

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Escola de Belas Artes
Programa de Pós-graduação em Artes
Curso de Especialização em Ensino de Artes Visuais e Tecnologias Contemporâneas

Gustavo Txai

ESTÉTICA DA RECEPÇÃO E ABORDAGEM TRIANGULAR:
conexões e aplicabilidade no ensino de arte

Belo Horizonte
2020

Gustavo Txai

ESTÉTICA DA RECEPÇÃO E ABORDAGEM TRIANGULAR:
conexões e aplicabilidade no ensino de arte

Monografia de Especialização apresentada ao Programa de Pós-graduação em Artes – PPG Artes, do Curso de Especialização em Ensino de Artes Visuais e Tecnologias Contemporâneas – CEEAV, da Escola de Belas Artes – EBA, da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista em Ensino de Artes Visuais e Tecnologias Contemporâneas.

Orientador(a): Cássia Macieira

Belo Horizonte

2020

Ficha catalográfica
(Biblioteca da Escola de Belas Artes da UFMG)

707
T976e
2020

Txai, Gustavo
Estética da recepção e abordagem triangular [recurso eletrônico]:
conexões e aplicabilidade no ensino de arte / Gustavo Txai Torres de
Faria. – 2020.

1 recurso online (45 p.).

Monografia de Especialização apresentada ao Programa de Pós-
graduação em Artes - PPG Artes, do Curso de Especialização em
Ensino de Artes Visuais e Tecnologias Contemporâneas - CEEAV, 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 e Tecnologias Contemporâneas.

Orientadora: Cássia Macieira.

1. Arte – Estudo e ensino. 2. Professores – Formação. 3. Arte e
educação. 4. Ensino audiovisual. I. Macieira, Cássia. II. Universidade
Federal de Minas Gerais. Escola de Belas Artes. III. Título.

Nome: **GUSTAVO TXAI TORRES DE FARIA**

“ESTÉTICA DA RECEPÇÃO E ABORDAGEM TRIANGULAR: CONEXÕES E APLICABILIDADE NO ENSINO DE ARTE”

Monografia de Especialização apresentada ao Programa de Pós-graduação em Artes – PPG Artes, do Curso de Especialização em Ensino de Artes Visuais e Tecnologias Contemporâneas – CEEAV, da Escola de Belas Artes – EBA, da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista em Ensino de Artes Visuais e Tecnologias Contemporâneas.

Pelas condições da Banca Examinadora o aluno foi considerado: **APROVADO**.



Professora Cássia Macieira – CEEAV/ UFMG (Orientador)



Professora Denise Damaris da Silva – UFMG – (Membro da Banca Examinadora)



Profa. Patrícia de Paula Pereira
Coordenadora do Curso de Especialização em Ensino de Artes
Visuais e Tecnologias Contemporâneas - CEEAV
Programa de Pós-graduação em Artes – PPG Artes
Escola de Belas Artes/ EBA – UFMG

Belo Horizonte, 29 de fevereiro de 2020.

Agradecimentos

Agradeço primeiramente a Deus, por todas as oportunidades de aprendizado que tenho tido nas mais diversas áreas de minha vida;

Agradeço à minha família que sempre me apoia em todos os momentos dos mais fáceis aos mais difíceis;

À minha esposa, que me auxiliou com todo o carinho, companheirismo e compreensão em todos os dias dedicados à minha escrita;

À Luciene e Ludmila por terem, mesmo com o prazo curto me auxiliado com a revisão desta monografia;

À minha orientadora, por todo apoio, força e companheirismo no período extremamente corrido da escrita desta monografia;

A cada um dos meus professores e colegas da Escola de Bela Artes da UFMG, especialmente à Lúcia Pimentel, que sempre foi solícita e atenciosa, mesmo nos momentos em que tinha o direito de se reservar;

E a todos os que passaram pelo meu caminho que me auxiliaram a chegar onde estou e ser quem sou.

Agradeço todas as dificuldades que enfrentei;
não fosse por elas, eu não teria saído do lugar.
(Chico Xavier)

“Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.”
(Paulo Freire)

“Não basta saber ler que 'Eva viu a uva'. É preciso compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com esse trabalho.”
(Paulo Freire)

Resumo

Esta monografia tem como objetivo o estudo da Abordagem Triangular e da Estética da Recepção e a correlação entre ambas as teorias, buscando uma aplicação prática no ensino de artes audiovisuais. Apresentamos, a partir de uma pesquisa bibliográfica, os conceitos principais das teorias e vimos que o fato trazido por Hans Robert Jauss em colocar o intérprete como parte da própria obra e a inserção do aluno como partícipe de seu aprendizado a partir da Abordagem Triangular mostram uma associação entre as duas teorias. A partir da Base Nacional Comum Curricular e no Currículo Referência de Minas Gerais, no pouco que eles apresentam sobre o ensino de artes audiovisuais, buscamos possibilidades de aplicação das teorias para que pudéssemos demonstrar a possibilidade prática de correlação. Esta aplicação é uma forma de se colocar em prática a pesquisa, mas ela não é restrita ao ensino de artes audiovisuais, podendo ser feita pelo professor no ensino de toda expressão artística.

Palavras-chave: Abordagem Triangular. Estética da Recepção. Ensino de Arte.

Abstract

This monograph aims to study the Triangular Approach and Reception Theory and the correlation between both theories, seeking a practical application in the teaching of audiovisual arts. We present, from a bibliographic research, the main concepts of the theories and we saw that the fact brought by Jauss to place the interpreter as part of the work itself and the insertion of the student as a participant in his learning from the Triangular Approach show an association between the two theories. Based on the National Common Curricular Base and in the Minas Gerais Reference Curriculum, in the little they present about the teaching of audiovisual arts, we looked for possibilities of applying the theories so that we could demonstrate the practical possibility of correlation. This application is a way to put research into practice, but it is not restricted to teaching audiovisual arts, and can be done by any teacher in teaching any form of artistic expression.

Keywords: Triangular Approach. Reception Theory. Art teaching.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	7
1. ABORDAGEM TRIANGULAR: ENSINO DE ARTE E AÇÃO.....	9
2. ESTÉTICA DA RECEPÇÃO.....	20
2.1. NASCIMENTO DA ESTÉTICA DA RECEPÇÃO	20
2.2. PRAZER E FRUIÇÃO	23
2.3. CATEGORIAS FUNDAMENTAIS	24
3. ESTÉTICA TRIANGULAR.....	29
3.1 COMPREENSÃO E APLICAÇÃO DAS TEORIAS	29
3.1.1 FAZER/POIESIS.....	30
3.1.2 LER/AISTHESIS	30
3.1.3 CONTEXTUALIZAR/KATHARSIS	31
3.2 BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E CURRÍCULO REFERÊNCIA DE MINAS GERAIS.....	32
3.2.1 AS ARTES AUDIOVISUAIS NO BNCC E NO CRMG	34
3.3 ALIANDO AS TEORIAS ÀS PRÁTICAS DE ENSINO	35
3.3.1 ENSINO FUNDAMENTAL	36
3.3.2 ENSINO MÉDIO	39
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	41
REFERÊNCIAS	43

INTRODUÇÃO

Nesta pesquisa buscamos correlacionar a Estética da Recepção de Hans Robert Jauss à proposta da Abordagem Triangular do ensino da Arte de Ana Mae Barbosa para uma aplicação no ensino de Artes Audiovisuais nos ensinos Fundamental e Médio de acordo com as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular.

A Abordagem Triangular é, sem dúvidas, uma das mais importantes contribuições para o ensino da Arte na contemporaneidade. Esta sistematização do ensino foi trazida por Ana Mae Barbosa, que buscou principalmente “em referências conceituais das *Escuelas al Aire Libre*, do México, no *Critical Studies*, da Inglaterra, e no movimento associado ao DBAE *Discipline Based Art Education*, dos Estados Unidos” (GOUTHIER, 2009, p.20,). A Abordagem Triangular contempla um tríplice aspecto para o ensino de Arte, quais sejam: o fazer artístico, a contextualização e leitura da obra de arte.

A abordagem sistematizada por Ana Mae Barbosa é um reflexo de uma nova visão do ensino da arte e da arte como um todo, que ocorreu em meados do século XX. Uma das teorias de maior impacto para a arte nesse período é a Estética da Recepção, de Hans Robert Jauss. Jauss trata da recepção como parte fundamental da arte, uma vez que ela coloca o sujeito fruidor da obra de arte como elemento primordial da própria obra.

O estudo sobre as teorias da recepção e a Abordagem Triangular no ensino da arte foram os motores desta pesquisa. Pretendemos uma abordagem das teorias de modo que vejamos se elas podem se complementar, da maneira como acreditamos aprioristicamente. Acreditamos que esta pesquisa tem relevância, pois buscamos trazer uma contribuição científica-teórica, mas também aplicável, a fim de ampliar os conhecimentos já existentes acerca do ensino de arte e as aplicações da estética da recepção. Jauss e Barbosa são dois nomes importantes, cada qual em seu campo de trabalho; pensamos que a união de ambos poderá trazer uma contribuição multidisciplinar.

O objetivo da investigação vem do pensamento de se colocar o aluno como personagem principal no ensino. Na educação são pensadas metodologias cada vez mais ativas, as quais colocam o aluno como parte prioritária e central do aprendizado. Dessa maneira, unir a Abordagem Triangular à Estética da Recepção

parece-nos apropriado, uma vez que filosoficamente ambas são centradas não na obra em si, mas no aluno e/ou sujeito receptor da arte.

1. ABORDAGEM TRIANGULAR: ENSINO DE ARTE E AÇÃO

A arte é uma importante disciplina na formação de alunos desde o Ensino Básico, visando formar não somente artistas, mas cidadãos cientes do papel expressivo da arte, leitores das mais diversas obras, com espírito crítico e entendimento histórico e social. Nosso objetivo neste capítulo é justamente a discussão do ensino da arte no Brasil, traçando um breve histórico para que consigamos compreender o contexto e aplicabilidade da abordagem triangular do ensino da arte, proposta por Ana Mae Barbosa, na década de 1980, no Brasil.

Segundo Ferraz (2009), o ensino da arte no Brasil, de forma institucionalizada, inicia-se no século XIX, com o ensino do desenho nas escolas (que era pensado muito mais no sentido de formação de operários para as indústrias), com a fundação de centros artísticos pelo Brasil e mesmo com a Missão Francesa. Esta que se deu em meados do século XIX, auxiliou na mudança dos padrões estéticos no Brasil, com uma ruptura do barroco brasileiro para o neoclassicismo, mas também e talvez principalmente, na forma do ensino da arte, uma vez que o próprio neoclassicismo é caracterizado por ser um movimento academicista.

No início do século XX, já após a Semana da Arte Moderna, foi do inglês John Dewey (1859 – 1952) a grande influência para o ensino da arte nas escolas. As ideias de Dewey influenciaram educadores de todo o mundo e foram trazidas ao Brasil, principalmente, por Anísio Teixeira, que foi seu aluno nos Estados Unidos.

De Dewey tomou-se a ideia de arte como *experiência consumatória*, mal-entendida como experiência final. Isto fez com que atividades artísticas fossem usadas como tarefa final para a fixação de conceitos de outras áreas de conhecimento. (PIMENTEL, 2006-3, p. 3).

A ideia de arte como experiência consumatória, contrária a essa tendência adotada de utilizar atividades artísticas para fixação de conceitos de outras áreas do conhecimento, diz respeito a toda a experiência e não somente ao estágio final. Ela acabou por ser mal interpretada e pensada apenas no desenvolver uma obra

(desenho, pintura, colagem etc.) ao final de um aprendizado para fim de fixação do aprendido, prática essa que vem sendo utilizada até os dias hoje.

Fora do ambiente escolar, a Arte-Educação também foi sendo desenvolvida através de estudos e práticas de professoras e professores em todo o Brasil. No final da década de 1940, surgiu o movimento das Escolinhas de Arte. Nestas, havia foco em diferentes expressões artísticas, sempre buscando se pautar na livre-expressão e o público era prioritariamente infantil (GOUTHIER, 2007).

Entre as premissas do que se chamou de “movimento das Escolinhas” estava a ideia de “contaminar” as práticas pedagógicas escolares, convencendo as professoras da “importância de deixar a criança se expressar livremente usando lápis, pincel, tinta, argila etc.” (GOUTHIER, 2007, p. 16)

Ainda segundo Gouthier (2007), para atingir os objetivos baseados nesta premissa e mesmo para conseguir encontrar uma identidade do ensino de arte no Brasil, as escolinhas promoveram em parceria com o governo, diversos cursos voltados à formação de professores de arte.

Até os anos 1970, pouco mudou em relação a esta tendência. Segundo Pimentel (2006-2), a partir da Reforma Educacional de 1971¹, estabeleceu-se que artes plásticas, música e artes cênicas deveriam ser ensinadas por um mesmo professor, com uma formação mais generalista, licenciados pelos cursos de Educação Artística. “Educação Artística passou a designar o ‘ensino’ polivalente, que é superficial, desprovido de conhecimento e tratado como atividade” (PIMENTEL, 2006, p. 2). Esta forma de tratar a arte-educação acaba por fazer com que a arte seja ignorada como área de conhecimento nas escolas brasileiras até meados da década de 1990.

Mesmo com essas orientações gerais a respeito da educação e do ensino, havia ações de pessoas que pensavam e estudavam formas positivas de melhoria no ensino da arte. Ações políticas foram realizadas, como congressos, simpósios, festivais, criação da Federação de Arte Educadores do Brasil e suas afiliadas,

¹ Esta reforma foi promulgada pela LDB n. 5692/71. Ela se mostra tecnicista, levando a educação a um nível de se focar prioritariamente na profissionalização e deixando de lado o pensamento de educar o ser como um todo e não somente de preparar técnicos para o mercado de trabalho. Da forma como foi estabelecida mostrava que o objetivo não era ensinar a pensar, mas tão somente executar tarefas.

associações regionais e estaduais (BARBOSA, 2008). Os arte-educadores, ou ao menos as lideranças desse grupo, mostravam que não estavam satisfeitos e que a linha seguida no Brasil ia contra tendências evolutivas do ensino da arte espalhadas pelo mundo.

Um dos pensamentos que ecoou de forma bastante positiva, e até os dias de hoje é repercutida entre os arte-educadores, foi o da Abordagem Triangular, que é um dos objetos de pesquisa desta monografia.

A “Triangulação Pós-Colonialista do ensino de Arte no Brasil” foi sistematizada no Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo (MAC/USP) entre 1987 e 1993 por Ana Mae Barbosa. Segundo a própria pesquisadora, “no Brasil a ideia de antropofagia cultural nos fez analisar vários sistemas e ressystematizar o nosso que é baseado não em disciplinas, mas em ações; fazer-ler-contextualizar” (BARBOSA, 2008, p. 14). A abordagem proposta por Ana Mae traz elementos de três experiências de reformas baseadas em disciplinas, observadas fora do Brasil: as *Escuelas de Pintura al Aire Libre*, no México; os Critical Studies, na Inglaterra; e o *DBAE*, nos Estados Unidos.

Desses, se traçarmos uma linha do tempo, o primeiro a surgir foi no México, as *Escuelas de Pintura al Aire Libre* (EPAL). A criação dessas escolas é tida por Ana Mae como “o único movimento modernista do ensino da Arte que, deliberadamente, integrou de forma programática a ideia de arte como livre expressão e como cultura” (BARBOSA, 2013, p. 127). Ainda segundo Ana Mae, após a primeira grande guerra, surgira em todo o mundo e, em especial, na América Latina, uma onda de nacionalismo, e as EPAL são uma resposta a isso, além também da revolução mexicana de 1910 que trouxe de forma intensa orgulho e patriotismo ao povo.

As EPAL buscavam despertar a juventude à apreciação da Arte mexicana, mas, diferente de outros movimentos contemporâneos (principalmente europeus), não se tinha uma ideia puramente de levar a arte para apreciação do povo, mas também era incluído o fazer artístico, mostrando que as pessoas não tinham apenas o poder de consumir a arte, mas também de produzi-la, de ser artista.

O método utilizado nas EPAL foi desenvolvido por Adolfo Best Maugard. Ele “procurava associar a livre expressão a exercícios gráficos com elementos do alfabeto visual mexicano por ele pesquisado e sistematizado” (BARBOSA, 2013,

p.126). Assim seriam trabalhadas a criação e a apreciação não somente da arte de forma geral, mas da arte nacional.

Da Inglaterra, a referência foi o *Critical Studies*, um movimento do ensino da arte que tinha como ideia central que “o estudo da arte contemporânea, da arte do passado, do trabalho de sociólogos, filósofos, psicólogos etc. e as atividades dos estudantes de arte hoje não podem ser áreas de estudos mutuamente exclusivas” (ADLER, apud BARBOSA, 2013, p. 40). Este entendimento leva em consideração a arte como um fator cultural que deve caminhar junto de todo o conhecimento humano.

Dos Estados Unidos, o *Discipline Based Art Education* (DBAE), ou Arte-educação Baseada em Disciplinas. O movimento teve também como uma de suas influências as EPAL. O DBAE foi desenvolvido, na década de 1960, no *Getty Center of Educational in the Arts*, que é basicamente um centro de preparação de professores de artes dos Estados Unidos e Canadá. A base do DBAE é formada por produção e história da arte, crítica e estética (BARBOSA, 1991).

Segundo Elliot Eisner, um dos arte-educadores mais conhecidos do *Getty Center*, o DBAE é uma metodologia do ensino da arte que corresponde

às quatro mais importantes coisas que as pessoas fazem com a arte. Elas a produzem, elas a veem, elas procuram entender seu lugar na cultura através do tempo, elas fazem julgamento acerca de sua qualidade (EISNER apud BARBOSA, 1991).

Seguindo referências desses movimentos, Ana Mae sistematiza a Abordagem Triangular que contempla, de forma a se adequar à realidade brasileira, três ações: o fazer artístico, a contextualização e a leitura da obra de arte.

O desenvolvimento da Abordagem Triangular não se deu num contexto escolar “tradicional”. Ela foi sistematizada a partir dos trabalhos de Ana Mae Barbosa enquanto diretora do Museu de Arte Contemporânea da USP, que tem como suas funções primordiais o ensino, a pesquisa e a extensão universitária. A preocupação da então diretora era embasar teoricamente cursos da instituição (BARBOSA, 1991). O objetivo era de tornar “a equipe flexível a ponto de poder ensinar história da arte através do trabalho de atelier e dar ao fazer artístico, parâmetros históricos

privilegiando, em ambos os casos, a leitura da obra de arte” (BARBOSA, 1991, p. 89). Estava então estruturada a Abordagem Triangular.

As ações básicas da Abordagem Triangular são o Fazer Arte – que se refere ao domínio da prática artística, o Ler Arte – ação que inclui a crítica e estética, o questionamento, promovendo a busca e a descoberta sem operacionalizar o processo, como também evitando os processo adivinhatório da intenção do artista (RIZZI, 1999, p.48) – e o Contextualizar – ação que permite fazer relações com a História da Arte e com outras áreas de conhecimento, atuando no campo da interdisciplinaridade e da multiculturalidade. (SILVA, 2016, p. 66).

Como a Abordagem Triangular não define uma ordem metodológica a ser seguida, as ações fazer-ler-contextualizar podem ser articuladas de acordo com cada circunstância definida pelo professor. Assim, independente de onde a abordagem for iniciada, ela pode seguir com a próxima ação, mas sempre mantendo a tríade pensada na abordagem.

Enquanto isso, no cenário político, em 1996 foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases Nacional (LDBN – Lei n. 9.394. de 20 de dezembro 1996). A LDBN trouxe consigo uma nova concepção de educação, foi extinta a Educação Artística e a disciplina Arte foi posta em seu lugar, sendo assim reconhecida como área de conhecimento (GOUTHIER, 2009). Como fica claro no artigo 26, parágrafo 2º: “O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da Educação Básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”. (BRASIL, 1996). Este foi um fruto da luta de arte-educadores de todo o país.

A Abordagem Triangular e Educação Básica se encontram de forma geral e constituída em 1998 através dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que foram desenvolvidos para ser referenciais pedagógicos para os professores. Os PCN configuram um importante passo para o reconhecimento oficial da arte como conhecimento e se mostram claramente baseados na Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa (GOUTHIER, 2009).

Ana Mae Barbosa percorreu longo caminho na arte-educação até chegar ao desenvolvimento da abordagem triangular. Era profundamente envolvida com o movimento Escolinhas de Arte desde a década de 1950. Esteve na Escolinha de

Arte do Recife (1956-1964), Escolinha de Arte de Brasília (1965) e na Escolinha de Arte de São Paulo (1968-1971). Este envolvimento constante com a educação e a arte fez com que ela se mantivesse sempre atenta às mudanças no ensino advindas das leis e decretos. Sobre a promulgação da Reforma Educacional de 1971, ela convida à reflexão afirmando que

nós, professores de Arte, atravessamos um período de justa euforia, provocada pela obrigatoriedade da educação artística prevista pelo artigo 7º da Lei 5692 (“Será obrigatória a inclusão da Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus...”) e pela concepção humanística que reveste essa norma legal (BARBOSA, 1975, p. 110).

O problema apontado pela autora não é a educação artística em si, mas o fato de ela, ao ser inserida, não ter mecanismos de implantação e até mesmo sustentação bem como, em sentido amplo, tratar a arte apenas como atividade e voltá-la à iniciação ao trabalho e à habilitação profissional (BARBOSA, 1975).

Ana Mae, sempre trabalhando com a educação, produziu mais de 20 livros, e centenas de artigos sobre assuntos voltados à arte-educação. Antes mesmo de desenvolver a Abordagem Triangular, ela já havia produzido bastante e sempre com uma postura crítica; pensava a arte como uma forma de buscar a experiência do aluno. Leitora e estudiosa de John Dewey (seu segundo livro já é dedicado a mostrar as ideias de Dewey e sua influência no ensino de arte no Brasil), ela sabia que a arte não deveria ser ensinada simplesmente de modo canônico, mostrando grandes autores e obras, mas com vivência e experimentação. Dessa maneira, podemos ver uma grande influência de Dewey na forma do pensar de Ana Mae e principalmente no desenvolvimento da Abordagem Triangular.

Já na década de 1980, ela é convidada a trabalhar como diretora do MAC/USP. E com a reestruturação da equipe de arte-educadores que havia acontecido em 1987, ela viu a necessidade de dar um embasamento teórico nos cursos organizados na instituição buscando ter uma “equipe flexível a ponto de poder ensinar história da arte através do trabalho de atelier e dar ao fazer artístico, parâmetros históricos privilegiando, em ambos os casos, a leitura da obra de arte” (BARBOSA, 1991, p. 89). A partir de toda a sua experiência e vivência de mais de 30 anos como arte-

educadora, pode desenvolver uma triangulação pós-moderna para o ensino de artes.

Ressaltamos aqui a diferenciação entre as ideias modernistas e pós-modernistas de ensino. Segundo Iavelberg (2015), a educação moderna é compreendida entre o século XIX até os anos 1980, enquanto a pós-moderna (ou contemporânea) está presente entre os anos 1980 e os dias atuais.

A arte-educação moderna já via a importância da arte para a formação dos alunos, porém os métodos por ela utilizados eram

compostos por regras rígidas, com ações planejadas passo a passo, de ordem exógena, para as crianças agirem. Os percursos propostos nas salas de aula não eram coerentes com a concepção da criatividade da infância defendida pelos teóricos da arte na educação do século XVIII até meados do XIX (IAVELBERG, 2015, p. 32-33).

A ruptura para a arte-educação pós-moderna não se deu de forma automática nos anos 1980. Muitos pensadores foram formando as ideias a respeito da temática até que se chegasse ao ponto de mudar de um para outro período, dentre eles John Dewey. No pós-modernismo, a aprendizagem da arte

passa por um processo criativo de compreensão daquilo que rege as poéticas dos artistas sem a elas se submeter para aprender. Há uma grande diferença entre propor a uma criança que copie ou interprete as imagens de um artista, para aprender sobre suas produções, e criar situações de aprendizagem com imagens da arte, nas quais o aluno busca compreender os procedimentos dos artistas e os problemas que eles se colocaram, para deles aprender em benefício de sua própria arte, reconstruindo aquelas poéticas a seu modo, com seus temas e intenções. (IAVELBERG, 2015, p. 136)

A abordagem triangular é então configurada como uma linha pós-moderna, justamente por ter esta proposta não de cópias de modelos ou imposições de normas a serem seguidas pelos alunos, mas de uma participação mais ativa deles de modo a desenvolver a arte com sua visão, com suas experiências, levando também em conta o conhecimento de história e estética da arte.

Não se trata de uma metodologia, pois esta quem faz é o docente, nem mesmo de um método a ser seguido pelos professores. Ela trata muito mais do objetivo a ser atingido ao final de qualquer metodologia utilizada. Quando, no início da utilização da abordagem, os arte-educadores começaram a chamá-la de “metodologia”, a própria Ana Mae aceitou e assim o fez em seu livro *A imagem no ensino da arte* (1991). Porém, ao compreender que sua proposta “não seria, nem deveria ter o rigor de uma metodologia, a autora realizou, no livro *Tópicos utópicos* (1998), revisões teóricas passando a chamá-la de ‘Proposta Triangular’, considerando uma proposta que poderia ser seguida.” (BARROS, 2016, p. 478). Mas ainda assim “proposta” não dava conta do que pretendia a autora, uma vez que este termo poderia ser associado às diversas “propostas” impostas aos arte educadores por orientações curriculares a serem muitas vezes obrigatoriamente seguidas. Dessa maneira, ela adotou o termo “Abordagem” e, em todos os seus livros e artigos a partir de 2008, ela substituiu *metodologia e proposta* por *abordagem triangular* (BARROS, 2016).

O termo abordagem nos parece realmente muito mais adequado, pois quando buscamos entender semanticamente o termo, vemos que ele pode se referir à forma como um assunto é tratado ou interpretado. Mas, para além disso, conseguimos notar que o termo é utilizado para quando se determina um tipo de aproximação entre pessoas ou coisas. Notamos com os estudos da Abordagem Triangular que se trata justamente de um tipo possível de aproximação, através de ações, de arte-educador – arte como área de conhecimento – aluno.

A Abordagem Triangular pode inclusive ser utilizada em qualquer disciplina ou área do conhecimento, uma vez que ela propõe um aprendizado por ações, que envolva os alunos, utilizando não somente informações engessadas em métodos a serem copiados, mas também suas experiências para que eles consigam aprender de forma mais ativa. E é por isso de a abordagem ser **triangular**, os três polos são relevantes e, assim como um tripé, sem um deles não há um funcionamento adequado.

Em uma entrevista realizada por Eduardo Carvalho com a arte-educadora Betânia Libânio Dantas de Araújo, ela descreve a forma como os professores têm tratado os temas das linguagens que muitas vezes são mais caros aos jovens (por exemplo os

quadrinhos). Quando perguntada sobre a contribuição da Abordagem Triangular, ela afirma o seguinte:

Ana Mae Barbosa é uma referência em todo o Brasil. A sua proposta, a abordagem triangular, atua em todas as instâncias do conhecimento. É claro que alguns professores na História do Brasil já faziam isso no passado e foi necessário que Ana Mae pensasse o processo de conhecimento e nos explicasse sobre a abordagem triangular para nos dizer que, se atuamos apenas no fazer sem reflexão ou só na leitura alheia ao fazer, quebra-se aí o princípio da aprendizagem significativa. Esse é um problema em muitas escolas que ensinam quadrinhos apenas como repetição de uma técnica determinada impedindo os seus estudantes de criar os seus próprios personagens com traços próprios e perdem quando não lêem sobre a história em quadrinho, não debatem. Enfim, permanece muito do procedimento das primeiras escolas de Arte no Brasil. Os quadrinhos e toda a arte, todas as áreas do conhecimento só acontecem por esses três momentos da aprendizagem. Quer dizer que se uma garota produz quadrinhos com repertório (ou seja, se ela lê quadrinhos), com estudos dirigidos e livres, se repensa o que produziu, pesquisa, aprender a ver, debate, enfim, vai criar com mais propriedade.²

Este depoimento descreve sobre o que se trata a Abordagem Triangular e como ela pode auxiliar no processo de ensino/aprendizagem. Um fazer artístico que permite reflexão contextualizada, junto de uma leitura das obras.

As principais críticas à Abordagem Triangular são referentes a acusações, rebatidas pela própria Ana Mae, de que a teoria seria uma “simples” tradução do DBAE norte-americano. Uma acusação que além de dizer que Mae copiou o modelo, ainda denota colonialismo. Ana Mae rebate duramente (e de forma justa) ao afirmar que:

Fomos alunos de Paulo [Reglus Neves] Freire e com ele aprendemos a recusar a colonizadora cópia de modelos, mas a escolher, reconstruir, reorganizar a partir da experiência direta com a realidade, com a cultura que nos cerca, com a cultura dos outros e com uma pletora de referenciais teóricos, intelectualmente desnacionalizados, como diz [Pierre] Bourdieu, por nós escolhidos e não impostos pelo poder dominante. A Abordagem Triangular respeita a ecologia da educação (BARBOSA, apud BARROS, 2016. p.481-482).

² Disponível em: <<https://www.cartamaior.com.br/?/Editoria/Midia/O-humor-dos-quadrinhos-como-instrumento-educacional/12/12754>>. Acesso em 27 nov. 2019.

Um elemento fundamental a esta pesquisa e à Abordagem Triangular é o aluno. Se, como já dissemos, ela é pensada muito através do objetivo, o objetivo na relação ensino/aprendizagem será de certo ligado ao aluno. O aluno é reconhecido foco na proposta pós-moderna do ensino de arte e a proposta triangular ser pautada em ações vai ao encontro deste objetivo. É o que nos diz lavalberg, quando afirma que é sempre desejável que o aluno

tenha autoria no contato com a criação dos artistas, tanto para conhecê-la fazendo arte, como fruindo ou interpretando-a, refletindo sobre ela, assim desenha-se a proposta pós-moderna. Ser autor de um trabalho artístico tem tantos desafios quanto aprender com autoria, porque ao aprender o aluno cria conhecimento novo para si, mesmo que tais conhecimentos já estejam configurados, enquanto saber corrente, no meio social. (IAVALBERG, 2015, p. 136)

O aluno enquanto centro da proposta não é enquadrado como um ser que está ali para apreender um conteúdo que lhe é repetido através de fórmulas, mas está ali como sujeito³ que tem uma história, referências, um sujeito ativo no processo do ensino/aprendizagem.

A Abordagem Triangular trata o aluno como um sujeito que está em um mundo muito visual, então ler imagens se torna essencial, e este é um dos papéis da arte na escola, como afirma Ana Mae Barbosa:

ensinar a gramática visual e sua sintaxe através da arte e tornar as crianças conscientes da produção humana de alta qualidade é uma forma de prepará-las para compreender e avaliar todo tipo de imagem, conscientizando-as de que estão aprendendo com estas imagens. (BARBOSA, 1998, p.17)

O que nos diz Ana Mae é de extrema relevância e, no contexto do ensino pós-moderno, podemos perceber que não basta entregar aos alunos um dicionário iconográfico baseado em obras de arte e dizer a eles que “assim é que são compreendidas as imagens”. É necessário que compreendam de forma mais

³ Consideramos aqui a definição de sujeito enquanto indivíduo, na ideia de sujeito em Hegel. O sujeito aqui entendido é detentor de capacidade de iniciativa, sujeito ativo, vivo e articulado, no sentido oposto de algo mecânico e fixo (ABBAGNANO, 2007, p.931).

abrangente, e mais ativa. Daí a Abordagem Triangular busca justamente esse protagonismo do aluno.

Um currículo que interligasse o fazer artístico, a história da arte e a análise da obra de arte estaria se organizando de maneira que a criança, suas necessidades, seus interesses e seu desenvolvimento estariam sendo respeitados, e ao mesmo tempo, estaria sendo respeitada a matéria a ser aprendida, seus valores, sua estrutura e sua contribuição específica para a cultura (BARBOSA, 1991, p. 35).

Cabe ressaltar aqui que, ao descrever a essência da Abordagem Triangular, Ana Mae coloca o aluno como centro e cita o respeito às necessidades, interesses e desenvolvimento, e isso descreve bem o aluno enquanto sujeito. Tendo estabelecido este breve estudo sobre a Abordagem Triangular, poderemos dar início ao estudo da Estética da Recepção para posteriormente buscar possível formas de união de ambas as teorias.

2. ESTÉTICA DA RECEPÇÃO

2.1. NASCIMENTO DA ESTÉTICA DA RECEPÇÃO

No decorrer da história, houve incontáveis teóricos que discorreram sobre a arte, desde os pensadores da Grécia Antiga até os dias hoje. Porém, pelo menos até o século XX, pensou-se muito sobre a *práxis* da produção da obra, a intenção do autor, a própria obra acabada, mas pouco se falou (ou pouco se deu importância) em quem na prática percebe esta obra (o apreciador da obra, o espectador, fruidor, intérprete, leitor ou como se queira chamar).⁴

Acreditamos, e essa é uma reflexão nossa, baseada nos estudos e práticas artísticas, que a produção de qualquer modo expressivo, necessita de uma tríade de elementos: O autor - uma vez que a obra não se faz sozinha; A obra - pois se trata da expressividade “materializada” pelo autor (essa expressividade não precisa ser algo físico); O leitor - que é basicamente quem vê esta obra, independente de qual o sentido atribua à ela. Um leitor sem a obra é somente um sujeito. Um autor sem a obra também é um sujeito. Uma obra sem o autor não é arte. Uma obra sem leitor também não é arte (ainda que o leitor seja somente o autor).

Essa ideia pode parecer, num primeiro momento, um silogismo simplista, porém é de extrema validade sob a ótica da Estética da Recepção que dá ao leitor da obra um papel de importância tão grande quanto a do autor e da própria obra. A Estética da Recepção foi desenvolvida em meados do século XX, por Hans Robert Jauss, e é sobre ela que estudaremos neste capítulo.

A Estética da Recepção, é verdade, num primeiro momento trata da literatura, mas epistemologicamente ela se mostra capaz de ser aplicada “aos demais formatos artísticos e culturais que giram em torno da *mimesis*, da narrativa e das imagens como materiais expressivos” (MOSTAÇO, 2008, p. 63). Assim, podemos aplicar a Estética da Recepção a praticamente qualquer expressão artística.

O ponto inicial desta teoria foi a aula inaugural pública de Hans Robert Jauss, em 1967, na Universidade de Constança (Alemanha), com o título: A história da literatura como provocação à teoria literária. A partir daí tem-se formada a Escola de

⁴ Em princípio, não entraremos na discussão terminológica sobre o sujeito receptor da obra, mas Jauss chama de “intérprete”.

Constança, com Jauss à frente e membros como Wolfgang Iser, Hans Neuschäfer, Hans U. Gumbrecht, Karlheinz Stierle e Manfred Fuhrmann (FIGURELLI, 1988).

Para Jauss, “a estética da recepção tem prioridade hermenêutica sobre toda estética da produção por exigir de todo intérprete que ponha conscientemente em jogo sua própria situação na história” (JAUSS, citado por FIGURELLI, p.267. 1988). A hermenêutica é um ramo de estudo da filosofia que trata justamente da teoria da interpretação. Assim podemos notar que a Estética da Recepção cuida de dar importância ao intérprete em detrimento da produção simplesmente.

Jauss tem como autores de referência para seus pensamentos desta teoria: John Dewey; Mikel Dufrenne; e Jan Mukarovsky. Muito embora ele não demonstre aceitação cega às teorias destes autores, reservando-se a um papel crítico diante deles (FIGURELLI, 2008). As obras destes autores vão justamente trabalhar temas sobre a experiência na arte.

O contexto do surgimento da estética da recepção está em um momento em que, nas ciências humanas, o paradigma dominante do estruturalismo passou a ser questionado (FIGURELLI, 2008). As críticas de Jauss são contra as seguintes premissas do estruturalismo:

o universo linguístico, fechado, sem referente, portanto sem relação ao mundo; os sistemas de signos sem sujeito, portanto sem relação à situação de produção e de recepção do sentido; a noção de estrutura com valor ontológico, portanto reificada e subordinada a toda função social; a redução das funções de comunicações pragmáticas a um jogo combinatório da lógica formal (JAUSS, citado por, FIGURELLI, p. 267. 1988).

Para ele, não bastaria, para a análise de uma obra, que se fechasse apenas na obra em si. Este é um contexto de expansão cultural, no qual podemos notar diversos movimentos artísticos, como Minimalismo, *Pop Art*, Tropicalismo, *Nouvelle Vague*, Cinema Novo, o movimento da contracultura, o Maio de 68, os *Happenings*, dentre tantos outros. Tudo levava a questionamentos da estrutura geral da arte, caminho já aberto na primeira metade do século XX, mas escancarado nas primeira e segunda

fases do pós-modernismo. É neste contexto de neurose⁵ na cultura de massa, que Jauss questiona as teorias da estética que se esquecem (ou ignoram) o sujeito espectador das obras de arte.

Jauss discute, ao propor seu pensamento, as teorias do formalismo e do marxismo à propósito da arte. Ele reconhece méritos dos formalistas, mas não acredita que analisar uma obra somente por seus elementos formais seja suficiente. Ele entende que compreender a obra em sua história (ou seja, por seus elementos formais) não é o mesmo que “apreendê-la na história, segundo o horizonte histórico de seu nascimento, em sua função social e na ação que exerceu sobre a história”⁶ (JAUSS, p. 47. 1978).

Ao questionar este aspecto, Jauss não defende simplesmente uma leitura sociológica da obra, por isso ele também questiona a teoria marxista e vê problemas na teoria do reflexo, que afirma que a obra é um reflexo de uma evolução social. Se assim fosse, não seria possível explicar o interesse por obras tão antigas quanto os poemas homéricos, por pessoas nos dias de hoje (FIGURELLI, 1988).

É deste ponto que parte Jauss ao propor a Estética da Recepção, tentando preencher esta lacuna entre o conhecimento histórico e o conhecimento estético, uma vez que, para ele, o “público” desempenha um papel “completamente reduzido” nas teorias anteriores. Para ele, os métodos do formalismo e do marxismo

compreendem o fato literário no circuito fechado de uma estética de produção e representação; ao fazê-lo, retiram a literatura de uma dimensão que é necessariamente inerente à sua própria natureza como fenômeno estético, bem como à sua função social: a dimensão do efeito produzido (*Wirkung*) por uma obra e o significado atribuído a ela por uma audiência, de sua “recepção” [...] Esse circuito fechado de uma estética de produção e representação, [...] deve, portanto, ser aberto e levar a uma estética de recepção e efeito produzido”⁷ (JAUSS, 1978, p. 48-49, tradução nossa).

⁵ Neurose é aqui colocado de acordo com o que é trabalhado por Edgar Morin em sua obra, cultura de Massa no Século XX: Neurose (1997).

⁶ “*la saisir dans l'histoire, selon l'horizon historique de sa naissance, dans sa fonction sociale et dans l'action qu'elle a exercée sur l'histoire.*”

⁷ “*saisissent le fait littéraire dans le circuit fermé d'une esthétique de la production et de la représentation; ce faisant elles dépouillent la littérature d'une dimension pourtant nécessairement inhérente à sa nature même de phénomène esthétique ainsi qu'à sa fonction sociale: la dimension de l'effet produit (Wirkung) par une œuvre et du sens que lui attribue un public, de sa « réception ».*[...] *Ce circuit fermé d'une esthétique de la production et*

Tudo isso faz sentido, uma vez que, para Jauss, a vida da obra na história é inconcebível sem a participação (ativa) do público para o qual ela se destina.

2.2. PRAZER E FRUIÇÃO

Um elemento fundamental para a estética da recepção é a diferenciação entre prazer e fruição⁸ num sentido de designar o prazer estético. Jauss busca desenvolver uma conceituação bastante profunda de prazer em todo seu aspecto histórico, e este prazer que está sempre associado à experiência da arte, está muito ligado “ao harmonioso, ao perfumado, ao gostoso, ao agradável de tocar, em suma, às sensações positivas dos cinco sentidos” (JAUSS, 1979, p. 66). O prazer não seria suficiente para se tratar de uma estética pensada a partir da recepção, uma vez que ele “está sob o constante risco de cair no simples gozo sensual e de ceder à sedução estética da experiência sensual incitada pelas artes (JAUSS, 1979, p. 66). Este prazer é próprio da cultura e, portanto, extremamente volátil. Além de colocar o sujeito numa posição confortável diante da obra em si.

A crítica de Jauss vai além ainda dessa posição confortável que o prazer provoca. Ele afirma, até duramente, que o buscar prazer nas obras de arte é atividade de pequenez, coloca este tipo de prazer no lugar de produtos culinários e pornografia. Afirma ainda que esta busca pelo prazer na arte é benéfica apenas à uma indústria cultural⁹ que serve aos interesses camuflados do poder (JAUSS, 1979).

O conceito ao qual Jauss é favorável é o de fruição, que pode até se confundir e formar uma ambiguidade com o prazer¹⁰, mas o autor refuta essa ambiguidade e afirma que a fruição é o termo mais adequado para se tratar de uma experiência estética. A fruição está ligada a um gozo de si no outro, ela

de la représentation, [...] doit donc être ouvert, et déboucher sur une esthétique de la réception et de l'effet produit,

⁸ Os termos podem ser lidos do francês (idioma original da obra), trazidos por Barthes, como “plaisir” e “jouissance”, ambos, se traduzidos podem ser lidos como prazer, mas a “jouissance” será aqui traduzida como fruição, conforme será desenvolvido no texto.

⁹ O conceito de Indústria Cultural é o mesmo adotado por Theodor Adorno e Max Horkheimer em sua obra “Dialética do Esclarecimento”.

¹⁰ Esta é a posição de Roland Barthes em sua obra “O prazer do texto” (1973).

coloca em situação de perda [...] desconforta (talvez até chegar a um certo aborrecimento), faz vacilar as bases históricas, culturais, psicológicas, do leitor, a consciência dos seus gostos, dos seus valores e das suas recordações, faz entrar em crise a sua relação com a linguagem (BARTHES, citado por, FIGURELLI, p.272).

A fruição coloca o sujeito em uma posição que não se aplica a um prazer conforme a definição supracitada, ela acaba por ser desconfortável, não sendo fruto de um contentamento com a obra em si, mas com o que a obra provoca, independente do tipo de experiência. Sobre isso, Jauss afirma que a atitude de fruição “da qual a arte implica a possibilidade e que ela provoca é o próprio fundamento da experiência estética; é impossível ignorá-lo, pelo contrário, deve ser tomado como objeto de reflexão teórica [...]”¹¹ (JAUSS, 1978, p. 137). Assim, podemos notar que esta fruição tira o sujeito de uma posição passiva, pois a experiência o coloca numa posição ativa diante da obra de arte.

Tendo apresentado esta diferenciação entre prazer e fruição, podemos dar sequência às experiências fundamentais. Ao tratar da experiência estética, em artigo denominado “O prazer estético e as experiências fundamentais da *poiesis*, *aisthesis* e *katharsis*”, Jauss utiliza o conceito de fruição estética em contraponto ao simples prazer de admiração. Fazendo-se valer dos termos gregos da tradição estética (que sempre estão associadas ao prazer estético), Jauss mostra como estas categorias fundamentais da fruição estética (*poiesis*, *aisthesis* e *katharsis*) encaixam-se à sua teoria.

2.3. CATEGORIAS FUNDAMENTAIS

As categorias fundamentais vêm da tradição filosófica grega e são abordadas por Aristóteles e Platão. Aristóteles, em “Ética a Nicômano”, trata da arte enquanto capacidade produtiva (*poiesis*) se diferenciando de uma capacidade de ação (*praxis*). Nas palavras de Aristóteles: “Diferindo, pois, o produzir e o agir, a arte deve ser uma questão de produzir e não de agir” (ARISTÓTELES, 1973, p.125). Para Aristóteles

“o saber relativo à *aisthêsis* (ao sensível, à percepção do que é aparente) tem um valor meramente subjetivo. Pelo seu ponto de vista, a *aisthêsis* não é epistêmê, e sim gnôseis, um saber superficial,

¹¹ dont l'art implique la possibilité et qu'il provoque est le fondement même de l'expérience esthétique; il est impossible d'en faire abstraction, il faut au contraire la reprendre comme objet de réflexion théorique [...]

porém, fidedigno, dotado de uma certeza relativa à subjetividade humana (SPINELLI, 2009).

Platão, especialmente no Fédon, trata da Katharsis como um tema central. O termo era comum no período clássico e possuía duas designações com sentido similar, apesar de aplicadas de forma distinta. Uma como sendo uma purificação do corpo e outra da alma. No sentido aplicado à arte e mesmo à filosofia a purificação catártica agiria sobre a alma (SILVA, 2016).

Poiesis é o termo que designa a criação, representa o prazer do próprio fazedor da arte ante a obra realizada. Para Jauss, o artista não é somente o criador insensível, ele pode se sentir, através de sua obra, parte do mundo. “Nesta atividade, o homem alcança um saber que se distingue tanto do conhecimento conceitual da ciência, quanto da atividade finalística do artesanato passível de reprodução” (JAUSS, 1979. p. 80). A *Poiesis* é, assim, entendida como um poder de fazer que confere ao artista essa experiência de retirar os materiais frios e insensíveis do mundo para construir um próprio mundo repleto de sentido.

Aisthesis, que é a sensação, “designa o prazer estético da percepção reconhecedora e do reconhecimento perceptivo” (JAUSS, 1979. p. 80). Assim, o termo pode ser entendido como: a instância da recepção prazerosa de determinada obra, sem conceito prévio, a partir até mesmo de certo estranhamento; como “contemplação desinteressada da plenitude do objeto”; como a capacidade que todos têm de, mesmo na rotina, renovar a percepção do mundo. A *aisthesis*, dessa forma, confere ao conhecimento intuitivo (ou a busca por esse conhecimento) o privilégio que antes era dado apenas ao conhecimento conceitual (JAUSS, 1978).

Katharsis, termo para purificação, significa “aquele prazer dos afetos provocados pelo discurso ou pela poesia, capaz de conduzir o ouvinte e o espectador tanto à transformação das suas convicções, quanto à liberação de sua psique” (JAUSS, 1979. p.80). A *katharsis* carrega a função da arte de mediar, sendo capaz de retirar o espectador de seu local comum e transportá-lo, através da fruição, de si para o outro, transformando a experiência subjetiva em intersubjetiva, além disso ela ainda tem a capacidade de recuperar a liberdade do julgamento estético do sujeito (JAUSS, 1978).

Jauss, com objetivo de resumir as relações entre as três categorias, expõe a seguinte tese:

a conduta de prazer estético, que é ao mesmo tempo liberação de e liberação para realizar-se por meio de três funções: para a consciência produtora, pela criação do mundo como sua própria obra (*poiesis*); para a consciência receptora, pela possibilidade de renovar a sua percepção, tanto na realidade externa, quanto da interna (*aisthesis*); e, por fim, para que a experiência subjetiva se transforme em intersubjetiva, pela anuência ao Juízo exigido pela obra, ou pela identificação com normas de ação predeterminadas e a serem explicitadas (JAUSS, 1979, p. 81)

Apesar de apresentar e conceituar os termos segundo seus estudos, Jauss não demonstra intenção de dizer que toda obra de arte se reduz a um caminho, ou um ciclo fechado da *poiesis* à *katharsis*, o que seria uma atitude passiva da parte tanto do espectador quanto do próprio autor da obra. Então não há uma hierarquia, mas uma “relação de funções autônomas”, que não estão ligadas de forma subordinada, mas que pode haver uma relação de sequência (JAUSS, 1979).

O criador de uma obra pode assumir o papel de observador ou leitor de sua obra, passando da *poiesis* à *aisthesis* e o caminho inverso também pode acontecer. O observador pode, ao contemplar a obra, entendê-la como inacabada ou incompleta, com isso ele sai de sua posição de contemplação e passa a poder ser um cocriador da própria obra. A relação pode existir até mesmo entre a *poiesis* e a *katharsis* de forma direta, uma vez que a obra pode tirar do lugar comum e mesmo conferir a liberdade do julgamento estético, tanto o observador (que acaba por ser persuadido pela própria obra a isso) quanto ela pode remeter ao próprio artista. (JAUSS, 1979).

Existem inúmeras teses que focam na experiência de qualquer obra de arte, na intenção do autor (Barthes; Foucault; Bazin etc.) e, também, se ela tem ou não relação com a interpretação da obra. Na Estética da Recepção, Jauss afirma que o leitor de uma obra não deve/necessita demonstrar preocupação com a intenção do autor. Para ele, “a obra acabada desdobra na *aisthesis* e na interpretação incessantemente renovada, uma plenitude de sentido que ultrapassa em muito o horizonte de seu nascimento” (JAUSS, citado por FIGURELLI, p. 270). E essa seria justamente a inversão da *aisthesis* em *poiesis*, que é parte também fundamental das

teorias modernas da arte. Sobre isso, Jauss cita Goethe, afirmando que ele, já em 1819, antevia essa inversão ao dizer que:

Há três classes de leitores: o primeiro, o que goza sem julgamento, o terceiro, o que julga sem gozar, o intermédio, que julga gozando e goza julgando, é o que propriamente recria a obra de arte (GOETHE, citado por, JAUSS, 1979, p. 82).

Com essas definições, podemos afirmar que o sujeito é o ponto-chave da Estética da Recepção. Faz-se necessário notar que outras teorias, sejam da estética da produção, sejam da representação não são inválidas, mas a proposta de Jauss, com sua prioridade hermenêutica e o foco no receptor, consegue se desenvolver, em nossa visão, de uma forma mais adequada ao ensino de arte.

Jauss em sua obra *Pour une esthétique de la réception* (1978) afirma que com a estética da recepção, a arte poderia exercer na sociedade o que ele chama de efeitos de comunicação, no sentido de efeitos de criação de padrões. E estes efeitos podem contribuir no papel didático da arte, e esclarece que se deve estabelecer uma distinção entre a aprendizagem pela compreensão e pelo exemplo. Enquanto pelo exemplo existe uma obediência mecânica e sem liberdade, pela compreensão existe a assimilação verdadeira da norma.

Esta distinção pode ser compreendida e aplicada às ideias modernas e pós-modernas de ensino. Enquanto a moderna se aplica numa concepção de ensino pelo exemplo, fazendo com que o aluno siga a normas e copie modelos, a pós-moderna busca uma compreensão do aluno dos modelos e das normas, mas de forma que ele reconstrua a poética ao seu modo e, assim, compreenda verdadeiramente, assimilando a norma de forma muito mais significativa.

Esta concepção de Jauss da aprendizagem pela compreensão verdadeira do aluno está bastante ligada à ideia pós-moderna, e isso de certo modo o coloca como precursor deste ideário de ensino da arte, ainda que esse não fosse o foco de sua teoria.

Com a discussão sobre a abordagem triangular e da estética da recepção, podemos agora buscar paralelos, embates e possibilidades de aplicação conjunta de ambas as teorias no ensino da arte. O fato de colocar o intérprete como parte da própria

obra trazido por Jauss e a inserção do aluno como partícipe de seu aprendizado a partir da abordagem triangular de Ana Mae é o que nos faz buscar uma associação consciente entre duas as teorias.

3. ESTÉTICA TRIANGULAR

A hipótese com a qual iniciamos esta pesquisa foi a de que Abordagem Triangular e a Estética da Recepção poderiam ser pensadas juntas no ensino de arte. Com o estudo e compreensão dos conceitos, acreditamos que elas realmente têm características que podem ser desenvolvidas de forma a se complementar.

3.1 COMPREENSÃO E APLICAÇÃO DAS TEORIAS

A Estética da Recepção foi pensada para ser aplicada à literatura, mas, com o desenvolvimento dos estudos de Jauss e da Escola de Constança, sua aplicação se tornou possível em qualquer forma de expressão artística. Da mesma forma, a Abordagem Triangular foi criada com o pensamento de ser aplicada ao ensino de arte, mas com seu desenvolvimento têm-se notado que ela pode ser utilizada no ensino de outras disciplinas.

A Abordagem Triangular se baseia em três ações fundamentais: fazer, ler e contextualizar. Para a educadora Ana Mae, o ensino de arte que se pautar nessas ações será mais completo e proporcionará ao aluno um aprendizado mais efetivo e de forma mais ativa. A Abordagem Triangular não é estanque, de forma que não é necessário seguir uma ordem de ações; cada professor define a ordem das ações, mas desde que as três sejam contempladas.

Também de forma triádica, podemos definir a base da Estética da Recepção. A teoria proposta por Jauss trabalha com as três categorias fundamentais da fruição estética, que são pensadas, quando se trata da tradição estética, desde a Grécia Antiga: *Poiesis*, *Aisthesis* e *Katharsis*. As três categorias, antes vistas como isoladas, são revistas por Jauss em sua proposta de estética, o fazer do artista e mesmo a própria obra, que antes eram vistos como soberanos num âmbito estético, acabam por ficar em segundo plano, uma vez que a fruição do sujeito espectador pode se desdobrar na “criação” de uma segunda obra, que para aquele sujeito tem um sentido único e não menos importante que o pensado pelo artista.

Acreditamos que as três ações da Abordagem Triangular e as três categorias da fruição estética podem ser vistas e estudadas de forma conjunta, sendo o fazer/*poiesis*, ler/*aisthesis* e contextualizar/*katharsis*.

3.1.1 FAZER/POIESIS

A própria *poiesis* já diz respeito ao fazer e, por ser uma característica de fruição, ela demonstra que no próprio fazer existe um prazer proporcionado ao criador, um se sentir parte do mundo a partir de sua criação. Segundo Jauss (1979), na *poiesis* o criador desenvolve um conhecimento que vai além da ciência, pois, ao criar, ele confere uma existência diferente à matéria que antes era inerte e fria no mundo sensível.

Essa característica tratada por Jauss está bastante associada ao fazer enquanto ação fundamental da Abordagem Triangular. Quando um aluno tem a possibilidade de criar uma releitura (e não uma cópia) de uma obra, ele pode desenvolver este conhecimento baseado na criação e não somente na ciência, assim como afirma Jauss. Dessa forma, tanto a categoria *poiesis*, pensada por Jauss, quanto a ação fazer desenvolvida por Ana Mae Barbosa tem essências semelhantes. O fazer da Abordagem Triangular, como um elemento fundamental da fruição estética, pode enriquecer as possibilidades do professor no desenvolvimento de seu plano de aula, de forma que compreenda que o aluno não está apenas criando um trabalho baseado no outro, mas está colocando algo de si para o outro e, portanto, ampliando os sentidos e até mesmo seu conhecimento material e imaterial de mundo.

3.1.2 LER/AISTHESIS

Aisthesis diz respeito, segundo Jauss, à percepção do observador da obra, é o prazer possível a partir da contemplação desinteressada do objeto, ela privilegia o conhecimento intuitivo e não somente o conhecimento formal. A *Aisthesis* neste sentido diz respeito à própria leitura da obra, mas não de maneira puramente formal, em que cada elemento deve ser conhecido e reconhecido de acordo com suas

características e estilo preestabelecidos, pois o próprio observador pode utilizar de seus conhecimentos e história para esse reconhecimento perceptivo da obra.

Essa categoria da fruição estética se assemelha bastante com a ação “Ler”, da abordagem triangular, já que ela trabalha justamente com a percepção da obra, e a própria Ana Mae afirma que um dos papéis mais importantes da arte na escola é o de ensinar a leitura de imagens, uma vez que em um mundo visual como o contemporâneo se torna fundamental saber ler imagens.

A *Aisthesis* e a ação “ler” tem uma profunda relação entre si, mas não significa que possam ser encaradas como a mesma coisa. Por vezes, ao ensinar a leitura de imagens, por mais que se dê a liberdade da própria experiência ao aluno, torna-se necessário demonstrar padrões e se faz importante que o aluno entenda também o formalismo como possibilidade de leitura. Este fato não torna a *Aisthesis* contrária à ação ler, uma vez que Jauss não afirma que o leitor não pode conhecer previamente conceitos formais próprios às diversas formas de expressão artísticas, a percepção tida pelo observador é particular e isto inclui cada um de seus conhecimentos.

A categoria *Aisthesis*, da forma como Jauss apresenta, não tira a relevância da percepção de um conhecedor das formas, do estilo, do contexto etc., ela apenas proporciona ao observador sem estes conhecimentos a possibilidade de uma fruição completa da obra, mas baseado em sua vivência e experiências pregressas.

3.1.3 CONTEXTUALIZAR/KATHARSIS

Essa correlação entre conceitos se torna a mais complexa deste estudo, uma vez que a contextualização não apresenta uma relação direta com o conceito de *Katharsis*, mas, durante os estudos, notamos que elas carregam uma relação interessante de oposição.

A *Katharsis* é um processo que parte do externo (a obra) para o interno (a *psique*), proporcionando ao espectador a possibilidade de mediação entre o lugar comum, podendo sair de si para o outro, transformando a experiência subjetiva em intersubjetiva. Já o processo de contextualizar permite, e assim espera, que o sujeito

possa fazer relações multidisciplinares e interdisciplinares correlacionando a história da arte com outras áreas do conhecimento.

Quando analisamos mais profundamente ambos os conceitos, podemos compreender a contextualização como um processo de *Katharsis* quase acadêmico, devido ao fato de que, o prazer dos afetos provocados pelo discurso ou pela poesia, se embasa em um contexto histórico e social, buscando mesmo a transformação das convicções e liberação da *psique* do aluno, através do conhecimento multidisciplinar trazido pela contextualização.

Dessa forma, acreditamos que os conceitos propostos por Jauss e por Ana Mae têm relação entre si e podem ser utilizados de forma conjunta pelo docente ao desenvolver suas metodologias de ensino de arte, pautadas pela Abordagem Triangular e pela Estética da Recepção. Faz-se necessário notar que ambas as teorias, de acordo com nossos estudos, podem ser trabalhadas e pensadas de maneira harmônica entre si por ambas darem ao sujeito receptor, que é dono de suas experiências, autonomia de entendimento e relevância estética em toda e cada obra. Para propor um desenvolvimento conjunto das teorias, iremos aplicá-las ao Currículo Referência de Minas Gerais, no que diz respeito ao ensino de artes audiovisuais.

3.2 BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E CURRÍCULO REFERÊNCIA DE MINAS GERAIS

O Currículo Referência de Minas Gerais (2020) é um documento que foi elaborado a partir dos fundamentos educacionais da Constituição Federal, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), no Plano Nacional de Educação (PNE) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Ele diz colocar como centro do processo de ensino e aprendizagem o aluno e assim estaria seguindo as teorias mais atuais no que diz respeito a um ensino pós-moderno.

A BNCC é a referência primária para o Currículo Referência de Minas Gerais, implementada a partir do ano de 2019 em todo o Brasil.

É um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenha assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação – PNE. (BRASIL, 2017, p.7).

Ela então é a referência obrigatória para a formulação dos currículos das redes escolares de todo o Brasil, incluindo, é claro, o Currículo Referência de Minas Gerais. A BNCC traça as habilidades a serem desenvolvidas, enquanto o Currículo seria a estruturação para se chegar ao objetivo traçado ao tratar as habilidades. Ambos são parte de um todo que passa pelo Projeto Político-pedagógico de cada escola e visa chegar ao Plano de Aula de cada professor.

O Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG) abraça todas as disciplinas a serem desenvolvidas desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, porém, até o momento da escrita dessa pesquisa, o CRMG específico do Ensino Médio não havia sido publicado.

Ressaltamos aqui que os parágrafos anteriores, tratando do BNCC e do CRMG, são baseados exclusivamente no que Ministério da Educação e Secretaria de Educação defendem. Ambos os documentos normatizadores não se mostram adequados à realidade da educação pública brasileira, pois a proposta padroniza o currículo das escolas e limita os conteúdos regionais e, por consequência, a própria diversidade e a criatividade no ensino.

A BNCC orienta a formação de professores e a produção de materiais didáticos, mas ao mesmo tempo afirma que os professores terão liberdade para o desenvolvimento de suas metodologias em sala de aula. Mas o fato é que com materiais padronizados com estruturas ditadas pelas grandes corporações, existirão atividades que não são pensadas de acordo com a diversidade. Tudo isso limita para o professor o caminho para a aplicação de sua metodologia em sala de aula.

Para que uma reforma dessa magnitude e com esses objetivos obtenha resultado é necessário que todo o sistema seja reestruturado desde a base, o que demanda um investimento financeiro e de pesquisa que, na realidade, não será feito, haja vista o congelamento de investimentos na educação após o golpe parlamentar promovido

em 2016, que promoveu um teto para os “gastos” públicos por até 20 anos, impedindo o crescimento dos recursos alocados nessa pasta.

Com o exposto, afirmamos que iremos nos pautar no modelo que está em vigência como forma de propor ações aplicáveis baseadas nas teorias Abordagem Triangular e Estética da Recepção, mas não como forma de concordar com ele. Selecionaremos os pontos que tratam de artes audiovisuais e analisaremos se é possível utilizar as supracitadas teorias para o ensino.

3.2.1 AS ARTES AUDIOVISUAIS NO BNCC E NO CRMG

As artes audiovisuais são aquelas compostas pela imagem em movimento e a conjugação desta com o som, dessa forma podemos compreender que se insere nesse campo o cinema, vídeos, videoarte, animação, videoclipe, *videogame*, dentre as mais diversas formas de expressão por meio do audiovisual.

Tanto na BNCC quanto no CRMG o audiovisual é bastante citado, mas de forma bastante superficial, não há uma especificidade de se ensinar as artes audiovisuais. Numa contagem geral há na BNCC 14 vezes mencionada a palavra audiovisual, sendo que apenas duas vezes se trata do ensino das artes audiovisuais de forma geral, nas outras trata-se do audiovisual como recurso para o ensino de outras disciplinas das mais diversas áreas. No CRMG (2020) da mesma maneira, o termo aparece 20 vezes e apenas em duas se trata do ensino das artes audiovisuais.

Em um contexto onde vivemos um incessante crescimento do uso e consumo do audiovisual, acreditamos que seria interessante uma atenção maior para com essa área do conhecimento. Nos próprios documentos normatizadores podemos ver a importância, uma vez que o audiovisual é citado em diversos outros contextos que não o do seu próprio ensino. Mas, como fazer tanto uso de um recurso sem que os alunos sejam educados quanto ao seu uso? Sem que os alunos consigam compreender bem linguagem audiovisual? Acreditamos que até seja possível, mas perde-se uma grande oportunidade de ampliar o conhecimento e a consciência dos alunos quanto às artes audiovisuais, mantendo-se os conhecimentos adquiridos no senso comum.

As artes audiovisuais têm espaço na BNCC na unidade temática “Artes Integradas”. No ensino fundamental elas são enquadradas pela segunda competência específica para o ensino da arte que diz que o aluno deve:

Compreender as relações entre as linguagens da Arte e suas práticas integradas, inclusive aquelas possibilitadas pelo uso das novas tecnologias de informação e comunicação, pelo cinema e pelo audiovisual, nas condições particulares de produção, na prática de cada linguagem e nas suas articulações. (BRASIL, p. 198, 2017)

No Ensino Médio não há especificidade da disciplina Arte, mas existem 7 competências específicas da área de Linguagens e suas Tecnologias, e entre elas uma trata de forma geral da Arte, rege que o aluno seja capaz de “participar ativamente dos processos de criação nas linguagens das artes visuais, do audiovisual, da dança, da música e do teatro e nas interseções entre elas e com outras linguagens e áreas de conhecimento” (BRASIL, p. 496, 2017). São somente esses dois pontos em toda a BNCC em que o ensino do audiovisual é tratado. Em ambos podemos notar um teor generalista, o que em tese permitiria ao docente liberdade para ensinar. Supondo esse contexto ideal é que traçaremos nossa análise.

3.3 ALIANDO AS TEORIAS ÀS PRÁTICAS DE ENSINO

A BNCC, no que diz respeito ao ensino da Arte, busca objetivo adequado ao modelo de educação pós-moderna e se alinha aos objetivos pensados na Abordagem Triangular e na Estética da Recepção uma vez que afirma que “a aprendizagem de Arte precisa alcançar a experiência e a vivência artísticas como prática social, permitindo que os alunos sejam protagonistas e criadores” (BRASIL, p. 193, 2017). Podemos notar aqui o foco no sujeito, o aluno, enquanto peça fundamental e esta importância dada à experiência e vivência como práticas sociais, vai ao encontro do que defendia Dewey e posteriormente Ana Mae.

Percebemos o quanto a BNCC busca de referências de Ana Mae e da Abordagem Triangular quando afirma que

É no percurso do **fazer** artístico que os alunos criam, experimentam, desenvolvem e percebem uma poética pessoal. Os conhecimentos, processos e técnicas produzidos e acumulados ao longo do tempo em Artes visuais, Dança, Música e Teatro contribuem para a **contextualização** dos saberes e das práticas artísticas. Eles possibilitam **compreender** as relações entre tempos e contextos sociais dos sujeitos na sua interação com a arte e a cultura (BRASIL, p. 193, 2017 – grifos nossos)

Podemos perceber claramente que a forma como é vista o processo de aprendizagem segue o percurso de ações proposto por Ana Mae em sua Abordagem Triangular.

A BNCC trabalha ainda com dimensões do conhecimento que de “forma indissociável e simultânea, caracterizam a singularidade da experiência artística” (BRASIL, p. 194, 2017). Essas dimensões podem ser vistas como desmembramento das categorias da fruição estética, estudadas por Jauss. São elas: criação, crítica, estesia, expressão, fruição e reflexão. Sendo, segundo as próprias definições dadas, a criação e a expressão parte da *Poiesis*, estesia e fruição parte da *Aisthesis*, reflexão parte da *Katharsis* e por último, a crítica sendo como o caminho criador entre a *Aisthesis* e a *Poiesis*.

Assim, podemos perceber que os caminhos teóricos da BNCC estão bastante alinhados à Abordagem Triangular e à Estética da Recepção. Tentaremos notar agora formas de se aplicar ao ensino especificamente das artes audiovisuais.

3.3.1 ENSINO FUNDAMENTAL

No Ensino Fundamental, as artes audiovisuais são abordadas na, já transcrita acima, segunda competência específica de Arte. Acreditamos que nos primeiros anos do ensino fundamental (do 1º ao 5º ano) já seja possível explorar a Estética da Recepção e a Abordagem Triangular. A BNCC¹² propõe que em Artes Integradas, no objeto de conhecimento Arte e Tecnologia, seja trabalhada a habilidade de

¹² Nos referiremos à BNCC e ao CRMG somente citando a BNCC, uma vez que no CRMG não são adicionadas propostas diferentes, nem mesmo em termos de traçar caminhos para atingir os objetivos, como é previsto em seu próprio texto. O que vimos foi uma transcrição exata do que é apresentado na BNCC.

“explorar diferentes tecnologias e recursos digitais (multimeios, animações, jogos eletrônicos, gravações em áudio e vídeo, fotografia, softwares etc.) nos processos de criação artística” (BRASIL, p. 203, 2017). Em artes audiovisuais é possível trabalhar com os alunos diversas possibilidades dentro dessa perspectiva.

Uma técnica que consegue englobar uma grande parte desta habilidade é a animação, e para atingir o objetivo é possível o desenvolvimento do trabalho de produção de animação em *stop motion*.

Na instância da *poiesis*, com o fazer pode-se desenvolver com os alunos a criação de um roteiro a ser executado com a técnica supracitada e nesse momento é possível um alinhamento multidisciplinar envolvendo a disciplina de língua portuguesa, tratando do gênero roteiro. Todo o desenvolvimento poderá ser executado pelos próprios alunos, sendo orientados pelo docente de Arte. Ao desenvolver essa ação, pensada de acordo com a Abordagem Triangular, os alunos produzirão um conhecimento único que se distingue de qualquer ciência, que é baseado na experiência e com isso poderão desfrutar do prazer de criação determinado na Estética da Recepção.

A instância da *Aisthesis*, com o ler, poderá se desenvolver de forma simultânea com o fazer, com a exibição de filmes que utilizem essa técnica e a análise acompanhada pelo docente explicando a técnica, as possibilidades de materiais, de acordo com obras já estabelecidas. Podem ser utilizados curtas e longas-metragens para esse momento.

Para a *Aisthesis*, como percepção reconhedora e desinteressada, seria interessante que os alunos, ao assistir determinadas obras, pudessem ter um primeiro momento de contemplação, fazendo com que eles consigam o primeiro conhecimento intuitivo das obras para, a partir desse prazer do conhecimento do novo, possam ser levados ao conhecimento da leitura do *stop motion* como possibilidade expressiva e de linguagem.

A categoria *Katharsis*, com o contextualizar, poderá ser desenvolvida pelo docente de forma que apresente aos alunos um conhecimento novo que busque transformar as convicções dos alunos, mostrando toda a questão histórica e social da criação de movimento com brinquedos óticos séculos antes da criação do cinema propriamente dito e do histórico de uso de técnicas e evolução da linguagem. Com esse

conhecimento o aluno poderá ser transportado ao lugar do outro, transformando a experiência subjetiva em intersubjetiva.

Nos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) o desenvolvimento em relação às artes audiovisuais podem ser ampliados. No objeto de conhecimento Arte e Tecnologia da BNCC é esperada a habilidade de “identificar e manipular diferentes tecnologias e recursos digitais para acessar, apreciar, produzir, registrar e compartilhar práticas e repertórios artísticos, de modo reflexivo, ético e responsável” (BRASIL, p. 211, 2017). Para explorar o desenvolvimento dessa habilidade é possível utilizar a produção de um documentário, que é um filme, não ficcional, que busca geralmente a representação de uma realidade. Com o documentário é possível trabalhar com problematizações regionais, possibilitando um maior envolvimento dos alunos com o ambiente que os rodeia.

Assim como nos anos iniciais do ensino fundamental, no *fazer/poiesis* é possível trabalhar de forma multidisciplinar com a Língua Portuguesa e agora até mesmo com a História. Os alunos farão, orientados pelo docente, toda a parte de argumento, pesquisa documental, captação de imagens, conversas com personagens sociais, edição etc.

O *ler/aisthesis* também será desenvolvido com a exibição de obras que explorem essa linguagem, dando aos alunos a possibilidade de fruição baseada nas obras e no conhecimento apreendido. Mostrando posteriormente toda a questão de técnicas e possibilidades do documentário para que possam ter a capacidade de compreender em sentido *lato* toda a linguagem do documentário.

O *contextualizar/katharsis* será desenvolvido com toda a questão histórica do documentário enquanto gênero cinematográfico, para que o aluno possa, também, trazer para si o sentido de fruição da obra de forma a se transformar e até mesmo de se ver como possível agente transformador também da comunidade onde vive.

Essas possibilidades de trabalho são capazes de serem pensadas de forma conjunta com as tríades teóricas trazidas pela Abordagem Triangular e pela Estética da Recepção. Não há um trabalho grande em fazer a união de ambas com a proposta da BNCC, uma vez que, como temos afirmado, o foco no sujeito está presente em todos os objetos da pesquisa.

3.3.2 ENSINO MÉDIO

A BNCC não coloca, como já exposto anteriormente, a Arte como disciplina no Ensino Médio. Ela trabalha com competências específicas da área de Linguagens e suas Tecnologias e a Arte está pensada na sexta competência que espera que o aluno possa

Apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais, e mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas para dar significado e (re)construir produções autorais individuais e coletivas, exercendo protagonismo de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas. (BRASIL, p. 496, 2017).

Com a possibilidade de reforma, impositiva e não discutida, do Ensino Médio, não é possível ainda ter uma noção de como funcionará para os alunos e as consequências para a sociedade. Faremos uma proposta baseada em uma ação possível de acordo com a habilidade específica que trata de artes audiovisuais.

A habilidade não trata das artes audiovisuais de maneira exclusiva, o que era de se esperar, visto que apenas uma das sete competências trata da arte como um todo. Espera-se que o aluno tenha a habilidade de

expressar-se e atuar em processos de criação autorais individuais e coletivos nas diferentes linguagens artísticas (artes visuais, audiovisual, dança, música e teatro) e nas intersecções entre elas, recorrendo a referências estéticas e culturais, conhecimentos de naturezas diversas (artísticos, históricos, sociais e políticos) e experiências individuais e coletivas. (BRASIL, p. 496, 2017).

Para trabalhar essa habilidade e até de forma que abranja essa habilidade, propomos a organização, feita pelos próprios alunos, de uma mostra cinema. Com curadoria, organização e produção dos conteúdos do próprio corpo discente.

Nesse caso, o fazer/*poiesis* estará presente nas produções das obras realizadas nas diferentes linguagens artísticas, mas em sua integração proporcionada pelo audiovisual. O docente acompanhará e auxiliará de acordo com as produções

escolhidas pelos alunos, que poderão ser desenvolvidas em curtas-metragens de diferentes gêneros, desde que possam ter contempladas as diferentes linguagens artísticas. O fazer ainda pode ser notado na própria produção da mostra, onde os alunos poderão experienciar o trabalho executivo, de curadoria etc. Acreditamos, que por mais que não envolva a *poiesis* no sentido de produzir a arte, existe no trabalho organizacional da mostra, atrelado ao fazer, a fruição própria do fazer artístico, pelo envolvimento, pelo colocar de si em algo que envolve a criação.

O *ler/aisthesis*, nesse caso, encontra-se tanto nos atos individuais de cada produção, que será trabalhada pelo docente junto aos alunos, quanto na fruição da exposição em si onde todos os alunos poderão ter a possibilidade de apreciação de diversas obras feitas pelos colegas nos mais distintos gêneros cinematográficos. A multiplicidade que pode haver se torna interessante, uma vez que os alunos terão oportunidade de conhecer e apreciar uma multiplicidade de temas e abordagens artísticas feitas pelos colegas, que vivem uma mesma realidade, mas que podem ter visões artísticas e de mundo diferentes.

O *contextualizar/katharsis* será trabalhada de forma mais individualizada de acordo com a produção desenvolvida por cada aluno, mas o docente deverá proporcionar ao aluno possibilidades de visão de mundo diferenciadas e compatíveis com suas escolhas de produção, para que eles possam assim perceber a mediação de sair do seu lugar comum, compreendendo sua poética e conhecendo a do outro.

As possibilidades, mesmo dentro de um Ensino Médio que não envolve a Arte como disciplina de forma específica, existem, e é possível que o docente utilize da Abordagem Triangular e da Estética da Recepção. O fato de pensar no aluno enquanto sujeito e a ideia de dar a ele a autonomia e o poder da fruição criadora faz com que ambas as teorias possam caminhar juntas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No início desta pesquisa inserimos uma epígrafe dupla, duas frases do educador Paulo Freire que dizem muito sobre os nossos objetivos e pensamentos em relação a tudo que foi posto nessas páginas. Não se trata de pensamentos esparsos, posto que têm muita relação com a pesquisa, até mesmo por ter sido Freire professor de Ana Mae. Tanto a Abordagem Triangular quanto a Estética da Recepção são teorias que podem ser vistas sob a mesma ótica das frases de nossa epígrafe.

Na pesquisa e nas análises percebemos que ambas as teorias podem caminhar juntas de modo a se complementarem, uma vez que ambas dão autonomia ao aluno. E é na frase de Freire, presente em sua obra *Pedagogia da Autonomia*, que conseguimos notar a importância do professor no ensinar que não se trata de transferir conhecimento, mas de criar possibilidades para a produção ou a construção desse conhecimento. Abordagem Triangular e Estética da Recepção dão esse condão ao aluno enquanto sujeito, podendo ele próprio, por meio da propositura de ações voltadas ao desenvolvimento, trabalhar em seu conhecimento.

A segunda frase na epígrafe é relevante, pois trata da importância de saber ler além das palavras, e ampliamos aqui, além das imagens também. Para um ensino de arte efetivo segundo a Abordagem Triangular o ler é de extrema importância, faz-se necessário ler o mundo para compreendê-lo e modificá-lo. Assim como na Estética da Recepção o saber ler é importante, afinal, não se trata, de forma simplória, de validar qualquer leitura para dar a autonomia ao leitor, claro, o sujeito tem importância em sua fruição de qualquer obra e isso o faz parte da mesma, mas o conhecimento de leitura de uma obra amplia a capacidade do sujeito e sua recepção ganha força.

Uma de nossas considerações finais mais importantes nesta pesquisa é justamente a forma como ambas as teorias se complementam. A proposta de Jauss com a Estética da Recepção e a Abordagem Triangular de Ana Mae podem conversar hodiernamente mesmo tendo sido elaboradas em tempos distintos. Dar importância para o intérprete de uma obra é necessário, mas educar esse intérprete como aluno potencializa a sua recepção de uma obra de arte, qualquer que seja ela.

No objetivo desta pesquisa pensamos em correlacionar a Estética da Recepção e a Abordagem Triangular do ensino da arte para uma aplicação no ensino de artes audiovisuais. Percebemos, como supracitado, por meio de muitas pesquisas bibliográficas, que essa correlação é possível, além de ter a potência de engrandecer a ambas. Quanto à aplicação no ensino de artes audiovisuais nos deparamos, no decorrer da pesquisa, com a BNCC e sua ausência de conteúdos ricos para o ensino de artes audiovisuais.

Quando pensamos nesta pesquisa, a ideia era a aplicação no Conteúdo Básico Comum para o ensino em Minas Gerais, que tinha em seu conteúdo um eixo próprio para o ensino de artes audiovisuais, no primeiro ano do Ensino Médio. Tivemos, assim, dificuldade na aplicação, mas seguimos e propusemos uma aplicação. A aplicação é uma forma de colocar em prática a pesquisa, mas ela pode ser feita por qualquer professor no ensino em qualquer forma de expressão artística. Neste cenário que chega a ser desolador em determinados momentos, julgamos como válidas contribuições que visem auxiliar o professor e os alunos no percurso de ensino e aprendizagem. A união das importantes teorias abordadas nesta pesquisa, acreditamos, pode dar força a ambas e assim às professoras e professores que são a mediação de um sistema de ensino que dá cada vez menos importância para a Arte e para o pensamento se tornado cada vez mais excludente da diversidade.

Esperamos que esta pesquisa possa contribuir com professoras, alunos e pesquisadores interessados no ensino de arte e seus métodos e metodologias, na Estética da Recepção, na Abordagem Triangular e, de forma mais específica, no ensino de artes audiovisuais.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- ARISTÓTOTELES. Ética a Nicômano. Trad. Leonel Vallandro e Gerd Bornheim, In: ARISTÓTELES. **Coleção Os Pensadores**: vol. IV. São Paulo. Abril Cultural, 1973.
- BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte**: anos oitenta e novos tempos. São Paulo: Perspectiva, 1991.
- BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Ensino da arte**: memória e história. São Paulo: Perspectiva, 2008
- Barbosa, Ana Mae. Nacionalismo e ensino da Arte e do Desenho na América Latina. **PÓS: Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG**, p. 124-139, 23 maio 2013.
- BARBOSA, Ana Mae. **Teoria e prática da Educação Artística**. São Paulo: Cultrix, 1975
- BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos Utópicos**. Belo Horizonte: C/ARTE, 1998.
- BARROS, Ângelo Roberto Silva. Abordagem Triangular no ensino das artes e culturas visuais: uma breve revisão. In: Congresso Nacional da Federação de Arte Educadores do Brasil, 26., 2016, Boa Vista. **Anais do XXVI CONFAEB**, Boa Vista, RR, 2016. p. 477-486.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC 3ª versão homologada**. Brasília, DF, 2017.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9.394, de 20 de dezembro de 1996.
- FERRAZ, Maria Heloísa C. de T.; FUSARI, Maria F. de Resende e. **Metodologia do ensino de arte**: fundamentos e proposições. São Paulo: Cortez, 2009.
- FIGURELLI, Roberto. Hans Robert Jauss e a estética da recepção. **Revista Letras UFPR**. 1988. p. 265-285
- GOMES, Regina. **Teorias da Recepção, História e Interpretação de Filmes**: um Breve Panorama. Livro de ACTAS – 4º SOPCOM. Lisboa, 2005. p. 1141-1148.
- GOUTHIER, Juliana. História do ensino da arte no Brasil: a trajetória do ensino da arte no Brasil, desde a chegada dos jesuítas às práticas contemporâneas. In: PIMENTEL, Lucia G. (Org.) **Curso de Especialização em Ensino de Artes Visuais**, vol.1. Belo Horizonte: EBA/UFMG, 2009, p.10-23.
- IAVELBERG, ROSA. **Arte-educação modernista e pós-modernista**: fluxos. São Paulo. 2015. 258 f. Tese (Doutorado em Livre Docência) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.
- JAUSS, Hans Robert. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. São Paulo: Editora Ática, 1994.
- JAUSS, Hans Robert *et al.* **A literatura e o leitor**: textos de estética da recepção. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

JAUSS, Hans Robert.. **Pour une esthétique de la réception**. Paris, Gallimard, 1978.

LOYOLA, Geraldo Freire. Reflexões sobre materiais didático-pedagógicos para Arte. In: _____. **Professor-artista-professor: Materiais didático-pedagógicos e ensino-aprendizagem em Arte**. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2016, p. 13-30 (Tese de Doutorado em Artes, Escola de Belas Artes). Disponível em: <<http://migre.me/wa0GO>>. Acesso em: 02 de jun. 2018.

MINAS GERAIS, Secretaria de Educação. **Currículo Referência de Minas Gerais – CRMG**. Belo Horizonte, 2020

NEVES, José Luís. Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades. **Caderno de pesquisas em administração**, v. 1, n. 3. jun. 1996.

PIMENTEL, Lucia Gouvêa. Ensino de Arte no século XX: arte como disciplina. Texto disponibilizado para a disciplina Fundamentos do Ensino de Arte II, do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais. 2006-1. (tópico 7)

PIMENTEL, Lucia Gouvêa. Ensino de Arte no século XX: auto-expressão criativa. Texto disponibilizado para a disciplina Fundamentos do Ensino de Arte II, do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais. 2006-2. (tópico 6)

PIMENTEL, Lucia Gouvêa. Ensino de Arte no século XX: elementos e princípios do design e arte e vida diária. Texto disponibilizado para a disciplina Fundamentos do Ensino de Arte II, do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais. 2006-3. (tópico 5)

SILVA, André Miranda Decotelli. **Último Andar**, São Paulo, n. 29, 2016. Disponível em <<https://pdfs.semanticscholar.org/0173/485af57afcf07bb1428665b0540efe47c1c7.pdf>>. Acesso em 20 de março de 2020.

SPINELLI, Miguel. **Kriterion**, Belo Horizonte, v. 50, n. 119, p. 137-158, junho de 2009. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-512X2009000100007&lng=en&nrm=iso>. acesso em 20 de março de 2020.

TXAI, Gustavo. **A Recepção Cinematográfica em diferentes telas: cinema e computador em um contexto de ensino de Português como Língua Estrangeira**. 2016. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - CEFET-MG, Belo Horizonte, 2016.

VENEROSO, Maria do C. F. Crítica das Artes Visuais Moderna e Contemporânea. In: PIMENTEL, Lucia G. (Org.) **Curso de Especialização em Ensino de Artes Visuais**, v..1. Belo Horizonte: EBA/UFMG, 2009, p. 48-69.