

**UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL
ÁREA DO CONHECIMENTO DE ARTES E ARQUITETURA
CURSO DE LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS**

GABRIEL MARQUES DA SILVA

**LABORATÓRIO DE ARTES VISUAIS: O PROFESSOR COMO MEDIADOR
DE PROCESSOS CRIATIVOS**

**CAXIAS DO SUL
2022**

GABRIEL MARQUES DA SILVA

**LABORATÓRIO DE ARTES VISUAIS: O PROFESSOR COMO MEDIADOR
DE PROCESSOS CRIATIVOS**

Trabalho de conclusão de curso apresentado como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Artes Visuais pela Universidade de Caxias do Sul.

Orientadora: Profa. Ma. Sinara Maria Boone

CAXIAS DO SUL

2022

GABRIEL MARQUES DA SILVA

**LABORATÓRIO DE ARTES VISUAIS: O PROFESSOR COMO MEDIADOR
DE PROCESSOS CRIATIVOS**

Trabalho de conclusão de curso apresentado como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Artes Visuais pela Universidade de Caxias do Sul.

Orientadora: Profa. Ma. Sinara Maria Boone

Aprovado em 7 de dezembro de 2022.

Banca examinadora

Profa. Ms. Cláudia Zamboni de Almeida
Universidade de Caxias do Sul

Profa. Ms. Sinara Maria Boone
Universidade de Caxias do Sul

Dedico este trabalho aos professores da família, em especial ao Me. Vitor Hugo Rodrigues Manzke e a Me. Sabrina Marques Manzke, meus pais, que acompanharam de perto minha formação e me orientaram para a vida.

AGRADECIMENTOS

A finalização deste trabalho e da minha trajetória no curso de Licenciatura em Artes Visuais só se tornou possível por algumas pessoas que eu gostaria de agradecer aqui.

À família que tenho em casa por me dar a missão de representar as Artes Visuais no espaço cultural que vivemos desde a mudança para Caxias do Sul. Missão a qual não conseguiria estar cumprindo sem o apoio e incentivo de todas as quatro partes, mãe Sabrina, “pai” drasto Vitinho, irmã Anita e irmão Tito, que ouvem sobre minhas pesquisas, compartilham minhas produções e investem no meu trabalho. E a minha namorada Bianca, por aceitar conviver nessa loucura e ser minha dupla de viagem, de estudo e de trabalho.

À família que tenho em São Paulo, que mesmo distante procura fazer parte da minha vida. Ao pai Roberto que influenciou grande parte do meu estilo, a quem compartilho do mesmo gosto musical, de moda, de séries e filmes, um imaginário que faz parte de mim e da minha produção artística. E a minha irmã Maya, que conheci no meio dessa jornada e que mal posso esperar para conhecer mais e mais.

À família que tenho em Pelotas, aos avôs e avós, aos dindos e dindas, tios e tias, primos e primas. Que sorte tenho de poder contar com vocês, por não esquecerem de mim, mesmo quando este e muitos outros trabalhos comprometeram nossa comunicação, mas nunca o nosso amor.

Aos amigos de Caxias do Sul e Pelotas, agradeço por me receberem como eu sou. Por todos os carnavais, todas as “Levels”, todos os “Chalés” e todos os acampamentos. Vocês fizeram desta jornada muito mais fácil.

Por fim, agradeço a todos os professores que me acompanharam e me guiaram nesse processo. Em especial a Maria Helena, minha primeira orientadora no Programa de Iniciação à Docência. Cláudia Zamboni, banca examinadora e professora das disciplinas que foram fundamentais na escrita deste trabalho. E para minha orientadora Sinara Maria Boone, com quem estagiei junto ao Projeto Arte na Escola - Polo UCS e tenho como minha orientadora desde o primeiro ano de curso. Muito obrigado por serem exemplo e muito obrigado por acreditarem em mim.

“Nunca se acaba de aprender no campo da arte. Há sempre novas coisas a descobrir.”

E. H. Gombrich

RESUMO

Este trabalho de conclusão de curso investiga o papel do professor nos processos criativos em sala de aula, partindo do estudo da conceitualização de intertextualidade e suas relações inter-gráficas no componente Artes Visuais para discutir a importância da imagem no cotidiano de sala de aula, bem como dos diferentes modos da pesquisa em arte e possibilidades de suas adequações para a realização das atividades artísticas. Também compõe o estudo, a apresentação de um relato de experiência junto ao Ensino Fundamental auxiliando na análise e fundamentação deste estudo a partir de uma abordagem realizada em formato de laboratório de arte. O referencial teórico utilizado conta com as ideias de pesquisadores como Ana Mae Barbosa, Fernando Hernández, Maria Helena Wagner Rossi, Analice Pillar, Maria Fusari e Maria Heloísa Ferraz, bem como Umberto Eco, Armino Trevisan, Sandra Rey, Silvio Zamboni etc. A realização deste estudo permitiu a ampliação do pensamento de que, para mediar o processo criativo e artístico, o professor deve compreender e, em muitos momentos assumir um papel de produtor, crítico, curador, de sensibilização e estudo constante sobre o mundo da arte e o universo de seus alunos. Conhecer a arte e entender a realidade da turma e suas referências pode ser um caminho para oferecer segurança para que os alunos tragam sua cultura para o trabalho em sala de aula e, assim, compreendam o real sentido da presença da arte na escola e em suas vidas.

Palavras-chave: Processos criativos. Metodologias do ensino da arte. Pesquisa em arte. Desenvolvimento estético. Desenvolvimento expressivo infanto-juvenil.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Capa do álbum “Little Dark Age” (2018), da banda de pop psicodélico MGMT.....	9
Figura 2 - Capa da fanzine “ <i>Witness to the Bizarre</i> ” (1988), de Melinda Jaeb.....	10
Figura 3 - Obra pertencente à série de pinturas expressionistas “O Grito”, de 1893, do pintor norueguês Edvard Munch (1863-1944).....	10
Figura 4 - Cena da abertura de “Death Note” (2006) adaptação animada do mangá de Tsugumi Ohba.....	11
Figura 5 - “A Criação de Adão”, fragmento do afresco de Michelangelo (1475-1564) do teto da Capela Sistina.....	11
Figura 6 - Exemplo de trabalho de curador do trabalho avaliativo “Galeria de Arte”.....	23
Figura 7 - Exemplo 2 de trabalho de curador do trabalho avaliativo “Galeria de Arte”.....	24
Figura 8 - Exemplo de <i>backroom</i>	26
Figura 9 - Exemplo 2 de <i>backroom</i>	26
Figura 10 - Foto do trabalho “A Rachadura” (2022), feita por aluno para o trabalho avaliativo “Galeria de Arte” no tema “Futurismo”.....	28
Figura 11 - Foto do trabalho “Craquejada” (2022), feita por aluna do sétimo ano para o trabalho avaliativo “Galeria de Arte” no tema “Roma”.....	30
Figura 12 - Intervenção em relógio do Espaço Cultural da escola, “Liberdade” (2022) feita por aluna para o trabalho avaliativo “Galeria de Arte”.....	32
Figura 13 - Registro da performance “Cegueira” realizado por aluno para o trabalho avaliativo “Galeria de Arte”.....	34
Figura 14 - Registro do Objeto de arte efêmera “Consciência” feita por aluna para o trabalho avaliativo “Galeria de Arte”.....	35
Figura 15 - Desenho “Os fofoqueiros” (2022) feito por alunas para o trabalho avaliativo “Galeria de Arte”.....	36
Figura 16 - “ <i>The Gossips</i> ”, ilustração de Norman Rockwell.....	37
Figura 17 - Capa do álbum “ <i>Norman Fucking Rockwell!</i> ” (2019), da cantora de dream pop, Lana Del Rey.....	38

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	2
2. INTERTEXTUALIDADE NO COMPONENTE ARTES VISUAIS	8
3. PESQUISA <i>EM</i> ARTE NO COMPONENTE ARTES VISUAIS	14
4. LABORATÓRIO DE ARTES VISUAIS: RELATO DE EXPERIÊNCIA DO TRABALHO “GALERIA DE ARTE” NO CETEC FUNDAMENTAL	20
5. O PROFESSOR COMO MEDIADOR DE PROCESSOS CRIATIVOS: UM PARECER CONCLUSIVO	40
6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	43

1 INTRODUÇÃO

Ao iniciar este estudo, algumas reflexões são necessárias, como a de olhar para a trajetória de ensaios acadêmicos já escritos e deparar-me com diferentes experiências que contribuíram para a minha formação profissional até esse momento.

Como alguém que teve a oportunidade de atuar em uma sala de aula desde o primeiro ano de curso, foi difícil entender algumas questões e sentidos que envolvem as diferentes realidades educativas, bem como a importância do meu papel como arte-educador, além de perceber a falta de suporte teórico na construção de minhas metodologias. Por isso, apresento logo na introdução deste trabalho, algumas reflexões geradas ao longo de duas das principais disciplinas do curso de Licenciatura em Artes Visuais da UCS que me ajudaram a compreender elementos importantes desse processo de assimilação do aprendizado da teoria e prática da arte-educação.

Na disciplina de Desenvolvimento Expressivo Infante-Juvenil¹, cursada em 2022/2, encontrei algumas possíveis respostas para a importância do fazer artístico em sala de aula. Rossi (2021, p.1) diz: “Todos têm o direito de se manifestar por meio de variadas linguagens e não apenas pela palavra. Há experiências que se expressam melhor pela linguagem discursiva, outros pela apresentativa”.

O sentido da fala da autora, está, pois, no entendimento de que, sem a interação do estudante com as convenções de uma linguagem, não é possível uma organização e análise crítica dos conhecimentos do universo dessa linguagem. Observa-se que a falta de estruturas e interações também se repetem fora de sala de aula, nas relações cotidianas em que o aluno acaba apenas reproduzindo ideias, ou esperando que elas “venham de dentro”, como no apriorismo² em que a originalidade era imaculada e a arte não podia ter interferência do meio em que o estudante estava inserido.

A livre-expressão rompeu com o autoritarismo da educação tradicional, porém criou-se uma postura de menosprezo ao conhecimento artístico em virtude

¹ Disciplina obrigatória do curso de Licenciatura em Artes Visuais na Universidade de Caxias do Sul (UCS).

² Fundamento filosófico e educacional da Escola Nova, amparado no final do século XIX (ROSSI, 2021).

de um espontaneísmo, do “desenho-livre”³. O apriorismo defendia que o conhecimento já nascia com o sujeito, restando para ele apenas desenvolvê-lo. Acreditava-se que “a arte não entra na criança, sai dela” (STERN, 1974 apud ROSSI, 2021), o que fez com que o conteúdo formal fosse considerado desnecessário, já que se o conhecimento nasce com a criança, não haveria como propor conhecimentos vindos “de fora”.

Em Desenvolvimento Estético e Processos Educativos⁴, cursado em 2021/4, foi possível compreender que uma abordagem que se aproxima dos referenciais culturais do aluno de artes, como talvez a leitura de vídeos ou o ensino do desenho a partir das HQs e mangás, transforma o conhecimento de aula em uma aprendizagem mais significativa e útil. A base da pesquisa na disciplina foram os estudos de Maria Helena Wagner Rossi, referenciados pelo livro “Imagens que falam: leitura da arte na escola” de 2003. Segundo a autora, existem cinco tipos de relações entre a imagem e o mundo nela representado. São elas: relação imagem-mundo 1, 2 e 3, relação imagem-artista e relação imagem-leitor. Elas podem ser simplificadas em uma classificação de três níveis, e foram eles a ferramenta para categorizar algumas das ideias geradas no meu trabalho.

O primeiro nível reúne os dois primeiros tipos de relação imagem-mundo. Ambas são definidas pelo pensamento que busca uma interpretação pela concretude do mundo. Ele foca o fisicamente representado na imagem e generaliza as estruturas do conteúdo enxergado. É marcado também pela atribuição de sentido referencial, falta da consciência da intencionalidade do artista e de sua autonomia para a utilização de metáforas. O mundo em que vive como definição da qualidade da imagem, assim como cor, tema, realismo, maestria do artista e utilidade da obra são critérios de avaliação. No Nível I não há distinção entre o julgamento moral e estético.

O Nível II é representado por um discurso que reúne características do nível anterior, porém tem como seu principal aspecto a obra como um resultado da transferência do estado de espírito do seu produtor. O sentimento que está na obra é o do artista, uma relação imagem-mundo tipo 3.

³ Desenho sem tema ou objetivo pré-estabelecido.

⁴ Disciplina obrigatória do curso de Licenciatura em Artes Visuais na Universidade de Caxias do Sul (UCS).

O terceiro nível é a busca de um significado nas subjetividades presentes no momento da apreciação estética. Valorizando as relações estabelecidas entre imagem-artista e imagem-leitor. A interpretação revela o sentido abstrato dos elementos da imagem. No Nível III a prioridade é a expressividade da obra e ele deve sua existência ao pensamento formal e a familiaridade com a arte e a discussão estética.

Rossi (2003) torna clara a ideia de que os níveis não classificam as pessoas e sim seus pensamentos. É possível a transição entre os níveis em diferentes falas ou até mesmo a presença de diferentes classificações no mesmo pensamento estabelecido. É evidente a não-linearidade no pensamento estético-visual de uma pessoa.

Em Rossi (2003), é reconhecido que vivemos na chamada “civilização da imagem”, a era da visualidade e da cultura visual. Dessa maneira, é imprescindível a presença dos referenciais culturais do estudante para o reconhecimento e a significação dos valores, ideias e comportamentos impostos pelas mensagens as quais ele interage diariamente. E uma de minhas observações quando realizando a prática de Leitura de Imagem, é a frequente presença de referências das mídias no pensamento estético-visual dos leitores. Não considero isso apenas como uma falta de familiaridade com o meio artístico, como apontavam os estudos de Rossi (2003), mas como a possibilidade de um ponto inicial para a construção de um significado.

Mesmo alguém com familiaridade no meio artístico e seus códigos expressivos, pode ter como banco de referências, o mangá e o anime, ou as séries de televisão. Estas imagens, como passíveis a um consumo de massa, se tornam um dos meios mais convenientes para se utilizar como aproximação referencial em uma leitura de imagem, pois é um meio que se tornou inerente à pessoa a qual os consome. Nos dias atuais, algumas pessoas já são capazes de, com a ajuda da tecnologia, criar realidades artificiais, sem antes entender o que se passa na própria mente. Essas realidades acabam de alguma maneira apresentando esse modo de ver individual, que pode ser enriquecido, com novas percepções e outros modos de ver. Eco (2016) acredita que um trabalho artístico é a personalidade do criador como objeto físico, sendo assim, a criação das realidades antes ditas é um processo em comum com o da construção de uma obra de arte e a apreciação dela pelos demais.

Tomar consciência de um processo de criação com o fazer artístico alinhado ao pensamento estético-visual é enriquecer, também, a prática artística. Uma sala

de aula que proporciona esse tipo de abordagem, traz o espaço necessário para uma expressão libertadora, o que difere da livre-expressão apriorista. Liberdade de expressão está associado a exteriorização de ideias em que o locutor domina os códigos da linguagem, seja ela falada ou escrita, em um desenho ou gestual. Só é possível o domínio das convenções artísticas, os códigos do meio da representação gráfica, com a interação do sujeito que desenha com o mundo dos desenhos. As linguagens se desenvolvem com a apropriação de suas convenções e, a partir disso, cada sujeito desenvolve seu estilo próprio, individual e criativo (ROSSI, 2021).

Marjorie e Brent Wilson (1982 apud ROSSI, 2021), estudiosos do ensino do desenho, comparam o aprender a desenhar com o aprender a escrever. Para eles, alguém que quer aprender a escrever “nuvem”, não vai adquirir esse conhecimento observando nuvens, mas sim, entrando em contato com a representação escrita desse objeto. Então no desenho, é necessário a interação com suas representações bidimensionais.

Com isso, é indispensável considerar a sala de aula um lugar plural, tanto na realidade dos alunos, sua cultura, que é compreendida como o conjunto de “valores, crenças e significações que os estudantes utilizam para dar sentido ao mundo em que vivem” (HERNÁNDEZ, 2000, p.30), quanto nos níveis técnicos do fazer artístico. Deve-se entender o que é respeitar esse lugar de cada aluno e como estabelecer cada objetivo individual e coletivo do trabalho de artes visuais, em produções artísticas e/ou em leitura de imagens.

Levando em consideração tantas oportunidades e opiniões a respeito da relevância do desenvolvimento expressivo, da valorização dos processos criativos, acima mencionados, acredita-se que um levantamento bibliográfico com o intuito de encontrar as respostas para algumas dúvidas como as que seguem, nos auxiliará nessa caminhada de compreensão do ensino da arte e suas infinitas possibilidades.

São perguntas deste trabalho:

1. Como trabalhar técnica e criatividade em uma sala de aula plural?
2. Qual a importância das imagens no cotidiano das aprendizagens artísticas?

Essas questões se organizam inicialmente como algumas das minhas principais dúvidas, porém a questão que norteará essa pesquisa é: Qual o papel do professor no processo de criação do aluno?

Segundo Ghizzi (2016, p. 112), a intuição e as contribuições dela, a favor das investigações, se mostram na geração de hipóteses e nos processos como um todo. Em Martins, Picosque e Telles Guerra (1998, p. 129), sugere-se que a magia, gerada na alquimia da intuição, do olhar cuidadoso para cada aprendiz, no saber fazer, se revela na criação de situações de aprendizagem significativas. A partir do olhar de um professor que muito trabalha com a intuição, este trabalho de conclusão de curso objetiva organizar, estudar e analisar o professor como agente mediador de processos criativos. Reconhece-se a necessidade de um equilíbrio entre a intuição e o referencial teórico. Além disso, busca-se investigar o conceito de Intertextualidade e as relações iconográficas na leitura de imagem e no fazer artístico, assim como diferentes métodos de pesquisa na arte, e de como essas ideias entram na sala de aula de Artes Visuais.

Para a realização deste TCC, a metodologia de pesquisa deste artigo constitui-se de pesquisa bibliográfica com relato reflexivo de experiência pessoal junto à educação formal. Em um primeiro momento, apresentaremos uma fundamentação teórica que possibilite organizar respostas para as questões levantadas neste trabalho. O relato de experiência será para analisar uma abordagem realizada em um período anterior a este trabalho, mas que tem em sua origem os mesmos problemas. O referencial teórico busca além de trazer base para essa análise, funcionar como pesquisa para a evolução do trabalho relatado.

No segundo capítulo investiga-se o significado da palavra intertextualidade e de como suas relações, normalmente associadas à literatura, são consideradas e avaliadas no componente Artes Visuais. Ainda apresentam-se exemplos de obras de arte presentes na Cultura Pop⁵ e busca discutir, a partir da visão de diferentes autores, bem como a importância da presença do referencial visual dos alunos em sala de aula.

O terceiro capítulo apresenta alguns métodos de pesquisa em arte, fazendo uma análise comparativa de seus objetivos, passando por tópicos como releitura nas aulas de Artes Visuais e relatório de processo de pesquisa. O capítulo ainda relata uma investigação sobre processo artístico, a partir de dois capítulos da obra “A definição da arte”, de 2016, de Umberto Eco, e uma hipótese de como adaptar

⁵ Anthony Giddens (2006) define a cultura pop como um entretenimento criado para grandes audiências, como os filmes populares, os shows, as músicas, os vídeos e os programas de TV.

todo esse conhecimento para a sala de aula, a partir da junção de duas metodologias propostas por Sandra Rey (1996).

O quarto capítulo apresenta uma análise de experiência do trabalho “Galeria de Arte” desenvolvido com cinco turmas do Cetec Fundamental no ano de 2022. Além dos relatos e diagnóstico dos trabalhos registrados, será feita uma reflexão para entender de que maneira as atividades realizadas contemplam os estudos deste escrito e possíveis melhorias no processo de execução das atividades. Dentro dos trabalhos apresentados, ainda será falado sobre intervenção, performance, arte efêmera e *ready-made*, assim como coletivo artístico e dos ofícios: crítico de arte e curador de arte.

Por fim, o parecer conclusivo, intitulado “O professor como mediador de processos criativos”, voltará às perguntas propostas para o trabalho, assim como a questão norteadora.

2 INTERTEXTUALIDADE NO COMPONENTE ARTES VISUAIS

Para falarmos de intertextualidade, primeiro buscaremos seu significado na literatura. Nela, ela aparece como redistribuição da ordem da língua e transformação dos códigos, uma noção linguística e abstrata, a fim de levar em conta o social e o histórico (SAMOYAULT, 2008).

“Esta compõe uma árvore com galhos numerosos, com um rizoma mais do que com uma raiz única, onde as filiações se dispersam e cujas evoluções são tanto horizontais quanto verticais. É impossível assim pintar um quadro analítico das relações que os textos estabelecem entre si: da mesma natureza, nascem uns dos outros, segundo o princípio de uma geração não espontânea; ao mesmo tempo não há nunca reprodução pura e simples ou adoção plena.” (SAMOYAULT, 2008, p. 9)

No que diz respeito a horizontalidade, são as relações sujeito-destinatário, enquanto a verticalidade, são as relações texto-contexto. São consideradas intertextualidades: Citação, alusão, referência, pastiche, paródia, plágio, colagens de todas as espécies (SAMOYAULT, 2008).

Se entendermos que, tanto textos como imagens, carregam diversos signos e estes por si só carregam diversos significados, podemos nos apropriar da cultura visual, já que, na educação, esta se dá na relação inter-gráfica, isto é, referências feitas pelo leitor que envolvem outras imagens e de significados a ela associados. Nossa percepção de mundo é influenciada por símbolos, sons, gestos e situações decorridos de circunstâncias e contextos específicos (TOURINHO, 2009) e nossos pontos de vista são pontuados por pontos de vista de outros, que se agregam, se reconstróem, expandem e se diluem a partir da cultura.

A produção artística dos alunos é uma ilustração visual dessa integração conceitual (FREEDMAN, 2010, p. 139). Para o domínio dessas relações, busca-se ajudar os alunos a compreender a realidade, examinar fenômenos e identificar obras de arte de todas as épocas no cotidiano, questionando e construindo visões e versões alternativas diante de experiências diárias e do mundo (HERNÁNDEZ, 2000).

A Figura 1 mostra um exemplo de intertextualidade, dos tipos referência e apropriação, em que os signos de uma obra de arte se transformam, até chegar a compor uma capa de álbum musical. Na construção da imagem podemos perceber

uma apropriação direta da capa de uma fanzine⁶ de horror sobrenatural intitulada “*Witness to the Bizarre*”, de Melinda Jaeb, publicada em 1988 (Figura 2). A capa da publicação, por sua vez, faz referência a série de pinturas expressionistas “O Grito” (Figura 3), de 1893, do pintor norueguês Edvard Munch (1863-1944).

Figura 1 - Capa do álbum “*Little Dark Age*” (2018), da banda de pop psicodélico MGMT⁷.

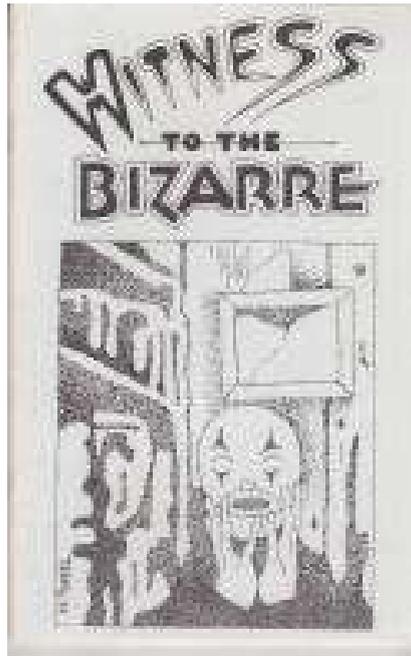


Fonte: *Little Dark Age* - MGMT(2018).

Figura 2 - Capa da fanzine “*Witness to the Bizarre*” (1988), de Melinda Jaeb.

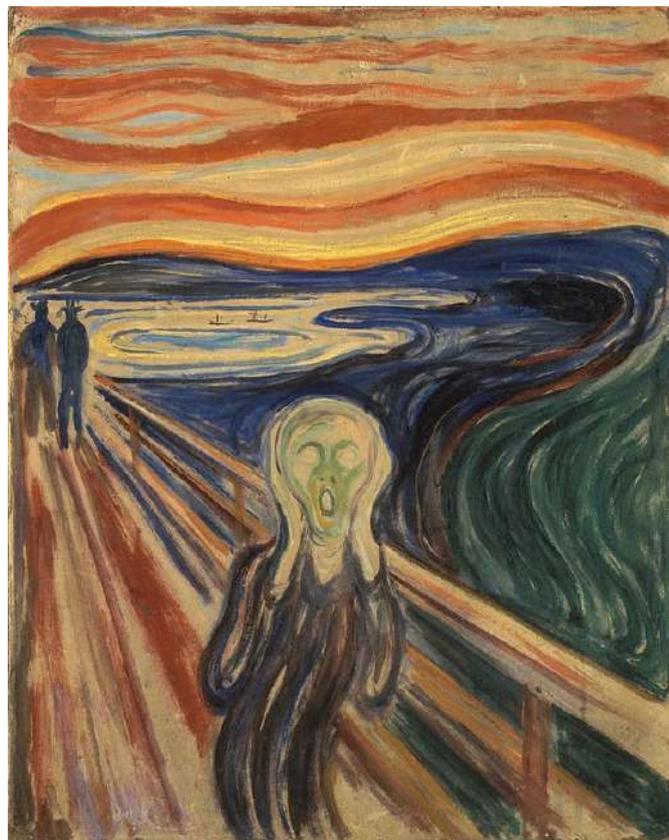
⁶ A palavra fanzine vem da contração da expressão em inglês “*fanatic magazine*”, que significa em português “revista de fãs” (YAMAI, 2012).

⁷ A banda, que já ocupou o topo das mais ouvidas no mundo no final dos anos 2000, voltou às paradas de sucesso em 2021 com a música “*Little Dark Age*”, que dá nome ao álbum de 2018, após ser trilha sonora de uma das tendências do Tik Tok, aplicativo de mídias e criação de vídeos.



Fonte: *Witness to the Bizarre* (1988).

Figura 3 - Obra pertencente à série de pinturas expressionistas “O Grito”, de 1893, do pintor norueguês Edvard Munch (1863-1944).



Fonte: O Grito, Edvard Munch (1983).

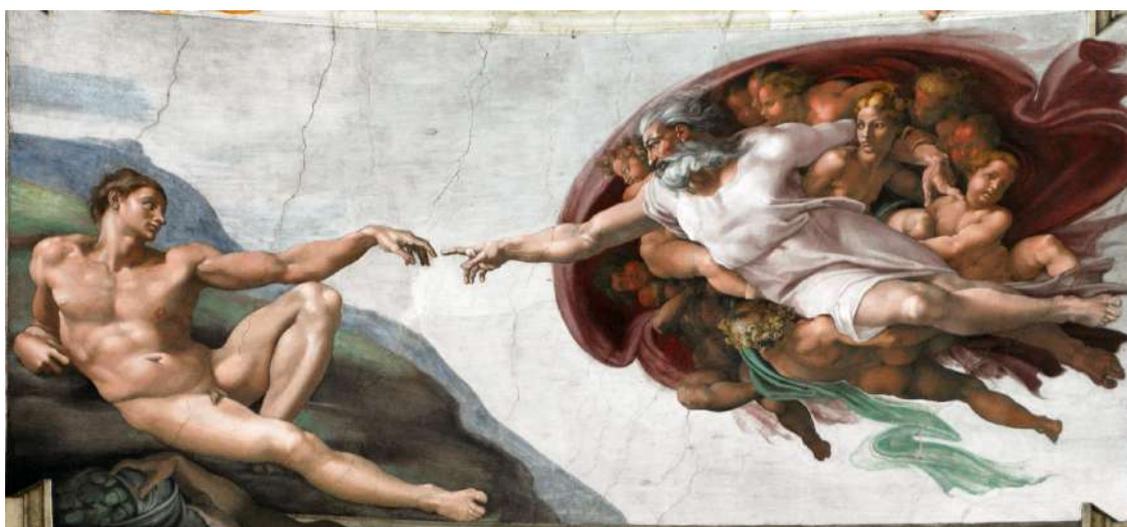
Já a Figura 4 mostra a aparição de “A Criação de Adão” (Figura 5), fragmento do afresco de Michelangelo (1475-1564) do teto da Capela Sistina, pertencente ao período Renascentista, na abertura do anime Death Note de 2006.

Figura 4 - Cena da abertura de “Death Note” (2006) adaptação animada do mangá de Tsugumi Ohba.



Fonte: Death Note (2006).

Figura 5 - “A Criação de Adão”, fragmento do afresco de Michelangelo (1475-1564) do teto da Capela Sistina.



Fonte: Teto da Capela Sistina, Michelangelo (1508-1512).

No texto “Como apreciar a arte”, de Armindo Trevisan (2002), esse entendimento também diz respeito ao processo criativo do artista, já que a maneira em que os artistas veem o mundo é diretamente um influenciador da sua produção. Assim, dependendo da cultura em que estamos inseridos, podemos ver o mundo de maneira diferente, e a arte também é incluída nessa compreensão. Como um exemplo, o autor referencia Gombrich que em seu livro “Arte e Ilusão”, publicado pela primeira vez em 1960, apresenta a diferença entre um lago inglês visto por um inglês e o mesmo lago visto por um chinês - “Um chinês não olhará os lagos ingleses à-maneira dos ingleses” - assim, estabelecendo a importância do “quando” e “onde” viveu determinado artista no entendimento dessa visão. Em outras histórias, Trevisan deixa claro que esse mesmo chinês também pode achar a arte ocidental essencialmente estilizada e decorativa.

Dessa maneira, resume-se: todo artista estabelece um diálogo entre o que lhe ensinaram a ver e como ele mesmo vê. O artista como um ser dialético, não se atenta a apenas refletir sobre a sociedade, mas a contrariá-la ao ponto de criar novas realidades, mostrando-se um indivíduo anárquico, anti-social, sonhador e inadaptado. Assim, toda essa leitura antes apresentada não pode ser absolutizada.

Essas afirmações funcionam também para o ensino da arte nas escolas. Segundo Durham (2004, p. 231), a cultura constitui um processo pelo qual os homens orientam e dão significado às suas ações através de uma manipulação simbólica que é atributo fundamental de toda prática humana. A noção de cultura abarca desde a possibilidade de viajar pelo espaço e pelo tempo, até as formas de vestir e o desenvolvimento de uma identidade pessoal (HERNÁNDEZ, 2000, p.30) e, em uma sala de aula de artes visuais, é na leitura de imagem e no fazer artístico que esse desenvolvimento acontece. Dito isso, se devemos ajudar os estudantes a aprender a “ler” o mundo visual a partir de um referencial artístico (EISNER, 2002 apud PILLAR (org.) 2015, p. 7), também devemos esperar que eles leiam o mundo artístico a partir do mundo visual de seus referenciais. É importante considerar, compreender e ler esse mundo, para que a ponte possa ser construída de ambos os lados. É por meio da relação entre a cultura visual de massa e a arte que podemos tratar das relações inter-gráficas, onde novas imagens são produzidas e novos significados da arte emergem.

Sendo assim, organizar a atividade com seus eixos temáticos a partir do cotidiano dos alunos, é necessário para o desenvolvimento de uma experiência

estética que parta de diferentes pontos de vista e favoreça a tomada de consciência dos alunos sobre si mesmos e sobre o mundo que fazem parte. De acordo com Barbosa (2009): “o esforço que se emprega para ampliar o contato, o discernimento, o prazer da população com a cultura que a cerca, resulta em benefícios sociais como qualidade das relações humanas e compreensão de si e do outro” (2009, p. 21). Barbosa diz ainda: “a Educação poderia ser o mais eficiente caminho para a estimular a consciência cultural do indivíduo, começando pelo reconhecimento e apreciação da cultura local” (1998, p. 13).

3 PESQUISA EM ARTE NO COMPONENTE ARTES VISUAIS

De acordo com a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), de 2018, os processos de criação precisam ser compreendidos como tão relevantes quanto os eventuais produtos. Ainda:

“O compartilhamento das ações artísticas produzidas pelos alunos, em diálogo com seus professores, pode acontecer não apenas em eventos específicos, mas ao longo do ano, sendo parte de um trabalho em processo. A prática investigativa constitui o modo de produção e organização dos conhecimentos em Arte. É no percurso do fazer artístico que os alunos criam, experimentam, desenvolvem e percebem uma poética pessoal.” (BNCC, 2018)

Dessa forma, entendendo que o fazer artístico compete também a uma prática investigativa, crítica e reflexiva, de diferentes experiências individuais, coletivas ou do próximo, se faz necessário entender a pesquisa em arte, para conhecer de que maneira é feita e de que maneira um professor pode construir suas abordagens para proporcionar a sua turma o construir arte. Encontramos no ensino da arte, na Educação Básica, uma falta de questões relacionadas à pesquisa, não na falta de biografias, conhecimento dos períodos e vanguardas, mas sim de processos de criação. É consequência, um ensino fundamentalmente centrado nas questões técnicas, muitas vezes em detrimento das questões artísticas (REY, 1996, p. 82).

Para conhecer a pesquisa em arte, pode-se começar por diferenciar os tipos de pesquisa: pesquisa *em* arte ou *sobre* arte. Rey (1996, p.82) diz: “[...] costumamos chamar a pesquisa na ênfase de Poéticas⁸ Visuais de “pesquisa *em* arte” para diferenciá-la da pesquisa em História, Teoria e Crítica, denominada “pesquisa *sobre* arte”. O detrimento está, então, na pesquisa *em* arte.

É comum em sala de aula, mesmo com o fazer artístico presente, planos de aula que contemplam apenas a pesquisa *sobre* arte. Aulas que tem seu foco em estudar a vida e obra de um artista, assim como características e contexto histórico de movimentos da arte. Não há caminho no fazer. A avaliação prática se torna uma extensão do trabalho de pesquisa, uma maneira simplista de identificar que o aluno compreendeu aquilo que pesquisou. Normalmente esses trabalhos são “releituras”.

⁸ Quanto ao termo “poética”, surge de *poiética*, como a ciência e filosofia da criação (REY, 1996). Um termo que compreende o estudo da invenção e da composição - o acaso, a reflexão e a imitação -, assim como a influência da cultura e do meio, e a análise de técnicas, procedimentos, instrumentos, materiais, meios e suportes de ação (PASSERON, 1989 apud REY, 1996, p. 84).

A palavra é colocada entre aspas, pois esses trabalhos são, na verdade, cópias. Essa acusação pode ser justificada a partir de Ana Amália Barbosa, que diz:

“Acho até que o fazem de boa-fé, pois acreditam estar fazendo uma releitura. Colocam determinado quadro (e, na maioria das vezes, tenho visto Tarsilas, Portinari ou Anitas) na frente dos alunos. Conversam com os alunos sobre o que estão vendo, contam alguma coisa da história do artista ou do quadro e pedem para os alunos criarem algo a partir deste quadro. Isso é abordagem triangular? Eu diria que é redução e não interpretação. Os resultados são trabalhos em que o aluno tenta agradar o professor copiando a obra ou o próprio professor acha que o melhor resultado é o que se encontra mais próximo representacionalmente na obra, em questão.” (BARBOSA, 2010, p. 145)

Algumas relações inter-gráficas citadas no capítulo 2, tais como citação, alusão, referência, colagens, e até mesmo apropriação, podem construir uma releitura, mas é necessário considerar o real significado da palavra. Releitura é reler, ler novamente, dar novo significado, reinterpretar, pensar mais uma vez (BARBOSA, 2010), isto é, olhar o mundo ao nosso redor e criar a partir dele. Dito isso, é evidente que grande parte das releituras em sala de aula são práticas reducionistas. E como fugir delas?

Conforme Zamboni (2006, p.51): "Pesquisa é a busca sistemática de soluções, com o fim de descobrir ou estabelecer fatos ou princípios relativos a qualquer área do conhecimento humano". Por mais que a pesquisa esteja normalmente ligada à razão, a um curso lógico de pensamento, o processo de pesquisa em si, intercala entre razão e intuição. Pesquisa é a vontade e a consciência de se encontrar soluções, para qualquer área do conhecimento humano, um pensamento válido tanto para a ciência quanto para a arte (ZAMBONI, 2006, p. 52). A metodologia, isto é, os caminhos que o pesquisador irá trilhar para atingir seus objetivos, será sempre mais adequada quando levado em consideração o universo do meio em que ela pesquisa, junto da visão do próprio pesquisador. No caso da arte, como um meio conhecido por não ter respostas exatas, porém "mais ou menos adequadas", o caminho, ou o processo, é algo que se apresenta na ordem do caos (REY, 1996, p. 88).

Atendendo a essas ideias, e reconhecendo os métodos pouco lineares da pesquisa em arte, é possível ter o professor como o grande responsável pela contextualização dos processos de seus alunos enquanto pesquisa. Isso se dará para que não se crie apenas uma relação histórica de uma obra, outrossim, relações sociais, biológicas, psicológicas, ecológicas, antropológicas etc. (BARBOSA, 2010,

p. 143) e a fim de pensar a arte de forma mais ampla, conduzindo de maneira correta a criação do aluno, seja para uma releitura, ou qualquer processo criativo.

Diferentemente de Zamboni e Rey, Frayling (1993/1994) organiza uma classificação em três partes quanto à metodologia de pesquisa na arte. A pesquisa **para** a [*for*] arte, é aquela em que o produto final é um artefato, o pensamento está incorporado no objeto, com o objetivo de comunicar um conhecimento visualmente. A pesquisa **dentro da** [*into*] arte é mais comum e direta, envolve pesquisa histórica, sobre estética e perspectivas históricas (mesma relação da pesquisa **sobre** arte de Zamboni). Por fim, a pesquisa **através** da [*through*] arte se dá pela pesquisa com materiais, trabalhos de desenvolvimento e pesquisas-ação (GHIZZI, 2016, p. 99).
Sobre pesquisa ação:

“O termo pesquisa-ação foi cunhado em 1946 por Kurt Lewin, ao desenvolver trabalhos que tinham como propósito a integração de minorias étnicas à sociedade norte-americana. Assim, definiu pesquisa-ação como a pesquisa que não apenas contribui para a produção de livros, mas também conduz à ação social. A pesquisa-ação tem características situacionais, já que procura diagnosticar um problema específico numa situação específica, com vistas a alcançar algum resultado prático. Diferentemente da pesquisa tradicional, não visa a obter enunciados científicos generalizáveis, embora a obtenção de resultados semelhantes em estudos diferentes possa contribuir para algum tipo de generalização.” (GIL, 1946)

De acordo com Borgdoff (2006 apud GHIZZI, 2016, p. 101) e proposto pelo *Research Assessment Exercise* (RAE), uma investigação em arte deve atender três critérios: originalidade, intencionalidade e geração de conhecimento e entendimento. Ou seja, a investigação em arte só é válida quando sua contribuição é intencionada e original ao que conhecemos. Sobre sua capacidade de gerar conhecimento, encontramos em Lancri (2002 apud GHIZZI, 2016, p. 104) uma discussão sobre tal participação. Enquanto compara teoria e prática, e pesquisadores das ciências humanas que manipulam conceitos, ao invés de tesouras, reconhece que as Artes Visuais também manipulam conceitos. Estes são operados de maneira diferente, a partir do sensível, entre razão e sonho.

“Teoria e prática são, assim, formas distintas de pensamento, decorrentes da necessidade deste de passar pela mediação daquilo que existe materialmente — e que constitui o universo do sensível. A passagem de uma ideia do plano psíquico para o da ação (envolvendo materialização, sensibilidade), não significa uma ruptura; não isola, de um lado, a ideia e, do outro, a mera ação bruta ou matéria inerte. Significa, antes, um processo semiótico, que compreende as diferentes instâncias do pensamento conectadas entre si por meio de processos de interpretação; onde não apenas a ação interpreta o psíquico, mas este interpreta a ação e assim sucessivamente.” (GHIZZI, 2016, p. 105)

Ainda, com o *Arts and Humanities Research Council* (AHRC) os critérios se tornam quatro: clareza das questões investigativas; importância dentro do contexto de investigação; métodos envolvidos e exigência de documentação e divulgação dos resultados. Quando o propósito da prática artística é a de ampliar o conhecimento e entendimento, a partir de uma investigação original, ela se torna uma prática artística como investigação (BORGDOFF, 2006 apud GHIZZI, 2016, p. 101). E em relação a Zamboni (2006 apud GHIZZI, 2016, p. 101) ela não necessariamente precisa ter seu resultado expresso em palavras, porém isso pode impedir uma avaliação desta como pesquisa autêntica, isso se dá pela dificuldade de julgar “objetivamente” uma obra de arte concreta, o que é diferente de avaliar uma documentação do processo de investigação da obra. Isso revela o carência de um relatório processual do artista. E aí está a diferença de um artista intuitivo, de um artista pesquisador.

Estabelecida a diferença, é possível investigar mais sobre o processo artístico em si. “A forma formante e o processo criativo” e “O estilo como modo de formar” são dois capítulos da obra “A definição da arte”, de 2016, de Umberto Eco, ensaios que escreveu sobre a estética de Luigi Pareyson⁹, que instigam a discussão sobre Poéticas Visuais e sobre os caminhos na produção do artista.

O primeiro capítulo a ser contemplado aqui, “A forma formante e o processo criativo”, vai tratar primeiramente do “germe”. O germe nada mais é do que uma possibilidade de “ponto de partida” que quando compreendido pelo artista, pode se desenvolver em um processo de figuração. Só é possível esse desenvolvimento, se para o artista aquela pincelada, frase musical, verso, ideia, for apropriada e compreendida — passe a fazer sentido. Essa compreensão é essencial para que o artista entre em seu processo de criação.

“Essa dialética *artista-forma formante* [...] repousa, ao contrário, sobre um conceito objetivo da natureza e sobre a convicção de uma profunda congenialidade entre o operar humano e as leis naturais das formas, as formas exigem um constituir-se segundo uma intencionalidade natural que não se opõe à intencionalidade humana, pois esta só será produtiva se interpretar aquela e se, inventando leis de formação humana, não contraria a formatividade da natureza, mas antes a prolonga. (ECO, 2016, p. 18)

O momento da obra completa, a partir do que ele coloca como “aqui o autor nos brinda com valiosas páginas sobre a coerência interior da obra e sobre o apelo

⁹ Luigi Pareyson (1918-1991) foi um filósofo italiano que concebeu a Teoria da Formatividade, trabalho que tinha como objetivo pensar a arte a partir da experiência do próprio artista, sem descartar o caráter filosófico que a estética exige (NAPOLI, 2008).

que o todo exerce sobre as partes conduzidas à unidade” (ECO, 2016, p. 18), e diz oferecer ao crítico preciosas indicações que o ajudarão na interpretação, é um indício nos estudos de Eco da importância do relatório processual. Ele enxerga a obra como o resultado autêntico de um caminho percorrido, que tem seu papel na investigação e validação desse resultado. É o processo que narra e traz valor estrutural para um trabalho artístico, a “memória atual” e “permanente reevocação” do movimento produtivo que lhe deu vida (ECO, 2016, p.19). O relatório nada mais é do que as evidências de uma metodologia, é o que agrega valor operatório e de pesquisa. A obra se torna dinâmica.

Em “O estilo como modo de formar”, Eco traz a ideia de que o processo e a personalidade do formador coincidem no “estilo”, esse sendo o “modo de formar”, individual e característico do criador da obra. Um rastro que mostra como a pessoa se forma na obra. Ainda diz: “compreender a obra é possuir a pessoa do criador feita objeto físico” (ECO, 2016, p. 29). Por formar em seu trabalho suas experiências, indagações e interpretações sobre o meio em que está inserido de maneira a tornar objeto sua reação pessoal ao ambiente em que existe, na obra, ele se mostra como modo. É por isso também que um crítico não pode deixar de levar em consideração as características sócio-culturais do artista ao ler sua obra, como visto em Trevisan (2002) ainda no segundo capítulo deste trabalho.

Como adaptação das ideias geradas neste capítulo, para a sala de aula, é possível se utilizar de duas instâncias metodológicas: a metodologia de trabalho em atelier e a metodologia de pesquisa teórica, ambas pautadas por Sandra Rey, no seu texto “Da prática à teoria: três instâncias metodológicas sobre a pesquisa em poéticas visuais”, de 1996.

A metodologia de trabalho em atelier coloca em destaque o processo de formação. Essa formação sendo, não apenas a formação da obra, como também o processo de criação como um processo de descoberta do artista. O professor como alguém preparado profissionalmente para estabelecer relações no espaço e tempo entre a arte, os alunos e a sociedade (MARQUES; BRAZIL, 2014) deve construir com a turma um processo, não para atingir determinado fim, para que os alunos não pensem seus trabalhos como mero produtos finais, mas proporcionar que os trabalhos processem *através* deles (REY, 1996). Deve-se estar atento aos imprevistos e as ideias repentinas, e essas são relações que o professor pode construir junto ao aluno, como alguém que orienta esse estudante por um enigma.

A pesquisa teórica entra como um suporte para as soluções desse enigma, a ordem no caos, já que toda obra contém em si mesmo a sua dimensão teórica. Isso implica que a obra possui um sentido além do que vemos (REY, 1996, p. 89). Mesmo que a palavra jamais possa traduzir a obra, essa como linguagem pode ajudar na compreensão dela (importância dos diários e relatórios de pesquisa). Essa pesquisa pode ser *sobre* a arte, conhecendo a História da Arte e artistas contemporâneos, construindo e se apropriando de ideias e experiências. A obra se forma a partir da cultura que temos, e isso se cultiva. Proporcionar experiências é cultivar a cultura do aluno, já que é na produção que a cultura se manifesta e se solidifica.

4 LABORATÓRIO DE ARTES VISUAIS: RELATO DE EXPERIÊNCIA DO TRABALHO “GALERIA DE ARTE” NO CETEC FUNDAMENTAL

Após discutir intertextualidade e metodologias de pesquisa em arte, como uma maneira de resolver o reducionismo ainda vigente em algumas práticas artísticas nas aulas de artes visuais, cabe a esse capítulo, um relato de experiência. Como apresentado na introdução, o seguinte trabalho foi gerado a partir da dúvida “Como trabalhar técnica e criatividade em uma sala de aula plural?”, pergunta surgida ainda nos primeiros encontros da disciplina de Desenvolvimento Expressivo Infante-Juvenil.

Começando pela realidade da escola, o CETEC Fundamental é uma escola particular de Ensino Fundamental localizada no Bloco I, na cidade universitária da Universidade de Caxias do Sul, da cidade de Caxias do Sul. Segundo informações presentes no site da escola, em sua proposta pedagógica consta o seguimento dos princípios da fundação mantenedora e a inspiração nos ideais de liberdade e solidariedade humana. Sua finalidade é a construção de um cidadão para uma sociedade mais justa, a partir da transformação do conhecimento.

A escola tem como seus princípios norteadores: Autonomia e Responsabilidade, Atitude Científica, Integração, Sustentabilidade, Solidariedade e Respeito Mútuo. Seus objetivos compreendem oportunizar aos alunos as condições necessárias para o seu desenvolvimento e a tomada de consciência crítica da sua realidade, e o compromisso com sua transformação. Assim como incentivar a construção do conhecimento como valor pessoal e o desenvolvimento do senso crítico com criatividade e espírito de busca do aluno. Identificar a sua expectativa em relação a escolha da escola a partir da condução de um processo de ensino-aprendizagem dinâmico e flexível, também é um objetivo.

Para as Artes, a escola organizou em sua grade curricular um período para cada linguagem das Artes, Artes Visuais, Música, Dança e Teatro e, já no primeiro ano da escola, conta com um projeto integrado com os quatro componentes: o CETEC Musical.

É esse o referencial da instituição para a formação integral de seus alunos, para que ele se torne um sujeito feliz e comprometido com sua formação contínua e vida em sociedade, assim como a continuidade dos estudos no Ensino Médio e

Técnico e Superior. E é sobre esse regimento e realidade que o trabalho analisado neste capítulo foi criado.

O trabalho “Galeria de Arte”, realizado durante os meses de maio a agosto de 2022, no CETEC Fundamental, é uma abordagem que busca respeitar o momento do aluno, permitindo que ele aproprie-se dos códigos de maneira significativa na evolução das técnicas e na tradução de suas ideias. Essa proposta também é organizada, visando um trabalho que contemple um programa de Teoria e História da Arte, inter-relacionado com a sociedade vivida pelos alunos (FUSARI; FERRAZ, 1993, p.20), já que esse vem sempre como uma avaliação final.

A avaliação inicial começou sempre com a separação dos grupos. As turmas (2 sextos anos, 1 sétimo ano, 1 oitavo ano e 1 nono ano) foram separadas em trios, onde cada integrante teve um papel do mercado da arte, entre “Artista”, “Crítico de Arte” e “Curador de Arte”. Todos os papéis foram adaptados para a atividade compreendendo o lugar e a importância de cada um para o mundo da Arte, assim como a distribuição equilibrada de tarefas dentro do grupo e o espaço de tempo dentro do planejamento de aula (quatro encontros entre separação dos grupos e escolha do tema, duas aulas para produção do trabalho e uma aula para a apresentação do trabalho — a “abertura” da Galeria).

Para descrever as etapas/intenções do trabalho ao longo do projeto, precisamos desvendar esses três papéis e de que maneira suas funções foram adaptadas para os alunos. Começando pelo curador, que tem seu ofício elucidado a partir do termo curadoria, criado no final do século XX, para caracterizar em uma palavra as atividades de preservação, seleção, contribuição com a história da arte e, por fim, a organização de exposições (OBRIST, 2014). Mesmo que com registros desde a Roma Antiga sobre curadores — nessa ocasião, eram funcionários públicos responsáveis por supervisionar obras públicas (OBRIST, 2014) —, é uma profissão relativamente nova, valorizada na mesma medida que o mundo da arte é formado por diversos agentes culturais. O professor de arte tem em suas atividades, alguns dos ofícios do curador, na seleção de imagens que irão compor suas abordagens, na organização das informações que irão compor suas aulas e no cuidado com o contexto e realidade de seus alunos. Um dos objetivos do curador é, senão, o de educar de alguma forma o público que ele atende.

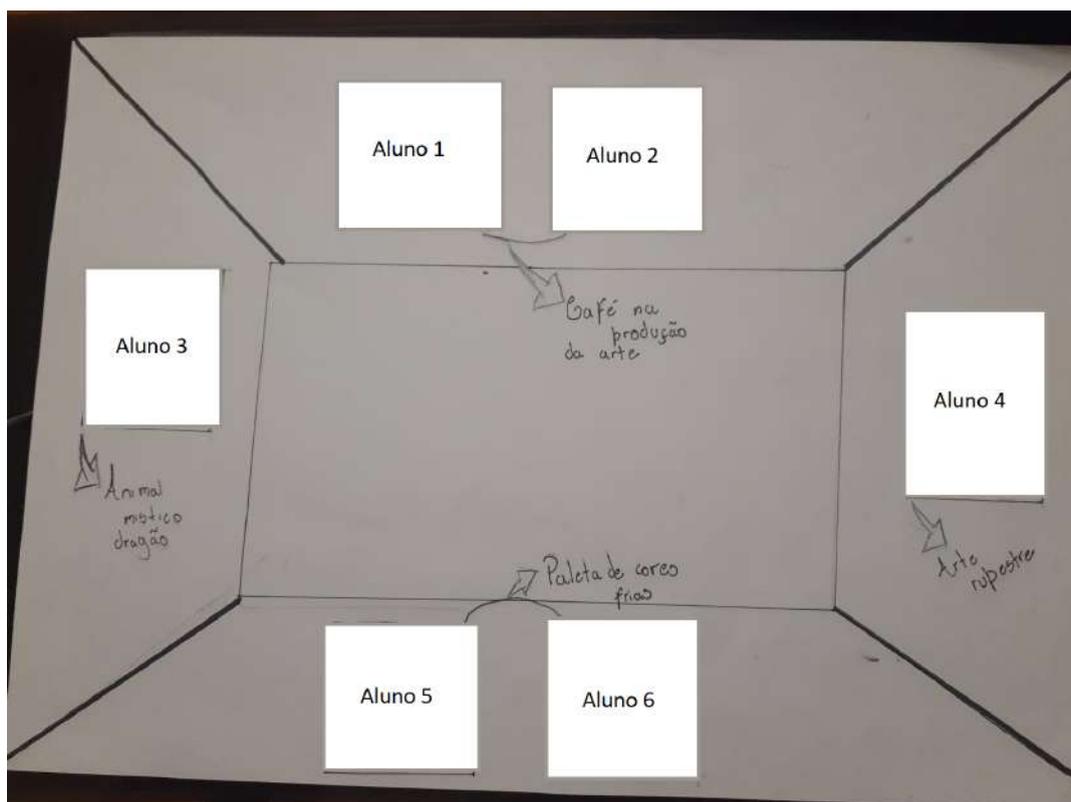
Essas funções, para o trabalho em aula, foram resumidas em três etapas: a primeira, no primeiro dia de separação de grupos e escolha do tema para o

trimestre, aqueles eleitos como curadores se reúnem e discutem sobre o conteúdo desenvolvido e as atividades efetuadas durante o trimestre. O grupo então elege a palavra-chave que será usada como tema para a edição da Galeria, para que os grupos, de acordo com a escolha, interpretem e organizem suas produções; A segunda etapa é, após conversar com o seu grupo e entender sua produção, observar os processos de criação do artista de seu grupo, e dos demais, a fim de tomar consciência de todos os trabalhos em construção na turma; A terceira e última etapa é organizar em um esboço (Figura 6), uma exposição com todos os trabalhos da turma, em quatro paredes, em que os trabalhos em cada uma delas apresentem uma linha comum entre eles.

Essa linha comum, ou linha intertextual (o termo intertextualidade entendido como na definição estabelecida no segundo capítulo deste trabalho), foi organizada em três possibilidades: Formal, a que compete o comum a partir do que é visível na obra, elementos constitutivos das artes visuais como formas e cores; Conceitual, a partir do que o curador interpretou da produção em termos abstratos, ideias, conceitos ou sensações; Ou Artística, a fim de fomentar a ideia da arte universal e atemporal, onde o curador poderia trazer relações dos trabalhos dos colegas com trabalhos de artistas de todos os tempos e/ou organizá-los de acordo com características de movimentos e períodos artísticos.

Figura 6 - Exemplo de trabalho de curador do trabalho avaliativo “Galeria de Arte”¹⁰.

¹⁰ Para preservar a identidade dos alunos, todos os nomes foram bloqueados ou alterados.



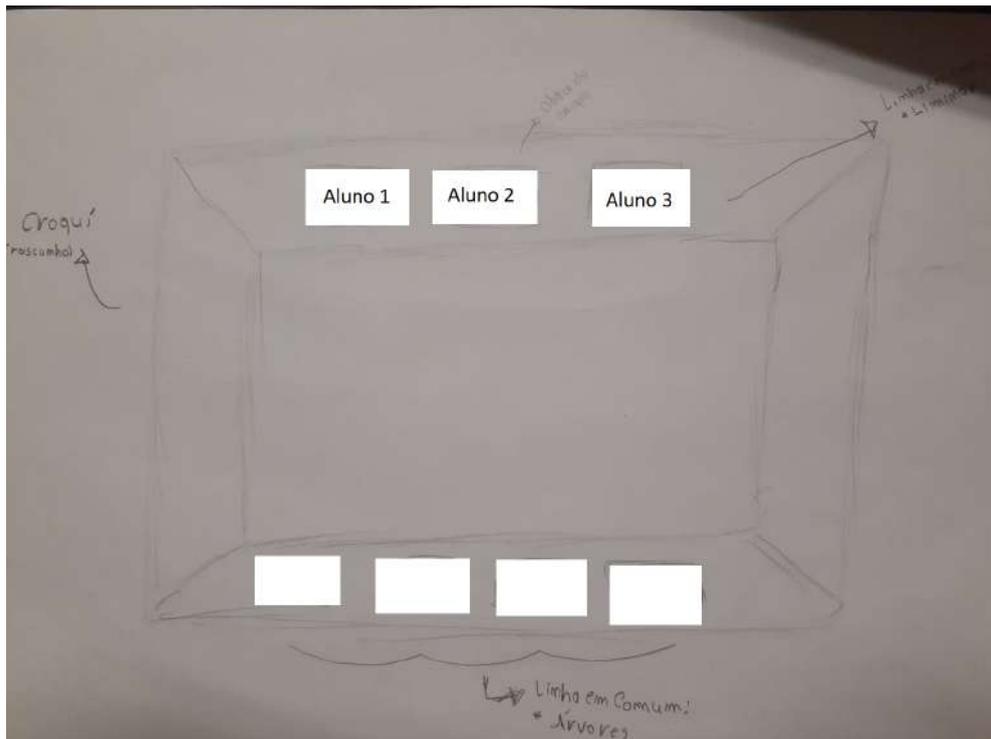
Fonte: O próprio autor (2022).

Na figura acima podemos ver que a aluna do sexto ano estabeleceu intertextualidades do tipo formal para ambas paredes superior e inferior. O tema para a turma era “cavernas”, escolhido, pois um dos conteúdos do trimestre foi a Arte Rupestre¹¹. Na parede de cima, o que ligou as criações dos alunos 1 e 2 foi o fato de terem usado café como material na sua produção. Os trabalhos dos alunos 5 e 6 foram unidos pela paleta de cores frias. As produções dos alunos 3 e 4, por destoarem dos demais (um apresentava a figura de um dragão e o outro era diretamente inspirado no estilo de desenho da Arte Rupestre), ficaram sozinhos.

As duas ligações criadas ficaram na formalidade, no concreto. A aluna atentou-se aos elementos constitutivos das artes visuais (forma e cor). Diferente desta segunda aluna, de uma outra turma de sexto ano que, por mais que tenha disposto de maneira errada os trabalhos, em uma das suas intertextualidades apontadas, usou de um conceito abstrato.

Figura 7 - Exemplo 2 de trabalho de curador do trabalho avaliativo “Galeria de Arte”.

¹¹ Período de arte da pré-história, realizado nas paredes, tetos e superfícies das cavernas.



Fonte: O próprio autor (2022).

A linha comum que a estudante encontrou para os trabalhos dos alunos 1, 2 e 3 foi o conceito de liminaridade. A liminaridade é uma condição transitória na qual os sujeitos encontram-se destituídos de suas posições sociais anteriores, ocupando um entre-lugar indefinido no qual não é possível categorizá-los plenamente (NOLETO; ALVES, 2015). No senso comum, ela aparece como imagens que passam a sensação de pertencer a nossa realidade, ao mesmo tempo que parecem pertencer a uma dimensão alternativa, um lugar fora do mundo que conhecemos. Esse sentimento se manifesta nas mídias a partir dos *backrooms*, uma lenda urbana que utiliza imagens de salas e labirintos vazios em escala de cor monocromática para provocar estranheza e medo. Como nos exemplos abaixo:

Figura 8 - Exemplo de *backroom*.



Fonte: Pie On A Plate Productions (2022).

Figura 9 - Exemplo 2 de *backroom*.



Fonte: Wiki Backrooms (2022).

Esse é um exercício para que os alunos possam relacionar seus trabalhos com os dos seus colegas, com o mundo em que vivem, com as imagens que consomem e com o universo da arte.

No fim do século XIX, os artistas se tornam livres no mercado, uma vez que o Estado não podia mais absorver as encomendas das obras, passando a função para os órgãos privados. Com isso, ascende o crítico de arte, um elo indispensável na circulação das obras (CAUQUELIN, 2005). Uma figura influente, com seu

público, que, a partir do que escreve sobre as obras que conhece, passa a criar a imagem e reputação dos artistas, como um voto de confiança para esses, assim como para coletivos e, na modernidade, na construção das vanguardas artísticas. De acordo com esses ideais, foi adaptado o papel do crítico no grupo de trabalho, porém mantendo sua principal função: escrever um texto crítico.

O texto do Crítico de Arte teve como base o método de Edmund Feldman que tem seus segmentos, Descrição, Análise Formal, Interpretação e Julgamento, elucidados em um texto de tradução livre por Rossi (201-). Explicando os tópicos na mesma ordem em que são apresentados no texto: a Descrição é a introdução e a fase em que registra-se o imediatamente visível. Sem deduções, não deve ser citado nada sobre significado ou valor do que é visto. Se é descrito um trabalho realista, escreve-se o mais óbvio, se é um trabalho abstrato, deve-se ater às formas, cores e direções vistas. De ambas as formas, é importante sinalizar o material e como essa imagem aparenta ter sido produzida (a lápis? Com tinta? Vê-se as pinceladas? É possível identificar o suporte onde ela foi realizada?) Resumindo, uma panorama geral das primeiras coisas que são vistas ao observar a imagem que está sendo descrita.

A Análise Formal é um aprofundamento da visualidade presente na obra, são estabelecidas relações entre as formas, aponta-se como elas são organizadas na composição, assim como as suas cores, e tem como um de seus objetivos o acúmulo de informações para as próximas fases de interpretação e avaliação.

A Interpretação é o processo de expressar os significados do trabalho o qual se está lendo. É uma etapa importante para a Avaliação, etapa final, já que é preciso descobrir o que a obra significa para poder julgá-la. Durante as etapas de escrita, isto é, as aulas destinadas à produção do texto, é orientado que os alunos respondam as seguintes questões no parágrafo: “O que entendi sobre o trabalho?” e “O que o artista quis dizer com o trabalho?”. Mesmo que a segunda pergunta limite a leitura a uma relação leitor-artista, uma leitura de Nível 2, como apontado por Rossi (2003) — a mesma mais tarde, ao traduzir o texto de Feldman, vai dizer que um leitor crítico não deve ler uma obra se perguntando se o resultado é fiel à visão do artista — acredito que a comparação dessa leitura, com a leitura gerada a partir da primeira pergunta, possa facilitar no processo de entender a leitura de arte como individual e não-exata. Uma leitura deve ser feita por diferentes hipóteses, e a partir delas, definir quais são as mais adequadas.

A etapa de Julgamento é uma avaliação de todas as informações levantadas ao longo da observação. É colocar o trabalho em uma posição qualitativa em relação a outros trabalhos do seu tipo. Para os alunos, é solicitada uma avaliação positiva, ressaltando os pontos que mais chamaram atenção no trabalho do colega e por que esse trabalho deve ser recomendado para a turma (como uma maneira de também considerar o trabalho do crítico como um guia do meio artístico). Dessa maneira, pode ser evitado qualquer tipo de constrangimento da parte do artista e do crítico do grupo. Essa também é uma etapa que serve de incentivo para aumentar o conhecimento dos alunos sobre o mundo da arte, já que quanto mais o estudante conhece, mais significativo é seu julgamento e, para os alunos de oitavo e nono ano, é solicitado nas etapas de Interpretação e Julgamento pelo menos uma citação para justificar seus argumentos. O desafio também serve como uma medida para incentivar a pesquisa sobre a temática que está sendo contemplada naquele trimestre e a prática de uma leitura de imagem com contextualização, pois como diz Barbosa:

“A contextualização é em si mesma forma de conhecimento relativizada. Pesquisas sobre a cognição situada mostram que o conhecimento e o entendimento são mais facilmente efetivados se emoldurados pelo sujeito. É esta moldura que designamos contextualização, a qual pode ser subjetivamente e/ou socialmente construída.” (BARBOSA, 1998, p. 38)

Na figura abaixo tem-se um exemplo de trabalho analisado por um dos críticos encarregados do trimestre. Na ocasião, a turma de oitavo ano elegeu “Futurismo” como palavra-chave, a qual o artista interpretou da seguinte forma:

Figura 10 - Foto do trabalho “A Rachadura” (2022), feita por aluno para o trabalho avaliativo “Galeria de Arte” no tema “Futurismo”.



Fonte: Pablo Ribeiro (2022).

Diante a obra, o crítico do grupo apresentou o seguinte texto:

“Na obra ‘A Rachadura’ podemos ver um copo caindo, com uma rachadura e um líquido roxo. Com a queda e o impacto no chão, o copo se quebra em muitos cacos de vidro, sendo cada um com formatos diferentes. Impactando também, o líquido dentro do copo, subindo ao topo, saindo do copo e escorrendo no chão.

O líquido não é totalmente roxo, tem uma mistura com a cor azul, mas se acentua ao roxo. Há um degradê de cores, sendo o roxo o mais claro na parte quebrada do copo e o mais escuro na parte superior do copo. O copo é fino e alto. Sua finura caracteriza a figura, pois o copo se quebrou na parte de baixo, mas teve rachaduras até o seu topo.

A rachadura no copo pode significar um rompimento do passado, representando a chegada do futurismo, a arte do movimento. A rachadura não é apenas o ato de quebrar, e sim romper uma era da arte, uma era antiga, abrindo oportunidades para o futuro, para a arte do movimento.

Essa obra traz um conjunto de cores, das mais claras às mais escuras, traz também mínimos detalhes, como os pequenos cacos de vidro, a distribuição do líquido no copo e suas rachaduras. Uma ótima e bonita obra.” (Antônio, 13 anos)

Sobre o texto do aluno, conservado na sua maneira escrita, pode-se perceber em seu parágrafo interpretativo que, sobre o futurismo, o que era a representação de uma ação, um fenômeno físico, algo que visualmente compreende a vanguarda europeia, transformou-se, nas palavras do aluno, “um rompimento do passado,

representando a chegada do futurismo”. Além de uma leitura de Nível III, pois sua interpretação traz significações abstratas para o que vê na imagem (ROSSI, 2003), o aluno compreendeu também características conceituais do movimento estudado e entendeu as metáforas propostas pelo artista, seu colega. Afinal, o movimento futurista, por mais que seu manifesto tenha fortes ligações com ideais fascistas italianos da época (1909), era uma vanguarda que buscava traduzir conceitual e visualmente o ritmo das máquinas, em homenagem ao mundo urbano, caracterizado pelo desenvolvimento industrial (CANTON, 2002).

Além de refletir estética e artisticamente sobre imagens, conhecer as artes visuais é saber produzir também (FUSARI; FERRAZ, 2010). Dessa forma, a orientação para aquele que assumia o papel de artista no trio, era a de traduzir a ideia do grupo, dentro da temática selecionada para o trimestre, com a técnica que desejasse e num suporte de no mínimo 29,7 x 42 cm (dimensões de uma folha a3). O resultado dessa prática tornou perceptível a cognição e sensibilidade dos alunos com a organização dos elementos constitutivos das Artes Visuais (ponto, linha, forma, cor etc) com suas ideias sobre arte.

Figura 11 - Foto do trabalho “Craquejada” (2022), feita por aluna do sétimo ano para o trabalho avaliativo “Galeria de Arte” no tema “Roma”.



Fonte: Pablo Ribeiro (2022).

Os caminhos percorridos pelos alunos, assistidos pelo professor durante o período destinado à criação, permitiu discussões sobre conceitos do mundo da arte, que anteriormente não teriam sido considerados relevantes para a construção do conhecimento em sala de aula (pensando na disposição de tempo e no caminho imaginado pelo professor durante a montagem do cronograma de aulas). É uma abordagem que vai de encontro com os estudos de Fusari e Ferraz (2010, p. 80), que dizem: “Desta maneira, pintar, desenhar, gravar, esculpir, fotografar, terão mais consistência se tiverem ligações com os estudos que fundamentam as relações entre os componentes formais”. Nesse sentido, o formato de aula traz a liberdade para o aluno praticar a técnica que mais condiz com suas ideias, e mediar essa prática é uma responsabilidade do professor.

Em uma ocasião especial, a turma de oitavo ano que durante suas aulas estudou sobre as vanguardas européias, no segundo trimestre especialmente sobre

o Surrealismo¹² e o Dadaísmo, acabou por escolher o segundo como a palavra-chave para a segunda edição do trabalho.

O Dadaísmo foi um movimento artístico de vanguarda que surgiu em Zurique, na Suíça, em 1916. Ficou conhecido por provocar um espetáculo do absurdo, em um cenário pós-guerra, e foi marcado pelo seu automatismo psíquico. Os artistas dadaístas defendiam que de nada adiantava pensar, pois, com a guerra, o ser humano tinha perdido a razão (CANTON, 2002). O dadaísmo surgiu, então, como uma arte irracional ou como uma anti-arte.

Perante esses ideais, a oportunidade de trabalhar com a irracionalidade, o sarcasmo e a ironia, presentes nos trabalhos dadaístas, estimulou os alunos a procurarem por linguagens não convencionais àquelas que costumam protagonizar as atividades em aulas de artes visuais, tais como o desenho, a pintura e a escultura. Conversando com alguns deles, suas ideias permitiram espaço para a orientação de pesquisa e execução das seguintes práticas:

a) intervenção:

Figura 12 - Intervenção em relógio do Espaço Cultural da escola, “Tempo” (2022) feita por aluna para o trabalho avaliativo “Galeria de Arte”.

¹² O livro didático “Arte em interação” (2013) apresenta o movimento surrealista, em seu subcapítulo intitulado “Rupturas”, como um movimento de vanguarda liderado pelo crítico francês André Breton. Segundo o material, o Surrealismo buscava manifestar na atividade criativa o universo dos sonhos e do inconsciente (FREINDA et al, 2013, p. 148).



Fonte: Luiza Fogaça (2022).

“Minha ideia inicial era fazer recorte e colagem de borboletas e correntes e relógio. Então o professor Gabriel me deu a ideia de fazer uma intervenção. Eu fiz as borboletas de “dobradura”, comprei as correntes e usei o relógio da minha sala de aula. O que eu queria passar com o meu trabalho era, que uma nova era está por vir. O relógio representa o tempo, as correntes representam o tempo detido, já as borboletas representam renovação.”
(Renata, 14 anos)

Como visto na fala da aluna, suas ideias provocaram uma pesquisa sobre Intervenção, que mais tarde, para apresentar seu trabalho, precisou ser explanado, para que seus colegas também entendessem sua produção. Neste trecho do livro didático “Arte por toda parte”, de 2016, podemos entender melhor sobre essa linguagem e, embora ele fale sobre intervenção *urbana*, se substituirmos essa palavra por “*na escola*”, as definições funcionam da mesma maneira. Lê-se:

“A intervenção urbana, como linguagem artística, procura uma comunicação direta com o público. É mais uma forma que os artistas encontram para manifestar seus pensamentos. Trata-se de uma potência poética, uma linguagem expressiva e explícita, pois o cidadão que passa

pelo local em que está acontecendo a intervenção urbana geralmente não escolhe ver ou ouvir, ele é “capturado” pela obra de arte e estabelece um contato com o discurso do artista [...]” (FERRARI, 2016, p. 99)

Sendo assim, como dito no trecho acima, a comunidade escolar pode ser capturada pelo trabalho da aluna, de acordo com a coordenação da escola que permitiu que o trabalho acontecesse. Lembrando que no ambiente urbano as intervenções são feitas muitas vezes sem autorização dos órgãos públicos, partindo diretamente da ação do artista, o que pode trazer um caráter político para o trabalho. Em um ambiente escolar é necessário que essa comunicação seja feita, e a escola recebeu muito bem a proposta.

b) performance e foto-performance:

Performance é uma linguagem artística realizada em um espaço com uma ação efetuada por um grupo de artistas que podem utilizar diversas formas de expressão (FERRARI, 2016, p. 18). A ideia do grupo, inicialmente, era a construção de um *ready-made*¹³, porém devido a falta de um dos objetos-chave para a composição do trabalho, optou por utilizar o próprio artista como suporte, seu corpo. Com a situação, expliquei que o que eles iam fazer era, na verdade, uma performance, e, então, esse conceito foi introduzido para o grupo e para turma.

Figura 13 - Registro (foto-performance) da performance “Cegueira” realizado por aluno para o trabalho avaliativo “Galeria de Arte”.

¹³ “Já feito” ou “objeto pronto”, o *ready-made* é uma manifestação artística que transforma objetos cotidianos em obras de arte, libertando-se do realismo e da manufatura ao abstrair-se do figurativismo e apropriar-se de objetos que já existem. Termo criado pelo artista dadaísta Marcel Duchamp (1887-1968) (CANTON, 20002).



Fonte: Luiza Fogaça (2022).

Sobre seu processo criativo, o aluno relatou:

“Durante a nossa obra, a ideia original era usar um manequim para representar a ideia que antigamente as pessoas eram "cegas" e não tinham opinião, apenas o que a igreja falava era o que eles acreditavam. Porém, devido a problemas de prazos o manequim que iríamos utilizar não foi disponibilizado a tempo então tivemos que usar o corpo humano como obra." (Igor, 13 anos)

A performance ainda abriu espaço para falarmos sobre foto-performance, uma linguagem que surge do registro da performance. Como performance apresenta seu caráter único, envolto na ação efetuada de um artista ou de um grupo, o registro dessa ação é considerada uma foto-performance e ganha qualidade de obra. Por isso, esse conceito também foi introduzido à turma.

c) arte efêmera:

Na composição do trabalho de um grupo de alunas (o relato da artista do grupo logo após a Figura 11 explica mais sobre o processo da sua criação), tinha-se o interesse na utilização de materiais orgânicos. Foi o espaço exemplar para uma apresentação do conceito de arte efêmera. Esse pode ser explicado como uma definição para denominar obras que não tem a pretensão de ser perene, ou seja, permanente, como algumas intervenções, performances e o trabalho dessa aluna.

Figura 14 - Registro do Objeto de arte efêmera “Consciência” feita por aluna para o trabalho avaliativo “Galeria de Arte”.



Fonte: Luiza Fogaça (2022).

Relato da aluna sobre seu trabalho:

“A obra realizada tinha como objetivo mostrar, relatar de forma visual, o que fazemos com o nosso próprio planeta, a poluição, o desmatamento e vários outros males. Para relatar isso utilizamos uma lixeira forrada com folhas feitas de papelão para demonstrar a reciclagem e uma série de outros materiais que colocamos no próprio lixo, com o orgânico e reciclado misturado. Nossa inspiração veio das lixeiras que observamos no caminho para a aula de educação física, que sempre estavam quebradas, e dos alunos que não sabiam como separar o lixo. A obra apresenta-se no tempo de forma efêmera, com a degradação do seu conteúdo orgânico.” (Luana, 13 anos)

Uma outra necessidade surgida para os trabalhos foi a separação dos grupos de maneira a se adaptar à realidade das turmas, pois algumas apresentavam um número de alunos não-múltiplos de três. A solução encontrada foi a organização de

“coletivos artísticos”¹⁴. Assim, foi necessário juntar em duplas os alunos que trabalhariam como artistas. Posteriormente, quando esse número extra ficou em funções como o do crítico e do curador, essas duplas têm seu processo individual, porém sobre o mesmo trabalho.

A Figura abaixo mostra o trabalho de um desses coletivos. Realizado no segundo trimestre do ano, na turma de nono ano. A dupla Joana e Eduarda apresentou o seguinte trabalho sobre o tema “Sequencialidade”, uma das categorias conceituais da imagem, apresentada como um dos conteúdos do trimestre e escolhido pelo grupo de curadores como palavra-chave:

Figura 15 — Desenho “Os fofaqueiros” (2022) feita por alunas para o trabalho avaliativo “Galeria de Arte”.



Fonte: O próprio autor (2022).

¹⁴ Segundo Rocha (2009): “o conceito de ‘coletivo’ faz referência a um tipo de grupalidade, mas também a um conjunto de discussões sobre arte e outros campos, a uma linha de proposições estético-políticas, a dinâmicas de organização grupal e a questionamentos sobre diferentes níveis e planos nos quais “a política” se localiza no fazer artístico.”.

Sobre a obra e a oportunidade de trabalhar em dupla, uma das alunas relatou:

“Esse foi um trabalho que me deixou muito satisfeita com o desempenho de nós duas, pois acreditava que seria difícil de ser feito, mas, na verdade, seu processo foi muito divertido. O trabalho foi pensado por Joana com a ajuda do professor, e com isso conseguimos pensar em uma ideia nova, mas que faz referência a obra original. Também tive a primeira oportunidade de trabalhar com aquarela, a qual me deixou insegura no começo, mas com a prática percebi que é uma atividade muito simples de ser feita. Assim, finalizamos o trabalho e o apresentamos para a turma com ajuda do crítico e do curador do nosso grupo.” (Eduarda, 15 anos)

É clara a relação da imagem com “*The Gossips*”, ilustração do pintor e ilustrador norte-americano, Norman Rockwell, de 1948 (Figura 13). A turma ainda fez relação com o álbum da cantora estadunidense de *dream pop*¹⁵, Lana Del Rey, ícone da Cultura Pop, “*Norman Fucking Rockwell!*” de 2019 (Figura 14).

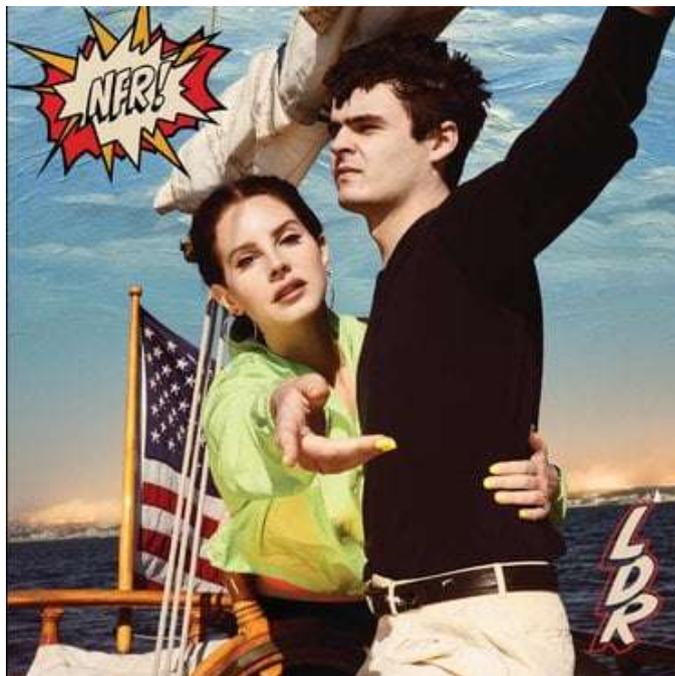
Figura 16 - “*The Gossips*”, ilustração de Norman Rockwell.



Fonte: *The Gossips*, Norman Rockwell (1948).

¹⁵ Derivado do *rock* alternativo, o *dream pop* surgiu a partir de experimentações para transformar melodias do *rock* em músicas com ecos e vocais murmurados (CORREA, 2018).

Figura 17 - Capa do álbum “Norman Fucking Rockwell!” (2019), da cantora de dream pop, Lana Del Rey.



Fonte: Norman Fucking Rockwell - Lana Del Rey (2019).

A capa do álbum pouco tem a ver com a ilustração, tanto da dupla, como a do Norman Rockwell, mas ouvir o nome do artista foi gatilho suficiente para a lembrança do trabalho musical. Sobre o conceito e escolha do nome do álbum, em uma entrevista para a *Vanity Fair*, revista americana sobre cultura pop, moda e política, a artista relatou:

“Foi como um ponto de exclamação: isso é o sonho americano no momento. Isso é onde a gente está — Norman fucking Rockwell. Nós vamos para Marte, e o Trump é presidente, é isso aí. Jack¹⁶ e eu, nós brincamos constantemente sobre todas as notícias aleatórias que provavelmente veríamos naquela semana, então é uma leve referência cultural. Mas não é algo cínico, na verdade. Para mim, é esperançoso ver tudo de um jeito um pouco mais engraçado. O caos da cultura é interessante, e eu tenho esperança que tenha espaço para que haja movimento e empolgação dentro dela.” (DEL REY, 2019, tradução nossa)

Mesmo que visualmente sem conexão, em questão de processos criativos e, a partir da ligação entre trabalho de aula, história da arte e obra de mídia, os trabalhos dos alunos se mostram mais uma vez ilustração de uma integração conceitual, reflexo de uma expansão cultural, e de contextos específicos pautados por pontos de vista agregados por pontos de vista de outros.

¹⁶ Jack Antonoff, músico, produtor, cantor e compositor estadunidense.

Por fim, esse trabalho é avaliado de maneira processual, conforme os estudos de Hernández (2000), desde a avaliação inicial, identificando o conhecimento que o aluno já desenvolveu no início da atividade, passando pela avaliação formativa, as orientações e processos durante as etapas do trabalho e, na abertura da Galeria, uma avaliação somativa, a síntese do tema, para que se reconheça os resultados alcançados e se eles correspondem com o esperado.

5 O PROFESSOR COMO MEDIADOR DE PROCESSOS CRIATIVOS: PARECER CONCLUSIVO

“Se o professor de Arte estiver de fato envolvido com a arte, se ensinar produzindo arte com os estudantes, se frequentar arte e sensibilizar-se com ela, se estudar e pesquisar arte e manter vivas as suas múltiplas capacidades de leitura e compreensão, um passo terá sido dado. Esse passo, em si, já envolve disciplina, concentração, dedicação, envolvimento, participação coletiva, aproximação e respeito com o outro, elevação da autoestima, responsabilidade pelos processos e resultados. É um pequeno passo, mas definitivo e decisivo para o próprio professor, para os estudantes e, possivelmente, para toda a sociedade.” (MARQUES; BRAZIL, 2014, p.45)

É a partir dessa citação que começo minha conclusão sobre este trabalho. Para quem relatou que trabalhou muito na intuição, com certeza os últimos semestres do curso, assim como esta pesquisa, foram imensamente significativos. Mesmo que o relato de experiência tenha alguns meses de distância deste ensaio, ele é fruto de uma percepção já estabelecida no primeiro semestre de curso, que é a importância de reconhecer a existência do aluno como um indivíduo em sala de aula. Finalizamos um ciclo de estudos, em que o objetivo de entender os fenômenos que ocorreram nestes últimos meses e construir novas percepções sobre a metodologia elaborada, foi alcançado e está mais uma vez sendo colocada em prática e gerando novas possibilidades criativas.

Em relação às primeiras perguntas apontadas ainda na introdução, “Como trabalhar técnica e criatividade em uma sala de aula plural?”, observamos em diferentes instâncias a pesquisa na arte, em relações técnicas e de processos criativos, que cabe ao professor estabelecer pontos de partidas e linhas de chegadas para cada aluno, e ter a sensibilidade de avaliar seu progresso. A abertura para diferentes técnicas, não só do desenho e pintura, também permite o desencadeamento de novas percepções no fazer artístico e em relações às outras funções cognitivas da arte, leitura e contexto. Essas noções não descartam a importância do ensino do desenho que, como linguagem, é um desenvolvimento de direito do aluno, mas cabe ao educador também a aplicação de atividades que possa atender um aluno com pouco domínio da técnica e um aluno que, talvez, domine a técnica mais ainda que o próprio educador. Não é sobre a pura técnica, mas de que maneira o conhecimento e aptidão em desenvolvimento fará sentido na vida daquele estudante.

“Qual a importância das imagens no cotidiano das aprendizagens artísticas?” obteve sua resposta ao longo do capítulo 2. Para a era da visualidade, se faz necessário o estudo e apropriação de seus códigos. Não só pelo universo das artes visuais pertencer às imagens, mas também, pois este é o universo em que estamos inseridos hoje. Mesmo que descartemos esse entendimento, é imprescindível o reconhecimento da “arte do estudante”, os gibis, os desenhos animados, as séries de televisão, os vídeos, os videogames, os filmes, enfim, as mídias consumidas que muito bebem do imaginário da Arte, da sua história e principais artistas e, se não bebem, precisa ser reconhecido como um mercado que têm seus objetivos comerciais pautados na ignorância do povo, para “que o entenda de maneira mais rápida”. Assim como a valorização da experiência e da interação na queda do apriorismo e da livre-expressão, deve-se combater a ideia de arte para poucos e que o povo não é capaz de compreender a arte. O ensino da arte pode ajudar na fuga da mediocridade das produções da mídia e em um povo mais crítico que pensa e discute arte. E essa concepção pode partir do que é inerente a nós, duas décadas à frente do segundo milênio, as mídias e a cultura do entretenimento.

Todas essas noções fazem parte do papel do professor como mediador de processos criativos. É entender a importância da imagem, da história da arte e do cotidiano, de utilizar sua criatividade na criação de abordagens e selecionar o conteúdo que fará base para elas e para o seu programa como um todo. É saber que além do seu processo de criação como professor, é o responsável na orientação, na pesquisa, na criação e na participação de 20, 30 ou 40 outros processos em cada sala de aula que se permite entrar e conhecer. Por esse mesmo motivo que a desvalorização do componente — na redução de sua carga horária, que faz com que o professor de arte precise lecionar em até 40 turmas para cumprir seu número de horas semanais — torna impossível que um professor possa ajudar a construir com atenção e cuidado o processo de seus alunos.

O papel do professor no processo de criação do aluno é, então, como o de um curador, de um crítico, de um orientador e de um artista, artista conhecedor de diversas linguagens, diferentes técnicas e de poço de referências que possam vir a auxiliar no caminho criativo dessas turmas. Foi assim que me vi durante as aulas, alguém que “autorizou” estes processos, que convenceu os alunos a fugir do usual, experimentar diferentes técnicas e permitiu a criação de uma narrativa em volta do trabalho. Não é à toa que muitos pediram para assinar com nomes artísticos.

Surgiram, por exemplo, “Condessa”, “Cacônico”, “Zampi Malandro” e “Coletivo Marmita”. Em cada universo criado durante as produções, houveram diferentes outros universos visitados, cada qual criando suas relações horizontais e verticais no que se refere a intertextualidade dos trabalhos e o sentido que aquele conhecimento apresentado faria para a vida e produção desses grupos de alunos. Percebeu-se que, ao entender a realidade da turma e suas referências também se oferece segurança para que o aluno traga sua cultura para o trabalho em sala de aula e assim tenha suas aprendizagens ampliadas pelo conhecimento e compreensão de sentidos.

Na condição de professor, fiquei satisfeito e feliz com os resultados obtidos, quando em muitas apresentações de trabalhos, colegas professores visitaram o espaço cultural da escola para conhecer a produção dos alunos e ouvir suas palavras sobre os seus processos. Em determinado momento ouvi de uma das alunas: “Eu achava que entendia de arte até tu entrar na minha vida, professor”. Fico contente em trazer para a reflexão a condição do professor, em muitos momentos, parecer essa figura que traz o caos, o questionamento, porque também fico contente em saber que auxiliei na reorganização das ideias e aprendizagens destes alunos.

Sendo assim, acredita-se que este estudo cumpre os objetivos de um trabalho de conclusão de curso, apresentando algumas possibilidades de reflexão aos colegas educadores e que almejam um ensino da arte cada vez mais comprometido com a construção de sentidos individuais e coletivos.

Por fim, como alguém que começou este trabalho ressaltando a importância de refletir sua trajetória, o encerro citando Hernández (2000, p. 49), um dos primeiros pesquisadores de arte-educação que conheci e que admiro, quando nos diz que quando um estudante realiza uma atividade com um vínculo artístico, ele está sujeito a uma potencialização das suas habilidades manuais, seus sentidos, e a expansão da sua mente, além de fortalecer suas capacidades cognitivas quanto ao que lhe cerca e também a si mesmo.

APÊNDICE A - PROJETO DE CURSO

1 DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

1.1 ÁREA DO CONHECIMENTO: Artes Visuais

1.2 RESPONSÁVEL: Gabriel Marques da Silva

1.3 E-MAIL PARA CONTATO: gmsilva18@ucs.br

2 DADOS ESPECÍFICOS DO CURSO

2.1 TÍTULO

O professor como mediador de processos criativos

2.2 JUSTIFICATIVA

Reconhece-se o detrimento das questões artísticas na sala de aula de Artes Visuais, em decorrência de práticas reducionistas, que não consideram a realidade do aluno como significativo em seu processo de criação. Investigando as relações inter-gráficas do universo da arte, assim como as possibilidades de pesquisa em arte, o curso busca provocar reflexões aos colegas educadores que almejam um ensino da arte cada vez mais comprometido com a construção de sentidos individuais e coletivos. Conhecer a arte e entender a realidade da turma e suas referências pode ser um caminho para oferecer segurança para que os alunos tragam sua cultura para o trabalho em sala de aula e, assim, compreendam o real sentido da presença da arte na escola e em suas vidas.

2.3 OBJETIVO GERAL

Refletir sobre a postura do professor de arte diante do processo criativo de seus alunos.

2.4 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Refletir sobre a prática docente;
- Conhecer os tipos de relações inter-gráficas e como elas se apresentam no universo da arte;
- Analisar a influência da “arte do estudante” na criação do aluno de Artes Visuais;
- Conhecer as metodologias de pesquisa em artes;
- Refletir sobre a prática da releitura em sala de aula;
- Conhecer a Teoria da Formatividade de Umberto Eco e as possibilidades de adaptação deste pensamento em sala de aula;
- Elaborar um projeto de ensino a partir das ideias geradas no curso.

2.5 PÚBLICO ALVO: Professores do componente curricular Arte.

2.6 CARGA HORÁRIA DO CURSO: 6h.

2.6.1 Dias previstos: Encontros semanais nas terças-feiras.

2.6.2 Horário: 20h às 21:40h

3 RECURSOS HUMANOS E MATERIAIS

- Espaço para estudos teóricos, com mesas, quadros, projetor, tela e aparelho de áudio;
- Material para anotação: cadernos e canetas;

4 PROGRAMA DE CONTEÚDOS/CONHECIMENTOS

- BNCC: Habilidades e Competências;
- Intertextualidade e os níveis de compreensão estética;
- Metodologias da pesquisa em arte;
- Teoria da Formatividade e Poéticas Visuais;

5 RESULTADOS ESPERADOS

É imprescindível o reconhecimento da “arte do estudante”, os gibis, os desenhos animados, as séries de televisão, os videoclipes, os videogames, os filmes, enfim, as mídias consumidas que bebem do imaginário da Arte, mas que têm seus objetivos comerciais pautados na ignorância do povo, para “que o entenda de maneira mais rápida”. O ensino da arte pode ajudar na fuga da mediocridade das produções da mídia, dessa maneira, um dos resultados esperados é o da criação de metodologias que tenham em seus objetivos o desenvolvimento de alunos mais críticos que pensam e discutem arte.

Entendendo que a obra se forma a partir da cultura que temos, e a cultura expandimos na medida que estamos suscetíveis a diferentes situações no nosso dia-a-dia, proporcionar experiências ao aluno, é cultivar sua cultura. Dessa forma, é desejado também, que o contato com diferentes metodologias da pesquisa em arte possibilite um programa de Teoria da Arte bem desenvolvido juntamente às metodologias geradas no curso.

Por fim, espera-se que as reflexões geradas no curso possam contribuir para a formação e renovação de conceitos voltados ao ensino-aprendizagem das Artes Visuais.

6 REFERÊNCIAS

ARTE Efêmera. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira. São Paulo: Itaú Cultural, 2022. Disponível em:

<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo343/arte-efemera>. Acesso em: 23 de novembro de 2022.

ASHTON, Kevin. **A história secreta da criatividade**: Kevin Ashton. Tradução de Alves Calado. Rio de Janeiro: Sextante, 2016.

BARBOSA, Ana Mae (org.). **Arte/Educação contemporânea: consonâncias internacionais**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane Galvão (Orgs.). **Arte/educação como mediação cultural e social**. São Paulo: UNESP, 2009

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

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

CANTON, Kátia. **Retrato da Arte Moderna**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

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

CORREA, Vitoria. O que é Dream Pop? **Minuto Indie**, 2018. Disponível em: <https://minutoindie.com/o-que-e-dream-pop/>. Acesso em: 22 nov. 2022.

DEL REY, Lana. Lana Del Rey on Breaking Up with Big Hair—And Her Slow-Dance Lesson with Jared Leto. [Entrevista cedida a] Laura Regensdorf. **Vanity Fair**, California, 15 feb. 2019. Disponível em: <https://www.vanityfair.com/style/2019/02/lana-del-rey-gucci-interview>. Acesso em: 22 nov. 2022.

DURHAM, Eunice R. **A dinâmica da cultura: ensaios de antropologia**. São Paulo: Cosac Naify, 2004.

ECO, Umberto. **A definição de arte**. 1. ed. Rio de Janeiro: Record, 2016.

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

FREEDMAN, Kerry. Currículo dentro e fora da escola: representações da Arte na cultura visual. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). **Arte/Educação contemporânea: consonâncias internacionais**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 65. ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FRENDA, Perla; GUSMÃO, Tatiane Cristina; BOZZANO, Hugo Luis Barbosa. *Arte em interação*. 1. ed. São Paulo: IBEP, 2013.

FUSARI, Maria Felisminda de Rezende; FERRAZ, Maria Heloísa Corrêa de Toledo. **Arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez, 1992.

FUSARI, Maria Felisminda de Rezende; FERRAZ, Maria Heloísa Corrêa de Toledo. **Arte na educação escolar**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GHIZZI, Eluiza Bortolotto. Desafios para o reconhecimento da prática como investigação na pesquisa em artes visuais. *In*: SOUZA, Paulo César Antonini de (org.) et al. **O olhar em formação: processos de criação e princípios epistemológicos das Artes Visuais**. Curitiba: CRV, 2016.

GIDDENS, A. **Modernity and Self Identity**. Cambridge: Polity Press. 2006.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

MARQUES, Isabel; BRAZIL, Fábio. **Arte em questões**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

NAPOLI, Francesco. **Luigi Pareyson e a estética da formatividade: um estudo de sua aplicabilidade à poética do ready-made**. Ouro Preto: UFOP, 2008.

NOLETO, Rafael da Silva & ALVES, Yara de Cássia. 2015. "Liminaridade e communitas - Victor Turner". *In*: *Enciclopédia de Antropologia*. São Paulo: Universidade de São Paulo, Departamento de Antropologia. Disponível em: <<http://ea.fflch.usp.br/conceito/liminaridade-e-communitas-victor-turner>>

PILLAR, Analice Dutra; ROSSI, Maria Helena Wagner; Medeiros, Rosana Fachel de; LERM, Ruth Rejane Perleberg. **Leitura visual: arte, mídia e cotidiano**. Revista GEARTE, Porto Alegre, v. 2, n. 1, p. 7. 11 de abril de 2015. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/gearte>

REY, Sandra. **Da prática à teoria: três instâncias metodológicas sobre a pesquisa em poéticas visuais**. Porto Alegre, Porto Arte, 1996, v.7, n.13, p.81-95.

ROCHA, Lucía Naser. **Coletivos artísticos brasileiros: estudo de casos sobre discurso e subjetividade política nos um processos colaborativos em artes**. Salvador: UFBA, 2009.

ROSSI, Maria Helena Wagner. **A leitura da obra segundo Edmund Feldman**. Caxias do Sul: Universidade de Caxias do Sul, 201-?.

ROSSI, Maria Helena Wagner. **Imagens que falam: leitura da arte na escola**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2003.

ROSSI, Maria Helena Wagner. **O desenvolvimento expressivo e sua inserção na educação**. Caxias do Sul: Universidade de Caxias do Sul, 2021.

SAMOYAUULT, Tiphaine. **A intertextualidade**. São Paulo: Aderaldo & Rothschild, 2008.

SILVA, Mariana da. **Elaborar um trabalho de conclusão de curso em Artes Visuais**: modo de usar em algumas notas. [Porto Alegre, RS]: Fundarte, 2015, p.160-166.

SOUZA, Paulo César Antonini de (org.) et al. **O olhar em formação**: processos de criação e princípios epistemológicos das Artes Visuais. Curitiba: CRV, 2016

TOURINHO, Irene. Visualidades comuns, mediação e experiência cotidiana. *In*: BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane Galvão (Orgs.). **Arte/educação como mediação cultural e social**. São Paulo: UNESP, 2009.

YAMAI, Fabrizio. A palavra fanzine. **Fanzine Expo Blog**, 2012. Disponível em: <https://fanzineexpo.wordpress.com/o-que-e-fanzine/>. Acesso em: 22 nov. 2022.

ZAMBONI, Silvio. **A pesquisa em arte**: um paralelo entre arte e ciência. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.