



Ensino da arte na contemporaneidade: a escola como espaço de produção artística

Contemporary art teaching: the school as spacer for artistic production

eLocation-id: e0009

DOI <http://dx.doi.org/10.5965/19843178172021e0009>

Mírian Soares Rocha

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará
mirian.rocha@prof.ce.gov.br - [ORCID](#)

José Maximiano Arruda Ximenes de Lima

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará
max@ifce.edu.br - [ORCID](#)

RESUMO

Este artigo é um estudo de caso de uma experiência inspirada na Abordagem Triangular, na qual estudantes do 3º ano do Ensino Médio na Escola Estadual Mariano Martins (Fortaleza, CE) intervieram artisticamente nas paredes da escola. Para discutir o ensino de arte na contemporaneidade, a Abordagem Triangular e a escola como espaço para produção artística, trazemos aqui as contribuições de Biasoli (1999), Ana Mae Barbosa (2014), Carvalho e Carolino (2010), Guimarães (2010), Pimentel (2006, 2010), Brissac (1998), Ostrower (1984) e Salles (2011). Temos como objetivo apresentar reflexões sobre o processo de ensino e aprendizagem em Artes Visuais a partir da experiência em intervenção artística. Os dados foram coletados a partir dos diários de campo da professora, portfólios dos estudantes, filmagens das aulas, entrevistas, fotografias, e interpretados sobre o olhar da análise temática. Percebemos que a Abordagem Triangular se constitui como uma proposta teórico-metodológica para o ensino de Arte que gera possibilidades para a efetivação do conhecimento artístico, e que atividades de apropriação da escola como espaço para a produção artística traçam caminhos que se configuram como potencialidades para efetivação do pensamento crítico e reflexivo, possibilitando a experiência estética do estudante com o espaço escolar, aproximando a arte do cotidiano.

Palavras-chave: Ensino de Arte; Arte Urbana; Abordagem Triangular; Artes Visuais.

ABSTRACT

This article is a case study of an experience inspired by the Triangular Approach in which 3rd year high school students at Mariano Martins State Public School (Fortaleza, CE) intervened artistically on the school walls. To discuss contemporary art teaching, the Triangular Approach and the school as a space for artistic production, we bring in this study the contributions of Biasoli (1999), Ana Mae Barbosa (2014), Carvalho, Carolino (2010), Guimarães (2010), Pimentel (2006, 2010), Brissac (1998), Ostrower (1984) and Salles (2011). We aim to present reflections on the teaching process and learning in Visual Arts from the experience in artistic intervention. Data were collected from the teacher's field diaries, student portfolios, class footage, interviews and photographs, and interpreted from the perspective of thematic analysis. We realize that the Triangular Approach is a theoretical



and methodological proposal for Art teaching that generates possibilities for the realization of artistic knowledge and that activities of school appropriation as a space for artistic production outline paths that are configured as potentialities for the realization of critical and reflective thinking, enabling the student's aesthetic experience with the school space, bringing the art to daily life.

Keywords: Art Teaching; Urban art; Triangular Approach; Visual arts.

1 INTRODUÇÃO

Ensinar arte, na contemporaneidade, requer entrelaçar metodologias de ensino que deem conta de abordar arte como conhecimento, objetivando a percepção, a imaginação e o pensamento visual reflexivo e crítico dos estudantes, conforme comenta Pimentel (2006, p. 180), “aprender/ensinar arte é tarefa muito mais complexa que o simples ensino de técnica ou o uso de materiais artísticos em atividades prazerosas”. O objetivo deste trabalho é apresentar reflexões sobre o processo de ensino e aprendizagem em Artes Visuais a partir da experiência em intervenção artística inspirada na Abordagem Triangular vivenciada por estudantes do 3º ano do Ensino Médio na Escola Estadual de Ensino Médio Mariano Martins (Fortaleza, CE). Trazemos, aqui, contribuições de Biasoli (1999), Ana Mae Barbosa (2014), Carvalho e Carolino (2010), Guimarães (2010), Pimentel (2006, 2010), Brissac (1998), Ostrower (1984) e Salles (2011).

A atividade se desenvolveu da seguinte forma: a partir do conteúdo “Criação”, do livro didático *Arte por toda parte* (FERRARI, 2016), estudamos sobre arte contemporânea, processo de criação e intervenção urbana; apreciamos imagens de arte urbana de artistas contemporâneos e produções artísticas realizadas na escola pelos estudantes nos anos anteriores; visitamos os espaços da escola observando lugares com potencial para receberem propostas artísticas.

Foi proposto que os estudantes, organizados em grupos, produzissem um projeto (desenhado ou escrito) como esboço do que se pretendia realizar enquanto intervenção artística na escola. Foram destinadas, em média, 5 aulas de 50min cada (uma vez por semana) para a realização das pinturas nas paredes. Com as



produções realizadas, os estudantes redigiram um pequeno texto, explicando, com clareza, qual a proposta que a obra veicula.

Geralmente, as temáticas abordadas provocam a comunidade escolar para questões políticas, sociais, ideológicas e estéticas. Essa atividade foi inspirada na Abordagem Triangular, desenvolvida por Ana Mae Barbosa. Dessa maneira, a última etapa da atividade consistiu na apreciação coletiva das obras e uma roda de conversa sobre a vivência.

Os dados foram coletados a partir dos diários de campo da professora, dos portfólios físicos e virtuais dos estudantes, das filmagens das aulas, das entrevistas e fotografias. Esse material foi interpretado sobre o olhar da análise temática e organizados em duas categorias nomeadas de: 1. Contribuições e dificuldades com relação aos conteúdos estudados e às devidas conexões com a condução das aulas para o processo criativo; 2. Experiência estética e o processo criativo.

Na primeira categoria, buscou-se observar os limites e potencialidades que os conteúdos abordados exerceram no processo criativo dos grupos. E, na segunda, perceber como aconteceu o processo de criação das intervenções artísticas e como essa experiência estética atravessou os estudantes e a professora.

A Abordagem Triangular constitui-se como uma proposta teórico-metodológica para o ensino de Arte na contemporaneidade que gera possibilidades para a efetivação do conhecimento artístico, pensamento crítico e reflexivo do estudante.

Esse artigo está organizado da seguinte forma: na seção 2, encontram-se apontamentos sobre a Abordagem Triangular; na seção 3, o relato da experiência vivenciada na escola; na seção 4, reflexões dos estudantes sobre a experiência; já na seção 5, encerra-se o estudo com algumas considerações.

2 ENSINO DE ARTE NA CONTEMPORANEIDADE: A ABORDAGEM TRIANGULAR COMO UM CAMINHO



Para refletir sobre a importância da Abordagem Triangular, torna-se necessário fazermos um breve percurso a fim de compreendermos como o ensino de Arte veio se formatando historicamente no Brasil. Faremos esse levantamento a partir de Biasoli (1999) que, em um dos capítulos do livro *A Formação do professor de arte*, tece uma abordagem histórica, explicando como as concepções modernista e pós-modernista influenciaram o fazer pedagógico no ensino de Arte no Brasil.

Biasoli (1999) explica que, no Brasil, a partir de 1920, a concepção modernista foi concebida a partir das influências da psicologia experimental (que via a Arte como reflexo de processos mentais internos) e da Semana da Arte Moderna (que concebia a Arte como livre-expressão).

Na concepção modernista, o estudante é quem procura seus próprios modelos com base na sua imaginação, portanto, a Arte não poderia ser “ensinada”, cabendo ao professor o papel de expectador e organizador de metodologias que possibilitassem aos estudantes “externar” seu potencial artístico. Nesse sentido, a LDB 5.692/71 teve influência dessa concepção, incorporando à educação escolar as “atividades artísticas” com a finalidade de desenvolver o processo expressivo dos estudantes.

Já nas décadas de 1970, 1980 e 1990, a Teoria social crítica difundida por Paulo Freire, os estudos de John Dewey sobre Arte como experiência, e a sistematização da DBAE¹ nos Estados Unidos passaram a fazer parte do discurso do ensino de Arte no Brasil. Nessa concepção pós-modernista ou contemporânea, Biasoli (1999) explica que o ensino de Arte passa a ser concebido como processo de conhecimento, como cognição, e o fazer artístico como um processo de construção de um pensamento visual. Foi nesse contexto que Ana Mae Barbosa sistematizou, no Brasil, o posicionamento teórico-metodológico que nomeou de Abordagem Triangular.

Em seu livro *A imagem no ensino de Arte*, Ana Mae Barbosa (2014) explica que a Abordagem Triangular define três ações necessárias ao ensino de Arte: história da arte, o fazer artístico e a leitura da obra.

¹ DBAE (Discipline-Based Art Education) traziam a História da Arte, a Crítica, a Estética e a produção como guias metodológicos para o ensino de Arte nos Estados Unidos.



Sobre a história da arte, Barbosa (2014) esclarece que o olhar não deve se limitar em ver somente o contexto histórico que as obras de arte foram produzidas, e sim estar aberto para que cada geração as reinterprete.

A autora alerta, ainda, que no fazer artístico a obra de arte observada “deve servir como suporte interpretativo e não como não modelo para os alunos copiarem.” (BARBOSA, 2014, p. 118). Assim, o fazer artístico é importante, pois estimula o pensamento/linguagem apresentacional que é aquele que capta e processa a informação através da imagem.

Sobre o terceiro pilar da Abordagem Triangular, *a leitura da obra*, a autora orienta que:

Esta leitura envolve análise crítica da materialidade da obra e princípios estéticos ou semiológicos, ou gestálticos ou iconográficos. A metodologia de análise deve ser de escolha do professor e do fruidor, o importante é que obras de arte sejam analisadas para que se aprenda a ler a imagem e avaliá-la; esta leitura é enriquecida pela informação acerca do contexto histórico, social, antropológico etc. (BARBOSA, 2014, p. 39).

Essa abordagem passou por muitas reflexões e adaptações por Ana Mae Barbosa. Em uma entrevista cedida ao programa Ação Educativa e Universidade de São Paulo em 2013², a autora explica que, no início, a Abordagem Triangular era nomeada como Metodologia Triangular, tendo suas primeiras experimentações no MAC (Museu de Arte Contemporânea da USP, São Paulo). Comenta, ainda, que, inicialmente, a triangulação girava em torno do ler, do fazer e da história da arte. Depois, com o distanciamento de Ana Mae do museu, ela percebeu que um dos vértices (história da arte) estava diretamente influenciado pelo museu devido a esse ambiente “respirar história da arte”, assim ela optou por “contextualização”. Essa

² O vídeo pertence à coleção Percursos da Arte na Educação lançado em 2013 pela ONG Ação Educativa, com apoio da Pró-Reitoria de Cultura e Extensão no Centro Universitário Maria Antônia (USP). A coleção é o resultado do Projeto Memória da Arte-educação iniciado em 2008, é composta por 20 entrevistas com pesquisadores e professores de diversas áreas da arte que atuam na rede formal de escolas, universidades, museus e na educação social. Tem como objetivo contribuir com o fortalecimento de uma cultura de valorização e preservação da memória da arte-educação no Brasil. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=2XsbvPdVZHo&list=PLLGen0q3sl-pvmiWJm2ODXJ6GRYw-5RLw&index=17>. Acesso em: 20 out. de 2018.



contextualização abria o leque para várias possibilidades na área da história da arte, da antropologia, da filosofia e da sociologia.

A autora ainda relata que experiências de ensino de arte desenvolvidas pela *Escuela Al Aire Libre* (México, 1916-1932) a fizeram ampliar a Abordagem Triangular, introduzindo a “contextualização” com o objetivo de valorizar a cultura que trazemos dessa nossa mistura de indígena, africano e europeu, voltando esse ensino para o contexto de interculturalidade.

Barbosa (2014) finaliza a entrevista dizendo que, para o professor de arte na contemporaneidade, a Abordagem Triangular se torna um ponto de partida para mapear, sistematizar e refletir sua própria prática pedagógica³.

No prefácio da versão atualizada do livro *A imagem no Ensino da Arte* (FERRARI, 2016) (livro em que a Abordagem foi apresentada), Barbosa (2014) comenta que a metáfora do triângulo já não está mais adequada para exemplificar a estrutura metodológica dessa abordagem, pois os caminhos percorridos pelos professores se assemelham mais com o ziguezague. A autora explica que o processo pode tomar diferentes caminhos: “CONTEXTO \ FAZER / CONTEXTO \ VER ou VER / CONTEXTUALIZAR \ FAZER / CONTEXTUALIZAR \ ou ainda FAZER / CONTEXTUALIZAR \ VER / CONTEXTUALIZAR.”. (BARBOSA, 2014, p. 33). Observa-se que esses três eixos são flexíveis, sem ordem e subordinação entre eles, permitindo que o professor tenha liberdade de definir sua própria metodologia.

Carvalho e Carolino (2010) esclarecem que, com a Abordagem Triangular, Ana Mae Barbosa colocou em questão o paradigma modernista de que arte não se ensina. As autoras explicam que, por um lado, isso causou incômodos a muitos professores, mas, por outro lado, a abordagem foi ao encontro de professores que almejavam uma orientação mais consistente para suas práticas pedagógicas no ensino de Arte.

³ Na entrevista, Ana Mae revela que deixou a Abordagem Triangular de lado por 10 anos e, em um evento na Colômbia, escutou o congressista relatando que, se a Abordagem Triangular não tivesse sido sistematizada por uma brasileira, talvez tivesse correndo o mundo. A partir daí, ela retomou as pesquisas, fez levantamentos de como a abordagem estava sendo usada e descobriu que ela já estava nas mãos dos professores sendo reinterpretada.



A Abordagem Triangular concorreu, também, para fortalecer o Ensino da Arte como um campo específico de ensino, como uma área específica do saber humano, e foi responsável por uma mudança conceitual no Ensino da Arte no Brasil. A comprovação de sua eficácia em diversas pesquisas, e por ter sido tomada como referência para orientar as propostas governamentais dos Parâmetros Nacionais Curriculares (PCN, 1998) para área de Arte, fez dessa abordagem uma das mais utilizadas pelos professores de Artes, tanto no ensino formal quanto no não formal. (CARVALHO; CAROLINO, 2010, p. 361).

Guimarães (2010) explica que as razões pelas quais a Abordagem Triangular tenha provocado mudanças no ensino de arte, se devem ao fato da tríade (ver, contextualizar e fazer) construir pontes entre o conhecimento artístico e o desenvolvimento crítico, reflexivo e dialógico do estudante, estruturando, assim, um campo de ações que conduzem a processos de aprendizagem. Já Pimentel (2006) elucida que o aprender e o ensinar arte na contemporaneidade vão além das tradicionais aulas de técnicas artísticas e uso de materiais. O ensino de arte na contemporaneidade vai ao encontro do pensar, do apreciar e do fazer arte gerando experiências significativas tanto para o professor, como para os estudantes.

A concepção pós-modernista, ou contemporânea, influenciou também a LDB 9.394/96 e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), elevando a arte como área de conhecimento humano. A LDB 9.394/96 tornou arte como componente curricular obrigatório em todos os níveis da educação básica e os PCNs de Arte apropriaram-se da Abordagem Triangular, readaptando seus eixos para nortear os currículos dessa disciplina:

O conjunto de conteúdos está articulado dentro do contexto de ensino/aprendizagem em três eixos norteadores: a produção, a fruição e a reflexão. A produção refere-se ao fazer artístico e ao conjunto de questões relacionadas, no âmbito do fazer do aluno e dos produtores sociais de arte. A fruição refere-se à apreciação significativa de arte e do universo a ela relacionado. Tal ação contempla a fruição da produção dos alunos e da produção histórico-social em sua diversidade. A reflexão refere-se à construção de conhecimento sobre o trabalho artístico pessoal, dos colegas e sobre a arte como produto da história e da multiplicidade das culturas humanas, com ênfase na formação cultivada do cidadão. (BRASIL, 1997, p. 41).



Observamos, então, que a Abordagem Triangular foi um divisor de águas nas concepções de ensino de arte. E que vem sendo reinventada pelos professores cada vez que é posta em prática nas escolas brasileiras, gerando conhecimentos para área de arte.

3 INTERVENÇÕES ARTÍSTICAS NO ESPAÇO ESCOLAR: EXPERIÊNCIA NA ESCOLA ESTADUAL MARIANO MARTINS

A EEM Mariano Martins é uma instituição da rede pública estadual de ensino médio, localizada no bairro Henrique Jorge na cidade de Fortaleza. Por ser uma escola fundada desde a década de 1950 e ter uma proposta pedagógica fundamentada na formação do cidadão como agente transformador da sociedade, vem desenvolvendo um percurso histórico atuante na relação entre comunidade e escola. É uma escola aberta ao desenvolvimento das artes, por isso, foi possível intervir artisticamente no espaço escolar desde 2015.

A vivência em intervenção artística, abordada neste artigo, inspirou-se na Abordagem Triangular e foi desenvolvida em 2018 na escola de Ensino Médio Mariano Martins, Fortaleza, CE.

Inicialmente, a professora de arte organizou e interpretou os registros que tinha arquivado nos anos de 2015, 2016 e 2017 de experiências de intervenções artísticas na escola (planos de aulas, fotografias, portfólios e anotações dos estudantes). Com esse levantamento, a professora planejou as aulas, elaborando uma apresentação digital (*slides*) com conceitos sobre intervenção artística, processo criativo, experiência estética e algumas fotografias de produções artísticas realizadas na escola por estudantes nos anos anteriores.

Com o material organizado, foram destinadas dez aulas com os estudantes, nas quais foram apresentados os *slides* elaborados na etapa anterior. Para vivenciar o *fruir* da Abordagem Triangular e apresentar referências visuais, os estudantes



apresentaram seminários sobre três artistas e dois coletivos: Banksy, Diego Rivera, Coletivo Aparecidos Políticos, Eduardo Srur e Coletivo Transverso.

Também foram lidos trechos do texto “Intervenção como criação” do livro didático *Arte por toda parte* (FERRARI, 2016) e assistidos os vídeos da série *Intervenções Artísticas Urbanas* do Jornal Futura (O que são?⁴, O espaço público e o público no espaço⁵ e A provocação do afeto⁶), com direção de Juli Wexel e exibida no Jornal Futura em 2014⁷. Tanto o texto do livro didático como os vídeos abordavam poéticas de artistas que interviam artisticamente no espaço público e na aproximação dessas obras com o espectador.

Com a conclusão da etapa anterior, a turma foi dividida em sete grupos e foram destinadas nove aulas de 50 minutos cada. Nessas aulas, os estudantes fizeram uma visita aos espaços da escola, observando lugares com potencial para produção de intervenções artísticas. Cada grupo produziu um portfólio (Figura 1) para realizar suas anotações e, nesse caderno, planejaram um projeto (desenhado ou escrito) com o esboço da intervenção artística que pretendia realizar na escola, bem como o levantamento de materiais, suportes e técnicas necessários. Depois disso, apresentaram suas ideias em sala para os demais estudantes.

⁴ MUNDI, Juli no. Série Intervenções Artísticas Urbanas - O que são? Youtube, 19 mai. 2014. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=WcPDyajKnok>. Acesso em: 02 fev. 2018.

⁵ MUNDI, Juli No. Série Intervenções Artísticas Urbanas O espaço público e o público no espaço - Jornal Futura. Youtube, 19 mai. 2014. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=CY-WlangK58>. Acesso em: 02 fev. 2018.

⁶ MUNDI, Juli No. Jornal Futura - "A provocação do afeto" Série Intervenções Artísticas Urbanas - Episódio 4. Youtube, 23 dez. 2015. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=cAlmiga1F54>. Acesso em: 02 fev. 2018.

⁷ A série Intervenções Urbanas do Jornal Futura traz depoimentos sobre a história da Intervenções Urbanas no Brasil, conceitos artísticos e trabalhos de artistas que introduzem e exemplificam ao público esse tipo de manifestação artística, em especial, nas grandes cidades Brasileiras.



Figura 1 - Portfólios confeccionados pelos estudantes
Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

Para vivenciar o *fazer* da Abordagem Triangular, foram elaboradas intervenções artísticas no interior da escola. Os estudantes elaboraram um pequeno texto explicando, com clareza, qual a proposta da obra e fixaram ao lado delas (Figuras 2, 3, 4, 5, 6, 7 e 8).



Figura 2 - Intervenção artística Favela
Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

Como explicação dessa intervenção (Figura 2), os estudantes escreverem no texto que ficou ao lado da obra: “Existem muitos preconceitos relacionados à favela e um deles é que todos são bandidos, e o que queremos passar é que isso não é verdade. Mesmo com as dificuldades, se você tiver força de vontade, você conseguirá seus objetivos... É estudando, trabalhando e lutando dia e noite que você pode calar quem um dia duvidou de você!”.

O assunto *preconceito* foi abordado na intervenção *Resista!* (Figura 3).



Figura 3 - Intervenção artística Resista!
Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

No texto, os estudantes detalharam cada elemento dessa intervenção explicando: “A nossa obra tem como tema o preconceito que é vivenciado, no dia a dia, por pessoas negras, LGBT e etc... Temos a intenção de passar apoio e solidariedade, através de pinturas e frases que apoiam e falem de resistência! O coração simboliza a parte sentimental das pessoas que fica muito fragilizada com o preconceito. A mão simboliza a força, a vontade e a determinação que temos dentro de nós para enfrentar qualquer preconceito. Os quadros pretos nas laterais são



destinados à comunidade escolar para escreverem relatos de preconceitos já vividos na escola.”.

Na intervenção artística *Matemática in vida* (Figura 4), os alunos usaram conhecimentos da matemática na composição das figuras humanas, propondo que o público interpretasse o motivo do uso das fórmulas na intervenção artística.



Figura 4 - Intervenção artística Matemática in vida
Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

No texto escreveram sobre sua proposta explicando que: “A nossa obra consiste em demonstrar como a matemática está em tudo, desde cálculos no caderno até as mais variadas formas geométricas. Como se observa na obra, por meio de fórmulas dos sólidos geométricos, a formação de diversas partes do corpo, que tem formas semelhantes aos sólidos estudados pela matemática. Quando observado na obra, tem-se a primeira impressão de que são somente fórmulas geométricas aleatórias, mas, quando observado com cuidado, encontra-se, nas fórmulas, as formas que compõem o corpo humano. O outro desenho deixamos para vocês decifrarem. Dica, observem os símbolos!”.



Na Intervenção artística *Para Refletir* os estudantes interviram em diferentes espaços da escola. Usando a técnica do Estêncil, eles escreveram as frases em folhas de gramatura maior, cortaram com estilete as letras para criarem moldes vazados e transferiram as frases para parede com tinta aerossol (*spray*), como observamos na imagem abaixo (Figura 5).

Os alunos explicaram que: “Nós decidimos espalhar frases pela escola para motivar as pessoas a estudar, a não ter a mente fechada, a entender que diploma não nos define, motivar a leitura, entre outras. Esperamos que, ao ler as frases, o público reflita sobre a vida.”.



Figura 5 - Intervenção artística Para Refletir
Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

A mesma proposta de ocupar diferentes locais na escola, também foi observada na intervenção *School Shooting* (Figura 6), a qual os estudantes explicaram a intenção escrevendo: “Para retratar casos de tiroteios nas escolas, assim como a insegurança e despreparo que a nossa própria escola possui caso ocorra alguns desses incidentes. Distribuimos, na escola, algumas personagens infantis (de forma irônica quisemos passar a ideia que os alunos parecem ser inofensivos tal como os personagens infantis) segurando armas (para mostrar a



capacidade que um aluno tem de fazer o mal), mostrando que, geralmente, é esperado apenas a inocência, mas, em alguns casos, pode expressar violência. Muitas vezes, esses incidentes são gerados a partir do bullying. Ao lado deles, fixamos matérias de casos reais de tiroteios nas escolas no Brasil e no mundo para mostrar o quanto corremos perigos (pois também sabemos que as facções criminosas estão presentes dentro da nossa escola e não estamos preparados para incidentes). A tradução do título é Tiroteio na escola.”.



Figura 6 - Intervenção artística School Shooting
Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

Na intervenção artística *Instagram* (Figura 7) a visibilidade nas redes sociais foi a temática escolhida. Explicaram que: “Nós queremos passar a ideia de que existem pessoas que se importam muito com a visibilidade nas redes sociais (quantas curtidas, quantos seguidores...) e, fora delas, a realidade não é a mesma. Existem pessoas que são felizes sem se importar com a quantidade de curtidas ou se vão ou não postar os momentos de alegrias no seus *feeds*. Já outras vivem criando cenas fantasiosas só para postar fotos nas redes sociais. Nós sabemos que, no final (morte), seremos todos iguais. Não importa a beleza, a fama, as curtidas e o dinheiro, quando vamos pro túmulo, tudo volta à estaca zero!”.



Figura 7 - Intervenção artística Instagram
Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

Em uma das paredes da escola os estudantes pintaram a intervenção *Don't Judge* (Figura 8) que aborda a temática preconceito. O grupo de alunos explicam a pintura falando que: “Apesar das diferenças, queremos mostrar que todos somos ‘parecidos’ biologicamente. O DNA representa a nossa semelhança. Os bonecos representam as pessoas que mais sofrem preconceito por serem diferentes. A tradução do título é ‘Não julgue’.”.

Figura 8 - Intervenção artística Don't Judge
Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.





Para vivenciar o *refletir* da Abordagem Triangular, os estudantes foram levados para apreciar as suas próprias obras já concluídas e, em seguida, foram entrevistados, tendo como base, o roteiro desenvolvido na etapa anterior com o objetivo de dialogar com os estudantes sobre suas percepções acerca do processo de criação das intervenções artísticas no espaço escolar para verificar os limites e as potencialidades em tais práticas.

Cada grupo foi ouvido e filmado, totalizando sete entrevistas. Levou-se imagens do processo de criação deles, seus portfólios (físico e digital), trechos das filmagens que eles fizeram na etapa das produções, entre outros recursos para facilitar a emersão das memórias e enriquecer os relatos. Logo depois, as informações foram organizadas, sistematizadas e interpretadas pela professora.

4 REFLEXÕES DOS ESTUDANTES SOBRE A EXPERIÊNCIA

Aqui apresentamos o entrelaçamento da Abordagem Triangular com algumas vozes dos estudantes e da professora sobre suas experiências na feitura das intervenções artísticas nas paredes da Escola de Ensino Médio Mariano Martins. Para preservar suas identidades, optamos por identificá-los como *Aluno(a) número, grupo*. Exemplo: Aluno 1, grupo Favela.

Na Abordagem Triangular, a *fruição* faz parte de um dos vértices do triângulo, segundo Ana Mae Barbosa (2014), e refere-se à apreciação significativa dos produtos artísticos produzidos histórico-socialmente ou produzidos pelos estudantes. Para propiciar momentos de fruição, a professora apresentou alguns referenciais visuais por meio de documentários e apresentação de seminários pelos estudantes.

Sobre essas aulas, os estudantes comentaram:

A aula que mais me marcou foi aquela que assistimos aos vídeos sobre intervenção urbana. [...] Foi a partir das aulas que eu tive mais olhar pra arte, antes, eu olhava para parede via uma pintura qualquer, ou qualquer outra coisa eu achava que era vandalismo,



depois das aulas, pude perceber que aquilo ali era uma forma de expressão, de falar o que sente. (Aluno 3, grupo School Shooting).

A fruição desses referenciais teóricos serviu como base para as ideias que os estudantes tiveram para as suas produções. Martins (2010) chama de “nutrição estética”, explicando que o contato dos estudantes com outras produções artísticas permite outras perspectivas: “o conhecimento de diferentes produções, diferentes artistas/autores, épocas e países é visto como ampliação de referências, pois permitem outras perspectivas, outros modos de pensar e fazer.” (MARTINS, 2010, p. 130).

Martins (2010) explica, também, que quanto mais nutridos esteticamente os estudantes estiverem, maiores serão as possibilidades de ampliação do olhar e busca de mais referências artísticas. Salles (2011) afirma, ainda, que “quando o artista sente necessidade, sai em busca de informações.” (p. 130).

A professora relatou, em seu diário de campo, algumas limitações que encontrou para melhor possibilitar o acesso dos estudantes a referências de trabalhos artísticos divulgados pelas mídias digitais. Sabemos que, atualmente, a internet é um ótimo canal que temos para pesquisas de imagens. No entanto, vemos no diário da professora, as dificuldades enfrentadas para possibilitar esse acesso aos alunos:

[...] na Escola Estadual de Ensino Médio Mariano Martins, existe uma sala de informática, mas não há um profissional destinado para trabalhar nesse espaço. A sala fica fechada e só pode ser usada se um professor ficar com os estudantes no espaço. Eu não posso ficar nesse espaço com o grupo que está planejando a intervenção *School Shooting*, pois tenho que dar assistência aos seis grupos que estão produzidos em diferentes locais. Vou disponibilizar o meu *notebook* no pátio conectado à rede *wifi* da escola. (Diário de campo da professora).

Sobre essa dificuldade o estudante comentou:

O que dificultou muito foi a falta de acesso à internet, porque a gente tinha as ideias, mas precisava pesquisar, mas aí não tinha como.



Tinha no notebook da professora, mas era uma fila imensa pra usar.
(Aluno 3, grupo School Shooting).

A escola possui uma rede *wifi* disponível apenas para os professores e funcionários. Os estudantes não têm acesso à rede por decisão do corpo discente e da gestão escolar. A justificativa é que o acesso à *internet* poderia prejudicar o desempenho escolar deles. Todavia, a falta desse acesso limitou o desenvolvimento das ideias. Foram comuns momentos em que eles precisavam de referências visuais e não tinham acesso à *internet* para pesquisar, como relata a estudante:

Como a escola não tinha internet, eu fazia em casa o print das imagens que íamos usar e levava as imagens pra escola. (Aluna 1, grupo Favela).

Na Abordagem Triangular, o *fazer* refere-se à produção artística e ao conjunto de questões a ela relacionadas (BARBOSA, 2014). A autora explica que é pela produção que os estudantes experienciam a arte. Esse fazer passa por um processo de criação, que sabemos que não é exclusividade dos artistas: ele é inerente ao humano, tornando uma necessidade a realização desse potencial (OSTROWER, 1984). Não é um processo linear, e sim, de contínua metamorfose (SALLES, 2011). Ele se inicia quando “o artista, impulsionado a vencer um desafio, sai em busca da satisfação de sua necessidade. Ele é seduzido pela concretização desse desejo.” (SALLES, 2011, p. 37).

Observamos esse desejo na fala da estudante:

Primeiro a ideia era fazer uma favela, aí, depois, pensamos em outra obra que seria espalhar relatos de estudantes pobres que entraram na universidade pública. Aí voltamos à ideia da favela e colocamos a história da pessoa pobre que consegue vencer na vida, ou seja, entrar na faculdade. Por isso que colocamos um menino vestido com uma beca. (Aluna 1, grupo Favela).

No início do caminhar, os estudantes buscavam, nas suas memórias, cotidianos, vivências e temáticas que pudessem servir de inspiração para a realização das intervenções artísticas, como relata uma aluna:



A ideia veio no início do ano quando eu estava assistindo a uma reportagem de um tiroteio em uma escola nos Estados Unidos, aí eu lembrei que, nesse ano, eu estaria no terceiro ano e teria as intervenções nas paredes, que todos os anos os terceiros fazem. E decidi nesse dia que a minha obra falaria desse assunto. (Aluno 1, grupo, School Shooting).

Salles (2011) comenta que, nessa busca, “uma inscrição no muro, imagens da infância, um grito, conceitos científicos, sonhos, um ritmo, experiências de infância [...] agem como uma gota de luz” (p. 61). Para Ostrower (1984), esse estímulo inicial serve como uma mola impulsadora que irá definir a continuação ou não do processo. Quanto mais significativa para os estudantes a experiência em arte for, mais envolvidos eles ficarão, podendo, assim, haver uma promoção de aprendizagem conforme Martins (2010).

Salles (2011) comenta esse envolvimento, dizendo que, durante a produção, o artista dialoga tanto com a obra, que passa a se ver dentro dela. Observamos isso no relato do estudante:

Teve uma hora que eu estava desenhando a pipa, mermão! Eu me senti dentro da obra! Foi massa demais! Parecia que eu morava naquela favela ali! Eu gosto de soltar pipa no bairro e desenhar a pipa lá foi tipo deixar minha marca na obra. (Aluno 3, grupo Favela).

As informações do dia a dia são transformadas e incluídas nas novas realidades da criação artística. O artista vai imprimindo seu traço e recriando outros mundos (SALLES, 2011). Essa inclusão também é presente nos alunos da escola, como relata o Aluno 3 do Grupo Favela:

A gente colocou coisas do nosso dia-a-dia na obra: caixa d'água, antena da Sky, roupas estendidas fora das casas, os caras armados, sede da TUF, o PROERD, baile funk, um bar pros papudim. (Aluno 3, Grupo Favela).

Durante o processo de criação, o artista passa por processos, como “caos e organização”, (SALLES, 2011), “equilíbrio e desequilíbrio” (OSTROWER, 1984). As



autoras explicam que, nessa fase, as ideias e hipóteses, vão sendo selecionadas e combinadas e vão surgindo outras possibilidades, como em uma contínua metamorfose.

Segundo a Aluna 2, do grupo Resista,

Na nossa obra, tinha umas coisas que foram planejadas desde o início, mas muita coisa nasceu na hora lá que estávamos fazendo. A gente tinha mais ou menos a ideia, mas a prática, mesmo, foi na hora. A ideia do coração, por exemplo, foi na hora. Íamos fazer somente uma mão pra simbolizar o “resista!”, aí, pensamos em fazer um coração pra mostrar as emoções. Ficou a mão representando a razão e o coração a emoção. Porque o preconceito mexe muito com a razão e a emoção. (Aluna 2, do grupo Resista).

Observamos que o planejado pelo grupo da intervenção intitulada de *Resista* foi sendo reelaborado. Salles (2011) e Ostrower (1984) comentam que durante o processo de criação, o planejado passa a ser apenas um guia inicial e a obra ganha vida própria, como observamos na fala da estudante. Salles (2011) ressalta a ação do tempo durante o processo:

O tempo é, por sua vez, o grande sintetizador do processo criativo que se manifesta como uma lenta superposição de camadas. O crescimento e as transformações que vão dando materialidade ao artefato que passa a existir, não ocorrem em segundos mágicos, mas ao longo de um percurso de maturação. O tempo do trabalho é o grande sintetizador do processo criador. (SALLES, 2011, p. 40).

A produção artística nos permite entrar em contato com a fantasia, manipulamos mentalmente as combinações, gerando hipóteses (OSTROWER, 1984). A reelaboração desses mundos é descrita na fala dos estudantes:

A nossa favela é diferente das favelas que o povo fala nos jornais. Só colocam a favela como um local de morte, de violência e a gente sabe que não é assim. Muitos alunos moram dentro de favelas e a gente sabe da realidade lá. A gente quis passar que é um local de paz. (Aluno 4, grupo Favela).



Essa exploração do mundo é chamada, por Salles (2011), de percepção artística:

O artista, nessa perspectiva, é visto como explorador da existência. Formas e cores reais são absorvidas pelo mundo imaginário [...]. A imaginação é vista como instrumento de elaboração da realidade. O Objeto que está sendo criado carrega um modo sensível de mediação da realidade que lhe é externa. É a percepção artística que age nessa escuta por meio de todos os sentidos. A percepção é um dos campos de testagem do ato criador: uma forma de exploração do mundo. (SALLES, 2011, p. 96).

Martins (2010) explica, também, que o processo criativo é gerador de aprendizagens, pois cria condições para que os estudantes sejam provocados a conhecer algumas especificidades da gramática de cada linguagem (teatro, dança, música e artes visuais).

Durante a elaboração das intervenções, os estudantes passaram por situações desafiadoras as quais tiveram que gerenciar, como erros, limitações e imprevistos. Esses momentos, para as autoras Salles (2011) e Ostrower (1984), são ricos, pois estimulam a capacidade criativa de resolução de problemas, sugerindo possíveis adaptações, ampliando possibilidades para novas direções, e fazendo com que os artistas reorientem seus projetos poéticos.

Observamos esses momentos nas seguintes falas:

No início, a gente quer fazer tudo! Aí, quando vamos fazer mesmo, vemos que nem tudo é possível, porque, às vezes, o tempo é pouco, às vezes, não sabemos desenhar, aí, vai ficando mesmo só o que dá pra fazer. (Aluna 2, grupo Resista).

Do grupo, só eu sabia desenhar, aí, eu tive a ideia de fazer uns moldes vazados em casa pros meninos só pintarem por dentro na parede. Porque, com o molde, todo mundo vira desenhista. [...] Eu aprendi com meu irmão que é pichador e faz grafite. Ele faz uns moldes, aí, vi como era e aprendi [...] eu tive essa ideia lavando vasilhas. Eu estava pensando que ia ficar cansativo pra eu desenhar sozinha um monte de roupas no varal e antenas da Sky, aí, resolvi fazer os moldes para os meninos poderem desenhar as roupas nas casas. (Aluna 1, grupo Favela).



A professora também passou pelo processo de criação do seu próprio fazer docente. No diário de campo, ela relatou que as oportunidades que foram surgindo no decorrer das aulas abriram um leque de possibilidades para futuras práticas em ensino de arte que envolvessem caminhos significativos em apreciação, reflexão e elaboração artística. Também havia no diário, uma lista de futuras propostas pedagógicas escritas pela professora:

Essa experiência está me fazendo pensar em propostas para os meus alunos. Posso abordar futuramente o uso das mídias digitais para elaboração de imagens; o estudo de técnicas de produção nas artes visuais; atividades de apreciação de referências visuais trazidas pelos estudantes; a leitura das produções artísticas urbanas realizadas no bairro (grafites); proposta de intervenções artísticas no bairro entre outras. (Diário de campo da professora).

Na Abordagem Triangular, o *refletir* refere-se à construção de conhecimento sobre o trabalho artístico pessoal, dos colegas e dos artistas (BARBOSA, 2014). Sobre as reflexões geradas a partir dessa experiência estética, observamos, nas falas dos estudantes, os atravessamentos que a produção das intervenções artísticas causou neles:

O interessante é que, depois de fazer a obra, eu passei a olhar as pessoas de uma maneira diferente. Tipo, eu vejo pessoas diferentes, mas eu lembro que somos iguais biologicamente. A obra me tocou também, mesmo sendo eu a pessoa que fez ela. (Aluno 3, grupo, Don't Judge).

Depois que eu fiz essa obra na escola eu comecei a pensar em fazer uma pintura nas paredes da quadra da praça que fica em frente da minha casa. As paredes são pintadas e branco, tipo, tá faltando uma intervenção ali. (Aluno 3, grupo Favela).

Agora quando vou postar no meu Instagram, ou até mesmo quando olho o Instagram de outras pessoas, lembro da nossa obra, fico refletindo se aquelas pessoas são felizes mesmo ou estão só querendo curtidas. (Aluna 3, grupo Instagram).



Pimentel (2010) comenta que, na contemporaneidade, ensinar arte é promover experiências significativas para os estudantes a partir da apreciação, reflexão e elaboração artística, e Ostrower (1984) elucida que atividades significativas estimulam a sensibilidade e conseqüentemente o desenvolvimento da criatividade.

Nesse sentido, a produção de intervenções artísticas na escola traça caminhos que se configuram como potencialidades para efetivação de experiências significativas para os estudantes. Brissac (1998) comenta que, ao fazer uma intervenção artística, o artista busca construir uma ressignificação do que está ao seu redor, de modo que ele constrói outras significações a partir de um lugar. Assim, o lugar passa a ter uma função importante na realização do trabalho, resultando em novas experiências.

Diante desses apontamentos, observamos, nas falas dos estudantes, a promoção de experiências significativas:

Do jeito que a arte é abordada aqui na escola, a gente tem outra visão do que é arte. Juro, pra mim, quando via umas intervenções artísticas na rua, dizia logo que era vandalismo. No ensino fundamental, eu só fazia era estudar história da arte e fazer trabalho de colagem. Aqui não, eu realmente pude compreender o que era arte, como acontece o processo de criação fazendo na prática. Eu me senti artista. (Aluno 4, grupo Don't Judge).

Essa vivência possibilitou a experiência estética do estudante com o espaço escolar, principalmente na ressignificação dele, aproximando a arte do próprio cotidiano, não como ornamento, mas, sim, como possibilidade de ampliar as relações dos estudantes com o espaço.

Percebemos que, no processo de criação de intervenções artísticas no espaço escolar pelos estudantes do Ensino Médio, a fruição é fundamental para ampliação de outras perspectivas, outros modos de pensar e fazer arte. O fazer, quando é objetivado para que o estudante se torne protagonista do seu percurso criativo, possibilita a elaboração de pensamentos críticos, e revela diferentes



oportunidades para aprendizagem, possibilitando que o estudante amplie sua atuação criativa no mundo.

A professora reflete que experiência estética vivenciada nessas aulas ampliou o seu olhar para um ensino de Arte mais significativo, pois, ao conhecer os caminhos trilhados pelos estudantes, ela pode perceber que é possível desenvolver outras atividades envolvendo a apreciação, a contextualização e a elaboração artística, e que é necessário ampliar os conhecimentos a partir de formações continuadas de professores em ensino de arte.

Larrosa (2002) comenta que, quando passamos por uma experiência significativa, ela se torna um referencial o qual recorreremos quando precisamos avaliar uma situação, um acontecimento novo. A professora reflete que essa experiência se tornou um marco no seu caminhar como professora de Arte e, a partir dela, nascerão outras experiências que poderão contribuir para produção de conhecimento no ensino de Artes Visuais, a fim de estimular o desenvolvimento do processo de ensino/aprendizagem em Arte.

5 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Percebemos que a Abordagem Triangular constitui uma proposta teórico-metodológica para o ensino de Arte na contemporaneidade, que gera possibilidades para a efetivação do conhecimento artístico e do pensamento crítico e reflexivo do estudante.

As atividades de apropriação da escola como espaço para a produção artística, traçam caminhos para criação de outras propostas metodológicas que possam propor vivências significativas no ensino de arte, tanto para os estudantes como para os professores.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos**. 9. ed. São Paulo: Perspectiva, 2014.



BIASOLI, Carmen Lúcia Abadie. **A formação do professor de arte: do ensaio... à encenação.** – Campinas, SP: Papirus, 1999.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: Arte. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRISSAC, Nelson. Arte e cidade. *In*: MIRANDA, Danilo Santos de (coord.). **Arte Pública.** São Paulo: Sesc, 1998. p. 113-120.

CARVALHO, Livia Marques. CAROLINO, Jaqueline Alves. Abordagem Triangular e as estratégias de um educador social. *In*: BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira (org.). **A abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais.** São Paulo: Cortez, 2010. p. 353-364.

FERRARI, Solange dos Santos Utuari; *et al.* **Arte por toda parte: volume único.** 2. ed. São Paulo: FTD, 2016.

GUIMARÃES. Leda. Processos de triangulação na trajetória docente: da educação artística a educação a distância. *In*: BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira (org.). **A abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais.** São Paulo: Cortez, 2010. p. 410-442.

LARROSA, Bondía. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, jan.-abr. 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413. Acesso em: 03 mar. de 2017.

MARTINS, Mirian Celeste. **Teoria e prática do ensino de arte: a língua do mundo.** São Paulo: FTD, 2010.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação.** 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1984.

PIMENTEL. Lúcia Gouvêa. Formação de professores de arte: novos caminhos, muitas possibilidades, imensa responsabilidade. *In*: BARBOSA, José Mauro (org). **Trajatória e Política para o ensino das artes no Brasil: anais da XV CONFAEB.** Brasília: Ministério da Educação, 2006. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001545/154564por.pdf>. Acesso em: 03 mar. 2017. p. 164-173.

PIMENTEL. Lúcia Gouvêa. Fruir, contextualizar e experimentar como possível estratégia básica para investigação e possibilidade de diversidade no ensino da arte: contemporâneo de vinte anos. *In*: BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira (org.). **A abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais.** São Paulo: Cortez, 2010. p. 211-228.

SALLES, Cecilia Almeida. **Gesto inacabado: processo de criação artística.** 5. ed. São Paulo: Intermeios, 2011.