírito nele vê reflectida (...). É como

se o objecto da contemplação ficasse entre parênteses e não fosse visado enquanto tal. E, todavia, é desse modo que ele ganha a sua autonomia e até transcendência, deixando de ser encarado como algo meramente útil, usável e consumível no circuito dos interesses ou das necessidades. Sendo a experiência da máxima autonomia e dignidade do sujeito, a experiência estética é também a revelação máxima da dignidade do objecto, que assim é transfigurado e instituído como algo absoluto e válido por si mesmo, como um objecto para a pura contemplação. (SANTOS, 2010, p.50)

Sendo assim, é possível ponderar que o ato de fruir depende de alguns fatores para ser vivenciado de fato. Entre eles, a viabilidade da apreciação do trabalho artístico: apreciar uma instalação *in loco* é bastante diferente de apreciar uma fotografia da mesma instalação e se imaginar nela. As fotografias, apesar de muito auxiliarem o contato com produções artísticas diversas, não proporcionam a riqueza da percepção individual e o aluno passa a contar com a narração do arte/educador como parte da informação da obra.

Outro fator se refere a uma certa disposição do indivíduo ao ato de apreciar esteticamente, de se deixar envolver pela obra de arte<sup>1</sup> e estabelecer uma espécie de diálogo íntimo e sincero com ela. O desenvolvimento de conceitos pré-formatados, disseminados socialmente, crescem como barreiras de estereótipos entre o apreciador e manifestações artísticas marginalizadas pelo gosto e senso comum.

A disposição à obra, quando despertada, é capaz de superar as demais dificuldades técnicas e planta no estudante a necessidade de manter a experiência de fruição artística para além da sala de aula, conectando a necessidade natural do ser humano de estabelecer relações pessoais, autônomas, com a realidade ao seu redor. Despertar esse desejo seja, talvez, a chave motora que vence as principais barreiras presentes no ensino de Arte formal.

---

<sup>1</sup> O termo "obra de arte", neste trabalho, refere-se a toda produção elaborada com propósitos ressonantes ao campo da arte, não necessariamente se restringindo a

## 1.2 O estímulo à percepção e à construção de experiências

A arte se configura como um meio fluido onde se movimentam os sentidos depositados por criadores e as percepções obtidas pelos que têm contato com obras de arte. O ser humano possui naturalmente a capacidade de estabelecer relações com o que cria e com o que aprecia. Assim, age nessa relação atribuindo valor e significado ao que percebe a sua volta constantemente. Analice Dutra Pillar elucida essa relação, em seu estudo "A educação do olhar no ensino de Arte":

O olhar de cada um está impregnado com experiências anteriores, associações, lembranças, fantasias, interpretações. O que se vê não é o dado real, mas aquilo que se consegue captar, filtrar e interpretar acerca do visto, o que nos é significativo. (PILLAR, 2012, p.82).

Em estudos mais lineares e objetivos a respeito dessa significação, é comum atribuir ao ato apreciativo à necessidade do observador elaborar verbalmente a sua interpretação pessoal sobre a obra que tem diante de si. No entanto, é necessária prudência no momento em que o estudo sobre imagens do campo artístico procura tratar a apreciação estética exclusivamente como leitura de imagens. Essa tendência pode reduzir o pensamento artístico ao campo restrito da decodificação, além de limitar e condicionar a percepção diante das produções artísticas. O ato apreciativo deve ter caráter flexível, "capaz de realizar interpretações que têm tanto a dimensão subjetiva como a objetiva. Isso ocorre durante um processo em que se relacionam as imagens da obra do artista e a experiência do apreciador." (PCN, 1998, p.33).

Maria Lúcia Wochler Pelaes, em uma análise sobre a educação estética proposta nos PCNs, coloca que:

[...] a experiência de interpretação de objetos estéticos prevê não apenas uma predisposição emocional de empatia, assim como não apenas a capacidade cognitiva de percepção das qualidades inerentes ao objeto em si, mas uma intimidade cultural com as questões estéticas relacionadas a obra de arte, como tal que suscitam do observador um conhecimento contextualizado historicamente. (PELAES, 2015, p. 2)

É esse um dos momentos em que os pilares da Abordagem Triangular demonstram sustentarem-se reciprocamente e colaboram efetivamente

para o desenvolvimento dessa individualidade sensorial diante de produções artísticas.

Quando o indivíduo não se permite alcançar o ato fruidor ou, em outros termos, paralisa-se diante de barreiras, como estereótipos muito limitadores sobre a arte, não atinge, muitas vezes, a conexão com sua bagagem cultural pessoal e o que experimenta do contato com a arte é insuficiente para gerar significado para si mesmo. Assim, seu repertório de significação se mantém pequeno e frágil diante de experiências artísticas mais elaboradas. Fica, também, sujeito a reconhecer como experiência o relato do ponto de vista alheio, colhendo e tecendo conceitos tendenciosos que já ouviu sobre obras, artistas e processos criativos. Para estimular o pensamento artístico presente no ato fruidor, o arte/educador precisa lidar constantemente com a quebra desses estereótipos e desmistificar valores simplistas mantidos pela sociedade contemporânea a respeito do campo artístico.

Ainda hoje, o ambiente escolar e a sociedade em que estamos inseridos carregam uma visão objetiva e reduzida sobre a arte. Diante disso, o arte/educador, em momentos de ânsia para transformar este gosto universalizado em um curto prazo, propõe uma espécie de "fuição expressa": a explicação constante e padronizada, baseada em sua vivência individual, na bem intencionada ideia de apresentar outro ponto de vista para as possibilidades fruidoras. Não se refere aqui à contextualização histórica da obra, mas da interpretação pessoal, leitura e juízo de valor feito por quem apresenta o trabalho artístico aos estudantes.

No entanto, Jacques Rancière, ao ponderar sobre o efeito da explicação na relação aluno/professor, conclui que esse ato estimula a polarização dos indivíduos entre "sábios e ignorantes, maduros e imaturos, capazes e incapazes" (RANCIÈRE, 2004, P. 24). Tal constatação reforça a ideia de que a explicação empobrece a potencialidade dialógica da obra e, por isso, não é muito favorável e nem verdadeiro sob o ponto de vista das possibilidades de ensino/aprendizagem de arte.

uma relação de desigualdade, de superioridade e inferioridade. O explicador, nesses termos, institui o incapaz, na medida em que lhe interrompe o movimento da razão e sua confiança em si mesmo. (PALLAMIN, 2008, p. 56)

Ao identificar o grande movimento existente nas aulas de arte de construir a autoconfiança do aluno, propor que ele arrisque criar sem medo, torna-se perceptível que a explicação, utilizada como método frequente, precisa ser repensada. Neste mesmo sentido, Jorge Larrosa Bondía, reforça a ideia de que o que reverbera a experiência individual não é o volume de informações que cerca o indivíduo: "A informação não é experiência." (BONDÍA, 2002, p.21). Aquilo, porém, que nos toca, sim.

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. (BONDÍA, 2002, p.21).

Assim, o ato excessivo de explicação ou interpretação pessoal de um trabalho artístico pode ser configurado até mesmo como uma tentativa de conversão ao gosto do locutor. Essa atitude, como explicitado por Vera Pallamin, não colabora para o desenvolvimento da autonomia do pensamento artístico e do olhar sensível objetivado no ensino da arte, uma vez que lida com o movimento de ideias externas ao aluno. Além de mantê-lo alheio ao seu próprio pensamento artístico, ainda o desencoraja a torná-lo familiar.

Ao propor o desenvolvimento de um olhar sensível à realidade, faz-se necessária a atitude cuidadosa constante do arte/educador sobre a sua própria prática. Saber o momento de atuar e ceder espaço para a atuação do estudante é determinante para que este se arme de coragem e alcance o nível íntimo mais profundo e pessoal que a arte é capaz de tocar: o sentimento individual.

## 2. Ferramentas de conexão

Quando Maria Lúcia Wochler Pelaes trás a ideia de que a ação fruidora só é efetivamente concebida quando existe uma "intimidade cultural com as questões estéticas relacionadas à obra de arte" (PELAES, 2015, p.2), aclara-se uma das ações fundamentais do arte/educador: oferecer ferramentas de conexão para alunos atuarem com autonomia e sensibilidade no estreitamento dos laços entre suas experiências em arte e suas respectivas bagagens culturais. Isso, buscando estimular nos estudantes dois movimentos cognitivos: o reconhecimento de diversos níveis de convenções sobre determinados temas artísticos e também a identificação da medida de aproximação e/ou divergência desses conceitos em relação a suas percepções individuais, localizando aí a construção pessoal de sentido sobre as vivências propostas.

Apresentar processos próprios do meio artístico, vocabulário específico da área, além de possibilidades expressivas variadas, são algumas das formas de alimentar essa intimidade cultural e diversificar as pontes que poderão ser criadas no momento da experiência estética.

É fundamental pontuar, porém, que esse tipo de proposta, mais objetiva e sistematizada, está sendo proposta para o ensino de Arte voltado para pré-adolescentes e adolescentes. A mediação proporcionada pelo arte/educador de crianças, é diferente da que é proposta para alunos mais velhos. Fruição, na infância, acontece em um âmbito fluido, em um nível mais intuitivo.

É notável que, durante a infância, há forte espontaneidade e segurança da criança em sua relação com a própria produção e com a do outro. É um momento de formação de referências não só no âmbito do conhecimento sobre arte, mas também sobre o descobrimento do mundo. A criança percebe, interage e está atenta a tudo a sua volta, constantemente. O professor de arte, nessa fase, colabora enormemente ao ampliar o repertório sensorial do indivíduo, proporcionando experiências estéticas variadas e colaborando para a construção de referências estéticas individuais.

Na transição da infância para a adolescência, o indivíduo começa a passar por uma série de transformações físicas, psíquicas e sociais. Começa a desenvolver uma postura crítica em relação à sua produção e à do outro. Por mais que tenha desenvolvido na infância o seu repertório imagético, começa a apresentar, já na pré-adolescência, dificuldades de conectar essas vivências às propostas artísticas do seu novo momento.

Herbert Read, em sua obra *A educação pela Arte* apresenta alguns estudos sobre diferentes fases do desenvolvimento do desenho e destaca a teoria de Sir Cyril Burt, em que pondera que entre os diversos momentos da construção gráfica do indivíduo, a transição entre infância e adolescência (11 a 14 anos) compreende-se no estágio VI, denominado "Repressão":

O progresso [*do desenho*] na tentativa de reproduzir objetos é agora, quando muito, laborioso e lento, e a criança fica desiludida e desestimulada. O interesse é transferido para a expressão por meio da linguagem e, se a criança continua a desenhar, a preferência é por desenhos convencionais, a figura humana se torna rara. (READ, 2013, p. 131)

Esse momento é crítico para o ensino de Arte, já que apresenta uma resistência natural à experiência estética, sobretudo no que toca à produção autoral. A conexão entre experiências artísticas e repertório imagético, que na infância é bastante espontânea, passa agora por crivos diversos. O erro torna-se uma ameaça e o medo de arriscar-se costuma ser constante. Esse é o momento em que a fruição começa a se apoiar em conceitos pré-estabelecidos para solucionar uma demanda por aceitação social.

A fase seguinte à "Repressão" é denominada nos estudos de Burt como "Renascença artística", considerada a partir dos quinze anos de idade, quando os desenhos passam a contar histórias e a ganhar fortes marcas da individualidade da pessoa que o produz. Tais características não garantem tranquilidade ao ensino de Arte no fechamento da educação básica, porque recebem a advertência do autor no sentido de que, "para muitos, talvez a maioria, este estágio final nunca é alcançado. A repressão nos estágios iniciais foi total." (READ, 2013, p. 132.)

A individualidade pertinente à fruição, tratada no capítulo anterior, necessita de amparo para ser localizada e trabalhada nas fases intermediárias e finais do ensino/aprendizagem de Arte na educação básica. As ferramentas de conexão mencionadas no início deste capítulo podem ser gradativamente apresentadas aos alunos na transição da infância para a adolescência e aprofundadas durante a adolescência, mantendo, obviamente, o respeito à fase de desenvolvimento intelectual de cada momento do crescimento, mas buscando alimentar também o estímulo e o encorajamento ao ato criativo. Cabe ao arte/educador, oferecer bases conceituais e estímulos à criação para que o estudante construa a intimidade cultural necessária à efetivação da experiência estética, seja em sua prática ou na apreciação de trabalhos alheios, a fim de manter a proposta concomitante dos três eixos da Abordagem Triangular.

## **2.1 Proposta artístico/pedagógica: o desenvolvimento do olhar através do desenho**

A seguir, será apresentada uma proposta artístico/pedagógica vivenciada por estudantes de uma escola da rede particular da cidade de Contagem (MG), onde leciono há 3 anos, a fim de analisar sua contribuição no ensino de Arte, à luz das propostas previamente apresentadas neste estudo. A vivência artístico/pedagógica experimentada propôs aos estudantes caminhos de fruição que buscassem romper com alguns estereótipos sobre a produção de desenhos e teve como foco o estímulo à formação de novos pontos de vista sobre a produção gráfica, de modo a estimular reflexões sobre possibilidades de criação e desenvolvimento do desenho.

A sequência didática foi proposta por mim e, no ano de 2014, executada durante as aulas de Arte das turmas que cursavam o 7º ano. A idade média dos alunos dessa série é de doze anos. Nessa escola, há uma organização diferenciada para algumas matérias, de forma que em cada aula de Arte recebe um grupo com 16 alunos em média (metade da turma), o que garante um acompanhamento mais próximo das produções – sobretudo as

individuais. Cada um dos 8 grupos (4 turmas no total) com os quais trabalhei possuía uma aula de Arte por semana de cinquenta minutos, que acontecia em sala ambiente própria. A proposta artístico/pedagógica aqui relatada contemplou no total 4 meses de trabalho.

Os estudantes dessa faixa etária, em geral, deixam transparecer um incômodo com a própria produção gráfica, dando indícios da vivência da fase de "repressão" do desenho, mencionada por Read. Alguns alunos, com habilidades de desenho mais desenvolvidas do que a média da turma, costumam ser tratados como exceções pelo grupo, com a justificativa baseada no grande estereótipo do "dom artístico" que consiste, resumidamente, na seguinte sentença: para desenhar, é preciso nascer com essa habilidade pronta; quem, por ventura não seja contemplado com habilidades artísticas inatas, jamais conseguirá elaborar um *bom* desenho. Vale destacar que o "bom desenho", para a grande maioria dos alunos, se apoia em ideais próximos da arte acadêmica tradicional: harmonia, proporções equilibradas, verossimilhança e tratamento refinado, com tendência naturalista.

O diagnóstico prévio levantado nas turmas, através de conversas e avaliações anteriores à aplicação da proposta aqui relatada, revelou que, para a maioria do público-alvo para o qual a atividade foi planejada, eram desprezados os meios de desenvolvimento do traço gráfico. Era como se o desenho fosse algo estacionado no tempo, sem ideia de progressão: ou se desenha muito bem ou não se desenha. Não era considerada a possibilidade de buscar métodos de desenho, trilhar caminhos para o aprimoramento do traço, do olhar, da percepção das formas, etc.. É importante ressaltar que, nesse contexto, a crítica instaurada pelos estudantes não se conectava com ausência de experiências de desenvolvimento do desenho em aulas de Arte de anos anteriores mas, sim, da autocensura natural desenvolvida nessa fase do crescimento pré-adolescente, somada ao estereótipo social repetido por muitos adultos.

O fato de não estarem à vontade para produzir e expor as próprias produções funcionava como uma barreira a cada tentativa de trazer

propostas e atividades onde precisavam exercitar a produção de desenhos. E, diante dessa situação, comecei a pensar em alguma ação para provocar uma outra forma de pensarem sobre o fazer do desenho e, conseqüentemente, estabelecerem outras conexões no ato apreciativo.

Estava previsto, como conteúdo para a segunda etapa (período compreendido entre maio e agosto) daquele ano letivo, estudos sobre o Renascimento. Esse período histórico, quando apresentado às turmas, normalmente trás à tona idealizações artísticas ressonantes entre alunos e artistas estudados. Reparei que muitos estudantes ainda não conheciam as tentativas de aprimoramento do desenho e os desafios encarados pelos artistas dessa época para propor uma produção de imagens bidimensionais mais elaborada do que a de épocas anteriores.

Para conhecerem os possíveis caminhos de representação da figura humana e para nortear a reflexão dos alunos, foram planejados os seguintes processos: desenho de memória, desenho de observação com modelo ao vivo e desenho com aparato óptico (câmara escura). Foram escolhidos esses procedimentos por possuírem entre si variações significativas no raciocínio gráfico e por terem relação com procedimentos utilizados por artistas do período estudado.



FIGURA 1 – Produção de retratos utilizando a câmara escura.

A tese do artista/pesquisador David Hockney a respeito do uso de aparatos ópticos na grande mudança ocorrida na pintura do século XV (ênfase na tridimensionalidade e alto refinamento técnico), norteou essas escolhas para o trabalho proposto. A câmara escura foi escolhida por ser um instrumento óptico com provocação sensorial instigante e também por ser mais viável de ser construída no espaço escolar e manipulada pelos estudantes, do que outros aparatos ópticos, como a câmara lúcida. Para a construção dela, foi utilizada uma caixa de papelão, uma lupa escolar, tecido preto e uma placa de vidro; para a realização do desenho sobre a projeção, papel vegetal.

No primeiro momento de sensibilização da sequência de atividades propostas foi apresentada aos alunos a ideia de se trabalhar diferentes tipos de métodos para a criação de desenhos. Foram informadas brevemente algumas das variáveis presentes nos diferentes caminhos que iríamos percorrer nas próximas semanas, como as diferenças presentes entre o desenho de memória e o de observação. Não foram mencionadas muitas características, para que as conversas futuras fossem mais ricas e partissem também da experiência de cada aluno. Essa introdução visou delimitar o nosso foco de atenção sobre as possibilidades de representação gráfica da figura humana. Foi solicitado com uma certa ênfase o compromisso de experimentar os limites de cada procedimento, evitando esquivar das dificuldades como, por exemplo, conferir a proporção em uma foto enquanto se faz um desenho de memória.

Após essa conversa inicial, os alunos se dividiram em duplas e receberam a primeira proposta de desenho, que deveria ser feita em casa e entregue na aula seguinte: cada um deveria retratar o colega da dupla desenhando-o apenas com as informações que possuía de memória, sem



FIGURA 2 – Informações prévias, sobre desenho de memória, apresentada aos alunos.

nenhuma consulta a imagens fotográficas ou mesmo pessoalmente. O desenho deveria apresentar um retrato com apenas cabeça e ombros visíveis e o modelo deveria estar olhando diretamente para o observador, como em uma foto de documentos. A ideia de ser uma atividade feita em casa colaborou para dificultar a verificação direta da forma e deu tempo para que os desenhos julgados por eles "insuficientemente bons" tivessem mais tempo para serem refeitos e/ou aprimorados.

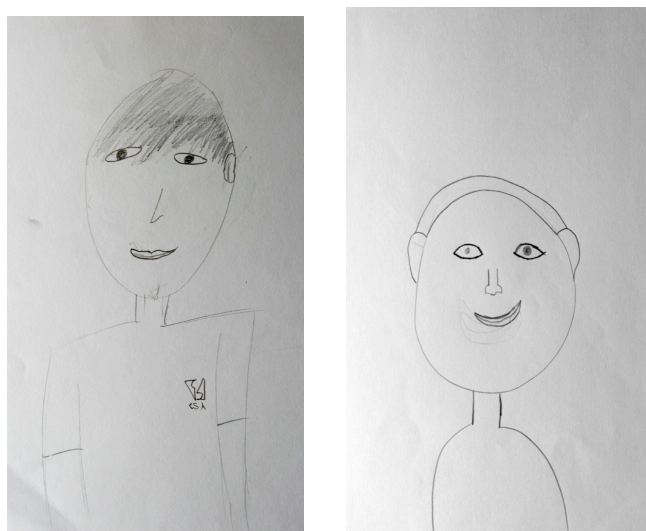


FIGURA 3 – Desenhos de memória produzidos pelos alunos Rafael e Lucas.

Ao retornarem à aula seguinte, com os desenhos de memória em mãos, foi grande a repercussão entre eles sobre como um colega havia representado o outro. Muito se falou sobre o quanto a imagem se parecia com o retratado ou não, marcando bastante o estereótipo de juízo inspirador dessa proposta. Após o tempo de observação dos trabalhos da turma, levantamos os porquês de semelhanças e divergências das imagens apresentadas em relação aos seus respectivos modelos e, assim, os alunos chegaram a questões como limite da memória de observação, a criação que acontece na tentativa de suprir a falta da lembrança exata da forma, pouca de prática do desenho, uso da imaginação, etc. A maior queixa dos alunos estava na seguinte fala: "É difícil lembrar de como o rosto dele(a) é sem observar ao vivo!". A partir daí foi proposta uma tentativa de investigação de outro caminho de representação: o desenho de observação com modelo ao vivo.

Assim como na prática do desenho de memória, foram colocados os parâmetros da construção gráfica e estabelecido o combinado de desenhar apenas o que se estivesse vendo. E, da mesma maneira do método anterior, a ideia não era estabelecer um conceito muito fechado sobre o desenho de observação e memória, mas proporcionar a experiência dos limites e características peculiares de cada caminho.

Os alunos tiveram, aproximadamente, 45 minutos para retratar o mesmo colega do desenho anterior em um desenho de observação direta. Posicionaram-se um de frente para o outro e, em uma nova folha, desenharam com enquadramento semelhante à primeira produção observando o colega bem a sua frente.

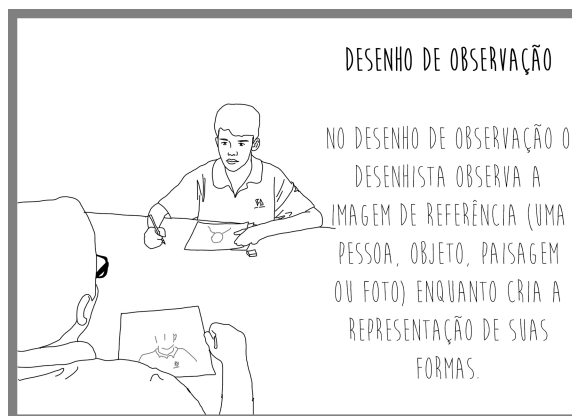


FIGURA 4 – Informações prévias, sobre desenho de observação, apresentada aos alunos.

Não se passaram muitos minutos do início do desenho e foi possível perceber o confronto estabelecido entre a capacidade observadora e a tradução da imagem mental em registro gráfico. Na tentativa de contornar as dificuldades, alguns alunos deixavam de observar o modelo e continuavam o desenho exercitando mais a memória e a criação do que a observação. Em vários momentos sugeri a todos que reparassem esse "fenômeno" e a conversa sobre as características do desenho de observação aconteceu enquanto a própria prática se desenvolvia. Ao final da aula e na aula seguinte, levantamos comparações entre as diferenças nos processos de cada um dos caminhos experimentados e em que medida eles poderiam se complementar para alcançar uma representação mais completa e, na visão de cada um, mais satisfatória.



FIGURA 5 – Produções em sala de desenhos de observação com modelo ao vivo.

Nas aulas seguintes foram apresentados os estudos realizados pelos artistas do Renascimento, bem como as características marcantes deste período na busca por um ideal de representação da figura humana. A maior ênfase foi dada sobre os caminhos percorridos pelos artistas para alcançar seus objetivos no desenho e na pintura: cadernos de estudos, esboços, planejamento dos trabalhos, estudo de anatomia, aparatos tecnológicos, etc., e como a prática constante elevou o nível da representação feita seja de memória, criação ou de observação. Essa reflexão culminou na apresentação da câmara escura como um dos aparatos ópticos explorados por artistas a partir do século XV (HOCKNEY, 2001, p. 12) na busca da



FIGURA 6 – Produções em sala de desenhos utilizando aparato óptico.

criação de imagens mais próximas do que o olho humano é capaz de observar. O funcionamento e procedimentos de uso desse equipamento foram explanados previamente para que os alunos soubessem manejá-lo sem grandes dificuldades.

A ideia de apresentar esses estudos de desenho e demais procedimentos artísticos apenas após as duas primeiras atividades de desenho (memória e observação) foi

proposital, já que, experimentando a reflexão sobre a sua própria produção, o aluno pode criar conexões com as obras estudadas de maneira mais enriquecedora, confrontando suas dificuldades com as dificuldades dos artistas e verificando as soluções buscadas por ambas as partes.

A atividade seguinte consistiu na produção de retratos, pelas mesmas duplas, utilizando a câmara escura construída para essa proposta. O aluno retratado posava de frente para a lente da câmara e procurava ficar o mais imóvel possível durante o tempo em que a sua dupla fazia o registro das suas formas. O aluno que estava desenhando precisava ser ágil, já que leves movimentos do modelo poderiam acarretar distorções nas formas. As impressões sobre o processo foram manifestadas instantaneamente e causaram expectativas sobre os alunos que aguardavam a vez de desenhar. Enquanto cada dupla utilizava a câmara, outros alunos faziam leitura e exercícios propostos em textos sobre as técnicas de desenho desenvolvidas no Renascimento, como perspectiva e esfumado. Foram utilizadas de 3 a 4 aulas até que todos os alunos tivessem experimentado o desenho na câmara escura.



FIGURAS 7 E 8 – Aluna posando para a realização do seu retrato na câmara escura.



FIGURA 9 – Detalhe da projeção de imagem visualizada dentro da câmara escura.

Com o encerramento da produção do terceiro desenho das duplas, foi formado um tríptico com os desenhos produzidos por cada aluno em cada um dos processos. A apreciação das produções deu base para conversas sobre a nítida diferença que a câmara escura proporcionou aos desenhos produzidos por eles, aproximando um pouco mais do ideal de representação que eles buscavam. Impacto semelhante foi relacionado às produções renascentistas, que recorreram a diversas inovações tecnológicas na busca por imagens de aspecto mais natural.



FIGURA 10 – Tríptico dos desenhos da aluna Ana Luísa. Da esquerda para a direita: desenho de memória, de observação e com a câmara escura, tendo a aluna Carolina como modelo nos três.

Após essa sequência didática, foram apresentadas maiores informações sobre a arte produzida durante o período Renascentista e, no trimestre seguinte, durante estudos sobre o período Barroco, chegamos a construir câmeras fotográficas artesanais (*pinholes*) com filme fotográfico 35mm. Com ela, produzimos retratos estudando a luz de Caravaggio, na tentativa de convidar os alunos a refletir sobre a busca de métodos para a representação da figura humana ao longo dos tempos, inclusive em nosso tempo. Até mesmo o ideal de representação da figura humana explorado em fotografias, visando exposição nas redes sociais, foi levantado como uma ponte entre os estudos desenvolvidos sobre o Renascimento e o cotidiano contemporâneo.

### **3. Trabalhando na construção de repertórios artísticos**

O desenho é a modalidade expressiva mais elementar e presente no cotidiano social, desde que o homem iniciou suas experiências em artes visuais nas paredes de cavernas. Sua popularidade no ambiente escolar permite diversas abordagens de estudo e propostas em todas as fases de desenvolvimento cognitivo. Tendo ele o ponto de partida e objetivo central da prática artístico/pedagógica apresentada no capítulo anterior, serão feitas algumas aferições sobre essa proposta, na tentativa de relacioná-la ao propósito elementar do ensino de Arte, trazido no primeiro capítulo.

O cenário descrito na apresentação dessa prática artístico/pedagógica, revela o panorama das lacunas na compreensão do exercício de percepção e criação artística por parte dos estudantes. Entre elas, o estereótipo sobre o dom, que costuma desencorajar o aluno a arriscar-se diante do suporte em branco. Pensa que se não o tem naturalmente, está condenado ao fracasso. E esse fracasso, geralmente, tem seu parâmetro construído em função de um modelo específico de representação, idealizado a partir de representações de tendência naturalista, ancorado nas tradições acadêmicas do desenho e da pintura. Isso, ainda, com base no senso comum, uma vez que a grande maioria dos estudantes dessa faixa etária não tem conhecimento específico sobre a Arte Acadêmica. Uma terceira falha se relaciona ao ato de ignorar a necessidade da prática constante e o estabelecimento de métodos para o desenvolvimento do desenho, assim como se faz necessário para o desenvolvimento do conhecimento matemático ou linguístico, o que estaciona o movimento de criação do aluno diante da oportunidade inventiva que lhe é oferecida.

Para a sequência didática aqui discutida, visou-se apresentar formas distintas de construção do desenho, estudá-las e relacioná-las às obras renascentistas, que são a base conceitual da construção do estereótipo sobre o "bom desenho". A resistência trazida pelos alunos ao ato de criação, foi trabalhada pouco a pouco. Apesar do bloqueio inicial, havia alunos que demonstravam vontade de aprender a desenhar. Um desejo que, às vezes, era expresso com uma certa admiração àqueles de

habilidades gráficas desenvolvidas, como se o desenvolvimento de qualidades artísticas destacasse de alguma forma o indivíduo no grupo. Independente das motivações, essa mínima disponibilidade à prática, foi fundamental para direcionar a sequência proposta vinculada ao desejo do aluno de aprender.

A vontade, nesse caso, tornou-se uma centelha propulsora do processo de ensino/aprendizagem. A experiência proposta na prática referida não buscou impor métodos, como fórmulas para que o aluno atribua a eles a concepção do que pode ser considerado um "bom desenho", mas apresentar possibilidades variadas, de modo que ele mesmo, em seu tempo e nível de assimilação, identificasse as práticas que poderiam atender ao seu perfil expressivo, as experiências ressonantes as quais já foi introduzido anteriormente (formal ou informalmente) e também as que fazem parte da expressão de outrem além das que seriam capazes de lhes provocar novos questionamentos sobre o exercício gráfico. Essa postura pedagógica é aclarada por Jacques Rancière em sua definição de "mestre ignorante":

O mestre ignorante capaz de ajudá-lo a percorrer esse caminho é assim chamado não porque nada saiba, mas porque abdicou do "saber de ignorância" e assim dissociou a sua qualidade de mestre de seu saber. Ele não ensina *seu* saber aos alunos, mas ordena-lhes que se aventurem nas florestas das coisas e dos signos, que digam o que viram e o que e pensam do que viram, que o comprovem e o façam comprovar. O que ele ignora é a desigualdade das inteligências. (RANCIÈRE, 2012, p.16)

Após cada método de desenho experimentado pelos alunos, no breve momento de reflexão coletiva, as impressões pessoais levantadas a respeito do que aquele desenho exigiu de cada um puderam contribuir enormemente para o aprendizado de todos. Esse tipo de prática reflexiva permite que as especificidades do aprendizado em arte se tornem mais conscientes e gerem, a partir daí, novas ferramentas de conexão para futuras experiências estéticas.

Nesse momento coletivo de troca de impressões a respeito do desenho de memória, foram levantados diversos temas específicos do estudo em arte, que enriqueceram o vocabulário e a capacidade de análise de imagens. A

curiosidade demonstrada em associar o desenho ao modelo inspirador e apontar semelhanças e diferenças, trouxeram à tona ponderações sobre proporção, uso da forma, tipo de material utilizado, criação estilizada, idealização da imagem, além de constatações sobre os limites da memória e o uso da imaginação na busca angustiante de atender ao estereótipo de "boa representação" do colega.

A necessidade de observação e de exercitar o olhar foi tópico levantado por todos os grupos e modelou a etapa seguinte da proposta, trazendo consigo os desafios pertinentes ao desenho de observação. A realização dessa modalidade foi condicionada a algumas regras: além do formato e enquadramento, todas as características registradas deveriam estar relacionadas às do modelo da maneira como eram percebidas visualmente e, não, idealizadas. Essa informação, apesar de parecer restritiva para um desenho de observação artístico autoral, foi fundamental para que os estudantes pudessem experimentar e observar com maior critério os limites de cada um dos métodos propostos.

Ainda se pondera atualmente a respeito do quanto o professor pode e/ou deve conduzir as produções dos alunos. A proposta tecnicista, cujo papel do professor é distribuir e conferir regras de representação, é rejeitada atualmente por desprezar a individualidade e a capacidade de criação do aluno. Suas atividades repetitivas, assemelham-se a um treinamento e não incentivam a autonomia no processo de criação. A corrente de pensamento oposta, baseada em escolas livres de arte da era modernista, não prioriza o fenômeno de maturação progressiva do pensamento artístico, quando dá ênfase à criação espontânea, livre e sentimental, sem necessariamente o desenvolvimento do pensamento crítico.

Dessa forma, é válido atribuir alguma sensatez ao estabelecimento de parâmetros para as experiências artísticas em sala de aula. Eles funcionam como recortes didáticos, que têm a finalidade de otimizar e direcionar as reflexões que serão realizadas. Os anseios contemporâneos do ensino de Arte não apontam para um desenvolvimento artístico visando apenas o desenvolvimento expressivo livre, nem absolutamente técnico, tampouco

objetiva a formação do aluno como artista, mas almeja a ampliação da capacidade perceptiva, crítica e dialógica do estudante. Para isso, o arte/educador é colocado como mediador e sua atuação, nesse sentido, deve ser capaz de

[...] proporcionar o acesso ao modo como outras crianças, jovens e artistas de outros tempos e lugares produziram artisticamente, como a ampliação de referências, escolhidas com muito critério pela variedade, diversidade, pelos caminhos opostos e paralelos. Modelos percebidos como formas instigadores de caminhos pessoais por novas vias e não como "fôrmas" a serem copiadas, nem "transmitidas". (MARTINS, 2012, p.61)

Os parâmetros e contextos esclarecedores das várias experiências vivenciadas no campo da arte, são trazidos, na prática artístico/pedagógica aqui analisada, na tentativa de impulsionar a capacidade do estudante aprender a traçar conexões autônomas, plausíveis e consistentes.

Na sequência de atividades propostas, no exercício da observação, foi sugerido que, antes de começarem a desenhar algo, ainda com a folha em branco diante de si, dedicassem um minuto à observação das formas do colega que seriam desenhadas. Após um primeiro momento de constrangimento natural para a proposta, algumas ponderações sobre a construção da memória foram associados por alguns estudantes, associando o momento de observação à construção do desenho anterior, revelando a pauta das especificidades desse método de desenho: reparar, ver, olhar, atentar e observar podem ser atos diferentes entre si e são todos fundamentais para a construção das imagens que temos na memória.

Durante a produção do desenho que se sucedeu, os comentários levantados, com certa decepção, relatavam ausência de dom artístico nas produções, quando se deparavam com a dificuldade em transferir as impressões visuais ao gesto gráfico. A falta de hábito com a prática de desenhar e intimidade com a persistência necessária a esse ato, costuma impedir muitos estudantes romperem essa barreira de frustração e pessimismo. Em algumas aulas, foi necessário apresentar argumentos próximos ao universo vivido por eles, na tentativa de apresentar um outro ponto de vista sobre o desenvolvimento de habilidades: o treino de um

atleta ou ensaio de uma banda de música podem ser vistos como momentos receptivos ao erro, que visam ajustá-los segundo os objetivos de acerto do indivíduo. Da mesma forma, isso acontece com a prática do desenho. Essas informações, dadas conforme a demanda de cada turma e segundo as inquietações apresentadas pelos próprios alunos, também auxiliam na formação de critérios argumentativos que se relacionam com a prática artística em sala.

Não foram apresentadas muitas informações a respeito das obras do Renascimento antes da prática de desenho pelos alunos, propositalmente. A ideia da sequência didática apresentada era proporcionar uma ampliação da capacidade de diálogo com as produções renascentistas a partir da experiência do estudante em estudo do desenho. E, em vez de apresentar essas obras como objetos prontos, sem percurso prévio, foram apresentados antes das pinturas, os cadernos de estudo e esboços das pinturas de Michelangelo Buonarroti, Raphael Sanzio e Leonardo Da Vinci. A relação do estudante com o processo criativo do artista demonstrou-se um campo bastante acessível e permeável. A obra pronta talvez não teria colaborado tanto nesse momento da atividade, sobretudo por reforçar os estereótipos e idealizações sociais.

Apesar do desenho de memória e o desenho de observação já terem contribuído para a consideração da diversidade de métodos na construção de desenhos, a característica estilizada das produções ainda se fazia marcante. O fato do desenho não se parecer com a o modelo retratado não eliminava o rótulo de inabilidade para o trato gráfico de muitos ali. O terceiro método de desenho apresentado, desenho de observação com auxílio de instrumento óptico, foi escolhido para ilustrar a busca de aperfeiçoamento da imagem que conduziu homem a caminhos diversos, através dos tempos.

O desenho na câmara escura proporciona uma experiência sensorial muito peculiar. É como desenhar a partir de um projetor, mas a imagem projetada está em movimento: o modelo pisca, respira, sorri e, muitas vezes, interage com o desenhista. As informações específicas sobre esse momento

apontaram uma determinada postura desejável do modelo - o mais quieto e concentrado possível - e também do desenhista: deveria ser capaz de fazer anotações rápidas sobre a imagem projetada. As variações dessas posturas influenciam diretamente na aparência da imagem obtida, dando margem para repensar a adequação do método utilizado.

Mesmo demonstrando certas dificuldades em registrar com agilidade a imagem do colega a partir da imagem de luz dentro da câmara escura, não foi difícil perceber a grande diferença na estrutura da imagem obtida, ao dispô-la lado a lado com as produções anteriores. Tanto os alunos que já demonstravam certa habilidade gráfica, quanto os que revelavam um traço tímido e baseado em fórmulas, experimentaram uma representação com outras proporções e lógica de construção. O desenho feito na câmara escura se diferencia muito dos desenhos feitos anteriormente e se aproxima da representação idealizada pela maior parte dos alunos.



FIGURA 11 – Tríptico dos desenhos da aluna Ana Raquel. Da esquerda para a direita: desenho de memória, de observação e com a câmara escura, tendo a aluna Ana Júlia como modelo nos três.

Apesar disso, vários alunos demonstraram frustração com os mestres do passado, por constatar que o conceito de dom inato não era inteiramente válido. As reflexões mediadas chegaram a percorrer outro caminho, além da capacidade técnica: a cópia da imagem projetada poderia ser considerada uma criação? Estariam os artistas consagrados, que fizeram uso de instrumentos ópticos, burlando regras para o reconhecimento de seus trabalhos? Onde está a originalidade do trabalho artístico? O que um

trabalho extremamente naturalista pode trazer além da imagem? O que o homem buscava com esse método? Onde a criação de imagens chegou com essa busca? Mais do que respostas, esses questionamentos foram propostos e incentivados para que os alunos elaborassem balizas de avaliação sobre processos de construção de imagem.

Em ressonância a esses questionamentos, David Hockney <sup>2</sup>, em sua tese publicada no livro *O Conhecimento Secreto*, compartilha suas reflexões a partir das indagações de alguns dos críticos, a respeito do seu trabalho:

[...] a principal queixa deles era de que um artista utilizar dispositivos ópticos seria "trapacear"; que de algum modo eu estava atacando a ideia do gênio artístico inato. Peço licença aqui para dizer que a óptica não faz marcas, somente a mão do artista pode fazê-lo, e exige-se grande habilidade. (...) A óptica conferiu aos artistas uma nova ferramenta com que fazer imagens mais imediatas, mais poderosas. Sugerir que os artistas usaram dispositivos ópticos, como sugiro aqui, não é diminuir seus feitos. Para mim, isso os torna ainda mais impressionantes. (HOCKNEY, 2001, p. 14)

A desconstrução de estereótipos não é uma tarefa simples, sobretudo se retomarmos a ponderação apresentada no primeiro capítulo de que os estudos em arte na educação básica, competem de forma desigual com o bombardeio de informações expressas que cercam o estudante. Por isso, o movimento cognitivo proposto nessas aulas, precisam ser potencialmente significativos para chegarem a ser, de fato, transformadores.

Na finalização da proposta, a visualização de trípticos<sup>3</sup> desenhados por um mesmo aluno, a partir do mesmo modelo, proporcionou uma série reflexões sobre a capacidade, o estilo, o gosto e o caminho expressivo pertinente a cada um dos estudantes envolvidos, comparando as expectativas iniciais e a satisfação de ver um conjunto de produções que muitos dos estudantes duvidavam serem capazes de produzir. A colaboração para a construção do repertório artístico do aluno é vista aqui na proposição de pontos de vista sobre a criação gráfica e apresentação de referências para a busca de respostas ou criação de perguntas sobre o tema.

---

<sup>2</sup> Artista/pesquisador que se dedicou a estudar a produção de imagens por artistas da Idade Moderna, que continham indícios de utilização de instrumentos ópticos.

<sup>3</sup> Ao final desse trabalho, está anexado um conjunto de trípticos produzidos por parte dos alunos que se dedicaram a essa prática artístico/pedagógica.

Todas as ações propostas para o desenvolvimento de um novo ponto de vista sobre a criação artística e, a partir dela, ajudar a desconstruir os estereótipos que bloqueiam a experiência estética individualizada, são aqui consideradas estratégias de ampliação do repertório cultural do estudante e contribui para a potencialização da sua capacidade fruidora. Tal como já mencionado no presente estudo, cabe ao arte/educador oferecer essas informações aos estudantes que serão usadas como conectores em qualquer experiência estética que venha experimentar futuramente. É como se o aprendizado desenvolvido no estudo em desenho não ficasse restrito ao saber ou não desenhar; desenhar bem ou mal, mas passasse a servir como base para o indivíduo relacionar inúmeras experiências em desenho que tenha em seu cotidiano: seja permitindo-se praticar o desenho, reparando um graffiti nas ruas, observando as formas de uma cadeira ou, também, apreciando uma obra de Dürer, por exemplo.

A experiência proporcionada nas aulas de Arte precisa dilatar a capacidade associativa do indivíduo no seu desenvolvimento, de modo a conscientizá-lo da importância da sua autonomia na formação da sua cultura e no diálogo com a diversidade cultural que o cerca. Cada mínima ação despertada nas práticas em sala de aula funcionam como gotas de chuva que atravessam a superfície de um lago: a ressonância daquela informação pode alcançar grandes distâncias no tempo e se relacionar, de modo imensurável, com muitas outras durante o caminho, estando aí a sua respectiva importância.

## **Considerações Finais**

A arte em si é um território vasto e fluido, que se molda conforme os diferentes pontos de vista e cultura do indivíduo e da sociedade em que está inserido. A sua própria definição costuma contar com ponderações multifacetadas e flexíveis. O ensino de Arte, então, não pode ser pensado sem contar com essa flexibilidade.

A respeito da importância da construção de referências para a efetivação das propostas educativas em arte, é importante e necessário considerar que o arte/educador deve ser incluído na busca constante por experiências estéticas, além dos referenciais teóricos. A ampliação do seu próprio repertório imagético e apreciativo é condição para que haja riqueza nas articulações tecidas em sala de aula. O ensinar arte está ligado, entre muitas coisas, ao compartilhamento de experiências. Se o próprio arte/educador se priva ou é privado dessa busca, a sua prática tenderá a ser rasa e limitada.

É inegável que a Abordagem Triangular tem contribuído significativamente para que os parâmetros de ensino de Arte sejam balizados com consistência e sensatez. No entanto, no que tangem as possibilidades de aplicação dos seus três eixos na educação básica, é necessário ter uma atenção especial aos caminhos que nós, arte/educadores, articulamos para proporcionar a fruição aos estudantes, uma vez que essa ação tem seu alcance comprometido por diversos fatores.

Com relação às limitações presentes no ensino de Artes Visuais, especificamente, os estereótipos arraigados na cultura social, explicitados neste estudo, contribuem para o afastamento do estudante pré-adolescente e adolescente das suas próprias impressões. Buscam, com frequência, apoiarem-se em definições prontas e precisas, gerando um ciclo de boicote à experiência estética.

Com a análise aqui levantada sobre essa lacuna no ensino de Arte, constata-se que a prática do arte/educador atualmente, passa, entre vários

caminhos, pelo ato de encorajar o estudante. Coragem, essa, de olhar para si e enxergar suas conexões pessoais com consciência, respeito e a inquietação buscar algo além delas. E, indo além, chegar até o outro, onde irá ponderar o alcance das suas referências e criar outras novas, em um largo exercício de empatia. Ao estimular a coragem de sair da zona de conforto que todo estereótipo trás, o arte/educador estabelece o conflito fundamental para a atividade criativa: romper o receio de se expor na direção incerta do novo.

Assim como foi trazido no primeiro capítulo, o ensino de Arte, hoje, tem sido um instrumento anti-alienação, já que percepção proporcionada pelo sentido da visão está, hoje, completamente tomada de discursos tendenciosos. Considerando que as Artes Visuais vão além do que o olhar imediato alcança, o seu ensino deve ser responsável por trazer ao aluno as mais variadas formas de olhar, observar, analisar e questionar o que se percebe nesse sentido. A educação do olhar não deve ser pensada como mais um formato pré-estabelecido, mas como uma dilatação da consideração e aceitação de possibilidades, levando em conta referências mais abrangentes do que o senso comum propõe.

Além disso, é válido ponderar a grande variedade na recepção de propostas por estudantes de diferentes idades. É necessário considerar o desenvolvimento psicológico e, até mesmo, social do indivíduo ao lidar com o ensino de habilidades próprias do campo da arte.

A ponderação que o presente estudo trás, nesse sentido, torna-o especialmente relevante no que tange o ensino destinado à última fase da infância e início da adolescência, período turbulento da vida, no qual a experiência estética sofre considerável repaginação. A maior parte da literatura existente, a respeito do desenvolvimento gráfico infantil, enfatiza as fases iniciais da infância e a espontaneidade do traço trazida nesse momento da vida. O que permanece consolidado e suscetível a mudanças após a infância não é tão amplamente estudado nos círculos de formação de arte/educadores. Esse estudo visa, então, contribuir com a ampliação de referências de estudo nesse sentido.

## REFERÊNCIAS

BARBOSA, A. M., As mutações do conceito e da prática. In: BARBOSA, A. M. (org.), *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. São Paulo: Cortez, 2012.

BONDÍA, J. L., Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, 2012, nº 19. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>> Acesso em 20 jun. 2015.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei n. 9.394, de 20 de dez. de 1996.

BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: arte*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAMNITZER, L., PÉREZ-BARREIRO, G. (Org.) *Educação para a arte / Arte para a educação*. Porto Alegre: Fundação Bienal do Mercosul, 2009.

GOUTHIER, J., História do ensino da arte no Brasil. In: PIMENTEL, L. G., (org.), *Curso de Especialização em Ensino de Artes Visuais 1*. Belo Horizonte: Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais, 2009.

HOCKNEY, D., O conhecimento secreto – *redescobrimo as técnicas perdidas dos grandes mestres*. São Paulo: Cosac & Naify Edições, 2001.

MARTINS, M. C., Aquecendo uma transforma-ção: atitudes e valores no ensino de Arte. In: BARBOSA, A. M. (org.), *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. São Paulo: Cortez, 2012.

PALLAMIN, V. M., Sobre ensino e aprendizagem de arquitetura e urbanismo: as lições de O Mestre Ignorante. *Pós*, São Paulo, dez. 2008, nº 22. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/posfau/article/viewFile/43531/47153>> Acesso em 14 jun. 2015.

PELAES, M. L. W., A educação estética e o ensino de Arte na perspectiva dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte para o Ensino Fundamental. *Instituto Arte na Escola*, jul. 2015. Disponível em: <<http://artenaescola.org.br/sala-de-leitura/artigos/artigo.php?id=75435>> Acesso em: 13 set. 2015.

PILLAR, A. S., A educação do olhar no ensino de Arte. In: BARBOSA, A. M. (org.), *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTEL, L. G., Cognição Imaginativa. *Pós*, Belo Horizonte, nov. 2013. v. 3, nº 6. Disponível em: <<http://www.eba.ufmg.br/revistapos/index.php/pos/article/view/118/93>> Acesso em 9 jun. 2015.

\_\_\_\_\_, Metodologias do ensino de Artes Visuais. In: PIMENTEL, L. G., (org.), *Curso de Especialização em Ensino de Artes Visuais 1*. Belo

Horizonte: Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais, 2009.

RANCIÈRE, J., *O mestre ignorante – cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

\_\_\_\_\_, *O espectador emancipado*. São Paulo: Ed. WMF Martins Fontes, 2012.

READ, H. E., A arte da criança. In: *A educação pela arte*. São Paulo: Ed. WMF Martins Fontes, 2013.

\_\_\_\_\_, A forma natural de educação. In: *A educação pela arte*. São Paulo: Ed. WMF Martins Fontes, 2013.

SANTANA, S., Fundamentos de ensino de Artes Visuais. In: PIMENTEL, L. G., (org.), *Curso de Especialização em Ensino de Artes Visuais 1*. Belo Horizonte: Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais, 2009.

SANTOS, L. R dos, A concepção kantiana da experiência estética: novidades, tensões e equilíbrios. *Trans/Form/Ação*, Marília, 2010, v. 33. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/trans/v33n2/v33n2a04>> Acesso em 14 set. 2015.

## ANEXOS

Trípticos realizados pelos alunos do 7º ano, na experiência relatada no capítulo 2 deste estudo.

### Desenhos do aluno Alan:



Desenho  
de observação



Desenho  
de memória



Desenho feito  
na câmara escura

### Desenhos da aluna Alanis:



Desenho  
de observação



Desenho  
de memória



Desenho feito  
na câmara escura

Desenhos da aluna Ana Raquel:



Desenho  
de observação



Desenho  
de memória

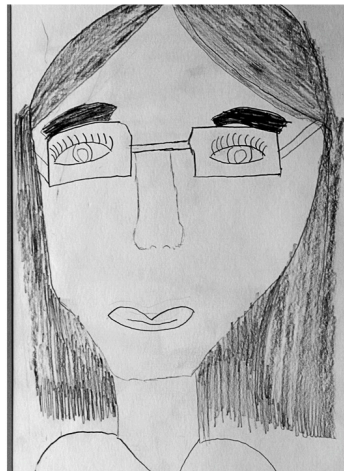


Desenho feito  
na câmara escura

Desenhos da aluna Blenda:



Desenho  
de observação

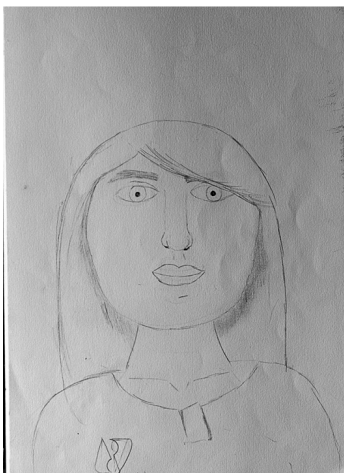


Desenho  
de memória

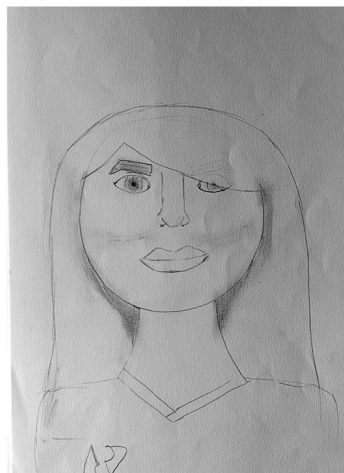


Desenho feito  
na câmara escura

Desenhos da aluna Giulia:



Desenho  
de observação



Desenho  
de memória

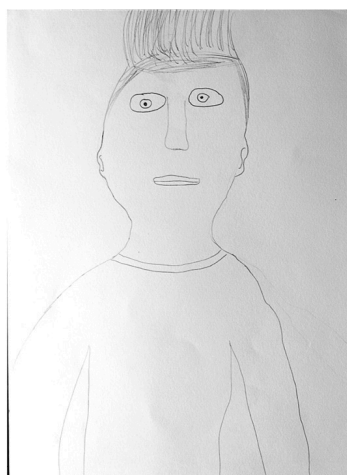


Desenho feito  
na câmara escura

## Desenhos do aluno Gustavo:



Desenho  
de observação



Desenho  
de memória

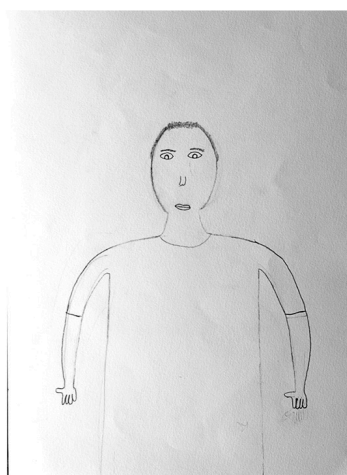


Desenho feito  
na câmara escura

## Desenhos do aluno Guilherme:



Desenho  
de observação



Desenho  
de memória

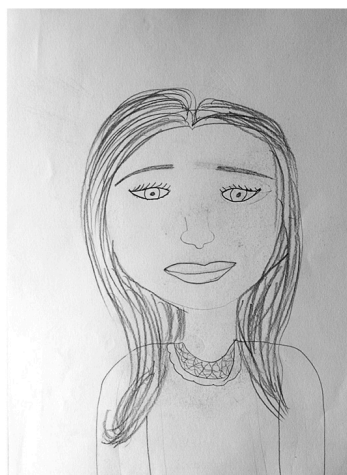


Desenho feito  
na câmara escura

## Desenhos da aluna Luana:



Desenho  
de observação

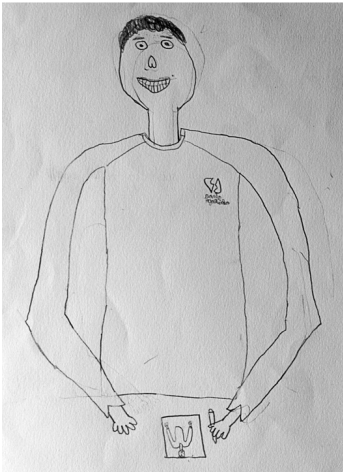


Desenho  
de memória

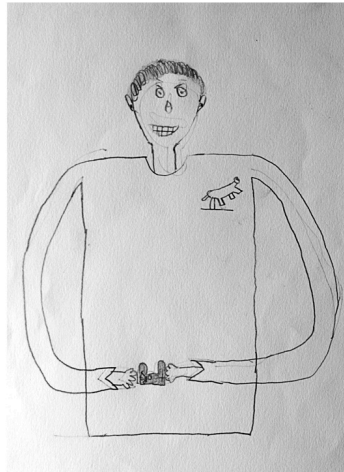


Desenho feito  
na câmara escura

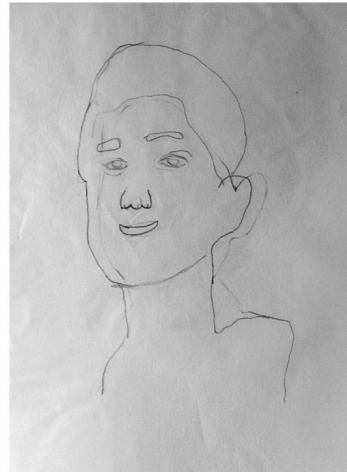
## Desenhos do aluno Mateus:



Desenho  
de observação



Desenho  
de memória



Desenho feito  
na câmara escura

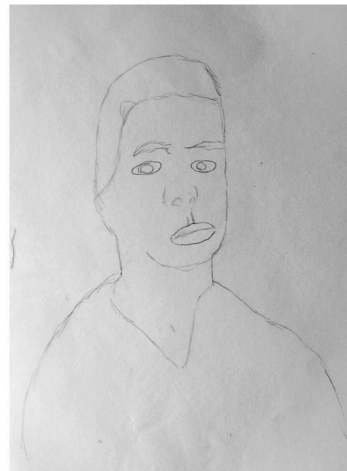
## Desenhos do aluno Raphael:



Desenho  
de observação

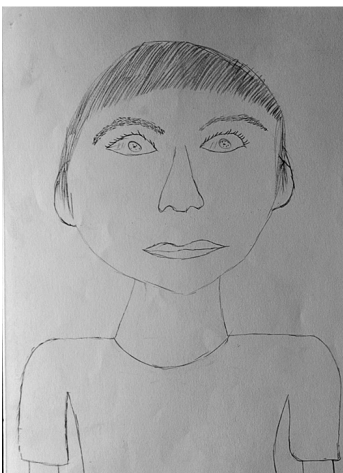


Desenho  
de memória

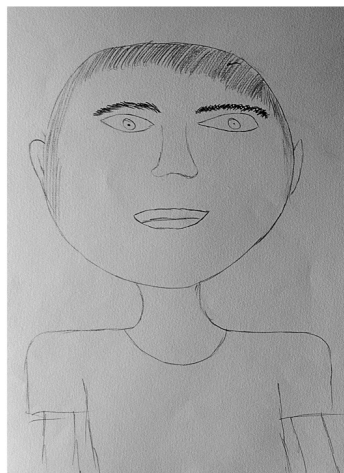


Desenho feito  
na câmara escura

## Desenhos da aluna Silvia:



Desenho  
de observação



Desenho  
de memória



Desenho feito  
na câmara escura

Desenhos da aluna Sophia:



Desenho  
de observação

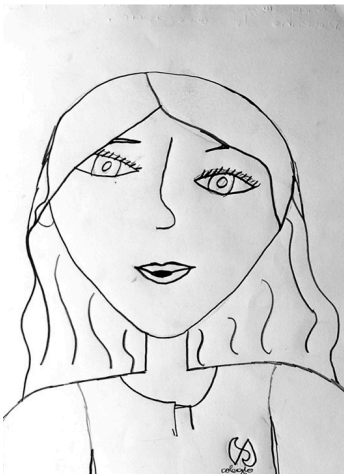


Desenho  
de memória

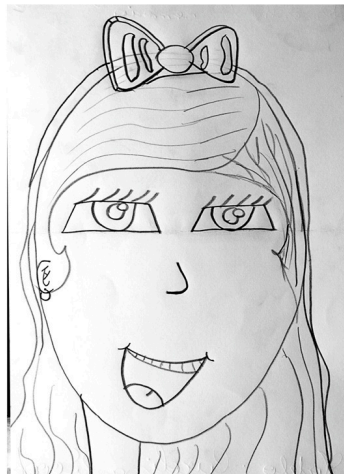


Desenho feito  
na câmara escura

Desenhos da aluna Ana Luiza:



Desenho  
de observação



Desenho  
de memória



Desenho feito  
na câmara escura

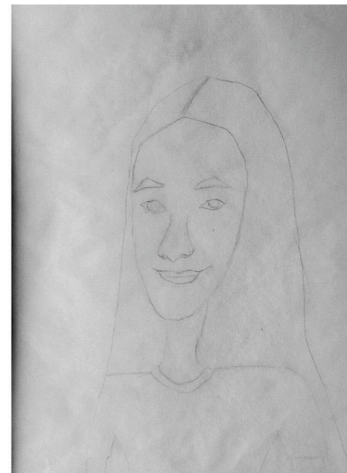
Desenhos da aluna Júlia:



Desenho  
de observação

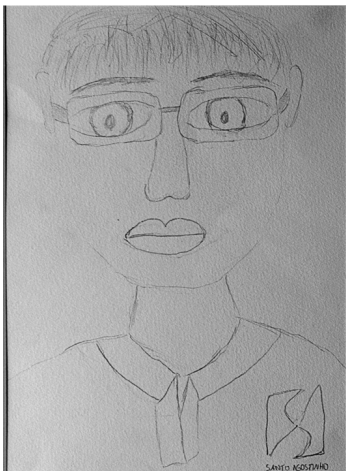


Desenho  
de memória



Desenho feito  
na câmara escura

## Desenhos da aluna Maria Vitória:



Desenho  
de observação

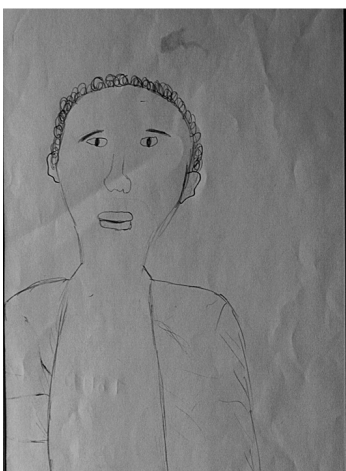


Desenho  
de memória

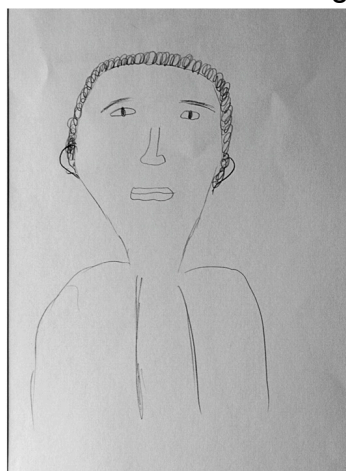


Desenho feito  
na câmara escura

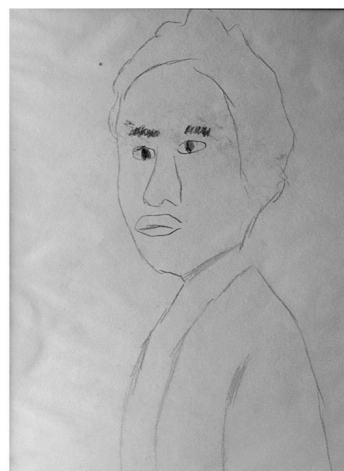
## Desenhos do aluno Thiago:



Desenho  
de observação

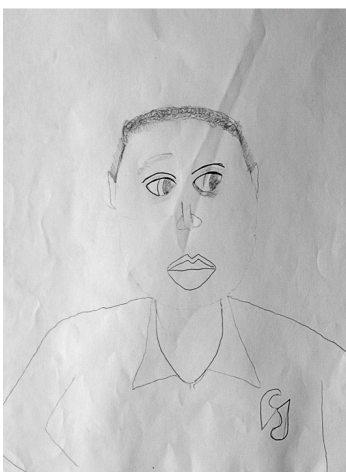


Desenho  
de memória



Desenho feito  
na câmara escura

## Desenhos da aluna Ludmila:



Desenho  
de observação

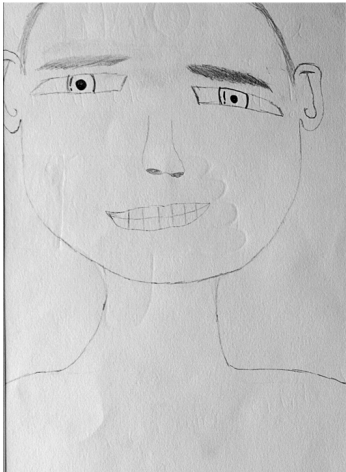


Desenho  
de memória

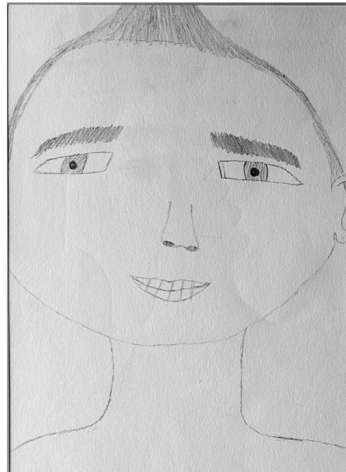


Desenho feito  
na câmara escura

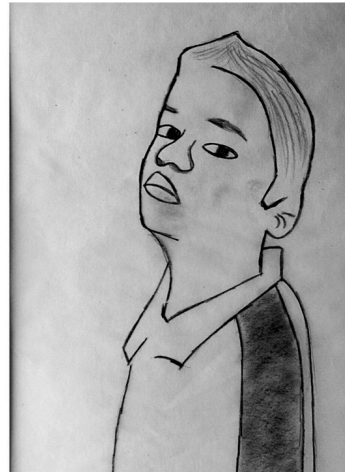
## Desenhos do aluno Marco Aurélio:



Desenho  
de observação

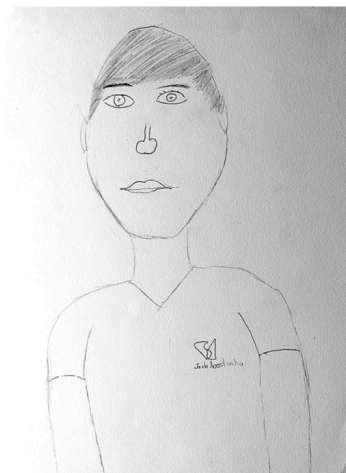


Desenho  
de memória

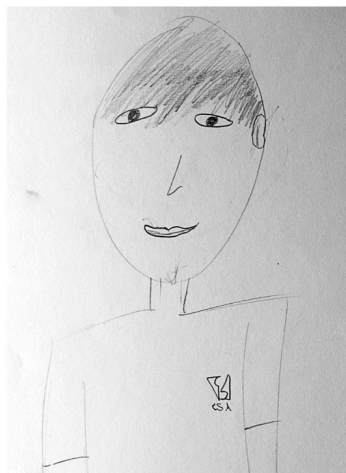


Desenho feito  
na câmara escura

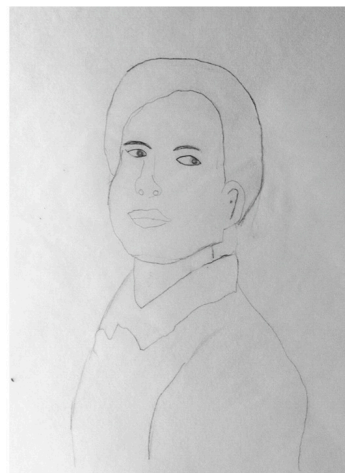
## Desenhos do aluno Rafael:



Desenho  
de observação

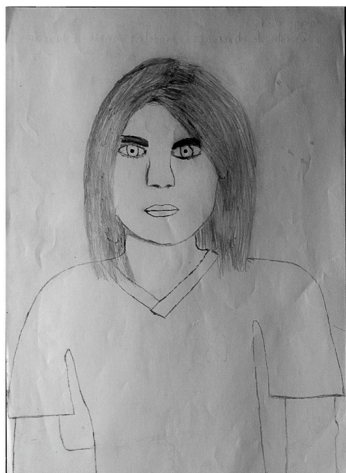


Desenho  
de memória



Desenho feito  
na câmara escura

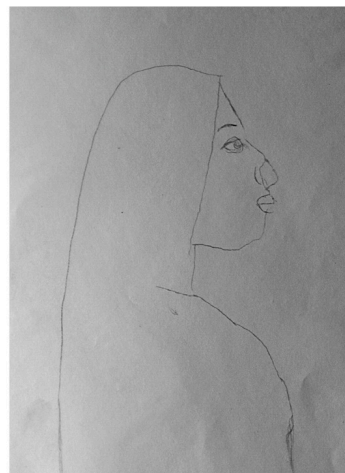
## Desenhos do aluno Thiago:



Desenho  
de observação



Desenho  
de memória



Desenho feito  
na câmara escura

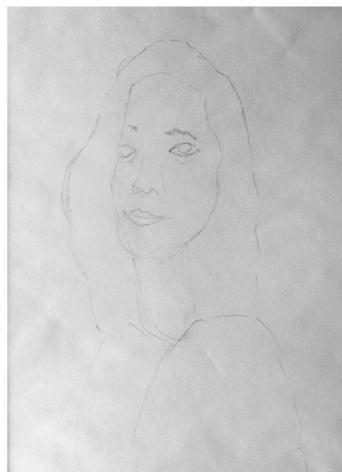
## Desenhos da aluna Beatriz:



Desenho  
de observação

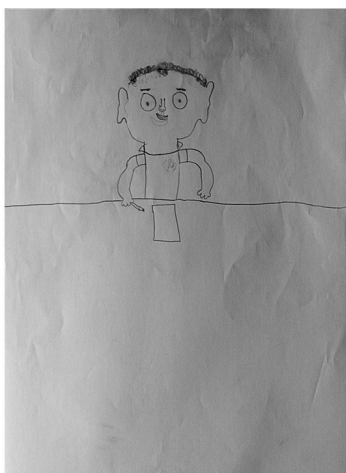


Desenho  
de memória

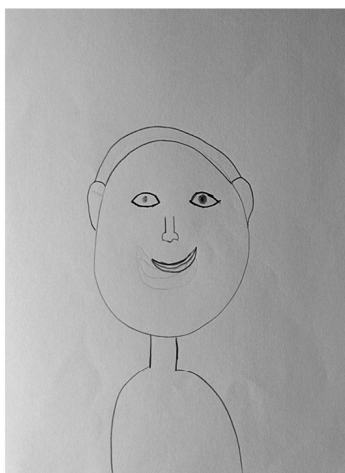


Desenho feito  
na câmara escura

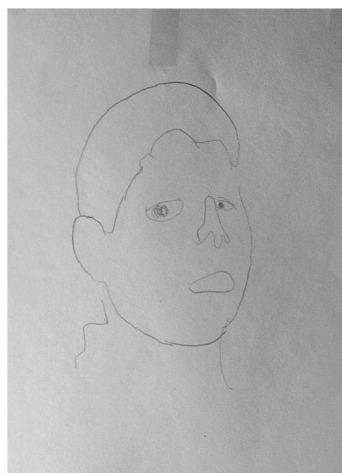
## Desenhos do aluno Lucas:



Desenho  
de observação



Desenho  
de memória

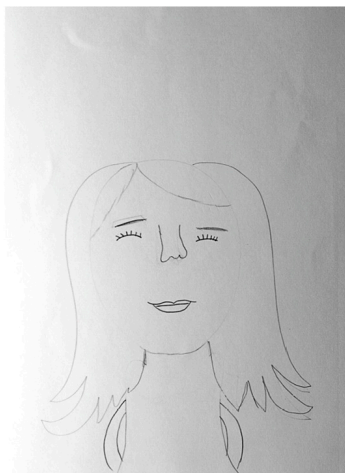


Desenho feito  
na câmara escura

## Desenhos da aluna Maria Clara:



Desenho  
de observação



Desenho  
de memória



Desenho feito  
na câmara escura

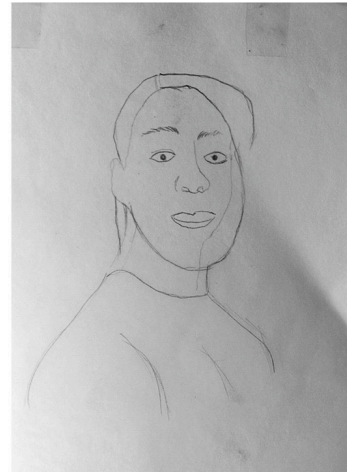
## Desenhos da aluna Sofia:



Desenho  
de observação



Desenho  
de memória



Desenho feito  
na câmara escura