

Universidade de Brasília – UnB

Instituto de Artes – IdA

Departamento de Artes Visuais - VIS

JOÃO TADEU MAIA JÚNIOR



***Ray Ban* Metodológico: Uma visão sobre experiências
metodológicas de ensino e aprendizagem de Artes Visuais no
Brasil**

Brasília - 2014

JOÃO TADEU MAIA JÚNIOR

***Ray Ban* Metodológico: Uma visão sobre experiências
metodológicas de ensino e aprendizagem de Artes Visuais no
Brasil**

Trabalho de conclusão de curso de Artes Plásticas,
habilitação em Licenciatura, do Departamento de Artes
Visuais do Instituto de Artes da Universidade de Brasília.

Orientadora: Professora Maria del Rosário Tatiana
Fernández Méndez.

Brasília – 2014

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus pela oportunidade de cursar e concluir mais essa etapa da minha vida, à minha vida, e todas as pessoas importantes que Ele colocou nela, e que me ajudaram direta ou indiretamente.

À toda a minha família, em especial ao meu grupo familiar, minha mãe, meu pai e minha irmã, pelo apoio e sustento, seja material ou não.

Aos meus amigos e colegas pelo apoio.

À Universidade de Brasília e todos os seus profissionais.

Aos atores e autores citados nessa investigação.

À banca examinadora pelo apoio e contribuição para melhoria desse trabalho.

Aos professores, em especial à minha professora Tatiana Fernandez, pelo seu exemplo como orientadora, como profissional e como ser humano.

E desejo a todas as inimigas vida longa.

“(…) pensar como um Especial faz parte do ser humano. Não é preciso muito esforço para convencer uma pessoa de que ela é melhor do que as outras.”

- Scott Westerfield

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
CAPÍTULO I – ÓCULOS DE GRAU	11
1.1. Precedentes históricos das relações entre educação e correntes sociais e culturais no ensino das Artes no Brasil	12
<i>1.2.1. Proposta Triangular</i>	14
<i>1.2.2. Projetos de Trabalho</i>	16
<i>1.2.3. Educação em Cultura Visual</i>	19
CAPÍTULO II – ÓCULOS DE SOL	22
2.1. Experiência no Estágio	23
2.2. Vídeos dos projetos vencedores do Prêmio Arte na Escola Cidadã	27
<i>2.2.1. Proposta Triangular</i>	28
<u>2.2.1.1. “Ensino das Artes Visuais no Contexto da Escola de Formação Profissional” Professora Diana Valverde de Almeida</u>	28
<u>2.2.1.2. “Meu mundo visível, meu mundo invisível: estudo de Arte Contemporânea” Professora Sirlene Felisberto Rodrigues</u>	31
<i>2.2.2. Projetos de Trabalho</i>	34
<u>2.2.2.1. “Interterritorialidade na arte educação: possibilidades para a sala de aula” Professora Ana Cristina Bervian Lockmann</u>	34
<u>2.2.2.2. “Brincando de Animação” Professor Thiago Zanotti Pancieri</u>	37
<i>2.2.3 Educação em Cultura Visual</i>	39
<u>2.2.3.1. “Nós Afros” – Professora Marilene Alves da Cruz Gonçalves</u>	39
CAPÍTULO III – LENTES DE CONTATO	42
CONCLUSÕES	50
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	51
ANEXOS	53

LISTA DE FIGURAS

Imagem da Capa: Sem autor. *Imagem vetorizada de óculos nerd.* Sem ano. Disponível em < <http://www.clker.com/clipart-black-star-glasses-4.html> > Acesso em novembro de 2014.

Página

Capítulo 1

- Figura 1:** FOX BROADCASTING COMPANY. *Glee.* 2009, Cor, Áudio. Disponível em < http://es.lee.wikia.com/wiki/Arquivo:133224_will-schuester-vs-sue-slyvester-on-lee.jpg > Acesso em outubro de 2014. **11**
- Figura 2:** TELEVISÁ. O Castigo Vem a Cavaló, *Chaves.* 1976, Cor, Áudio, 22min 18seg. Disponível em < <https://www.youtube.com/watch?v=jvzgJzYE9RY> > Acesso em outubro de 2014. **12**
- Figura 3:** TELEVISÁ. Seu Madruga Professor, *Chaves.* 1976, Cor, Áudio, 22min 18seg. Disponível em < <https://www.youtube.com/watch?v=y6PDwedFXnQ> > Acesso em outubro de 2014. **16**
- Figura 4:** EMANUEL CHAUNU. Sem título. 2009. Disponível em < <http://ebanaoeba.blogspot.com.br/2010/07/que-notas-sao-estas.html> > Acesso em outubro de 2014. **17**
- Figura 5:** FOX BROADCASTING COMPANY. *Os Simpsons.* Sem ano. Disponível em < <http://www.conectate.com.do/articulo/muerte-marcia-wallace-los-simpson/> > Acesso em outubro de 2014. **18**
- Figura 6:** Autor desconhecido. Sem título. 2014?. Disponível em < <https://www.facebook.com/VestibularDaDepressao/timeline> > Acesso em outubro de 2014. **20**

Capítulo 2

- Figura 7:** WALT DISNEY PICTURES. *A Pequena Sereia*. 1989, Cor, Áudio, 85min. Disponível em < http://blog.daum.net/dr_rafael/2334 > Acesso em maio de 2014. **24**
- Figura 8:** Sem autor. Sem título. Sem ano. Disponível em < <http://futebol.divulgueconteudo.com/19208-mensagens-subliminares> > Acesso em maio de 2014. **25**
- Figura 9:** TILIBRA. *Jolie*. Sem ano. Disponível em < <http://www.pinterest.com/LovestPhotos/jolie-dolly/> > Acesso em maio de 2014. **25**
- Figura 10:** Captura de tela do Google Imagens. Por Júnior Maia. **25**
- Figura 11:** MARISA. *Vídeo Publicitário*. 2012, Cor, Áudio, 30seg. *Thumbnail*s por Júnior Maia. Disponível em < <http://tvuol.uol.com.br/video/novo-comercial-da-marisa-e-acusado-de-machismo-e-de-incentiv-04024D183660CCA14326> > Acesso em maio de 2014. **26**
- Figura 12:** MARISA. *Vídeo Publicitário*. 2012, Cor, Áudio, 53seg. *Thumbnail*s por Júnior Maia. Disponível em < <https://www.youtube.com/watch?v=bjL6eDMsyeU> > Acesso em maio de 2014. **26**
- Figura 13:** ARTE NA ESCOLA. *XIII Prêmio Arte na Escola Cidadã - Ensino Médio*. 7min 01seg. *Thumbnail*s por Júnior Maia. Disponível em < <https://www.youtube.com/watch?v=vFW6vhfCwIs> > Acesso em setembro de 2014. **30**
- Figura 14:** Frida Kahlo (1907-1954). *A Coluna Quebrada*. 1944, óleo sobre tela, 43 x 33 cm. Coleção Dolores O. Patiño, Cidade do México, México. Disponível em < <http://index-f.com/gomeres/?tag=docencia> > Acesso em outubro de 2014. **31**
- Figura 15:** Leonilson (1957-1993). *Os Pensamentos do Coração*. 1988, acrílica sobre lona, 48 x 68 cm, Coleção Família Bezerra Dias, São Paulo, SP. Disponível em < <http://fotografia.folha.uol.com.br/galerias/2390-leonilson> > Acesso em outubro de 2014. **31**
- Figura 16:** ARTE NA ESCOLA. *XIII Prêmio Arte na Escola Cidadã - Ensino Fundamental II*. 7min 14seg. *Thumbnail*s por Júnior Maia. Disponível em < <https://www.youtube.com/watch?v=Jy3eIttZwB0> > Acessado em setembro de 2014. **33**

- Figura 17:** Intervenção em uma poltrona de um ônibus em Brasília. Fotografado por Júnior Maia 34
- Figura 18:** ARTE NA ESCOLA. *XIII Prêmio Arte na Escola Cidadã – Educação de Jovens e Adultos*. 5min 49seg. *Thumbnails* por Junior Maia. Disponível em < <https://www.youtube.com/watch?v=pv13AngrVYg> > 36
Acesso em setembro de 2014.
- Figura 19:** ARTE NA ESCOLA. *XII Prêmio Arte na Escola Cidadã – Ensino Fundamental I*. 6min 41seg. *Thumbnails* por Júnior Maia. Disponível em < <https://www.youtube.com/watch?v=TqXRi91zH2o> > 38
Acesso em setembro de 2014.
- Figura 20:** Candido Portinari (1903-1962). *Menina Sentada*. 1943, óleo sobre tela, 74 x 60 cm. Coleção Particular. Disponível em < <http://www.portinari.org.br> > 39
Acesso em outubro de 2014.
- Figura 21:** Candido Portinari (1903-1962). *Menina com Tranças e Laço*. 1955, óleo sobre tela, 55 x 45 cm, Coleção Particular. Disponível em < <http://www.portinari.org.br> > 40
Acesso em outubro de 2014.
- Figura 22:** ARTE NA ESCOLA. *XIII Prêmio Arte na Escola Cidadã – Educação Infantil*. 6min 48seg. *Thumbnails* por Júnior Maia. Disponível em < <https://www.youtube.com/watch?v=ymFSeT3ifs4> > 41
Acesso em setembro de 2014.

Capítulo 3

- Figura 23:** Autor desconhecido. *Não penso, não existo, só assisto*. Sem ano. Disponível em < <http://fazendomedia.com/author/gindre/> > Acesso em novembro de 2014. 44
- Figura 24:** Zbigniew Rybczyński (1949-) *Tango*. 1980, filme 35mm, Cor, Áudio, 8min 9seg, Filmoteka Narodowa (Polish National Film Archive), Varsóvia, Polônia. Disponível em < <https://trashcomplex.wordpress.com/2011/12/21/zbigniew-rybczynskis-tango/> > Acesso em novembro de 2014. 45
- Figura 25:** Angélica Dass (1979-) *Humanae – Work in Progress*. 2012-, fotografia/instalação. Disponível em < <http://humanae.tumblr.com/exhibition> > Acesso em novembro de 2014. 45

Figura 2: Jeff Koons (1955-) *Balloon Dog (Magenta)* Série Celebration (1994-2000), aço inoxidável cromado, 307x363x114. Disponível em <
<http://www.artactuel.com/musee-exposition/centre-georges-pompidou-182/evenement/jeff-koons-au-centre-pompidou-12885.html> > Acesso em novembro de 2014.

INTRODUÇÃO

“Nada é verdade, nada é mentira, tudo depende da cor do cristal que se mira”. Nessa famosa frase do poeta do Realismo espanhol Ramón de Campoamor y Campoosorio traduz-se o fio condutor dessa investigação: cada abordagem é como um óculos que se põe para enxergar os fatos. É uma metáfora que também remete à investigação em si, pois não se tratam de certezas, mas de conclusões obtidas através de pesquisas e análises. Apresento a seguir então, o meu *Ray Ban*, uma das possíveis visões que se pode ter sobre o complexo fenômeno do ensino e aprendizagem das Artes Visuais no Brasil.

Com a minha experiência do Estágio Supervisionado em Artes Plásticas, surgiram questões a respeito das abordagens pedagógicas que permeiam a prática pedagógica. A partir dessa reflexão e tendo em vista meu futuro trabalho como professor surgiu o interesse em identificar e entender os principais caminhos que professores e alunos percorrem na construção do conhecimento. Afinal, de que maneira o ensino e a aprendizagem das Artes Visuais podem ser colocadas em prática no ambiente escolar na atual realidade brasileira? Até então, a abordagem que eu conhecia, e pensava estar seguindo, era a Proposta Triangular. No entanto, a partir dessa investigação percebi que existem elementos de outras abordagens que estiveram presentes tanto na minha experiência em sala de aula como em outras diversas experiências de ensino e aprendizagem, em especial de Artes Visuais.

Após uma pesquisa sobre diferentes teorias educacionais, foram identificadas três principais abordagens pedagógicas: a *Proposta Triangular*, presente na obra de Ana Mae Barbosa, uma abordagem formulada especificamente para o ensino de artes; os *Projetos de Trabalho* na obra de Fernando Hernández, Raimundo Martins e Irene Tourinho, que têm aplicação possível não só na área de Artes Visuais, mas em toda a área educacional; e a abordagem mais recente, a Educação em Cultura Visual também identificada na obra Fernando Hernández e de Belidson Dias, que também é uma proposta curricular. Procurou-se também experiências educacionais que tivessem em

seus procedimentos elementos que caracterizassem as metodologias possíveis dentro de cada uma dessas abordagens, e chegou-se na análise tanto da experiência do Estágio como também os vídeos que mostram projetos vencedores do Prêmio Arte na Escola Cidadã do Instituto Arte na Escola.

Essa investigação não é um livro de receitas. Esse *Ray Ban* não pretendeu listar um passo a passo metodológico para ser colocado em prática na sala de aula, em verdade, ela objetivou apresentar as principais abordagens metodológicas para o ensino e aprendizagem das Artes Visuais, entendendo o cenário histórico onde elas se manifestaram, as características, a observação da aplicabilidade das suas características, e por fim suas contribuições para a prática docente.

No **primeiro capítulo** são colocados os óculos de grau para enxergar o passado e o presente das diferentes teorias de correntes sociais e culturais que influenciaram a educação brasileira, e conseqüentemente o ensino de Arte. Dentro das Teorias Crítico-Representativas, são apresentadas e analisadas três abordagens metodológicas, a Proposta Triangular, os Projetos de Trabalho e a Educação em Cultura Visual.

Com o auxílio de óculos de sol que nos ajudam a enxergar mais facilmente o ambiente, no **segundo capítulo** são apresentadas as experiências de ensino e aprendizagem utilizadas para analisar elementos das abordagens metodológicas, bem como a metodologia utilizada na escolha e na análise. São relatadas: a experiência pessoal de Estágio Supervisionado, que se identifica como uma experiência de Educação em Cultura Visual, dois projetos premiados que possuem elementos da Proposta Triangular, dois projetos premiados com elementos característicos dos Projetos de Trabalho, e um último projeto premiado com elementos da Educação em Cultura Visual.

No **terceiro capítulo** são analisados os elementos observados que caracterizam cada abordagem e sua identificação (com a ajuda de lentes de contato) em cada experiência. Para se formar uma análise comparativa, também procurou-se observar em cada experiência critérios como as relações de poder entre professores e alunos, as relações com os objetos de arte, e os resultados obtidos ao final do período.

CAPÍTULO I – ÓCULOS DE GRAU

O ensino das Artes, assim como o ensino de qualquer outro campo do conhecimento humano, é um complexo processo que pode ser visto sob vários ângulos, e que pode tomar inúmeros rumos, a depender do contexto espacial – ou seja, se ocorre em escolas, museus, hospitais, etc. - do contexto temporal, bem como do tipo de estudantes e professores.



Figura 1: Imagem promocional do seriado de televisão norte-americano *Glee* (FOX BROADCASTING COMPANY, 2009, Cor, Áudio). No seriado, o professor de espanhol Will Schuester (direita) é o responsável pelo grupo de coral, um dos poucos projetos de Arte da escola, que é frequentemente atacado pela professora das líderes de torcida, Sue Sylvester (esquerda) que vê a Arte na escola como pouco importante.

Assim sendo, faz-se necessário compreender alguns termos para melhor entender a proposta da investigação, a começar pela diferença entre método e metodologia. Pode-se compreender que *métodos de ensino e aprendizagem* são os caminhos por onde educadores e educandos passarão para chegar a determinados objetivos; *metodologias* são filosofias, estudos a respeito dos métodos, dos caminhos a serem percorridos em função de determinados objetivos e finalidades (MANFREDI, 1993). Portanto, para essa investigação,

concebe-se que o *método de ensino e aprendizagem* é subjetivo e pessoal de cada professor, ou de qualquer outro profissional que lide com a construção do conhecimento, como maestros, gestores

educacionais, etc., de acordo com a situação e com os objetivos traçados, porém a *metodologia* permeia esse processo, ela dá bases, revelando o modo que o professor considera a educação.

Neste capítulo serão utilizados óculos de grau para analisar três abordagens pedagógicas do ensino das Artes Visuais que foram identificadas como sendo as principais na atualidade brasileira para posteriormente analisar as metodologias que entremeiam essas abordagens. Evidentemente, existem outras metodologias provenientes de outras abordagens que são menos conhecidas ou estudadas e que não serão aqui apresentadas. O histórico a seguir ajuda a ambientar o cenário pedagógico ao qual essas três abordagens metodológicas passam a integrar o cenário pedagógico brasileiro.

1.1. Precedentes históricos das relações entre educação e correntes sociais e culturais no ensino das Artes no Brasil

No Brasil, o ensino da Arte tem uma história singular. Segundo Mauren Teuber (2007) as artes sempre estiveram presentes nos diferentes momentos e instituições de ensino, sendo influenciadas por diversas correntes sociais e culturais. De forma didática, Demerval Saviani (2003) divide em períodos o histórico da educação brasileira, e conseqüentemente, do ensino da Arte, separando-os em dois grupos. O primeiro grupo é formado pelas chamadas



Teorias Não-Críticas

(SAVIANI, 2003), porque “(...)

Figura 2: Frame do seriado de televisão mexicano conhecido no Brasil como *Chaves*. Em um dos episódios (TELEVISIA, “*O Castigo Vem a Caval*”, 1976, cor, 22min 18seg) o professor das crianças aplica uma “prova de desenho” como ferramenta para a recuperação final dos alunos. Ele não leva em consideração o fato das três únicas crianças em recuperação viverem na mesma vila humilde. Ele estabelece critérios de gosto pessoal para a avaliação dos trabalhos, desconsiderando a criatividade dos alunos.

desconhecem as determinações sociais do fenômeno educativo (...)” (SAVIANI, 2003, p. 14), ou seja, são teorias que consideram apenas a ação única da escola sobre a sociedade, como modo de modificá-la.

As Teorias Não-Críticas, que podemos encontrar até a década de 1970 no Brasil (ou até os dias atuais?) segundo o autor seriam: a *Pedagogia Tradicional*, que é como ficaram conhecidos os métodos de ensino das escolas brasileiras até o movimento da Nova Escola, onde o Desenho era o principal, e por vezes o único elemento de ensino das artes. A *Pedagogia Nova* do movimento da Nova Escola nos anos 30, de caráter psicologista, e de valorização da livre expressão, uma atitude considerada muito perigosa no ensino de Artes, já que não traz um cuidado com a reflexão que a Arte permite, e que é o educador de Arte quem está preparado para atuar. Por último a *Pedagogia Tecnicista* dos anos 60 e que perdurou por todo o período militar, era objetiva e operacional, de priorização do desenho técnico voltado para a formação industrial.

Ainda segundo Saviani (SAVIANI, 2003), o segundo grupo reúne as chamadas **Teorias Crítico-Reprodutivas** que aparecem a partir dos anos de 1970, que, ao contrário do primeiro grupo, são críticas, possuindo um razoável grupo de representantes, e que consideram “(...) que a função própria da educação consiste na reprodução da sociedade em que nela se insere (...)” (SAVIANI, 2003, p. 14), e o espaço escolar apenas como uma reprodução determinista do modelo de sociedade e de modos de produção, e que caminha para se tornar cada vez mais repressivo.

São elas: a *Teoria do Sistema de Ensino como Violência Simbólica*¹, a *Teoria da Escola como Aparelho Ideológico de Estado*², e por último a *Teoria da Escola Dualista*³. Pode-se dizer que tais teorias não possuem histórico de aplicação prática no ensino da Arte no Brasil, assim como não se encontram registros de aplicação nem outras disciplinas, nem outros lugares do mundo, simplesmente por não terem uma proposta de aplicabilidade. São teorias muito criticadas por gerar pessimismo e desânimo (TEUBER, 2007), já que segundo elas a prática educativa não tem poder para gerar transformações e não será suficiente para mudar a sociedade, o que é uma teoria questionável, tendo em vista a própria mudança do sistema capitalista com o passar dos anos.

¹ Concepção de escola como uma reprodutora das normas padrão da classe dominante (SAVIANI, 2003).

² Teoria que considera a escola como um Aparelho Ideológico do Estado com função de instituir a não-contestação com o intuito de perpetuar a sociedade Capitalista (SAVIANI, 2003).

³ Teoria que observa na escola uma divisão em duas redes, que corresponderiam à divisão da sociedade em burguesia e proletariado (SAVIANI, 2003).

Teuber (2007) propõe um terceiro agrupamento, as **Teorias Crítico-Representativas** que surgem a partir dos anos de 1980. São teorias que têm como tarefa “superar tanto o poder ilusório (que caracteriza as teorias não-críticas) como a impotência (decorrente das teorias crítico-reprodutivas), colocando nas mãos dos educadores uma arma de luta capaz de permitir-lhes o exercício de um poder real, ainda que limitado” (SAVIANI, 2009, p. 28). A primeira é a *Pedagogia do Oprimido*, do educador brasileiro Paulo Freire, a partir da década de 70. Não se encontra dentro dessa teoria um direcionamento exclusivo e objetivo para as Artes, no entanto, existem elementos que aproximam as abordagens metodológicas analisadas a seguir com a teoria freireana. A segunda teoria, ainda na década de 70, é a chamada *Pedagogia Histórico-Crítica*, desenvolvida por Saviani (2003) que trabalha com a história social da arte, com a percepção e a sensibilidade, e o contato com a produção existente.

Em meados dos anos 80 em diante, o Brasil teve diferentes abordagens pedagógicas que entremeiam o ensino das artes e que podem ser alinhadas dentro das Teorias Crítico-Representativas. De certo modo, são abordagens que têm a possibilidade de se agregarem, e que permeiam a prática docente e discente, mesmo nos casos em que a prática não é declarada, mas que possuem os elementos que as caracterizam.

1.2.1. Proposta Triangular⁴

Provavelmente a metodologia de ensino e aprendizagem de Artes Visuais mais conhecida no Brasil seja a que se desprende da Proposta Triangular, de Anna Mae Barbosa (1998). Já tendo sido chamada de “Metodologia Triangular”, a própria autora convencionou retirar o termo “Metodologia” para evitar que a abordagem fosse vista como uma “receita pronta” para o ensino das Artes Visuais. A autora reconhece que seria mais apropriado tratar como uma Proposta, ou seja, sujeita a adaptações a critério do professor, já que uma metodologia “(...) é construção de cada professor em sua sala de aula (...)” (BARBOSA, 1998, p. 33).

⁴ Também conhecida como Abordagem Triangular.

É uma abordagem estruturada procurando proporcionar aos(as) alunos(as) experiências criativas que fossem além do “produzir pelo produzir” (a livre expressão despreziosa, comum no ensino das artes quando Barbosa pensava a Proposta Triangular, uma tendência influenciada pelas concepções da Escola Nova), mas que também não se limitassem no rigor do desenho técnico da educação tecnicista, e tão pouco às cópias de obras de arte, presente na Pedagogia Tradicional, sob a mentalidade de que os artistas de renome apresentados são modelos de inteligência artística, ou um ideal, e o trabalho da criança ou do jovem apenas uma releitura mal feita⁵.

A Proposta Triangular procura encontrar uma produção articulada a uma reflexão e uma contextualização. A releitura pode ser considerada como uma alternativa para a produção, segundo Barbosa (1998) quanto mais problematizadora, mais criadora será uma proposta de releitura. No entanto ela não deveria ser vista como a única opção, correndo o risco de tornar a experiência da prática artística em uma reprodução improdutiva. A Proposta Triangular, em uma visão mais moderna, propõe uma produção artística do próprio aluno a partir da reflexão feita durante a apreciação das obras.

Por isso ela é chamada Triangular, pois tem a intenção de tratar de maneira única a **prática artística**, a **contextualização** das obras de arte, bem como a **reflexão** (RIZZI, 2008). Um aspecto importante a ser tratado sobre a Proposta Triangular é a não hierarquização desses três elementos (BARBOSA, 1998), ou seja, o professor tem liberdade de usar esses elementos na ordem que achar mais adequada para cumprir seus objetivos, por exemplo, podendo começar pela prática e posteriormente apresentar e analisar trabalhos de artistas. Esses três pilares da proposta não são fases, são, segundo a autora, “(...) processos mentais que se interligam para operar a rede cognitiva de aprendizagem” (BARBOSA, 1998, p. 40).

O ensino das Artes Visuais baseado apenas na **prática** corre o risco de ser um *laissez-faire*, ou seja, um “deixe fazer”, despreocupado com as implicações que o fazer artístico compreende, um papel que qualquer pessoa poderia desempenhar, sem que fosse necessária uma formação. Um ensino voltado apenas para a **contextualização**

⁵ Ora, se esse tipo de produção escolar fora rapidamente analisada sob uma ótica platônica, a cópia produzida por um aluno teria um grande grau de inferioridade: se as coisas do mundo são releituras das coisas do mundo ideal, a representação pelas artes estaria em grau ainda mais distante, e a cópia do aluno estaria ainda mais distante, e ainda mais mal feita.

pode resumir-se como apenas uma aula de História, que nada tem a ver com o cotidiano do(a) aluno(a), e muito menos com sua subjetividade, além da proximidade com a educação bancária. A **reflexão**, tanto no ensino das artes, como de qualquer outra disciplina é de fundamental importância, porém longe da prática, a reflexão por si só corre o risco de ficar apenas na teoria, no discurso.

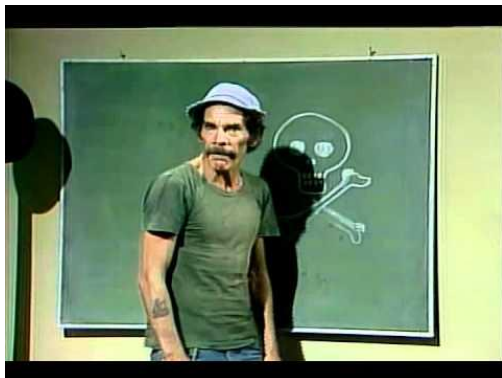


Figura 3: *Frame* do seriado de televisão mexicano conhecido no Brasil como *Chaves*. Em um dos episódios (TELEVISA, “*Seu Madruga Professor*”, 1976, Cor, Áudio, 20min 38seg) Seu Madruga, um homem simples e de pouca instrução, entra na sala de aula para fugir de uma briga. Quando o professor sai da sala, Seu Madruga assume o papel de professor, a princípio extremamente autoritário, porém depois prende a atenção dos alunos com uma imagem feita no quadro e uma atuação alertando sobre riscos de se brincar com objetos que apresentam símbolo de caveira.

1.2.2. Projetos de Trabalho

A abordagem por Projetos de Trabalho tem como objetivo a resignificação do espaço escolar para um espaço vivo de interações, aberto ao real e às suas múltiplas intenções. Apresenta-se mais como uma posição crítica/questionadora dos caminhos que a educação tem seguido do que como um manual com a finalidade de guiar os passos do profissional de educação. Existe nessa proposta uma evidente mudança dos papéis de alunos e professores: o(a) aluno(a) agora se põe como um(a) pesquisador(a), e não mais como memorizador(a); o professor por sua vez, é o motivador, não mais um depositante. Os(As) alunos(as), em verdade, têm um papel principal nessa abordagem, pois os temas a serem abordados surgem a partir das necessidades deles(as), e do próprio desejo de aprender (PRADO, 2003). A curiosidade é que leva os(as) alunos a terem interesse em aprender, e o professor é o grande responsável pelas condições que tornam possíveis as pesquisas dos(as) alunos(as).

Hernández (1998) usa o tema “transgressão” para fundar suas ideias de mudança que possibilitariam e incentivariam a prática dos projetos. As seis transgressões por ele

citadas servem de base para a remodelagem da visão sobre o espaço escolar. A primeira transgressão refere-se ao caráter psicologista e “conteudista”, que trata o conhecimento como se fossem pacotes estáveis e universais, e não como realidades socialmente construídas, passíveis de interpretação e mudança. A segunda transgressão refere-se ao Construtivismo⁶, que dá um caráter de legitimação para escolas, professores e materiais didáticos. Importante salientar que para o autor, essa visão não é inadequada, porém, segundo suas próprias palavras “(...) escondendo-se nessa versão de como se produzem alguns aspectos da aprendizagem, reduz-se, simplifica-se e desvirtua-se a complexa instituição social que é a Escola” (HERNÁNDEZ, 1998, p. 12), ou seja, é uma corrente da psicologia cognitiva que esclarece as formas de construção do conhecimento nos humanos, mas que pouco auxilia nos problemas do dia a dia nas instituições de ensino, que pouco trata sobre as relações de poder que a escola repete ou rompe, sobre os valores propostos ou excluídos, etc.

A terceira transgressão refere-se à organização do currículo escolar, que segrega o conhecimento em disciplinas distantes entre si e dos problemas fora da escola. A quarta dirige-se à visão de que a escola deve educar para o futuro de crianças e adolescentes, e não para o presente; mudar o conceito de “o que você quer ser quando crescer?” para o que os(as) estudantes já são. A quinta trata da substituição dos conhecimentos dos docentes por “(...) discursos psicológicos, antropológicos ou sociológicos que pouco respondem ao que acontece no cotidiano na sala de aula” (HERNÁNDEZ, 1998, p. 13). A última transgressão é em relação à incapacidade da escola de constantemente se repensar e se transformar conforme a sociedade, os(as) alunos(as) e a educação se modificam.

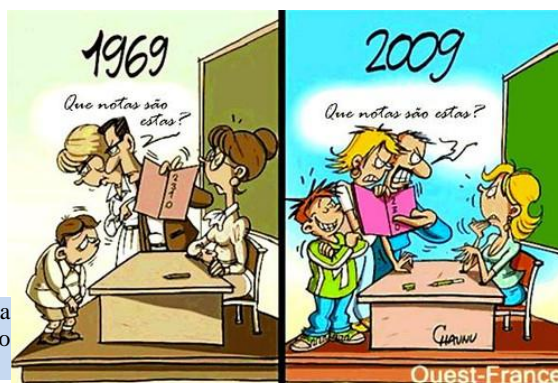


Figura 4: Charge comparando a diferença de cobrança de resultados educacionais pela sociedade através do tempo (Emanuel Chaunu, sem título, 2009).

⁶ **Construtivismo:** Corrente teórica que defende que o desenvolvimento da inteligência é determinado pelas interações dos indivíduos com o meio. Dentre os vários autores do pensamento construtivista destacam-se os estudos de assimilação e acomodação de Jean Piaget, e o conceito de zona de desenvolvimento proximal de Lev Vygotsky (SIQUEIRA, 2014).

Olga A. Pereira (2004) traça um histórico e os pontos que caracterizam os Projetos de Trabalho. Segundo a autora, vivemos desde a década de 60 uma “crise mundial da educação”, com o professor no centro da questão, traduzindo-se em questões identitárias



profissionais, como a desmotivação, o desinvestimento profissional,

Figura 5: Imagem promocional da série de animação americana *Os Simpsons* (FOX BROADCASTING COMPANY, sem ano). Edna Krabappel é uma professora com autoestima baixa, profissionalmente frustrada e sem perspectivas. Chega a ter um caso com o diretor da escola e costuma fumar dentro da sala de aula.

doenças profissionais, refúgio em atitudes de caráter defensivo, e uma nostalgia de uma suposta “idade de ouro”. Constata-se que com a globalização não houve uma diminuição do papel do professor, mas sim uma mudança. Com a profusão de informações que nos cerca, o professor muda a condição de único detentor de conhecimentos, com o objetivo de transmiti-los, para um organizador do saber coletivo da sociedade de informação.

Como já foi dito, os Projetos de Trabalho não são métodos prontos, até mesmo devido à sua grande variedade de possibilidades. Porém como mostra Pereira (2004) existem elementos que caracterizam um Projeto de Trabalho, como por exemplo, a ideia de que os Projetos se desenvolvem a partir de atividades desafiadoras para os(as) alunos(as), em que todos os envolvidos partilhem do mesmo objetivo. Em outras palavras, é fundamental o envolvimento dos(as) alunos(as), conferindo-lhes responsabilidades, compromissos e autonomia.

É de suma importância em um Projeto de Trabalho a consciência por parte dos professores da autenticidade dos resultados obtidos pelos(as) alunos(as), em oposição a um planejamento fechado e definitivo. Os Projetos de Trabalho não podem ser vistos como uma pesquisa de saberes, mas como um desafio para a solução de uma problemática,

Além de apontar características do que poderia ser um Projeto de Trabalho, como por exemplo, o questionamento a respeito de uma única versão de realidade, as diferentes formas de aprender, a concepção de que todos(as) os(as) alunos(as) podem aprender (se encontrar um ambiente propício para isso), etc., Hernández (1998) lista também características do que não é um Projeto de Trabalho, como por exemplo, um percurso sem problemáticas nem fio condutor, a linearidade e a “sequência lógica” como única alternativa para se tratar um tema, etc. A organização de temas por Projeto de Trabalho não significa que será pesquisado apenas o que os(as) alunos(as) gostam ou lhes apetece, tão pouco significa a apresentação dos saberes do professor, e ainda menos a ideia de que os(as) alunos(as) vão aprender o que o professor quer ensinar.

Cruzando-se os dados da primeira caracterização de um Projeto de Trabalho (HERNANDES, 1998) com o processo de avaliação proposto por Hernández e Ventura (1998) é possível construir o seguinte esquema sobre a aplicação de um Projeto de Trabalho: antes da pesquisa, realiza-se uma Avaliação Inicial para levantamento do tema ou problema; após o processo de pesquisa, busca e seleção de informação, e de se elencar os critérios de ordenação e interpretação, realiza-se uma Avaliação Formativa, para levantar novas dúvidas e outros problemas, e esquematizar o conhecimento seguido; por fim realiza-se uma Avaliação Final e propõe-se um novo tema.

1.2.3. Educação em Cultura Visual

Essa abordagem propõe uma educação que quebre as barreiras entre a Arte e a Cultura Popular, a Moda, as Mídias, Filmes, Músicas, Publicidade, etc. (MARTINS e TOURINHO, 2011). É uma proposta de educação, e também uma proposta curricular que leva em consideração o cotidiano dos(as) alunos(as) e o mundo visual que o cerca. De certo modo, é preciso reconhecer que o estudo das artes clássicas, classicistas, e principalmente das modernas – com exceção daqueles(as) alunos(as) que têm interesse em se tornarem artistas, ou alunos(as) que conviverão com o mundo das artes – gera pouco interesse aos(as) alunos(as). É um conhecimento que se for tratado apenas como um dado científico, sem relação com a vida dos estudantes, pode se tornar inútil, pois não será “colocado em prática” na futura vida cotidiana dos(das) alunos(as), assim



Figura 6: Meme fazendo uma ironia com os conteúdos trabalhados em sala de aula que não estabelecem relação com o cotidiano dos alunos (autor desconhecido, sem título, 2014?)

como acontece com outras disciplinas, tão pouco poderá ter uma função importante, como um uso como dado cultural ou social, dependendo do contexto.

A Educação em Cultura Visual, diferentemente, busca uma visão crítica sobre a profusão de imagens que nos cercam, já que a imagem é atualmente um produto tão essencial

no mundo contemporâneo, tecnologicamente multifacetado (DEBORD, 1995 *apud*. DIAS, 2011). Com atuação na área da visualidade, a Educação em Cultura Visual também tem espaço para trabalhar com objetos de arte. De acordo com Dias “(...) o ensino e a aprendizagem da cultura visual (...), não suprime as artes de elite do currículo.” (DIAS, 2011, p. 62), ao invés disso, a Educação em Cultura Visual “aborda os percursos particulares a partir de perspectivas inclusivas nas quais diferentes formas de produção da cultura visual possam ser estudadas e entendidas de um modo mais relacional e contextual e menos hierárquicas” (DIAS, 2011, p. 62).

Hernandez (2007) defende uma prática “crítica e performativa” na Educação em Cultura Visual, ou seja, uma abordagem que desvele tanto “(...) as práticas e estratégias discursivas vinculadas às manifestações da cultura visual” (HERNÁNDEZ, 2007, p. 65), como a corporificação do posicionamento do ser subjetivo e variado (*apud*. VIDIELLA, 2005). Para isso, o autor relata quatro diferentes posicionamentos que os professores têm diante das imagens e artefatos presentes na cultura visual (*apud*. ALVERMANN *et ali.*, in HERNÁNDEZ, 2007): a **Perspectiva Proselitista**, que encara as manifestações da cultura visual como negativas e manipuladoras, e os estudantes como indefesos e passivos a essas mensagens; na **Perspectiva Analítica**, os professores sabem claramente que os estudantes são consumidores de cultura visual, e usam isso para discutir questões e tornar os estudantes imunes aos “ataques midiáticos”, desconsiderando o prazer estético, já que para esse grupo os estudantes também são receptores passivos; já na **Perspectiva da Satisfação**, os professores levam em conta apenas o prazer que a cultura visual proporciona, sem analisar ou criticar, como no exemplo citado das escolas onde as professoras de educação infantil escolhem

personagens da Disney e da Turma da Mônica para enfeitar os festivais, simplesmente porque agradam às crianças (HERNÁNDEZ, 2007); e por último a **Perspectiva Autorreflexiva**, que sintetiza os posicionamentos anteriores, que “(...) leva em conta contribuições procedentes da análise cultural pós-moderna e dos estudos feministas e culturais” (HERNÁNDEZ, 2007, p. 68) proporcionando debates, experiências subjetivas e o aprendizado das formas de compreensão e intervenção social.

Em resumo, Hernández (2007) afirma que questões importantes devem ser consideradas na prática crítica e performativa da Educação em Cultura Visual, como a consciência de que, ao invés de se tentar “pedagogizar” as experiências relacionadas à cultura visual, deve-se procurar usá-las como questões para investigação. O mesmo ocorre com a satisfação mediante a cultura visual, que não deve ser reprimida, mas considerada na construção da subjetividade. No entanto, é importante frisar que nem todas as interpretações dos estudantes sobre a cultura visual são válidas por si mesmas, ressaltando a importância da análise crítica na formulação de argumentos.

CAPÍTULO II – ÓCULOS DE SOL

Como mencionado antes, as metodologias de ensino não são fórmulas prontas e infalíveis. Ao contrário, são propostas embasadoras para guiar as práticas de ensino e aprendizagem. Para compreender melhor a prática dessas abordagens, necessário se faz que se coloquem óculos de sol para realizar um estudo de casos reais de ensino/aprendizagem que exemplifiquem metodologias provenientes dessas abordagens. Evidentemente, em alguns casos, o embasamento metodológico não é declarado, porém como apresentam processos e produtos que nessa investigação se identificam dentro das abordagens, podem ser considerados como exemplos. Outra questão presente na análise é que nem sempre as metodologias se apresentam de modo “puro”, ou têm pretensão para tal. As metodologias vão se agregando e se inter-relacionando.

Para uma análise e comparação do emprego dos elementos que caracterizam as abordagens em situações práticas, serão utilizados casos provenientes de duas fontes: uma das experiências pessoais de Estágio Supervisionado em Artes Plásticas na escola, e vídeos que reportam os projetos vencedores do Prêmio Arte na Escola Cidadã. Na experiência de Estágio, foram analisados documentos como o Diário de Bordo e o Plano de Aula, e também o material didático produzido como a apresentação de slides.

Flick (2009) fala sobre a utilização de documentos escritos na pesquisa qualitativa, em especial quando relacionada com outras fontes de informação. A utilização desses documentos e do material didático produzidos durante o Estágio, associados com o relato da experiência, ajudam a formar uma imagem do contexto, e assim se torna possível a análise de elementos que caracterizam a experiência como um exemplo de Educação em Cultura Visual. Tal aula da experiência do Estágio Supervisionado foi escolhida por ter sido a primeira experiência em sala de aula, e ainda assim ter sido uma aula planejada com as bases metodológicas aqui estudadas, ainda que alguns conceitos abordados aqui nessa investigação não estivessem referenciados.

2.1. Experiência no Estágio

Os Estágios Supervisionados em Artes Plásticas são disciplinas obrigatórias para a formação de Licenciatura em Artes Plásticas. São disciplinas que pretendem a vivência dos estudantes de licenciatura nas salas de aula ou em museus e galerias com projetos educativos. Com a carga horária total dividida entre a Observação e a Regência, os estágios têm por objetivo propiciar a experiência dos estudantes em seu futuro local de trabalho, sempre orientados pelo professor-colaborador e pelo professor-orientador.

São 20 horas de estágio nas escolas, galerias ou museus por semestre de disciplina, sendo que, nesse caso, como foi o segundo estágio, 10 horas eram de observação e outras 10 de regência. A aula a ser analisada foi a primeira aula de regência. Para tanto, é analisado o Diário de Bordo, o Plano de Aula e o material didático. “Diário de Bordo” é como é chamado o registro diário das atividades observadas e executadas durante o estágio (ver Anexo 1). O Plano de Aula é um documento produzido pelo professor com o objetivo de guiar o trabalho docente e evitar improvisos (ver Anexo 2). O modelo mais utilizado de Plano de Aula traz Objetivos Gerais e Específicos, o Conteúdo a ser abordado e os Procedimentos para colocar em prática, assim como os Recursos Materiais, o Tempo disponível e os Métodos de Avaliação. Nesta aula, para se por em prática os objetivos e os conteúdos, foi utilizado o método de aula expositiva, com a formulação de um material didático em forma de apresentação de *slides* para guiar a exposição.

Conforme consta no Plano de Aula (ver Anexo 2), a aula ministrada no dia 02 de maio de 2014 para duas turmas de terceiro ano do ensino médio, tinha como objetivo geral “Levar os alunos a compreender, de forma crítica, a importância da linguagem e da percepção visuais.”, ou seja, provocar os alunos a autorreflexão e a formulação de opinião a respeito das imagens e vídeos apresentados, a partir de argumentos, em especial os derivados de uma análise formal como o da linguagem visual. Para isso foi elaborada uma aula que complementasse e exemplificasse a aula anteriormente dada pelo professor, pelo fato de a aula ter sido “(...) sem roteiro e simplesmente oral. O professor (utilizou) vários exemplos visuais para explicar a matéria, que ficam apenas no campo da imaginação, pois os(as) alunos(as) não chegam de fato a ver.” (ver Anexo

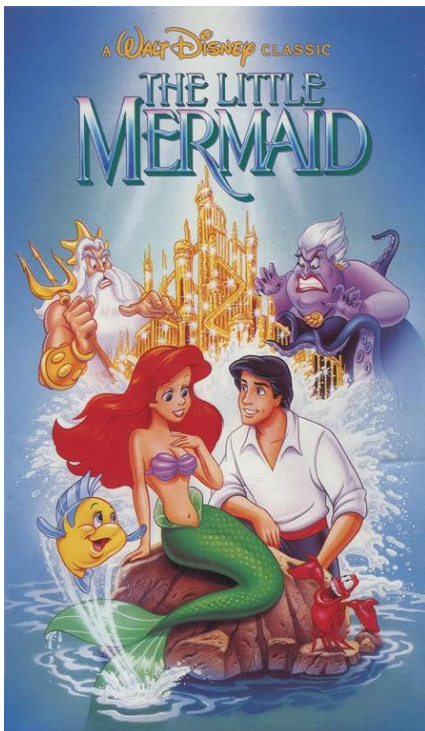


Figura 7: Capa antiga do VHS do filme norte-americano *A Pequena Sereia* (WALT DISNEY PICTURES, 1989, Cor, 85min)

1, p. 1, com alterações). Além do que, dentre as palavras usadas pelo professor, “(...) algumas coisas são carregadas de incertezas, senso comum e teoricamente infundadas (...)” (ver Anexo 1, p. 1).

De acordo com o material didático produzido, o título da aula ficou sendo “Linguagem e Percepção Visual”. O primeiro objetivo específico consistia em “Compreender a diferença entre ‘mensagens subliminares’⁷ e a visão crítica sobre as imagens que nos cercam”. Para isso foi apresentado um típico exemplo de suposta mensagem subliminar: a capa antiga do VHS do filme de animação da Disney “A Pequena Sereia”. A imagem

supostamente

possui

representações

fálicas escondidas. Essa teoria é desmentida pelo artista responsável pelo material de campanha do filme, porém independentemente disso, o debate

deveria girar em torno de questões como: “Até que ponto uma representação fálica influi no

subconsciente infantil, ou se isso simplesmente coloca em jogo a nossa representação romântica a respeito do que é a infância?” ou “As empresas de entretenimento ganhariam alguma coisa com tais mensagens subliminares, ou elas seriam fruto de mentes doentias e fantasiosas e sem argumentos racionais?”.

Após isso, foi feita uma análise de imagem de uma capa de uma linha de cadernos que traz um desenho de uma menina bem produzida e erotizada, e uma captura de tela de um site de busca de imagens com as palavras-chave “propaganda de cerveja”.



Figura 8: Sem autor, sem título, sem ano.

⁷ Tais teorias de “mensagens subliminares” não trazem um referencial teórico explícito. São em geral teorias simplistas, resultado de uma mescla de teorias psicanalíticas e análise de imagens, com recorrentes elementos místicos, por vezes religiosos, e de teorias de conspiração, baseadas em sua maioria num senso comum. Podem ser concebidas como “lendas urbanas”, já que não apresentam uma autoria e fazem parte de um imaginário coletivo. Estão presentes em *sites* e *blogs* e em sua maioria apresentam supostos símbolos, principalmente sexuais, presentes em imagens nos produtos de grande circulação de grandes empresas mundialmente conhecidas, como a Coca-Cola e a Disney.

Foram escolhidas essas duas imagens porque na aula anterior o professor havia comentado tanto sobre a visualidade das propagandas de cerveja, como da erotização infantil. Foi feita uma descrição das imagens, uma análise formal e de gestalt, e por fim uma análise crítica com os(as) alunos(as).



Figura 9: Imagem de linha de materiais escolares *Jolie* (TILIBRA, sem ano).



Figura 10: (Esquerda) Captura de tela do Google *Imagens*

Por fim, foi feita uma última análise, dessa vez de duas propagandas comerciais de uma loja de roupas. O primeiro vídeo faz uma “homenagem” aos legumes, verduras, cereais e sopas ralas que fizeram o eu lírico emagrecer e ter um verão mais feliz. “Tudo vale a pena para viver bem o verão”.

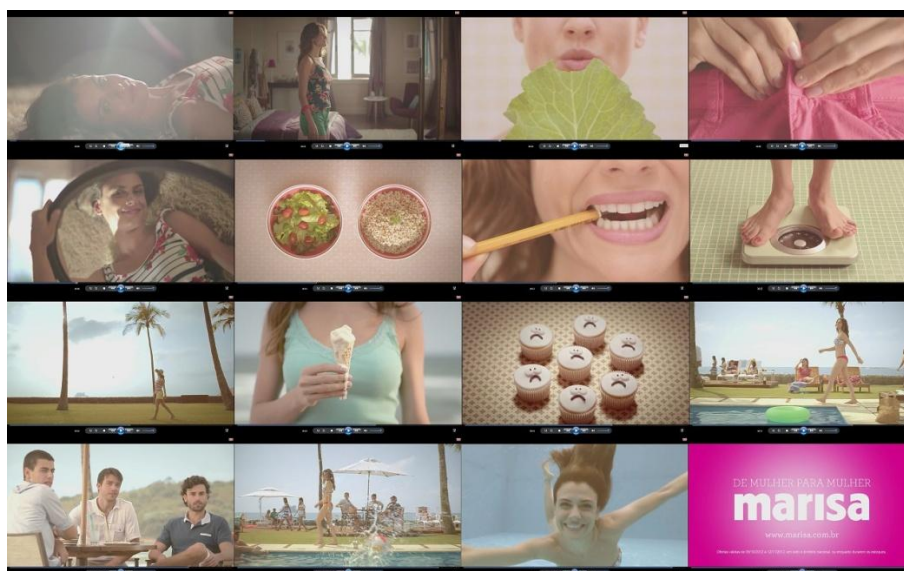


Figura 11: *Thumbnails* de vídeo publicitário (MARISA, 2012, Cor, Áudio, 30seg)

O segundo vídeo começa com dados estatísticos de que existem “100 homens para cada 96 mulheres”, no entanto ao decorrer do vídeo vão passando supostas outras estatísticas que desqualificam um homem, como por exemplo, morar com a mãe, ter um *poodle*, fazer as unhas, etc. Assim, conclui-se que existe um homem para cada noventa e seis mulheres, e que é melhor a mulher “caprichar” nas roupas íntimas.



Figura 12: Thumbnails de vídeo publicitário (MARISA, 2012, Cor, Áudio, 53seg)

Na aula, a análise ia sendo feita por camadas. Enquanto um grupo alunos conseguia perceber na hora o absurdo machista e sexista das propagandas, outra maioria ainda ficava extasiada, e comentavam as propagandas como consumidores, porém logo foram percebendo o quão ideologizadas aquelas “inocentes” propagandas são. Já outro grupo menor de alunos discordava da maioria e acreditavam nas ideias da publicidade, formando assim três grupos de alunos.

Como se pode observar, a aula foi planejada usando-se elementos presentes no cotidiano dos(as) alunos(as) como propagandas, capas de cadernos e *sites* de busca de imagens para trabalhar a linguagem visual. Além desses conteúdos, o fato de priorizar a análise crítica não-passiva e considerar o prazer estético que tais imagens produzem, é possível caracterizar essa experiência como um exemplo de Educação em Cultura Visual.

2.2. Vídeos dos Projetos Vencedores do Prêmio Arte na Escola Cidadã

A segunda fonte de material para análise são vídeos que apresentam os projetos vencedores do “Prêmio Arte na Escola Cidadã”. O Instituto Arte na Escola é uma organização que procura valorizar o ensino de Arte nas escolas, por meio da formação continuada dos professores, da disponibilização de material didático complementar, e por meio do Prêmio Arte na Escola Cidadã. Essa premiação se realiza desde o ano 2000, divulgando e premiando professores e projetos que se destacam; é um prêmio que “(...) tem por objetivo, identificar, reconhecer e divulgar projetos exemplares na área de Arte.” (ARTE NA ESCOLA, 2012). O prêmio conta com cinco categorias: Educação Infantil, Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos. É um prêmio anual e que recompensa os professores ganhadores com um prêmio em dinheiro e a escola com recursos materiais. Foram escolhidos cinco vídeos que podem ser analisados como exemplos de aplicação das metodologias que se destacam nas abordagens metodológicas analisadas em situações reais e bem sucedidas.

Para a escolha dos vídeos dos projetos, foram assistidos e analisados os vídeos da XII e XIII edições da premiação, em todas as categorias de educação, bem como a leitura dos dados dos projetos e o regulamento da premiação, presentes na página *online* do projeto. Foi feito um resumo pontual da metodologia utilizada em cada situação e a partir daí a escolha daqueles que apresentavam elementos das abordagens pedagógicas aqui analisadas. Foram analisados ao todo dez vídeos, alguns deles traziam experiências da educação de Música ou de Artes Cênicas⁸, e em outros a abordagem feita pelo professor não tinha elementos que caracterizassem alguma das abordagens aqui apresentadas. Chegou-se então ao resultado de cinco vídeos mais a experiência do Estágio, totalizando duas experiências para cada abordagem. Interessante notar que, de forma não proposital, cada experiência se passa em uma categoria educacional diferente.

Uma das características positivas de se analisar vídeos é a possibilidade de assisti-los várias vezes (FLICK, 2009), e assim, poder encontrar e analisar os elementos presentes nas experiências que caracterizam as abordagens metodológicas. No entanto, como ainda não é possível anexar vídeos em investigações como essa, e para

⁸ Obviamente também são experiências válidas, mas que vão além dos objetivos dessa investigação.

proporcionar uma melhor compreensão de cada vídeo, foi produzido um *thumbnail* para cada um. *Thumbnail* é como são conhecidas as “imagens-resumo” que oferecem uma rápida compreensão ou lembrança de um conteúdo.

2.2.1. Proposta Triangular

2.2.1.1. “Ensino das Artes Visuais no Contexto da Escola de Formação Profissional” – Professora Diana Valverde de Almeida

O projeto buscou evidenciar a importância do conhecimento da arte para os estudantes do ensino técnico profissional através de uma educação estética do olhar. Ao incentivar a leitura e a interpretação da obra de arte, por meio de exercícios de observação, ressaltou a importância do fazer/criar objetos a partir da experiência cotidiana. (ARTE NA ESCOLA, 2012)

O projeto da professora Diana foi desenvolvido numa escola de ensino médio/técnico em Salvador, na Bahia. Poderia se esperar que as aulas de artes no ensino técnico tivessem um caráter unicamente tecnicista, no entanto observa-se o contrário, o ensino de Arte permitiu trabalhar a visão crítico/reflexiva dos(as) alunos(as), como também trabalhar as subjetividades e individualidades, assim como a oportunidade de expressão e criação por meio da arte.

A primeira ação da professora foi pedir que os(as) alunos(as) tirassem fotografias do seu cotidiano, em especial aquilo que eles(as) não costumam prestar atenção, com o objetivo de despertar e até mesmo conhecer os olhares dos(as) alunos(as). Em seguida esse olhar é desconstruído: são feitas montagens com as imagens das fotografias.

A professora fala da importância da visita ao MAM, Museu de Arte Moderna da Bahia, já que é um local que muitos(as) alunos(as) nunca tiveram acesso, por vários motivos. Como se trata de uma visita de pesquisa, e não puramente de lazer, a professora faz a proposta de que cada aluno(a) foque em uma obra e depois fale sobre

ela. O museu expõe obras da Arte Moderna para os visitantes, e segundo a própria fala da professora, o mais importante nessas obras não é mais o que artista quis dizer, mas sim “o que a obra me diz?”.

Para concluir o período, os(as) alunos(as) precisam criar uma obra. O interessante na fala da professora é o fato dela usar o termo “desafio”. Trabalhar com adolescentes exige essa linguagem que se aproxima da mentalidade da fase, diferenciando-os de crianças. Desafiá-los a criarem obras intriga-os e os faz moverem-se. Um destaque especial para um dos trabalhos criado por um alunos que ganhou notoriedade e foi chamado para participar da Bienal do Recôncavo. O trabalho consiste em três montes de terra retirados de três diferentes lugares de Salvador e na sua frente placas com o valor estimado de cada terra no mercado imobiliário.

Percebe-se nesse projeto claramente os três pilares da Proposta Triangular: a **produção**, tanto no começo do período como ao final, a **contextualização** e principalmente a **reflexão** na visita ao museu, onde os(as) alunos(as) viram obras do contexto histórico que eles estudavam, e mais do que isso, foram instigados a refletir a respeito do que uma determinada obra lhe dizia.



Figura 13: *Thumbnails* de vídeo do projeto vencedor do Prêmio Arte na Escola Cidadã edição 2012.

2.2.1.2. “Meu mundo visível, meu mundo invisível: estudo de Arte Contemporânea” – Professora Sirlene Felisberto Rodrigues

O projeto nasceu da experiência e da participação em dois cursos do Instituto Arte na Escola na Universidade Estadual de Londrina. O projeto estuda a criação de arte contemporânea a partir do diálogo entre a produção da professora/artista e dos alunos. (ARTE NA ESCOLA, 2012)

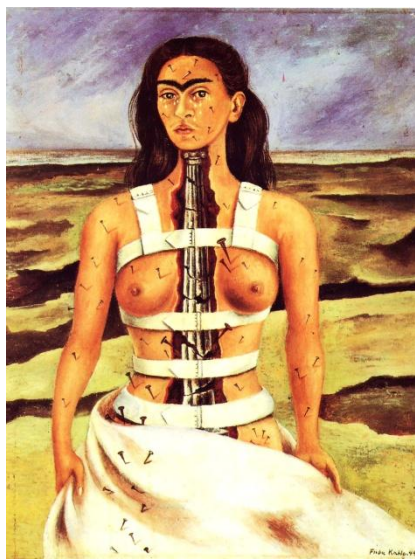


Figura 14: Frida Kahlo (1907-1954) *A Coluna Quebrada*. 1944, óleo sobre tela, 43 x 33cm. Coleção Dolores O. Patiño, Cidade do México, México.

O trabalho da professora Sirlene se desenvolve em turmas do Ensino Fundamental II na cidade de Londrina, no Paraná. Tratando o tema geral de Autorretrato na contemporaneidade, a professora apresenta trabalhos de Frida Kahlo e Leonilson. Enquanto a artista mexicana trabalha o próprio retrato a partir da ideia do corpo, o artista cearense propõe um retrato dos próprios sentimentos que apenas ele teria acesso, e que agora são compartilhados por meio de seus trabalhos.

Após a apresentação dos artistas e da reflexão sobre seus trabalhos, os(as) alunos(as) são convidados a fazerem um exercício cênico em dupla, cada um fazendo caretas para o seu parceiro. A professora conta que seu primeiro interesse com as artes foi pelo desenho, e ao entrar na faculdade seus interesses foram se expandindo, chegando ao campo da performance. Por isso ela dá tal importância para esse momento, além do que, segundo ela é um exercício que desinibe os(as) alunos(as) e quebra a suposta seriedade do tema Arte Contemporânea.

Na fase de produção de trabalhos físicos, os(as) alunos(as) têm que criar um desenho de observação do rosto

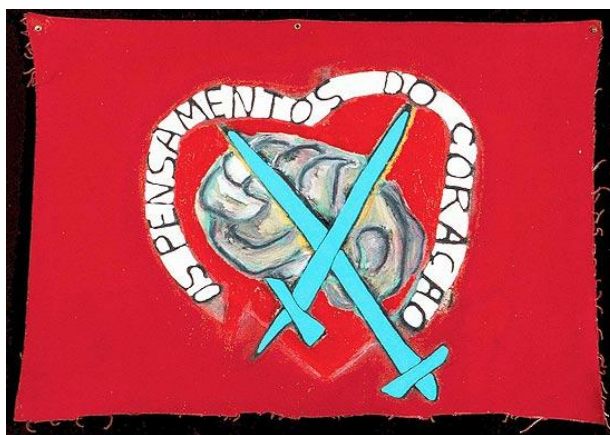


Figura 15: Leonilson (1957-1993) *Os Pensamentos do Coração*. 1988, acrílica sobre lona, 48 x 68cm, Coleção Família Bezerra Dias, São Paulo, SP.

em frente ao espelho a partir das caretas que eles(as) fizeram anteriormente, e um desenho de imaginação do coração, ou seja, do seu estado de espírito, de sua subjetividade, seus anseios e aflições, etc.

A professora relata que as ideias para o projeto vieram enquanto ela realizava estudos na universidade sobre a produção de portfólios para professores, em que uma variedade de informações sobre artistas contemporâneos fosse usada nos processos de ensino e aprendizagem. A conclusão das atividades na escola foi feita com uma obra conjunta dos(as) alunos(as), mesclando instalação, desenho, performance e teatro: um painel formado por copinhos de plástico que tinham em seu interior pequenos desenhos de autorretratos, a apresentação de objetos com cargas sentimentais dos(as) alunos(as) e uma encenação utilizando esses objetos como elementos cênicos.

Observa-se assim uma aplicação da Proposta Triangular para abordar o tema de Arte Contemporânea. Nesse projeto observa-se um grande valor dado à **produção** pelos(as) alunos(as), após uma **contextualização** e uma **reflexão** sobre as obras de arte de artistas contemporâneos.

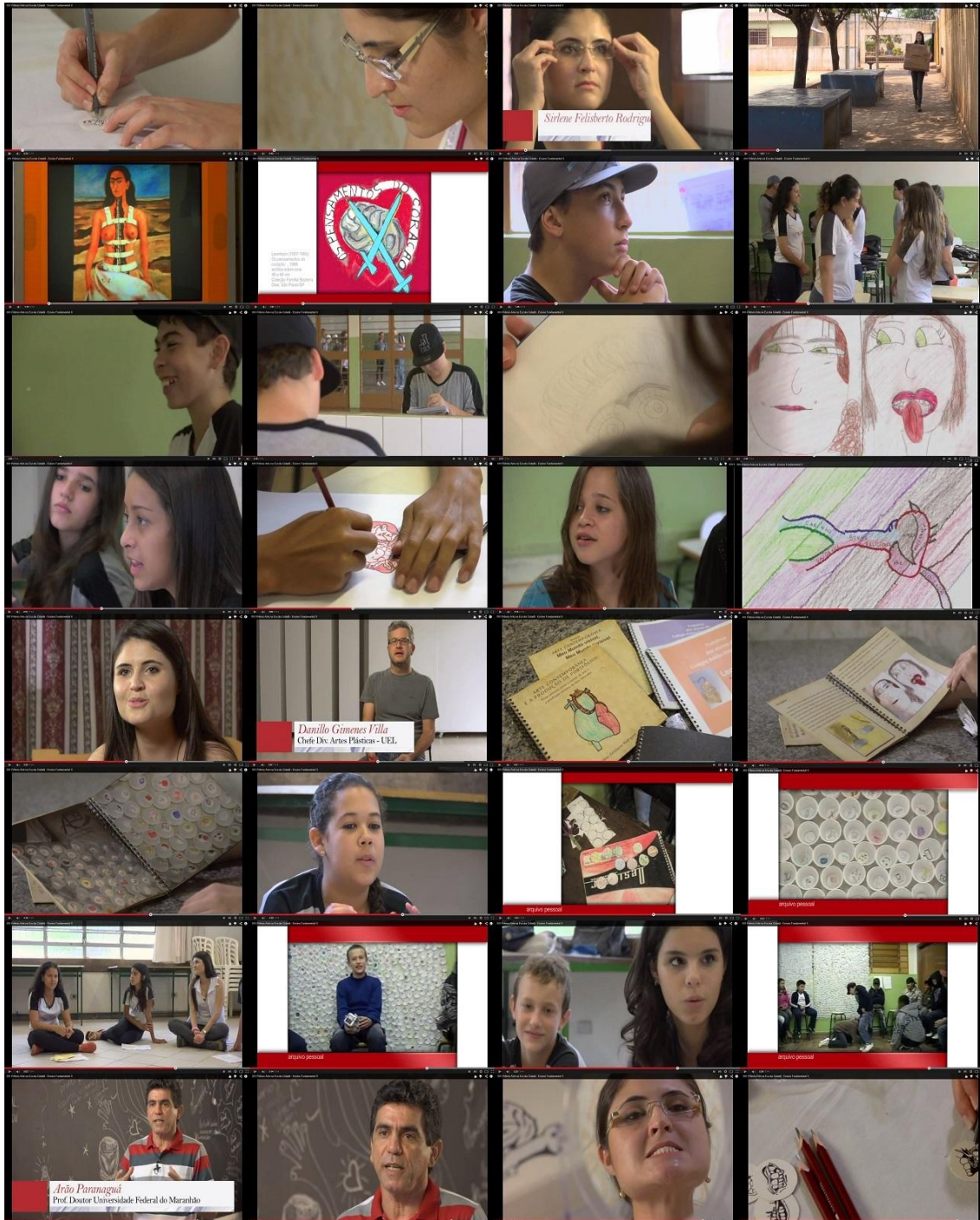


Figura 16: Thumbnails de vídeo do projeto vencedor do Prêmio Arte na Escola Cidadã edição 2012.

2.2.2. Projetos de Trabalho

2.2.2.1. “Interterritorialidade na arte educação: possibilidades para a sala de aula” - Professora Ana Cristina Bervian Lockmann

No projeto de Educação de Jovens e Adultos a professora trabalhou prioritariamente com as culturas que permeavam as relações intergeracionais de seus alunos. Explorou linguagens como o grafite, o hip hop e o break, possibilitando que trabalhassem em grupos e pudessem se apropriar de novos olhares sobre a arte e suas manifestações contemporâneas (ARTE NA ESCOLA, 2011)

O projeto da professora Ana Cristina foi desenvolvido em turmas de Educação de Jovens e adultos na cidade de Campo Bom, no Rio Grande do Sul. Seu projeto foi premiado logo na sua primeira experiência com EJA, onde ela procurou “conquistar” a participação dos(as) alunos(as) a partir da sondagem dos desenhos feitos como avaliação inicial, e da observação fora das aulas, onde, dentre outros temas, foi escolhido abordar sobre o Hip Hop.

O projeto de trabalho foi nomeado “Um Grito por Liberdade”, e procura traçar o histórico do Hip Hop, desde suas origens. É um projeto que foi formado pelo diálogo e pela retratação do cotidiano dos(as) alunos(as), muitos deles oriundos da periferia.

Dentro do projeto surgiram questões filosóficas para reflexão, pois sendo o Hip Hop uma complexa manifestação cultural que inclui o grafite, a música, a dança, etc. e com uma grande carga de crítica, os(as) alunos(as) passaram a refletir a respeito dos seus papéis na sociedade, e sobre a própria presença na escola.

Um dos grandes méritos do projeto foi justamente reconhecer e trabalhar as manifestações culturais como Arte,



Figura 17: Intervenção em uma poltrona de um ônibus em Brasília. Fonte: fotografia por Junior Maia

redescobrimo e criando outro olhar sobre aquilo que é comum, que é cotidiano e que não era considerado como Arte por eles. As aprendizagens não foram verticais, de cima para baixo, foram feitas tanto pela professora, mas também, e principalmente, pelos(as) alunos(as).

No projeto encontram-se vários elementos que caracterizam um Projeto de Trabalho, em especial, o fato dos(as) alunos(as) estarem no centro de todo o processo. Foi um projeto organizado a partir dos conhecimentos que os(as) alunos(as) já tinham, e então foram capazes de pesquisar e aprender, juntamente com a professora, que se colocou como uma mediadora do processo.



Figura 18: Thumbnails de vídeo do projeto vencedor do Prêmio Arte na Escola Cidadã edição 2011.

2.2.2.2. “Brincando de Animação” – Professor Thiago Zanotti Pancieri

O projeto premiado no Ensino Fundamental I destacou-se pela capacidade do professor articular o ensino da arte com a tecnologia, ao mesmo tempo em que resgatou aspectos da cultura popular. Os desenhos dos(as) alunos(as) e a presença das animações nas produções deram consistência, tornando-os protagonistas dos seus próprios processos de criação coletiva. (ARTE NA ESCOLA, 2011)

O projeto do professor Thiago se desenvolveu nas turmas de 2ª, 3ª e 4ª séries do Ensino Fundamental I na cidade de Serra, no Espírito Santo. O projeto surgiu para “driblar” a falta do sistema de sala-ambiente na escola, e para utilizar equipamentos tecnológicos que a escola possuía e não eram utilizados pelos(as) alunos(as). Para isso, o professor passou a usar o laboratório de informática e a improvisar estúdios.

O projeto consiste na elaboração de vídeos de animação feitos com a técnica de *stop motion*, em que o efeito do movimento é conseguido a partir da sequencialização de fotografias. A primeira fase do projeto consistiu em apresentar os elementos e as ferramentas necessários para se fazer uma animação: a criação de personagens, o *storyboard* da sequência da animação e a sequencialização do *storyboard*.

Nessa primeira fase todos os(as) alunos(as) participaram, mas para a produção final dos vídeos, os trabalhos foram divididos: a 2ª e a 3ª séries ficaram responsáveis pela criação dos *storyboards* e a modelagem de bonecos que atuariam nas cenas, já a 4ª série foi responsável pela fotografia e edição dos vídeos. Interessante no relato do professor é que poucas vezes ele teve que explicar o uso dos aparelhos, já que os(as) alunos(as) sabiam seu funcionamento. O aprendizado da técnica de animação ocorria de modo mútuo, tanto o professor como os(as) alunos(as) iam aprendendo.

Além dos conhecimentos procedimentais que envolveram a produção dos vídeos, os(as) alunos(as) fizeram pesquisas sobre a cidade de Serra para levantar assuntos a serem abordados nos vídeos. As animações falam sobre a história, o folclore, o patrimônio da cidade, etc.

Dentre os elementos que caracterizam um Projeto de Trabalho encontrados no projeto está o fato de o professor considerar os conhecimentos dos(as) alunos(as), principalmente em relação às tecnologias. Os(as) alunos(as) foram os grandes protagonistas no processo de formulação e produção das animações, e o professor como facilitador e orientador.



Figura 19: Thumbnails de vídeo do projeto vencedor do Prêmio Arte na Escola Cidadã edição 2011.

2.2.3. Educação em Cultura Visual

2.2.3.1. “Nós Afros” – Professora Marilene Alves da Cruz Gonçalves

O projeto foi desenvolvido em 2011, ano internacional da afrodescendência. Releituras de obras artísticas, apresentações culturais, jogos e brincadeiras, ensinaram as crianças a respeitar e valorizar a contribuição dos negros na formação da cultura brasileira. (ARTE NA ESCOLA, 2012)

O projeto da professora Marlene foi desenvolvido com turmas de Educação Infantil na cidade de Vitória, no Espírito Santo. Pelo que se percebe foi um projeto completo, com um grande tempo de aplicação, provavelmente tenha durado todo o ano



Figura 20: Candido Portinari (1903-1962) *Menina Sentada*. 1943, óleo sobre tela, 74 x 60cm, Coleção Particular Fonte: < <http://www.portinari.org.br> >

letivo. A proposta inicial da professora foi trazer para os(as) alunos(as), que muitas vezes convivem com adultos racistas e preconceituosos, obras de arte que representassem pessoas negras, como a obra “Menina Sentada” de Portinari.

A professora percebeu que era hora de trabalhar as questões étnico-raciais quando ela entregou para cada criança um pedaço de tecido recortado em formato de vestido colado em uma folha de papel, para que fosse

“preenchido” com o desenho das outras partes do corpo como a cabeça, os braços e as pernas.

No entanto todos os(as) alunos(as) pintaram essas partes do corpo com uma cor intitulada de “cor-de-pele”, como se só existisse uma cor de pele. Foram então levantados quais os tons de pele que existem na caixa de lápis de cor, como também quais os tons de pele que existiam na sala.

Foi dada uma grande importância para a vivência sensorial como forma de aprendizagem dos(as) alunos(as). A professora caracterizou-se como a menina do quadro, para que as crianças pudessem interagir com ela, ver, conversar, tocar. Foi também feita uma pesquisa a respeito dos pratos da nossa cultura que têm influência da gastronomia dos povos africanos escravizados, como por exemplo, a canjica, que foi

levada para a degustação dos(as) alunos(as). Assim também, a professora levou laços vermelhos para amarrar no cabelo das meninas como em outro quadro de Portinari, trabalhando a questão da autoestima. Levou também a pintura corporal, a capoeira, etc.

Além disso, os(as) alunos(as) também tiveram contato com a música de influência negra: as danças, os instrumentos musicais, os cantos, etc., e tiveram a sorte de possuir um funcionário na escola que participava de uma banda de Congo na comunidade, e que possibilitou a realização de oficinas de música. Na apresentação de dança das

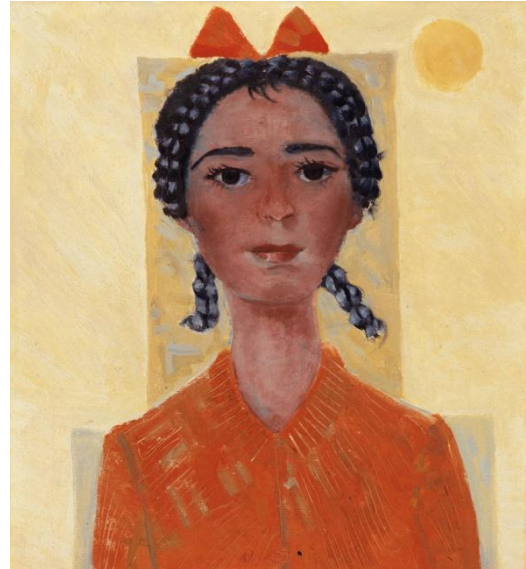


Figura 21: Candido Portinari (1903-1962) *Menina com Tranças e Laço*. 1955, óleo sobre tela, 55 x 45cm, Coleção Particular Fonte: < <http://www.portinari.org.br> >

crianças, as professoras fizeram pesquisas para embasar a produção dos figurinos, usando, por exemplo, o tecido de chita, que hoje possui um caráter descontraído devido a sua textura rústica e suas cores vivas, mas que na época da escravidão era a opção de tecido para aqueles que não tinham acesso ao algodão.

São vários os elementos que caracterizam a experiência como Educação em Cultura Visual, mas especialmente o fato da professora trabalhar a construção da visualidade dos(as) alunos(as), trabalhando a reflexão sobre o multiculturalismo, principalmente nas séries iniciais. Destaca-se também a valorização de elementos do cotidiano e da comunidade onde eles vivem, tornando significativo até o ato de comer canjica.

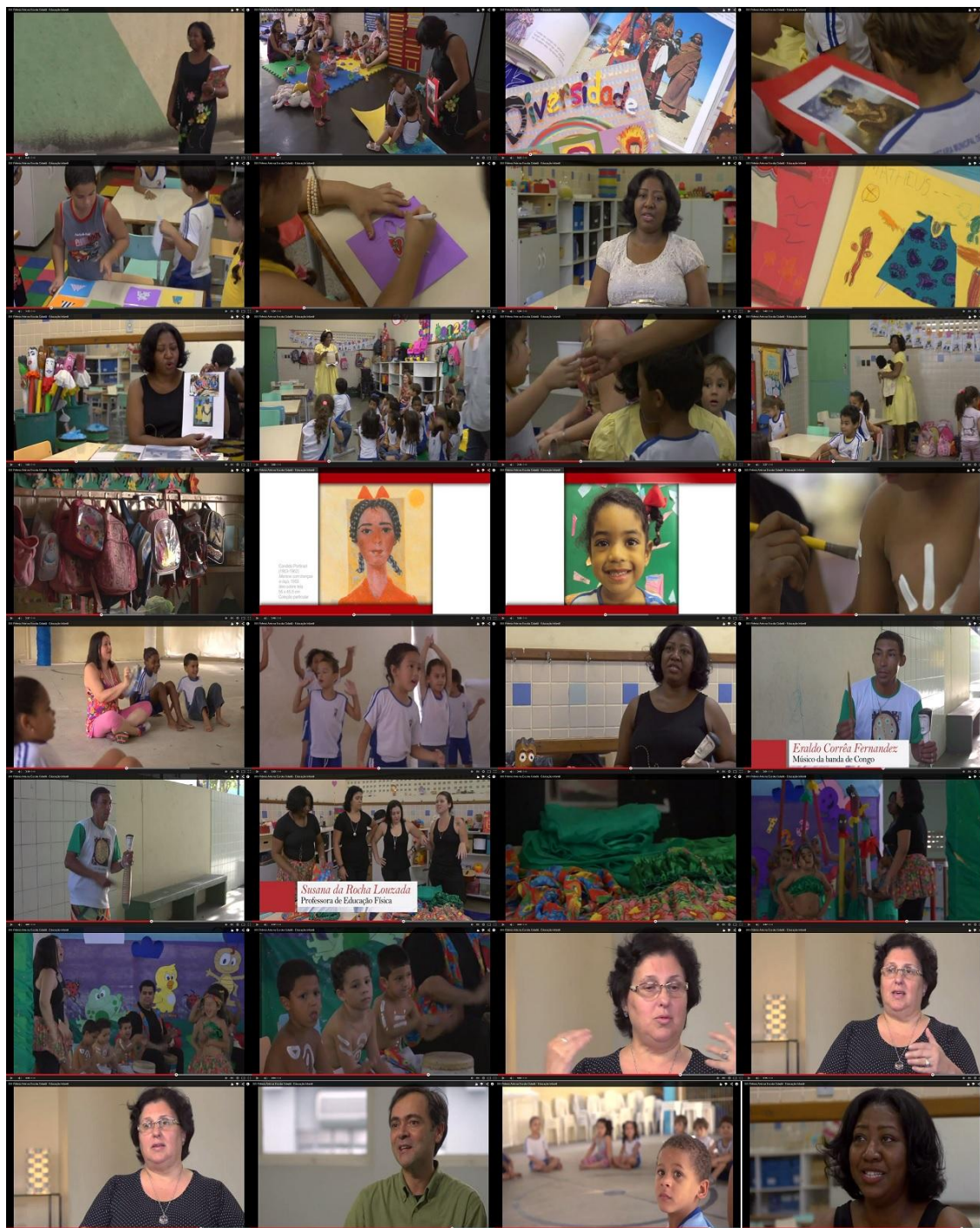


Figura 22: *Thumbnails* de vídeo do projeto vencedor do Prêmio Arte na Escola Cidadã edição 2012.

CAPÍTULO III – LENTES DE CONTATO

Para se analisar as abordagens pedagógicas dos exemplos citados nos outros capítulos e para se refletir o modo como foram utilizadas em cada caso, é importante deixar claro os elementos as caracterizam. No caso da *Proposta Triangular*, é evidente que sua principal característica é o trabalho com a **contextualização**, a **reflexão** e a **produção artística**, sendo que essa produção artística precisa ser entendida como uma produção artístico-criativa, e que busque trabalhar com as questões individuais das criações de cada aluno, ao invés de simplesmente copiar o trabalho de um artista renomado, ou ainda uma livre-expressão sem contextualização ou reflexão, tal como nas abordagens que Saviani (2003) inclui dentro das Teorias Não-Críticas na educação brasileira. Outra característica importante a ser observada nessa proposta metodológica é a não sequencialização metódica dos elementos da abordagem, ou seja, a proposta apresenta uma triangulação também pela possibilidade de poder trabalhar a Produção, a Contextualização e a Reflexão em uma sequência determinada por cada professor a depender da situação. Na seleção de experiências e análise de exemplos, também foi possível verificar que a **contextualização**, a **reflexão** e o **fazer artístico** são em geral feitos usando-se como base os objetos de Arte. É a partir deles que se fala de Linguagem Visual, que se abordam temas históricos como os movimentos artísticos, e é também a partir deles que se buscam elementos para se propor a produção artística.

No caso da professora Diana, quando ela afirmou que “O mais importante não é o que o artista quis dizer, mas o que a obra me diz”, ela trabalha ao mesmo tempo a **contextualização** e a **reflexão** feitas na visita ao museu. No Museu de Arte Moderna os(as) alunos(as) tiveram acesso a exemplos reais de obras produzidas no momento histórico estudado, como também foram levados(as) a pensar e a argumentar sobre alguma obra escolhida. Na **produção** dos(as) alunos(as) feita ao final do período, não foram apresentadas releituras dos trabalhos que eles viram no museu ou em outras oportunidades, mas sim, trabalhos de experiência artístico-criativa. Essa visão faz toda a diferença, pois o aluno já se põe como artista quando faz arte. Prova disso foi o convite para a exposição do trabalho de um dos(as) alunos(as) na Bienal do Recôncavo.

Os(As) alunos(as) tiveram uma **produção** no início do período, uma **contextualização** e uma **reflexão** na visita ao museu e uma **produção** ao final, mostrando que a Proposta Triangular varia em sua sequência. Para se começar a trabalhar o olhar dos(as) alunos(as) a professora não trouxe a princípio objetos de arte, os(as) alunos(as) é que trouxeram imagens fotografadas do seu próprio cotidiano. Todas as propostas e desafios, como a visita ao museu, a produção de fotografias e montagens, etc., partiram da professora. No entanto ela não se pôs como a detentora do saber, como por exemplo, quando ela pede para que os(as) alunos(as) falem sobre “o que as obras lhes disseram”, ao invés de tentar produzir uma interpretação única, universal e invariável. Como resultado, os trabalhos finais dos(as) alunos(as) foram críticos e reflexivos, falando sobre problemas atuais e as realidades dos(as) alunos(as) e da comunidade.

No caso da professora Sirlene, foi a partir da apresentação da obra de dois artistas que ela trabalhou a Arte Contemporânea com os(as) alunos(as). Com a análise e a reflexão sobre essas obras, ela retirou elementos pra serem abordados nos trabalhos práticos. O fato de a professora usar mais de uma linguagem artística revela mais uma característica da Proposta Triangular: ela tem um alcance interdisciplinar e pode ser usada em outras disciplinas também.

Os trabalhos produzidos pelos(as) alunos(as) apresentaram um interesse pela subjetividade de cada um, tanto em relação com a autoimagem refletida no espelho, como a análise emocional que cada um fez para retratar o próprio coração. As propostas de trabalho foram feitas pela professora a partir das conclusões apresentadas na análise das obras de arte escolhidas por ela. Foi a partir delas que os(as) alunos(as) procuraram elementos para suas criações poéticas.

O principal elemento que caracteriza os **Projetos de Trabalho** é a mudança no papel de aluno memorizador para o aluno pesquisador e a mudança do papel de professor depositante para o professor motivador, sendo que, no processo todo, o aprendizado é mútuo. Os saberes que os(as) alunos(as) trazem são de fundamental importância, e por isso são tão valorizados. Portanto percebe-se nos exemplos de Projetos de Trabalho que o aluno é sempre o centro do processo, a começar pelas propostas de conteúdos a serem abordados que variam de acordo com os interesses dos(as) alunos(as).

No caso da professora Ana Cristina, a ideia de trabalhar o Hip Hop veio dos(as) alunos(as) e foi desenvolvido por eles(as), com a mediação da professora. O conhecimento vindo do cotidiano dos(as) alunos(as), assim como seus interesses, foram fundamentais, pois foi a partir deles que o estudo tomou sentido. Esse tema oriundo do cotidiano dos(as) alunos(as) possibilitou que eles e a professora aprendessem ao mesmo tempo, e por isso os saberes que os(as) alunos(as) já traziam foram tão importantes no processo.

A investigação feita pela professora e pelos(as) alunos(as) levou-os a compreender esses movimentos culturais como movimentos artísticos. Como resultado, os(as) alunos(as) passaram a se ver como artistas, senhores(as) das obras que eles já faziam, como a dança, os versos, as imagens, etc., mas agora com um arsenal de informações mais amplo sobre suas manifestações. Da mesma maneira, aqueles alunos que antes não faziam parte desses movimentos culturais, passaram a ter uma nova visão sobre eles. Porém o vídeo não mostra como a professora trabalhou o contexto no qual esses movimentos de rua surgiram, quais as características nos outros países, e os artistas que também trabalham a crítica tanto nos versos como no grafite, como também as diversas maneiras de como a Intervenção é trabalhada por artistas na contemporaneidade.



Figura 23: *Não penso, não existo, só assisto.* Grafite feito com estêncil (autor desconhecido, sem ano).

No caso do projeto do professor Thiago a finalidade era produzir vídeos de animações que falassem sobre a cidade, sua história e seu folclore. Tais propostas surgiram a partir do professor, porém foram os(as) alunos(as) que realmente “colocaram a mão na massa”: eles que criaram os roteiros, os personagens, e que realizaram o trabalhoso processo de animação, todos sendo coordenados pelo professor. As tecnologias informáticas permitem que tanto os mais velhos como os mais novos aprendam mutuamente, e foi isso o que ocorreu no projeto, os conhecimentos técnicos eram aprendidos tanto pelos(as) alunos(as), como pelo professor.



Figura 24: Exemplo de artista que trabalha com animação/montagem de vídeo. Neste trabalho, sequencias de ações são justapostas no mesmo cenário, gerando a discussão sobre a presença num tempo e num espaço. (Zbigniew Rybczyński (1949-) *Tango*. 1980, filme 35mm, Cor, Áudio, 8min 9seg, Filмотeka Narodowa (Polish National Film Archive)).

As animações fazem parte do cotidiano dos(as) alunos(as). No ocidente, ainda existe a ideia de que animações e desenhos pertencem apenas ao mundo infantil. Torná-los responsáveis pelo processo de animação os fez ter uma ideia mais clara de como são produzidos os materiais de entretenimento que os cercam. As animações tomaram ainda mais sentido quando o tema delas teve a ver com o cotidiano dos(as) alunos(as), o lugar onde eles(as) moram e suas

histórias. No entanto não fica claro como foi feita, ou se foi feita, uma contextualização da produção de animações por artistas contemporâneos, ou como a animação, o desenho e a modelagem podem ter um valor artístico/poético que vai além do propósito técnico e comercial.

A **Educação em Cultura Visual**, como já foi visto, tem mais de uma maneira de ser abordada em sala de aula, porém em todas elas existe necessariamente a utilização do mundo visual e o cotidiano dos(as) alunos(as) e da comunidade. Aqui nessa investigação defende-se que a Educação em Cultura Visual deva tomar a Posição da Autorreflexão, por entender que os(as) alunos(as) não são vistos como seres passivos e indefesos frente aos “ataques da mídia”, mas onde exista uma busca pelo posicionamento e a reflexão, e onde os(as) alunos(as) possam ter a liberdade para agradarem-se esteticamente com a visualidade da Cultura Visual.

O projeto da professora Marilene trouxe a conscientização para as crianças de que não existe apenas uma cor de pele, e menos ainda que uma cor de pele seja mais bonita que a outra. Para isso, a professora levou obras de arte de artistas renomados, livros de literatura, músicas, poesias que falam sobre pessoas negras. A discussão sobre questões étnico-raciais tem uma importância muito grande na escola,



Figura 25: Angélica Dass (1979-) *Humanae – Work in Progress*. 2012-, fotografia/instalação.

em especial nesse caso de Educação Infantil, onde o esforço é para criar novas percepções, e não de alterar uma visão já cristalizada no imaginário do aluno. A professora começou a trabalhar essas questões a partir da observação da necessidade dos(as) alunos(as), ao perceber qual a ideia que eles tinham sobre cor de pele.

Os(As) alunos(as) trabalharam esses assuntos e construíram o conhecimento a partir da observação e reflexão das obras de arte e de experiências sensoriais - que entende-se como sendo uma das principais competências a serem desenvolvidas na educação infantil: o aprender brincando. A oportunidade de ter um membro da comunidade escolar participante de uma banda de Congo propiciou aos(às) alunos(as) e professores a oportunidade de aprender sobre esse ritmo, que provavelmente também deva fazer parte do cotidiano de alguns(mas) alunos(as). Na pesquisa para o figurino das apresentações de dança, os professores e os(as) alunos(as) encontraram elementos para embasar a escolha dos materiais, e tiveram a oportunidade de conhecer, por exemplo, o histórico da chita, ampliando suas visões a respeito desse tecido.

Como resultado, os(as) alunos(as), e também os professores, passaram a perceber como é plural a presença da cultura de povos africanos na nossa cultura e no nosso cotidiano, como também a percepção da diversidade e do multiculturalismo no Brasil. Percebe-se então que foi um projeto bem completo e que abrangeu várias áreas do conhecimento e várias linguagens artísticas, como por exemplo, a performance da professora vestida como um personagem de um quadro, possibilitando a interação com os(as) alunos(as). Foram trabalhados elementos de subjetividade e individualidade, proporcionando um ambiente de colaboração, onde cada sujeito do ambiente escolar teve espaço para contribuir um pouco.

Por fim, na experiência do Estágio procurou-se que todas as imagens e exemplos usados na aula fizessem parte do cotidiano dos(as) alunos(as), o que acabou gerando interesse por parte deles(as). A proposta era trabalhar a linguagem visual e a percepção das imagens sem necessariamente apresentar obras de arte, ou seja, usar a linguagem visual tanto para apreciar as imagens, como também, e principalmente, construir uma visão crítica sobre elas.

A análise de imagens do cotidiano, em especial da publicidade, feita tanto por mim e também, e principalmente, pelos(as) alunos(as), procurou levar não a uma crítica que induzisse os(as) alunos(as) a deixarem de consumir aqueles produtos, até porque

eles(as) não eram vistos como receptores passivos e indefesos, mas sim que mesmo consumindo, eles(as) tivessem essa visão crítica, e até mesmo um deleite estético.



Figura 26: Jeff Koons (1955-) *Balloon Dog (Magenta)* Série Celebration (1994-2000), aço inoxidável cromado, 307x363x114.

O motivo da aula a princípio era justamente mostrar para os(as) alunos(as) os exemplos daquilo que o professor havia falado da aula anterior, como também desmistificar a ideia de mensagens subliminares, e usar esse olhar analítico tão criterioso para analisar imagens do cotidiano, que trazem mensagens explícitas, porém às vezes camufladas. Em comparação aos projetos dos vídeos, a experiência de estágio durou apenas três aulas, tempo não

suficiente para se desenvolver uma proposta pedagógica mais completa. Uma possibilidade a ser considerada é que em futuras aulas fossem apresentados artistas que também trabalhassem com elementos do cotidiano, como também as obras que trazem mensagens não explícitas. Importante também que nas futuras aulas houvesse uma oficina de produção artístico/expressiva.

Para concluir, cabe aqui uma análise a respeito das práticas metodológicas encontradas nos exemplos. Dentre elas, a que mais se aproxima de um modelo convencional de educação (muitas vezes até por uma má interpretação) é a Proposta Triangular. Percebe-se nela inclusive uma facilidade de se adaptar às exigências de conteúdos que os concursos e vestibulares pedem. No caso das Orientações Curriculares para as Artes (DISTRITO FEDERAL, 2008), por exemplo, os objetos de aprendizagem parecem ter sido formulados levando-se em consideração a **contextualização**, a **reflexão** e a **prática**. Apesar de se inovar ao propor uma produção artística dos(as) alunos(as) que vá além da produção de livre expressão, bem como a luta para se trazer obras de arte para a aula, seu ensino muitas vezes é tratado verticalmente, de cima para baixo, lembrando uma educação bancária, onde o professor é o dono do saber (por exemplo, é o professor quem escolhe as obras a serem abordadas, e o modo como elas serão abordadas), a diferença é que os(as) alunos(as), ao invés de apenas copiar, têm o espaço para refletir e produzir.

Na mão inversa de ensino vertical estão os Projetos de Trabalho, de uma educação que parte das inquietações dos alunos, onde o foco do processo educacional está neles. Historicamente, percebe-se que nos movimentos de valorização discente, o trabalho do professor acaba sendo menosprezado, no entanto, nos Projetos de Trabalho observa-se uma visão mais contemporânea sobre o conceito de professor, mais atualizado com a sociedade de informação. O professor “explicador” perde sua importância em uma sociedade onde as explicações podem ser feitas por meios no mínimo mais dinâmicos. Ao invés de dar aulas ensinando conteúdo, o professor cria situações de aprendizagem - inclusive onde ele próprio aprende, já que não carrega mais o peso de ser o único e infalível possuidor do conhecimento - ensinando formas de aprender os conteúdos, lançando mão de práticas como a provocação, a mediação, a proposição, a guia, etc (FERREIRA, 2013). Das três propostas de atuações pedagógicas apresentadas, essa parece ser a mais utópica, mas percebe-se que o item mais importante abordado nela é a nova visão que ela traz sobre o ambiente escolar, os novos conceitos que fazem repensar os processos de ensino e aprendizagem, trabalhando com questões que mexem com a vida dos(as) alunos(as), e da comunidade como um todo.

A Educação em Cultura visual sintetiza aspectos positivos as duas propostas anteriores. Sua abordagem é horizontal, pois trata de analisar objetos que rodeiam não só os(as) alunos(as), mas também os professores e toda a comunidade. Algo a ser considerado na sua aplicação é que um ensino baseado na Educação em Cultura Visual também tem a possibilidade de trabalhar com objetos de arte (afinal eles também fazem parte da cultura visual), conforme afirma Dias (2011), na Cultura Visual o objeto estético não perde o seu poder, mas é vestido de outros poderes que o relacionam com o contexto social. Nessa investigação também foi possível perceber como o trabalho com os objetos de arte confere resultados positivos, inclusive por serem patrimônios culturais da humanidade, aos quais os(as) alunos(as) deveriam direito de conhecer e são fontes ricas de informações e de material para discussão. Além do que, é um trabalho que incentiva a percepção (em seu caráter objetivo e subjetivo), a análise formal e até mesmo o deleite estético.

Sendo assim, percebe-se que nessas abordagens pedagógicas existem contribuições metodológicas para o trabalho docente, e que o ideal é que o professor em sua atuação não se limite a apenas uma metodologia, mas que saiba operar a variedade

de ferramentas metodológicas que ele tem a sua disposição. Para isso, é importante considerar as seguintes questões na atuação docente:

- Metodologias de ensino não são “receitas prontas” e infalíveis. Cada professor precisa ter liberdade para poder formular seus próprios métodos de ensino, de acordo obviamente, com sua personalidade, e principalmente, de acordo com o tipo de aluno que ele lida e com o tipo de contexto que ele vivencia. O contexto nunca é neutro, ou seja, cada escola, cada aluno possui uma individualidade que deve ser explorada pelo professor;
- A contextualização e a reflexão são importantes no ensino da Arte. O ensino da História da Arte permite aos(as) alunos(as) compreender não só as características das manifestações antigas, mas também os processos históricos que ajudam a entender a arte atual;
- A produção de trabalhos artísticos estimula a criatividade, tão cobrada na vida cotidiana, e é importante em todas as idades. Um trabalho feito por uma criança pequena, por exemplo, não deve ser visto como inferior ao trabalho de um adolescente; o professor não deve estimular a ideia de que existe uma Arte que seja superior à outra;
- O professor deve procurar desenvolver as competências exigidas pelos objetos de avaliação de concursos e vestibulares, mas também para a vida pessoal, profissional e em comunidade;
- Tão importante como analisar as obras e os objetos de arte é analisar objetos e imagens que nos rodeiam, e que reclamam uma visão crítico/reflexiva;
- A prática pedagógica torna-se bem interessante quando se sabe equilibrar as propostas vindas dos professores e dos(as) alunos(as), onde não haja uma hierarquia unilateral de conhecimentos, mas sim um ambiente onde seja possível que todos os elementos do círculo escolar, e da comunidade, aprendam mutuamente.

CONCLUSÃO

A partir dessa investigação proporcionada por esse *Ray Ban*, foi possível observar que o ensino e a aprendizagem brasileira de Artes Visuais nos ambientes escolares - caso se tenha uma intenção de se abordar de uma forma crítico-representativa - as três principais abordagens pedagógicas que nos proporcionam visões metodológicas, ou *Ray Bans* metodológicos, são a Proposta Triangular, os Projetos de Trabalho e a Educação em Cultura Visual.

Observou-se também que as três abordagens pedagógicas do ensino de Artes Visuais trazem elementos metodológicos úteis, e que elas se misturam e se adicionam. Cada uma aborda, sob um ponto de vista diferente, características importantes a serem trabalhadas pelo professor em sala de aula para se obter bons resultados. Prova disso são as experiências bem sucedidas dos projetos vencedores do prêmio, e os benefícios a curto e longo prazos proporcionados para toda a comunidade.

Pode-se destacar a observação da mudança substancial dos papéis de professores e alunos(as), tanto nos Projetos de Trabalho, onde os(as) alunos(as) têm o papel de protagonistas na construção do conhecimento e o professor assume uma posição mais atualizada com a sociedade de informação, como na Educação em Cultura Visual, onde o material de base usado nas aulas é capturado do cotidiano dos(as) alunos(as), do professor, e de toda comunidade

Porém, tão importante em analisar como são abordadas as metodologias de ensino das Artes Visuais é saber se existe de fato ensino de Artes Visuais nas escolas brasileiras, e se esse ensino se adequa às necessidades contemporâneas, que poderá ser tema para estudos posteriores a esse.

REFERÊNCIAS BLIOGRÁFICAS

ARTE NA ESCOLA. **XIII Edição do Prêmio Arte na Escola Cidadã**. 2012. Disponível em < <http://artenaescola.org.br/premio/?id=69480> > Acesso em setembro de 2014.

_____. **XII Edição do Prêmio Arte na Escola Cidadã**. 2011. Disponível em < <http://artenaescola.org.br/premio/?id=69498> > Acesso em setembro de 2014.

BARBOSA, Anna Mae. **A Cultura Visual Antes da Cultura Visual**. Porto Alegre, v. 34, n. 3, p. 293-301, set./dez. 2011. Disponível em < <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/9288/6778> > Acesso em outubro de 2014.

_____. **Tópicos Utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

DIAS, Belidson. **O I/Mundo da Educação em Cultura Visual**. Brasília: Editora da pós-graduação em arte da Universidade de Brasília, 2011.

DISTRITO FEDERAL, Secretaria de Estado de Educação. **Orientações Curriculares: Ensino Médio**. Brasília: 2008. Disponível em < http://www.lefgb.fe.ufrj.br/wp-content/uploads/2013/02/Orientacoes-Curriculares_DF.pdf > Acesso em novembro de 2014

FERREIRA, Carlos Alberto. **Os olhares de futuros professores sobre a metodologia de trabalho de projeto**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 48, p. 309-328, abr./jun. 2013. Editora UFPR. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/er/n48/n48a18.pdf> > Acesso em novembro de 2014.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Trad. Joice E. Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Catadores da Cultura Visual: Transformando Fragmentos em Narrativa Educacional**. Porto Alegre: Mediação, 2007.

_____. **Transgressão e Mudança da Educação: Os Projetos de Trabalho**. Tradução Jussara H. Rodrigues. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

_____; VENTURA, Montserrat. **A organização do currículo por projetos de trabalho: O conhecimento é um caleidoscópio**. Trad. Jussara H. Rodriguez. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998

MANFREDI, Sílvia Maria. **Metodologia do Ensino: Diferentes Concepções**. Campinas, 1993. Disponível em: < http://scholar.google.com.br/scholar?q=METODOLOGIA+DO+ENSINO++diferentes+concep%C3%A7%C3%B5es&btnG=&hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&as_vis=1 > Acesso em setembro de 2014.

MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Org.). **Educação da Cultura Visual: Conceitos e Contextos**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2011.

PEREIRA, Olga Antunes. Pedagogia de Projetos. **Janus**, Lorena, ano 1, nº 1, 2º semestre de 2004. Disponível em: < <http://www.publicacoes.fatea.br/index.php/janus/article/view/4/3> > Acesso em setembro de 2014

PRADO, M^a Elisabette Brisola Brito. **Pedagogia de Projetos**. Série “Pedagogia de Projetos e Integração de Mídias” - Programa Salto para o Futuro. 2003. Disponível em < http://www.eadconsultoria.com.br/matapoio/biblioteca/textos_pdf/texto18.pdf > Acesso em novembro de 2014

RIZZI, Maria Christina de Souza. Caminhos Metodológicos. *In* **Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte**. BARBOSA, Ana Mae (Org). 4. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 41. ed. revista. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

SIQUEIRA, Jéssica Câmara. **Glossário de Ciência da Informação e Educação**. São Paulo: AgBook, 2014. Disponível em < http://books.google.com.br/books?id=5vFKBQAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=pt-BR&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false > Acesso em novembro de 2014.

TEUBER, Mauren. **Reflexos e Reflexões Sobre a Proposta Triangular no Ensino da Arte nas Escolas Municipais de Curitiba de 5^a A 8^a Séries**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Paraná. 2007. Disponível em < <http://dspace.c3sl.ufpr.br:8080//dspace/handle/1884/11030> > Acesso em setembro de 2014.

ANEXO 1: DIÁRIO DE BORDO

Sobradinho: sexta-feira, 25 de abril de 2014

Hoje a sala dos professores estava mais cheia e movimentada, diferentemente da semana passada. O professor chegou e nós entramos na sala junto com os alunos, que já estavam agitados. Ele me explicou qual seria o seu plano de aula: hoje começa o segundo bimestre, é dia de entrega de notas e começa uma nova matéria.

As notas são bem frias: é necessária uma cabeça matemática muito boa para não se confundir com tantos números, notas, proporções, etc. O professor começa a explicar a matéria utilizando uma caricatura dele que uma aluna fez no quadro. Não concordo com tudo o que o professor diz, algumas coisas são carregadas de incertezas, senso comum e teoricamente infundadas, apesar de que os exemplos usados são interessantes, levando em conta situações e imagens do cotidiano dos alunos.

De onde será que o professor tirou essa teoria de linguagem visual? A aula segue sem roteiro e simplesmente oral. O professor utiliza vários exemplos visuais para explicar a matéria, que ficam apenas no campo da imaginação, pois os alunos não chegam de fato a ver. Os alunos são dispersos e não absorvem muito bem o que o professor diz, o que irá se refletir nos resultados das provas.

A aula termina ao toque do sinal, o 3ºE sai e o 3ºA entra. O terceiro horário segue como o primeiro: chamada, notas, números, números, números... Porém essa turma é mais dinâmica. Ao invés de usar a sua própria caricatura, o professor pediu para uma aluna fazer um desenho no quadro, alegando que os alunos sabem desenhar.

Sobradinho: sexta-feira, 02 de maio de 2014

Hoje é meu primeiro dia de regência. É uma sexta-feira-pós-feriado, portanto são esperados poucos alunos. Preparei duas aulas para hoje: uma complementando e

exemplificando o que o professor falou na última aula e outra dando início ao tema de Vanguardas. Para isso preparei duas apresentações de slides.

Como foi aula de regência, tive pouco tempo para fazer anotações. Mas de modo geral foi uma boa primeira aula, os alunos participaram bastante, no entanto alguns objetivos não foram cumpridos: como eu já previa, o tempo só foi suficiente para uma das aulas, a outra ficou para a próxima semana e com algumas modificações, pois não levei em consideração que alguns assuntos sobre Vanguardas já haviam sido abordados no bimestre passado. O objetivo de desmistificar algumas coisas também não foi cumprido, já que o professor constantemente as reafirmava.

ANEXO 2: PLANO DE AULA

Objetivo Geral: Levar os alunos a compreender, de forma crítica, a importância da linguagem e da percepção visuais.

Objetivos Específicos:

- Mostrar os exemplos que o professor falou na última aula e aprofundar mais o assunto;
- Levar a compreender, de forma crítica e reflexiva, a importância da linguagem e da percepção visuais;
- Desmistificar o tema “mensagens subliminares” e despertar a visão crítica a respeito das imagens que nos cercam.

Conteúdo:

- Caráter psicológico das cores
- Simbologia imagética
- Ilusão de ótica

Procedimentos:

- Apresentação pessoal e do tema da aula
- Exemplo da capa do filme A Pequena Sereia
- Questionar a validade lógica e científica das “mensagens subliminares”
- Análise de imagens: Jolie e captura de tela
- Análise de vídeos
- Ilusão de ótica

Recursos Materiais:

- Computador com Power Point
- Projetor
- Caixas de som

- Painel para projeção

Tempo Disponível: 50 minutos