

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

Escola de Belas Artes

Programa de Mestrado Profissional em Artes

Mauro Roberto Vieira

A arte contemporânea e a Abordagem Triangular: Conexões possíveis para o ensino de Artes Visuais

Belo Horizonte

2018

Mauro Roberto Vieira

A arte contemporânea e a Abordagem Triangular: Conexões possíveis para o ensino de Artes Visuais

Artigo em formato de Proposta Pedagógica apresentado ao Programa de Mestrado Profissional em Artes da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial de obtenção do título de Mestre em Artes.

Orientadora: Profa. Dra. Rosvita Kolb.

Área de concentração: Ensino de Artes.

Belo Horizonte

2018

Ficha catalográfica

(Biblioteca da Escola de Belas Artes da UFMG)

Vieira, Mauro Roberto, 1964-

A arte contemporânea e a Abordagem Triangular
[manuscrito]: conexões possíveis para o ensino de Artes
Visuais / Mauro Roberto Vieira. – 2018.
46 f.: il.

Orientadora: Rosvita Kolb.

Dissertação em formato de artigo.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de
Minas Gerais, Escola de Belas Artes.

1. Arte – Estudo e ensino – Teses. 2. Arte moderna –
Séc. XXI – Teses. 3. Professores – Formação – Teses. 4.
Arte e educação – Teses. I. Kolb, Rosvita II. Universidade
Federal de Minas Gerais. Escola de Belas Artes. III. Título.
CDD 707

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Mestrado Profissional em Artes

FOLHA DE APROVAÇÃO

A arte contemporânea e a Abordagem Triangular: Conexões possíveis para o ensino de artes visuais

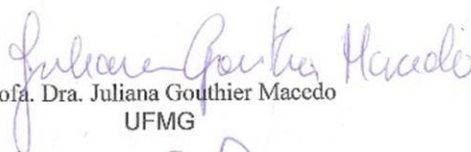
MAURO ROBERTO VIEIRA

Trabalho de Conclusão submetido à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Mestrado Profissional em Artes – PROF-ARTES da Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais, em rede nacional, como requisito para obtenção do grau de Mestre em ARTES, área de concentração ENSINO DE ARTES.

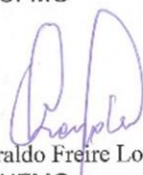
Aprovado em 04 de julho de 2018, pela banca constituída pelos membros:



Profa. Dra. Rosvita Kolb Bernardes
UFMG



Profa. Dra. Juliana Gouthier Macedo
UFMG



Prof. Dr. Geraldo Freire Loyola
UFMG

A arte contemporânea e a Abordagem Triangular: Conexões possíveis para o ensino de artes visuais

MAURO ROBERTO VIEIRA¹

RESUMO

Este artigo tem como foco trazer reflexões procedentes de minhas vivências enquanto professor artista, mediando o processo de ensino e aprendizagem de arte contemporânea em uma escola municipal do município de Betim, Minas Gerais. Descrevo e discuto a experiência do ensino de arte contemporânea em conexão com a Abordagem Triangular, sistematizada pela Professora e Pesquisadora Ana Mae Barbosa na década de 80, com a finalidade de analisar seus impactos e elaborar uma proposta pedagógica de ensino e aprendizagem de Arte para as séries finais do Ensino Fundamental.

Palavras-chave: arte contemporânea, ensino de Artes Visuais, Abordagem Triangular

ABSTRACT

This article has as its objective to reflect about my experiences as an artist teacher of contemporary Art in a public school in the city of Betim, Minas Gerais.

I describe and discuss these experiences in connection with the Triangular Approach a system developed by the teacher and researcher Ana Mae Barbosa in the 80's decade with the purpose of elaborating a pedagogical proposal for the teaching/learning process of Art for the final years of Elementary School.

Key words: Contemporary Art, Visual Art teaching, Triangular approach

¹ Agradecimento à CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) pela concessão de bolsa durante o período de realização do Mestrado Profissional.

Introdução

Este artigo tem como foco trazer reflexões, procedentes de minhas vivências enquanto professor artista, mediando o processo de ensino e aprendizagem de arte contemporânea em uma escola municipal do município de Betim, MG. Para tal, trago, como objeto de análise, algumas situações ocorridas durante as aulas de Arte que me conduziram a uma indagação: quais as implicações estão em pauta ao garantir o acesso ao ensino e aprendizagem de arte contemporânea aos educandos potencializando as suas experiências em arte?

Essa questão sempre foi para mim motivo de grande inquietação, pois ensinar e aprender arte são tarefas complexas, tanto para o professor quanto para o educando como sujeito cultural. Assim, trago algumas considerações acerca do que aconteceu durante as aulas de Arte, as quais servem de ponto de partida para a proposta pedagógica que apresento.

Venho, ao longo da minha trajetória como professor e artista, apropriando-me dos preceitos da Abordagem Triangular. Esse movimento tem desencadeado uma dinâmica em minhas práticas em sala de aula, que me inspira e aponta novos caminhos para a docência. Tenho a intenção de refletir sobre as relações entre a Abordagem Triangular e o processo de ensino e aprendizagem de arte contemporânea e, concomitantemente a isso, verificar como essa pode contribuir para a sua potencialização.

As principais referências teóricas são: Ana Mae Barbosa (1998, 2002, 2005, 2010, 2012), Katia Canton (2008, 2009) e Lucia Gouvêa Pimentel (2004, 2005, 2013, 2017). Também fazem parte do processo de investigação as produções artísticas e as narrativas estéticas dos alunos da escola onde desenvolvi este estudo.

Repensando um caminho que já começou

Na prática em sala de aula, enquanto professor de Arte, tenho observado que o ensino e aprendizagem de arte contemporânea é um caminho importante para ampliar as possibilidades de experiências significativas em Arte e, simultaneamente, contribui para a construção e o desenvolvimento crítico dos educandos, entendendo que todos nós estamos inseridos em um cenário de constantes transformações e interconexões no mundo atual. O fato de muitos de nossos educandos, por diversas razões, não terem acesso a outras abordagens de produção de conhecimento,

evidencia a necessidade e o direito de vivenciarem experiências significativas, as quais contribuirão para a sua formação integral.

Por muitas vezes, tornaram-se visíveis as inquietações e inseguranças desses educandos que, ao construírem seus objetos artísticos, se limitavam a copiar modelos e a não reconhecerem as relações que muitas vezes se estabelecem com a arte. Ao desvalorizarem as suas próprias produções, revelavam uma incompreensão de questões da arte, manifestadas em amplos contextos. Penso que muitas dessas experiências foram se acumulando e se cristalizando ao longo de suas trajetórias dentro da escola. No entanto, o professor de Arte deve-se atentar que desenvolver atividades artísticas não é suficiente. Compreende-se que “é preciso desenvolver o pensamento artístico, diversificando-as, contextualizando-as, motivando a curiosidade e a investigação, interligando Aulas de Arte pressupõem intrinsecamente o trabalho com o pensamento artístico”. (PIMENTEL, 2010, p. 212).

Nosso sistema educacional não valoriza a Arte como área de conhecimento, principalmente se comparada à maioria dos componentes curriculares, considerados mais importantes. Na escola, razão e imaginação são claramente apartadas. Por um lado, a razão é supervalorizada e, por outro, desprezada a importância da imaginação, antagonizando uma relação que deveria ser orgânica, pois tanto a razão quanto a imaginação são inseparáveis e insubstituíveis no processo de ensino e aprendizagem.

Em contrapartida, foi possível observar que muitas manifestações relacionadas à arte contemporânea se fazem presentes de forma sutil e inconsciente nas expressões culturais dos educandos, nas suas linguagens, nos seus vestuários, nos seus cortes de cabelo, em suas preferências e nos acessos aos conteúdos artísticos e culturais pela tecnologia hoje presente. Talvez, porque a escola ainda não tenha assumido a importância que a arte ocupa na vida das pessoas. Isso se relaciona com o argumento de Anne Cauquelin, para quem

a arte contemporânea, por um lado, não dispõe de um tempo de constituição, de formulação estabilizada e, portanto, de reconhecimento. Sua simultaneidade – o que ocorre agora – exige uma junção, uma elaboração: o aqui-agora da certeza sensível não pode ser captado diretamente. Friedrich Hegel, no primeiro capítulo da *Fenomenologia do Espírito*, fazia esta constatação: o *agora* já deixou de sê-lo quando é nomeado, já é passado; quanto ao *aqui*, ele exige a constituição de um lugar que o envolva. Trabalho que, se é feito sem que o saibamos para as coisas da vida cotidiana, exige uma atenção especial quando se trata dos domínios da arte, na medida em que as produções artísticas estão destacadas dos nossos interesses vitais, da urgência de nossas

necessidades, e formam uma esfera quase autônoma. (CAUQUELIN, 2005, p.11)

Se “o aqui” e “o agora” – como espaço temporal do pensar e da reflexão – ganha relevância, fica evidente a importância de se apresentar o conteúdo de arte contemporânea no contexto escolar e em outros espaços, pois cada vez mais fica evidenciado para nós professores que o ato educativo se dá em diferentes espaços, tempos e formas.

A escola tem sido um espaço de complexas relações sociais e culturais, que vão desde as trocas de experiências e culturas, de convivência e acesso às novas formas de conhecimento e significação/ressignificação. Neste contexto, cada dia mais, a arte e o seu ensino e aprendizagem apontam novos modos de percepção e interação com o meio, de modo sensível e crítico, indo ao encontro do que Efland profere:

Para a maioria dos estudantes, a escolarização ocorre dentro de um currículo em que o conhecimento é experienciado como uma série de fatos selecionados e isolados. Essa compartimentalização reflete a longa tradição ocidental, tendo como consequência a divisão mente/corpo. De um lado a propriedade da cognição, a província da razão, da conceptualização, da lógica e do discurso formal proposicional. De outro, a natureza corpórea, perceptual, matéria, emocional e imaginativa. (EFLAND, 2005b, p.432)

Em síntese, o ensino e aprendizagem de arte na contemporaneidade aponta para a importância da imaginação no processo de ensino e aprendizagem que, por sua vez, é inseparável da percepção, da cognição e da emoção. Pressupõe ainda direcionamentos que dialogam diretamente com as demandas dos educandos, inserindo-os em um espaço para a criação, invenção e imaginação. Um espaço que nos permite estar e sentir o mundo, fazer história, cultura, onde possamos sonhar, cantar, pintar, desejar e imaginar. O espaço imaginativo exige um trabalho contínuo de reflexão e de análise na relação dialógica que o sujeito estabelece com a imagem, devendo ser propiciado e valorizado como postula Pimentel:

Pensar arte é uma instância do imaginativo, não como espaço de acaso, mas como espaço da construção do conhecimento. A imaginação tem um papel fundamental da concepção cognitiva em arte, porque desenvolve sentidos por meio de metáforas. O tensionamento entre imaginação e imagem pode ser considerado uma operação cognoscível. (PIMENTEL, 2013, p.99)

Para Efland (2005b) a imaginação tem relevância nos campos da Arte e da Educação como uma das mais altas formas de cognição, com potentes implicações para a arte em que saltos metafóricos são valorizados por seu poder e excelência estética. Para ele,

Na arte, a experiência, a natureza e a estrutura da imaginação deveriam tornar-se o principal objeto de estudo. Isso acontece nas atividades em que os indivíduos criam trabalhos em arte, e a imaginação desempenha um papel na interpretação desses trabalhos. Aprofundar o campo da imaginação e do papel que pode ter na criação de significados pessoais e na transmissão da cultura torna-se o ponto e o propósito para se ter artes na educação. (EFLAND, 2005b, p. 341)

Efland (2005b, p. 342) ainda é enfático ao dizer que o ensino de Arte que não reconhece a importância da metáfora na construção de significados não atende ao propósito educativo. Ele propõe que os aprendizes sejam capazes de compreender a metáfora não apartada da função que desempenha na construção do mundo dando-lhe significado.

Nessa direção, Barbosa defende o ensino de Arte como área de conhecimento que exige proposições como a relevância da imaginação, pois “a Arte é cognição, é profissão, é uma forma diferente da palavra para interpretar o mundo, a realidade, o imaginário, e é conteúdo. Como conteúdo, arte representa o melhor trabalho do ser humano” (BARBOSA, 2012, p.4).

O ensino de Arte ganha potencialidade em espaços e tempos diferenciados, graças às abordagens e aos olhares – como os de Barbosa (2012) – sobre os quais pude conhecer e utilizar durante as aulas, e, hoje, defendo e ressalto a importância de sua utilização na formação do sujeito criativo, crítico e participativo. Além disso, ele influencia, de maneira mais ampla, os processos educativos com a valorização dos contextos dos educandos, de suas histórias de vida, suas relações com seus pares e outros sujeitos, sua bagagem cultural e artística. Ou, como diz Barbosa,

Dentre as artes, a arte visual, tendo a imagem como matéria-prima, torna possível a visualização de quem somos, onde estamos e como sentimos. A arte na educação como expressão pessoal e como cultura é um importante instrumento para a identificação cultural e o desenvolvimento. (BARBOSA, 1998, p. 16)

À luz do que diz Barbosa (1998), a reflexão foi imediata: Como é possível construir uma concepção de Ensino de Arte que esteja afinada com a

contemporaneidade, com as nossas práticas e com os desejos e interesses dos educandos?

Ainda nesse exercício da reflexão, começou a ficar perceptível para mim que quando eu trazia temas que dialogavam diretamente com a vida dos estudantes, o sentido e a relação de como conhecer e fruir arte se alterava. Nos momentos em que as obras de artistas apresentavam temáticas que envolviam questões relacionadas com as memórias, diversidade étnico-racial ou meio ambiente, a dinâmica da aula era nitidamente diferente, pois os estudantes faziam *links* rápidos com as suas vivências. Um processo que deixou claro que era imprescindível trazer para dentro do espaço da sala de aula conteúdos que dialoguem com a realidade social e cultural dos educandos.

Se os educandos são bombardeados por milhões de imagens e conteúdos diversos, muitas vezes eles se apropriam dos mesmos, ainda que sejam de repertórios culturais não pertencentes ao lugar exclusivo do saber ou ao lugar de saber exclusivo. Com isso, transitam por outros espaços, criam suas histórias permeadas de emoções e sentimentos, constroem identidades e intimidades com imagens em seus e em outros contextos por onde passam. Narrativas e poéticas contemporâneas são construídas. Uma dinâmica que se relaciona com o que Pimentel considera sobre a arte contemporânea diz que:

A arte contemporânea é, ao mesmo tempo, condescendência e contradição; apaziguamento e conflito; paridade e incongruência. A arte pública invade os espaços urbanos -, e muitas vezes, os rurais – convidando as pessoas a participarem de sua fruição. As tecnologias contemporâneas infiltram-se em todos os espaços, forçando novos pensamentos sobre a necessidade de que arte não seja tratada somente como comunicação, mas tenha territórios estético- sensíveis. (PIMENTEL, 2013, p. 98)

Ou seja, a experiência em arte contemporânea não se limita somente à sala de aula e ao professor de Arte. Ela se manifesta em outros espaços, com pessoas e contextos diferentes dos que habitualmente conhecemos ou frequentamos. Considerando que, por muitas vezes, a arte contemporânea é reportada como uma arte complexa, precisamos nos atentar de que forma damos sentidos ao mundo que nos rodeia, como contextualizamos nossas experiências e como respondemos enquanto sujeitos aos acontecimentos que nos atravessam.

A prática aponta um caminho

Na contemporaneidade, são operadas grandes mudanças no corpo social onde se percebe fluxos constantes de informação e comunicação. Esses fluxos vêm ampliando a interação entre saberes, identidades e culturas e o campo das artes não se tornou indiferente às essas mudanças. Para Mason (2001, p.185), a arte pós-moderna é eclética e pluralista e resiste a qualquer tentativa de purismo, pensamento unilateral, verdade universal ou cultura única. A autora descreve a lógica da sociedade moderna que supervalorizava o novo, negava o passado e impunha uma estética universal.

Diferentemente do modernismo, o contemporâneo não despreza o passado. Na arte contemporânea, infinitas possibilidades de experimentação são apresentadas no uso de novos suportes e espaços na composição dos trabalhos artísticos. As artes plásticas que até então apresentavam produções manuais passam a manifestar com outros meios técnicos. O vídeo e até formas visuais de expressão passam a fazer parte dessa gama de novos trabalhos. Objetos sucateados ou industrializados, o espaço – (natural) land art, (urbano) arte pública, os espaços institucionais – instalações, a ideia - arte conceitual, o corpo – body art e as performances constituem formas de expressão que se aproximam das experiências cotidianas da vida e propõem novos discursos em relação aos sujeitos e objetos de arte e, por último, uma das tendências é a exploração das experiências em redes² e tecnologias.

A arte contemporânea possibilita uma proximidade com os objetos e coisas do cotidiano numa relação de interação e reciprocidade. A produção artística é ampliada além dos espaços tradicionais, ganhando novos suportes. A arte se aproxima da vida e das coisas do mundo. Para Canton

a arte ensina a desaprender os princípios das obviedades que são atribuídos aos objetos, às coisas. Ela parece esmiuçar o funcionamento dos processos da vida, desafiando-os, criando novas possibilidades. A arte pede um olhar curioso, livre de “pré-conceitos”, e repleto de atenção. (CANTON, 2009a, p. 12 - 13)

A partir destas reflexões, penso que o campo das Artes Visuais é uma área de conhecimento privilegiado para essa interface entre escola, conhecimento e

² Segundo Cauquelim (2005), no contexto da arte contemporânea, entende-se como redes, relações existentes entre museus e instituições, galerias, críticos, curadores, mercado, artistas e público.

cultura, trazendo contribuições para as práticas e ações docentes. Assim, pode-se compreender o Ensino de Arte como um espaço de múltiplas possibilidades, de trocas, de escolhas, de contribuições que incidem sobre as nossas práxis e sobre a vida cultural dos educandos no contexto escolar e social.

David Thistlewood (2005, p. 114), diz que os estudantes deveriam ter o direito ao acesso à arte contemporânea através de suas práticas. Ele continua a argumentação nos alertando que o perigo reside na simples imitação. Para o autor, a imitação seria bem recebida se estivesse em jogo a aquisição e domínio de habilidades como nos princípios do naturalismo pós-renascentista onde estas aquisições evidenciariam o aprendizado. Ele sugere que “um meio de ensinar arte “contemporânea” produtivamente,” deve basear-se

nos conceitos de construção (de uma experiência prática de arte “contemporânea”, de *des-construção* do anterior (para acomodar critérios pessoais) e da constante *re-construção* dos conceitos estéticos resultantes. (THISTTHEWOOD, 2005, p. 114)

Essa concepção não concerne a um amontoado de conceitos uns sobre os outros, mas remete à construção de experiências práticas/teóricas de arte contemporânea. Por muitas vezes, a arte contemporânea é vista como uma arte de difícil apreensão. Segundo o mesmo autor, a experiência e a compreensão de conceitos que estão envolvidos nesse processo de aprendizagem da arte contemporânea são bastante significativos e propiciam transformações a partir de suas práticas.

Nesse sentido, o professor de Arte pode ajudar os educandos a compreender a arte contemporânea ultrapassando os limites de comunicação entre o artista e os seus teóricos e críticos. Estes atuam na linha de frente deste movimento exercitando ações e pensamentos de novas formas de significação estética. Muitos dos novos conceitos desenvolvidos pela arte contemporânea ficam em domínio de críticos e teóricos inviabilizando desta forma a sua compreensão. Disponibilizar informações aos educandos contribui para a compreensão das manifestações da arte contemporânea tornando-a tangível.

Entretanto, somente informações conceituais não é o suficiente. Torna-se importante potencializar a experiência artística com o fruir, o contextualizar e o fazer arte ampliando os campos de entendimento do mundo em que estamos inseridos e gerando a consciência crítica. É importante que os educandos tenham acesso ao

ensino de arte contemporânea, não só pela sua potencialidade, mas pela possibilidade que ela nos coloca a transitar por diversos caminhos. Caminhos onde o conhecimento seja construído em um diálogo permanente entre/com as pessoas, promovendo o diálogo entre a arte e o mundo e em que possamos criar e se relacionar com novas narrativas pessoais e coletivas.

Katia Canton ao se referir ao *storytelling* (ato de contar histórias) diz que

As palavras e seus sentidos, a memória, a herança e a tradição são elementos que passam a ser revalorizados num mundo inundado por imagens fosforescentes, propagadas incessantemente pela mídia. Eles formam uma narrativa que incorpora sobreposições, fragmentações, repetições, simultaneamente de tempo e espaço – enfim, todo o jogo que pode fornecer elementos para a criação de uma obra de sentido aberto, que se constrói durante a relação com o outro, com o público, com o observador. (CANTON, 2009, p.37)

Penso que a arte contemporânea pode contribuir para nos apontar novas experiências. O ensino e aprendizagem de arte contemporânea nas aulas de Arte traz possibilidades infinitas afinadas com o “espaço-tempo de pensar” onde o professor e os educandos possam se apropriar de suas experiências pessoais e coletivas e o mundo do qual fazem parte.

Abordagem Triangular e o ensino de arte contemporânea: uma conexão possível no ensino de artes visuais

Foi levando em consideração a importância da imaginação, da criticidade, da experiência significativa e da prática para o ensino de arte contemporânea que me aproximei da Abordagem Triangular. A abordagem proposta por Ana Mae Barbosa e da qual me aproprio, vai ao encontro dos caminhos que trilho.

Ana Mae Barbosa (1998), ressalta que a Abordagem Triangular, foi sistematizada no Museu de Arte Contemporânea da USP na década de 80, mais precisamente de 1987 a 1993. Porém, a intenção nunca foi criar uma metodologia como erroneamente alguns entenderam no início de sua proposta, uma vez que ela mesma chamou de metodologia, e sim como uma abordagem/proposta, como a conceituou nos seus permanentes processos de revisão.

A Abordagem Triangular defende uma concepção de construção do conhecimento em arte baseada na inter-relação da experiência do fazer, da fruição e da contextualização. Cada elemento não deixa de ser uma experiência e quando inter-

relacionados são um importante referencial para que o professor de Arte potencialize suas práxis e as experiências dos educandos.

Barbosa ao sistematizar a Abordagem Triangular escolheu a expressão “leitura”³ da obra de arte em lugar do termo “apreciação” que também não pode ser entendida como um simples deslumbramento, deleite ou gozo emocional. A autora postula que “A palavra leitura sugere uma interpretação para qual colaboram uma gramática, uma sintaxe, um campo de sentido decodificável e a poética pessoal do decodificador” (BARBOSA, 2012p. XXXII).

A decodificação entendida como leitura, pressupõe esforço de relações mentais complexas com intencionalidade de compreensão da gramática visual e seu vocabulário e propriedade dos elementos formais. O fruidor apreende os vários elementos na compreensão da imagem potencializando a educação dos sentidos e informação; é o conjunto de dados que foram disponibilizados em um determinado acontecimento.

As ações baseadas na Abordagem Triangular têm como objetivo tornar a percepção e a observação mais criteriosas para que o objeto artístico não perca o seu propósito e o seu significado não se esvazie como muitas imagens postas em circulação, principalmente pela indústria cultural. Caso, os educandos não operem nessa rede cognitiva, acionarão simples esquemas mentais, posicionando-se no lugar do senso comum à medida em que buscam uma forma segura de apreciação. Essas atitudes acabam por diminuir o potencial de aprendizagem da proposta, pois os alunos não conseguem ampliar ou dar sentido ao objeto artístico. Nesse sentido, Barbosa orienta que:

A educação deveria prestar atenção ao discurso visual. 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)

Pelas orientações de Barbosa, percebe-se que a escola deveria ser um espaço que proporciona aos educandos a análise, a reflexão, a discussão e o diálogo por meio da arte para que os mesmos possam compreender os desafios da

³ Ana Mae Barbosa ao sistematizar a Abordagem Triangular utilizou o termo leitura. Contudo, atualmente, vem sendo substituído pelo termo fruição. Pimentel, postula que a “fruição, inicialmente percebida como ato de prazer, irá propiciar outras percepções do objeto que não prescindirão do conhecimento em constante construção”. (PIMENTEL, 2010, p.213)

sociedade contemporânea. Uma sociedade de comunicação e informação. Porém, o acesso democrático à formação estética no contexto escolar para a grande maioria dos educandos é negado. Barbosa (2012, p. 34), afirma: “O que temos, entretanto, é o apartheid cultural”. Nesse sentido, torna-se relevante destacar que quando se nega o acesso aos códigos das classes dominantes às classes menos favorecidas, amplia-se a distância de uma aproximação de códigos culturais de diferentes grupos.

A Abordagem Triangular para o Ensino de Arte não é um método que deve ser seguido para aprender arte, mas envolve três ações complementares aos modos de como se aprende arte. Para que o educando tenha uma aprendizagem significativa é necessário que as três ações estejam conectadas. Caso isto não aconteça, estaremos apenas ensinando uma técnica e não possibilitando que estes no seu fazer registrem suas marcas pessoais. Nesse sentido, as três ações da Abordagem Triangular, ler obras de arte (fruir) contextualizar arte e fazer arte (produção) são integradoras no processo de ensino e aprendizagem em arte.

Fruir arte, corresponde a utilizar informações e qualidades perceptivas e imaginativas para estabelecer um contato, um diálogo em que as obras adquiram sentido. Fazer arte diz respeito a tudo que entra em jogo nessa ação criadora como recursos pessoais, habilidades, pesquisa de materiais, a relação entre perceber, imaginar e realizar um trabalho de arte. Contextualizar corresponde construir relações onde importam dados sobre a cultura onde o trabalho artístico foi realizado, a História da Arte, os elementos e os princípios formais que constituem a produção artística, tanto de artistas quanto dos próprios alunos. A contextualização pode ser histórica, social, filosófica, cultura etc. A contextualização expressa o conjunto de elementos que contribuem para que o receptor possa compreender uma mensagem ou acontecimento.

Nesse sentido é providente lembrar o que Barbosa (2012, p. XXXIII), diz que “hoje a metáfora do triângulo já não corresponde à organização ou estrutura metodológica. Parece-nos mais adequado representá-la pela figura do ziguezague, pois os professores nos têm ensinado o valor da contextualização tanto para o fazer como para o ver”.

A importância da contextualização não é particularidade do ensino de Arte. Muitos autores, como por exemplo Paulo Freire, reforçam a importância da contextualização frisando que os alunos não são tábulas rasas nem tampouco vazios de cultura. A contextualização é um eixo norteador e mediador para o pensar, refletir,

(re)conhecer, indagar e novamente refletir sobre os conceitos que foram colocados pelo professor e pelos colegas. Os educandos percebem que os conteúdos estão relacionados com lugares e acontecimentos e passam a perceber que não são apenas conteúdos, mas leituras de mundo de um mesmo aspecto, um mesmo eixo: a cultura.

Em resposta aos entendimentos equivocados e hierarquização das proposições da Abordagem Triangular, Rizzi diz

A Abordagem Triangular não indica um procedimento dominante ou hierárquico na combinação das várias ações e seus conteúdos. Ao contrário, aponta para o conceito de *pertinência* na escolha de determinada ação e conteúdos e enfatiza a coerência entre os objetivos e os métodos. (RIZZI, 2012, p.69)

Nessa direção, as ações que constituem a Abordagem Triangular estão interligadas em tempo e espaço como os elementos que constituem a sociedade pós-moderna. Barbosa afirma que “não se tratam de fases da aprendizagem, mas de processos mentais que se interligam para operar a rede cognitiva da aprendizagem” (BARBOSA, 1998, p. 40).

Uma rede que Pimentel amplia ao considerar que

Cognição pode ser definida como o conjunto estruturado de saberes que se baseiam em experiências sensoriais, pensamentos, lembranças. Envolve atenção, percepção, memória, raciocínio, juízo, imaginação, sensibilidade, pensamento, emoção. Envolve, portanto, um contexto biológico, psicológico e cultural abrangente, uma vez que inclui aspectos afetivos, psicológicos e socioculturais. Esse contexto não é externo ao indivíduo, mas faz parte dele e instiga suas capacidades perceptivas e cognitivas. (PIMENTEL, 2013, p.97)

Nessa perspectiva, entende-se que a cognição é multifatorial e os seus elementos devem se manifestar articulados para que o educando seja capaz de construir todo tipo de conhecimento e no caso das artes visuais, desenvolver o pensamento artístico e consequentemente potencializar a experiência estética.

A Abordagem Triangular opera com essa articulação ou rede cognitiva de aprendizagem. Amplia as experiências estéticas dos educandos no processo de ensino e aprendizagem de arte contemporânea desde que estejam integradas as ações de fruição, contextualização e produção. Destacar uma de suas ações como independente das outras duas ações é condenar a possibilidade de uma aprendizagem significativa ou da rede cognitiva de aprendizagem. Quando integradas,

a aprendizagem se torna significativa e o educando se vê como sujeito participativo capaz de dar sentido às coisas, aos objetos e ao mundo.

Da escola para Inhotim: várias possibilidades

Barros (2001, p.4), chama a atenção para o fato de por muitas vezes encarmos a escola de duas formas distintas: ora como lugar exclusivo do saber, ora como lugar de saber exclusivo. Por vezes nos esquecemos de outros processos e de outros sujeitos que não estão no interior da escola, mas agem, interagem e influenciam no processo de ensino/aprendizagem.

Em outras palavras, o contexto escolar, nos provoca a repensar a nossa relação com o conhecimento, com a educação, com a cultura e com a arte. A escola tradicionalista tem sua parcela de culpa no distanciamento entre a arte e a vida dos alunos. Quase sempre existe uma ruptura dos conteúdos ofertados pela escola com as experiências culturais que os educandos trazem. Esse fato se apresentou a mim como inquietação e, por consequência, algo que levo em conta ao refletir para melhor preparar o plano de curso e os conteúdos que de fato sejam significativos para os educandos.

Sempre tive a preocupação que minhas aulas não fossem uma mera repetição das dadas anteriormente em outras turmas, tornando-as repetitivas, monótonas e mecânicas, ao mesmo tempo, um receio de que as aulas de arte se tornassem estéreis de experiências significativas. Acredito como professor, que mesmo tendo objetivos comuns a determinados conteúdos, torna-se relevante o reconhecimento das especificidades de cada turma e dos educandos.

Nesse contexto, busquei aproximar-me das ideias de Jorge Larrosa (2015, p.26), que, ao falar sobre a experiência, diz que aquele que vive a experiência tem algo parecido com o pirata que se arrisca perigosamente, atravessando espaços desconhecidos entre novos conhecimentos, novas formas de viver, dizer, ver, ouvir e sentir. Seria como fazer a travessia de novos espaços de encontros e descobertas, fazendo destas travessias uma oportunidade de sentido e crescimento. Viver a experiência de forma significativa seria perder a lógica do já conhecido, do já imposto, do já estabelecido, do não familiar, do não seguro, e se deixar levar pela experiência pessoal, singular e particular.

O professor de Arte pode ajudar os educandos a descobrir e a desenvolver habilidades através de uma leitura mais contundente de suas participações no

processo educacional e das relações que se estabelecem com o conhecimento, da compreensão de fatos históricos contextualizados, da interação, da capacidade de investigar e de pesquisar, da percepção do sujeito como produtor de cultura, da habilidade de se expressar e comunicar-se criativamente.

Por várias vezes, no horário de recreio, a coordenação da escola expõe aos professores problemas que necessitam de intervenções para que sejam solucionados. Certo dia, foi exposto um problema envolvendo a sujeira deixada pelos alunos após o término das aulas. Ao chegar à sala, propus essa mesma discussão em relação ao lixo para os alunos. Nesse momento percebi que um dos alunos descartava uma folha de papel do seu caderno de desenho e resolvi fazer uma intervenção sobre o desperdício e uso inadequado dos materiais escolares utilizados em sala de aula e na escola. Estava com uma turma do nono ano, alunos entre 14 e 15 anos de idade. Para dar continuidade à discussão peguei uma folha de papel e perguntei para a classe o que estava na minha mão, obviamente a resposta foi: “uma folha”. Amassando a folha perguntei novamente se ainda era uma simples folha de papel: alguns afirmavam que sim, outros que não. Nesse instante, joguei a bolinha de papel dentro do cesto de lixo. E, em um gesto pensado, fui em direção ao cesto e peguei o que era uma folha, e depois uma bolinha de papel e a fixei no teto da sala de aula. Nesse momento a aula acabou e a discussão e reflexão ficou para outro dia.

No encontro posterior, ao receber outros alunos na sala com o teto quase cheio de bolinhas de papel, surgiram questões como: “É uma intervenção artística ou apenas são bolinhas de papel ocupando um espaço?”. Limitei-me neste momento a devolver a pergunta: “digam-me o que vocês acham?”. E os alunos perguntaram: “Então qualquer um de nós pode fazer arte?” “Qualquer objeto pode se transformar em obra de arte?”.

FOTO 1: Instalação nono ano – Barquinhos de papel



Fonte: Fotografia do autor

Na aula seguinte, para dar continuidade à discussão da aula anterior, projetei a imagem da obra de Marcel Duchamp *Roda de bicicleta*, 1913, na parede da sala de aula.

Muitas perguntas surgiram como: “O que acham desta imagem?” “Vocês veem algum significado nesses objetos?” “Por que alguém colocaria uma roda de bicicleta sobre um banco?” “Faz sentido uma obra assim em algum museu, ou galeria de arte?” “Essa obra foi considerada como arte?”.

Alguns alunos tentaram estabelecer conexões entre a obra de Duchamp e a Instalação das bolinhas de papel. Outros ampliaram esta conexão mencionando imagens e/ou objetos do seu cotidiano, objetos de seus avós, com espaços de suas casas, com experiências da infância de montar e desmontar objetos e brinquedos. Novas questões surgiram como: “para fazer arte precisa ser famoso?” “A oficina do meu avô pode ser um lugar onde tem arte?” “Será que nós fazemos arte?”. Mais perguntas sem respostas foram se acumulando nas nossas discussões em sala.

A escolha da obra de Duchamp partiu de um aproveitamento de uma atividade que se encontrava no livro de Língua Portuguesa da turma. Julguei-a apropriada para, naquele momento, provocar a discussão sobre a arte contemporânea. Refiro-me, obviamente a um recorte; várias outras questões sobre a arte contemporânea

foram levantadas, pois, concomitantemente a essa discussão, havia programado a visita ao Instituto Inhotim⁴, tendo trabalhado também com o acervo antes da visita.

Na escola: aulas no pátio

Antecipando e preparando para o tipo de obra que encontrariam em Inhotim, levei os alunos ao pátio da escola, para debaixo de algumas árvores. A minha intenção era de ajudá-los a consolidar a ideia de que as obras de arte poderiam estar em muitos lugares e espaços além das galerias e museus: parques, praças, casas, cinema, teatro e, por que não, no pátio da escola?

Com a intenção de que os alunos pudessem aproveitar ao máximo a nossa visita à Inhotim, planejei algumas aulas apresentando artistas do acervo do mesmo. Iniciei a aula amarrando nas árvores várias pranchas com imagens que ganhei do setor de Arte e Educação de Inhotim. São pranchas de artistas que trazem a imagem de um lado e informações das obras do outro lado.

No primeiro momento, a intenção era a de permitir que o grupo fizesse apreciações estéticas: apenas ficar em silêncio, parar, olhar e contemplar. Observei que o olhar de alguns alunos era o de como se estivessem em uma exposição. Outros ficaram conversando, rindo, passando rapidamente pelas obras expostas. Outros se cutucaram, empurraram e fizeram comentários.

Em um segundo momento, depois da observação, pedi que falassem um pouco sobre o que tinham visto e percebido. Sentamos em roda para ouvir e socializar: era a hora de ouvir e apreender com o outro. Hora de potencializar as observações e opiniões dos adolescentes.

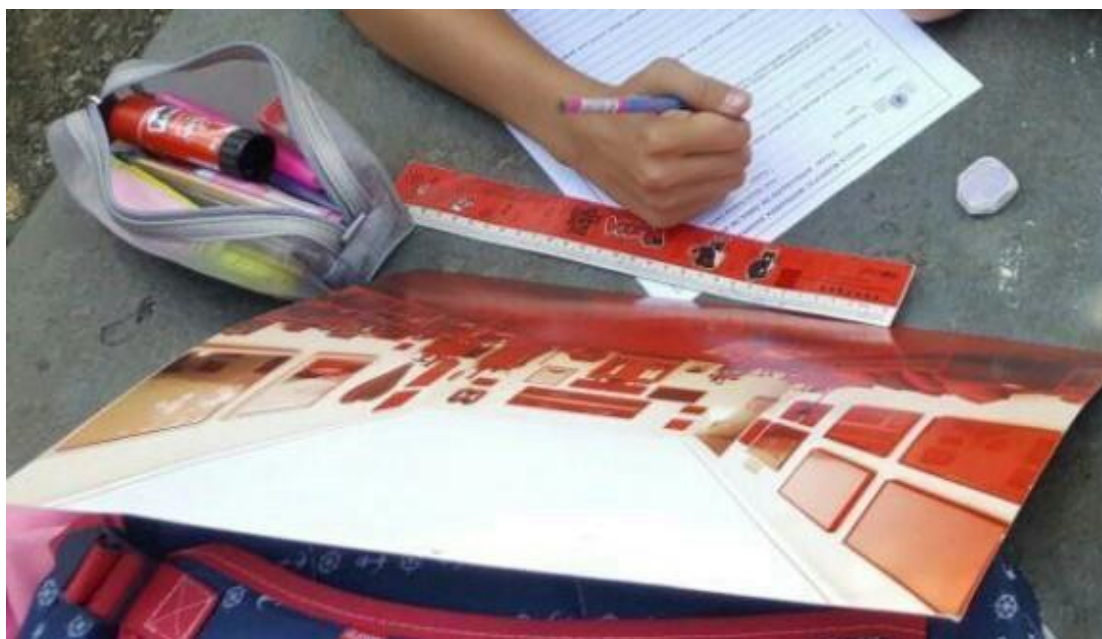
Momentos como esses, oportunizados pelo professor de Arte, exemplificam a manifestação da Abordagem Triangular, uma vez que as conexões entre o ler, o contextualizar e o fazer podem ser exploradas ajudando os educandos a desenvolver algumas percepções e compreensões. Essas situações provocam uma relação não só de percepção e compreensão do objeto, mas também uma valorização do que os educandos pensam e dizem.

⁴ Instituto Inhotim é a sede de um dos mais importantes acervos de arte contemporânea do Brasil. Desenvolve atividades de conservação, exposição e produção de trabalhos contemporâneos de arte e ações educativas e sociais. Está localizado em Brumadinho (MG), a cerca de 60km de Belo Horizonte. (INHOTIM, 2008)

Em um terceiro momento, convidei os grupos formados por quatro alunos para que escolhessem uma das pranchas penduradas na árvore. Entre inúmeras pranchas apresentadas, as obras escolhidas foram *Desvio para o vermelho: Impregnação I, Entorno II, Desvio III*, (1976-1984) de Cildo Meireles; *Invenção da cor, Penetrável Magic Square #5, De Luxe*, (1977) de Hélio Oiticica; *Elevazione*, (2000-2001) de Giuseppe Penone; *Forty Part Motet*, (2001) de Janet Cardiff; *Troca-Troca*, (2002) de Jarbas Lopes; *By Means of a Sudden Intuitive Realization*, (1966) de Olafur Eliasson; *Bisected Triangle, Interior curve*, (2002) de Dan Graham; *Beam Drop Inhotim*, (2008) de Chris Burden e *Sem título, da série Catrimani*, (1971) de Claudia Andujar.

Eles tiveram um tempo maior para conversar, dialogar, opinar, analisar e interpretar a obra escolhida, partindo do pressuposto de que o tempo é fundamental para se buscar no objeto artístico vários significados e de diversas maneiras. Logo depois, entreguei uma ficha com as seguintes questões: “O que chamou sua atenção nessa obra?” “Que tipo de sentimentos e ideias essa obra te provocou?” “Essa obra trata de alguma questão humana significativa?” “O que ela significa para você?” “Qual o tema que é abordado na obra?”

FOTO 2: Interagindo com a imagem



Fonte: Fotografia do autor

Em seguida, foi feita a apresentação dos grupos sobre as obras escolhidas, com as informações e suposições que construíram a respeito das mesmas. Fiz links com as respostas dos outros educandos, com espaço para que os educandos mudassem seus pontos de vistas iniciais, mesmo a partir de respostas de outros educandos que os conduzem a outras conclusões. Nessa dinâmica, os mesmos passaram a perceber que não existe um único ponto de vista diante de um objeto artístico, que não existe uma maneira única ou certa de olhar e que as opiniões podem ser questionadas, revistas ou reformuladas.

No final das nossas aulas, ouvi alguns educandos dizendo que não imaginavam que eles seriam capazes de se aproximar um pouco mais da arte, que no começo do estudo sobre arte contemporânea a achavam difícil, mas que depois das experiências tudo fazia mais sentido.

Ao ouvir os educandos e analisar todo o processo, percebi que o mesmo se aproximou do que Pimentel postula quando diz que “o tensionamento entre imaginação e imagem é uma operação cognoscível, estando relacionada à imaginação cognitiva, no sentido da construção, conhecimento e expressão” (PIMENTEL, 2013, p.101). Ampliando essa reflexão, Barbosa diz

Se pretendemos uma educação não apenas intelectual, mas principalmente humanizadora, a necessidade da arte é ainda mais crucial para desenvolver a percepção e a imaginação, para captar a realidade circundante e desenvolver a capacidade criadora necessária à modificação dessa realidade. (BARBOSA, 2012, p. 5-6)

No Brasil, o acesso aos códigos da cultura erudita por muitas vezes é sonegado às camadas mais pobres da população impedindo sua mobilidade social. E como, é sabido, houve uma deturpação das produções artísticas das camadas populares como produções artísticas de menor valor e considerando de alta qualidade ao que a elite brasileira produzia.

Para que para esta mobilidade social aconteça, torna-se necessário a inter-relação das diferentes classes da sociedade. As escolas, museus e centros culturais são instituições insubstituíveis não só no acesso e mediação do público com a arte, mas também no entendimento do que é ou foi artístico e culturalmente produzido. Tanto o acesso, como a mediação são indispensáveis para a apreensão da experiência estética, aqui entendida como capacidade ampla de fruir e dar sentido

ao mundo. Porém, nos locais em que não há museus, é fundamental a aproximação dos educandos com as produções artísticas da comunidade.

A arte se manifesta através da linguagem presentacional⁵, diferente, portanto, da linguagem discursiva ou científica. Para Pimentel (2004, p.36), existem ações mentais que só podem ser feitas e apreendidas a partir de determinados raciocínios em arte, assim como existem ações mentais que só podem ser feitas e apreendidas por áreas de conhecimento distintas.

Pimentel considera que

Arte relaciona-se com registros diversificados e com a imaginação estética desses registros, que podem ser tanto gestuais quanto gráficos, sonoros, virtuais, espaciais etc. A dificuldade que se tem de entendimento da arte contemporânea está muito relacionada a uma qualidade que normalmente não desenvolvemos, que é a de pensar registros. Os registros podem ser vários e não padronizados. Dentre os registros possíveis, as referências visuais, sonoras, gestuais e comportamentais estão à disposição de tod@s⁶ e, cada vez, mais direcionados à criança e ao jovem. Entender registros, contextualizá-los e pensar novas possibilidades para eles é importante para a formação de crianças e jovens. (PIMENTEL, 2004, p.37)

Ao relacionarmos com a imaginação estética dos registros gráficos, sonoros, virtuais, espaciais e outros presentes no ambiente em que estamos inseridos, estamos construindo a experiência. Não existe experiência sem esta relação de troca entre o ambiente externo e com o nosso mundo interno na forma de concebê-lo.

Pimentel (2004, pag.37), afirma que: “Arte relaciona-se com registros diversificados e com a imaginação estética desses registros, que podem ser tanto gestuais quanto gráficos, sonoros, virtuais, espaciais etc.” Entende-se, que é muito importante que desde a primeira infância todos se relacionem com as experiências obtidas desses registros. Pois, no percurso da vida, essas experiências e registros quando requisitados podem contribuir para a construção de novos conceitos, outras experiências estéticas, e neste caso, para melhor apreensão da arte. O saber construído passa ter sentido e os educandos se colocam como sujeitos participativos na construção da experiência.

⁵ Segundo Barbosa “a arte como linguagem presentacional dos sentidos, transmite significados que não podem ser transmitidos através de nenhum outro tipo de linguagem, tais como as linguagens discursiva e científica”. (BARBOSA, 1998, p.16)

⁶ A grafia @, neste texto, é utilizada pela autora da citação indicando masculino e feminino.

A experiência estética aborda emoções, sentimentos, sensações e pensamentos. Traz intimidade, confiança e afetividade ao que antes talvez seria refutado ou ignorado. A experiência é algo particular e subjetivo. Intransferível ao outro e é mediadora entre os acontecimentos e a própria vida.

Sobre a experiências, Larrosa diz

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um toque de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo ao tempo. (LARROSA, 2015, p. 25)

Com esses conhecimentos e indagações iniciais partimos enfim para a visita em Inhotim onde os alunos teriam oportunidade de ampliar suas percepções e experiências em arte contemporânea. Experiências particulares e subjetivas nos acontecimentos compartilhados coletivamente. As experiências na sala de aula podem ser potencializadas à medida que fazem conexões com a experiência de outros espaços. Pois, é importante que os educandos vivam outras experiências em espaços diversificados, possibilitando outras experiências cognitivas, corpóreas, materiais e subjetivas.

Inhotim: o encontro com as obras

Na visitação a Inhotim no dia 31 de agosto de 2017, os estudantes foram orientados a levar celulares, máquinas fotográficas, cadernos de anotações, um mapa do espaço e um roteiro das obras expostas. Houve todo um planejamento que levou em conta o traslado, alimentação, o número de professores e educandos na visitação, número de obras a serem visitadas, o percurso da visita, o tempo disponibilizado e principalmente que os educandos compreendessem os espaços como espaços pensados, ocupados social e esteticamente. Em suma, compreendidos como construções sociais.

O grupo de 120 alunos foi dividido em 6 subgrupos de no máximo 20 estudantes acompanhados por um arte-educador de Inhotim e um professor da escola. Antecipadamente, conversei com os arte-educadores responsáveis pela

mediação em Inhotim sobre a importância de os estudantes entrarem em contato com as instalações das obras que foram estudadas através das pranchas na escola.

FOTO 3: Trabalho de campo em Inhotim, 2017 – *Bisected triangle*



Fonte: Dan Graham - Bisected Triangle - Interior Curve, vidro espelhado e aço inoxidável, 2002. Fotografia do autor.

A experiência em Inhotim vai ao encontro do que venho defendendo no contexto em que trabalho. É necessário oportunizar aos nossos educandos o contato com obras que podem potencializar suas experiências corpóreas, uma vez que o ensino de Arte na contemporaneidade, aponta para que a cognição, percepção, imaginação e emoção se manifestem inseparáveis. Também vai ao encontro do que tenho percebido nos últimos anos, que as abordagens de conteúdos separados, como se estivessem encaixotados, não cabem mais na contemporaneidade.

Essas questões têm sido alvo de preocupação de vários pesquisadores que apontam para a urgência de se incluir os anseios dos jovens no currículo. O pesquisador Miguel Arroyo no bojo de suas pesquisas, sobretudo no livro “Currículo, território em disputa” (2016), frisa que a escola deve discutir com seus profissionais qual o papel que ela tem assumido, quais ações deve discutir para construir um currículo que vá ao encontro dos anseios do perfil dessa nova juventude, com a realidade escolar, diante da realidade de um novo paradigma.

Para tanto, ele defende a importância do papel do professor na construção do currículo, o direito que possui de construí-lo e a escola como território de disputa com outros saberes, numa perspectiva interdisciplinar. Toda a bagagem de conhecimentos trazida na trajetória de formação do professor é importantíssima para essa construção, que não pode ser individual, mas coletiva, ou seja, não apenas

resultado da vivência de um ou outro professor no que diz respeito às questões sociais, sejam isoladas ou não.

É dentro dessa realidade que me encaixo: procuro atender às necessidades desses jovens que muitas vezes se apresentam com um histórico de vidas precarizadas como citado pelo autor. Apresento essa postura política, não só em minhas aulas, mas na escola, apesar de que ainda não conseguimos avançar para uma ação coletiva, pois ainda a escola como um todo é bastante resistente em discutir, elaborar e construir um currículo com este novo olhar em que o aluno deixa de ser um mero espectador e tenha suas expectativas atendidas, sem deixar de lado os aspectos legais.

Em sala tentei resgatar novamente a compreensão sobre as experiências em Inhotim e o quê despertaram nos alunos. Esta prática foi feita através de debates em sala de aula, anotações e fotografias registradas pelos educandos. Abaixo alguns trechos mais significativos recolhidos, de alunos de 14 anos.

Ao ser indagada sobre quais sentimentos a obra de Claudia Andujar, da série Catrimani (1970-1972), lhe despertou, a aluna VDS, respondeu:

“Tranquilidade e paz. Trata-se de um ensino sobre os indígenas, seu modo de vida, o contato que eles tiveram com os brancos e também a relação que eles estabelecem com a natureza”.

Embora saibamos que os alunos possuem contato com a história indígena, do quanto que foram expropriados de suas terras e suas relações tensas desde a chegada dos brancos, foi possível ver, através da resposta da aluna, que esta interpretação mexeu com seus sentimentos, o que pode ter trazido uma interiorização dos conteúdos aprendidos.

Para a mesma pergunta, mas na ficha de apreciação da obra Bisected Triangle, Interior Curve, de Dhan Graham (2002), o aluno MAF respondeu:

“Uma ideia que eu posso imaginar que poderia ser diferente, trouxe felicidade. Uma maneira diferente de nos ver e ver o outro”.

Estes sentimentos se repetiram na ficha de MFM:

“Me trouxe a ideia de abrir mais a visão perante às pessoas, a enxergar os outros lados positivos e negativos que elas possuem”.

Novamente, na ficha da obra Desvio para o vermelho: Impregnação e entorno, de Cildo Meireles (1967-1984) este tipo de sentimento é exposto pela aluna CRP:

“Me causou uma tranquilidade ao ver que tudo se encaixa perfeitamente. Para mim ela trata dos padrões e de como na sociedade todos têm que ser iguais, mesmo não sendo”.

Estas ideias mostram uma possível interiorização para algo que nós, educadores, tentamos de diversas formas tocar: a valorização de si mesmo, a valorização do outro e o respeito pelo mesmo, se enxergar e enxergar a todos enquanto humanos.

Na ficha da obra *By means of a Sudden Intuitive Realization*, de Olafur Eliasson (1966), a aluna FGMB expressou:

“Me provocou sentimentos bons, leveza e alegria. Esta obra significa um pouco de sentimentos de vida, sobre os conflitos dos humanos ficarem longe da natureza”.

E em *Elevazione*, de Giuseppe Penone (2000– 2001) a questão da relação homem-natureza volta a aparecer:

Indagada sobre os aspectos que mais lhe chamaram a atenção a aluna MFN respondeu:

“Foi o fato de as árvores parecerem estar sendo sustentadas por outras. Ela é apenas um tronco de árvore, sem as folhas, presas por pés de aço, dando a impressão de que ela é sustentada pelas árvores ao seu redor”.

Já em relação à pergunta de quais sentimentos a obra provocou, a mesma aluna respondeu:

“Tristeza. Acho que essa obra quer retratar o desmatamento do meio ambiente. Por exemplo: o desmatamento fará que de todas as árvores só restem apenas o tronco. É uma forma de chamar a atenção da população para um tema que estamos vivenciando”.

Para a mesma ficha e para a mesma pergunta, a aluna FFG respondeu:

“Tristeza ao ver como estamos destruindo a natureza. Ela é significativa, pois mostra como a sociedade está matando a natureza sem remorso algum. Esta obra mexeu muito com os meus sentimentos em relação ao assunto”.

Por estes trechos vemos o quanto o tema meio ambiente, tão amplamente estudado em nossa escola pode ser percebido por outro olhar. Nesse sentido, passamos a elaborar o tema em uma outra perspectiva e com outro olhar. Buscamos considerar as informações científicas, mas criando relações de poéticas estéticas em que a temática pode ser percebida e sentida de outra forma. Foram estas percepções, emoções, sentimentos e pensamentos que motivaram para a exposição *Help*, na

Feira de Ciências, que será abordada mais adiante. Nessa perspectiva, é possível associar os registros dos educandos ao que Barbosa ressalta ao dizer que “o contexto se torna mediador e propositor, dependendo da natureza das obras, do momento e do tempo de aproximação do criador” (Barbosa, 2012, p. XXXIII).

De Inhotim para escola: o que ficou para nós?

Posteriormente à visita, uma aluna contou que seu pai trabalhou como Encarregado Central na obra *Beam Drop Inhotim*, (2008) de Chris Burden, exposta em Inhotim. O comentário da aluna gerou uma discussão sobre “quem produz” e “quem executa” a obra. Foi quando respondi que na arte, em várias situações, o artista elabora o projeto, constrói um conceito sobre a obra e a sua execução pode ser feita por outras pessoas. A aula acabou com o comentário de um outro aluno dizendo: “*Então, o pai da Vitória faz arte contemporânea?*”. Logo após essa proposição do aluno, respondi que a produção artística na contemporaneidade está envolta em um grande sistema complexo que não se limita unicamente ao artista.

Este fato foi interessante, pois nem sempre lembramos que os alunos trazem de casa, da vida, uma bagagem com muitas experiências. Esquecemos que eles carregam uma herança cultural que a escola muitas vezes, pela própria compressão do tempo, não leva em consideração. São inúmeras as vezes que eles nos surpreendem, apontando o quanto são sujeitos culturais que portam conhecimentos, experiências estéticas e artísticas em suas vidas, em suas subjetividades.

Após esse primeiro momento, as discussões e depoimentos me deram indícios ou pistas do que poderia ser retomado nas próximas aulas para seguir na abordagem sobre a arte contemporânea. Ficou claro que seria interessante tratarmos de questões acerca de diversos conceitos, como o de instalação, de intervenção artística, interatividade, arte, além dos diferentes temas levantados a partir das visitas às galerias e instalações de Adriana Varejão, Claudia Andujar, Tunga, Hélio Oiticica, Cildo Meireles, George Bure Miller e Janet Cardiff, Olafur Eliasson, Giuseppe Penone ou Chris Burden, que mexeram profundamente com o imaginário dos educandos.

Uma delas, a Galeria Cosmococa (2010) de Hélio Oiticica e Neville D' Almeida⁷, reúne muitos atributos e características da arte contemporânea, como a reconfiguração do espectador fazendo parte da obra de arte, convidando o espectador a ter uma atitude ativa diante da obra de arte. Hélio Oiticica propõe uma experiência efetiva de liberdade e reinvenção do corpo que foi socialmente disciplinado e consequentemente se tornou sedentário. Cosmococa possui cinco espaços sensoriais onde o espectador pode interagir com materiais diversos e supostamente inusitados para uma obra de arte como colchões, travesseiros, água, redes, balões, música e projeções audiovisuais. São espaços interativos nos quais o espectador é provocado a brincar, pular, gritar, andar, caminhar, ouvir sons diversos, se divertir e interagir, rompendo a ideia de um espectador passivo.

Dando prosseguimento, antes de iniciar o percurso da visita, havia pedido aos alunos que registrassem suas impressões e experiências vivenciadas. Como as obras em Inhotim deixaram muitas marcas, reflexões e registros profundos nas experiências pessoais dos educandos, foi definido que nas aulas seguintes retomariamos o assunto e dessa maneira os estudantes com suas anotações, fotos, informações, puderam conversar e compartilhar as suas impressões sobre a visita a Inhotim. Foi uma conversa carregada de emoção, entusiasmo, com vontade e desejo de querer voltar.

Muitos alunos chegaram a comentar que na arte contemporânea, eles podiam, além de ver a obra, tocar, pisar, pular, rolar, ouvir, sentir e conhecer. Claro que essa fala deve ser compreendida para as obras que eram autorizadas essa interatividade. Algumas falas dos alunos se referiram à arte contemporânea como: *“A arte contemporânea é um tipo de arte que faz parte dos dias de hoje”*. *“A arte está sempre se inovando para expressar tudo que surge no mundo”* *“Que ficou clara a importância da arte contemporânea na nossa sociedade”*. E por fim, outro destacou *“Parece que a arte contemporânea é também uma arte mais livre, que não precisa se encaixar em nenhum padrão, possibilitando diversos significados em apenas uma peça”*.

⁷ Neville Duarte de Almeida nasceu em Belo Horizonte, MG, (1941). Cineasta, roteirista, escritor, ator, fotógrafo, artista multimídia, ligado a arte contemporânea, instalações, objetos de arte e performance. Em 1973, realizou com o artista Hélio Oiticica, (1937-1980), uma série de instalações, conhecida como Cosmococa, também conhecida como Quase Cinema, que vieram a ser as primeiras Instalações Audiovisual Interativas e Sensoriais da história, da Arte Contemporânea. (INHOTIM, 2008)

Observando os depoimentos, tornou-se oportuno problematizar algumas falas com a seguinte reflexão: “Será que a arte contemporânea é um terreno do vale-tudo?” Nesse momento, tornou-se oportuno trabalhar com os educandos diversos conceitos sobre o que é arte? Foi quando recortamos diversas definições do livro “Arte é o que eu e você chamamos arte: 801 definições sobre arte e o sistema da arte” (1998), de Frederico Moraes. O autor apresenta uma infinidade de conceitos, da antiguidade ao contemporâneo buscando responder à pergunta: afinal, o que é arte? Esses conceitos em forma de recortes foram disponibilizados aos educandos de maneira aleatória e após lido o conceito foi refletido coletivamente sobre o mesmo.

Esses momentos são importantes para que os educandos possam compreender que não existe uma maneira única de pensar ou olhar. Essas situações apontam que é possível mudar o ponto de vista e que muitas vezes aprendemos com opiniões alheias em um diálogo contínuo. Tomar algo como verdade absoluta e imutável torna-se perigoso à medida que coloca em risco a liberdade de pensar, imaginar e sentir. Mesmo porque a arte contemporânea também se apresenta dentro de um contexto, manifesta contradições e vazios, nós e percursos e é grávida de intenções pelo artista que a criou. Ao manifestá-la concretamente em formas imagéticas e conceituais, apropriou de procedimentos, selecionou materiais e ações. A arte contemporânea que é produzida numa rede de manifestações contemporâneas aponta que cada obra possui um modo particular de provocar novos significados, percepções, sensações e pensamentos. São as particularidades que providenciam significados diferentes.

No processo de ensino e aprendizagem de arte, os educandos devem experimentar mudanças gerais e coletivas. Como mediador, o professor de Arte não pode perder de vista que a própria sala de aula deve ser transformada em um ambiente qualitativo, significativo e rico em experiências estéticas e como prolongamento dessas ações oportunizar o acesso dos educandos a outros espaços artísticos. A fruição em outros espaços artísticos, tanto privados quanto públicos, é um terreno fértil para que os educandos entrem em contato com outros profissionais, com diferentes formas de produção, estimulando a observação, a imaginação, as memórias, o pensamento crítico e o questionamento. Isto demonstra que mesmo que tenhamos uma bagagem cultural torna-se significativo ampliar os repertórios pessoais e coletivos.

Após a visita a Inhotim, realizamos duas instalações em sala de aula. Uma delas, foi com barquinhos (dobraduras) e a outra com os lápis de cor encontrados no chão da escola e doados por colegas e alunos de toda a escola. Esses materiais utilizados tão corriqueiramente no dia a dia escolar ganharam nova significação estética na construção de um objeto artístico. Deve-se levar em conta o envolvimento dos alunos, as campanhas realizadas para adquirir os materiais, a mobilização e o envolvimento dos estudantes de outras turmas e as provocações causadas no coletivo e na escola como um todo.

FOTO 4: Instalação nono ano – Lápis



Fonte: Fotografia do autor

As intervenções realizadas no espaço da escola romperam com a monotonia da mesma em relação à organização do seu espaço físico e geraram muitos comentários. Dentre muitos comentários por parte dos educandos e professores da escola, um de repúdio, me marcou profundamente. Diz respeito ao depoimento da professora do turno da tarde que trabalhava com os alunos do 1º Ciclo. Ela se posicionou reclamando da Instalação realizada no teto da sala de aula feita pelos alunos do turno da manhã. Sua principal argumentação defendia que a Instalação deveria ser retirada do teto, pois seus alunos por serem menores não conseguiam se concentrar e canalizar atenção nas aulas e que os mesmos compartilham de maneira contínua as percepções/sensações com os colegas. Como resisti à retirada da Instalação, fizemos uma intervenção pedagógica com os alunos da tarde para que os conflitos fossem amenizados.

Fui convidado pela Vice-diretora para fazermos uma Oficina de Arte com os alunos do turno da tarde. Organizados em um grande círculo, fizemos várias pequenas Instalações no centro da roda utilizando os calçados das crianças. Exploramos e agrupamos os mesmos em formas, tamanhos, cores, materialidade etc. Exploramos também, várias possibilidades de composição ou agrupamentos dos sapatos. As crianças tiveram oportunidades de construções espaciais utilizando os sapatos pessoais e dos colegas. Nessa oficina, a experiência tinha como objetivo a construção de nova composição, desconstrução da composição anterior e sucessivamente a construção de nova composição.

Em relação às intervenções artísticas dos educandos do turno da manhã feitas no teto da sala de aula foram uma adequação do que o espaço escolar oferece. Sempre foi um desafio tanto para mim como professor de Arte, quanto para os educandos a utilização do espaço da escola para a criação e exposição dos objetos artísticos. O espaço que deveria ser democrático e significativo para todos que ali convivem, se tornou um território muitas vezes disputado. Os espaços da escola respondem a uma normatização do seu uso desafiando e dificultando a expressão da arte na escola.

As intervenções trouxeram provocações, estranhamentos e discussões. Despertou novos olhares em relação à arte e ao seu ensino e aprendizagem na comunidade escolar como um todo. Pois, a arte, além de ser uma manifestação cultural dos seres humanos, consegue tocar as pessoas em suas subjetividades. A arte cria novas realidades.

O ensino/aprendizagem de Arte vem rompendo barreiras e se afirmando como área de conhecimento, mesmo enfrentando tantos desafios no contexto escolar de ordem física, material, conceitual, temporal, cultural etc.

Arte e seus Desdobramentos

Partindo destas reflexões sobre a experiência na sala de aula e fazendo uma ponte com a nossa ida para Inhotim, propus aos alunos do nono ano a participarem do Projeto Praticando Ciência V da nossa escola, o qual culminaria com a Feira de Ciências aberta ao público. Estava claro para mim que os alunos poderiam fazer uma intervenção artística com o foco ambiental e que esta intervenção deveria manifestar o ponto de vista da Arte em relação às questões ambientais, mas não estava claro o que exatamente faríamos. E como conectar a arte com o Projeto Praticando

Ciências? Comecei a retomar algumas obras de Inhotim que abordam a relação da arte com a natureza, como a obra de *Sem título, da série Catrimani*, (1971) de Claudia Andujar, *Elevazione*, (2000-2001) de Giuseppe Penone e *By Means of a Sudden Intuitive Realization*, (1966) de Olafur Eliasson. A obra de Claudia Andujar reúne centenas de fotografias retratando seu envolvimento com a Amazônia Brasileira e com o povo indígena Yanomami e a intenção da autora é ampliar as discussões sobre os povos indígenas e não indígenas. Suas fotografias atribuem o engajamento político com a produção artística de forma poética. Giuseppe Penone é um artista com experiências consolidadas da arte Povera que se expressava com materiais não convencionais em contraponto com a arte Conceitual. Como artista realiza obras diretamente na natureza tornando o diálogo complexo ao elaborar técnicas complexas de escultura. Já Aliasson, reflete a recriação artificial de fenômenos artificiais repensando a relação do homem com a luz, tempo, a gravidade, o movimento e o som utilizando recurso da própria natureza como vapor, água, vento e sol; modificando nossa visão de mundo com o envolvimento de aspectos lúdicos. Essas três obras se convergem trazendo reflexões sobre as questões das nossas relações com a natureza e suas contradições.

Fazendo conexões com as questões ambientais trazidas por estes artistas contemporâneos, assistimos os filmes: *O Rito da natureza*, *Lixo Extraordinário* e *Powaqqatsi: a vida em transformação*. Não podemos perder de vista que o cinema é a expressão artística mais próxima do cotidiano dos educandos. Este tipo de mídia, não só tem grande aceitação entre os educandos, como também amplia as possibilidades de significados e concepções das coisas, subjetiva nossas emoções e pensamentos, amplia a leitura de mundo e também colabora para a formação do nosso senso estético.

Na “Roda de Conversa” foram discutidas questões como as relações do homem com a natureza, como o artista se apropria da matéria bruta e a transforma, as relações da arte com as questões ambientais e sociais e como a arte como manifestação humana levanta diferentes modos de ver ou pontos de vista

Uma outra contribuição da Roda de Conversa foi a reafirmação dessa ação como espaço democrático e dialógico, de curiosidade e de escuta. Nela foi possível perceber que as trocas de experiências edificam a criticidade dos educandos de forma participativa. Nessa perspectiva, se relacionam com as proposições de Paulo Freire, quando o mesmo diz que

a dialogicidade não nega a validade de momentos explicativos, narrativos, em que o professor expõe ou fala do objeto. O fundamental é que o professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é *dialógica*, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. (FREIRE, 2016, p.83)

FOTO 5: Processo de criação – Help, 2017.



Fonte: Fotografia do autor

FOTO 6: Processo de criação - Help,



Fonte: Fotografia do autor

Percebe-se que através dessas ações, os caminhos tomados como os acessos às obras, os artistas, a fruição e os diálogos contaminados pela contextualização influenciaram na produção dos educandos. Surgiram temas como poluição, queimadas, o rio poluído de Betim, o desastre ambiental de Mariana, devastação da Amazônia, a exploração do minério nas regiões perto de Betim e a questão das queimadas. Depois de algumas conversas entre os alunos, decidimos pelo tema das queimadas. Depois do tema escolhido, os alunos começaram a pensar como desenvolver um trabalho artístico em nossa escola.

Como naqueles dias havia chovido muito em toda a região da cidade de Betim, algumas árvores foram levadas ao chão pelo vendaval que ocorrera. Assim que vi as árvores no chão da rua da nossa escola, vislumbrei ali uma possibilidade no desenvolvimento do trabalho na escola buscando uma ponte com as questões ambientais.

FOTO 7: Foto da destruição após vendaval em Betim. Setembro de 2017.



Fonte: Fotografia do autor

Imediatamente, entrei em contato com a Secretaria Municipal do Meio Ambiente e o Setor de Podas e Jardins se prontificou em dividir os troncos em centenas de partes, pois pelas suas dimensões originais não era possível levá-los para dentro da escola. Conseguimos que os enormes troncos se transformassem em cento e cinquenta cortes com diâmetros que variam entre 20 cm a 40 cm. Trabalhar com estes materiais foi bastante inusitado e rico, uma vez que a carência de materiais na escola é enorme, se manifestando em muitas vezes em trabalhos bidimensionais. Os educandos se encantaram com a tridimensionalidade, com o peso da madeira, as texturas, o cheiro, os tamanhos e as diferentes formas.

É bastante comum, na escola, os/as professores/as buscarem alternativas para suprir carências materiais dos educandos e da escola como um todo. Apesar de isso gerar, em alguns momentos, experiências inesperadas e potentes, deixa evidente a ausência de um projeto de vontade política e pedagógica de investimento nas condições materiais e pedagógicas para o desenvolvimento do pensamento artístico dos educandos. A sala de Arte, por exemplo, que deveria ser uma sala ambiente, não corresponde aos objetivos de fruição, contextualização e produção do ensino e aprendizagem de arte. Quase sempre parte do professor uma negociação constante da apropriação dos espaços escolares e seus tempos.

Pensar em transformar os troncos das árvores em uma Instalação, foi uma escolha dos alunos. Dependendo do número de turmas a serem atendidas para as aulas de Arte em um determinado dia, tínhamos no chão do pátio todos os trabalhos das turmas previstas. A cada dia, quando dispostos no chão, formavam diferentes e interessantes composições à espera da secagem das tintas utilizadas sobre os desenhos realizados. Por vezes, o trabalho era interrompido pela fragmentação do tempo escolar e contava com a cooperação de alguns alunos para guardá-los. Nas aulas posteriores retomávamos fazendo intervenções conceituais, de composição, partilhávamos reflexões tendo outras imagens como referências, acessávamos, na internet outras instalações, avaliávamos os objetos que estavam em processo de produção e a qualidade estética dos mesmos. Fruição, contextualização e produção se manifestavam inter-relacionadas.

FOTO 8: Instalação Help



Fonte: Fotografia do autor

FOTO 9: Instalação Help



Fonte: Fotografia do autor

Em outras aulas – como as de Geografia e de Ciências – os alunos buscaram informações que não eram especificamente da Arte, mas que poderiam ajudá-los na elaboração da proposta. Encontros e discussões entre as disciplinas de Arte, Ciências e Geografia foram realizados com maior frequência e a interdisciplinaridade⁸ foi, aos poucos, sendo construída com a confluência de diversos saberes.

Nesse momento, ficou claro o potencial das ações da Abordagem Triangular no que diz respeito à uma conexão direta com abordagens multiculturais, à intersecção de conteúdos entre as mais diversas áreas, como, por exemplo, com a

⁸ Segundo Brandão (2008, p.24), a interdisciplinaridade promove a integração de alguns conceitos e métodos oriundos dos diferentes campos disciplinares e trabalha em uma região comum em que estes são válidos. Não há uma mudança estrutural interna a cada campo e nem um contágio ou deformação deles. Há diálogo, mas este diálogo restringe-se ao que é voz comum na intersecção entre essas disciplinas ou à mera transferência de leis de uma disciplina a outra.

questão ecológica. Na contemporaneidade, são assertivas as escolhas por epistemologias que rompem com estruturas hierárquicas do saber. A Abordagem Triangular é uma epistemologia pós-moderna sistematizada para o Ensino de Arte que consegue dialogar com outros campos do saber dando sua contribuição para a construção do conhecimento sem se fechar em si mesma.

Segundo Barbosa

A Abordagem Triangular é construtivista, interacionista, dialogal, multiculturalista e é pós-moderna por tudo isso e por articular arte como expressão e como cultura na sala de aula, sendo essa articulação o denominador comum de todas as propostas pós-modernas do ensino da arte que circulam internacionalmente na contemporaneidade. (BARBOSA, 1998, p. 41)

Perguntas como: “quais animais são atingidos pelas queimadas” e “quais animais estão em extinção”, faziam parte dos questionamentos do grupo. Não lhes foram dadas as respostas, mas orientados a pesquisar. Eles foram buscar mais informações na biblioteca, em diferentes livros, além de terem assistido filmes com a temática da queimada.

A instalação recebeu o nome “Help”, sugestão dada por um aluno que disse que a terra está pedindo socorro. Assim que chegaram as toras na escola cada aluno escolheu uma para sua produção, o que fizeram observando a forma, a textura as linhas e o desenho da própria madeira. A produção e montagem do trabalho demorou alguns dias, uma vez que o processo de criação envolveu a escolha do lugar adequado para colocar a instalação, incluindo uma montagem coletiva.

FOTO 10: Instalação *Help* - Projeto Praticando Ciências V – 23 set de 2017.



Fonte: Fotografia do autor

Nessa experiência, o processo de produção deixou claro a importância de o educando estar capacitado para a compreensão de sua construção em um constante ir e vir, desconstruir e construir, significar e ressignificar.

Ouvir o outro para (re)conhecer-se

Após a montagem feita em grupo, quando cada um teve que aprender a dialogar com o espaço do seu trabalho e também com a produção do outro, novas questões tomaram conta do grupo de alunos. Era hora de aprender a ouvir e assimilar comentários de colegas, professores, pais e familiares que foram visitar a feira. Tarefa difícil para alguns, mas nem tanto para outros. Alguns alunos muito entusiasmados com a sua produção artística fizeram registros ouvindo e observando a reação das pessoas.

Ouvir e ler os depoimentos do público, que foram recolhidos e anotados durante o evento e os dos que estavam diretamente envolvidos com a concepção e montagem da instalação, nos aponta várias direções. Uma delas é a de que atingimos o público visitante, uma vez que a intenção era ouvir o outro para poder repensar o trabalho.

Considerações

Ao longo deste trabalho, constatei que a Abordagem Triangular através de suas ações (fruir, contextualizar e produzir) pode contribuir para o ensino e aprendizagem de arte contemporânea. Suas ações por serem interligadas, interativas e dinâmicas possibilitam o diálogo com outros saberes na construção do conhecimento potencializando as experiências estéticas dos educandos dando sentido às suas experiências particulares e subjetivas.

Sendo a arte contemporânea uma arte que se manifesta no aqui e no agora, o seu ensino e aprendizagem se deu através de suas experiências práticas em um contínuo movimento de ir e vir, construir e desconstruir, explorando espaços, obras e contextos além dos muros da escola. Foram através destas experiências que os educandos apreenderam e construíram outros saberes e consequentemente descobriram novos caminhos. Aproveitar também para construir diálogos com a história da arte....

Outro aspecto bastante positivo foram as contribuições da Abordagem Triangular na construção de uma relação dialógica dos educandos com o conhecimento em arte, entre os próprios educandos e o professor. Os educandos se desenvolveram esteticamente e criticamente enquanto sujeitos ativos, criativos, capazes de desvencilharem de conceitos pré-estabelecidos investigando o mundo como sujeitos transformadores.

Ao ter como referência a Abordagem Triangular para a concretização da instalação e todo o processo de ensino e aprendizagem de arte contemporânea, o fator cognição foi considerado como um conjunto estruturado de saberes descartando qualquer dicotomia entre mente/corpo.

Na contemporaneidade, a Abordagem Triangular é uma epistemologia assertiva para o ensino e aprendizagem de arte. Valoriza a cultura, os contextos e identidades dos educandos considerando o fruir, o contextualizar e o produzir. Nesse contexto, o professor de Arte pode incentivar o pensamento crítico para que os educandos se apropriem de suas histórias, sejam elas pessoais ou coletivas e contribuir para que os mesmos construam atitudes questionadoras de si e do mundo diante de estruturas dominadoras e opressoras.

REFERÊNCIAS

ALEXANDRINO, José DuCarmo. *Experenciando a arte: planos de aula que vivenciam a arte para facilitar o aprendizado de outras disciplinas*. Belo Horizonte: C/ Arte, 2009.

ANPAP: Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas. Disponível em: < <http://www.anpap.org.br/>>. Acesso em 01 de outubro de 2018.

ARROYO, Miguel G. *Currículo, território em disputa*. Petrópolis: Vozes, 2013.

BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, F. P. (Org.) *A Abordagem Triangular no Ensino das Artes e Culturas Visuais*. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2010. v. 1.

BARBOSA, Ana Mae. *A imagem no ensino da Arte: anos oitenta e novos tempos*. 8.ed. São Paulo: Perspectiva; Porto Alegre: Fundação IOCHPE, 2012.

BARBOSA, Ana Mae (Org.). *Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais*. São Paulo: 2005.

BARBOSA, Ana Mae (Org.). *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. São Paulo: Cortez, 2002.

BARBOSA, Ana Mae. *Tópicos utópicos*. Belo Horizonte: C/ Arte, 1998.

BARROS, José Márcio. *A mudança da cultura e a cultura da mudança*. Conferência de Abertura do 5º Congresso Brasileiro de Ação Pedagógica, promovido pelo Centro de Pesquisa e Formação de Educadores Balão Vermelho em julho de 2001.

BRANDÃO, Carlos Antônio Leite. A transdisciplinaridade. In: Paula, João Antônio de (Org.). *A transdisciplinaridade e os desafios contemporâneos*. Belo Horizonte: Ed. UFMG. p.17-39. 2008.

CANTON, Katia. *Escultura aventura: fotos de Gal Oppido* – 2ed. Ver. São Paulo: DCL, 2008.

CANTON, Katia. *Do moderno ao contemporâneo*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009a.

CANTON, Katia. *Espaço e Lugar*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009b.

CANTON, Katia. *Narrativas Enviesadas*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009c.

CAUQUELIN, Anne. *Arte contemporânea: uma introdução*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2005.

CONFAEB: Congresso Nacional de arte/educadores do Brasil.
<https://www.faeb.com.br/>
 > Acesso em 15 de setembro de 2018.

DUCHAMP, Marcel. *Roda de bicicleta*. 1913. Disponível em<<https://goo.gl/ZaJPxh>>. Acesso em 06 de nov. de 2017.

EFLAND, Arthur D. Cultura, sociedade, arte e educação num mundo pós-moderno. In GUINSBURG, J.; BARBOSA, Ana Mae. (Orgs.) *O pós-modernismo*. São Paulo: Perspectiva, 2005a. p.173-188.

EFLAND, Arthur D. Imaginação na cognição: o propósito da arte. In BARBOSA, Ana Mae (Org.) *Arte/Educação contemporânea: consonâncias internacionais*. São Paulo: Cortez, 2005b. p.318-345.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*: 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

INHOTIM. *Descentralizando o acesso*. Rede educativa: Brumadinho, 2008. Disponível em:< <http://redeeducativa.inhotim.org.br/imr/environment/13>>. Acesso em 12 de nov. de 2017.

LARROSA, Jorge. *Tremores: escritos sobre a experiência*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

MORAES, Frederico. *Arte é o que eu e você chamamos arte: 801 definições sobre arte e o sistema da arte*. Rio de Janeiro: Record, 1998.

MASON, Rachel. *Por uma arte-educação multicultural*. Tradução de Rosana Horio Monteiro. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

PIMENTEL, Lúcia Gouvêa. *Arte como área de conhecimento: o ensino de Arte nas escolas de Educação Básica*. Rede de Trocas, Belo Horizonte, v. 01, p. 36-42, 2004

PIMENTEL, Lucia Gouvêa. *Abordagem Triangular e as narrativas de si: autobiografia e aprendizagem em Arte*. Revista GEARTE, Porto Alegre, v. 4, n. 2, p. 307-316, maio/ago. 2017. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/gearte>. Acesso em 01 de outubro de 2017.

PIMENTEL, Lúcia Gouvêa. *Cognição imaginativa*. Belo Horizonte: Revista Pós, v3, n.6, p96-104, novembro de 2013. Disponível em:< <https://www.eba.ufmg.br/revistapos/index.php/pos/article/view/118>>. Acesso em 01 de outubro de 2017.

PIMENTEL, Lucia Gouvêa. Fruir, contextualizar e experimentar como possível estratégia básica para investigação e possibilidade de diversidade no ensino de Arte: o contemporâneo de vinte anos In: BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira da (Org.). *Abordagem Triangular no ensino das artes e culturas visuais*.1 ed. São Paulo: Cortez, 2010, p. 211-228.

REGGIO, Godfrey. *Powaqqatsi: a vida em transformação*. Estados Unidos: Cannon filmes. 1998. 1 disco sonoro, 99 min.

RIZZI, Maria Christina de Souza Lima. Caminhos metodológicos. In. BARBOSA, Ana Mae (Org.). *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. São Paulo: Cortez, 2012, p. 69-77.

SALDANHA, Paula. *KRAJCBERG: o grito da natureza*. BRASIL: RW Cine. 2013

SANT'ANNA, Renata. *Saber e ensinar arte contemporânea*. São Paulo: Panda Books, 2009.

THISTLEWOOD, David. Arte contemporânea na educação: construção, desconstrução, re-construção, reações dos estudantes britânicos e brasileiros ao contemporâneo. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). *Arte educação contemporânea: consonâncias internacionais*. Tradução: Martin Grossmann e Maria Inês Amoroso. São Paulo: Cortez, 2005, p. 113-125.

WALKER, Lucy. *Lixo extraordinário*. Brasil: 2010. Um disco de 99 min. Direção: Walker, Lucy, JARDIM, João e HARLEY, Karen. Produção: Angus Aynsley e Hank Levine.

PROPOSTA PEDAGÓGICA: ARTE NA ESCOLA UM CONVITE À REFLEXÃO E AO FAZER.

Síntese da proposta pedagógica de leitura de Arte Contemporânea com os pressupostos da Abordagem Triangular

A proposta pedagógica que aqui se delineia, baseia-se nos registros de experiências vivenciadas por mim enquanto professor de Arte da rede pública de ensino ao ter a Abordagem Triangular como referência para potencializar o ensino e aprendizagem de arte contemporânea dos educandos. Longe de se tornar uma proposta engessada – pois cada professor se situa dentro de um contexto, tem suas especificidades e formas de trabalhar – ela apresenta proposições de trabalho levando em consideração a escola como campo de investigação e conectada com outros espaços que são como construções sociais no relacionamento com a arte.

Nesse sentido, prima-se pelo protagonismo juvenil como forma de participação e interação do jovem como ator principal na construção e desenvolvimento do conhecimento. Ele elabora, reflete e discute futuras ações na execução do projeto a ser desenvolvido. Também, torna-se necessário a criação de um ambiente onde a escuta e o diálogo possibilitem a sua participação autônoma e democrática. O professor ao assumir o papel de mediador pode contribuir com este protagonismo. Este ambiente está inserido no ecossistema comunicativo, um ambiente organizado que disponibiliza recursos e ações que caracterizam a ação comunicacional entre todos: professores, alunos, pais ou responsáveis e outros atores da comunidade.

A Abordagem Triangular não pressupõe o domínio da técnica ao relacionarmos com a arte. Suas ações pressupõem a humanização de todo o processo de ensino e aprendizagem de maneira inclusiva, democrática e participativa onde o exercício do pensamento e reflexão consolidam um ambiente favorável à aprendizagem.

As suas ações (fruir, contextualiza e fazer arte) ultrapassam os muros do conhecimento formal, potencializando e ampliando as experiências estéticas em arte uma vez que por serem dialogantes é uma epistemologia aberta, receptiva e democrática a outros saberes. Por ser receptiva a outros saberes contempla as experiências de vida e culturais dos educandos que foram se acumulando durante o percurso da vida.

Objetivo da proposta:

Propiciar aos alunos uma experiência significativa com a Arte à medida em que participam de experiências nos espaços escolares, nos espaços culturais, com vistas ao desenvolvimento de um aluno produtor e crítico com relação a Arte Contemporânea.

Público:

Educandos do ensino fundamental – regular

Objetivos Específicos:

- Contribuir para o ensino e aprendizagem em Artes Visuais tendo como referência a Arte Contemporânea.
- Refletir sobre o processo de experiência na Arte Contemporânea.
- Vivenciar os processos de aprendizagem em Artes Visuais.
- Propor uma reflexão sobre as relações entre arte e vida.
- Compreender arte como área de conhecimento;
- Relacionar as produções artísticas ao contexto cultural;
- Ampliar os acessos dos educandos a outros espaços;

Habilidades:

- Compreender arte como área de conhecimento;
- Potencializar as experiências estéticas em arte contemporânea;
- Compreender a cognição como saberes articulados;
- Relacionar as produções artísticas ao contexto cultural;
- Ampliar os acessos dos educandos a outros espaços;
- Compreendendo os espaços como construções sociais;
- Conectar o ensino de arte com outras áreas de conhecimento.

Recursos necessários:

- Tecnologias digitais: projetor multimídia, notebook, celulares;
- Materiais para anotações e outros registros: lápis, caneta, papel, prancheta;
- Materiais de cunho pedagógico: filmes, vídeos, pranchas com imagens de obra de arte;
- Organizar a logística de traslado para os locais, com autorizações dos responsáveis;

Avaliação:

A avaliação deve se dar durante todo o percurso da proposta, de forma contínua e processual. Caberá ao professor(a) registrar dados, informações e depoimentos dos sujeitos envolvidos. Assim como as dificuldades e desafios surgidos e da mesma forma registros de estratégias utilizadas para resolução dos mesmos.

Procedimentos/descrição da proposta:

A proposta visa fugir do modelo de cópias em sala de aula para a constituição de sujeitos autônomos que não se relaciona apenas com o conteúdo de artes e também com o mundo juvenil que grita para terem suas expectativas atendidas. Nesta ação é urgente que se valorizem suas culturas, identidades, produções, reflexões e inquietações.

Quando abraçamos um projeto, a ideia segue adiante, principalmente, porque neste percurso os educandos se sentem pertencentes e autores do mesmo, apreendem de uma forma particular com novas visões e novas reflexões.

Nesse sentido, compartilho neste espaço-temporal o nosso exemplo de participação na Feira de Ciências da nossa escola como uma das contribuições com a construção e exposição da Instalação Help que teve a intenção de sensibilizar, incomodar, refletir sobre os caminhos que a nossa sociedade vem tomando em relação às questões ambientais. Aulas que foram cuidadosamente planejadas trouxeram reflexões e um olhar cuidadoso sobre as questões ambientais. Ampliamos o debate com Seminários, rodas de conversa, estudo de obras de arte e com os filmes *O Rito da natureza*, *Lixo Extraordinário* e *Powaqqatsi: a vida em transformação* e

outras mídias, uma vez que seria inapropriado ao ensino e aprendizagem de arte contemporânea desprezar o uso de tecnologias.

Com o advento da internet alguns desafios são postos em relação como estabelecemos a comunicação e de como gerenciamos o grande fluxo de informações na contemporaneidade. Reflexões sobre a convergência das mídias podem ser feitas considerando seus efeitos no âmbito tecnológico e pedagógico. Além do computador, a convergência de mídias está concretamente manifestada em dispositivos digitais como os celulares, os *palm tops*, tablets etc, utilizados pelos educandos no dia a dia. Os avanços tecnológicos potencializaram nossa conexão com o mundo rompendo fronteiras de espaço e tempo e facilitando o uso e mobilidade dos mesmos.

Todos estes recursos foram favoráveis para refletir e a aproximar as questões das relações do homem com a natureza, como o artista se apropria da matéria bruta transformando-a, as relações da arte com as questões ambientais e sociais e como a arte como manifestação cultural humana levanta questões relevantes de diferentes modos de ver ou pontos de vista. Foi um momento oportuno para as trocas de experiências e participação efetiva dos educandos.

Help foi uma instalação que exigiu parcerias com outros setores da prefeitura e que, ao mesmo tempo, exigiu a interdisciplinaridade com outras disciplinas, como Geografia e Ciências que os ajudariam na elaboração dos desenhos da fauna e da flora dos diversos biomas brasileiros ameaçados.

A montagem da instalação foi feita coletivamente e com grande entusiasmo. Obtivemos retornos bastante positivos que podem ser feitos através de registros de depoimentos dos educandos, professores, pais ou responsáveis que foram visitar a feira. Os alunos sensibilizados pela sua produção artística também compartilharam suas experiências.

É necessário que se planeje o traslado, a alimentação, os professores que darão suporte, obras a serem visitadas, os percursos das visitas, o tempo disponibilizado e principalmente um roteiro pedagógico para que os educandos compreendam estes espaços como construções sociais.

De grande importância é saber se nos locais exigem a autorização para se tirar fotos e fazer vídeos. Caso possa, é válido orientar os alunos para levarem celulares, cadernos de anotações, um mapa do espaço e um roteiro das obras expostas.

Tão importante quanto a fruição das obras na visita é a criação de momentos para a socialização dos conhecimentos a serem construídos. É importante ver os

diferentes olhares sobre as obras, como os educandos foram tocados, sensibilizados, o que ficou em suas experiências e o que virá para a frente. Também são válidas as intervenções, reflexões e análises do professor de Arte, mas sempre mediados pelo contexto das obras.

Valorizadas também devem ser as propostas de intervenção estéticas no ambiente escolar, como as instalações que podem causar estranhamentos, incômodos, surpresas e diálogos, não só entre os educandos, como também movimentar toda a escola para novas proposições no ensino e aprendizagem de arte contemporânea. E estas intervenções são impossíveis de acontecer sem o fruir, o contextualizar e o fazer que inter-relacionadas potencializam a experiência estética dos educandos.

A socialização das experiências e conhecimentos construídos são importantes para novos direcionamentos para o ensino e aprendizagem e para criar colunas de sustentação para novos conhecimentos em arte. As artes visuais é um campo de conhecimento que também possibilita o inter-relacionamento com outras áreas de conhecimento, mas não se pode perder de vista suas especificidades e finalidades de desenvolver o pensamento artístico dos educandos.

Plano de ação:

Provocando o olhar:

Convidar os alunos a apreciação do material exposto na sala de aula. Criação de um ambiente convidativo para uma reflexão individual e coletiva, realizando respectivamente uma observação individual e o compartilhamento das obras expostas em uma roda de conversa.

Link para lista de imagens expostas: www.inhotim.org.br

Provocando a escuta:

Convidar os alunos a escolher uma das imagens expostas que pertencem ao acervo do Inhotim que ele gostaria de aprofundar sua reflexão. Peça para que ele(a) descreva a obra escolhida de uma forma que não seja pela palavra: pode ser pelo desenho, por um gesto, uma cor, uma música, uma comida, identificar os elementos predominantes na obra escolhida. É a luz? o som? o pigmento? o tato? a cor? a forma? etc. O objetivo é trazer aspectos que não estão visíveis na obra e que não sejam óbvios. Os alunos farão uma apresentação das ações escolhidas.

Outras formas de “ver”

O aluno fará uma pesquisa sobre a obra escolhida, buscando referências, contexto, e autoria, seu percurso como artista, seus registros escritos, gráficos, trazendo elementos que podem ser evocados quando nos aproximamos de mais informações da obra e do artista.

Deslocando o olhar: o que é a arte?

Exibição do vídeo *É isso Arte?* de Celso Favaretto, disponível no site Itaú Cultural. Conversar sobre as dúvidas levantadas durante a exibição do vídeo, provocar conexões entre o filme e as experiências vivenciadas pelos alunos durante a observação das obras expostas na aula anterior.

Deslocando o olhar: construção de sentidos.

Exibição do vídeo “*Arte Contemporânea, Isso é arte?*”, disponível no site Itaú Cultural. Exercício de construção de sentidos: o professor convidará os alunos para uma roda de conversa em que a definição da palavra arte seja abordada em quatro momentos:

1. Definição individual;
2. Definição de arte em dicionários diferentes;
3. Discussão em grupo das duas definições;
4. Os alunos terão a oportunidade de rever suas definições iniciais com a possibilidade de alterá-las após a conversa.

Visita da turma à Inhotim.

Roteiro: Os alunos serão distribuídos em três grupos, cada grupo será acompanhado por um professor da escola/monitor. Cada grupo receberá uma orientação sobre o percurso a ser seguido durante a visita. O aluno levará um caderno para suas anotações, registros e impressões. Os alunos poderão fazer registros fotográficos.

Socializar o vivido e experienciado

Cada grupo compartilhará o seu trajeto, trazendo suas observações, informações, reflexões e registros de imagens.

Faz parte deste processo organizar as informações de cada grupo em um caderno que será reproduzido e compartilhado entre os grupos.

Constelação de possibilidades

A partir da visita, das observações, do registro e das socializações da aula passada inicia-se um novo processo de pesquisa a partir dos textos dos/sobre artistas expostos em Inhotim.

Sugestão: buscar livros, artigos, vídeos e sites oficiais.

www.artenaeescola.com.br

<http://culturabancodobrasil.com.br>

www.canalcontemporaneo.org.br

www.circuitoliberaldade.mg.gov.br

www.inhotim.org.br

www.itaucultural.org.br

www.portaldoprofessor.mec.gov.br

www.redeeducativa.inhotim.org.br

Produzir uma Constelação de possibilidades: a partir do que foi visto, anotado, desenhado, observado pesquisado o aluno construirá uma cartografia visual e sensorial do artista escolhido.

Roda de conversa ampliada

Convidar os alunos de outras salas para apreciarem as ações e produções realizadas pela turma com a finalidade de provocar debates, discussões e reflexões sobre os pontos de vistas que os alunos trouxeram a partir de suas pesquisas, vivências e experiências e visita à Inhotim.

Sugestão: Os alunos organizarão uma exposição com as Cartografias produzidas.

REFERÊNCIAS:

ARTE CONTEMPORÂNEA: *É isso Arte?* Produção Itaú Cultural. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=c7WAbSnINuQ>>. Ministério da Cultura, 2006. Acesso: 20 ago. 2018.

CANAL CONTEMPORÂNEO. Comunidade. Canal Contemporâneo. 2005.

Disponível em:

<http://www.canalcontemporaneo.art.br/_v3/site/index.php>. Acesso em: 20 mar. 2018.

CENTRO CULTURAL BANDO DO BRASIL. Disponível em:

<http://culturabancodobrasil.com.br>. Acesso em 20 nov. de 2017.

CIRCUITO LIBERDADE. 2017. Disponível em:
<<http://www.circuitoliberaldade.mg.gov.br/pt-br/>>. Acesso em: 20 nov. 2017.

INHOTIM. Disponível em: <<http://www.inhotim.org.br>>. Acesso em: 05 out. 2017.

ITAÚ Cultural. 2017. Disponível em: <<http://www.itaucultural.org.br>>. Acesso em: 03 out. 2017.

INSTITUTO ARTE NA ESCOLA. Home. Arte na Escola. 2018. Disponível em:
<<http://artenaescola.org.br/>>. Acesso em: 27 maio 2018.

PORTAL do Professor: MEC. Disponível em:
<<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/index.html>>. Acesso em: 03 out. 2017.

REDE EDUCATIVA: INHOTIM. 2006. Disponível em:
<<http://redeeducativa.inhotim.org.br/imr/>>. Acesso em: 03 out. 2018